

José Lopes Cortes Verdasca

***Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução
e Elementos Configuracionais Estruturantes***

***Os casos do 2º e 3º ciclos do básico
nos municípios de Évora e de Portel***

Dissertação para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação
apresentada à Universidade de Évora

Universidade de Évora

2002



José Lopes Cortes Verdasca

***Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução
e Elementos Configuracionais Estruturantes***

***Os casos do 2º e 3º ciclos do básico
nos municípios de Évora e de Portel***



Dissertação para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação
apresentada à Universidade de Évora

Orientador: Professor Doutor Licínio Carlos Viana da Silva Lima

Universidade de Évora

2002

Agradecimentos

Nomear todos aqueles que de uma forma ou de outra contribuíram para tornar possível este trabalho — que não nos seus defeitos, os quais me cabem por inteiro, mas naquilo que possam ser as suas virtudes —, afigura-se tarefa quase impossível, ademais quando se tem a noção clara de que o risco de omissão é enorme.

Apesar disso, não posso deixar de agradecer particularmente:

ao Professor Doutor Licínio Lima, por toda a disponibilidade e confiança e em especial pelos comentários críticos e orientações dadas;

aos responsáveis e colegas do Departamento de Pedagogia de Educação e da Universidade de Évora e pessoas amigas em geral, pelo estímulo e apoio manifestados;

ao Senhor Director Regional e respectivas equipas técnicas e administrativas da DREALentejo, pela permissão e apoio no acesso às fontes estatísticas;

aos presidentes, professores e alunos das escolas, pela receptividade e colaboração disponibilizadas no processo de recolha de dados;

ao meu pai, à tia Mariana (a outra mãe que tive a felicidade de ter) e à minha sogra, pelos sacrifícios de uma vida inteira e por tudo o que me têm proporcionado;

à Elisa, pelo permanente entusiasmo, encorajamento e ajuda; à Stella e à Irene pelo imenso tempo de ausência na construção das suas adolescências.

*À memória da minha mãe,
dos meus avós e do meu sogro.*

À Elisa, à Stella e à Irene.

RESUMO

Na sua permanente caminhada evolutiva, a educação escolar básica viu-se nestas duas-três últimas décadas confrontada com uma sucessão de acontecimentos sócio-políticos de inevitáveis implicações organizacionais e subsequentes orientações jurídico-normativas no (re)traçar de novos rumos e configurações. Esta marcha educativa — realizada num cenário político-organizacional de múltiplos sentidos e sem tempo de amadurecimento próprio e em que algumas das suas expressões ilustrativas se traduzem por exemplo na recentração de forças motrizes, na alteração e reorientação de características ou na mudança de protagonistas —, encontra no plano organizacional escolar um campo propício à cimentação de lógicas de ambiguidade e de aparência e ao (re)desenho de opções estratégicas frequentemente alicerçadas e reportadas mais aos efeitos esperados de um certo 'cerco administrativo' do que propriamente aos efeitos da acção educativa concreta.

Ainda que num espaço geográfico-territorialmente circunscrito ao Alentejo Central, e tomando por base populações e amostras de alunos sobreviventes escolares do 2º e 3º ciclos do básico dos municípios de Évora e de Portel, a análise longitudinal de fontes estatísticas e a reconstituição pelo método da coorte dos históricos trajectoriais escolares de alunos de diferentes perfis configuracionais (sociográfico, logístico, trajectorial, atitudinal, comportamental) conduziram no essencial ao seguinte:

i) em primeiro lugar, a evidenciação do contraste entre a situação descrita nos balanços oficiais de uma 'escolaridade básica cumprida e realizada' e a existência de uma estrutura populacional com baixos níveis de produtividade escolar, com perfis e padrões diferenciais de aproveitamento e realização escolares tendencialmente desacelerativos e em que as disparidades inter e intra municípios mas também inter e intra escolas tendem a persistir ou mesmo em alguns casos a acentuar-se;

ii) em segundo lugar, a emergência de perfis e tendências de desempenho escolar cujo elevado grau de similaridade configuracional reflecte as marcas da estruturalidade cultural e social nos resultados e, conseqüentemente, os riscos de espúriedade associados a determinadas variáveis do foro organizacional escolar comumente enumeradas no quadro das soluções e acções preconizadas no âmbito do 'movimento das escolas eficazes';

iii) por fim, da invariável emergência de perfis configuracionais estruturantes qualquer que seja a escola, em clara contracena com as teses reclamadoras dos 'efeitos de escola' por um lado e, por outro lado, da recusa frontal de fatalismos escolares antecipados, o fazer emergir de novos vectores escolares organizacionais internos, nomeadamente deslocando para a unidade organizativa 'turma', através dos factores 'dimensão' e 'estrutura composicional', a centralidade da acção estratégica, em particular quando se acredita que por via de uma intervenção escolar na construção de soluções organizativas e pedagógicas se concorre para o cumprimento do desiderato de uma escola social e culturalmente mais justa e substantivamente mais democrática.

Palavras chave:

Desempenho escolar; produtividade escolar; fluxos escolares; perfis configuracionais; dimensão da turma; estrutura composicional da turma.

ABSTRACT

On its continuing evolutive way, the compulsory basic education had to face in the last two-three decades a series of social-political events with inevitable organisational consequences and following legal-normative guidances in the (re)writings of new orientations, new purposes and new ideals. This educational progress has been carried out in an organisational political time, sometimes too fast, with multiple purposes, without their on time to ripen and in which some of their illustrative expressions are translated, for example, in the recentralisation of the motrice powers, in the changes and new guidances of characteristics or in the change of leading figures, finds in the organisational school level a favourable field to the consolidation of logics of ambiguity and appearances and to (re)drawing of strategical options often based and related organisationally more to the long expected effects of a certain 'administrative siege' than to the effects of a concrete organisational educational action.

Although, in a limited geographic space - Central Alentejo - and taking as its base populations and samples of survivors pupils of the 2nd and 3rd cycles of the basic education of the municipalities of Evora and Portel, the longitudinal analysis of statistical sources and rebuilding through the method of cohorts of the individual schooling trajectories of pupils of different profiles (sociographic, logistic, trajectorial, behaviouristical) would lead in the essential to the following:

i) at first, the obviousness of the contrast between the situation described in the official balances of a 'basic education fulfilled and carried out' and an existence of a population structure with different profiles and patterns of schooling success, chronologically repeated and with general trend of slowing down and in which the disparities inter and intra municipalities of subsuccess and the schooling dropouts tend to remain or even in some cases to continue steadily. The cohorts analysis connected with successive school generations wouldn't show not only the low levels of internal school productivity but also and specially characterizing marks that would tend to associate with the selectivity and to the asymmetry of the results to the cultural and social structurality of the performance;

ii) secondly, from the application of the model and own instruments of analysis to the different schools still emerged profiles and tendencies of school performance with relatively high levels in terms of configurational similarity that would lead to the strengthening of the hypothetical assertion that the differences and variations of the schools performances and of their quality do not present themselves by the theory of 'school effects' and consequently standing out a certain level of spuriousness of certain variables of the organisational school area commonly enumerated in the table of the solution and actions proposed in that sphere and having the educational quality of the schools as its aim;

iii) at last, of the invariable emergence of structural profiles - whatever the schools may be - openly contradicts the demanding thesis of the school effects on one hand, and on the other hand, of the open refusal of forecasted school fatalities to the rising out of new internal organisational vectors, namely at the level of the composition and the class size, in particular, when one believes that through a school intervention in building of organisational solutions contributes to the fulfillment of the desideratum of a school social and culturally more fair and substantially more democratic.

Keyword: Educational productivity, cohort analysis, structural profiles, class size, compositional structure of the class.

TÁBUA DE ABREVIATURAS

- CERI - Centro de Investigação e Inovação no Ensino
- CRSE - Comissão de Reforma do Sistema Educativo
- DAPP - Departamento de Avaliação, Planeamento e Prospectiva
- DGEBS - Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário
- EBM - Ensino Básico Mediatizado
- ESOMAR - European Society for Opinion and Marketing Research
- GEP - Gabinete de Estudos e Planeamento
- IAE - Associação Internacional de Avaliação do Rendimento Escolar
- IECO - Invariantes Estruturais de Configuração Oposta
- IECS - Invariantes Estruturais de Configuração Simétrica
- INES - Indicadores Internacionais do Ensino
- LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
- NAEP - Avaliação Nacional dos Progressos da Educação
- OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económicos
- PIB - Produto Interno Bruto
- SERE - Secretaria de Estado da Reforma Educativa
- SEJ - Secretaria de Estado da Juventude
- SI - School Improvement

Índice Geral

Agradecimentos	.....	v
Resumo	.....	ix
Tábua de abreviaturas	.....	xi
Introdução Geral	.....	1
1. Objecto de estudo e apresentação do problema	.....	3
2. Linhas gerais orientadoras, objectivos e asserções hipotéticas	.....	10
3. Algumas indicações metodológicas gerais	.....	22
4. Organização do estudo	.....	23
Primeira Parte - Elementos de Análise Escolar		
Capítulo I - A Escola Básica nas Encruzilhadas da Modernidade		
1. Nota introdutória	.....	33
2. Educação escolar básica: percursos de 'democratização' e de 'universalização'	.....	35
3. Escola, modernidade e lógicas organizacionais configurativas	.....	50
3.1 Escola e modernidade	.....	50
3.2 Escola e configurações estruturais	.....	61
3.3 Escola, <i>locus</i> decisional e lógicas de conformidade	.....	71
3.3.1 Escola e <i>locus</i> decisional	.....	75
3.3.2 Lógicas de conformidade processual	.....	78
3.3.3 Lógicas de conformidade de objectivos e resultados	.....	89
4. Projecto curricular nacional e projecto educativo local: um figurino de 'escola-sandwich'	.....	95
5. Escola, lógicas de funcionamento e emergência do dispositivo avaliativo	.....	102
6. Nota conclusiva	.....	111

Capítulo II - O Desempenho Escolar na Linguagem dos Indicadores

1.	Nota introdutória	117
2.	Questões em torno do desempenho escolar	119
2.1	A realização de objectivos e resultados como uma medida de desempenho escolar de base produtivista	122
2.2	Uma conceptualização do desempenho referencializada aos resultados escolares dos alunos nas áreas curriculares	133
2.3	Um critério de mensuração do desempenho escolar	155
3.	Um modelo de análise baseado em indicadores	172
3.1	A linguagem dos indicadores	175
3.2	Tipos, características e funções dos indicadores	192
3.3	Algumas das vantagens e limitações dos sistemas de indicadores	201
4.	Do movimento das escolas eficazes às redes e agências de avaliação com base em sistemas de indicadores	211
4.1	O movimento das escolas eficazes	211
4.2	Agências nacionais e internacionais de avaliação e projectos de sistemas de indicadores	220
4.3	O projecto de avaliação integrada das escolas portuguesas	231
5.	Nota conclusiva	245

Capítulo III - O Modelo dos Fluxos Escolares: um dispositivo de análise do desempenho da escola

1.	Nota introdutória	251
2.	Uma breve incursão nos domínios da Demografia Escolar	252
3.	Fluxos escolares: um modelo de análise do desempenho da escola	258
3.1	Considerações preliminares	258
3.2	A organização dos dados e o apuramento da informação	261
3.3	Proposições fundamentais de um fluxo escolar	264
3.4	Fluxos escolares e modelos de diagrama	277
3.4.1	O modelo de diagrama de trajectórias múltiplas	281
3.4.2	Uma aplicação com base em taxas indiferenciadas	284
3.5	Procedimentos alternativos à aplicação de taxas indiferenciadas	293
3.6	Fixação das taxas de progressão e repetência: algumas das opções estatísticas possíveis	300

4.	Análises de fluxos e produtividade escolar	305
4.1	Em torno do conceito de produtividade escolar	305
4.2	Indicadores de eficácia interna escolar	322
4.2.1	A probabilidade de sucesso escolar	323
4.2.2	A esperança de vida escolar	325
4.3	Indicadores de eficiência interna escolar	327
4.3.1	O rendimento interno escolar	328
4.3.2	O coeficiente de desperdício escolar	331
4.3.3	O coeficiente de aumento de custos	334
4.3.4	A duração média da escolaridade	335
5.	Outras leituras e explorações do diagrama de fluxos	335
6.	O modelo de diagrama simplificado	339
7.	O desenvolvimento de um fluxo escolar pelo método sintético	341
8.	A questão da estabilidade e da qualidade dos recenseamentos escolares	344
9.	Nota conclusiva	351

Segunda Parte - Investigação Empírica e Enquadramento

Metodológico Geral

Capítulo IV - Aspectos Metodológicos e de Enquadramento Geral

1.	Nota introdutória	363
2.	Questões orientadoras da pesquisa empírica	365
3.	O desenho de investigação: natureza e principais características	366
4.	Aspectos relacionados com a amostra, recolha e tratamento dos dados	369
5.	Técnicas de pesquisa e instrumentos de recolha de dados	378
6.	O projecto de questionário dos alunos	384
6.1	Linhas de orientação geral	384
6.2	Estruturação do questionário (primeira versão)	391
6.2.1	A primeira parte do questionário: aspectos sociográficos, de logística, trajectoriais e de comportamento	392
6.2.2	A segunda parte do questionário: a escala de atitudes dos alunos face à escola	395

6.3	A segunda versão do projecto de questionário	401
7.	O apuramento da escala de atitudes dos alunos face à escola	402
7.1	Questões relacionadas com a fiabilidade do instrumento	402
7.1.1	A questão da aquiescência	402
7.1.2	A questão da deseabilidade social	403
7.1.3	A questão da consistência interna: o coeficiente α de Cronbach	405
7.2	Questões relacionadas com a validade	407
7.3	Procedimentos para o apuramento final da escala	410
7.3.1	Análise da consistência interna e apuramento dos itens	410
7.3.2	Análise da dimensionalidade da escala	417
8.	Crítérios de organização e de construção dos índices	429
8.1	Índices sociográficos	429
8.2	Índices logísticos	433
8.3	Índices trajectoriais escolares e sócio-profissionais	434
8.4	Índices atitudinais e comportamentais	435
8.5	Índices de desempenho e realização escolares	440

Capítulo V - Desempenho e Dinâmicas Evolutivas da População Escolar

1.	Nota introdutória	445
2.	Algumas questões orientadoras	447
3.	A necessidade de uma contextualização enquadradora	454
3.1	Aspectos geográfico-territoriais e demográficos: alguns elementos de contextualização geral	455
3.1.1	Área, população residente e densidade populacional	455
3.1.2	Natalidade, mortalidade, envelhecimento e dependência.....	461
3.2	Indicadores de contextualização educativa e sócio-cultural.....	466
3.3	Indicadores de actividade económica e de qualidade de vida.....	475
3.3.1	Indicadores de actividade económica	477
3.3.2	Indicadores de qualidade de vida	478
4.	Características gerais e dinâmicas de evolução da população escolar: aspectos globais e microdemográficos	482
4.1	População escolar e traços genéricos de evolução	482
4.2	Outros aspectos estruturais da população escolar	490
4.3	Descrevendo variações inter-municípios e inter-redes de escolarização	497

5.	Desempenho escolar e tendências evolutivas: uma análise longitudinal com base em fontes estatísticas	504
5.1	Análise longitudinal da progressão, repetência e abandono: o caso do 2º ciclo	504
5.2	Análise longitudinal da progressão, repetência e abandono: o caso do 3º ciclo	518
6.	A eficácia e a eficiência escolares como medidas da realização de objectivos e resultados: uma aplicação do modelo dos fluxos escolares	530
6.1	A necessidade de algumas considerações metodológicas prévias	530
6.2	O caso do 2º ciclo	532
6.2.1	Os níveis de realização de objectivos e resultados reflectidos a partir de indicadores de desempenho parcial e global	533
6.2.2	Ensino directo e ensino mediatizado: aproximações e afastamentos entre 'mundos escolares' urbanos e rurais	536
6.2.3	Ainda o desempenho no 2º ciclo: olhares complementares com base em configurações hierarquizadas	540
6.2.4	O efeito 'estabelecimento de ensino' no desempenho escolar	552
6.3	O caso do 3º ciclo	560
6.3.1	Os níveis de realização de objectivos e resultados reflectidos a partir de indicadores de desempenho parcial e global	560
6.3.2	Os níveis de desempenho no 3º ciclo nas escolas básicas e nas escolas secundárias	566
6.3.3	Aprofundando a questão do desempenho escolar no 3º ciclo: olhares complementares a partir de configurações hierarquizadas	568
6.3.4	O efeito 'estabelecimento de ensino' no desempenho do 3º ciclo	579
6.3.5	O 'preço educativo' e a 'selectividade escolar': dois eixos interpretativos do desempenho no 3º ciclo	586
6.3.5.1	Escolas básicas e escolas secundárias: uma diferente propensão para a fixação do 'preço educativo'	586
6.3.5.2	O efeito de 'selectividade': de uma escolarização tendencialmente feminizada a um êxodo escolar tendencialmente masculinizado	594
6.3.5.3	De novo a emergência do feminino como elemento diferenciador do desempenho no 3º ciclo	605
7.	Nota conclusiva	614

Capítulo VI - Desempenho Escolar e Elementos Configuracionais Estruturantes

1.	Nota introdutória	621
2.	Análise da qualidade final e evolutiva do desempenho escolar	623
3.	Qualidade da realização escolar e elementos configuracionais	627
3.1	Alguns apontamentos preliminares	627
3.2	Qualidade da realização escolar e elementos sociográficos	632
3.3	Qualidade da realização escolar e elementos logísticos	645
3.4	Qualidade da realização escolar e índices trajectoriais escolares	656
3.5	Qualidade do desempenho escolar e atitudes face à escola	665
3.6	Qualidade do desempenho escolar, absentismo escolar e outros aspectos atitudinais e comportamentais relativos à escolaridade	685
4.	Qualidade do desempenho, cenários hipotéticos e teias estruturais	699
4.1	Cenários hipotéticos e teias estruturais	699
4.2	Qualidade do desempenho escolar, dominância cultural e social e lógicas estruturais-societais	706
4.3	A emergência dos perfis configuracionais cartesianos como elementos diferenciadores da qualidade do desempenho	713
4.4	Estruturas de dominância cultural e social: uma marca estruturante da qualidade do desempenho escolar	723
5.	Coortes trajectoriais e perfis configuracionais cartesianos	729
5.1	Reconstituindo históricos trajectoriais escolares	729
5.2	Históricos trajectoriais escolares e estruturas de dominância cultural e social	736
6.	Invariantes estruturais e implicações organizacionais pedagógicas: o caso concreto dos efeitos dos factores 'dimensão' e 'estrutura composicional' no desempenho escolar da turma	746
6.1	A turma como um sistema cultural aberto	746
6.2	Desempenho escolar da turma, lógicas de conformidade de resultados e condicionantes contingenciais	755
6.3	A dimensão e a estrutura composicional da turma como factores de produtividade escolar	759
6.4	Agrupamento interno de alunos e estrutura organizativa da turma	768
6.5	A missão institucional educativa como referente organizacional dos factores 'dimensão' e 'estrutura composicional' da turma	781

6.5.1	A instrução e a socialização como dimensões referenciadoras	781
6.5.2	Dimensão da turma, estrutura composicional e qualidade instrutiva	789
6.5.3	Heterogeneidade cultural e função escolar de formação e integração social	795
6.5.4	Homogeneidade <i>versus</i> heterogeneidade: uma questão em aberto	798
6.6	Desempenho escolar da turma e combinatórias composicionais otimizantes	804
7.	Nota conclusiva	810
Conclusão geral		813
Referências Bibliográficas e Documentais		831
Apêndices e Anexos		867
Apêndice I - Etapas do processo de amostragem polietápico		869
Apêndice II - Guião das entrevistas exploratórias		871
Apêndice III - Questionário dos alunos (versão provisória)		872
Apêndice IV - Questionário dos alunos (versão definitiva)		881
Apêndice V - Análise factorial em componentes principais		889
Apêndice VI - Desempenho escolar e variáveis sociográficas (Método Princals)		910
Apêndice VII - Desempenho escolar e variáveis logísticas (Método Princals)		914
Apêndice VIII - Desempenho escolar e variáveis trajectoriais (Método Princals)		917
Apêndice IX - Desempenho escolar e variáveis atitudinais (Método Princals)		920
Apêndice X - Desempenho escolar e variáveis atitudinais e comportamentais (Método Princals)		924
Apêndice XI - Desempenho escolar e outras variáveis (Método Princals)		928
Apêndice XII - Análise do efeito repetência no desempenho		930
Apêndice XIII - Descrição de sub-populações por perfil		932
Apêndice XIV (A ...U) - Coortes reconstituídas por perfil		936

Apêndice XV - Desempenho das turmas	.....	957
Apêndice XVI - Análise de clusters	.....	961
Apêndice XVII (A ...X)- Índices de progressão, repetência e abandono	.....	966
Anexo I - Indicadores da OCDE publicados em 1992 no relatório <i>Régards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE</i>	.....	979

Índice de Esquemas

Esquema I - Planos das aquisições e aprendizagens escolares (1)	161
Esquema II - Planos das aquisições e aprendizagens escolares (2)	166
Esquema III - Decomposição de um fluxo escolar	267
Esquema IV - Transposição para a coorte de alunos dos acontecimentos diagnosticados em relação ao estado da população escolar	279
Esquema V - Movimento evolutivo de um fluxo escolar	281
Esquema VI - Modelo de digrama de trajetórias múltiplas com base em taxas indiferenciadas	289
Esquema VII - Modelo de digrama simplificado com base em taxas indiferenciadas	340
Esquema VIII - Culturas organizacionais escolares e lógicas de acção	592
Esquema IX - Desempenho escolar histórico, qualidade do desempenho e elementos estruturantes (Dimensão 1)	704
Esquema X - Atitudes face à escola e comportamento escolar (Dimensão 2)	705
Esquema XI - Finalidades educativas, modelos de agrupamento e critérios organizacionais	773
Esquema XII - Finalidades educativas e perfil composicional	783

Índice de Figuras

Figura 1 - Sistemas educativos, <i>locus</i> decisional e lógicas organizacionais de conformidade	74
Figura 2 - Matriz conceptual das avaliações integradas	239
Figura 3 - Curva de Glass-Smith	762
Figura 4 - Hipótese de regressão à média	778

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Índices de evolução da população residente	460
Gráfico 2 - Variação percentual da população em áreas urbanas e rurais (1981-1991)	461
Gráfico 3 - Índices de dependência de jovens e de idosos	464
Gráfico 4 - Rácios de dependência de jovens e de idosos	465
Gráfico 5 - População residente c/ mais de 10 anos por grau de instrução (%)	470
Gráfico 6 - Relações idosos/ativos e não escolarizados/escolarizados	472
Gráfico 7 - Crescimento médio relativo anual por sexo e por ciclo de estudos (1994-1998)	484
Gráfico 8 - Crescimento médio relativo anual da população do 3º ciclo com mais de 14 anos no período de 1994 a 1998	486
Gráfico 9 - Estrutura da população escolar do 2º ciclo (%)	490
Gráfico 10 - Perfil da aprovação no 2º ciclo por paridade e por sexo ($\Delta\%$)	491
Gráfico 11 - Perfil de aceleração da não aprovação no 2º ciclo por idade	492
Gráfico 12 - Estrutura da população escolar do 3º ciclo (%)	494
Gráfico 13 - Perfil da aprovação no 3º ciclo por paridade e por sexo ($\Delta\%$)	495
Gráfico 14 - Perfil de aceleração da não aprovação no 3º ciclo por idade	495
Gráfico 15 - Alunos inscritos do 2º ciclo por idade	498
Gráfico 16 - Desvio dos inscritos acumulados do 2º ciclo por idade em relação à média	499
Gráfico 17 - Evolução dos inscritos acumulados no 2º ciclo com 10 ou mais anos	500
Gráfico 18 - Alunos inscritos do 3º ciclo por idade	501
Gráfico 19 - Desvio dos inscritos acumulados do 3º ciclo por idade em relação à média	502
Gráfico 20 - Evolução da progressão nos Municípios de Évora e de Portel - Total 2º Ciclo	505

Gráfico 21 - Evolução da progressão por sexo no Município de Évora - Total 2º Ciclo	.....	506
Gráfico 22 - Evolução da progressão por sexo no Município de Portel - Total 2º Ciclo	.....	507
Gráfico 23 - Evolução da repetência nos Municípios de Évora e de Portel - Total 2º Ciclo	.....	509
Gráfico 24 - Evolução da repetência por sexo no Município de Évora - 2º Ciclo	.....	511
Gráfico 25 - Evolução da repetência por sexo no Município de Portel - Total 2º Ciclo	.....	511
Gráfico 26 - Evolução do abandono nos Municípios de Évora e de Portel - Total 2º Ciclo	.....	514
Gráfico 27 - Evolução do abandono por sexo no Município de Évora - Total 2º Ciclo	.....	516
Gráfico 28 - Evolução do abandono por sexo no Município de Portel - Total 2º Ciclo	.....	516
Gráfico 29 - Índices ajustados de progressão por ano curricular e global 3º ciclo	.....	519
Gráfico 30 - Índices ajustados de progressão por ano curricular e global 3º ciclo segundo o sexo	.....	520
Gráfico 31 - Evolução da progressão nos Municípios de Évora e de Portel - Total 3º Ciclo	.....	520
Gráfico 32 - Evolução da progressão por sexo no Município de Évora - Total 3º Ciclo	.....	521
Gráfico 33 - Evolução da progressão por sexo no Município de Portel - Total 3º Ciclo	.....	522
Gráfico 34 - Índices ajustados de repetência por ano curricular e global 3º ciclo	.....	523
Gráfico 35 - Evolução da repetência nos Municípios de Évora e de Portel - Total 3º Ciclo	.....	524
Gráfico 36 - Evolução da repetência por sexo no Município de Évora - Total 3º Ciclo	.....	524
Gráfico 37 - Evolução da repetência por sexo no Município de Portel - Total 3º Ciclo	.....	525

Gráfico 38 - Evolução do abandono nos Municípios de Évora e de Portel - Total 3º Ciclo	526
Gráfico 39 - Evolução do abandono por sexo no Município de Évora - Total 3º Ciclo	527
Gráfico 40 - Evolução do abandono por sexo no Município de Portel - Total 3º Ciclo	527
Gráfico 41 - Intensidade da progressão por município, por paridade e por sexo	534
Gráfico 42 - DGE por município	543
Gráfico 43 - DGE por habitat (rede de ensino)	543
Gráfico 44 - DGE por sexo	543
Gráfico 45 - Índice de desenvolvimento educativo por grupo populacional	544
Gráfico 46 - Perfis da população escolar do 2º ciclo	551
Gráfico 47 - Efeito da Escola no índice DGE	556
Gráfico 48 - Efeito da variável sexo no índice DGE	556
Gráfico 49 - Efeito Interactivo	556
Gráfico 50 - Dois desvios padrões do índice DGE médio	556
Gráfico 51 - Distribuição normalizada do Índice de Desenvolvimento Global Educativo	570
Gráfico 52 - Perfis da população escolar do 3º ciclo	578
Gráfico 53 - Efeito do factor 'escola' no índice DGE	582
Gráfico 54 - Efeito do factor 'sexo' no índice DGE	582
Gráfico 55 - Efeito de interacção	582
Gráfico 56 - Dois desvios padrões do índice médio DGE	582
Gráfico 57 - Efeito do factor 'tipo de escola' no índice DGE	587
Gráfico 58 - Efeito do factor 'sexo' no índice DGE	587
Gráfico 59 - Efeito conjunto dos factores	588
Gráfico 60 - Dois desvios padrões do índice médio DGE	588
Gráfico 61 - Os pontos críticos da realização da escolaridade básica	594
Gráfico 62 - Evolução dos totais de alunos inscritos de diferentes gerações escolares (Município de Évora + Município de Portel)	595
Gráfico 63 - Evolução dos totais de alunos inscritos de diferentes gerações escolares (Município de Portel)	596
Gráfico 64 - Índice DGE-3º ciclo por ano lectivo	608

Gráfico 65 - Desempenho educativo por ano lectivo e por tipo de escola	615
Gráfico 66 - Distribuição dos níveis de desempenho por escola	624
Gráfico 67 - Evolução dos níveis de desempenho por escola	625
Gráfico 68 - Variação percentual dos graus de escolaridade da mãe nos grupos amostrais	633
Gráfico 69 - Variação percentual do índice de estatuto social nos grupos amostrais	635
Gráfico 70 - Variação percentual da mobilidade social geracional por meritocracia escolar nos grupos amostrais	636
Gráfico 71 - Variação percentual do tipo de família nos grupos amostrais	638
Gráfico 72 - Variação percentual do sexo nos grupos amostrais	639
Gráfico 73 - Projecção gráfica das variáveis e das respectivas modalidades	644
Gráfico 74 - Variação do índice de conforto nos grupos amostrais	646
Gráfico 75 - Variação do índice de acessibilidade escolar nos grupos amostrais	648
Gráfico 76 - Variação do índice de ruralidade/urbanidade nos grupos amostrais	649
Gráfico 77 - Variação do índice de situação social escolar nos grupos amostrais	650
Gráfico 78 - Projecção gráfica das variáveis e das respectivas modalidades	655
Gráfico 79 - Variação relativa do índice de pré-escolarização nos grupos amostrais	657
Gráfico 80 - Variação relativa do índice de telescolarização nos grupos amostrais	659
Gráfico 81 - Variação relativa da paridade nos grupos amostrais	660
Gráfico 82 - Projecção gráfica das variáveis e das respectivas modalidades	664
Gráfico 83 - Variação do factor 1 nos sub-grupos amostrais de qualidade de desempenho	676
Gráfico 84 - Variação do factor 2 nos sub-grupos amostrais de qualidade de desempenho	677

Gráfico 85 - Variação do factor 3 nos sub-grupos amostrais de qualidade de desempenho	678
Gráfico 86 - Variação do factor 4 nos sub-grupos amostrais de qualidade de desempenho	679
Gráfico 87 - Variação do factor 5 nos sub-grupos amostrais de qualidade de desempenho	680
Gráfico 88 - Projecção gráfica das variáveis e das respectivas modalidades	684
Gráfico 89 - Variação do índice de implicação e determinação escolar nos grupos amostrais	686
Gráfico 90 - Variação do índice de ambiente escolar em casa nos grupos amostrais	689
Gráfico 91 - Perspectivação da função escolar por estabelecimento de ensino (Sub-grupo amostral 'qualidade de desempenho > média + 0.5 dp')	692
Gráfico 92 - Perspectivação da função escolar por estabelecimento de ensino (Sub-grupo amostral 'qualidade de desempenho < média - 0.5 dp')	692
Gráfico 93 - Variação do índice comportamental/disciplinar nos grupos amostrais	694
Gráfico 94 - Variação do índice de absentismo escolar nos grupos amostrais	695
Gráfico 95 - Projecção gráfica das variáveis e das respectivas modalidades	698
Gráfico 96 - Efeito conjunto do absentismo e da escolaridade da mãe no desempenho	724
Gráfico 97 - Efeito conjunto do absentismo e do estatuto social no desempenho	724
Gráfico 98 - Perfil do desempenho por nível de absentismo e por sexo	725
Gráfico 99 - Efeito conjunto do absentismo e do sexo no desempenho	725
Gráfico 100 - Efeito conjunto da escolaridade da mãe e do sexo no desempenho	725
Gráfico 101 - Efeito conjunto do estatuto social e do sexo no desempenho	725

Gráfico 102 - Historial da repetição de matrícula por ano de escolaridade (Período: 1987/88 a 1997/98)	.....	732
Gráfico 103 - Efeito da repetência na qualidade dos resultados escolares	.....	735
Gráfico 104 - Efeito da repetência na qualidade dos resultados escolares escolares (perfis D13[1], A3 ...)	.....	735
Gráfico 105 - Efeito da repetência na qualidade dos resultados escolares escolares (perfis D13[2], A3 ...)	.....	735
Gráfico 106 - Efeito da repetência na qualidade dos resultados escolares escolares (perfis D13[3], A3 ...)	.....	735
Gráfico 107 - Desempenho instrutivo e dimensão da turma	.....	789
Gráfico 108 - Desempenho instrutivo e estrutura composicional cultural da turma	.....	790
Gráfico 109 - Efeito do factor dimensão no desempenho instrutivo em turmas cuja escolaridade média das mães se situa no 6º ano	.....	793
Gráfico 110 - Efeito do factor dimensão no desempenho instrutivo em turmas cuja escolaridade média das mães se situa no 11º/12º ano	.....	794
Gráfico 111 - Função de socialização e heterogeneidade cultural da turma	.....	795
Gráfico 112 - Função de socialização e heterogeneidade cultural nas turmas de cultura escolar mais baixa	.....	796
Gráfico 113 - Função de socialização e heterogeneidade cultural nas turmas de cultura escolar mais elevada	.....	797
Gráficos 114 ... 117 - Ajustamento linear entre o desempenho instrutivo e o grau de escolaridade da mãe por perfil composicional	.....	800

Índice de Quadros

Quadro I - População escolar matriculada no 2º e 3º ciclos por ano de escolaridade e ano lectivo, por sexo e por tipo de escola (Modelo de base de dados)	262
Quadro II - Níveis de repetência por idade e estrutura de uma dada população escolar	296
Quadro III - Eficácia e eficiência internas e externas nos sistemas educativos	315
Quadro IV - Produtividade escolar e lógicas de referenciação	317
Quadro V - Índices simples por ano curricular	336
Quadro VI - Probabilidades conjunta e marginal da evolução de um fluxo escolar	337
Quadro VII - Unidades amostrais, tipos de amostragem e critérios de constituição	373
Quadro VIII - Distribuição das unidades-turma (populacionais e amostrais) por estabelecimento de ensino e por ciclo de estudos	375
Quadro IX - Distribuição das unidades-aluno (populacionais e amostrais) por estabelecimento de ensino e por ciclo de estudos	377
Quadro X - Amostra intencional dos alunos por habitat, sexo e ciclo de estudos	389
Quadro XI - Descrição individual dos itens da escala	411
Quadro XII - Estatísticas gerais da escala (1ª extracção)	412
Quadro XIII - Análise da consistência interna (1ª extracção)	413
Quadro XIV - Estatísticas gerais da escala (2ª extracção)	414
Quadro XV - Análise da consistência interna (2ª extracção)	415
Quadro XVI - Factores e estatísticas iniciais	423
Quadro XVII - Factor 1: Escola como espaço sócio-educativo desinteressante e desmotivador	425
Quadro XVIII - Factor 2: Escola como espaço educativo criativo e humanizado	426
Quadro XIX - Factor 3: Escola como espaço cívico-curricular inútil e desajustado das necessidades do quotidiano	426
Quadro XX - Factor 4: Escola como espaço sócio-educativo estimulante e realizador	427

Quadro XXI - Factor 5: Escola como espaço sócio-recreativo e de convivialidade	428
Quadro XXII - Área, população residente e densidade populacional por município	456
Quadro XXIII - Relação de natalidade/mortalidade	462
Quadro XXIV - Taxa de analfabetismo e respectiva variação relativa	468
Quadro XXV - Relação analfabetismo/secundário ou mais e respectivo desvio relativo	469
Quadro XXVI - Despesas <i>per capita</i> com actividades culturais	473
Quadro XXVII - Taxa de cobertura de equipamentos	474
Quadro XXVIII - Indicadores da dinâmica económica por município	478
Quadro XXIX - Indicadores de qualidade de vida por município	479
Quadro XXX - População escolar recenseada por ciclo de estudos e ano lectivo	483
Quadro XXXI - Índices tendenciais de evolução da população escolar (1994-1998)	489
Quadro XXXII - Índices de Desempenho Educativo - Total 2º Ciclo (E. Directo + EBM)	535
Quadro XXXIII - Índices de Desempenho Educativo - 2º Ciclo (E. Directo)	537
Quadro XXXIV - Índices de Desempenho Educativo - 2º Ciclo (EBM)	539
Quadro XXXV - Hierarquização dos grupos populacionais por classes	541
Quadro XXXVI - Índice DGE-2º ciclo por ano lectivo	548
Quadro XXXVII - Coeficientes de Congruência dos perfis	548
Quadro XXXVIII - Matriz dos Coeficientes de Congruência	549
Quadro XXXIX - Desempenho escolar médio e variabilidade por factor	557
Quadro XL - Análise dos efeitos dos factores 'estabelecimento de ensino' e 'sexo' no desempenho escolar	558
Quadro XLI - Índices de desempenho educativo - Total 3º Ciclo (EB 2-3 + E.Sec.)	561
Quadro XLII - Coortes reconstituídas	564
Quadro XLIII - Índices de desempenho educativo - 3º Ciclo (Évora)	567
Quadro XLIV - Ordenação das escolas segundo a sua tipologia, ano lectivo e grupo populacional	569

Quadro XLV - Desempenho educativo segundo o período temporal	573
Quadro XLVI - Desempenho educativo segundo o tipo de escola e o período temporal	573
Quadro XLVII - Desempenho educativo segundo o sexo e o período temporal	574
Quadro XLVIII - Índice DGE-3º ciclo por ano lectivo	576
Quadro XLIX - Coeficientes de Congruência dos perfis	576
Quadro L - Matriz dos Coeficientes de Congruência	577
Quadro LI - Desempenho escolar médio e variabilidade por sub-amostra	583
Quadro LII - Análise dos efeitos dos factores 'estabelecimento de ensino' e 'sexo' no desempenho escolar	584
Quadro LIII - Análise dos efeitos dos factores 'estabelecimento de ensino' e 'sexo' no desempenho escolar	588
Quadro LIV - Índices de abandono escolar (período 94-98)	607
Quadro LV - Coortes reconstituídas - 2º + 3º Ciclos (Évora)	610
Quadro LVI - Coortes reconstituídas - 2º + 3º Ciclos (Portel)	611
Quadro LVII - Probabilidade conjunta e marginal da evolução do desempenho-ano	623
Quadro LVIII - Médias e dispersões relativas da realização escolar final no ano de 1998	638
Quadro LIX - Representação percentual dos graus de escolaridade da mãe nos grupos amostrais	632
Quadro LX - Representação percentual das modalidades extremas do índice de estatuto social nos grupos amostrais	634
Quadro LXI - Representação percentual da mobilidade social geracional por meritocracia escolar nos grupos amostrais	636
Quadro LXII - Representação percentual do tipo de família nos grupos amostrais	637
Quadro LXIII - Representação percentual do sexo-género nos grupos amostrais	639
Quadro LXIV - Caracteres sociográficos, desempenho e respectivos coeficientes por dimensão	642
Quadro LXV - Caracteres sociográficos, desempenho e níveis de saturação	642

Quadro LXVI - Matriz de correlações	643
Quadro LXVII - Representação percentual do índice de conforto nos grupos amostrais	645
Quadro LXVIII - Representação percentual do índice de acessibilidade escolar nos grupos amostrais	647
Quadro LXIX - Representação percentual do índice de ruralidade/urbanidade nos grupos amostrais	648
Quadro LXX - Representação percentual da situação social escolar nos grupos amostrais	650
Quadro LXXI - Ajustamentos múltiplos e simples e coeficientes de saturação	654
Quadro LXXII - Matriz de correlações	654
Quadro LXXIII - Distribuição percentual do índice de pré-escolarização nos grupos amostrais	656
Quadro LXXIV - Distribuição percentual do índice de telescolarização nos grupos amostrais	659
Quadro LXXV - Distribuição percentual da paridade nos grupos amostrais	659
Quadro LXXVI - Ajustamentos múltiplos e simples e coeficientes de saturação	661
Quadro LXXVII - Matriz de correlações	662
Quadro LXXVIII - Classificação por ordem decrescente dos dez enunciados mais pontuados	665
Quadro LXXIX - Classificação por ordem crescente dos dez enunciados menos pontuados	667
Quadro LXXX - Classificação dos factores por ordem decrescente das pontuações médias obtidas	668
Quadro LXXXI - Distribuição das posições de resposta nos factores 4, 2 e 5 da escala	669
Quadro LXXXII - Distribuição das posições de resposta no factor 3 da escala de atitudes	672
Quadro LXXXIII - Distribuição das posições de resposta no factor 1 da escala de atitudes	674
Quadro LXXXIV - Dimensões atitudinais e respectivas distribuições percentuais de acordo e desacordo por escola	675

Quadro LXXXV - Ajustamentos múltiplos e simples e coeficientes de saturação	682
Quadro LXXXVI - Matriz de correlações	683
Quadro LXXXVII - Representação percentual do índice de implicação e determinação escolar nos grupos amostrais	686
Quadro LXXXVIII - Representação percentual do índice de ambiente escolar em casa nos grupos amostrais	688
Quadro LXXXIX - Distribuição do índice de perspectivação da função escolar nos grupos amostrais	690
Quadro XC - Representação percentual do índice comportamental/disciplinar nos grupos amostrais	693
Quadro XCI - Representação percentual do índice de absentismo escolar nos grupos amostrais	695
Quadro XCII - Ajustamentos múltiplos e simples e coeficientes de saturação	697
Quadro XCIII - Matriz de correlações	697
Quadro XCIV - Índices por dimensão e respectivos coeficientes de ajustamento e saturação	700
Quadro XCV - Matriz de correlações dos índices	702
Quadro XCVI - Profissões de elevado prestígio aspiradas segundo o grau de escolaridade da mãe	708
Quadro XCVII - Análise dos efeitos dos factores 'absentismo', escolaridade da mãe' e 'sexo' no desempenho escolar	726
Quadro XCVIII - Qualidade do desempenho por perfil	728
Quadro XCIX - Coortes escolares reconstituídas: Desempenho escolar por perfil	738
Quadro C - Desempenho médio por perfil composicional [n, h]	799
Quadro CI - Análise dos efeitos do factor 'dimensão-heterogeneidade' da turma no desempenho escolar com controlo da variável 'escolaridade da mãe'	801
Quadro CII - Grupos induzidos pela partição em classes	808

INTRODUÇÃO GERAL

1. Objecto de estudo e apresentação do problema

Tudo leva a crer que as culturas institucional e organizacional vigentes nos diversos sistemas sociais em geral e nas administrações educativas e respectivas unidades organizativas em particular tendam nos próximos anos a fazer relevar e potenciar a emergência e continuidade de dispositivos, processos e acções avaliativas, ademais quando a pretexto de uma sempre legítima e dificilmente destronável alegação de contribuir para que os níveis de qualidade da instituição educativa, à qual está socialmente cometida a tão nobre missão de levar a cabo a educação com a disponibilização para o efeito de recursos públicos, se passa a aceitar e a admitir que daí possa decorrer um certo efeito demonstrativo e, por arrastamento e como que por magia, um certo efeito auto-transformador da qualidade educativa. De resto, parece ser um dado incontornável dos dias de hoje, o incorporar da avaliação como uma dos componentes fundamentais do funcionamento dos sistemas e das instituições educativas, ainda que, em última análise, o que os poderes públicos, nas suas versões mais política ou mais administrativa, pretendam com isso, seja muito provavelmente, introduzir e perpetuar um processo que tende a ser reduzido à sua dimensão de conformidade e de controlo técnico de procedimentos e resultados.

A divulgação pública pela primeira vez, no passado mês de Agosto, da lista dos resultados escolares das mais de 600 escolas secundárias e que mereceria destaques de imprensa como “O guia essencial para conhecer as escolas do ensino secundário” (Público, 27.08.2001) e, em especial, as alegações e comentários justificativos em favor da mesma, ao afirmar-se que “Admitiu-se, finalmente, que a escola não pertence exclusivamente aos professores e ao ministério” (Barreto, 2001, p. 7), ou ao invocar-se o “dever de informação e transparência por parte do Estado e da Administração Pública” (Fernandes, 2001, p. 3) e ao ponto de se considerar um tal gesto como um “salto civilizacional” (*ibidem*), vem pelo menos, por ora, dissipar as dúvidas que a um tal respeito ainda houvessem.

Apesar de, em termos de comunicação social, a forma como esta problemática tende a ser explorada se circunscreva muitas vezes a questões 'semipatéticas' do género 'qual é a melhor e qual é a pior escola do país?', as múltiplas leituras da 'Lista com as notas das mais de 600 escolas secundárias' permitem, na verdade, dar sentido e fundamento a um conjunto de questões de incontestável interesse, pertinência e relevância, relacionadas quer com os inúmeros aspectos que estão por detrás desses resultados escolares, quer com as incompatibilidades que, em matéria de educação, enformam alguns dos princípios sócio-políticos vigentes.

Um dos critérios fundamentais que preside às concepções do papel da escola nos nossos dias e, em particular, de um segmento como o da educação escolar básica, é "a obrigação de servir, simultaneamente, uma grande diversidade de alunos" (Cusick, 1983, referenciado por Good e Weinstein, 1995, p. 94) e cujas principais orientações em termos de política educativa e de organização geral dos sistemas de ensino são, de um modo geral, "ensino obrigatório, integração e definição de um programa principal para todos os alunos" (*ibidem*). As implicações daqui decorrentes são inevitáveis e têm produzido alterações substanciais nos contextos sociais de ensino, a tal ponto que a questão de fundo deve ser agora "*como, para quem e para quantos é que as escolas são eficazes (...) [tendo de se] considerar tanto a qualidade como a igualdade de oportunidades de aprendizagem*" (*ibidem*) e daí relevando questões essenciais em termos de investigação, designadamente, como é que diferentes grupos de alunos desempenham escolarmente no seio de uma mesma organização escolar ¹.

¹ Usaremos ao longo do texto numa mesma acepção as expressões desempenho escolar e desempenho educativo escolar. De acordo com Ardoino e Berger (1989), a noção de desempenho pode ser entendida como um produto individual ou colectivo de uma dada actividade e que é passível de ser submetido, implícita ou explicitamente, à comparação, à medida e à avaliação. Neste sentido, traduz o grau de consecução dos objectivos constituintes de um dado programa educativo e curricular apurado por via dos resultados da acção supostamente desenvolvida e realizada na instituição escolar, mas também e de certo modo as condições e contingências em que esta ocorre. Por outro lado, no quadro da problemática das análises de desempenho, Caetano refere que "têm sido utilizadas algumas metáforas cujo

Se é verdade que no quadro das sínteses mais comuns sobre os factores de eficácia escolar, as sinalizações produzidas no âmbito da literatura da especialidade, não referem de um modo explícito aspectos centrados nos alunos, isto é e por outras palavras, tendem a ignorar de modo quase sistemático a questão da 'qualidade social' dos alunos a educar e a formar, não é menos verdade que uma boa parte desses factores diz respeito, em última instância, a aspectos com eles relacionados, directa ou indirectamente, e a demonstrá-lo bastar-nos-á invocar para o efeito, de uma lista de dez, quatro desses factores: "i) o desejo de alcançar normas e finalidades definidas claramente e de comum acordo; ii) uma planificação em colaboração, uma comum tomada de decisões e um trabalho colegial empreendido num espírito de experimentação e de avaliação; (...) vi) a aplicação de um programa de estudos meticulosamente elaborado e coordenado que permita a cada aluno adquirir os conhecimentos teóricos e práticos essenciais; vii) um alto nível de participação e de apoio por parte dos pais" (OCDE, 1992, pp. 218-219).

Por outro lado, ao (re)centrar-se a procura da qualidade dos sistemas de educação e ensino em geral e das escolas em particular em eixos essenciais como "os programas de estudo", a "avaliação, apreciação e acompanhamento", a "função dos docentes", a "organização da escola" e os "recursos" (OCDE, 1992, pp. 212-218), reforça-se ainda mais a inevitabilidade de uma concepção de qualidade educativa que, apesar de todo o seu carácter

papel heurístico tem permitido gerar as principais hipóteses que a pesquisa empírica procura testar, salientando-se a *metáfora do teste* e a *metáfora do processador de informação*. A metáfora do teste é a mais tradicional e (...) consiste fundamentalmente num problema de medida do desempenho do avaliado" (1997, p. 4). O avaliado é aqui directamente o aluno e através deste as sucessivas unidades organizacionais onde está incluído. Neste sentido, e ainda que o grau de exactidão e de objectividade dependa do tipo de instrumento utilizado, todavia admitindo-se à partida que pela dimensão nomotética da organização escolar este atenda a determinados critérios e daí resultando objectividade e racionalidade, o desempenho escolar referenciado a uma determinada unidade geográfico-territorial ou institucional-organizacional é a resultante dos desempenhos educativos escolares individuais dos alunos que integram as populações escolares dessas unidades e operacionaliza-se a partir de um conjunto de índices estáticos e dinâmicos cujos fundamentos e critérios desenvolveremos nos capítulos seguintes.

globalizante e complexo — por estar relacionado com os resultados escolares mas também com factores assumidamente condicionantes dos mesmos, relacionados com recursos e aspectos de funcionamento das escolas e envolvendo diferentes níveis de análise e instrumentos de medida de vários tipos e natureza — apresenta-se simultaneamente com uma expressão fortemente relativa e normativa, quer porque, em última análise, se afigura “dependente dos objectivos e das metas que se estabelecem para o sistema, bem como dos pontos de partida da acção educativa ou dos contextos em que se desenvolve” (ME, 1991, p. 4), quer porque não deixa de ser, ao mesmo tempo, uma resultante das análises comparativas entre a situação presente ou real e as situações previstas ou desejáveis que lhe estão associadas (*ibidem*).

Porém, as análises comparativas do desempenho das escolas conduzem frequentemente à constatação de que as diferenças de resultados tendem a estar associadas mais na base de lógicas sociais do que de lógicas institucionais propriamente ditas e daí resultando, de um modo geral, maiores assimetrias de resultados no interior de cada escola do que propriamente em relação às escolas entre si e, conseqüentemente, devendo fazer incorporar na análise da problemática da qualidade educativa uma linha de orientação que passe a relevar não só aspectos de eficácia organizacional-administrativa, mas também e especialmente, aspectos de eficácia social.

Perante um tal quadro analítico, e tendo em conta os cinco eixos de qualidade anteriormente referenciados (OCDE, 1992), o contexto político-administrativo e organizacional vigente deixa à escola um espaço de intervenção reduzido, quer mesmo quando se lhe reconhece uma certa configuração estrutural do tipo ‘burocracia profissional’ (Mintzberg, 1995) e a conseqüente valorização da sua componente ‘tecnoestrutura’ lhe acabaria por garantir, pelo menos no plano teórico, suficientes bases e recursos científico-profissionais para uma intervenção ao nível da conceptualização e definição de programas de estudo e de organização da escola, nomeadamente, no âmbito da planificação, aplicação e avaliação de programas no primeiro caso e da organização de alunos e de tempos escolares no segundo caso.

Com efeito, com mais verosimilhança do que com certeza, conjecturamos que na base dos resultados não estão apenas questões relacionadas com a qualidade das políticas educativas em geral preconizadas, ou apenas questões organizacionais propriamente ditas no âmbito dos estabelecimentos escolares, ou ainda tão só aspectos relacionados com a formação científico-pedagógica dos professores e respectivos métodos pedagógico-didáticos utilizados e estilos de ensino adoptados. Se assim fosse, num contexto organizacional escolar em que o padrão geral prevalecente é a similaridade em termos de alunos e de professores não se observariam certamente prestações escolares tão díspares não só inter-escolas mas especialmente intra-escola; se assim fosse, em escolas de contextos e condições sócio-geográficas semelhantes não se registariam resultados diferenciados inter-escolas e muito menos no quadro da própria escola; se assim fosse, as diferenças entre as classificações de frequência e as classificações de exame não difeririam tanto, quer inter-escolas quer intra-escola.

Como recomendaria Marçal Grilo, a propósito da publicação de esta ou de qualquer outra lista, é preciso “perceber quais são as causas do bom desempenho dessas escolas (...) [pois] só assim será possível que todas as outras beneficiem do efeito de demonstração” (citado em Público, 27.08.2001, p. 3). Por isso, conjecturamos que o problema da qualidade educativa é, antes de mais e em última análise, um problema de qualidade social e que, apesar de complementada por outras estruturas de qualidade, designadamente, de qualidade organizacional das escolas e de qualidade científico-didáctica e pedagógica dos professores, se manifesta, em primeira mão, ao nível dos alunos e das famílias nas formas como perspectivam a função escolar, nas atitudes e comportamentos que adoptam face à escolarização, no empenhamento e responsabilidade sócio-educativa que assumem no âmbito do processo de realização escolar e, em segunda mão, tende a apresentar características estruturais associadas a certos aspectos atributivos e de cariz sociográfico da população escolar.

Antes e mais do que perguntarmo-nos sobre 'qual é a melhor ou a pior escola', parece fazer todo o sentido perguntarmo-nos sobre 'que perfis configuracionais apresentam os alunos que conseguem melhores ou piores resultados escolares' e que independentemente dos 'preços educativos'² praticados pelos diferentes professores na mesma ou em diferentes escolas, tendem a emergir sistematicamente qualquer que seja o contexto geográfico-territorial, a natureza do estabelecimento de ensino, ou o tipo de professor.

A problemática da qualidade educativa pela via da análise do desempenho escolar é, em certa medida, um dos elementos desta teia e que, num quadro de revisão crítica e interpretativa dos diversos paradigmas, modelos e métodos de análise, é aqui perspectivada, numa base paradigmática de tipo quantitativo, à qual, em termos de modelo, tende a corresponder uma linha de orientação mais do tipo condutista-eficientista, apoiada num método que, no essencial, podemos situar num misto de inspiração Tyleriana (consecução de objectivos) e Stufflebeameriana (contexto, *input*, processo, produto)³.

Sendo a análise do desempenho escolar, porventura e em última instância, também uma questão de medida, esta confronta-se, ao mesmo tempo, com uma espécie de paradoxo, decorrente, por um lado, da dificuldade de uma definição de desempenho de modo unívoco e da ideia de que este deve definir-se pela sua própria qualidade intrínseca e, por outro, da

² O sentido metafórico de 'preço educativo' é aqui utilizado para expressar a ideia de uma certa flutuação do padrão de exigência apesar da dimensão nomotética inerente à configuração burocrática do sistema educativo. O recurso por vezes a imagens metafóricas é reconhecido, em particular nos casos em que a partir de domínios conhecidos se extraem modelos e instrumentos que ajudam a guiar a investigação e a imaginação (Caetano, 1997). A perspectiva de Black (1966) é a este respeito elucidativa quando considera "que os aspectos imaginativos do pensamento científico devem um elevado tributo às expressões metafóricas (...) [e em que] toda a ciência tem que começar com metáfora e acabar com álgebra e é possível que sem a metáfora nunca tivesse existido álgebra alguma (referido por Caetano, 1997, p. 2).

³ Veja-se a este respeito, no quadro de modelos de avaliação de programas educativos, a proposta de Arredondo & Palacios (1995).

desafiante sensação de que é extraordinariamente difícil adoptar critérios de medida do desempenho educativo escolar e, mais ainda, adaptar critérios de medida de realidades diferentes do mundo escolar.

No entanto, uma atitude de um certo pragmatismo, lança-nos, por outro lado, o sistemático desafio de passarmos do discurso da definição e concepção teóricas globais para o discurso da operacionalização de critérios de avaliação e de análise do desempenho. De resto, por mais diversas e afastadas que se apresentem as perspectivas teóricas e os ângulos de abordagem do problema, quando confrontados com questões de ordem prática, parece existir uma convergência clara no sentido da necessidade de identificação e do estabelecimento de critérios de apreciação e qualificação desse desempenho.

É frequente a apresentação de um sistema de ensino de qualidade como aquele que concorre de forma efectiva para a formação do espírito crítico do aluno, da construção da pessoa, da capacidade para intervir na vida social; cremos mesmo, que um tal conjunto de finalidades e propósitos é, em particular, ao nível da educação escolar básica, inquestionavelmente essencial. Mas isto pode ser simplesmente um paradoxo, porque, se por um lado não se pode falar de modo unívoco na qualidade do desempenho e, por outro, não se pode recusar a problemática da qualidade, numa lógica mais pragmática, acabamos por ficar confrontados com o desafio de definir critérios e delinear um modelo que nos permita analisar o desempenho escolar e, eventualmente até, o grau desse desempenho, não necessariamente num sentido da sua presença ou ausência absolutas, mas admitindo a existência de uma graduação em termos de análise e, conseqüentemente, de um problema de medida e de avaliação.

2. Linhas gerais orientadoras, objectivos e asserções hipotéticas

O desempenho escolar, perspectivado aqui numa lógica de conformidade de resultados e referenciado às unidades geográfico-territorial 'município', institucional-organizacional 'estabelecimento de ensino' e organizativo-pedagógica 'turma', constitui o eixo matricial de referência e de orientação relativamente ao conjunto de opções metodológicas a delinear no quadro do presente estudo.

Ao ser tomado como uma forma de sinalização e de expressão dos resultados das aprendizagens e, neste sentido, indicativo de uma 'certa qualidade educativa' ou pelo menos de uma das dimensões do conceito — particularmente quando, algumas das perspectivas dominantes, tendem a centrar os dispositivos de avaliação externa das escolas precisamente nos resultados e, em particular, no 'valor acrescentado' mediante o estabelecimento de comparações entre o grau de sucesso de cada uma delas e um valor teórico esperado e conduzindo de seguida a uma hierarquização do posicionamentos das mesmas em função dos resultados do contraste ⁴ —, o desempenho escolar é aqui assumido como uma variável 'efeito-dependente', resultante de um conjunto de factores de índole diversa e que se podem manifestar de forma organizada ou circunstancial em cada um dos 'sujeitos-unidades' individuais ou organizacionais de análise ⁵.

⁴ Veja-se a este respeito Fernandes *et al.* (1998) e também Clímaco (2000).

⁵ Com efeito, não está aqui propriamente em causa uma recusa face aos diversos quadros interpretativos da problemática do desempenho habitualmente referenciadas na literatura sob a designação de correntes explicativas do insucesso escolar e que em jeito de sistematização a EURIDYCE (1995) estrutura em cinco grandes correntes teóricas principais — i) factores individuais (corrente genética e psicoafectiva); ii) *handicap* sócio-cultural; iii) teorias da reprodução (reprodução das relações de classe - capital cultural e *habitus*; reprodução das relações capitalistas do trabalho; teoria da correspondência); iv) relação com o saber; v) corrente interaccionista (expectativas dos professores e interacções na sala de aula; práticas de avaliação; condições de aprendizagem) —, mas antes a tentativa de analisar os

Por outro lado, ao centrarmos o campo da investigação na problemática do desempenho referenciado aos resultados escolares dos alunos e projectarmos, com base nessas prestações, o modelo analítico dos fluxos escolares nas suas diversas vertentes, tendo em vista o apuramento de índices sintéticos de eficácia e de eficiência internas escolares, não deixamos, de algum modo, de evidenciar os resultados alcançados por município e por escola e, neste sentido, poder vir a admitir-se uma certa proximidade e até, em alguns aspectos, alguma convergência de métodos e procedimentos com as perspectivas oficiais da avaliação integrada e, por arrastamento, com o tipo de instrumentos utilizados pelo próprio movimento das *escolas eficazes* ⁶.

níveis de realização escolar de certas combinatórias morfológicas individuais e sociais dos alunos no quadro de algumas das soluções organizacionais escolares adoptadas.

⁶ Pese embora a especificidade destas unidades de análise e a fragilidade inerente a processos de mensuração de resultados directamente decorrentes de actividades em que a aferição de critérios e de instrumentos de medida é por vezes ambígua e pouco segura e, conseqüentemente, nem sempre suficientemente fiável e totalmente válida, para além do facto de, nestas actividades de ensino e aprendizagem, os aspectos atitudinais e comportamentais não serem somente muitas vezes igualmente importantes, como deverem também ser considerados e valorados numa lógica não apenas de resultado mas também de processo, ainda assim, e à semelhança do que Costa (1999) propõe para organizações sociais do género, designadamente no sector da saúde, parece aceitável e plausível a possibilidade de se considerar também uma certa lógica de referencialização a critérios de rentabilidade e de valor. A aplicação dos critérios de rentabilidade decorrem por exemplo de aspectos como os índices agregados de eficácia e de eficiência escolares, ou mesmo de índices simples como a progressão, a repetência, o abandono e em que, na sua base, estaria no essencial o pressuposto de confrontar o estado anterior com o actual, de proceder a análises diacrónicas das evoluções e das dinâmicas evolutivas observadas e sempre com o objectivo de comparar situações em momentos temporais diferentes e de perspectivar traços tendenciais caracterizantes. Por outro lado, a aplicação de critérios de valor, poderá nortear-se por preocupações de crescimento e de avaliar até que ponto a afectação de mais recursos desencadeou melhores resultados por unidade de referência, em suma, acrescentou qualidade de desempenho.

Embora a IGE assuma entre nós uma clara posição de vanguarda e de adesão que, pelo menos por agora, podemos classificar de 'incondicional' a uma tal perspectiva de análise quando afirma que

“Os estudos realizados sobre a eficácia das escolas, ou sobre as escolas de qualidade, têm produzido um *corpus* de conhecimentos sobre a relação que se pode estabelecer entre as características das escolas e os resultados dos alunos [e que] tais estudos têm permitido a concepção e o desenvolvimento de planos de acção para apoiar as escolas menos bem sucedidas” (Clímaco, 2000 , p. 17),

por outra parte, vários são os autores (Jenks, 1972; Averch, 1972; Rivas, 1986; Ipiña, 1994, Lucco 1995), que insistem em sublinhar, aquela que para muitos constitui uma das mais importantes leituras do estudo dirigido por Coleman em 1966 e, no qual, ao pretender analisar-se a influência das escolas nos resultados escolares, acabaria por concluir-se que as escolas, os recursos de que dispõem e as formas de os utilizar têm um efeito pouco significativo nos resultados dos alunos ⁷, tendo mesmo menor influência do que factores como os processos psicossociais, a qualidade das interacções, a natureza das normas que caracterizam as relações institucionais entre os professores, os alunos e de uns com os outros.

Com efeito, de um lado emergem leituras que tendem a centrar nos factores *background* familiar e classe social os grandes preditores do rendimento académico (Rivas, 1986) e aos quais Jenks (1972) e Averch (1972), acrescem também outros factores como a localização geográfica, o padrão escolar urbano (vs rural), a influência dos do seu ambiente e da tradição, levando inclusivé este último, ao extremo de admitir que se podia não só não aumentar os gastos em educação, como reduzir alguns, sem que daí

⁷ A este propósito se refere Ibiña *et al.* (1994) ao reafirmar que apenas cerca de 10% da variância total dos factores que incidem nos resultados escolares dos alunos se podia atribuir à influência da escola. Na mesma linha se situa Lucco (1995) ao reafirmar que os resultados centrais do clássico trabalho de Coleman permitiram concluir que as variáveis de *inputs* e processos escolares produziam apenas uma variação de entre 10% a 20% no rendimento dos alunos.

viesses a decorrer, em termos de resultados escolares, qualquer repercussão significativa.

Do outro lado, a corrente e linha de investigação que se iniciava, apostada em demonstrar a eficácia das escolas e a sustentabilidade e relevância do paradigma de que 'as escolas fazem diferença' e que viria a dominar uma boa parte da investigação sobre as escolas nas últimas três décadas de anos.

Após várias gerações de estudos no âmbito do paradigma das escolas eficazes, os resultados são, nas mais das vezes, contraditórios e aquilo que parece ser uma tendência num dado momento, num outro, essa tendência surge inflectida e induz novas orientações e perspectivas de análise, deixando a descoberto ou, pelo menos, com menor base de sustentação, aquilo que anteriormente parecia sólido.

As palavras de García (1998) parecem-nos, por isso, plenas de significado e, simultaneamente, constituintes de uma síntese que, depois de todos estes anos, não pode deixar de considerar-se no mínimo não só oportuna como curiosa:

"(...) después de Coleman y de sus sucesores, de sus detractores, del cambio de paradigma, etc, nos podemos preguntar si algo ha cambiado porque quizá después de todo ... Coleman estaba en lo cierto: 'La evaluación de la educación primaria realizada por el Ministerio de Educación y Ciencia ha arrojado como principales resultados que el medio sociocultural y socioeconómico de las familias es el principal factor determinante del rendimiento del alumno" (p. 37).

Este quadro sinuoso de caminhos e de ambiguidades de resultados por um lado e, por outro, as imagens excessivamente otimizantes deixadas nos balanços oficiais realizados sobre a situação educativa actual, nomeadamente no que respeita à assumpção de cenários de uma efectiva democratização e universalização da educação escolar básica (Grandes Opções do Plano para 1999; Grandes Opções do Plano para 2000) e que algumas evidências empíricas tendem a refutar, configuram todo um sentido e orientação onde a turma tende a emergir e a configurar-se como uma unidade organizativa

escolar nuclear e onde os reflexos da aplicação de um conjunto de critérios e soluções organizacionais pedagógicas, nomeadamente ao nível dos factores 'dimensão' e 'estrutura composicional' parecem não só produzir um maior efeito e impacto em termos dos resultados escolares conseguidos como amortecer com uma relativamente maior eficácia as marcas de um conjunto de invariantes estruturais e que, apesar de tudo, continuam a perfilar-se na primeira linha dos determinantes das carreiras escolares e a persistir como factores marcadamente influentes do desempenho escolar qualquer que seja o espaço geográfico-territorial ou a escola em causa.

Explicitando um sentido e orientação para o problema e tomando como principal referência as linhas gerais anteriores definiu-se o seguinte conjunto de objectivos:

- compreender e problematizar a actual situação educativa escolar, os cenários organizacionais e respectivas dinâmicas evolutivas no quadro dos contextos sócio-políticos e administrativos vigentes;

- delinear e operacionalizar modelos analíticos do desempenho escolar sustentados em lógicas de conformidade de resultados mas ao mesmo tempo suficientemente abertos e flexibilizantes de modo a permitir o estabelecimento de comparações inter e intra-unidades geográfico-territoriais e institucionais-organizacionais e a conduzir à identificação e caracterização de assimetrias e disparidades de desempenho decorrentes quer de factores institucionais e organizacionais, quer de factores individuais morfológicos ou de outra natureza;

- caracterizar os níveis de realização escolar das populações de espaços geográfico-territoriais urbanos e rurais bem como os principais traços evolutivos desse desempenho em alguns dos anos da década de 90, nomeadamente após a aplicação dos novos figurinos de avaliação promulgados oficialmente em 1992;

- estabelecer comparações e analisar diferenças de realização escolar entre estabelecimentos de ensino do 2º e 3º ciclos do ensino básico e identificar potenciais factores interpretativo-explicativos dessas diferenças;

- conceber e construir perfis configuracionais cartesianos, estabelecer hierarquizações de desempenho a partir dos perfis constituídos e apurar elementos configuracionais estruturantes;

- verificar se as soluções organizativas escolares no âmbito dos factores de composição e estrutura ao nível da turma produzem alguma espécie de alteração nos resultados escolares e inferir se o que marca derradeiramente o andamento nas diversas unidades-turma e por acréscimo nas respectivas unidades-estabelecimento são, em última análise, os tipos de perfil configuracional que predominam nessas unidades ou as soluções organizacionais pedagógicas preconizadas.

A análise do desempenho escolar decorre no essencial da aplicação do modelo dos fluxos escolares e tem por referência, em termos de temporalidade, o período compreendido entre os anos de 1994 e 1998. Este período tem a particularidade, pelo menos no que respeita aos dois/três primeiros anos, de se suceder imediatamente à publicação dos novos diplomas legais sobre a avaliação dos alunos bem como ao conjunto de orientações deles decorrentes e que viriam a emanar, sob as mais variadas formas e figurinos, da Administração Educativa Central e dos respectivos Serviços Regionais de Administração Educativa ⁸.

⁸ Reportamo-nos naturalmente ao Despacho 98-A/92 e de outros instrumentos legais, nas suas mais variadas formas, que com carácter vinculatório ou simplesmente a título de nota de informação complementar, viriam a ser posteriormente divulgados e difundidos nas escolas sobre os respectivos critérios e parâmetros de avaliação e as circunstâncias da sua aplicação a observar nos conselhos de turma no decorrer dos momentos de avaliação. Em última análise, muitos destes documentos afiguraram-se como autênticos meios de propaganda e de persuasão, ficando assim claro mais uma vez, que os políticos da educação e os altos funcionários da Administração Educativa, estavam pouco seguros de um processo inovatório, no âmbito da avaliação das aprendizagens educativas e que, em última análise, não se afastava muito dos típicos modelos de inovação burocrática. Em outra parte, e ainda que a propósito da *direcção e gestão das escolas e das formas de uma reforma* — todavia, parecendo-nos aqui também claramente apropriado como quadro interpretativo-explicativo de uma certa turbulência e dificuldade de implantação dos princípios educativos subjacente ao modelo oficial de avaliação preconizado —, escrevíamos: “Num modelo representativo [de

Com efeito, estes primeiros anos suceder-se-iam a um período de intenso discurso político e a um vasto conjunto de novas orientações jurídico-normativas por parte do Ministério da Educação e em que as escolas se vêem invadidas de uma infinidade de documentos de natureza e proveniência diversas, com o intuito de vincular escolas e professores ao 'princípio da progressão automática'. Não obstante a polémica e a falta de consenso gerados à sua volta, este princípio viria a ser intensamente defendido por parte da Administração Educativa aos seus vários níveis, mobilizando esta em sua defesa, por diversos meios e instrumentos, variados e alargados sectores do sistema educativo e até da sociedade em geral.

Os dois/três primeiros anos (1993/94 a 1995/96) correspondem, assim, a um sub-período em que oficialmente são toleradas com dificuldade as tomadas de posição e as acções concretas ao nível da escola que não se enquadrem e coadunem com o conjunto das orientações oficiais difundidas sobre os requisitos avaliativos a observar nos respectivos órgãos escolares e em sede de avaliação das aprendizagens dos alunos.

Os dois/três últimos anos, deste período de cinco, que se seguiriam, são já anos em que processo de 'colonização' de escolas e professores para uma vinculação destes às culturas organizacionais escolares de 'progressão automática' começa a mostrar sinais de afrouxamento e em que as várias frentes de apoio mobilizadas anteriormente começam progressivamente a dissipar-se, ou porque perderam convicção e bases argumentativas sobre as vantagens da medida, ou simplesmente porque, por um lado, a natureza

democracia], a implementação ou execução da inovação ocorre, usualmente, por via impositiva e por coacção dado que a concepção da inovação é arbitrária por caber exclusivamente ao Estado e não decorrer um período prévio para a adopção da inovação (...) os diversos actores sociais, particularmente os professores, podem ser confrontados com a necessidade de implementar uma inovação em relação à qual não foram verdadeiramente envolvidos na sua concepção e cuja adopção virá a ocorrer posteriormente à sua implementação. Contrariamente um modelo consensual de democracia permite uma concepção concertada da inovação, gerando simultaneamente a construção da adopção e vinculando, desde logo, à sua implementação, os diversos actores sociais." (Verdasca, 1997, p. 644).

“hiper-estável” do sistema educativo (Carneiro, 1996) e, por outro lado, quando em jeito de reacção a inovações impostas a partir do centro, uma certa lógica “díptica” de funcionamento que o caracteriza (Lima, 1992; 2001) vai fazendo com que se regresse à linha de ‘normalidade’ anterior e a inovação centralmente preconizada mobilize progressivamente menos adeptos. Nesta segunda fase, as orientações oficiais sobre o assunto contradizem agora aquilo que, em muitos casos, há um ano atrás ou pouco mais, era o discurso e a voz oficial, transformando o dito em não dito e deixando uma imagem que, em última instância, se afigura mais uma vez, aos olhos das escolas e dos professores (e não só), de muita fragilidade e vulnerabilidade ao nível das convicções educativas e de precariedade das medidas de política educativa e, especialmente, da ausência de solidez das bases científico-pedagógicas que, nos dias de hoje, as enformam. Também a este nível, o efémero e as ‘lógicas de presunção’, tão características das ‘estruturas de moda’ e das perspectivas (neo)institucionais (Estêvão, 1995a, 1995b, 1996; Alves, 1999), parecem ser o traço dominante quando, apesar do escasso tempo decorrido, o discurso político e as orientações normativas que lhe estão vinculadas passam a incidir em novos focos e a preconizar para os actores educativos (professores) modos de agir fundados em novos (antigos) parâmetros e critérios.

As análises de fluxos, enquanto instrumental técnico, terão aqui um vasto campo de aplicação e constituirão para efeitos dos apuramentos dos respectivos índices de realização escolar, quer em termos de análise global, quer na forma de desagregações por perfil cartesiano o modelo analítico de base adoptado.

Nos percursos que antecedem a sua preparação, daremos também conta de outros aspectos que têm caracterizado as dinâmicas de evolução da população escolar nestes últimos anos, nomeadamente no que respeita aos equilíbrios/desequilíbrios e respectivas tendências observadas ao nível do estado da população escolar nos aspectos de dimensão, estrutura e distribuição espacial. Como escrevíamos em outra parte, “as crenças e as convicções sobre a qualidade educativa sustentam-se, porventura, mais nos

efeitos do impacto associados ao grau de eficácia e a lógicas de 'produto' do que, provavelmente, a lógicas de 'processo de valor acrescentado' “ (Verdasca, 2000, p. 372), pelo que, uma análise dos aspectos globais e estruturais da população escolar, com base em acontecimentos renováveis como a progressão e a repetência, ou não renováveis como a diplomação e o abandono, cruzados e complementados com certas opções educativas e curriculares, constituirão um manancial de informação e um suporte de pesquisa para o arquitectar das possíveis leituras e interpretações que estão na base dos movimentos internos escolares observados.

A hipótese substantiva que formulamos, é a de que os resultados entre as diferentes escolas, gerados pela aplicação do modelo e respectivos instrumentos de análise, evidenciam perfis e tendências com graus relativamente elevados em termos de similaridade configuracional e que, concomitantemente, as variações de desempenho no interior de cada escola afiguram-se bem mais relevantes do que propriamente as diferenças decorrentes das comparações dos resultados entre elas.

A comprovar-se o cenário hipotético anterior, as diferenças e variações de resultados e da qualidade das realizações escolares, não parecem ser suficientemente explicáveis, pelo menos numa boa parte, pela teoria dos “efeitos de escola” e os factores usualmente descritos na literatura de suporte à eficácia escolar (cf. Bosker *et al.*, 1995; Sammons *et al.*, 1995; Clímaco, 1990, 1997a, 1997b) perdem conseqüentemente relevância em termos de estratégia organizacional escolar e como elementos-chave a incluir no conjunto de soluções e acções organizacionais a preconizar tendo em vista a qualidade educativa dos próprios estabelecimentos escolares.

A proposição substantiva que antecipamos em alternativa à proposição anterior é a de que, mais do que os estabelecimentos de ensino enquanto tal, o que tende a afigurar-se decisivo em termos de desempenho e realização escolar são, em primeiro lugar, os 'perfis configuracionais' da população escolar e em segundo lugar, a forma como estes 'perfis configuracionais' se apresentam distribuídos e combinados ao nível das diversas unidades organizativas intra-estabelecimento como é o caso da 'unidade-turma'.

Nesta perspectiva, as orientações, regras e lógicas de acção estabelecidas e desencadeadas nas “zonas de retaguarda” (Hargreaves, 1998) do campo organizacional escolar, todavia numa esfera tipicamente micro-política, nomeadamente ao nível de factores de composição e estrutura das ‘unidades-turma’, mais do que propriamente ao nível do estabelecimento de ensino ou de outras unidades institucionais-organizacionais mais vastas, são aqui perspectivadas como elementos mais decisivos, interventores e diferenciadores da qualidade das realizações escolares ⁹.

Na base dos cenários conjecturais anteriores estão duas razões fundamentais:

- a primeira — e não obstante uma certa lógica político-anárquica por parte dos actores que contracenam na zona da frente, convivendo bem com um certo lado ideográfico da escola e que se manifesta no quotidiano escolar sob formas de intervenção que tendem a valorizar o informal, o divergente, o ambíguo, o fluído —, é a de que, por um lado, as lógicas de organização e funcionamento escolares, ao não se terem desprendido de uma certa arquitectura configuracional de natureza burocrático-centralizante, acabam por, no essencial, continuar a fazer relevar a dimensão nomotética da escola, mantendo órbitas relativamente estreitas em torno de um conjunto de

⁹ É certo que muitos dos factores enumerados, no âmbito da pesquisa sobre as escolas de qualidade, têm repercussões e incidências ao nível da turma, porém, os seus ecos chegam em diferido e manifestam-se, nas mais das vezes, de forma indirecta. Por outro lado, dos aspectos mais frequentemente sublinhados nas pesquisas conduzidas sobre as escolas eficazes, uma boa parte deles relaciona-se directamente com o acto educativo e a sua presença ou ausência, manifestação ou oclusão, observa-se principalmente ao nível da turma. Além disso, não é menos evidente, que estes factores implicam e envolvem de um modo geral os dois elementos do par ‘ensino-aprendizagem’, ou seja, manifestam-se num contexto de interacção entre elementos relativamente aos quais estão cometidos papéis diferentes ainda que desejavelmente convergentes aos respectivos actores (professores e alunos) e dos quais se espera a realização integral dos mesmos. Por outro lado, é em grande parte por via do contacto directo, sistemático e regular entre professores e alunos que alguns dos factores-chave, enumerados relativamente às escolas consideradas eficazes, parecem ter, de facto, um maior efeito e uma maior repercussão, não só no imediato, mas a prazo.

orientações e de figurinos jurídico-normativos universalizantes e homogeneizadores e, por outro, decorrente do carácter hiper-estável do sistema educativo, as inovações preconizadas quer estas sejam da iniciativa da Administração Educativa ou da iniciativa de actores locais, são de um modo geral perspectivadas como estruturas de moda, revelam-se quase sempre pouco duradouras e os processos organizacionais desencadeados para esse fim tendem a ser gradualmente absorvidos e integrados, regressando-se progressivamente aos padrões e modos de funcionamento anterior;

- a segunda, centra-se num outro elemento indispensável à acção educativa, ou seja, no aluno; ou melhor, nas diversas combinações composicionais e estruturais da turma a partir de soluções organizativas adoptadas e das características de vária índole delas decorrentes. De resto, a partir da interpretação etimológica, não no sentido de 'escravidão etimológica', mas enquanto forma de apreensão das experiências originais da humanidade e das origens possíveis de educação, não podemos desprezar as dimensões *hetero* e *auto* que há em educação (Patrício, referenciado em Verdasca, 1999) e que, de certo modo, lhe são intrínsecas, ou seja, não podemos ignorar uma visão que valoriza o trabalho do próprio educando (*auto*) e não esquece o trabalho do educador (*hetero*). Se é verdade, que esta natureza bipolarizada da acção educativa, coloca o professor e as estruturas de ensino num dos centros do palco educativo, não é menos verdade, por outro lado, que confere ao aluno um lugar igualmente central nesse palco, pelo que, uma das vertentes do problema, passa também por lógicas e soluções organizacionais optimizantes de uma qualidade educativa que não se pode quedar por uma perspectiva democrática de feição meramente quantitativa e em que o artifício da fixação político-administrativa do 'preço educativo' pode apenas temporária e ficticiamente garantir, mas que um esperado e desejável aprofundamento de uma concepção democrática da educação, de feição também e necessariamente qualitativa, conduzirá incontornavelmente ao equacionar de novos figurinos composicionais e estruturais no âmbito dos processos micro-políticos de organização pedagógica da escola.

Justifica-se, assim, um outro nível de pesquisa e que, em última análise, se pretende que venha a conduzir à identificação e caracterização de factores, nas suas dimensões sociográfica, logística, atitudinal, trajectorial e comportamental, associados à realização escolar dos alunos, nas suas vertentes quer do nível de aproveitamento final alcançado, quer da evolução registada ao longo do ano lectivo, quer ainda em relação às suas trajectórias escolares desde o momento da primeira matrícula até ao momento do recenseamento que serve de suporte a um dos níveis do presente estudo. A referencialização a diferentes indicadores de realização escolar, ao permitir a triangulação dos resultados (Briones, 1988; Cohen e Manion, 1988), reforça a validade dos mesmos uma vez que permite evidenciar em cada caso a observância ou não de coincidências constantes (Bacon, referido por Lakatos e Marconi, 1986) e, conseqüentemente, potenciar a realização de apuramentos com maior consistência e fidedignidade.

No cerne de um tal esquema analítico está o pressuposto de que, qualquer que seja a unidade organizacional de análise, o desempenho (final ou evolutivo), é uma resultante directa dos elementos configuracionais que a constituem e das formas como estão distribuídos, para as quais concorrendo factores de diversa índole, natureza e em graus de influência diferentes e em que, conseqüentemente, toda a logicidade de uma qualidade educativa centrada em resultados e tendo por base uma medida do respectivo grau de consecução de objectivos é determinada, em primeira mão, por um conjunto de factores cuja sobrerepresentação ou subrepresentação ao nível da sua composição e estrutura das unidades organizacionais de análise não é de um modo geral sustentada em enquadramentos de base organizacional técnico-pedagógica, antes pelo contrário, tende a decorrer nas mais das vezes, de soluções combinatórias tendencialmente fortuitas e casuísticas, eventualmente, em alguns casos, de conveniências e interesses ao nível da esfera organizacional micro-social e política ou, na melhor das hipóteses, e por razões de ordem predominantemente logística, de lógicas mais do foro administrativo do que do pedagógico.

3. Algumas indicações metodológicas gerais

Numa clara convicção de que este é apenas mais um dos modos, de entre tantos outros, de olhar a escola, em termos metodológicos gerais procura-se combinar o plano da análise teórica com o plano dos elementos empíricos, recorrendo-se para o efeito a usuais técnicas de análise documental e de análise longitudinal de fontes estatísticas, bem como à produção de outros instrumentos de recolha e análise de dados, uns e outros indispensáveis à esquematização e estruturação do modelo analítico dos fluxos escolares e de um conjunto de índices técnicos complementares de informação e sinalização e que servem igualmente de suporte ao presente estudo.

Os elementos de carácter técnico construídos e/ou adaptados, os aspectos de pormenor a ele associados, bem como os critérios metodológicos seguidos tendo em vista o apuramento das medidas da realização de objectivos e resultados por um lado e, por outro, os elementos justificativos das opções seguidas na construção e delineamento do instrumento a aplicar para o despoletar da informação necessária à definição dos diversos perfis configuracionais cartesianos são remetidos para os respectivos capítulos onde tais desenvolvimentos têm lugar, restando-nos, por ora, deixar este genérico e brevíssimo apontamento sobre as principais opções e linhas de orientação metodológicas seguidas.

Ao nível da pesquisa empírica, a estratégia adoptada, de expressão predominantemente quantitativa, combina as análises diacrónica e sincrónica, num misto de desenho longitudinal e de desenho seccional, apoiados em instrumentos analíticos mais direccionados por um lado para os estudos de tendência e para a análise das dinâmicas de evolução da população escolar no período de 1994 a 1998 e, por outro lado, por via da aplicação das metodologias de inquérito social a uma sub-população escolar concreta no ano lectivo de 1998, da identificação de perfis cartesianos e do levantamento do historial trajectorial escolar desde a sua entrada na escola dos alunos sobreviventes de sucessivas gerações escolares, no sentido de um

apuramento de possíveis elementos configuracionais estruturantes das carreiras escolares desses alunos e, conseqüentemente, de ir mais fundo na análise e compreensão da problemática do desempenho escolar.

Relativamente ao universo populacional do estudo, este abrange no que respeita às análises longitudinais de fontes estatísticas, a totalidade da população escolar do 2º e 3º ciclos do ensino regular oficial dos municípios de Évora e de Portel, recenseada no período de 1994 a 1998; quanto ao despoletamento de informação por via das metodologias de inquérito e da recolha de dados de avaliação a partir das fontes oficiais escolares, optou-se pela selecção de uma amostra aleatória estratificada, segundo um procedimento polietápico e que tomaria como universo de referência, numa primeira etapa, os municípios da NUT III – Alentejo Central, numa segunda etapa, as escolas de 2º e 3º ciclos do ensino básico dos dois municípios seleccionados, como terceira etapa, as turmas das quatro escolas seleccionadas e, por último, como etapa derradeira, a totalidade dos alunos das turmas seleccionadas.

No que respeita a outros elementos de pormenor relacionados quer com o processo de amostragem quer com outros aspectos de ordem metodológica, reservamos a sua apresentação para o capítulo que trata especificamente destas matérias, o capítulo IV.

4. Organização do estudo

Seguem-se a esta introdução seis capítulos e uma conclusão geral. Os três primeiros, de feição mais teórico-conceptual e técnica, constituem, por assim dizer, uma primeira parte do presente estudo, intitulada, *Elementos de Análise Escolar*, os três últimos capítulos, direccionados para os aspectos metodológicos específicos, para as análises longitudinais de fontes estatísticas

e para o estudo empírico propriamente dito, configuram a segunda parte, intitulada, *Investigação Empírica e Enquadramento Metodológico Geral*.

Integram a primeira parte o capítulo I – *A Escola Básica nas Encruzilhadas da Modernidade*, o capítulo II – *O Desempenho Escolar na Linguagem dos Indicadores* e o capítulo III – *O Modelo dos Fluxos Escolares: um dispositivo de análise do desempenho da escola*. Através deles analisam-se estratégias de democratização e de universalização escolar, tendências configuracionais evolutivas e procura-se compreender o sentido sócio-político e organizacional dos dispositivos avaliativos emergentes. No quadro desta problemática e de um conjunto de elementos de análise escolar que lhe estão inerentes, a abordagem de modelos baseados em lógicas de conformidade de resultados, com um particular destaque para o modelo dos fluxos escolares como instrumento analítico do desempenho escolar, constitui um dos eixos estruturadores desta primeira parte.

O capítulo IV - *Aspectos Metodológicos e de Enquadramento Geral*, o capítulo V - *Desempenho e Dinâmicas Evolutivas da População Escolar* e o capítulo VI - *Desempenho Escolar e Elementos Configuracionais Estruturantes* constituem a segunda parte do presente estudo. Neles daremos conta dos procedimentos específicos desencadeados e das opções metodológicas realizadas com vista à descrição e caracterização da população escolar e respectivas dinâmicas de evolução nos anos noventa, bem como à identificação e enumeração de alguns dos principais factores que ao nível da turma, no âmbito da sua composição e estrutura, tendem a apresentar-se fortemente associados a situações de melhores níveis de prestação e desempenho educativo escolar.

Por último, uma conclusão geral, onde a partir dos resultados induzidos pela aplicação dos diversos modelos analíticos se recuperam algumas das principais notas de reflexão entretanto produzidas e se equacionam eixos interpretativos que tendem a colocar no centro do desempenho escolar não

tanto os tradicionais aspectos apontados comumente na literatura como factores de eficácia do funcionamento das escolas (eficazes) e relativamente aos quais, porque se consideram maleáveis, se admite como possível poder agir sobre eles (Sammons *et al.*, 1995), mas muito mais alguns aspectos individuais de configuração cultural, social, logística, atitudinal e comportamental das populações escolares. Apesar de tudo, na salvaguarda de uma perspectiva que não pretende cruzar os braços perante o vigor (empírico) de imagens que exibem em toda a linha uma certa marca reprodutora da escola, acabam por emergir desse jogo dialéctico entre o individual morfológico e atitudinal-comportamental e o institucional político-organizativo (novas) propostas de abordagem de um campo organizacional escolar onde a turma pode vir a configurar-se como uma unidade nuclear de análise e as respectivas variáveis de composição e estrutura podem potenciar (re)equilíbrios democratizantes permanentes e constituir o cerne de um novo estádio evolutivo escolar.



PRIMEIRA PARTE

ELEMENTOS DE ANÁLISE ESCOLAR

A abrir a primeira parte, o capítulo I – *A Escola Básica nas Encruzilhadas da Modernidade*, versa sobre percursos e estratégias de democratização e de universalização da escola (básica), das seus estádios de evolução, tendências configuracionais e respectivas lógicas de conformidade, do seu funcionamento ‘ensanduichado’ e do sentido político-administrativo de um dispositivo avaliativo emergente.

O capítulo II, intitulado, *O Desempenho Escolar na Linguagem dos Indicadores*, centra-se, num primeiro momento, em questões de conceptualização, operacionalização e mensuração do desempenho escolar e, num segundo momento, na problemática da sinalização das prestações escolares com base em sistemas de indicadores.

No capítulo III – *O Modelo dos Fluxos Escolares: um dispositivo de análise do desempenho da escola*, retoma-se a linha de pesquisa das ‘análises de coorte’ iniciada em 1992 e posteriormente desenvolvida num trabalho que viria a ser publicado em 1995, recuperando-se o essencial desses estudos, aprofundando-se o desenvolvimento de um instrumental de análise da produtividade escolar nas suas dimensões de eficácia e de eficiência, perspectivando-se e configurando-se algumas opções técnico-metodológicas que lhe estão inerentes.

CAPÍTULO I

A ESCOLA BÁSICA NAS ENCRUZILHADAS DA MODERNIDADE

1. Nota introdutória

Num quadro político-administrativo de base inteiramente democrática, onde o discurso da autonomia tem vindo a ocupar um lugar de grande destaque — ao ponto de, pelo menos no que reporta à escola, os apelos e discursos de incentivo à autonomia, por parte da própria administração educativa central, de imediato secundados pelas instâncias de administração regional, junto dos estabelecimentos de ensino, se sobreporem, de longe, ao conjunto de iniciativas e acções autonómicas reclamadas e protagonizadas pelos próprios estabelecimentos escolares — os objectivos e os resultados educativos a alcançar pela escola estão associados a expectativas e metas socioeducativas que, supostamente, norteiam determinadas opções e estratégias de desenvolvimento no âmbito de projectos curriculares e educativos próprios. O novo discurso da ‘escola autónoma’, porventura, não menos colonizador do que o da ‘escola heterónoma’, e que a própria IGE (1998), a propósito do enquadramento conceptual do seu plano auditorial, no âmbito do projecto curricular e contextos educativos e na sequência, naturalmente, de orientações emanadas da administração educativa central, não hesita em reconhecer como dotada de capacidade para ser diferenciada, para se relacionar de modo diferente com o currículo e para passar a partilhar responsabilidades com a administração, em termos de concepção, desenvolvimento e controlo curriculares, vem reforçar esta ideia incontornável da existência de um *projecto de escola*, incorporador de um modo específico de trabalhar, que tem em conta as características das populações escolares locais e que, na própria óptica da administração educativa, é desejável que comporte estratégias educativas direccionadas a diversas dimensões organizacionais contempladoras das diversidades dos alunos.

Se é certo que a Lei de Bases do Sistema Educativo, no âmbito dos seus princípios organizativos (Art. 3º), preconiza ideias de força e de conteúdo ideológico como “o direito à diferença, no respeito das personalidades e dos projectos individuais”, certamente numa perspectiva de equilíbrio relativamente a princípios de democratização da educação e de igualdade de oportunidades,

numa acção permanente de desenvolvimento do espírito democrático e pluralista dos cidadãos, de modo a torná-los “livres, responsáveis, autónomos e solidários e a enquadrá-los em determinados valores espirituais, estéticos, morais e cívicos”, já não é tão certo que um tal ideal de educação e formação (através da escola) para a cidadania — e que nas palavras de Guilherme d’Oliveira Martins, pressupõe no quadro de uma administração democrática e de uma sociedade livre, uma concepção administrativa de ‘estratégia’ que faça a “(...) ligação entre melhor organização, eficácia e cidadania” (1996, p.36) —, tenha de implicar necessariamente a inevitável subalternização de tais princípios face às consequências administrativas da aplicação do princípio da ‘prestação de contas’. Em todo o caso, na perspectiva governamental, o *assumir da escola como centro da vida educativa e do aluno como objectivo fundamental*, constituiria a primeira das três grandes opções de médio prazo das Grandes Opções do Plano para 2000-2004, lema que é completado, de forma explícita, “pelo incentivo à autonomia, ao espírito de iniciativa e ao desenvolvimento de novas competências orientadas por objectivos de qualidade, de rigor e de equidade” (p. 16), mas ao mesmo tempo, o início de um novo ciclo, de que os rituais de prestações de contas constituem pedra angular (dificilmente contornável), a pretexto de se saber exactamente, e tal como não deixaria de fazer notar mais uma vez Oliveira Martins, “(...) o que foi realizado, e para verificar se há ou não linha condutora, se há ou não coerência” (*ibidem*).

A preconização de tais prioridades e linhas de orientação conduz, assim, na perspectiva da política educativa oficial, à necessidade de, por um lado, ser assumida pela escola uma formação básica de qualidade e que, na sua óptica, implica o desenvolvimento e mobilização de projectos apostados na diversificação de percursos escolares e o instituir de anos qualificantes no (pós)básico (?), mas que, por outro lado, e apesar disso — dado o conjunto de pressupostos que estão subjacentes a essa (re)ordenação e (re)configuração estruturais estratégicas —, parece não dispensar a emergência em toda a linha de dispositivos de prestações de contas ancorados em quadros comparativos dos níveis de realização académica escolar.

2. Educação escolar básica: percursos de 'democratização' e de 'universalização'

Com excepção de algumas efemeridades, só praticamente no último quartel do século XX, é que o sistema de educação e ensino português, mesmo no que respeita aos níveis mais elementares de educação escolar, se desprende verdadeiramente, em termos de discurso sócio-político e configuração organizacional em consonância, de uma matriz ideológica manifestamente 'elitista', traduzida objectivamente, entre muitos outros aspectos, quer na existência de vias diferenciadas de ensino muito precocemente instituídas e em que as opções e escolhas educativas relativamente a cada uma dessas vias, quando ocorriam, eram, no essencial, baseadas em critérios de *background* social, quer na incapacidade de dotar a população portuguesa de uma escolaridade mínima, mesmo quando nos situamos aos seus níveis mais elementares.

Uma das configurações desta problemática, é a que nos é dada por Patrício quando, a propósito da aplicabilidade das categorias aristotélicas da quantidade e da qualidade à hermenêutica histórica do sistema educativo português, apresenta a questão nos seguintes termos:

"(...) em 1910, 3 em cada 4 portugueses eram analfabetos literais. A qualidade do comportamento social e cívico, da rendibilidade económica, a qualidade da própria vida social decorrente desta situação geral pode imaginar-se qual fosse. Há aqui, por conseguinte, um problema de qualidade de vida colectiva e da vida individual, familiar, profissional, etc. Mas há aqui também, indissociável deste, o problema da quantidade. A República tinha na educação pode dizer-se que o núcleo do seu ideário. O problema real que tinha para resolver era gigantesco. (...) Mas a nível do que hoje chamamos ensino secundário, e o técnico-profissional, a situação era igualmente grave. Era-o também a nível superior (...). De baixo acima o país quase inteiro estava por escolarizar. Compreende-se, deste modo, que a pressão da quantidade tenha dominado todas as nossas políticas educativas ao longo do século XX" (1998a,p.15) ¹.

¹ M. Patrício, deixa-nos a este propósito alguns indicadores preocupantes e que apresenta nos seguintes termos: "Ao encerrar-se o século XIX, falido claramente o projecto liberal, vindo do início da centúria (...) dá-nos Agostinho de Campos, no livro *Educação e*

Aquilo que o autor designa de "(...) tensão dialéctica, historicamente evidenciável no caso português, entre a quantidade e a qualidade, com aquela a dominar esta e a prevalecer sobre ela nos últimos dois séculos" (Patrício, 1998b, p.17), parece ser por demais demonstrativo, não obstante algumas influências economicistas e tecnocráticas radicais que terão, segundo Patrício (*ibidem*), norteadas em certos momentos, as políticas educativas portuguesas, designadamente no Estado Novo, com uma certa submissão à lógica dos Planos de Fomento e, nos nossos dias, através de uma certa ordem determinista e mecânica das concepções liberal e neoliberal da economia e da sociedade e que, a nosso ver, terão sido e estão sendo realmente dominadoras, em termos de orientação estratégica do nosso sistema educativo, todavia, pelo menos aparentemente, muito mais no que concerne a uma certa "pedagogia teleológica", mas de orientações e perspectivas muito menos firmes e consistentes no campo de uma certa "pedagogia técnica"².

Por outro lado, o grau de exigência para com as crianças que foi colocado na exploração e desenvolvimento dos conteúdos dos programas ao nível da escolaridade básica durante o período da I República e que viria igualmente a estender-se pelo Estado Novo, acrescido ainda dos aspectos ideológicos e doutrinários do regime, terá contribuído, segundo Patrício, para uma "(...) severa selectividade social, não investindo, e até desinvestindo, na educação das crianças das classes sociais mais baixas" (1998b, p. 17) e terá, certamente, sido mais um aspecto que não terá ajudado em nada a uma rápida

Ensino, o seguinte retrato do país no concernente à questão do analfabetismo: a) não havia, em 1881, na Europa do Norte, um único país que tivesse uma taxa de analfabetismo superior a 1%; b) em Portugal, à data da implantação da República, a taxa de analfabetismo era de 75,6%. Veja-se, a este respeito, M. F. Patrício, *op. cit.*, p. 15.

² Usamos aqui as expressões "pedagogia teleológica" e "pedagogia técnica" na mesma acepção que lhe é dada por E. Planchard e que o autor precisa do seguinte modo: "(...) quando encaramos o conjunto dos problemas pedagógicos, [há] a distinguir duas categorias de questões. Há de um lado os problemas relativos aos fins e de outro os problemas relativos aos meios; isto é, há uma pedagogia teleológica e uma pedagogia técnica" (1982, p. 44).

expansão da escolarização em larga escala ³. De resto, a bandeira da democratização da educação atravessou todo o século XX, desde a primeira à segunda República ⁴.

Com a instauração da democracia em 1974, o objectivo da democratização educativa, pelo menos em termos do discurso político, ganha um novo alento ao longo deste último quarto de século, passando a constituir uma linha de orientação central no âmbito das políticas de expansão da escolarização de nível básico e pós-básico, ainda que, como refere Stoer, as formas de escolaridade democrática desenvolvidas a partir do 25 de Abril, "(...)

³ As preocupações com o cumprimento firme do mandato de selectividade social por parte do sistema escolar foram de tal modo marcantes durante todo o período do Estado Novo, que ainda na década de setenta, em plena era Marcelista e já sob os olhares da comunidade internacional, designadamente, através de relatórios e pareceres de agências internacionais como a OCDE, aquando do debate na Assembleia Nacional da Proposta de Reforma do Sistema Escolar de Veiga Simão, surgiam abertamente posições públicas por parte dos sectores mais conservadores da Assembleia, interrogando-se da legitimidade da criação de um ensino obrigatório de oito anos para todas as crianças, quer fossem da cidade ou do campo, da beira-mar ou da serra, e em que só tardiamente poderiam ser tidos em conta os interesses regionais e locais, o que, na perspectiva desta corrente, significava acima de tudo, "(...) a imposição de um sistema educativo desarticulado, do contexto sócio-económico da Nação e que a não pode servir verdadeiramente" (MEN, 1973, p. 271) e a defender em termos do projecto de reforma que "(...) tem de haver um tipo de ensino que, embora permitindo que as crianças melhores possam seguir depois por uma via escolar, no entanto, a maioria fique nos trabalhos que são próprios da sua dignidade" (*ibid.*, p. 275).

⁴ Há dois períodos do Estado Novo em que esta questão parece ter sido deveras incomodativa, o primeiro dos quais, no final dos anos 50, na sequência da Reforma promovida por Leite Pinto, por influência da circunstância histórica da integração de Portugal no Projecto Regional do Mediterrâneo e o segundo, no início da década de setenta, com a Reforma do Sistema Escolar promovida por Veiga Simão. Segundo M. Ferreira Patrício, "Seja qual for o juízo formulado sobre as tentativas reformistas de Veiga Simão, não parece que possa negar-se a sua vontade de ajustar o sistema escolar português ao perfil da sociedade portuguesa na década de setenta, mormente no sector industrial. A verdade é que, depois da apresentação pública do seu projecto de reforma do sistema escolar, nada de verdadeiramente amplo, profundo, sistemático e consistente foi elaborado no sentido de reformar o deficiente e desorganizado sistema escolar português" (1982, p. 70).

tivessem como efeito estender e aprofundar as noções de democracia contidas na reforma de Veiga Simão” (1982, p. 42). Se, por um lado, a política educativa levada a cabo por Veiga Simão, no início da década de setenta, é a concretização das ideias estratégicas subjacentes aos estudos encomendados por Leite Pinto ⁵, por outro, a Reforma do Sistema Educativo preconizada em 1986 pela Assembleia da República e que ficou consagrada através da Lei nº 46/86, continuaria apesar de tudo, ainda a contemplar treze anos depois, e não obstante, as profundas diferenças em termos ideológicos, políticos e sociais que os muitos e intensos discursos políticos não cansaram de anunciar, os principais aspectos e prioridades já anteriormente consagrados na Lei 5/73 ⁶, conferindo às políticas educativas prosseguidas e encetadas na

⁵ Patrício, ao pretender ilustrar que, nesta fase, a perspectiva da quantidade sobrepõe-se claramente à da qualidade e emergindo como que em consequência uma atitude de permissividade face à desqualificação educativa, faz alusão a dois estudos, intitulados *Análise Quantitativa do Sistema Escolar Português (1959) e (1960-1975)*, mandados realizar pelo Ministro da Educação Nacional de então, Professor Leite Pinto e produzidos pelo Centro de Estudos Económicos da Fundação Calouste Gulbenkian e que tinham como propósito, o primeiro, caracterizar a situação do sistema de ensino até ao momento e o segundo apresentar uma prospectiva para os próximos anos. Ver M. Ferreira Patrício (1998b).

⁶ Sousa Fernandes, na comparação que faz entre os articulados da Lei nº 5/73 de 25 de Julho e da Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, escreve: “nesta reforma [a reforma de 73 e que ficou conhecida como reforma Veiga Simão] referem-se já muitas das medidas preconizadas na actual [Lei de Bases do Sistema Educativo] (...) [nomeadamente] educação pré-escolar generalizada (Base IV), alargamento da escolaridade obrigatória (Base VI), diversificação curricular no ensino secundário (Base IX), introdução de ensinos que tenham em conta os interesses locais ou regionais (Base X). Porém é completamente omissa no que respeita à alocação do poder (...) admitindo-se como compatível o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa do sistema de ensino com uma administração centralizada e concentrada do mesmo. (...) o contexto político da reforma de 1973 era o de um Estado autoritário e administrativamente centralizado, ao passo que o contexto político da LBSE é o de um Estado democrático e descentralizado (...) [pelo que] a interpretação da distribuição de poder efectuada na LBSE tenha de ser feita em estreita articulação com a Constituição Portuguesa (...) onde o Estado democrático é definido e estruturado (...) e onde a distribuição de poderes inerente à concepção de Estado democrático assumida pela Constituição é um

sequência da 'revolução dos cravos', uma expressão que, no essencial, se acaba por esgotar na tentativa, quase desesperada, de uma democratização quantitativa da educação, que não na da gestão das escolas (Lima, 1992).

Na verdade, a quinze anos do final do século e do milénio e num tempo em que os órgãos institucionais já tinham ultrapassado a fase de instalação, as taxas de escolarização real de crianças com idades de 10-11 anos, num nível de ensino ao qual, juridicamente, se havia conferido o atributo de obrigatório e universal, há sensivelmente 20 anos atrás ⁷, oscilavam, segundo dados oficiais do GEP (1989), entre um mínimo de 42,1% no distrito de Viana do Castelo e um valor máximo de 65,7% no distrito de Portalegre e ao nível dos 12-14 anos, no curso Unificado, respectivamente, de 21,5% no distrito de Braga e 53,8% no distrito de Faro. Por outro lado, não é de assinalar apenas esta incapacidade estrutural de consumação de uma escolarização em larga escala ao nível de uma população com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, mas também as profundas assimetrias registadas entre as diversas zonas geográficas do país ⁸ e que constituem, de algum modo, sintomas claros

princípio político orientador de toda a organização do sistema educativo" (1988, pp. 106-107). Sobressaem, assim, duas concepções distintas de 'democratização do ensino'. Na reforma de 1973, o princípio da democratização do ensino, consubstancia-se principalmente num reforço da distribuição de recursos educativos (mais escolas, mais cursos e maior diversidade de cursos, mais professores, mais dotações orçamentais, ...), das condições de igualdade no acesso à escolaridade (gratuidade do ensino, apoios socio-económicos, distribuição geográfica de escolas, ...). Ora, na LBSE, a concepção política de democratização incorpora uma diferença qualitativa substancial já que, para além dos aspectos anteriores e de um reforço desses aspectos, tem subjacente uma distribuição de poder nas decisões educativas, por via de uma estrutura organizativa descentralizada e participada na definição de políticas educativas e na governação das escolas.

⁷ Referimo-nos à extensão da escolaridade obrigatória para seis anos, ou seja, até ao 2º ano do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, decretada pelo Ministro Galvão Teles em 1964 e que viria a abranger em termos etários, pelo Decreto-Lei nº 47480 de 2 de Janeiro de 1967, os jovens que fizessem 14 anos até 31 de Março.

⁸ De resto e a prová-lo estão os números divulgados pela DGEB respeitantes ao ano de 1981, relativamente ao não cumprimento da escolaridade de 6 anos por distrito, nos grupos

de uma rede escolar e respectivas condições de acessibilidade à escola não só, de um modo geral, bastante debilitadas, como a existência de assinaláveis diferenças dentro desse grau de debilitação.

De resto, Arroteia (1991a) inscreveria a questão da rede escolar e das condições de acessibilidade, conjuntamente com outros aspectos, como o desenvolvimento económico e o próprio contexto social, na lista dos principais factores que concorrem para engrossar o volume da procura de ensino, referindo-se-lhes nos seguintes termos:

“(...) o tornar acessível estes equipamentos [educativos] à população, depende não só de condicionalismos físicos como o relevo, as vias de comunicação, os meios de transporte, o tempo gasto nos percursos, mas, principalmente de factores de natureza económica e social dependentes do nível de vida, do grau de instrução e da qualidade e organização do sistema educativo. (...) a frequência escolar depende não só da actividade física e económica, mas ainda de uma acessibilidade sócio-cultural, resultante do fenómeno de ‘auto eliminação da parte de certos grupos sociais’ por razões não só de ‘inibição cultural’, mas ainda decorrentes da organização social e laboral que permite a ocupação na agricultura, no comércio e na indústria de crianças em idade escolar. Entre nós esta situação não deixa de se registar quando da transição do ensino primário para o preparatório (directo e CPTV) ou deste nível para os seguintes, transição que permite percentagens bastante elevadas de ‘fuga’, mesmo no período de escolaridade obrigatória e apesar da acessibilidade aos diversos equipamentos educativos” (p. 60).

No que respeita a estes últimos, tanto o seu dimensionamento como a sua localização, são considerados por Arroteia como aspectos condicionantes da frequência escolar, particularmente quando, como no caso português, era diagnosticado que cerca de 1/3 da população residia, ainda no início dos anos 80, em áreas dotadas de uma acessibilidade bastante deficiente.

O desenvolvimento económico e o contexto social são outros dos aspectos gerais apontados por Arroteia como condicionantes da procura de

etários de 15-19 e 25-29 anos, em que as diferenças entre as taxas de Vila Real e Lisboa são de 27% para este último grupo etário e de 34% no grupo etário 15-19 anos, ou seja, estas diferenças agravaram-se. Cf. Correio Pedagógico (1990). *A Educação em Portugal nos Anos 80 (2ª parte: 84-87)*. Suplemento, nº 43.

ensino e, conseqüentemente, da generalização e universalização naturais da escolaridade. Além do mais, o êxito, numa primeira fase, das políticas de expansão generalizada da educação escolar básica e, numa segunda fase e após uma relativa consolidação da primeira, das possíveis medidas tendentes à melhoria da produtividade escolar nestes níveis de educação escolar, dependerá, certamente e em muito, do delineamento de estratégias necessariamente distintas em termos de expansão e desenvolvimento educativos, dado que, como sublinha Foster, “a nação não é uma unidade válida para o planeamento porque em termos de taxas de evolução sócio-económica e de níveis de desenvolvimento, revela ser um conjunto de zonas ecológicas que são muitas vezes bastante diferenciadas” (Foster, citado em Arroiteia, *op. cit.*, p. 62).

De outro modo, as diferentes oportunidades e circunstâncias, as diversas pressões e atractivos, os distintos contextos envolventes, mais ou menos estimulantes em termos escolares, serão tomados como totalmente indiferentes e alheios às lógicas e dinâmicas de evolução e desenvolvimento do sistema educativo e seremos forçados a concluir com Ambrósio (1981), apesar de terem entretanto decorrido cerca de vinte anos, que a democratização da educação escolar corre sérios riscos de continuar a ser usada mais como *slogan* político e ideológico do que propriamente com preocupações objectivas da sua realização e concretização efectivas.

A propósito da democratização e revitalização da escola, Roberto Carneiro consideraria que o sistema educativo português enfrenta, neste final de século, um conjunto de tensões e contradições com três origens principais, designadamente, “Um enorme crescimento da procura, (...) Uma crescente exigência de qualidade e de sucesso educativo (...) Uma reafirmação de universalidade” (1990, p. 1) e consideraria que “Pelas características quantitativas e pulsões expansionistas, o sector educativo português assemelha-se ainda ao de países em desenvolvimento. Pelas preocupações de qualidade e de retorno a valores essenciais, ele identifica-se com os combates prioritários em curso nos países mais desenvolvidos” (*ibid.*, p. 2). Nas suas palavras, “A educação na década que se nos abre [década de

noventa] oferece-se como terreno fértil e propício a uma sementeira de boas vontades e espíritos abertos. Como consta do programa do XI governo constitucional são sete as vertentes prioritárias de intervenção coerente e articulada que terão de ser prosseguidas e articuladas” (*ibidem*). Destas medidas, destacaremos, pela sua relevância para a questão em estudo, três delas: “A universalização do acesso à educação (...) A promoção da qualidade de ensino (...) A promoção do sucesso educativo (...)” (*ibidem*)⁹.

Todavia, como foi apontado pela CRSE, “(...) importa ter em atenção que não é geograficamente homogénea a escolarização, uma vez que, em relação a nove anos, apresenta oscilações que vão desde 37% na região Norte até aos 60,7% na região de Lisboa e Vale do Tejo” (1988, p. 229) e, se como sublinha Arroiteia, “(...) não existe homogeneidade no que respeita à

⁹ A democratização e revitalização são, na perspectiva de Roberto Carneiro, desafios conjugados e inadiáveis da escola portuguesa nos anos 90 e a reforma educativa que se encetava, pelo vasto alcance cultural que a inspira, é considerada uma base instrumental essencial na modificação da atitude colectiva e duma radical mudança de mentalidade. Considera ainda Roberto Carneiro, que “O processo de conversão íntima de pessoas e de sociedades, realizado em plena liberdade, não se coaduna com voluntarismos iluminados ou propagandismos imediatistas. Pelo contrário, ele requer serenidade de propósitos, capacidade dialogal, humildade, solidariedade de esforços, sentido de serviço”. Estas três linhas de orientação básicas, a ideia de uma reforma em serenidade, a ideia de uma mudança que não pode simplesmente assentar num voluntarismo simplista e, por fim a ideia da responsabilização, estão claramente ilustradas, quando o autor sublinha que “o mito de uma reforma a ritmo alucinante, implantada à Spielberg e entronizada num qualquer Indiana Jones, capaz de resolver instantaneamente num golpe de mágica, as múltiplas preocupações que assaltam famílias, pais, jovens, professores, empregadores e analistas políticos, é o pior serviço que se pode prestar a essa mesma reforma educativa” e, ao mesmo tempo, quando reconhece, explicitamente, que “A nação reclama mais meios para o serviço educativo. É absolutamente certo e indispensável. Todavia, não se pode esperar que a convocação de novos recursos seja de molde a propiciar a imediata superação de todas as dificuldades de natureza humana, salarial e material, que visivelmente persistem no funcionamento das nossas instituições. Nem a verificação dessas carências nos deve servir de alibi para continuarmos de braços caídos ou de bálsamo à má consciência de quem nada faz para tentar melhorar o *status quo*” (Carneiro, 1990, p. 2).

distribuição da população escolar nem dos próprios recursos educativos, resultando essas anomalias de condicionalismos físicos e sociais que identificam um estágio de desenvolvimento económico [e naturalmente também educativo] e uma estrutura, algo diferenciada, da população residente” (1991a, p. 71), então, não só a procura de ensino tende a continuar a ser heterogénea, como ultra-heterogénea tende a ser a natureza dos problemas inerentes ao desenvolvimento normal dos processos e dinâmicas dos que estão inseridos na instituição escolar e, como tal, supostamente envolvidos e participando activamente num processo educativo cuja etiologia profunda não pode ser buscada sistematicamente na *sociedade*, mas antes, institucionalmente merecedora de uma total disponibilidade para a pesquisa, experimentação e análise de soluções pedagógico-didácticas e administrativo-organizacionais diversas, ética e socialmente aceitáveis.

É por isso que a questão da ‘produtividade escolar’¹⁰, mesmo tratando-se de uma questão de segunda linha e ainda que, em certas circunstâncias passível de fabricação artificial por via administrativa, não pode ser efectivamente perspectivada nessa lógica de optimização por via normativa e a que algumas interpretações da Lei de Bases do Sistema Educativo e o próprio articulado regulamentador da avaliação dos alunos do ensino básico, aprovado em 1992, acabariam, porventura, pelo menos num determinado período, por conduzir¹¹. Com efeito, a falta de unanimidade em torno do

¹⁰ Usamos ao longo do trabalho o conceito no sentido que lhe é dado por Dacal (1992), ou seja, como uma ‘relação entre os resultados escolares e o tempo’. No capítulo III, retomamos o assunto de uma forma mais desenvolvida e aprofundada.

¹¹ Referimo-nos aqui à interpretação que João Formosinho faz a este respeito da Lei de Bases do Sistema Educativo e que é tornada pública num documento de 1987, intitulado *Consequências Organizacionais Pedagógicas do Aumento da Escolaridade Obrigatória*. A posição de Formosinho, a qual não viria a reunir total consenso junto dos restantes membros da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, assenta basicamente na questão de que a não existência de folga entre a obrigatoriedade de nível escolar e a obrigatoriedade etária, e que, na perspectiva de Formosinho, era destinada, em ordenamentos jurídicos anteriores do sistema educativo, a permitir que os alunos pudessem reprovar um dado número de anos sem que isso se tornasse impeditivo da realização da escolaridade, conduziria implícita e

sentido da reforma, relativamente ao cumprimento da escolaridade obrigatória e respectivas implicações pedagógicas e organizacionais daí decorrentes ¹², está, de alguma forma, traduzida numa certa ambiguidade que parece caracterizar, a este respeito, a posição da própria CRSE, contida na Proposta Global de Reforma. Sendo verdade que se reconhece a necessidade de “criar

inevitavelmente à solução organizacional pedagógica da *progressão contínua* ou da *passagem automática* dos alunos (como ficou conhecida) e que o autor procura demonstrar a partir da formulação de cinco hipóteses e da respectiva comprovação das mesmas (Formosinho, 1987b). O texto resposta a esta posição foi redigido por Patrício e publicado em Documentos Preparatórios I, e nele, o autor rejeita a interpretação dada por Formosinho, para fazer prevalecer uma outra que considera ser aquela que decorre efectivamente do articulado da Lei de Bases e que sintetiza nos seguintes termos: “Assentar-se-á, por conseguinte, com toda a nitidez, na distinção entre sucesso escolar e sucesso educativo. O sucesso escolar é frequentemente entendido como consistindo na progressão administrativa na escolaridade. Ou seja: o sucesso escolar seria, pura e simplesmente, o sucesso administrativo. A ser assim, o combate ao insucesso escolar poderia ter uma vitória rápida administrativa. (...) Nenhum educador digno desse nome reduzirá a isso o autêntico sucesso escolar. Com efeito, subjacente ao sucesso escolar, tem de estar o sucesso educativo, o qual consiste, para cada educando, na consecução dos objectivos constituintes do programa educativo que se lhe determinou. A escola tem de promover e garantir, em determinadas condições, o sucesso educativo dos educandos a seu cargo, mediante a correcta execução de um conjunto de estratégias de realização dos respectivos programas educativos. O sucesso escolar é, então, a expressão administrativa do sucesso educativo” (1988b, p. 148). Por outro lado, o quadro regulamentador final, em termos de um sistema de avaliação para o ensino básico, que viria a ser consignado através do Despacho Normativo nº 98-A/92 de 20 de Junho, ficou conhecido como *novo modelo de avaliação* e que mereceria da parte de V. M. Correia, a qualificação de “(...) diploma mais importante e controverso da nova matriz educacional que o país ensaia desde 1986” (1993, p. 10) acabaria por, como sublinha Afonso (1998), não ter sido capaz de se desligar da ideia de que teria consagrado a progressão automática.

¹² A este propósito escreveria ainda Patrício: “A CRSE não teve, pois, uma posição unânime sobre esta questão, mas a posição aprovada acabou por se reflectir positivamente na Proposta Global de Reforma, entregue ao Governo no dia 14 de Julho de 1988. O programa de execução relativo à avaliação do rendimento educativo escolar, é ainda hoje, a meu ver, um projecto válido, para organizar o controlo da qualidade da educação ministrada nas nossas escolas. Tal programa não tem nada que ver com as políticas educativas desde então e até hoje prosseguidas e teria seguramente contribuído para evitar a degradação qualitativa da educação que está a ser ministrada às novas gerações” (1988b, p. 18).

condições para que o alargamento da escolaridade obrigatória seja convertido em base de sucesso educativo generalizado” (1988, p. 231), não é menos verdade que, no documento se afirma explicitamente que se trata de “(...) um sucesso exigente, aferido por padrões de qualidade compatíveis com a preparação desejável para a vida social de que os educandos irão participar” (*ibid.*, p. 233); sendo verdade que, se estabelecem cenários projectivos, para os nove anos de escolaridade obrigatória, de evolução das taxas de repetência, progressão e abandono para os anos de 1988, 1993, 1997 e 2003, relativamente aos quais, os valores projectados contemplam taxas de passagem de 100% no ano de 1993 e seguintes, para o 1º ciclo, a partir de 1997 para o 2º ciclo e a partir de 2003 para o 3º ciclo, por outro lado, refere-se que “as hipóteses de transição a 100% valem apenas para orientar cálculos relacionados com recursos necessários [e que se tem] consciência de que não correspondem a uma expressão prática possível, ainda que a alteração dos sistemas de avaliação e a melhoria das condições da actividade pedagógica devam tendencialmente propiciar as metas propostas” (*ibidem*).

Trata-se, efectivamente, de uma posição final que, a nosso ver, ao jogar um pouco na velha máxima de ‘ajudar a gregos e troianos’, parece não querer comprometer-se em definitivo com nenhuma das posições e que A. Afonso não deixaria de comentar nos seguintes termos:

“(...) as tensões reveladas por diferenciadas interpretações da LBSE que justificariam, segundo alguns, e impediriam, segundo outros, a adopção de um modelo de *passagem automática* ou de *promoção contínua* para a escola básica em Portugal (...) [provocariam] um debate, originariamente circunscrito à Comissão de Reforma do Sistema Educativo, que, apesar da sua importância, nunca chegou a ganhar grande visibilidade social, muito embora algumas das análises do novo modelo de avaliação tivessem, posteriormente, retomado aquela questão e, implícita ou explicitamente, viessem a assumir a defesa do modelo de progressão escolar de *passagem automática* (...). Independentemente das interpretações (mais políticas ou académicas, restritivas ou amplas) referenciadas à Lei de Bases do Sistema Educativo (...) o que de importante para a análise sociológica se origina neste debate é, fundamentalmente, a rejeição pela Comissão de Reforma de um determinado modelo de progressão escolar contínua (ou automática) que, talvez por isso, nunca chegou a ter expressão legal ou a encontrar acolhimento em níveis de decisão política” (1998, pp. 263-265).

Em termos políticos, talvez que a questão não tivesse sido entendida de forma tão neutral, pelo menos nos tempos que imediatamente se seguiriam, uma vez que, o primeiro projecto do Ministério da Educação para a avaliação dos alunos, sendo completamente omisso relativamente às condições organizacionais e aos recursos pedagógicos necessários à implementação de um novo modelo avaliativo, não o era relativamente ao princípio da excepionalidade da retenção. Como acentua Patrício,

“Outubro de 1990 é a data em que a equipa política do Engº Roberto Carneiro decide avançar para a solução administrativa do problema do chamado insucesso escolar, ao nível do ensino básico. De ora em diante, o insucesso teria de ser excepcional, independentemente do rendimento educativo real conseguido pelos alunos/educandos. Passou a ser perigoso para os professores resistir à pressão administrativo-político pedagógica do Ministério da Educação. Com algumas práticas de ilusionismo introduzidas no sistema, para enganar os incautos e justificar os cúmplices ou pusilânimes, é a que continua a ser executada (1998b, p. 18).

O investimento do Estado na difusão intensa e em larga escala da nova 'doutrina avaliativa' e a tentativa de conversão instantânea às novas práticas avaliativas, supostamente congruentes com “uma escola democrática de massas”, mobilizaria num tempo relativamente curto múltiplos recursos informativos, a tal ponto que o Ministério da Educação anunciava que iria fazer chegar às escolas, no período de Julho a Outubro de 1992, nada mais nada menos, do que seis documentos escritos e um documento em vídeo sobre o modelo de avaliação dos alunos do ensino básico ¹³. Os diplomas legais de

¹³ Num documento do Ministério da Educação, intitulado *Avaliação dos Alunos do Ensino Básico, outras práticas para o sucesso educativo*, editado em Setembro de 1992, anunciava-se que a partir de Julho e até Outubro de 1992, o Ministério faria chegar às escolas um Videograma sobre o novo modelo de avaliação e os seguintes cadernos de (in)formação sobre a problemática da avaliação: práticas de elaboração, análise, interpretação e validação de testes escolares; estudo sobre 4 sistemas de avaliação europeus; o novo modelo de avaliação; informação aos pais e encarregados de educação; sistematização das finalidades da avaliação dos alunos do ensino básico e explicitação de práticas de avaliação adequadas; o novo

avaliação dos alunos que se seguiriam ¹⁴, não obstante, a evolução registada decorrente dos muitos debates públicos e dos múltiplos pareceres produzidos,

sistema de avaliação dos alunos do ensino básico. Neste documento, enviado às escolas sob a capa de documento para leitura e discussão, transcreve-se o Despacho Normativo nº 98-A/92 e apresentam-se, em contraposição às objecções que algumas correntes, menos entusiastas do novo figurino avaliativo, teimavam em fazer ecoar, doze teses 'oficiosas' estruturantes da nova ideologia avaliativa. A título meramente ilustrativo, e para não nos tornarmos, sobre esta questão, demasiadamente exaustivos, deixamos três dessas linhas argumentativas: a propósito do abaixamento do nível de aprendizagem e da degradação da qualidade das aprendizagens, "Poderá certificar-se, através da leitura de estudos vários, que a reprovação para além de gerar novas reprovações, pode gerar atitudes de rejeição da escola, desmotivação e afectar a auto-estima, o que compromete a realização pessoal e social dos educandos. (...) colocando em confronto os modelos de reprovação anual com modelos que favorecem a passagem, [comprova-se] a superioridade destes, mesmo ao nível do sucesso na instrução, [não podendo], pois, argumentar-se que a progressão por ciclos de estudo vai provocar um abaixamento da qualidade das aprendizagens" (*ibid.*, p. 13); em contraposição ao argumento que o que está em causa é a tentativa de provocar sucesso administrativo para a Europa ver, argumenta-se que "Analisando os artigos da Lei de Bases que explicitam os objectivos do ensino básico, poderemos concluir que a finalidade socializadora ocupa o primeiro lugar com 36% de referências, seguindo-se-lhe a finalidade cultural com 29% de referências, a finalidade personalizadora com 18% (...) que a finalidade selectiva não consta entre as finalidades do ensino básico. (...) Assim o que se pretende é um sucesso educativo integral e não um sucesso reduzido à sua dimensão instrutiva (...)" (*ibid.*, p. 15); a propósito do argumento de que com turmas de 30 alunos não é possível atender aos ritmos e necessidades individuais de cada aluno/grupo, como não é possível desenvolver novas práticas pedagógicas congruentes com o novo sistema de avaliação, sustenta-se que "(...) não há qualquer comprovação que, de uma forma geral, os alunos das turmas muito pequenas aprendam mais e melhor do que os alunos das turmas que têm 20/25 alunos. (...) A dimensão da turma, sendo, nalguns casos, condição importante, não é a pedra angular do sucesso. (...) Um dos problemas que a dimensão das turmas, por vezes, levanta, prende-se com o trabalho de correcção dos testes. Quantos mais alunos e quantos mais testes o professor realiza mais trabalho tem. No entanto, por que não usar outros processos de avaliar? Porquê o uso quase exclusivo da escrita? Por que não a observação directa, o registo do trabalho que se vai produzindo, o recurso à auto e hetero-avaliação? Por que não?" (*ibid.*, p. 21).

¹⁴ Referimo-nos não só ao Despacho 162/ME/91 de 23 de Outubro e ao Despacho Normativo nº 98-A/92 de 20 de Junho, mas também aos muitos documentos oficiais de orientação e esclarecimento emanados do Ministério.

não só continuariam a configurar o carácter excepcional da retenção, como a fariam envolver de um ritual de procedimentos e tramitações de ordem administrativa extremamente desencorajador até para os mais experimentados neste tipo de rotinas processuais ¹⁵. A tensão e a pressão daí decorrentes, são bem evidenciáveis no facto de os professores estarem agora obrigados a seguir e a agir de acordo com um conjunto de normas em matéria avaliativa, relativamente às quais, ou pelo menos em relação a alguns dos seus aspectos mais sensíveis, como sejam, por exemplo, os casos, da excepcionalidade da retenção ou das decisões no âmbito da avaliação dos alunos deixar de ser matéria exclusivamente sua, há bem pouco tempo atrás manifestavam, a esse respeito, reacções contrárias ao regulamentado. A prová-lo, estão os resultados do estudo realizado pelo Instituto de Inovação Educacional ¹⁶,

¹⁵ Estamos cientes de que o princípio da excepcionalidade da retenção e que terá atingido o seu auge nos anos de 92/93 e 93/94 (Redinha, 1995; Afonso, 1998), terá sido conseguido mais por via de um certo 'tacitismo negligente' dos conselhos de turma, do que, propriamente, por circunstâncias relacionadas com a observância de um sucesso educativo efectivo. Por outro lado, quer as novas leituras e correcções ao diploma nos anos seguintes, designadamente as alterações introduzidas por via do Despacho nº 644-A/94 de 15 de Setembro, e que A. Afonso considera que "denotam uma tendência nítida para um retorno a um modelo de avaliação potencialmente mais selectivo e menos democrático" (1998, p. 261) e que, na sua perspectiva, "São mudanças que, retoricamente, pretendem 'induzir uma maior equidade, justiça e rigor na avaliação dos alunos, (...) mas também a assunção do carácter eliminatório da falta de assiduidade, ou, ainda, a dispensa dos procedimentos formais a que os professores estavam até aí sujeitos ao ter que justificar as retenções" (1998, pp. 261-262), quer a própria hiper-estabilidade que é característica dos sistemas educativos (Carneiro, 1994), ajudariam a apressar o regresso a níveis de desempenho próximos dos verificados antes da publicação dos novos preceitos avaliativos.

¹⁶ Trata-se de um estudo intitulado *Opiniões dos professores do ensino básico e secundário relativamente às medidas constantes no projecto de sistema de avaliação dos alunos*, realizado pelo Departamento de Avaliação do Instituto de Inovação Educacional, no período de Outubro de 1990 a Março de 1991 e que envolveu cerca de 58500 professores e cujos resultados, Ferreira Alves (1992a), coloca em contraste com as principais medidas preconizadas no Despacho 162/ME/91, no sentido de evidenciar o distanciamento de posições entre professores e o próprio Ministério da Educação.

designadamente, o não considerarem que a reprovação dos alunos, ocorra ela no final do ano lectivo ou no final de um ciclo, possa ser perspectivada como uma situação de excepcionalidade ou que as decisões no âmbito avaliativo, possam vir a ser partilhadas com outros agentes educativos, que não exclusivamente os professores. De resto, esta ideia está bem patente no comentário de F. Alves, quando este afirma que,

“O estudo realizado pelo IIE, após a publicação do desp. 162/ME/91, parece sobredeterminado pela preocupação de legitimar, pelo exemplo de quatro países europeus, as mudanças introduzidas pelo desp. 162/ME/91, sobretudo quando as representações de muitos milhares de professores são contrárias a alguns dos aspectos mais inovadores. (...) não se trata de mudar o nosso sistema de avaliação porque os outros já o fizeram. Trata-se de configurar um sistema adequado ao princípio da Lei de Bases. Trata-se de configurar um sistema mais capaz de gerar e gerir o sucesso educativo. Trata-se de configurar novos dispositivos organizacionais e outras práticas de reflexão-acção (...)” (1992b, p. 3)

e a sua efemeridade é desde logo, de alguma forma, antecipadamente sentida, quando, não obstante o novo diploma conter relativamente ao anterior inegáveis vantagens, ser socialmente mais justo, pedagogicamente mais correcto e politicamente mais equilibrado, se questiona pública e generalizadamente “(...) se as escolas portuguesas estão (ou vão ser) preparadas, do ponto de vista material e humano, para ‘promover o sucesso escolar a todos os alunos’ ” (Almeida, 1992, p. 14) e existe, de certo modo, a convicção, ainda que temporariamente contida, de que “(...) este sistema de avaliação fracassará se os programas de apoio e complementos educativos não funcionarem eficazmente” (*ibidem*).

3. Escola, modernidade e lógicas organizacionais configurativas

3.1 Escola e modernidade

Como teorizaram F. Otto e P. Sonntag em 1985 sobre os estádios de evolução das sociedades, a sociedade agrária terá dado lugar à sociedade industrial e, esta última, em consequência directa da conjugação de um conjunto de circunstâncias estruturantes que se vieram a sobrepor nos últimos anos e em que uma destas circunstâncias é a democratização do acesso à escola que distribui por muitos o que dantes constituía um privilégio de elites¹⁷, estaria a dar lugar à sociedade pós-industrial, designada pelos autores de sociedade do conhecimento e caracterizando-se pelo surgimento de um novo tipo de organização produtiva, no seio da qual, para além da capacidade de aprender continuamente, “as relações funcionais se organizam menos com base em noções de hierarquia ou de autoridade e mais com fundamento em redes de cooperação que interligam profissionais altamente qualificados e aptos ao desempenho de funções múltiplas” (Carneiro, 1995, p. 2). Uma das consequências directas de máxima relevância daqui decorrente é, na perspectiva de Roberto Carneiro, a de que “o futuro da organização económica será muito mais influenciado pela qualidade do factor humano e pelas suas características globais do que pelo mero avanço tecnológico” (*ibidem*).

Por outro lado, a pós-modernidade, na medida em que “adopta modos fragmentários, desconstrutivos, descontínuos e, inclusivé, ‘débeis’ não faz

¹⁷ Para além da democratização do acesso à escolaridade, há outros factores igualmente importantes que estão na base do processo de transição da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento, designadamente: “[1] a explosão dos *media* que levou à emergência de uma sociedade da informação na aldeia global que se viu subitamente aproximada (...) [2] o crescimento exponencial do conhecimento científico e tecnológico assim como das suas formas de divulgação e disseminação ao nível do cidadão normal (...) [3] a terciarização acentuada das economias ocidentais (65% do emprego nos países da OCDE) assente essencialmente em formatos criativos de gestão de informação e de conhecimento” (Carneiro, 1995, pp. 1-2).

senão negar a sua suposta existência unitária, substancial” (Lanceros, 1991, citado em Boavida, 1996, p. 122), e num certo sentido não sendo mais do que “(...) um movimento de contestação, ou mesmo de destruição (...) uma multiplicidade de estratégias parciais que carecem de propósito comum” (*ibidem*). Como sublinha Lyotard “(...) um estado de espírito (...) a consciência da ausência de valor em muitas actividades (...) o não saber responder ao problema do sentido (...) uma defesa do indivíduo face ao sistema, uma afirmação dos seus direitos e das suas determinantes subjectivas [uma] valorização do indivíduo e das suas contingências, o reconhecimento de que tudo é limitado e circunstancial” (citado em Boavida, 1996, pp. 122-123).

Mas uma tal perspectiva filosófico-ideológica, de certo modo, demasiadamente indivíduo-cêntrica ou, talvez antes, egocêntrica, e que contrapõe “ao universal o particular, ao colectivo o individual, à necessidade a contingência, ao eterno o efémero, ao divino o humano, ao absoluto o relativo, à unidade a fragmentaridade (...)” (*ibid.*, p. 123), transporta consigo problemas sérios relativamente à educação, quer pelos múltiplos critérios de verdade a que esta tende a estar referenciada, quer pelo crescente enraizamento tentacular de um *eu* sem vontade própria e de um mundo comandado por uma lógica de consumismo em que tudo muda de forma vertiginosa, na medida em que, porque tudo se tende a reduzir ao indivíduo, “entra-se numa fragmentação perigosa, num processo de individualização com base num ‘sujeito sem referências próprias, sem vontade e desubstancializado’ donde desaparecem, ou se enfraquecem referências, normas, princípios e hierarquias valorativas” (Riesgo, 1991, citado em Boavida, 1996, p. 123) e onde “cada formação discursiva - direito, moral, ciência, tecnologia, arte, etc. - procura os seus próprios critérios de verdade” (*ibidem*). Justamente porque o Homem está preso nesta dupla lógica das duas versões de um mesmo subjectivismo axiológico, o do agrado e o do desejo do objecto, foi-se progressivamente enraizando uma mentalidade cujos contornos dominantes se centram “no relativismo moral, na desvalorização axiológica, no aligeiramento das obrigações e na subjectividade interpretativa e desculpabilizante” (Boavida, 1996, p. 124) e cujos principais traços caracterizadores Riesgo (1991) assinala

como “mentalidade pragmático-operacional, visão fragmentada da realidade, antropocentrismo relativizador, atomismo social, hedonismo, renúncia ao compromisso, desprendimento institucional a todos os níveis: político-ideológico, religioso, familiar” (*ibidem*). E a crescer a tudo isto, a sequência lógica do desencadeamento de mecanismos excessivamente valorizadores da eficácia e da funcionalidade e de uma inevitável sobrevalorização dos meios e dos critérios de operatividade de cariz predominante tecnológica, precipitam uma era pós-moderna, da sociedade do conhecimento é certo, contudo ficando crescentemente “desprotegidos e sem critérios que preservem e valorizem o núcleo de humanidade em que se tem firmado o mais consistente da nossa cultura e assim se compreende que o antropocentrismo tenha resvalado para o egoísmo chegando a pôr em causa a vida em grupo, o *ethos*, a lei que une as pessoas e lhes torna valiosa a vida (...) [e em que] se nada há acima de cada um, ou nada há de conveniente para lá da interpretação ou usufruição pessoal, como será possível educar?” (*ibid.*, pp. 124-125).

Esta característica (do nosso tempo e também de outros tempos antes do nosso) do “desaparecimento da cultura do dever” e de um egocentrismo desresponsabilizante em demasia, torna difícil e complexa a acção educativa, tende a desacreditar o mérito escolar, desincentiva o esforço e o sacrifício mobilizadores e orientadores para questões fundamentais como a qualificação simultânea do individual e do colectivo inerente a um processo de aperfeiçoamento constante a que uma sociedade e uma vida profissional cada vez mais exigentes e competitivas obrigam. Mas, ao mesmo tempo, ela faz parte da própria dinâmica evolutiva das sociedades e dos modos de nela estar, particularmente, em períodos de maior turbulência social e política ou em momentos imediatamente posteriores, ou quase imediatamente posteriores e, em que, quer as pessoas, quer as organizações, vivem confrontadas com situações de grande tensão ou, simplesmente, vagueiam na procura de “um equilíbrio entre as forças da divisão e as da integração” (Stacey, 1995, p. 146), ainda assim, de um equilíbrio dinâmico, em que “a harmonia entre a divisão e a integração é um estado distante do equilíbrio” (*ibidem*). De resto, o espaço institucional escolar é, antes de mais, constituído por pessoas, que mesmo

quando institucionalmente integradas e determinadas em concorrer para a realização dos fins institucionais, transportam consigo diferentes vivências, expectativas, interesses nem sempre convergentes, ansiedades por vezes em demasia. Como assinala Sarmiento (1993),

“(…) [nas escolas] actuam professores, alunos, funcionários que estabelecem relações aos mais diversos níveis (…) sobre as escolas recaem expectativas dos pais e da comunidade em geral sendo exigido aos membros permanentes da escola que confrontem os seus comportamentos com elas, adequando-se-lhes ou desafiando-as. O conjunto complexo de interacções intra-escolares e da escola com o seu contexto não é codificável em normas, dada a sua complexidade, a qual decorre da irrepetível experiência vivencial dos actores envolvidos” (pp. 26-27).

E como se tudo isto não bastasse, elas carregam hoje consigo próprias uma lógica que é, em si mesma, contraditória e que tende a evidenciar-se à medida que se vão confrontando os princípios e valores que proclamam e a natureza das funções educativas que lhes estão socialmente cometidas relativamente às formas como se organizam e estruturam para levar a cabo a missão educativa. Nas palavras de Santos Guerra (1997),

“A escola é um a instituição de recrutamento forçado que procura educar para a liberdade; é uma instituição hierárquica e pretende educar em e para a democracia; é uma instituição condicionada que pretende desenvolver a autonomia; (...) é uma instituição hierárquica que pretende educar a criatividade, o espírito crítico e o pensamento divergente; é uma instituição sexista que pretende educar para a igualdade entre os sexos; é pretensamente igualizadora mas mantém mecanismos que favorecem o elitismo; procura a diversidade mas forma para competências culturais comuns; é uma instituição carregada de imposições que pretende educar para a participação; é uma instituição acrítica que pretende educar para a exigência democrática; é uma instituição aparentemente neutral que esconde uma profunda disputa ideológica” (pp. 98-101).

Por outro lado, esta natureza paradoxal que a escola, enquanto espaço organizacional, parece configurar, tende a entrar num estado de maior latência ou num estado de maior ebulição, consoante exista uma maior ou menor

aproximação e convergência entre as suas dimensões nomotética e ideográfica¹⁸ e entre as suas dimensões macropolítica e micropolítica¹⁹.

¹⁸ Referindo-se à escola como ordem formal, F. Chorão (1992), observa que a dimensão nomotética implica, entre outros aspectos: "(1) a estrutura formal (organização das turmas; os critérios da distribuição dos alunos por ano, idade, aproveitamento) e de funcionamento por turnos, horários e organização dos espaços; (2) a divisão do trabalho, a partir da qual se organizam as actividades dos alunos por disciplinas, dos professores por funções e grupos disciplinares, dos funcionários da secretaria, do pessoal de acção educativa; (3) a existência de cargos pedagógicos específicos como os de direcção de turma, de delegados de disciplina; (4) a legislação escolar proveniente das instâncias centrais e os regulamentos criados pela própria escola; (5) o plano pedagógico anual de cada escola; (6) o sistema de avaliação determinado pelas instâncias localizadas fora da escola; (7) a organização curricular; (8) o plano orçamental escolar, etc." (p. 18). Por outro lado, há a considerar na escola uma dimensão ideográfica, que lhe advém de uma realidade organizacional que vai sendo construída em cada contexto e em cada momento pelos próprios actores, através das suas vivências, experiências e saberes pessoais (*ibid.*, p. 25). Ver também, Guerra (1997), Bates (1992).

¹⁹ A dimensão macropolítica está relacionada com o contexto social, económico, político, legislativo em que a escola está inserida e comporta um conjunto de características, todavia, insuficientes por si só para permitir compreender as escolas na totalidade e distingui-las umas das outras, uma vez que, em maior ou menor grau, todas as escolas possuem aquelas características (Guerra, 1997). Está também ligada às formas técnico-rationais do pensamento e da acção, as quais pressupõem uma separação clara entre os meios e os fins. Está igualmente ligada a quadros temporais monocrónicos e a lógicas administrativamente dominantes de organização do tempo e de controlo administrativo, de que a *separação* e a *colonização* são dois elementos particularmente importantes no âmbito de uma dimensão sociopolítica do tempo dos professores (Hargreaves, 1998). A dimensão micropolítica está relacionada com as particularidades de cada escola, ao nível de aspectos como a cultura e as sub-culturas internas escolares, os conflitos, as eventuais diversidades em termos de metas e finalidades, dos esquemas de poder, das redes de relações, dos costumes e rotinas próprias e das próprias confrontações ideológicas (Guerra, 1997). A dimensão micropolítica está também ligada a configurações dominantes de poder e de *status* nas escolas, à dimensão subjectiva que caracteriza o produto de definições e de tomadas de decisão escolares, nomeadamente no que respeita à estruturação do tempo e a uma certa dimensão fenomenológica que lhe está subjacente e decorrendo do facto daquele poder parecer algo de exterior ao indivíduo, contudo, mais não sendo do que uma espécie de convenção acordada intersubjectivamente (Hargreaves, 1998).

A dimensão nomotética da escola está ligada à sua natureza formal e sistematizada, relativamente estável e tendencialmente explícita e podendo ser conceptualizada independentemente das pessoas. Decorre do facto de tudo estar orientado formalmente para a realização da sua finalidade global e que é a educação dos alunos, tendo por objecto global a instituição escolar e em que esta é

“(…) fonte determinadora de papéis e expectativas próprias [e] no seu conjunto, os papéis e expectativas institucionais ou ‘expectativas burocráticas’ (...) estão ligados aos objectivos e finalidades e, em última análise, à missão que a organização definiu para si própria (...) [correspondendo] ao domínio normativo, ao que é legislado e cuja proveniência é tanto macro como microssistémica” (Chorão, 1992, p. 18).

Como observa F. Chorão (1992), qualquer que seja o grau de formalização e centralização, há na organização uma dimensão informal, decorrente de um sistema dinâmico de relações interpessoais que se vai incrementando e desenvolvendo de modo espontâneo e natural e que tem origem nas necessidades e aspirações específicas dos diversos actores organizacionais e que conjuntamente com as normas informais, valores, papéis e o próprio estilo dos líderes acaba por condicionar o comportamento organizacional. O que se exige a cada um é “(...) que se integre, adira e identifique com as ‘expectativas burocráticas’ da organização” (*ibid.*, p. 23) e que contribua para que a organização realize a sua missão. Ao fazê-lo, cada um dos actores organizacionais está a contribuir para o fenómeno da “integração socializadora”, o qual pode beneficiar da convergência de outros factores de natureza ideográfica, designadamente, a necessidade que cada um dos elementos possa ter em permanecer e conservar o seu lugar na organização, as próprias motivações individuais e gosto pelo trabalho que realiza e pelos papéis que desempenha, o grau de preparação que transporta consigo para a realização das suas funções e que, pese embora, a dimensão *a priori* nomotética, os diferentes actores “construirão, através das suas vivências pessoais interactivas, uma realidade organizacional nova, idiossincrática, designada (...) como dimensão ideográfica” (*ibid.*, p. 25).

As referências ao “funcionamento díptico” da escola, (Lima, 1992) ou, dado o carácter fractalizado e institucionalizado daquela, a “constelações cujo funcionamento é mais fielmente captável segundo uma representação políptica e relacional” (Estêvão, 1998) incorporam, tanto no caso da primeira como no da segunda, as noções de descontinuidade e de fragmentaridade, decorrentes das interrupções e quebras de racionalidade que caracterizam as linhas de pensamento e desenvolvimento organizacional e das lógicas e estratégias decisórias tipo *salto de canguru* que estão na base da produção das soluções organizacionais pedagógicas em cada contexto temporal e espacial.

De resto, como assinala L. Lima (1992), relevam-se, por um lado, modos de funcionamento escolar, simultaneamente “conjuntivo” e “disjuntivo”, numa ordem, por vezes, de “conexão normativa”, fazendo prevalecer “as orientações formais-legais” e, conseqüentemente, uma perspectiva institucional mais integradora e, outras vezes, de “desconexão de facto”, privilegiando regras interpretativas “não formais” e “informais” baseadas em lógicas mais indutivas, mas fomentando também situações e contextos de maior ambivalência e complexidade e conferindo à organização escola a configuração de, simultaneamente, ser perspectivada como “*locus* de reprodução” e como “*locus* de produção normativa” (p. 170).

Mas, por outro lado, há também o reconhecimento da “capacidade de intervir na modelação do seu próprio meio social, redefinindo interesses, identidades, comportamentos, dificultando ou favorecendo quer a ordem e a estabilidade quer a flexibilidade e a adaptação” (Estêvão, 1998, p. 260) e, de igual modo, a ideia de que

“a acção organizacional tem uma textura complexa [e] que nem sempre deriva de uma acção consciente e racional, ou seja, que nem sempre resulta de uma intencionalidade mais ou menos explícita ou de uma racionalidade *a priori*, dado que frequentemente se verificam conseqüências não esperadas e se concretizam actividades não reflectidas; que, conseqüentemente, a irracionalidade ou outras formas mitigadas de racionalidade (...) *habitam* na própria estrutura formal das organizações, sendo a acção, por isso mesmo, muitas vezes baseada mais na descoberta do comportamento normativamente apropriado do que num cálculo das vantagens a partir de escolhas alternativas ou a partir de objectivos previamente definidos (...) [e em que] de certo

modo, a acção prática dos indivíduos passa a ser governada não tanto por critérios racionais individualísticos, mas antes por um desejo de comportar-se *razoavelmente*, tomando em consideração regras sociais e relações pessoais” (*ibid.*, pp. 292-293).

A dinâmica organizacional da escola parece construir-se, assim, na base de uma espécie de *racionalidade amortecida* ²⁰; uma vez, por razões que se prendem com factores meramente contingenciais e de circunstância e surgidos em campo sem que da parte dos actores envolvidos tivesse havido qualquer tipo de intencionalidade premeditada; outras vezes, decorrente de factores avançados de forma deliberada e jogados com uma intencionalidade estratégica pelos próprios actores educativos, no sentido de gerir e fazer reverter a seu favor as margens de liberdade deixadas em aberto quer por uma definição normativa menos precisa e de proveniência que pode até não ser necessariamente de nível macro mas, eventualmente, podendo ter origem em instâncias situadas em zonas mais centrais ou mais periféricas do sistema de educação e ensino, quer pelas próprias contradições, ambiguidades e omissões inerentes aos diversos papéis e a que se associam potenciais aspectos idiossincráticos, ou ainda, quer pelos diversos modos como as instâncias nomotéticas interagem com os actores escolares.

Estão assim criadas e potenciadas condições para a ocorrência e desenvolvimento de situações de “grande variabilidade entre os professores no modo como interpretam e exercem os papéis que a instituição lhes determina” (Chorão, 1992, p. 19) e que, de resto, estão subentendidas às perspectivas analíticas da escola como ordem interactiva. Com efeito, decorrente das próprias características estruturais e que são intrínsecas à própria natureza das organizações educativas, enquanto construções sociais

²⁰ Um pouco na linha da racionalidade limitada de Herbert Simon e que Friedberg caracteriza do seguinte modo: “(...) o reconhecimento da racionalidade da acção humana proíbe que se oponha a irracionalidade dos executantes à racionalidade do topo, a irracionalidade do comportamento humano, à racionalidade da organização, da sua estrutura, dos seus procedimentos e dos seus fins. Produtos da acção humana, uns e outros são tributários somente da racionalidade limitada e processual e tornam-se portanto igualmente problematizáveis, discutíveis e revogáveis” (1995, p. 54).

baseadas num conjunto de relações interdireccionais entre atributos estruturais e a natureza dos resultados do funcionamento organizacional ²¹, sobressai uma matriz analítica cuja centralidade se situa numa estreita inter-relação entre meios e fins, atributos e funções e em que os respectivos padrões de interacção entre os actores educativos aos seus diversos níveis, configuram as dimensões da estrutura, enquanto meios organizacionais, designadamente, no que respeita a aspectos de complexidade, *locus* de decisão, formalização e estratificação e condicionam a natureza dos resultados.

Apesar de uma certa logicidade linear que o modelo de Hage parece, para todos os efeitos, deixar subentender e que Chorão (1992) explora e aprofunda a partir da ligação à tipificação Parsoniana das funções organizacionais ²², pela natureza dinâmica e evolutiva que tanto estas como as dimensões estruturais comportam, parece fazer ainda assim todo o sentido, a admissibilidade de uma permanente e potencial *disjuntividade latente* e

²¹ F. Chorão, apoiando-se em P. Silver (1983), desenvolve uma perspectiva de organização, como “unidade social na qual as pessoas conseguiram estabelecer entre si relações estáveis ... com a finalidade de tornar possível a realização de um conjunto de objectivos e finalidades” (1992, p. 11), ressaltando, assim, como elementos constitutivos da organização “a estrutura social referente ao que é estável, o padrão existente nas relações interpessoais, a unidade organizacional interna e (...) as finalidades globais que determinam e orientam a política interna e externa da organização” (*ibidem*). Apoiando-se em J. Hage (1965) e em T. Parsons (1960), Chorão desenvolve ainda uma perspectiva de análise das organizações a partir, respectivamente, dos conceitos de “estrutura organizacional” e de “função social”; relativamente ao primeiro e tendo por base a teoria axiomática de Hage, a autora faz relevar o conjunto de relações interdireccionais que se estabelecem entre, por um lado, os atributos estruturais da organização e, por outro, a natureza dos resultados do funcionamento organizacional, ou seja, entre meios e fins, dado as características da estrutura serem perspectivadas como meios de que as organizações se socorrem para perseguir os objectivos para que foram criadas.

²² Estas funções e que T. Parsons enuncia como quatro imperativos funcionais das organizações são a adaptação, a integração, a estabilidade e a prossecução de objectivos adaptados ao meio envolvente (Chorão, 1992; Alves-Pinto, 1995).

inerente ao próprio *modus* de funcionamento das organizações educativas em geral e, incluindo nestas, os estabelecimentos de ensino. De resto, esta perspectiva analítica de *disjuntividade*, que é, afinal característica das organizações em geral e que é necessário ter em conta na análise das suas formas de funcionamento, foi explorada e aprofundada por Lima, como decorre claramente das suas próprias palavras:

“A *ordem burocrática* da conexão e a *ordem anárquica* da desconexão configurarão desta forma um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente *conjuntivo* e *disjuntivo* (...) [e] A escola não será, exclusivamente, *burocrática* ou *anárquica* (...) Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas” (1992, p. 157).

Num certo sentido — e ainda que, eventualmente, podendo estar mais presente em estados mais distantes do equilíbrio, de certo modo característicos das situações de ruptura ou de momentos mais conturbados de transição ao nível dos sistemas político-administrativos —, esta *disjuntividade* pode ser estendida a diversos aspectos da vida organizacional escolar, embora, umas vezes tenda a orientar-se e a fazer prevalecer uma lógica mais de *conformidade processual* e, outras vezes, a fazer relevar uma lógica mais de *conformidade face aos resultados*. Quer uma, quer outra, coexistem por diversas vezes, em diversos momentos e não tendo uma de se sobrepor necessariamente à outra, sendo simplesmente um processo, ainda que complexo, que faz parte da lógica evolutiva das sociedades e, conseqüentemente, da escola enquanto organização social. Com efeito, “el actual conflicto en la investigación sobre la enseñanza no es un conflicto de paradigmas que compitan entre si (...) Los paradimas ‘tienden a coexistir’ “ (Erikson, 1989, p. 197).

Como recorda Alves-Pinto (1995), “a realidade é demasiadamente complexa para poder ser abarcada com uma só abordagem” (p. 110) Como não poderia deixar de ser, nela estão reflectidas e, simultaneamente, ela própria reflecte, linhas de orientação que tendem a estruturar-se, por vezes, por uma racionalidade e logicidade lineares, decorrentes de uma preocupação e convicção profundas de que a adequada funcionalidade da organização

escolar é tão somente uma questão que se reduz a aspectos de conformidade processual, no que respeita ao cumprimento escrupuloso de um ritual de preceitos e procedimentos, designadamente, uma planificação cuidadosa e detalhada e implicando objectivos precisos e operacionalizados, uma adequada selecção de pessoal directivo e docente e um controlo apertado da qualidade educativa, por se considerar que aquela (conformidade) é, não somente a única, mas também a forma mais adequada de realizar com eficácia e eficiência a actividade educativa escolar ²³. Os aspectos determinantes deste tipo de organização formal e, em particular, os modos como estes diferentes aspectos são perspectivados, decorrem assim, naturalmente, das respectivas linhas teóricas que lhes estão subjacentes. De um ângulo mais taylorista, este modo empresarial de olhar a escola, tende a fazer relevar, por exemplo, os aspectos de organização do trabalho, os processos de supervisão das tarefas, ou ainda, por exemplo, as questões relacionadas com a definição e simplificação do processo produtivo, os sistemas de informação e controlo com vista à eficácia e eficiência da organização; mas, na perspectiva clássica Fayoliana e neoclássica dos seus continuadores, o ângulo de abordagem, ainda que sem perder de vista uma matriz organizacional orientada para as questões da eficácia e da eficiência, desloca-se ligeiramente e a organização escolar passa a centrar-se mais nos aspectos da estrutura e das funções essenciais da administração.

Se é certo que, como sublinha A. Nóvoa (1992),

²³ Sedano e Perez (1989), apoiando-se nas perspectivas da administração científica de Taylor e clássica de Fayol, em alguns autores neoclássicos como Gulik, Urwick, Drucker e recorrendo ainda ao contributo das análises desenvolvidas por autores como Makarenko, Moreno, Municio, Drucker, salientam como principais vertentes organizacionais da escola a organização do trabalho, a importância do controlo, a estrutura piramidal da autoridade, a divisão compartimentada e enquadram as perspectivas de análise nas chamadas correntes da escola como empresa. Outros autores como Guilardi e Spallarossa (1989), fazem-lhe igualmente referência quando, a propósito daquilo que designam *management* da escola, enfatizam especialmente os aspectos relacionados com o estudo da natureza, métodos e quantidade de trabalho.

“a abordagem das escolas como organizações é olhada com grandes desconfianças e suspeições no terreno educativo (...) Os professores e os cientistas da educação não gostam que o seu trabalho seja pensado a partir de categorias de análises construídas, frequentemente, com base numa reflexão centrada no universo económico e empresarial” (p. 9),

não é menos certo, como sublinha Azevedo (1998), que as sociedades actuais por três ordens de factores — pressão da opinião pública, efeito estabelecimento e a escola como unidade nuclear do sistema educativo —, dispensem hoje as culturas de avaliação e, conseqüentemente, a avaliação dos estabelecimentos de ensino.

3.2 Escola e configurações estruturais

Não obstante o contributo trazido pelas perspectivas mais recentes de abordagem da escola ²⁴, pela ênfase atribuída à certificação e acreditação como factores determinantes de um certo mito que é imprescindível cultivar nas organizações escolares, a pedra de toque da análise da escola, enquanto actividade social organizada, parece, ainda assim, não só continuar a centrar-se particularmente, em duas das cinco componentes básicas, como se acentua ainda mais a importância daquelas componentes, que segundo H. Mintzberg (1995), estruturam toda a dinâmica das organizações e que são: o *vértice*

²⁴ Referimo-nos não só às abordagens de tipo (neo)institucional como também as perspectivas da ambiguidade, introduzidas pela primeira vez em Portugal por L. Lima, como proposta de abordagem complementar aos modelos racionais de análise da escola e fazendo notar, a este propósito, que “Os temas da racionalidade da eficácia e da eficiência, mesmo quando tratados criticamente por referência aos modelos clássicos, não encontram alternativas teóricas explicitadas e os trabalhos produzidos a partir da década de 70 de crítica ao modelo racional (*ambiguidade, anarquia organizada, loosely coupled systems, garbage-can models*, etc.) (...) são completamente ignorados na literatura” (1990, p. 107).

estratégico e o *centro operacional*. Na verdade, ou porque se desenvolvem mitos e rituais que vão criando, alimentando e perpetuando a ilusão de que assim acontece ou, porque assim acontece de facto, de um modo ou de outro, pelas funções e papéis que se espera deles, sai reforçada a importância do vértice estratégico e do centro operacional.

Relativamente ao vértice estratégico, enquanto se aceita, por exemplo, que os presidentes ou directores de escola e demais elementos da gestão escolar de topo, como membros encarregados e a quem está cometida a responsabilidade global da escola, têm como função “(...) assegurar que a organização cumpra a sua missão eficazmente, assim como a servir as necessidades de todas as pessoas que controlam ou que de qualquer maneira exerçam poder sobre as organizações (p. 44). De acordo com Mintzberg, tais funções acarretam aos elementos do vértice estratégico três conjuntos de deveres: o dever de *supervisão directa*, o dever de *gestão das condições de fronteira da organização* e o dever de *desenvolvimento da estratégia da organização* ²⁵.

São vários os exemplos de que nos podemos socorrer no âmbito do mundo escolar para ilustrar a importância de que se pode revestir o vértice estratégico na definição de uma orientação e no desempenho dos seus papéis. Fiquemo-nos pelo do director de uma escola que, dado o seu elevado prestígio

²⁵ No âmbito do dever de supervisão directa cabe aos membros que integram o vértice estratégico, definir até que ponto é que a organização se pode apoiar neste tipo de coordenação. Este primeiro dever envolve, por exemplo, operações como “(...) afectação de recursos, incluindo a concepção da própria estrutura, a atribuição de pessoas e de recursos a tarefas, a emissão de ordens e a autorização das decisões mais importantes efectuadas pelos funcionários; a resolução nas perturbações no trabalho que implica a resolução dos conflitos (...) o controlo, que implica a revisão das actividades dos empregados (...)” (Mintzberg, 1995, p. 44). No que concerne ao dever de gestão das condições de fronteira da organização, e que diz respeito às relações com o ambiente exterior, são de destacar cinco principais papéis: o papel de porta-voz, o papel de elo de ligação, o papel de monitor, o papel de negociador e um papel simbólico, no sentido do “desempenho de figura de proa, ao desempenhar tarefas cerimoniais (...) (ib., *ibid.*). Por último, um dever relacionado com o desenvolvimento da estratégia, enquanto força mediadora entre a organização e o ambiente exterior.

numa comunidade, é capaz de impressionar ou de persuadir suficientemente um certo "clientelismo" e garantir, assim, níveis elevados de procura social por parte de determinados grupos sociais e que, por questões de imagem social da própria instituição ou por quaisquer outras razões, essa escola tem todo o interesse e vantagem em manter e consolidar. Um director que inspire confiança, que inspire segurança, que inspire disciplina, que inspire sentimentos de benefícios elevados a médio-longo prazos, relativamente ao investimento feito pelas famílias, assume aqui um protagonismo determinante, na medida que a marca da instituição se vai tecendo progressivamente pela ausência de qualquer suspeição em termos do seu "status" de acreditação e certificação. Instalado um tal "mito ambiental", para utilizarmos a terminologia de C. Estevão (1995^a, p. 86), "(...) as formas institucionalizadas (acreditação e certificação) do processo de trabalho (actividades de instrução) são mais importantes que a própria actividade (*id.*, *ibid.*) e produz ele próprio a génese de uma organização institucionalizada e em conformidade com regras que valorizam a qualificação do centro operacional e da qualidade de serviços prestados. Instalada a crença da marca de confiança, de segurança e da qualidade dos serviços da escola, corporizada no seu director, o sucesso está garantido e uma espécie de círculo vicioso e virtuoso pode estar iniciado. E esta questão é de tal maneira importante, que uma escola insuspeita, em termos da sua marca de qualidade, pode conseguir à partida, pela antecipação da ideia de uma aparente eficácia instrucional, prolongar perspectivas de sobrevivência, mesmo quando, os níveis de empenho postos nas actividades de instrução e educação, relativamente a outras escolas, forem efectivamente inferiores.

Todavia, fá-lo socorrendo-se e agarrando-se também à ideia de que a *coisa educativa* requer competência profissional dos professores e radica numa base de poder científico e pedagógico adquirido por estes a partir de uma aliança extremamente conseguida entre um conjunto de qualidades pessoais e uma formação inicial especializada e aprofundada em contexto de

trabalho ²⁶. Esta ideia do professor-especialista, estruturante de uma concepção de professor como profissional e, conseqüentemente, tornando-o elemento integrante de um corpo de profissionais, aliás, crescentemente escudada, por uma formação inicial que, nos dias de hoje ao contrário de há bem poucos anos, é claramente direccionada para tal e aparentemente não menos exigente e qualificadora, por um traquejo e amadurecimento talhado quotidianamente na *zona da frente* ou, para utilizarmos uma expressão de E. Goffman (citado em A. Hargreaves, 1998), na *região frontal* do campo escolar, enquanto lugar de *performance* e de contacto directo com os alunos, sob a pressão constante e permanente de um necessário e conveniente *manter das aparências* e de uma não menos importante capacidade de *auto-controlo* e de *auto-disciplina* na regulação das suas próprias condutas e comportamentos e, ainda, por um certo fortalecimento da capacidade de

²⁶ No balanço oficial relativamente ao período da legislatura de 1996 a 1999, a formação contínua dos docentes e educadores — aliás, oferecida e desenvolvida em pacotes crescentemente direccionados para lógicas de contexto de trabalho e privilegiando modalidades activas de formação como os círculos de estudo e as designadas oficinas de formação, com um prejuízo claro dos modelos mais de tipo escolar — constituiu, na perspectiva do Ministério da Educação uma das chaves para a construção da qualidade educativa. O interessante da questão, é que uma excessiva e quase exclusiva orientação para dispositivos demasiadamente circunscritos às situações e contextos de trabalho, podem acabar por tornar-se contraditórios, com os ideais de profissionalismo aberto reclamados por Vonk e em que, segundo este, no modelo do papel do professor, identificado pela expressão profissionalismo aberto, "(...) os professores individualmente ou em grupo são responsáveis pela análise das necessidades da escola (...) são considerados líderes inovadores, capazes de auto-aperfeiçoamento, de analisar as suas próprias acções, de identificar e reagir às necessidades dos alunos, enfim, de avaliar os resultados das suas intervenções (...)" (citado em Perrenoud, 1993, pp. 181-182). Uma orientação exclusiva ou demasiadamente exagerada nesta direcção, pode acabar transformar um modelo pretensamente aberto em fechado e cujas conseqüências poderão ser, afinal, bastante semelhantes àquelas que H. Hannoun (1987) considera ocorrerem frequentemente com os modelos multiculturalistas no plano educacional, isto é, a conduzir ao isolamento e fechamento dos grupos em *ghetos*, a um empobrecimento cultural e pedagógico-didáctico, fechando os grupos sobre si mesmos e não trazendo grande enriquecimento, com tendência ao desenvolvimento de esquemas sustentados num certo tipo de *folclore pedagógico* de grande superficialidade.

intervenção sindical e profissional, numa defesa legitimada e legitimadora de papéis e funções e de um estatuto sócio-profissional, sempre que este equilíbrio seja ameaçado ou, por razões de ordem vária, sempre que se considere conveniente anunciar, como estando ameaçado.

Um dos principais efeitos daqui resultante é, em primeiro lugar, o da preservação de uma certa territorialidade da escola, relativamente a elementos que habitualmente nela não habitam e da confinação aos profissionais da docência do essencial dos espaços de participação e intervenção, mesmo que insistentemente declarada como um espaço inteiramente aberto à comunidade e, em segundo lugar, o da conseqüente relevância que a componente *centro operacional* parece continuar a assumir em organizações como os estabelecimentos escolares.

E porquê o centro operacional?

Em primeiro lugar, enquanto a marca pessoal do próprio professor possa constituir elemento preponderante de procura social de educação e até, nos casos em que possam ocorrer escolhas marcadas por preferências educativas, de preferência por um determinado professor ou por um determinado estabelecimento escolar. É o caso mais particular das instâncias educativas onde impera o regime da monodocência e onde o processo de escolarização é preponderantemente marcado pelo acompanhamento, ao longo de todo um ciclo de estudos, de um determinado professor. No nosso sistema educativo, esta situação é típica do 1º ciclo e, eventualmente, começa a ocorrer também com alguma frequência ao nível do pré-escolar, enquanto segmentos de ensino em que a construção de um certo "mito ambiental" possa estar muito focalizada e associada à figura do profissional que vai acompanhar e assumir a responsabilidade de uma dada classe de alunos, durante um período deveras marcante e importante da vida desses alunos. O que pode passar então a impressionar e a tender a orientar as escolhas educativas dos pais no início da escolaridade, pelo menos numa primeira fase, são agora *lógicas de confiança e presunções de competência*, enquanto *mitos racionais*, mais ligadas a tecnologias de ensino e instrução e um pouco menos ligadas a aspectos de conformidade com certas regras institucionais.

Em segundo lugar, porque numa segunda fase, e à semelhança do que ocorre com o vértice estratégico, pode gerar-se a institucionalização dos próprios processos de trabalho, a tal ponto, que as formas institucionalizadas dessas actividades de instrução se tornem mais importantes para as famílias do que as próprias actividades de instrução levadas a cabo pelos profissionais.

Estes são, a nosso ver, dois aspectos simbólicos que marcam, nos dias de hoje, organizações como as escolas e que, no caso das escolas com uma organização do processo de ensino do tipo "classe autónoma", o modelo (mais) comum das escolas do 1º ciclo, a procura e a confiança social tenderão a orientar-se e a instalar-se, progressiva e basicamente, através dos mitos associados a cada um dos profissionais responsáveis por uma determinada classe de alunos e afectos a um determinado estabelecimento escolar.

No caso dos restantes estabelecimentos de ensino não superior, em que a organização do processo pedagógico assenta em modelos semi-compartimentados ou em sistemas compartimentados disciplinares (Formosinho, 1985; García, 1993; Dacal, 1996), a procura e a confiança social estão associadas, em grande parte, a mitos racionais do tipo anterior, mas incorporam também mitos ligados à segurança, confiança e competência que os elementos do vértice estratégico possam inspirar.

As palavras de C. Estevão ajudam, de alguma forma, a clarificar esta perspectiva de análise do funcionamento da escola.

"Privilegiando, pois, a conformidade as organizações educativas recorrem ao mecanismo de integração, que não se encontra no sistema de autoridade formal ou nos objectivos partilhados, mas sim na 'lógica de confiança', ou na presunção de competência, dado que, o mais saliente, é o facto da escola surgir fundamentalmente para submeter o processo educativo a categorias institucionais socialmente padronizadas. O que interessará é a incorporação dos 'mitos ambientais' à sua estrutura formal, tornando-se o controlo e a coordenação das suas actividades técnicas, dentro desta visão, pouco relevantes ou até perigosos por poderem transferir a incerteza dos processos técnicos para as estruturas rituais que tendem a ser mais estáveis" (1995a, p. 86).

Retomando a ideia inicial, parece que a questão central se tende a colocar essencialmente ao nível das componentes vértice estratégico e centro operacional, não se afigurando tão relevante em termos estratégicos para a organização escolar a questão da linha hierárquica, da tecnoestrutura ou mesmo, as funções de apoio logístico e, no caso desta última, numa clara perspectiva de subordinação no que respeita à disponibilização dos meios e dos recursos necessários ao próprio desenvolvimento das actividades educativas por parte dos profissionais.

Na verdade, por aquilo que se tem vindo a dizer, não parece despropositado olhar as formas de organização escolar à luz de uma das configurações estruturais proposta por Mintzberg. Referimo-nos, obviamente, a um ângulo de abordagem da escola como burocracia profissional. Ora, nesta perspectiva, a componente chave das organizações escolares parece ser exactamente o seu centro operacional e o seu principal mecanismo de coordenação, a estandardização das qualificações dos seus operacionais, os professores. O centro operacional de uma organização como o estabelecimento escolar é, segundo este ângulo de abordagem, a sua componente chave, na exacta medida em que, para funcionar, se apoia essencialmente nas competências dos seus professores enquanto profissionais, entendidas estas, como a resultante da combinação maximizada de um conjunto de habilidades técnicas com um conjunto de habilidades comportamentais ²⁷. Como sublinharia Borges, "A grande questão em qualquer escola [...] é como se gere o grupo de professores [...] o segredo é recrutar

²⁷ A competência pode ser tomada como um atributo ou qualidade manifestada pelas pessoas relativamente à ocupação de um determinado cargo ou ao desempenho de uma determinada função e é resultante da combinação de dois vectores correspondentes às facetas operacionais, habilidade técnica e habilidade comportamental. A habilidade técnica é adquirida através de informação, de leitura, de pesquisa, de realização de actividades, de treino; a habilidade comportamental implica disponibilidade para os outros, facilidade de relacionamento, e é acrescentada a partir das vivências e, em especial, das reflexões e análise críticas das situações vivenciadas, conferindo conhecimento experiencial aos indivíduos. Das diferentes combinações possíveis entre os vectores habilidades técnicas e habilidades comportamentais resultam diferentes perfis de competência profissional.

permanentemente professores cada vez melhores e criar condições para mantê-los" (citado em Ribeiro, 1994, p. 34). E se, para os que pretendem vir a ser a melhor escola do mundo esta é a grande questão, não há razão, para deixar de a ser, nas escolas que estão ainda muito longe de ser as melhores escolas do mundo.

Esta ideia muito marcada do professor profissional, não constitui propriamente uma (re)invenção teórica, pese embora, tenha começado a ganhar algum terreno, de que constituem exemplo as muitas e cada vez mais diversificadas organizações profissionais de professores por nível de ensino e por grupo de docência e especialidade, num claro sintoma de transição de uma concepção de professor funcionário para uma concepção de professor profissional, e que, à semelhança de outros profissionais, particularmente dos que maior prestígio e estatuto gozam na sociedade portuguesa, também o professor tende a reclamar crescentemente sua condição de profissional especialista, formado e socializado ao longo de períodos temporalmente bastante alargados e através de processos que nunca se esgotam e consideram acabados em definitivo. Uma tal formação e socialização em contexto de trabalho afigura-se, na verdade, como um processo contínuo e permanente, encerrando um desafio constante face a novos conhecimentos e saberes e gerando a necessidade de utilização de novos métodos e estilos de abordagem.

Porém, pelas condições do exercício das actividades de instrução e educação e, particularmente, pela natureza dessas actividades, o professor enquanto profissional dispõe de uma margem de autonomia alargada e de um razoável e não menor nível de controlo sobre a seu próprio trabalho, sendo esta, porventura, uma das suas maiores vantagens. Não resistimos por isso, mais uma vez, a convocar Mintzberg, quando este apresenta uma série de situações caracterizadoras da vida escolar dos professores, a fim de ilustrar a latitude considerável de que estes dispõem no exercício do controlo do seu próprio trabalho.

"O professor trabalha sozinho na sala de aula, relativamente isolado dos seus colegas e dos seus superiores e dispõe de margem de manobra importante.

(...)

A maioria da coordenação necessária é realizada pela estandardização das qualificações e dos conhecimentos, de facto, pelo que aprenderam a esperar dos seus colegas.

(...)

O sistema funciona porque toda a gente sabe o que está a acontecer.

(...)

Nunca acontece que dois professores apliquem as suas competências da mesma maneira.

(...)

O problema de lidar com a variação que se verifica nas diversas capacidades e realização dos estudantes durante o ano escolar ... compete ao professor da turma, e um dos elementos importantes desta competência profissional é a capacidade de tratar das flutuações do dia a dia na resposta à instrução por parte de estudantes individuais e colectivamente pela classe no seu todo" (1995, pp. 380-383).

As descrições anteriores sustentam bem a ideia do centro operacional como componente chave das organizações escolares. Afinal, quase tudo se resume a um sistema de classificação de modo a conseguir-se a associação entre as categorias classificadas e os respectivos programas-padrão.

Nesta linha de pensamento, as escolas são, então, estruturas vertical e horizontalmente descentralizadas, às quais um poder profissional arquitectado predominantemente numa base cognoscitiva académica e pedagógica (Formosinho, 1980) e uma relativa complexidade das próprias actividades não serão totalmente alheias.

Aliás, H. Mintzberg, deixa-nos alguns desafios interessantes e que não resistimos a recolocar:

Com que se identifica afinal mais o professor? com a escola onde desenvolve a sua actividade ou com a sua própria profissão de professor?

E se quisermos ir ainda mais longe:

Com a escola a que pertence ou com a mega organização ministerial?

Mas porque a estrutura é descentralizada, ela é, conseqüentemente, potencialmente democrática. Paralelamente, à possibilidade do controlo exercido pelos professores sobre o seu próprio trabalho, importa também que possam controlar as decisões administrativas que os possam vir a afectar. Daí que a profissionalização da função directiva, enquanto função complexa e que M. Álvarez (1995) preconiza na sua dupla dimensão de *dependência funcional* e de *independência profissional* ²⁸ pode, inesperadamente, vir a constituir para os professores, simultaneamente, uma ameaça e uma protecção. Ameaça, enquanto possibilidade de reforço de uma linha hierárquica na escola. Protecção, enquanto possa vir a desenvolver-se como uma espécie de escudo relativamente ao seu trabalho e às condições logísticas necessárias para a realização desse trabalho.

Eis apenas um dos muitos paradoxos com que o professor se confronta. O da continuidade do exercício de um certo controlo a vários níveis, apoiado e legitimado por uma crescente independência profissional e o de uma presumível e crescente dependência funcional, no futuro, de um director escolar que se anuncia e deseja profissionalmente competente e eficaz e que, por via da aplicação do princípio da prestação de contas perante a comunidade em geral e a administração educativa em particular, pode mais de perto vir a exercer um apertado controlo técnico sobre o trabalho dos 'seus' professores.

²⁸ Manuel Álvarez (1995), considera que o desenvolvimento e aprofundamento da profissionalização da função directiva se manifestaria a dois níveis: i) um primeiro nível, o da *dependência funcional*, isto é, ao serviço de um quadro normativo amplo, consubstanciado na capacidade de prossecução de objectivos complexos, estabelecidos em forma de finalidades pela Administração Educativa, definidos e negociados em forma de intenções pelo respectivo Conselho/Assembleia da Escola e corporizados num Projecto de Escola e, finalmente, estabelecidos como critérios e indicadores de eficácia pelos professores enquanto profissionais constituindo o Projecto Curricular de Escola; ii) um segundo nível, o da *independência profissional*, garantido por uma formação específica, capacidade própria em campos como a tomada de decisão, relação e interacção e domínio de tecnologia específica no âmbito da direcção educativa, nomeadamente em matérias de planeamento, organização e avaliação.

3.3 Escola, *locus* decisional e lógicas de conformidade

Dispensamo-nos de passar em revista as perspectivas organizacionais mais significativas de análise da escola e que no caso português e, em especial, a partir dos finais dos anos oitenta e com mais intensidade e consistência ao longo da década de noventa, começariam numa primeira fase a integrar o quadro geral de investigação em educação e, numa fase posterior, a constituir mesmo eixos autónomos de investigação nesta área ²⁹. Apesar de um tempo tão reduzido e escasso ao amadurecimento das questões, a verdade é que esta problemática tem sido objecto de uma exploração sistemática e tem dado lugar a variadas tipologias e categorizações de análise, algumas das quais marcadamente influenciadas por tendências de moda.

Depois de uma certa supremacia das abordagens racionais, naturais, estruturais, de recursos humanos e sistémicas, a sociologia das organizações educativas tem privilegiado especialmente quer as questões do poder, disputa ideológica, conflito, interesses, controlo, regulação, ou seja, das chamadas abordagens políticas ³⁰, quer os aspectos simbólicos e o carácter incerto e imprevisível que caracteriza os processos organizacionais ³¹.

²⁹ Referimo-nos a muitos dos estudos desenvolvidos na área da Organização e da Administração Educacionais e da Sociologia das Organizações Educativas, uma parte significativa dos quais, no âmbito de trabalhos de mestrado e doutoramento e que, com uma maior ou menor incidência, exploraram diferentes perspectivas de abordagem ou criaram e aprofundaram novos quadros analíticas da escola. Como mais significativos, veja-se em particular e numa primeira fase aos trabalhos do Grupo do Minho (João Formosinho, Sousa Fernandes, Licínio Lima, Lemos Pires) e numa fase posterior as linhas de investigação autónoma desenvolvidas em especial por Lima, A. Afonso e Estêvão e por Formosinho, Sousa Fernandes e Sarmiento. Merecem também grande destaque os trabalhos de Arroiteia, Nóvoa, Alves-Pinto, Carneiro, Cunha, Cabral, Benavente, Pardal, Teixeira, Santiago, Costa, Barroso, Canário, Chorão, Gomes e também de Alves, Macedo, Marques, Sanches, Verdasca e Torres. Para além de outros são ainda de referir, no âmbito do GEP, a linha de orientação desenvolvida sob a coordenação de Valadares Tavares, com uma vertente analítica muito forte ao nível da área da Economia da Educação e no âmbito da IGE, os trabalhos de Clímaco em torno da qualidade, dos observatórios e dos sistemas de auditoria.

Com efeito, conjugando, por um lado, algumas das perspectivas mais marcantes desse quadro analítico geral — e cujos contornos mais recentes podemos situar numa linha de evolução que vai das abordagens organizacionais tipicamente racionais-produtivas aos modelos da ambiguidade e anarquia organizada, perspectivas fractalizadas e multi-institucionais ³² —, com os estádios de evolução e desenvolvimento dos sistemas educativos ³³ e, enquadradas espacial e temporalmente, por outro, com as lógicas e

³⁰ Veja-se, por exemplo, Crozier e Friedberg (1977), Mintzberg (1986), Felip (1989), Morgan (1986), Lima (1992), Afonso e Estêvão (1992), Ball (1994), Afonso (1995), Costa (1996), Estêvão (1997).

³¹ Ver, entre outros, Cohen e March (1974), Meyer e Rowan (1988), Friedland e Alford (1991), Lima (1992), Afonso e Estêvão (1992), Costa (1996), Estêvão (1997), Alves (1999).

³² Esta linha de evolução atravessa um conjunto de abordagens e perspectivas analíticas designadamente: a perspectiva humanista, de que constituem exemplo as concepções de escola democrática de Dewey e de escola personalista de Garcia Hoz (Ciscar e Uria, 1988; Sedano e Perez, 1989) e também, num certo sentido, as recentes concepções de escola comunidade educativa (Formosinho, 1988, 1989; Macedo, 1995), tão insistentemente difundidas e preconizadas pela Administração Educativa como modelo de organização de escola a adoptar; a perspectiva de sistema social, acentuando e explorando intercâmbios de informação com o meio e um sistema de regularização de relações e de alianças tendente a manter um estado de equilíbrio interno e externo e a ser auto-regulado e tendo subjacente como princípios essenciais o *feedback*, a *homeostase* e a *equifinalidade* (Colom, 1979; Guilardi e Spallarossa, 1989; Felip, 1989; Lima, 1992); a perspectiva política, valorizando as subjectividades dos actores e assumindo a realidade organizacional como jogos de poder e de influência e reconhecendo a importância do poder como factor chave para a compreensão das lógicas de acção (Lima, 1992, 1998; Estêvão, 1997; Alves, 1999); as perspectivas neo-institucional e da ambiguidade, sustentadas, no caso das primeiras, em lógicas de confiança e tendo por base o pressuposto de que cada um confia na competência e no trabalho dos outros e, no caso das segundas, nas imagens de escola como sistema debilmente articulados e de reduzida conexão entre os diversos elementos e que têm sido particularmente exploradas também entre nós, por autores como Lima (1992, 1994, 1995a, 1995b, 1997, 2000a), Afonso e Estêvão (1992), Costa (1996), Estêvão (1995b, 1996, 1998), Alves (1999).

³³ Cf. R. Carneiro (1994).

tendências de evolução da administração pública em Portugal ³⁴, configura-se um esquema de análise do sistema educativo e dos respectivos figurinos organizacionais de base, estruturado em pressupostos de conformidade segundo dois grandes eixos principais, designadamente:

- eixo 1 - lógicas de orientação educativa centradas na conformidade processual;
- eixo 2 - lógicas de orientação educativa centradas na conformidade de objectivos e resultados.

Em última análise, estes dois eixos acabam por corresponder, de alguma forma, à posição preconizada por Meyer e Rowan (1988), quando afirmam que existem "(...) two basics kinds of instructional controls are available to educational organizations - the certification of status by tesyting, and/or the inspection of instructional activity to ensure conformity to rules" (p. 11).

Por último, um terceiro eixo (eixo 3), designado de *locus* da tomada de decisão e que, no esquema proposto, é subsidiário dos dois eixos anteriores.

A ideia que está subjacente ao esquema seguinte é a de que este encadeamento lógico ocorre necessariamente num determinado tempo e num determinado espaço geográfico e que um e outro configuram matrizes organizacionais escolares consonantes com as ideologias educativas dominantes e com as lógicas e principais tendências em termos de orientação e organização do sistema político-administrativo vigente. Esta contextualização temporal e espacial afigura-se como o primeiro elemento determinante de toda a lógica que subjaz à concepção do esquema configuracional, ao fazer relevar a centralidade que a matriz cultural, tomada aqui no sentido antropológico do termo ³⁵, desempenha em todo o processo de concepção e desenvolvimento

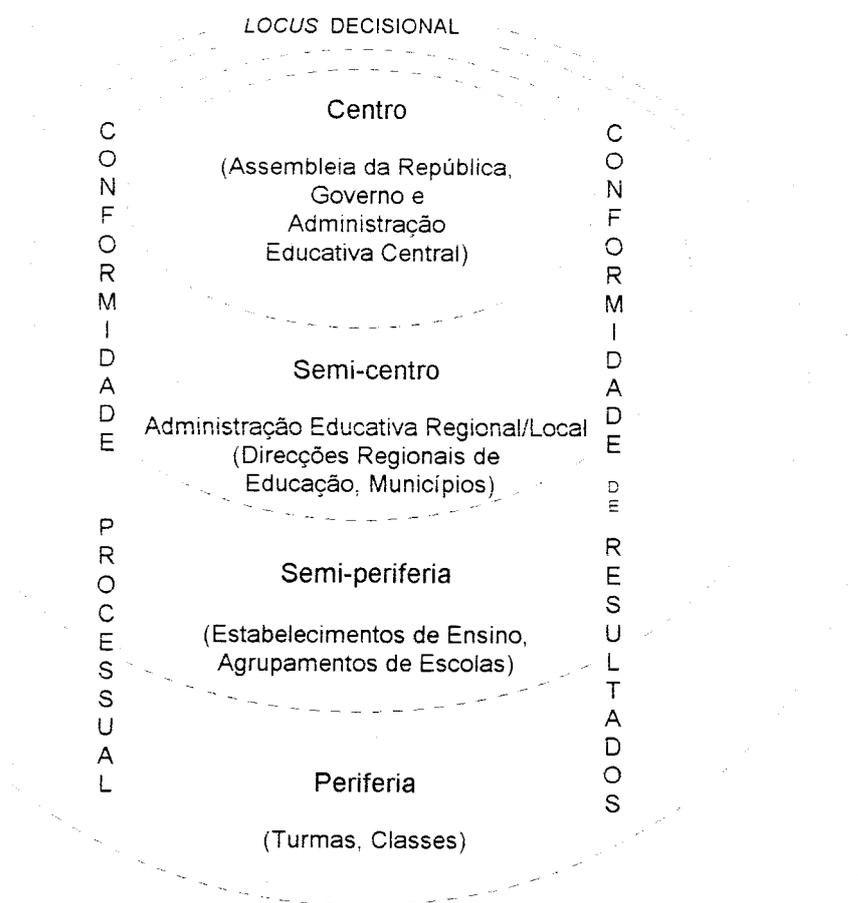
³⁴ Cf. M. R. Sousa (1987)

³⁵ Edward Tylor, fundador da Antropologia teórica, entende por cultura "todo o complexo que abrange conhecimentos, crenças, arte, moral, direito, costumes e quaisquer outras

dos sistemas de educação e ensino, na medida em que os vectores culturais chave dela decorrentes estão na base das ideologias educativas e das linhas de orientação de política educativa que atravessam um determinado tempo e um determinado espaço geográfico, e que, incontornavelmente, acabam por estar reflectidas nas concepções curriculares e pedagógicas, na concepção dos modelos de governação, nos aspectos gerais de organização pedagógica do processo educativo no seu todo.

Figura 1

Sistema educativo, *locus* decisional e lógicas organizacionais de conformidade



capacidades e hábitos adquiridos por cada pessoa, enquanto membros da sua sociedade” (citado em A. Melo, 2000, p. 17). Segundo A. Melo, de acordo com uma tal perspectiva antropológica, “a cultura abrange, pois, todos os modos socialmente adquiridos de pensar, de sentir e de agir dos membros de determinada sociedade” (*ibidem*).

3.3.1 Escola e *locus* decisional

O *locus* da tomada de decisão atravessa quatro zonas onde pode mais provavelmente ter lugar a sua ocorrência, sendo duas nos extremos (centro e periferia) e as restantes situadas em níveis intermédios (semi-centro e semi-periferia) do corredor centro-periferia. Uma maior relevância das primeiras ou das segundas no processo decisional, particularmente no que respeita à estrutura organizativa e funcional, à formulação e organização curricular, ao plano pedagógico, ao sistema de avaliação, à organização de turmas e distribuição de alunos, ao funcionamento e organização geral dos tempos e dos espaços, entre outros aspectos, é indiciadora de um sistema político-administrativo que no campo da educação e ensino tende a seguir, respectivamente, uma matriz mais centralizadora, ainda que com possíveis níveis diferenciados de delegação, ou uma matriz mais descentralizadora, eventualmente, de cariz municipalista mesmo, apesar de, quanto às questões de conformidade processual e de resultados, poder ter sido definida e fomentada, em simultâneo, uma orientação relativamente a ambas as dimensões, apenas em relação a uma delas ou, simplesmente, não ter sido definida qualquer orientação em termos de conformidade.

Por razões de ordem histórica e cultural, e a que Marcelo Rebelo de Sousa se refere ³⁶ quando afirma que

³⁶ A propósito da crise da Administração Pública, Marcelo Rebelo de Sousa elenca um conjunto de factores de ordem histórica e cultural, e que considera nada despidiendos por marcarem de uma forma muito profunda a cultura portuguesa ao longo de séculos e entre os quais se destacam: “o peso ancestral do poder político sobre a sociedade civil, traduzido na escassa expressão do feudalismo medievo, na rápida e acentuada centralização do poder real, na durabilidade da monarquia absoluta, na debilidade das instituições da sociedade civil verdadeiramente autónomas do poder político (...) a relevância pública da Igreja Católica e das Forças Armadas (...) a fraqueza e o relativo artificialismo do liberalismo oitocentista (...) o crescimento progressivo do Estado-Administração, que se adensou a partir de 1926 (...) a desconfiança perante a Administração Autárquica (...) a aversão à delegação de poderes (...) o atraso económico e social relativamente à Europa industrializada (...) o dualismo económico entre os principais centros urbanos e industrializados situados no litoral e o chamado País

“(…) a nossa tradição cultural e jurídica é curiosamente uma constante, para além da sucessão do liberalismo político da Monarquia Constitucional e da 1ª República e do anti-liberalismo e do dirigismo do Estado Novo, um clima propenso a uma Administração Pública sobranceira, dominadora da sociedade civil, centralizada, concentrada, politizada e partidarizada, carecida de mobilidade interna” (1987, p. 5),

parece, na verdade, existir entre nós uma propensão, que podemos qualificar de *quasi* estrutural para a prevalência e perpetuação do *locus* decisional no centro, e que, não obstante, os profundos movimentos político-ideológicos que atravessaram o país desde 1974, ou até, ainda que de forma mais tímida e contida e sem ruptura de regime, desde o final dos anos 60, para além de todo um conjunto de pressões exteriores e de contacto com ambientes de grandes tradições e vivências político-administrativas de feição descentralizadora e

Rural (...) uma nação com longa história, património religioso e moral, coesão na língua e no território, nas crenças e na cultura (...) padrões culturais e cívicos que facilitam a politização e partidirização da Administração Pública desde há quase dois séculos (...) valorização da função pública, a partir dos anos 20, em detrimento das actividades da sociedade civil (...) criação de um sistema administrativo coerente, rígido e estável, na transição para os anos 30 (...) extensão à Administração Pública de características comportamentais comuns a todo o poder político, como a fulanização, a personalização das chefias, a escassa mobilidade interna (...) uma dificuldade de institucionalização interna (...) dos direitos ou interesses legítimos de informação ou de participação dos particulares”. Referindo-se também a factores mais recentes, e que Marcelo Rebelo de Sousa considera posteriores a 1974, elenca como principais “Um alargamento da intervenção da Administração Pública na actividade económica e social (...). Um crescimento do Estado-Administração e muito em especial da chamada Administração Indirecta do Estado (...) transferência para o plano dos actos políticos e das leis ordinárias do debate doutrinário, sempre minimizando a necessidade de uma reforma de Administração Pública (...) A expansão da Administração Pública tem-se efectuado de modo avulso, casuístico, caótico, do que levou a sobrepôr a um sistema globalmente concebido, há 60 anos, institucionalizado até aos anos 40 e em crise nos anos 50, remendos consecutivos (...) Apesar da principiologia descentralizadora e desconcentradora acolhida na Constituição da República Portuguesa, a prática político-administrativa tem sido persistentemente propensa à centralização e à concentração de poderes, o que quer dizer alguma subalternização da Administração Autárquica (...) Na linha do chamado sistema administrativo francês ou da Administração Executiva, o nosso sistema administrativo consagra o privilégio da execução prévia, que permite à Administração Pública que defina o direito no caso concreto e execute imediatamente as suas decisões (...)” (1987, pp. 4-8).

regionalista, a nossa matriz de Administração Pública e a sua respectiva configuração jurídica e organizacional tende a permanecer num imobilismo e estaticismo quase totais, ignorando e resistindo a outras lógicas de reorganização político-administrativa ou, no máximo, e em casos que podemos tomar como excepcionais, regressando ao ponto inicial logo que passe o efeito psicológico da situação que está a ser ou foi objecto de experiência ³⁷.

Ainda assim, neste esquema analítico, a questão essencial não se centra tanto no *locus* decisional mas, antes, na lógica de conformidade que predomina em termos de orientação das acções organizacionais educativas. Com efeito, parece-nos importante sublinhar que, qualquer que seja o modelo político-administrativo subjacente, no limite e quer aquela assuma um carácter

³⁷ A natureza hiper-estável dos sistemas educativos (Carneiro, 1996), leva a que o *locus* decisional tenda a permanecer no mesmo ponto ou a regressar ao ponto de origem, no caso de terem apenas ocorrido algumas acções ténues ou tentativas pouco consistentes e persistentes de implementação de mudanças e de novas soluções matriciais em termos de reorganização político-administrativa. Por outro lado, por razões de ordem histórica e cultural tem-se perpetuado, no caso português, uma vocação político-administrativa de feição fortemente centralista e que, não obstante, uma situação de ruptura ideológica e política como aquela que viveu Portugal desde o 25 de Abril de 1974, no essencial, o modelo de organização administrativa do Estado permanece praticamente inalterado. Curiosamente, algumas das alterações e mudanças preconizadas em termos de reorganização administrativa, foram-no mais por iniciativa do poder político central do que propriamente por iniciativa das periferias, o que, de alguma forma, para além de outros factores, pode muito provavelmente ser ainda decorrente de uma certa influência do estaticismo aristotélico em termos de concepção do mundo (Piaget e Garcia, 1987), ou seja, a mudança e o movimento requerem uma força permanente, de tal modo que, logo que esta cesse ou abrande, decorrente do princípio da inércia, regressa-se ao estado inicial, ao estado de repouso em que se encontrava (características de hiper-estabilidade do sistemas educativos apontadas por Roberto Carneiro); outra interpretação e explicação igualmente plausíveis e mais conforme com as razões elencadas por Marcelo Rebelo de Sousa, decorre da aplicação de uma concepção de movimento aos fenómenos político-administrativos e, decorrente do princípio da inércia, da continuidade e perpetuação de uma lógica de movimento e transformação constantes e em que a nossa matriz histórica e cultural passa agora a constituir um elemento de atrito, um obstáculo mesmo, e que funciona como força oposta ao movimento e ao conjunto de transformações que naturalmente e por inércia seria previsível ocorrerem.

mais impressionista e informal ou mais formal e fiscalizatório e institucionalmente instituído e assumido, não só pelas formas como se processam as observações ou como as apreciações são conduzidas mas, também, pelos pontos e aspectos a que aquelas se dirigem e pelo grau de externalidade e distanciamento que o aparato avaliativo possa apresentar, é bastante provável que venha a existir sempre uma orientação e uma análise avaliativa das acções educativas desenvolvidas, dirigidas a questões de ordem processual, a uma conformidade de resultados ou a ambos os tipos de conformidade.

3.3.2 Lógicas de conformidade processual

A conformidade processual diz respeito à definição de orientações relativamente às instâncias de execução em geral e aos actores educativos em particular, sobre os modos como devem ser desenvolvidas as acções organizacionais e implicando a existência de um quadro normativo especificador de cada um dos processos a desenvolver e dos procedimentos de tramitação a observar, independentemente, do nível onde possa ter lugar a definição processual.

Numa avaliação da conformidade de processos, o que está especialmente em causa é a "(...) forma como os programas e acção da Administração Pública são desenvolvidos" (Bilhim, 1998, p.127). Ao estar focalizada no processo e não no resultado final "este tipo de avaliação é o mais corrente e usado pelos serviços de auditoria e inspecção. É a preocupação com a legalidade que se torna determinante. O que é importante não é tanto, nem sobretudo, o que se faz, mas o modo como se faz" (*ibidem*).

É natural que, em situações como aquela que descrevemos atrás, a propósito da forte tradição centralista portuguesa, tenda a prevalecer a existência de dispositivos direccionados para uma estreita verificação e

fiscalização da conformidade processual. Com efeito, uma orientação face ao processo, qualquer que seja o *locus* onde ocorra a tomada de decisão, tem grandes pontos de contacto, na tipologia de Carneiro (1994), com os estádios de desenvolvimento orientados à *produção* ou ao *consumo*³⁸, na tipologia de Scott (citado em Barroso, 1991) especialmente com o quadrante sistema fechado/actor racional, na tipologia de Mintzberg (1995) com configurações organizacionais tipo burocracia mecânica e em alguns aspectos de ordem mais estrutural com as estruturas divisionalizadas, na tipologia de Derouet (citado em Macedo, 1995) nas lógicas de funcionamento cívico-(industrial), na adaptação à escola da tipologia de Kovacs (1991) com os modelos rígidos de organização e de produção em massa. Significa, portanto, que tende a prevalecer uma lógica de orientação organizativa de cariz predominantemente mecanicista e com uma ideia de organização que valoriza bastante o formal, a definição da estrutura e a respectiva delimitação de funções e competências, isto é, releva a necessidade de uma dimensão nomotética que organize e delimite normativamente os papéis que são reservados a cada um dos actores organizacionais no cumprimento da missão educativa e que é esperado que cada um deles venha a realizar.

As lógicas de orientação para a conformidade processual são um vector essencial dos modelos de “indústria de ensino” ou de sistemas educativos comandados pela “procura social”, uma vez que, uma das suas principais

³⁸ Com efeito, no âmbito de um quadro sinóptico das dinâmicas de evolução dos sistemas educativos, referenciado ao período iniciado a partir dos anos 50-60, ou seja, ao período imediatamente a seguir ao pós-guerra e que corresponde à emergência das economias de massas, Carneiro (1994) tipifica essa evolução em quatro grandes “gerações discerníveis” ou estádios de desenvolvimento, de acordo com as respectivas orientações predominantes e que são: *educação orientada à produção*, *educação orientada ao consumo*; *educação orientada ao cliente*; *educação orientada à inovação*. Este conjunto de abstrações analíticas — e que Carneiro não deixa de alertar previamente para o facto destas nunca se verificarem em estado puro e que, a realidade surgirá antes sempre como uma simbiose e um híbrido de gerações e configurações —, sustenta-se em atributos estruturados em torno de três grandes eixos categoriais, designadamente, forças motrizes, características principais e protagonismo determinante.

características é, no caso do primeiro, a de “concepção seriada” no sentido de que,

“A padronização faz lei e, no limite, cada centro educativo deve ser programado para, ao mesmo tempo, e em idêntica situação, executar a mesma estratégia de ensino. Os alunos, ainda que individualmente diferenciáveis, são submetidos a um tratamento nacionalmente uniforme e devem ser ‘homogeneizados’ em diversas linhas de produção. Em sistemas políticos centralizados e de recorte autoritário essa padronização atinge extremos de requinte, chegando a encarar os próprios agentes educativos - professores - como autómatos servis no cumprimento de normas emanadas majestaticamente dos gabinetes dos conceptores centrais de todo o sistema formativo” (Carneiro, 1994, p. 27)

Com efeito, a escola emerge como uma espécie de indústria educacional cuja prioridade total está direccionada para a produção do capital humano em larga escala e traduzindo uma profunda ruptura com um passado extremamente longo de uma escola fortemente pautada por preocupações elitistas de renovação das categorias cultas da população. Num quadro analítico desta natureza, “as escolas são encaradas como grandes fábricas de ensino e reproduzem, em medida muito considerável, o modelo das linhas de montagem em que a matéria prima vai sofrendo transformações e incorporando doses sucessivas de valor acrescentado (*ibid.*, p. 26). A força motriz da escola, bem como as suas características principais, estão bem patentes na já quase centenária metáfora da fábrica de Cubberley, ao referir-se a certos aspectos organizacionais da escola, como os métodos e a organização do trabalho, os mecanismos de controlo, a estrutura piramidal da autoridade, o formalismo, a divisão compartimentada e o tipo de tecnologia, nos seguintes termos:

“As nossas escolas são, de certa maneira, fábricas em que as matérias primas (crianças) têm que ser moldadas e transformadas em produtos para satisfazer as diferentes necessidades da vida. (...) Para tal é necessário boas ferramentas, maquinaria especializada, avaliação contínua da produção, eliminação dos desperdícios na fabricação e grande variedade nos produtos finais” (Cubberley, citado em Canário, 1989, p. 37).

As suas principais características são, no essencial, as mesmas que podemos elencar relativamente às unidades e estruturas de produção em massa, com filosofias rígidas de organização do trabalho e que Kovacs (1995) caracterizaria do seguinte modo: produção de produtos em grande quantidade, baixo nível de inovação, produtos estandardizados, grandes unidades de produção, organização burocrática, forte divisão do trabalho, actividade reduzida em termos de I & D, reduzida qualificação, especialização de competências.

Todavia a transição de uma lógica de produção para uma lógica de ensino de massas, mais característica de uma fase evolutiva do sistema de educação e ensino orientada ao consumo, leva à multiplicação dos chamados “supermercados educativos” e a “uma carta escolar formada por grandes conglomerados de centros formativos” (Carneiro, 1994, p. 31), numa clara tendência de acentuação da explosão quantitativa, no essencial, radicada na “crença popular de que a aquisição educativa é a mais segura apólice sobre o futuro” e dando lugar a uma lógica de educação como “consumo social” e a justificadas “respostas colectivas ao nível da organização da sociedade que conduzem ao denominado Estado Providência (...) [e em que este] é a expressão institucional de uma democracia social que acredita nas possibilidades ilimitadas do sector público para resolver as reivindicações sempre crescentes das populações em matéria de educação (...)” (*ibid.*, p. 32).

Outros elementos igualmente relevantes e que dão todo o sentido às preocupações de conformidade processual, sob pena do desmoronamento da máquina industrial e massificada educativa, decorrem do facto dos professores serem considerados um factor de produção essencial e serem

“(...) eles próprios formados para a produção e para a reprodução dos moldes formativos concebidos laboratorialmente, sendo as estratégias de ensino definidas em grande minúcia pelos manuais e instruções dimanadas dos gabinetes nacionais, dos elaboradores de currículos e de programas. (...) Não surpreende pois que (...) as pedagogias sejam muito mais orientadas para os objectivos de ensino do que para as necessidades de aprendizagem. (...) Assim, um sistema ordenado exclusivamente em função da produção não se apercebe sequer da necessidade de uma avaliação

institucional específica, nem de uma ponderação assídua das respectivas condições de desempenho” (*ibid.*, pp. 28-29).

Contudo, gradualmente, e decorrente da transição de uma orientação dirigida à produção para uma crescente afirmação de uma orientação para o consumo e que culmina com a emergência da educação de massas, em contraposição à educação massificada, uma tal transição estaria inevitavelmente associada a determinadas mudanças qualitativas ³⁹, o que, entre nós, parece não ter ainda ocorrido de forma muito clara.

³⁹ A escola de massas tem subjacente uma perspectiva de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso educativo a todos os alunos e constitui-se como extremamente importante na construção da cidadania e de encontro e confronto de culturas e comunidades numa base de coexistência e de respeito pela diversidade. Distingue-se da escola de elites por não ter um propósito selectivo e procurar antes promover o desenvolvimento pessoal de todos os alunos. Lemos Pires, um dos autores portugueses que mais tem teorizado sobre a escola de massas, perspectiva-a no sentido de criar e desenvolver um “ensino universal, destinado a uma variedade muito grande de grupos sociais, implicando a ideia de que este ensino pode ser conseguido e sucedido e que para isso, requer a construção de um modelo com capacidade de resposta a estas condições” (1988b, p. 32). A educação de massas caracterizada pela diversidade e pluralismo implica uma distribuição de poderes, mas ao contrário, um contexto de massificação escolar, pela escala e dimensão que pressupõe, gera antes o efeito contrário, isto é, conduz à concentração de poderes. Assumir de forma séria um modelo de educação de massas, requer segundo Lemos Pires, a adopção de um conjunto de princípios e de novas concepções e que são a essência do projecto da mudança educativa, designadamente: [1] princípio da coerência entre o discurso e a prática educativa e sem contradições entre os diversos actores organizacionais e educativos; [2] princípio da unidade, traduzido na necessidade de uma unidade criativa entre os vários intervenientes no processo educativo, todavia, com respeito pela diversidade e pelo diferente; [3] princípio da diversidade, pluralismo e autonomia; [4] princípio da equivalência dos saberes na base de uma paridade de saberes socialmente úteis; [5] princípio da democraticidade e da universalidade estendido ao acesso à educação mas também ao sucesso; [6] princípio da sequencialidade progressiva e em que cada nível de ensino deve ser estruturado na base de um critério de continuidade do nível anterior; [7] princípio da natureza básica da escolaridade obrigatória, segundo a qual deve ser garantido sucesso universal e a sua obrigatoriedade não ir além da idade em que se reconhece o direito ao trabalho; [8] princípio da natureza ocupacional do ensino pós-obrigatório, segundo o qual se reconhece a componente ocupacional e de utilidade social

Nos paradigmas educativos orientados ao consumo e que transitaram em termos políticos e organizacionais de um ensino de elites para um ensino de massas, as escolas tendem a ser “cada vez mais olhadas como grandes superfícies onde os consumidores se podem dirigir para saciar as suas necessidades de consumo (...)” (Carneiro, 1994, p. 32). Ao mesmo tempo, consolida-se a ideia de que a educação é um factor chave para a realização da democracia social e, reciprocamente, esta não pode generalizar-se verdadeiramente sem que o acesso à educação seja uma realidade. De um tal figurino ‘democratizante’, decorrem necessariamente determinadas implicações funcionais e em que as mais significativas são as seguintes: (i) o imperativo de um ensino básico universal, obrigatório e gratuito ⁴⁰; (ii) o alastramento da lógica democrática à gestão escolar, alicerçando uma nova configuração institucional cujas implicações mais imediatas são, para além dos professores, a crescente participação e envolvimento dos alunos e das respectivas famílias e de outros elementos da comunidade na governação da escola; (iii) as pedagogias de aprendizagem tendem a substituir as pedagogias de ensino e a acção organizacional educativa, ainda que sem deixar de estar dominada pelo paradigma consumidor, passa a incorporar medidas de discriminação positiva de modo a compensar alunos e comunidades social e espacialmente desfavorecidos; (iv) o controlo pedagógico ganha uma tónica formativa e a avaliação das aprendizagens, de que a metáfora da corrida das

deste e não o limitando a uma finalidade exclusiva de acesso ao ensino superior (Pires, 1988b).

⁴⁰ Esta questão é explorada de forma bastante interessante por Lemos Pires, quando o autor se refere à obrigatoriedade e à gratuidade como instrumentos de promoção da democraticidade e da universalidade escolar básica e que historicamente, por si só, se têm revelado insuficientes na realização de um tal desiderato educativo. Com efeito, Lemos Pires, observa que este só pode ser considerado efectivamente atingido quando, para além de garantidas universalmente condições efectivas de total acesso à escolaridade básica, esta for também universalmente sucedida. Cf. E. Lemos Pires (1988a).

cem jardas ⁴¹ constitui um dos exemplos típicos usados na veiculação desta perspectiva avaliativa, tende a considerar mais a progressão pedagógica individual do que propriamente o ponto de chegada dos alunos; (v) a necessidade de combater e atenuar a tendência para um acentuado estrangulamento e disfuncionamento da “colossal cadeia de supermercados de educação e ensino” em que se viu transformado o sistema educativo impõe, em termos de reorganização administrativa e por razões incontornáveis de eficiência, a adopção de soluções técnicas de desconcentração ⁴², atribuindo competências às agências regionais e locais de educação, na sua qualidade de agentes do Estado central, dado que àquelas, por parte deste, não se reconhece outro constituinte que não seja a própria administração central; (vi) a dotação de consideráveis fatias do orçamento público para a educação, quer em termos de investimento público no âmbito de despesas de capital, quer em termos de despesas correntes e de funcionamento; (vii) a emergência de um planeamento periférico, apostado na edificação de uma carta escolar que concilie normas centralistas e uniformes centradas na lógica da *ratio* com a procura social de educação existente e que contemple de uma forma racional e equilibrada a distribuição da oferta educativa pelo espaço territorial; (viii) a potencial antinomia entre as lógicas de procura individual, movidas por motivações e aspirações pessoais e uma lógica de planeamento não dirigida às necessidades pessoais mas em ordem à satisfação das necessidades e tendências de evolução do sistema económico e da estrutura do mercado de trabalho.

A conformidade processual está especialmente orientada para as actividades de instrução e o sistema de inspecção e auditoria afigura-se como

⁴¹ Texto publicado pelo Presidente Johnson dos Estados Unidos em 1965 e que acompanhou o lançamento de alguns programas educacionais que visavam contribuir para a consecução da igualdade de oportunidades sobretudo entre crianças negras e brancas. Ver Cortesão e Torres (1983).

⁴² A propósito da organização político-administrativa do Estado e do sistema educativo veja-se, por exemplo, Machado (1982), Formosinho (1983), Sousa (1987), Dantas (1987), Fernandes (1988), Silva (1988).

uma das principais formas de controlo da actividade instrucional, designadamente, no que respeita ao assegurar da observância do princípio da conformidade normativa, no quadro da dimensão nomotética formalmente instituída com o propósito de assegurar a realização dos fins para que a organização foi constituída. As lógicas de orientação processual começam a estar, nos nossos dias, em fim de contrato e a perder muito do protagonismo que detiveram há anos atrás. Com efeito, enquanto mecanismos de regulação, parecem estar muito mais em consonância com concepções tradicionalistas de sistemas educativos e em que, como sublinha Hutmacher,

“(...) o interesse e os recursos tendem a focalizar-se, por um lado, no centro político-administrativo e, por outro lado, ao nível da sala de aula. Entre os dois, o espaço da ‘cultura organizacional’ é concebido, essencialmente, na perspectiva das ligações hierárquicas de controlo e de supervisão. Deste modo, o estabelecimento de ensino, é encarado como uma antena descentralizada de aplicação de directivas e de regras idênticas para o conjunto de estabelecimentos de um mesmo tipo” (1995, p. 55).

Uma das consequências daqui decorrentes e que tende a alimentar ciclos viciosos, de causalidade circular, do tipo $X \rightarrow Y \rightarrow X$, é a de que, nestes sistemas de organização escolar e em que uma das suas características essenciais é a separação das funções de concepção das de execução, o centro tende a permanecer fortemente reforçado e diferenciado nas suas estruturas de controlo administrativo, de inspecção, de investigação pedagógica e desenvolvimento de métodos, instrumentos didácticos e instrumentos de avaliação, ao contrário da periferia, que tende a permanecer esvaziada de competências e de autoridade neste tipo de matérias, daí decorrendo um processo de auto-alimentação das relações de dependência e subordinação em relação às estruturas do centro e, porventura, do semi-centro.

Com efeito, nos sistemas especialmente orientados para a conformidade processual, esta “tecnoestrutura” (Mintzberg, 1995) ou esta “noosfera”, como lhe prefere chamar Perrenoud (1989, referido em Hutmacher, 1995), situadas em “zonas de retaguarda” escolares (Goffman, citado em A. Hargreaves, 1998), tendem a ser exclusivas do centro. E ao serem-no, fica

bem mais dificultado aos estabelecimentos escolares, enquanto organizações da semi-periferia, trabalhar eles próprios no desenvolvimento e planificação de novos esquemas de formação a desencadear, na avaliação dos métodos de trabalho, na análise do controlo de qualidade, em síntese, trabalhar eles próprios sobre o trabalho pedagógico e organizacional escolar, dispondo, para o efeito, da sua própria tecnoestrutura, enquanto componente chave da “standardização (que estabiliza os métodos) e da inovação (que permite à organização fazer face às transformações do meio envolvente” (Hutmacher, 1995, p. 69).

Mas se a semi-periferia e a periferia não dispõem de especialistas que trabalham e agem sobre o trabalho dos outros, a natureza das relações que as escolas mantêm com o centro ou mesmo com as instâncias ao nível do semi-centro não se altera, bem pelo contrário, continua a manter-se e a perpetuar-se uma situação de dependência e fragilidade em relação a estes. As bases de legitimação que as escolas poderiam alegar para tomar decisões, sobre novas opções pedagógicas organizacionais, de âmbito geral ou específico, sobre novos métodos de trabalho e de organização ou sobre novos critérios de avaliação, por exemplo, são consideradas sem fundamento científico-pedagógico, simplesmente, porque as escolas, neste estágio de desenvolvimento, dispõem apenas de centro operacional, suporte logístico e topo estratégico ⁴³, ou seja, de componentes relativamente às quais, não está,

⁴³ Adaptando à escola as características das cinco componentes básicas que Mintzberg definiu para as organizações em geral, Hutmacher refere-se-lhes nos seguintes termos: “Nos estabelecimentos de ensino o centro operacional é composto, em princípio, pelos professores e pelos alunos; na realidade, o ‘estatuto’ dos alunos não é claro, podendo colocar-se a questão de saber se são membros da organização, ou ‘clientes’ da escola ou ainda objectos do tratamento escolar (Schlechty, 1976). A resposta a esta questão não depende da teoria, mas das opções e das práticas pedagógicas e organizacionais de cada escola. Nas organizações existe também um *topo estratégico*, (...) [e que] tem como função assegurar que a organização cumpre a sua missão, supervisionando o conjunto dos recursos humanos e materiais. A articulação entre o centro operacional e o topo estratégico é assegurada por uma *cadeia hierárquica* que liga os níveis superiores e inferiores da organização, transmite informações e directivas, vigia a execução das ordens, etc. Sob o termo um pouco bárbaro de *tecno-*

ao nível dos estabelecimentos de ensino, nem institucional e socialmente reconhecida, autoridade de especialista na esfera da concepção, planeamento e controlo, quer seja ao nível da análise dos processos de trabalho, da formação do pessoal (docentes, não docentes, ...) e do planeamento estratégico a longo e médio prazos, nem orgânica e juridicamente prevista e enquadrada, qualquer espécie de *retaguarda pensante*, com a função de trabalhar sobre o trabalho do professor e do aluno e estrategicamente essencial ao desenvolvimento de propostas educativas e de equações organizacionais pedagógicas contextualizadas e capazes de fazer evoluir a escola para matrizes organizacionais em que o princípio da autonomia seja algo mais do que uma mera modalidade.

Apesar de se insistir na ideia de que mais do que a autonomia em si mesma o que é verdadeiramente importante é o uso que faz dela ⁴⁴, o

estrutura, Mintzberg abrange os diversos especialistas que agem sobre o trabalho dos outros. Não fazem parte do fluxo directo do trabalho da organização, mas intervêm na sua análise e planificação, desencadeando iniciativas de formação, avaliando os métodos de trabalho, procedendo ao controlo da qualidade, assegurando a gestão global dos recursos humanos, desenvolvendo sistemas de análise económica ou financeira (...) uma organização engloba um certo número de *suportes logísticos*, no quadro das mais diversas funções de apoio. A sua função não consiste em trabalhar sobre o trabalho dos outros mas em apoiar o funcionamento do conjunto (...). A observação dos estabelecimentos de ensino permite constatar que eles contêm unicamente três das componentes evocadas: o centro operacional, o suporte logístico e o topo estratégico. O centro operacional ocupa um lugar preponderante e mobiliza o essencial dos recursos de trabalho. A componente logística ocupa uma parte importante, que tem crescido ligeiramente nos últimos anos. O topo estratégico é bastante reduzido, sendo concebido essencialmente como um representante local das autoridades escolares, tendo um horizonte de decisão mais tático do que estratégico" (1995, pp. 69-70). Sobre as cinco componentes básicas da organização, ver também Mintzberg, 1995, pp. 35-53.

⁴⁴ A este propósito Hutmacher (1995) refere que "a autonomia não significa, inevitavelmente, uma melhoria de qualidade; em última análise é o uso da autonomia que é determinante. E este *uso* depende, nomeadamente, da maneira como se pensa o estabelecimento de ensino, o seu lugar no sistema educativo, o seu modo de organização interna, a organização do trabalho, a partilha das tarefas e das responsabilidades, a atribuição dos recursos humanos e materiais, as estratégias de avaliação e as formas de regulação das relações de trabalho" (p. 57). Por outro lado, não deixa de ser também curioso, a insistência no

tradicional aprisionamento dos estabelecimentos de ensino ao mundo das organizações do tipo burocrático, em grande parte, devido aos seus modos de regulação e de exercício do poder e em que “*a crença generalizada de que é justo obedecer às leis e às regras fixadas segundo procedimentos legais e formalizados*” (Hutmacher, 1995, pp. 59-60), concorre, de certo modo, para as manter amarradas, tendendo a fazer das escolas mais uma espécie de modalidades, de meios e de instrumentos do que qualquer outra coisa. Todavia, como reconhece Hutmacher (1995), os sistemas de ensino vivem um tempo tendente à alteração das suas formas de regulação, e encontram em duas grandes fontes de contestação, a poção inspiradora para a mudança do seu modo de regulação. Em primeiro lugar, “*a mudança de imagem que os adultos têm da criança e do jovem e do estatuto social que lhe atribuem*” (*ibid.*, p. 60) e em que, quer ao nível das famílias e das escolas e professores, a matriz ideológico-educativa promove agora “*uma relação menos autoritária, mais afectiva, orientada para o bem-estar, o desenvolvimento e a autonomia das crianças*” (*ibid.*, pp. 61-62) e, conseqüentemente, tendendo a conviver com mais dificuldade com estruturas de regulação baseadas na conformidade com regras e directivas impostas. Em segundo lugar, quer no plano político-organizacional, quer no plano profissional, os modos de funcionamento da escola evoluíram também eles em consonância com a matriz ideológico-educativa anterior, instalando-se progressivamente nas próprias escolas modos de funcionamento mais do tipo profissional e, conseqüentemente, mais compatíveis com os processos de regulação baseados na conformidade das

nosso caso, por parte da administração educativa central e regional, na ideia de que a autonomia das escolas não é um fim em si mesmo, mas apenas um instrumento potenciador de novas formas de relacionamento institucional e administrativo das escolas com a administração e fazendo necessariamente parte dessa protocolarização uma indispensável carta de deveres e obrigações recíprocas, mas em que a observância do princípio da prestação de contas das primeiras em relação à segunda e as conseqüências da não observância de certos preceitos administrativos são especialmente relevados. Esta ênfase numa concepção de autonomia organizacional escolar mais como modalidade do que propriamente como finalidade, acrescenta efectivamente pouco às concepções

finalidades da acção e dos resultados e não tanto das regras e procedimentos processuais e, simultaneamente — porque tendo como pressupostos uma definição e aceitação prévias dos objectivos de ensino a alcançar pelas próprias escolas, na forma de decisão própria ou de negociação contratual com o sistema político-administrativo —, também mais encaixáveis em configurações estruturais mais elásticas e flexíveis do tipo 'burocracia profissional' e não tanto do tipo 'burocracia mecânica'.

3.3.3 Lógicas de conformidade de objectivos e resultados

As lógicas orientadas à conformidade de objectivos e resultados inspiram-se, de certo modo, nos modelos do tipo condutista-eficientista, na medida em que têm como preocupação fundamental não só a consecução de objectivos e a realização de resultados mas também, e pelo menos de forma implícita, uma certa rentabilização dos recursos, ou seja, uma certa preocupação de produtividade e eficiência. Tendo em Tyler (1967) e Stufflebeam e Shinkfield (1987) ⁴⁵ dois dos seus principais protagonistas, estas lógicas de conformidade convivem bem com a ideia da externalidade da avaliação e têm subjacente a mobilização e manuseamento de informação objectiva, recolhida através de um arsenal técnico e instrumental cujas formas mais habituais são os testes estandardizados, as provas objectivas e os questionários fechados. Apesar disso, e como não poderia deixar de ser, não escapa naturalmente às críticas e em que alguns dos seus principais adversários, como são os casos de Stecher e Davis (1990, referenciados em

organizacionais escolares vigentes e 'ensanduicha' as escolas entre diferentes e por vezes contraditórias lógicas de funcionamento.

⁴⁵ Outros autores de nomeada e que são igualmente enquadráveis na corrente condutista-eficientista são Suchman (1967), Stake (1967), Popham (1981) e Cronbach (1982). A este propósito, veja-se Arredondo e Palacios (1995) e também Juste (1995).

Arredondo e Palacios, 1995), encontram na falta de sensibilidade para lidar com as sutilezas e complexidades das interações humanas a principal base de alegação.

Por outro lado, quer na base dos pressupostos do método Tyleriano (1967), quer do método proposto por Stufflebeam e Shinkfield (1987), está a convicção de que, no caso do primeiro, o estabelecimento de objectivos e a sua consequente avaliação e, no caso do segundo, a identificação e disponibilização de informação descritiva e caracterizante do valor e mérito dos objectivos com o fim de servir de orientação à tomada de decisões e à solução de problemas, conduzem por si só a uma melhoria dos esquemas e programas em causa. Mas nem todos os aspectos são inteiramente convergentes nos dois métodos e a começar desde logo pela essência do próprio método, mas a estender-se também a outros campos como sejam a finalidade avaliativa, o paradigma dominante ou ainda os conteúdos de avaliação. Assim, de um método centrado exclusivamente na consecução de objectivos (Tyler), transita-se para um outro que pretende oferecer uma perspectiva mais ampla dos conteúdos a avaliar e que se estrutura nas dimensões 'contexto', 'input', 'processo' e 'produto' (Stufflebeam); de uma finalidade educativa centrada na medição do grau de consecução de objectivos (Tyler), passa-se à tomada de decisão como finalidade educativa fundamental (Stufflebeam); de um paradigma dominante de tipo exclusivamente quantitativo (Tyler), emerge agora um paradigma de tipo misto (Stufflebeam); de um conteúdo de avaliação radicado em resultados (Tyler), passa-se a um conteúdo de avaliação que inclui as quatro dimensões do próprio método (Stufflebeam).

Ao contrário das lógicas orientadas à conformidade de processos, as lógicas orientadas à conformidade de objectivos e resultados dependem de "níveis formais presentes no percurso escolar dos alunos (...) [e em] termos gerais, os resultados de realização educacional revelam o nível que os indivíduos (ou grupos de alunos) atingiram após um certo número de anos de escolaridade" (Bosker e Scheerens, 1995, p. 102), revelando-se este género de procedimento particularmente operativo e ainda assim aceitável mesmo nos

casos em que os sistemas de educação e ensino integram diversos tipos de escola e desde que às mesmas não sejam atribuídos valores escolares e sociais diferentes (*ibidem*).

Por outro lado, estas lógicas de conformidade de objectivos e resultados pressupõem, também, pela sua própria natureza e definição conceptuais, uma espécie de contrato e modelo de regulação diferentes das anteriores e uma consequente redefinição do sistema de relações entre “*o poder político-administrativo (...) e os profissionais agrupados no seio dos estabelecimentos de ensino*” (CERI/OCDE, 1989, citado em Hutmacher, 1995, p. 56). A força motriz passa a residir agora em ideias-chave como a satisfação do cliente, o partenariado escola-empresa, a prestação de contas e, numa fase posterior, a inteligência institucional, a gestão antecipativa da mudança, a competição transnacional (Carneiro, 1994). As implicações daqui decorrentes são um inevitável afrouxamento das relações de dependência e subordinação das escolas à administração educativa central em matéria pedagógica e uma separação menos clara, em especial no âmbito do *locus* decisional, dos seus diversos planos de acção e respectivas funções. Na verdade, cabe agora especialmente ao poder político-administrativo definir as finalidades e os objectivos a atingir, porém transmitindo um mínimo possível de directivas e afectando para o efeito um orçamento global ao estabelecimento de ensino.

Nesta ‘transição de protagonismo’ dos professores e alunos e respectivas associações para os pais e empregadores e para as associações de clientes e associações de centros educativos ‘autónomos’, dos níveis de planeamento central e periférico para o planeamento local e para o desenvolvimento de estratégias antecipatórias, R. Carneiro (1994) identifica a ‘avaliação de resultados’ e a ‘avaliação de desempenho’ como um dos pares característicos, de entre um conjunto de mais dez pares de atributos ⁴⁶ dos

⁴⁶ Os outros dez pares de características principais que Roberto Carneiro considera marcarem respectivamente os estádios de ‘orientação ao cliente’ e de ‘orientação à inovação’ e que apresenta no seu quadro sinóptico do processo evolutivo dos sistemas educativos, são: “deseconomias de escala/negociação vs. Imposição, corresponsabilização/trabalho de

terceiro e quarto estádios de evolução dos sistemas educativos, que designa de “orientado ao cliente” e “orientado à inovação”.

Ao situar a escola como uma das instituições sociais mais relevantes, “o lugar geométrico de múltiplas aspirações individuais e de sonhos de grandeza do conjunto da nação entendida como uma comunidade solidária nos seus propósitos colectivos e nos seus desígnios superiores” (*ibid.*, p. 20), dificilmente esta poderia escapar-se à aplicação de um tão célebre princípio da gestão pública moderna como é o princípio do *accountability*, ou seja, àquilo que o autor designaria de “uma de regular e cabal prestação de contas perante a sociedade que a sustenta” (*ibidem*), ademais (acrescentamos nós) quando a emergência das formas ‘parentocráticas’ escolares ⁴⁷ ou as insistentes tentativas de alargamento da esfera da municipalização, na linha de continuidade e de aprofundamento das formas de descentralização administrativa territorial ⁴⁸ ao campo da educação escolar espreitam uma oportunidade para uma emergência em força.

Ao distinguir conceptualmente a ‘avaliação de resultados’ da ‘avaliação de desempenho’, considera que a primeira se enquadra nos procedimentos clássicos da prestação de contas, no sentido de dar conta do que se fez e do grau de realização dos objectivos fixados. Nas suas próprias palavras,

“A avaliação do sistema é então propulsionada pela preocupação dos resultados palpáveis sob o ângulo que interessa aos clientes e não aos produtores do sistema ou nem sequer, principalmente, aos gestores políticos do mesmo. Os resultados medem-se por um conceito agregado de qualidade do produto final oferecido que pesa no

projecto, sistemas à medida/formação de redes de base, descentralização/redesenho institucional constante, poder partilhado/poder criativo, itinerários individuais/métodos de gestão horizontais, taxas aos clientes/financiamento de programas, vouchers/financiamento na margem, pedagogias interactivas/pedagogias de geometria variável, marketing educativo/spin-offs estratégicos” (1994, p. 7).

⁴⁷ Ver a este propósito Estêvão (1998b).

⁴⁸ Veja-se especialmente a este respeito Baptista Machado (1982). Ver também Formosinho (1983) e Sousa Fernandes (1988).

processo de escolha individual da instituição educativa da preferência de cada agregado familiar. Em última análise, essa avaliação é realizada em permanência pelos clientes que intimamente elaboram um índice de hierarquização das instituições em competição ou que recorrem a *ratings* fornecidos por instâncias mais ou menos independentes. A avaliação de resultados é, por conseguinte, um elemento estruturante do complexo relacionamento das instituições com os clientes e um indicador de primordial importância para a desencadeamento de estratégias de marketing apropriadas aos objectivos de cada instituição (*ibid.*, p. 25) ⁴⁹.

Relativamente à segunda, a avaliação de desempenho, esta situa-se num plano ligeiramente diferente do da anterior, uma vez que a natureza “híbrida” de um modelo de educação orientado ao cliente, porque inspirado na combinação de atributos dos modelos anteriores, que elege em termos de organização e de acção lógicas “antecipativas” em detrimento de lógicas adaptativas e que faz de características intangíveis como o factor humano, a cultura de organização, a coesão, a liderança, a empatia, o impulso para a criatividade e a visão estratégica o seu principal traço diferenciador (*ibid.*, p. 27), requer definições jurídicas de “geometria variável”, incompatíveis com “pirâmides taylorianas de organização” e onde “as pedagogias remediais” encontram novos espaços de reaparição como “pedagogias apropriadas num sistema libertado de preconceitos e de normas elaboradas para professores e alunos” (*ibid.*, p. 29). Nesta (ainda?) utopia escolar, os contornos da ‘avaliação de desempenho’ não se cingem agora quase em exclusivo aos resultados mas (re)focalizam-se de novo também no processo. Como sublinharia Carneiro,

“Não interessa tanto ou somente os resultados medidos por índices mais ou menos sofisticados ou parametricamente elaborados, mas essencialmente uma informação humanamente relevante e orientadora do funcionamento do sistema (...) [e em que o] processo é tão ou mais importante que o produto final” (*ibidem*).

Em todo o caso, os cenários de evolução, enquanto abstracções analíticas que não ocorrem no estado puro e, no caso particular da orientação

⁴⁹ A divulgação pública pela primeira vez em Agosto de 2001 (Jornal *Público*, edição de 27.08.2001) da lista dos resultados das escolas secundárias inscreve-se claramente neste padrão de orientação.

à inovação, em que há a crescer o seu carácter, pelo menos por enquanto, ainda projectivo e algo distante da realidade educativa actual, faz com que, em termos de correspondência de temporalidade e da própria natureza de uma realidade educativa, que à semelhança de outras realidades, tende a ser compreendida pela simbiose de modelos, a avaliação de resultados (e de desempenho), numa lógica de conformidade de objectivos e resultados, tenha neste contexto analítico um particular protagonismo.

De resto, as estratégias de intervenção preconizadas para a IGE nos últimos anos e as respectivas bases gerais de orientação que as suportam (Verdasca, 1998) têm, por outro lado, pelo menos no plano da definição sócio-política, conferido algum espaço de desenvolvimento ao paradigma da conformidade de objectivos e resultados e, simultaneamente, de um certo afrouxamento no campo das intervenções de conformidade com cariz predominantemente processual.

Sem que se possa, de alguma forma, afirmar que se esteja perante uma clara substituição de paradigmas, tudo parece indicar que a “doutrina inspectiva” passou, nos últimos anos, a ancorar-se menos em bases de orientação jurídico-normativa, típicas de uma administração excessivamente centralizada e absorvente e de um sistema educativo mais orientado à produção e ao consumo e, conseqüentemente, em figurinos mais do tipo auditorial fiscalizatório e de controlo da educação escolar, norteados por uma preocupação excessiva da verificação da conformidade e da razoabilidade dos procedimentos e em consonância com uma tal configuração⁵⁰ e a fazer relevar mais um conjunto de bases de orientação político-ideológica⁵¹, que relevam especialmente aspectos relacionados com a territorialização das políticas

⁵⁰ Ver, a este respeito, Clímaco (1997a) e IGE (1997a). Ver também os seguintes dispositivos legais: Lei nº 46/86 de 14 de Outubro; Lei nº 18/96 de 20 de Junho; Decreto-Lei nº 27/95 de 23 de Dezembro.

⁵¹ Ver Clímaco (1997a), IGE (1997a); ver também Pacto Educativo para o Futuro e Decreto-Lei nº 115-A/98.

educativas e o desenvolvimento e aprofundamento da autonomia das escolas e cujas principais implicações são, por um lado, a deslocação do campo de incidência da intervenção inspectiva para a avaliação da qualidade do serviço da educação e da avaliação do desempenho das organizações nos planos macro-político e meso/micro-político ⁵² e, por outro lado, a assumpção da avaliação como forma de intervenção estratégica e enquanto modalidade de apoio à decisão nos planos descritivo, valorativo e explicativo e redimensionada agora, como modelo de inspecção menos inspectivo e mais explicativo e avaliativo, para vertentes também de auditoria (de resultados) e consultoria e mais em consonância com configurações descentralizadas próprias dos estádios de desenvolvimento educativo orientados ao cliente.

4. Projecto curricular nacional e projecto educativo local: uma lógica de 'escola-sandwich'

As concepções curriculares flexibilizantes e adaptativas parecem hoje atravessar em toda a linha o conjunto de orientações e opções educativas. Por outro lado, a força das comunidades locais, em termos de diagnóstico e reconhecimento de necessidades e possibilidades, adquire igualmente uma importância dominante e a autonomia e iniciativa, são agora, mais do que nunca, aspectos confiados às escolas, implicando e incorporando uma ideia de escola arquitectada na institucionalização de parcerias, com uma lógica de funcionamento e um protagonismo tal, que "(...) o compromisso empenhado dos educadores e docentes numa cultura de responsabilidade e exigência, de trabalho em equipa em torno do projecto educativo de escola, com o privilegiar

⁵² Os aspectos macro-políticos dizem respeito aos padrões de desempenho do sistema, tendo por base normativos e medidas globais como referentes. Os aspectos meso/micro-políticos estão relacionados com questões de conhecimento, compreensão e explicação da realidade educativa em cada contexto social, cultural e político.

da relação com todos os parceiros [da comunidade local]" (*ib.*, pp. 16-17), tem que ser, no mínimo, contagiante.

De resto, na perspectiva governamental, a dinâmica de inovação e mudança parece estar agora, mais do que nunca, fortemente cimentada quando no balanço que é feito relativamente ao período da legislatura anterior (1996-1999), se considera que as orientações determinantes do desenvolvimento do sistema educativo tiveram como centro,

"a criação de condições efectivas de Educação para todos e de democratização das oportunidades na sociedade portuguesa, pelo acesso generalizado e sucesso educativo (...) a construção da qualidade, privilegiando nesta a criação de instrumentos e práticas de avaliação e de formação contínua dos docentes e educadores (...) a humanização da escola, corporizando uma estratégia de autonomia e de descentralização da administração educativa, com valorização da iniciativa e da responsabilidade, a partir da consideração da Escola e das instituições de ensino como centros da vida educativa e agentes activos de inovação e de mudança" (*ibid.*, p. 56)

e se afirma explicitamente, que constituem exemplos paradigmáticos do que foi realizado neste período, relativamente à educação enquanto sector prioritário e de grande relevo estratégico no desenvolvimento do País, entre outros aspectos, "(...) [a] afirmação da Educação como primeira prioridade, sendo corolário de um esforço nacional expresso na aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo e nos movimentos de mudança que suscitou, dando efectividade ao cumprimento de uma escolaridade básica de 9 anos (...)" (*ibid.*, p. 57).

Nas medidas de política educativa preconizadas para o período de 2000 a 2004, anuncia-se a permanência de orientações anteriores, designadamente, "a democratização das oportunidades, construção da qualidade e humanização da escola" e assume-se a Educação Básica como uma das grandes prioridades do sistema educativo, sublinhando-se, no âmbito da educação para todos, como medidas de particular relevância:

- a aprovação (...) da revisão curricular do ensino básico (...);
- (...) a identificação das aprendizagens nucleares por ciclo e ano de escolaridade; a limitação da carga horária lectiva semanal a 30 horas; a consagração de três novas

áreas curriculares (Projecto Interdisciplinar, Estudo Acompanhado e Educação para a Cidadania), a obrigatoriedade de frequência de uma segunda língua estrangeira no 3º ciclo; a flexibilização da gestão dos tempos lectivos, em função das opções consagradas nos projectos educativos das escolas; (...) a consagração de medidas específicas e diversificadas que assegurem que todos os cidadãos possam concluir com sucesso a escolaridade obrigatória de 9 anos (...);

- a revisão dos regimes de avaliação dos ensinos básico (...) pressupõe uma clarificação das exigências quanto às aprendizagens cruciais, por ciclo e nível de ensino, e conjugará modalidades de avaliação interna com dispositivos de avaliação externa, o que deverá permitir um diagnóstico regular dos resultados das escolas e o desenvolvimento de uma cultura de avaliação (...) ⁵³;

- a criação do Ano Qualificante Pós-Básico (...);

- a continuidade dos investimentos que visam Escolas Completas (...)” (*ib.*, pp. 57-58) .

⁵³ As provas de avaliação aferida, de âmbito nacional, a realizar no final dos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade, fazem o seu aparecimento, para o 4º ano, no ano lectivo 1999/2000, no ano lectivo seguinte está previsto o seu alargamento ao 6º ano e em 2001/2002 ao 9º ano, vindo a merecer tal acontecimento destaques de imprensa. Num desses apontamentos, publicado no Diário de Notícias de 19 de Maio de 2000, sob o título, *Quando a escola é avaliada*, dá-se conta que “este é o ano de todas as avaliações [e que os] estudantes portugueses estão, pela primeira vez, a colocar os seus conhecimentos e competências à prova a nível nacional e internacional, mas o principal avaliado vai ser mesmo o sistema educativo português. Numa operação sem precedentes, em termos de dimensão e importância, 150 mil alunos do 4º ano de escolaridade vão realizar este ano lectivo provas de *aferição - que não contam para a sua progressão escolar* - nas dez mil escolas existentes no País. Áreas avaliadas: Língua Portuguesa e Matemática. Há duas semanas foi a vez de cinco mil estudantes com quinze anos se submeterem a um caderno de testes com perguntas que avaliaram a Leitura, a Matemática e as Ciências. Objectivo: ver em que estado se encontram as competências e conhecimentos dos jovens no fim da escolaridade obrigatória”. A articulista não deixaria de fazer ressaltar que os dois estudos são de natureza diferente e apresentam como duas importantes diferenças o facto do primeiro ser da iniciativa do Ministério da Educação e realizar-se apenas a nível nacional e o segundo, integrado no PISA (Programme for International Student Assessment), enquanto maior estudo internacional do género, da iniciativa da OCDE e ter como objectivo comparar os conhecimentos dos alunos de 32 países. Em ambos os casos, o que está em jogo, pelo menos nesta fase, não é tanto avaliar os alunos individualmente, mas sim o nível global das aprendizagens num determinado momento do percurso escolar dos alunos e, conseqüentemente, também em parte, aquilo que o sistema educativo lhes foi capaz de oferecer.

Por outro lado, é notória a insistência na necessidade de se iniciar uma nova etapa de aprofundamento da descentralização da administração educativa, tendo por base como principais figurinos legais orientadores e regulamentadores o Decreto-Lei nº 115-A/98 e a Lei nº 159/99, instrumentos legais cujo desenvolvimento e aprofundamento conduzirão, na perspectiva dos decisores políticos e dos altos funcionários da administração central, a uma maior responsabilização de todos os actores em geral nas questões educativas ⁵⁴, designadamente, e destacando apenas os aspectos que nos parecem, a este propósito, mais relevantes:

- (...) criação de condições que visem o funcionamento eficaz das escolas e dos agrupamentos de escolas, a celebração de contratos de autonomia e o desenvolvimento de uma cultura profissional assente na cooperação em torno de um projecto educativo (...);
- (...) avaliação do novo regime, promovendo o desenvolvimento de processos de auto e de hetero avaliação das escolas;

⁵⁴ A apresentação, por parte da administração educativa central, de uma matriz organizacional da sua iniciativa, insistentemente anunciada e publicitada como uma espécie de boa-nova, parece ter seguido uma lógica invertida. Na verdade, esta movimentação de cima para baixo, ao seguir um movimento contrário e um tanto paradoxal ao que seria suposto e normal no quadro das relações de poder intra e inter organizações — já que, o que seria normal, não era certamente a oferta generosa da autonomia às escolas, mas antes, o reclamar desta e o desencadear de movimentos para a sua conquista por parte das próprias escolas — manteria o estado de graça durante pouco tempo e cedo viria a merecer a acusação de tentativa de desresponsabilização do Estado e a gerar a desconfiança de escolas e professores. Não podendo contar, depois de tamanha e tão nobre oferta, com uma adesão tão maciça de escolas e professores, como seria de esperar, nem tão pouco, por via das novas competências transferidas em matéria de educação e noutras (*vide* Lei nº 159/99), com os aplausos incondicionais do poder local, a administração central, cedo se deu conta que, mesmo com todos as baterias em campo, a iniciativa não reunia um consenso tão alargado como seria de supor e depressa sentiria a necessidade de agregar a si outros grupos, nomeadamente, as associações de pais e de encarregados de educação, buscando nestas os apoios e as bases indispensáveis à continuação de uma matriz organizacional direccionada, na sua perspectiva, ao desenvolvimento e aprofundamento dos regimes de autonomia e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino não superior.

- reforço da cooperação com as autarquias locais (...) na definição de cartas escolares concelhias e na constituição de Conselhos Locais de Educação ⁵⁵;
- (...) descentralização administrativa reconhecendo às autarquias locais competências na definição de políticas locais de educação, no quadro de uma progressiva territorialização das políticas educativas;
- (...) novas formas de parceria com os pais e encarregados de educação e com as respectivas estruturas associativas, bem como com as comunidades educativas (...);
- revisão do enquadramento organizativo do calendário escolar, tomando por referência as necessidades dos alunos e famílias (...)” (ib., p. 59).

⁵⁵ João Barroso, num texto intitulado *autonomia das escolas - uma condição de mudança*, lançava-nos o desafio de uma viagem imaginária a um Conselho Local de Ensino, “constituído por representantes da autarquia, dos serviços regionais de educação, das escolas, dos pais e suas associações, de serviços sociais, associações culturais, sindicais e representantes das actividades económicas. (...) Com a Lei da Regionalização, finalmente aprovada (...) e com o processo de descentralização dela decorrente, as autarquias viram as suas competências serem bastante reforçadas no domínio da administração do ensino a nível local e passaram a dispor dos recursos necessários para a sua acção. Isto tinha sido decisivo para o Conselho Local de Ensino que passara a funcionar como um verdadeiro centro de decisão e de recursos para o funcionamento do sistema educativo a nível local, no respeito pela autonomia própria dos estabelecimentos de ensino, consagrada na Lei”. Um dos aspectos mais curiosos desta viagem imaginária a que nos levou J. Barroso, prende-se, sem dúvida, com o conjunto de propostas e soluções organizativas idealizadas e resguardadas de erosões precoces durante praticamente toda a década de 90, para cerca de dez anos mais tarde, serem lançadas e apresentadas como elementos estruturantes e estruturadores das novas políticas de educação e ensino. Todavia, o curioso da questão, reside também no facto de se proceder à recuperação do Decreto-Lei nº 43/89, quando a propósito da autonomia e gestão da escola, no diploma legal mais invocado nos últimos tempos, o Decreto-Lei nº 115-A/98, se alarga à educação pré-escolar e ao 1º ciclo o que, no essencial, se preconizava naquele Decreto-Lei para os restantes estabelecimentos de ensino não superior e se retoma em diversos planos, uma boa parte das matérias legisladas há dez anos atrás. Uma análise direccionada à problemática da centralização/descentralização educativas e das áreas de intervenção autónoma da escola regulamentadas no referido diploma legal (*vide* Apêndice I), vem evidenciar a nosso ver, que mesmo numa concepção de *autonomia activa* (Melèse, 1979) e, conseqüentemente, de alargamento da capacidade de intervenção das escolas a *zonas admissíveis* e de ocupação de *zonas não regulamentadas ou não controladas*, as possibilidades de decisão e de intervenção autónoma, em matérias de âmbito curricular lectivo são, para todos os efeitos, de reduzida expressão.

Dos articulados anteriores transparece a necessidade de adopção de um figurino de gestão e orientação por parte da escola, na base do princípio da subordinação aos interesses dos pais e encarregados de educação, bem como da restante comunidade, todavia, em áreas e zonas de intervenção que se situam na esfera do projecto educativo da escola, mas fora do projecto curricular nacional.

A ideia que lhe está subjacente é a de um projecto curricular negociado e talhado no confronto centro-periferia, topo-base, Ministério (serviços centrais) - Escolas e que é tido como a resultante saída de uma área de contacto e de interpenetração entre as orientações normativas emanadas da administração central e a aplicação que a análise dos contextos educativos locais venha a recomendar, entre o currículo nacional e o projecto educativo local, entre um projecto nacional de ensino e as lógicas locais de aprendizagem, requerendo-se para o efeito suficiência de recursos, muita capacidade técnica e profissional e uma particular atitude profissional por parte dos professores.

Com tais ingredientes, a nova tarefa educativa nem pareceria difícil de edificar, não fossem, entre muitas outras coisas, algumas incongruências que o novo parâmetro de concepção *mais autonomia - mais controlo de desempenho* depressa revelaria, ao admitir, no âmbito do planeamento local das aprendizagens, a fixação de objectivos essenciais da disciplina com respeito pelos objectivos gerais, necessidades e interesses dos alunos e condições em que decorre o processo ensino-aprendizagem e ao situar as possíveis causas do não cumprimento desses objectivos em aspectos maioritariamente relacionados com o professor, ao discursar sobre a necessidade e importância de definir projectos contextualizados e ao accionar e aplicar dispositivos avaliadores descontextualizados ⁵⁶.

Talvez este, seja um dos equívocos que tem vindo a ser alimentado pelas instâncias políticas e administrativas educacionais de topo,

⁵⁶ Veja-se, por exemplo, a este respeito, as orientações, critérios e parâmetros definidos pela IGE, nos respectivos guiões de auditoria às escolas.

deliberadamente ou não, e que é o da “venda” de uma concepção *de escola-comunidade educativa*, com um *projecto educativo local* e uma *lógica de funcionamento doméstica*, coexistindo com um *projecto curricular nacional* e uma *lógica de funcionamento cívico-industrial*, cujo espaço de contacto é efectivamente bastante reduzido, tendendo mesmo a esvaziar-se à medida que se avança no nível de escolaridade ⁵⁷. Parece tratar-se efectivamente de um paradoxo que ganhou raízes desde os primeiros tempos da reforma educativa, iniciada politicamente com a aprovação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo e aprofundada nos planos intelectual, social e político-jurídico com a divulgação dos trabalhos da Comissão de Reforma, com os muitos debates e discussões públicas que nos anos seguintes viriam a ser promovidos e com o arsenal de documentos legais regulamentadores, em variadíssimas áreas e matérias educativas, entretanto legislado.

Como recorda R. Cabral, deixando escapar algum desencanto,

⁵⁷ Esta tendência está relacionada com o facto de, nos níveis de escolaridade mais elevados e por razões de acesso ao ensino superior ou da preparação atempada para esse acesso, existir uma enorme pressão sobre os professores e os alunos em relação aos aspectos de instrução, quer por parte dos próprios alunos e famílias (desejo de obtenção de elevadas classificações na tentativa de procurarem assegurar as primeiras opções e preferências de curso e instituição), quer por parte das escolas e professores (dignificação, prestígio, imagem escolar e social, ...), quer por parte da própria administração (aplicação de provas nacionais e de outras formas de controlo externo, designadamente, provas de aferição, índices de valor acrescentado, em suma, um conjunto de intervenções normalmente apresentadas como indispensáveis ao garante da confiança social, das condições de equidade, ...). O que daqui resulta é o afrouxamento de motivações iniciais por parte de alunos e professores para integrar e participar de forma empenhada em projectos que pouco ou em nada relevam para aquilo que estes consideram e estabelecem como essencial nos seus projectos de vida escolar. Paradoxalmente, o envolvimento em actividades, que face às metas educativas preconizadas pelos alunos, professores e escola, podem ser consideradas de segundo plano, pode conduzir a formas de *participação divergente* (Lima, 1992; Alves-Pinto, 1995), na medida em que, não deixando de conservar ou até possivelmente de melhorar a cooperação, conduz no mínimo ao questionamento das regras de interdependência, traduzindo-se assim numa clara perda de tempo ou, mais do que isso, num prejuízo, relativamente às metas preconizadas.



À massificação do ensino respondeu-se com escolas massificadas e a razão da massa tomou conta do arraial, como aliás dificilmente poderia deixar de ter acontecido. Tudo foi posto em causa, mas numa perspectiva política, não científica. Atiraram-se com museus-laboratórios de história natural para as caves e deu-se largas à vivência efervescente do momento. Do muito que se criou muita coisa boa se perdeu e muita coisa de qualidade duvidosa permaneceu. Acima de tudo ficou a incerteza, a insegurança, a imprevisibilidade"

[...]

"Desse sonho perdeu-se a visão global; pouco mais resta do que a revisão curricular, a possibilidade da implementação de um novo modelo de gestão escolar e a ideia de que a reforma continua, se bem que já poucas pessoas saibam bem o que ela significa. (Cabral, 1996, pp. 138-139).

5. Escola, lógicas de funcionamento e emergência do dispositivo avaliativo

No essencial, a escola (básica) portuguesa, ao longo destes anos e mesmo depois da reforma de 1986, permaneceu sempre muito próxima de arquitecturas configuracionais do tipo *serviço público*⁵⁸, tendo por base uma *lógica cívica*, radicada num princípio de justiça que se identifica com o

⁵⁸ Berta Macedo (1995), apoiando-se em Derouet, esquematiza uma teoria do funcionamento da escola arquitectada num princípio de ordem e de justiça e numa lógica de funcionamento com base em acordos e montagens em torno do interesse geral, inspirados num sentido comum de justiça, sustentados em concepções consensuais de bem comum local procurando realizar a construção do social a partir do que é justo e do que é melhor para os alunos, tendo em vista um funcionamento coerente com os princípios de ordem justa. São justamente estes princípios que ordenam a vida da escola, daí decorrendo distintas concepções ao nível do saber, das relações sociais, da forma como se encara o aluno e a selecção escolar, do papel do professor, do projecto educativo e, conseqüentemente, diferentes lógicas de funcionamento que a autora caracteriza com base nas categorias anteriores de análise, designadamente, a *lógica cívica*, a *lógica doméstica*, a *lógica industrial*, a *lógica de mercado* e a *lógica de comunicação*.

interesse geral e que considera que aquilo que é justo é "(...) o que é passível de um grande nível de generalidade" (Macedo, 1995, p. 128). A ambiguidade decorrente de uma escola com uma lógica de funcionamento simultaneamente cívica e doméstica, ou talvez antes e para sermos mais precisos, cívico-industrial e doméstica, parece dar jeito a todos, particularmente em momentos em que impera alguma insatisfação, ao facilitar que uma parte significativa dos seus membros, no quadro das suas relações sócio-institucionais, acabe por adoptar padrões comportamentais de *negligência* ou de *apatia* (Caetano e Vala, 1994; Alves-Pinto, 1995)⁵⁹ e em que, por razões de estratégia pessoal, de estratégia social e política ou, simplesmente, por um conjunto de elementos

⁵⁹ A propósito das estratégias de actuação e das reacções comportamentais em situações de insatisfação organizacional, A. Caetano e J. Vala (1994), apoiando-se em Rusbult *et al.* (1982), tipificam quatro padrões comportamentais de reacção e que são: saída, voz, lealdade e negligência. De acordo com os autores, "A *saída* consiste num comportamento activo que conduz a uma separação da organização e à procura de um emprego diferente. A *voz* manifesta-se através de comportamentos activos e da discussão construtiva dos problemas da organização com vista a resolvê-los ou a propor sugestões de solução. A *lealdade* exprime-se através de comportamentos relativamente passivos, que consistem em aguardar que as situações evoluam positivamente, dando suporte público e privado à organização. A *negligência* consiste em reduzir o esforço e o empenhamento organizacional ao mínimo, ausentando-se real ou simbolicamente, mostrando-se complacente com a falta de qualidade do trabalho e com a deterioração da situação da organização ou usando o tempo de trabalho para assuntos pessoais, sem correr riscos de punição" (p. 124). Por outro lado, Alves-Pinto (1995), apoiando-se em G. Bajoit, adopta um esquema interpretativo da escola centrado numa dimensão de *cooperação* e numa segunda dimensão de consolidação ou supressão de *regras de interdependência*, tipificando as estratégias de actuação organizacional em *protesto*, *lealdade*, *apatia* e *abandono*. Considera a *participação apática* como uma reacção comportamental de descontentamento e caracteriza esta modalidade de estar na escola do seguinte modo: "Os alunos, funcionários ou professores que tenham optado por esta estratégia não põem em causa as regras de interdependência que estruturam as relações na organização, mas, não investindo na cooperação com os outros parceiros de interacção organizacional, acabam por contribuir, no geral, para a degradação do sistema. É este o fundamento das greves de zelo. Nestas, os actores fazem aquilo que lhes é formalmente exigido, mas não fazem mais nada. Se todos se reduzirem ao que é formalmente exigido, a instituição pára ou, pelo menos, não funciona adequadamente" (p. 166).

circunstanciais não direccionados, se tende a reduzir, de forma controlada, o esforço e o empenhamento organizacionais ao mínimo.

Numa lógica de funcionamento da escola que privilegia uma orientação de base cívico-industrial, a tarefa da mensuração das prestações educativas não fica necessariamente mais facilitada, pois, ademais no caso da escola básica, estas prestações escolares, no âmbito das diversas áreas e conteúdos programáticos e de acordo com as finalidades e objectivos deste patamar do sistema educativo, hão-de supostamente incorporar, por um lado, dimensões de aquisição de conhecimentos e de qualificações académicas e técnicas e, por outro, dimensões de aquisição e desenvolvimento de atitudes de natureza intelectual, cultural, social e política, bem como aprendizagens sociais e cívicas inerentes e indispensáveis a um desenvolvimento harmonioso e integral do aluno.

De resto, esta ambivalência da teoria e da prática, do discurso e da acção, do falar e do agir, tem facilitado e encorajado, por vezes sem se dar conta, um certo alojamento progressivo de um *modo de ser da escola* e de um *modo de estar na escola*, em que o que importa, em última análise, é "(...) fazer crer que a escola cumpre a sua missão instrutiva e educacional, procurando-se ocultar ou tornar invisíveis os sinais da sua ineficácia (Alves, 1999, p. 14). Esta perspectiva (neo)institucional de análise da escola, está bem evidenciada nas palavras de J. M. Alves, quando este sublinha que,

"Neste esforço de construir uma boa imagem social que legitime a sua existência, a instituição escolar organiza-se hipervalorizando os rituais de classificação, o regime de avaliação e certificação, com destaque para os exames e outorga de diplomas que crê sejam importantes credenciais quer para o prosseguimento de estudos quer para o ingresso na vida 'activa', aqui fundando o essencial do seu investimento e controlo formal" (*ib.*, *ibid.*).

Num certo sentido, estão assim criadas as condições para o emergir de um "Estado avaliador" e que A. Afonso (1998), apoiando-se em autores como Neave, Henkel, O'Buachalla, Artley, caracteriza em sentido amplo, como

Estado que “adoptou um *ethos* competitivo, decalcado do que tem vindo a ser designado por *neo-darwinismo social*, passando a admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos” (p. 74) e que como assinala Walford (referido em A. Afonso) uma tal ideologia tende a conduzir a “alterações e mudanças no papel do Estado, tanto ao nível local, como ao nível nacional (...) [e em que] diminuir as despesas públicas exigiu não só a adopção de uma cultura *gestionária* (ou *gerencialista*) no sector público, como também induziu a criação de mecanismos de controlo e responsabilização mais sofisticados” (*ibidem*).

Talvez que estas questões não estejam assim tão distantes no tempo, ao ponto de se considerarem inócuas e em nada perturbadoras das culturas organizacionais e profissionais, de certo modo aparentemente consolidadas nas nossas escolas e inspiradoras de um certo sentimento de segurança do professor e dos seus modos de estar na escola.

Com efeito, bastar-nos-á recordar as palavras de R. Cabral para que as consciências se sobressaltem e, no tempo de um simples segundo, passem de um estado de plena acomodação e tranquilidade a um estado de perturbador desafio e de vivência inquietante.

“O mundo da incerteza e da descontinuidade alterou profundamente o modo de actividade das pessoas: a cultura do emprego, em que todos estamos mais ou menos inseridos, tende a desaparecer e já foi substituída pela cultura do trabalho, que é uma coisa totalmente desconhecida para nós, mas que muitos dos nossos antepassados conheceram. Como passar da dependência mais ou menos certinha e confortável do emprego para a liberdade incerta do trabalho? Todavia, como escolas continuamos a inculcar nas nossas crianças os valores da cultura do emprego quando sabemos já e bem que não é essa que eles vão ter de enfrentar. Talvez façam agora mais sentido os gritos lancinantes de desespero de tanto jovem que investiu tempo, paciência e dinheiro numa preparação para a vida, e que quando viu o comboio da vida aproximar-se não pôde entrar porque ele não parou na sua estação” (1996, p. 148).

Também para os professores, e sobretudo enquanto profissionais, o desafio do risco não pode ser ignorado, particularmente se a crista da onda da modernidade for de tal modo destruidora de uma certa acalmia e apatia ao ponto de conduzir e forçar o discurso e a acção política para formas de estar próximas de modelos de (neo)liberalização total. Para além dos objectivos e acções estratégicas de racionalidade e eficiência absolutas, tendentes ao desenvolvimento e aplicação em larga escala de mecanismos e dispositivos de controlo exteriores ao próprio professor, por forma a balizar e orientar os resultados para níveis e padrões previamente definidos e recorrendo, se necessário, a técnicas de controlo já testadas e utilizadas com sucesso em outras áreas e sectores, um tal discurso poderá incorporar campos variados de actuação estratégica que poderiam culminar na contratação pelas escolas dos seus próprios professores ⁶⁰. Nada melhor para satisfazer uma das máximas de Charles Handy, um dos *gurus* da gestão: "Procure ter clientes e não patrões". Aplicando as bases do princípio à escola, talvez valha a pena enunciá-lo de outro modo: *procure ter sempre alunos para que nunca lhe venham a faltar escolas*.

⁶⁰ E a ideia, por mais surpreendente que pareça, não é assim tão absurda, nem coisa que não comece a ser equacionada pelos próprios responsáveis da administração educativa. Segundo notícia avançada pelo Diário de Notícias de 5/5/2000 e assinada pela jornalista M. J. Margarido, no quadro da revisão do sistema de colocação de professores, apresentado pelo Secretário de Estado da Administração Educativa ao Conselho Nacional de Educação, e cuja entrada em vigor está prevista para 2001/2002, um dos vários pontos da proposta admitia a possibilidade de as escolas poderem passar a recrutar os seus docentes, valorizando inclusivamente outros parâmetros para além da classificação profissional inicial e do tempo de serviço. De acordo com a mesma fonte, no guia para a discussão apresentado pelo Secretário de Estado, a salvaguarda do princípio da estabilidade dos docentes e das escolas, justificaria, através da celebração de contratos administrativos que não vinculam os docentes como funcionários do Ministério da Educação, o estabelecimento de uma quota de contratação directa de professores pelas escolas e o examinar das condições de implantação desta possibilidade, bem como do seu aprofundamento e que, no fundo, já está prevista no novo regime de autonomia. Que mais será então necessário anunciar pela administração educativa, para ser tomado como um claro sintoma de desejabilidade da disfuncionalização do trabalho docente?

O paradoxo parece, assim, ser uma ideia que retrata os tempos de hoje e o equívoco não poderá ser maior do que querer virar-lhe as costas, sendo cada vez mais necessário entender os paradoxos, não com o pretensiosismo de os resolver, mas antes, como diria Handy, e porque não são mais do que uma maneira de explicar os fenómenos, "[...] apenas para os gerir e aspirando a que se venha a conseguir converter a turbulência em criação"(1995).

Nas políticas de educação para a modernidade sustentadas em crenças e ideologias económicas de concorrência, de competitividade, de capacidades reguladoras de mercado, de optimização e racionalização absolutas, de eficácia e progresso, a educação apresenta-se, segundo L. Lima (1995), cada vez mais como uma espécie de mercado de prestação de serviços e em que os novos desígnios dos estabelecimentos escolares passariam a valorizar acções estratégicas de aumento da qualidade, de produtividade, da quantificação de recursos, tornando-se urgente e imperioso, à luz de tais concepções, desenvolver instrumentos e mecanismos de aferição.

Nas palavras de Lima "(...) a razão técnica, politicamente conduzida e revestida, e servida pela força da imposição normativa, é transformada em norma" (*ibid.*, pp. 31-32) e o cerne da questão passa a deslocar-se para uma actuação em conformidade com as normas exigindo-se aos profissionais uma acção prática que se venha a traduzir na adopção, defesa e legitimação das novas crenças. E nada melhor para servir um tal propósito, do que um projecto de escola com um grande nível de generalidade, legitimado por um suposto interesse geral e apoiado num currículo que valoriza saberes que tendem a confundir-se com os valores gerais da humanidade, estruturados e compartimentados em áreas disciplinares específicas de abrangência nacional, asseguradas por *professores funcionários*, que procuram cumprir com rigor as normas curriculares estabelecidas, na base de relações sociais e pedagógicas distanciadas e assentes em papéis bem definidos, tendo em vista a formação do aluno-cidadão e a sua selecção e promoção imparciais, por forma a assegurar-se uma total igualdade na prossecução dos objectivos do projecto nacional.

O paradoxo está instalado, pois os desígnios da qualidade e da modernização, reclamando-se defensora de formas sociais liberais e apostada no seu desenvolvimento, servem agora, ainda que por vezes de forma subtil, os mesmos desígnios da centralização, sobrepondo-se aos da democratização, da participação e da autonomia, numa palavra, aos da *cidadania educativa* ⁶¹. E ele é de tal modo evidente, que mesmo antes da consumação da descentralização global há tanto ‘prometida e propagandeada’, o apelo a novas formas de centralização está já implícito, quando através da emergência anunciada de dispositivos e de sistemas de controlo dos desempenhos como garante da qualidade, acaba por fazer coexistir na escola, configurações organizacionais que são, simultaneamente, caracterizáveis como próximas das burocracias mecânicas, das burocracias profissionais e até, pela introdução do novo parâmetro de concepção ‘controlo dos desempenhos como garante da standardização dos resultados’, das estruturas divisionalizadas, uma das soluções esquematizadas para que a administração central possa exercer o seu controlo, embora deixando às escolas suficiente autonomia na gestão dos actos pedagógicos e administrativos.

Ainda que sob a capa de um discurso político que propagandeia a autonomia, convidando e desafiando cada escola a encontrar e a desenhar as suas próprias soluções organizativas, por absurdo que pareça, tende a desenhar-se efectivamente uma subtil centralização política e administrativa

⁶¹ Guilherme d'Oliveira Martins (1998) usa o conceito numa acepção de sociedade do conhecimento e da informação que combina o saber e a responsabilidade e devendo obrigar-se a: i) encarar a história e as ciências sociais, à luz do rigor e do respeito mútuo e da compreensão da importância de instituições aptas à regulação pacífica e justa da conflitualidade social; ii) respeitar o primado da lei e do direito, com salvaguarda da esfera própria dos cidadãos e das instituições; iii) apelar à reflexão crítica dos cidadãos e dos deveres morais e dos princípios da ética social humanista; iv) compatibilizar uma dimensão universal dos problemas e assumir a diversidade, o pluralismo e as várias pertenças, numa perspectiva de educação multicultural.

da escola, quando a sua modelização jurídico-administrativa acaba por constituir, antes de mais e de certo modo, uma clara aproximação às perspectivas organizacionais massificadas e racionalizadas, impondo às escolas, pelo mecanismo da prestação de contas e das auditorias inspectivas em termos de resultados e não tanto em termos de processos, preocupações e lógicas de acção que, na espiral evolutiva e, pelo menos, na esfera do desenvolvimento do projecto curricular nacional, marcam o assumir de um regresso, no plano das orientações das escolas, a formas de menor flexibilidade organizacional e com características que as tornam bastante próximas de configurações taylorianas renovadas ou, se se preferir, de configurações organizacionais racionalizadas na base da quantificação de objectivos e resultados ⁶².

Ora, é justamente por a Administração Educativa se dar conta que não exerce um controlo efectivo sobre o que se passa na sala de aula ou, quando

⁶² Esta orientação, na base da quantificação de objectivos e resultados, enquadra-se de forma perfeita nos modelos de gestão por objectivos, também designado de administração por objectivos e conhecido como modelo APO (Chiavenato, 1983) e ao qual se faz, aliás, referência explícita, como modelo e princípios gerais a adoptar no quadro da gestão financeira da escola (DL 43/89, Art. 22º, ponto 1). A caracterização do modelo APO, é realizada pela primeira vez em 1954 por Peter Drucker, sendo considerado o seu criador. No essencial, o ciclo contínuo da APO, pode ser considerado como um método de avaliação e de controlo dirigido aos objectivos e resultados globais da organização, os quais devem ser clara e equilibradamente fixados pela direcção, bem como todo o planeamento estratégico global, dando a seguir espaço e possibilidades de participação às diversas unidades departamentais para a partir daqueles enquadrarem os seus objectivos parcelares, adequarem os seus planos táticos e procederem ao seu desdobramento em planos operacionais, realizarem auto-controlo e auto-avaliação de resultados, procederem à revisão e reajustamento dos planos ou à alteração dos objectivos departamentais, para, por último, avaliarem os resultados alcançados comparativamente aos objectivos e resultados previstos. Adoptando uma matriz organizacional descentralizadora ao nível da concepção tática e operacional, o modelo APO veio fazer relevar a importância da interacção superior-subordinado, decorrente da necessidade do estabelecimento e fixação mútua de critérios de desempenho e permitir que cada unidade organizativa tenha a autonomia necessária para decidir e escolher a melhor forma de obter os resultados fixados, colocando toda a ênfase no presente e futuro, nos resultados e não nos meios, na mensuração e no controlo.

por vezes o exerce, este ocorre de forma muito difusa, que aquela se dispõe, por sua iniciativa, a oferecer às escolas a autonomia, em troca da introdução e, de certa forma, da recuperação de um sistema de controlo do desempenho dos professores e das próprias escolas. Recordando as palavras de A. Afonso,

"(...) a eventual conexão entre *excelência, meritocracia e tecnocracia* bem como o gradual afastamento entre *educação e democracia* são outros aspectos que deverão ser discutidos se se quiser ter uma compreensão mais aprofundada da centralidade dos processos de avaliação nas reformas dos anos 80/90 (1995, p. 122).

O esquema parece ser simples e tem a vantagem de se apresentar suportado por *estruturas de moda*. O discurso da qualidade, neste caso da qualidade educativa e, em especial, as instâncias concebidas e criadas politicamente para a monitorar são uma dessas estruturas de moda; a notória evolução configuracional do sistema educativo e os novos vocacionalismos encontrados para a administração aos seus vários níveis, com uma clara quebra de protagonismo por parte dos elementos do centro operacional e um crescente (re)surgimento, no palco do sistema educativo, de unidades organizacionais como o estabelecimento de ensino e a turma, são outras dessas estruturas.

Por outro lado, por via das crescentes situações escolares em que a intensificação do trabalho social é uma constante, tornando cada dia imprevisível e em que as soluções organizativas anteriores podem ser completamente desajustadas aos problemas do momento, mas também da multiplicidade e diversidade de instituições formadoras e de cursos qualificantes, arrastando conseqüentemente à acelerada erosão e desvalorização dessas qualificações, a standardização das qualificações, como mecanismo de coordenação, parece igualmente esgotado.

6. Nota conclusiva

Num misto de nota de síntese e de enquadramento dos capítulos seguintes, a perspectiva que advogamos é a de que, no actual contexto de modernidade, a Administração Educativa — sob a capa do desiderato da autonomia, assumida por ela própria como desejável e necessariamente mais instrumental do que expressiva e conseqüentemente limitada em termos de concepção, todavia orientada para a concessão de uma margem suficiente de operacionalidade ao nível da gestão das unidades periféricas locais —, encontra na (re)accionação do mecanismo da coordenação e do controlo através do recurso a dispositivos de acompanhamento e avaliação de resultados e desempenho, enquadrados em estruturas de configuração descentralizada vertical e horizontalmente, a força motriz para a sua acção e a base legitimadora de exercício do seu protagonismo determinante.

Uma tal estratégia parece reunir, de uma vez só, várias vantagens e ao tomar a iniciativa de conceber e de procurar implementar outras soluções organizativas, assume mesmo características de alguma liderança organizacional visionária⁶³. Vejamos alguns dos seus aspectos mais salientes e que, por questões de estruturação, passamos a desagregar em duas dimensões:

⁶³ Tais iniciativas passam, em primeiro lugar, pelo considerar de alguns princípios a ter em conta no âmbito de uma reforma administrativa do Estado, do referenciar das indispensáveis linhas de força que concretizam esses princípios e da definição de um perfil de qualificações e competências do gestor público, em termos de conhecimentos, capacidades e valores e dando um incontornável destaque ao papel da formação e da investigação, bem como ao ambiente em que estas se processam, na formação e modificação de comportamentos e atitudes (Fraústo da Silva, 1988). Por outro lado, Gomez Dacal (1996), considera a liderança visionária como uma função da capacidade daquele que lidera para estabelecer, aplicar e conduzir planos que permitam alcançar objectivos a longo prazo e cuja formulação haveria de estar determinada pelas diferentes expectativas e necessidades formativas dos alunos e das que os pais, em cada momento, interpretam como mais pertinentes.

i) uma primeira dimensão, mais relacionada com linhas gerais de orientação estratégica, nomeadamente,

- a Administração Educativa revela uma certa disponibilidade e atenção à evolução dos tempos ⁶⁴, ao mostrar que procura acompanhar as tendências evolutivas dos sistemas educativos de outros países culturalmente próximos de nós e com os quais desejamos continuar a manter grandes afinidades;

- ao se apresentar como a produtora das ideias novas, a Administração Educativa mostra-se criativa e com capacidade de inovar e mudar organizacionalmente ⁶⁵, deixando ao mesmo tempo uma imagem de modernização;

⁶⁴ Esta atenção à evolução dos tempos e a consequente disponibilidade da Administração Pública para encetar uma reforma tendente à sua modernização, está de alguma forma patente numa intervenção de Fraústio da Silva, na sua qualidade de Presidente do INA, em 1988. Na verdade, quer uma quer outra, podem ser enquadradas num processo político de descentralização e de desconcentração alargadas, preconizado na Constituição de 1976 e que, de um modo geral, tende a predominar como configuração político-administrativa nos países da União Europeia e cuja influência, que mais não seja por questões de integração, é agora determinante, pelo menos, ao nível do discurso político. Em termos operacionais, há igualmente outros elementos importantes que apressam a proclamação da necessidade de uma reforma administrativa, situada em termos de racionalização, estruturação e modernização dos serviços públicos e anunciada com propósitos de maior produtividade administrativa e eficácia social, todavia, não numa perspectiva de reforma como projecto técnico, mas antes como projecto político. As implicações de uma tal concepção, conduzem ao relevar de aspectos relacionados com a equidade, a transparência, a efectividade, a democraticidade, dando lugar de destaque a propostas de meios, instrumentos e estratégias, como a participação, a formação e a investigação ou, a desconcentração, a desburocratização e a modernização, estes, mais ligados a preocupações de eficiência e eficácia.

⁶⁵ Entre inovação e mudança há uma relação próxima, de tal modo que inovação é frequentemente entendida como “a introdução de mudanças” (Formosinho, 1984, p. 104) ou como “(...) a mudança deliberada, voluntária e planificada (Patrício, 1988, p. 7). Nas palavras de M. Patrício, “A mudança traz consigo a novidade (...). A inovação não parece ser, todavia, uma mudança qualquer, mas a produção intencional e, num certo sentido, consciente da novidade por um produtor humano, individual ou colectivo. (...) Pode ser, com efeito, apenas

- na preparação do terreno para um alargamento do papel e funções da escola e da conseqüente intensificação do trabalho dos professores ⁶⁶, que de acordo com as novas orientações nos diversos planos, implica não só um exercício progressivo de novos papéis e funções e cujo exemplo mais marcante, reside porventura, no crescente assumir pela escola básica das funções de guarda, de apoio e assistência social, de complementaridade e substituição à família, conduzindo a uma transformação progressiva da ideia de escola básica em *adolescentário*, com uma notória hegemonia de acções organizacionais de integração social dos alunos e com um claro prejuízo das tradicionais funções de instrução ⁶⁷.

um progresso técnico, conceptual, ou formal, mas ser de facto uma regressão ética. (...) Assim, a inovação não é boa em si mesma, mas pela conformidade a um ideal moral de progresso (*id.*, *ibid.*).

⁶⁶ Vários são, na verdade, os autores (Densmore, 1987, Apple, 1989, Apple e Jungck, 1992, citados por Hargreaves, 1998) que a este propósito, têm vindo a sublinhar a intensificação do trabalho do professor na escola, insistindo na ideia de que a crescente dependência em relação a um "(...) aparelho de objectivos comportamentais, de avaliações e de instrumentos de prestações de contas relativos à sala de aula e de tecnologias e de gestão do ensino, todos eles produzidos e impostos externamente (...) provocou uma proliferação de tarefas administrativas de avaliação, a extensão do dia do trabalho do professor e a eliminação das oportunidades para realizar um trabalho mais criativo e imaginativo" (Apple, 1989, referido por Hargreaves, 1998, p. 133). Por outro lado, e tal como fez notar Densmore, "(...) em resultado de um sentimento de dedicação profissional, as professoras ofereciam-se frequentemente para assumir responsabilidades adicionais. (...) O seu próprio sentido de profissionalismo, a par das pressões parentais no sentido de realização de esforços adicionais, impeliam-na[s] a aumentar a quantidade de lições dadas" (citado por Hargreaves, 1998, p. 134) e que, de acordo com A. Hargreaves, justifica as alegações de que a intensificação não só cria e reforça a escassez do tempo de preparação como, ao ser apoiada voluntariamente e confundida por muitos professores como profissionalismo, conduz, paradoxalmente, à legitimação e reforço da intensificação e à custa de uma ideologia de profissionalismo.

⁶⁷ O comentário de um professor, num dos encontros durante o período de recolha de dados numa das escolas, a propósito de uma manifestação 'saudosista' relativamente ao desejo de leccionar, de quando em vez, ao nível do básico, é também, a este propósito, bastante elucidativo: "há anos atrás, quando surgiu a possibilidade de se comprarem anos de

- uma tal atitude, não deixa de marcar, por outro lado, um certo *protagonismo*, decorrente de uma *vigilância atenta* a problemas que afectam e dificultam a funcionalidade do sistema educativo, mostrando inclusivamente uma certa capacidade antecipatória a eventuais reivindicações por parte das escolas e das próprias associações e grupos organizados de professores.

ii) uma segunda dimensão, em termos de capacidade instrumental, traduzida numa certa operacionalidade administrativa e organizacional, designadamente:

- na criação de estruturas e implementação de medidas tendentes a apoiar as novas orientações nos planos curricular, de apoio social, de organização pedagógica, de avaliação das aprendizagens;

- na definição e implementação de experiências e modelos governativos de escola, com definição de novos cargos e funções;

- no desenvolvimento de dispositivos e mecanismos de avaliação institucional da escola e dos professores, oficialmente fundamentados e legitimados pelo argumento da necessidade do assegurar da confiança social e da consolidação da imagem institucional do sistema de educação e ensino.

serviço para efeitos de antecipação da aposentação, costumava dizer aos colegas na sala de professores, e em ar de brincadeira, que eu não comprava mas vendia anos de serviço, tal era o prazer e satisfação que sentia diariamente com o trabalho lectivo na escola. Hoje estou arrependido de não o ter feito. A situação está insustentável, não sendo mais possível leccionar como há quinze ou vinte anos atrás, em que numa aula se fazia 80 a 90% de trabalho instrucional e o restante de trabalho social; agora, numa aula de 50 minutos, realiza-se 20 a 30%, quando não é menos, de trabalho de instrução e o restante de trabalho social ou de substituição familiar. Mas o mais grave e desagradável é que, não obstante tudo isto, corremos ainda o risco de ser desautorizados e de ter de prestar conta àqueles que, diariamente, vivem completamente despreocupados e viram costas às suas obrigações e papéis familiares e sociais”.

CAPÍTULO II

O DESEMPENHO ESCOLAR NA LINGUAGEM DOS INDICADORES

1. Nota introdutória

Num estudo de opinião, recentemente realizado a pedido do próprio Ministério da Educação, sobre o estado actual do sistema educativo¹, considerava-se que alguns dos principais problemas se situavam no segmento da escolaridade obrigatória, sendo, particularmente salientados, em relação a este nível de ensino, a questão da preparação dos alunos e da qualificação dos docentes. Estes e outros aspectos, frequentemente assinalados nos meios de comunicação social, e dos quais destacamos apenas alguns, designadamente, a ausência quase total de aferição ao logo do ensino básico, o recurso a medidas reducionistas que facilitam o sucesso escolar e comprometem os alicerces para uma mudança qualitativa, a recusa sindical à avaliação da prática pedagógica dos professores e à consequente premiação

¹ Na sequência de um relatório pouco animador da OCDE, relativamente à situação da Educação em Portugal em 2006, no qual se conclui que o país terá nessa data um atraso estrutural irreversível relativamente a outros estados membros desta organização de cooperação e desenvolvimento, o Ministério da Educação encarrega o seu Departamento de Avaliação, Planeamento e Prospectiva (DAPP) para fazer um estudo que antecipasse a realidade da Educação em Portugal até 2025, tomando em linha de conta as opções políticas tomadas nos últimos anos. Os primeiros resultados deste estudo (e no que respeita apenas ao ensino básico), realizado com a colaboração da Euroexpansão e apresentados como representativos do todo nacional, não são muito mais animadores ao revelarem que, actualmente, apenas 9% da população entre os 25 e os 64 anos concluiu o secundário, quando a média dos países da OCDE é de 40% e países como a Itália, a Espanha e a Grécia, se situam 15 a 30 pontos percentuais acima de nós e que, se não forem adoptadas certas medidas de urgência (e em que uma delas parece ser a necessidade de aumentar os níveis de formação custe o que custar), em 2006 somente 14% da população desta faixa etária o terá concluído e 19% terá concluído o superior. Para além disso, há algumas questões que mereceram dos inquiridos reacções não muito satisfatórias, como é o caso da preparação dada aos alunos, de ser neste nível de ensino que se situam os principais problemas e com maior incidência em aspectos como segurança, equipamentos, instalações, actividades extra-curriculares, programas e ainda uma clara recusa da ideia de que a abolição das provas globais (e dos exames) ou a redução dos horários escolares constituiriam medidas conducentes ao melhoramento do ensino. Veja-se M. J. Margarido, *Diário de Notícias*, 19.07.99.

de boas práticas, a tendência para a desresponsabilização da escola pelo insucesso, viriam a ser apontados por investigadores da equipa de avaliação como factores responsáveis das disfunções crónicas do sistema educativo.

Retomando a questão inicial da preparação escolar dos alunos, por ser a que se apresenta mais directamente relacionada com a problemática que nos interessa desenvolver, coloca-se, desde já, uma primeira questão e que é a seguinte: de que elementos e instrumentos de sinalização dispomos, por muito sumários e elementares que estes sejam ou se pretendam, para uma análise e avaliação efectivas desse desempenho e nível realização escolar?

Se, de alguma forma, pudermos tomar o grau de prestação escolar dos alunos como um indicativo aceitável e fiável do seu desempenho escolar, então e em última análise, podemos não só equacionar a problemática da preparação escolar, ou da eventual ausência dela, com base em índices de desempenho e, porventura, com diferentes níveis de desagregação, mas também, e eventualmente, a partir desses índices, sinalizar a qualidade desse desempenho.

Assim, num primeiro momento, e no âmbito de um conjunto de questões em torno do desempenho educativo escolar, debruçar-nos-emos sobre uma proposta de conceptualização, operacionalização e respectivos critérios de mensuração do desempenho para, num segundo momento, abordarmos a questão dos indicadores e de algumas das tendências neste âmbito ao nível das principais agendas inspectivas e avaliativas actuais e num futuro imediato.

A encerrar o capítulo, uma nota final, retomando algumas das questões relacionadas com algumas das tendências e lógicas de desenvolvimento educativo e deixando em aberto hipotéticas propostas para a conjugação e articulação de medidas de desempenho escolar.

2. Questões em torno do desempenho educativo escolar

Um sistema de análise corresponde, de um modo geral, a um conjunto de elementos ou factores que são utilizados de forma agrupada para produzir um determinado resultado. Compreende, assim, um conjunto de elementos, comportando diversas características e significados e formando uma teia de relações permanentes entre si, que ao serem percebidos como unidades integrantes de um todo estruturado e articulado, interagem sistematicamente afectando de forma positiva ou negativa o desempenho global desse todo. No essencial, conduz a possibilidades diversas de comparação de resultados, ao fazer variar as características de alguns dos elementos da estrutura.

O sistema de análise que nos propomos apresentar assenta nos seguintes pressupostos:

- i) um sistema produz sempre alguma espécie de resultado;
- ii) os resultados requerem a necessidade de se proceder a uma quantificação que é, por vezes, problemática de realizar;
- iii) o sistema tem subjacente às suas opções organizativas, determinadas concepções e orientações;
- iv) num sistema há diversos modos de combinar os elementos que o constituem de modo a produzir um determinado resultado.

Um dos aspectos que torna, em termos analíticos, porventura interessante um sistema de análise, é a possibilidade de observar efeitos nos resultados escolares ², a partir da introdução de variações nos elementos que

² A insistência no termo *escolar* em desfavor do termo *educativo*, não significa, de modo algum, que utilizemos o termo numa acepção demasiadamente restritiva e circunscrita à ideia de instrução. Na verdade, do ponto de vista conceptual, usamo-lo no sentido de acto educativo e que J. Formosinho (1986) define e decompõe em componentes ou dimensões: a instrucional, numa vertente mais académica ou técnica e visando a transmissão de conhecimentos e técnicas; a socializadora, correspondendo à transmissão de normas, valores e crenças, hábitos e atitudes; a estimuladora, no sentido da promoção do desenvolvimento intelectual, afectivo motor, psicológico do aluno. Todavia, o facto de pretendermos fazer centrar a análise em algo

o constituem. No campo específico da educação escolar e no quadro das fontes tradicionais de pesquisa, podemos fazer antecipações hipotéticas de que alterações nos rácios de masculinidade, na estrutura etária, nas opções curriculares, no tipo de escola, na composição social das turmas, por exemplo, terão diferentes implicações nas prestações escolares dos alunos, das turmas ou das escolas. Podemos mesmo ir mais longe, quando admitimos um modelo que evidencie o impacto que a alteração de características numa determinada variável pode produzir quer no resultado global quer nos restantes elementos ou, pelo menos, numa parte desses elementos. São, todavia, resultados *ex post facto* associados a determinadas características das variáveis do modelo e não resultados alcançados após manipulação e controlo prévios das características dos factores condicionantes desses resultados.

Sendo a problemática dos resultados e prestações escolares sempre bastante complexa e, em particular, a das componentes e facetas dos diversos elementos que estão associados a esses desempenhos, tal não deve obstar a que possam ser experimentadas diferentes comparações de resultados envolvendo diferentes combinações de variáveis por forma a identificar os principais traços e características dos perfis relacionados com as melhores ou com as piores prestações e desempenhos.

De resto, quando nos decidimos pela análise do desempenho escolar, procuramos fazê-lo, com base numa linha de orientação, de certo modo, mais direccionada ao campo da análise demográfico-educacional, dada a relevância que a incorporação de elementos de análise estatística das populações escolares e outros elementos de ordem técnica acabam por deter e, não tanto, em perspectivas que sobrerrelevam de forma excessiva e absoluta orientações economicistas e técnico-rationais pautadas por critérios exclusivos de eficácia

que é suposto ocorrer, em primeira instância, na escola e no trabalho realizado por esta e não tanto em quaisquer outras instituições que têm também responsabilidades na formação e no desenvolvimento educativo dos alunos, constitui a primeira razão da preferência pelo termo escolar.

e eficiência escolares ³. Ainda assim, há um conjunto de questões prévias que vale a pena considerar e que estão relacionadas com:

i) o enquadramento de um modelo de análise do desempenho centrado em produtos educativos escolares;

ii) a conceptualização e especificação daquilo que, no essencial, acaba por ser a expressão do desempenho educativo escolar;

iii) as questões inerentes a uma mensuração do desempenho educativo escolar com base nos níveis atribuídos pelos professores.

Num primeiro momento procuraremos, por isso, abordar cada uma destas questões, para depois, numa fase posterior, nos debruçarmos mais em detalhe, sobre os aspectos e elementos inerentes aos indicadores educativos e a modelos de análise do desempenho escolar baseados em sistemas de indicadores.

³ De certa forma, estamos aqui a situarmo-nos numa linha de orientação que perspectiva a Demografia Escolar como um ramo da Demografia e que é claramente assumida por autores como P. Clerc (1974) e J. Arroteia (1991), entre outros, designadamente quando definem um campo e objecto de estudo da Demografia Escolar, especialmente orientado para o estudo das características da população e dos diversos fenómenos relacionados com a população discente (admissão, progressão interna e abandono do sistema educativo), mas também com a população docente e não docente e recorrendo aos métodos e técnicas utilizados na Análise Demográfica relativos à natureza dos dados, à sua dinâmica e estrutura, ao tipo de análise (longitudinal ou transversal) e às projecções demográficas. Este lado mais técnico e de aplicação estatística às populações humanas serve mais o propósito da Análise Demográfica, enquanto que as questões relacionadas com as estruturas das populações e com as causas que produzem esses fenómenos populacionais, bem como as suas consequências, estão, segundo A. Torres (1996) mais no âmbito da Demografia Geral.

2.1 A realização de objectivos e resultados como uma medida de desempenho escolar de base produtivista

A análise do desempenho educativo escolar conduz, de forma inevitável, a incursões no campo da avaliação, particularmente quando esta não se esgota em conceptualizações demasiadamente reducionistas, nomeadamente, uma excessiva confinação da avaliação à fase *ex-post* no âmbito do exame dos ciclos de gestão, daí decorrendo, conseqüentemente, uma concepção essencialmente instrumental e das quais um dos exemplos mais comuns é o da confusão entre avaliação e outras actividades com características semelhantes, como sejam certas actividades de supervisão, de controlo e de auditoria, mas é tomada numa acepção muito mais abrangente e capaz de integrar acções que envolvem também a modificação e o aperfeiçoamento de programas e projectos públicos.

Pollitt (1998), sem renunciar em absoluto e até reconhecendo vantagens a uma conceptualização da avaliação como elemento essencial dos exames do ciclo de gestão, chama à atenção para estes aspectos e alega em defesa de uma perspectiva mais política e menos instrumental de avaliação, os próprios fins desta e que se prendem com “a modificação e aperfeiçoamento de políticas, projectos ou paradigmas públicos, com a melhoria do grau de resposta aos utilizadores” (1998, p. 45). Acrescenta ainda Pollitt, que com a necessidade de

“(...) fundamentação de determinadas decisões, com o aperfeiçoamento de decisões de distribuição de recursos, com a demonstração da responsabilidade pelas opções perante a comunidade e com a geração do conhecimento (...) [ou outros] conjuntos de razões, tais como as de reforço da autoridade e dos poderes de supervisão, da geração de trabalho científico, de desvio de pressões externas ou de legitimação da Administração coma actividade moderna (...) é conveniente distinguir a avaliação de figuras como a supervisão ou a auditoria, é útil considerá-la como método de análise ex-ante e é importante entendê-la como um instrumento que transcende a própria gestão” (*ibid.*, pp. 45-46).

Esta ligação entre a avaliação e as actuais tendências de reforma da Administração Pública, de cerdo modo, simultaneamente legitimada e legitimadora do movimento de modernização que a atravessa, é explorada por Pollitt, por um lado, através do equacionamento dos objectivos da avaliação e, por outro, pelo desenvolvimento das possíveis relações entre esses objectivos e o entendimento que modernamente se tem daquilo que é “uma boa gestão pública”. Socorrendo-se de alguns dos principais documentos publicados sobre esta matéria por agências de credibilidade inquestionável ⁴, Pollitt apresenta-nos uma lista de dez objectivos/funções, dos quais os primeiros seis, o autor apelida de “oficiais” e os quatro restantes, por decorrerem de razões menos “respeitáveis”, de “extra-oficiais” e cuja fonte reside mais nos profissionais e vítimas da avaliação. Passamos a transcrever parcialmente esses objectivos:

“(…)

- a) Modificar e aperfeiçoar as políticas, programas ou projectos públicos (...)
- b) Melhorar as repostas dos serviços públicos aos seus utilizadores (...)
- c) Fundamentar determinadas decisões (...)
- d) Aperfeiçoar as decisões de distribuição de recursos (...)
- e) Evidenciar a responsabilidade perante a comunidade (...)
- f) Gerar conhecimento (...)
- g) Reforçar a autoridade e os poderes de supervisão dos funcionários públicos superiores e/ou dos políticos sobre os quadros intermédios e subalternos (...)
- h) Gerar trabalho interessante e bem remunerado para consultores, académicos e outros técnicos de avaliação (...)
- i) Desviar ou obstruir pressões externas no sentido da acção imediata (...)
- j) Legitimar a Administração como actividade moderna, ou seja, usar a avaliação de forma simbólica (...)” (*ibid.*, pp. 46-51).

Centrando-nos nestes objectivos, reconhece-se o risco de uma demasiada diluição, sempre que se pretenda abarcar, num único estudo, vários deles e, simultaneamente, um sintoma de sinal contrário, se as acções

⁴ O autor refere-se a guias de avaliação publicadas por organismos como o Conseil Scientifique de l'Évaluation, Comissão Europeia, H. M. Treasury, entre outros. Ver C. Pollitt, (1998, p. 46)

de avaliação tenderem a prosseguir de forma isolada cada um destes objectivos. Por outro lado, Pollitt observa que parece existir internacionalmente, nomeadamente por parte dos governos da União Europeia, uma certa tendência para centrar primordialmente a maioria das acções de avaliação na gestão, quer ao nível de recomendações formativas aos gestores de programas, quer ao nível do apoio à tomada de decisões por parte dos quadros superiores no ajustamento e reajustamento desses programas.

Uma das interrogações colocadas por Pollitt é se esta sobreincidência ao nível das categorias de objectivos a) e c) em contraposição a uma escassez generalizada de avaliações dirigidas à responsabilidade e prestação de contas perante as comunidades, corresponde a um "sintoma de nervosismo dos governos (que não querem ver os seus programas de 'estimação' expostos à luz crítica do exame público) ou se os legisladores simplesmente não estão interessados em dispor prioritariamente deste tipo de informações" (*ibid.*, p. 49). Também as práticas avaliativas para fins comparativos, designadamente, quanto à eficiência em termos de custos ou de custos-benefícios, entre diferentes abordagens ou distintas opções quer políticas, quer metodológicas, para alcançar idênticos objectivos políticos, parece constituir uma categoria deficitária⁵.

De um modo geral e não obstante as muitas evoluções ocorridas no que concerne às opções metodológicas, em termos de análise da escola e das suas unidades organizativas estruturantes, continua a estar na ordem do dia que os sistemas de educação e ensino sigam, nos planos político-administrativo e organizacional, linhas de orientação direccionadas a resultados ou se estructurem face a objectivos.

⁵ Ao nível da turma, por exemplo, enquadrar-se-iam nesta categoria, a avaliação de diferentes soluções organizacionais pedagógicas, designadamente no âmbito de aspectos relacionados com a sua dimensão, composição social, lideranças, estrutura etária, atitudes e comportamentos, entre outros.

Numa perspectiva global e de acordo com o teor dos relatórios internacionais em matéria educativa (UNESCO, 1998), existe actualmente a tendência para uma visão mais produtivista da qualidade e dos objectivos da educação, dando-se particular importância aos aspectos avaliativos da produtividade e qualidade da educação. Há mesmo termos como “Avaliação, ajustamento, eficácia, desempenho, resultados, estrangimentos fiscais e naturalmente capital humano” (*ibid.*, p. 34) que se tornaram termos praticamente obrigatórios e que são típicos das concepções produtivistas inerentes às ideologias e políticas educativas dos anos 90. A este retomar de algumas das principais linhas de força das ideologias educativas de há 30 anos atrás, não será certamente alheio o facto de os professores serem também considerados como “(...) preciosos ‘factores de produção’ num empreendimento que absorve uma proporção significativa dos rendimentos públicos” (*id.*, *ibid.*).

Estas novas linhas de orientação, são também, de alguma forma, uma consequência da ingovernabilidade do pesado aparelho burocrático da administração pública e das crescentes dificuldades que este revelaria em se adaptar a ambientes de complexidade e incerteza. Da ordem do dia passou a fazer parte uma preocupação constante com a melhoria da gestão pública e atribuir-se-lhe uma importância decisiva na eficácia das políticas e programas. A este propósito, Alexandre, não deixaria de fazer recordar que

“As tendências verificadas nos últimos anos, apontam para preocupações crescentemente centradas no aumento de produtividade e na necessidade de prestação de contas atendendo a que os contribuintes já não estão dispostos a ver-se espoliados dos seus rendimentos, em benefício de políticas que não apresentem utilidade pública ou que sejam prosseguidas de forma ineficiente” (1998, p. 177).

Esta é, aliás, uma tendência que não se fica exclusivamente pelo sector da educação, nem tão pouco, da administração pública em geral, mas que, na sequência das novas ideologias e vocacionalismos e sob o argumento da responsabilização e da prestação de contas, perpassa pela totalidade dos sistemas sociais, enquadrando novas lógicas organizacionais e orientações. A

referencialização a produtos e resultados, como base de orientação das acções do Estado, parece constituir, na verdade, um dos aspectos a que as novas perspectivas e as modernas abordagens da Administração Pública têm vindo a dar grande ênfase e que aparece como uma ideia forte em muitos dos estudos e publicações de agências internacionais de desenvolvimento, como é o caso da OCDE. Como sublinha Pollitt, "As modernas abordagens ao tema da administração pública colocam grande ênfase na utilização de produções (*outputs*) e de resultados (*impactos*) como fontes de orientação para a acção do Estado" (1998, p. 51). Com efeito, decorrente desta linha de orientação, apela-se e

"Espera-se que os organismos públicos, venham a orientar-se cada vez mais pelos resultados e não apenas pela mera obediência à lei (se bem que muitas normas continuem, obviamente, a ser necessárias). O controlo das entradas (*inputs*) e da tesouraria deixou de ser considerado fundamento adequado do financiamento e da gestão financeira no âmbito das modernas abordagens da administração pública. O lema da gestão contemporânea é 'planear, executar, examinar', sendo normalmente atribuído à avaliação um papel protagonista na fase de exame deste ciclo" (*ibid.*, pp. 51-52)

Em certa medida, pode parecer mais um regresso a uma concepção avaliativa confinada a ciclos de gestão, característica de certas lógicas prescritivas de 'boa administração', todavia, afastados os riscos de um certo fundamentalismo, tendo a virtude de a fazer incluir num modelo integrado de outras actividades e evitando-lhe um caminho de isolamento e de fechamento sobre si mesma, de estatuto opcional e que a transformaria, mais cedo ou mais tarde, em algo extra e marginal ao mundo da decisão organizacional. Este percurso encerra, no entanto, algumas dificuldades, quer pela proximidade conceptual da avaliação a outras actividades de exame e o risco daí decorrente de poder vir a ser com elas confundidas ou por elas excluídas, quer pelo perigo de uma excessiva confinação à fase *ex post* do ciclo de gestão, conferindo-lhe um carácter demasiadamente instrumental.

A propósito da distinção conceptual entre controlo institucional e avaliação, Caupers (1998) sublinha que a ideia de controlo “evoca o Estado de direito e a separação de poderes, acentua a defesa dos direitos dos cidadãos e a fiscalização do cumprimento pela Administração do imperativo legal, enfim, remete para uma concepção essencialmente jurídica da actividade administrativa pública”, enquanto que a ideia de avaliação “comporta ineludíveis referências da ciência da administração e da economia pública, situa-se à margem de preocupações legalistas, quantas vezes de propensão exclusivista, enfim, reflecte a ideia de que não basta à Administração actuar no respeito da lei, é indispensável que actue bem, entenda-se, cumprindo critérios de racionalidade social e económica, de eficiência e de eficácia” (1998, p. 175).

Numa época de grande complexidade e de interferências múltiplas, e embora sendo conceptualmente diferentes, o controlo e a avaliação devem ser perspectivados num quadro de complementaridade, uma vez que, como observa Caupers (1998), o princípio da legalidade é cada vez menos suficiente, se é que alguma vez o foi totalmente, de modo que, uma concepção de boa administração, implica a crescente utilização de outros instrumentos extra-jurídicos, de natureza e âmbito variados.

Por outro lado, C. Pollitt, apoiando-se em autores como Patton (1978), Shadish, Cook e Leviton (1991) e Pawson e Tilley (1997), refere-se ao perigo da utilização da avaliação como “rótulo para toda a espécie de actividades que não partilham necessariamente do sentido analítico, criativo e exploratório que a avaliação sempre possuiu” (1998, p. 53). Alerta ainda o autor para a tendência de poder vir a ser confundida com controlo e auditoria, cujos objectivos e concepções se distinguem claramente daquela e que o guia da Comissão Europeia define nos seguintes termos:

“[O controlo] é um processo permanente, conduzido durante a fase de execução do programa, tendo em vista a correcção imediata de qualquer desvio, relativamente aos objectivos operacionais (...) A auditoria tradicional ‘ocupa-se fundamentalmente do controlo da legalidade e da regularidade da utilização dos recursos (*inputs*), num dado programa (...) À semelhança da função de controlo trata-se, por conseguinte, de

‘exercer o controlo relativamente aos planos’ ou, pelo menos, de ‘controlar relativamente à lei’ (...) na verificação e na correcção de situações. Esta característica diferencia-a radicalmente da avaliação, que não cura da ‘correcção’, mas antes dos quês e dos porquês, de uma forma muito mais aberta” (*ibidem*).

Alexandre sublinha que a principal função do controlo é “a manutenção da integridade de sistemas e de procedimentos por forma a identificar eventuais falhas na orgânica e no processo de decisão” (1998, p. 182), ainda que, decorrente das mudanças de paradigma ao nível da gestão pública e das consequentes apelos e pressões por parte da sociedade civil, tendam a surgir novas (re)definições de sistemas de controlo, nomeadamente, configurando-lhe um sentido de existência para assegurar resultados e não sendo vistos apenas como um fim em si mesmos. Numa concepção tradicional, e que segundo Alexandre, é aquela que entre nós é ainda dominante, a autora considera que

“[o controlo] é uma actividade que visa garantir a conformidade do desempenho com a lei, princípios, regulamentos e instruções administrativas aplicáveis, e cujo fim último era até há pouco a procura do erro e da fraude. As auditorias financeiras *tout court* — um dos meios de efectivar o controlo — preocupam-se unicamente com a autenticidade e legalidade da despesa e nessa medida estão completamente fora do processo de decisão e implementação de políticas. Visto unicamente nesta óptica nada tem a ver com a avaliação sendo quase espúrio proceder ao estabelecimento das suas diferenças” (*ibid.*, p. 183).

Na verdade, a avaliação incorpora um conhecimento substantivo e tem subjacente uma certa prática científica, não apenas por mobilizar todo um arsenal de instrumentos técnicos e metodológicos que, como observa Alexandre, “(...) só por si não dão garantias de cientificidade, mas pela sua sustentação em pressupostos teóricos e em unidades conceptuais operatórias (variáveis, indicadores ou índices) aceites pelo *establishment* científico, embora, para utilizar uma terminologia Popperiana, falsificáveis” (*ibidem*).

Questões de tipo normativo, assentes em situações de não conformidade do ponto de vista legal, dirigidas ao *o quê*, dizem respeito ao

controlo; questões dirigidas aos *porquês* e que tendem a privilegiar antes a procura das causas que bloqueiam e impedem a eficácia da gestão pública e que no âmbito de um processo de pesquisa científica visam a reflexão e a valoração crítica de certas áreas e objectos, dizem respeito à avaliação.

A questão adquire, todavia, contornos bastante mais complexos quando, como reconhece Alexandre, o grande desafio dos governos do mundo ocidental reside no empenho

“em dotar as administrações públicas com maior capacidade de resposta aos desafios de um mundo cada vez mais competitivo [e que] tem vindo a apontar para a trilogia — economia, eficiência e eficácia — como arsenal de uma estratégia contra o imobilismo e a burocracia e, por isso, os últimos anos, têm sido palco de uma gestão pública em evolução numa óptica centrada nos processos para uma maior atenção à redução dos gastos públicos, mas também aos resultados e às percepções dos administrados. Neste sentido, tem vindo a ser sublinhada de forma cada vez mais insistente a necessidade de sistemas de medidas de *performance* com inclusão de indicadores de produtividade mas também de qualidade e de impacte” (*ibid.*, pp. 183-184).

Mas esta evolução nos desígnios da Administração Pública conduziria naturalmente a aperfeiçoamentos e aprofundamentos nos figurinos e modalidades de controlo, designadamente, ao nível da auditoria de *performance*⁶ e em que esta passa a abarcar cada um dos vértices da trilogia e cada uma das fases de ciclo de gestão⁷, fazendo-a aproximar de forma significativa das concepções de avaliação que temos vindo a apresentar. No que respeita a semelhanças e diferenças existentes entre ambas, e apesar da grande aproximação daquela à avaliação, apoiar-nos-emos de novo em Alexandre (1998), para uma sistematização daquilo que a autora considera

⁶ A auditoria de *performance*, também conhecida como *value for money*, é também designada de auditoria operacional ou auditoria de gestão. Cf. Alexandre, 1998, pp. 177-189.

⁷ Os vértices da trilogia são, segundo Alexandre e tal como referimos anteriormente a economia, a eficiência e a eficácia e as fases do ciclo de gestão, a programação, execução e supervisão (*ibidem*).

serem os principais pontos de convergência e de divergência entre a auditoria de gestão e a avaliação.

Iniciando pelos pontos de convergência, ambas manifestam preocupações sobretudo com valores instrumentais como a eficácia e a eficiência, com a transparência da Administração e com a responsabilização dos gestores.

No que respeita agora às diferenças entre auditoria de gestão e avaliação, sublinhe-se uma primeira diferença de ordem cultural, decorrente das próprias raízes e tradições de cada uma delas, conduzindo em termos técnicos à mobilização de conceitos diferentes e em termos de fundamentação metodológica, à suficiência da evidência para poder conduzir fundamento conclusivo no caso da primeira e, no caso da segunda, à necessidade de validade; uma segunda diferença é que a auditoria incide no controlo de gestão⁸ e está dirigida para os aspectos de funcionamento da estrutura burocrática, para as normas, para os recursos e para os procedimentos, enquanto a avaliação está mais preocupada com o conteúdo das intervenções políticas e com os impactes dessas intervenções na sociedade; uma terceira diferença radica na existência de procedimentos mais uniformizados e estandardizados, de formas de abordagem mais convencionais e de uma crença extremamente ingénua de neutralidade na escolha das perspectivas, critérios e indicadores, por parte da auditoria, enquanto que as conclusões das avaliações são menos inequívocas e tendem a colocar-se sempre numa perspectiva mais heurística.

A auditoria viria, no entanto, a evoluir nos últimos anos para formas de auditoria de resultados, tratando-se efectivamente de uma figura mais próxima da da avaliação, ainda assim, existindo entre ambas diferenças profundas, agora não tanto pelos instrumentos, técnicas e critérios que as duas possam

⁸ Alguns dos principais aspectos do controlo de gestão são a estrutura organizativa, o planeamento, o controlo de resultados, o acompanhamento das actividades e os procedimentos (*ibidem*).

partilhar, mas pelas diferenças de orientação que as separam em que, no caso da auditoria de resultados, continua a prevalecer uma orientação para a correcção e para o controlo e uma extrema dificuldade em dirigir-se para funções formativas e exploratórias típicas da avaliação, para além de que, a auditoria e o controlo, não podem funcionar num registo *ex ante*, por constituírem intrinsecamente actividades *ex post* e a avaliação, pela natureza das suas funções de apoio, de responsabilização e de criação de novos conhecimentos científicos, transcender a própria gestão.

Como referiria, em 1790, J. Curran, *Mayor* de Dublin, “A condição sob a qual Deus concedeu a liberdade ao Homem é a vigilância eterna”, levando Pollitt a acrescentar que “a avaliação é um auxiliar valioso, não só para o gestor eficiente, mas potencialmente também para o cidadão vigilante ...” (*ibid.*, p. 55).

Por outro lado, Bilhim (1998), citando um artigo de Behn, admitia que “(...) uma das três grandes questões que penetram a Administração Pública como ciência e que devem constituir a agenda de investigação futura, consistia em determinar (...) como é que os administradores públicos poderão medir a realização (*achievement*)” (1998, p.125). Com efeito, um dos traços mais marcantes das tendências de reformação da administração pública em variados países, parece ser a tentativa de aumentar a responsabilidade da administração, sujeitando-a ao princípio da avaliação e da prestação de contas em termos de desempenho e de resultados. Kusek (1998) socorre-se do exemplo paradigmático dos Estados Unidos quando, no âmbito das cinco vertentes principais que apresenta como base da iniciativa americana de “reinventar a administração”⁹, se refere ao princípio “gerir pelos resultados” como uma dessas vertentes e que culmina, no início do mandato do Presidente Clinton, com o apoio e aprovação pelo Congresso de uma lei, designada por *Government Performance and Result Act* (Lei do Desempenho e

⁹ As restantes vertentes fundamentais apresentadas no âmbito da iniciativa norte-americana designada de “reinvenção da administração”, como metas a alcançar são a

Resultados da Administração). Nas palavras de Kusek, “Esta lei pretende, pela primeira vez, estabelecer um vínculo directo entre as medidas e os objectivos propostos e as dotações do Congresso, numa base anual, ao longo de um período estratégico de cinco anos” (*ibid.*, p. 82).

Numa concepção de Administração Pública que tem como única razão de ser “a prossecução dos fins do Estado, sendo que estes se concentram no desenvolvimento da civilização e progresso da sociedade” (Gameiro, 1998, p. 118) e em que no sector da educação, como nos restantes sectores da administração pública portuguesa, “é necessário construir padrões de qualidade, de estabilidade e de independência que assegurem a unidade, a racionalidade e a desejável perenidade de critérios e procedimentos, na salvaguarda dos direitos dos cidadãos” (Benavente, 1998, p. 342), dificilmente a problemática da avaliação do desempenho das escolas e dos professores ficaria em estado de latência, ademais quando, ao mesmo tempo, estão claramente tipificadas as competências próprias da administração educativa central e regional ¹⁰ e se propagandeia insistentemente que as escolas detêm agora “o primado na organização geral do sistema, num quadro de autonomia que responsabiliza cada estabelecimento de ensino” (*ibid.*, p. 345). E se isto não bastasse, a ideia de que a escola constitui um “empreendimento colectivo eminentemente público (...) é algo que a todos pertence e a todos deve interessar” (*ibid.*, pp. 343-344), não parece possível, num tal quadro, dispensar a produção de imagens regulares e consistentes do desempenho escolar e evitar o ‘contágio’ da expansão e universalização de instrumentos e mecanismos de medição dos níveis de realização de objectivos e resultados das escolas.

redução da dimensão da administração, a redução dos custos, servir melhor os cidadãos e manter um relacionamento melhor com as empresas (Kusek, 1998, p. 77).

¹⁰ De acordo com o Programa do XIII Governo Constitucional, cabe à primeira “o exercício de funções normativas, de avaliação, inspecção e controlo” e à segunda “o exercício de funções de acompanhamento e apoio às escolas” (p. 224).

2.2 Uma conceptualização do desempenho referencializada aos resultados escolares dos alunos nas áreas curriculares

Qualquer tentativa de operacionalização do desempenho educativo escolar não pode deixar de considerar o seu carácter multidimensional e em que cada uma das várias e diferentes dimensões se apresenta com as suas próprias especificidades e dificuldades. Estas decorrem de aspectos relacionados com as diferentes componentes do desempenho, caso o consideremos como algo que, no essencial, deva ser uma resultante de uma orientação geral de base teleológica (Planchard, 1982) ou com as diferentes áreas temáticas (disciplinares), caso o tomemos mais como uma consequência lógica de actos educativos sequenciais centrados na exploração sistemática de determinadas unidades curriculares e de carácter aparentemente mais instrumental. Em relação ao primeiro dos casos, a multidimensionalidade emerge dos diversos e distintos objectivos que orientam o acto educativo e que num contexto de educação escolar básica, assumem no geral e no essencial um carácter tríptico, designadamente, um carácter cultural, socializador e personalizador ¹¹. Relativamente ao segundo caso, esta multidimensionalidade advém das diversas e distintas áreas disciplinares que integram o currículo escolar, cada uma delas com as suas temáticas e metodologias de abordagem próprias, ainda que possam eventualmente orientar-se pelos mesmos objectivos.

Num caso ou noutro, o que parece importante fazer sobressair, é que a resultante do acto educativo, enquanto produto educativo, traduza efectivamente, e no essencial, os múltiplos propósitos preconizados no âmbito da educação escolar básica, ou incorpore aprendizagens significativas no campo das várias áreas curriculares, isto é, corresponda o mais e melhor

¹¹ Enquanto principais finalidades da educação escolar básica consignadas na Lei de Bases do Sistema Educativo e no mesmo sentido que lhe é dado por Formosinho. Cf. Formosinho (1988).

possível às múltiplas dimensões agendadas e desenvolvidas na escola sob a égide, orientação e supervisão dos professores.

No quadro desta multidimensionalidade, simultaneamente teleológica e instrumental, cuja inventariação de superfície dos objectivos gerais do ensino básico ¹², nos conduz de imediato a aspectos relacionados com o *desenvolvimento de capacidades de raciocínio, a estimulação da curiosidade intelectual e da criatividade, o fomentar de práticas de participação, o desenvolver de hábitos de trabalho em equipa, o cultivar do exercício da cidadania, o desenvolvimento de capacidades de auto-controlo, o promover do bem estar físico ou com o conhecimento de assuntos padrão e a exploração e desenvolvimento de aprendizagens em áreas específicas opcionais*, a questão fundamental parece ser não tanto uma questão de inventariação exaustiva destas diferentes componentes, mas antes o seleccionar das componentes ou áreas básicas consideradas efectivamente relevantes e representativas do produto educativo resultante das acções escolares e educativas diariamente planificadas e desenvolvidas na escola sob a responsabilidade dos professores ¹³.

No âmbito da análise do desempenho educativo escolar e no sentido de sustentarmos a correspondência entre as suas componentes básicas e as

¹² Veja-se, a este propósito, o Artigo 7º da Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como os programas oficiais do 2º e 3º ciclos do ensino básico.

¹³ Apesar de reconhecermos a imanência neste processo de uma certa 'sócio-tecnicidade organizacional' não somente valorizadora da componente formativa da escola, e que a permite realizar a partir da própria realização dos actores, mas também da conflitualidade e ruptura sistemáticas como fenómenos próprios das situações de expansão e crescimento organizacionais (Barbosa, 2001), a insistência no actor professor é aqui intencional e conduz a que, para efeitos de análise, o cerne da questão se situe nos actos educativos ocorridos na escola sob a orientação e supervisão directas do professor. Por outro lado, as aprendizagens efectivas a que nos reportamos, são aquelas que os professores, de forma mais objectiva ou mais subjectiva, agendaram como tendo ou não ocorrido e em que grau se manifestou essa ocorrência, tendo em conta aquilo que previamente fora por eles próprios admitido como base de orientação, planificação e estruturação dos seus actos de ensino.

áreas disciplinares e respectivas disciplinas do currículo, passamos a invocar os seguintes argumentos.

O primeiro destes argumentos reside no papel central que a organização e estruturação dos saberes escolares continua a ter numa escola cuja lógica geral de funcionamento — ordenada por um sentido radicado num princípio de ordem justa de grande generalidade, de serviço público de interesse geral e perseguindo a eficácia e a eficiência (Macedo, 1995) — assenta numa base de tipo cívico-industrial. Com efeito, não obstante todo um conjunto de perspectivas analíticas da escola que tendem a relevar muito mais os seus aspectos de carácter político, ambíguo, simbólico, fractalizado, a verdade é que, em termos de intencionalidade e de lógica formal, explicitadas através da sua dimensão nomotética, preconiza-se uma lógica organizacional e de funcionamento da escola, ancorada em estruturas articuladas e numa concepção do saber traduzido em disciplinas ¹⁴ de âmbito e abrangência curricular nacional, simultaneamente fundado nos valores gerais da humanidade e no património cultural do Homem mas reclamando, ao mesmo tempo, uma aproximação entre situações de aprendizagem escolar e situações de trabalho, com ênfase para a criação de situações problema. Uma tal coexistência tácita não tem de se dar necessária e exclusivamente pela via da incorporação de uma multiplicidade de soluções e esquemas organizativos no interior de um mesmo estabelecimento, mas pode igualmente ocorrer como solução organizativa ao nível das estruturas e segmentos de ensino criados

¹⁴ A propósito de uma esquematização dos modelos de organização curricular, Carrilho Ribeiro dá-nos conta de um grupo alargado de modelos, de entre os quais o modelo baseado em disciplinas. Na perspectiva do autor, e ainda que reconhecendo-lhe diversos tipos de inconvenientes e desvantagens em relação a outros modelos de organização curricular, o modelo baseado em disciplinas tem como principais características e que se traduzem de alguma forma numa espécie de vantagens o facto daquelas constituírem “(...) a fonte predominante dos conteúdos curriculares e programáticos a seleccionar, o método mais lógico e eficaz para a sua organização e (...) o processo mais eficaz de aprender o conhecimento humano” (1990, pp. 79-83), fazendo relevar o papel dos especialistas e facilitando a operacionalização dos sistemas de ensino.

especificamente para salvaguarda dessas opções. Os casos mais típicos deste tipo de soluções situam-se nos esquemas organizativos que colocam lado a lado dispositivos com uma natureza e fins distintos, todavia e de um modo geral, com salvaguarda do princípio da equivalência em alguns dos respectivos patamares.

Com o devido distanciamento, em relação a modelos que podem ir do tipicamente escolar ao tipicamente dual, as concepções de base que estão subjacentes a cada um destes figurinos, parecem, no entanto, não deixar de poder conduzir a entendimentos próximos relativamente às formas como olham o aluno e a problemática da selecção escolar, o papel do professor, o espaço de manobra do projecto educativo, o tipo de relações sociais a privilegiar. Dispositivos aparente e simultaneamente tão díspares quanto ao princípio de justiça que subjaz à sua lógica de ordenação e, afinal, tão próximos quanto a algumas concepções das respectivas dimensões de análise. Esta lógica de saberes compartimentados, traduzidos em disciplinas, definidas em currículos nacionais, parece estar suficientemente ilustrada na nota preambular e de apresentação oficial dos objectivos gerais do ensino básico pela DGEBS, quando se afirma:

“(...) importa que tenham presente [os professores] um quadro de objectivos gerais que constitua um denominador comum e garanta homogeneidade e coerência, a nível nacional, à acção educativa. Os objectivos gerais de ciclo, que agora são enviados às escolas, respeitam as finalidades do Ensino Básico enunciadas na Lei de Bases e as grandes metas educativas (...). Os professores encontrarão nessa listagem de objectivos gerais uma definição categorizada das competências terminais que os alunos deverão manifestar no final de cada ciclo, compreendendo fundamentalmente competências transversais (...) e ainda competências específicas de cada uma das disciplinas.” (DGEBS, sd).

Mas se, por um lado, uma tal descrição e preconização de funcionamento e organização da escola, na base de uma certa lógica cívico-industrial, não deixa de estar associada a uma forte ideia de *uniformidade decretada*, pela importância e valorização atribuídas à escola na sua função de prestação de um serviço público ‘imparcial’, inspirado num projecto nacional,

socorrendo-se para a sua concretização de professores vestindo a pele de zelosos funcionários no cumprimento de normativos e regulamentos, por outro lado, remete-nos para uma clara perspectiva burocrática de escola e que Licínio Lima (1992) tão bem descreveu do seguinte modo:

“O modelo burocrático, quando aplicado ao estudo da escola, acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter *predictivo* das acções organizacionais” (p. 66);

(...)

“O estudo da escola como organização burocrática tende, assim, a transferir para a escola dimensões características das organizações burocráticas, desde a rigidez (...), passando pela delegação da autoridade, a departamentalização e a especialização (...), até aos desempenhos mínimos aceitáveis, consagrados por regras universais e abstractas (...), considerando muito menos, ou mesmo não considerando, a importância dos conflitos organizacionais, a definição problemática dos objectivos, as dificuldades impostas por uma tecnologia ambígua e as estruturas informais” (p. 70).

Ora, esta concepção de escola como organização formal ¹⁵, marcada pela divisão do trabalho e fragmentação de tarefas, linha hierárquica de autoridade, proliferação de regras, regulamentos, documentação escrita e uniformidade de procedimentos, decisões centralizadas e relações sociais e profissionais impessoais, que “(...) tem sido construída com peças pesadas que devem funcionar sempre da mesma maneira para satisfazer a constância dos ritmos de trabalho a fim de produzir de forma milimétrica os mesmos produtos” (Barbosa, 2001, p. 258), configura “(...) um sistema de acção concreta que pressupõe o domínio da racionalidade formal, a dominação pela autoridade, a superioridade técnica, a existência de objectivos claros e unívocos que orientam o funcionamento da organização e as acções das pessoas” (Alves, 1999, p. 10), cuja manifestação, porventura mais evidente,

¹⁵ Veja-se, por exemplo, a este propósito, Formosinho (1984, 1987, 1989^a; 1989^b), Lima (1992, 1994, 1998), Canário (1988, 1989), Fernandes (1988, 1992), Canário (1990), Chorão (1992), Estêvão (1996), Teixeira (1997), Alves (1992, 1999), Costa (1996).

ocorre nos currículos, programas e regime de avaliação, aliás bem traduzida na organização uniforme e fragmentada dos saberes disciplinares e num sistema de exames, exercendo uma função reguladora e de controlo e favorecendo um sistema de relações impessoais ¹⁶.

Na verdade, atribui-se à escola grande importância na valorização da sua função de elevação de forma eficaz e eficiente do nível de competências e recorrendo para a sua concretização a professores, enquanto técnicos e profissionais competentes detentores de um conjunto de conhecimentos especializados. Quer uma quer outra acabam por realçar a necessidade de ter em conta objectivos, que conduzem à estruturação de conteúdos, organizados em disciplinas ou em áreas disciplinares, relativamente às quais se procede à apreciação das prestações escolares dos alunos, ou seja, aos resultados e desempenhos que apresentam nessas áreas disciplinares.

Como segundo argumento, invocamos o tempo que ocupam cada uma das áreas e respectivas disciplinas na semana de trabalho escolar e em que uma parte substancial do quotidiano escolar se joga, não raras vezes, na forma como este tempo escolar foi planeado e organizado. É verdade que este tempo administrativo não é, em exclusivo e em última análise, apenas um tempo técnico-racional, monocrónico, objectivo e tendencialmente

¹⁶ Uma tal lógica de funcionamento parece marcar igualmente uma presença importante em agências alternativas de formação de natureza e fins diferentes, ainda que legalmente enquadráveis na rede geral de formação básica, como sejam os dispositivos profissionalizantes de formação assumidamente direccionados para finalidades produtivas da educação e cujo exemplo mais típico reside nas formações alternadas. Não obstante, os discursos de moda da flexibilidade e contextualização, uma das características deste tipo de formações radica em estruturas curriculares organizadas em disciplinas integradas em componentes de formação geral, tecnológica e prática e em que, pelo menos em termos formais, parece continuar a dominar, pela natureza das funções cometidas aos diferentes níveis e respectivos órgãos, uma estrutura racional-burocrática (Verdasca, 1992).

hegemónico¹⁷, mas é também um tempo micropolítico, fenomenológico, sociopolítico ¹⁸. Tal como refere A. Hargreaves (1998),

¹⁷ Na acepção que lhe é dada por Andy Hargreaves, o tempo técnico-racional é considerado como “um recurso ou meio finito que pode ser aumentado, diminuído, gerido, manipulado, organizado ou reorganizado com vista a acomodar propósitos educacionais que tenham sido seleccionados. Esta dimensão do tempo é dominante nas formas de acção e de interpretação administrativa que incorporam e estão organizadas em torno de princípios modernos de racionalidade técnica. (...) Segundo esta perspectiva, o tempo é uma variável objectiva, uma condição instrumental e organizacional” (1998, p. 106). A sua condição monocrónica advém-lhe de uma cultura e lógica gestionárias centradas na programação de actividades e esquematização de procedimentos, orientadas para a conclusão de tarefas e para o fazer uma coisa de cada vez, segundo uma progressão linear, passando por distintos estádios, cumprindo prazos, com pouca sensibilidade aos contextos e dando pouca atenção ou simplesmente não dando atenção às relações entre as pessoas (*ibid.*, p. 113-114).

¹⁸ Na perspectiva de Andy Hargreaves, o tempo nas escolas tem também outras dimensões e significados, designadamente: um significado micropolítico, que lhe advém do facto de, no âmbito da programação das actividades curriculares, as disciplinas académicas, porque gozam de maior *status*, “(...) são objecto de atribuições de tempo mais generosas, obtêm espaços mais favoráveis nos horários e têm uma maior possibilidade de terem um estatuto obrigatório, em comparação com as disciplinas práticas, caracterizadas por um *status* mais baixo” (1998, p. 109); um significado sociopolítico, decorrente simultaneamente de um processo de *separação* e de *colonização*. De separação da dimensão sociopolítica do tempo entre os administradores e os professores, da responsabilidade e das perspectivas temporais a eles associadas; de colonização do tempo dos professores, por parte dos administradores e servindo os seus próprios propósitos. As consequências imediatas de uma tal colonização, traduzem-se na sujeição dos professores a uma crescente vigilância administrativa, quando por exemplo, “o tempo que os professores passam longe dos seus alunos está a ser cada vez mais colonizado por propósitos administrativos, convertendo regiões privadas de retaguarda em regiões públicas frontais” (*id.*, p. 124); mas também um significado fenomenológico, no sentido de que “o tempo pode parecer algo de exterior (...) como se possuísse uma existência totalmente própria. Contudo esse tempo também possui uma importante dimensão *subjectiva* (...) uma dimensão na qual ele tem uma duração interior, variando de pessoa para pessoa (...) pode estar em desacordo com o tempo medido pelo relógio e, em comparação com este, pode parecer que se «arrasta» ou que «voa» (...) pelo que os nossos sentidos de tempo variam com os diferentes tipos de trabalho que fazemos e com o tipo de papeis que assumimos na vida” (*id.*, pp. 110-111).

“os administradores têm maior poder para fazer com que as suas perspectivas temporais particulares prevaleçam (...) podem incrustar tão firmemente as suas perspectivas e procedimentos temporais nas estruturas e rotinas administrativas actuais que o tempo administrativo acaba por ser encarado como a única forma razoável e racional de organizar o tempo. Por outras palavras, o tempo técnico-racional, impelido administrativamente, pode transformar-se num tempo hegemónico “ (p. 126).

As implicações e consequências de uma tal hegemonia são, a cada passo, por demais evidenciadas na expansão do controlo e da standardização, a que não serão alheias novas tendências e figurinos de gestão movidos por “preocupações ligadas à produtividade, à prestação de contas [e ao exercício] de um controlo mais apertado sobre o trabalho e o tempo dos professores, de o regular e racionalizar, decompondo-o em elementos pequenos e separados, com objectivos claramente definidos atribuídos a cada um deles” (*id.*, *ibid.*), de tal modo que, ousar desafiar esta lógica técnico-racional do tempo, “(...) não significa apenas contrapor-lhe perspectivas temporais alternativas legítimas, mas antes ameaçar os próprios fundamentos da eficiência administrativa” (*id.*, p. 126). Uma crescente colonização do tempo e do espaço, realizada através da tendência expansionista no Estado moderno das formas de vigilância administrativa e de controlo burocrático, tornando agora público e previsível o que antes era privado e imprevisível, diria A. Giddens (1984, referenciado em Hargreaves, 1998) ¹⁹.

¹⁹ Assim se refere A. Giddens à problemática da crescente colonização administrativa do tempo e do espaço nas escolas e à missão que as formas de vigilância assumem no contexto actual: “(...) com a expansão das formas de vigilância no Estado moderno, a colonização administrativa do tempo e do espaço cresceu e tornou-se mais sofisticada nos últimos anos. Tal vigilância requer não só um controlo directo, mas também uma crescente exposição ou visibilidade, daquilo que tinham sido até então os planos, reflexões e intenções privados dos sujeitos. Com o crescimento da vigilância administrativa o que era privado, espontâneo e imprevisível tornou-se público, controlado e previsível. (...) Estes padrões de vigilância administrativa e de controlo burocrático reflectem e exprimem a persistência da missão moderna nas nossas escolas e sistemas escolares” (referido em A. Hargreaves, 1998, p. 125)

E a verdade é que, mais do que nunca, o poder político e a administração parecem não dispensar o recurso a este poderoso instrumento de modo a forçar rapidamente a passagem de uma “uniformidade decretada” para uma “uniformidade praticada” (Lima, 1992), exercendo através dele uma pressão constante e permanente para o cumprimento integral das agendas de inovação vendidas às escolas. As declarações proferidas ao Jornal *Público* por Ana Benavente, na qualidade de Secretária de Estado, parecem ser a este propósito suficientemente elucidativas:

“A estratégia para a mudança qualitativa é esta arquitectura, esta revisão em curso. E só se os professores não quiserem, se as escolas não estiverem interessadas em levar à prática este secundário com estas condições, é que haverá um empobrecimento, é que o ensino secundário não se libertará do insucesso crónico, do abandono e da desilusão” (25/2/2000).

Por último, um terceiro argumento centrado na avaliação do desempenho educativo escolar e no controlo dos resultados.

Por um lado, na avaliação de desempenho do aluno, com base nos resultados escolares compartimentados e arrumados em disciplinas e das respectivas implicações que daí resultam, designadamente, em termos de vida escolar e profissional futura e justificando, assim, a importância que estas acabam por ter nas orientações e opções educativas a realizar por parte dos alunos e das respectivas famílias. Mesmo que se entenda que a divisão e compartimentação do currículo escolar em disciplinas e áreas disciplinares pode traduzir uma clara visão reducionista relativamente ao ser que é o aluno, em última análise, o que tem prevalecido e parece continuar a prevalecer de forma determinante na apreciação do trabalho escolar, são os aspectos marcadamente instrucionais, decorrentes dos desempenhos nas várias áreas disciplinares do currículo, em especial, e num claro sintoma de supremacia, de algumas dessas disciplinas e áreas, daqui resultando uma consequente hierarquização das mesmas ²⁰.

²⁰ Esta questão já foi afluada anteriormente a propósito das diferentes concepções de tempo, designadamente a de um tempo micropolítico e na medida em que “As distribuições de

Por outro lado, as práticas de avaliação institucional em curso, designadamente, através do despoletamento de medidas e dispositivos de avaliação institucional, quer numa perspectiva mais indicativa e formativa, quer numa perspectiva de aferição e de controlo, induzem à continuação e consolidação de matrizes organizacionais escolares típicas das “indústrias escolares de produção” ou dos “hipermercados educativos” (Carneiro, 1994). Com efeito, quando mesmo antes de cada escola ter, pelo menos durante alguns dias, experienciado a autonomia, já a administração educativa central, logo seguida da regional, acena com a prestação de contas, anuncia a visita às escolas dos inspectores e dá início ao mais subtil dos mecanismos de controlo, as provas nacionais de aferição, pouco mais restará às escolas e aos professores que não seja entrar no jogo das lógicas de presunção, fazendo crer que trabalha em equipa, mas privilegiando o trabalho individual, aparentando alto grau de inovação, mas mantendo efectivamente esquemas organizacionais baseados em rotinas, anunciando estruturas de organização e modelos de formação flexível, mas conservando estruturas burocratizadas e realizando formação estandardizada, publicitando formação de alta qualidade, mas procurando garantir em primeira mão formação em grande quantidade, elogiando a aplicação da “tecnologia intensiva” ao desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, mas conservando lógicas de estruturação do acto educativo com base em “tecnologia em cadeia” (Thompson, 1967), proclamando a polivalência, mas conservando a matriz organizativa da especialização de competências, aparentando uma intensa actividade de investigação e desenvolvimento e de envolvimento e participação em projectos, mas realizando efectivamente neste campo uma actividade bem mais reduzida do que aquela que aparentemente parece ter lugar.

tempo reflectem ainda configurações dominantes de poder e de *status* no interior das escolas e dos sistemas escolares”. Cf. A. Hargreaves (1998, p. 109). Também A. Sousa Fernandes (1987) aborda a problemática da hierarquia dos conhecimentos escolares evidenciando as diferentes posições de prestígio das disciplinas escolares associadas a áreas de natureza intelectual ou de natureza manual.

E talvez que as escolas e os professores não tenham outra alternativa que não seja a de estruturar e organizar um trabalho que as deixe ficar bem, simultaneamente, na *passerelle* e na prestação de contas relativamente aos resultados escolares dos seus alunos, recorrendo, quando necessário, a um conjunto de práticas que nem sempre respeitam integralmente as orientações e prescrições legalmente estabelecidas, constituindo-se naquilo que L. Lima designa de “infidelidades normativas” mas traduzindo, em última análise, a “fidelidade dos actores aos seus objectivos, interesses e estratégias” (1992, p. 171). Por outro lado, e tal como sublinharia Friedberg, também é verdade que por via destas práticas e também em função da percepção que têm dos constrangimentos e dos respectivos recursos de situação, as escolas e professores “(...) procuram, e na maior parte das vezes conseguem, reduzir pouco a pouco a importância do quadro formal, e deslocar ou limitar a sua validade, ou até, mesmo, inverter completamente as sequências teóricas” (1993, p. 145), dando lugar à gestação de uma certa “racionalidade a posteriori”, ou no limite, uma certa impressão mesmo de irracionalidade, decorrente de ajustamentos consentidos mutuamente por parte dos actores no terreno e na administração, que o empenho em tentar levar a cabo certas inovações e reformas “modelo centro-periferia” e em vencer dificuldades e bloqueios surgidos na sua implementação, vai agora “justificadamente” alegando e enquadrando numa excepcionalidade tolerável e de conveniência para ambas as partes, não raras vezes, encenando um jogo tácito de poderes e cujos resultados, ainda que à primeira vista, podem parecer incertos. Apesar disso, e por mais que, ano após ano e ao longo de sucessivos mandatos governamentais, se anuncie, por vezes, com pompa e circunstância, a reforma da administração pública e a imperativa mudança de paradigma organizacional, não cremos que as lógicas de excepcionalidade e uma certa disponibilidade flexibilizante, possam e devam ser interpretadas como uma vontade determinada e da iniciativa da própria administração central, nessa mudança, uma vez que, como sustenta Kovacs,

“A flexibilidade organizacional, refere-se à capacidade de adaptação rápida quer dos indivíduos e grupos, quer das unidades e da organização da [escola] em geral, às

novas exigências e oportunidades. Essa capacidade obtém-se pela integração vertical e horizontal das tarefas, rompendo com a separação entre concepção, controlo e execução e ao mesmo tempo com a fragmentação das tarefas. O objectivo consiste em reduzir o máximo possível o número de intermediários e interfaces entre os intervenientes sobre o processo, que constituem a principal fonte de estrangulamentos, de perda de tempo e de outros disfuncionamentos” (1991, p. 117).

Ora, a pressa da administração central e regional em anunciar a adopção e implementação imediatas de medidas de avaliação e controlo de qualidade, são um sintoma claro de políticas educativas que, em última instância, não abraçam este tipo de orientação, quer no âmbito dos vários segmentos de ensino do sistema educativo, quer ao nível das suas diversas unidades organizativas escolares. Com efeito, neste confronto entre discursos e práticas, os primeiros anunciando a ‘organização flexível’ da escola e as segundas induzindo as escolas e os professores à continuidade de esquemas de ‘organização rígida’²¹, não resta a estes praticamente espaço para

²¹ Apesar da filosofia organizacional flexível que está subjacente ao enquadramento legal que suporta hoje a organização da escola nas áreas da administração e gestão, da gestão flexível do currículo, dos apoios pedagógicos acrescidos, entre outras, as orientações em termos de auditoria e avaliação inspectiva dos resultados escolares e do nível de desempenho dos alunos, já iniciada pela IGE, no início do ano de 2000, em 769 escolas e esperando completar a totalidade do universo das escolas no prazo de 6 anos e que segundo a matriz conceptual das avaliações integradas apresentada, deverá incidir em aspectos como as taxas de sucesso, a qualidade do sucesso, o valor acrescentado e os fluxos escolares, incluindo também a observação de aulas (IGE, 2000c), contém em si mesmo algumas dimensões críticas, aliás também assinaladas no texto do programa de avaliação externa da Autonomia e Gestão das Escolas contratualizado entre a FPCE-UL e o Ministério da Educação e coordenado por João Barroso, como sejam a desigualdade de condições entre as escolas, o reforço do centralismo da administração, deficiente articulação de políticas no interior do Ministério da Educação e a própria perda da coerência interna do sistema (CEA, 1999). Com efeito, quer a avaliação de aspectos como a qualidade do sucesso, que implica, à semelhança de outros programas nacionais de avaliação de outros países, a verificação e análise directas dos níveis obtidos pelos alunos em disciplinas como o Português e a Matemática, numa lógica clara de perpetuação dos modelos de desenvolvimento curricular centrados em disciplinas e mais do que isso, de uma clara hierarquização dos saberes escolares, quer a análise do valor acrescentado, potenciando comparações e hierarquizações entre escolas e professores,

desenvolver lógicas de funcionamento escolar arquitectadas numa base de confiança entre as pessoas e na capacidade destas em acordar entre si o que consideram melhor para a comunidade e em que, no limite, por se reconhecer no professor um conjunto de qualidades pessoais, científicas e pedagógicas, se releva a importância da sua criatividade no desenvolver de situações originais e adequadas às características dos alunos, dando sentido a projectos educativos que estabeleçam a articulação entre os saberes escolares e os saberes da vida quotidiana, que questionem a tradicional divisão dos saberes em disciplinas curriculares e tendam a desenvolver formas de abordagem mais centradas em núcleos de problemas, em situações e funções sociais, no próprio educando, que privilegiem a interdisciplinaridade e o trabalho em equipa (Ribeiro, 1990), em suma, que convertam os objectivos educacionais nacionais em objectivos que correspondam à diversidade e necessidades dos alunos e se identifiquem com a própria comunidade educativa e tal como seria suposto acontecer se, efectivamente, tendesse a prevalecer uma matriz organizacional escolar flexível.

E, apesar de tudo, esta é apenas uma das vertentes do problema, uma vez que, como escrevíamos em outra parte (Verdasca, 1995), numa perspectiva de desenvolvimento das organizações com referência aos ciclos de *feedback* não lineares, e não nos parecendo despropositado considerar as diversas unidades organizativas escolares, designadamente, os estabelecimentos de ensino, como um conjunto de mecanismos de *feedback* que relacionam o comportamento ao longo do tempo de um modo não proporcional ou não linear ²², os efeitos configuram muitas vezes, "um conjunto

parecem ser de todo, estratégias contrárias ao enraizamento de novas práticas de autonomia e gestão curricular e pedagógica das escolas.

²² Esta parece ser uma questão bastante interessante e de, algum modo, relativamente recente no campo da análise das organizações, particularmente quando se pretende mostrar que a procura de respostas a questões da realidade social está cada vez menos confinada a um sistema de referência estritamente mecanicista, baseado em padrões de continuidade de consequências previsíveis e seguindo uma determinada ou, mesmo, uma pré-determinada ordem. Entre muitos outros, os trabalhos de Ralph Stacey

de sequências retroactivas não lineares, na medida em que as sucessivas acções vão provocando reacções e consequências amplificadas e mais do que proporcionais” (p. 77), em suma, uma lógica de desenvolvimento “em que o desempenho é, às vezes, uma versão amplificada e, outras vezes, uma versão amortecida, podendo, por isso, ser ou não auto-reforçador e gerar ciclos virtuosos e viciosos” (*ibid.*, p. 75).

Retomando a questão da avaliação e controlo institucionais e a adopção do princípio da aferição de resultados, de entre algumas das formas possíveis para levar a cabo a concepção e implementação de sistemas de avaliação de desempenho e de controlo da qualidade, duas lógicas estratégicas de desenvolvimento têm vindo a emergir: i) uma lógica de avaliação ocasional e não generalizada; ii) uma lógica de avaliação sistemática generalizada e universal.

No caso da primeira, pode tender a desenvolver-se mais como modalidade exterior à escola, sendo assegurada por entidades de tipo governamental ou não, em todo o caso, consideradas “independentes” da escola ²³, a aplicar ocasionalmente apenas aos estabelecimentos escolares que vierem a ser seleccionados por processos aleatórios de amostragem ou por processos de selecção com base em critérios de outra natureza. Neste tipo

podem constituir um bom suporte orientador para o desenvolvimento das perspectivas de análise das organizações, tendo por base um universo de referência de sistemas dinâmicos. Para uma maior compreensão da dinâmica dos mecanismos de “*feed-back*” e das suas possíveis implicações nas estratégias de desenvolvimento das organizações, veja-se, R. Stacey (1995).

²³ O Protocolo celebrado entre o Ministério da Educação e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Protocolo ME/FPCE de 28/4/1999) para a Avaliação Externa do Processo de Aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas e agrupamentos de escolas, definido pelo Decreto-Lei nº 115/A-98, de 4 de Maio é um exemplo típico do recurso a uma entidade independente governamental; os projectos de observatório de qualidade e de monitorização de desempenho e o actual modelo de avaliação integrada da escolas da responsabilidade da IGE, enquadram-se nos figurinos de avaliação externa, todavia, com recurso a uma entidade governamental.

de situação, e num plano meramente técnico, não tem que haver necessariamente um conhecimento prévio e atempado de que uma dada escola foi seleccionada, bem como das provas modelo ou provas tipo a administrar num dado momento, ainda que por questões de ética democrática e organizacional, se tornasse politicamente absurdo e despropositado não desenvolver uma preparação e negociação prévias.

No segundo caso, o de uma lógica de avaliação sistemática e generalizada, esta compadece-se mais com a ideia de provas finais de ciclo a administrar anualmente a todos os estabelecimentos escolares por uma entidade que pode, eventualmente, ser a própria escola. Para todos os efeitos, a ideia subjacente a este figurino de avaliação, enquanto dispositivo de controlo de qualidade, é a de um instrumento orientador e de regulação do trabalho educativo nas escolas e cujos efeitos, por via de um conhecimento prévio e atempado, por parte dos estabelecimentos escolares e dos professores, de provas-modelo e dos eixos matriciais dessas provas quanto a objectivos, conteúdos, respectivos critérios de classificação e pesos correspondentes a que os alunos serão sujeitos no final do ano lectivo, são, à primeira vista, a consequente normalização e uniformização do acto de ensino. Ao evidenciar os resultados obtidos por aqueles alunos, por aquela turma, por aquele professor, por aquela escola, naquela região, um tal dispositivo exporá muito mais as escolas e os professores ao exterior, conduzirá a um maior cuidado e vigilância destes em relação ao seu trabalho e ao trabalho dos outros, accionará mecanismos de acautelamento e auto-defesa da imagem institucional das escolas e sócio-profissional dos próprios professores.

Numa base de pragmatismo, uma das formas de o fazer é relegarem para segundo plano certas filosofias e orientações educativas e certos discursos e práticas de autonomia e, ao contrário, ajustarem-se estritamente aos eixos matriciais dos instrumentos-modelo, que a administração directamente, ou por encomenda a algumas das suas agências, vem utilizando ou à recuperação estratégica de certos critérios de selectividade, de modo a salvaguardar que as imagens institucionais e as dignidades sócio-profissionais não saiam, deste confronto, com beliscaduras irreversíveis.

Este tipo de reacções enquadra-se naquilo que Madaus e Kellaghan (1992) designam de "efeito de refluxo negativo", quando relativamente à problemática da avaliação se referem a algumas das possíveis implicações dela decorrentes e relacionadas com o facto de a escolha dos conteúdos e da didáctica, devido a uma excessiva preocupação pelo sucesso nas provas, tender a sobrepor-se ao desejo de garantir uma educação de acordo com as concepções ideológicas e filosóficas educacionais vigentes e a natureza e conteúdo das finalidades educativas preconizadas em conformidade com tais concepções. Recordando as conclusões apresentadas por Madaus e Kellaghan de uma Comissão de Inquérito Inglesa e em que segundo esta, "É o exame que determina o currículo e não o inverso. Desencoraja a experimentação pedagógica, limita a escolha das matérias a ensinar, entrava a liberdade no uso de metodologias e não contribui para a adesão da turma aos mais altos valores" (p. 144), Landsheere, numa clara alegação em defesa desta ideia, conclui que

"(...) um ensino que, por exemplo, vise prioritariamente o sucesso em exames que se baseiam em conhecimentos factuais, corre o risco de o fazer à custa do desenvolvimento social, estético, afectivo e físico dos alunos. Esta influência pode exercer-se não só sobre o ano escolar a que o exame diz respeito, mas também sobre anos precedentes (esforço individual de um professor para defender a sua reputação, ou esforço colectivo para defender a imagem da escola). Por seu lado, os alunos logo que têm essa possibilidade optam, muitas vezes, mais em função das exigências de determinado programa, do que dos seus interesses reais" (1997, p. 21).

Mas a adopção de provas nacionais standardizadas, podendo, em última instância, revelar-se prejudicial à adopção de currículos locais, pode, por outro lado, gerar um efeito de refluxo positivo, ao desencadear nos professores e alunos a necessidade salutar destes acautelarem a preparação de conteúdos e processos que, de outro modo, corriam o risco de ser definitivamente descurados.

Na verdade, quando a administração educativa considera necessária e incontornável a aferição nacional dos resultados educativos e insiste, em demasia, na necessidade sistemática de uma avaliação global com base em

administração de provas nacionais finais de ciclo ou de ano, é sintoma de que, no fundo, tem apenas uma confiança reduzida ou, simplesmente, não tem qualquer confiança no trabalho escolar dos professores. Com efeito, definidos os modelos e os esquemas-tipo das provas a aplicar, cumpridos os protocolos de ética democrática, organizacional e profissional de informação e divulgação atempada junto das escolas e dos professores, disponibilizando-se a estes o recurso “tempo”, resta aguardar que a grande marcha da *uniformidade decretada* se accione e se ponha em prática por si própria, transformando-se com uma eficácia de meter inveja ao mais acérrimo dos fundamentalistas do centralismo em *uniformidade praticada*, uma vez que, por simples accionação do mecanismo, fica subtilmente garantida a normalização à escala nacional da exploração e abordagem dos programas das diversas áreas curriculares, nomeadamente, em termos do seu próprio cumprimento, da relevância de conteúdos, das opções metodológicas, da testagem das aprendizagens.

O receio de se exporem publicamente, por via dos resultados dos seus alunos, acarreta consequências imediatas ao nível da intensificação do trabalho dos professores, de resto agravada pelas mudanças no âmbito da composição das turmas, as quais só por si, como sublinha A. Hargreaves (1998), têm conduzido a muito mais trabalho social no quadro da actividade docente, com acréscimo de problemas comportamentais e sociais e que é preciso agora mais do que nunca resolver, para que possam existir condições normais para ensinar e para fomentar aprendizagens.

Na sequência daquilo que designamos por políticas educativas de *balcanização forçada*²⁴, Matias Alves ilustra bem esta ideia da intensificação

²⁴ Andy Hargreaves refere-se à forma balcanizada da cultura dos professores para sublinhar a ideia da existência de padrões particulares de interacção entre docentes. Nas próprias palavras de Hargreaves (1998), “Nas culturas balcanizadas, tais padrões consistem, essencialmente, em situações nas quais os professores trabalham, não em isolamento, nem com a maior parte dos seus colegas (enquanto escola, como um todo), mas antes em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar, tais como os departamentos disciplinares das escolas secundárias, as unidades de educação especial, ou as divisões juniores e primárias das escolas elementares. (...) a balcanização não consiste simplesmente

do trabalho do professor, quando a propósito das recentes propostas de reestruturação curricular, faz notar que:

“Já sabíamos que estava quase tudo nas mãos dos professores (e das escolas). O cumprimento das funções de instrução, socialização, estimulação, custódia. A responsabilidade de garantir uma educação para todos. De ser pai, mãe, irmão, vizinho, amigo, companheiro. Agora está tudo na mão dos professores” (2000, p. 1).

Em todo o caso, parece ganhar cada vez maior centralidade a questão quase imperativa da confiança social do sistema, supostamente garantida por uma avaliação que conferirá o “estatuto de *fidel da balança*, de *selo de garantia* ou de *certificado de qualidade*” (Lima, 1997, p. 55). Mas mais do que isso, a lógica de confiança que presidia a toda a dinâmica da acção pedagógica e organizacional é agora, numa primeira fase, questionada e, numa segunda, abalada ou reforçada. Como sublinha L. Lima, “a avaliação – actividade educativa tradicional – é agora apresentada como inovadora técnica de gestão e de controle da qualidade, transitando da literatura educacional para a literatura do *management* em termos renovados e pretensamente dignificados” (1997, p. 55). De resto, e ainda que escudando-se na questão da confiança social, é a própria administração educativa a chamar rapidamente a si a iniciativa da necessidade inadiável de introduzir dispositivos de controlo de qualidade educativa, embora, ao fazê-lo, acabe até por se antecipar ao próprio sistema produtivo e empregador, no subscrever da controversa questão de

num trabalho ou numa associação entre colegas, em pequenos grupos. (...) ela pode ter consequências negativas (...) ao nível da aprendizagem dos alunos e dos professores (...). Nas suas formas mais características, as culturas balcanizadas possuem quatro qualidades adicionais, quer entre os professores, quer noutros grupos: 1. *Permeabilidade baixa* (...) 2. *Permanência elevada* (...) 3. *Identificação pessoal* (...) 4. *Compleição política* (...). Os desequilíbrios de poder e de *status* existentes entre os grupos que estão estritamente delimitados entre si fazem com que os professores tenham dificuldade em obter acordos comuns, em áreas que ameaçam as suas oportunidades de progressão na carreira, de obtenção de recursos e de obtenção de boas condições de trabalho. Quando são introduzidas inovações importantes, estas também dividem os docentes entre aqueles que as apoiam (...) e os que se lhes opõem” (pp. 240-242).

Goldhaber e Breyer (1997), “por que é que, em termos de produtividade educacional, as escolas e os professores parecem não interessar?”²⁵.

²⁵ Trata-se efectivamente de uma questão interessante e que é explorada por Dan Goldhaber e Dominic Breyer a partir de uma amostra de dados do National Educational Longitudinal Study de 1988 e em que os autores se propõem avaliar o impacto da omissão de aspectos não observáveis da escola, do professor e da turma na estimação da relação entre características escolares observadas e as aquisições dos alunos em matemática. Depois de uma revisão de literatura sobre alguma da pesquisa empírica, conduzida por economistas sobre produtividade educacional desde os anos 70 até aos nossos dias (Boardman e Murnane, 1979; Hanushek, 1979, 1986; Ferguson, 1991; Monk e King, 1994; Hedges *et al*, 1994; Breyer e Goldhaber, 1996) e em que examinam a relação entre os recursos escolares e as prestações académicas dos alunos, Goldhaber e Breyer, admitem a existência, em alguns destes estudos, de falhas metodológicas, de incorrecções na mensuração das variáveis, nomeadamente ao nível da mensuração de *inputs* escolares como a dimensão da turma, as despesas por aluno, os rácios médios alunos-professor e dos consequentes problemas de validade daí decorrentes. Com efeito, os resultados para além de não serem totalmente consensuais, não revelam também uma clara evidência que variáveis relacionadas com o estabelecimento de ensino, o professor e a turma, tenham um esperado efeito positivo nas aquisições dos alunos, o que combinado com a evidência de que o contexto individual e familiar dos alunos tende a explicar a maior parte da variância das pontuações dos alunos nos testes, tem levado alguns investigadores a saltar para a conclusão de que as escolas e os professores podem ter pouca importância, pelo menos, no sentido de que os financiamentos adicionais utilizados em recursos educativos possam ser um desperdício. Todavia, de acordo com as análises de Goldhaber e Breyer, não é lícito que assim seja, os tradicionais modelos das funções de produção educacional, mostram que alguns recursos educacionais estão correlacionados positivamente com as pontuações obtidas em Matemática pelos alunos e que, embora algumas variáveis ao nível da escola não pareçam exercer uma influência significativa nas aquisições escolares dos alunos, algumas características dos professores, designadamente, as suas qualificações académicas e profissionais e alguns aspectos relacionados com o comportamento do professor, parecem exercê-la. As conclusões de Goldhaber e Breyer vão no sentido de que, enquanto aspectos observáveis relacionados com a escola, o professor e a turma são responsáveis por uma relativamente pequena fracção de variância nos resultados escolares dos alunos, factores não observáveis associados com estas características escolares são importantes, só que, apesar disso, os efeitos não observáveis ao nível da escola, professor e turma não se apresentam correlacionados com as variáveis observadas e incluídas nos respectivos modelos, e assim, não são provocados erros tendenciais de estimação nas funções normalizadas de desempenho, por omissão de factores não observáveis. Cf. Dan Goldhaber e Dominic Breyer (1997).

É claro que o que está por demais subjacente às perspectivas anteriores, é aquilo que Licínio Lima (*id.*, *ibid.*) vem designando de *paradigma da educação contábil*, de natureza gerencialista e que o autor tipifica como de inspiração neoconservadora e neoliberal, de orientação produtivista e funcional, determinado no emagrecimento das despesas públicas com a educação e anunciando uma estratégia de aumento da qualidade à custa de incrementos de produtividade e de ganhos de eficiência interna, sem reservas de abertura ao sector privado e à capacidade reguladora por excelência do mercado, centrando na tecno-estrutura o controlo organizacional, privilegiando uma gestão de concepção instrumental e funcional, preconizando sempre que necessário a flexibilidade adaptativa e contingente guiada por figurinos de gestão da qualidade total e em que, conseqüentemente, a instalação desta lógica de racionalidade *a priori*, não pode deixar de reclamar, sob pena da sua própria desagregação, a necessidade de uma definição clara, objectiva e quantificada de objectivos, bem como de uma hipervalorização dos produtos (aprendizagens) em desfavor dos processos de ensino e dos caminhos percorridos no alcançar dos resultados.

Esta perspectiva parece ser passível de incluir na filosofia do actual sistema de avaliação, consagrado no Despacho Normativo 98-A/92, quando no quadro de modalidades como a avaliação sumativa e sumativa extraordinária, se concebe aquela como uma espécie de "(...) balanço do que o aluno aprendeu traduzindo-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes tendo como referência os objectivos terminais de ciclo e os objectivos mínimos de cada disciplina ou área disciplinar" (GLAAL, 2000, p. 178) e, em que, esta ideia de distância face aos objectivos mínimos propostos é, em última análise, o critério derradeiro que configurará a decisão da qual resultará a transição ou a retenção do aluno. Afinal, mais do que o caminho percorrido desde o ponto de partida no início do ano lectivo até ao ponto de chegada, de um modo geral, no final do ano lectivo, mais do que aquilo que os *throughput*, no dizer de Herriot (1979), terão, na escola, eventualmente incorporado ao longo da sua caminhada para *output*, o que parece continuar a ser determinante na decisão sobre a posição

que um dado aluno ocupa no corredor das pontuações a atribuir pela escola, é uma medida de distância entre as aquisições testadas num dado momento e um dado valor tecto oportunamente fixado.

Todavia, e ao contrário do que é sublinhado pelas perspectivas (neo)institucionais (Lima, 1992, 1997; Meyer e Rowan, 1988; Meyer e Scott, 1992; Afonso e Estêvão, 1992; Estêvão, 1995^a, 1995^b, 1996, 1998; Alves, 1999), e ainda que, com sérios riscos de uma evolução que possa vir a preterir o *humanismo liberal* pelo *darwinismo social*, na base dos modelos de avaliação, está a convicção de que passa a ter mais visibilidade o que o outro faz, a inferir-se da sua maior ou menor competência no âmbito do desempenho da sua actividade, a potenciar-se uma dinâmica de exclusão ou de solidariedade, a fomentar-se uma cultura que tanto pode tender para a fragilização da coesão profissional e organizacional como para a sua fortificação.

Com todas as ressalvas e problemas que a questão suscita, e não obstante as novas tendências e os novos vocacionalismos da escola ²⁶, o que

²⁶ Estas novas tendências e vocacionalismos estão a conduzir a uma redefinição das prioridades educativas e dos papéis e funções da escola e a que A. Teodoro alude nos seguintes termos: "A evolução social, científica e tecnológica (...) tem influência marcante nos comportamentos humanos nas sociedades modernas. As relações sociais foram profundamente alteradas e existem evidentes desajustamentos de valores face a quadros ideológicos que já não respondem às características das novas formas de organização social. (...) As próprias alterações no conceito de família têm implicações na escola. (...) Os laços que unem os seus membros passam sobretudo para o domínio do afectivo e do sentimental sendo menor a dependência económica de cada um para com a célula familiar. (...) As sociedades contemporâneas colocam à escola novos e apaixonantes desafios (...). *Um primeiro desafio*, comum à generalidade dos sistemas de ensino, consiste em evitar o isolamento institucional da escola (...). *Um segundo desafio* respeita à capacidade da escola ultrapassar o dilema entre a defesa da meritocracia e do igualitarismo (...). *Um terceiro desafio* prende-se com a urgência em definir as tarefas e os objectivos da escola nas sociedades modernas (...)" (1994, pp. 21-22). Os novos vocacionalismos e prioridades educativas [e sociais] têm conduzido progressivamente, ao nível da sua dimensão teleológica, a alterações na natureza e fins da própria escola e na sua dimensão instrumental, à definição e à adopção de novas orientações nos planos curricular e pedagógico, nas estruturas e formas de organização, nos critérios e

se nos afigura reter, é que uma boa prestação escolar nas áreas curriculares básicas parece revelar-se extremamente importante não só na consecução directa de algumas daquelas dimensões curriculares, como em relação a outras dimensões aparentemente não tão directamente relacionadas com essas áreas curriculares, uma vez que essas aquisições básicas acabam igualmente por produzir naquelas reflexos positivos importantes. Assim sendo, essas prestações escolares sucedidas nas diversas áreas curriculares básicas são, simultaneamente, indicadores relativos ao conhecimento de assuntos e conteúdos programáticos essenciais ao nível do currículo escolar, mas também elementos indicativos do estímulo e curiosidade intelectuais, das capacidades de raciocínio, de uma integração social escolar conseguida, de um processo de formação e desenvolvimento pessoal e social integral. A prestação escolar em relação às matérias curriculares, parece constituir assim, uma medida aceitável e que se afigura capaz de explicitar com um mínimo de fiabilidade o nível de realização de objectivos e resultados escolares no quadro do actual dispositivo organizacional pedagógico da escola portuguesa.

Enquanto indicador de rendimento, acaba por remeter para questões relacionadas com procedimentos de instrumentação relativamente à recolha e constituição dos elementos indicativos dos produtos educativos escolares realizados, ou seja, dos níveis de desempenho escolar conseguidos pelas diversas unidades de referência. Antes porém, importa ainda tecer algumas considerações relativamente à necessidade de estabelecimento de um critério de mensuração do desempenho educativo escolar.

parâmetros organizacionais, no trabalho dos professores e dos alunos, em suma, nas lógicas do seu próprio funcionamento, e para usarmos o sistema de categorizações de Derouet (Macedo, 1995), em termos das concepções de saber a adoptar, dos tipos de relação sociopedagógica, das questões inerentes à selectividade escolar dos alunos, do perfil do professor e do próprio de escola.

2.3 Um critério de mensuração do desempenho escolar

A questão do estabelecimento de um critério ou de um conjunto de critérios de mensuração do desempenho escolar, parecendo de somenos importância, não o é efectivamente e traz a debate o princípio da comparabilidade do desempenho entre alunos, turmas, estabelecimentos de ensino, regiões, ... relativamente aos quais possam, em última análise, existir dúvidas sobre os critérios e níveis de exigência fixados em cada caso e que funcionam aqui, neste mercado da escolarização como uma espécie de "preço" ²⁷. Por arrastamento, os diagnósticos, as ilações, as soluções organizacionais preconizadas e a preconizar, as responsabilizações e prestações de conta a pedir, as imagens institucionais daí decorrentes, podem basear-se em resultados enviesados e decorrer de suposições metodológica e cientificamente inconsistentes. Num sistema, que tem por resolver a democratização das acessibilidades, que não está isento de responsabilidades no defraudar das expectativas de alunos e famílias relativamente aos seus projectos profissionais futuros, que cerceia a cada passo aspirações e sonhos de alunos, mesmo escolarmente tidos como muito "muito bons", em suma, e para que não restem dúvidas, em que o próprio Ministro da Educação, ao

²⁷ Este conceito de preço, e que é, no fundo, um preço educativo escolar, traduz de certa forma na sua fixação, por parte dos alunos, a incorporação de um dado volume de esforço e trabalho intelectuais, de motivação, de capacidade, de aprendizagem realizada. O papel do professor é também aqui importante, na medida em que, os diferentes modos como apresenta, organiza e desenvolve as actividades educativas, como se relaciona e interage com os alunos, como os motiva, apoia e agarra ou como os ignora, negligencia e repele, constituem incontornavelmente um elemento facilitador ou dificultador da aprendizagem. Contudo, o professor tem aqui um papel mais facilitador ou menos facilitador no volume das aprendizagens realizadas, que estas sim, após avaliação e classificação, constituem um indicador do preço educativo escolar, ou seja, do nível de exigência, que é fixado pelas escolas e pelos professores, em termos do volume de aprendizagens realizadas e conhecimentos adquiridos pelos alunos nas respectivas áreas curriculares para justificar a atribuição de um determinada classificação ou nível.

considerar “a qualidade democrática como principal valor de referência” o principal desafio a enfrentar, elege como estratégia política, “(...) a centragem nas escolas e nas aprendizagens, (...) a aposta na autonomia e responsabilidade de cada instituição e cada agente, cultura de avaliação e prestação de contas” (Correio da Educação, 2000), a questão do nível de exigência ganha uma dimensão que deve ser reflectida à medida que se vai cimentando a percepção de que, eventualmente, a estandardização das qualificações dos professores, como mecanismo coordenador e regular, pode não assegurar, com a generalidade suficiente, a justiça do *preço* praticado no ‘mercado educativo’ português ²⁸.

²⁸ Há efectivamente um conjunto de sinais que tende a pôr em dúvida o princípio da coordenação e da regulação da actividade educativa escolar, por via exclusiva da estandardização das qualificações nas organizações educativas mesmo quando perspectivadas como burocracias profissionais. Um desses sinais tem vindo a ser dado pelos resultados de observações e de estudos desencadeados pela própria Inspeccção Geral da Educação, relativamente ao desfasamento que algumas escolas e alguns professores registam, de uma forma demasiadamente sistemática e num mesmo sentido, entre as classificações de frequência atribuídas aos seus alunos e os resultados que estes mesmos alunos alcançam nos exames nacionais. Um outro sinal foi, recentemente, dado através de um estudo levado a cabo por um canal de televisão e que confirma, aliás, as suposições anteriores, quando a propósito da problemática do acesso ao ensino superior e das potenciais situações de injustiça que poderiam ocorrer por via do efeito desfasamento entre classificações de frequência e classificações de exame, se procedeu a comparações de resultados entre várias escolas estatais e privadas naquelas duas variáveis e se concluiu que, em alguns casos, os desvios entre as duas classificações eram superiores à própria classificação registada na prova de exame, o que, tendo em conta a fórmula de acesso ao ensino superior, ficava evidente que alunos mesmo com prestações extremamente baixas nas provas de exame, mas com classificações elevadas de frequência, acabavam por posicionar-se acima de outros, que tinham frequentado escolas ou tinham tido professores que praticavam um *preço* de frequência muito mais elevado, isto é, adoptavam critérios e níveis de exigência muito superiores. Ainda que esta questão se tenha deslocado para um nível de ensino que não é aquele em que este trabalho se situa, tratando-se efectivamente de uma problemática tão relevante e actual e, tendo em conta, por um lado, a forte selectividade que caracteriza o acesso ao ensino superior e, por outro, o imperativo de fazer ancorar esta selectividade num princípio de justiça, um estudo interessante e urgente a equacionar, consistiria, por exemplo, no introduzir de uma terceira fonte na comparação de resultados, por

Apesar de todo um conjunto de argumentos, que a este propósito tivemos oportunidade de apresentar no capítulo anterior, nomeadamente, no plano institucional e oficial, o da *competência cognoscitiva científica e pedagógica*, jurídica e administrativamente reconhecida e homologada e, no plano sociológico, o da aceitação, reconhecimento generalizado e não contestabilidade da comunidade/sociedade civis educativas envolvidas, a questão do nível de exigência e o conseqüente *efeito de elasticidade*²⁹ que potencialmente pode desencadear em indicadores como as taxas de aprovação, reprovação e desistência e, por arrastamento, nas taxas de progressão, repetência e abandono, merece que analisemos esta questão.

A plausibilidade da não excepcionalidade de situações em que, de um modo mais ou menos sistemático, se vem registando nas mesmas disciplinas, variações nos resultados e índices de aproveitamento escolar de turma para turma, constitui um sinal da tendência de generalização da ideia de que os critérios individuais dos professores e, em certa medida, subjectivamente fixados por estes no âmbito das suas disciplinas e áreas disciplinares, é uma

forma a chegar-se ao estabelecimento de uma fórmula de acesso que – e ainda que eventualmente, não podendo garantir na totalidade a observância integral do princípio de justiça –, possa reduzir significativamente os riscos da não observância desse princípio. Esta terceira fonte situa-se no “explicador” e consiste na introdução da variável “classificação dos alunos dos vários grupos”, relativamente aos quais aquele está em condições de fazer uma apreciação isenta e comparar os resultados desta variável com os da variável frequência escolar e, no final do ano, com os da prova de exame nacional. A vantagem daqui decorrente, reside por si só, na maior consistência e validade que lhe é introduzida pelo mecanismo metodológico da “triangulação”, para além de esbater os possíveis efeitos de enviesamento que caracterizam as provas de exame, sempre alegáveis por razões que estão por demais e devidamente fundamentadas na literatura.

²⁹ A *elasticidade* é um conceito e instrumento analítico peculiar da análise económica e que está relacionada com os conceitos de *valor marginal* e *valor médio*. Sem haver necessidade de conhecer os valores absolutos de duas variáveis, pode-se apesar disso, a partir da relação de variações percentuais entre elas, saber com que sensibilidade uma das variáveis reage a modificações ocorridas na outra e designa-se de *elasticidade* essa medida. Para um maior aprofundamento sobre o conceito, ver, por exemplo, Alfredo de Sousa (1990).

realidade educativa incontornável, por mais accionados que os dispositivos de coordenação vertical e horizontal sejam nas escolas ³⁰.

Com efeito, se nas mesmas turmas não há diferenças significativas em termos dos índices de aproveitamento em algumas disciplinas, mas há-as noutras, existem fortes suspeitas para admitir que a razão dessas diferenças está, provavelmente, muito mais nas subjectividades e estilos pedagógicos de alguns professores do que propriamente nos critérios e níveis de exigência inerentes às próprias disciplinas. Efectivamente, a prevalecer esta última alegação, seria de esperar que os índices de aproveitamento das turmas se alinhassem por disciplinas e não se registassem, de turma para turma, diferenças notórias, a menos que essas diferenças tenham a marca dos professores. Também a eventual hipótese de que tais diferenças possam ser explicadas por factores directamente relacionados com a composição social e cultural da turma parece apresentar pouca consistência, uma vez que, a ser assim, a composição das turmas explicaria uma parte das diferenças, não apenas em algumas disciplinas e em algumas turmas, mas na generalidade das mesmas.

Daqui resulta portanto, como ideia nuclear, que o nível de exigência fixado pelos professores funciona como uma espécie de *preço*. Consoante este seja fixado a um nível mais elevado ou a um nível mais baixo, daí decorrem implicações em termos das bitolas classificatórias utilizadas na avaliação das aprendizagens dos alunos. Uma classificação mais elevada ou mais baixa, pode não traduzir, na mesma proporção, um maior ou menor volume de conhecimento incorporado por parte dos alunos, pode nem sequer

³⁰ Estes dispositivos podem ser de vários tipos. Todavia, os mais frequentes são os que decorrem directamente das resoluções e recomendações formais do Conselho Pedagógico e dos Conselhos de Departamento/Grupo/Disciplina e ainda das bitolas negociadas e acertadas em Conselho de Turma. Estas, variam na forma e no conteúdo de escola para escola, podendo ser mais flexíveis ou mais rígidas, mais fechadas ou mais abertas. Informalmente ou não formalmente, há também trocas de ideias, acordos bilaterais e multilaterais entre professores que concorrem de forma substantiva para uma acção organizacional minimamente coordenada e regulada.

corresponder a diferentes volumes de conhecimento ou, no limite, pode até chegar ao ponto de se correlacionar negativamente com o volume de conhecimento incorporado por aqueles alunos naquelas turmas.

As actuais políticas educativas, simultaneamente encorajadoras da autonomia da escola e anunciando novos dispositivos de avaliação e de controlo profissional dos professores, parecem servir dois propósitos, à primeira vista, parecendo em si mesmo contraditórios, mas que, em última análise, o não são de facto. Por um lado, o de uma aparente autonomia, mas efectivamente de um controlo mais apertado por parte da Administração Educativa sobre as escolas e os professores e cuja primeira consequência se pode vir a traduzir numa maior uniformização de critérios e procedimentos e, em certa medida, podendo ganhar contornos de um movimento tendencialmente (re)centralizador. Por outro lado, preparando o terreno educativo para um incremento de políticas de maior autonomia ou mesmo de liberalização educativa, já que os dispositivos de controlo e de prestação de contas, foram previamente testados e acautelados. Esta segunda estratégia, não é de facto de sentido contrário à primeira, tanto mais que um dos instrumentos mais subtil e eficaz e até aparentemente (mais) justo, terá a missão de salvaguardar a unidade e equidade da oferta educativa nacional e conseguirá fazer, provavelmente, muito mais, ao estender essa unidade e equidade ao campo da execução e implementação dos domínios e conteúdos programáticos, a partir de sugestionamentos que possam vir a ser indicados anualmente às escolas e aos professores, através de provas-modelo e das respectivas matrizes de especificação.

Se se toma o nível de exigência como *preço*, então os indicadores de desempenho escolar podem ser expressos em função dele, ou seja, a reprovação/desistência é uma função positiva do nível de exigência e a aprovação é uma função negativa. Do mesmo modo, considerando nulo o abandono, então a relação passa a ser: a repetência é uma função positiva do nível de exigência e a progressão é uma função negativa.

As escolas e professores disponibilizam *bens* educativos através do ensino, que os alunos incorporam por via da realização de aprendizagens, as

quais são traduzidas em classificações que variam consoante a quantidade de aprendizagens realizadas e o nível de exigência fixado relativamente a essas quantidades. Assim, quanto mais elevado for esse nível, para a mesma quantidade de aprendizagem, mais elevada é a reprovação/desistência e a repetência; o contrário é igualmente verdadeiro, ou seja, quanto mais baixo for esse nível, para a mesma quantidade de aprendizagem, mais elevada é a aprovação e a progressão ³¹.

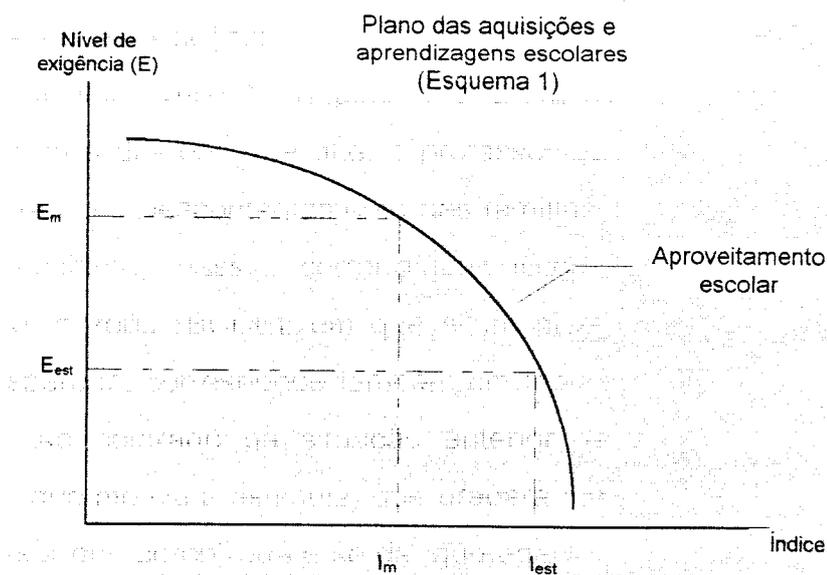
Dois importantes mecanismos de regulação do nível de exigência, enquanto preço educativo escolar, são o mercado ³², enquanto espaço negocial na região de vanguarda e de ajustamento mútuo entre professores e alunos e entre professores e a própria administração educativa, enquanto

³¹ Tomando, por exemplo, a turma como unidade de análise, um nível considerado equilibrado de exigência, e dado que, em circunstâncias normais, este tende a distribuir-se normalmente, é aquele que corresponde à média das respectivas taxas de aprovação observadas numa dada população escolar. Uma outra possibilidade consistiria na fixação administrativa de um valor recomendável ou de um intervalo recomendável de valores e tendo por base um determinado conjunto de critérios. Estas duas diferentes alternativas, traduzem, em última análise, duas diferentes estratégias de determinação do preço educativo escolar. No primeiro dos casos, a regulação do preço tende a ser feita pelo "mercado", de forma natural, isto é, decorrendo, no fundo, das diversas práticas em curso nas escolas e expandindo-se na base de uma lógica horizontal e vertical de baixo para cima; no segundo caso, pela Administração Educativa, de forma impositiva e artificial e na base de uma lógica vertical no sentido de cima para baixo.

³² Por mais chocante que possa ser a expressão, a verdade é que a escola é hoje continuamente confrontada com uma lógica política e uma orientação da Administração Educativa que faz assentar toda a estratégia do seu desenvolvimento em pressupostos de negociação e concertação com os diversos parceiros e agentes da comunidade/sociedade civis educativas e que, aliás, se foi instalando, na sequência do movimento de reforma saído da Lei de Bases do Sistema Educativo, a partir da preconização de novas filosofias e modelos de governação escolar. No quadro de uma autoria intelectual para um modelo de direcção e gestão das escolas veja-se Lima (1988), Formosinho (1989b). Por outro lado, no quadro da dinâmica evolutiva dos sistemas educativos e em particular na fase de transição de uma 'orientação ao consumo' para uma 'orientação ao cliente' emerge a noção de 'mercado educacional' como uma das suas características principais. Cf. R. Cameiro (1994).

poder político-administrativo decretador-regulador. No primeiro caso, esta orientação/regulação desenvolve-se segundo um processo de *ajustamento natural*, embora de um modo geral seja simplesmente resultante daquilo que cada professor estabelece e apresenta e que é tacitamente aceite pelos alunos, todavia, em certas situações e circunstâncias, podendo em relação a certos aspectos, ganhar e assumir contornos de alguma concertação com margens negociais relativamente reduzidas entre os diversos poderes da região de vanguarda e, nesta medida, apresentando comportamentos similares aos da lei económica da oferta e da procura e em que num sistema de economia de mercado, o *preço* é, simultaneamente, um factor equilibrador e um elemento de orientação. No segundo caso, o nível de exigência é *ajustado administrativa e artificialmente* por uma qualquer e determinada instância educativa, a Administração Educativa, por exemplo, passando a registar-se um intervenção/imposição do exterior com o objectivo de regular e fixar dentro de certos valores os resultados da acção organizacional educativa.

Graficamente, estas situações podem ser descritas do seguinte modo:



De acordo com o esquema gráfico, o nível de exigência colocado na apreciação e avaliação das aquisições e aprendizagens escolarmente realizadas – e que funciona aqui como uma espécie de preço a fixar como

critério de base de apreciação e avaliação e daí decorrendo necessariamente um reconhecimento e certificação institucionais – está associado de forma negativa a um determinado índice de aproveitamento escolar. Níveis de exigência aquém de um mínimo aceitável, projectam um índice máximo teórico de aproveitamento escolar; do mesmo modo, a fixação de níveis de exigência além de um máximo razoável, gera uma descida no aproveitamento escolar para valores incómodos.

Mantendo constantes factores de aprendizagem directamente relacionados com os alunos, as curvas individuais de aproveitamento deslocam-se para baixo ou para cima consoante o nível de exigência, de tal modo que, quando este aumenta, diminui potencialmente a quantidade de alunos em condições de transitar.

Os diferentes níveis de exigência podem ser resultantes de pressões e/ou orientações de diferentes proveniências, designadamente da própria Administração Educativa, quando por necessidade de melhorar rapidamente os índices de desempenho, por questões de ordem política, de ordem financeira, ambas, ou ainda qualquer outra, se desencadeia um conjunto de mecanismos tendentes a ajustar os índices de desempenho aos níveis desejados.

Uma acção deste tipo corresponderia, em termos gráficos (esquema 1), à necessidade de forçar um crescimento no índice de aproveitamento escolar de I_m para I_{est} , de tal modo que, para um mesmo volume de aquisições e aprendizagens, o “preço” a pagar seria em contrapartida, um decréscimo de E_m de E_{est} .

Este caso típico de intervenção e regulação do Estado, decorreu entre nós no período que se seguiu à publicação do Despacho Normativo nº 98-A/92, e que, porventura, mais por razões de estratégia política e económica, do que propriamente educativa, transformaria numa espécie de imperativo nacional, a meta automática de índices de aproveitamento escolar bem superiores àqueles que as escolas geralmente vinham conseguindo realizar. As orientações decretadas no âmbito do novo quadro avaliativo dos alunos, advogavam o caminho mais directo e imediato, e muito especialmente, o mais

vantajoso em termos políticos e económicos a curto-médio prazo, mas não necessariamente a longo prazo e consistia em empurrar, subtilmente, sob a capa de outros argumentos, as escolas e os professores para um abaixamento do *preço* educativo, de tal modo que, um dado conjunto de aquisições e aprendizagens anteriormente insuficientes para garantir um nível mínimo de aproveitamento passava agora a ser suficiente. A ainda distante meta da democracia social, deixava de ter, a partir desta altura, da parte da escola, pelas elevadas margens de selectividade escolar que a caracterizavam, um obstáculo à sua realização e passava a ter um aliado, pelo menos enquanto perdurasse o quadro ilusório que leva a confundir o cenário administrativo da realização escolar universal com o cenário educativo da realização escolar universal.

Estabelecemos, por isso, como cenário hipotético, que as marcas da democratização administrativa escolar, porventura, não as da democratização educativa escolar, serão particularmente visíveis nos anos lectivos que se sucederem ao ano de 1992. De resto, se o próprio Parecer nº 2/92 do Conselho Nacional de Educação, já anteriormente alertava para um possível efeito de “pressão para a progressão dos alunos”, por outro lado, a comparação evidenciada por A. Afonso (1998) relativamente à evolução das taxas de aproveitamento dos alunos do 7º ano do básico em termos nacionais, no período de 1990/91 a 1994/95, vem manifestamente dar consistência a uma tal hipótese.

A silhueta típica da evolução das taxas de aproveitamento escolar dos alunos neste período e, em particular, em escolas enquadradas no âmbito de programas de intervenção prioritária, e que o eram, justamente, pela sua situação demasiadamente problemática no plano sócio-educativo ³³ confirma,

³³ A instituição das escolas de intervenção prioritária através do Decreto-Lei nº 35/88, de 4 de Fevereiro, aprofundado pelo Despacho 119/ME/88, de 15 de Julho, constitui uma tentativa de apoiar de forma diferenciada escolas inseridas em meios demográfico-sociais com condições estruturais básicas de grande debilidade e, conseqüentemente, com fortes implicações negativas nas atitudes dos alunos face ao processo de educação e de aprendizagem. De acordo com o referido Despacho, passavam a ser passíveis de

por outro lado, o atributo de hiper-estabilidade que parece caracterizar os sistemas educativos, no sentido de que, logo que começam a esbater-se e a afrouxar as pressões e monitorizações relativamente a certos tipos de intervenção, o sistema retorna rapidamente à situação de normalidade, isto é, à situação em que se encontrava antes da intervenção, o que vem mostrar a tendência para um certo ajustamento decorrente da conjugação do “preço” fixado pelo professor com a capacidade de trabalho e de acompanhamento dos alunos e resguardado em termos institucionais por todo um contexto experiencial e memorial anteriores.

Pela sua dimensão *nomotética* (Chorão, 1992), na terminologia de Lima (1992), dimensão *decretada*, a acção organizacional educativa é enquadrada dentro de um determinado nível de exigência, estabelecendo-se se necessário perfis-tipo de desempenho e exemplos padrão para ilustrar diversas situações admitidas como possíveis. A definição de critérios e de orientações por parte de instâncias da administração educativa exteriores à escola e, internamente, pela própria escola, constituem práticas habituais e prova irrefutável desta intencionalidade no quadro de uma dimensão nomotética da escola. Mas, por outro lado, a vertente *ideográfica* da questão (Chorão, 1992), na terminologia de Lima (1992), a dimensão *praticada*, envolvendo na região frontal professores e alunos, os primeiros, procurando agir de forma a serem profissional e socialmente reconhecidos na sua função e, enquanto tal, procurando agir em conformidade com determinadas pautas de exigência, no quadro de uma certa razoabilidade e de um memorial histórico organizacional

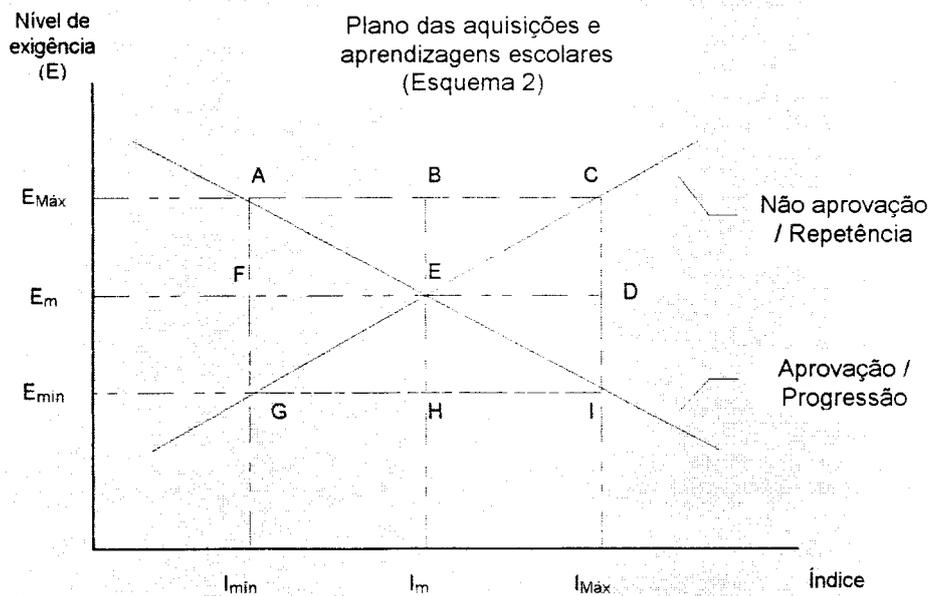
enquadramento nesta categoria as escolas que observassem as seguintes condições: 1. (...) a) As situadas em zonas de gradadas ou em localidades cujo isolamento dificulta a fixação de professores; b) As frequentadas por número significativo de crianças, com dificuldades de aprendizagem, inadaptadas ou portadoras de deficiência; c) Nas que se verifique um insucesso escolar sistemático; d) Nas abrangidas pelo programa de promoção do sucesso escolar”. Como medidas concretas e específicas a aplicar nestas escolas, determina ainda o referido Despacho: “2. (...) a) O número de alunos por lugar docente não poderá ser superior a 20 (...); 8. As escolas de intervenção prioritárias poderão ser apoiadas, quando o solicitarem, por técnicos das equipas do ensino especial integrado”.

que a escola procura cultivar e fazer perpetuar sob pena de uma certa desvalorização do seu próprio papel e prestígio social e educativo: os segundos, procurando desenvolver estratégias de negociação que os conduzam a soluções curriculares e pedagógicas mais favoráveis e vantajosas relativamente aos seus objectivos e expectativas.

Num certo jogo *político* de equilíbrios ou antes da procura deles, entre uns e outros, e que, de certa forma, o modelo político pode ser tomado como um bom quadro de referência interpretativo e explicativo (Morgan, 1990; Afonso, 1995; Costa, 1996), desenha-se toda uma lógica de ajustamentos sistemáticos do nível de exigência colocado para a certificação de um dado patamar e categorias de aquisições e aprendizagens escolares e que se traduzem num dado resultado escolar, expresso em termos de classificação intermédia ou final e no conseqüente apuramento global em termos de aprovação/progressão ou não aprovação/repetência daí decorrentes. A menos que intervenham factores externos, estas dinâmicas de ajustamento tendentes ao equilíbrio, sustentam uma certa estabilidade do nível de exigência e concorrem para o reforço e consolidação da imagem institucional da escola. Com efeito, se os professores (e alguns, certamente, fá-lo-ão) insistirem em cobrar pelo serviço educativo um preço superior a E_m , por exemplo, E_{max} , então alguns alunos reagirão argumentando a injustiça da situação relativamente aos seus pares, de modo a estabilizar esse nível de exigência dentro dos padrões anteriores e a não alterar significativamente o seu grau de empenhamento e de trabalho que o acréscimo de exigência justificaria, para um mesmo nível de aproveitamento; outros, eventualmente, reagirão aumentando esse volume de trabalho, de forma a ajustá-lo aos novos níveis de exigência fixados, sob pena de que, sem uma reacção deste tipo, os níveis de desempenho anteriormente conseguidos por eles, correriam agora o risco de ser rápida e significativamente reduzidos.

Os pressupostos teóricos que subjazem ao esquema seguinte (Esquema 2), em primeiro lugar, a complementaridade entre as rectas de não aprovação/repetência e de aprovação/progressão, de tal modo que a soma dos respectivos índices para um mesmo nível de exigência é sempre igual a 1

ou 100% se expresso em taxas, enquanto máximos teóricos possíveis e, em segundo lugar, que um dado índice médio de desempenho decorre de um nível médio de exigência e existindo relativamente a este, uma tendência de equilíbrio e estabilidade para aquela ordem média de valores em termos de prestação escolar. Assim sendo, um valor mínimo razoável de desempenho tenderá a estar associado a um valor máximo razoável de exigência e um valor máximo razoável de desempenho a um mínimo razoável de exigência.



De acordo com o esquema anterior (Esquema 2), as zonas delimitadas pelos rectângulos [ABEF] e [EDIH] traduzem situações normais esperadas, na medida em que, relativamente à média, a uma exigência superior corresponde um menor índice de aproveitamento e a uma exigência inferior corresponde um maior aproveitamento, embora cada um destes rectângulos, no quadro das várias fases da gestão e desenvolvimento do currículo escolar, traduza situações e consequências bem distintas em termos dos processos e das formas adoptadas de desenvolvimento e organização da acção educativa. No primeiro caso, ou seja, na zona delimitada pelo rectângulo [ABEF], podemos estar perante a situação típica do professor muito exigente e que, eventualmente, cultiva até de forma deliberada e intencional um certo estilo de exigência acima do normal em termos de actuação organizacional, contudo,

sem que a essa exigência venha a corresponder, da parte do professor, uma maior disponibilidade relacional e técnica nos procedimentos e métodos de trabalho que utiliza; no segundo caso, na zona delimitada pelo rectângulo [EDIH], podemos estar, em termos de estilo de actuação organizacional, perante situações próximas da negligência e no sentido que lhe é atribuído por Caetano e Vala (1994), ou seja, caracterizada por um estilo de actuação em que o professor tende a reduzir o esforço e o empenhamento organizacional ao mínimo e a mostrar-se complacente com a falta de qualidade do trabalho e com a deterioração da situação, todavia, fazendo uma gestão da sua conduta organizacional de modo a evitar problemas. A máxima de 'quem não dá não deve exigir', ajusta-se bem a um tipo de situação em que uma excessiva generosidade pode simplesmente não ser mais do que uma estratégia para compensar e manter satisfeitos alunos e familiares e que, de outro modo, rapidamente tornariam pública a sua insatisfação e descontentamento relativamente ao modo de actuação do professor.

As zonas delimitadas pelos rectângulos [BCDE] e [FEHG] traduzem situações ilógicas menos esperadas, designadamente, a de uma correlação positiva entre a exigência e o aproveitamento escolar. No que respeita ao espaço delimitado pelo rectângulo [FEHG], a situação é bastante similar à anterior, com a diferença de que, o professor descarta as possíveis reacções de insatisfação e descontentamento das famílias em relação aos seus modos de agir e ao fazê-lo, passa a correr alguns riscos, entre os quais, o de punição. Por último, a zona [BCDE], em que a um nível de exigência para além do normal esperado, corresponde também um índice de aproveitamento superior à média. Ao contrário da situação anterior, este é o caso do professor dedicado, que motiva e estimula, que prepara materiais e organiza o trabalho, do professor que se entrega e se dá, que agarra os alunos e os leva a aceitar desafios de dificuldade crescente.

Depois de todo este conjunto de considerações não restam grandes dúvidas de que o mínimo que se pode esperar é o de que a noção de desempenho escolar possa ser perspectivada e problematizada sob vários

ângulos, daí decorrendo necessariamente vários critérios de referência. Como refere G. Avanzini (s. d.), não parece fácil indicar com total exactidão o número de alunos que desempenharam escolarmente abaixo de um nível considerado satisfatório, pelas mesmas razões de que o traçado de uma possível fronteira entre uns e outros, ou seja, entre os que se considera terem desempenhado escolarmente com êxito e os que não realizaram esse desempenho de forma satisfatória, assenta por vezes num conjunto de critérios nem sempre plenamente discutidos e acertados intra-escola, quanto mais entre os diversos estabelecimentos de ensino. De resto, em termos de objectividade, e não obstante toda a regulação e coordenação que a estandardização das qualificações possa assegurar (Mintzberg, 1995), tais categorizações serão construídas a partir das classificações atribuídas, as quais nem sempre reflectem o valor objectivo do trabalho realizado, mas também, e em muitos casos, a emocionalidade, impulsividade e subjectividade próprias de uma acto educativo, cujo processo de edificação envolve uma fortíssima componente relacional.

De resto, no caso do 2º e 3º ciclos do ensino básico, esta questão ganha tanto mais sentido, à medida que vamos tomando consciência de que:

i) a fronteira entre uma situação de desempenho escolar não satisfatório, satisfatório ou de excelência, define-se a partir da atribuição de níveis ³⁴, mas os contornos, condicionalismos e parâmetros que fundamentam e justificam a atribuição de um ou de outro nível, não parecem ser, nem estar ainda suficientemente discutidos e reflectidos no seio dos professores, designadamente, ao nível da turma, dos grupos disciplinares, entre várias escolas ou ainda entre estas e a Administração Educativa;

ii) mesmo com uma possível definição, por parte da Administração Educativa, de um conjunto de orientações e até, eventualmente, de perfis-tipo

³⁴ Os procedimentos avaliativos em vigor para o 2º e 3º ciclos do ensino básico podem ser analisados nos seguintes diplomas: Desp. nº 49/SERE/88, Desp. Normativo 98-A/92, Desp. Normativo 644-A/94, Decreto-Lei nº 286/89, Decreto-Lei nº 301/93.

por nível de desempenho, a atribuição pelos professores dos respectivos níveis de desempenho aos alunos pode ocorrer, frequentemente, à margem de um nivelamento dos critérios de exigência em relação a cada perfil-tipo de desempenho;

iii) por mais e maiores que sejam as reservas em relação aos critérios de exigência fixados em cada situação, as avaliações do rendimento escolar dos alunos propostas e aprovadas nos Conselhos de Turma e sancionadas pelas escolas, são consideradas pelos diferentes actores e instâncias (alunos, professores, pais, administração, comunidade em geral) como elementos e indicadores oficiais definitivos de um desempenho escolar sucedido ou insucesso.

É claro que a estandardização das qualificações própria de um corpo de profissionais especializados, como é o caso dos professores, acaba por introduzir aqui alguma tranquilidade, no sentido de que, e tal como sustenta H. Mintzberg (1995), em organizações como as escolas, com estruturas e lógicas de funcionamento que se aproximam bastante dos parâmetros de concepção inerentes às burocracias profissionais, o facto de os professores controlarem o seu próprio trabalho e actuarem de maneira relativamente independente dos seus colegas, não significa que não exista alguma base de coordenação entre eles, sendo mesmo grande parte da coordenação necessária assegurada pela estandardização das qualificações e dos conhecimentos, da formação e socialização, pelo que aprenderam a esperar dos seus colegas. Como sublinha Meyer, citado por Weick (1976), o sistema funciona porque toda a gente sabe o que está a acontecer (p. 14).

Assim sendo, e não obstante a considerável latitude que ainda assim possa vir a ocorrer na fixação de critérios e na atribuição de cada nível pelos diferentes professores das diferentes escolas ou até da mesma escola ³⁵, o

³⁵ É evidente que o estabelecimento e adopção de diferentes níveis de exigência pelos professores, bem como a fixação de diferentes critérios intra e inter-escolas conduz, em última instância, a índices de desempenho escolar mais inflacionados ou mais deflacionados

que releva, no nosso caso e em última instância, para efeitos de análise, não são tanto os critérios e níveis de exigência colocados na sua atribuição, nem tão pouco as debilidades de coordenação que possam efectivamente acabar por existir, mas antes os próprios resultados ou produtos educativos, na sua condição de resultante dos vários níveis classificativos atribuídos aos alunos em cada disciplina, no final dos vários períodos lectivos, no âmbito das avaliações produzidas e realizadas pelos professores e institucionalmente sancionadas e homologadas. Os aspectos relacionados com a produtividade e eficácia escolares e outros indicadores quantitativos de desempenho, ganham assim ao longo do capítulo, uma particular relevância, sobrepondo-se para efeitos de análise, às perspectivas e critérios de ordem pedagógico-didáctica que possam estar por detrás daqueles indicadores.

Trata-se de uma orientação que, à primeira vista, parece situar-se bastante próxima das correntes investigativas habitualmente conhecidas como *escolas eficazes e padrões de monitorização* e que viriam a ser introduzidas em Portugal, no início dos anos 90, pela mão de Maria do Carmo Clímaco ³⁶.

conforme, respectivamente, o maior ou menor critério de exigência fixado. Em todo o caso, e apesar da diversidade de critérios, os índices estão aí e é a partir deles que, nas demais das vezes e com todas as leituras, de certo modo, abusivas que deles se possam efectivamente fazer, se definem as linhas de acção educativa e de orientação política. Porém, por mais paradoxal que possa parecer, quanto menos funcionar o processo da standardização das qualificações dos professores como mecanismo de coordenação, em termos de nivelamento dos critérios e das acções pedagógicas concretas, mais as lógicas de aferição dos resultados e os dispositivos do controlo de qualidade do trabalho escolar, tenderão não só a constituir um recurso de bolso da administração educativa, a ser reclamados pelas próprias famílias.

³⁶ A partir da segunda metade da década de 80 e tendo a assinatura de elementos como Tavares Emídeo, Emília São Pedro, Carmen Castanheira, Lurdes Baptista, Margarida Marques, Porfírio Silva, Manuela Guimarães, Margarida Abecassis, entre outros, o Gabinete de Estudos e Planeamento, edita e divulga diversos trabalhos nas áreas do planeamento e administração educativas, sendo uma boa parte deles traduções adaptadas de textos da UNESCO, numa clara tentativa de divulgação das principais linhas de investigação desta agência internacional de educação e seguindo uma orientação manifestamente próxima das perspectivas de análise economicistas da educação, onde o recurso a linguagens quantitativas como os indicadores começam a marcar uma presença dominante na abordagem de

Na verdade, e ao contrário do que à primeira vista possa parecer, o que está em causa não é tanto o desenvolvimento e aprofundamento de metodologias no âmbito de padrões de monitorização mas muito mais a preocupação e o propósito de suscitar e despoletar um conjunto de questões reveladoras de algumas das fragilidades conclusivas deste tipo de estudos, em termos de inferências de causalidade e de sinalização de características, pela notória incapacidade de manipulação de factores experimentais e de controlo das variáveis disposicionais e situacionais, e que tornam, por vezes, abusivas e problemáticas em termos de validade e consistência, entre muitos outros aspectos, a aplicação de marcadores de desempenho, o *ranking* de escolas, turmas e professores e o desenvolvimento de políticas e orientações de intervenção na base de técnicas de *benchmarking*³⁷.

matérias relacionadas com a educação como *Custo, Financiamento, Modelos de Simulação, Análises Custo-Benefício, Fluxos Escolares, Funções de Administração e Gestão a Nível Local, Educação-Mercado de Trabalho, Impacto Económico, Diagnóstico e Planeamento e outros*.

³⁷ Apontado e recomendado no quadro dos princípios da gestão moderna, o *benchmarking* consiste no estabelecimento de termos de comparação, na adopção de padrões de desempenho como pontos de referência, tendo em vista a análise e a avaliação do desempenho de uma determinada unidade ou sistema.

3. Um modelo de análise baseado em indicadores ³⁸

A análise da escola e, em particular, das suas dinâmicas internas e das suas interações e relações com os demais sistemas sociais, suporta-se, em grande parte, em aspectos de ordem metodológica, organizados e estruturados a partir de critérios de caracterização e de funcionalidade em determinadas áreas-chave, relacionadas com factores internos intra e extra-educativos e com factores considerados, de certo modo, externos à própria escola. Tais análises, implicam o estudo de diversos elementos e indicadores de situação, proporcionando o conhecimento de sintomas e tendências nos seus variados aspectos demográficos, físicos e financeiros, cuja importância numa base de racionalidade *a priori*, de acordo com uma concepção mais de conformidade com objectivos, se revela essencial, na definição de orientações e estratégias adequadas à prossecução dos objectivos de política educativa, de modo, e à semelhança do que propõe Hutmacher no quadro de um novo modelo de regulação dos sistemas de ensino, a transitar-se "(...) de um controlo baseado *na conformidade com as regras e as directivas* impostas pela hierarquia para um controlo baseado *na conformidade com os objectivos e as finalidades da acção*" (1995, p. 56).

Estas análises aproximam-se, pelo menos numa fase inicial, dos típicos estudos de levantamento e de avaliação de diagnóstico em torno das diversas componentes do sistema educativo e incidem em domínios tão diversos, e para nos referirmos apenas a alguns, como o contexto social, económico e cultural dos alunos, as necessidades e carências escolares, os movimentos internos da população escolar, a eficácia escolar interna, a eficácia externa e função produtiva da escola. Na verdade, são habitualmente consideradas pela literatura da especialidade, áreas potenciais de diagnóstico educativo aquelas

³⁸ Ainda que com as necessárias adaptações e desenvolvimentos entretanto ocorridos, retomamos aqui as principais linhas de orientação de uma parte de um trabalho nosso, intitulado *Instrumentos de Diagnóstico e de Planeamento em Educação*, publicado em 1995 pela Universidade de Évora.

que dizem respeito a aspectos intrínsecos e a aspectos extrínsecos ao próprio sistema ³⁹. Segundo a UNESCO (1987a), estas áreas potenciais, são, relativamente ao primeiro desses aspectos:

- o inventário educativo ao nível dos vários tipos de recursos, designadamente, humanos, físicos, financeiros;
- a análise dos fluxos de alunos como forma de conhecer a evolução destes em termos de entrada, percurso e saída e permitindo o conhecimento de tendências;
- a eficácia interna dos vários níveis de escolaridade determinada através do recurso a indicadores;
- os recursos financeiros, nomeadamente de capital e correntes;
- os custos globais por nível, por aluno, bem como a sua desagregação;
- as igualdades e disparidades sociais, sexuais e geográficas;
- as estruturas e redes de escolarização no que se refere às suas principais finalidades e características.

Relativamente ao segundo:

- factores demográficos globais e desagregados;
- factores sociais e económicos, nomeadamente a estrutura social e outros aspectos condicionantes das atitudes e expectativas face à educação e que possam ser influenciadores da procura social de educação;
- factores de natureza política e que se relacionam com a estabilidade política e com o tipo de orientações ao nível das formas de tomada de decisão;
- eficácia externa, ou seja, a confiança do sistema produtivo nas qualificações obtidas nos vários níveis do sistema educativo ou, nas várias redes de escolarização e formação, sendo traduzida, não só, em termos da correspondência entre as qualificações obtidas e a obtenção de empregos mas, também, no desempenho de funções no sistema produtivo correspondentes aos níveis e áreas de qualificação;

³⁹ Para um maior detalhe, veja-se UNESCO (1987a , pp. 16-19).

- necessidades de educação, através de levantamentos dessas necessidades por procedimentos diversos em relação às possíveis fontes de informação.

No campo educativo, a análise de desempenho requer o estabelecimento de "[...] um quadro conceptual que permite situar os aspectos do sistema educativo julgados importantes e relevantes" (UNESCO, 1987a, p. 15), ou seja, pressupõe o levantamento do que é, de como se apresenta e de quais são os resultados e prestações escolares do sistema educativo ou das suas diversas unidades organizativas, designadamente no que concerne aos efeitos ocorridos e funções desempenhadas. Consiste, por isso, num processo de avaliação de como se tem comportado no passado e de como se está a comportar um conjunto de fenómenos no presente. Por outro lado, como processo avaliativo que é, possibilita simultaneamente a confrontação desses resultados em termos de efeitos alcançados, esperados e não esperados, entre o que se previu e o que efectivamente aconteceu, entre propósitos expressos no passado e os resultados e desenvolvimentos posteriormente ocorridos, devendo ser contextualizado num tempo e num espaço e não deixando de abraçar, para além de uma evidente e acentuada componente técnica, outras componentes, designadamente axiológicas e culturais. Enquanto processo avaliativo, a sua ênfase centra-se simultaneamente no sujeito e no objecto de avaliação, o seu domínio é valorado em termos de bom ou mau, de adequado ou inadequado e o seu produto conduz, quase sempre, a tomadas de decisão.

Apresentando-se, predominantemente, numa base e expressão quantitativas, através do recurso a indicadores diversos, procura expressar através destes, [supostos] níveis de presença ou ausência de qualidade, decorrentes de hipotéticos padrões pré-configurados de eficácia e eficiência, cuja tradução mais simples se arquitecta e se processa através dos graus de distanciamento entre o pretendido e o realizado, ou entre o nível de excelência idealizado e aquilo que efectivamente se alcançou.

3.1 A linguagem dos indicadores

O recurso a uma linguagem em que os indicadores ocupam um lugar de grande centralidade, justifica que nos detenhamos um pouco sobre a sua origem, concepções, características, funções e tipos, bem como sobre algumas das principais correntes que têm surgido em sua defesa ou que se têm revelado fortemente críticas e adversárias em relação à sua utilização.

Os modelos de indicadores sociais, cuja referência principal, de acordo com G. de Landsheere (1997), é a obra de R. Bauer, foram concebidos para realizar a pilotagem da evolução sócio-económica e para avaliar os efeitos da prosperidade sobre a qualidade de vida e sobre o progresso da equidade, tendo, desde o primeiro momento, certamente pelas possibilidades que lhes eram reconhecidas de aplicação e extensão a outras áreas e sectores, suscitado grande interesse junto de diversos organismos e instâncias internacionais. À semelhança de outros segmentos da sociedade, que crescentemente têm vindo a utilizar e a aprofundar a linguagem dos indicadores na monitorização de grandezas e condições simples ou complexas nos sectores da economia, da justiça e criminalidade, da saúde, bem como de outros sistemas sociais, não é de estranhar, que também no mundo educacional, se observe igualmente o recurso à linguagem dos indicadores, assumindo aspectos que, por vezes, parecem denotar uma excessiva vulgarização e banalização no seu uso.

Na verdade, segundo Mestres (1990), a Economia da Educação, por razões directamente relacionadas com problemas de planificação e imperativos de macrodecisão a nível educativo e das enormes implicações daí decorrentes em termos de afectação de recursos e de previsão de necessidades futuras, foi a primeira das ciências ligadas à educação a introduzir e aplicar o conceito de indicador no estudo dos fenómenos educativos. De acordo com Landsheere (1997), num período em que na

investigação social o paradigma positivista vivia anos de grande apogeu ⁴⁰, a OCDE foi, por outro lado, uma das mais conceituadas e prestigiadas agências internacionais de cooperação e desenvolvimento [econômicos] que se interessou pelo movimento dos indicadores sociais e educativos, com o intuito de medir o efeito da educação na sociedade. Segundo ainda G. Landsheere, há mais de três décadas que a OCDE começou a empenhar-se, com alguma incidência na área dos fluxos escolares, na produção de estatísticas e elaboração de diagnósticos de apoio à planificação educativa. Beneficiando da colaboração de investigadores de grande prestígio e nomeada, como são os casos de Carr-Hill, Magnussen, Harnqvist, Anderson, Blaug, Coleman, esta agência internacional viria a produzir e a divulgar, nos primeiros anos da década de setenta, um relatório sobre a situação educativa que teve por base um sistema de indicadores sobre rendimento escolar e no qual se dá conta dos principais problemas enfrentados no sistema de ensino.

Na verdade, mesmo depois do esfriamento do grande entusiasmo inicialmente gerado, quer por esvaziamento de aspectos particulares de muitas situações sob o efeito de indicadores globais, quer por uma lógica de causalidade fundamentalmente correlativa e nada ou quase nada compreensiva, observa-se nos dias de hoje, o regresso à senda dos indicadores e, em especial, o (re)surgimento de tendências e campos de pesquisa, mais do que nunca fortemente escudados e apoiados por diversos organismos e agências internacionais de inegável prestígio e credibilidade, no desenvolvimento e aperfeiçoamento de sistemas de indicadores de educação. Todavia, não nos parece que tal facto possa ser considerado surpreendente, dado que hoje mais do que nunca, tende a reconhecer-se o valor dos indicadores na disponibilização e organização da informação corrente, na análise de tendências, na previsão de mudanças, isto é, tendem a considerar-se como um conjunto de elementos-chave na caracterização e análise da

⁴⁰ No âmbito do domínio da investigação social quantitativa neste período, Gilbert de Landsheere (1997, p. 40) faz referência às obras de R. Bauer, *Social Indicators* (1966), *Relatório Coleman* (1966) e de R. Boudon, *A Matemática em Sociologia* (1971).

escola. O seu recurso e utilização está hoje por demais patente, sempre que se pretende realizar a avaliação dos progressos em direcção a objectivos ou padrões pré-estabelecidos, comparar prestações e desempenhos, fixar níveis e metas educativas. De resto, sabendo-se como é acesa a controvérsia a propósito do nível dos produtos da escola e da sua evolução, como diria Hutmacher (1993), “enquanto os interlocutores divergirem sobre a situação concreta, dificilmente poderão convergir na busca de soluções” (citado por Landsheere, 1997, pp. 14-15).

O significado original de indicador remonta aos tempos da Revolução Francesa, reportando-se ao indivíduo, que a respeito de outrém ou de uma situação, dava uma informação denunciadora (Bernard, referenciado por Clímaco, 1990). Esta mesma ideia de ‘denunciar’ permaneceu inerente ao conceito aquando da sua transposição e apropriação pela ciência económica, campo aliás, onde o termo indicador, acabaria por ter a sua maior expressão e desenvolvimento. Em sentido literal, indicador, do latim *indicatore*, significa “que ou aquele que indica, aparelho que indica um trabalho já feito” e indicar, do latim *indicare*, é “mostrar, apontar, assinalar, dar sinal de” (Costa e Melo, 1995). A consulta da *Moderna Enciclopédia Universal*, leva-nos, por outro lado, a constatar que o termo indicador aparece ainda especialmente referenciado aos campos da Biologia como “organismo cuja presença ou ausência num determinado meio ou ecossistema serve para averiguar o seu grau de contaminação”, da Química como “substância por intermédio da qual se pode seguir o curso de uma reacção química”, da Tecnologia, como “instrumento usado para caracterizar e assinalar, através de um sistema de graduação por escala, a intensidade de um fenómeno ou a presença de uma grandeza” (Círculo de Leitores, 1984). Estas definições têm a particularidade de todas elas terem subjacente ou fazerem mesmo referência explícita à ideia de indicador como alguma coisa já existente ou que se constrói (organismo, aparelho, instrumento) para indicar, para assinalar ou para medir algo e que permite descrever, caracterizar ou avaliar um determinado fenómeno, ocorrência ou situação:

Na sua origem, trata-se de um elemento “que *mostra* um outro elemento, que *diz onde se encontra* um outro elemento, que *indica* [e] donde se retira o seu sentido de sinal (que indica uma velocidade, uma altitude, ...) ou de algarismo (em economia) que revela ou anuncia uma evolução (...) provém da experiência, pertence ao domínio do exemplo (...) e não da prova” (Figari, 1996, p. 110). E daqui decorrem como duas principais consequências, em primeiro lugar, que “o indicador não pode, por si mesmo, em nome do seu estatuto, dar um sentido ao resultado que sublinha: por isso, deve ser reportado a um critério” e, em segundo lugar, que “o indicador só permite chegar a uma probabilidade e não a uma certeza” (*ibidem*).

Mas daqui decorre necessariamente um sistema de referências específicas e ao qual se associa um determinado estatuto de referencialização operatória, metodológica e científica ⁴¹. Figari reporta-se ainda a três formas de definir o papel dos indicadores, designadamente, como informação privilegiada, como categoria representativa e como concretização de um critério. Relativamente à primeira, e na medida em que “a informação é designada como objecto de estudo, o ‘indicador’ constitui a própria informação” (*ibid.*, p. 111); quanto à segunda, o indicador como categoria representativa, esta concebe os indicadores “como ‘uma categoria intelectual para perceber a

⁴¹ A propósito dos estatutos da referencialização, Figari (1996) considera que a construção de um sistema de referências específicas “comporta um triplo estatuto – operatório, metodológico e científico – que corresponde às três características essenciais de qualquer procedimento de avaliação” (p. 57). No que respeita ao estatuto operatório e “enquanto conceito que descreve um modo operatório, o referencial representa para os seus utilizadores um aparelho-padrão, quer dizer, um instrumento de medidas de coordenadas em relação a outras situações, a uma situação média ou ainda a uma situação ideal. (...) Quanto ao estatuto metodológico e “como conceito que designa um método, o referencial justifica um conjunto de procedimentos ordenados e finalizados (...) [tendo] uma função de charneira, porque o método será o elemento comum às outras duas abordagens consideradas: operatório no terreno da acção, científico quando se trata de tentativas da construção de um saber. (...) Em relação ao estatuto científico e “enquanto conceito resultante de um processo científico, o referencial deve poder fornecer um eventual corpo de hipóteses, que preveja a explicação de resultados” (*ibid.*, pp. 57-58).

realidade' (...) 'são considerados como representativos da realidade a avaliar'..., agrupam 'categorias de informações que apresentam um interesse axiológico' e 'ganham indirectamente significado em relação a um conjunto de fins, de valores' " (*ibid.*, p. 112). Em relação à terceira forma, esta "coloca o indicador ao serviço do 'critério' (...). 'Dimensões abstractas, necessariamente qualitativas' (como, por exemplo, o sucesso, a mestria, a segurança ...), os critérios são concretizados por indicadores" (*ibidem*).

Por outro lado, E. García sustenta que os indicadores "(...) actúan como una *alarma temprana* que alerta que algo en el sistema puede estar equivocado" (1998, pp. 234-235). Numa revisão bibliográfica efectuada a propósito da delimitação conceptual de indicador, a autora dá conta de acepções não totalmente convergentes do termo. Umas, como é o caso da definição de Romero y Gonzalez (1976), definem indicador como variável ou atributo, mediante o qual nos aproximamos do conhecimento de certa propriedade de um objecto que conceptualmente não podemos medir directamente; outros autores (Martínez et al., 1993), vêem um indicador como a descrição do estado ideal de um factor ou variável e que opera como um sistema de sinais permitindo detectar discrepâncias em relação à realidade, isto é, entre os propósitos e as realizações; outros ainda (Gento, 1995), tomam as variáveis preditoras como agentes de qualidade e apresentam os indicadores como traços configurativos que expressam o grau de qualidade alcançado.

Por outro lado, Landsheere (1997), dá-nos conta da sua concepção de indicador social de uma forma simultaneamente detalhada e abrangente. Nas palavras do autor, indicador é:

"Estatística de interesse normativo directo que facilita a formulação de pareceres concisos, exaustivos e equilibrados, sobre o estado dos principais sectores da sociedade. Trata-se, em todo o caso, de uma medida de bem-estar social, capaz de suscitar a ideia de que, se evoluir em 'bom' sentido, e se todas as outras coisas permanecerem iguais, a situação melhorará, isto é, as pessoas beneficiarão de uma situação melhor" (p. 113).

Lansheere é ainda bastante claro, a propósito do entendimento que faz de indicador, ao sublinhar que

“É por isso que o número de médicos ou de polícias não pode ser um indicador social, mas sim, as estatísticas sobre saúde ou a taxa de criminalidade. Quando se julga existir uma relação entre uma medida estatística e este vago conceito de bem-estar social, dá-se a essa medida o nome de indicador, no sentido em que mede o *output* ou o rendimento” (*ibidem*).

E. García (1998) faz notar, todavia, que as diversas definições de indicador estão longe de expressar uma total convergência, prevalecendo, em certos casos, uma concepção mais de tipo “iluminativo” e, noutros, uma concepção mais do tipo “informativo” e, de um modo geral, com uma forte faceta instrumental de apoio à decisão política. Por outro lado, como salienta G. Landsheere, “Conceber indicadores é, pois, uma operação em que intervêm considerações filosóficas (juízos de valor), políticas e técnicas” (1997, p. 38), considerando García (1998), os indicadores mais indefinidos do que as variáveis, podendo mesmo ser normativos ou valorativos, mesmo que as variáveis sejam apenas descritivas. Apoiando-se em Le Boterf, García distingue indicador de variável e de critério, sendo o primeiro perspectivado como uma espécie de espelho que reflecte as medidas necessárias para verificar a existência e o grau de presença de um critério de qualidade, devendo ser representativo desse critério de qualidade, objectivo e observável, o segundo, um atributo característica ou propriedade de um objecto ou de uma pessoa, que pode modificar-se de pessoa para pessoa ou de objecto para objecto e o último, a expressão das características que se esperam de um produto, de um serviço ou de um processo de fabrico.

Um pouco na mesma linha, Serafini e Nilo (s. d.) definem indicador como um conjunto de evidências verificáveis, que especificam a norma, a operacionalizam e permitem estabelecer uma relação funcional entre a propriedade desejável do objecto a avaliar e o elemento de contraste. Os indicadores enquanto fenómenos observáveis referidos a um constructo são, assim, uma espécie de elo de ligação entre o critério, enquanto constructo não

directamente observável, e o ente existente numa dada realidade. A concepção de Ardoino e Berger (1989), ao definirem indicador como

“Feixe de traços e de índices, ligados e sistematizados, idealmente parametrizáveis, destinados a permitir acompanhar de maneira pelo menos descontínua a evolução de um fenómeno, de um processo ou de uma situação (...) O indicador remete sempre, nem que seja implicitamente, para critérios” (referenciado em Santos e Clímaco, 1992, p. 69),

revela bastantes pontos de contacto com as concepções anteriores, já que equacionam o indicador como elemento mediador e referenciado a critérios. De forma semelhante pode ser equacionada a posição de Landsheere (1997), quando afirma que os indicadores só adquirem significado se puderem ser interpretados em relação a pontos de referência, ou as concepções de Bottani e Tuijnman (1994), ao considerarem que os indicadores referenciam certos aspectos de funcionamento, de contexto, de desempenho, não devendo, em caso algum, ser vistos na condição de um fenómeno isolado.

Apesar do rol de qualidades que os indicadores parecem apresentar, em especial, na sua dimensão informativa e quando não tomados individualmente, Jaeger depois de visitar várias definições, no âmbito da literatura da especialidade, apresenta os indicadores sociais como “anything but clear and consistent” (1978, p. 285). Jaeger adverte mesmo que a narrativa é muitas vezes uma ajuda bastante melhor do que a expressão quantitativa para o entendimento e compreensão dos fenómenos educativos e que a definição de indicador não só deve ser deixada em aberto como a determinação do seu potencial estatuto deve decorrer mais de uma base pragmática do que estritamente conceptual ⁴².

De certo modo, encontramos esta mesma preocupação em D. Nuttall (referenciado por Clímaco), quando aquele alerta para o facto de que “(...) nem

⁴² A advertência de R. Jaeger tem uma particular pertinência, já que um sistema de educação pode ser concebido como tendo propriedades subjacentes que nem sempre são directamente ou perfeitamente mensuráveis.

toda a informação estatística corresponde a um indicador” (1990, p. 112) e também em G. Lansheere, quando este afirma que “Nem toda a estatística relativa à educação vale como indicador (1997, p. 38), apesar dos indicadores educacionais serem estatísticas que reflectem importantes aspectos do sistema educativo. Um bom critério para aceitar medidas estatísticas como indicadores é o da sua possibilidade de utilização como medida de comparação. Por outro lado, R. Shavelson (1991) sugere uma definição de indicador como medida estatística que relata um conceito básico em educação e que é passível de utilização num contexto político, embora recomende que uma tal definição deva apenas ser tomada como uma espécie de guia heurístico. Na verdade, a concepção anterior remete para uma noção de indicador, que parece estar muito para além de uma simples operação estatística, nela residindo, pelo menos implicitamente, a ideia de tratamento estatístico de fenómenos ligados ao sistema educativo, como o fim de o caracterizar e intervir na sua evolução.

De resto, E. García (1998) recorda-nos que no campo educacional, a noção de indicador tem sido utilizada, uma vez, numa acepção mais estrita e, outras vezes, numa acepção mais lata, correspondendo a primeira à mobilização de elementos especialmente de ordem estatística e situando-se a um nível mais macro e tendo a segunda uma natureza mais qualitativa e um âmbito mais de nível micro.

No seu sentido mais estrito, encontramos, consoante os casos, definições de indicador bastante simplificadas ou mais elaboradas, em todo o caso, todas elas sempre muito ligadas à ideia de estatística, de suporte numérico.

Em relação às primeiras, as menos elaboradas, temos como exemplos a definição apresentada por Collins *et al* (1991), já que definem indicador como “Estadístico que proporciona información acerca del status o salud del sistema educativo, que sea fidedigno y que pueda ser obtenido de forma fácil y repetida” (citado por García, 1998, p. 237), ou a definição de Oakes (1986) quando define indicador como “Datos estadísticos referentes al sistema

educativo, capaces de revelar algo sobre su funcionamiento o su salud” (citado por García, 1998, p. 237).

Em relação às que se apresentam de forma mais elaborada seleccionámos, de entre muitas outras possíveis, a definição proposta por Riley e Nutall (1994):

“Estadístico individual o compuesto que se refiere a un constructo básico en educación y que se usa en contextos políticos. Los números o las estadísticas sirven como indicadores sólo en tanto que son criterios de la calidad de la educación” (citado por García, 1998, p. 237);

a definição de Gómez-Ocana (1988):

“Elemento externo de una situación que ayuda a explicar un fenómeno y permite esclarecer previsiones sobre su evolución futura. En nuestro caso, debe ser tomado como una expresión matemática que puede representar un conjunto de una variable a un conjunto interrelacionado de ellas o incluso a un componente de una variable” (citado por García, 1998, p. 237);

a definição de Bottani e Tuijnman: “(...) a policy-relevant statistic designed to provide information about the condition, the stability or change, the functioning, or the performance of an education system or a part thereof” (1994, p. 48); e ainda a definição dada por V. de Landsheere:

“(...) um indicador é uma medida estatística directa e válida que dá informações sobre o estado e as mudanças de grandeza e natureza, ao longo do tempo, de um fenómeno social tido como importante. Em educação informa, de uma maneira especial, sobre a saúde e qualidade de funcionamento do sistema, sobre os conhecimentos dos alunos, sobre as suas capacidades, sobre a evolução positiva ou negativa destas condições (...), e sobre as diferenças significativas que podem existir, em determinado momento, entre áreas geográficas ou instituições” (citado por G. de Landsheere, 1997, p. 36).

Como se constata, todas elas têm como pontos de convergência, as referências explícitas aos termos estatística ou expressão matemática, identificando-se claramente com a ideia de manipulação de dados numéricos e de informação quantitativa. Na verdade uma estatística é um dado quantitativo; todavia, os indicadores sendo estatísticas, não são simplesmente estatísticas

que se publicam habitualmente sobre educação fornecendo um conjunto de informações quantitativas. Aqueles são mais do que isso, isto é, para além de uma informação quantitativa que disponibilizam de forma sintetizada, como acentua Landsheere, "(...) os indicadores ajudam a perceber melhor o funcionamento qualitativo dos sistemas e os resultados por estes alcançados" (1997, p.38).

Por outro lado, Nuttall (1992), sublinha que os indicadores, tanto no campo económico como no da saúde ou da educação, focam aspectos chaves das suas áreas e, conseqüentemente, espera-se que eles reflectam as condições de um dado sistema como um todo ou, pelo menos, alguns elementos particularmente significativos do sistema. Nas palavras de Nuttall,

"To be an indicator, an education statistic must also have a reference point against which it can be judged. Usually the reference point is some socially agreed-upon standard (e.g., a minimum reading age to indicate basic literacy), a past value (e.g., the 1970 level of mathematical attainment), or a comparison across schools, regions or nations. Obviously, indicators do not tell everything about education systems. Instead, like economic or health indicators, they provide an 'at a glance' profile of current conditions" (1992, citado por Bottani e Tuijnman, 1994, p. 50).

Johnstone (1990), numa revisão de literatura que apresenta, no âmbito da pesquisa educacional, sobre o conceito de indicador, identifica-lhe quatro conotações diferentes.

Uma primeira conotação, inseparável de variável, e que implica algo que é observável e mensurável e, em que, cada observação ou grau das respectivas características consideradas poderão ser classificadas numa das várias categorias possíveis mutuamente exclusivas, traduzindo uma perspectiva de interdependência entre os termos indicador, variável e estatística. Esta primeira conotação, retoma claramente a perspectiva de Jaeger, aliás já referenciada atrás, quando admite que indicador não se distingue muito claramente de estatística, pese embora J. N. Johnstone não deixe de sublinhar que ao tomar-se indicador também como sinónimo de variável, pode passar a ser visto numa acepção demasiado vasta.

Uma segunda conotação de indicador é a que está associada à ideia de indicador como quantidade, quando se mede ou se estima o nível ou grau de presença de uma simples característica da população e se relaciona a quantidade medida com respectivo valor total. Apresenta-se, de um modo geral, na forma de coeficientes, percentagens, médias aritméticas simples ou ponderadas e é, de acordo com Johnstone, de todas as perspectivas de indicador, talvez a mais comum. Sublinha ainda o autor, que uma grande parte dos indicadores sociais utilizados actualmente por importantes agências internacionais são deste tipo.

A terceira conotação é uma extensão da anterior e está relacionada com a ideia de que um indicador deve proporcionar uma apreciação geral e global acerca de uma característica de uma qualquer população em adição à propriedade de fornecer um valor que é independente do tamanho da população que está a ser medida, podendo combinar ou agregar para o efeito um número alargado de variáveis. A exigência de que os indicadores gozem da propriedade de generalidade não é, todavia, muito invocada na literatura da especialidade como requisito indispensável à condição de indicador⁴³.

Por último, uma quarta conotação, ainda que muito menos frequente na literatura, e que tende a associar o termo indicador ao de *dummy variable*⁴⁴, especialmente quando há interesse no desenvolvimento de análises com base em técnicas de regressão múltipla e que alguns investigadores utilizam designando aquele tipo de variáveis de indicador.

⁴³ Segundo Johnstone (1990), a generalidade deve ser entendida como a capacidade de resumir de forma sucinta um alargado conjunto de dados, combinando ou agregando para o efeito várias variáveis, sendo K. C. Land (1975) e J. N. Johnstone (1981) dois dos poucos investigadores que têm defendido a presença desta característica como condição de indicador.

⁴⁴ As *dummy variables*, traduzidas como *variáveis mudas*, são variáveis explicativas de tipo qualitativo, que por vezes há interesse e necessidade de fazer incorporar nos modelos de regressão múltipla, com o objectivo de representar na variável dependente o efeito de factores qualitativos. Veja-se, por exemplo, a este propósito, Brymer & Cramer (1993), Guimarães & Cabral (1997), Chaves *et al.* (1999).

Na perspectiva de J. N. Johnstone (1990), somente a segunda e a terceira aceções devem ser tomadas como aceitáveis, uma vez que são apenas as que adoptam uma concepção de indicador que implica a combinação ou agregação de pelo menos duas variáveis e a sua referencialização, incidindo a diferença entre as duas aceções no grau de generalidade exigido. Sublinha ainda o autor, que sempre que possível, um indicador deverá ser mais geral do que um determinado aspecto específico e a melhor maneira de o conseguir fazer é através da combinação ou da agregação de variáveis.

Outros autores como Stern e Hall (ibid., p.238), para desfazer eventuais ambiguidades sobre se aquilo que se manipula deve ser classificado ou não como indicador, vão ao ponto de estabelecer uma espécie de guião, constituído por várias perguntas, as quais, se respondidas de forma positiva, significa que se está perante um indicador ⁴⁵.

Um outro apontamento que se nos afigura ainda importante está relacionado com o facto de E García (1998) considerar que, quando tomados em sentido estrito, os indicadores deveriam fazer apenas referência a resultados, saídas ou *outputs* educativos, uma vez que são estes os sinais que permitem ao investigador inferir acerca da qualidade educativa. Contrariamente, se os itens dizem respeito a *inputs* e não a *outputs* educativos, ou seja, se os itens são, no fundo, referentes a aspectos de ordem processual, estes, não deveriam na perspectiva da autora, ser considerados como indicadores, embora no campo das Ciências Sociais, se tomem como

⁴⁵ As perguntas que integram a proposta de Stern e Hall (referenciado por E. García, 1998) e que funcionam como critério identificador de um indicador são as seguintes: 1) É este um aspecto significativo do sistema educativo?; 2) Pode ser apresentado como um valor estatístico simples ou como um índice composto? 3) Proporciona uma cota para medir as mudanças ao longo do tempo ou as diferenças entre diversas áreas ou instituições num momento determinado de tempo?; 4) Representa algum aspecto político ou de educação que possa alterar decisões políticas? 5) Pode ser realmente inteligível? 6) Serão os dados fidedignos e não sujeitos a modificações significativas como resultado de erros de resposta ou de mudanças no pessoal que os gera?

indicadores as opiniões dos cidadãos ou as mensurações dos recursos disponíveis. A distinção feita por Segovia (1992) entre indicador e estatística social, parece situar-se nesta mesma linha, uma vez que muitos dados estatísticos quantificam aspectos educativos, que mais não são do que os chamados *inputs* do sistema. Assim, têm-se como exemplos típicos de indicadores, entre muitos outros, as taxas de escolarização, de progressão, de retenção, a eficácia escolar, a esperança de vida escolar, o nível sócio-cultural da população.

Detenhamo-nos agora sobre o conceito de indicador, mas num sentido mais lato. De acordo com Casanova (1992), um indicador descreve uma situação, factor ou componente educativa no seu estado óptimo de funcionamento, já que quando se formula um conjunto de indicadores, acabamos por estar a descrever qual seria a situação ideal que desejaríamos encontrar numa determinada escola ou num determinado sistema e, por conseguinte, os indicadores deveriam coincidir plenamente com os objectivos que se pretendem alcançar em todos os aspectos. A autora toma o conceito de indicador mais num sentido de descrição ideal, de desiderato, relativamente a cada um dos aspectos que constituem uma unidade organizativa ou, pelo menos, que seria desejável observar nessa unidade, designadamente, aspectos de ordem curricular, pedagógica, administrativa, financeira e relacionados com alunos, com professores ou com quaisquer outros elementos.

Por outro lado, a perspectiva de Prieto, parece ser ainda um pouco mais abrangente, quando para além de um sistema de sinais, admite que este possa contemplar também medidas correctivas. Nas palavras do autor,

“Los indicadores de evaluación no son más que unas pautas específicas de evaluación que describen el estado deseable de una variable. Son algo así como un sistema de señales que permite determinar facilmente el grado de acuerdo o discrepancia que existe entre los propósitos y los resultados, en aspectos muy concretos. En función de la distancia entre unos y otros, se proponen las medidas correctoras que procedan” (1994, p. 75).

Apesar de uma certa insistência no sentido de se aceitar apenas como indicador aqueles elementos que respeitem um determinado conjunto de características e que, de um modo geral, tendem a convergir para uma aceção mais estrita e a aproximar-se de uma certa ideia inicial que, de algum modo, relevava o seu âmbito macro, Mestres (1988) faz notar a pertinência e importância de um sistema de indicadores de natureza quantitativa e qualitativa, podendo através deste compromisso, mas também desta complementaridade, estabelecerem-se, por exemplo, perfis de escolas, observar os seus níveis de evolução, actuar sobre aspectos estratégicos e prioritários e que, de alguma forma, Prieto (1994) retoma quando, ao concretizar o que poderiam ser indicadores, se refere, no âmbito da sua dimensão quantitativa, ao número de alunos, à análise estatística dos resultados académicos ou aos rácios e, mais no âmbito da sua dimensão qualitativa, ao cumprimento de objectivos, à qualidade da formação ou às atitudes de professores e alunos.

Uma ideia igualmente interessante e clarificadora de indicador é a que nos deixa J. Lakin, quando insiste que os indicadores não são propriamente medidas de *performance*, mas medidas que são pensadas para estabelecer uma relação com aspectos de *performance* e que o autor ilustra nos seguintes termos:

"The most contentious example is, pupil success in examination results or internal assessments. No one would claim that this tells the whole story in terms of a school's performance but few would claim it was not 'indicative' of at least one aspect of performance, particularly if the comparison is with the school's own success in previous years" (1990, p. 30).

Na óptica de Lakin, estamos perante uma ilustração que evidencia que os indicadores são apenas parcialmente conclusivos, pouco mais podendo fazer do que abrir pistas de exploração, ao proporcionar sinais relacionados com recursos, com a qualidade dos processos de aprendizagem desenvolvidos ou sobre as aquisições dos alunos e que a investigação futura possa vir a

confirmar ou não como pontos de progresso ou de fraqueza face às metas e objectivos estabelecidos.

Por outro lado, não deixando de rejeitar um certa cultura de organização apostada em lógicas de acção do tipo *benchmarking*, Mestres (1988) defende que o que lhe parece verdadeiramente significativo é aprofundar e tirar partido das resultantes das combinações quantitativo-qualitativo, macro-micro, dados objectivos (desempenho, custos, ...) e subjectivos (atitudes, expectativas, ...), por forma a conseguir-se, com muito maior profundidade, um conhecimento da realidade educativa e, em especial, cada escola, a partir dos seus próprios dados e elementos, poder fixar e definir a sua própria estratégia evolutiva.

O reconhecimento destas novas possibilidades de orientação e de interpretação, decorrentes das múltiplas inter-relações e complementaridades que é possível estabelecer entre indicadores de vária natureza e de vários níveis está, de certo modo, no centro dos chamados sistemas de indicadores.

Um sistema de indicadores, enquanto dispositivo que está muito para além de uma simples colecção de indicadores estatísticos, é geralmente constituído e utilizado com o fim de gerar informação cada vez mais pertinente acerca de um conjunto de condições. Na verdade, um sistema de indicadores tem como objectivo medir as diversas componentes de um sistema, mas também fornecer informação acerca de como as diversas componentes individuais trabalham em conjunto para produzir o efeito geral, sendo que, o total da informação fornecida é maior do que a mera soma das suas partes. Esta mesma ideia parece estar igualmente subjacente à concepção de Landsheere, quando este afirma que "(...) um sistema de indicadores deverá também dar informações sobre o modo como os indicadores medidos conjugam a sua influência, de modo a dar origem à situação e à evolução do sistema educativo" (1997, p. 36).

Por outro lado e de acordo com Clímaco, um sistema de indicadores "fornece informação mas não nos permite juízos de valor" (1990, p. 113), devendo para isso, na sua perspectiva, "(...) ser utilizados referentes que nos possibilitem comparações (...) [dependendo] a selecção dos referentes dos

objectivos da própria avaliação e da sua relevância para a tomada de decisão” (*ibidem*). Todavia, Clímaco (1990) não enjeita a possibilidade de se compararem escolas ou grupos, quando admite e alude à possibilidade de se ter como referentes indicadores de desempenho de outras escolas, de grupos de escolas, de grupos de indivíduos, de anos anteriores, de modo a permitir, por um lado, comparações com o próprio sistema educativo nacional e, por outro, conhecer a evolução desse desempenho no tempo ⁴⁶.

Shavelson (1991) alerta para o facto de que os sistemas de indicadores deviam ser concebidos numa lógica mais compreensiva do que simples descritivos cronológicos de resultados educacionais, uma vez que o proceder simplesmente ao levantamento de resultados não fornece explicações para as tendências observadas, podendo estas ser explicadas por evoluções demográficas, por inovações e melhoramentos educacionais ou pela conjugação de ambos os factores.

Ainda segundo R. Shavelson (1991), um sistema de indicadores deve representar importantes componentes do sistema educativo, designadamente, reflectir características dos alunos e comunidades servidas pelas escolas, diversos tipos de recursos disponíveis para as escolas, bem como outros *inputs* educacionais. Deve também reflectir a adequação curricular e o ensino recebido pelos alunos, a natureza da escola como organização na prossecução da excelência e equidade educacionais e ainda outros processos educacionais. Por outro lado, um sistema de indicadores não pode ser perspectivado como um mero somatório de indicadores soltos e desligados

⁴⁶ Os estudos sobre o valor acrescentado levados a cabo pela Inspeção Geral da Educação (IGE) são, porventura, no caso português, um dos exemplos ilustrativos mais recentes da aplicação de um modelo de sistemas de indicadores. Recorde-se que o valor acrescentado, enquanto medida sintética que traduz um grau de aproximação do sucesso escolar dos alunos de uma dada escola em relação a um valor esperado, é resultante da diferença entre a taxa de sucesso bruta e o valor esperado, podendo tomar como referência dados nacionais, regionais ou locais e permitindo a cada escola ou região dar-se conta do seu próprio desempenho. Para um maior aprofundamento dos conceitos e das metodologias subjacentes ao modelo, veja-se Fernandes, O., Cristóvão, A. & Figueiredo, J. (1999).

uns dos outros, mas como um todo ajustado e interligado, sob pena de se tornarem incapazes de proporcionar possíveis interpretações e explicações em relação a eventuais mudanças nos resultados observados.

De resto, como sublinha Landsheere, “É necessário existir um modelo coerente de funcionamento do sistema educativo para decidir quais os indicadores a eleger” (*ibid.*, p. 41), apesar de, dificilmente, se conseguir um consenso pleno e uma aceitação unânime do modelo a adoptar, dado que, em última instância, na base deste, estará invariavelmente uma dada perspectiva epistemológica do sistema educativo e dela decorrerão linhas de orientação e ângulos de abordagem mais direccionados para os aspectos económicos, para os sociológicos ou para quaisquer outros.

Ainda a propósito da necessidade de um modelo no delineamento de um sistema de indicadores, Wyatt (1991), apoiando-se em Scheerens, identifica a este respeito a existência de três tendências: uma primeira, extremamente condicionada pela necessidade de satisfazer as pretensões dos responsáveis e dos decisores políticos, elege como principal alvo de análise as relações *input-output*, num claro intuito do conhecimento daquilo que o sistema produz e implicando a prestação de contas relativamente aos objectivos e resultados alcançados por parte das escolas; uma segunda tendência, associando e interligando resultados e contextos e integrando numa segunda linha *inputs* e processos, no sentido de conferir importância não só ao conhecimento dos resultados do sistema, mas de tornar igualmente possível a indagação do por que é que é assim e do que é possível fazer para melhorar pontos fracos, procurando aceder e intervir nos processos que se passam no interior da ‘caixa negra’ e ganhando uma importância decisiva os aspectos de tratamento; uma terceira tendência, a mais utilizada, e que, na sua versão inicial, vai no sentido de abarcar a totalidade do sistema *input - tratamento/processo - output*, mas que tem vindo a conhecer novos desenvolvimentos, ao fazer acrescentar ao processo outros aspectos

sociológicos igualmente interferentes, designadamente, relacionados com a estrutura, com a cultura e com o próprio meio ambiente ⁴⁷.

3.2 Tipos, características e funções dos indicadores

São múltiplas as classificações relativas aos tipos de indicadores, pelo que, a apresentação de um esquema categorial neste âmbito, deverá ser sempre tido como apenas um de entre outros igualmente possíveis. Ainda assim, a proposta de E. García – apoiada num leque variado de metodologias usadas na formulação de indicadores e expostas nas *Actas do Seminário sobre Indicadores da Europa das Regiões* publicadas em 1995 –, estrutura os tipos de indicadores em quatro grandes categorias, designadamente: âmbito, tipo-base de informação, campo de focalização, avaliação.

Quanto ao âmbito, os indicadores podem ir, consoante o ângulo de incidência, do nível macro ao nível micro. Um indicador de tipo macro,

⁴⁷ Enquadra-se claramente nesta terceira tendência o modelo preconizado por R. Herriott (citado por V. Herpen e referido por sua vez por Gilbert de Landsheere), o qual incorpora seis componentes principais, designadamente: i) meio envolvente, que interage e que estabelece com o sistema educativo múltiplas influências recíprocas; ii) estrutura, incorporando padrões relativamente estáveis de interações sociais que integram diversos elementos do sistema educativo; iii) cultura, no sentido de sentimentos, sensações, compromissos relacionados com as vivências experienciais dos professores, dos alunos, dos responsáveis pela administração educativa e com as diversas finalidades e questões próprias do sistema educativo; iv) *output*, conhecimentos, aquisições, orientações e capacitações dos alunos; v) *throughput*, alunos ingressados e sobre os quais o sistema, no decurso de um processo de escolarização de educação/formação, opera uma transformação; vi) *input*, relacionado com os diversos serviços de suporte e apoio (pessoal docente, pessoal par docente, pessoal não docente, administradores e outros responsáveis da administração educativa), instrumentos (materiais didáticos e equipamentos diversos) e informações (conhecimentos e valores) que o sistema educativo recebe do meio envolvente e que utiliza no processo de transformação do *throughput* em *output*. Veja-se a este respeito, Landsheere, 1997, p. 42.

proporciona informação sobre a posição de um sistema educativo, enquanto que um indicador micro indica uma valoração, tendo subjacente uma descrição ideal dos elementos susceptíveis de influir na qualidade educativa das escolas. Dentro dos indicadores macro, há ainda a considerar os indicadores-tipo e os indicadores específicos (OCDE, referido por García, 1998), incidindo os primeiros, sobre as questões mais correntes e os segundos sobre questões precisas e que variam segundo o momento, os objectivos ou as orientações político-administrativas.

Em relação ao tipo de informação, os indicadores mobilizam e organizam informação de base quantitativa ou de base qualitativa. No que respeita aos indicadores quantitativos, estes fazem especial referência a componentes ou factores referenciados ao produto, como sejam taxas e rácios e podendo informar também das aquisições realizadas pelos alunos em termos de conhecimento, habilidades, comportamento e atitudes, medidas através de exames e provas ou dos efeitos externos e impactos no sistema produtivo; quanto aos indicadores qualitativos, estes tendem a contemplar elementos de natureza mais subjectiva como sejam, por exemplo, aspectos de satisfação, de clima e de participação escolar.

Quanto ao campo de focalização, Webster e Edwards (1993) distinguem as fases *input*, processo e *output*, cada uma delas incorporando variáveis específicas de indicadores. No modelo de Webster e Edwards, tem-se como variáveis de *input*, atributos como a raça, o sexo, a língua, o contexto familiar, ou ainda, outro tipo de aspectos, como sejam as características da equipa docente, o orçamento anual da escola, de segmentos do sistema ou do seu todo. Relativamente às variáveis de processo, estas são determinadas pelos objectivos a alcançar pela escola ou pelo sistema, mas também por outros aspectos de carácter organizacional como a liderança, o ambiente e clima escolares, o desenvolvimento académico. No que respeita às variáveis de *output*, estas dependem directamente dos objectivos estabelecidos. De um modo geral, estão relacionadas com o rendimento académico, imagens institucionais externas, níveis de ingresso no sistema exterior, satisfação das famílias, sendo as diferenças e variações de resultados decorrentes das

variáveis de *input* e das variáveis de processo, mas em que, como sublinha Howell (1995), restaria à escola a possibilidade de interferir nestas últimas para produzir diferenças de resultados.

Há muitos outros modelos de sistemas de indicadores de base ampla, cujas diferenças relativamente a este consistem, no essencial, de um maior nível de desagregação das variáveis de *input* ou de processo. É o caso do modelo de Lucco *et al* (1995), com quatro campos de medida, e que são, (i) necessidades dos alunos, (ii) recursos escolares, (iii) funcionamento da escola, (iv) rendimento dos alunos e dos modelos desenvolvidos pela própria OCDE, em alguns estados americanos e pela própria IGE, no quadro da implementação no sistema educativo português dos observatórios de qualidade e da primeira fase do projecto das auditorias pedagógicas, com a clássica subdivisão em variáveis de contexto, *inputs*, processos e resultados.

Por último, em relação à fonte de avaliação que está na base do desenvolvimento e aplicação dos sistemas de indicadores, esta pode ser externa e interna. É externa, quando a sua realização é cometida a agências completamente exteriores à unidade organizativa avaliada e totalmente independente desta; é interna, quando é realizada por iniciativa e por estruturas internas à própria unidade organizativa.

Relativamente a outras categorizações e critérios, Le Boterf *et al* (1993), a propósito da focalização/incidência, distingue entre indicadores directos e indirectos. Os primeiros conduzem à verificação directa de um dado critério de qualidade, por exemplo, o grau de consecução de um determinado objectivo pedagógico fixado em termos operativos; os segundos dirigem-se à observação de aspectos complementares relacionados, por exemplo, com questões de organização, motivação, ambiente escolar e que concorrem e facilitam de um modo geral a consecução de objectivos pedagógicos.

Relativamente à natureza, os indicadores podem ser de tipo descritivo ou de tipo avaliativo (Mestres, 1990; Briones, 1993), de acordo com os tipos de conhecimento que se pretendem alcançar em relação aos elementos ou questões em causa e que, de um modo geral, estão relacionados com a

descrição, classificação, interpretação, avaliação do fenómeno, aspecto, atributo em causa. Os primeiros correspondem a objectivos descritivos, indicando e sinalizando factos mais de tipo estatístico; os avaliativos, normativos ou de diagnóstico, configuram e predizem relações entre factores e podem expressar, relativamente a esses factores e relações, tendências evolutivas.

Em relação ao processo de recolha de informação, Laffitte (1992) distingue indicadores subjectivos de indicadores objectivos, sublinhando que os primeiros são direccionados a atitudes, preferências e juízos de apreciação por parte dos diversos agentes educativos, enquanto que os indicadores objectivos, centram-se nos planos institucionais e nos projectos educativos e procuram reflectir condutas manifestas e fenómenos objectivamente observáveis.

Os sistemas de indicadores podem configurar uma natureza e conformidade mais de âmbito administrativo ou uma natureza mais do género formativo e de diagnóstico. Gilbert de Landsheere refere-se ao primeiro tipo como um sistema que “Vela pelo respeito dos dispositivos regulamentares (*compliance monitoring*) [e que trata] de determinar se as escolas atingem um nível de exigência pré-estabelecido (1997, p. 17) e ao segundo tipo, como um sistema baseado na “aplicação periódica de testes centrados nos objectivos, abrangendo o essencial dum programa de estudos, [e que] permite identificar problemas de aprendizagem que possam surgir em determinado ambiente escolar e procurar solução para eles (...) com a ajuda de provas criteriais, provas para as quais a definição dos principais domínios abrangidos pelo currículo é de primeira importância” (*ibidem*).

Os sistemas de indicadores baseados numa conformidade normativa têm como principais características o estarem direccionados para o *input*, verificando, por exemplo, se os currículos praticados correspondem ao projecto educativo escolar ou se os professores têm as qualificações devidas e o de procurarem assegurar um conjunto de serviços e a aplicação de critérios em conformidade com o que está legalmente instituído. No caso dos sistemas de indicadores de conformidade com objectivos, a sua principal característica

reside na preocupação de orientar e conduzir as acções para a consecução e realização plena dos objectivos preconizados.

Por outro lado e independentemente da lógica de orientação e de conformidade que preside à aplicação de indicadores de desempenho, Landsheere sublinha que

“A pilotagem do rendimento pode conceber-se sob duas perspectivas diferentes. (...) deve essencialmente fornecer informações comparativas destinadas, por um lado, aos poderes organizadores preocupados em conhecer o nível geral e o grau de homogeneidade do produto do sistema e em informar a comunidade educativa sobre o assunto, e por outro lado, a fornecer *confidencialmente* aos professores informações sobre a situação das suas turmas em relação às outras” (*ibid.*, p. 18).

Com efeito, uma dimensão formativa em pleno, ao nível de um modelo de indicadores, não se fica apenas pelo processo como os professores, tendo em conta os resultados despistados e os níveis de desempenho diagnosticados relativamente aos seus alunos, orientam e organizam a acção pedagógica, mas vai também ao ponto de reservar aos professores as informações sobre os seus alunos e as suas turmas, comparativamente a outras, esperando que este conjunto de informações despolete por si, um conjunto de reacções e de novas dinâmicas, no campo organizacional e pedagógico e da iniciativa dos próprios professores, de modo a assegurar num prazo relativamente reduzido aproximações em relação aos níveis globais e padrões de desempenho estabelecidos e pretendidos.

Pelo contrário, numa perspectiva menos sigilosa e confidencial, a divulgação pública dos resultados, impõe uma lógica de desenvolvimento cujo mecanismo de regulação tende a ser uma espécie de lei de mercado educacional ⁴⁸, uma vez que, perante tais informações, as famílias, numa clara

⁴⁸ Num interessante artigo intitulado “A promoção do mercado educacional e a polarização da educação”, Roger Dale, começa por fazer uma distinção entre privatização e liberalização, reportando-se à primeira como uma situação que “envolve a venda de bens do Estado” (1994, p. 112) e à segunda, como um processo que traduz a “redução do controlo governamental através da abertura de uma área a pressões competitivas [e em que] (...) tal

intenção de salvaguarda e defesa dos seus próprios interesses, tendem a centrar as suas escolhas educativas nas escolas com prestações mais favoráveis e a exercer pressões ou, simplesmente, a deixar de procurar aquelas cujos resultados relativamente a outras não são tão favoráveis.

Estas distintas posições estão, necessariamente, em conexão com outros tantos tipos de abordagem, no âmbito da gestão dos sistemas educativos, designadamente, uma perspectiva mais humanista e que tem como primeiro critério a pessoa humana e os seus projectos pessoais ou uma perspectiva mais tecnológica, mais dirigida e preocupada com questões de optimização de produtividade ⁴⁹.

como é possível haver privatização sem competição, da mesma forma é possível haver liberalização sem privatização, introduzindo a competição no sector público, sem transferir a propriedade" (*ibidem*). Socorrendo-se do exemplo da Nova Zelândia, Dale sublinha ainda que "a mais forte tentativa para tornar o financiamento da educação mais concorrencial (...), a proposta de financiamento imediato e global de todas as escolas, resultou muito mal em consequência da sua exposição pública, enquanto os dois mecanismos administrativos (...) factores económicos e políticos constituem os critérios para a selecção das formas de mercado (...) e como estes dois factores são interpretados e implementados, constituem as características centrais, se não únicas, a estabelecer os tipos de mercado educacional que emergirão (...) [e em que de todos os constrangimentos] talvez o mais importante, é a necessidade de manter o controlo do Estado quer sobre 'o produto' quer sobre o serviço" (*ibid.*, p. 116). Com efeito, Roger Dale, sustenta que as assimetrias em financiamento, recursos e oportunidades entre as escolas têm muito mais tendência a ser ampliadas do que a ser esbatidas com a liberalização dos sistemas educativos e em que os efeitos da liberalização, ao contrário do suposto, não serão uma maior diversidade de oferta e de qualidade educativas em resposta a uma procura com diferentes necessidades e preferências, mas antes, uma crescente tendência à uniformização da educação escolar à custa de critérios e lógicas de exclusão. Veja-se, a este respeito, Roger Dale (1994),

⁴⁹ No âmbito da gestão dos sistemas educativos, Landsheere opõe o modelo humanista de tendência psicologizante ao modelo tecnológico de tendência sócio-económica. Caracteriza o primeiro, como dando "muita importância ao aspecto qualitativo e ao aspecto ético. (...) os sentimentos e valores têm sempre direito a ser respeitados e o indivíduo fica livre para construir o seu futuro. (...) O modelo *periferia-centro*, anda associado à opção humanista. Tende a descentralizar a gestão do sistema educativo e a dar um poder de iniciativa máximo 'às bases'. É nítida esta tendência de descentralização a favor das regiões, das comunidades

Das características que apresentam, muito depende a qualidade dos indicadores. Devendo ser consistentes e pouco sensíveis às flutuações acidentais, os indicadores enquanto instrumentos de sinalização e comunicação devem, segundo Landsheere, “referir-se a características do sistema educativo que se manifestem de uma maneira geral e duradoira (...) [e ser] o seu significado facilmente compreendido por todos os membros da comunidade educativa” (1997, p. 37). Clímaco (1990) assinala-lhes como atributos essenciais, a simplicidade, a especificidade e a sua natureza informativa e avaliativa, ainda que, ao apoiar-se em Nuttall, não deixe de sublinhar também, que os indicadores quando tomados individualmente e dada a sua natureza unidimensional, podem ser demasiadamente redutores da realidade, sendo necessário e útil, conceber e desenhar sistemas de indicadores para analisar uma realidade que é multidimensional e muito mais complexa.

Prieto (1990), por outro lado, assinala como principais requisitos e condições de qualidade dos indicadores um conjunto de características, designadamente: (i) a clareza, no sentido de que devem ser expressos numa linguagem clara e sem ambiguidades susceptíveis de interpretações alternativas; (ii) a concisão, ou seja, apresentarem-se redigidos de forma breve, evitando descrições desnecessárias e frases extensas; (iii) a relevância (*significativdad*), contemplando dimensões importantes e com uma incidência

educativas locais, mas também dos estabelecimentos de ensino que são estimulados a formular projectos educativos próprios, o que implica também uma certa independência na gestão, na utilização de recursos, na concepção dos currículos, assim como na formação ou aperfeiçoamento do pessoal” (1997, p. 22). Caracteriza o segundo (o modelo tecnológico), como um modelo que se sustenta numa certa engenharia comportamental e em que “Depois de uma análise das necessidades onde o factor económico ocupa geralmente um lugar importante, são assinalados objectivos mediante um programa mais ou menos obrigatório [e em que se procuram] os meios mais eficazes e menos dispendiosos para o pôr em prática [e em que] o rendimento, isto é, o nível dos resultados alcançados pelos alunos é avaliado no fim de cada etapa de estudos. (...) Uma gestão deste tipo é, geralmente, realizada por um poder central que decide sobre os programas e sobre a maneira de os incrementar. Aos que ocupam o fundo da pirâmide hierárquica resta-lhes executar o trabalho (*modelo centro-periferia*)” (*ibidem*).

directa naquilo que se pretende avaliar; (iv) a operacionalidade, pela informação oportuna que mobilizam, concorrendo e facilitando uma intervenção na melhoria do processo e dos resultados; (v) a amplitude, isto é, estarem direccionados para todos os aspectos de interesse que possam corresponder às dimensões e categorias a observar.

Também Bottani & Tuijnman (1994) apontam, relativamente aos sistemas de indicadores as seguintes características essenciais: (i) a quantidade, contudo, significando algo mais do que uma mera expressão numérica ou estatística; (ii) são pensados para transmitir informação resumida acerca de aspectos importantes relacionados com o desempenho de um sistema de educação; (iii) são concebidos para esclarecer e informar os diversos agentes educativos, o sistema produtivo, decisores políticos e altos funcionários da administração educativa; (iv) são delineados como ferramentas da avaliação de diagnóstico, na tentativa de criar novas visões e expectativas; (v) o ser uma parte do conjunto mais vasto e que inclui pontos de referência sugerindo como os indicadores podem ser correlacionados e em que, mesmo que um indicador, por si só, possa ser simplesmente informativo, o conhecimento sobre as correlações disponíveis sobre vários factores, pode vir a traduzir-se em valor acrescentado; (vi) encerram juízos de valor ligados aos aspectos de ordem política e que são relativamente atractivos em relação aos *media*, decorrente do seu significado ser referenciável a determinadas contextualizações políticas.

Com efeito, os indicadores são elementos de ordem estatística que indicam alguma coisa acerca do funcionamento e desempenho dos sistemas educativos (Cohen & Spillane, 1994; Darling-Hammond, 1994), e que, não obstante, terem inerentemente uma função estatística, o maior problema reside na selecção da informação que revele os aspectos mais significativos dos sistemas de educação e ensino. Além do mais, como sublinham Bottani & Tuijnman (1994), as diferenças de perspectiva sobre este ponto, de certo modo controverso, são grandes e, conseqüentemente, inserem dificuldades, mais propriamente, em relação ao *que* medir do que em relação ao *como* medir.

Reconhecem ainda Bottani e Tuijnman (1994) que, em torno daquilo que se considera dever a ser função dos indicadores educativos e embora alguns autores tendam a acentuar mais a sua relevância, em termos de tomada de decisão e, outros, enfatizem em especial, a sua função de caracterização e até de compreensibilidade relativamente às questões educativas, existe a este respeito, por parte dos autores, algum consenso e unanimidade (Mestres, 1990; Tiana, 1993; Garcia, 1998). Como observa Tiana (1993), os indicadores desempenham uma dupla função; por um lado, desempenham uma função de elucidação, ao potenciar uma maior compreensão dos problemas educativos e, por outro, proporcionam uma base sólida à tomada de decisão. Mestres (1990), assinala ainda particularmente o contributo dos sistemas de indicadores na consciencialização de que a educação é cada vez mais apercebida como um todo integrado e, para o qual, concorre de forma articulada uma multiplicidade de factores e em que, este e outros aspectos, começam a ser crescentemente notados à medida que o sistema educativo vai perdendo a sua faceta de instituição social e tende a converter-se progressivamente em agência de prestação de serviços. Se, tradicionalmente, os indicadores correspondiam, de um modo geral, a medidas descritivas em larga escala e de carácter estático relativamente aos sistemas educativos, tal como assinala Scheerens (referido em Clímaco, 1990), os sistemas de indicadores estão actualmente muito mais direccionados e vocacionados para a captação de informação sob vários ângulos e perspectivas, não se quedando apenas por meras descrições e análises do tipo *input/output*, mas possibilitando também diferentes níveis de agregação de variáveis e induzindo um conjunto de proposições teóricas no âmbito da matriz político-organizacional da escola, das opções estratégicas e das soluções organizacionais pedagógicas.

3.3 Algumas das vantagens e limitações dos sistemas de indicadores

Sendo verdade que os resultados da educação podem ser examinados e interpretados de diferentes modos, como sublinham Bottani e Tuijnman (1994), a análise desses resultados e de certas características que lhes estão associadas, reflectem, certamente, condições históricas e efeitos combinados de políticas, programas, práticas e decisões e os resultados dos sistemas de ensino e educação são, de algum modo, função de um conjunto complexo de factores de ordem social, cultural e económico, de que os *inputs* educativos, tais como o volume de financiamento, o número de professores colocados, o volume de alunos ingressados, são apenas uma parte do problema.

Como assinalámos atrás, para a afirmação dos sistemas de indicadores como instrumentos de análise e avaliação do desempenho dos sistemas educativos, muito terá contribuído, por um lado, a credibilidade e o protagonismo de agências internacionais como a OCDE, a UNESCO, o Conselho da Europa, entre outras e, por outro, o carácter simultaneamente pragmático e consistente dos sistemas de indicadores e em que, uma das suas maiores vantagens, residirá na separação das diferentes fases por que passa todo o seu desenvolvimento, designadamente concepção, aplicação e administração, tratamento, análise e discussão de resultados, com incorporação de diferentes equipas e diferentes níveis de responsabilidade, possibilidade de aplicação simultânea em qualquer local, apresentação de resultados de forma conjunta ou separada. A linha investigativa da Economia da Educação ganha uma nova expansão, as relações entre a educação e a sociedade voltam a estar na ordem do dia e alguns nomes sonantes ⁵⁰ apareceriam associados a diversos projectos internacionais nesta área, dos

⁵⁰ De entre esses nomes destacamos os de Carr-Hill, Magnussen, Harnqvist, Anderson, Blaug, Coleman, mas também os de Oakes, Porter, Rillely e Nutall. Ver a este respeito, Landsheere (1997).

quais um dos mais conhecidos é, porventura, o projecto INES⁵¹, retomando-se assim algumas das tendências que atravessaram especialmente a primeira metade dos anos 70.

Não obstante a sua progressiva generalização, os sistemas de indicadores têm dado lugar às mais diversas reacções, algumas das quais bem extremadas e de sentidos contrários, consoante as perspectivas de análise e as ópticas de abordagem em questão. Em todo o caso, a posição de Bottani e Tuijnman (1994) parece ser, a este respeito, boa conselheira, quando recordam que os indicadores, por si só, podem até não oferecer um diagnóstico do problema, muito menos ser capazes de o remediar, daí decorrendo obviamente limitações, ainda assim, a sua utilidade continua a depender, em última instância, da sua consistência e validade.

Por outro lado, E. García (1998) adopta sobre a questão uma posição conciliatória e intermédia, recusando-se a aceitar posições que se coloquem à

⁵¹ O Projecto INES é um projecto cooperativo de grande envergadura lançado em 1988 pelo CERI (Centro de Investigação e Inovação no Ensino) da OCDE, com o fim de se proceder a levantamentos periódicos de indicadores internacionais de ensino, tendo em vista a recolha de informação sobre a eficácia dos sistemas educativos, por forma a conduzir a uma definição e adaptação das políticas educativas dos vários países membros. Na base do empenhamento da OCDE, terá estado o crescente reconhecimento de uma ligação cada vez mais estreita entre a educação e a economia e ao qual não terá sido também alheio os resultados do relatório *A Nation at Risk*. A este propósito, G. de Landsheere recordaria que "A publicação nos Estados Unidos do célebre relatório (...) dramatizou esta relação e impressionou profundamente o mundo político e a opinião pública. Verificou-se que eram muito preocupantes os dados fornecidos pelo IAE e pela NAEP sobre os conhecimentos dos alunos americanos em matemática e sobre a sua capacidade de leitura. O relatório de MacKnight *et al.* (1987) concluía que uma boa formação em matemática 'era essencial à saúde e competitividade do país no mercado tecnológico mundial'. É neste contexto que o governo dos Estados Unidos se empenhou na defesa de um estudo internacional sobre a situação da educação" (1997, p. 116). A criação de um sistema de ligação entre os indicadores nacionais dos respectivos países e os indicadores internacionais, por um lado, e o delineamento de indicadores estruturados em três áreas (resultados, recursos e contextos), por outro, constituíram duas importantes linhas de orientação do projecto INES. Em anexo apresentamos os trinta e seis indicadores escolhidos e que integram o relatório publicado em 1992, *Régards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE*.

partida e em absoluto a favor ou contra. Na sua perspectiva, estar absolutamente a favor ou absolutamente contra a utilização em educação de modelos de análise centrados em sistemas de indicadores, implica que se venham a perder possibilidades de entender o sistema educativo e os estabelecimentos escolares em toda a sua complexidade e que, ao contrário, entre posições que se reconhecem insuficientes, geram-se muitas mais possibilidades de entendimento e de complementaridade mútua, conduzindo a um melhor conhecimento e compreensão da questão educativa.

E. García (1998) olha a educação como um serviço do Estado à Sociedade e que pressupõe a necessidade de se proceder à supervisão das formas como este é prestado e de como se processa o seu funcionamento, pese embora, devam, a este respeito, ser tidas em conta algumas restrições, designadamente: i) a necessidade de não tomar os resultados em sentido absoluto, mas de se adoptar uma posição de relativização desses resultados, por forma a evitarem-se comparações entre unidades (países, regiões, escolas, ...) ignorando e desprezando por completo os diferentes contextos e realidades educativas; ii) uma posição de questionamento sobre os possíveis factores que estão por detrás desses resultados, é mais importante do que os resultados em si; iii) para além dos resultados e dos eventuais factores que lhes possam estar associados, importa também que nos debrucemos sobre o que fazer e como fazer para superar esses resultados, ou seja, sobre as possíveis soluções organizativas e estratégias a adoptar.

Observadas aquelas condições, a utilidade e interesse dos sistemas de indicadores é claramente reconhecida por E. García (1998), a tal ponto que, na sua perspectiva, a leitura e a interpretação a fazer deles deve ser ampla, justificando-se mesmo um debate com a comunidade orientado para uma procura de consensos sobre a matéria.

Para Tiana (1993), o interesse dos sistemas de indicadores decorre especialmente da informação útil e relevante que proporcionam sobre o modo como funciona o sistema educativo, das possibilidades de proceder a comparações dos sistemas educativos, com base em critérios objectivos, quer no plano transversal quer no plano longitudinal, de permitir evidenciar

tendências evolutivas e de sinalizar os pontos críticos dos sistemas educativos. Segundo A. Tiana (1993), os sistemas de indicadores são instrumentos que reúnem condições de validade e de fiabilidade satisfatórias em termos de avaliação externa e de auto-avaliação, estando os seus pontos fracos muito mais ligados a aspectos relacionados com os procedimentos e processos de operacionalização e construção dos próprios indicadores por um lado e, por outro, à sua utilização como instrumento de justificação e de legitimação abusivas de certas opções e medidas em termos de política educativa ⁵².

Nos finais dos anos 80 e, em especial, em toda a década de 90, assistiu-se à crescente generalização dos sistemas de indicadores, transformando-se até, porventura, num dispositivo de moda incontornável e, ao qual, não é certamente alheio o fenómeno da globalização, não apenas da economia, mas também de outros segmentos e sectores de actividade. A necessidade de analisar investimentos em programas educacionais de desenvolvimento e de avaliar projectos educativos, por vezes de dimensão internacional, de proceder a comparações entre países, de analisar tendências evolutivas dos sistemas educativos, foram determinantes na concepção e operacionalização de sistemas de marcadores que fossem simultaneamente funcionais e aplicáveis em vários contextos e reunissem condições de fiabilidade e validade relativamente à natureza e tipos de informação a recolher e a que G. Landsheere faz alusão nos seguintes termos:

⁵² Tiana ilustra esta situação referindo-se à aplicação generalizada nas escolas de instrumentos com itens fechados com o fim de promover supostas auto-explorações que a autora reconhece não terem qualquer sentido e coerência e muito menos poderem vir a produzir qualquer tipo de conclusão significativa. Para além deste aspecto, a nosso ver, mais relacionado com questões metodológicas de construção, há outros aspectos com sintomas de utilização política deliberadamente abusiva e eticamente censurável e a que A. Tiana faz referência nos seguintes termos: "(...) bien sirven para 'cubrir el expediente' y que la población vea que 'se están haciendo análisis y preocupándose por la educación' o bien sirven como documentos-base para impulsar ciertas políticas 'com las espaldas cubiertas' por un buen volumen de papeles presuntamente científicos" (Tiana, 1993, referido por García, 1998, p. 260).

“Considerar o mundo como um laboratório pedagógico onde, numa perspectiva experimental, as características dos sistemas educativos fossem as variáveis independentes e os rendimentos escolares as variáveis dependentes, é a ideia geral que preside às investigações comparativas sobre aquilo que produzem sistemas existentes em contextos sócio-culturais, por vezes muito diferentes” (1997, p. 91).

É um pouco nesta linha que se posiciona De la Orden (1988), quando alerta para as dificuldades inerentes à concepção e operacionalização dos indicadores, decorrente da diversidade de valores, aspirações, necessidades sociais e do escasso consenso existente em torno das metas educativas, ainda que sem deixar nunca de considerar de enorme importância a criação de sistemas de indicadores, sugerindo mesmo que estes devam ser agrupados em três dimensões principais:

i) indicadores que expressem relações entre os *inputs* e os valores sociais, designadamente, sistemas de recrutamento de alunos e de professores e outros indicadores de igualdade de oportunidades educativas;

ii) indicadores que expressem relações entre estrutura, processos sociais, curriculares e instrutivos e os valores, expectativas e necessidades sociais e cujos exemplos mais comuns poderão ser: estrutura de autoridade e participação no sistema decisional, clima institucional, validade cultural, social e laboral do currículo;

iii) indicadores que expressem relações entre resultados educativos e expectativas e necessidades sociais, designadamente, referenciando a adequação em termos de quantidade e perfil dos diplomados realizados, de aptidões e competências adquiridas, valores e atitudes.

Esta perspectiva é, de certo modo, também avançada por J. Johnstone, quando, a propósito das vantagens que reconhece existirem no desenvolvimento e uso alargado de indicadores compostos, argumenta que

“(...)through the combination of all the component aspects into a single value, preserves the concepts and as well retains the high levels of reliability and validity of the components. In so many applications in education, whether they be in planning, policy formation, research, or some other area, the use of general concepts is both

common and important. The potential for indicator development is thus very large (1990, p. 455),

e reconhece, conseqüentemente aos indicadores, como principais vantagens, as de potenciarem e fornecerem, a partir de um vasto conjunto de dados, apreciações ou comentários mais gerais, respeitarem condições de validade e fiabilidade relativamente aos procedimentos de mensuração utilizados e, simultaneamente, potenciarem comentários de natureza normativa, ainda que esta última, não seja na sua própria perspectiva, inteiramente verdadeira ou apropriada e não reúna grande consenso na comunidade de investigadores.

Mas, por outro lado, também não deixa de ser verdade que os sistemas de indicadores têm merecido da parte da comunidade científica sérias reservas e, em alguns casos, reacções fortemente desfavoráveis, chegando mesmo a apelidar de perigoso o seu uso generalizado como dispositivo de avaliação do sistema educativo e dos estabelecimentos de ensino. Assim, por exemplo, Luján e Puente (1993), mostram-se bastante prudentes, quando fazem referência aos indicadores como elementos referenciados a fenómenos que são percebidos de forma intuitiva ou como sinais de eficácia e funcionalidade de acções experimentais e cuja principal dificuldade radica, especialmente, na ambiguidade e na falta de consenso em torno das metas e objectivos educativos e de uma escassa conceptualização.

No plano metodológico, Jeannie Oakes, referida por Carmo Clímaco, levanta desde logo como primeira dificuldade, a que decorre da "(...) organização de um sistema de indicadores que seja 'comprehensive and comprehensible' " (1990, p. 113). No quadro destas dificuldades estão, segundo a autora, "Questões relacionadas com alguma incerteza empírica, com insuficiente tecnologia de medida e com a exequibilidade de alguns estudos que dêem suporte aos modelos teóricos de indicadores" (*id.*, *ibid.*). Murnane (1987) considera importante rever as medidas de resultados, os níveis de agregação e a análise de tendências e J. Oakes (1989), vai mesmo um pouco mais longe, ao propor não só o estudo de outras dimensões, como numa clara posição de subalternidade aos decisores políticos, recomenda que

na selecção destas dimensões se tenham em conta as reais necessidades, em termos políticos, dos diversos níveis do sistema educativo (Clímaco, *op. cit.*, pp. 113-114).

Por outro lado, Johnstone centra os problemas e os riscos em torno dos indicadores em três aspectos: um primeiro aspecto, que se prende com o uso com pouca exactidão do termo indicador e cujas consequências podem ser a obtenção de resultados bastante mais específicos do que aqueles que uma aceção correcta do termo fazia supor; um segundo problema, relacionado com o elevado grau de intermutabilidade que, por vezes, pode ocorrer entre indicadores⁵³; um terceiro e derradeiro aspecto, e que Johnstone considera de todos os anteriores o mais grave, relacionado com o método de construção, o qual, do seu ponto de vista, nem sempre reflecte o modo de interpretação que se pretende e que era suposto ter estado subjacente à sua construção⁵⁴.

Numa perspectiva não tanto exclusivamente metodológica, E. García (1998) passa também em revista algumas das posições fortemente críticas a este respeito e cuja argumentação de base tem vindo a incidir em aspectos relacionados com a insuficiência, a inutilidade, o risco de erros de apreciação,

⁵³ J. N. Johnstone alerta para a possibilidade da ocorrência de inter-relações de elevado grau entre indicadores, sugerindo que, quando tal acontece, não há grandes bases de sustentação para a continuação do uso de ambos. Segundo o autor, esta situação pode ser devida, por exemplo, ao facto de dois indicadores terem sido definidos de tal modo, que cada um mede diferentes características gerais. Acrescenta, ainda Johnstone, numa atitude de clara prudência metodológica que, "(...) a high degree of interrelationship indicates either that the two alleged definitions are really measuring only slightly different aspects of the same trait or that both characteristics are so heavily influenced by a third or underlying characteristic that it might be better to abandon both definitions and identify the third" (1990, p. 456).

⁵⁴ Um dos exemplos típicos que Johnstone utiliza para ilustrar este problema é o da mobilização de valores baseados em medidas estatísticas descritivas de localização como a média ou de variabilidade absoluta como o desvio padrão e que ao serem normalizados conduzem frequentemente ao desenvolvimento de interpretações relativizadas e não de um modo a comentar ou a apreciar criticamente um padrão de educação. Cf. J. Johnstone (*ibid*).

o posicionamento relativo de pouco ou nenhum interesse, a vocação e orientação economicista, por vezes, exacerbada e descontextualizada, a excessiva importância do rendimento final educativo face à riqueza e importância do processo educativo, a dependência e subjugação a interesses políticos, o basear-se exclusivamente em dados numéricos, a crença da irrefutabilidade dos índices.

Analisemos agora mais detalhadamente cada um dos aspectos anteriores:

i) a questão da insuficiência, prende-se com a ideia de que os índices que se ficam pela quantificação da produtividade educativa ou de outros coeficientes similares, não reúnem nos planos científico e metodológico condições satisfatórias de validade e consistência, para poderem ser considerados por si só indicadores suficientes de qualidade educativa, mas apenas como elementos indicativos de orientação e de sinalização do que realizou o sistema educativo;

ii) a questão da inutilidade está relacionada com o carácter global dos elementos de informação, revelando-se pouco ou nada inteligíveis para não especialistas na matéria e acabando por não provocar qualquer efeito ou consequência significativa em termos das práticas educativas;

iii) o risco de introdução de erros de apreciação, prende-se com o facto de os indicadores estarem especialmente dirigidos a resultados e descurarem demasiadamente os processos e condições em que se produziram esses resultados, nomeadamente, elementos contextuais de natureza variada e que afectam sobremaneira o rendimento educativo;

iv) a informação resultante de marcadores de posicionamento tendo por base determinados parâmetros de referência, cujos critérios de fixação são, no mínimo, problemáticos, traduz-se, em última análise, numa informação de superfície e revela-se incapaz de indagar a essência e causas dos problemas e de se centrar nos porquês da coisa educativa. A informação que os indicadores disponibilizam sobre o sistema educativo não é o ponto de chegada, mas apenas o ponto de partida para a indagação das causas, análise e preconização de soluções organizativas;

v) a orientação demasiadamente economicista e descontextualizada que parece estar subjacente aos sistemas de indicadores, acaba por traduzir-se num efectivo prejuízo para o sistema educativo e não num benefício, como à partida se poderia erradamente supor e que Santos Guerra (1993) sublinha, quando alega que,

“Algunas evaluaciones pretenden comparar realidades y experiencias que son incomparables. Una evaluación estandarizada ofrece la comparación de los resultados como si las condiciones previas fuesen idénticas. En realidad no han existido los mismos medios, ni las mismas condiciones, ni las mismas expectativas. Es mas, los sujetos no han tenido la misma preparación. (...) La evaluación, en este caso, se convierte en un clasificador injusto de las personas y de las experiencias. El aparente rigor de los números y de las estadísticas conlleva un engaño añadido. Los centros o las experiencias jerarquizan a través de unos indicadores cuantificados que desvirtúan la complejidad de la realidad y que dan por idénticos los contextos y las condiciones que no lo son” (citado por García, 1998, pp. 265-266);

vi) a predominância de uma orientação direccionada aos resultados, incorpora uma visão da acção educativa como algo que ocorre no interior de uma espécie de caixa negra, em que garantidos os *inputs* e ocorrendo um processo de transformação se geram resultados e em que estes à saída, traduzem, de certo modo, a qualidade dos processos de organização e de transformação ocorridos na caixa, configurando não só a todo o processo de desenvolvimento educativo uma perspectiva demasiadamente reducionista, como, em termos metodológicos, potenciar riscos de espuriedade;

vii) a dependência de interesses políticos faz crescer as possibilidades de desvirtuamento e manipulação dos sistemas de indicadores, transformando-se em instrumentos de legitimação de políticas, de fundamentação de opções educativas de conveniência, de distribuição ou redução de fundos;

viii) a exclusividade de dados numéricos e, em particular, o seu uso de forma isolada traduz-se numa quebra de potencialidades dos sistemas de indicadores. Medrano e Blanco (referenciados por E. García, 1998), colaboradores do projecto INES, não deixariam aliás de o reconhecer, quando insistem na relevância da incorporação de indicadores atitudinais, de modo a

proporcionar uma maior riqueza e representação mais válida da vida do sistema educativo;

ix) a irrefutabilidade dos dados proporcionados pelos sistemas de indicadores é uma falsa crença. Tal como sublinham Riley e Nutall (1994) os índices apurados não são neutros, sendo, na sua perspectiva, necessário um permanente reforço de apresentação e interpretação dos dados e uma maior implicação nas especificações dos problemas.

Passados que foram em revista alguns dos aspectos positivos e negativos, das vantagens e desvantagens que têm vindo a ser apontadas na literatura relativamente à utilização crescente em educação de sistemas de indicadores, em jeito de síntese final, parece-nos importante sublinhar o seguinte: em primeiro lugar, reconhece-se, de um modo geral, que os sistemas de indicadores são necessários, mas de modo algum suficientes, uma vez que deverão ser complementados com estudos qualitativos em profundidade, por forma a tirar partido dos aspectos mais positivos de cada um dos modelos avaliativos em questão e a proporcionar um conhecimento mais profundo e detalhado da realidade educativa. Se os primeiros nos proporcionam a radiografia geral, sinalizando alguns pontos ou aspectos, relativamente aos quais se pode vir a justificar um estudo mais profundo, os segundos consistirão numa espécie de 'ressonância magnética', tentando encontrar e fornecer explicações, descobrir causas, entender pormenores; em segundo lugar, reconhece-se a utilidade dos indicadores, na medida em que funcionam como uma espécie de marcadores e de sinalizadores do estado em que se encontra o sistema educativo ou segmentos dele, sendo que a sua utilidade é tanto maior quanto mais completas forem as dimensões abarcadas, designadamente, pontos de partida, contextos, aspectos qualitativos diversos, para além dos aspectos ligados aos resultados e quanto mais participado e representativo for o processo de definição dos critérios e parâmetros a observar; em terceiro lugar e, por último, reconhece-se que os sistemas de indicadores são instrumentos de grande validade, enquanto dispositivos de abordagem exploratória, fornecendo e assinalando não só os sinais e as pistas

encontradas, mas gerando também as bases e os fundamentos para o delineamento de estudos de profundidade direccionados às causas e porquês das situações e problemas destacados.

4. Do movimento das escolas eficazes às redes e agências de avaliação com base em sistemas de indicadores

4.1 O movimento das escolas eficazes

Em termos de temporalidade, García (1998), apoiando-se em Creemers (1996), situa relativamente ao movimento das escolas eficazes três grandes períodos.

Um primeiro período, entre os anos 60 e meados dos anos 80, e tendo como principais protagonistas autores como Smith (1972), Jencks (1972), Mayeske (1973) e em que, a partir de reanálises dos dados recolhidos sob a direcção de Coleman (1966), viriam a corroborar resultados anteriores no sentido de que as escolas explicam percentagens reduzidas do rendimento académico.

Nos anos 70, surgem trabalhos de autores como Weber (1971), Lezotte, Edmonds e Ratner (1974), Rutter (1971), Brookover *et al.* (1979), Rutter *et al.* (1979), Edmonds (1979) cuja base essencial supõe a superação do modelo inicial 'caixa negra' para começar a considerar-se algumas variáveis do processo. Na verdade, as críticas aos esquemas de análise *input-output* deram lugar a novas ideias, nomeadamente com consequências metodológicas que conduziram à emersão dos estudos de caso, ao optar-se por seleccionar escolas tipo em termos de eficácia ou ineficácia quanto ao rendimento dos seus alunos para a partir desses casos, tidos como exemplo de qualidade ou de não qualidade, se estudarem possíveis factores de influência como, por exemplo, a liderança, o clima escolar, o nível de expectativas, entre outros.

As principais conclusões destes estudos levaram à identificação de um conjunto de características que no plano da linha de pesquisa sobre escolas eficazes e efeitos de escola são uma resultante do modo como cada escola associa as suas características gerais de estrutura e funcionamento e em que segundo estas perspectivas as diferentes associações ligadas a outros factores organizacionais, nomeadamente princípios, finalidades e objectivos, práticas pedagógicas escolares e culturas e ambientes de cada escola e comunidade educativa, conferem-lhes uma dimensão e identidade próprias e capaz de influir no seu próprio desempenho. De entre essas características as mais comumente assinaladas são uma forte liderança, altas expectativas escolares, bom clima, ênfase na leitura, leituras pessoais complementares, individualização, avaliação cuidadosa do progresso dos alunos, um menor grau de delinquência, ênfase académica, métodos escolares utilizados e desempenho dos professores (Weber, 1971; Rutter *et al.*, 1979).

Apesar dos autores dos estudos concluírem que há claras evidências de que os factores escolares influem de forma determinante no comportamento e aproveitamento dos alunos, surgiram alguns questionamentos relativamente às conclusões destes estudos, relacionados quer com aspectos de ordem mais instrumental, como é o caso do tipo de instrumentos utilizados na medição do desempenho escolar (testes estandardizados curtos e pouco representativos), quer de ordem mais expressiva, nomeadamente relacionados com o facto de as mesmas políticas, normas e comportamentos poderem estar associados a vários tipos de liderança e gerar diferentes expectativas e, especialmente, com o facto de, simultaneamente, as mesmas escolas serem eficazes para uns alunos mas não o serem para outros.

Uma outra das críticas feitas a este modelo analítico é a de que, no tratamento metodológico, a identificação e comparação de factores associados a alto rendimento académico tem sido apoiada em técnicas de regressão empregando procedimentos aditivos das influências de cada variável isoladamente sem considerar os possíveis efeitos de interacção entre as variáveis e não permitindo detectar assim a eventual espuriedade explicativa de algumas delas.

Na primeira metade da década de 80, a partir dos trabalhos de Madaus (1980), Edmonds (1983) ou de Purkey e Smith (1983), a pesquisa desloca o ângulo de incidência para a identificação das dimensões que caracterizam as escolas eficazes, começando a enumerar-se traços e padrões de funcionamento escolar característicos destas escolas e a vincular-se o ambiente escolar e o *ethos* de cada estabelecimento de ensino ao rendimento dos alunos. Ganham assim uma especial relevância os aspectos relacionados com o clima escolar, a direcção dos estabelecimentos escolares, as normas e metas educativas, a estabilidade do corpo docente, as questões relacionadas com a ordem e a disciplina e o nível de expectativas em relação ao rendimento.

Numa síntese-ponto de situação que elaboram relativamente à investigação sobre as escolas eficazes, Good e Weinstein (1995) começariam por reconhecer que “as escolas podem marcar uma diferença substancial em relação ao tipo de ensino ministrado a um aluno” (p. 79) e que “se existe uma variação significativa entre as escolas, no que diz respeito ao desempenho dos alunos, então deveria ser possível melhorar esse desempenho em muitas delas” (*ibidem*). Good e Weinstein (1995), reconhecem em R. Edmonds uma das figuras centrais do movimento das escolas eficazes e, na síntese que apresentam, dão um particular destaque às pesquisas de Edmonds (1983), mas também de Purkey e Smith (1983) e de Cohen (1983). Da enumeração de características das escolas eficazes que apresentam, fazemos sobressair como principais traços dominantes os aspectos relacionados com: [1] gestão e liderança escolares centradas na qualidade de ensino, com uma considerável autonomia e direccionadas para a promoção e consolidação do desenvolvimento pedagógico da escola; [2] clima tranquilo e organizado, estabilidade, coesão, implicação e formação do corpo docente; [3] gestão e organização do currículo a nível da escola, apoio oficial à mudança, qualidade de ensino no interior da sala de aula, importância das aprendizagens académicas e maximização do tempo dedicado à aprendizagem; [4] expectativas positivas por parte dos professores e reconhecimento pela comunidade do sucesso académico; [5] avaliação de programas e de

currículos com base nos resultados dos alunos; [6] envolvimento e apoio dos pais.

Os trabalhos de Centra e Potter (1980), Blasman e Biniaminov (1981), Anderson (1982), Bossert, Dwyer, Rowan e Lee (1982), Marphy, Hallinger e Mesa (1985) conduzem, por outro lado, à elaboração de modelos teóricos globais cujo figurino mais comum é o de um esquema conceptual estruturado em dimensões relacionadas com elementos de contexto, de entrada, de processo e de produto e em que o conceito de escola eficaz salta de um conjunto de variáveis que actuam de forma isolada para o de uma rede de relações hipotéticas que se estabelecem entre elas e dando lugar a um sistema próprio de funcionamento escolar. Os modelos explicativos da eficácia escolar concebidos para contrastar posteriormente, são baseados em relações interactivas entre variáveis, relativamente às quais se passa a definir a direcção dessas relações tendo em vista facilitar o entendimento e a operacionalidade do modelo e das suas componentes individuais.

Um outro período é o que podemos situar temporalmente entre a segunda metade dos anos 80 e a primeira metade dos anos 90 e relativamente ao qual a vasta revisão crítica encetada por G. Dacal (1992) sobre as principais pesquisas efectuadas neste domínio constitui um importante e significativo quadro de referência teórico-conceptual. Pela sua oportunidade e relevância, deixamos aqui algumas notas de síntese relativas aos trabalhos de autores como Mortimore *et al.* (1980)⁵⁵, Stedman (1985)⁵⁶, Rosenholtz

⁵⁵ Mortimore *et al.*, (1980, referido em Dacal, 1992, pp. 402-403), organizariam os resultados a que chegaram em três dimensões principais, designadamente, a dimensão *director*, a dimensão *professores* e a dimensão *clima escolar*. No que respeita à dimensão *director* os traços mais salientes são os seguintes: procura que os professores respeitem planos e programas através de uma liderança activa; procura que os professores valorizem e registem constantemente o progresso dos alunos; procura que a formação em serviço se ajuste às necessidades; respeita a acção didáctica do professor; concede espaços de participação aos professores nas decisões; procura que se alcancem os objectivos estabelecidos. Quanto à dimensão *professores*, as conclusões associariam às escolas eficazes

(1985)⁵⁷, Hallinger & Murphy (1986)⁵⁸, Harnisch (1987)⁵⁹ e que podemos sistematizar em torno dos seguintes eixos de orientação: [1] liderança

a observância de aspectos de ordem pedagógica e didáctica, designadamente, [1] no campo do planeamento didáctico e da estruturação das acções educativas e instrucionais a desenvolver pelos professores (desenvolvimento de um ensino estruturado, utilização de uma boa parte do tempo a disponibilizar informação à classe, contração do seu trabalho e dos alunos na aprendizagem, formulação de perguntas de nível superior) e [2] nos modos de condução da classe-turma (persuasivos na forma de comunicar com os alunos, condução das classes de forma disciplinada evitando tempos mortos). Em relação ao clima escolar, releva-se particularmente a existência de ambientes alegres e descontraídos, a necessidade de estimular o interesse pelo trabalho e rendimento, o emprego do reforço positivo.

⁵⁶ Por outro lado, Stedman (1985, *ibid.*, pp. 403-408), depois de questionar a inconsistência dos modelos das escolas eficazes até ao momento, dado verificar que eram muitas as escolas que, não obstante reunirem as características que supostamente as conduziram a um bom desempenho, registam resultados bastante inferiores à média, a partir de uma cuidadosa revisão crítica acentuaria oito características distintivas das escolas eficazes, designadamente, pluralismo ético e racial, participação dos pais, governação partilhada, programas ricos e variados, formação e aperfeiçoamento do pessoal docente, atenção e atendimento personalizado aos alunos, implicação e responsabilização dos alunos nas actividades, prevenção de problemas disciplinares e académicos.

⁵⁷ Na pesquisa de Rosenholtz (1985), os principais atributos inerentes às escolas eficazes apresentam-se categorizados em dois eixos principais: [1] o director, as suas atitudes e a forma como exerce as suas funções; [2] a coesão do grupo de profissionais. Relativamente ao primeiro dos eixos, ressaltariam como mais salientes os seguintes aspectos: confiança na sua capacidade e na dos professores; objectivos claros e orientados à melhoria das competências discentes; vida escolar referenciada em torno dos objectivos; actuação do director ao nível da selecção de professores, da entrega e envolvimento no projecto educativo, na valorização do trabalho do professor, na contração dos professores em tarefas relevantes para a aprendizagem dos alunos, na partilha de espaços de participação na decisão, na promoção do aperfeiçoamento contínuo dos professores. Relativamente ao segundo, a coesão do grupo de profissionais, são particularmente evidenciadas as seguintes características relativamente aos professores: professores que colaboram nos processos de decisão; professores que acreditam que é possível melhorar o rendimento dos alunos; professores que se sentem recompensados pelo êxito do seu trabalho; professores que se comprometem e se implicam nas actividades que têm de realizar.

(director) eficaz; [2] elevadas expectativas dos professores em relação ao rendimento instrutivo dos alunos; [3] clima de trabalho e de convivência ordeiro e disciplinado; [4] acompanhamento e avaliação permanentes do progresso académico; [5] elevado interesse por matérias consideradas básicas.

Numa segunda fase deste período, as principais linhas de força deslocam-se para preocupações relacionadas com a elaboração de sistemas de indicadores de contexto, entrada, processo e produto, com múltiplos níveis de relação a nível micro, meso e macro do sistema e segundo um modelo sistémico-analítico de base eclético-integrada, com presença de efeitos causais intermédios e reciprocidade/circularidade de relações e tendo nos

⁵⁸ Hallinger & Murphy (1986) identificam catorze factores característicos das escolas eficazes e que estruturam em três níveis de centralidade. A um primeiro nível, situam os factores mais directamente ligados ao acto educativo, nomeadamente: concessão ao aluno de oportunidades para aprender; instrução directa; currículo bem definido entre todos os professores. A um segundo nível, colocam os factores mais ligados aos aspectos de supervisão e controlo do acto educativo por parte das estruturas de retaguarda: director implicado na melhoria dos resultados e no progresso dos alunos; orientação e controlo das aprendizagens discentes; total identificação por parte do director e dos professores com a filosofia do centro e concentração de esforços na melhoria do rendimento escolar; estrutura organizativa adequada. A um terceiro nível, Hallinger & Murphy (1986) situam os seguintes sete factores: concessão de facilidades aos alunos de modo a implicá-los em tarefas significativas; ambiente seguro e ordenado; sentimento de comunidade; esforço e reconhecimento do trabalho discente; processos organizativos participados; elevadas expectativas relativamente ao rendimento dos alunos; cooperação escola-família.

⁵⁹ Uma outra das pesquisas que constitui referência incontornável no âmbito do movimento das escolas eficazes é a de Harnisch (1987) e na qual os aspectos característicos mais salientes se apresentam estruturados em torno do aluno e do estabelecimento de ensino. Em torno do eixo-aluno, Harnisch (1987) colocaria como principais elementos os seguintes: nível sócio-familiar; participação dos pais; raça; autoconceito; orientação face ao trabalho, face à família e face à comunidade. quantidade de instrução recebida. Em torno do eixo-estabelecimento escolar, foram as seguintes as variáveis saturantes enumeradas: requisitos de entrada; dimensão da escola; recursos físicos e equipamento; rácio professor/aluno; mobilidade docente; tempo escolar disponível; currículo escolar; disciplina; composição de turmas segundo um critério de homogeneidade instrutiva.

trabalhos realizados sob a égide da UNESCO (1976) e da OCDE (1992) e também em Mortimore *et al.* (1988), Oakes (1986;1989), Scheerens e Creemers (1989), Levine e Lezotte (1990), Scheerens (1992), Teddlie e Stringfield (1993), os seus referentes teórico-conceptuais mais significativos.

Por último, um terceiro período, desde a segunda metade dos anos 90 até aos nossos dias e que ao analisar-se a influência sobre o rendimento escolar dos alunos de variáveis do foro organizacional como a dimensão da turma, a quantidade de livros e condições de funcionamento da biblioteca escolar, anos de formação, experiência e remunerações dos professores, entre outras, se têm apurado algumas relações importantes. Situam-se neste contexto, trabalhos como os de de MacBeath *et al.* (1995, 2000) e em que a partir de um estudo comparativo sobre a direcção das escolas eficazes em Inglaterra, Escócia e Dinamarca, os autores viriam a concluir que a eficiência se alcança quando a direcção dos estabelecimentos lidera curricular e pedagogicamente com um espírito e uma atitude de abertura, cultiva o princípio da prestação de contas, distribui o tempo dos docentes por tarefas académicas, não só não ignora os conflitos como aprende com eles.

Apesar do grande investimento feito e dos diversos estudos de grande envergadura realizados no âmbito desta perspectiva teórica, grande parte deles com apoio oficial e inseridos em programas públicos de avaliação institucional, a verdade é que, na perspectiva de García (1998), o movimento das escolas eficazes não tem respondido integralmente às expectativas iniciais nele depositadas e, conseqüentemente, o êxito esperado na transformação da escola parece estar ainda longe dos resultados inicialmente previstos.

Por outro lado, progressivamente e à medida que a sensação do fracasso em termos de transformação das escolas se vai instalando, novos movimentos têm emergido, dos quais um dos mais conhecidos é o movimento 'S.I.' (pela melhoria das escolas) e cujo objectivo principal se inspira na necessidade de provocar a transformação e mudança dos estabelecimentos de ensino a partir de opções que, ao apostarem essencialmente na preconização

e desenvolvimento de estratégias concretas ao nível dos aspectos organizacionais e da reforma do currículo, acabam por privilegiar e incidir muito mais na acção concreta do que propriamente na investigação.

Outras das críticas que com alguma frequência a literatura aponta ao movimento das escolas eficazes (Schulman, 1989; García, 1998), está relacionada com o facto de as análises de resultados seguirem esquematizações analíticas do tipo 'funções de produção *input-output*' e não considerarem, ou considerarem apenas muito raramente, elementos relacionados com as acções ocorridas na 'zona da frente' das escolas, designadamente com a actuação dos professores na aula ou outros acontecimentos reais no âmbito da docência e da vida da aula. Paralela e progressivamente começariam a eclodir outras direcções relativamente aos resultados encontrados, nomeadamente no sentido de uma certa convergência relativamente ao facto de que a variável que melhor continua a explicar os resultados escolares é o estatuto social dos alunos, enquanto que o estabelecimento de ensino parece não alterar substancialmente esses resultados (García, 1998).

Aliás, como sublinharia Cherkaoui (1979), a propósito das conclusões dos autores do relatório Coleman sobre o rendimento escolar e as suas determinantes — e apesar de procurar fazer evidenciar posteriormente que não se pode compreender a maior parte da variação dos resultados pelas diferenças decorrentes das variáveis escolares visto que a variância mais determinante é a intra-escolar e que apesar da grande diversidade de equipamentos escolares, do corpo docente, mais de 70% do desvio no sucesso de cada grupo explica-se a partir das características dos próprios alunos —, as variáveis escolares, conjuntamente com as variáveis de origem social e as variáveis relacionadas com as aspirações dos alunos, parecem constituir inicialmente os três principais grupos de variáveis determinantes dos resultados escolares, uma vez que, se uma parte desses resultados são explicáveis pelas especificidades sócio-culturais dos diferentes grupos étnicos, e para cada um deles pelo estatuto social da família do aluno, uma outra parte,

parece pelo contrário estar relacionada com variáveis relativas à escola frequentada (Cherkaoui, 1979).

Mas, por outro lado, ao concluir-se também que os factores escolares têm um impacto maior sobre o rendimento escolar dos alunos oriundos de minorias desfavorecidas, não só se amortecia parcialmente o impacto da máxima de Hudson — “a escola não faz diferença”, uma espécie de corolário aos comentários de Coleman *et al.* (referenciado em Cherkaoui, 1979) de que as escolas têm uma grande uniformidade no que respeita aos efeitos na aprendizagem dos alunos, tudo levando a crer que a qualidade das escolas não se relaciona fortemente com as variações de sucesso —, como se abria uma espécie de ‘terceira via’ e que viria a ser abraçada pelas correntes e perspectivas de investigação que tenderiam, nas suas diversas *nuances*, a eleger o estabelecimento de ensino como objecto preferencial de estudo.

Por sua vez, entre nós, o relatório de avaliação nacional 1999-2000 (Clímaco, 2000), destaca como pontos fortes da avaliação focalizada das escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico, aspectos relacionados com o “clima e ambiente educativos, com predominância nas competências sociais, no relacionamento interpessoal, nos sistemas de informação e comunicação e em certos atributos da liderança: abertura à mudança, capacidade de mobilização, de resolução de conflitos e de tomada de decisões” (pp. 128-129) e no que respeita à organização das aprendizagens são referenciados como sub-itens de desempenho positivo a “utilização dos cadernos dos alunos/dossiers/pastas de trabalho para os registos das actividades das aulas (...) o uso da pergunta/resposta de forma adequada (...) a postura dos alunos na sala de aula, nomeadamente no que se refere ao à vontade com correcção e ao comportamento disciplinado (...) a utilização de actividades de estudo individual, tal como a estratégia de reforço (...) a preocupação com o desenvolvimento de competências” (*ibid.*, pp. 134-135).

4.2 Agências nacionais e internacionais de avaliação e projectos de sistemas de indicadores

Os sistemas de indicadores recentemente desenvolvidos no seio de agências internacionais como a OCDE e replicados, com algumas adaptações, por agências nacionais de educação e ensino dos países, procuram abarcar e articular diversas dimensões de análise. No caso específico do projecto da OCDE, publicado sob o título *Education at a Glance I* (Bottani e Tuijnman, 1994) ⁶⁰, desenvolve-se um sistema de 38 indicadores que procura articular três importantes dimensões, designadamente, uma primeira dimensão relacionada com os custos, recursos e processos, uma segunda dimensão relativamente aos aspectos de contexto e, por último, de algum modo condicionada pelas anteriores, uma terceira dirigida às prestações escolares e resultados educativos ⁶¹.

Quanto a projectos nacionais de observação, monitorização e pilotagem com base em sistemas de indicadores e, embora, em termos institucionais, as diversas agências nacionais promotoras possam ter, consoante os países, um carácter mais governamental ou menos governamental podemos, na verdade, falar de uma certa generalização destes modelos a partir dos anos 80. Em todo o caso, um dos denominadores comuns nas realizações levadas a cabo neste

⁶⁰ Na versão francesa, *Régards sur l'éducation*.

⁶¹ No caso específico do projecto da OCDE, publicado sob o título *Education at a Glance I*, o sistema de indicadores desenvolvido incorpora a montante, uma primeira dimensão relacionada como os custos, recursos e processos num total de 21 indicadores, agregados em 4 sub-dimensões (custos, recursos humanos, participação e tomada de decisão) e uma segunda dimensão relativamente aos aspectos de contexto, incorporando 7 indicadores, agregados em 2 sub-dimensões (contexto demográfico e contexto social e económico) e, a jusante, os resultados educativos, num total de 10 indicadores, agrupados em 3 sub-dimensões (resultados dos alunos, resultados do sistema educativo e resultados (impacto, traduzido em termos de um indicador sobre a relação desemprego-educação e um segundo indicador sobre ganhos e retorno de investimento). Ver, por exemplo, a este propósito, Bottani e Tuijnman, 1994.

âmbito, em países como os Estados Unidos, a Inglaterra, a França, o Canadá, a Suécia e a Austrália, está estreitamente ligado, por um lado, à problemática do rendimento educativo escolar em competências básicas, nomeadamente, no campos da Leitura e da Escrita, da Matemática e das Ciências e, por outro, da progressão educativa em termos de conhecimentos, capacidades e atitudes. De resto, em alguns países, as políticas e as práticas de avaliação de rendimento dos sistemas de educação e ensino e das escolas têm já algumas décadas ⁶²; noutros, como é o nosso caso, estas práticas estão agora a dar os

⁶² O caso da Austrália, com a criação já em 1930, de um centro nacional de investigação pedagógica, o *Conselho Australiano de Investigação em Educação (ACER)*, e que viria a organizar amplas pesquisas sobre o rendimento escolar, a primeira das quais, em 1931, sobre a leitura e a aritmética, num total de 700 escolas e 40000 alunos, é um dos países pioneiros e com bastante tradição no desenvolvimento de sistemas de avaliação e pilotagem. Nos vários Estados que constituem a Commonwealth Australiana, começaram a ser desenvolvidos a partir dos finais dos anos 80, sistemas de pilotagem das escolas, inseridos num programa nacional de avaliação, sobretudo em termos de resultados, do progresso dos sistemas de educação dos Estados, sob a égide da *Conferência Australiana dos Directores Gerais da Educação* e incidindo, de um modo geral, sobre competências de Leitura, Expressão Escrita e Matemática. No âmbito do *Projecto Nacional sobre a Situação da Educação* e com o propósito de uma avaliação de acompanhamento e pilotagem do sistema educativo global, percurso escolar e rendimento dos alunos, qualidade dos currículos e aplicação orçamental, tem também em curso um sistema de indicadores, estruturado em seis grandes grupos: (i) aspectos de contexto, designadamente, relacionado com as componentes curriculares e o tempo dedicado a cada uma dessas componentes; (ii) recursos, dizendo respeito às afectações orçamentais em termos globais à educação, mas também a aspectos mais particularizados, como sejam o estatuto remuneratório dos professores e as despesas correntes por aluno; (iii) processos, incluindo-se nesta categoria aspectos organizacionais relacionados com a formação dos professores e com a estrutura participativa comunitária; (iv) resultados, com distribuição e divulgação das classificações obtidas por áreas cruciais do currículo, níveis de absentismo e índices de ingresso no ensino superior; no caso dos Estados Unidos, com a criação em 1963 da *National Assessment of Educational Progress (NAEP)* e o desenvolvimento regular de grandes estudos, dando origem a relatórios redigidos numa linguagem acessível ao grande público e, mais tarde, em 1989, a partir da definição das principais finalidades educativas da nação para o ano 2000 e com o fim de assegurar a pilotagem das acções dirigidas a esse objectivo, com a criação da chamada comissão *National Educational Goals Panel* e a publicação de um relatório anual (*National Educational Goals*

Report), estruturado em cinco grandes áreas, designadamente, (i) competências e aptidões favoráveis ao estudo, (ii) conclusão do ensino secundário de nível superior por grupo etário, (iii) rendimento escolar em Matemática e Ciências, (iv) competência na Leitura, (v) vida saudável. Merecem ainda referência pela sua envergadura um conjunto de avaliações e de estudos longitudinais importantes levados a cabo a partir dos anos 60, como é o caso, do *Projecto Talento*, realizado pela Universidade de Pittsburgh, sob a coordenação de J. C. Flanagan, do *National Educational Longitudinal Study: entrada no ensino superior e na vida activa*, em 1972, com recolha de dados em vários anos da década de 70 e de 80, do *High School and Beyond* em 1980, do *National Educational Longitudinal Study: factores de sucesso escolar*, em 1988 e com recolha de informações de carácter geral e testes de Leitura, Matemática, Ciências, Geografia e História também em 1990 e 1992 e de *sistemas de indicadores e de pilotagem dos próprios Estados*. Nos restantes, países têm vindo a ocorrer também realizações significativas nesta área. Destacando apenas algumas dessas realizações, salientamos, no caso da Inglaterra, no período de 1975 a 1988, a *APU (Assessment of Performance Unit)*, com o desenvolvimento de estudos nas áreas da Linguagem, Matemática, Ciências, Desenvolvimento Pessoal e Social, Desenvolvimento Estético e Desenvolvimento Físico, a partir da lei da reforma da educação de 1988 (*Education Reform Act*), a *pilotagem sistemática e avaliação do currículo nacional*, cuja organização e direcção ficou sob a alçada da *SEAC (Schools Evaluation and Assessment Council)* e ainda os estudos de *indicadores de rendimento*, sob a égide das Autoridades Escolares Locais (*LEA*); no caso da França, praticamente só em meados da década de setenta, seria criada uma agência de avaliação dos níveis de rendimento educativo e que já quase nos finais dos anos oitenta, mais precisamente em 1987, viria a ser transformada na *Direcção de Avaliação e Prospectiva (DEP)*, uma ampla estrutura, responsável pela realização de estudos normativos estruturados em três grandes linhas, (i) avaliação de aquisições, (ii) avaliação da política educativa e (iii) produção e difusão de instrumentos de avaliação e que conta com a representação dos vários membros da sociedade educativa, designadamente, inspectores, investigadores, professores, associações de professores e associações de pais, organizados em diversos comités de acompanhamento, dando lugar a um conjunto apreciável de publicações, entre as quais se destaca a publicação anual *L'état de l'école*, completada por um conjunto de publicações específicas, organizadas em torno de indicadores, no âmbito de uma Geografia da Escola e com o intuito de evidenciar disparidades e assimetrias geográficas e tendências de evolução; no caso do Canadá, decorrente da forte tradição de autonomia das suas províncias, cada uma destas desenvolve os seus próprios sistemas de pilotagem. Em todo o caso, desde finais dos anos 60, que foi criado um *Conselho de Ministros da Educação do Canadá*, tendo a cargo a cooperação nacional e o lançamento de projectos de âmbito nacional ou regional, direccionados à qualidade da educação, de que o projecto *Indicateurs Nationaux des Rendements Scolaires* é, de resto, um dos mais significativos e cuja ideia central, é a

primeiros passos, ainda que, desde o início da década de noventa, tenham começado a surgir os primeiros projectos de monitorização do ensino à base de sistemas de indicadores ⁶³.

Na base dos sistemas de indicadores internacionais está, segundo Landsheere (1997), o propósito de constituir uma espécie de laboratório pedagógico mundial em torno das características dos sistemas educativos e dos respectivos níveis de realização e rendimento, de modo a facilitar o desenvolvimento de estudos comparativos entre países de contextos social e

comparação quer entre objectivos e expectativas, quer entre resultados, a partir de três grandes grupos de indicadores, nomeadamente, indicadores de participação, indicadores de expectativa e indicadores de resultados; no caso da Suécia, existe também uma grande tradição naquilo que Landsheere designa de "pilotagem da maneira mais democrática possível" (1997, p. 85), dada a moderação colocada, desde os anos 60, nos sistemas de avaliação e as estratégias liberais para com os professores em termos de testagem e classificação dos seus alunos. A partir de 1989 foi iniciado um programa de avaliação nacional dirigido à globalidade do currículo da escolaridade obrigatória e com o propósito de avaliar os saberes e os saberes fazer, bem como os métodos de trabalho. De acordo com Landsheere (1997) esta avaliação de carácter formativo, tem como preocupações de fundo, saber (i) se as escolas suecas trabalham como deveriam e (ii) se os objectivos propostos às escolas são alcançados, dando lugar a um relatório final trienal de avaliação quantitativa e qualitativa das escolas e do estado do sistema de educação e ensino em geral, encerrando o ciclo de programa de avaliação e pilotagem que alia processos e resultados e aspectos quantitativos e qualitativos e que mereceria de A. Ruby a seguinte apreciação: "É um programa bem integrado, em que as responsabilidades e o papel da autoridade estão perfeitamente definidos, e que permite uma grande liberdade; esta, ajuda a ter em conta as variações e diferenças locais, permitindo avaliar os progressos na obtenção dos objectivos definidos a nível nacional" (citado em G. Landsheere, *ibid.*, p. 88).

⁶³ Clímaco tem vindo a protagonizar os principais projectos no âmbito da monitorização e avaliação externa das escolas, os quais têm vindo a evoluir para modelos mais trabalhados e aperfeiçoados, nomeadamente, o projecto do valor acrescentado e da avaliação integrada das escolas. Com efeito, sob a égide de agências nacionais como o GEP ou a IGE, muitos têm sido os estudos e propostas de trabalho nesta área assinados ou coordenados por M. Carmo Clímaco. Veja-se, a este propósito, Clímaco, 1990, 1992a, 1992b, 1997a, 1997b, 1998 e IGE/SERVIÇOS CENTRAIS, 1998a, 1998b, 2000a, 2000b, 2000c.

culturalmente diversos e, a partir de tais comparações, arquitectar o desenvolvimento de orientações e políticas educativas de forma articulada e sustentada. Na verdade, parece ser um dado incontornável, reconhecer hoje que os estudos internacionais sobre rendimento escolar, tendem a fornecer indicadores extremamente importantes sobre a capacidade dos países em relação à educação dos indivíduos e à preparação destes para o exercício da cidadania em geral e de uma actividade profissional, mais em particular (*ibidem*). Com efeito, contam-se neste âmbito algumas agências internacionais que têm vindo a protagonizar diversos projectos no campo da análise e avaliação do desempenho e rendimento escolares, tendo por base sistemas de indicadores e das quais, Landsheere (1997), destaca a *International Evaluation Association (IEA)* com diversos estudos internacionais desde o final da década de cinquenta, o *Educational Testing Service (ETS)*, tendo a seu cargo a *National Assessment of Educational Progress (NAEP)* dos Estados Unidos e iniciando alguns estudos internacionais a partir do final dos anos oitenta e a *Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económicos (OCDE)*, com diversos projectos de indicadores sobre o rendimento dos sistemas de ensino desde 1970 e, mais recentemente, com o seu conhecido projecto *International Indicators and Evaluation of Educational Systems (INES)*, lançado a partir dos finais da década de oitenta.

Em termos muito sumários, diremos que a *International Evaluation Association* se constitui no final da década de cinquenta, por iniciativa de um grupo de especialistas, com o objectivo de controlar "(...) as asserções, se não mesmo os estereótipos relativos às virtudes e aos defeitos dos diversos sistemas educativos" (*ibid.*, p. 92). De entre as suas principais realizações, Landsheere destaca, desde logo em 1959, um primeiro projecto piloto, com a duração de três anos, dirigido a diversas áreas do currículo e envolvendo onze países ⁶⁴. Muitos outros estudos, de um modo geral direccionados para as

⁶⁴ As áreas curriculares testadas foram a leitura, matemática, ciências, geografia e inteligência não verbal e os países envolvidos foram a Inglaterra, Bélgica, Escócia, Estados

questões do ensino e da aprendizagem em algumas áreas curriculares, em especial, a Matemática, as Ciências e a Leitura, e cujos resultados influenciaram e deram origem a novas orientações e opções pedagógicas e ao desencadeamento de reformas educativas em alguns países ⁶⁵, viriam a ser protagonizados pela IEA, desde a sua constituição até aos nossos dias, sendo de destacar os seguintes: estudo sobre o rendimento do ensino da Matemática (1961-1967) ⁶⁶; investigação sobre a compreensão da leitura, literatura,

Unidos, Finlândia, Israel, Polónia, ex-República Federal Alemã, Suécia, Suíça e ex-Jugoslávia, num total de 9918 alunos de 13 anos. Ver G. de Landsheere, 1997.

⁶⁵ Casos da Suécia e da Hungria, por exemplo, em que, na sequência da investigação desenvolvida, entre 1966 e 1973, sobre o estudo da compreensão da Leitura e outras áreas curriculares, e cujo impacto e repercussão, em termos internacionais, foi e continua ainda a ser deveras considerável, viriam a desencadear reformas ao nível dos seus programas escolares. Por outro lado, Landsheere, lamenta o facto de, não obstante a grande quantidade acumulada de dados comparativos e de estudos, a maior parte dos países não terem tirado disso grande partido, e que o autor explica parcialmente, “pela elevada tecnicidade dos relatórios e pela insuficiente divulgação na maior parte dos países. Além disso, na altura em que a IEA, iniciou os seus estudos, poucos centros nacionais dominavam os conhecimentos e as técnicas estatísticas, ou doutro tipo, necessárias à execução dos trabalhos” (*ibid.*, p. 107).

⁶⁶ Trata-se de um estudo que abrangeu três populações de alunos (alunos com idade de treze anos, alunos a estudar ao nível escolar normalmente previsto para as crianças de treze anos e alunos a frequentar o ano precedente ao ensino superior) de doze países com o objectivo de avaliar o rendimento escolar em Matemática, numa altura em que o ensino da matemática sofria algumas modificações profundas por via da introdução da teoria dos conjuntos. Os resultados revelariam alguns aspectos de grande interesse, designadamente no que respeita a variáveis de organização geral dos diversos sistemas educativos, como sejam, duração da escolaridade, número de alunos por turma, programas de estudos, efeitos da selecção, avanços de certos países em relação a outros, à formação de professores, aos factores sociais do sucesso escolar e às diferenças entre sexos. Neste estudo, o Japão viria a revelar-se, comparativamente aos restantes, como o país de maior rendimento escolar em Matemática, mesmo nos cursos em que a Matemática não era uma disciplina principal e, apesar do número muito elevado de alunos por turma (quarenta ou mais) e cuja explicação para tais resultados, Landsheere atribui a duas características principais: (i) um ensino impositivo muito exigente; (ii) uma pressão contínua exercida sobre os alunos pelos pais, professores e sociedade civil. Cf. G. de Landsheere, 1997, pp. 93-97.

ciências, língua estrangeira e educação cívica, no período de 1966-1973 ⁶⁷; segundo estudo sobre o ensino da Matemática (1980-1986) ⁶⁸; segundo estudo sobre o ensino das Ciências (1984) ⁶⁹; estudo sobre a utilização pedagógica dos computadores (1987-1990) ⁷⁰; estudo sobre a educação pré-escolar (1986-

⁶⁷ Nesta investigação, que tinha como objecto de estudo a compreensão da leitura, a literatura, as ciências, a língua estrangeira e a educação cívica, viriam a participar vinte e dois países e a abranger alunos de dez e catorze anos de idade e ainda alunos a frequentar o ano pré-universitário. Os resultados deste estudo revelariam: (i) a situação problemática da Bélgica em relação ao ensino das Ciências, quer pelos resultados obtidos pelos seus alunos comparativamente aos de outros países, quer pelo muito pouco interesse revelado pelos alunos relativamente às ciências; (ii) a investigação sobre educação cívica, considerada extremamente relevante particularmente em países que atravessam um período grave no que respeita às atitudes sócio-políticas e à preservação de certos valores tradicionais, como é o caso das sociedades ocidentais e cujos resultados viriam confirmar a importância do papel da escola na preparação e crescimento sócio-político dos jovens. Cf. Landsheere, *ibid.*, pp. 97-100.

⁶⁸ Este segundo estudo foi dirigido a cinco objectivos principais, dos quais, destacamos, "(...) verificar as modificações ocorridas desde 1960 (...) Verificar em que medida o currículo previsto estava a ser, efectivamente, implantado (...) Avaliar o rendimento escolar em matemática e estudar a influência relativa de diferentes determinantes (...) Avaliar o aumento de conhecimentos durante um ano escolar e investigar as razões das diferenças deste aumento nos alunos, considerados individualmente e nas turmas (...) (Landsheere, *ibid.*, p. 100).

⁶⁹ À semelhança do anterior, este estudo destinou-se igualmente a observar "(...) a evolução do ensino das ciências no mundo (...) e determinar os factores que explicam as diferenças de rendimento e de outros produtos do ensino das ciências" (*ibidem*). De acordo com Landsheere, "Talvez tenha começado a esboçar-se, nesta altura, o fenómeno de alcance do tecto máximo que se observa, actualmente, no Japão. Talvez tenha sofrido os inconvenientes de um ensino demasiado impositivo, num momento em que o indefinido, o mais ou menos indeterminado, desempenham uma crescente função interventora, e em que, portanto, a divergência adquire uma importância cada vez maior (...) os Estados Unidos estão em regressão acentuada [e a] verificação deste facto despertou grande inquietação no país e influenciou, profundamente, as tomadas de posição espectaculares do Presidente Bush; ficaram expressas numa publicação que deu brado — *A Nation at Risk*" (*ibid.*, p. 102).

1996) ⁷¹; investigação sobre a compreensão da leitura (1990-1993) ⁷²; terceiro estudo sobre o ensino da Matemática e das Ciências (1991-1995) ⁷³.

Para além dos resultados das investigações científicas levadas a cabo ao longo dos últimos 40 anos pela *International Evaluation Association*, Landsheere sublinha igualmente o papel histórico e as contribuições metodológicas proporcionadas pela IEA, quer pela sua acção precursora nestas áreas do conhecimento, quer pelas próprias redes científicas que viriam a ser estabelecidas e que muito contribuiriam para "(...) o progresso da investigação avaliativa em educação e da pilotagem dos sistemas educativos [de que] é, aliás, sintomático verificar que foi a dois antigos presidentes da IEA

⁷⁰ Neste estudo, que teve como principais objectivos determinar como os computadores são usados, com que resultados e como são formados os professores para a utilização pedagógica do computador na aprendizagem escolar, viriam a participar dezanove países. Ver Landsheere (1997).

⁷¹ Esta investigação envolveu crianças entre os três e os seis anos de idade em países culturalmente muitíssimo heterogéneos como os Estados Unidos e a China ou a Finlândia e a Tailândia, entre outros. Outro aspecto salientado por Landsheere é que este estudo marcou uma viragem nas opções metodológicas da IEA, ao fazer prevalecer uma perspectiva de abordagem qualitativa e ao ter de confrontar-se com a grande heterogeneidade de soluções adoptadas nos meios extra-familiares destes países e, em que um dos resultados mais impressionante, diz respeito ao facto de 40% das crianças belgas de quatro anos, passarem diariamente por dois locais de acolhimento diferentes, para além do da sua própria casa (*ibid.*, pp. 102- 103).

⁷² O estudo de investigação sobre a compreensão da leitura, envolveu trinta e dois países, entre os quais, Portugal, e abrangeu duas amostras, uma de nove e outra de catorze anos, num total de 210.000 alunos e teve, entre outros, como principal propósito a avaliação da capacidade de leitura e a identificação de indicadores económicos relacionados com o nível de literacia. Entre alguns resultados curiosos, emergiu a correlação negativa entre a capacidade de leitura e o elevado número de horas dedicadas diariamente a ver televisão. Ver G. de Landsheere, 1997.

⁷³ Este estudo envolveu perto de quarenta países e iniciou a preparação de instrumentos durante a primeira metade da década de noventa. Ver Landsheere, 1997.

que foi confiada a redacção da direcção das duas edições sucessivas da *International Encyclopedia of Education: Research and Studies*” (*ibid.*, p. 107).

No que concerne ao *Educational Testing Service*, o seu primeiro estudo *IEAP* surge em 1987 e ainda que no plano metodológico os estudos internacionais realizados pelo *ETS* não sejam, segundo Landsheere (1997) comparáveis aos da *IEA* e aquele tenha como propósito com um tal projecto desenvolver investigações internacionais rápidas, há quem veja nestes estudos *IAEP* uma espécie de concorrência e de guerra de influências, relativamente às investigações da *IEA*, ademais, coincidindo precisamente com o momento em que a *OCDE* decide lançar o projecto de indicadores internacionais de ensino, conhecido como projecto *INES*. Depois de sumariamente dar conta dos estudos *IAEP I* e *IEAP II* ⁷⁴, Landsheere (1997) apresenta como principais críticas, em primeiro lugar, o facto de, na concepção das questões ser privilegiada uma abordagem do tipo centro-periferia, uma vez que, aquelas acabam por ser desenhadas mais em função dos programas dos Estados Unidos do que dos programas dos próprios países e, contrastando assim claramente, com a abordagem periferia-centro da *IEA* e, em segundo lugar, o facto de, e ao contrário da *IEA*, a *IEAP* não proceder a análises

⁷⁴ O projecto *IEAP*, com o lançamento dos estudos *IAEP I*, em 1987-1988 e *IAEP II*, em 1990-1991, foi desenvolvido com o objectivo de, por um lado, “reduzir a duração e o custo dos estudos internacionais comparativos recorrendo aos instrumentos e métodos criados pela *NAEP* (...)” e, por outro, “fazer com que os países se familiarizem com as técnicas utilizadas pela *NAEP* e, assim, possam ver se elas lhes convêm para os seus próprios projectos de avaliação locais” (Landsheere, *ibid.*, p. 110). O primeiro estudo (*IAEP I*), foi dirigido à avaliação do rendimento escolar de alunos de treze anos, em Matemática e Ciências, tendo participado no projecto a Coreia, a Irlanda, o Canadá, a Espanha, os Estados Unidos e o Reino Unido e tendo resultados, publicados em 1989, evidenciado a relação directa entre o número de horas semanais dedicadas pelos alunos aos deveres de casa em Matemática e o respectivo rendimento obtido nesta disciplina. Relativamente ao segundo estudo (*IEAP II*), pode ser considerado uma extensão do primeiro, alargado agora a populações de alunos com nove e treze anos, envolvendo para além das disciplinas de Matemática e de Ciências, também a de Geografia e abrangendo vinte e oito sistemas educativos nacionais ou provinciais. Ver G. de Landsheere, 1997, pp. 110-112.

pormenorizadas dos factores associados às diferenças observadas entre os países e não recolher informações contextuais sobre os respectivos sistemas educativos desses países, tornando difícil e problemática a comparação e explicação das diferenças de rendimento observadas entre eles.

No que respeita ao projecto *INES*, este foi lançado em 1988 pelo *CRIE* (*Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement*) da *OCDE*, com o fim de recolher indicadores internacionais sobre a situação da educação relativamente a resultados, recursos e contextos e, sem que antes, em Novembro de 1987, no âmbito da conferência internacional, promovida conjuntamente pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos e pela *OCDE*, este projecto internacional de sistema de indicadores viesse a ser objecto de apreciação e debate, colocando em confronto duas perspectivas de abordagem, a quantitativa e a qualitativa e a que Landsheere faz referência nos seguintes termos:

"Foi nesta ocasião que surgiu, de novo, a oposição entre adeptos da avaliação quantitativa e adeptos da avaliação qualitativa. Contudo, o sentimento geral da maioria é que, quaisquer que sejam as limitações dos indicadores actuais do rendimento escolar, eles fornecem sempre informações que fazem com que os responsáveis pela educação possam dar resposta à procura de dados internacionais que ajudem a situar, comparativamente, os dados nacionais relativos aos rendimentos dos sistemas escolares" (*ibid.*, p. 116).

Ainda segundo Landsheere, mais tarde, em Março de 1988, na Conferência de Poitiers, foi completada a reflexão geral obre o projecto e reconhecida a urgência do seu lançamento, tendo-se vindo a constituir quatro redes internacionais de investigação, designadamente: "Rede A - Aquisições de alunos; Rede B - Educação e Inserção no mercado de trabalho; Rede C - Características dos Estabelecimentos e dos sistemas de ensino; Rede D - Atitudes, planos e expectativas" (*ibid.*, p. 117). Em 1992, sob o título, *Régards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE*, teve lugar a publicação dos primeiros resultados, com base em trinta e seis indicadores e agregados em torno de aspectos de contexto, de custos, recursos e processos e de

resultados. No mesmo âmbito, teve recentemente lugar, a edição 2000 dos indicadores da OCDE, numa descrição quantitativa do funcionamento dos sistemas educativos e dando aos países a possibilidade de comparar os seus resultados, de identificar pontos fortes e pontos fracos nos seus sistemas e de analisar se as disparidades de situação num mesmo país, em matéria de educação, são únicas no seu género ou se elas acompanham também diferenças observadas nos outros países ⁷⁵.

⁷⁵ A edição 2000 dos indicadores internacionais da OCDE faz uma estruturação e apresentação dos resultados em torno de seis grandes áreas temáticas, nomeadamente: i) contextos educativos onde estão enquadrados os respectivos sistemas educativos e evidenciando, em particular, os diversos contextos demográficos que suportam a oferta educativa e as reservas disponíveis de capital humano; ii) recursos financeiros e humanos investidos na educação, nomeadamente, despesas de educação referenciadas ao rendimento nacional, relações entre o número de estudantes e o montante da despesa pública orçamentada ou efectivamente realizada, modalidades de financiamento dos sistemas educativos, fontes de financiamento e distribuição dessas fontes por categorias funcionais; acesso à educação, participação e progressão, potenciando informações sobre os níveis de escolarização por grau de ensino, taxas de êxito nos diferentes níveis e tipos de estabelecimento e descrições da oferta e procura de recursos educativos; iv) ambiente pedagógico e organização escolar, com indicação e apresentação de elementos sobre o estatuto remuneratório dos professores, características e modalidades de formação inicial de professores, número de horas e estatuto das diferentes disciplinas nos programas de ensino, utilização dos computadores no ensino; v) inserção social e profissional decorrentes da formação, nomeadamente, no que respeita ao enquadramento e percurso social e profissional dos alunos e taxas de actividade da população segundo o nível de formação; vi) resultados dos alunos, ao nível da matemática e das ciências no 4º e 8º anos, atitude face às ciências e factores de êxito em matemática. Com efeito, esta edição 2000 de *Régards sur l'Éducation*, é considerada, pela própria OCDE, como uma "nouvelle étape dans la présentation de données comparables au niveau international sur l'apprentissage à vie et ses conséquences pour la société et l'économie. Les indicateurs sur la scolarisation (...) ont été enrichis et ne concernent plus uniquement les jeunes, mais tous les groupes d'âge. En outre, les informations fournies sur la scolarisation dans le système d'enseignement proprement dit ont été complétées par des données sur le nombre d'heures qu'une personne peut espérer passer en formation en dehors du système éducatif formel tout au long de la vie" (OCDE, 2000, p. 9). Sem querermos ser demasiadamente exaustivos nas referências a este relatório, apesar da importância e atenção que um documento desta natureza e envergadura merece sempre, diremos apenas que, por

4.3 O projecto de avaliação integrada das escolas portuguesas

O projecto de avaliação integrada das escolas, lançado muito recentemente pela IGE, vem na sequência do projecto de auditoria pedagógica iniciado em 1997 ⁷⁶, o qual, de certo modo, pode ser considerado como uma

ele perpassam, dez novos focos de incidência, designadamente: i) um conjunto de novos indicadores com o intuito de proporcionar uma melhor compreensão do ambiente pedagógico e das diversas modalidades de organização dos sistemas educativos; ii) um conjunto de novos indicadores para melhor compreender o processo de formação permanente ao longo da vida; iii) uma melhor compreensão e aprofundamento das relações investimento-rendimento educativo; iv) evolução cronológica e tendências de evolução da oferta e da procura de formação; v) um conjunto de novos indicadores relativos às modalidades de transição da escola à vida activa; vi) uma maior incidência no ensino terciário; vii) a problemática dos alunos com incapacidades e dificuldades de aprendizagem e dos alunos oriundos de meios desfavorecidos; viii) uma maior cobertura ao sector privado; ix) progresso metodológico na comparação de resultados entre países, decorrente do estreitamento em termos de cooperação, nomeadamente, na adopção de um novo conjunto de questionários comuns, por parte da OCDE, EUROSTAT e UNESCO; x) um alargamento relativamente aos países envolvidos, compreendendo não só os vinte e nove países membros da OCDE, mas alargando a um conjunto de dezasseis novos países, que participam no programa no programa *Indicadores de Educação no Mundo (IEM)* sob a égide da UNESCO o que, relativamente a alguns indicadores, permitiu abarcar mais de dois terços da população mundial. Para um maior aprofundamento, veja-se OCDE (2000), *Régards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE*.

⁷⁶ O projecto de auditoria pedagógica lançado pela IGE e a realizar nos diversos sub-sistemas de educação e ensino não superior, situa-se a três níveis de análise, o institucional, o estabelecimento de ensino e a sala de aula e abrange quatro áreas de monitorização e inspecção, nomeadamente, a área do planeamento educativo, da organização escolar, do projecto curricular e dos contextos educativos internos, podendo a totalidade das áreas ser trabalhada numa só auditoria e numa perspectiva de análise global ou, se as circunstâncias o justificarem e aconselharem, vir a ser organizada em auditorias distintas (Clímaco, 1997a). A matriz organizacional deste projecto assenta em boa parte no paradigma das escolas eficazes e nos resultados das experiências de avaliação das escolas levadas a cabo noutros países e ainda na convicção de que, a actividade inspectiva é um factor estratégico de mudança e que as actividades de avaliação desempenham, em última análise, a "função de inteligência do sistema, na dupla acepção de função informativa e função de inteligibilidade ou explicativa" (*ibid.*, p. 11).

consequência directa das novas orientações em matéria de política educativa, de que o *Pacto Educativo para Futuro*, da iniciativa do Governo, terá constituído um dos mais significativos suportes orientadores e, porventura, doutrinário, em matéria educacional.

Por um lado, um contexto sócio-político que reconhece explicitamente e de forma pública a necessidade imperativa de mudanças no relacionamento da escola com as suas comunidades, a relevância das políticas locais e nacionais nos resultados da educação e a importância decisiva destes no desenvolvimento social e económico do país, por outro lado, a expansão e consolidação de imagens institucionais de escola como *centros territoriais educativos*, relativamente aos quais se propagandeia, agora mais do que nunca, o reconhecimento de uma inquestionável capacidade empreendedora e decisional, competência profissional dos professores e outros agentes e, conseqüentemente, se disponibiliza e oferece um estatuto de autonomia a contratualizar sob figurinos diversos e flexíveis e sob o anúncio de vantagens irrecusáveis para os novos centros-territórios educativos e, por último, decorrente de um contexto político que passa a introduzir na cena educativa um discurso de desregulamentação e uma concepção normativa ampla e flexível, de maior envolvimento comunitário e autárquico e de desenvolvimento da autonomia, conjugado com o novo enquadramento legal da agência nacional inspectiva ⁷⁷, estão na base do novo conceito de inspecção e do anúncio dos novos modos de acção e de intervenção de campo, preconizados para a IGE ⁷⁸.

⁷⁷ Referimo-nos, obviamente, à Inspeção Geral da Educação e às novas orientações decorrentes dos articulados constantes dos seguintes dispositivos legais: Lei nº 46/86, art.53º, Decreto-Lei nº 27/95 e Lei nº 18/96.

⁷⁸ Esta nova filosofia e perspectiva de intervenção está claramente subjacente ao movimento de reestruturação encetado pela IGE no campo das modalidades de intervenção junto das escolas e que passa a ancorar-se agora em quatro princípios fundamentais, nomeadamente, o princípio da intervenção selectiva, o princípio da intervenção estratégica, o princípio da finalidade intencional e o princípio da convergência de interesses (Clímaco, 1997a). Os efeitos daqui decorrentes e que se espera poderem vir a desencadear um refluxo

No essencial, e pelo menos no campo teórico, o modelo de auditoria pedagógica arquitecta-se no chamado paradigma das escolas eficazes e no reconhecimento do papel da escola na diferenciação da qualidade dos resultados educativos dos alunos e que, por exemplo, autores como Good e Weinstein (1994), não deixariam de fazer notar ao assinalar que,

“(...) apesar das debilidades metodológicas sobre as escolas eficazes, a *consistência dos resultados* fornece provas irrecusáveis de que as escolas marcam diferenças significativas no que diz respeito ao aproveitamento dos alunos (...) [e em que] o

positivo na organização e funcionamento da escola, abrangem campos muito diversos, entre os quais, e para nos referirmos apenas a um dos que a própria IGE considera como mais significativo, o do projecto curricular e o respectivo conjunto de actividades académicas formais que o integram e no que respeita, por exemplo, a questões de articulação no âmbito do que foi planificado entre disciplinas e em cada disciplina, de sequencialidade na leccionação de matérias, de gestão do tempo em relação aos diversos conteúdos programáticos, de organização do trabalho dos alunos, de registos do progresso e evolução dos alunos. Tomando, a título ilustrativo, o próprio guião de auditoria relativamente a esta matéria, constata-se por exemplo, que no âmbito do planeamento das aprendizagens, relativamente ao 2º e 3º ciclos e ensino secundário e com o objectivo de “saber se o planeamento das aprendizagens em disciplinas específicas é adequado e exequível [e de] saber se o planeamento tem em conta os objectivos, a articulação, a diferenciação e a flexibilidade” (IGE, 1998c, p. 11), se recorre a procedimentos do tipo entrevista e elege como público alvo a direcção da escola e os professores com responsabilidades de gestão intermédia ou a metodologias de análise documental focalizada em Actas de Conselho de Grupo/Disciplina e em *Dossiers* de Grupo/Disciplina e se procede à sinalização e verificação, com registo numa escala de 1 a 4, de aspectos como: “O planeamento tem em conta a necessidade de diferenciação (...) a nível de objectivos de desenvolvimento (...) a nível de contextos de aprendizagem; (...) Os objectivos essenciais da disciplina têm em conta o sucesso escolar (...); Foram cumpridos os objectivos essenciais da disciplina (...); Foram cumpridos os programas” (*ibid.*, pp. 12-13). O que daqui ressalta como mais evidente é, por um lado, a difícil compatibilização entre a apreciação dos objectivos essenciais da disciplina tendo em conta o sucesso escolar, por exemplo, e tomando como critério de apreciação as necessidades ou os interesses dos alunos e a averiguação do não cumprimento de objectivos sem referência a razões explicativas entroncáveis nos critérios anteriores e, por outro lado, sinais da continuidade de uma clara orientação e práticas inspectivas de cariz predominantemente processual, de certo modo, contraditórias com as concepções de escola como *centros territoriais educativos* e com as respectivas assunções de autonomia daí decorrentes.

impacto produzido por estes resultados não se deve tanto à qualidade dos estudos efectuados, mas antes ao facto de investigadores das mais diversas origens académicas, baseando-se em pressupostos, teorias e metodologias distintas, terem chegado surpreendentemente a conclusões semelhantes sobre os factores escolares que interferem no sucesso dos alunos” (p. 80).

Este projecto inicial de auditoria, assume uma estratégia de intervenção fundamentada num eixo matricial que, por um lado, faz relevar não só a sinalização dos aspectos característicos das escolas cujos alunos apresentam melhores resultados, mas também a absoluta necessidade de se afirmar como um dispositivo de formação em si mesmo e de, enquanto sistema de auditoria que informa e sinaliza “áreas problema ou áreas de acção menos conseguida e fazem ‘propostas aos actores no sentido da formulação e do tratamento por eles próprios’ dos problemas identificados” (Clímaco, 1997a, p. 22), contribui para a construção do processo de autonomia da escola e para uma acção convergente e coordenada entre os vários intervenientes, com a vantagem de, simultaneamente, se enquadrar nos figurinos de reestruturação em curso da administração educativa.

Na transição dos projectos de auditoria pedagógica para o modelo de avaliação integrada das escolas está porventura a assunção de uma filosofia de avaliação de desempenho dos estabelecimentos escolares orientada por princípios e lógicas de racionalização dos recursos existentes, quer estes digam respeito a aspectos financeiros, humanos, organizacionais, de conhecimento, ou quaisquer outros. A referência à “necessidade estratégica de informação, que permita gerir melhor os recursos disponíveis, sendo convicção geral que, com o que existe (...) é possível ter melhor prestação do serviço educativo e, portanto, melhor educação” (IGE, 2000c, p. 9) ou ainda, a referência à “obrigação de, em democracia, prestar contas do estado da educação, isto é, dos resultados dos alunos, do modo como se aplicam os dinheiros destinados à educação” (*ibidem*), não deixa grandes dúvidas a este respeito.

Sem que tivessem ocorrido alterações ao nível da coordenação intelectual dos projectos, foram precisos apenas três anos para que uma certa vertente formativa e de apoio, que poderia, numa leitura mais aberta, estar de certo modo implícita à intervenção inspectiva nas escolas ⁷⁹, ser preterida por um tipo de intervenção – à qual não é também alheia uma certa globalização dos serviços inspectivos e a própria tendência de evolução das agências congéneres europeias –, que passa a preconizar principalmente a “progressiva relevância dos resultados anuais sobre o estado da educação”, “a transferência da focalização da acção das Inspeções da verificação de concordância com o estatuto para a avaliação da qualidade”, “a identificação das escolas com e sem sucesso” (*ibid.*, p. 10).

Se, no primeiro dos projectos, em termos da estratégia interventiva preconizada, se alimenta a possibilidade e a desejabilidade de uma acção investigativa e de apoio complementares à actividade tradicional e culturalmente típica das instâncias inspectivas ou, indo-se mesmo mais longe, ao perspectivar a actividade organizacional educativa no quadro de uma certa

⁷⁹ O sentido desta alegação pode ser justificado pela intencionalidade com que podem ser tomadas as palavras de uma das principais autoras intelectuais, entre nós, dos projectos de auditoria pedagógica, a propósito do papel da IGE no contexto da [antes] actual política educativa (Clímaco, 1997a). No âmbito da justificação e fundamentação do projecto, o papel da IGE, passava a ser assim perspectivado: “(...) a IGE vai tender a deixar de ser fundamentalmente um órgão de controlo da execução das políticas decididas centralmente, através das actividades de apoio técnico (orientação) e da fiscalização, deixando de centrar a sua acção exclusivamente na verificação da conformidade técnica legal dos procedimentos. Neste novo contexto, a IGE *deverá assumir-se como instância de avaliação da qualidade do serviço de educação* e de avaliação do desempenho das organizações: serviços e escolas. (...) Esta nova visão da actividade inspectiva pressupõe um novo conceito de qualidade técnica dos procedimentos educativos. A *qualidade é contextualizada*, mas precisa de referentes para se desenvolver. Por isso será pedida à IGE a capacidade de trabalhar em dois planos de acção: o plano do sistema e o dos padrões de desempenho, que terá por base o normativo e as medidas globais, que funcionarão como referentes; e o plano do local, onde a sua acção terá como princípio orientador perceber e explicar a realidade educativa em cada contexto social, cultural e político. Em educação, como em muitas outras áreas de actividade organizacional, não existe uma única maneira correcta de proceder” (*ibid.*, p. 11)

lógica contingencialista, pelo questionamento e recusa de soluções do tipo *one best way*, quando se reconhece e sugere explicitamente que “em educação, (...) não existe uma única maneira correcta de proceder” (*ibid.*, p. 11) e, de certo modo, ao recomendá-lo, acaba por tomar a própria IGE a iniciativa do questionamento e, porventura, da negação mesmo da essencialidade das lógicas de orientação de conformidade processual, no segundo projecto, ou seja, o modelo de avaliação integrada das escolas, apesar de todo um léxico característico de estádios de desenvolvimento educativo orientados ao cliente e à inovação (Carneiro, 1994), designadamente, manifestando uma preocupação muito forte na necessidade de redução dos défices públicos e da prestação de contas da escola ou ainda uma forte tendência para uma certa submissão da escola à parentocracia (Estêvão 1998b), regista-se a recuperação de uma certa vertente inspectiva tradicionalista e um claro deixar cair de uma dimensão mais colaborativa que o projecto anterior, ainda que de um modo um pouco tímido, não deixava em todo o caso de admitir.

Com efeito, esta questão parece não deixar grandes dúvidas, quando a propósito dos objectivos que estão na base da avaliação integrada das escolas se estabelece que “a grande finalidade deste programa é contribuir para o aperfeiçoamento da educação escolar e prestar contas do esforço realizado e dos seus efeitos em termos de mais valia, ou de valor acrescentado” (IGE, 2000c, pp. 13-14). Ao contrário do projecto anterior, em que as fontes de informação, estavam de certo modo circunscritas, em termos de interlocutores ao nível dos estabelecimentos de ensino, aos elementos da gestão de topo e da gestão intermédia e, em termos de análise documental, a actas de reuniões e a *dossiers* de grupo/disciplina, agora as fontes de informação são bastante mais alargadas, já que passam a contemplar, para além das vertentes anteriores, os diversos actores nos seus múltiplos papéis, os cadernos e os trabalhos dos alunos, a observação directa de aulas e se estabelece um conjunto de cronologias tipo para condução da avaliação integrada das escolas⁸⁰.

⁸⁰ Este conjunto de cronologias tipo, vai ao ponto de estabelecer os tempos de duração em unidades *dias sequenciais* e *dias de trabalho* para levar a cabo processos de avaliação

Apesar de tudo, são muito mais os aspectos comuns aos dois modelos do que propriamente aqueles que os distinguem. Com efeito, o modelo de avaliação integrada lançado pela IGE no ano 2000, tal como o projecto de auditoria pedagógica iniciado em 1997, enquadram-se nos chamados sistemas de indicadores, tendo ambos como fonte inspiradora de base sistemas internacionais de indicadores ⁸¹. Quer um quer outro, consideram como factores decisivos do desempenho educativo escolar, não apenas um conjunto de aspectos relacionados com o contexto demográfico, económico e social ou com os custos e recursos, mas também e especialmente, outro género de factores directamente relacionados com aspectos e processos organizacionais intrínsecos às próprias escolas, designadamente, no âmbito do planeamento educativo e da organização escolar, enquanto linha de estruturação da escola e do projecto curricular e contextos educativos internos, enquanto linha de aprendizagem dos alunos ⁸². A célebre máxima dos *efeitos de escola*, no

integrada em escolas singulares e em agrupamentos de escolas, fixando-se, respectivamente, esse tempo, em 38 e 12 dias total e em 52 e 17 dias total. Cf. IGE (2000c).

⁸¹ Veja-se, a este respeito, por exemplo, Bottani e Tuijnman (1994), Landsheere (1997), Clímaco (1992b, 1995), IGE (2000c), OCDE (2000).

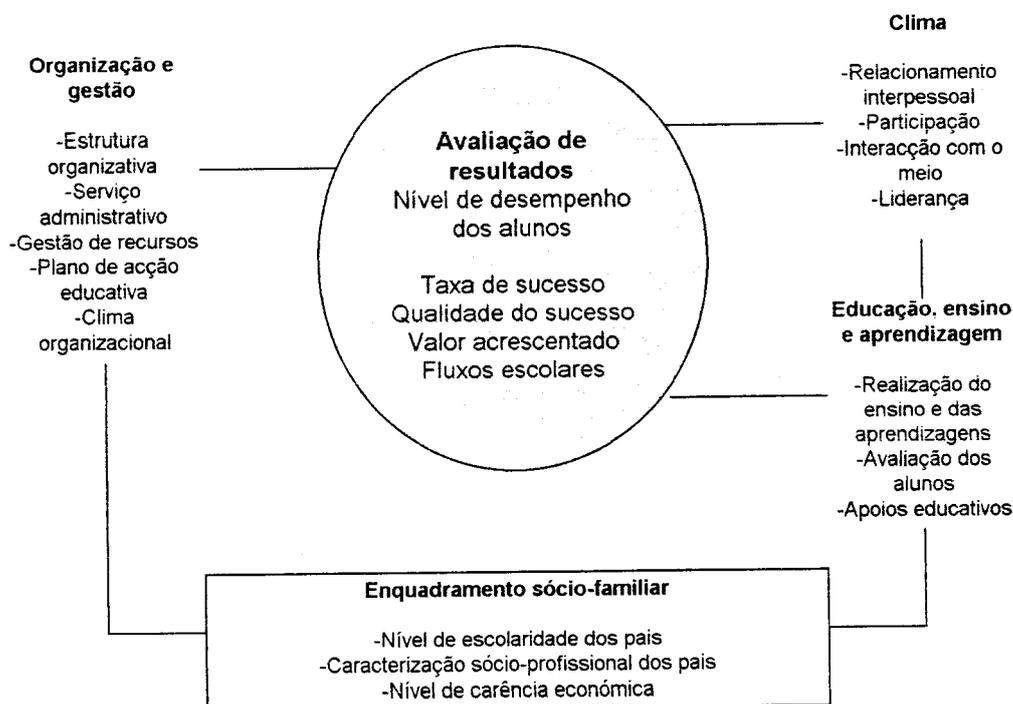
⁸² A título de exemplo, veja-se o caso do projecto curricular e contextos educativos ao nível do 2º e 3º ciclos e ensino secundário (projecto 3.04). No que respeita ao projecto curricular propriamente dito, o modelo de auditoria segue de perto o modelo teórico da decisão de Rosenholtz e que Chapman aprofunda chamando à atenção “para o protagonismo das diferentes estruturas nos processos decisórios, que se estabelecem ora em cadeia, ora em rede, frequentemente em múltiplos procedimentos interactivos (...) [e em que] as decisões mais importantes são as que se referem à gestão do currículo, ao modo de ensino, ou às práticas lectivas, e à identificação do que avaliar e como” (IGE, 1998c, pp. 12-13). Adaptando ao contexto escolar português foram estabelecidos três níveis decisórios na gestão dos currículos, designadamente: um primeiro nível (Conselho Pedagógico), relativo a decisões no âmbito da elaboração, planificação e controlo de um projecto curricular global, conciliando o Projecto Educativo da Escola com o Projecto Curricular Nacional; um segundo nível (Conselhos de Departamento/Grupos de Disciplina e Conselhos de Turma) relacionado com os aspectos de planificação das actividades de ensino e aprendizagem e tendo em conta as características dos alunos da escola; um terceiro nível (o professor), relativo às decisões que individualmente e no âmbito da sua prática lectiva o professor tem que tomar no que respeita

sentido de que as escolas fazem diferença e influenciam de forma diferente o sucesso escolar dos alunos ⁸³, colhe de momento, e em termos institucionais, grande simpatia.

ao *como* ensinar e ao *que* avaliar e *como* e *quando* o fazer (*ibid.*). Daqui decorrem em termos do projecto inspectivo cinco dimensões principais a auditar, nomeadamente: [1] gestão do currículo (13 itens); [2] planeamento das aprendizagens (8 itens); [3] prática lectiva (13 itens); [4] avaliação dos alunos (7 itens); [5] apoios educativos (5 itens). No que concerne agora aos contextos educativos, aspectos como “as relações entre as diferentes equipas de trabalho, as expectativas positivas face ao trabalho, aos alunos e à escola, o clima geral, a criação da confiança e da coesão entre equipas e seus coordenadores” (*ibid.*, p. 15), são assumidos e considerados, no quadro do projecto de auditoria, importantes e fundamentais em termos de organização e ambiente necessários ao desenvolvimento do projecto curricular. O guião segue de perto a proposta de Brunet (1992), o qual identifica três variáveis determinantes do ambiente escolar e do clima organizacional: as dimensões estruturais, incluindo aspectos físicos do espaço e acessibilidades a equipamentos, mas também as margens de abertura à circulação de ideias e de inovações; os processos organizacionais, relacionado com a gestão de recursos humanos, gestão de conflitos, aspectos de informação e circuitos comunicacionais e decisoriais e em que a liderança e a participação aparecem como elementos estruturantes decisivos; os comportamentos individuais e de grupo e em que as características de personalidade e os valores educativos abraçados são igualmente uma variável decisiva no processo. Na sequência do cruzamento da proposta de Brunet com outras propostas de análise, designadamente de Schreens (1992), o guião desenvolve um esquema de análise dos contextos educativos estruturado em três grande dimensões: [1] espaço escolar, relacionado com a vida diária da escola (4 itens); [2] integração/socialização, relacionado com dispositivos organizacionais facilitadores de comportamento social dentro da escola e da interacção da escola com o meio envolvente (10 itens); ; [3] clima de escola, relativo aos aspectos caracterizadores da escola neste âmbito (5 itens). Para maiores detalhes, ver IGE (1998c).

⁸³ Alguns dos trabalhos mais significativos nesta área e que, de certo modo, o Relatório Coleman (1966) viria desencadear, foram desenvolvidos por investigadores como Brookover *et al.*, 1979, Rutter *et al.*, 1979, 1983, Edmonds, 1983, Purkey e Smith, 1983, Cusick, 1983, Goodlad, 1984, Sizer, 1984, Sarason e Klaber, 1985, Weinstein, 1985 (citados em Good e Weinstein, 1994), Oakes, 1989, Levine e Lezotte, 1990, Mortimore, 1991, Scheerens, 1991, Fullan, 1992 (citados em Clímaco, 1997a) e tinham como principal propósito não só confirmar a tese de que as escolas fazem diferença como também identificar as principais características dessas escolas. Especialmente as correntes mais adeptas dos sistemas de monitorização e pilotagem, e ainda que admitindo que algumas destas investigações possam revelar fragilidades metodológicas e alguma obsessão, porventura excessiva, em termos de ideologia

Figura 2
Matriz conceptual das avaliações integradas
(Extraído de IGE, 2000c)



No que concerne à avaliação de resultados, a dimensão “consequente” da matriz conceptual das avaliações integradas, o nível de desempenho dos alunos é obtido a partir de quatro grandes indicadores de rendimento, nomeadamente, o nível de sucesso, a qualidade do sucesso, o valor acrescentado e os fluxos escolares. Comparativamente ao projecto de auditoria pedagógica ou mesmo, a projectos de acompanhamento e avaliação anteriores da responsabilidade da IGE, como é o caso, por exemplo, dos observatórios da qualidade das escolas (Clímaco, 1992b, 1995), só a medida de rendimento valor acrescentado constitui verdadeiramente uma novidade,

educativa, tendem a reconhecer a importância e utilidade dos seus contributos em especial no delineamento e desenvolvimento de planos de intervenção e de apoio a estabelecimentos de ensino com piores resultados.

uma vez que, os restantes indicadores já faziam parte dos projectos inspectivos anteriores ⁸⁴.

Em relação aos primeiros dois indicadores, nível e qualidade do sucesso, há em termos do modelo de análise, uma incidência nas taxas de transição por ano e por ciclo e nas taxas de abandono real e potencial. Por outro lado, a qualidade do sucesso, diz respeito a “dados não só sobre o número de alunos transitados, mas também sobre as condições em que se verifica a transição” (IGE, 1998a, p. 26). Tais condições, e que podem traduzir situações de sucesso pleno ou de sucesso deficitário, “têm-se revelado indiciadoras da capacidade de cumprimento da escolaridade básica, ou da permanência prolongada no sistema de ensino” (*ibidem*). A qualidade do sucesso é, assim, perspectivada no sentido de conduzir à questão de “saber em que medida as escolas podem criar maiores níveis de exigência sobre os alunos” (IGE, 2000b, p. 7) e a sua análise suscita necessariamente um conjunto de reflexões em torno de aspectos que possam constituir-se como potenciais factores explicativos dessa qualidade educativa escolar ⁸⁵.

⁸⁴ No âmbito da análise dos resultados académicos dos alunos, para além das medidas de rendimento “valor acrescentado” e “análise de coorte”, pode também recorrer-se a informações disponibilizadas nos *portfolios* elaborados pelos alunos, nomeadamente, utilizando-os como instrumentos da auto-avaliação dos alunos e provocando discussão em torno dos respectivos resultados académicos (MacBeath *et al.*, 2000). Ver também a respeito da utilização dos *portfolios* como estratégia de avaliação o artigo de Jorge Nunes, in *Noesis*, nº 52.

⁸⁵ Ao nível do ensino secundário, por exemplo, os indicadores da qualidade do sucesso abrangem não só as taxas de transição e abandono, mas passam a abranger também as taxas de sucesso em exames finais de Português e de Matemática, percentagem de alunos do 12º ano dos Cursos Gerais e dos Cursos Tecnológicos que ingressou no Ensino Superior, percentagem de alunos do 12º ano que ingressou no curso correspondente à 1ª opção e ainda a taxa de empregabilidade, ao fim de seis meses, dos alunos dos Cursos Tecnológicos. Cf. IGE (2000b).

Relativamente aos indicadores fluxos escolares e valor acrescentado, deter-nos-emos apenas neste último, uma vez que, a análise de fluxos será objecto de aprofundamento e desenvolvimento e constituirá a matéria central do capítulo seguinte, pelo que não se justifica aqui e agora um espaço próprio de apreciação e comentário.

Os chamados indicadores de valor acrescentado, ao contrário das análises de fluxos, enquadram-se nas medidas sincrónicas de rendimento e ao estabelecerem comparações entre os resultados dos alunos, referenciados às classificações obtidas em exames finais e provas aferidas ou em testes e provas globais, e um resultado teórico esperado, resultante de uma média nacional ou regional dos alunos com um determinado perfil sócio-demográfico e baseado em variáveis que, antecipadamente, são tomadas como uma espécie de variáveis de controlo ⁸⁶, têm por objectivo "(...) medir os 'ganhos'

⁸⁶ Tem-se utilizado frequentemente as variáveis idade e estatuto sócio-económico dos alunos como indicadores de caracterização dos perfis sócio-demográficos de referência, com base no pressuposto de que aqueles dois factores têm uma intervenção e influência significativas nas prestações escolares dos alunos. Todavia, tal não significa, bem pelo contrário, que não possam ser introduzidas, para além das anteriores, outras variáveis de referência e sempre que tal se venha a considerar essencial para uma caracterização mais completa dos perfis sócio-demográficos em contraste. Com efeito, o que importa acima de tudo salvaguardar é a validade interna dos resultados, uma vez que, na base da concepção dos indicadores de valor acrescentado, está o pressuposto de que "se os resultados dos alunos de um dado estabelecimento de ensino for superior ao 'resultado esperado' para alunos nas mesmas condições, poder-se-á dizer que, em princípio, essa escola acrescenta 'valor' " (MacBeath, 2000, p. 10). Ora, o contrário é igualmente verdadeiro, isto é, do mesmo modo que é possível concluir que a escola acrescenta valor, também é possível concluir que uma dada escola não acrescenta ou até desacrescenta valor e conduzindo, assim, a situações que suscitam e desencadeiam um leque de apreciações desfavoráveis e de imagens institucionais de certo modo comprometedoras do trabalho desenvolvido numa dada escola, na assunção de que, a resultante desse trabalho é da responsabilidade dos professores dessa escola e das formas e opções de organização pedagógica e de funcionamento adoptadas pelos respectivos órgãos dirigentes, quando na verdade e em última instância, na base dessa diferença de resultados possa não estar efectivamente a quantidade e qualidade do trabalho realizado, mas antes, um perfil médio de referência dos alunos, cujas prestações escolares são ainda marcadas por uma grande margem de aleatoriedade.

que os alunos obtiveram durante um determinado período de permanência no estabelecimento de ensino” (MacBeath, 2000, p. 10).

No essencial, o valor acrescentado “é um indicador que traduz a diferença entre o sucesso alcançado pelos alunos de uma determinada escola e o sucesso que seria de esperar se esses alunos tivessem um sucesso idêntico ao da população de referência” (IGE, *ibid.*, p. 10). Enquanto medida sintética e indicativa do “grau de aproximação do sucesso escolar obtido pela população de cada um desses estabelecimentos, relativamente a um valor esperado” (Fernandes *et al.*, 1999, p. 162) e não sendo, afinal, mais do que “um valor que representa o desvio entre a taxa de sucesso bruta e o valor esperado, permitindo a cada escola avaliar o seu desempenho” (*ibid.*, p. 168), o valor acrescentado inspira-se numa metodologia que começou por ser desenvolvida em França desde o início dos anos 90 e pode ser considerado como um indicador que avalia o desempenho das escolas a partir dos resultados escolares dos alunos e mantendo sob controlo variáveis como a idade ou o estatuto sócio-económico e cultural das respectivas famílias.

Num certo sentido, e apesar do “eixo de reflexão sobre a avaliação de uma determinada escola não [residir] na comparação do seu valor acrescentado com o de outra escola, mas sim na apreciação do seu valor acrescentado, o que é feito comparando no mesmo ano lectivo populações com níveis etários idênticos” (*ibidem*), torna-se evidente que a centralidade e responsabilidade do desempenho deixou de estar no campo do aluno para passar agora a estar claramente no campo do professor ⁸⁷. Com efeito, na

⁸⁷ Este aspecto não deixa de ser, aliás, uma característica já assinalada anteriormente, quando a propósito de uma tipologia referente aos estádios de evolução dos sistemas educativos, preconizada por Roberto Carneiro (1994), na transição dos modelos orientados à produção/consumo para os modelos orientados ao cliente/(inovação), ao nível da força motriz passa a ter lugar o princípio da prestação de contas da escola e da satisfação do cliente, como características principais tendem a emergir a corresponsabilização, itinerários individuais, *marketing* educativo, avaliação de resultados e de desempenho, (redesenho institucional constante e pedagogias de geometria variável e como protagonismo determinante, pais e

medida em que se preconiza que o valor acrescentado possa ser uma medida do desempenho de uma dada organização escolar que permite estabelecer comparações entre as prestações educativas da população de alunos dessa organização com as de outra população de referência e, designadamente, com um perfil etário e sócio-cultural semelhante, no limite, está o pressuposto de que, eventuais diferenças que possam vir a ser observadas nas prestações escolares desses alunos, são passíveis de imputação aos modos como as escolas e os respectivos professores orientaram e conduziram o trabalho escolar e não tanto aos alunos. E o indicador “satisfação do cliente”, o segundo dos dois grupos de dados que acompanha o projecto de avaliação externa nas escolas (Fernandes *et al.*, 1999) e que é típico de um estágio de evolução educativa que tende a aproximar-se dos modelos orientados ao cliente (Carneiro, 1994), constitui também aqui um elemento informativo e avaliativo complementar.

Como não poderia deixar de ser as dúvidas são muitas e os desafios que passam a colocar-se às escolas e aos professores parecem ser agora ainda maiores. E no centro da questão, está, não um eventual questionamento da pertinência e relevância de uma prática externa de avaliação ao serviço da totalidade das partes que participam directa ou indirectamente na construção da acção organizacional educativa, mas antes, uma eventual e excessiva responsabilização daqueles a quem compete ensinar e, porventura, uma eventual e excessiva desculpabilização daqueles de quem se espera que aprendam.

Num comentário final à medida do rendimento valor acrescentado, resta-nos assinalar alguns aspectos que, de alguma forma, podem ser considerados fragilizantes do índice em questão, e que são:

[1] risco de accidentalidade de resultados, decorrente de uma certa exposição a valores acidentais e excepcionais, pelo facto de aqueles serem reportados a um único momento, neste caso, um determinado ano lectivo e

empregadores, associações de clientes, planeamento local, (autonomia, associações de centros educativos e estratégias de antecipação).

não a um conjunto de anos lectivos e aumentando assim a probabilidade da ocorrência desse risco;

[2] não representatividade dos perfis de alunos referencializados, decorrente de uma elencação incompleta das variáveis que devem constituir o perfil de desempenho educativo de uma dada população escolar e cujas consequências podem implicar a perda de consistência e de validade interna dos resultados;

[3] produção de um *corpus* de informação referencializado a um quadro axiológico que não configura um referente, um ideal desejado, um estado final necessário ou desejável em relação ao qual um juízo de valor é emitido (Figari, 1996), mas sim uma média de resultados nacionais, regionais ou locais, apurada a partir de um total de resultados obtidos nos grupos de perfil semelhante e conduzindo a posicionamentos e hierarquizações relativizadas, as quais podem, potencialmente, gerar sobreapreciações ou subapreciações, com implicações imprevisíveis em termos de imagem institucional, mesmo quando, respectivamente, e em termos absolutos, a medida observada de desempenho possa ser francamente satisfatória ou plenamente insatisfatória;

[4] eventual espuriedade explicativa de alguns dos factores, decorrente do facto de a identificação e comparação desses factores ser frequentemente apoiada em técnicas de regressão com base em procedimentos aditivos e sem controlo dos possíveis efeitos de interacção existentes.

5. Nota conclusiva

Os sistemas de indicadores e, em particular, os indicadores de valor acrescentado são hoje, tanto em termos nacionais como internacionais, um dos principais grupos de dados de natureza supostamente objectiva a considerar na avaliação do desempenho escolar e que as diversas propostas e projectos em curso, no âmbito da avaliação da qualidade na educação escolar, parecem não vir a dispensar de forma alguma. A palavra de ordem e um dos objectivos principais das novas ideologias e políticas educativas é agora o de aferir resultados escolares, de obter informações sobre variáveis escolares e de disponibilizar essas informações aos principais protagonistas do sistema educativo sobre aquilo que os alunos verdadeiramente aprenderam, numa clara lógica de convergência educativa europeia e de aproximação entre os quinze, ao nível dos respectivos critérios de avaliação, *standards* e níveis de exigência a seguir pelos professores.

Por outro lado, a crise do Estado-Providência, a iminência da ruptura dos orçamentos públicos para continuar a apoiar sistemas de acesso universalizado mas com resultados práticos ainda longínquos dos patamares educativos preconizados e, porventura, com aplicação de critérios de diferenciação que, em termos de apoio social, são no mínimo de legitimidade duvidosa⁸⁸, constituem factores que agem de forma convergente para a

⁸⁸ Recorremos a dois exemplos, de entre muitos outros possíveis, para ilustrar esta questão. O primeiro prende-se com a invocação do princípio da responsabilização do aluno e da família perante apoios sociais e económicos recebidos num sistema educativo que apoia, ao nível da escolaridade obrigatória (2º e 3º ciclos), apenas cerca de ¼ dos alunos, sendo que, destes somente uma parte o é na totalidade, quando aproximadamente 60% destes alunos, de acordo com o critério de classificação proposto por M. V. Cabral (1997), pertencem a famílias com um índice de estatuto social médio baixo ou baixo, ficando assim por abranger um número maior do que aqueles que foi abrangido e cujas condições sociais e económicas, de acordo com o índice de estatuto social onde estão enquadrados, o justificava plenamente. O segundo exemplo, diz respeito à flagrante injustiça social que decorre da atribuição de benefícios sociais para fazer face à escolarização ou da isenção de encargos educativos, com base no critério de rendimento familiar *per capita* declarado. Para além da suspeição sobre a

aceleração das políticas de redução dos défices públicos e para o acentuar das restrições dos *inputs* financeiros e materiais, empurrando o sistema educativo para soluções e lógicas de partenariado em termos da angariação e renovação das fontes de financiamento.

Num período de franco emagrecimento dos orçamentos públicos e, paradoxalmente, em que tudo tem de ser feito, de modo a manter satisfeito o cliente (o cliente tem sempre razão), aos alunos e respectivas famílias, parece estar cada vez reservado o lado dos direitos e das regalias e, contrariamente, aos professores, o lado das obrigações e dos deveres. Os sintomas de uma acelerada tendência na intensificação do trabalho e os evidentes sinais de colonização (Hargreaves, 1998), acrescidos de novas redefinições dos papéis e funções da escola (menos instrução e mais acolhimento, custódia e apoio social) e de uma lista de espera de professores recém-formados, ansiosos por fazer qualquer trabalho e por qualquer preço e que engrossa anualmente a fila de candidatos ao ingresso no sistema educativo, deixam-no já claramente antever.

A pressão sobre a utilização dos recursos e sobre a necessidade da prestação de contas parece ser, na verdade, da parte da administração

adequabilidade de um tal critério, quando é hoje do domínio público o conhecimento de declarações de rendimento que tornaria essas famílias beneficiárias do rendimento mínimo e, paradoxalmente, ostentam bens exteriores de riqueza que as colocaria de imediato no extremo oposto, há todo um conjunto de evidências e elementos disponíveis que permitem sustentar a hipótese da discriminação negativa de alunos economicamente mais desfavorecidos em relação a outros. Com efeito, num estudo conduzido por E. Verdasca (1997), relativamente à evolução dos alunos subsidiados ao nível da escolarização básica numa escola confessional privada, a autora chegou à conclusão que “a utilização de outros indicadores na caracterização da origem e composição social dos alunos (...) parece induzir a uma suposição completamente diferente, quanto à composição social dos alunos, daquela que está traduzida no quadro [respeitante ao número de alunos subsidiados]. Resta contudo saber, se o recurso a um índice de estatuto sócio-económico que, para além do tipo de ocupação e grau de instrução dos pais, tivesse em conta outros indicadores simples como *serviço doméstico, posse e característica do(s) carro(s), zona de residência, tipo de habitação* e que é sugerido para a análise da composição e estrutura social de sociólogos como A. L. Marin (1979), confirmaria ou não tal suposição” (p. 88).

educativa e do dispositivo inspectivo, um pretexto mais do que suficiente para pôr em marcha a poderosa máquina avaliativa do trabalho realizado pelas escolas e pelos professores.

Por último, uma referência à conjugação e associação, e que aqui fica em aberto, entre medidas de rendimento como o valor acrescentado e a análise de fluxos e permitindo, assim, não apenas uma sinalização sincrónica das prestações educativas escolares por via da aplicação isolada da medida do valor acrescentado, mas alargando e conferindo a essa sinalização um carácter diacrónico pela aplicação conjugada das duas, com a inegável vantagem de introduzir na análise uma nova característica: a da observância ou não da sistematicidade dos resultados.

Com efeito, por via de uma certa lógica de referencialização operatória, metodológica e científica (Figari, 1996), a “parceria” entre aquelas medidas acrescenta ao esquema matricial uma maior consistência e validade interna, que uma medida de desempenho e realização escolar como o valor acrescentado, dificilmente pode por si só, salvaguardar.

CAPÍTULO III

O MODELO DOS FLUXOS ESCOLARES: um dispositivo de análise do desempenho da escola

1. Nota introdutória

A propósito de um conjunto de reflexões sobre o desempenho e respectiva evolução do sistema educativo português nos últimos anos, J. Azevedo num dos seus escritos e depois de uma breve contextualização, deixava ao leitor as seguintes questões:

“ Em Junho de 1993, o Ministro da Educação distribui aos parlamentares um dossier de 64 páginas com elementos relativos ao sistema de ensino português. Na página 32 estava estampada uma síntese acerca do percurso escolar (...) dos alunos que acabavam de concluir o 9º ano em 1990/91 (teoricamente matriculados pela primeira vez no 1º ano de escolaridade em 1982/83). O que se passou com estes matriculados? Estarão no 9º ano, já abandonaram ou ainda marcam passo em outros anos de escolaridade? (Azevedo, 1994, p.17) .

As questões anteriores, conduzem-nos, invariavelmente, a um discurso que nos fala de aprovações, de reprovações e de desistências, mas também e em última análise, dos movimentos de progressão, de repetência e de abandono que viriam incontornavelmente a marcar as respectivas trajectórias e itinerários dessa e de outras gerações escolares, isto é, de um discurso que nos remete para questões relacionadas com movimentos e flutuações de uma dada população escolar, num determinado período de tempo, e que, ao mesmo tempo, nos faz suscitar uma enorme curiosidade e vontade de desenvolver e experimentar outras formas de olhar e fotografar uma dada realidade educativa, tecida num *caldo social e cultural* e envolta num imaginário educativo, que relativamente ao passado, e como sublinha J. Azevedo (1994), parece agora afigurar-se de referências menos estáveis, de um militantismo ideológico, político e social mais fragilizado, de um sentido das coisas e da vida mais indeterminado e relativizado. E, não obstante, existe agora “(...) mais liberdade pessoal e a própria sociedade é mais aberta e permissiva. Mas, se é verdade que há mais liberdade para seguir caminhos diversos, também é evidente que no meio do próprio relativismo moral reinante residem muitas contradições e dificuldades (...) A própria perda de confiança

nos tradicionais sistemas de representação dificulta o diálogo dos adultos com as novas gerações, mais libertas, mas talvez mais perdidas” (*ibid.*, p. 151).

2. Uma breve incursão nos domínios da Demografia Escolar

Este modo de falar dos jovens e da escola e também das trajectórias por eles realizadas com maior ou menor sucesso, da própria história da sua vida escolar, acaba por mobilizar indicadores micro e macrodemográficos, enquadráveis no instrumental metodológico de que se socorre a ciência demográfica (escolar), quer quando tomada em sentido amplo, quer quando tomada em sentido restrito. Desde logo, nas próprias definições de A. Guillard, e ao qual se atribui a invenção do nome “Demografia Comparada” (Nazareth, 1996, p. 65), quando a propósito da especificação do seu objecto de estudo, a define, em sentido amplo, como uma ciência que “abrange a história natural e social da espécie humana” e, em sentido mais restrito, como “o conhecimento matemático das populações, dos seus movimentos gerais, do seu estado físico, intelectual e moral “ (Guillard, citado por Nazareth, 1996, p.65).

Com efeito, a Demografia é a ciência da população e o seu campo de estudo está muito para além da contagem da população num dado momento e num dado território, mas abrange também o conhecimento de “como esse número evolui no tempo, quais os factores marcantes dessa evolução” (INE, 2000, p. 2). De uma forma simplificada e no seu sentido restrito, pode descrever-se como sendo “o estudo da renovação das populações humanas, no que respeita aos nascimentos, óbitos e movimentos migratórios” (*ibid.*, p. 3) ou “o estudo da estrutura da população segundo alguns caracteres qualitativos do indivíduo: idade, sexo, zona geográfica de residência” (*ibidem*). Mas a ciência demográfica pode ser igualmente perspectivada num sentido mais amplo, deixando de se restringir ao estudo da população decomposta segundo vários atributos qualitativos dos indivíduos, para passar a “abarcar também o

estudo de problemas mais vastos, multidisciplinares, nos quais as variáveis populacionais longe de esgotarem a análise, interagem com outras dimensões dos problemas” (*ibidem*).

Por outro lado, as variáveis micro e macrodemográficas a que nos conduz um processo de construção de resposta às questões formuladas inicialmente, enquadram-se nos elementos fundamentais que Nazareth apresenta para, e nas suas próprias palavras, “clarificar com objectividade (...) uma definição aprofundada de Demografia” (*ibid.*, p. 67).

Analisando esses cinco elementos fundamentais, não parece difícil sustentar a ideia de uma área disciplinar com objecto e método próprios, a área da Demografia Escolar ou, de preferência, e para que esta possa abranger fenómenos educativos escolares e não escolares, a área da Demografia Educacional, ideia essa, aliás, há muito desenvolvida e aprofundada por autores como P. Clerc (1974) ou, mais recentemente, por J. Arroiteia (1991b), quando se referem, respectivamente, a uma disciplina de Demografia Escolar nos seguintes termos:

“(...) a pour but la description statistique des groupes humains, en portant principalement attention à l'effectif, et aux facteurs de mouvement qui permettent d'expliquer et de prévoir les variations de l'effectif” (Clerc, 1974, p. 221);

“(...) ramo especializado da Demografia interessado no estudo quantitativo da população escolar. Ocupa-se do estudo das características da população e dos diversos fenómenos relacionados essencialmente com a população discente (admissão, progressão interna e abandono do sistema educativo), relacionando-os com os restantes fenómenos, de natureza social, que ocorrem na sociedade. Como um ramo da Demografia Social a Demografia Escolar recorre aos métodos e técnicas utilizadas na Análise Demográfica relativos à natureza dos dados, à sua dinâmica e estrutura, ao tipo de análise (longitudinal ou transversal) e às projecções demográficas (Arroiteia, 1991b, p. 180).

Retomando as questões inicialmente propostas por J. Azevedo e, em especial, o conjunto de procedimentos a delinear para a construção de possíveis respostas a essas questões, certamente que estes não se esgotam em meras descrições de jovens isolados mas, antes subentendem conjuntos

de jovens delimitados espacialmente e com um certo significado social. Com esta delimitação espacial pretende-se falar da *dimensão* da população escolar (x alunos inscritos num determinado país, região, estabelecimento de ensino, turma), da *estrutura* ou repartição por subconjuntos (x alunos matriculados no 5º ano, y no 6º, ou, x inscritos pela 1ª vez, y pela 2ª vez ou mais) e da própria *distribuição no espaço*. A dimensão, a estrutura e a distribuição espacial são, pois, indicadores do *estado da população escolar*, constituindo, assim, um primeiro elemento fundamental de âmbito demográfico-educacional. Todavia, um estudo científico da população não se pode quedar apenas por aspectos estáticos (Nazareth, 1996), pelo que, necessariamente, o estudo de uma determinada população escolar tem de identificar as mudanças ocorridas no *estado da população escolar* e a *intensidade e direcção* dessas mudanças. Os registos respeitantes aos aprovados e não aprovados ou aos progredidos, repetentes e abandonos são, respectivamente, duas ilustrações dos aspectos estático e dinâmico do estado de uma dada população escolar.

A análise dos factores, natalidade, mortalidade e migração, enquanto variáveis, reconhecidamente influenciadoras do estado das populações, é agora substituída pela análise da procura social de educação (indicadores de escolarização e/ou inscrição), do abandono e das transferências de alunos, por exemplo. Na verdade, também em relação às populações escolares, se afigura igualmente relevante o desenvolvimento de análises de questões como a *natalidade escolar* (novos inscritos ou inscritos pela 1ª vez), a *mortalidade escolar* (abandono escolar) e a *migração escolar* (transferências de alunos), assumindo-se tais análises como um terceiro elemento fundamental a considerar.

As variáveis anteriores, enquanto variáveis antecedentes, condicionam os aspectos globais e estruturais da população. Nas análises longitudinais, como no caso do acompanhamento das trajectórias escolares de um grupo de alunos, acontecimentos renováveis como a progressão e a repetência, ou não renováveis como a diplomação e o abandono, são transpostos para uma

coorte imaginária¹, determinando indicadores globais de desempenho escolar ou outras relações desagregadas, nomeadamente, relações de disparidade e assimetria, de que a *relação de masculinidade* dos desempenhos escolares ou de rendimento das escolas básicas *versus* escolas secundárias, constituem apenas exemplos de como a variável microdemográfica *progressão* (*p*), pode ser usada, como elemento de análise em transversal, quer na determinação de indicadores de base longitudinal, quer na simulação de projecções de fluxos escolares, apoiadas em cenários com fixação prévia de coeficientes de produtividade e tendo por base critérios que estabelecem um determinado crescimento médio ano.

Com efeito, os “estudos de coorte”, que Briones (1988) enquadra, conjuntamente com os estudos de tendência e os estudos de painel, na investigação quantitativa de tipo diacrónico ou longitudinal, constituem um dos modelos de análise de base quantitativa, utilizados na análise do movimento evolutivo de gerações escolares. Tratando-se de um dos métodos típicos dos estudos de tipo longitudinal, o conceito de *coorte* é hoje um dos conceitos chave da Análise Demográfica e que Nazareth define como “(...) conjunto de pessoas que são submetidas a um mesmo acontecimento de origem durante um mesmo período de tempo” (1996, p. 117).

A essência do conceito de *coorte* ficou a dever-se a N. Ryder (1965), que o definiu nos seguintes termos: “The constituents of a cohort are identified by birth (or more generally by entry into the system) during a common time span, and thus by a common age (or other interval) in any period” (citado por Bowman, 1987, p. 385). De resto, merecendo algum destaque no campo da Sociologia, ao longo da década de 60, ainda que, somente a partir dos anos 70, viesse a suscitar interesse e a merecer um maior desenvolvimento na área

¹ O termo *coorte* começou por ser utilizado para designar um corpo de infantaria romana. No campo da Análise Demográfica, o termo pretende significar um grupo de indivíduos (no nosso caso, de alunos) com determinadas características que importa seguir e acompanhar ao longo dos anos. Cf. Nazareth, 1995.

da Economia da Educação ², nomeadamente como modelo de análise do desempenho dos sistemas educativos e como técnica de planeamento educativo.

Por outro lado, procurando captar o sentido que é dado por Nazareth (1996) a um quarto elemento essencial, o nível de rendimento ou de qualquer outro indicador de produtividade escolar, enquanto critério de qualidade (Palacios, 1996), quer como identificador, quer como preditor é, ele próprio, igualmente influenciador da procura social de educação e da “mortalidade” escolar. As imagens enraizadas de qualidade educativa estão de um modo geral, muito mais associadas a lógicas de eficácia e de produto, enquanto conjunto de resultados efectivamente alcançado, do que propriamente a lógicas de ‘processo de valor acrescentado’. A ideia expressa na transcrição seguinte é a este propósito bastante incisiva:

“Pode-se admitir que as escolas não deveriam ter que responder por factores que escapam ao seu controlo, como o meio social e o ambiente circundante. O que conta quando se procura avaliar o contributo das escolas, é sobretudo o que elas produziram em matéria de conhecimentos e menos as características dos seus alunos que são a matéria prima. Se nos interessarmos por cada escola em vez de proceder a uma estimativa média do ‘valor acrescentado’ do sistema inteiro, constatar-se-á que muitas vezes são os estabelecimentos em que os níveis de sucesso são, no conjunto, mais fracos que obtiveram melhores resultados no acrescentar dos conhecimentos dos alunos — por outras palavras, foram mais enriquecedores do que os estabelecimentos em que as notas são melhores [resta saber em que medida os pais serão suficientemente impressionados por este género de índice para escolher uma escola ‘de grande valor acrescentado e de fraca média’ e para lá enviar os seus filhos]” (OCDE, 1992, p. 69).

Por último, um quinto elemento essencial, relacionado com o investigar dos factores que estão na base dos movimentos internos escolares e das

² Para um maior conhecimento sobre as potencialidades da técnica da *coorte*, veja-se, por exemplo, M. J. Bowman (1987).

influências que esses factores podem exercer na dimensão, estrutura e distribuição espacial de uma determinada população escolar.

As análises transversal e longitudinal, enquanto dois dos princípios gerais da análise demográfica (Nazareth, 1996) e que, na perspectiva de Peixoto (1993), devem ser olhadas como dois procedimentos técnicos diferentes ainda que de objectivos idênticos e a que se aplicam os mesmos métodos e que, na perspectiva de Nazareth (1988; 1996), estão dirigidas a diferentes objectivos, ganham aqui um lugar de destaque na análise dos principais elementos demográfico-escolares.

Embora a análise longitudinal, ao acompanhar a evolução das trajectórias escolares de um grupo de alunos desde o seu ingresso no ciclo de escolaridade à sua saída ou abandono, pareça ser mais completa e possa deter, de algum modo, alguma supremacia relativamente à análise transversal, estas são, em última análise complementares uma da outra. por a partir delas, ser simultaneamente possível, a partir da primeira, estudar as características evolutivas de uma população escolar ao longo de um ciclo completo de estudos e, a partir da segunda, observar os acontecimentos num determinado momento. Através da análise longitudinal, observam-se os acontecimentos ocorridos ao longo da vida escolar de uma geração ou várias gerações escolares, envolvendo, de um modo geral, vários anos lectivos. Por sua vez, a análise transversal, enquanto análise de momento e, por conseguinte, de tipo conjuntural, permite a observação dos acontecimentos demográficos escolares num determinado período de tempo, isto é, possibilita a observação de um conjunto de gerações escolares num determinado momento.

Trata-se, efectivamente, de princípios de análise do desempenho dos estabelecimentos escolares ou de grupos de estabelecimentos escolares e através dos quais se evidenciam indicadores de produtividade e outros elementos de caracterização, pelo que passamos a apresentar, nos próximos pontos, as bases metodológicas enquadradoras do modelo dos fluxos escolares, bem como alguns dos procedimentos de ordem técnica que lhes estão associados.

3. Fluxos escolares: um modelo de análise do desempenho da escola

3.1 Considerações preliminares

O movimento dos alunos inscritos num ciclo de estudos, integrando de um modo geral dois ou mais anos de escolaridade, pode ser analisado a partir de um conjunto de indicadores que traduzem a evolução e o itinerário desses alunos, ao longo da série de anos curriculares desse ciclo de estudos e durante os anos lectivos necessários à sua conclusão. Tais indicadores expressam em cada ano lectivo o comportamento desses alunos relativamente a cada um dos anos de escolaridade que integra o ciclo. Estes indicadores poderão ser globais ou poder-se-ão ainda apresentar desagregados, permitindo, neste último caso, um conjunto de informações simultaneamente mais completas e detalhadas. Consequentemente, para além de indicadores globais, será sempre vantajoso dispor de dados sobre diversas regiões, urbanas ou rurais, do litoral ou do interior, reveladores ou não de assimetrias e disparidades regionais. Mas, igualmente de elementos sobre a evolução dos inscritos segundo o sexo ou, segundo variáveis como o currículo doméstico desses alunos e a situação sócio-profissional dos pais, habitualmente consideradas como variáveis determinantes dos contextos familiares dos alunos ou, mesmo ainda, outro tipo de variáveis de ordem socio-cultural e étnica.

O conhecimento deste tipo de dados, tão desagregados quanto possível relativamente às trajectórias e perfis desses alunos, pode revelar-se de extrema importância na definição de novas metas de política educativa, no estabelecimento de estratégias organizacionais e administrativas mais sustentadas, bem como na adopção de outro tipo de medidas, em especial de natureza social e institucional, capazes de conseguir aproximações mais seguras aos objectivos educacionais pretendidos e anunciados. Não deixa ainda de se afigurar como aceitável que a fixação antecipada de novos índices de produtividade escolar, de novos coeficientes de rendimento ou de outros indicadores a partir, por exemplo, de análises de tendência terá, a curto prazo,

maiores margens de segurança e terá tanto maior probabilidade de êxito quanto mais completas, pormenorizadas e desagregadas se apresentem este tipo de análises.

Todavia, não é demais referir que estes indicadores assentam, de um modo geral, em anteriores critérios de mensuração, nem sempre suficientemente aferidos, na medida em que as taxas de progressão e de repetência observadas, e quaisquer que estas sejam, não significam necessariamente a incorporação de um mesmo padrão de exigência na sua formação, pese embora a relativa tranquilidade que o princípio da standardização das qualificações possa exercer automaticamente em termos de coordenação e regulação dos níveis de exigência (Mintzberg, 1995). Com efeito, o lado ideográfico das acções organizacionais educativas (Chorão, 1992), acrescido de uma reconhecida autonomia pedagógica do professor e, porventura e em certas situações, até de uma eventual e relativa autonomia científica, introduz uma inegável dimensão de subjectividade no significado e na validade destes indicadores, justificando-se sempre o equacionar de questões como as seguintes: Qual é o verdadeiro significado e sentido destes indicadores? Que níveis de exigência relativamente ao desempenho escolar dos alunos estão na base destes indicadores? Que garantias podemos ter na comparação das produtividades e dos rendimentos escolares a partir de tais indicadores?

Muitas outras questões poderiam ser ainda equacionadas, particularmente se este tipo de indicadores tende a ser institucionalmente utilizado para proceder a comparações horizontais de produtividade, designadamente em termos de eficácia e de eficiência escolares. Todavia, adoptar institucional e administrativamente este tipo de acções e de procedimentos, descontextualizando as informações proporcionadas pelas análises de diagnóstico e avaliação, introduz um enorme risco de enviesamento na formulação dos juízos e apreciações, bem como nas consequentes políticas e práticas administrativas que se pretendam consagrar. De resto, esse risco é tanto maior quanto as políticas educativas se sustentem em orientações e soluções tendo por base avultadas quebras de investimento

e financiamento e se tendam a apoiar em lógicas de racionalização e optimização absolutas ³. Muito a propósito, Lima não deixaria de sublinhar a este respeito que,

"O sector da educação é actualmente terreno privilegiado das medidas de racionalização. A fase de expansão quantitativa do sistema terá chegado ao seu termo, sabendo-se que os cortes nas despesas públicas serão certos, e já anunciados, e que face a essa orientação o aumento da qualidade da educação terá de ser conseguido não à custa de maiores investimentos, mas precisamente através de políticas de racionalização e de reestruturação que garantam uma maior eficácia e uma maior *eficiência interna*" (1992a, p. 3).

É neste contexto e sem deixar de se ter presente as limitações e riscos da utilização indevida deste tipo de análises, que continuaremos a desenvolver abordagens analíticas centradas nos fluxos escolares. Até porque "(...) é forçoso reconhecer que não há uma, mas várias eficácias, tal como não há uma, mas várias qualidades, tantas, possivelmente, quanto os modos de

³ O discurso político manifesta hoje uma forte tendência para fazer assentar os critérios de orçamentação e de financiamento a atribuir aos estabelecimentos escolares com base em desempenhos conseguidos e de qualidade educativa referenciados em termos absolutos e nas mais das vezes completamente descontextualizados. É um pouco à imagem da teoria da máquina e com a agravante de se situar numa concepção fechada, tomando-se o estabelecimento escolar como uma espécie de caixa de transformação e de incorporação de valor acrescentado às matérias primas introduzidas. A excelência decorreria de dois tipos básicos de resultados: a produção a baixos custos ou a diferenciação do produto obtido. Identificamos, pelo menos, nesta cultura organizacional educativa duas variáveis perturbadoras do modelo: i) a não padronização da matéria-prima; ii) a ambiguidade ou, pelo menos, a insegurança do processo tecnológico. Tal não significa, porém, que sejamos defensores da desresponsabilização do que ocorre e da forma como ocorre no estabelecimento de ensino, até porque relativamente a alguns dos aspectos desta cultura lhe reconhecemos virtualidades, mas significa antes que cada estabelecimento não deve nem pode ser tomado como mais uma unidade orgânica anónima e completamente despida do seu contexto específico. Aliás, várias têm sido as investigações, no âmbito da eficácia escolar, que têm conduzido a uma imagem de que as escolas marcam a diferença, admitindo-se que o sucesso dos alunos é afectado por factores associados a processos de acção e práticas organizacionais específicas. A este propósito, veja-se por exemplo, António Nóvoa (1995).

racionalidade em presença conflitual" (Lima, 1992a, p. 5). Apesar de tudo, quer numa óptica de aprofundamento da democratização da educação e da autonomização das organizações educativas, quer mesmo como mero suporte técnico e instrumental e exercício metodológico, as virtualidades deste tipo de abordagens constituem, por si só, boas razões para o seu desenvolvimento. De resto, e vale a pena sublinhá-lo, não fará talvez muito sentido, colocar a questão relativamente ao conjunto do instrumental desenvolvido, mas antes ao sentido e uso que os políticos e responsáveis pela administração e gestão educativas dele possam fazer.

3.2 A organização dos dados e o apuramento da informação

A organização dos dados pressupõe a construção de suportes de informação completos e actualizados e o mais desagregados possível. É a partir destes suportes informativos, que mais não seja com um carácter de complementaridade relativamente a outros e que permitem disponibilizar baterias de dados sobre a evolução dos alunos inscritos ao longo de diversos anos consecutivos que, em qualquer momento, se pode proceder ao seu tratamento e resumo e dispor de um conjunto de instrumentos de análise e de diagnóstico de base ao delineamento de programas de intervenção para os anos seguintes, com um mínimo de fundamentação e consistência.

O quadro seguinte, que usaremos como quadro-tipo de recenseamento escolar, constitui um exemplo de uma forma de apresentação e organização dos dados, recorrendo apenas a alguns dos itens que os modelos oficiais DEPGEF nº 408 e nº 409 permitem combinar ⁴.

⁴ Os modelos DEPGEF nº 406 e nº 407 e DEPGEF nº 408 e 409, são modelos oficiais utilizados, para efeitos estatísticos, pelas DRE's, junto de todos os estabelecimentos de ensino onde é leccionado o 2º e o 3º ciclos, na recolha, respectivamente, de elementos sobre o aproveitamento dos alunos e sobre o número de matriculados segundo a idade e o sexo, por ano de escolaridade. Para além destas variáveis, a aplicação destes modelos permite ainda

Quadro I

População escolar matriculada no 2º e 3º ciclos por ano de escolaridade e ano lectivo, por sexo e por tipo de escola (Modelo de base de dados)

A.L. (ti)	A.C. (ki)	5º Ano (k5)		6º Ano (k6)		...	9º Ano (k9)	
		HM	M	HM	M	...	HM	M
t _n	Mi Bás	...	...	...	...	...	...	...
	Mi Sec	...	...	...	...	...	...	...
	Mf Bás	...	...	...	...	...	...	...
	Mf Sec	...	...	...	...	...	...	...
	Ap Bás	...	...	...	...	...	...	...
	Ap Sec	...	...	...	...	...	...	...
	R Bás	...	...	...	...	...	...	...
	R Sec	...	...	...	...	...	...	...
t _{n+1}	Mi Bás	...	...	...	...	...	...	...
	Mi Sec	...	...	...	...	...	...	...
	Mf Bás	...	...	...	...	...	...	...
	Mf Sec	...	...	...	...	...	...	...
	Ap Bás	...	...	...	...	...	...	...
	Ap Sec	...	...	...	...	...	...	...
	R Bás	...	...	...	...	...	...	...
	R Sec	...	...	...	...	...	...	...

Legenda:

- Mi_{Bás} - Total de alunos matriculados no início do ano lectivo em escolas EB₂₋₃
- Mf_{Bás} - Total de alunos matriculados no final do ano lectivo em escolas EB₂₋₃
- Ap_{Bás} - Total de alunos aprovados em escolas EB₂₋₃
- R_{Bás} - Total de alunos repetentes em escolas EB₂₋₃
- Mi_{Sec} - Total de alunos matriculados no início do ano lectivo em escolas secundárias
- Mf_{Sec} - Total de alunos matriculados no final do ano lectivo em escolas secundárias
- Ap_{Sec} - Total de alunos aprovados em escolas secundárias
- R_{Sec} - Total de alunos repetentes em escolas secundárias

Quanto mais desagregada se conseguir organizar e apresentar a informação, tanto mais possibilidades existirão de se proceder a caracterizações mais detalhadas e completas e, simultaneamente, mais

recolher elementos sobre muitos outros aspectos escolares, designadamente, condição de matrícula, dimensão das turmas, opções curriculares, entre outros. Uma organização cuidada dos dados oferece a vantagem de proporcionar, quando necessário, um conhecimento sobre os indicadores de base do movimento dos efectivos escolares ao longo de vários anos lectivos e por ano de escolaridade. Há toda a conveniência e vantagem em que esta informação seja organizada de forma desagregada, designadamente em relação a variáveis relativamente às quais existem fortes suposições de que possam influenciar sobremaneira o desempenho escolar e as próprias opções educativas.

rigorosas dos respectivos comportamentos e prestações escolares, com todas as consequências e ganhos que daí advêm, em termos de informação de base e fundamentação em relação a futuras tomadas de decisão e definição de políticas educativas ⁵.

Numa óptica de racionalização de recursos, ainda que não no sentido mais limitativo do termo, estes podem vir a ser preferencialmente potenciados na sua aplicação, não de forma indiferenciada, mas para grupos em que tal aplicação poderia contribuir para a correcção ou, pelo menos, para uma diminuição de algumas das disparidades e dos desequilíbrios existentes ⁶.

A exploração dos elementos informativos do quadro-tipo de recenseamento remete-nos para uma vasta e variada gama de indicadores, dos quais os mais vulgarmente utilizados são as taxas de aprovação, de não aprovação, de progressão, de diplomação, de repetência e de abandono por cada ano curricular do ciclo de estudos, ao longo de diversos anos lectivos.

⁵ Nunca é demais sublinhar que este tipo de informação pode vir a revelar-se extremamente útil na definição de políticas educativas e nas opções de planeamento educativo a realizar, no caso de, por exemplo, serem identificados desequilíbrios relativamente à escolarização e desempenhos escolares entre os sexos, grupos etários, classe social, culturas, atitudes e comportamentos escolares.

⁶ Seria, por hipótese, o caso de um diagnóstico global menos bom por via dos baixos desempenhos escolares (repetências sucessivas) dos rapazes e de uma fraca escolarização de raparigas de zonas rurais. Estes indicadores constituiriam por si só um bom fundamento para programas distintos de intervenção no sentido da atenuação de tais disparidades. No primeiro dos casos, estaria em causa mais o tipo de práticas pedagógicas a adoptar com tais grupos; no segundo, a mobilização e actuação no sentido de mudanças de mentalidades e padrões sociais e culturais de comportamento de certos grupos rurais. Ora, nem sempre os programas de desenvolvimento educativo local têm em conta este tipo de pressupostos, pelo que os resultados ficarão certamente aquém do que seria suposto. Antes até de ser uma questão de programa é, seguramente, uma questão de identificação dos problemas existentes.

3.3 Proposições fundamentais de um fluxo escolar

Um aluno que se apresenta inscrito num dado ano curricular ou ano de escolaridade (k) e num dado ano lectivo (t)⁷, no final desse ano lectivo, aprova ou não aprova. Deste modo, relativamente a um conjunto de alunos inscritos (TI) no início do ano lectivo, considera-se que só pode suceder um de dois acontecimentos mutuamente exclusivos: aprovação (ap) ou não aprovação ($\tilde{n}ap$), independentemente deste último estar associado a uma situação de reprovação (rp) ou de desistência (des). Daqui decorre uma *primeira proposição fundamental* de um fluxo escolar e que passamos a enunciar:

O *Total de Inscritos* de um qualquer ano curricular num dado ano lectivo é igual à soma dos *Aprovados* desse ano curricular e desse ano lectivo com os *Não Aprovados* desse ano curricular e desse ano lectivo.

Simbolicamente, tem-se:

$$TI = Ap + \tilde{N}ap \quad [1]$$

A equação [1] traduz uma situação estática, já que tudo se processa no mesmo ano lectivo, entre um momento inicial m_1 (início do ano lectivo) e um momento final m_2 (final do ano lectivo) nada mais se sabendo, a não ser o peso relativo da aprovação ou da não aprovação de um determinado ano curricular num qualquer ano lectivo. A variável TI , constante do primeiro membro da equação e os acontecimentos Ap e $\tilde{N}ap$, integrando o segundo membro da equação, reportam-se ao momento m_2 . Como referimos atrás, na base estatística que utilizamos como ilustração, não se especifica se a *não aprovação*, resulta exclusivamente de situações de *reprovação* no final do ano, se resulta apenas de *desistências* ao longo do ano lectivo ou se nela estão misturados (o mais provável) os dois tipos de acontecimentos. Em todo o caso, por via das relações que é possível estabelecer a partir da equação [1] entre

⁷ Em termos de notação e por questões de simplificação e de economia de escrita, designaremos o ano curricular ou de escolaridade por k e o ano lectivo por t .

cada um dos acontecimentos referenciados e o total de inscritos, sabe-se que se registaram determinadas taxas de aprovação e de não aprovação e que, a partir destas, decorrem inevitavelmente trajectórias escolares com direcções e sentidos que podem ser, em alguns casos, bastante semelhantes e, noutros, bem diferentes.

Retomando a equação inicial e uma vez que tudo o que acontece está reportado ao mesmo ano lectivo t e ano curricular k , a equação [1] pode passar a escrever-se do seguinte modo:

$$TI_{(t,k)} = Ap_{(t,k)} + \tilde{N}ap_{(t,k)} \quad [2]$$

Contudo, o conceito de fluxo escolar está associado a uma perspectiva dinâmica e de movimento ao longo de todo um ciclo de estudos e não a uma perspectiva estática, pelo que, a cada aluno, no final de um ano lectivo e no período que medeia entre este e o início do ano lectivo seguinte sucederá, teoricamente, não uma das duas situações anteriores mas, uma das três situações seguintes: tendo aprovado, continua a proceder à sua inscrição no ano curricular e lectivo seguintes; tendo não aprovado, continua a realizar, no ano lectivo seguinte, a sua inscrição ainda que no mesmo ano curricular; tendo ou não aprovado, abandona e não tem mais lugar o procedimento administrativo de inscrição no ano lectivo seguinte ⁸.

⁸ A problemática do abandono é abordada na literatura da especialidade sob dois ângulos de análise: o abandono real e o abandono potencial (Clímaco, 1995). O primeiro corresponde efectivamente a uma situação de não continuidade dos estudos dentro de uma escolaridade obrigatória prevista, não se associando simplesmente ao insucesso escolar, mas envolvendo sempre situações de não prossecução mesmo quando tenha ocorrido uma situação de aprovação no ciclo de escolaridade; o segundo, está relacionado com a propensão para a não continuidade dos estudos, por razões de insucesso repetido e sistemático. Os factores potenciais de abandono têm sido descritos e caracterizados particularmente entre nós (Antunes, 1989; Almeida e Santos, 1990; Ferrão e Neves, 1992; Benavente *et al.*, 1994, Ferrão, 1995; Sarmiento *et al.*, 1998), sendo de assinalar a sua ligação a uma diversidade de aspectos, de um modo geral, de fronteiras pouco nítidas e na maior das vezes fora do controlo da escola, todavia, com uma certa incidência em factores individuais, relacionados com

Cada uma das três situações anteriores corresponde, numa base estatística de dados a cada um dos seguintes tipos de registo:

i) os alunos que obtêm aprovação no final de um qualquer ano de escolaridade ou ano curricular (k), no ano lectivo (t). caso não abandonem esse processo de escolarização, integrarão, no ano lectivo seguinte ($t+1$), o conjunto de novos inscritos (NI) no ano de escolaridade seguinte ($k+1$). Esta

questões de motivação e aprendizagem mas também com uma certa apetência para a inserção na vida activa e com factores de ordem institucional e organizacional escolar. Em termos internacionais, saliente-se, por exemplo, o interessante estudo de Parent e Paquin (1994), que com base numa vasta revisão de literatura sobre o tema e um estudo empírico junto de alunos "desertores" e de professores no Canadá, elencam como principais razões do abandono escolar um conjunto alargado e uma multiplicidade de aspectos estruturados em torno dos seguintes eixos: motivos escolares, motivos não escolares, motivos organizacionais, motivos sociais complexos e múltiplos, motivos familiares, motivos ligados à personalidade dos alunos, motivos sociais ligados às condições de trabalho dos docentes. Para efeitos de organização da base de dados e do próprio modelo de análise o acontecimento *abandono* deve ser registado enquanto tal, apenas quando efectivamente tenha lugar no período que medeia entre o final de um ano lectivo e o início do ano lectivo seguinte, já que, se o acontecimento *ausência de frequência* vier a ocorrer durante o decorrer do ano lectivo deve, para todos os efeitos, ser tomado não como abandono mas como *desistência* e, conseqüentemente, integrado no conjunto dos não aprovados desse mesmo ano lectivo. Para se observar uma situação de efectivo abandono, não pode ter ocorrido, referenciado a esse ano lectivo, um acto administrativo de inscrição de um aluno que, em situações que não sejam de excepção, só tem lugar após o final do ano lectivo anterior e antes do início do ano lectivo em curso, isto é, não se pode tomar como abandono, mas sim como desistência. o caso de um aluno matriculado num dado ano lectivo t e que, num determinado momento desse ano lectivo t , deixa de frequentar a escola. Efectivamente, só quando não houver lugar a essa inscrição se está em presença do acontecimento *abandono*, de resto, podendo assumir diferentes formas: de *abandono de aprovados*, quando a situação escolar dos alunos tenha sido em termos de aproveitamento, no final do ano lectivo, uma situação de aprovação; de *abandono de não aprovados*, quando a situação escolar dos alunos corresponda, no final do ano lectivo, a uma situação de não aprovação por razões de desistência no decurso do ano lectivo ou, mesmo que tendo-se registado assiduidade, pela não observação de um conjunto de aprendizagens consideradas de nível mínimo.

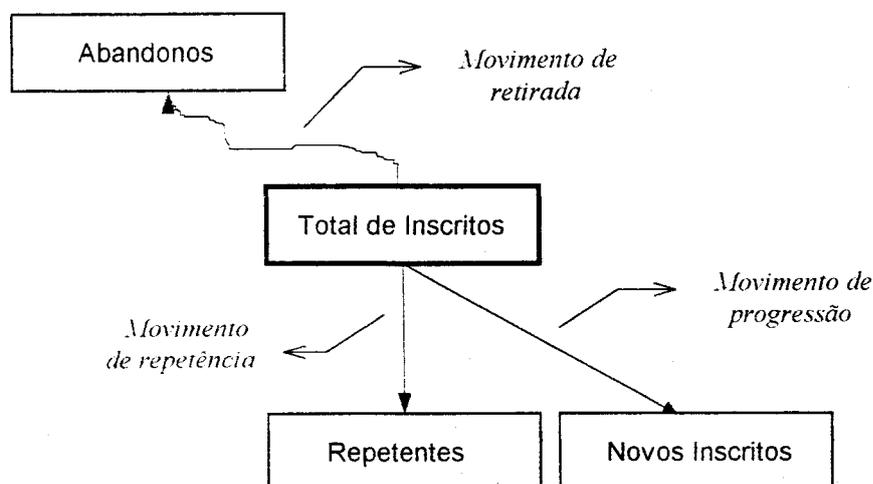
situação passará a ser considerada, em termos de análise do movimento do fluxo escolar, como progressão (p):

ii) os alunos não aprovados no final de um qualquer ano de escolaridade (k), num ano lectivo (t), caso não abandonem, aparecerão inscritos como repetentes (R) no mesmo ano de escolaridade (k), no ano lectivo seguinte ($t+1$), correspondendo à situação de repetência (r);

iii) independentemente de terem aprovado, reprovado ou desistido, respectivamente, no final ou durante um dado ano lectivo, os alunos que não procedam à sua inscrição no ano lectivo seguinte, não integrarão mais o fluxo de inscritos e passam a ser tomados como abandono (ab).

Este movimento dos alunos inscritos ao longo de um ciclo de estudos, de certo modo ilustrativo e caracterizador da evolução, em termos longitudinais, das suas trajectórias escolares, com base em elementos de análise transversal, pode ser esquematizado e ilustrado graficamente do seguinte modo:

Esquema III
Decomposição de um fluxo escolar



A situação de *progressão* (p) é habitualmente representada na diagonal descendente ⁹ e a de *repetência* (r), na vertical descendente ¹⁰, estando cada um dos anteriores tipos de movimento associado a indicadores simples ou de 1º grau, respectivamente, a *taxa de progressão* (T_p) e a *taxa de repetência* (T_r). Consequentemente, por diferença em relação ao total máximo relativo, teoricamente possível, pode deduzir-se directamente a taxa de abandono .

Regressando ao esquema anterior, encontramos nele os fundamentos subjacentes ao enunciado de uma segunda *proposição fundamental* de um fluxo escolar. Na verdade, de acordo com [2] e tendo em conta os sucessivos desenvolvimentos da evolução de um fluxo escolar, ao longo de um ciclo de estudos, deduz-se que.

$$Ap_{(t,k)} = NI_{(t+1,k+1)} + Ab_{ap_{(t,k)}} \quad [3]$$

⁹ Ainda que não significando exactamente a mesma coisa, designa-se por vezes o acontecimento *progressão* como *transição* ou *passagem*. Efectivamente a situação de *transição* ou de *passagem* corresponde a um indicador estático, podendo inclusivamente confundir-se com a situação de *aprovação*, uma vez que relativamente às noções de *transição*, *passagem* ou *aprovação* não está necessariamente implícita a suposição de que venha a ser efectuada uma matrícula como novos inscritos ou inscritos pela primeira vez no ano seguinte, mas tão somente um acontecimento estático registado no final do ano lectivo. Trata-se, na realidade, de situações distintas, pese embora o facto de nem todos os autores assim o considerarem. É o caso por exemplo de Marques e Silva (1991) ao considerarem, de entre os vários indicadores, por um lado, a taxa de *aprovação* e, por outro, a taxa de *passagem* ou *transição*, estabelecendo distinções entre elas e omitindo a taxa de *progressão*. Em todo o caso, de entre as muitas terminologias utilizadas na literatura da especialidade, preferimos o termo *progressão* aos termos *transição* ou *passagem* e usamos claramente o conceito de *progressão* num sentido distinto do de *aprovação*, por ser aquele que contém implicitamente a suposição de uma matrícula no ano curricular e lectivo seguintes como nova inscrição ou inscrição pela primeira vez nesses anos.

¹⁰ Do mesmo modo, os repetentes são alunos que não aprovaram e que aparecem inscritos pela segunda ou mais vezes no mesmo ano de escolaridade, no ano lectivo seguinte. Também neste caso, preferimos a designação de *repetência* à de *retenção*, por ter implícita a suposição de uma inscrição que não se realiza nesse ano de escolaridade pela primeira vez.

e

$$\tilde{N}ap_{(t,k)} = R_{(t+1,k)} + Ab.\tilde{n}ap_{(t,k)} \quad [4],$$

pelo que, substituindo em [2] Ap e $\tilde{N}ap$ pelas expressões que lhes correspondem, se passa a ter:

$$TI_{(t,k)} = NI_{(t+1,k+1)} + Ab.ap_{(t,k)} + R_{(t+1,k)} + Ab.\tilde{n}ap_{(t,k)} \quad [5].$$

Como,

$$Ab.ap_{(t,k)} + Ab.\tilde{n}ap_{(t,k)} = Ab_{(t,k)} \quad [6],$$

tem-se que,

$$TI_{(t,k)} = NI_{(t+1,k+1)} + R_{(t+1,k)} + Ab_{(t,k)} \quad [7].$$

correspondendo, assim, à segunda proposição fundamental de um fluxo escolar e podendo ser enunciada do seguinte modo:

O *Total de Inscritos* de um qualquer ano curricular e de um dado ano lectivo é igual à soma dos *Novos Inscritos* do ano curricular seguinte e do ano lectivo seguinte com os *Repetentes* do mesmo ano curricular e do ano lectivo seguinte com os *Abandonos* do mesmo ano curricular e do mesmo ano lectivo ¹¹.

¹¹ Para efeitos de cálculo e tal como anteriormente foi referido, os alunos que realizam um movimento de progressão correspondem a alunos que aprovaram e que, como tal, figuram registados como novos inscritos ou inscritos pela primeira vez no ano de escolaridade e ano lectivo seguintes; os repetentes, correspondem a alunos que reprovaram e que, ao serem registados na base de dados, passam a figurar como inscritos no ano lectivo seguinte mas no mesmo ano de escolaridade em que se encontravam anteriormente.

Por outro lado e dado que,

$$TI_{(t,k)} = Ap_{(t,k)} + \tilde{N}ap_{(t,k)}$$

deduz-se que,

$$Ap_{(t,k)} + \tilde{N}ap_{(t,k)} = NI_{(t+1,k+1)} + R_{(t+1,k)} + Ab_{(t,k)} \quad [8].$$

Contudo, relativamente ao último ano curricular de um ciclo de estudos, dever-se-á passar a usar a seguinte igualdade ¹²:

$$TI_{(t,k)} = Ap_{(t,k)} + R_{(t+1,k)} + Ab.\tilde{n}ap_{(t,k)}$$

ou

$$TI_{(t,k)} = D_{(t,k)} + R_{(t+1,k)} + Ab.\tilde{n}ap_{(t,k)} \quad [9].$$

A equação [7], conjuntamente com a equação [2], constituem dois dos elementos centrais da análise transversal do estado da população escolar, delas decorrendo a expressão percentual dos principais indicadores simples, designadamente:

- a taxa de progressão (T_p), que relaciona os novos inscritos com o total de inscritos, ou seja,

$$T_p_{(t,k)} = \left(NI_{(t+1,k+1)} / TI_{(t,k)} \right) \cdot 100 \quad [10];$$

- a taxa de repetência (T_r), que relaciona os repetentes com o total de inscritos ¹³, pelo que,

¹² Poder-se-ia na igualdade fazer referência ao acontecimento abandono de forma indiscriminada, dado que, por se tratar do último ano curricular de um ciclo de estudos, o abandono inclui apenas o abandono de não aprovados, uma vez que é necessário fazer a distinção entre a saída de diplomados e o abandono (auto-exclusão) como teremos oportunidade de referir adiante de forma mais detalhada.

$$Tr_{(t,k)} = \left(R_{(t+1,k)} / TI_{(t,k)} \right) \cdot 100 \quad [11] ;$$

- a taxa de abandono (Tab), podendo ser de aprovados ou de não aprovados e relacionando a diferença entre o total de inscritos e a soma das duas taxas anteriores com o total de inscritos, pelo que,

$$Tab_{(t,k)} = \left(ab_{(t,k)} / TI_{(t,k)} \right) \cdot 100 \quad [12] .$$

Consequentemente, e tendo em conta a segunda *proposição fundamental* de um fluxo escolar enunciada em [7], a soma das três taxas anteriores é igual a 100%, isto é,

$$Tp + Tr + Tab = 100\% \quad [13] ,$$

podendo a taxa de abandono ¹⁴ ser obtida através da diferença entre o total da frequência relativa percentual (100%) e a soma das restantes taxas, ou seja:

$$Tab = 100 - (Tp + Tr) \quad ^{15} .$$

¹³ Existem, contudo, outros procedimentos possíveis para o cálculo da taxa de repetência, especialmente quando se pretendem conhecer taxas de repetência diferenciadas e se tem disponível não apenas informação sobre os repetentes em termos globais, mas também informação específica sobre os bi-repetentes ou mais. Em tais condições, as fórmulas de cálculo poderão, em alternativa à anterior, passar a ser:

$$Tr_{(t,k)} = R_{(t+1,k)} / (NI_{(t,k)} + R_{(t+1,k)}) \quad \text{ou, existindo elementos sobre a bi-repetência,}$$
$$Tr_{(t,k)} = (R_{(t+1,k)} + R_{(t+2,k)}) / (NI_{(t,k)} + R_{(t+1,k)} + R_{(t+2,k)}) .$$

¹⁴ Centramo-nos na taxa de abandono dado que o abandono não aparece directamente registado nos recenseamentos da população escolar, sendo o seu valor efectivamente conhecido por diferença entre o total de inscritos e a soma dos novos inscritos com os repetentes do ano seguinte. Todavia, conhecidas duas taxas, o mesmo procedimento poderá ser sempre aplicado a qualquer uma das outras taxas, designadamente as de progressão e repetência.

No caso das taxas de aprovação e de não aprovação, contrariamente às anteriores, elas não se sustentam numa suposição de movimento, uma vez que o facto de um aluno obter ou não aprovação, não implica necessariamente que este venha a integrar o conjunto de inscritos no ano seguinte. Por conseguinte, no seu cálculo, as referências de expoente e índice relativamente aos respectivos anos curricular e lectivo, são as mesmas que as indicadas nelas próprias, ou seja:

- a taxa de aprovação (T_{ap}), relaciona os alunos aprovados com o total de inscritos, pelo que,

$$T_{ap(t,k)} = \left(ap(t,k) / TI(t,k) \right) \cdot 100 \quad [14] ;$$

- a taxa de não aprovação ($T_{\tilde{nap}}$), relaciona os não aprovados com o total de inscritos, incluindo naqueles os alunos reprovados e os alunos desistentes, pelo que,

$$T_{\tilde{nap}(t,k)} = \left(\tilde{nap}(t,k) / TI(t,k) \right) \cdot 100 \quad [15] ;$$

- a taxa de diplomação (T_{dip}), corresponde integralmente à taxa de aprovação no final de um ciclo de estudos, pelo que,

$$T_{dip(t,k)} = \left(dip(t,k) / TI(t,k) \right) \cdot 100 \quad [16] .$$

Como se deduz de [9], para efeitos de análise do desempenho, devem tomar-se como referência os aprovados ou os diplomados no último ano de escolaridade de um ciclo de estudos e não os novos inscritos como no caso

¹⁵ A taxa de abandono pode ser sempre calculada a partir da primeira fórmula, desde que se determine o número de abandonos. Estes podem ser encontrados com base na diferença entre o total de inscritos num dado ano lectivo e a soma dos progredidos com os repetentes inscritos no ano lectivo seguinte.

dos anos de escolaridade que não são final de ciclo ¹⁶. Na verdade, quando se está reportado ao último ano curricular de um ciclo (no caso do quadro-tipo de recenseamento, o 6º ou o 9º ano de escolaridade), dever-se-á considerar o conceito de saída por diplomação, acontecimento que ocorrerá apenas uma única vez em cada ciclo. Consequentemente, a diplomação conduz à saída do fluxo e decorre de uma situação de aprovação, uma vez que só os alunos aprovados no último ano curricular de um ciclo de estudos, serão considerados diplomados relativamente a esse ciclo. Esta questão revela-se deveras importante, particularmente no que respeita ao cálculo de outros indicadores de desempenho, que ao procurarem caracterizar e analisar determinados aspectos do sistema educativo, o fazem baseando-se em indicadores simples e dos quais temos vindo a dar conta. O caso do rendimento interno é seguramente um dos casos mais típicos dessa situação, já que ao expressar uma relação entre os diplomados realizados e os correspondentes anos-aluno ¹⁷ efectuados ao longo dos vários anos curriculares do ciclo de estudos, chegados ao último ano de escolaridade, o que passa a determinar a possibilidade de diplomação não é uma condição cumulativa de aprovação nesse ano e nova inscrição no ano seguinte, mas tão somente a condição de aprovação ¹⁸. Por estas razões e independentemente do número de novos

¹⁶ No final do ciclo de estudos, deve usar-se a taxa de diplomação em substituição da de progressão, uma vez que o aluno concluiu para todos efeitos o ciclo anterior, isto é, saiu diplomado, e mesmo que não venha a inscrever-se no ciclo seguinte, não deixou de concorrer positivamente para o desempenho do sistema. Esta questão é particularmente pertinente nos casos em que o ciclo de estudos em análise constitua um ciclo terminal de obrigatoriedade escolar ou, em situações em que, e no que se refere à organização geral do sistema educativo, após a conclusão desse ciclo, possam ter lugar situações de opção relativamente a diversos tipos de redes disponíveis para a continuação da escolarização.

¹⁷ Anos-aluno é um conceito operativo que traduz o total de registos de inscrição efectuados por cada aluno no decorrer de um ciclo de estudos sob qualquer condição.

¹⁸ Esta mesma condição não se verifica no interior de um ciclo de estudos, uma vez que para se chegar à realização do diploma é necessária a verificação da condição cumulativa de aprovação nesse ano e de matrícula no ano seguinte.

inscritos no ano seguinte, a realização de diplomas no final do ciclo de estudos será dada pelo número de aprovados no último ano curricular desse ciclo relativamente ao ano lectivo em causa.

Parece-nos ainda pertinente dever ser feita a distinção metodológica entre a taxa de transição de ciclo e a taxa de transição de ano ¹⁹, na medida em que cada uma delas pode encerrar informações de natureza diferente. No essencial, a taxa de transição de ciclo acaba por traduzir o conjunto dos novos inscritos ou inscritos pela primeira vez no 1º ano de escolaridade do ciclo de estudos seguinte, relativamente ao total de inscritos no último ano de escolaridade do ciclo de estudos anterior, podendo esta ser substancialmente inferior à anterior, caso uma boa parte dos alunos não venha a realizar a sua inscrição no ciclo de estudos seguinte. Para uma melhor clarificação, atendendo a algumas das características inerentes a determinados ciclos de estudo e consequentes redes alternativas de escolarização que possam existir, passaremos a analisar como situação ilustrativa o caso da transição do 3º ciclo do ensino básico para o ensino secundário, o qual constitui um caso típico de análise do nosso sistema educativo, uma vez que nesta fase se perdem as características de obrigatoriedade e de universalidade que estão expressas na LBSE para todo o ensino básico. Em termos de organização geral do sistema educativo, surge na transição do 3º ciclo para o secundário uma diversificação de redes de escolarização, quer no âmbito do próprio ensino regular, quer no âmbito de modalidades especiais de educação escolar, nomeadamente redes não regulares de escolarização. Decorrente de tais características e da própria estrutura organizativa do sistema, continua a ser bastante provável que um número significativo de alunos que tenha concluído com aproveitamento o 3º ciclo do ensino básico venha a sair do sistema regular. Não se trata, pois, de abandono, o qual deve ser tomado como não conclusão de um ciclo de estudos que foi iniciado, mas antes de não continuação, a qual deve ser

¹⁹ A taxa de transição de ano é aqui usada no mesmo sentido de taxa de progressão, dado traduzir a situação de transição ao longo dos vários anos de escolaridade que integram esse ciclo.

interpretada como não prossecução dos estudos na rede de escolarização anterior, embora tenha tido lugar a conclusão do ciclo de estudos com aproveitamento. Estas saídas, que em caso algum devem ser tomadas como abandonos, podem gerar, em termos de macro-sistema, as duas situações seguintes:

i) o aluno sai do sistema regular mas não do sistema educativo, prosseguindo os seus estudos numa rede de escolarização não regular;

ii) o aluno sai do sistema regular e do sistema educativo, não aparecendo inscrito no ano lectivo seguinte em qualquer um dos tipos de redes de escolarização existentes.

Reforça-se assim a ideia de que quando se analisa uma bateria de dados referente a uma escola, região ou país, esta refere habitualmente as situações de inscritos num ciclo de estudos e no mesmo tipo de rede, pelo que, para efeitos do cálculo de indicadores de rendimento, perde todo o sentido proceder à sua determinação com base na taxa de progressão do 9º ano, ou seja, a partir dos novos inscritos no 10º ano. Estes novos inscritos no 10º ano serão apenas os alunos que prosseguiram estudos pela rede regular. Por outro lado e, em particular no caso dos dados referentes a um estabelecimento de ensino, poderá ter lugar que um número considerável de alunos, mesmo em termos de ensino regular, venha a optar por outro estabelecimento, como forma de continuar os estudos numa área de formação da sua preferência. Acresce ainda que, decorrente da própria tipologia das escolas portuguesas e da baixa cobertura em diversificação de ofertas de cursos, é sempre previsível que um elevado número de alunos para prosseguir estudos, mesmo em redes regulares de escolarização, opte por mudar de estabelecimento ou, porque o que frequentou no ciclo de estudos anterior não oferece o ensino secundário ou, no caso de oferecer o ensino secundário, não oferece a área de formação que o aluno e respectiva família desejariam.

Pelas razões expostas, a menos que o que esteja em causa seja conhecer o movimento do fluxo escolar de uma determinada rede de escolarização ou de uma escola, no final de um ciclo de estudos não seria adequado, do ponto de vista metodológico, tomar-se para o cálculo da taxa de transição de ano o número de novos inscritos no 1º ano de estudos do ciclo seguinte, mas antes o número de aprovados ou diplomados nesse ano. É atendendo a este aspecto que, relativamente ao último ano de escolaridade de um ciclo de estudos, passamos a fazer referência às taxas de aprovação em substituição das taxas de progressão²⁰.

Por outro lado, esta breve nota metodológica acaba por reforçar a distinção entre o conceito de saída e o conceito de abandono, devendo o primeiro ser considerado, em geral, como uma situação de conclusão com aproveitamento de um ciclo de estudos e, o segundo, ser tomado como uma situação de interrupção da escolarização e, conseqüentemente, da não conclusão do próprio ciclo de estudos. O abandono é, para todos os efeitos, um indicador de insucesso ou, se se preferir de exclusão, traduzindo-se em "desperdício educativo"; as saídas, em caso algum devem ser consideradas como tal. Como teremos oportunidade de verificar adiante, as saídas afectam positivamente a produtividade escolar, enquanto que o abandono, à semelhança da repetência e ainda que por razões diferentes, a afectam negativamente. Antes disso, porém, passamos à apresentação de alguns dos principais procedimentos em termos de análise longitudinal.

²⁰ Em termos de organização dos dados poder-se-á, por isso, reservar uma coluna para diplomados a seguir ao último ano de escolaridade de um ciclo, coluna essa que passa a integrar o total dos aprovados ou diplomados desse ciclo. Dado ser admissível que só uma parte destes possa vir a fazer a sua inscrição no ciclo de estudos seguinte, a taxa de transição de ciclo é frequentemente inferior à taxa de transição de ano. Para além disso, o movimento da diplomação é um movimento na horizontal, devendo esta taxa ser calculada tomando como referência o mesmo ano lectivo que deu lugar à indicação do total de inscritos do último ano de escolaridade desse ciclo de estudos.

3.4 Fluxos escolares e modelos de diagrama

As questões colocadas por J. Azevedo ²¹ em relação aos alunos matriculados pela 1ª vez, no 1º ano de escolaridade em 1982/83, podem ser sempre (re)colocadas em relação a quaisquer outros alunos e constituem apenas um exemplo do vastíssimo leque de questões a explorar nesta área.

Na verdade, poder-se-á perguntar, por exemplo: qual a probabilidade de um aluno, que se inscreve pela 1ª vez no 7º ano de escolaridade, vir a concluir o 9º ano?

Ou, querendo aprofundar um pouco mais detalhadamente a questão, indagar, por exemplo, se essa probabilidade é maior para os rapazes ou para as raparigas? Ou se essa probabilidade difere das escolas básicas para as escolas secundárias?

Estas três simples perguntas, remetem-nos directamente para a questão da probabilidade de sucesso escolar mas, indirectamente, suscitam igualmente o desenvolvimento de outros índices de eficácia e eficiência escolares, tais como, a esperança de vida escolar, o rendimento interno, a duração média de um ciclo de estudos, entre outros.

As análises de fluxos, com recurso às técnicas de projecção num diagrama do movimento evolutivo de uma *coorte* de alunos, constituem um dos procedimentos frequentemente utilizado na análise do desempenho (UNESCO, 1987^a, 1987^b, 1989; Bowman, 1987, Pedro, Amorim e Sá, 1987, 1987; Keeves, 1990; Verdasca, 1992, 1995; Barroso *et al.*, 1998) e afigura-se, numa perspectiva de abordagem quantitativa, como um modelo de análise técnica e instrumentalmente adequado ao desenvolvimento e construção das possíveis respostas.

²¹ Ver nota introdutória do presente capítulo.

Com efeito, as análises de *coorte* podem ser desenvolvidas e aplicadas em diversos modelos de diagramas de fluxos, nomeadamente o modelo de *diagrama de trajectórias múltiplas*, também designado de *diagrama completo* e o modelo de *diagrama simplificado* e em que estes podem ser perspectivados como uma espécie de “caixa” que informa do movimento (interno) evolutivo de uma *coorte escolar* ou *geração escolar*, neste caso, de uma *coorte* ou *geração escolar fictícia* ²². Trata-se, em última análise, e em quaisquer dos casos, de adaptações do diagrama de *Lexis* ²³, embora, em relação ao primeiro dos modelos de diagrama, o movimento de uma dada geração escolar evolua segundo uma trajectória oblíqua descendente, tendo como referência um sistema de eixos ortogonais, em que no eixo horizontal, da esquerda para a direita, estão representados os anos curriculares (*k*) e, no eixo vertical, seguindo uma orientação descendente, os anos lectivos (*t*) e, em relação ao segundo modelo, o diagrama simplificado, a projecção se desenvolva segundo uma trajectória evolutiva exclusivamente referenciada a anos curriculares.

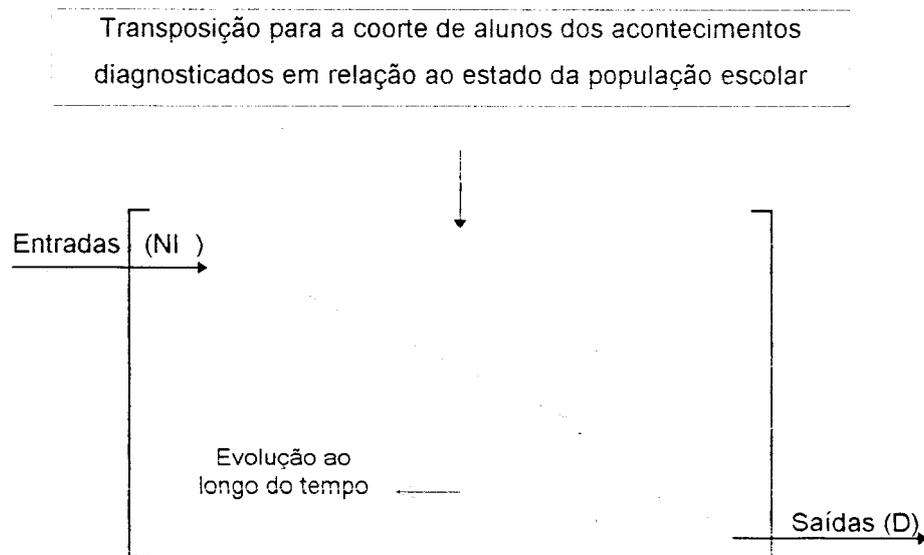
De uma certa forma, pode admitir-se que o diagrama de fluxos simboliza a capacidade transformadora da ‘escola’ nesse ciclo de estudos. Esta capacidade transformadora, é exercida sobre uma *coorte* ou *geração* de novos alunos entrados, vulgarmente designados de novos inscritos ou inscritos pela 1ª vez (NI) e tem por referência de base indicadores transversais de desempenho diagnosticados num determinado momento ou período de tempo.

²² Fictícia porque se trata efectivamente de uma geração escolar imaginária cujo movimento evolutivo decorre da transposição dos fenómenos que se observam em transversal entre determinados limites.

²³ O diagrama de *Lexis* e que deve o seu o seu nome ao estatístico alemão do século XIX que elaborou pela primeira vez este dispositivo gráfico, é um dos instrumentos de base da Análise Demográfica, permitindo representar graficamente os acontecimentos demográficos por anos de observação e por gerações e ler os acontecimentos através de dois tipos de duração, em idades exactas e em anos completos. Consistindo basicamente num sistema de eixos ortogonais, em que no eixo das abcissas se marcam os anos civis e no eixo das ordenadas as idades dos indivíduos, permite o desenvolvimento de análises em transversal e em longitudinal. Para um maior aprofundamento, veja-se por exemplo, Nazareth (1996).

Esquemáticamente,

Esquema IV



Em termos práticos, estas análises transversais de diagnóstico do estado da população, mobilizam de um modo geral, seis índices simples fundamentais:

i) aprovação (ap), que relaciona os alunos aprovados com o total de inscritos;

ii) não aprovação ($\tilde{n}.ap$), incluindo os reprovados e os desistentes durante um dado ano lectivo, relacionando os não aprovados com o total de inscritos;

iii) diplomação (d), os aprovados no final de um ciclo de estudos;

iv) a progressão (p), que relaciona os novos inscritos com o total de inscritos;

v) a repetência (r), que relaciona os repetentes com o total de inscritos;

vi) o abandono (ab), que pode ser de aprovados ou de não aprovados e que relaciona a diferença entre o total de inscritos e a soma dos dois índices anteriores com o total de inscritos.

Por último, um maior ou menor detalhe ao nível dos acontecimentos diagnosticados e, conseqüentemente, de posteriores análises longitudinais mais profundas e completas, depende especialmente do grau de desagregação da informação disponibilizada, nomeadamente, e para uma referência apenas às mais frequentes, no que respeita a variáveis como o sexo, a idade ou os contextos familiares dos alunos.

A técnica da *coorte*, embora com múltiplas sub-designações e conseqüentes processos de desenvolvimento, aparece frequentemente apresentada em trabalhos da UNESCO sob as formas de *coorte* reconstituída, aparente ou fictícia, ainda que todas estas formas tenham como principal propósito analisar o movimento de fluxos de alunos ao longo de um determinado período temporal, residindo basicamente as suas diferenças na utilização de valores reais ou fictícios de inscritos e no conhecimento ou não de dados sobre os repetentes ²⁴.

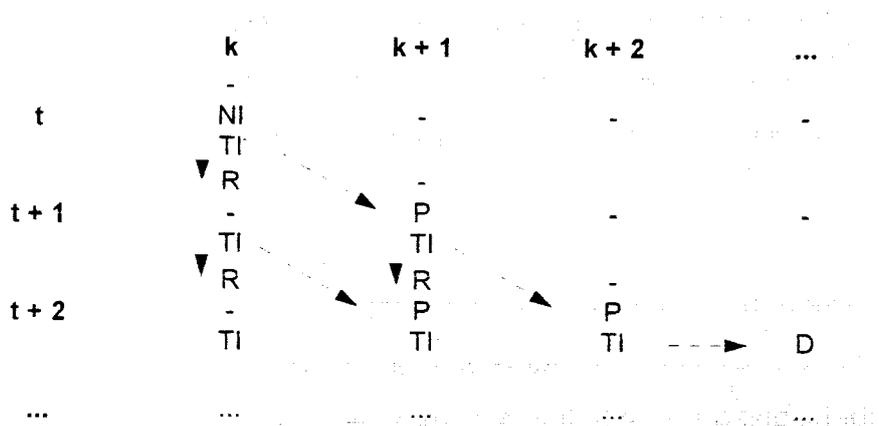
²⁴ O recurso à *coorte* aparente pode ter lugar quando não existe informação especificada sobre os repetentes e se parte do pressuposto que a quebra do número de inscritos entre anos sucessivos representa abandono. Nestas circunstâncias, as taxas de sobrevivência podem ser determinadas através das diferenças de matriculados ao longo dos vários anos, não se considerando, assim, novos inscritos e repetentes em cada ano. Para uma maior especificação, veja-se, UNESCO (1989). No caso da *coorte* fictícia, esta pretende medir a evolução do fluxo no tempo a partir de taxas observadas num dado momento e que se passam a tomar como constantes, imaginando-se ou simulando-se o comportamento de um fluxo, qualquer que ele seja, com base naquilo que foi diagnosticado num dado ano ou conjunto de anos. Sobre a técnica da *coorte* fictícia, veja-se, por exemplo, UNESCO (1987b).

3.4.1 O modelo de diagrama de trajectórias múltiplas

O *diagrama de fluxos de trajectórias múltiplas*, de t linhas por k colunas, tantas, respectivamente, quanto o número de anos curriculares do ciclo de estudos que se vier a considerar e o número de anos lectivos tomados como necessários à conclusão desse ciclo. De um modo geral, admite-se a necessidade de uma folga ²⁵ para salvaguardar a realização de um ciclo completo de anos curriculares, pelo que o diagrama passa a ter tantas linhas quanto o número de anos de escolaridade desse ciclo acrescidas do número de anos lectivos de folga que vier a ser considerado. Se tomarmos k como um ano curricular qualquer e t como um ano lectivo qualquer, o itinerário dos novos inscritos (NI) evolui do seguinte modo:

Esquema V

Movimento evolutivo de um fluxo escolar



²⁵ Utilizamos aqui o conceito de folga no mesmo sentido que lhe é dado por Formosinho e que, segundo o autor, traduz um acréscimo no número de anos lectivos que teoricamente seriam necessários à conclusão de um dado conjunto de anos de escolaridade. Deste modo, prever uma folga de dois anos para a realização de uma escolaridade de cinco, significaria deixar em aberto a possibilidade dessa escolaridade ser realizada em sete anos lectivos. Veja-se, João Formosinho (1987).

O movimento dos alunos inscritos é desenvolvido no esquema anterior de acordo com os seguintes procedimentos:

- i) inicia-se o desenvolvimento do fluxo a partir de um valor imaginário de novos inscritos (NI) ²⁶, o qual aparece registado na célula (t, k);
- ii) estabelecem-se as respectivas taxas de progressão e de repetência para cada um dos anos curriculares, com base no diagnóstico efectuado relativamente a um dado período ²⁷;
- iii) considera-se um número de anos lectivos pelo menos igual ao número de anos curriculares do ciclo de estudos, podendo aqueles relativamente a estes ser acrescentado de um número de anos igual à folga definida, ou seja, a duração normal do ciclo mais os possíveis anos de folga por forma a permitir a realização de diplomados com um itinerário de um ou mais anos de repetência;

²⁶ A determinação de indicadores relacionados com o desempenho e comportamento de alunos faz especialmente sentido a partir de alunos que iniciam o fluxo sem a incorporação no momento inicial de repetentes. De outro modo, a trajectória de desempenho ao longo do ciclo de estudos apresenta-se falseada.

²⁷ A definição de uma metodologia para o cálculo da progressão e da repetência constitui uma das questões nucleares da análise de fluxos, já que os valores a estabelecer para cada um desses acontecimentos vão ser os determinantes do modo como se desenvolve, no diagrama, o movimento evolutivo do fluxo escolar e, conseqüentemente, do grau de desempenho que se virá a registar. O importante é realizar um diagnóstico desses valores, o mais aproximado possível, da realidade, de modo a que este procedimento possa ser olhado como um método de análise que, não só acautele, como venha a reunir condições de fiabilidade e validade minimamente aceitáveis. De um modo geral, consegue-se uma solução satisfatória para esta questão, quando se reduz o risco da utilização de taxas acidentais que, por quaisquer razões, possam ter ocorrido num dado ano e, conseqüentemente, se afigurem muito pouco ou mesmo nada representativas, daquilo que foi, efectivamente, o desempenho nesses anos lectivos.

iv) os sucessivos valores de novos inscritos ou progredidos ²⁸ e repetentes que integram a geração escolar inicial são registados, respectivamente, seguindo uma linha na diagonal descendente e na vertical descendente, de acordo com a aplicação das respectivas taxas fixadas em relação a cada um dos anos curriculares;

v) no último ano curricular do ciclo é gerado o número de diplomados (saídas) realizados em cada um dos anos lectivos em que tal acontecimento possa ocorrer, sendo estes registados à direita dos anos curricular e lectivo de referência.

Uma *coorte* fictícia representa, assim, o itinerário de uma geração escolar fictícia, ao longo de um ciclo de estudos e durante um determinado tempo, permitindo analisar o comportamento (desempenho) escolar, nesse segmento ou segmentos do sistema educativo, tendo por base acontecimentos previamente diagnosticadas.

De uma forma geral, o desenvolvimento de uma *coorte* fictícia sustenta-se na hipótese das taxas observadas permanecerem constantes, ao longo dos anos lectivos que integram o diagrama, pelo que, e a fim de se minimizar o risco da utilização de índices de progressão e repetência acidentais, é desejável o recurso a metodologias de cálculo que provoquem um diagnóstico desses acontecimentos sobre vários anos lectivos, designadamente recorrendo-se a taxas médias de vários anos consecutivos, a técnicas de análise de tendência explorando procedimentos estatísticos um pouco mais

²⁸ Os termos novos inscritos e progredidos são aqui utilizados com o mesmo significado, uma vez que um aluno que realize um movimento de progressão, aparece obrigatoriamente inscrito pela primeira vez nesse ano curricular e nesse ano lectivo, podendo assim, ser considerado como novo inscrito. Em todo o caso, por uma questão de diferenciação entre uma situação de entrada inicial no fluxo e do movimento de progressão ao longo do diagrama, usamos habitualmente a notação NI para simbolizar o primeiro caso e a notação P para o segundo. Consequentemente, o fluxo escolar, integra habitualmente um único valor NI, mas ao longo da sua projecção, passa a integrar diversos valores P.

elaborados, como sejam, por exemplo, o método das médias móveis ou o método dos mínimos quadrados ou, ainda, um eventual recurso a outros métodos estatísticos mais robustos ²⁹.

3.4.2 Uma aplicação com base em taxas indiferenciadas

O desenvolvimento de um diagrama de fluxos pressupõe o levantamento, a partir de um qualquer quadro ou tabela semelhante ao modelo que identificámos como quadro-tipo de recenseamento, de índices respeitantes a um conjunto de acontecimentos demográfico-escolares. É a partir do diagnóstico desses acontecimentos que passa a ser projectado o movimento evolutivo no tempo de uma qualquer geração escolar, no âmbito do seu processo de escolarização. O interesse e a utilidade desta aplicação, não é tanto no sentido de nos dar a conhecer os diplomados realizados no período de que se dispõe de elementos, até porque estes podem ser automaticamente conhecidos pela simples observação da base de dados, mas antes no sentido de serem desenvolvidas algumas relações conducentes a indicadores mais elaborados e robustos de desempenho do que as simples taxas.

A construção do diagrama implica o estabelecimento de alguns pressupostos e a definição de alguns critérios, aos quais, aliás, já fizemos referência anteriormente, designadamente:

²⁹ É, por exemplo, o caso das análises Markovianas, por vezes utilizadas pelas estruturas directivas e de gestão das organizações escolares, no âmbito dos modelos matemáticos de planificação e de tomada de decisão. Para além deste modelo matemático, refiram-se ainda neste âmbito, os modelos probabilísticos, os modelos de optimização e os modelos de programação linear. Cf. G. Dacal, 1996.

i) o diagrama assenta no conceito de ciclo de estudos, pelo que, se considerarmos todos os anos curriculares do quadro-tipo de recenseamento, o que está em causa deve ser interpretado como a capacidade de realização de diplomados de 9º ano, por parte daquele estabelecimento ou conjunto de estabelecimentos, relativamente a um itinerário escolar que, no caso ilustrado, se inicia no 5º ano de escolaridade. Este itinerário abrange obviamente dois ciclos de estudos, cabendo decidir se estes devem ou não ser trabalhados de forma desagregada e com base em alguns critérios previamente definidos ³⁰.

ii) a evolução do fluxo é feita com base nas taxas indiferenciadas ³¹ de progressão e de repetência dos vários anos lectivos relativamente a cada

³⁰ No caso, por exemplo, das escolas do tipo EB2.3, pode ser importante para os órgãos directivos o conhecimento de indicadores relativamente ao que constitui a oferta educativa do estabelecimento de ensino e a correspondente procura social de educação que existe em relação ao estabelecimento. Se a decisão assentar, por hipótese, em critérios deste tipo, os indicadores obtidos passarão a traduzir a capacidade do estabelecimento na realização de diplomados, com base num itinerário escolar de cinco anos curriculares, deixando de se considerar os dois possíveis momentos em que teoricamente a diplomação poderia ter lugar (6º e 9º anos), para se passar a considerar apenas um (9º ano). No caso que se desenvolve, o que importa, em última análise, aos responsáveis do estabelecimento, não é tanto conhecer a evolução do fluxo desagregado em dois ciclos, mas antes o nível de procura social ou, ainda mais precisamente, o grau de desempenho escolar tomando por referência um único momento de diplomação (saída) e que ocorre no último ano curricular da oferta educativa do estabelecimento em causa. Tendo em conta este pequeno apontamento, tanto podemos estabelecer o número de anos curriculares em cinco e integrados num único ciclo de estudos, como desenvolver análises de desempenho, considerando dois ciclos de estudos totalmente separados.

³¹ Convém sublinhar que a utilização de taxas indiferenciadas constitui apenas uma das várias opções possíveis como critério de base ao desenvolvimento do movimento evolutivo do fluxo no diagrama. Podemos, mesmo, até questionarmo-nos se esta será ou não a melhor opção para exprimir com rigor o comportamento de cada grupo específico, nomeadamente no que se refere aos grupos de novos inscritos e repetentes. Em todo o caso, ainda que possamos ser conduzidos a resultados não inteiramente coincidentes com os que se obteriam se, relativamente a cada um dos grupos referidos, fossem aplicadas taxas diferenciadas de progressão ou de repetência para novos inscritos, para repetentes, para bi-repetentes, ..., este

um dos anos curriculares, com exceção do último (9º ano) em que a taxa de progressão é substituída pela taxa de aprovação;

iii) fixa-se habitualmente uma folga de t anos para a realização dos k anos curriculares. de modo a ter-se sempre $t \geq k$, ou seja, um número de anos lectivos igual ou superior ao número de anos de escolaridade do ciclo de estudos de referência, pelo que a realização de diplomados no final desse ciclo de estudos pode ter lugar em um ou em vários anos lectivos sucessivos;

iv) para iniciar o fluxo escolar e desenvolver o respectivo movimento evolutivo de uma geração escolar, regista-se na célula (t, k) , um qualquer valor imaginário de novos inscritos ³².

é um risco que decidimos assumir relativamente ao desenvolvimento desta metodologia, na convicção de que, em termos globais, acaba por existir uma tendência para o equilíbrio e, conseqüentemente, algumas distorções que se possam registar, são insignificantes. Na verdade, este risco decorre, como certamente se compreenderá, do pressuposto de que estes grupos específicos possam obter taxas de desempenho escolar substancialmente diferentes quando se apresentam na condição de não repetentes, repetentes ou bi-repetentes. A verdade, porém, é que em termos práticos, nem sempre é possível obter estas taxas diferenciadas, pelo que para o desenvolvimento da análise nos restam as seguintes alternativas: i) a sua fixação implicaria um levantamento ainda mais desagregado da informação ao nível da escola, de modo a que, com base nos elementos recolhidos, não só acautelar o processo de cálculo de cada uma das taxas (progressão e repetência), como fazer incidir-las de forma adequada e precisa sobre cada uma das condições em que se apresentam os grupos; ii) a sua fixação basear-se-ia na simulação de cenários aceitáveis com base em alguns elementos de referência, tais como, por exemplo, um previsível aumento da taxa de progressão, um decréscimo da taxa de repetência e, simultaneamente, uma maior propensão para o abandono para os alunos na condição de repetente; iii) a sua fixação com base em valores indiferenciados assumindo-se esse risco. Todavia, para um maior aprofundamento destes aspectos, veja-se UNESCO, 1987b, pp.61-109 e também Verdasca 1995, pp.55-56.

³² O número 1000 é um número frequentemente utilizado na *coorte* fictícia, ainda que se possa sempre iniciar o fluxo com qualquer valor, uma vez que o que se pretende obter são relações entre variáveis, ou seja, índices relativizados e a partir dos quais se conclui do grau de desempenho escolar dessa geração ou gerações fictícias de alunos.

No caso da aplicação de taxas indiferenciadas, o movimento evolutivo da *coorte* escolar fictícia traduz-se, em última análise, na projecção dos valores de novos inscritos ou progredidos e repetentes, tendo por base, respectivamente, taxas de progressão e de repetência que, independentemente do ano lectivo onde nos encontremos, permanecem constantes para cada ano curricular. Se, por um lado, no plano teórico, parece sustentável a ideia de que a repetência sucessiva potencia o abandono escolar, por outro, é igualmente sustentável o princípio de que, uma segunda ou mais oportunidades de exploração e de trabalho escolar ao nível dos mesmos conteúdos temáticos, faz supostamente aumentar a probabilidade de sucesso relativamente àquela que o aluno teria se estivesse a abordar e a explorar esses temas pela primeira vez. Todavia, a análise empírica parece evidenciar, por outro lado, que relativamente aos alunos com trajectórias escolares sinuosas, ou seja, alunos residuais por repetência e, conseqüentemente, de idade superior àquela que seria suposto observar-se relativamente ao ano curricular em que se encontram inscritos, uma tendência, não só para um aumento do índice de repetência destes alunos, como para um agravamento deste índice à medida que acresce também o grau de paridade.

Estas duas lógicas de abordagem da questão, a primeira, de base hipotético-dedutiva e, a segunda, de raiz empírico-indutivista, conduzem-nos, de momento, a uma solução que admite e valoriza a possibilidade de uma tendência estabilizadora, resultante do movimento de anulação ou, pelo menos, de esbatimento das tendências contrárias associadas às duas lógicas de análise anteriores. Este movimento de sentido oposto, simultaneamente, *uma maior probabilidade de aproveitamento*, decorrente de um trabalho que o aluno realiza pelo menos pela *segunda* vez e também relativamente ao qual, por via da assumpção pela escola de ideologias educativas compensatórias, acaba por poder beneficiar de medidas como o apoio pedagógico acrescido ou o estudo acompanhado e *uma maior propensão ao fracasso*, já que em termos de observação empírica o que parece desenhar-se é antes uma maior

incidência da repetência (e abandono) à medida que aumenta a paridade, conduz de certo modo a uma espécie de compromisso entre as duas lógicas e justifica o delineamento de uma metodologia de projecção do fluxo escolar, tomando como critério de referência taxas indiferenciadas para cada ano curricular, independentemente do ano lectivo a que estas se reportem.

O esquema VI, na página seguinte, ilustra um diagrama de fluxos desenvolvido com base em taxas indiferenciadas. Integram o diagrama, para além dos sete anos lectivos fixados para a conclusão dos cinco anos curriculares, cinco novas linhas e cinco novas colunas destinadas ao registos dos totais parciais e globais das saídas de diplomados, dos novos inscritos ou progredidos, dos repetentes, dos abandonos e dos anos-aluno, respectivamente, por ano lectivo e por ano curricular.

Esquema VI - Modelo de digrama de trajetórias múltiplas com base em taxas indiferenciadas

AC	5º Ano (k)	6º Ano (k+1)	9º Ano (k+4)	Diplomados	Novos Inscritos ou Progredidos	Repetentes	Abandonos	Anos-aluno
AL	p_5 r_5	p_6 r_6	p_9 r_9					
t_0	$NI(1000)$ $TI = NI$				ΣNI_{10}		$Ab_{10} = TI_{(10,5)} - (NI_{(11,6)} + R_{(12,5)})$	$\Sigma TI_{(10,5)}$
t_1	$R = r_5 TI_{(10,5)}$ $TI = R$	$P = p_5 TI_{(10,5)}$ $TI = P$			$\Sigma P_{(11,)}$	$\Sigma R_{(11,)}$	$Ab_{11} = [TI_{(11,5)} - (P_{(12,6)} + R_{(12,5)}) + \dots]$	$\Sigma TI_{(11,)}$
t_4			$R = r_9 TI_{(13,9)}$ $P = p_9 TI_{(13,8)}$ $TI = R + P$	$Dp_0 = p_0 TI_{(14,9)}$	$\Sigma P_{(14,)}$	$\Sigma R_{(14,)}$	$Ab_{14} = [TI_{(14,7)} - (P_{(15,8)} + R_{(15,7)}) + \dots]$	$\Sigma TI_{(14,)}$
t_6			$R = r_9 TI_{(15,9)}$ $P = p_9 TI_{(15,8)}$ $TI = R + P$	$Dp_2 = p_9 TI_{(16,9)}$	$\Sigma P_{(16,)}$	$\Sigma R_{(16,)}$	$Ab_{11} = [TI_{(11,5)} - (P_{(11,6)} + R_{(12,5)}) + \dots]$	$\Sigma TI_{(16,)}$
Diplomados				ΣD				
N. Inscritos Ou Progredidos	$NI = NI_{(10,5)}$	$\Sigma P_{(10,6)}$	$\Sigma P_{(10,9)}$		ΣP			
Repetentes	$\Sigma R_{(10,5)}$	$\Sigma R_{(10,6)}$	$\Sigma R_{(10,9)}$			ΣR		
Abandonos	$Ab_5 = [TI_{(10,5)} - (P_{(11,6)} + R_{(11,5)}) + \dots]$	$Ab_6 = [TI_{(11,6)} - (P_{(12,7)} + R_{(12,6)}) + \dots]$	$Ab_9 = [TI_{(12,9)} - (Dp_0 + R_{(15,8)}) + \dots]$				ΣAb	
Anos - Alunos	$\Sigma TI_{(10,5)}$	$\Sigma TI_{(10,6)}$	$\Sigma TI_{(10,9)}$					ΣTI

Num diagrama de fluxos, devem observar-se duas propriedades fundamentais e que acabam, de alguma forma, por funcionar como uma espécie de prova 'real' do diagrama, designadamente:

i) o total de novos inscritos em t_0 é igual à soma dos diplomados com os abandonos. Simbolicamente, tem-se que,

$$NI_{t_0} = \sum D + \sum Ab; \quad [17]$$

ii) o total de anos-aluno é igual à soma dos novos inscritos ou progredidos com os repetentes. Simbolicamente, tem-se que,

$$\sum AA = \sum P + \sum R. \quad [18]$$

Por outro lado, o fluxo escolar iniciado em $NI_{(t_0,5)}$, desenvolve-se na diagonal e vertical descendentes, dispendo os novos inscritos de cinco a sete anos lectivos para a realização dos cinco anos curriculares. O estabelecimento de uma folga que, neste caso, é de dois anos, constitui, depois da opção por taxas indiferenciadas e do método de cálculo dessas taxas, o terceiro dos critérios que é necessário definir previamente.

Para além do movimento dos alunos inscritos ao longo do diagrama apresentam-se ainda resumos globais referentes a cinco importantes variáveis (diplomados, progredidos, repetentes, abandonos e anos-aluno), a partir das quais é possível estabelecer várias relações e construir índices sintéticos de produtividade escolar.

Debruçando-nos agora sobre algumas das variáveis em questão, relativamente aos *diplomados* e tal como pode ser observado no Esquema VI, dos ingressos em t_0 só entre t_4 e t_6 são gerados alunos-diplomados, correspondendo cada um destes anos lectivos, respectivamente, à realização de diplomados com um itinerário sem qualquer repetência, de diplomados com

um itinerário de uma repetência e de diplomados com um itinerário de duas repetências. Identificam-se cada um destes momentos de diplomação por *diplomações de paridade zero* (D_{p0}), de paridade um (D_{p1}) e de paridade dois (D_{p2})³³. A razão entre o total global ou totais parciais de diplomados e novos inscritos em t_0 , constitui, desde logo, um dos indicadores de *produtividade escolar*, neste caso, a probabilidade de sucesso escolar.

A repetência pode ocorrer em dois anos consecutivos ou intercalados, de acordo com a respectiva taxa média observada em cada um dos anos curriculares. Para além destes dois anos, a repetência transforma-se em abandono forçado, dado que o critério fixado estabeleceu como folga máxima dois anos. Deste modo, a partir de t_3 e sucessivamente em cada um dos anos lectivos seguintes, o abandono passa a incorporar os valores do abandono propriamente dito ou abandono voluntário e, os da repetência, transformada em abandono forçado. O abandono voluntário é aquele que decorre da aplicação da respectiva taxa de abandono observada, enquanto que o abandono forçado assume aqui um cariz de natureza 'administrativa', por o aluno ter esgotado a folga estabelecida e não ser possível mais o seu registo ao longo do fluxo. Ambas as variáveis são penalizadoras da produtividade, embora por razões não totalmente idênticas. A repetência, como facilmente se depreende, concorre para o acréscimo dos anos-aluno, sobrecarregando o fluxo escolar inicial; o abandono, funcionando na razão inversa da diplomação, à medida que aumenta reduz quer a probabilidade da realização de diplomados, quer o volume de anos-aluno.

³³ Utiliza-se aqui o conceito de paridade num sentido semelhante ao que lhe é dado por Formosinho (1987), quando confronta a idade etária com o ano de escolaridade em que o aluno está inscrito a partir da correspondência entre a idade obrigatória de ingresso na escolarização (6 anos) e o 1º ano de escolaridade. No caso em análise, a paridade zero corresponde a uma diferença nula entre as variáveis em questão, ou seja, entre o número de anos lectivos necessários à conclusão de um dado ciclo de estudos e o número de anos curriculares que o constituem. Assim, uma situação de paridade zero (P_0), num ciclo de escolarização de 3 anos curriculares, corresponde necessariamente a saídas de diplomados em t_2 , de paridade um (P_1) significará saídas em t_3 e assim sucessivamente.

No que respeita aos anos-aluno, estes não são mais do que o total de inscritos que foram sendo acumulados em cada ano, incorporando quer os novos inscritos, quer os repetentes. O efeito repetência, como já referimos, gera um valor acumulativo de anos-aluno, na medida em que o mesmo aluno pode contribuir por cada ano curricular mais do que uma vez para o seu número. Taxas de repetência elevadas agravam consideravelmente o número de anos-aluno e traduzem-se, conseqüentemente, num ónus em termos de meios e recursos relativamente ao processo de escolarização. Os anos-aluno constituem um dos elementos de referência do diagrama de fluxos, dado que algumas das relações que podem ser estabelecidas envolvem, de diversos modos, os anos-aluno efectuados. Por outro lado, são também uma indicação no que se refere à sobrecarga de inscritos por cada ano curricular e lectivo, permitindo não só conhecer, decorrente dos alunos residuais acumulados por via do efeito repetência, os valores em que se transformam os novos inscritos a partir do seu primeiro momento de inscrição, mas constituírem também um elemento indicativo, ou mesmo previsional, relativamente aos diversos tipos de recursos necessários para assegurar ou melhorar o funcionamento em cada um dos anos.

Inúmeros são, na verdade, os indicadores e os respectivos parâmetros de distribuição dos acontecimentos que a análise do diagrama nos proporciona, desde taxas simples a índices-resumo (globais e diferenciados) e relações de vários tipos, dos quais os mais divulgados, em especial através de relatórios internacionais, são a eficácia escolar interna ou rendimento interno escolar, a probabilidade de sucesso escolar, a duração média do ciclo de estudos, a esperança de vida no ciclo de estudos.

No âmbito dos diversos acontecimentos observáveis, a *progressão* e a *repetência* são considerados acontecimentos renováveis, dado que dentro dos limites de observação (o ciclo de estudos), cada aluno pode realizar aqueles acontecimentos mais do que uma vez e a *diplomação* e o *abandono*, acontecimentos não renováveis, uma vez que quando ocorridos no ciclo de estudos não voltam a repetir-se para o mesmo aluno.

Antes de passarmos à exploração dos vários coeficientes de desempenho escolar que o diagrama nos proporciona, é conveniente dedicarmos algumas linhas à questão do método de diagnóstico a adoptar relativamente à definição das taxas ou índices de acontecimentos renováveis como a progressão e repetência ou de acontecimentos não renováveis como a diplomação e abandono.

3.5 Procedimentos alternativos à aplicação de taxas indiferenciadas

Não obstante o conjunto de argumentos avançados no sub-ponto anterior, a propósito do desenvolvimento do diagrama de fluxos com base em taxas de desempenho indiferenciadas, bem como de algumas das opções estatísticas em que nos podemos apoiar para uma fixação fundamentada dessas taxas, justifica-se, ainda assim, a dedicação de algum espaço à apresentação de outros possíveis cenários de desenvolvimento do diagrama de fluxos, designadamente tendo como critério de base a aplicação de taxas diferenciadas de desempenho escolar.

A opção por este procedimento — que, necessariamente, não dispensa um volume de informação desagregada disponível ao nível da condição de inscrição — implica à partida uma demarcação face à hipótese teórica da estabilidade tendencial dos índices, para passar a fazer relevar antes e em absoluto, uma lógica de análise centrada na pesquisa e observação empíricas. As principais implicações daqui decorrentes conduzem e dão consistência à necessidade de desenvolver estudos e procedimentos de levantamento e diagnóstico dos índices de desempenho escolar segundo a condição de inscrição, de modo a conhecer-se por ano curricular, não só em termos globais, os níveis de aproveitamento, progressão e repetência, mas o desempenho alcançado em termos específicos, isto é, os valores registados nesses índices, no caso de inscritos pela primeira vez e segunda ou mais

vezes. A possibilidade de desenvolvimentos posteriores de simulações do movimento evolutivo da *coorte* com base em taxas específicas de desempenho e não em taxas indiferenciadas, decorre, justamente, do êxito inerente a este procedimento prévio ao nível do recenseamento desagregado segundo a condição de inscrição.

Socorrendo-nos de novo, para efeitos de ilustração da técnica, dos modelos-tipo que servem de base ao recenseamento da população escolar do 2º e 3º ciclos do básico, esta opção poderia vir a ser utilizada quando a informação disponibilizada ao nível da aprovação e da progressão diferenciasse os aprovados repetentes dos não repetentes, os novos inscritos repetentes no ano lectivo anterior dos novos inscritos não repetentes e assim sucessivamente. A realização de um recenseamento escolar com um tal nível de desagregação passaria, assim, a disponibilizar um conhecimento não apenas sobre os progredidos e os repetentes em geral, mas sobre os progredidos e os repetentes segundo a sua condição de matrícula escolar no ano anterior e, concomitantemente, das respectivas taxas de progressão de novos inscritos e inscritos pela segunda ou mais vezes e de repetência e bi ou mais repetências.

Trata-se, efectivamente, de um procedimento que acresce sobremaneira os cuidados a ter nas formas de recenseamento escolar e que, pese embora a extrema preocupação de rigor que lhe está associada, em termos do diagnóstico de desempenho tendente à simulação do movimento evolutivo da *coorte* escolar fictícia, não deixa de apresentar como principais desvantagens, em primeiro lugar uma maior dificuldade de ordem prática na sua aplicação e, em segundo, e de certo modo decorrente da anterior, uma maior probabilidade de enviesamento dos dados escolares recenseados e da respectiva qualidade desses dados.

Contudo, a sua grande virtualidade reside na possibilidade de simular o movimento da *coorte* com base em taxas específicas de progressão e repetência, tanto ao nível do corredor principal do diagrama, como dos respectivos corredores secundários, conseguindo-se, assim, uma aproximação

dos resultados da *coorte* fictícia aos da *coorte* real com reduzíssimas margens de erro.

Esta mais valia, ao nível da redução das margens de erro, que nos é proporcionada pela opção técnica com base em taxas diferenciadas é, por ventura, o mais forte dos argumentos, se não mesmo o único, que podemos contrapor ao método dos fluxos escolares com base em taxas indiferenciadas.

A sua relevância, não apenas no âmbito metodológico, mas até em termos de ética institucional, suscita e justifica a necessidade de explorar outros métodos de análise dos principais acontecimentos demográfico-escolares que isolem de uma forma menos elementar do que a mera utilização de taxas brutas o modelo do fenómeno ³⁴ e que congreguem, simultaneamente, as principais virtualidades e vantagens das técnicas anteriores, ou seja, no caso das taxas indiferenciadas, uma maior facilidade de disponibilização de bases de recenseamento escolar e de aplicação prática da técnica na realização do diagnóstico de desempenho e, no caso das taxas específicas, uma maior probabilidade de desenvolvimento do cenário projectivo com níveis de fiabilidade extremamente elevados.

A opção por taxas diferenciadas ou específicas de desempenho por idade ou, em alternativa e para aumentar o coeficiente de praticabilidade da técnica, por taxas específicas por paridade, constitui uma solução que congrega em seu torno as principais linhas de força apresentadas anteriormente.

Na verdade, a partir das bases de recenseamento na origem, há a possibilidade de conhecermos as frequências por idades ou grupos de idades, por ano curricular e por sexo, para cada escola ou grupos de escolas, pelo que

³⁴ De acordo com J. M. Nazareth, "o número de acontecimentos observados durante um ano é igual à soma dos produtos de cada população média na duração x pela taxa nessa mesma duração. O conjunto P_x (...) é a estrutura populacional e o conjunto t_x são as frequências (taxas ou acontecimentos reduzidos) a que alguns autores chamam 'modelo do fenómeno' ou 'propensão' " (1996, p. 123).

podemos sempre recorrer a métodos de standardização ³⁵ e a partir deles chegar à representação dos modelos ou perfis dos respectivos acontecimentos.

Centremo-nos, por exemplo, no acontecimento repetência. Sendo o conjunto das taxas de repetência por idade o modelo do fenómeno, a taxa bruta de repetência definida em [11], pode ser redefinida como uma resultante da interacção entre o modelo e a estrutura, pelo que, $Tr = \sum P_x t_x$.

Quadro II

Níveis de repetência por idade e estrutura de uma dada população escolar

Idades	Repetência	População	t_x (%)	P_x	$P_x t_x$
(x)	(X)	(Y)			
x	X_1	Y_1	$(X_1 / Y_1) \cdot 100$	$Y_1 / \sum Y_i$	$(X_1 / Y_1) \cdot (Y_1 / \sum Y_i)$
x+1	X_2	Y_2	$(X_2 / Y_2) \cdot 100$	$Y_2 / \sum Y_i$	$(X_2 / Y_2) \cdot (Y_2 / \sum Y_i)$
...
x+n	X_n	Y_n	$(X_n / Y_n) \cdot 100$	$Y_n / \sum Y_i$	$(X_n / Y_n) \cdot (Y_n / \sum Y_i)$
Total	$\sum X_i$	$\sum Y_i$	$(\sum X_i / \sum Y_i) \cdot 100$	1,00	$\sum P_x t_x$

³⁵ Os princípios da standardização e da translação são dois importantes princípios da análise demográfica que J. M. Nazareth caracteriza do seguinte modo: "O objectivo da análise demográfica será (...) separar o impacte, na dinâmica populacional, que é devido à estrutura populacional, do impacte que é devido às frequências (...) ou modelos dos fenómenos microdemográficos. Ao princípio de análise que concretiza este objectivo em análise transversal chama-se *standardização*. (...) Ao princípio de análise que concretiza este objectivo [o de procurar medir a intensidade e ao calendário, isto é, em que medida as frequências observadas num determinado período reflectem os comportamentos das coortes], em análise transversal, chama-se *translação* (1996, p. 123). No âmbito dos princípios de análise em transversal, a standardização tem, assim, como objectivo fundamental "manter constante o efeito das estruturas [isto é, procura conhecer] qual é o impacte na dinâmica populacional que é devido à estrutura e o impacte que é devido ao modelo do fenómeno em análise" (*ibid.*, p. 126).

Concretizando para o caso de um qualquer ano curricular, demonstra-se a igualdade entre as respectivas taxas globais, relativamente a esse ano curricular e num determinado período de tempo, qualquer que seja o procedimento de cálculo utilizado ³⁶, não obstante, as maiores ou menores variações que as taxas específicas por idade, relativamente à respectiva taxa global, possam apresentar. Ora, eventuais diferenças na repetência entre escolas ou grupos de escolas podem estar relacionadas com os modelos mas também com as estruturas, sendo que, são especialmente as variações entre os modelos, pelas diferentes condições gerais de desenvolvimento em termos educativos que lhes possam estar associadas, que se revelam de interesse para efeitos de análise da repetência.

Como sublinha Nazareth, “Quando comparamos duas populações, ou duas épocas diferentes, se num determinado grupo de idades (...) [a repetência] é cinco vezes maior numa população do que noutra, tal facto implica que, em princípio, iremos encontrar sempre uma maior (...) [repetência] nessa população em todos os grupos de idades” (1996, p. 136).

Assim se compreende a sensibilidade das taxas brutas aos efeitos da estrutura e que a própria validade das análises comparativas através de taxas brutas, ao ser negativamente marcada pela própria heterogeneidade dessas estruturas, possa ficar seriamente comprometida.

Quando se pretende manter o efeito das estruturas constantes, de modo a possibilitar a realização de comparações, o método da estandardização directa, também designado de método da população-tipo é, de entre outros métodos possíveis ³⁷, um dos que permite separar o impacte das estruturas das frequências. Se pretendermos comparar, por exemplo, a repetência entre

³⁶ Qualquer que seja o total de repetentes numa dada população escolar, tem-se sempre que: $Tr = (\sum R / \sum TI) = (\sum P_x t_x)$

³⁷ Embora, de um modo geral, o mais frequentemente utilizado seja o método da estandardização directa ou da população-tipo, Nazareth refere-se, neste âmbito, à possibilidade de utilização de outros métodos, tais como o método da estandardização

dois concelhos, um tal objectivo seria concretizado através dos seguintes procedimentos:

$$Tr^A = P_x^A \cdot t_x^A \quad e \quad Tr^B = P_x^B \cdot t_x^B .$$

Admitindo que as taxas obtidas para o concelho B (B'), utilizam a mesma estrutura de A, tem-se:

$$Tr^A = P_x^A \cdot t_x^A \quad e \quad Tr^{B'} = P_x^A \cdot t_x^B \quad [19] ;$$

escolhendo agora como tipo a população de B, tem-se:

$$Tr^{A'} = P_x^B \cdot t_x^A \quad e \quad Tr^B = P_x^B \cdot t_x^B \quad [20] .$$

Estas taxas podem ser dispostas num quadro, com uma estrutura semelhante ao anterior, todavia, integrando duas colunas finais destinadas a registar os valores estandardizados por idade das populações escolares dos concelhos A e B, desenvolvendo-se as comparações entre estes a partir dos totais das respectivas populações-tipo.

Diagnosticadas as respectivas taxas específicas por idade, ou seja, conhecido o modelo ou a propensão para o acontecimento em função da idade, resta-nos agora debruçarmo-nos mais propriamente sobre a questão da projecção da *coorte* escolar com base nas taxas diagnosticadas. Por outro lado, dado que a técnica consiste em transpor os níveis de desempenho observados por idade para uma geração escolar imaginária, que evolui no processo de escolarização segundo corredores cronológicos correspondentes às respectivas idades, a técnica das taxas específicas não é aplicável às projecções de fluxos escolares pelo método simplificado ou pelo método directo, reservando-se a sua aplicabilidade apenas aos modelos de diagrama de fluxos que esquematizem o movimento evolutivo da coorte segundo

indirecta, médias das frequências e análise por componentes principais. Cf. J. M. Nazareth (1996, pp. 137-138).

corredores correspondentes às idades dos alunos ou em alternativa aos níveis de paridade definidos.

Por questões de uma maior exequibilidade na aplicabilidade da técnica, a nossa proposta vai no sentido da agregação das diversas idades em categorias de paridade, de modo a apurarmos apenas três níveis, isto é, tantos quantos os corredores temporais de saída de diplomados ³⁸, mantendo-se assim na íntegra a estrutura do diagrama desenvolvido no esquema de trajectórias múltiplas. Na verdade, o facto de termos optado por fixar uma folga de dois anos, permite estabelecer uma correspondência automática com as respectivas taxas de progressão e repetência segundo a paridade e de acordo com o seguinte critério: aplicação de taxas de nível p_0 (paridade zero), para o fluxo de alunos cuja trajectória evolutiva se desenvolve no corredor principal; aplicação de taxas de nível p_1 para os alunos do corredor secundário; aplicação de taxas de nível p_2 para o fluxo escolar residual, isto é, que evolui no terceiro corredor. Quanto aos restantes aspectos, adoptam-se procedimentos idênticos aos apresentados no diagrama de fluxos com base em taxas indiferenciadas.

³⁸ Recorde-se que estes corredores correspondem no esquema IV, a saídas de diplomados nos anos lectivos t_4 , t_5 e t_6 .

3.6 Fixação das taxas de progressão e repetência: algumas das opções estatísticas possíveis

Tivemos oportunidade de sublinhar anteriormente, que a questão da minimização do risco que está associado à fixação dos índices de progressão e repetência, constitui um suporte fundamental no garante da fiabilidade e validade de qualquer análise de diagnóstico ou de projecção que se vier a efectuar com base no diagrama de fluxos ou ao nível das suas versões simplificadas. Na verdade, desde que em termos de base de dados exista informação organizada ou em condições de organizar, relativamente a vários anos lectivos, fazer incidir a análise de diagnóstico sobre vários anos constitui uma condição fundamental na salvaguarda da atenuação do risco de análises com base em taxas acidentais e que acabam por não ser boas representantes da realidade demográfico-escolar existente e, muito menos, das tendências manifestadas.

No caso de se dispor de informação sobre vários anos lectivos, podem ponderar-se algumas das alternativas possíveis para a fixação dos índices de diagnóstico. A título de ilustração, passamos a tecer algumas considerações sobre quatro dessas possíveis soluções alternativas, designadamente, a média aritmética simples (1), análise da tendência pelo método das médias móveis (2) e pelo método dos mínimos quadrados (3) e o ajustamento por regressão curvilínea (4).

(1) O método das médias aritméticas tem a vantagem de ser um procedimento bastante simples e prático de realizar e que, se apoiado por outras medidas ³⁹ que venham a mostrar, por exemplo, que os valores da série

³⁹ Uma dessas medidas é o coeficiente de variação, a qual informa da dispersão relativa dos dados. Um coeficiente de variação mais elevado constituirá um indicador de maior flutuação e imprevisibilidade dos dados, enquanto que uma variabilidade relativamente baixa

registam um grau de variabilidade reduzido, se pode apresentar como uma boa medida descritiva do comportamento dos dados e, como tal, representativa desse período.

A maior dificuldade que oferece e que resulta do facto de a média funcionar como uma espécie de ponto de equilíbrio entre os valores da série, reside na possibilidade de existir um baixo grau de homogeneidade dos dados ou estes apresentarem um perfil cujo traçado indicia a presença de componentes cíclicas. Quando tal acontece, a estaticidade da média limita-a bastante como medida-síntese representativa das várias observações registadas ao longo de uma série temporal.

(2) Já tivemos oportunidade de fazer referência ao risco da utilização de um valor médio, em particular quando se nota ao longo dos anos alguma tendência evolutiva relativamente ao desempenho, pelo que, o que está aqui em causa, é tão somente a tentativa de encontrar um valor de progressão e de repetência que represente de forma aceitável o conjunto dos anos lectivos sujeitos a análise. Para obviar este risco e embora a média aritmética possa oferecer vantagens em relação à utilização de valores de um só dado ano, a sua natureza demasiadamente estática sugere que exploremos outras possibilidades. Uma dessas possibilidades consiste na utilização de médias móveis, além do mais com a vantagem de poderem expressar valores de tendência e serem um método relativamente flexível na sua determinação ⁴⁰.

indicia um padrão mais constante e homogéneo relativamente ao comportamento dos dados ao longo do período de tempo em relação à média.

⁴⁰ Este método que, em última análise, se apresenta como um processo de cálculo de médias sucessivas é, em certos casos, pela sua maior flexibilidade, preferível a outros métodos de análise de tendência, uma vez que permite um certo alisamento das flutuações da série cronológica dos dados. Define-se como média móvel de ordem K, dado o seguinte conjunto de valores observados $Y_1, Y_2, \dots, Y_{k-1}, Y_k, Y_{k+1}, \dots, Y_{n-2}, Y_{n-1}, Y_n$ a seguinte sequência de médias aritméticas simples $(Y_1 + Y_2 + \dots + Y_k) / K, (Y_2 + Y_3 + \dots + Y_{k+1}) / K, \dots$. Um dos aspectos decisivos na sua aplicação reside na escolha da ordem, a qual deve depender da amplitude dos movimentos sazonais ou cíclicos da série, constituindo o recurso à representação gráfica

(3) O estudo da tendência pela regressão linear afigura-se como um dos procedimentos de base na determinação da direcção do movimento inerente a um conjunto de dados respeitantes a determinado período de tempo. Um dos procedimentos mais comumente utilizados na identificação da tendência de um conjunto de dados de uma série cronológica é a análise de regressão pelo método dos mínimos quadrados ⁴¹, cujo objectivo consiste na determinação da recta que melhor se ajusta aos dados observados ao longo da série e em que a recta ajustada não é, senão, uma recta representativa do comportamento desses dados ao longo do tempo, dando-nos uma ideia do modo como varia em média a variável observada, dita dependente, em função do tempo. De um modo geral, acautela-se a projecção expressando o ajustamento da equação da recta a partir de sub-momentos. No caso que analisaremos, torna-se de todo impossível utilizar outras decomposições que

da série um bom auxiliar na determinação da ordem a ser fixada. Para um maior aprofundamento do método de cálculo das médias móveis e das análises da sazonalidade e da componente cíclica, veja-se, por exemplo, Reis, 1991, pp. 212-226 e também Chaves *et al.*, 1999, pp. 320-326.

⁴¹ A regressão com base nos mínimos quadrados é um dos métodos adequados aos estudos de análise de tendência relativamente a duas variáveis quando uma delas pode ser explicitada em função da outra e apresenta-se como um método bastante simples para a identificação do comportamento de um conjunto de dados ao longo dos vários momentos de uma série. Representaremos a recta de tendência linear através da equação $Y_x = a + bX$, em que X é a variável tempo, Y_x representa os valores ajustados para cada valor de X , a representa o ponto de intersecção da linha de tendência com o eixo Y_x , ou seja, o valor da tendência para $X = 0$ e b representa o declive da recta, sendo a tendência crescente ou decrescente, consoante $b > 0$ ou $b < 0$. A equação da recta de tendência será obtida fazendo $b = (\sum XY - nXY) / (\sum X^2 - nX^2)$ e $a = Y - bX$, sendo n o número de anos da série. Uma vez que a variável Y resulta de uma relação cujos mínimo e máximo teóricos são, respectivamente, 0 e 1 ou 0 e 100 no caso da relação ser expressa percentualmente, a tendência Y_x , bem como os respectivos intervalos de previsão, acabarão por ter também como valores limiares teóricos possíveis inferior e superior, respectivamente 0 e 1 ou 0 e 100. A este propósito veja-se, por exemplo, autores como, Dagnelie, 1973, pp.328-347, Kazmier, 1982, pp. 328-345, Reis, 1991, pp. 199-226.

não sejam as referentes às dos próprios momentos anuais da série, sendo o nosso ponto de referência estabelecido a partir de cada uma das equações ajustadas.

Quando dispomos de informação relativa a períodos reduzidos de tempo, torna-se pouco provável quer a observância de componentes cíclicas ao longo da série, quer a identificação de elementos indicativos de uma antecipação dos pontos de reversão do ciclo.

Para além da linha de tendência ajustada a que temos vindo a fazer referência, a partir de um compromisso entre a média aritmética dos valores observados e o ajustamento tendencial Y_x , é possível chegar a uma outra linha de tendência, que designaremos de *linha de tendência acautelada* (Y_a). A recta acautelada pode, contudo, ser traçada a partir não só do compromisso anterior, mas entrando também em linha de conta com a dispersão dos valores de Y , cuja indicação nos pode ser dada pelo coeficiente de variação relativa de Y ao longo da série.

O método dos mínimos quadrados tem ainda a vantagem de proporcionar, para além da recta de ajustamento tendencial, outros elementos complementares de análise, como sejam os relativos de ano ⁴² ou o próprio coeficiente de determinação (R^2).

No que concerne aos valores relativos de ano, trata-se de um indicador estatístico com um efeito gráfico interessante e que informa sobre a aproximação relativa dos valores residuais de cada ano lectivo ao longo da série, dando assim a conhecer se a recta de regressão se ajusta ou não com alguma precisão aos valores observados em cada ano. Valores residuais moderadamente baixos em cada um dos anos traduzem um menor risco no uso da recta para a projecção do fluxo.

Quanto ao coeficiente de determinação, este é uma medida de confiança da recta de regressão ao informar sobre o seu poder explicativo e

⁴² Os relativos de ano serão calculados com base na seguinte fórmula: $100 Y / Y_x$.
Veja-se, por exemplo, Kazmier, 1982, pp. 340-343.

que pode ser interpretado como a proporção de variação de Y que é explicada pela regressão de Y em X ⁴³.

(4) O ajustamento por regressão curvilínea ⁴⁴ pode revelar-se particularmente útil quando existe uma relação evidente entre as variáveis estudadas sem que esta relação seja linear ou em situações relacionadas com o desenvolvimento de cenários projectivos para além do intervalo dos anos de observação da série cronológica e em que a evolução do acontecimento em causa está limitada pelo facto do seu valor estar confinado a um máximo e a um mínimo teóricos.

⁴³ Relativamente ao coeficiente de determinação em que uma das suas possíveis fórmulas de cálculo é $R^2 = [SPD_{xy} / \text{raiz}(SQD_x \cdot SQD_y)]^2$, valores acima de 0.80 são considerados habitualmente como muito bons, entre 0.80 e 0.50 como satisfatórios e abaixo de 0.50 poderão indicar que a recta não constitui um bom indicador para a projecção.

⁴⁴ Os casos de ajustamento de uma função potência ou de ajustamento de um polinómio parecem ser a este propósito os mais adaptáveis. Veja-se por exemplo, a este respeito, P. Dagnelis (1973) e também Chaves *et al.* (1999).

4. Análises de fluxos e produtividade escolar

4.1 Em torno do conceito de produtividade escolar

A problemática da *produtividade educativa escolar*, querendo com uma tal designação dar à expressão uma orientação e sentido claros da produtividade educativa conseguida na instituição escolar ⁴⁵, não tem ainda, entre nós, um historial de relevo e, em termos institucionais, naturalmente por circunstâncias várias, não vai muito além de alguns estudos isolados e de cariz mais ou menos pontual ⁴⁶. Sem pretendermos analisar as razões que estão por detrás da escassez de investigação em Portugal nesta área, não deixaremos, contudo, de fazer notar, que o agendamento, na ordem do dia, de certos temas, tende a processar-se de acordo com uma certa logicidade sequencial, implicando naturalmente alguma indispensabilidade no queimar de etapas e, conseqüentemente, as margens de espaço para a sua exploração e expansão ficam, por vezes, seriamente condicionadas e dependentes da resolução e do ultrapassar de algumas das fases de evolução e desenvolvimento dos sistemas educativos no seu todo ou parcialmente considerados.

Na verdade, a questão da produtividade escolar, parece configurar um conjunto de problemas que mereceriam, no mínimo, a qualificação de absurdos, se ao mesmo tempo, em que uma persistente incapacidade de

⁴⁵ Por questões de comodidade e economia de termos, usaremos frequentemente a expressão *produtividade escolar*, todavia, na mesma acepção da de *produtividade educativa escolar*, isto é, referenciada sempre aos aspectos de produtividade educativa que estão associados ao processo educativo que se realiza na instituição escolar.

⁴⁶ Referimo-nos a alguns estudos e trabalhos promovidos pelo então chamado Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação (Pedro, Amorim e Sá, 1987; Costa, Estevão e Baptista, 1988; Pedro e Baptista, 1992; Magalhães e Abecassis, 1992; Pedro, 1993; Baptista, 1993; Rafael, 1993), todavia, não nos parecendo que tal seja suficiente para poder ser considerado como uma aposta institucional clara nesta área em termos de linha de investigação e de desenvolvimento educativo.

escolarização em larga escala se viria a transformar, em termos educativos escolares, numa espécie de 'vergonha nacional' e constituía, porventura, o maior dos desafios do sistema de educação e ensino, aquela viesse a ser equacionada e considerada como uma área de investigação educativa, se não prioritária, pelo menos deveras relevante. Por isso, a produtividade escolar tem sido perspectivada, como não poderia deixar de ser, como uma questão relativamente menor, de segundo nível e de ordem claramente periférica, quando problemas nucleares, como o de uma frequência escolar generalizada, em níveis de educação básica e elementares do sistema educativo, estão ainda por resolver.

O conceito de produtividade é definido genericamente como “uma relação entre uma produção e os factores (especialmente o trabalho e o capital) empregues para a obter” (Garnier e Capul 1996, p. 363), expressando, assim, a relação existente entre os bens produzidos e os factores utilizados na sua produção ⁴⁷, designadamente, tempo, trabalho, matérias primas, ... e significando a quantidade de produto, enquanto resultado do processo de produção, que é gerada por uma unidade de factor produtivo, isto é, a relação entre o que se obtém por unidade económica (factor, organização, região, país, ...) e os recursos que essa produção consumiu.

A produtividade é, segundo Sousa (1990) um conceito que tem algo de intuitivo, dado que a lógica que está subjacente à gestão de qualquer tipo de sistema é, em princípio, a de optimização da eficiência, o que se traduz parcialmente numa melhoria da produtividade. Nas palavras de Sousa, “(...) melhorar a produtividade é colher benefícios sem incorrer em custos (...) é combinar de uma forma tal os recursos envolvidos que daí resulte um aumento

⁴⁷ A produção é, em linguagem económica, o resultado da actividade económica dos homens, conduzindo à criação de bens e de serviços susceptíveis de satisfazerem as necessidades dos indivíduos e da colectividade, podendo designar a nível da empresa a quantidade de bens ou de serviços produzidos, de natureza mercantil ou não mercantil, num determinado período de tempo ou no decorrer de um ciclo de fabrico. Cf. Birou, A. (1976); Capul e Garnier (1998).

do *output* resultante sem acréscimo de *inputs*. Afinal produtividade é o grau de eficiência na utilização de recursos” (1990, p. 167).

A sua natureza algo intuitiva, decorre do elevado grau de subjectividade a que as variáveis utilizadas na mensuração da produtividade estão sujeitas, pelo menos no respeitante à fixação de pressupostos, pelo que, tais dificuldades de mensuração acabam por estar intimamente relacionadas com as próprias características sistémicas das organizações, pois nestas, todas as partes são co-produtoras do todo e, de tal modo, que quando se pretende isolar relações do tipo causa-efeito, temos de pressupor tudo o resto inalterável, mesmo que isso efectivamente não aconteça. Citando Sousa,

“É assim que uma medida de produtividade global (...), não tentando essa partição entre factores parece sempre atractiva, e é nessa medida que é habitual ouvir-se dizer, pragmaticamente, que o lucro é a melhor medida de produtividade. Porém, (...) o lucro resulta não só da combinação de *inputs* para produzir dado nível de *output*, mas, e tantas vezes essencialmente, do preço a que são adquiridos nos diversos mercados esses *inputs* e do preço a que é colocado no mercado o *output*. E este depende da interacção dinâmica entre a empresa e a sua envolvente transaccional. Estamos, pois, já longe, daquilo que pretendíamos medir e que era a eficiência na combinação de recursos, afectando-a de uma série de considerações que são exteriores ao sistema produtivo da empresa [e em que] a situação é ainda mais complexa quando se pretende medir a produtividade dos factores individualizadamente, pois estes interagem dinamicamente” (1990, p. 167).

Como decorre das concepções anteriores, há a considerar, no conceito de produtividade, várias dimensões e que Garnier e Capul (1996) esquematizam do seguinte modo: 1) produtividade do trabalho; 2) produtividade do capital; 3) produtividade global dos factores.

Dentro da produtividade do trabalho, utiliza-se como critério de mensuração da produção, uma medida de unidade física e, neste caso, estando-se em presença de um indicador de produtividade física do trabalho, sendo esta, expressa pela relação entre a quantidade de produção e a quantidade do factor trabalho. Pode, por outro lado, ser utilizado um critério de valor, estando-se, neste caso, perante a produtividade em valor do trabalho e correspondendo à relação entre o valor da produção e a quantidade do factor

trabalho. Ainda no âmbito da produtividade do trabalho, Garnier e Capul (1996) sublinham que para o seu cálculo, até porque de um modo geral as unidades produtivas produzem bens de valor diferente, é preferível recorrer à noção de valor acrescentado, uma vez que o valor acrescentado diz respeito àquilo que é verdadeiramente acrescentado aos consumos intermédios por parte dos factores de produção e, neste caso, a produtividade em valor do trabalho é uma resultante da relação entre o valor acrescentado e a quantidade de trabalho utilizado. No que respeita agora e apenas à mensuração do factor trabalho, podem ser igualmente considerados vários critérios de mensuração, sendo os mais frequentes, número de efectivos empregados (1), número de horas trabalhadas (2), efectivos x duração média do trabalho (3). No primeiro caso, está-se perante um índice de produtividade em valor do trabalho ou valor acrescentado *per capita*; no segundo e terceiro casos, está-se perante um índice de produtividade horária do trabalho. Todavia, e tal como alertam Garnier e Capul, “Medir apenas a produtividade do factor trabalho [é dar] uma visão parcial da eficácia do factor trabalho” (*ibid.*, 365), constituindo apenas e no essencial uma medida aparente de produtividade, uma vez que, que aquele é, em última instância, inseparável da produtividade de outros recursos, designadamente, instalações, máquinas e outros equipamentos.

No que concerne à produtividade do capital, a questão é semelhante. Se considerada individualmente, a relação entre o valor acrescentado e o *stock* de capital fixo é, pelas mesmas razões, uma medida da produtividade aparente do capital já que como reconhecem Garnier e Capul, “um factor apenas se torna produtivo graças aos outros factores” (*ibid.*, p. 366). Tem por isso sentido, a constituição de um índice de produtividade total, que os autores designam de “produtividade global dos factores” (*ibidem*) e que fazem corresponder à média das produtividades aparentes.

Em termos genéricos, calcula-se a produtividade relacionando a produção, medida através de um indicador pré-definido e o trabalho utilizado, medido através do nível de ocupação, do número de horas reais de trabalho ou de outro índice, tendo-se como relações expressivas e mais frequentes de

produtividade as relações benefício/custo, eficácia/custo, output/input e sendo, no caso concreto da eficácia, necessário atender à razão resultados/resultados máximos previstos.

No caso específico da aplicação do conceito de produtividade à escola, ou seja, da *produtividade escolar*, Gómez Dacal (1992) sustenta que a relação resultados/tempo é, de todas as restantes relações, a de mais fácil aplicação. Na verdade, a utilização desta relação como indicador de produtividade escolar, parece levantar menos problemas metodológicos, já que grandezas como o custo ou o benefício, não são facilmente mensuráveis, quer pelas evidentes dificuldades inerentes à operacionalização dos próprios conceitos, quer por questões de horizontalidade temporal, quer ainda porque ao longo do processo formativo e educativo do aluno estão envolvidos recursos interiores à própria escola, mas também, recursos exteriores a ela, ou que, pelo menos, escapam, de alguma forma, ao seu controlo, tanto mais que correspondem a um tipo de recursos que a investigação tem considerado como extremamente influentes nas prestações escolares dos alunos e que a escola não pode, em última análise, planificar, organizar, dirigir e controlar.

Antes porém, e dado sustentarmos e relevarmos uma concepção suficientemente ampla e abrangente do conceito de produtividade escolar, convém determo-nos na exploração de algumas linhas de orientação teórica, nomeadamente, daquelas que consideramos serem as suas duas principais componentes estruturantes: a eficácia escolar e a eficiência escolar.

Segundo Lockheed e Hanushek (1990) os termos eficiência e eficácia são frequentemente usados em educação com múltiplas acepções. Numa clarificação conceptual que os autores se propõem realizar a este respeito, ligam claramente o conceito de eficiência à ideia de racionalização de recursos, de resto, considerando que estes são sempre um bem escasso e limitado e que a eficiência implicaria sempre a capacidade de, com um conjunto de recursos limitados, promover objectivos e resultados tão amplos e plenos quanto possível.

O envolvimento dos economistas na educação e, em particular, na área do planeamento educacional, conduziu progressivamente à introdução dos aspectos de eficiência como um elemento importante e a considerar nos modelos de análise e planeamento educativos.

Assim, e numa acepção estrita do termo, Psacharopoulos (1987a) refere-se à eficiência como uma melhoria ao nível da relação input/output no interior do sistema educativo na produção de diplomados e minimização de abandonos.

Na mesma linha se situa a posição de Lockheed e Hanushek (1990), ao definirem eficiência como uma resultante da comparação de *inputs* e dos respectivos *outputs* que daqueles decorrem, pelo que um dado sistema é mais eficiente se obtém um maior nível de resultados para um dado conjunto de elementos absorvidos.

Segundo os autores uma das questões mais complexas no que respeita à avaliação da eficiência dos sistemas educativos, reside no facto de as aprendizagens escolares não decorrerem apenas das actividades planificadas e supervisionadas pela escola, mas poderem decorrer, também e frequentemente, de outras situações e interacções escolarmente não formais proporcionadas e vivenciadas em casa ou noutros ambientes exteriores à escola e que a esta escapam inteiramente.

Além do mais, os resultados escolares podem, por outro lado, incluir aspectos adicionais em termos de literacia e numeracia, de atitudes positivas em relação ao trabalho, de responsabilidade cívica e, ainda, todo um conjunto de outras capacidades específicas, atitudes e crenças e que excedem o que, de outro modo, teria sido desenvolvido, sem um tal processo de escolarização.

No âmbito de um sistema de monitorização das escolas com base em indicadores, Clímaco procede à distinção entre os conceitos de eficiência e de eficácia, colocando relativamente ao primeiro, a ênfase nos meios e, em relação ao segundo, a ênfase nos objectivos e resultados.

Nas suas próprias palavras,

"Falamos de 'eficiência do sistema' quando relacionamos a sua actividade com os meios que mobiliza. Ao contrário, falamos de eficácia quando relacionamos os resultados ou, por outras palavras, o nível de consecução dos objectivos, com as actividades desenvolvidas. (...) [eficácia] significa a 'qualidade' daquilo que produz o efeito desejado [e] pode ser representada pela realização dos objectivos ou o progresso em relação aos objectivos" (1992^a, p. 68).

Segundo Cohn (1990) tem-se uma situação de eficácia escolar quando os recursos alocados têm um efeito positivo nos resultados educativos e, acima de tudo, quando os custos-extra associados à utilização de um dado input, não excederem os benefícios-extra, dele derivados. Este autor apresenta-nos também uma concepção de eficiência, como sendo a aquisição de saberes que está associada ao mínimo de custos de longo prazo e de eficácia escolar como uma situação em que os alunos aprendem muito, traduzida particularmente em aquisições de saberes e capacidades básicas e em que o clima educacional é propício ao ensino e crescimento.

Hanushek (1986, citado em Lockheed e Hanushek, *id. ibid.*) argumenta ainda, que é necessário distinguir entre *eficiência económica* e *eficiência técnica*. A primeira, diz respeito à capacidade de selecção pelo mínimo 'preço' de um conjunto de *inputs* e com eles maximizar os resultados educativos. A segunda, a eficiência técnica, traduz a capacidade de ocupar uma posição de ponta, ou seja, de operar usando as melhores técnicas na produção educativa.

Por outro lado, para Lockheed e Hanushek (1990), a eficácia educativa, está relacionada com o efeito positivo que um conjunto específico de recursos tem ou não numa dada realização e, tendo-o, com as dimensões deste efeito. Ainda que esta definição incorpore a ideia de que o que é eficaz não tem que ser necessariamente o mais eficiente, a concepção de eficácia que parece aqui prevalecer, continua referenciada, em primeiro lugar, a recursos e só depois se passa a centrar no nível de realização conseguido. A distinção de base a considerar relativamente a outras concepções de eficácia, é a de que esta é definida como o grau de consecução de objectivos previamente fixados (Dacal, 1992), a resultante de uma medição do desvio de atingimento da finalidade (Morais, 1998), a relação entre o efeito procurado e o resultado

obtido (Bilhim, 1998) ou a capacidade de consecução dos objectivos propostos (Clímaco, 1988; Bilhim, 1998), um rácio de sistema abertos, um *outcome oriented*, centrado nas mudanças reais que os programas produzem (Bilhim, 1998), em suma, algo que traduz e expressa o grau de consecução, realização, aquisição ou empreendimento alcançados, independentemente dos recursos alocados para o efeito e da forma como se usam, quer no plano económico, quer no plano técnico.

É muito mais nesta última perspectiva que nos situamos relativamente às bases teóricas de enquadramento (categorial) da produtividade escolar pois, de outro modo, o centro da análise deslocar-se-á demasiadamente para a questão dos recursos e as opções e lógicas de desenvolvimento tenderão a ter como referências não um conjunto de resultados e metas a atingir, mas um conjunto de meios e recursos a mobilizar num determinado período de tempo e que, com eles, cada um vá tão longe quanto possível.

Ora, na nossa perspectiva, uma excessiva centralidade nos recursos é, ela própria e, em certa medida, limitativa e subjugadora de uma certa utopia teleológica da educação, por mais nobre que esta seja, podendo mesmo fazer relegar para segundo plano aquele que deveria ser o primeiro dos seus propósitos e preocupações. O tão célebre e, de certo modo gasto, princípio do primado do pedagógico sobre o administrativo, parece estar aqui acometido de uma lógica invertida e que tende a subalternizar o primeiro em relação ao segundo. Não sendo ambiciosos na utopia teleológica, não poderemos sê-lo na utopia instrumental; se o sonho não acompanha a escola na definição dos seus horizontes, como poderemos criar e dar sentido às bases de legitimação e fundamentação que justificam o alegar e o reclamar de meios e recursos, por forma a perseguir um conjunto de finalidades e metas educativas, por mais utópicas que estas possam parecer.

Se a educação é reconhecidamente um sector chave e incontornável do desenvolvimento humano e social e se as metas educativas estão ainda muito aquém do que seria desejável e os resultados e prestações escolares continuam longe de ser satisfatórios, nada justifica um abrandamento na ampliação e melhoria dos meios indispensáveis à perseguição de tais fins, por

mais arquitectados e dissuasores que se possam apresentar os discursos políticos e, especialmente, por mais elaborados que possam ser as bases argumentativas de racionalidade técnica em torno do problema. De outro modo, cair-se-á, na lógica da roda, de contornos viciosos e virtuosos, já que, perante tais recursos e para não nos tornarmos excessivamente imprudentes, o que nos resta fazer, no quadro de uma certa razoabilidade política e de lógicas de acção que apreciam sobremaneira racionalidades extremas norteadas por certos critérios de moda em termos de execução física, é a definição de objectivos e metas compatíveis e em conformidade com esses recursos e, ao fazê-lo, contribuímos, e de que maneira, para a legitimação de um encadeamento viciado, todavia, de grande conveniência para a cimentação de uma cultura de racionalidade hiper-mecânica invertida e onde a utopia dos fins se subalternizou à racionalidade dos meios.

Detenhamo-nos agora na apresentação de alguns apontamentos sobre as dimensões interna e externa de eficácia e eficiência, de modo a explorarmos um pouco mais as diferenças entre as duas componentes que integram o conceito de produtividade escolar.

A *eficácia interna* apresenta-se, de um modo geral, relacionada com níveis de realização e consecução de objectivos ou resultados, medidos em termos puramente educativos, nomeadamente, através de pontuações decorrentes de testes e provas a que os alunos foram submetidos e em que as alternativas em termos de mobilização de recursos e meios materiais ou não materiais envolvidos e mobilizados para o efeito se situam totalmente no interior do sector educativo ⁴⁸.

⁴⁸ O conceito de eficácia interna, aparece por vezes estreitamente ligado àquilo que alguns economistas designam de eficiência técnica. Nas palavras de Levin "The organization of available resources in such a way that the maximum feasible output is produced is technically efficient, and would be equivalent to maximum internal effectiveness for a set of inputs" (Lockheed e Hanushek, 1990, p. 200).

A *eficácia externa* traduz a relação entre a quantidade de *inputs* medida em unidades não financeiras e de *outputs* em unidades financeiras ⁴⁹. Estamos perante um caso típico de análise da eficácia externa quando, por exemplo, se procuram analisar os efeitos produzidos por certo tipo de práticas pedagógicas ou o peso institucional de certas escolas no grau de empregabilidade e nível de salários dos seus alunos recém-diplomados.

A *eficiência interna* procura estabelecer comparações entre as prestações escolares académicas, expressas através das pontuações conseguidas em testes ou através de quaisquer outros elementos indicativos e os custos que tais realizações absorveram. É também por vezes designada de *eficiência alocativa* ou de *preço da eficiência* (Levin, 1976, referido em Lockheed e Hanushek, *id.*, *ibid.*) no sentido de que, aquilo que se tem de fazer para se atingir um determinado fim, tem subjacente o lema: para um dado nível de despesa, procure obter sempre o melhor resultado educativo. Esta deslocação em termos de incidência para uma relação custo-eficácia, provoca uma inevitável emergência de questões de optimização, porventura, com implicações na definição de um novo preço da eficiência, o que é o mesmo que dizer, na adopção de um novo lema: para um dado resultado educativo, procure realizar sempre um menor nível de despesas.

A *eficiência externa* é a resultante da relação em termos financeiros entre os *outputs* e os *inputs*. As análises de investimento em educação, designadamente ao nível das taxas de retorno desses investimentos (Psacharopoulos, 1981, 1982, 1985, 1987c; Magalhães e Abecassis, 1992; Pedro, 1993; Rafael, 1993) são um dos exemplos característicos do

⁴⁹ Os *inputs* podem ser apresentados em termos financeiros ou em termos não financeiros. Os primeiros dizem respeito, por exemplo, aos custos suportados com livros de texto, materiais pedagógicos, salários de professores, etc. . Os segundos são traduzidos em termos das quantidades absorvidas (número de livros de texto, número de anos de experiência de ensino, ...) e não em relação aos possíveis custos que tais quantidades implicam. Ver, a este respeito, Lockheed e Hanushek, *op. cit.*, p. 199.

desenvolvimento e aplicação à área da educação de dispositivos e métodos de análise no âmbito da eficiência externa ⁵⁰.

No quadro seguinte apresenta-se a sistematização e estruturação das categorizações anteriores com base nas diversas combinações dos elementos classificatórios *inputs* e *outputs* e das respectivas modalidades de mensuração dos mesmos.

Quadro III

Eficácia e eficiência internas e externas nos sistemas educativos

Mensuração de <i>inputs</i> (recursos absorvidos e consumidos)	Mensuração de <i>outputs</i> (saberes, instrução, aprendizagem, empregabilidade, ...)	
	Termos não financeiros (#)	Termos financeiros(\$)
Termos não financeiros (#) (número de livros de texto, organização da classe, anos de serviço docente, imagem institucional ...)	Eficácia interna (eficiência técnica: # / #)	Eficácia externa (\$ / #)
Termos financeiros (\$) (custo dos materiais didácticos e de outros materiais de apoio às actividades de ensino)	Eficiência interna (eficácia-custo: # / \$)	Eficiência externa (benefício-custo: \$ / \$)

Adaptado de Lockheed & Hanushek (1992)

Na sequência do quadro anterior, um sistema educativo globalmente considerado ou, simplesmente, uma ou algumas das unidades escolares desse sistema, é internamente mais eficaz do que outro se, para obter o mesmo nível de rendimento, absorve e transforma menos unidades de recursos e mais eficiente em termos internos se, para produzir o mesmo nível de rendimento, o faz com menores custos. Do mesmo modo, é externamente mais eficaz se, por exemplo, para um mesmo grau de empregabilidade, um mesmo nível de salários ou um mesmo tipo de carreira profissional, absorveu e

⁵⁰ A este respeito sublinhe-se, particularmente, os trabalhos de M. Magalhães e M. Abecassis (1992) e de E. Pedro (1993) nos quais, no âmbito das análises custo-benefício, se apresentam metodologias de cálculo das taxas comparadas de rentabilidade do sistema educativo português, em função da natureza jurídica dos estabelecimentos escolares e do respectivo nível e sector de ensino.

transformou menos unidades de *input* e externamente mais eficiente quanto maior for a razão benefício-custo, medida, ao nível dos *outputs* e dos correspondentes *inputs*, em termos financeiros.

Toda a centralidade do modelo anterior se situa nas respectivas unidades de mensuração dos *outputs* e dos *inputs*, daí resultando um sistema de combinações, que faz relevar mais a natureza interna ou externa dessas relações do que propriamente as diferenças conceptuais entre eficácia e eficiência. Com efeito, na nossa perspectiva, importa deslocar a centralidade do modelo para uma lógica de referenciação a *outputs* ou à relação *output/input*, ou seja, referenciada a um máximo teórico de objectivos e resultados previamente fixado ou a um máximo teórico de resultados com um mínimo de recursos, medidos ambos em unidades não financeiras.

A análise da produtividade, quando referenciada exclusivamente a um máximo de objectivos/resultados teoricamente possíveis, traduz, em última análise e ainda que de forma implícita, uma dimensão de eficácia; por outro lado, quando referenciada à relação resultados/recursos, traduz uma dimensão de eficiência. Deste modo, indicadores de desempenho expressivos de eficácia interna, são indicadores referenciados a um ideal teleológico estabelecido em termos de saberes e aprendizagens a realizar, sendo sempre e apenas indicativos da posição relativa que uma qualquer unidade organizativa ou conjunto de unidades ocupa num corredor de valores e cujos limites inferior e superior, estão à partida teoricamente estabelecidos, sendo correspondentes aos respectivos mínimo e máximo teóricos possíveis, independentemente do volume de recursos absorvidos. Com efeito, ao estarmos em presença de indicadores que expressam apenas o grau de consecução em termos de *output*, não nos fornecendo quaisquer indicações sobre a quantidade de *input* transformado, durante a actividade produtiva pedagógica, para obter esse volume de *output*, e ainda que, decorrente da aplicação do modelo analítico da *coorte*, lhe esteja obrigatoriamente implícito um mínimo de *input* ⁵¹, apenas podemos tomar aqueles (indicadores), como

⁵¹ Na aplicação do modelo da *coorte fictícia*, a quantidade de *input* mobilizada para gerar uma unidade de *output*, ou seja, um diplomado, é expressa em anos-aluno.

indicativos do nível de output conseguido relativamente a um máximo teórico possível. Ora, este acontecimento tem subjacente uma concepção implícita e relativizada de produtividade, do mesmo modo que a deslocação do ângulo de incidência para a relação *output/input*, passa a relevar uma concepção explícita daquela .

Embora os termos *produtividade* e *eficiência* se empreguem frequentemente com o mesmo sentido e ainda que seja mais corrente a utilização do primeiro quando está em causa um só factor produtivo e a do segundo, quando se está perante múltiplos factores produtivos (Dacal, 1992), prevalece neste trabalho uma concepção de produtividade bastante ampla e abrangente e que incorpora as duas dimensões seguintes:

i) uma dimensão de eficácia, ligada à capacidade e grau de consecução e realização de objectivos e resultados;

ii) uma dimensão de eficiência, que não se fica apenas pelo nível de realização de objectivos e resultados, mas que relaciona estes objectivos/resultados com os recursos mobilizados e transformados para os alcançar.

Na verdade, os indicadores de eficiência dão-nos conta duma posição relativa, mas agora balizados num intervalo de valores, cujos limites inferior e superior são, respectivamente, um máximo de recursos com um mínimo de resultados e um máximo de resultados com um mínimo de recursos.

Esquemáticamente:

Quadro IV

Produtividade escolar e lógicas de referenciação

ESTRUTURA PRODUTIVA PEDAGÓGICA (saberes, aprendizagens, empregabilidade, ...)	LÓGICAS DE REFERENCIAÇÃO	
	Centradas exclusivamente em <i>outputs</i>	Centradas na relação <i>output / input</i>
Saberes, aprendizagens ...	Eficácia interna	Eficiência interna
Empregabilidade ...	Eficácia externa	Eficiência externa

Tratando-se, como é o caso, de organizações escolares, a dimensão interna da estrutura produtiva pedagógica decorre, no essencial, directamente da realização das funções instrucional, nas suas componentes académica e técnica, socializadora e personalizadora e em que o nível de prestação escolar realizado é certificado e convertido em unidades de diplomados.

No que respeita à sua dimensão externa, esta apresenta-se especialmente ligada à função produtiva da escola, na medida em que a sua realização pressupõe, por um lado, o fornecimento ao sistema social e económico de qualificados pelo sistema de educação e ensino e, por outro, o próprio interesse do sistema produtivo em acolher esses diplomados e, para o qual, muito contribuirá um sistema de representações sociais favorável e uma consequente imagem institucional positiva da instituição escolar, relativamente a um conjunto de capacitações que lhe estão cometidas e que é suposto esta realizar. A dimensão externa realiza-se, de facto, numa etapa seguinte, a partir do *grau de absorção ou de empregabilidade de diplomados*, enquanto que, a dimensão interna se consubstancia na capacidade produtiva pedagógica de realização de diplomados.

Retomando a ideia inicial e nuclear de produtividade escolar como uma relação resultado/tempo, não só por metodologicamente, a sua expressão nestes termos, não colocar grandes problemas, mas também por se revelar de grande agilidade aplicativa, o conceito de produtividade escolar, expresso através destas duas variáveis, tem sido usado, segundo Gómez Dacal (1992), em duas perspectivas distintas:

- i) resultados obtidos por alunos, grupos de alunos, escolas, ... por unidade de tempo;
- ii) tempo consumido por alunos, grupos de alunos, escolas, ... para alcançar os objectivos fixados.

Estas duas perspectivas — e que, o método da *coorte*, enquanto modelo analítico das trajetórias evolutivas num ciclo escolar e dos respectivos acontecimentos demográfico-escolares que lhe estão associadas, ao proporcionar justamente um conjunto de indicadores e elementos de análise

dos aspectos directamente ligados à dimensão interna da estrutura produtiva curricular, incorpora e evidencia em pleno —, ancoram-se, em última instância, no *princípio da racionalidade económica*, nas suas duas variantes, *princípio de economia de meios* e *princípio do máximo efeito* e que, com as devidas adaptações, passamos a enunciar, respectivamente, dos seguintes modos: *para um dado resultado, o mínimo de tempo; para um dado tempo o máximo resultado*.

No primeiro caso, o critério desloca-se para o tempo que é consumido para atingir um determinado resultado ou objectivo, ou seja, o resultado obtido por unidade de tempo; no segundo caso, o critério de produtividade reside na quantidade de resultados e objectivos alcançados ou no grau de consecução desses objectivos durante uma unidade de tempo previamente fixada.

Quer em relação ao primeiro critério, quer em relação ao segundo, o método da coorte proporciona-nos essa informação a partir das relações que é possível estabelecer entre os seus diversos elementos, ainda que, consoante os critérios, a análise tenda a apoiar-se mais numa metodologia de base descritiva, relativamente ao conjunto de acontecimentos e resultados ocorridos durante um determinado tempo e, de certo modo, sendo passível de ser tomada como uma avaliação de diagnóstico do desempenho da unidade escolar em causa, ou tenda a centrar-se mais nos objectivos ou resultados a atingir, pelo que, o que passa a estar em causa e em primeira mão, não é tanto a ideia de *avaliar em relação a um determinado tempo o que é que se realizou*, mas de *definir o que se pretende atingir num determinado tempo*, isto é, a necessidade de se fixar previamente um quadro de objectivos e resultados, ganhando por isso, a questão do planeamento e da programação um lugar de primeiro plano.

No essencial, as diferenças entre um e outro, residem mais na natureza e perspectivas de abordagem das áreas temáticas e do campo de análise do que propriamente nos procedimentos de ordem técnica, já que, no primeiro dos casos, estamos perante uma situação típica de aplicação, a uma dada realidade educativa escolar, num tempo *a posteriori*, de um modelo de análise

integrando um corpo instrumental de base quantitativa, com o propósito de descrever, caracterizar, analisar e interpretar essa realidade e, no segundo caso, perante a aplicação de um modelo analítico como simulador projectivo de um cenário educativo escolar, sustentado num dado quadro desejável e previsível de acontecimentos, de carácter mais prescritivo e normativo.

Por outro lado, recorrendo à concepção weberiana de racionalidade, esta pode ter uma dimensão mais económica ou uma dimensão mais axiológica, ainda que nas sociedades modernas (e, ainda mais, nas pós-modernas) os processos de racionalização não só tendam a ser cada vez mais orientados para os fins, como tendem a expandir-se para os diversos domínios da vida social. Enquadram-se na primeira categoria, lógicas de acção orientadas para a racionalidade dos fins (por exemplo, maximização do rendimento interno escolar) e adequando os meios a essa finalidade; enquadram-se no segundo caso, lógicas de acção orientadas por uma racionalidade ancorada em valores, de ordem superior, e que se justificaria perseguir enquanto tal, quaisquer que fossem os meios a afectar.

Estabelecendo uma ponte entre as categorizações anteriores e as próprias concepções implícita e explícita de produtividade, diremos que uma concepção de racionalidade de base mais económica, isto é, mais orientada para a racionalidade dos fins e da adequação dos meios, liga-se a uma noção explícita de produtividade; do mesmo modo, uma concepção de racionalidade de base mais axiológica e, por conseguinte, mais orientada para a racionalidade dos valores em si mesmo, aproxima-se de uma concepção de produtividade, numa acepção mais implícita. Relativamente a esta última, sente-se, de certo modo, um ideal mais absoluto e a norma que a orienta ancora-se em valores e em princípios; relativamente à noção de produtividade no seu sentido mais literal e explícito, os ideais e os fins parecem estar amortecidos pelos meios, ficando, de certo modo, prisioneiros destes e configurando àqueles um carácter verdadeiramente relativo. Se tivermos que estabelecer aproximações entre as diversas *nuances* do conceito de produtividade escolar, diremos que há um certo sentido de convergência

analógica em torno das noções de eficiência, racionalidade económica, ideal relativo e que agregamos à ideia explícita de produtividade e, do mesmo modo, reconhecemos também um certo sentido de convergência analógica em torno de eficácia, racionalidade axiológica, ideal absoluto, agregados também à ideia de produtividade, todavia, numa aceção mais implícita.

Não deixando de aludir às dimensões de eficácia e eficiência, procuraremos, todavia, seguir uma linha de orientação mais centrada numa perspectiva de diagnóstico e explorando alguns dos indicadores compostos de desempenho mais relevantes e passíveis de utilização na análise da escola, remetendo naturalmente para outros espaços, o desenvolvimento e aprofundamento das questões ligadas ao planeamento e programação educativas⁵².

⁵² Embora já Adam Smith reconhecesse a importância da educação no aumento da capacidade produtiva das sociedades, só no início da década de 60, primeiramente com Schultz e um pouco mais tarde com Becker viria a ser desenvolvida a teoria da formação do capital humano e as consequentes análises das taxas de retorno do investimento na educação (Woodhall, 1987) e as correntes defensoras da necessidade de desenvolver processos e modelos de planeamento na área da educação encontram nestes paradigmas político-sociais as suas primeiras bases de fundamentação, neles se enquadrando, entre outras, as conhecidas teorias desenvolvimentistas e do capital humano com especial difusão a partir dos anos 60. No âmbito dos modelos de planeamento educativo, Psacharopoulos (1987a, p. 314) refere-se à procura social como um dos vários critérios de base do planeamento educativo, cuja essência, reside na projecção da população em idade escolar ao longo dos vários níveis e ciclos de estudos de um sistema educativo, tendo por referência indicadores de transição ou progressão escolar. Também Hämqvist desenvolve os modelos de planeamento centrados na procura social e define-os como: "(...) the demand for education emerging from the needs and aspirations of individual persons as contrasted to educational demand based on the personnel requirements of society. Social demand is a concept at the collective level where the decisions of individual persons are agregated" (1987, p. 356). O modelo de procura social, cuja filosofia de base é, nas palavras de Psacharopoulos, "[...] to predict the number of school places likely to be demanded in the future by individuals and their families [...] and to provide these places so that social demand is satisfied" (1987b, p. 363), desenvolve-se sob a forma de uma matriz que se vai construindo a partir de indicadores de desempenho escolar ao longo dos vários anos de estudo do sistema educativo e dos consequentes anos lectivos necessários à sua concretização e que Pedro (1993) enquadra nos chamados modelos da primeira geração de

Depois de tudo o que foi dito, e tendo em conta a natureza algo subjectiva do próprio conceito de produtividade e para o qual, aliás, Sousa (1990) não deixa de alertar, ao reconhecer algum risco de inquinação, por aquela poder estar demasiadamente exposta a elementos exteriores ao pressuposto de uma exclusiva e eficiente combinação de recursos ⁵³, por questões de estruturação passamos a organizar a apresentação dos diversos indicadores de produtividade escolar em torno de duas grandes categorias: [1] indicadores de *eficácia interna* escolar e [2] indicadores de *eficiência interna* escolar.

4.2 Indicadores de eficácia interna escolar

Os indicadores de eficácia escolar são apenas indicativos do grau de consecução dos objectivos ou dos resultados da unidade ou conjunto de unidades organizativas num determinado nível ou segmento de ensino, tendo como referência uma situação ideal de desempenho e que é, no fundo, correspondente ao valor máximo teórico possível da variável em causa. Os indicadores de eficácia, dizem-nos apenas a posição dessas unidades organizativas na banda de valores possíveis entre um mínimo teórico e um

planeamento, à semelhança de outras abordagens expressivas, tais como as análises de necessidades de mão de obra ou as análises de custo-benefício e apresenta como um modelo basicamente descritivo, inserindo-o nos métodos de pesquisa longitudinal e podendo incorporar na sua essência como suporte de base à sua construção, quer os estudos de tendência, quer os estudos de tipo seccional, quer ainda as análise de *coorte*.

⁵³ Um desses possíveis elementos de inquinação, e que foi já explorada por nós em capítulo anterior, decorre por exemplo do “preço educativo escolar” fixado, quando o princípio da standardização das qualificações não funciona suficientemente bem como mecanismo de regulação dos critérios adoptados relativamente a cada situação e contexto.

máximo teórico, independentemente dos recursos, em unidade tempo, que foi necessário mobilizar e consumir para a consecução e realização desses objectivos e resultados.

Apresentamos como principais indicadores de eficácia a probabilidade de sucesso escolar e a esperança de vida escolar.

4.2.1 A probabilidade de sucesso escolar

A probabilidade de sucesso escolar (PSE) ⁵⁴ corresponde, no fundo, a um quociente de sobrevivência escolar (QSE) e é o complemento da probabilidade ou quociente de mortalidade escolar (abandono escolar). Distingue-se do quociente de sobrevivência, pelo facto de este ser utilizado para referências a anos curriculares intermédios do ciclo de estudos, enquanto que a probabilidade de sucesso se reporta ao ciclo de estudos na sua globalidade ⁵⁵. Este indicador é um importante elemento de análise do

⁵⁴ O conceito de probabilidade e os consequentes procedimentos para a determinação dos valores de probabilidade assentam em três focalizações básicas: a clássica, a subjectiva e a de frequência relativa. No caso da primeira, a focalização clássica, toma-se como pressuposto que a ocorrência de um dado evento (E), está associada a k casos favoráveis de entre um total de n casos possíveis, no caso da segunda, a focalização subjectiva, a probabilidade passa a estar relacionada com o grau de crença sobre a ocorrência ou não ocorrência de um determinado evento, enquanto que, no caso da última, o indicador *probabilidade de sucesso escolar*, corresponde à focalização de frequência relativa, uma vez que pressupõe a determinação dos respectivos valores de probabilidade com base no número de casos favoráveis observados, neste caso de diplomações realizadas, num dado conjunto de casos possíveis. Apresenta-se, por isso, como uma probabilidade estimada ou empírica, acabando por corresponder a uma espécie de coeficiente de diplomação quando este incorpora os diplomados acumulados em todos os momentos temporais possíveis para a sua ocorrência.

desempenho escolar, já que informa da probabilidade que um qualquer aluno tem, ao iniciar um determinado ciclo de estudos, de vir a sair diplomado no final desse ciclo de estudos. O seu procedimento de cálculo baseia-se, assim, na relação entre os diplomados realizados e os novos inscritos que integram o fluxo escolar inicial, ou seja, os novos inscritos em t_0 e expressa-se, simbolicamente, do seguinte modo:

$$PSE = \sum D / NI_{t_0} \quad [21]$$

No caso do diagrama de trajectórias múltiplas, os momentos possíveis para a ocorrência do acontecimento *diplomação* são t_4 , t_5 ou t_6 , estando cada um destes momentos associados, respectivamente, a trajectórias escolares de alunos com paridade zero (p_0), paridade um (p_1) ou paridade dois (p_2). O facto de o acontecimento *diplomação* poder ocorrer em diferentes momentos, permite-nos desenvolver procedimentos de cálculo do indicador de forma desagregada, transformando os sucessivos valores por ano lectivo ou por paridade em valores acumulados. Deste modo, quando nos referimos à probabilidade de sucesso escolar, sem qualquer outra indicação, estamos a reportar-nos à probabilidade global, cujo número de casos favoráveis corresponde integralmente ao total acumulado de diplomados. Mas se o que está em causa é uma informação específica sobre a probabilidade de sucesso até um determinado nível de paridade, o número de casos favoráveis passa a

⁵⁵ Seria, por exemplo, o caso de se pretender conhecer a sobrevivência escolar no 8º ano, cujo apuramento seria realizado através do quociente de sobrevivência, usando a seguinte fórmula:

$$QSE_k = P_{k+1} / P_k, \quad \text{pelo que,} \quad QSE_8 = P_9 / P_8.$$

Em caso de repetência nula, o quociente de sobrevivência escolar é equivalente ao índice de progressão.

corresponder apenas ao total dos valores acumulados até esse nível ⁵⁶.
Simbolicamente:

$$PSE_{pi} = \sum D_{pi} / NI_{to} \quad [22]$$

4.2.2 A esperança de vida escolar

A *esperança de vida escolar* (EVE) é dos indicadores mais frequentemente utilizados em estudos e relatórios da responsabilidade de agências internacionais de educação e desenvolvimento. Definida como "(...) o número de anos que uma criança ou um jovem poderá vir a frequentar a escola (...), incluindo os anos repetentes, calculado através da soma das taxas de escolarização por idades nos primeiro, segundo e terceiro graus de ensino" (UNESCO, 1994, p. 111-112), a esperança de vida escolar de uma criança com uma determinada idade é, assim, entendida como "o número total de anos de frequência escolar de que ela poderá vir a beneficiar, colocando a hipótese de que a probabilidade de frequentar a escola com uma determinada idade no futuro é igual à percentagem real de frequência escolar nessa mesma idade, ou seja, a percentagem de pessoas dessa idade que frequentam a escola" (*ibid.*, p. 94).

⁵⁶ A probabilidade de sucesso escolar distingue-se, todavia, do coeficiente ou índice de diplomação (*CDip*), quando este se reporta a um determinado nível de paridade, uma vez que, quando está em causa esse tipo de informação específica sobre do índice de diplomação, o número de casos favoráveis corresponde apenas ao número de diplomados realizados nesse nível ou ano lectivo. No caso ilustrado através do esquema IV, os momentos possíveis para a ocorrência de *diplomações* têm apenas lugar em t_4 , t_5 ou t_6 , pelo que e a título de exemplo, os procedimentos de cálculo de PSE_{p1} e de $CDip_{p1}$ seriam, respectivamente, $PSE_{p1} = (D_{p0} + D_{p1}) / NI_{to}$ e $CDip_{p1} = D_{p1} / NI_{to}$.

A esperança de vida escolar é dada em anos, podendo estes estar referenciados a anos de idade, a anos lectivos ou a anos curriculares. Estas diferentes referências remetem-nos para três diferentes critérios de cálculo deste indicador: o critério por idade; o critério por ano lectivo e o critério por ano curricular.

1) O critério por idade

O critério por idade, muito provavelmente por questões de analogia com a Demografia Geral, é aquele que é usualmente utilizado pelos diversos gabinetes e agências de educação nacionais e internacionais. O seu procedimento de cálculo, parte da concepção de *esperança de vida* numa idade x , como o número de anos que restam viver a uma pessoa que atingiu essa idade x , ou seja, a duração média de vida a partir de uma idade determinada (Torres, 1996), sendo, também por analogia, a *esperança de vida escolar* numa determinada idade x , dada pela soma da frequência relativa de frequência escolar nessa idade (f_{ix}) com as sucessivas frequências relativas de frequência escolar de cada uma das idades ($f_{ix+...}$) ou classes etárias que se seguem à idade de referência. Simbolicamente:

$$EVE_x = f_{ix} + f_{ix+1} + \dots + f_{ix+n} \quad [23]$$

2) O critério por ano lectivo

É um procedimento que pretende tirar partido das potencialidades do diagrama de fluxos em diagonal ao corresponder ao somatório dos quocientes entre as sucessivas somas das progressões com as diplomações correspondentes a esses mesmos anos lectivos e o volume inicial de novos inscritos. Simbolicamente, a esperança de vida escolar de um aluno em t_0 , é dada por:

$$EVE_{t_0} = (P_{t1} + D_{t1...} + P_{tn} + D_{tn}) / NI_{t_0} \quad [24]$$

3) O critério por ano curricular

O critério por ano curricular é aquele que utilizaremos nos capítulos seguintes, como um dos indicadores de desempenho e de desenvolvimento educativo, pretendendo-se, através dele, tirar partido das potencialidades quer do modelo de diagrama em diagonal, quer do modelo de diagrama simplificado. Tem subjacente como ideia de base, a transposição da idade em anos para a idade em anos curriculares, dando ao conceito uma acepção de sobrevivência em anos curriculares, num sentido de número médio de anos curriculares realizados ou progredidos e permitindo, assim, a esquematização de um procedimento de cálculo referenciado aos sucessivos anos curriculares de um ciclo de estudos. A esperança de vida escolar, no início de um qualquer ciclo de estudos, passa a definir-se, pois, como o número médio de anos curriculares que um aluno no início desse ciclo, espera sobreviver (progredir) e expressa-se através da relação entre a soma das sucessivas progressões ao longo dos vários anos curriculares do ciclo de estudos incluindo nestas o total de diplomações realizadas e o volume de novos inscritos que iniciou esse ciclo de estudos⁵⁷. Simbolicamente:

$$EVE_k = (P_{k+1} + \dots + P_{k+n} + D) / NI_k, \quad \text{da qual se deduz}$$

$$EVE_k = ((\sum P + D) / NI_k) - 1 \quad [25]$$

4.3 Indicadores de eficiência interna escolar

Os indicadores de eficiência escolar, baseiam-se na relação *output/input* e, conseqüentemente, relevando não apenas os resultados conseguidos mas também os recursos que foi necessário consumir ou transformar para

⁵⁷ A expressão da esperança de vida escolar na escala de 0 a 1 corresponde ao índice 'intensidade de progressão'.

conseguir um tal grau de realização. À semelhança dos indicadores de eficácia, os indicadores de eficiência escolar dizem-nos também da posição relativa das diversas unidades organizativas numa banda de valores, cujos intervalos estão compreendidos entre o mínimo teórico e o máximo teórico possíveis dessas variáveis e o seu conteúdo e sentido são agora a expressão de uma relação de otimização entre resultados e recursos, referenciada a situações de desempenho ideal.

Como principais indicadores de eficiência escolar, apresentamos o rendimento interno escolar, o coeficiente de desperdício escolar, o coeficiente de aumento de custos e a duração média da escolaridade.

4.3.1 O rendimento interno escolar

O rendimento interno escolar (RIE) é um dos indicadores de eficiência escolar mais interessantes que o diagrama de fluxos nos proporciona. Também frequentemente designado por eficácia interna ⁵⁸, traduz segundo Arroteia, a "(...) capacidade em graduar no mais breve período de tempo, o maior número de alunos, admitidos no mesmo ano, com o mínimo de recursos humanos e financeiros — tomando apenas em consideração um grupo de variáveis, de natureza essencialmente quantitativa, desprezando os aspectos qualitativos que lhe estão subjacentes" (1991b, p.132). Ainda segundo Arroteia, o coeficiente de rendimento, "(...) estabelece uma relação entre o investimento óptimo em anos-aluno e o investimento real dispendido para

⁵⁸ Embora em diversos relatórios internacionais, designadamente nos relatórios mundiais da educação da responsabilidade da UNESCO, se utilize sistematicamente a expressão *eficácia interna* para expressar a razão entre os diplomados e o volume de anos-aluno (UNESCO, 1994, 1998), preferimos usar a designação de *rendimento interno*, dado tratar-se de um coeficiente que é, por excelência, um dos mais típicos indicadores de eficiência e que, aliás, era assim designado em diversas traduções e edições do GEP de documentos da UNESCO. Veja-se, por exemplo, UNESCO (1987a; 1987b; 1988).

graduar um certo número de alunos que concluíram com êxito um determinado ciclo de estudos" (*ib.*, p. 136).

No Relatório Mundial de Educação, o coeficiente de eficácia é definido como "(...) a relação entre o número teórico de alunos/anos que a população escolar levaria a completar o ciclo de estudos se não existissem abandonos nem repetições de anos e o número de anos/alunos de que efectivamente necessita" (UNESCO, 1994, pp. 112-113). Por outro lado, numa outra definição, ainda que semelhante à anterior e na própria exemplificação do cálculo da medida do rendimento interno que nos é apresentada pela UNESCO (1987b) e que é aquela que corresponde à equação [26], não parece haver uma total correspondência entre esta e as definições propostas pela UNESCO⁵⁹. Na verdade, de acordo com as definições propostas, o coeficiente de rendimento interno tenderia a expressar uma relação, cujo numerador compreenderia uma situação teórica ideal, correspondente a um movimento evolutivo anual em que todos os alunos do fluxo progrediam, de tal modo que, no final do ciclo de estudos, obter-se-ia um valor idêntico ao que resultaria do produto dos novos inscritos iniciais pelo número de anos de escolaridade desse ciclo e, no denominador, o volume de anos-aluno efectivamente realizado. O coeficiente seria, assim, dado por esta relação de anos-aluno, correspondentes a um ideal teórico e a uma situação de facto observada e que, em última instância, é substancialmente diferente da relação expressa na equação [26].

Esta questão pode, à primeira vista, ser tomada como um preciosismo metodológico, todavia, de facto assim não é. Em primeiro lugar, quer pela noção de rendimento interno, quer pela noção de eficácia interna⁶⁰, a razão

⁵⁹ Cf. UNESCO, 1987b, pp. 47-48 e UNESCO, 1994, pp. 112-113.

⁶⁰ Como já assinalámos anteriormente, a eficácia é geralmente definida como o grau de consecução de objectivos previamente fixados (Dacal, 1992) ou a capacidade de consecução dos objectivos propostos (Clímaco, 1988). Quanto à noção de rendimento (bruto), este pode ser tomado em várias acepções, ainda que aquela ou aquelas que mais se aproximam da questão que nos importa explorar, o definam como fluxo de bens recebidos por uma unidade

deve relacionar o fluxo de bens que é dado pelo produto do número de anos do ciclo pelo total de diplomados realizados com o volume global dos anos-aluno gerados. Em segundo lugar, porque de outro modo, caso o abandono fosse igual ou superior à repetência, ter-se-iam valores de eficácia superiores à unidade ⁶¹.

O rendimento interno escolar deve expressar-se, assim, através da relação entre o produto do número de anos do ciclo de estudos pelo total de diplomados realizados e o volume de anos-aluno efectuados para realizar aquele total de diplomados. Simbolicamente, tem-se que:

$$RIE = k \cdot \Sigma D / \Sigma AA \quad [26]$$

Embora habitualmente relacionado com a globalidade do ciclo de estudos, por só no final deste, poder vir a ocorrer o acontecimento diplomação, é admissível, a partir do quociente entre os alunos progredidos e os anos-aluno correspondentes, desenvolver indicadores parciais de rendimento escolar por ano curricular.

A situação de rendimento óptimo é aquela em que o número de anos-aluno realizados ao longo do fluxo é igual ao produto do número de novos inscritos que iniciou o fluxo pelo número de anos curriculares, isto é, seguindo um movimento evolutivo sem repetência ou abandono e que traduziria uma situação em que todos os novos inscritos saíam diplomados numa trajectorial de paridade zero. Em tais circunstâncias, observar-se-iam taxas de progressão de 100% e, conseqüentemente, o movimento evolutivo da geração escolar

durante um determinado período (Cotta, 1977), resultado em si, medida da capacidade de transformação de um bem ou acréscimo de bens que resulta de uma melhor aplicação e utilização de meios (Birou, 1973).

⁶¹ Seria por exemplo o caso de se registar uma situação em que, devido a elevadas taxas de abandono, o valor global de registos de inscrição ao longo do fluxo seria inferior ao valor teórico ideal.

inicial processar-se-ia seguindo um itinerário sem acidentes de percurso e cujo traçado gráfico corresponderia ao corredor principal ⁶².

4.3.2 O coeficiente de desperdício escolar

A noção de desperdício está associada à hipótese da não existência de qualquer acréscimo de valor escolar académico numa situação de não diplomação, já que todo o aluno que não venha a ser bem sucedido escolarmente corresponde, em última análise, a uma situação de perda de tempo quer para o próprio aluno, quer para a instituição escolar acolhedora (Clerc, 1974).

No que respeita a este indicador ⁶³, importa, no entanto, distinguir dois tipos de desperdício: o absoluto ou global e o relativo ou parcial.

⁶² Como facilmente se depreende da fórmula de cálculo [26], o rendimento interno está compreendido entre um valor mínimo de 0, quando todos os novos inscritos que iniciaram o fluxo abandonaram e, conseqüentemente, não se registou nenhuma saída de diplomados e um valor máximo de 1, quanto todos os novos inscritos da geração escolar inicial conseguiram sair diplomados num número de anos lectivos igual ao número de anos curriculares que tinham de realizar. Assim sendo, o índice de eficácia tende a aproximar-se de 1 à medida que cresce o número de diplomados e a aproximar-se de 0, à medida que aumenta o número de abandonos. Por outro lado, quanto maior é o número de repetências ao longo dos vários anos curriculares e lectivos do ciclo de estudos, tanto maior é o volume de anos-aluno pelo que, a realização de um mesmo número de diplomações com um maior volume de anos-aluno, tende igualmente a fazer decrescer o índice de eficácia interna. De referir ainda, que em termos da metodologia de cálculo da eficácia interna e dos restantes indicadores proporcionados pelo diagrama de fluxos, a geração escolar que inicia o fluxo deve em to compreender apenas novos inscritos, por forma a eliminarem-se situações de desperdício relativo que estariam associadas a efeitos residuais de repetência, no caso da coorte não se iniciar apenas com novos inscritos. A este propósito, ver UNESCO (1987b) e também Verdasca (1995).

⁶³ O desperdício traduz no fundo uma situação de insucesso ou fracasso, podendo apresentar características de grande gravidade quando se manifesta de forma global ou

O elemento que, em termos absolutos, é indicativo do desperdício escolar é, precisamente, o abandono escolar, ou seja, um indicador que complementar da diplomação. O coeficiente de desperdício escolar absoluto é o complemento da probabilidade de sucesso escolar, sendo assim, para todos os efeitos, equivalente ao *quociente de mortalidade escolar*, quando este se referencia ao ciclo de estudos na sua globalidade, na medida em que, o que está em causa, é também a intensidade do abandono observada numa geração escolar e que se expressa, conseqüentemente, através do quociente entre o total de abandonos verificados, de cariz voluntário ou forçado, e os ingressos em to. Na verdade, a trajetória de uma qualquer geração escolar traduzir-se-á, em última análise, em diplomações ou abandonos, independentemente dos índices de progressão e de repetência observados, pelo que, a soma das saídas, ou seja, dos diplomados realizados nos vários momentos com o abandono observado ao longo dos vários anos, será igual ao número de novos inscritos que iniciou o fluxo escolar, ou seja, ao valor de NI em to, sendo o coeficiente de desperdício escolar absoluto (CDE_a)⁶⁴, dado por:

absoluta, assumindo em tais circunstâncias a forma de deserção escolar ou exclusão escolar definitivas.

⁶⁴ O desperdício escolar absoluto é, efectivamente, um indicador de eficácia e não de eficiência e a sua inclusão nesta categoria, deve-se ao facto, de utilizarmos preferencialmente em termos aplicativos o coeficiente de desperdício escolar relativo que é claramente um indicador de eficiência escolar. O desperdício escolar absoluto é, na verdade, um indicador complementar da probabilidade de sucesso escolar e equivalente ao quociente de mortalidade escolar sempre que este esteja referenciado ao ciclo de estudos no seu conjunto, pelo que, o uso das designações coeficiente de desperdício absoluto e quociente ou probabilidade de mortalidade escolar são aqui usadas no mesmo sentido. De sublinhar, contudo, que o quociente de mortalidade escolar, pode apresentar-se, à semelhança do quociente de sobrevivência, apenas referenciado a um dado ano curricular e não à totalidade do ciclo de estudos. Em tais circunstâncias, ele é acompanhado dessa referenciação e passa a ser o complemento do quociente de sobrevivência correspondente. Assim, se se pretender calcular, por exemplo, o quociente de mortalidade observado no 7º ano, este seria dado por:

$$QME_7 = (NI_7 - NI_8) / NI_7, \quad \text{ou seja,} \quad QME_7 = 1 - QSE_7$$

$$CDE_a = QME = \sum Ab / NI_{to}, \quad \text{ou seja,}$$

$$CDE_a = QME = 1 - PSE \quad [27]$$

Em termos relativos, o desperdício escolar ganha contornos diferentes, uma vez que deixa de estar exclusivamente associado ao conceito de abandono escolar para passar a estar associado à ideia de realização de diplomações com custos acrescidos, dado que a concretização daquelas acaba por implicar a afectação de um maior volume de recursos, designadamente em tempo, do que o volume médio de recursos afectados numa situação de diplomação com trajectória de paridade zero.

No caso do desperdício relativo, e ao contrário do desperdício absoluto, há lugar à realização de diplomações, todavia, tal realização processa-se gerando um volume de anos-aluno superior ao produto do número de anos curriculares do ciclo de estudos em questão pelo total dos diplomados realizados. Na verdade, está-se perante uma situação de desperdício escolar relativo sempre que:

$$\sum AA > k \cdot \sum D$$

Ora, tal situação ocorre quando as diplomações realizadas estão associadas a trajectórias com pelo menos uma repetência, pois de outro modo, e dado que para cada ano curricular,

$$\sum AA_{(\dots,k)} = \sum P_{(\dots,k+1)} + \sum R_{(\dots,k)} + \sum Ab_{(\dots,k)},$$

ter-se-ia,

$$\sum AA_{(\dots,k)} = \sum P_{(\dots,k+1)},$$

De referir ainda, que em caso de repetência nula, o quociente de mortalidade de um dado ano curricular k , é equivalente ao índice de abandono desse mesmo ano curricular.

pelo que o coeficiente de desperdício relativo por ano curricular é um indicador complementar do rendimento interno relativamente a esse mesmo ano. O coeficiente de desperdício relativo (CDE_r) surge, assim, associado à repetência e é dado pela razão entre o total de repetências geradas ao longo do fluxo e o volume global de anos-aluno gerados, pelo que:

$$CDE_r = (\sum R + \sum Ab) / \sum AA \quad [28]$$

4.3.3 O coeficiente de aumento de custos

O coeficiente de aumento de custos (CAC) é outro dos indicadores compostos de eficiência escolar frequentemente utilizado e que pode ser também directamente obtido do diagrama de fluxos. O coeficiente de aumento de custos, ao expressar a relação entre os anos-aluno gerados e o produto dos diplomados realizados pelo número de anos de escolaridade do ciclo de estudos, acaba por corresponder ao inverso do rendimento interno escolar e situar-se num corredor de valores que tem como limiar inferior a unidade.

No plano teórico, uma situação ideal traduz-se num coeficiente de custos de uma unidade de anos-aluno por cada aluno diplomado sendo, portanto, o acréscimo de custos de diplomação igual à diferença entre o coeficiente obtido e a unidade. Simbolicamente, tem-se que,

$$CAC = \sum AA / (k \cdot \sum D) \quad [29]$$

4.3.4 A duração média da escolaridade

Trata-se de um indicador que relaciona em cada ano os anos-aluno efectuados com os alunos progredidos, permitindo conhecer o número de anos necessários para a realização de cada ano curricular. Numa situação de rendimento escolar máximo e, conseqüentemente, igual a 1, a duração média de cada ano curricular seria também igual a 1, dado que os valores dos novos inscritos ou progredidos e dos anos-aluno igualizar-se-iam sempre ao longo dos anos curriculares da *coorte*, pelo que, perante tais condições, o número de anos lectivos necessários à conclusão de um ciclo de estudos será igual ao número de anos curriculares desse ciclo.

Simbolicamente, e em relação a cada ano curricular, a duração média é dada por:

$$DM_k = \sum AA_{(\dots, k)} / \sum P_{(\dots, k)} \quad [30]$$

Em relação a um ciclo de estudos, determina-se a duração média do ciclo de estudos fazendo ⁶⁵:

$$DME = k \cdot \sum AA / \sum P \quad [31]$$

5. Outras leituras e explorações do diagrama de fluxos

A transformação dos dados em índices simples ⁶⁶ possibilita uma rápida percepção da evolução da população escolar, bem como das respectivas

⁶⁵ Este índice, ao contrário dos anteriores, não é expresso na mesma escala. A sua conversão para a escala de 0 a 1, pode ser feito através da fórmula: $2 - (DME / k)$.

⁶⁶ A construção dos índices é feita com base no produto de 100 pelo quociente entre o

variações relativamente a cada um dos acontecimentos a observar. A evolução por ano curricular e a evolução por ano lectivo constituem dois exemplos de organização e apresentação dos dados, designadamente, no que respeita a alguns dos elementos do diagrama de fluxos.

Quadro V
Índices simples por ano curricular

k_i	NI	ΔNI	...	AA	ΔAA
k_1	$(NI_{k1} / NI_{k1}) \cdot 100$	—	...	$(AA_{k1} / AA_{k1}) \cdot 100$	—
k_2	$(NI_{k2} / NI_{k1}) \cdot 100$	$(NI_{k2} - NI_{k1}) / NI_{k1}$		$(AA_{k2} / AA_{k1}) \cdot 100$	$(AA_{k2} - AA_{k1}) / AA_{k1}$
...
k_n	$(NI_{kn} / NI_{k1}) \cdot 100$	$(NI_{kn} - NI_{k1}) / NI_{k1}$		$(AA_{kn} / AA_{k1}) \cdot 100$	$(AA_{kn} - AA_{k1}) / AA_{k1}$

No que concerne à evolução por ano lectivo, desenvolver-se-ia um esquema semelhante ao que foi apresentado por ano curricular ⁶⁷.

Outras explorações possíveis a desenvolver são a construção de tabelas de probabilidade conjunta, por observação relativamente às células que constituem o fluxo através da determinação do quociente dos valores observados em cada uma das células pelo respectivo total. Assim, por exemplo, no que concerne à *probabilidade marginal*, esta será dada através

valor respectivo do ano em causa e o valor do ano base. O símbolo Δ traduz as alterações verificadas de um valor para outro. O recurso a índices decorre das vantagens que oferecem na comparação imediata das variações ocorridas entre os vários anos.

⁶⁷ Através deste poderia vir a ser, por exemplo, considerado interessante estabelecer uma comparação automática entre os valores de novos inscritos que iniciaram o fluxo e os diplomados realizados nos vários momentos deste, isto é, em vários anos lectivos. Um dos procedimentos possíveis a adoptar consistiria na conversão dos índices de diplomados tendo como referência os valores de base dos novos inscritos e que acaba por proporcionar um indicador da capacidade de diplomação manifestada ou, por complementaridade, do desperdício existente.

dos respectivos sub-totais por linha e por coluna e cujos procedimentos de base se apresentam sintetizados abaixo.

Tal como foi referido, o valor apresentado em cada uma das células que constituem o fluxo traduz, respectivamente, a probabilidade de ocorrência de novos inscritos, de abandono e de anos-alunos, com base nas frequências observadas da ocorrência dos vários eventos conjuntos, ou seja, relativamente a cada ano de escolaridade e a cada ano lectivo. Trata-se, em última análise, de tabelas de contingência, em que cada um dos valores das células corresponde a valores de probabilidades de ocorrência conjunta e os valores dos sub-totais são tomados como probabilidades marginais, isto é, probabilidades não condicionais, todavia, sendo igualmente possível o cálculo de probabilidades condicionais ⁶⁸ para cada uma das células do fluxo.

Quadro VI

Probabilidades conjunta e marginal da evolução de um fluxo escolar

	k5	k6	...	k9	PM
t0	$I_{(t0,k5)} / \Sigma I$	—	...	—	ΣI_{t0}
t1	$I_{(t1,k5)} / \Sigma I$	$I_{(t1,k6)} / \Sigma I$	...	—	ΣI_{t1}
...
t4	—	—	...	$I_{(t4,k9)} / \Sigma I$	ΣI_{t4}
...
t6	—	—	...	$I_{(t6,k9)} / \Sigma I$	ΣI_{t6}
PM	ΣI_{k5}	ΣI_{k6}	...	ΣI_{k9}	$\Sigma I_{ki} = \Sigma I_{ti}$

Tendo em conta as considerações anteriores e atendendo a que estas tabelas de contingência estão sustentadas nos valores que vierem a ser registados num quadro similar ao anterior, a probabilidade de se obter no fluxo um novo inscrito no 7º ano (k_7) em t_2 é dada por $NI_{(t2,k7)} / \Sigma NI$, mas a

⁶⁸ O procedimento de cálculo das respectivas probabilidades condicionais desenvolve-se através da seguinte fórmula: $P_{(ti|ki)} = P(k_i \wedge t_i) / P(k_i)$.

probabilidade marginal ⁶⁹ relativamente ao 7º ano é dada por $\sum N_{i7}$. Contudo, se pretendermos conhecer a probabilidade condicional ($t_2 | k_7$) de inscritos pela primeira vez ⁷⁰, esta será dada por:

$$P_{(t_2 | k_7)} = P_{N_{i7}} / \sum P_{N_{i7}} \quad [32]$$

As tabelas anteriores de probabilidade conjunta e marginal constituem, no fundo, uma espécie de *tábua-tipo do acontecimento*, uma vez que traduzem, de certo modo, a intensidade e o calendário ⁷¹ desse acontecimento e no seu processo de construção acaba por estar incorporado quer o princípio da standardização quer o princípio da translação.

Feita a apresentação de alguns dos principais campos a explorar a partir do diagrama de trajectórias múltiplas, passamos agora à apresentação de outros métodos de projecção da *coorte* escolar e de análise longitudinal.

⁶⁹ A probabilidade marginal é uma probabilidade não condicional, correspondendo a um total marginal de uma linha ou de uma coluna. Veja-se, a este propósito, por exemplo, L. Kazmier, 1982, pp: 64-75.

⁷⁰ A probabilidade condicional indica a probabilidade de ocorrência de um evento relacionado, neste caso a probabilidade de ocorrer t_2 dado que tenha ocorrido 7º ano.

⁷¹ A *intensidade* mede o número médio de acontecimentos por unidade e o *calendário* a repartição desses acontecimentos ao longo do tempo. De acordo com J. M. Nazareth, "A análise em transversal preocupa-se pois, em princípio, com o volume e a estrutura da população num determinado momento do tempo. (...) Assim, a tarefa principal da análise transversal é separar estes dois factores [as estruturas e os fenómenos demográficos] de forma a medir o seu impacte na dinâmica populacional. Uma segunda tarefa consiste em procurar avaliar a intensidade e ao calendário dos diferentes processos que ocorrem nas coortes" (1996, pp. 122-123).

6. O modelo de diagrama simplificado

O modelo de *diagrama simplificado* do tipo *k* colunas ainda que, no essencial, mobilize os mesmos elementos fundamentais que o diagrama de trajetórias múltiplas, apresenta como principais diferenças relativamente ao modelo anterior, a supressão da referência ao ano lectivo, a perda do parâmetro *folga* e a realização da projecção da *coorte escolar fictícia* a partir do respectivo índice complementar da repetência observado em cada ano curricular.

O princípio de base em que assenta este método, é o de que a incidência do efeito repetência sobre cada conjunto de novos inscritos ou progredidos gerará um volume de anos-aluno correspondentes, a partir dos quais, por sua vez, será projectado, de acordo com a respectiva taxa de progressão, o total de alunos progredidos para o ano curricular seguinte.

Designando a progressão por p e a repetência por r ⁷², o efeito repetência r' , é um indicador complementar de r , de tal modo que,

$$r' = 1 - r \quad [33]$$

⁷² Os valores p e r são igualmente obtidos directamente do quadro-tipo de recenseamento. No que se refere à taxa média de progressão, o processo de cálculo é idêntico ao apresentado em [10]; quanto à repetência, nos trabalhos da UNESCO (1987b), propõe-se o seguinte método de cálculo: $r = R_{t1} / (NI_{t0} + R_{t1})$. É evidente que o procedimento de cálculo de r , pode ser exactamente o mesmo. De sublinhar ainda que este procedimento de cálculo revela-se particularmente interessante nos casos em que não estão disponíveis dados sobre a bi-repetência. Por outro lado, refira-se também que para qualquer valor NI , a projecção gera valores absolutos inteiramente coincidentes nos dois métodos, desde que na matriz normal de fluxos se estabeleça uma folga indefinida. Em todo o caso, o que é relevante não são propriamente os valores absolutos de diplomados e de anos-aluno obtidos, mas sim a relação que se obtém a partir deles. Na verdade, mesmo com fixação de folga observou-se que, em qualquer dos métodos, o coeficiente de eficácia interna não sofre desvios significativos.

pelo que,

$$AA_k = NI_k / r'_k \quad [34]$$

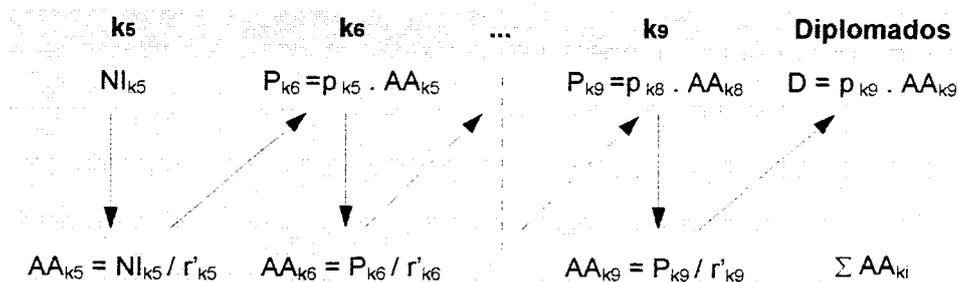
e

$$P_{k+1} = p_k \cdot AA_k \quad [35]$$

A evolução do fluxo escolar desenvolve-se, assim, segundo o seguinte esquema:

Esquema VII

Modelo de digrama simplificado com base em taxas indiferenciadas



Embora com uma estrutura bastante mais simplificada, o desenvolvimento do movimento evolutivo de um fluxo escolar por este método não deixa de proporcionar um razoável conjunto de indicadores de desempenho. É, de facto, igualmente possível determinar indicadores como o rendimento interno, a probabilidade de sucesso escolar, o coeficiente de aumento de custos, a repetência, o abandono ou o quociente de sobrevivência escolar, entre outros. Relativamente aos três primeiros, e à semelhança do que foi apresentado em pontos anteriores, estes decorrem de relações entre os diplomados e os anos-aluno e os procedimentos a desenvolver para o seu cálculo foram já apresentados atrás.

Quanto a outros indicadores, são de igual modo facilmente deduzidos a partir do esquema anterior. Assim, por exemplo, a repetência, em cada ano curricular, obtém-se através da diferença entre os anos-aluno e os novos

inscritos desse ano; o abandono é dado pela diferença entre os sucessivos NI/P projectados; a probabilidade de sobrevivência escolar, num determinado ano, determina-se a partir do quociente entre os anos-aluno do ano seguinte e os anos-aluno do ano de referência.

7. O desenvolvimento de um fluxo escolar pelo método sintético

O método sintético, também designado de método directo, pressupõe a fixação de uma única taxa de progressão e repetência para todos os anos curriculares, pelo que, se torna imprescindível encontrar um valor de progressão e repetência que represente de forma aceitável a totalidade dos anos em causa, sob pena, de não podermos vir a considerar os resultados apurados como minimamente fidedignos.

Já tivemos oportunidade de fazer referência ao risco de utilização de valores médios, em particular, quando se nota ao longo dos diversos anos lectivos alguma tendência evolutiva no sentido crescente ou decrescente. Esta questão pode, todavia, ser acautelada recorrendo-se aos procedimentos que tivemos oportunidade de apresentar anteriormente, aquando da fixação das taxas para o desenvolvimento da matriz.

Relativamente ao método sintético, a questão verdadeiramente nova que se coloca em relação a apresentações anteriores ⁷³ está relacionada com o procedimento de cálculo de um único valor de progressão e de um único valor de repetência para a totalidade dos anos curriculares do ciclo de estudos que vier a ser objecto de análise. As opções mais comuns tendentes à fixação de um só valor p e de um só valor r , são o recurso a um valor médio simples,

⁷³ Referimo-nos à apresentação publicada em 1995. Cf. Verdasca, 1995.

quando não se observem flutuações de desempenho entre os vários anos curriculares ou, médio ponderado ⁷⁴, quando tais flutuações de desempenho sejam muito reduzidas.

De um modo geral, nenhum dos critérios anteriores conduz integralmente aos coeficientes de eficácia e de aumento de custos que se viriam a obter através da utilização de indicadores desagregados por ano curricular. Todavia, quando as variações das taxas entre os anos curriculares são reduzidas, digamos que com variações relativas muito baixas e se aplica o método sintético com base em taxas médias ponderadas, aqueles indicadores de produtividade escolar, não sofrem desvios significativos relativamente aos que se obteriam através de projecções de fluxos com base em taxas desagregadas por ano curricular.

Outro procedimento de cálculo, mais fidedigno que qualquer dos anteriores e relativamente fiável para variações relativas entre os anos curriculares até 5%, é o do condicionamento das respectivas taxas a coeficientes progressivos ano ⁷⁵.

O método sintético projecta um coeficiente de diplomados e um coeficiente de anos-aluno sem entrar em linha de conta com qualquer valor inicial de novos inscritos, sustentando-se toda a lógica de desenvolvimento do método na relevância da relação entre aqueles coeficientes. Assim, qualquer que seja o número de anos curriculares (k) de um dado ciclo de estudos e desde que $k \geq 1$, o rendimento interno escolar é dado por:

$$RIE_k = (k p^k) / \left[\sum_{i=1}^k p^{k-i} (1-r)^{i-1} \right] \quad [36]$$

⁷⁴ O número de alunos inscritos em cada ano de escolaridade, seria aqui a variável determinante dos coeficientes de ponderação a fixar.

⁷⁵ No caso do 3º ciclo, por exemplo, estes coeficientes são para o 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, respectivamente, 0.1750, 0.3500 e $0.4750+b^3$ e em que b é o declive da recta de ajustamento pelo método dos mínimos quadrados, tomando os anos curriculares como elementos de uma série temporal.

e em que, k é o número de anos curriculares do ciclo de estudos, p é a taxa sintética de progressão e r é a taxa sintética de repetência.

Sublinhe-se ainda que estes instrumentos metodológicos de natureza basicamente quantitativa ⁷⁶, quando conjugados com outras perspectivas de análise e encarados numa lógica de complementaridade, constituem importantes dispositivos de caracterização da realidade escolar e recursos a ter em conta na análise da escola.

Há, todavia, uma questão final, relacionada com a estabilidade e qualidade dos recenseamentos escolares e sobre a qual é de toda a conveniência dedicarmos algumas linhas, dadas as implicações que esta pode vir a ter, quer nas opções a realizar em termos de modelo de diagrama, quer no acautelamento de possíveis enviesamentos de análise.

⁷⁶ Obviamente que a base de referência não se pode limitar exclusivamente a indicadores desta natureza. A nossa perspectiva é que indicadores dos do tipo apresentado devem constituir apenas, entre muitos outros, mais um elemento de referência. De resto, esta vertente, não obstante as suas potencialidades no desenvolvimento de quadros analíticos sérios no campo da administração educacional, não tem sido, entre nós, muito explorada.

8. A questão da estabilidade e da qualidade dos recenseamentos escolares

Das sucessivas deduções anteriores, conclui-se que toda a lógica que sustenta os enunciados quer das respectivas proposições fundamentais de um fluxo escolar, quer das análises longitudinais subsequentes, tem subjacente um sistema completamente fechado, sem ganhos e sem perdas e onde não há lugar para quaisquer outros tipos de acontecimentos, que não sejam os que estão inerentes às próprias igualdades [2] e [7], ou outros que lhe sejam, para todos os efeitos, em termos de modelo de análise, equivalentes⁷⁷. Significa, portanto, que as respectivas formulações não entram em linha de conta com as eventuais transferências que, em termos reais, podem sempre ocorrer. Na verdade, parte-se do pressuposto que os ingressos por transferência, no interior de um ciclo de estudos, tendem a ser compensados pelas saídas por transferência, gerando-se, assim, um relativo equilíbrio entre os dois acontecimentos e tornando-se dispensável a introdução de novas variáveis no modelo de análise e a consequente complexificação do mesmo⁷⁸.

⁷⁷ Seria o caso de outros indicadores simples que, de um modo geral, intervêm nas análises de fluxos, designadamente a *diplomação*, e que no último ano curricular de um ciclo de estudos deve passar a ser considerada em substituição do indicador *novos inscritos*.

⁷⁸ Efectivamente, só em casos muito excepcionais, designadamente quando se reconhece existir uma margem de erro elevada por via de um movimento significativo e desequilibrado ao nível das transferências, é que se justifica, na nossa perspectiva, o desenvolvimento de outros métodos de cálculo, de modo a poder ser acautelado este tipo de situação. Na verdade, de um modo geral, não há motivos de maior para recear, por razões inerentes às transferências, grandes desequilíbrios em termos de recenseamento escolar, já que no plano teórico, os dois tipos de movimento migratório escolar se processam em sentido contrário e, conseqüentemente, tendo tendência a equilibrar-se. Não parece, pois, muito razoável que, em circunstâncias normais, se venha a recear a ocorrência de movimentos migratórios ao nível das populações escolares, com características sistemáticas de êxodo ou de invasão de certos espaços territoriais educativos, a não ser em situações consideradas de grande excepcionalidade e que, certamente, serão também de grande visibilidade. De resto, a

Por outro lado, é possível desenvolver, no plano metodológico, outras soluções que acautelam, de algum modo, os riscos de enviesamento a que este tipo de análises está sujeito, em particular quando a qualidade dos recenseamentos suscita algumas dúvidas em termos de rigor dos dados ou, mesmo, quando se supõe que se possa estar em presença de situações com fortes tendências migratórias unidireccionais.

Detendo-nos agora sobre a questão dos recenseamentos escolares e da estabilidade dos respectivos dados, constatamos que os boletins oficiais de recenseamento escolar, utilizados pelas escolas para registo dos alunos inscritos ⁷⁹, permitem o estabelecimento de um *Índice de concordância*, a partir da comparação dos efectivos inscritos, referenciados a diferentes critérios e ocorrendo em dois momentos distintos do ano lectivo. Um primeiro momento (m_1), no início do ano lectivo, referente à condição de inscrição, ou seja, à situação de matrícula dos alunos; um segundo momento (m_2), a ocorrer no final do ano lectivo, referente ao aproveitamento desses mesmos alunos.

O índice de concordância pode, todavia, ser tomado quer como um indicador de estabilidade da população escolar, quer como um indicador de qualidade dos acontecimentos registados. No primeiro dos casos, ilustra situações típicas de migração escolar, isto é, situações em que os ingressos por transferência (I_t) e as saídas por transferência (S_t) tenham sido muito ou pouco significativas ou, pelo menos, em que a diferença entre os dois movimentos seja, respectivamente, afastada de zero ou tenda a anular-se. No segundo caso, pode tomar-se como uma medida de qualidade dos registos, alertando para a necessidade de correcções tanto no presente como no futuro, especialmente quando se sabe que não ocorreram movimentos migratórios

experiência mostra que muitos dos desequilíbrios diagnosticados neste tipo de análises, estão, as mais das vezes, relacionados com a questão da qualidade dos dados do que propriamente com fortes desequilíbrios ao nível das transferências, sendo este, eventualmente, um problema muito mais presente por questões de qualidade dos recenseamentos escolares, do que, propriamente, por questões de sistemáticas migrações escolares unidireccionais.

⁷⁹ Nos casos dos estabelecimentos de ensino do 2º e 3º ciclos do básico têm sido utilizados os modelos 406, 407, 408 e 409.

escolares de grande significado e que, conseqüentemente, não parece razoável aceitar-se que tais movimentos sejam apresentados como factores explicativos das diferenças entre os valores totais registados em m_1 e m_2 . Na verdade, a população esperada (Pe) em m_2 é:

$$Pe_{m_2} = TI_{m_2} = TI_{m_1} + Sm \quad [37] ,$$

sendo Sm o saldo migratório e

$$Sm = It - St \quad [38] .$$

Ora, elevados valores positivos ou negativos de Sm geram distorções nos respectivos índices de progressão, repetência e abandono, introduzindo enviesamentos na análise transversal da estrutura da população escolar e, conseqüentemente, nas projecções e análises longitudinais que vierem posteriormente a ser realizadas. Embora atrás, já tenhamos feito referência a alguns aspectos relacionados com os movimentos de transferência de alunos, a verdade é que a questão do saldo migratório é, no plano metodológico, tanto mais relevante quanto mais reduzida for a unidade de análise, dado que o peso relativo das transferências, no conjunto dos alunos inscritos, tende a ser menor à medida que aquela se vai deslocando da *turma* para o *estabelecimento de ensino*, deste para o *concelho*, deste para a *NUT*, e assim sucessivamente.

A testagem da qualidade dos recenseamentos escolares constitui, assim, um aspecto de grande relevância relativamente às opções, de âmbito metodológico, a realizar nas etapas seguintes. Em todo o caso e, particularmente, quando a qualidade dos dados recenseados não está assegurada, no cálculo dos indicadores simples, é aconselhável tomar-se preferencialmente como referência a população recenseada no segundo momento (m_2), pelo que, mesmo indicadores dinâmicos como os de progressão, de repetência e de abandono, deverão ser calculados em relação a TI_{m_2} . Na verdade, para quaisquer valores de abandono (de aprovados ou de

não aprovados), o valor relativo de TI, num determinado intervalo de tempo, é igual ao inverso dos valores relativos de p ou de r , nesse mesmo intervalo de tempo, ou seja:

$$TI_{m1/m2} = 1 / p_{m1/m2} = 1 / r_{m1/m2} \quad [39]$$

e, do mesmo modo,

$$\Delta TI_{m1/m2} = \Delta p_{m2/m1} = \Delta r_{m2/m1} \quad [40]$$

Uma segunda questão, de natureza diferente, mas que não deixa de estar relacionada com as anteriores, é a da opção a tomar relativamente ao modelo de diagrama a utilizar. Na verdade, parece fazer todo o sentido interrogarmo-nos sobre qual dos diagramas é o mais aconselhável, que vantagens e desvantagens oferece cada um deles, quando se deve usar um ou outro.

Ainda que tivéssemos feito a apresentação e exploração de três métodos ou de três diferentes tipos de procedimentos relativamente ao cálculo de indicadores de produtividade escolar, a verdade é que o método sintético não se apresenta propriamente como um modelo alternativo aos anteriores, mas apenas como um método de apuramento directo de índices que são obtidos de forma progressiva através dos outros procedimentos, pelo que, quer os enunciados seguintes, quer as respectivas bases de argumentação se circunscrevem apenas ao modelo de *diagrama completo* ou de *trajectórias múltiplas* e ao modelo de *diagrama simplificado*.

O modelo de *diagrama de trajectórias múltiplas* (t linhas \times k colunas) tem como principal vantagem, permitir a aplicação de taxas diferenciadas, gerando movimentos evolutivos da *coorte escolar* em diferentes corredores, tantos quantos os diferentes níveis de paridade ou o número de anos de folga fixado. Se, por um lado, a transposição de acontecimentos diferenciados para a

coorte, parece à primeira vista introduzir ganhos em termos de rigor de análise, por outro lado, a necessidade e conveniência de fixação artificial da *folga* — pois, de outro modo, o número de linhas do diagrama, para além de todos os inconvenientes em termos de praticabilidade do modelo, tenderia a prolongar-se para níveis pouco realistas — fá-lo perder essa mais-valia, pela criação artificial de abandono.

Uma outra eventual vantagem deste modelo, é a de que, para baixos níveis de concordância dos dados recenseados nos sucessivos momentos m_1 e m_2 , a projecção pode ser desenvolvida a partir da equação [2], ou seja, mobilizando taxas de aprovação e de não aprovação e manipulando-se artificialmente o abandono a partir da folga que vier a ser fixada ou, desta, conjuntamente com a conversão da desistência em abandono, dado que, aquele acontecimento é já, de algum modo, uma situação de pré-abandono.

No que respeita ao modelo de *diagrama simplificado*, este apresenta como principais vantagens, em primeiro lugar, o facto de oferecer, tal como a própria designação sugere, uma estrutura projectiva da *coorte* menos pesada, mais prática e mais acomodável, sem que isso se traduza numa redução significativa das suas potencialidades em termos dos principais elementos de análise do desempenho e, em segundo lugar, o facto dos acontecimentos projectados na *coorte fictícia*, corresponderem integralmente à transposição dos fenómenos observados num determinado período de tempo. Dado que através deste método, não há lugar à fixação de uma folga, a projecção do fluxo escolar não gera níveis de abandono para além daqueles que resultam da aplicação das respectivas taxas de abandono efectivamente observadas ao longo dos vários anos curriculares.

A sua principal desvantagem reside, no entanto, no facto da projecção da *coorte escolar* ser feita com base em taxas indiferenciadas, sem que seja possível distinguir situações que, por vezes, em termos de diagnóstico de indicadores de 1º grau, possam corresponder a níveis de aproveitamento

profundamente distintos⁸⁰, ainda que, exista, de alguma forma, a possibilidade de realização da projecção com taxas diferenciadas por quotas fictícias de alunos apuradas com base em coeficientes de ponderação.

Por outro lado, baixos níveis de concordância nos dados de recenseamento, indiciam situações de saldos migratórios elevados e, conseqüentemente, susceptíveis de introduzirem enviesamentos nos respectivos indicadores e na validade das próprias análises ou, situações de reduzida qualidade dos dados, cujas conseqüências são, para todos os efeitos, semelhantes às anteriormente descritas. Na verdade, qualquer das hipóteses individualmente consideradas, ou ambas conjuntamente, são uma forte condicionante da *segunda proposição fundamental* de um fluxo escolar e, por conseguinte, da observância de condições de aplicabilidade da equação [7]. Quando tal se verifica, uma alternativa possível é projectar o movimento evolutivo da geração escolar fictícia com base no diagnóstico em m_2 dos indicadores transversais inerentes à equação [2] e tomando, eventualmente, a desistência como abandono, por aquela constituir já um claro indício de potencial abandono. De resto, em casos de concordâncias sistemáticas ou de, pelo menos, elevados níveis de concordância ao longo dos sucessivos momentos m_1 e m_2 , então, eventuais diferenças registadas entre $TI_{(t, k)}$ e a soma de $NI_{(t+1, k+1)}$ com $R_{(t+1, k)}$ serão de sinal positivo e corresponderão a situações de abandono real. Perante tais circunstâncias, a transposição para a *coorte* deverá ser desenvolvida com base na *segunda proposição fundamental*, ou seja, a partir da aplicação da equação [7] e a opção pelo modelo de diagrama simplificado, ainda que possa perder em termos de rigor, pela não mobilização para a *coorte* de indicadores diferenciados de análise transversal, é compensada pelo facto de não forçar o abandono para níveis superiores aos

⁸⁰ Seria o caso, por exemplo, das taxas de aprovação dos alunos cuja idade corresponde àquela que é normal para o ano curricular em questão duplicarem praticamente as dos alunos de paridades elevadas.

que efectivamente resultariam de uma projecção realizada com base em taxas reais de abandono ⁸¹.

Em jeito de síntese, e correndo o risco de sermos considerados demasiadamente normativos, diríamos que se afigura vantajosa: i) a aplicação do modelo de diagrama de trajectórias múltiplas quando se observem situações de alguma instabilidade dos dados e a transposição para a *coorte* possa mobilizar taxas diferenciadas decorrentes da igualdade [2]; ii) a aplicação do modelo de diagrama simplificado, sempre que estejam reunidas condições para a aplicabilidade da equação [7] ou, sempre que a realização da projecção possa apenas mobilizar taxas indiferenciadas, independentemente da transposição dos indicadores transversais poder vir a decorrer da primeira ou da segunda proposições fundamentais de um fluxo escolar.

⁸¹ Parecendo à primeira vista tratar-se de uma situação de equilíbrio, pelos ganhos e perdas que, em simultâneo, lhes estão associados, o facto de, por um lado, o abandono ser uma variável complementar da diplomação e, conseqüentemente, ser uma das variáveis que mais directamente afecta indicadores de produtividade como o rendimento interno escolar ou a probabilidade de sucesso escolar e, por outro lado, as diferenciações ao nível das taxas de desempenho se registarem especialmente por via da existência de pequenos grupos residuais, justifica, em última análise, a opção pelo modelo de diagrama simplificado por, para além das vantagens de ordem prática que patenteia, apresenta, em tais circunstâncias, menor risco de enviesamento dos apuramentos finais.

9. Nota conclusiva

Com este capítulo encerra-se a primeira parte do presente estudo. Ao longo destas páginas delineou-se um percurso que após ter tocado alguns dos contornos dos contextos educativos dos tempos de hoje, um tempo marcado por uma multiplicidade de estratégias parciais que carecem de propósito comum e onde o traçado evolutivo do sistema educativo se apresenta referencializado a múltiplos critérios de verdade. Neste tempo de excessivo relativismo moral, de desvalorização axiológica, de aligeiramento das obrigações e de um certo desprendimento institucional em toda a linha por um lado, e por outro, do incremento de dispositivos excessivamente valorizadores da eficiência e da funcionalidade, a escola portuguesa, depois do longo período de estagnação que atravessou, quer afirmar-se e modernizar-se ao procurar recuperar rapidamente e acompanhar o desiderato desenvolvimentista das suas congéneres europeias. Pelas suas características, força motriz e protagonistas principais situamo-la num estágio evolutivo que consideramos ser o da transição de uma orientação ao consumo para uma orientação ao cliente, todavia, e apesar dos cenários optimistas configurados nos diversos diagnósticos que enquadram as grandes linhas de orientação e desenvolvimento no quadro das opções do plano para os próximos anos sem ter resolvido, nem mesmo sequer ainda ao nível de um patamar como é o da educação básica, questões essenciais de primeira linha como sejam as de uma efectiva democratização e universalização educativas.

Na sequência de um tal cenário político-organizacional e a pretexto de uma suposta autonomização das organizações escolares e do imprescindível garante da confiança social, tendem a emergir lógicas configuracionais que reclamam progressivamente a necessidade de dispositivos avaliativos e reguladores da acção educativa escolar recorrendo a procedimentos de testagem, apuramento e avaliação direccionados (exclusivamente) para a quantidade e qualidade instrutivas das aprendizagens. Tudo se reconfigura muito rapidamente e de forma acelerada, sem tempo de amadurecimento e

reflexão das experiências realizadas ou em curso, de tal modo que, ao mesmo tempo que se anunciam objectivos de formação expressiva e de integração social, se sublinha a importância do reconhecimento e valorização das diferenças num contexto político-organizacional que anuncia o estabelecimento de ensino como centro da vida educativa e o aluno como seu objectivo principal, se discursa e propaga a autonomia escolar e se reconhece a necessidade de uma continuada e aprofundada formação e qualificação profissional dos professores compatível com um atributo de corpo de especialistas, passa-se a duvidar do mecanismo da standardização das qualificações como adequado e suficiente para uma regulação da qualidade das realizações escolares e o selo de garantia da qualidade do trabalho escolar realizado começa agora a depender progressivamente mais de imagens institucionais que advogam o controlo e regulação escolares por via de novos dispositivos de aferição e avaliação do que por via de quaisquer outros meios.

No quadro dos dispositivos orientados à conformidade de resultados, o modelo dos fluxos escolares, nas suas diversas matizes, configura-se como um instrumento de análise do estado das populações escolares e que para além de mobilizar um conjunto de informações sobre o presente, permite também recuperar e projectar todo o historial trajectorial dos alunos e a partir de um conjunto de relações do tipo 'realização escolar/tempo' apurar diversos índices simples e agregados de produtividade escolar.

Podendo à primeira vista ser conotado como um dispositivo de análise demasiadamente orientado por lógicas de racionalidade e efficientismo económicos de compatibilização duvidosa com a problemática educativa, o modelo dos fluxos escolares encerra na verdade uma flexibilidade e um leque de potencialidades que o tornam um interessante instrumento de análise longitudinal de fontes estatísticas e a partir desta de caracterização e avaliação do desempenho escolar no passado e no presente e de projecção de cenários educativos no futuro e, simultaneamente, um instrumento capaz de evidenciar, a partir das diversas relações e índices que permite apurar,

assimetrias e desequilíbrios não só inter-regiões e inter-escolas, mas também e especialmente, por via de projecções trajectoriais escolares desagregadas por perfil configuracional, das disparidades de desempenho escolar no interior das próprias escolas e de uma eventual estruturalidade do problema mais por razões de ordem contextual social e cultural ou de ordem organizacional escolar.

SEGUNDA PARTE

***INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA E
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO GERAL***

O estudo empírico sobre o desempenho escolar não dispensa, num primeiro momento, a apresentação de elementos contextualizantes e enquadradores, de carácter territorial e sócio-demográfico, em relação a dois municípios do Alentejo Central aleatoriamente seleccionados e respectivos estabelecimentos de ensino neles existentes com níveis de leccionação de 2º e 3º ciclos do ensino básico.

De entre os vários índices possíveis para uma caracterização e análise educativas do espaço geográfico do Alentejo Central e, em particular, dos municípios que viriam a integrar a amostra, considerou-se que o índice de educação era, de todos os restantes, aquele que melhor reunia um conjunto de argumentos para o estabelecimento dos critérios, em primeiro lugar, no desenvolvimento no processo de selecção dos municípios e, em segundo lugar, na caracterização sumária dos municípios seleccionados. Trata-se, na verdade, de um dos índices parciais agregados do estudo de caracterização dos Municípios da Região Alentejo ¹ e que, para o caso que nos interessa em especial, descreve e caracteriza a estrutura e desempenho do sistema educativo a partir da combinação de sete indicadores, os quais podem ser agrupados em dois eixos principais:

¹ O estudo a que se faz referência, é da responsabilidade da DRA-INE e nele se procede à hierarquização dos Municípios do Alentejo, a partir da construção de um índice global de desenvolvimento (Índice Sócio-Económico do Alentejo), tendo por base os índices parciais, Índice Demográfico, Índice Económico e Índice de Qualidade de Vida. O Índice de Educação é um dos seis índices que concorrem para o Índice de Qualidade de Vida, cujos principais indicadores ilustram, de alguma forma, o estado actual de desenvolvimento da NUT e dos respectivos municípios em matéria de educação. A partir da normalização da informação, foram criadas seis classes de ordenação, pelas quais se distribuíram os catorze municípios da NUT 'Alentejo Central', em função da pontuação relativa de cada um deles no índice de educação. De acordo com os resultados do estudo, no Alentejo Central, da classe I fazem parte os municípios de Évora, Vendas Novas e Vila Viçosa, da classe II, os de Estremoz e Reguengos de Monsaraz, da classe III, os municípios de Borba e Viana do Alentejo, da classe IV, Arraiolos, Montemor-o-Novo, Mourão e Redondo, da classe V, Sousel e, finalmente, da classe VI, os municípios do Alandroal e de Portel.

i) aspectos relacionados com uma maior ou menor tradição de cultura escolar e cujos indicadores são a taxa de analfabetismo, o número de professores por 1000 habitantes, a taxa de escolarização, os alunos matriculados por 1000 habitantes e os alunos matriculados no ensino superior por 1000 habitantes;

ii) aspectos relacionados com condições logísticas e de acessibilidade à escola por parte dos adolescentes e dos jovens e cujos indicadores são a distância média percorrida até à escola EB₃ mais próxima e a distância média percorrida até à escola secundária (12º ano) mais próxima.

Foi esta classificação e hierarquização que viria posteriormente a ser utilizada como primeiro critério de estratificação da amostra de municípios a seleccionar, para a extracção aleatória numa primeira etapa de um município de cada uma das classes extremas superior e inferior, cujo procedimento viria a dar lugar à extracção pela classe I do município de Évora e pela classe VI do município de Portel.

O capítulo IV, intitulado, *Aspectos Metodológicos e de Enquadramento Geral*, abre esta segunda parte e através dele são explanadas as bases e opções metodológicas gerais que enquadram a pesquisa, a natureza e as principais características do desenho de investigação, os aspectos relacionados com os procedimentos de amostragem, construção e apuramento do instrumento de recolha de dados, bem como dos critérios que presidiram à constituição dos respectivos índices.

O capítulo V – *Desempenho e Dinâmicas Evolutivas da População Escolar*, começa por centrar-se em aspectos de contextualização das populações escolares em estudo e passa depois a analisar as dinâmicas de evolução dessa mesma população nos seus aspectos globais e

microdemográficos, bem como, a partir da análise longitudinal das respectivas fontes estatísticas, as tendências evolutivas registadas no período compreendido entre 1994 e 1998. Procede-se ainda à aplicação do modelo analítico dos fluxos escolares, obtendo-se diversos índices parciais simples e agregados, a partir dos quais se explana uma caracterização e comparação dos diversos entes e unidades institucionais/organizacionais, tomando por referência níveis de realização de objectivos e resultados, apurados a partir dos índices de eficácia e eficiência escolares e de um índice-síntese de desenvolvimento global educativo. A completar e encerrar o capítulo V, abre-se em separado, para os casos do 2º e do 3º ciclo, pelas suas próprias lógicas e especificidades, um espaço de discussão de resultados, no qual aspectos como as questões da 'fasquia' de exigência escolar e da selectividade escolar, as diferentes propensões das escolas básicas e secundárias em termos dos níveis e culturas de exigência ou a emergência do feminino como elemento diferenciador do desempenho, detêm um particular destaque.

A encerrar esta segunda parte, o capítulo VI, intitulado, *Desempenho Escolar e Elementos Configuracionais Estruturantes*, através do qual se evidenciam os efeitos elásticos de um conjunto de índices sociográficos, logísticos, trajectoriais, atitudinais e comportamentais relativamente aos índices parciais e global de realização escolar quando se estabelecem comparações entre as respectivas quotas proporcionais de representação destes nas distribuições não condicionadas de desempenho e a distribuição correspondente ao sub-grupo populacional com níveis superiores de realização ou se procedem a análises comparativas da qualidade dos desempenhos e das carreiras escolares entre diversos perfis cartesianos. A encerrar o capítulo, um olhar sobre a turma, num certo 'intuito demonstrativo' de que, apesar da incontornabilidade dos muitos sinais de espuriedade das variáveis organizacionais escolares comumente acopladas aos chamados 'efeitos de escola' que um conjunto de invariantes estruturais do desempenho vai fazendo emergir à superfície qualquer que seja a escola em causa, aquela unidade organizativa nuclear, por via de um conjunto de critérios e soluções

organizativas preconizadas e a observar relativamente aos seus aspectos composicionais, nomeadamente relacionados com a sua dimensão e estrutura, parece ganhar um certo destaque e vir a configurar-se, no plano das variáveis organizacionais do processo escolar como elemento de grande relevância quer na diluição da função escolar de 'reprodução cultural e social', quer como elemento impulsionador da recuperação de um certo sentido de justiça e meritocracia escolar no quadro de uma concepção democrática de escola.

CAPÍTULO IV

ASPECTOS METODOLÓGICOS E DE ENQUADRAMENTO GERAL

1. Nota introdutória

O estudo empírico desenvolve-se em dois planos, consoante o foco de incidência privilegie mais as abordagens e leituras do desempenho escolar na lógica de uma geografia das instituições/organizações e dos lugares, ou seja, em termos dos estabelecimentos escolares e dos municípios onde estão inseridos e enquanto unidades de análise com especificidades e *nuances* culturais, institucionais e organizacionais próprias ou o ângulo de incidência tenda a deslocar-se mais para uma geografia das pessoas, procurando agora fazer relevar antes, não tanto os desempenhos e níveis de realização institucional, mas os níveis de realização escolar face aos aspectos sociográficos, atitudinais e comportamentais da população escolar do 2º e 3º ciclos.

Estes dois níveis de abordagem implicam o delineamento de diferentes procedimentos ao nível da recolha dos dados e dos procedimentos a adoptar no seu tratamento e, naturalmente também, na natureza das próprias amostras, na organização do processo de constituição das mesmas, das variáveis a seleccionar, do tipo de informação a recolher, em suma, do próprio processo de instrumentação tendo em conta os respectivos modelos de análise e os consequentes procedimentos preconizados relativamente a cada uma das situações prefiguradas.

Relativamente ao primeiro, os recenseamentos escolares anuais realizados pelas escolas no início e final de cada ano lectivo com base nos modelos oficiais de recenseamento ¹, constituem preciosas fontes estatísticas de dados, ao disponibilizar um manancial de informação relativamente à situação de matrícula e de aproveitamento escolar dos alunos por estabelecimento de ensino e com níveis de desagregação por ano curricular e ano lectivo, por sexo, por idade, segundo a condição de inscrição, bem como outras informações globais, nomeadamente no que respeita às opções

educativas e curriculares realizadas. Uma tal base informativa, encontra-se disponível nas Direcções Regionais de Educação e apresenta-se organizada segundo critérios de arrumação e configuração dos dados que correspondem *grosso modo* aos que decorrem da transposição directa da própria matriz dos modelos referidos, pelo que, a este nível, não se tornaria necessário arquitectar e desenvolver instrumentos específicos destinados a provocar o surgimento da informação.

O conjunto de aplicações analíticas inspiradas no modelo dos fluxos escolares, o qual foi objecto de desenvolvimento teórico-conceptual e de esquematização técnica em capítulo específico, bem como as análises longitudinais exploratórias e preparatórias que antecedem essas aplicações, fazem uso e privilegiam justamente este conjunto de fontes estatísticas como recurso.

Relativamente ao segundo nível de análise, dele decorre a necessidade de recolher informação que não está 'pronta a consumir de imediato' e que, para se constituir como elemento informativo, tem de ser previamente provocada e organizada. É através deste segundo tipo de elementos que procederemos às primeiras incursões exploratórias, quer na esquematização de perfis sociográficos da população escolar, quer no detectar e no analisar de atitudes, comportamentos e prestações escolares dessa população e, em particular, das relações e nexos a estabelecer entre estes vários aspectos, no intuito da procura de novas ligações e pistas de análise, particularmente quando o problema se descentra do aluno enquanto tal e se desloca para outras unidades de análise e em que agora os aspectos de composição e estrutura que inevitavelmente as afectam e condicionam na sua acção e desempenho ganham uma nova dimensão e passam a poder ser perspectivados segundo novos enquadramentos lógicos.

Nesta perspectiva, aquilo que era, por excelência, um campo da Sociologia da Educação tradicional, passa agora, por via dos factores de 'composição estrutural' e dos diversos 'arranjos' combinatórios tipificados,

¹ Referimo-nos aos modelos DEPGEF nº 406, 407, 408 e 409.

independentemente das intencionalidades organizacionais e pedagógicas ou das circunstâncias fortuitas ou de conveniência sócio e micro-políticas em que tais arranjos foram gerados, a ser um campo onde as lógicas e os processos organizacionais ocupam em exclusivo, ou perto disso, a totalidade da cena educativa.

2. Questões orientadoras da pesquisa empírica

A multiplicidade de aspectos inerente aos dois níveis de análise atrás referidos conduziu ao delineamento de um percurso de pesquisa cujos principais eixos se estruturam em torno das seguintes questões:

- 1 - Que níveis de desempenho escolar registam efectivamente os estabelecimentos de ensino do 2º e 3º ciclos do ensino básico?
- 2 - Quais os traços característicos da evolução deste desempenho ao longo da década de 90, nomeadamente após a aplicação dos novos figurinos de avaliação promulgados oficialmente em 1992?
- 3 - Que diferenças se registam em termos de realização escolar entre os diversos estabelecimentos de ensino e quais os potenciais factores que estão na base dessas diferenças?
- 4 - Qual a heterogeneidade dos resultados quando se olha para o interior de cada um desses estabelecimentos escolares?
- 5 - Se a heterogeneidade de resultados é uma característica que atravessa as diversas escolas, que aspectos se apresentam mais estreitamente ligados em cada uma delas aos diversos grupos/classes de desempenho?
- 6 - Evidenciam os resultados a prevalência sistemática de factores directamente ligados a certas características morfológicas individuais, culturais e sociais, atitudinais e comportamentais dos

alunos sobre outros factores de natureza organizacional escolar propriamente dita?

- 7 - As soluções organizativas escolares no âmbito dos factores de composição e estrutura ao nível da turma produzem alguma espécie de alteração nos resultados escolares ou, em última instância, o que marca derradeiramente o andamento nas diversas unidades-turma e por acréscimo nas respectivas unidades-estabelecimento, são os tipos de perfil configuracional que predominam nessas unidades?

3. O desenho de investigação: natureza e principais características

A natureza da investigação e a caracterização do desenho metodológico apresentam-se sumariamente estruturadas segundo seis aspectos principais: finalidade; metodologia geral; função; plano de pesquisa; temporalidade; tipo de informação.

No que se refere à finalidade, o presente estudo combina as vertentes de *investigação básica* e de *investigação aplicada* (Erasmie e Lima, 1989), ainda que, de certo modo, esta última tenda a tornar-se hegemónica, na medida em que, se por um lado, há lugar à produção de conhecimentos *per se*, por outro, manifesta-se uma forte tendência relativamente à produção de conhecimentos e de soluções organizativas referencializadas a questões concretas.

No quadro dos aspectos metodológicos gerais, predominam as *metodologias tradicionais* (Briones, 1988), uma vez que o estudo se apresenta predominantemente apoiado em métodos empíricos.

Quanto às funções e objectivos, encontram-se combinadas quer uma vertente manifestamente descritiva e classificatória, resultante de um trabalho basicamente exploratório de identificação, caracterização, hierarquização e até

de correlação de variáveis e de outros elementos de análise, quer uma vertente interpretativa e explicativa, resultante do propósito de determinar bases interpretativas e explicativas relativamente a determinadas observações e resultados.

O plano de pesquisa sustenta-se num misto de métodos tradicionais (Briones, 1988; Erasmie e Lima, 1989) e em que, em função do objectivo em causa, assim ganha contornos de *levantamento*, quando apenas se pretende uma enumeração, de *correlatividade*, quando para além de uma simples caracterização e observação das variáveis, se arriscam também previsões, quer ainda do tipo *ex post facto*, pela sua natureza causal-comparativa e em que se procuram descrever relações entre duas ou mais variáveis que se apresentam relacionadas em determinadas circunstâncias particulares ou com determinados grupos particulares.

A característica seccional da pesquisa, decorrente do recurso e apoio em metodologias de inquérito social e requerendo especialmente recolhas de informação num dado momento temporal, por um lado, e simultaneamente, a análise de séries estatísticas de dados e a consequente mobilização de instrumentos mais direccionados para os estudos de tendência e para os estudos de coorte, de configuração tipicamente longitudinal e potenciadores de leituras e de análises que atravessam períodos temporais dilatados, nomeadamente, possibilitando não só o evidenciar de características e resultados em períodos cronologicamente distintos, como perspectivar tendências evolutivas, por outro, conferem ao presente estudo uma natureza em termos de temporalidade que podemos caracterizar como sendo simultaneamente sincrónica e diacrónica. A primeira, porque referenciada a um dado momento temporal e exigindo a recolha de informação nesse momento preciso, é típica dos desenhos seccionais apoiados em metodologias de inquérito; a segunda, porque direccionada ao estudo de mudanças ou de processos que se desenvolvem numa temporalidade alargada, exige recolhas e processamentos de informação referenciados a diferentes períodos temporais no intuito de estabelecer comparações e de acentuar possíveis traços característicos de evolução.

Decorrente, em grande parte, do tipo de metodologia a utilizar e, particularmente, da posição de destaque que, por um lado, as análises longitudinais de fontes estatísticas e, por outro, as técnicas de questionário detêm no presente estudo, comparativamente às técnicas de entrevista e, conseqüentemente, conduzindo à aplicação de procedimentos estatísticos destinados à medição e comparação de quantidades que se consideram mensuráveis, predomina claramente uma abordagem de expressão quantitativa. Na verdade, e ainda que, ao longo das diversas fases do plano de investigação, ocorram necessariamente abordagens de base qualitativa, nomeadamente, por via da busca de documentos e da sua análise crítica ², a aplicação de modelos analíticos de base teórico-técnica, em certos casos, ou simplesmente, as análises quantitativas de dados 'provocados' ou disponíveis em bases de dados oficiais na forma de séries estatísticas cronológicas ou seccionais, em outras situações, conferem ao presente estudo uma natureza e dimensão predominantemente quantitativas.

Apesar desta predominância manifesta, recusamos por inteiro qualquer perspectiva de exclusividade de paradigma, mas antes preferimos sublinhar as vantagens da complementaridade de abordagens e, muito em especial, da fecundidade recíproca inerente a uma diversidade cooperativa de pontos de vista. Se tal como afirma A. Neto (1995), "(...) a complementaridade dos paradigmas quantitativo e qualitativo na investigação educacional, colhe, no plano filosófico (epistemológico), considerável apoio" (p. 27), mais uma razão para que, justamente pela importância atribuída a esta diversidade e cooperação metodológicas, rejeitemos qualquer posição que não valorize a pluralidade, pelo que esta pode acrescentar, tendo em conta as diferentes premissas de que parte acerca da realidade social e abarcar em termos de

² Para além da multiplicidade de documentos envolvidos em diversos suportes e formatos, as recolhas de observações, processos verbais, questionários e gravações de entrevistas são também documentos, cuja análise, na medida do possível e de acordo com a própria relevância que no momento foi atribuída a cada documento, se procurou estruturar segundo o esquema proposto por Laswell (referido por Javeau, 1998): "Quem fala? (...); Para dizer o quê? (...); A quem? (...); Como? (...); Com que fim? (...); Com que resultados? (...)." (p. 86).

diversidade de estilos e de focalizações em torno de diferentes aspectos dessa realidade e não crendo, que daí possa advir outra coisa, que não seja uma maior profundidade e consistência de análise. Como sublinha Neto,

“A diversidade de pontos de vista, poderá ser mais profícua e mais fecunda do que a unanimidade total. E é essa ‘fecundidade recíproca’ que nos parece poder sobressair e ganhar actualidade, quando em vez das tensões privilegiamos as sinergias possíveis” (*ibidem*).

4. Aspectos relacionados com a amostra, recolha e tratamento dos dados

A representatividade do estudo constituiu, desde o primeiro momento, uma preocupação central, pelo que se atribuiu um grande relevo aos dois parâmetros fundamentais que concorrem, de forma decisiva, para a representatividade de uma amostra e conseqüentes possibilidades de generalização dos resultados ao respectivo universo. Esses dois parâmetros são, por um lado, o processo de selecção e, por outro, a dimensão da amostra.

De um modo geral, a literatura da especialidade dá, claramente, uma maior ênfase ao processo de selecção, não se mostrando tão exigente quanto à questão do tamanho da amostra (d’Hainaut, 1990; Ghiglione e Matalon, 1992; Bryman e Cramer, 1993). No âmbito dos processos de amostragem, a não representatividade das amostras ³ e os conseqüentes riscos de enviesamento ⁴, são dois dos principais tipos de problemas que afectam a

³ D’Hainaut (1990) refere-se ao método de amostragem como uma dos aspectos a observar na obtenção de uma amostra representativa, a partir da garantia do princípio de que “(...) todos os indivíduos da população tenham a mesma probabilidade de ser seleccionados” (p. 21) .

⁴ A respeito dos enviesamentos de uma amostra, Ghiglione e Matalon (1992) referem que este ocorre desde logo quando “(...) certos indivíduos tiverem mais hipóteses do

validade. No sentido de acautelarmos os riscos inerentes ao processo de construção da nossa amostra, por um lado, e para que a questão ficasse suficientemente suportada, por outro, procurámos que a aleatoriedade viesse a constituir uma característica chave de todo o processo de selecção das unidades a estudar, de modo a conseguirmos uma minimização de possíveis enviesamentos e do conseqüente risco de não representatividade da amostra.

Ainda que representativa pela sua condição de amostra estatística, a amostra poderia não contemplar certas categorias sempre importantes para o problema em estudo ⁵. A decisão pela construção de uma amostra estratificada e que nas suas diversas etapas do processo de construção recorre a critérios de repartição por igual mas também de repartição proporcional ou ponderada⁶, oferecia as vantagens de minimizar tal risco e, ao mesmo tempo, tiraria partido do conhecimento prévio de algumas das características da população que deveriam ser tomadas em conta. Como já referimos anteriormente, a questão da representatividade não se esgota unicamente no processo de amostragem, mas incide também na dimensão da amostra ⁷. A este respeito se referem Ghiglione e Matalon, quando sublinham que:

que outros de serem escolhidos e as categorias a que pertencem ocuparem mais espaço na amostra do que deveriam: as características da amostra serão então sistematicamente diferentes das da população" (p. 30).

⁵ No meio do alargado conjunto de soluções possíveis, D'Hainaut refere ainda que "(...) prefere-se, por vezes, para respeitar a estrutura da população, constituir uma amostra em que os efectivos de cada estrato sejam fixados a priori em função dos da população" (1990, p.21).

⁶ A propósito dos principais tipos de amostragem probabilística e no âmbito dos tipos de amostragem estratificada aleatória, D'Hainaut (1990) situa a amostra estratificada ponderada como um dos tipos de amostra representativa e caracteriza-a como aquela que consegue uma boa representação dos estratos da população. Para o seu cálculo, conhecendo-se N_1, N_2, \dots, N_k e sendo $N_1 + N_2 + N_k = N$, tem-se $n_i = N_i \cdot n/N$. No que respeita ao critério de repartição por igual, a situação será $n_1 = n_2 = n_k = n$. Logo, $n_1 = n/k, \dots, n_k = n/k$, ou seja, $n_i = n/k$.

⁷ D'Hainaut (1990) estabelece duas condições necessárias para garantir que uma amostra possa ser representativa: a primeira, e como já anteriormente referimos, está relacionada com o método de amostragem; a segunda, com o tamanho da amostra.

"À falta de critérios rigorosos, a melhor maneira de determinar a dimensão da amostra consiste em escrever antecipadamente os quadros de resultados, introduzindo aí 'valores verosímeis', e ver se os apuramentos mais complexos que temos intenção de fazer continuam a ser possíveis a partir do número de pessoas previstas. Se o não forem, por existir um número demasiado reduzido de pessoas em certos casos, será necessário aumentar o número de observações" (*ibid.*, pp.58-59).

No mesmo sentido se expressam Bryman e Cramer (1993), quando ao responderem à pergunta, por eles próprios formulada, "Qual a dimensão que deve ter a amostra ?", apresentam três tipos de eixos orientadores para uma decisão, nomeadamente:

"Em primeiro lugar o investigador trabalha quase sempre com limitações de tempo e de meios disponíveis o que implica que a decisão sobre o tamanho da amostra tenha que ter em conta esses factores. Não faz sentido numa dimensão ideal para a amostra se não se dispõe dos meios necessários para poder concretizar o que se planeou. Em segundo lugar, quanto maior for a amostra maior será a precisão. Ao contrário do que se poderia pensar, o tamanho da amostra relativamente à dimensão da população (por outras palavras n / N) raramente é apontado como um factor relevante para conseguir uma amostra precisa. Na verdade, os *erros amostrais* — diferenças entre a amostra e a população devidas à amostragem — podem ser reduzidos aumentando a dimensão da amostra. Contudo, a partir de um certo nível, o aumento de precisão devido ao aumento do número de elementos acaba por não ser notório, o que torna economicamente inaceitável a procura de maior precisão. Em terceiro lugar, devemos ter em conta o problema das não respostas" (p. 127).

Por outro lado, D'Hainaut (1990), a propósito do cálculo do erro de amostragem para o caso das amostras estratificadas, refere que "(...) não se pode calcular o erro de amostragem nem, de uma forma geral, aplicar cegamente o cálculo estatístico porque este assenta sobre a hipótese da extracção ao acaso dos elementos da população" (p. 26).

Num procedimento de amostragem que se assumia claramente como polietápico⁸, a questão da dimensão da amostra viria a colocar-se apenas na última etapa do processo de selecção e acabaria por encontrar nas propostas de Kuder (1970) e de Riles (1979) da correspondência entre o tamanho da amostra e o da população total um primeiro suporte orientador relativamente ao número de unidades e elementos a seleccionar.

A característica polietápica do processo de constituição da amostra, decorreria da necessidade e conveniência de seleccionar sequencialmente as unidades amostrais intermédias 'município', 'estabelecimento de ensino', 'turma', 'aluno' e os respectivos processos de selecção decorrerem a partir das diversas etapas fixadas.

⁸ Bryman e Cramer (1993) descrevem a amostragem polietápica como "um procedimento de amostragem probabilística que permite que (...) populações geograficamente espalhadas sejam adequadamente cobertas, poupando simultaneamente o tempo do entrevistador e os custos das deslocações" (p. 127). No mesmo sentido se referem Vicente *et al.* (1996), e ainda que usando a designação de amostragem multi-etápica, caracterizam-na do seguinte modo: "A amostragem multi-etapas é uma extensão do conceito de amostragem por *clusters*. (...) pode-se optar por obter uma amostra aleatória de *clusters* (ou várias) e depois retirar uma amostra também aleatória de elementos de *clusters* seleccionados. Chega-se assim à amostra multi-etapas que segundo Scheaffer *et al.* (1990) é obtida mediante uma primeira selecção aleatória de *clusters* e depois, conforme ao casos, seleccionar uma amostra de elementos ou então continuar com a selecção de *clusters* até chegar às unidades elementares" (p. 58). A propósito das vantagens da amostragem multietápica, referem ainda Vicente *et al.* que estas são as mesmas que as enunciadas para a amostragem por *clusters*, ou seja, "A obtenção de bases de sondagem que listem todos os elementos da população pode ser impossível ou muito dispendiosa, enquanto que uma listagem de *clusters* pode ser relativamente fácil de conseguir" (*ibid.*, p. 60). Vicente *et al.* (1996) distinguem a amostragem polietápica ou multi-etapas da amostragem multi-fase. De acordo com as autoras, "A amostra multi-fases não deve ser confundida com a amostra multi-etapas. Neste último método, existem diversos tipos de unidades amostrais que vão sendo seleccionadas em sucessivas etapas até obter uma amostra de unidades individuais. Com a técnica multi-fásica, em cada fase de amostragem está sempre em causa o mesmo tipo de unidade amostral, obtendo-se de algumas unidades mais informação do que de outras" (p. 60).

No quadro seguinte enumeram-se quer as diversas unidades amostrais consideradas, quer o tipo de amostragem seguido em cada uma das etapas inerentes ao processo de constituição das amostras.

Quadro VII

Unidades amostrais, tipos de amostragem e critérios de constituição

	Unidade Amostrál Primária	Unidade Amostrál Secundária	Unidade Amostrál Terciária	Unidade Amostrál Quaternária
Unidade Amostrais	Município	Estabelecimento de ensino	Turma	Aluno
Tipo de amostragem	Aleatória estratificada	Aleatória estratificada *	Aleatória estratificada	Aleatória estratificada **
Crítério	Repartição por igual	Repartição proporcional *	Repartição proporcional	Repartição proporcional **

* Apenas no caso do município de Évora, se procederia à escolha aleatória estratificada ponderada por nível de ensino das escolas a seleccionar; nos restantes municípios foi considerado o universo das escolas existentes em cada um desses municípios.

** No que respeita à unidade amostral 'aluno', foram intencionalmente tomados como unidades amostrais todos os alunos das turmas seleccionadas, ou seja, a população integral dos alunos dessas turmas, pelo que, o carácter aleatório estratificado proporcional decorre muito mais da unidade amostral anterior, do que propriamente desta etapa de selecção, onde o que lhe está, em última análise, subjacente é um critério de apuramento final ancorado numa 'espécie de aleatoriedade' que lhe advém do retorno dos questionários e das respostas consideradas válidas.

A primeira etapa do processo de constituição da amostra (ver Apêndice I), consistiria na selecção aleatória estratificada pelo critério de repartição por igual⁹ relativamente a cada uma das classes extremas constituídas no âmbito

⁹ No âmbito da amostragem aleatória estratificada, Molina (1992) refere três diferentes critérios de repartição da amostra: o critério de repartição por igual ($n_i = n / k$); o critério de repartição proporcional ($n_i = N_i \cdot n / k$); o critério de repartição óptima ($n_i = (nN_iS_i) / \sum N_iS_i$).

do índice de educação, enquanto índice-síntese de caracterização da estrutura e do desempenho do sistema educativo na *NUT - Alentejo Central*¹⁰, tendo o respectivo apuramento conduzido à selecção dos municípios de Évora (Classe I) e de Portel (Classe VI).

A segunda etapa, contemplaria, em termos das unidades institucionais/organizacionais 'estabelecimentos de ensino' envolvidos, duas situações distintas, designadamente:

i) relativamente às análises longitudinais das fontes estatísticas de dados escolares seriam considerados os estabelecimentos do ensino existentes nos dois municípios seleccionados onde, no período de 1994 a 1998, tinha sido ministrado o 2º e 3º ciclos do ensino básico (ver Apêndice I). Esta etapa consistiria em fazer incluir e ainda que integrando diversos tipos de redes e de estabelecimentos escolares, nomeadamente escolas de ensino mediatizado (EBM's) e escolas de ensino directo (Escolas Básicas 2.3 e Escolas Secundárias), todos os estabelecimentos do ensino oficial regular existentes nos municípios de Évora e de Portel, onde fosse ministrado o 2º e 3º ciclos do ensino básico;

ii) relativamente aos aspectos sociográficos, atitudinais, comportamentais e de aproveitamento escolar dos alunos integrariam a amostra quatro estabelecimentos de ensino directo oficial, sendo três deles no município de Évora e um no de Portel (ver Apêndice I).

A terceira etapa corresponderia à selecção aleatória das unidades 'turma' a partir dos estabelecimentos de ensino referidos¹¹, tendo a

¹⁰ Fizemos já anteriormente referência a estas classes de hierarquização, bem como ao conjunto de critérios e parâmetros utilizados na seu processo de construção. Veja-se, a este respeito, Almeida, Fragoso, e Marques (1997).

¹¹ A unidade-turma apresenta-se aqui com uma dupla função. Por um lado, constitui uma unidade própria de análise, na medida em que o está em causa é a tentativa de evidenciar as possíveis relações que se estabelecem entre o desempenho da turma enquanto tal e as

concretização desta terceira etapa dado lugar à selecção de 15 turmas do 2º ciclo das 38 existentes nos estabelecimentos abrangidos, ou seja, correspondendo a cerca de 39% do total das turmas existentes e distribuindo-se de forma relativamente equilibrada pelos dois anos curriculares que integram o 2º Ciclo. No que respeita ao 3º ciclo, foram seleccionadas 35 turmas das 56 recenseadas nas quatro escolas, perfazendo assim cerca de 63% do total das turmas deste ciclo de estudos. Em termos globais, de uma população de 165 turmas, integrariam a amostra 50, ou seja, cerca de 30% do total.

Quadro VIII

Distribuição das unidades-turma (populacionais e amostrais)
por estabelecimento de ensino e por ciclo de estudos

Turmas Escolas	2º C			3º C			Total		
	N	n	%	N	n	%	N	n	%
- EB 2.3 de Évora	17	8	47	20	12	60	37	20	54
- EB 2.3 de Sta. Clara	16	4	25	11	7	64	27	11	41
- Sec. André de Gouveia	-	-	-	16	10	63	16	10	63
- EB 2.3 de Portel	5	3	60	9	6	67	14	9	64
Total	38	15	39	56	35	63	165	50	30

diversas composições e estrutura que as mesmas apresentam e ao mesmo tempo mobilizar e produzir alguns suportes interpretativos dos aspectos evidenciados. Por outro lado, e no âmbito de um processo de amostragem polietápica, a unidade-turma funciona também como uma espécie de elemento intermédio na obtenção da unidade amostral seguinte, configurando-se como um caso típico de amostragem por grupos (Cohen e Manion, 1988; Bryman e Cramer, 1993), ou de amostragem por *clusters* (Vicente *et al.*, 1996). A este propósito se refere também D'Hainaut (1990), quando para obviar a certas dificuldades de ordem prática, sugere que se tome a turma como unidade estatística e a partir destas se proceda à selecção dos alunos. De referir ainda que, pela disponibilidade, atitude colaborativa e capacidade de coordenação do próprio processo de recolha de informação relativa aos alunos e a alguns aspectos relacionados com questões de natureza organizativa e de funcionamento das respectivas turmas, bem como na administração dos questionários, revelar-se-iam decisivos quer os Presidentes e/ou restantes elementos do corpo directivo, quer os directores de turma/professores das escolas seleccionadas.

A última etapa do processo de amostragem consistiu na selecção dos alunos tendo por referência as turmas seleccionadas e fazendo incluir na amostra todos os alunos dessas turmas. A aplicação deste critério viria a gerar de um universo total de 2274 alunos uma amostra potencial de 1244 alunos, dos quais, entre retornos e respostas válidas, seriam considerados em termos de apuramento final 1134 alunos, ou seja, uma amostra final que corresponde a cerca de 55% da população escolar dos estabelecimentos de ensino seleccionados.

Trata-se efectivamente de um 'bom' valor em termos de dimensão e que é superior ao triplo do valor proposto por Kuder (1970) e por Riles (1979), a propósito do número de unidades da população e do correspondente número de unidades que deve ter a amostra. Um valor amostral desta ordem de grandeza dava-nos a garantia, com um grau de confiança de 99%, de que uma dada proporção na amostra não difere da correspondente proporção no universo em mais de 3% ¹².

¹² Para populações finitas, o que é o caso, Pinto e Curto (1999) propõem que seja introduzida para efeitos do cálculo da dimensão da amostra a seguinte fórmula:

$$n \geq (p(1-p)) / ((e^2 / z^2) + (p(1-p)) / N)$$

No caso em análise, atribuiu-se a p o valor mais desfavorável (0,50) e o cálculo do valor amostral, com um grau de confiança de 99% e um erro não superior a 3%, conduziu a um número igual ou superior a 1018 indivíduos, pelo que o número de alunos seleccionados satisfaz a condição anterior. Devemos sublinhar, contudo, que este número está ainda sujeito a quebras, decorrentes de omissões de resposta em algumas situações e que, consequentemente, o valor encontrado é o máximo teórico possível. Com efeito, estes níveis de confiança e respectivos erros amostrais sofrem alterações quando referenciados às respectivas sub-amostras que decorrem da estratificação por estabelecimento de ensino. Tomando como valores de referência os das várias sub-amostras constituídas, para uma confiança de 95%, as diferenças entre as respectivas proporções não diferem ainda assim mais do que 5%.

A leitura dos valores percentuais das diversas sub-amostras em relação às correspondentes populações nos vários estratos considerados, leva-nos a concluir que relativamente ao critério 'ciclo de estudos' a dimensão das sub-amostras corresponde a 44% da população escolar em relação ao 2º ciclo e a 61% no caso do 3º ciclo; no que concerne ao critério 'estabelecimento de ensino', os respectivos valores percentuais situam-se entre uma representação mínima de 41% no caso da EB 2-3 de Sta Clara e um valor máximo de representação de 71% no caso da EB 2-3 de Portel.

Quadro IX

Distribuição das unidades-aluno (populacionais e amostrais)

Alunos Escolas	2º C			3º C			Total		
	N	n	%	N	n	%	N	n	%
- EB 2.3 de Évora	369	196	53	508	303	60	877	499	57
- EB 2.3 de Sta. Clara	369	98	27	281	169	60	650	267	41
- Sec. André de Gouveia	-	-	-	419	244	58	419	244	58
- EB 2.3 de Portel	112	75	67	216	159	74	328	234	71
Total	850	370	44	1424	815	61	2274	1244	55

Ao adoptar-se um conjunto de procedimentos tendentes à minimização dos riscos de enviesamento inerentes aos procedimentos de amostragem, estava assim salvaguardada a questão da representatividade da amostra, por via quer de uma representação aleatória por estratos, quer do número de efectivos tomados em cada deles e na globalidade.

5. Técnicas de pesquisa e instrumentos de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados são formas e processos práticos, visando a pesquisa, a recolha e o tratamento de informação e que Javeau (1998), define como o conjunto de “operações que demarcam o trajecto de um problema sociológico ao longo de uma investigação visando resolvê-lo, e que se inscrevem numa perspectiva metodológica dada” (p. 70) e de entre estas destacando-se como as mais comumente utilizadas no campo da pesquisa social, a observação, a análise documental, a entrevista e o inquérito por questionário.

No esquema da pesquisa delineado, a análise documental e o inquérito por questionário, ocupam em relação às restantes técnicas, um lugar de destaque incontestável, dado que, pela natureza do estudo e respectivas opções em termos de finalidades a alcançar, métodos de pesquisa a privilegiar, tipo de informação a mobilizar, a técnica da observação não se apresentava suficientemente adequada e compatível com os propósitos anteriores e a entrevista, ainda que utilizada em alguns momentos, foi fundamentalmente arquitectada com o propósito de elucidar o objecto do questionário e melhorar os seus aspectos de forma, compreensibilidade e adequabilidade da linguagem e, conseqüentemente, numa perspectiva de clara subalternidade em relação a este.

A apresentação da análise documental como técnica de recolha de dados empíricos, faz-se por outro lado numa perspectiva de enorme abrangência, já que grande parte dos fenómenos sociais a investigar se apresentam referidos em documentos de todo o tipo. A este propósito se refere C. Javeau, quando na clarificação conceptual que apresenta, sustenta que,

“(…) qualquer documento fabricado pelo homem é um testemunho (...) da vida em sociedade. Para o sociólogo, as suas recolhas de observações, os seus questionários, ou ainda as suas gravações de entrevistas são evidentemente documentos. Mas confronta-se do mesmo modo com (...) livros, jornais, (...) filmes, séries estatísticas, gravações sonoras, (...) edifícios, paisagens, mobiliário urbano, tabuletas, monumentos (...)” (1998, p. 84),

importando, em última análise, o interesse dos documentos reunidos para uma dada investigação e a capacidade de questionamento e de investigação crítica dos documentos recolhidos. Para além do mais, revela-se ainda igualmente crucial segundo Javeau (*ibid.*, pp. 85-86), que a análise de conteúdo dos documentos recolhidos seja feita, por um lado, sob “vigilância crítica” e, por outro, com base em “técnicas eficazes de classificação”, por forma a que, a partir do estabelecimento de inferências correctas e contextualizadas dos dados e realizadas no estrito cumprimento das regras da crítica histórica, o investigador venha a reunir as condições, se não ideais, pelo menos satisfatórias, para proceder a uma esquematização e elaboração dos seus próprios documentos de trabalho ¹³.

No âmbito da recolha dos dados empíricos, a análise documental viria a revelar-se particularmente útil na investigação crítica de alguns dos documentos, nomeadamente, e para referirmos os mais significativos, relacionados com ‘orientações gerais sobre critérios de avaliação de alunos’, ‘critérios de formação de turmas’, ‘critérios de distribuição de serviço docente’ e especialmente séries estatísticas.

Por outro lado, e ainda no âmbito do quadro da investigação empírica a desenvolver, afigurava-se decisivo dispor de instrumentos capazes de captar, junto dos actores centrais do processo educativo escolar, não só elementos ilustrativos, no sentido de proporcionar uma caracterização tão completa e

¹³ A este propósito, e como já referimos em nota anterior, Laswell (referido por C. Javeau, 1998, p. 86) sustenta que, de um modo geral, o estudo de documentos orienta-se segundo um esquema, que o autor apresenta sistematizado em seis etapas: 1) busca do verdadeiro emissor da mensagem e que corresponde ao ‘quem’; 2) análise do teor e conteúdo, propriamente ditos, da mensagem, ou seja, ‘o quê’; 3) determinação do verdadeiro receptor da mensagem, isto é ‘a quem’; 4) forma, veículo e suporte da mensagem, acrescidos naturalmente das características próprias e inerentes a cada suporte, em termos de decifração da mensagem e que corresponde ao ‘como’; 5) propósitos e objectivos visados, explícitos ou implícitos no conteúdo da mensagem, ou seja, ‘com que fim’; 6) efeitos obtidos, explícitos ou implícitos e possíveis incongruências, isto é, ‘com que resultados’.

detalhada, sem dúvida relevante para um mais profundo conhecimento dos seus próprios perfis sociográficos, como elementos de outra natureza, como sejam as atitudes e lógicas de acção face à escola por parte dos alunos e os modos como consideram os diversos aspectos da sua vida escolar ou valorizam as distintas funções e facetas atribuídas à instituição escolar.

Um tal propósito e a necessidade de se provocar uma boa parte da informação a recolher, remetia-nos para a adopção da metodologia de inquérito ¹⁴, apoiada em especial, na técnica do *questionário de opinião* (Lemke, 1977), já que esta é apontada na literatura da especialidade como bastante eficiente na obtenção de informação de uma parte da população e que, com recurso a processos de amostragem adequados, pode posteriormente ser tomada como representativa da população em geral (Ferreira, 1986).

Segundo Tuckman (1978), o questionário e a entrevista são técnicas de recolha de dados particularmente adequadas à medição daquilo que as pessoas sabem (conhecimentos e informações), gostam (valores e preferências), pensam (atitudes, crenças). Na verdade, o questionário está hoje consagrado como uma das técnicas mais adequadas e utilizadas na indagação de opiniões e captação de atitudes, apresentando grandes vantagens ao nível da análise dos dados, particularmente quando as questões formuladas implicam o uso de respostas sob a forma de alternativas fechadas ou implicam o recurso a escalas de ordenação.

Para Gil (1987, p. 24) o grande objectivo do questionário é o "(...) conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas". Sorokin considera igualmente o questionário como um instrumento destinado à

¹⁴ Em sentido amplo, pode tomar-se o inquérito como qualquer prática de recolha de dados que implique a inquirição de indivíduos, pelo que e em certa medida, se pode entender que a observação recorre muitas vezes ao inquérito, tal como às abordagens de tipo biográfico. Todavia, como recorda C. Javeau, "(...) quando falamos de inquéritos sociológicos, pensamos em termos mais restritos nos procedimentos que implicam o uso de um questionário padronizado" (*ibid.*, p. 90).

“investigação de reacções verbais recolhidas por meio de operações adaptadas a essas reacções e captando essencialmente declarações subjectivas, hipotéticas, ‘síndromáticas’, em que os desejos e aspirações do indivíduo surgem constantemente sem que nunca sejam investigadas a exactidão, a sinceridade ou a confirmação pelos factos de tais declarações” (citado por Javeau, 1998, p. 97).

Por outro lado, reconhece-se ao questionário o objectivo de verificar conjecturas téticas, através de questões apropriadas e elaboradas de acordo com os objectivos a investigar e respectivas conjecturas e desde que administrado a amostras representativas de determinados tipos de população ou universo (*ibidem*). Hughes acentua mesmo a importância que pode revestir, para este efeito, a homogeneidade/heterogeneidade de traços e padrões culturais de uma determinada população quando afirma:

“O inquérito por questionário e amostragem assenta necessariamente na hipótese de que uma população muito vasta fala aproximadamente a mesma linguagem, com o mesmo vocabulário e as mesmas expressões, de tal maneira que as diferenças verificadas nas respostas nada normalmente deverão às diferenças no sentido (ou na compreensão) dos termos utilizados nas questões. Trata-se de uma condição difícil de preencher, até mesmo no caso das populações ocidentais alfabetizadas (...)” (E. Hughes, citado por Javeau, 1998, p. 97).

Reconhece-se, assim, a existência de alguns problemas metodológicos sempre que nos confrontamos com questões de opinião, enquanto expressão de um pensamento social, de uma representação social, de uma atitude verbalizada, em especial, no que se refere a riscos de enviesamento das respostas e, conseqüentemente, da sua validade. No mesmo sentido, se referem Ghiglione e Matalon (1992) quando colocam o problema nos seguintes termos:

“Quando a questão se refere a uma opinião, nada nos assegura que esta opinião exista de facto, nem mesmo o facto de a pessoa ter respondido à questão. Não só porque algumas das pessoas inquiridas podem nunca ter reflectido sobre o problema em causa e, por isso, não têm de facto uma opinião a esse respeito, mas porque também a sua forma de conceber o tema pode ser completamente diferente daquela que está subjacente e que orientou a sua formulação” (p. 113).

Para além disso, e tal como é sustentado por Quivy e Campenhoudt, "(...) o que é observável são as palavras que exprimem a opinião e o que é 'mensurável' é o conteúdo ou o sentido de um discurso" (1992, p. 260). Pela nossa parte acrescentaremos: não somente o conteúdo ou o sentido de um discurso mas também a interpretação que, num dado contexto, dele fazemos. Como diriam Lüdke e André,

"O que se espera não é que observadores totalmente isentos cheguem às mesmas atitudes dos mesmos eventos, mas sim que haja alguma concordância, pelo menos temporária, de que essa forma de representação da realidade é aceitável, embora possam existir outras igualmente aceitáveis. O importante é manter uma atitude flexível e aberta, admitindo que outras interpretações podem ser sugeridas, discutidas e igualmente aceites" (1986, p. 52).

Não obstante uma certa tranquilidade que as palavras de Lüdke e André acabam por transmitir, a verdade é que (e, de certo modo, já aflorámos atrás um pouco a questão), segundo Tuckman (1978, pp. 196-197), as técnicas de inquérito apresentam alguns problemas, dos quais os mais usuais são:

- a possibilidade de se relatar não o que é, mas aquilo que cada um pensa que deve ser ou que acha que se gostaria de ouvir;
- a necessidade de se saber o que se sente para que esse sentimento se possa exprimir;
- um certo risco de se medir não o que as pessoas sabem mas o que dizem saber, não o que gostam mas o que dizem gostar, não o que pensam mas o que dizem pensar, não aquilo em que crêem mas aquilo em que dizem crer.

Impunha-se, todavia, a necessidade de uma decisão sobre a principal técnica a adoptar na recolha dos dados empíricos. Ora, de entre as técnicas de inquérito social, o questionário é apontado na literatura da especialidade, como uma técnica mais adequada e vantajosa:

- quando se afigura relevante a questão da representatividade, a própria natureza do conhecimento a obter e a possibilidade de quantificação dos dados, não obstante os problemas e limitações que lhe estão inerentes,

nomeadamente a superficialidade das respostas, o carácter relativamente frágil da credibilidade deste tipo de dispositivo e um possível custo mais elevado (Quivy e Campenhoudt, 1992);

- quando um dos propósitos da pesquisa está relacionado com "(...) o conhecimento de uma população enquanto tal: (...) os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões" (*Ibid.*, p. 191).

- quando ao comparar-se o questionário com a entrevista, se conclui que aquele permite usar uma amostra mais ampla, através dele os sujeitos recebem instruções normalizadas e nem a aparência pessoal nem a conduta de quem administra o instrumento influenciam os resultados finais (Ary, Jacobs e Razavieh, 1987);

- quando se aceita que os principais propósitos e objectivos a alcançar são o estimar certas grandezas, descrever uma população ou sub-população e verificar hipóteses que relacionem duas ou mais variáveis (Ghiglione e Matalon, 1992);

- quando se quer optar por uma técnica quantitativa, isto é, proceder a um tratamento quantitativo dos resultados a partir de amostras representativas da população (Ferreira, 1986);

- quando se pretende que as respostas às mesmas perguntas sejam validamente comparáveis entre si e se pretendem obter respostas mais facilmente analisáveis, codificáveis e informatizáveis (Foddy, 1996);

- quando interessa inquirir um número extensivo de respondentes (Tuckman, 1978);

- quando se pretende minimizar as fontes de erro (Tuckman, 1978);

- quando há grandes preocupações com a confiança do instrumento (Tuckman, 1978).

Pensamos ter enunciado argumentos suficientes para justificar a opção de eleger o questionário como o instrumento de base a utilizar na recolha da informação provocada. Importa agora enunciar as diversas etapas e procedimentos adoptados por que passou a sua construção.

6. O projecto de questionário dos alunos

6.1 Linhas de orientação geral

O desempenho escolar dos alunos tem sido interpretado à luz de diversas perspectivas e correntes de pensamento. Por outro lado, as análises e interpretações construídas para a explicação deste facto dão, por vezes, particular predominância a um só aspecto; outras vezes, as demais, radicam na conjugação de diversos factores e que, por questões de similaridade temática, se apresentam comumente agrupados em torno do aluno, em torno do contexto e ambiente sócio-familiares envolventes ou ainda em torno de aspectos de ordem político-institucional e organizacional.

Numa síntese que a EURYDICE (1995) apresenta dessas principais correntes, situa umas, mais centradas e responsabilizantes do próprio aluno enquanto sujeito-aprendizante, congregando quadros interpretativos e explicativos relativos ao aluno como pessoa e às suas aptidões escolares (corrente genética e corrente psico-afectiva)¹⁵, ao autoconceito do aluno e às

¹⁵ No caso da primeira, admitindo e explicando as diferenças de resultados pela diferente qualidade do património herdado à nascença, ou seja, reconhecendo que o desempenho é função da inteligência inscrita na herança genética e procurando justificar assim, no âmbito desta ideologia de *dotes naturais*, o desenvolvimento de instrumentos para o cálculo de um indicador que lhe é incontornável, o quociente de inteligência. Esta perspectiva que apostava em explicar as diferenças das prestações escolares por via das capacidades inatas dos alunos, pela sua inteligência ou pelos seus dotes naturais, dominou praticamente durante a primeira metade do século XX, ou seja, toda uma época em que a problemática da diversidade de origem sócio-cultural dos alunos não era sequer considerada. Como refere Alves-Pinto, “[os] poucos, que conseguiam socializar-se e ter sucesso na escola apareciam como a melhor confirmação desta mesma perspectiva” (1995, p. 38), que centrava em causas do foro patológico e psicológico a explicação do desempenho escolar. No caso da segunda, a corrente psico-afectiva, a focalização passa agora a centrar-se no processo de construção da personalidade ou mais propriamente na relação de conflito e de ruptura que, por vezes, se estabelece entre este e o processo de escolarização, sendo de assinalar, como mais comuns, os conflitos associados à separação da família, à rivalidade e às perturbações comuns da puberdade, cujos reflexos mais salientes, como resposta à atitude de rejeição ou de

suas próprias expectativas e em que a personalidade dos alunos ou a imagem que dela fazem e o seu sistema de valores condicionam, em grande medida, a sua relação com o desempenho escolar e as suas aspirações e decisões face à vida escolar e escolhas profissionais futuras ¹⁶. Outras, porque ao descentrar

superproteção dos pais, são o desencadear de manifestações e ações comportamentais deliberadas de rejeição e recusa dos padrões e normas institucionais escolares.

¹⁶ Algumas investigações (OCDE/CERI, 1983) têm evidenciado que os jovens que atribuem grande importância aos estudos e que consideram que o seu futuro pode vir a depender deles, aceitam e desejam normalmente instruir-se. A respeito ainda dos factores centrados no aluno e, em particular, dos que relevam as suas próprias aptidões, estamos perante aquilo que E. Hopper (1977), no âmbito da análise das funções sociais dos sistemas educativos e do papel da escola como instrumento de mobilidade social, designa de ideologia elitista, segundo a qual, "(...) o máximo que cada indivíduo deve receber da Escola depende da sua capacidade para contribuir para a produtividade económica. Factores como 'inteligência' e 'grau de educabilidade' são determinados, prioritariamente, pela hereditariedade, de tal forma que alguns não poderiam obviamente beneficiar ao máximo da educação e aqueles que constituem a elite deverão ser separados cedo dos outros (...). É evidente que uma tal ideologia vai fazer com que o sistema educativo se organize de tal modo que a separação da elite ocorra não muito tardiamente em relação à entrada de todos na escola obrigatória" (referido por Lima e Haglund, 1985, p. 30). De notar que as perspectivas anteriores não reconhecem que a escola desempenhe um papel importante na reprodução da estratificação social, ao negar a existência de qualquer vínculo social aos conteúdos e métodos pedagógico-didáticos e ao considerar que existem oportunidades muito semelhantes de êxito escolar entre os alunos. Depois de um primeiro grande passo, no âmbito do papel da escola como instrumento de mobilidade social, traduzido na obrigatoriedade da escola para todos, a passagem de uma ideologia elitista para uma ideologia igualitária, tem sido considerada como um importante segundo passo numa maior aproximação à realização da função de mobilidade social por parte da instituição escolar. Aliás, para isso terá contribuído muito provavelmente a crença de que, "(...) haveria uma 'reserva de talentos' não explorados nestes grupos sociais [os mais carenciados] e os países que melhor explorassem essa reserva de talentos melhores condições teriam de ganhar aos países concorrentes. Terão sido, pois, a concorrência internacional e a expansão económica dos anos 50 que vieram criar condições acrescidas para que se operacionalizassem medidas promotoras de democratização do ensino (Alves-Pinto, 1995, p. 38). Por outro lado, se bem que a importância atribuída ao desempenho escolar seja, de um modo geral, marcada pelo contexto e ambiente social e cultural dos alunos e pela apreciação que cada indivíduo acaba por fazer de si próprio, da sua história pessoal e da dos que lhe estão próximos social e culturalmente, Berthelot (1982, referenciado em Silva

do aluno a responsabilidade do seu desempenho procuram ligar as causas do problema a factores que lhe são exteriores e, conseqüentemente, tendem a ilibá-lo, em definitivo, dessa responsabilidade. Inscrevem-se nesta segunda linha, a corrente do *handicap* sócio-cultural e privação cultural ¹⁷; das condições económicas das famílias ¹⁸, as abordagens relativas à adaptação e integração escolares ¹⁹, *handicap* linguístico ²⁰, as perspectivas que tendem a associar os

1999) dá particular ênfase ao trabalho dos actores sociais, nomeadamente às suas estratégias no interior das estruturas sociais. Segundo Silva, o que Berthelot parece recusar é que tudo isto seja um 'trabalho de estruturas' nas quais as lógicas dos actores não tenham lugar. Ao contestar as 'lógicas de reprodução' de Bourdieu e Passeron, contrapondo-lhe aquilo que designa de 'lógicas de perpetuação' considera que "as formas assumidas pelo processo de escolarização, o modo de estruturação do campo escolar (...) são determinadas pelas estruturas concretas das sociedades consideradas (...) estrutura cujo efeito não se faz sentir senão através da acção deformante, subversiva e por vezes perversa dos diversos actores, usando o campo segundo as possibilidades concretas que se lhes deparam e as vantagens específicas que pensam poder obter" (Berthelot, 1982, citado por Silva, 1999, p. 32). As lógicas de perpetuação, constituir-se-iam assim, pela "diferenciação de estratégias (...) nomeadamente 'através do jogo, de diversas estratégias de escolarização, estratégias determinada por um lado pelo papel agora desempenhado pela escolarização no processo de acesso às funções, no seio de uma sociedade tecnocrática e burocrática e, por outro, pelo posicionamento de classe dos actores em causa, isto é, pelo ponto de vista que este tem sobre a escolarização em geral e sobre os seus efeitos socioprofissionais em particular" (*ibidem*).

¹⁷ Não obstante o grande distanciamento no tempo, não deixam de ser interessantes as conclusões dos estudos levados a cabo por Fraser, Trethewey e Grimm a propósito da relação entre o efeito global dos meios familiar, social e geográfico e as prestações escolares dos alunos (referenciados em T. Húsen, 1974).

¹⁸ Nesta linha, o trabalho de Bisseret constitui uma importante referência, ao considerar que as condições económicas familiares são um sério factor limitativo não só do desempenho mas desde logo das escolhas educativas, dado que por via das lógicas concretas de acção que aquelas condições impõem, sempre ou quase sempre na base de imperativos a necessidades imediatas, os horizontes educativos de médio-longo prazo e os respectivos processos de decisão que lhe estão associados, são frequentemente marcados por condicionantes atitudinais e de segurança, que tendem a preferir o certo pelo incerto e as realizações e projectos a concretizar num tempo relativamente curto do que concretizações a longo prazo.

percursos escolares às práticas educativas familiares e respectivos métodos e estilos educativos adoptados ²¹, a influência das características familiares na sua relação com a escola e nos encontros colectivos família-escola ²², da implicação dos pais no trabalho escolar ²³, ou ainda, as que tendem a direccionar o centro do problema para factores de ordem político-institucional e organizacional, designadamente quando se faz relevar a influência das variáveis escolares e dos processos internos de funcionamento das escolas nos resultados escolares.

Uma perspectiva complementar de análise é a que nos é deixada por Hårnqvist (1985), a propósito da procura social de educação como o resultado agregado de decisões individuais nas situações de escolha educativa. Ao reconhecer que as preferências e expectativas individuais dependem de

¹⁹ Autores como N. Gilly (1971) e J. Lift (1980) desenvolvem trabalhos enquadráveis respectivamente na perspectiva da inadaptação escolar dos alunos por razões de desajustamento entre sistemas de valores sociais e escolares e da influência negativa que a falta de contacto dos pais com a escola parece ter no percurso escolar dos filhos (referenciados em EURYDICE, 1995, pp. 56-59). Ver também a este respeito Musgrave (1984), Pourtois *et al.* (1994)

²⁰ B. Bernstein é um autor central desta corrente. Cf. W. Labov, 1985, referenciado em EURYDICE, 1995, pp. 56-59. Ver também Pardal, 1991, pp. 21-23, Duru-Bellat e Henriot, 1992, p.162, Alves-Pinto, 1995, pp. 56-58.

²¹ É o caso das análises realizadas e divulgadas em 1971 por C. Chiland. Cf. EURYDICE, 1995, pp. 56-59. Por outro lado, alguns estudos evidenciam a importância dos diferentes métodos educativos familiares nos resultados escolares. Situam-se nesta linha os trabalhos de Montandon (1991), Duru-Bellat e Henriot (1992). Ver também a este propósito Alves-Pinto, 1995.

²² Cf. Montandon (1991). Um outro aspecto é o que decorre da valorização e importância que se atribui à escolaridade nos processo de mobilidade social progressiva e consequentemente da importância que se reconhece às estruturas de dominância de meritocracia escolar nesse processo (Boudon, 1981).

²³ Ver a este respeito os trabalhos de Marques (1993a, 1993b, 1997). Ver também Montandon (1991) e Ballion (1992).

determinantes imediatos e distantes, Hårnqvist (1985) estrutura-os em três grandes grupos, designadamente:

i) 'determinantes individuais', desagregados nos sub-grupos 'características dos alunos' e 'ambiente envolvente'. Relativamente ao primeiro dos sub-grupos, Hårnqvist (1985) inscreve como principais atributos o 'sexo' dos alunos, a 'aptidão intelectual', as 'aquisições educativas', os 'interesses e aspirações dos alunos' (pp. 4624-4625); relativamente ao segundo sub-grupo, o autor assinala como principais determinantes o '*background* familiar' e o 'grupo de pares e ambiente escolar' (*ibid.*, pp. 4625-4626);

ii) 'determinantes institucionais' igualmente decompostos em dois sub-grupos — 'estruturas educativas' e 'sociedade em geral' — e que Hårnqvist relaciona, no primeiro dos casos, com as tentativas de melhorar os ajustamentos institucionais/organizacionais às necessidades dos alunos ou nas tentativas de modificação das suas escolhas tendo em conta melhores objectivos e alvos educativos e que tendem a surgir na formas de sistemas de diferenciação, admissão e selecção (*ibid.*, pp. 4626-4627) e, no segundo caso, com a influência de contextos mais latos como sejam os 'aspectos de ordem demográfica', 'sistema produtivo e sistema ocupacional', 'condições sociais e culturais' (*ibid.*, pp. 4627-4629).

Num quadro contextualizador e de preparação de uma primeira versão do questionário, procurámos proceder à incorporação dos resultados de leituras exploratórias e de reflexões sobre a problemática da educação escolar básica em conjugação com os resultados de análises (abertas) de entrevistas exploratórias realizadas sobre a escola e respectiva função a uma pequena amostra intencional de 12 alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico ²⁴.

²⁴ Na verdade, trata-se nesta fase de um primeiro esboço de questionário, o qual viria a sofrer ainda algumas alterações até chegar à sua forma final. Por outro lado, optou-se, por razões de conveniência, por uma amostra intencional de alunos, os quais não viriam a integrar as amostras posteriores. Está-se em presença de uma amostra intencional quando esta "(...) é uma amostra composta de elementos seleccionados deliberadamente pelo investigador, geralmente porque este considera que possuem características que são típicas ou

Se as primeiras leituras exploratórias e a posterior revisão de literatura se afiguravam particularmente úteis na caracterização dos contextos demográfico, cultural, social e económico dos espaços geográficos da população escolar e na estruturação de um conjunto de aspectos de cariz predominantemente sociográfico, bem como na estruturação de outros eixos de análise considerados na literatura como influentes nas escolhas educativas e nos níveis de realização escolar, as entrevistas revelar-se-iam igualmente importantes não só pelas questões formais de linguagem e terminologias a adoptar quer no levantamento de imagens sobre a escola em geral e

representativas da população. (...) A amostra intencional existe igualmente quando a escolha dos indivíduos é feita, não tanto pela 'representatividade', mas porque eles podem prestar a colaboração que se necessita. É o caso dos estudos exploratórios onde o que importa é recolher ideias e opiniões (...) que contribuam para uma perspectiva melhorada da questão em estudo" (Vicente *et al*, 1996, pp. 61-62). Na verdade, mais do que garantir o processo aleatório na selecção dos entrevistados, importava nesta fase preparatória termos contacto com alunos com diferentes experiências escolares, pelas diferentes sensibilidades e atitudes face à escola e à escolaridade que, eventualmente, lhes poderiam estar associadas. Numa tentativa de conciliação dos aspectos de ordem logística com a conveniência de alguma estratificação dos entrevistados, e admitindo-se previamente que de daí não decorreriam enviesamentos nos apuramentos de itens a incluir no questionário de alunos, entrevistámos apenas alunos das três escolas de Évora que constituiriam a amostra definitiva. Dadas as possíveis implicações atitudinais e comportamentais face à escolaridade decorrentes das características dos sujeitos e que o quadro de literatura consultado sublinha, optámos assim por diversificar tanto quanto possível sociograficamente o leque de alunos entrevistados e de acordo com os critérios constantes do quadro seguinte:

Quadro X

Amostra intencional dos alunos por habitat, sexo e ciclo de estudos

Nível ensino Habitat	2º C		3º C		Total
	H	M	H	M	
Habitat urbano	2	1	1	2	6
Habitat rural	1	1	2	2	6
Total	3	2	3	4	12

importância e funções da escolaridade em particular, quer mesmo no que respeita à constituição de uma base de informação para a formulação dos próprios itens da escala ²⁵.

Para além das fontes anteriores, constituiriam ainda importantes referenciais de apoio as escalas de *atitudes dos alunos face à escola* ²⁶ e de *atitudes dos alunos em relação às actividades educativas em contextos de ensino regular* ²⁷, bem como o questionário de caracterização da juventude portuguesa ²⁸.

²⁵ A elaboração de uma escala pressupõe o recurso ao método especulativo de base documental e ao método empírico de base empírica. Cfr. Raposo, 1981, pp. 28-29. Também Trindade (1996), a propósito da construção de um questionário de opinião para conhecer atitudes, refere como cuidados metodológicos a ter em conta a recolha de informação quer por via de pesquisa bibliográfica quer através de entrevistas exploratórias junto do público alvo, recolha de opiniões sobre o tema junto de especialistas, análise e interpretação dos dados recolhidos para elaboração do pré-questionário, aplicação do pré-questionário a uma amostra retirada da população, análise e interpretação das respostas anteriores e, por último, construção do questionário.

²⁶ Trata-se da escala apurada por A. Candeias (1997), no âmbito de um estudo exploratório realizado em 1995 a partir de uma amostra de 345 alunos do 3º ciclo do ensino básico de quatro escolas da cidade de Évora.

²⁷ Trata-se da escala desenvolvida por M. Gentry *et al.* (1998) com o objectivo de evidenciar a dimensionalidade das atitudes dos alunos face às actividades de ensino e aprendizagem em contextos de escola regular. O apuramento da escola foi feito a partir de uma amostra de 379 alunos de várias etnias e origem social, do 3º ao 6º anos em escolas urbanas e rurais.

²⁸ Trata-se de um questionário desenvolvido e aplicado durante os anos de 1986 e 1987 sob a direcção de A. Sedas Nunes e coordenação de J. M. Pais, no âmbito do projecto encomendado ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa pelo Instituto da Juventude e que viria a ser publicado em 1991 sob o título de *Juventude Portuguesa - Situações, Problemas e Aspirações*.

6.2 Estruturação do questionário (primeira versão)

O projecto de questionário estruturar-se-ia, assim, em torno dos seguintes eixos:

[1] um primeiro eixo reunindo à sua volta um conjunto de indicadores sociográficos (sexo, idade, habitat, estabelecimento de ensino, *status* sócio-cultural e económico, contexto familiar, conforto, situação escolar, entre outros), no sentido quer de uma caracterização geral da população escolar a estudar, quer da identificação de subsequentes perfis sociais, os quais, como salienta Nunes (1997), são não só determinados, como se afiguram igualmente plenos de determinações e, conseqüentemente, daí decorrendo um importante suporte para algumas das configurações interpretativo-explicativas que se vierem a desenhar em termos de análise no âmbito das realizações escolares dos alunos;

[2] o segundo eixo está relacionado com as condições de ordem logística e trajectorial escolar e profissional, como sejam as acessibilidades à escola, condições enfrentadas diariamente na frequência escolar, apoios institucionais ou de outra natureza, aspirações e projectos futuros, itinerário escolar anterior, entre outros;

[3] um terceiro eixo, direccionado para os aspectos atitudinais face à escola, enquanto pré-disposições relativamente estáveis e organizadas para reagir sob formas verbais (opiniões) ou sob formas comportamentais (a nível de actos) de maneira determinada (Bardin, 1994). No primeiro caso situam-se os aspectos atitudinais verbalizados, na medida em que estes ao terem subjacente uma valorização do papel da escola em maior ou menor grau, pressupõem igualmente o seu maior ou menor reconhecimento quer explícita quer implicitamente e geram, por conseguinte, diferentes sentidos e intensidades de opinião face à escola, podendo no limite esta constituir-se para uns como uma matriz de referência incontornável no âmbito das suas aspirações e ideais sócio-profissionais em relação ao futuro e, para outros, como algo extremamente periférico e sem qualquer importância no quadro dos

seus projectos de vida. No segundo caso situam-se os aspectos comportamentais, nomeadamente relacionados com questões de assiduidade escolar, de comportamento disciplinar propriamente dito e sócio-relacional (no sentido dos “alinhamentos” registados em relação aos próprios pares e consequentes pólos de popularidade e/ou impopularidade evidenciados), eles próprios já uma resultante de factores anteriores, mas simultaneamente determinantes dos níveis de consecução de objectivos e de realização escolar;

6.2.1 A primeira parte do questionário: aspectos sociográficos, de logística, trajectoriais e de comportamento

Quanto à primeira parte do questionário, esta está basicamente dirigida aos dois primeiros eixos e à vertente mais atitudinal comportamental do terceiro eixo. É constituída por 54 questões, cuja relevância decorre, por um lado, das configurações sociográficas da amostra e, por outro, dos aspectos logísticos e trajectoriais anteriores ou perspectivados e que podem vir a estar associados a determinados comportamentos face à escola e em relação aos níveis alcançados em termos de realização de objectivos e resultados escolares. As variáveis envolvidas são de tipo nominal (sexo, escola, grau de instrução e ocupação/profissão dos pais e dos avós, residência, condições da habitação, composição do agregado familiar, ...), de tipo ordinal (auto-avaliação do aproveitamento escolar, auto-avaliação do comportamento escolar, ...) e de tipo numérico, nomeadamente quantitativo discreto (idade, distância casa-escola, tempo gasto diariamente no percurso casa-escola, número de anos reprovados, ...).

As quatro últimas questões da primeira parte desta primeira versão do questionário estão direccionadas para os aspectos de liderança escolar, sendo o seu principal propósito radiografar ‘alinhamentos’ sócio-relacionais e redes de comunicação e influência intra-turma. Com efeito, no quadro das atribuições

causais das atitudes e comportamentos escolares, alguma literatura (Coleman, 1980; Newman, 1982; Afonso, 1991), tem vindo a sublinhar o factor “grupo de pares” como um dos principais factores a considerar. O velho provérbio “diz-me com quem andas, dir-te-ei quem és” afigura-se aqui apropriado para expressar a importância que o grupo de pares pode efectivamente ter nos modos de ser e de estar na escola. A este respeito se refere Saha (1985) quando refere que o conhecimento acerca das escolhas das pessoas relativamente aos grupos de amizade, de trabalho ou de outro tipo de actividades diz muito sobre as estruturas de grupo e os modos como estas evoluem. Acrescenta ainda que a importância da sociometria na pesquisa educativa sustenta-se no reconhecimento de que os comportamentos dos alunos são profundamente influenciados pelos grupos de referência a que estes pertencem ou a que desejariam pertencer. Nas suas próprias palavras, “Within the classroom, motivation, achievement, conduct, pupil-pupil and pupil-teacher relations are affected by group social composition and particularly informal group structure” (*ibid.*, p. 4702).

De resto, as diversas combinações e sequências que podem assumir as formas de participação e de intervenção escolar por parte dos alunos (Lima e Afonso, 1990), e em que, por exemplo, uma combinação sequencial do tipo “directa, activa, informal e divergente” (*ibid.*, p. 33), traduziria uma atitude e comportamento escolares perturbadores e de confronto das normas institucionais, pode constituir, pelas suas consequências face à realização de objectivos educativos fixados e esperados, um outro exemplo complementar daquilo que pode significar o poder dos alunos adolescentes no âmbito das relações que estabelecem, das opiniões que partilham, das interacções que desencadeiam, dos comportamentos que adoptam.

No contexto desta perspectiva de relações sociais horizontais, o papel do grupo de pares é deveras relevante no próprio desenvolvimento pessoal e social dos alunos, na sua integração e socialização e, conseqüentemente, na própria formação, estrutura e funções dos grupos. As similaridades das situações vivenciadas cria no seio dos grupos as oportunidades de

solidariedade e de mutualidade entre os alunos e no próprio grupo e ajuda-os a enfrentar as situações problemáticas por que passam.

Mas as situações vivenciadas por cada aluno podem ser bem diferentes das de outro, sendo frequentes os casos em que num mesmo grupo-turma uns se sentem valorizados e se tornam deveras populares, ainda que essa liderança possa assumir um carácter convergente ou divergente face aos objectivos da organização escolar e do próprio grupo/turma; outros, sentem-se rejeitados e mostram-se incapazes de integrar o grupo, ou porque não se identificam de forma alguma com ele, ou simplesmente por qualquer outra razão, ainda assim, com consequências negativas para o seu próprio desenvolvimento psicológico e social.

A identificação e sinalização dos casos de popularidade e das consequentes lideranças escolarmente convergentes ou divergentes na turma, decorre de radiografias sociométricas feitas a partir das respostas dadas pelos alunos relativamente a preferências recebidas e cujos procedimentos metodológicos, pela sua natureza de certo modo periférica ao objecto de estudo, entendemos remeter para apêndice ²⁹.

Com base nos itens anteriores, individualmente considerados ou agrupados segundo critérios de agregação que especificaremos adiante, construir-se-ão diversos índices sociográficos, índices logísticos e trajectoriais escolares e índices comportamentais, de tipo subjectivo ou objectivo consoante os itens que lhes servem de base são do tipo opinativo ou do tipo factual e a partir dos quais se procederá à identificação e caracterização dos vários perfis sócio-escolares deles decorrentes.

²⁹ O que nos importa não é tanto o conjunto de procedimentos sociométricos seguidos no apuramento das preferências ou das rejeições, das inclusões ou das exclusões, em suma, dos grupos e sub-grupos, redes de relações e interacções constituídas, mas sobretudo a identificação dos respectivos graus de popularidade ou de impopularidade e na medida em que a tais resultados estão certamente associadas lideranças e esferas de influência de alunos.

6.2.2 A segunda parte do questionário: a escala de atitudes dos alunos face à escola

A segunda parte da versão provisória do questionário está dirigida à vertente atitudinal verbalizada referida no terceiro eixo de estruturação e integra uma escala de atitudes face à escola constituída com o objectivo de captar reacções verbais dos alunos sobre a forma como a perspectivam.

Um tal propósito acaba por nos conduzir ao delineamento e elaboração de um modelo de questionário do tipo *escala* e que, de resto, é frequentemente utilizado quando se pretendem medir atitudes, expectativas, interesses.

As escalas apresentam a vantagem de relativamente a outras modalidades de questionário, quer de resposta fechada quer de resposta aberta, permitirem obter informação ordenada em relação a um determinado atributo e admitir tratamentos estatísticos mais robustos. Como refere Shavelson (1988), "(...) não podemos ter a certeza de estar a utilizar intervalos iguais (...) No entanto, nas ciências sociais procederemos como se realmente se tratasse de intervalos equivalentes (p. 19). No mesmo sentido se referem Pestana e Gageiro (1998) ao reconhecerem que quando "(...) a escala ordinal tem um número de categorias superior a 3, pode ter tratamento quantitativo" (p. 154).

Por outro lado, Morales (1988) adverte sobre a ambiguidade do termo *escala* na literatura psicométrica, considerando que a mesma se pode utilizar em dois sentidos distintos. O sentido que aqui lhe é aqui atribuído, de resto o mais frequente, é o de instrumento de obtenção de dados, podendo ser definida como "Relación ordenada de los distintos valores, puede tomar un atributo o variable de acuerdo com unas reglas establecidas para la asignación de números a aspectos o relaciones empíricas" (Serrano, 1994, p. 175).

Alguma literatura especializada na construção de instrumentos de medição no âmbito das Ciências do Comportamento ³⁰, em particular na construção de escalas, faz referência aos seus diversos tipos, as quais se podem agregar em três principais grupos: escalas diferenciais, escalas

somativas e escalas acumulativas. Não sendo propósito deste trabalho debruçar-se sobre cada uma delas, resta tecer algumas considerações sobre as escalas somativas, por ser dentro deste tipo que vai caber a escala sobre as atitudes sociais dos alunos.

Ao caracterizar, em linhas gerais, estes diferentes tipos de escalas, Morales salienta que "Todos los tipos de escalas están formados por series de itens e en todos los casos la puntuación final de cada sujeto es la suma de sus respuestas: la finalidad última es situar a los sujetos en el continuo de la actitud o rasgo medido (1988, p. 26) e refere também que, dentro das escalas somativas, o modelo de Likert é não só o mais simples como o que aparece mais frequentemente descrito em numerosos estudos desenvolvidos sobre o assunto (*ibid.* pp. 27-28). O modelo de Likert é, na verdade, uma extensão à medição de atitudes do que usualmente se fazia na medição de traços de personalidade, tendo por base a assumpção de que "la suma de una serie de respuestas a itens supuestamente homogéneos sitúa al sujeto en la variable medida. (...) La única suposición básica es que la respuesta evocada por cada item está en función de la posición en el continuo de la variable medida" (*ibidem*).

O esquema de Alexandre (1980) centra-se precisamente na representação do *continuum*, ilustrando as suas características de direcção e intensidade. A direcção obtém-se pelos valores positivos ou negativos (acordo/desacordo); a intensidade pela força de atracção ou de repulsa (grau em que o sujeito manifesta o seu acordo/desacordo em relação ao objecto).

A formulação dos itens, segundo o modelo de Likert, pressupõe a existência de conhecimento sobre aquilo que se deseja medir. Esse conhecimento pode ter uma base mais científica se decorre de uma revisão crítica de literatura sobre a temática, nomeadamente através do confronto de teorias, de outros estudos científicos ou até de inquéritos exploratórios a especialistas e que conduzem à mobilização de um marco de antecedentes, ao aprofundamento de um marco conceptual e à eventual apresentação de um marco teórico. Traduz-se naquilo que Briones (1991) chama de estado actual

³⁰ Veja-se P. Morales, 1988, pp. 25-53.

da literatura sobre o tema, que Raposo (1981) invoca de método especulativo, que Morales (1988) apresenta como primeiro e segundo passos no âmbito do processo de construção de uma escala e que pode conduzir ao enquadramento de proposições analiticamente deduzidas e à formulação de explicações provisórias às questões iniciais da investigação.

Esse conhecimento pode assentar numa base mais empírica quando radica num conhecimento de senso comum que a população em estudo tem sobre o tema. Alexandre (1980) faz, aliás, referência a este aspecto, quando a propósito da definição operacional de conceitos releva a importância das conversas, dos artigos de imprensa ou de outras formas de manifestação de opiniões na formulação dos itens da escala. Ainda a propósito da especificação de um conceito, também Lazarsfeld (citado por Boudon, 1990, pp.58-59), se refere à possibilidade da sua especificação em aspectos ou dimensões através de várias formas, nomeadamente uma forma empírica. O que está aqui em causa é um tipo de conhecimento, de igual modo importante, ainda que de natureza diferente, que pode ser apreendido através do recurso a inquéritos exploratórios, na forma de questionários abertos ou de entrevistas semi-estruturadas a elementos da população em estudo.

No que concerne às entrevistas exploratórias, inquirimos como já tivemos oportunidade de referir uma amostra de alunos seleccionados intencionalmente de entre o universo de sujeitos do estudo e perfeitamente identificáveis para que não viessem a ser incluídos numa segunda amostra. Foi estabelecido contacto directo prévio com estes alunos para conhecimento da sua disponibilidade como entrevistados e para informação dos objectivos da entrevista, bem como do respectivo guião inicial ³¹. O critério usado na selecção dos entrevistados não foi, portanto, aleatório, pois interessava que houvesse da parte destes uma enorme abertura para falar acerca da escola e da escolaridade. Como especificámos atrás, interessava igualmente que apresentassem alguma heterogeneidade etária e sócio-cultural por se admitir que tal circunstância pudesse estar associada a diferentes sensibilidades e,

³¹ O guião das entrevistas exploratórias integra o Apêndice II.

consequentemente, a diferentes valorizações do papel e importância da instituição escolar.

Na análise de conteúdo das entrevistas utilizou-se o procedimento de tipo aberto ³², o que conduziu à estruturação dos discursos em temas principais e secundários e contribuiu para a construção dos itens do pré-questionário.

Os itens foram redigidos seguindo a técnica tradicional característica das escalas de Likert e de Thurstone, procurando-se garantir a relevância, clareza, poder de discriminação e bipolaridade dos mesmos (Edwards, referido por Morales, 1988, pp. 34-34), isto é, procurou-se que os itens se apresentassem redigidos de forma simples e breve, fossem de grande compreensibilidade, se evitasse o uso de duplas negações, de expressões universais e de formas adverbiais que concorressem para a sua ambiguidade, que cada item não contivesse mais do que uma afirmação, que existissem formulações com itens positivos e com itens negativos.

Para além de todos estes aspectos, refere-se ainda Lazarsfeld (referenciado em Boudon, 1990, pp. 59-60) à conveniência em utilizar um grande número de itens, dado a relação entre cada indicador e o conceito ser definida em termos de probabilidades e não de certezas. A preocupação do cumprimento de tais critérios conduziu à redacção de um número alargado de itens, na forma de afirmações curtas, com as quais se pode estar ou não de acordo.

A apresentação e redacção das formas de resposta aos itens mereceu também da nossa parte alguma atenção, ainda que, sobre esta questão a literatura da especialidade se dedique menos do que à redacção dos próprios itens. Ainda assim, grande parte dos estudos de investigação realizados nem sempre são concordantes sobre se é preferível ou não expressar as respostas com palavras ou com números (Morales, 1988, pp. 40-41). Citando Morales,

³² A propósito da técnica de análise de conteúdo, Ghiglione e Matalon (1992) referem-se aos tipos de procedimento fechado e aberto. O procedimento aberto assenta na identificação de temas e sub-temas, também designados de temas principais e secundários, a partir da interpretação do conteúdo desses discursos.

"(...) lo que más nos interesa en este trabajo, da lo mismo identificar las respuestas con números o con letras, y también da lo mismo identificar con expresiones verbales todas las respuestas o sólo la de los extremos, con tal de que la serie de respuestas sea simétrica, en torno a una o dos respuestas centrales" (*ibid.*, p.42).

O número de respostas a considerar em cada item mereceu, igualmente, alguma reflexão até porque, se atribui a existência de uma relação positiva entre o aumento do número de posições de resposta e o índice de fiabilidade. Não obstante reconhecer-se que a diversidade de instrumentos, amostras e contextos retira alguma nitidez e confere um carácter menos definitivo às conclusões dos estudos que têm procurado teorizar sobre o número de respostas a incluir, Morales, e ainda que a nível de mera orientação, sustenta que "La práctica generalizada de utilizar cinco o seis respuestas en los itens de las escalas de actitudes es correcta. Está suficientemente comprobado que con frecuencia es el número óptimo o que al menos no se aparta mucho del mismo" (*ibid.*, p. 82).

Quanto à utilização ou não de uma resposta central, a questão não merece igualmente, da parte dos especialistas, total consenso. Autores como Nunnally (1978), sugerem que esta deve ser suprimida nos questionários, por forma a obrigar os sujeitos a definir-se; outros, como por exemplo, Sudman e Bradburn (1982), são a favor da sua inclusão porque, na sua perspectiva, a mesma é uma resposta informativa e constitui enviesamento de resultados forçar excessivamente uma indecisão numa posição de acordo ou de desacordo. É todavia curiosa a posição de Morales no que respeita à questão da resposta central, quando afirma:

"Cualquiera que sea la interpretación de la respuesta central, en la práctica puede considerarse y interpretarse, como parte del continuo de las respuestas, y puede, por lo tanto, codificarse con el número central de la serie de respuestas, tal y como se hace habitualmente. (...) la inclusión de una respuesta central se puede recomendar con una maior seguridad si la alternativa es utilizar dos respuestas nada más. Con más de tres respuestas importa menos el que haya o no respuesta central y no hay razones claras y definitivas, ni conceptuales ni experimentales, ni para incluirla ni para omitirla" (*Ibid.* pp. 101-103).

No modelo de escala que adoptámos, os alunos são confrontados com um conjunto de proposições (itens) relativamente às quais são convidados a expressar as suas posições de acordo ou de desacordo bem como a respectiva intensidade das opções tomadas. Na sua qualidade de indicadores simples, os itens são vistos como uma espécie de estímulos, aos quais os inquiridos reagem, manifestando a sua posição num *continuum* e induzindo uma determinada atitude.

Assim, fazendo relevar, por um lado, um critério de simplicidade de resposta e, por outro, o de não forçar uma indecisão em posição de acordo ou de desacordo, optou-se por apresentar as respostas na forma de letras, numa escala de cinco graus, salvaguardando-se a possibilidade de respostas de indecisão, ainda que posicionadas no extremo direito do corredor da escala, informando previamente os inquiridos do significado dessas letras e fazendo incluir imediatamente antes da apresentação dos itens (início da parte II do questionário) a seguinte indicação protocolar:

As afirmações que se seguem referem-se a vários aspectos da tua vida escolar. Não tenhas qualquer receio em expressares a tua opinião sincera, pois não há respostas certas nem erradas.

Para responderes, envolve com um círculo as letras que correspondem à tua opinião pessoal, de acordo com a seguinte escala:

Concordo totalmente (CT)

Concordo em parte (CP)

Discordo em parte (DP)

Discordo totalmente (DT)

Não concordo nem discordo (indeciso) (I)

6.3 A segunda versão do projecto de questionário

Após a redacção de uma primeira versão do projecto de questionário³³, com o objectivo de se lhe serem introduzidas melhorarias tanto ao nível dos seus aspectos de forma como de conteúdo, submetemo-lo à apreciação de especialistas nas áreas da Educação e da Psicologia³⁴ e administrámo-lo a uma segunda amostra intencional de alunos³⁵ cujos comentários e apreciação crítica conduziram a alterações de redacção, reformulação, supressão de alguns itens e formulação de novos itens e obtendo-se, assim, uma segunda versão melhorada do questionário³⁶.

³³ Ver Apêndice III.

³⁴ Trata-se de um procedimento comumente utilizado com o propósito de alargar o campo de vigilância crítica relativamente aos aspectos de forma e conteúdo dos instrumentos característicos das metodologias de inquérito social e no que respeita aos diversos tipos de questões a considerar, quer estas digam respeito a factos, a opiniões, a atitudes ou a cognições. Cf. Javeau, 1998, pp. 97-104.

³⁵ Optámos por uma amostra não aleatória, mas intencional de 51 alunos (uma turma de 6º ano e outra de 8º ano de uma das escolas que viriam a fazer parte da amostra) por duas razões essenciais: a primeira para evitar que estes alunos venham a fazer parte da grande amostra final; a segunda, por considerarmos que as dúvidas, dificuldades e comentários no que respeita aos aspectos de clareza, linguagem e compreensibilidade dos itens, tempo de resposta e extensão do questionário, são mais facilmente obtidos de sujeitos relativamente aos quais se conhece previamente a sua total disponibilidade para participar numa tal tarefa.

³⁶ Esta versão consta do Apêndice IV. Como se pode observar pela comparação das duas versões, as modificações introduzidas prendem-se, no essencial, quer com a introdução de um campo de código para identificação posterior do aluno respondente, dado que a recolha de informação sobre o aproveitamento escolar e assiduidade relativamente ao ano lectivo 97/98 decorreria directamente das pautas finais de período, quer com a redacção de alguns itens, nomeadamente os que mereceram sugestões de modificação quanto a aspectos de simplificação (Parte I - questão 6, por exemplo), limitação do número de respostas que se pretende (indicações relativas a um máximo de três nomes nas questões relacionadas com o sociograma, por exemplo), expressões ambíguas e qualificadas (Parte II - item 31, por exemplo), duplas afirmações (Parte II- item 6, por exemplo). De referir ainda que desta

Por outro lado, a especificidade da escala e os procedimentos técnicos a desenvolver para o seu apuramento final, justificam uma apresentação desses procedimentos em ponto próprio.

7. O apuramento da escala de atitudes dos alunos face à escola

7.1 Questões relacionadas com a fiabilidade do instrumento

A fiabilidade de um instrumento pode ser afectada por um variado número de aspectos, que vão desde os aparentemente simples, como o número de respostas, até outros mais complexos, como seja a consistência interna. Alguns destes aspectos já mereceram referências atrás, pelo que, para a análise da fiabilidade, nos quedaremos agora pelas seguintes questões essenciais: a aquiescência, a desejabilidade social e a consistência interna e validade.

7.1.1 A questão da aquiescência

A aquiescência traduz-se na tendência que alguns indivíduos apresentam ao manifestar posições de acordo independentemente do

modificações de redacção resultariam alterações de sentido em alguns dos itens como pode ser observado por comparação das 1ª e 2ª versões do questionário (Parte II - item 31, por exemplo). Por outro lado, na sequência da análise crítica da 1ª versão, optou-se por uma redução no número de questões na Parte I do questionário tendo sido suprimidas as questões 10, 42, 45 e 47; na parte II, para além de terem sido introduzidas modificações na redacção dos itens, complementaram-se aspectos da escala modificando itens e aumentando o seu número para 34.

conteúdo dos itens, incluindo itens de sinal oposto (Morales, 1988, p. 109). Quando esta tendência ocorre em elevado grau, é legítimo questionar-se a veracidade das respostas, já que estas, pelo menos na situação de dúvida do inquirido perante a afirmação feita, podem incorporar uma tendência pessoal para posições de concordância.

Alguns estudos reconhecem que a aquiescência tem apresentado problemas sérios em particular ao nível de escalas de atitudes, especialmente nos casos em que os itens foram formulados na mesma direcção e ainda mais se esta for positiva (*ibid.*, p.133). Refere o autor a este propósito que: "(...) La ambigüidad en los itens y la dificultad en entenderlos es posiblemente el estímulo más claro que incita algunos sujetos a dar respuestas aquiescentes. Lo mismo puede decirse de la relevancia percibida del instrumento" (*ibidem*).

Quanto a recomendações, Morales incide muito na vantagem das escalas se apresentarem formuladas com proposições claras e com itens positivos e negativos, mesmo que estes não sejam em idêntica proporção. Na sua perspectiva, o cumprimento deste preceito conduz a que: i) os inquiridos respondem com mais cuidado; ii) a inclusão deste tipo de itens exige uma formulação mais cuidadosa destes; iii) mesmo que não evitem a aquiescência permitem comprová-la, ainda que, o importante, seja sempre evitá-la e controlá-la.

O critério de incluir na escala itens positivos e itens negativos, embora em número desigual, bem como os cuidados tidos quanto à clareza e compreensibilidade dos itens, concorreram em grande parte para reduzir a questão da aquiescência. Não obstante, serão calculados índices de coerência com base nas pontuações atribuídas aos pares de itens equivalentes positivos e negativos.

7.1.2 A questão da desejabilidade social

A desejabilidade social é outra das questões que a literatura coloca relativamente à fiabilidade de uma escala (Morales, 1988). A desejabilidade

social manifesta-se através de respostas que podem ter sido influenciadas pelo desejo de dar uma boa imagem ou de responder de maneira socialmente aceitável (*ibid.*, p. 166). Quando tal risco ocorre, as respostas foram determinadas pela aceitabilidade social dos itens e não pelo seu conteúdo específico, tal como era suposto. Para além de um problema de fiabilidade, é também um problema de validade.

A investigação desenvolveu alguns instrumentos para medir e controlar a desejabilidade social, como são os casos das escalas de Edwards (1954, 1957b), de Marlowe-Crowne (1960) ou de outras mais recentes como a escala de Matesanz (1981). Não obstante, autores conceituados como Nunnally (1978, pp. 586-592), não consideram a questão muito relevante quando esta é colocada no âmbito das escalas de atitudes, pois, em última análise, as escalas de atitudes medem aquilo que o autor designa de *percepções pessoais* que cada um tem sobre os distintos aspectos da vida.

Em jeito de síntese, podemos dizer que, de um modo geral, não se considera necessário o recurso a escalas de controlo da desejabilidade social, bastando que se adoptem algumas medidas preventivas aquando da construção de inquéritos sociológicos. Neste sentido se refere Morales (*ibid.*, pp.230-235) quando sugere as seguintes recomendações básicas: a) itens formulados de maneira que não suscitem respostas socialmente desejáveis, isto é, itens neutros em desejabilidade social; b) estar muito claramente assumido que o anonimato dos sujeitos está garantido e que o preenchimento do questionário não conduz ao conhecimento de qualquer dado pessoal que permita a identificação do sujeito; c) conseguir a motivação dos sujeitos para respostas sinceras.

O modo de formulação dos itens, a garantia de *anonimato* e *confidencialidade* das respostas dadas, desde logo assumidas e explicitamente indicadas nas fases de preparação e de administração dos questionários, método de distribuição dos questionários, procurando que a mesma decorresse num clima de confiança e de sinceridade, foram aspectos que procurámos salvaguardar no intuito de minimizar os possíveis efeitos da

desejabilidade social, ao contarmos com a colaboração presencial dos directores de turma na administração dos questionários.

7.1.3 A questão da consistência interna: o coeficiente α de Cronbach

Tratando-se de uma escala somativa, o princípio teórico que lhe subjaz é o de se verificar, no mínimo, uma moderada correlação entre cada um dos itens e o total da escala. A este propósito se refere Morales quando afirma:

“la respuesta que un sujeto da a un item cualquiera *depende* de la actitud que tiene hacia el constructo objeto de la medida tal como se manifiesta en la suma de sus respuestas a todos los itens. Esto es lo que se analiza y comprueba con la correlación item-total en el análisis de itens. Naturalmente suponemos que todos los itens, cuyas respuestas se van a sumar, están *mediendo lo mismo*; y esto, de manera global y para toda la escala, es lo que verificamos mediante los coeficientes de consistencia interna o de homogeneidad” (*Ibid.* p. 240).

A questão não é, todavia, totalmente consensual no que se refere à interpretação do coeficiente α como indicador de fiabilidade (cf. P. Morales, 1988, p. 240), não obstante ser comum a sua apresentação de forma indistinta como indicador de homogeneidade, de consistência interna e de unidimensionalidade e, todos eles, como indicadores de fiabilidade ³⁷.

Mesmo com diversas interpretações ³⁸ (Morales, 1988; Oppenheim, 1992; Norusis, 1994^a), este coeficiente é, na verdade, o mais utilizado e

³⁷ Para uma distinção sumária dos termos, veja-se P. Morales, 1988, pp. 258-259)

³⁸ O coeficiente α de Cronbach tem sido objecto de várias interpretações, podendo para o efeito consultar-se, por exemplo, autores como Morales (1988, pp. 264-267) ou Norusis (1994^a, pp. 147-148). Na fundamentação teórica que Norusis apresenta para o cálculo de um *Reliability Coefficient* com base nas técnicas SPSS, o coeficiente α é interpretado como: a) a correlação entre uma dada escala e todas as outras possíveis escalas contendo o mesmo número de itens, os quais poderiam ser construídos de um hipotético universo de itens que medissem um determinado constructo, dizendo-nos assim quanta correlação esperamos entre a nossa escala e outras escalas possíveis de oito itens que medissem a mesma coisa; b) a

recomendado, reconhecendo-se-lhe na prática uma espécie de função de controlo de qualidade e sendo, na perspectiva de Morales, a sua interpretação mais clara, a que corresponde à proporção soma das covariâncias pela variância total e interpretando-se, assim, como índice de homogeneidade ao quantificar o grau de covariação e indicar tudo o que os itens discriminam pelo que têm em comum (*ibid.*, p. 264).

Também Bryman e Cramer (1993, pp. 88-91) se referem à consistência como indicador de fiabilidade de um instrumento, distinguindo nesta uma dimensão interna e uma dimensão externa e traduzindo a primeira, a indicação de que os itens da escala estão ou não a medir uma única ideia e, a segunda, o grau de consistência de uma medida ao longo do tempo.

Oppenheim (1992, pp. 159-160) considera que a consistência constitui uma pré-condição da validade e admite ser raro encontrar, nas Ciências Sociais e do Comportamento, coeficientes superiores a 0,90. Todavia, sugere que instrumentos com coeficientes abaixo de 0,80 devem ser reconstruídos uma vez que a componente de erro é superior a um terço³⁹ e que, o recurso ao método de consistência interna, comumente associado ao coeficiente α de Cronbach ou suas variantes e, enquanto um dos diferentes métodos de cálculo da fiabilidade, permite obter uma estimativa da proporção da variância total que não é devida a erro.

correlação quadrada entre a pontuação que um sujeito obterá numa escala particular (pontuação observada) e a pontuação que teria obtido se questionado através de todos os possíveis itens no universo (pontuação verdadeira).

³⁹ Oppenheim (1992, pp. 150-160) refere que uma medida tem, em princípio, duas componentes: uma componente *verdadeira* e uma componente *erro*. A componente verdadeira da medida é parte que nos interessa, enquanto indicador de um atributo de alguém ou de alguma coisa; a componente de erro é a parte da medida que não nos interessa. Consequentemente, uma medida é sempre alguma coisa *impura* ou *contaminada*. A questão está em que nem sempre conseguimos saber *quanto* ou *de que modo*. Um coeficiente de 0,80 significa que em administrações repetidas da escala se cobre menos de 0,80 ao quadrado x 100, ou seja, 64%, daí a componente de erro ser superior a um terço.

7.2 Questões relacionadas com a validade

A validade apresenta-se, habitualmente, como outro dos critérios a considerar nas técnicas de inquérito social. Autores como Thorndike e Hagen (referenciados por Caetano, 1996, p. 23) referem-se à validade como um indicador que exprime o grau em que um instrumento de medida nos fornece informação relevante para a decisão a tomar. No essencial, consiste em saber se esse instrumento "(...) mede efectivamente aquilo que queremos medir, tudo o que queremos medir, e nada mais do que aquilo que queremos medir" (*Ibidem*). No mesmo sentido se referem Bryman e Cramer (1993), ao afirmarem que "No mínimo, um investigador que crie uma nova medida deve garantir que ela tenha *validade facial*, ou seja, que aparentemente a medida reflecta o conteúdo do conceito em questão" (1993, p. 91).

No âmbito da validade dos instrumentos de medida, A. Caetano (1996) salienta como principais métodos de estimação da validade, a validade de conteúdo, a validade de critério e a validade de constructo. Por outro lado, autores como Bryman e Cramer (1993), relevam, em igual plano, a validade concorrente, a validade preditiva, a validade de constructo, a validade convergente e a validade discriminante.

Nunnally (1978), define a validade de conteúdo como "grau de adequação do conteúdo do instrumento de medida relativamente àquilo que está a ser medido e, por conseguinte, à confiança maior ou menor para fazer determinadas inferências" (referenciado por Caetano, 1996, p.24). Pode aparecer com outras designações, como por exemplo, a de validade intrínseca ou validade circular.

A validade de critério exprime a correlação entre os resultados obtidos num instrumento de medida e os resultados de outra medida externa independente, que funciona como critério. De entre os tipos de validade de critério, consideram-se habitualmente a validade preditiva e a validade concorrente, estando a diferença entre elas relacionada com o intervalo de tempo que ocorre entre as medidas. Assim, enquanto na validade concorrente

se utiliza um critério que é reconhecido como relevante para o conceito e diferenciador das pessoas, na validade preditiva, o investigador passa a usar um critério relacionado com o futuro e não com o presente (Bryman e Cramer, 1993, pp. 91-92).

No que respeita à validade de constructo, também designada de validade de traço ou validade factorial, esta consiste na dedução de hipóteses que decorram de uma teoria relevante para o conceito e indica o grau em que uma dada medida traduz o constructo que é suposto medir, com exclusão de outros constructos eventualmente relacionados. Os diversos problemas associados aos procedimentos de medida e relacionados com a investigação básica nas Ciências Sociais foram sistematizados pela primeira vez por Torgerson, 1958 (referido por Caetano, 1996), considerando aquele autor que a validade de constructo de uma medida só pode realizar-se no contexto de uma rede nomológica.

Caetano, apoiando-se em Nunnally considera que o processo de validação do constructo decorre segundo três aspectos a considerar: em primeiro lugar, especificação do domínio das variáveis; em segundo lugar, determinação estatística do grau em que as variáveis observáveis tendem a medir a mesma coisa, várias coisas diferentes ou muitas coisas diferentes; em terceiro lugar, a determinação do grau em que supostas medidas de constructo produzem resultados que correspondem às hipóteses teóricas relacionadas com o constructo.

De considerar ainda como componentes da validade de constructo a validade convergente e a validade discriminante, pretendendo-se com a primeira "(...) demonstrar que um teste mede o mesmo atributo que outros instrumentos que visam medir a mesma coisa" e, com a segunda, "(...) demonstrar que um teste mede um atributo único e diferente daquilo que outros instrumentos medem" (*ibid.*, p. 24). Efectivamente, o que está em causa, na validade convergente, é a necessidade de demonstrar que a medida se harmoniza com outra medida e, na validade discriminante, a necessidade de se observar um baixo nível de correspondência entre uma medida e outras

medidas que se consideram corresponderem a outros conceitos (cf. Bryman e Cramer, 1993, pp. 92-93).

Nunnally (1978) afirma que a análise factorial, exploratória ou confirmatória, é fundamental no processo de validação de constructos e, mais recentemente, Widman (1985) propõe que se estime a validade convergente e discriminante através da aplicação da análise factorial confirmatória aos dados das matrizes multitraço-multimétodo (MTMM)⁴⁰. Releva, assim, um certo carácter infundável caracterizador da validade enquanto medida e que, nas palavras de Caetano, "(...) não é uma questão de tudo ou nada, mas uma questão de *grau num processo eventualmente interminável* e no qual, só artificialmente, do ponto de vista lógico, se podem isolar os três componentes acima descritos, não como tipos de validade diferentes, mas apenas como facetas de um mesmo processo" (1996, p. 34).

Numa base metodológica, a investigação sobre a análise de constructos e estabelecimento de marcos teóricos, salienta assim a diversidade de métodos, pelo que, na sequência de novos métodos de análise de dados, nomeadamente as análises factoriais, o processo de validação de constructos e a elaboração de teorias sociais parece afastar-se de uma visão exclusivamente indutivista e deslocar-se para bases de construção mais do tipo dedutivo-indutivo.

⁴⁰ A. Caetano (1996), refere que a abordagem multitraço-multimétodo foi proposta por Campbell e Fiske em 1959 para demonstrar quer a validade convergente quer a validade discriminante. O método MTMM consiste na criação de uma matriz com vários traços e com os métodos utilizados para os avaliar.

7.3 Procedimentos para o apuramento final da escala

Os procedimentos a que nos referimos seguidamente dizem apenas respeito àquilo que, na versão final do questionário dos alunos, constitui a sua parte II, uma vez que em relação à parte I do questionário as apreciações e recomendações feitas foram consideradas suficientes e definitivas.

Por razões de economia de recursos, o apuramento da versão final do questionário, na parte respeitante à escala de atitudes dos alunos, dispensou uma fase intercalar de aplicação de uma segunda versão da escala, optando-se antes por utilizar desde logo como fonte de análise as respostas provenientes da amostra final de alunos e queimando-se assim uma etapa intercalar.

Foram administrados questionários a uma amostra final de 1244 alunos do 2º e 3º ciclos, distribuídos por quatro estabelecimentos de ensino sediados nos municípios de Évora e de Portel, dos quais seriam respondidos e recebidos 1134 (91% de retornos). Após eliminação dos casos de respostas não válidas e omissões em mais de 10% dos itens da escala, para efeitos de análise dos itens e da dimensionalidade da escala, a amostra final seria de 1113 sujeitos.

7.3.1 Análise da consistência interna e apuramento dos itens

A observação dos itens individualmente, das características da escala no seu todo e da relação entre os itens e a escala, constitui a primeira etapa da sequência de procedimentos e um primeiro resumo da escala. No quadro seguinte, procede-se a uma descrição individual dos itens com base na média e no desvio padrão, sendo de assinalar que a pontuação dos itens está compreendida entre um mínimo de 1,8823 (Q.24) e um máximo de 4,3648

(Q.1) e a dispersão absoluta entre um mínimo de 0,9174 (Q.1) e um máximo de 1,4960 (Q.13), o que traduz, ao nível das respostas dadas, variações relativas na ordem dos 21,0% e 53,4% respectivamente.

Quadro XI

Descrição individual dos itens da escala

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)				
(1ª EXTRACÇÃO)				
		Mean	Std Dev	Cases
1.	Q1	4,3648	,9174	1113,0
2.	Q10	2,8113	1,4395	1113,0
3.	Q11	2,8958	1,3988	1113,0
4.	Q12	4,0162	1,2429	1113,0
5.	Q13	2,8023	1,4960	1113,0
6.	Q14	2,3702	1,4368	1113,0
7.	Q15	3,6649	1,4770	1113,0
8.	Q16	3,3774	1,4274	1113,0
9.	Q17	3,8643	1,3632	1113,0
10.	Q18	2,4034	1,3643	1113,0
11.	Q19	3,6532	1,3351	1113,0
12.	Q2	3,8392	1,0863	1113,0
13.	Q20	4,2004	1,2724	1113,0
14.	Q21	3,9263	1,2694	1113,0
15.	Q22	3,6047	1,3249	1113,0
16.	Q23	3,8041	1,4799	1113,0
17.	Q24	1,8823	1,1449	1113,0
18.	Q25	3,1779	1,4422	1113,0
19.	Q26	3,7421	1,4145	1113,0
20.	Q27	2,0872	1,4201	1113,0
21.	Q28	3,9686	1,4008	1113,0
22.	Q29	3,6334	1,4458	1113,0
23.	Q3	3,2749	1,3709	1113,0
24.	Q30	3,9757	1,3264	1113,0
25.	Q31	3,1626	1,4242	1113,0
26.	Q32	3,9155	1,1935	1113,0
27.	Q33	3,9164	1,4498	1113,0
28.	Q34	4,0243	1,4264	1113,0
29.	Q4	4,1015	1,1751	1113,0
30.	Q5	3,9443	1,1740	1113,0
31.	Q6	1,8931	1,2101	1113,0
32.	Q7	3,5876	1,3761	1113,0
33.	Q8	3,5355	1,4416	1113,0
34.	Q9	2,0368	1,2827	1113,0

As estatísticas adicionais referentes aos itens da escala permitem evidenciar ainda os seguintes aspectos:

i) uma variação relativa de 16,4% num total de 34 itens, o que é claramente revelador de uma certa homogeneidade de respostas;

ii) um centro de gravidade que em termos do corredor da escala se tende a situar entre a indecisão e a concordância relativa;

iii) uma correlação média entre os itens relativamente baixa, para a qual terão contribuído as correlações negativas registadas em alguns itens;

iv) uma diversidade de situações em termos de correlação inter-itens e que é, de certo modo, induzida da elevada amplitude entre os valores mínimo e máximo de correlação.

Quadro XII
Estatísticas gerais da escala (1ª extracção)

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	Variables		
Scale	115,4582	358,0866	18,9232	34		
Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	3,3958	1,8823	4,3648	2,4825	2,3189	,5108
Item Variances	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	1,8036	,8416	2,2379	1,3962	2,6590	,1091
Inter-item Correlations	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	,1439	-,3292	,5519	,8812	-1,6764	,0196

Os procedimentos para desenvolver uma *análise de consistência interna* com base nas técnicas SPSS (Norusis, 1994a), permitem obter uma solução que facilita tomadas de decisão sobre a eliminação de itens, quando no desenvolvimento da análise é indicado não só o valor do coeficiente α mas também outros indicadores, como sejam, entre outros, o coeficiente de correlação de Pearson entre a pontuação de cada item e a soma das pontuações dos restantes itens ou o novo coeficiente α que se obteria por eliminação de um qualquer item da versão provisória da escala.

Vejamos então o que nos reservam os resultados decorrentes de uma primeira extracção:

Quadro XIII

Análise da consistência interna (1ª extracção)

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)					
Item-total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
Q1	111,0934	349,9067	,2138	,1532	,8530
Q2	111,6190	342,4213	,3603	,2751	,8501
Q3	112,1833	333,6966	,4494	,3629	,8475
Q4	111,3567	346,3772	,2361	,3166	,8528
Q5	111,5139	342,6439	,3236	,3554	,8508
Q6	113,5651	338,8953	,3979	,2404	,8491
Q7	111,8706	332,1127	,4801	,3767	,8467
Q8	111,9227	330,7260	,4822	,3744	,8465
Q9	113,4214	340,5030	,3367	,2355	,8505
Q10	112,6469	330,0002	,4974	,3384	,8461
Q11	112,5624	331,8848	,4757	,3005	,8468
Q12	111,4420	356,4249	,0025	,1360	,8583
Q13	112,6559	341,6216	,2573	,1804	,8529
Q14	113,0881	338,7890	,3258	,2362	,8509
Q15	111,7934	340,4860	,2829	,2101	,8521
Q16	112,0809	337,3244	,3571	,2637	,8500
Q17	111,5939	375,8026	-,3703	,2444	,8681
Q18	113,0548	348,4619	,1524	,2085	,8553
Q19	111,8050	337,8118	,3768	,3204	,8495
Q20	111,2579	344,7167	,2487	,2420	,8526
Q21	111,5319	338,9075	,3759	,3523	,8496
Q22	111,8535	345,3499	,2230	,2577	,8534
Q23	111,6541	330,0484	,4807	,3470	,8465
Q24	113,5759	347,9261	,2072	,2419	,8534
Q25	112,2803	331,5221	,4662	,4436	,8470
Q26	111,7161	329,0794	,5262	,4275	,8453
Q27	113,3711	338,7821	,3307	,2811	,8507
Q28	111,4897	326,7052	,5810	,4891	,8439
Q29	111,8248	323,5223	,6244	,4838	,8424
Q30	111,4825	333,1294	,4791	,3362	,8469
Q31	112,2956	329,1652	,5204	,3277	,8455
Q32	111,5427	340,2340	,3731	,2882	,8497
Q33	111,5418	335,6999	,3818	,2920	,8493
Q34	111,4340	329,4167	,5144	,4446	,8456
Reliability Coefficients 34 items					
Alpha = ,8539 Standardized item alpha = ,8511					

Na sequência desta primeira análise concluímos que apesar da escala apresentar já um elevado coeficiente de consistência interna, podemos procurar aumentar ainda mais o seu grau de fiabilidade, quer porque se observam correlações negativas ou baixas item-total (casos dos itens Q17 e Q12), quer ainda porque por vezes a supressão de um dado item da escala melhora claramente o valor do coeficiente α (Q18).

De um modo geral, a utilização conjugada dos critérios anteriores conduz a soluções melhoradas de consistência interna. No caso em análise, pela observação das colunas '*correlação corrigida item-total*' e '*valor de α se o item for eliminado*', somos levados a decidir pela supressão de três itens e a ensaiar uma segunda extracção. A aplicação deste critério conduziu à eliminação dos itens Q12, Q17 e Q18 e ao conseqüente apuramento de uma escala com 31 itens, cujo coeficiente de consistência interna sobe dos 0,8511 para os 0,8716 (valor standardizado), ou seja, traduzindo uma ligeira melhoria na já bastante elevada consistência interna da escala.

Quadro XIV
Estatísticas gerais da escala (2ª extracção)

Statistics for Scale	Mean 105,1743	Variance 363,4048	Std Dev 19,0632	Variables 31		
Item Means	Mean 3,3927	Minimum 1,8823	Maximum 4,3648	Range 2,4825	Max/Min 2,3189	Variance ,5089
Item Variances	Mean 1,8084	Minimum ,8416	Maximum 2,2379	Range 1,3962	Max/Min 2,6590	Variance ,1175
Inter-item Correlations	Mean ,1797	Minimum -,1141	Maximum ,5519	Range ,6660	Max/Min -4,8373	Variance ,0125

No quadro anterior estão resumidas as estatísticas gerais decorrentes desta segunda extracção e no quadro seguinte apresenta-se a respectiva síntese descritiva dos itens apurados.

Quadro XV

Análise da consistência interna (2ª extracção)

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)					
Item-total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
Q1	100,8095	355,0932	,2161	,1499	,8736
Q2	101,3351	347,5234	,3630	,2740	,8711
Q3	101,8994	338,5528	,4554	,3616	,8689
Q4	101,0728	351,7510	,2331	,3117	,8737
Q5	101,2300	348,0496	,3191	,3383	,8720
Q6	103,2812	343,8246	,4037	,2400	,8702
Q7	101,5867	337,0790	,4835	,3724	,8683
Q8	101,6388	335,4540	,4900	,3681	,8680
Q9	103,1375	345,3021	,3452	,2160	,8715
Q10	102,3630	334,3429	,5127	,3249	,8674
Q11	102,2785	336,5878	,4843	,2992	,8682
Q13	102,3720	346,3166	,2667	,1750	,8737
Q14	102,8041	343,6343	,3324	,2274	,8719
Q15	101,5094	345,8059	,2807	,2071	,8733
Q16	101,7969	343,1098	,3453	,2169	,8716
Q19	101,5211	342,8379	,3799	,3138	,8707
Q20	100,9739	350,0128	,2473	,2206	,8736
Q21	101,2480	343,9133	,3798	,3492	,8707
Q22	101,5696	350,1680	,2315	,2525	,8741
Q23	101,3702	335,0121	,4837	,3452	,8681
Q24	103,2920	352,9353	,2129	,2374	,8740
Q25	101,9964	336,4119	,4709	,4412	,8685
Q26	101,4322	334,0909	,5282	,4261	,8671
Q27	103,0872	343,2343	,3450	,2699	,8716
Q28	101,2058	331,7643	,5816	,4888	,8658
Q29	101,5409	328,3780	,6286	,4824	,8645
Q30	101,1986	338,2402	,4797	,3358	,8684
Q31	102,0117	334,1249	,5234	,3218	,8672
Q32	101,2588	345,5751	,3697	,2693	,8709
Q33	101,2579	341,0387	,3784	,2902	,8708
Q34	101,1500	334,6348	,5123	,4430	,8675
Reliability Coefficients		31 items			
Alpha = ,8739		Standardized item alpha = ,8716			

Confrontando as estatísticas gerais das duas extracções ressaltam, desde logo, como principais aspectos os seguintes:

i) um aumento da variabilidade relativa da escala em cerca de 2 pontos percentuais, apesar do número de itens ser agora de 31 contra os 34 anteriores;

ii) um centro de gravidade que em termos do corredor de respostas se altera relativamente à posição da concordância relativa e que não vê a banda média dos itens alterada relativamente à situação anterior;

iii) um aumento de cerca de 24,9 pontos percentuais da correlação média entre os itens e para o qual terá contribuído uma melhoria dos valores das correlações entre alguns itens, nomeadamente ao nível dos seus valores mínimos;

iv) um maior equilíbrio de valores das correlações inter-itens e que é decorrente de uma menor amplitude entre os respectivos valores mínimo e máximo de correlação.

Em jeito de síntese, devemos referir ainda que a escala apurada apresenta um muito bom coeficiente de consistência interna ($\alpha = 0,8716$), permitindo-lhe cumprir assim condições de fiabilidade (Morales, 1988; Oppenheim, 1992; Norusis, 1994a), sendo na sua versão final constituída por trinta e um itens, dos quais, cerca de 77% registam valores de correlação item-escala superiores a 0,30.

7.3.2 Análise da dimensionalidade da escala

A aplicação da análise factorial exploratória aos itens seleccionados — enquanto instrumento que permite organizar as formas como vemos as coisas especificando as que estão relacionadas entre si e as que não estão (Bryman e Cramer, 1993) ⁴¹ e na medida em que é um dos métodos mais comumente utilizado e recomendado ao nível da agregação de variáveis (Seber, 1984; Bryman e Cramer, 1993) —, constitui um dos procedimentos a desenvolver tendo em vista a estruturação das diversas variáveis em torno de eixos-síntese, os quais passam a constituir-se como principais dimensões (factores) de análise.

Norusis (1994a) descreve a análise factorial como uma técnica que permite identificar factores que podem ser usados na representação de relações entre variáveis que se correlacionam. Considera Noruis que

“The basic assumption of factor analysis is that underlying dimensions, or factors, can be used to explain complex phenomena. Observed correlations between variables result from their sharing these factors. (...) Instead, they are labels for groups of variables that characterize these concepts” (*ibid.*, p. 48).

⁴¹ A redução dos dados determinando outras variáveis, que em menor número que as originais, contivessem em si quase tanta informação como aquelas, pode realizar-se por análise factorial através do chamado método das componentes principais, componentes essas que não são mais do que combinações lineares das variáveis originais, dependendo apenas da matriz de correlações entre elas e em que cada uma dessas componentes diz respeito apenas a um grupo de variáveis originais que aborda um mesmo tema (Seber, 1986). Por outro lado, Bryman e Cramer (1993), sublinham que “algumas pessoas vêem a análise factorial como uma ferramenta que permite organizar a forma como vemos as coisas especificando as que estão relacionadas entre si e as que não estão” (p. 309), e consideram que o recurso a esta técnica, responde a três objectivos essenciais: i) avaliar até que ponto diferentes itens têm ou não subjacentes o mesmo conceito; ii) ajudar a determinar, quando se tem um grande número de variáveis, como é que elas podem ser reduzidas? iii) procurar dar sentido à complexidade e variedade do comportamento social, reduzindo-o e simplificando-o a um número mais limitado de factores” .

Assim, os factores que permitem caracterizar um conjunto de variáveis, não devem ser definidos em definitivo antecipadamente, mas determinados pelos métodos de análise factorial.

Morales (1988) afirma que a análise factorial concorre para a validade interna do questionário, dado que, como sustenta Ferguson, (referido por Morales, 1997, p. 195), a análise factorial permite, por um lado, reduzir o grupo de variáveis originais a um grupo menor e que são os factores e, por outro, estes factores adquirem significado através das propriedades estruturais que podem existir dentro do grupo de relações.

Kim e Mueller (1994, p. 3) referem que a análise factorial não tem que se confinar à exploração de dimensões que estão subjacentes aos dados, mas que pode ser muitas vezes usada com o significado de testar hipóteses específicas relacionadas quer com as dimensões subjacentes a um determinado conceito quer com a verificação das variáveis que pertencem a cada factor. Quando tal acontece está-se em presença de uma análise factorial confirmatória.

Embora a organização da estrutura da escala assentasse numa base conceptual-especulativa e tendo subjacente uma lógica de agrupamento dos itens em categorias e sub-categorias e a análise factorial decorra de uma base empírica, impõe-se desenvolver os procedimentos adequados ao apuramento final de um instrumento, tendo em conta, por um lado, os resultados empíricos que vierem a ser obtidos e, por outro, o contributo das reflexões críticas iniciais para uma melhor definição e adequação da estrutura factorial encontrada.

A sustentação desta ideia encontra algum apoio em Stevens quando este, a propósito da análise em componentes principais, se lhe refere nos seguintes termos:

"Consider the following two common classes of research situations: (...) 2. Scale development: an investigator has assembled a set of itens (say 20 to 50) designed to measure some construct (e.g., attitude toward education, anxiety, sociability). In both of these situations the number of simple correlations among the variables is very large, and it is quite difficult to summarize by inspection precisely what the pattern of correlations represents. (...) Some means is needed for determining if there are a small

number of underlying constructs which might account for the main sources of variation in such a complex set of correlations" (1986, p. 335).

O nosso objectivo, é determinar também o número mínimo de factores comuns capazes de reproduzir com um mínimo de adequação as correlações entre as variáveis apuradas. De entre os vários procedimentos possíveis para efectuar a extracção de factores, elegemos a análise em componentes principais por três razões essenciais: i) é habitualmente adoptada como procedimento na análise da estrutura factorial deste tipo de instrumentos (*ibid.*, p. 338); ii) é apresentada como mais simples e compreensível, matematicamente falando (*ibidem*); iii) constitui, nas técnicas SPSS, a opção teoricamente mais suportada (Norusis, 1994a, pp. 53-59; Bryman e Cramer, 1993, pp. 307-323).

A extracção dos componentes principais assenta no princípio da maximização da variância explicada, de tal modo que o primeiro componente principal é a combinação que reúne a maior quantidade de variância na amostra. A propósito da natureza dos componentes principais, Stevens refere-se-lhe nos seguintes termos:

"If we have a single group of subjects measured on a set of variables, then principal components partitions the total variance (i.e., the sum of the variances for the original variables) by first finding the linear combination of the variables which accounts for the maximum account of variance (...) The coefficients of the principal component are the elements of the eigenvector corresponding to the largest eigenvalue. (...) Then the procedure finds a second linear combination, *uncorrelated* with the first component, such that it accounts for the next largest amount of variance (after the variance attributable to the first component has been removed) in the system" (1986, p. 338).

Assim, o factor que melhor explica uma dimensão analisada converte-se no primeiro componente principal, o que melhor explica a segunda dimensão converte-se no segundo componente, etc., gerando-se a transformação de variáveis correlacionadas em componentes não correlacionados e de modo a que quando todos os factores estão incluídos na solução, a totalidade da variância de cada variável está justificada (Norusis, 1994a).

Os procedimentos para a análise da dimensionalidade da escala foram desenvolvidos segundo um conjunto de passos sucessivos que implicariam decisões, tendo em conta os resultados dos indicadores obtidos, sobre a adequabilidade e a conseqüente continuação do critério de extracção dos factores com base em componentes principais.

O primeiro passo consistiria na análise da matriz de correlações e da significância dessas correlações, uma vez que o modelo se reconhece como pouco apropriado quando os valores das correlações são baixos, sendo pouco provável que as variáveis (itens) venham a partilhar factores comuns quando tal se verifique (Norusis, 1994a). A observação da matriz de correlações e da respectiva matriz de significância ⁴² permite evidenciar que das 435 células da matriz 393 (cerca de 85%) apresentam valores de significância inferiores a 0.01, 20 das células (4%) têm valores compreendidos entre 0.01 e 0.05 e as restantes 52 (11% dos casos) apresentam valores de significância superiores a 0.05. De acordo com estes indicadores, afigura-se bastante provável que os itens venham a partilhar factores comuns.

O segundo passo centra-se na testagem, através do teste de Bartlett, da hipótese de que a matriz de correlação é uma matriz de identidade (Norusis, 1994a). No mesmo sentido se refere também Stevens, quando afirma que:

"A precaution that researchers contemplating a components analysis with a small sample size (certainly any n around 100) should take, especially if most of the elements in the sample correlation matrix are small, is to apply Bartlett's sphericity test (...). This procedure tests the null hypothesis that that the variables in the *population* correlation matrix are uncorrelated. If one fails to reject with this test, then there is no reason to do the components analysis since the variables are already uncorrelated" (1986, pp. 339-340).

Da análise do resultado do teste de Bartlett (*Test of Sphericity* = 8811,4421; *Significance* = 0,00000), podemos concluir pela rejeição da hipótese de nulidade, justificando-se assim a continuação do desenvolvimento do modelo de análise factorial.

⁴² Ver Apêndice IV

O terceiro passo está relacionado com a análise dos coeficientes de correlação parcial. O indicador KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) é uma medida de adequação da amostra e baseia-se na comparação dos valores dos coeficientes de correlação observados com os coeficientes de correlação parcial. O valor encontrado (*Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy* = 0,90519) é considerado como um nível de medida muito bom ⁴³, o que constitui mais um indicador favorável à continuação da análise.

O passo seguinte consistiu na verificação da assumpção básica de que as diferenças residuais superiores, em valor absoluto, a 0.05 não apresentavam um valor demasiado elevado, digamos que superior a metade dos casos em análise (Norusis, 1994a). O indicador obtido a partir da matriz de correlação estimada ⁴⁴ vem mostrar que há apenas 145 diferenças residuais (31% dos casos) com valores superiores a 0.05, o que é um valor bastante aquém dos 50%, confirmando-se, assim, mais uma vez a adequação do modelo de análise em curso.

O quinto passo consiste na análise factorial da escala, tendo em vista a análise da validade factorial das questões que a constituem e de modo a saber-se até que ponto estas questões estão a medir os mesmos conceitos (Bryman e Cramer, 1993). A ideia que lhe está subjacente é a de que características que apareçam juntas constituem um factor, cabendo à análise factorial, enquanto conjunto de técnicas estatísticas, ajudar a determinar cada um desses factores.

Existindo vários métodos e critérios para a extracção dos factores e tendo todos eles as suas vantagens e limitações (Stevens, 1986), acabaríamos

⁴³ Kaiser, referido por Norusis (1994a), caracteriza estas medidas de muito boas na casa dos 0.90, meritórias na ordem dos 0.80, de médias na ordem dos 0.70, de mediocres na casa dos 0.60 e de inaceitáveis quando $KMO < 0.50$.

⁴⁴ Ver Apêndice V

por optar por uma análise em componentes principais pelo critério de Kaiser ⁴⁵, tendo sido extraídos cinco factores.

Como se depreende do quadro seguinte a percentagem de variância acumulada explicada pelos cinco factores se situa apenas nos 45,5%. Apesar disso, temos razões para aceitar em definitivo os seis factores extraídos, uma vez que, por um lado, todas as outras etapas anteriores, confirmaram a adequabilidade da análise da dimensionalidade da escala por via da análise factorial e, por outro, outras soluções que procurámos encontrar não se revelaram mais adequadas e lógicas relativamente à análise da dimensionalidade da escala nem melhoraram o valor total da variância acumulada do conjunto de factores incluídos nessas soluções.

⁴⁵ Stevens (1986) sustenta que algumas condições devem ser observadas na escolha de um dos métodos, nomeadamente aspectos relacionados com o tamanho da amostra, com o número de variáveis, com a média das comunalidades (proporção de variância justificada pelos factores comuns), com a percentagem de variância explicada. Não obstante tais recomendações o método mais comumente utilizado é o de Kaiser que retém os factores com valor próprio (*eigenvalue*) superior ou igual a 1 e que indica o total de variância explicada por cada factor. As duas formas mais comumente utilizadas são a análise em componentes principais e a factorização por eixos principais, ainda que existam outras possíveis e as técnicas SPSS as tenham disponíveis. Por outro lado, e no que respeita aos critérios de extracção dos factores, as técnicas SPSS dão-nos por defeito o critério de Kaiser, ainda que estejam disponíveis outras alternativas como sejam o teste gráfico de Cattell. Para um maior aprofundamento da questão veja-se, por exemplo, Stevens (1986), Bryman e Cramer (1993), Norusis (1994a).

Quadro XVI

Factores e estatísticas finais

FACTOR ANALYSIS						
Variable	Communality	*	Factor	Eigenvalue	Pct of Var	Cum Pct
Q1	,21731	*	1	6,79644	21,9	21,9
Q2	,40203	*	2	2,78867	9,0	30,9
Q3	,51382	*	3	1,76004	5,7	36,6
Q4	,51508	*	4	1,43394	4,6	41,2
Q5	,51037	*	5	1,34014	4,3	45,5
Q6	,37874	*				
Q7	,44781	*				
Q8	,47326	*				
Q9	,39399	*				
Q10	,44019	*				
Q11	,39761	*				
Q13	,38876	*				
Q14	,48289	*				
Q15	,30956	*				
Q16	,38863	*				
Q19	,43597	*				
Q20	,47853	*				
Q21	,55430	*				
Q22	,46742	*				
Q23	,41772	*				
Q24	,52692	*				
Q25	,61689	*				
Q26	,52790	*				
Q27	,50986	*				
Q28	,58062	*				
Q29	,55887	*				
Q30	,45424	*				
Q31	,38401	*				
Q32	,40343	*				
Q33	,41851	*				
Q34	,52399	*				

Para facilitar a agregação dos itens em torno dos respectivos factores ⁴⁶, suprimimos os valores factoriais absolutos inferiores a 0.40 ⁴⁷, até porque,

⁴⁶ Uma das soluções para a interpretação dos factores consiste na rotação ortogonal, sendo o método varimax o mais frequentemente utilizado na rotação ortogonal. De acordo com Norusis (1994a), a sua essência reside na minimização do número de variáveis com elevadas saturações num factor, concorrendo assim para uma maior facilidade na interpretação dos respectivos factores. Observando a matriz factorial não rodada (ver Apêndice referente à análise factorial), vemos como se tornaria difícil interpretar essa matriz sem recurso a estes algoritmos.

⁴⁷ Não existe, na literatura especializada, grande consenso sobre as cargas factoriais que devem ser fixadas para a extração dos factores, sendo frequente encontrar indicações que admitem a integração de um item desde que apresente valores superiores a 0.30, outras vezes 0.40 ou 0.50 (Bryman e Cramer, 1993; Norusis, 1994a). A propósito desta questão, Stevens dificilmente poderia ser mais incisivo: "Given the Cliff and Hamburger results, we feel it is time that investigators stopped blindly using the rule of interpreting factors with loadings

através de simulações anteriores, tínhamos observado previamente que esta decisão implicava a supressão de um escasso número de itens.

A designação de cada um dos factores extraídos foi feita de acordo com a análise de conteúdo dos itens que saturam cada um desses factores, tendo-se optado pelas seguintes designações:

Factor 1 - Escola como espaço sócio-educativo desinteressante e desmotivador;

Factor 2 - Escola como espaço sócio-educativo estimulante e realizador;

Factor 3 - Escola como espaço educativo-curricular desligado das necessidades do quotidiano

Factor 4 - Escola como espaço educativo criativo e humanizado

Factor 5 - Escola como espaço sócio-recreativo e de convivialidade.

De seguida apresenta-se a composição dos factores extraídos, através da indicação dos itens que os integram e das respectivas saturações factoriais. Faz-se ainda referência ao nível de consistência interna de cada um dos factores recorrendo ao método α ⁴⁸.

greater than |.30|” (1986, p. 344). De acordo com a tabela de valores (ver Stevens, 1986, p. 344), dada a dimensão da amostra, a decisão situar-se-ia a um nível de saturação ínfimo, uma vez que para $n = 800$ tem-se $VC = 0.091$, para $n = 1000$ tem-se $VC = 0.081$, pelo que, para $n = 1113$, acabaríamos por dever aceitar valores de saturação próximos de zero. Decidimos, por isso, não fixar à partida qualquer critério sobre o peso factorial a considerar na aceitação dos itens, até porque, se viria a constatar, que em nenhuma situação se registariam cargas factoriais inferiores a 0.40 em pelo menos um dos factores a extrair.

⁴⁸ Os apuramentos estatísticos relativos às saturações factoriais e consistência interna de cada um dos factores extraídos constam do Apêndice V.

O factor 1 é o factor com maior número de itens. Integram este factor onze itens, situando-se o seu valor médio de saturação factorial em aproximadamente 0,58 e a sua consistência interna em 0,8475. Os itens 28 '*Só venho à escola para não ter falta*' e 34 '*Venho à escola porque sou obrigado*' são os dois itens que apresentam níveis mais elevados de saturação factorial, ambos traduzindo claramente uma ideia de escola como espaço dispensável e, de certo modo, até indesejável no quadro dos projectos pessoais futuros.

Quadro XVII

Factor 1 - Escola como espaço sócio-educativo desinteressante e desmotivador

Item	Descrição	Saturação
7	A maior parte das coisas que faço nas aulas não tem sentido	0,53
8	Muito pouco do que faço na escola me interessa	0,53
15	Se penso por mim próprio, só arranjo problemas	0,44
23	Andar na escola não vale o sacrifício	0,62
26	É muito mais importante para mim divertir-me do que ser um bom aluno	0,51
28	Só venho à escola para não ter falta	0,72
29	Andar na escola é para mim um grande aborrecimento	0,61
30	Eu não ligo aos trabalhos de casa	0,64
31	De um modo geral, durante as aulas penso noutras coisas	0,45
33	Assim que tiver idade prefiro ir trabalhar do que vir à escola	0,65
34	Venho à escola porque sou obrigado	0,71

O factor 2 é formado por cinco itens, cujos pesos factoriais se situam, em média, na ordem dos 0,59 e cujo coeficiente de consistência se situa em 0,7163. A ideia de escola como espaço sócio-educativo estimulante e realizador e tendo subjacente uma certa lógica doméstica de escola (Derouet, 1980, referenciado em Macedo, 1995) e uma certa valorização dos projectos e interesses dos alunos, é claramente induzida das afirmações Q4 e Q5.

Quadro XVIII

Factor 2 - Escola como espaço sócio-educativo estimulante e realizador

Item	Descrição	Saturação
2	Os trabalhos que realizo nas aulas dão-me muito entusiasmo	0,53
3	A escola foi a melhor coisa que me aconteceu até agora	0,65
4	Divirto-me imenso na escola	0,67
5	Na escola faço coisas que me agradam bastante	0,68
32	Trabalho com grande prazer nas actividades escolares	0,44

Constituem o factor 3 seis itens, com um valor médio de saturação factorial de 0,53 e um valor de consistência interna de 0,6582. Os itens 14 'A escola dedica muito pouco tempo às coisas práticas' e 13 'Na escola trabalha-se muito pouco com as mãos e o corpo', são os itens com maior saturação factorial, conferindo a este factor uma concepção de escola como serviço público cívico-cultural de feição predominantemente transmissivo (Macedo, 1995; Santiago, 1993) e em que há uma clara fragmentação entre os saberes escolares gerais, teóricos e abstractos e os saberes do quotidiano ligados à vida e aos aspectos práticos.

Quadro XIX

Factor 3 - Escola como espaço educativo-curricular desligado das necessidades do quotidiano

Item	Descrição	Saturação
9	Já que passo tanto tempo na escola, deviam tratar-se coisas com mais interesse	0,53
10	Os livros escolares são aborrecidos	0,47
11	Os meus interesses são difíceis de satisfazer na escola	0,48
13	Na escola trabalha-se muito pouco com as mãos e o corpo	0,57
14	A escola dedica muito pouco tempo às coisas práticas	0,69
16	Acho que os professores não me dão suficientes responsabilidades	0,44

O factor 4 é formado por quatro itens e apresenta uma saturação factorial média de 0,64 e um valor de consistência interna de 0,6726. Os resultados induzidos da extracção factorial dão ao par formado pelos itens 21 '*A maior parte dos professores importa-se com os alunos*' e 20 '*Se tiver problemas sei que tenho pelo menos um professor com que posso contar*', uma certa hegemonia na orientação do significado deste factor, conferindo ao professor um papel extremamente relevante numa lógica de escola como espaço sócio-educativo humanizado e alegre e onde o professor é representado pelos alunos como um símbolo de amizade, solidariedade e justiça.

Quadro XX

Factor 4 - Escola como espaço educativo criativo e humanizado

Item	Descrição	Saturação
19	Os meus professores são justos	0,55
20	Se tiver problemas sei que tenho pelo menos um professor com que posso contar	0,67
21	A maior parte dos professores importa-se com os alunos	0,70
22	A maior parte dos meus professores gosta de brincar com os alunos	0,64

Por último, o factor 5, formado por três itens, apresenta uma saturação média factorial de 0,69 e um valor de consistência interna de 0,6266. Através dos itens que o constituem perpassa uma ideia clara de escola como espaço de convivialidade entre colegas e em que o grupo de pares se revela um elemento incontornável de integração escolar e social.

Quadro XXI

Factor 5 - Escola como espaço sócio-recreativo e de convivialidade

Item	Descrição	Saturação
24	A melhor coisa na escola são os colegas	0,71
25	Na escola, os colegas têm para mim mais importância do que aquilo que eu aprendo	0,68
27	Sem os meus colegas eu não suportaria a escola	0,67

Em resumo, ressaltam como aspectos mais salientes os seguintes:

i) em termos globais, os cinco factores apurados apresentam alguma heterogeneidade no que se refere ao número de itens que os integram (de onze a três itens) ainda que quatro deles se afigurem relativamente equilibrados;

ii) os factores extraídos apresentam valores de consistência interna bastante aceitáveis, designadamente, um factor com um coeficiente de consistência interna superior a 0,80 e 4 factores com coeficientes cujos valores se situam entre um máximo de 0,72 (factor 2) e um mínimo de 0,63 (factor 5);

iii) os factores apresentam valores médios de saturação factorial elevados (máximo - 0,69; mínimo - 0,53) e um valor médio global de saturação de 0,61.

8. Critérios de organização e de construção dos índices

A partir dos elementos a compilar através do questionário, das pautas de avaliação final dos períodos lectivos e da aplicação do modelo analítico dos fluxos escolares serão constituídos índices caracterizadores dos perfis sociográficos, atitudinais e comportamentais da população escolar em estudo bem como dos respectivos níveis de desempenho e realização escolar que lhes estão associados. A apresentação dos índices está organizada em função das diversas dimensões a quantificar, especificando-se em relação a cada um deles as respectivas fontes e critérios adoptados na sua constituição.

8.1 Índices sociográficos

A1 - Sexo/género

Esta aparente redundância é talvez melhor compreendida recorrendo ao conceito biológico de sexo e ao conceito social de género e permitindo a este último “relações sociais que não se vêem no sexo” (Silva, 1999, p. 54). Badinter distingue-os ao considerar que o género “diz respeito ao facto psicológico, inerente ao sexo a que o sujeito sente pertencer, e que o leva a desempenhar o papel feminino ou masculino” (citado por Silva, *ibid.*, p. 17). No mesmo sentido se posiciona Almeida (1989) ao considerar que o entendimento e significado das diferenças comportamentais de homens e mulheres devem ser procurados em torno da distinção de sexo e género e devendo este último, ao contrário do primeiro que é biológico, “ser entendido como social: as definições socialmente construídas dos sexos” (*ibid.*, p. 16).

Ligando as modalidades do atributo (género) à realização escolar, constata-se que a escolarização das raparigas no momento actual caracteriza-se não só pela sua maior presença em todos os níveis de ensino como tende a registar percursos mais longos e de maior qualidade que a escolarização dos rapazes (Silva, 1999). Esta “maior energia escolar das raparigas” (Baudelot e Establet, 1992, citado por Silva, *ibid.*, p. 23) traduz-se “não só num maior

volume de trabalho e investimento destas na escola, como na materialização desse esforço em melhores notas e menores taxas de reprovação (...)” (*ibidem*) e que Baudelot e Establet (1992) explicam através de uma educação realizada num “modelo de contenção comportamental, intimismo e interioridade (...) [e em que] os estereótipos sociais preparam melhor as raparigas ... para se integrarem no mundo social da escola” (*ibidem*).

A feminização do ensino entre nós é também evidenciada a partir de uma leitura das fontes estatísticas de recenseamento escolar. No âmbito de estudos realizados sobre a juventude portuguesa sob a égide do IPJ, Figueiredo *et al.* (1999) acentua-o, referindo por um lado que apesar de em períodos anteriores as qualificações académicas femininas serem sempre minoritárias, uma leitura das taxas de escolarização juvenis revelam uma clara tendência de feminização nas últimas duas/três décadas, parecendo sugerir “uma generalização de estratégias de acumulação de capital escolar, por forma a potencializar futuras condições de inserção na vida activa” (*ibid.*, p. 111) e, por outro, que no mercado dos títulos escolares os mais novos e o sexo feminino encontram-se em vantagem, quer porque ocorrem bastantes mais abandonos no sector masculino, quer porque a percentagem de jovens desqualificados no grupo masculino é maior.

Por tudo o que foi referido, a apresentação de um índice representativo do grau de feminização/masculização da população escolar parece assim justificar-se plenamente, sendo as proporções das respectivas modalidades da variável sexo/género obtidas directamente a partir das respostas à questão 2 do questionário.

A2 - Índice de estatuto social

Segue de perto a proposta de Vilaverde Cabral (1997, p. 119) — que por sua vez é uma adaptação para o caso português da grelha *ESOMAR* (European Society for Opinion and Marketing Research) —, ao cruzar as

variáveis 'grau de instrução' e 'ocupação/profissão' dos pais constantes do quadro a completar na questão 6 do questionário e tomando por referência o elemento do agregado familiar como maior grau de instrução e que mais contribui para o rendimento global do agregado. A sua importância como factor de rendimento escolar tende a emergir igualmente quando se observam quer as taxas de escolarização quer a qualidade dos resultados (Alves-Pinto, 1995; Figueiredo *et. al.*, 1995; Silva, 1995). São propostas cinco níveis de estatuto social de acordo com os seguintes critérios:

Níveis de *status* social (Instrução x Ocupação)

Ocupação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Grau de Instrução														
Analfabeto	C	D	D	D	D	D	D	D	D	E	E	E	E	E
Inst.Primária incomp	C	C	C	D	D	D	D	D	D	E	E	E	E	E
Inst.Primária completa	C	C	C	C	C	C	D	D	D	D	D	D	E	E
2º ano (6º actual)	B	B	B	B	B	C	D	D	D	D	D	D	E	E
5º ano (9º actual)	A	A	B	B	B	B	C	C	C	C	C	C	D	D
7º ano (11º/12º act.)	A	A	A	A	B	B	B	C	C	C	C	C	D	D
Curso médio/politécni	A	A	A	A	A	A	B	B	B	B	C	C	C	C
Curso universitário	A	A	A	A	A	A	B	B	B	B	B	C	C	C

Ocupação/profissão

- 1 Patrão/proprietário dos vários sectores de actividade (empresa/loja/exploração com seis ou mais trabalhadores)
- 2 Quadros superiores (responsáveis por seis ou mais trabalhadores)
- 3 Quadros superiores (responsáveis por cinco ou menos trabalhadores)
- 4 Profissões liberais e similares
- 5 Quadros médios (responsáveis por seis ou mais trabalhadores)
- 6 Patrão/proprietário dos vários sectores de actividade (empresa/loja/exploração com cinco ou menos trabalhadores)
- 7 Profissões técnicas científicas e artísticas por conta de outrem
- 8 Quadros médios (responsáveis por cinco ou menos trabalhadores)
- 9 Empregados de escritório/militares até sargento
- 10 Estudantes, domésticas e inactivos
- 11 Empregados trabalhando sem ser em escritórios (comércio, agro-indústrias, restauração, ...)
- 12 Trabalhadores manuais e similares por conta própria (inclui também vendedores ambulantes)
- 13 Desempregados
- 14 Trabalhadores manuais por conta de outrem

A3 - Índice de escolaridade da mãe⁴⁹

É um índice simples, tal como o anterior, que é formado a partir das indicações de resposta na coluna nível de escolaridade do quadro a preencher na questão 6 do questionário e que toma por referências as categorizações propostas por Vilaverde Cabral (1997) relativamente ao nível de escolarização da mãe. A sua importância e razão de constituição decorre do facto de se reconhecer que as distribuições das populações de alunos que frequentam diferentes níveis de ensino segundo o nível de instrução mostra algumas variações que se tornam particularmente nítidas ao passar das populações que frequentam o 1º e o 2º ciclo para ciclos subsequentes (Alves-Pinto, 1995).

A4 - Índice de mobilidade social por meritocracia escolar

Diz respeito ao historial de mobilidade social da família por via escolar, daí decorrendo um maior reconhecimento da importância da escola na realização sócio-profissional à medida que no historial da família esta tenha tido um papel tanto mais decisivo nessa ascensão.

É um índice que toma o melhor valor dos avós e dos pais do aluno em termos de diferença de ocupação/profissão dos pais para os avós e da correspondente diferença de escolaridade. Quanto mais elevadas estas se apresentem nas duas variáveis tanto maior se considera o efeito escolar na mobilidade social ascendente de uma geração para outra.

A5 - Índice de enquadramento estrutural familiar

Diz respeito ao tipo de estrutura familiar em que o aluno está inserido. O critério de classificação utilizado baseia-se numa síntese da proposta de Reimão (1997). A partir das indicações de resposta na coluna 'relação de

⁴⁹ A opção pelo índice de escolaridade da mãe em detrimento do índice de escolaridade do pai deve-se ao facto de o primeiro apresentar um maior grau de correlação com o desempenho escolar do que o segundo.

parentesco' do quadro da questão 6 são estabelecidas as quatro categorizações seguintes:

- a estrutura monoparental
- b estrutura tradicional (avós, pais, filhos)
- c estrutura nuclear (pais, filhos menores)
- d outra (residual)

A6 - Índice de apoio sócio-institucional

Obtém-se directamente a partir da questão 29 e pode ser também usado em complementaridade com o índice de estatuto social.

8.2 Índices logísticos

B1 - Índice de conforto habitacional

Proporciona uma informação relativa às condições de salubridade, conforto e do nível de equipagem da habitação. Obtém-se a partir das pontuações dos vinte e quatro indicadores parciais da questão 14 do questionário.

B3 - Índice de acessibilidade à escola

É um índice simples decorrente da questão 20.

	Até 5 min	xxxx
	de 6 a 10 min	xxx
Questão 20	11 a 20	xx
	21-30	x
	mais de 30	-

e em que,	xxx	boa acessibilidade
	xx	razoável
	x	reduzida
	-	muito reduzida

B3 - Índice de urbanidade/ruralidade

Resulta da combinação da questão 17 (moras na localidade onde fica situada a escola) com a questão 20 (quanto tempo demoras diariamente no percurso casa-escola) de acordo com o seguinte critério:

		Questão 17	
		Sim	Não
	até 10 min	xxx	x
Questão 20	11 a 20	xx	-
	mais de 20	x	-

e em que,	xxx	urbano
	xx	tendencialmente urbano
	x	tendencialmente rural
	-	rural

8.3 Índices trajectoriais escolares e sócio-profissionais

C1 - Índice de pré-escolarização

Resulta directamente das indicações de resposta da questão 33.

C2 - Índice de telescolarização

Obtém-se directamente das indicações de resposta da questão 35.

C3 - Índice de paridade

Obtém-se pela diferença entre a idade real etária (questão 2) e a idade teórica correspondente ao ano curricular em que o aluno está matriculado (questão 4). Quanto maior for esta diferença tanto mais problemático tem sido o historial escolar do aluno, uma vez que os respectivos valores diferenciais representam anos de repetência. É um índice mais fiável do que o que se obteria directamente a partir das respostas à questão 37, na medida em que há maior probabilidade de omissão de respostas nesta questão do que nas questões 2 e 4.

8.4 Índices atitudinais e comportamentais

Os cinco primeiros índices atitudinais correspondem pela mesma ordem de apresentação aos cinco factores da escala de atitudes face à escola apurados pelo método de análise factorial em componentes principais e que são:

- D1 - Factor 1 (Escola como espaço sócio-educativo desinteressante e desmotivador);
- D2 - Factor 2 (Escola como espaço sócio-educativo estimulante e realizador);
- D3 - Factor 3 (Escola como espaço educativo-curricular desligado das necessidades do quotidiano);

D4 - Factor 4 (Escola como espaço educativo criativo e humanizado);

D5 - Factor 5 (Escola como espaço sócio-recreativo e de convivialidade).

Os cinco índices atitudinais anteriores foram construídos com o objectivo de caracterizar as pré-disposições dos alunos para reagir verbalmente num determinado sentido e intensidade perante um conjunto de ideias que lhes serão previamente apresentadas.

Relativamente aos respectivos critérios de constituição os índices serão apurados a partir da média aritmética das questões que constituem cada um dos factores.

D7 - Índice de implicação escolar

É um dos índices atitudinais construídos com base em questões da parte I do questionário. Resulta da combinação das questões 15, 32 e 45. Relativamente às duas primeiras questões, as quais dizem respeito à aspiração ocupacional/profissional futura desejada, respectivamente, pelo aluno e pelos pais, procedeu-se a uma síntese do sistema de categorização preconizado por Carneiro (1988), criando-se para as questões 15 e 32 quatro grupos de profissões, relativamente às quais os patamares escolares requeridos seriam *grosso modo* (A) uma formação de nível superior universitário, (B) uma formação superior/média, (C) uma formação secundária geral ou profissional e (D) uma formação de nível geral/profissional básico (de nível 9º ano) ou menos. O cruzamento das duas primeiras questões gerou a seguinte solução intercalar:

Questão 32

	A (3)	B (2)	C (1)	D (0)
A (3)	A	A	B	B
Q. 15 B (2)	A	B	C	C
C (1)	B	C	C	D
D (0)	B	C	D	D

A combinação da solução intercalar anterior com a questão 45 conduz a uma solução final que sinaliza de algum modo a convergência de perspectivas em termos de aspirações ocupacionais/profissionais futuras por parte do aluno e dos pais e a relevância que o aluno atribui à escolaridade na concretização dessa aspiração, tendo sido estabelecidos três níveis de implicação, de acordo com o seguinte critério:

Questão 45 - Pensas continuar a estudar depois do 9º ano?

	Sim (1)	Não (0)
A (3)	xx	x
Q.15 x Q.32 B (2)	xx	x
C (1)	x	-
D (0)	x	-

e em que o conjunto de soluções é o seguinte:

- xx elevada implicação escolar
- x alguma implicação escolar
- nenhuma implicação escolar

D8 - Índice de determinação escolar

Combina as modalidades da questão 16 com as soluções finais do índice anterior (índice D6), de acordo com o seguinte critério:

		Índice de implicação escolar		
		elevada (2)	alguma (1)	nenhuma (0)
	d (3)	xx	xx	x
Questão 16	c,b (2)	xx	x	-
	a (1)	x	-	-

e em que a solução encontrada significa:

xx	situação de elevada determinação escolar
x	situação de alguma determinação escolar
-	nenhuma determinação escolar

D9 - Índice do ambiente escolar em casa

Resulta do produto cartesiano das questões 31 (falas habitualmente em casa sobre a tua vida escolar) e 39 (quem te ajuda normalmente nos trabalhos escolares), de acordo com o seguinte critério:

		Q. 39			
		Ninguém	Pais	Irmãos	Explicador
	nunca	-	x	xx	x
Q. 31	raramente	-	x	xx	x
	às vezes	x	xx	xxx	xx
	frequen/	x	xxx	xxxx	xxx

e em que	xxxx	corresponde a um ambiente escolar intenso em casa
	xxx	“ a uma situação forte ambiente escolar
	xx	“ a uma situação de razoável ambiente escolar
	x	“ a uma situação de fraco ambiente escolar
	-	ambiente escolar inexistente

D10 - Índice de auto-imagem de aproveitamento

Obtém-se da questão 40 por conversão directa das respectivas indicações de resposta e fazendo corresponder o valor 0 à categoria 'muito fraco' e o valor 4 à categoria 'muito bom'.

D11 - Índice de auto-imagem de comportamento

Obtém-se directamente da questão 41 utilizando um critério idêntico ao do índice anterior.

D12 - Índice de perspectivação da função escolar

Obtém-se a partir da questão 44 com base na agregação de alternativas de resposta e segundo o seguinte critério:

Par (44.2 - 44.5) - Produtiva integrativa - 1 ponto

Par (44.5 - 44.7) - Cultural integrativa - 2 pontos

Nenhuma das anteriores - 0 pontos

D13 - Índice de absentismo escolar

Obtém-se directamente a partir dos registos de faltas dos alunos constantes das pautas finais de avaliação.

D14 - Índice comportamental/disciplinar

Obtém-se directamente da questão 42 com inversão de categorias, ou seja: sim - 0; não - 1 .

D15 - Índice de incidência disciplinar

Obtém-se a partir da conjugação das questões 42 e 43, de acordo com o seguinte critério:

		Questão 43	
		Não	Sim
Questão 42	Sim (0)	-	x
	Não (1)	x	xx

e em que

xx	corresponde a um historial de bom comportamento
x	nem sempre bom comportamento
-	historial de mau comportamento (reincidências disciplinares frequentes)

8.5 Índices de desempenho e realização escolares

Ainda que a partir da aplicação do modelo dos fluxos escolares venha a ter lugar o apuramento de diversos índices simples e agregados (ver capítulo próprio), a identificação e caracterização global dos perfis de desempenho e realização escolar terão por base os seguintes índices:

E1 - Índice de evolução do desempenho escolar (EDE)

Como a própria designação sugere, trata-se de um índice construído com o objectivo de medir a evolução do desempenho escolar do aluno ao longo do ano lectivo. Obtém-se a partir da comparação das médias dos níveis

atribuídos no final de cada período lectivo, de acordo com o seguinte critério de cálculo:

$$EDE = [(P_2 - P_1) + (P_3 - P_2) + (P_3 - P_1)] / 2$$

e em que, P1 é a média dos níveis do 1º período, P2 a média do 2º período e P3 a média do 3º período.

E2a - Índice da qualidade do desempenho escolar (QDE)

É um índice síntese final que se obtém a partir da média dos níveis atribuídos nas várias disciplinas curriculares no final do ano lectivo.

E2b - Índice de desempenho global escolar (DGE)

É, de certo modo, um índice de produtividade escolar na acepção que anteriormente foi dada ao conceito e na medida em que representa uma quantificação do desempenho e realização escolar tendo por referentes de base os índices parciais agregados de eficácia e de eficiência internas escolares. O critério de cálculo usado no seu apuramento é:

$$DGE = (EFI + EFE) / 2$$

e em que EFI e EFE representam respectivamente os índices de eficácia interna escolar e de eficiência interna escolar.

CAPÍTULO V

DESEMPENHO E DINÂMICAS EVOLUTIVAS DA POPULAÇÃO ESCOLAR: OS CASOS DOS MUNICÍPIOS DE ÉVORA E DE PORTEL

1. Nota introdutória

A população do Alentejo, actualmente com cerca de 550.000 habitantes (Censos de 1991), não difere substancialmente, de acordo com os registos de 1911, do valor que apresentava no início do século, ainda que pelo meio, tivesse atingido, nos anos 50, os 800.000 habitantes, para depois iniciar um processo de contracção, recolocando-se, em termos populacionais, praticamente no mesmo ponto. Os factores explicativos deste movimento são conhecidos, não cabendo aqui especiais considerações sobre os mesmos. Todavia, a questão tem contornos e implicações demasiadamente relevantes, pelo que não podemos deixar de assinalar, e em particular, nas zonas mais marcadamente rurais, o enorme envelhecimento que se apresenta associado a esta evolução populacional regressiva, bem como os consequentes problemas de recuperação demográfica e de desenvolvimento económico e social que lhe estão associados, apenas interrompidos aqui ou ali, ou eventualmente, com tendências evolutivas contrárias, em alguns pólos e aglomerados de malha tendencialmente urbanística.

O povoamento do Alentejo caracterizou-se ao longo dos tempos por uma grande variedade de formas e que algumas leituras mais simplificadoras resumem nas categorias, *ciudades*, *vilas*, *aldeias* e *montes* (Gaspar, 2000), as duas primeiras agrupando-se em torno do eixo urbano e as duas últimas como formas típicas de povoamento rural. A evolução demográfica destas formas de povoamento assumiu, nos últimos 50 anos, características bastante diversas, e que, no essencial, se resumem a um movimento de abandono e despovoamento dos montes e aldeias, em especial, das mais isoladas e afastadas dos principais eixos rodoviários e de um movimento de reforço de povoamento e urbanização das cidades e vilas economicamente mais dinâmicas e atractivas, de que constitui exemplo típico, o caso da cidade de Évora e que, não obstante, a estacionaridade populacional do Alentejo ao longo de todo um século, ou mesmo, uma quebra populacional acentuada na

segunda metade do século, apresenta não só um relativo crescimento demográfico, mas também um reforço e diversificação da sua base económica.

Estas linhas gerais introdutórias são, antes de mais, um primeiro sintoma de uma unidade alentejana, que J. Gaspar descreve, como resultante “(...) da combinação de diferentes factores naturais, sociais, culturais, num processo histórico que, de forma mais sequente, remonta há 2000 anos, ao ordenamento que os romanos deram ao território — tanto na sua dimensão rural-agrícola, silvícola e pastoril, como na dimensão urbana” (2000, p. 13). Uma unidade, que é afinal tecida, a partir de três unidades geomorfológicas, o Alto Alentejo e as superfícies de Évora e de Beja, de altitudes médias que descem de norte para sul e separadas entre si pelas serras d’Ossa e de Portel e respectivos prolongamentos, com geologia muito variada e clima de características mediterrânicas, mas que à medida que se caminha para o interior, ganha contornos de continental e cujas manifestações mais notórias se traduzem num acréscimo das amplitudes térmicas e numa redução da pluviosidade e com influência decisiva na ocupação e organização do território.

A ideia difundida pelo Estado Novo de dois Alentejos, o Alto e o Baixo — de certo modo, ostensiva e conflituosa com uma realidade marcada por um ordenamento territorial e administrativo centrado em três distritos e que está, aliás, bem traduzida na polarização das respectivas capitais — é uma ideia do passado e que nunca se chegou a impor verdadeiramente. Em termos de unidades territoriais (NUTS), o Alentejo (NUT II) apresenta-se hoje dividido em quatro sub-unidades (NUTS III), o Alto Alentejo, o Alentejo Central, o Baixo Alentejo e o Alentejo Litoral ¹, as quais se aproximam mais, nos seus diversos aspectos, da diversidade sub-regional que o caracterizam, correspondendo,

¹ A Divisão Provincial criada pelo Estado Novo em 1936 e que se manteve até à Divisão Constitucional de 1959, repartia os distritos de Portalegre, Évora e Beja e a parte sul do de Setúbal pelo Alto e Baixo Alentejos e contrariava, de certo modo, a lógica administrativa distrital existente. Os novos figurinos de reordenamento do país, designadamente, com a criação das Comissões de Coordenação das Regiões e que correspondem às NUTS II, levou

em última análise, a quatro ideias territoriais com alguma identidade cultural e cujos principais centros aglutinadores são, respectivamente, Portalegre, Évora, Beja e o eixo Santiago do Cacém-Sines.

2. Algumas questões orientadoras

Como tivemos oportunidade de referir anteriormente, numa espécie de introdução a uma geografia escolar de pessoas e lugares, o Alentejo Central constitui, até certo ponto, a unidade territorial do estudo empírico, na medida em que este se focaliza em dois dos seus catorze municípios, tendo-se optado por seleccionar aleatoriamente um município de cada uma das classes extremas em que estes se apresentam hierarquizados, tendo por base o respectivo índice de educação, um índice-resumo que, embora possa por si só constituir um indicador relativamente grosseiro do desenvolvimento educativo e da dinâmica geracional escolar dos municípios, proporciona para todos os efeitos elementos actuais de caracterização da estrutura do sistema educativo de cada um dos municípios ².

Uma tal hierarquização, ademais construída a partir de variáveis relacionadas com a estrutura e desempenho do sistema de ensino, que

no caso do Alentejo à subdivisão em quatro NUTS III, Alentejo Litoral, Alto Alentejo, Alentejo Central e Baixo Alentejo.

² O índice-resumo de educação resulta da agregação dos sete índices simples seguintes: Taxa de Analfabetismo, Professores por 1000 habitantes, Taxa de Escolarização, Alunos Matriculados por 1000 habitantes, Alunos Matriculados no Ensino Superior por 1000 habitantes, Distância Média Percorrida até à Escola EB3 mais próxima e, por último, Distância Média Percorrida até à Escola Secundária mais próxima. Cf. Almeida *et al.*, 1997, p. 257.

posiciona acima da média global do índice ³ os municípios de Évora, Vendas Novas, Vila Viçosa (Classe I), Estremoz, Reguengos de Monsaraz (Classe II), Borba, Viana do Alentejo (Classe III) e abaixo da média, os municípios de Arraiolos, Montemor o Novo, Mourão, Redondo (Classe IV), Sousel (Classe V), Alandroal, Portel (Classe VI) ⁴ e que coloca em posições tão díspares e distanciadas municípios como os de Évora e de Portel, conduz necessariamente à suposição, de que a região alentejana se encontra numa fase de evolução, em termos de cumprimento da escolarização básica, marcada por acentuados desequilíbrios e fortes disparidades, em particular, entre os municípios das classes mais extremadas, suscitando, conseqüentemente, a existência de uma hipotética relação entre os níveis de desenvolvimento educativo dos respectivos municípios e os níveis de realização de objectivos e resultados escolares que supostamente lhes estarão associados.

³ Este apresenta um valor relativo de 0.40 numa escala de 0 a 1 (*id.*, *ibid.*)

⁴ Os procedimentos metodológicos seguidos pelo estudo do INE-DRA (*id.*, *ibid.*) para a ordenação dos municípios foram os seguintes: num primeiro momento, e dado que os valores dos indicadores se apresentavam em unidades diferentes, procedeu-se à normalização da informação, com base no método utilizado pelas Nações Unidas, no cálculo dos índices de Desenvolvimento Humano, cuja fórmula $V_t = (V_i - V_p) / (V_m - V_p)$, conduz à redução de toda a informação a valores compreendidos entre 0 e 1, respectivamente, para o pior e melhor valores; num segundo momento, teve lugar o cálculo dos índices agregados, através das médias aritméticas simples ou ponderadas, consoante os coeficientes de ponderação que se decidiu atribuir a cada uma das variáveis que integravam os índices-resumo em questão; num terceiro momento, procedeu-se à definição do número de classes por aplicação da fórmula de Sturges e à determinação dos intervalos das classes de ordenação, seguindo os critérios de igual intervalo para cada classe e da formação de classes abertas para os casos da primeira e da última classes para, por fim, se proceder à inclusão dos municípios em cada classe, de acordo com o respectivo índice normalizado por cada um registado. De referir ainda, que na formação das classes se utilizaram como referências, os valores da média do índice (μ) e do desvio-padrão (σ), de acordo com o seguinte critério: Classe I ($\geq \mu + \sigma$), Classe II ($\mu + 0.5 \sigma$ a $\mu + \sigma$), Classe III (μ a $\mu + 0.5 \sigma$), Classe IV ($\mu - 0.5 \sigma$ a μ), Classe V ($\mu - \sigma$ a $\mu - 0.5 \sigma$), Classe VI ($\leq \mu - \sigma$).

Na verdade, na base desta hipotética relação, está, em primeiro lugar, o pressuposto de que a existência, mais ou menos marcante, de *um contexto espacial envolvente escolarmente mais estimulante ou menos estimulante*, é capaz de suscitar, em maior ou menor grau uma maior apetência escolar e, conseqüentemente, o agarrar das oportunidades educativas disponíveis e de uma maior probabilidade de afirmação social e profissional no futuro, pelo maior ou menor reconhecimento e importância atribuídas na relação da primeira com as segundas; em segundo lugar, de que um tal contexto decorre, em grande parte, de ambientes sócio-educativos e instrutivos decorrentes dos níveis de alfabetização e escolarização aos seus vários graus e das oportunidades e acessibilidades educativas que estes ambientes promovem; em terceiro lugar, de que um tal contexto geográfico-espacial envolvente, potencia certamente diversas formas de influência, designadamente, de ordem familiar, cultural, social, económica e acaba, de alguma forma, por marcar trajectórias escolares individuais e que se repercutem em desempenhos e prestações escolares globais.

À semelhança de M. Vilaverde Cabral (1997), não nos parece importante, pelo menos nesta fase, preocuparmo-nos com uma possível hierarquização desses contextos, até porque, mesmo que cada um deles possa funcionar isoladamente como factor de influência, é provável que tendam a funcionar articuladamente como sistema e de forma sinérgica.

Em todo o caso, esta referência aos contextos e ambientes sócio-educativos e instrutivos destes espaços geográfico-territoriais de pessoas e lugares, e aos conseqüentes grau de motivação e estímulo que estes podem exercer relativamente às aspirações sócio-profissionais futuras e ao papel e importância da escola na consecução dessas aspirações, justifica o levantamento e apresentação de alguns índices referencializadores das dinâmicas sócio-educativas e demográficas locais, destinados a medir, ainda que grosseiramente e de forma necessariamente incompleta, o grau de suscitamento induzido por aqueles elementos na população escolar.

O *contexto organizacional envolvente* que decorre de alguns aspectos de ordem organizacional e, em particular, das diferentes *nuances* e configurações que esses aspectos podem apresentar em cada município e, eventualmente, em alguns estabelecimentos escolares, justifica igualmente a necessidade de se aludir a índices de referencialização organizacional, pelo menos, sempre que se considere que os resultados e desempenhos possam ter interpretações e explicações que passam muito mais pelo campo da organização pedagógica da escola do que propriamente por elementos de outra natureza.

A insistência num índice-resumo de educação do município, deve-se ao facto de este ter sido não só considerado directamente como um indicador importante na hierarquização dos municípios alentejanos em termos de qualidade de vida das suas populações e, indirectamente, no índice global final de desenvolvimento sócio-económico desses municípios, como, pelas variáveis que mobiliza e concorrem para o seu cálculo ⁵, constituir um indicador a ter em conta no âmbito da definição do *contexto espacial envolvente* e, neste sentido, afigurar-se como uma medida do grau de suscitamento induzido por esse contexto espacial quer em relação a expectativas e aspirações futuras, quer em relação a oportunidades de êxito escolar e profissional.

Por outro lado, reconhece-se cada vez mais à educação um papel fundamental na consolidação de valores como o conhecimento, o engenho humano, a imaginação e a boa vontade e que enquadram hoje as novas concepções de desenvolvimento (UNESCO, 1994). Na verdade, os novos desafios que se colocam, simultaneamente à escala mundial e local, parecem definitivamente não dispensar quer um quadro sócio-político de

⁵ Tal como indicámos em nota anterior, recordemos que estas variáveis são a Taxa de Analfabetismo, os Professores por 1000 habitantes, a Taxa de Escolarização, os Alunos Matriculados por 1000 habitantes, os Alunos Matriculados no Ensino Superior por 1000 habitantes, a Distância Média Percorrida até à Escola EB3 mais próxima e a Distância Média Percorrida até à Escola Secundária mais próxima.

aprofundamento da democracia social, de maior participação e responsabilização na tomada de decisão, de emergência de lógicas de acção descentralizadoras, de aplicação efectiva do princípio da subsidiariedade, quer um quadro educativo e cultural, onde o desafio de uma educação escolar básica universal e sólida constitua não apenas uma preocupação permanente, mas desencadeie efectivamente acções de primeira linha, conducentes à eliminação dos défices de conhecimento comprometedores e bloqueadores do desenvolvimento social das regiões ⁶.

No que respeita ao sistema de educação escolar básica e, em particular, aos segmentos do 2º e 3º ciclos do ensino básico, que panorama encontramos? Qual é efectivamente o estado actual, nestes segmentos de ensino, dos níveis de cumprimento de uma escolaridade básica obrigatória de 9 anos? Que grau de consolidação observamos na realização efectiva de um nível de escolaridade, que se considera decisivo no desenvolvimento da autonomia do aluno, na compreensão da complexidade do mundo que o

⁶ Estas preocupações não deixam de ser, de algum modo e num certo sentido, convergentes com aquelas que – e a propósito da impossibilidade de transitar da ‘consciência ingénua’ para o processo de ‘conscientização’ e para o exercício da ‘consciência crítica’ a não ser pela experiência da participação crítica e da ‘verdadeira participação’ “ (Lima, 2000b, p. 32) e que na perspectiva, constituem a base da construção por Paulo Freire de uma teoria da participação democrática radical –, Lima assinala e caracteriza a esse propósito do seguinte modo: “A participação de que fala [Paulo Freire] é uma participação no processo de decisão, um acto de ‘ingerência’ e não a atitude do espectador que se limita a assistir ou, de mais ou menos longe, a contemplar. A sua pedagogia democrática tem por horizonte uma democracia radical, contra todas as formas de populismo e sectarismo, pelo activismo crítico e militante através do qual se aprende, se vive e se cria a própria democracia, da escola à empresa, das associações à comunidade local, nessa espécie de *tumulto* e de *agitação incessante* da vida pública que Alexis de Tocqueville (s.d., 93-94) havia observado e defendido. Trata-se de uma concepção de ‘democracia governante’ (Burdeau, 1975), de cidadãos e não de súbditos, não limitada à democratização do Estado e de suas instituições políticas centrais, mas referenciada à democratização da sociedade, que não decorre necessariamente da primeira (Bobbio, 1988: 73). Para tal é necessário *ganhar voz e responsabilidade social e política* “ (Lima, 2000b, p. 33).

rodeia, no cultivar de uma atitude de cidadania atenta e activa, em suma, na afirmação dos mais elementares princípios da democracia social? Em síntese, num contexto de democratização da escola e de educação para todos, política e administrativamente há muito anunciadas e enquadradas, às *oportunidades de acesso generalizado pré-figuradas em termos escolares que níveis de realização de objectivos e resultados lhes correspondem efectivamente?*

Estas questões, no fundo, directamente relacionadas com o princípio da democratização da escola e com os [novos] papéis e funções subjacentes a concepções de escolaridade básica de duração mais alongada, mas também e especialmente, e enquanto medidas de realização de objectivos e resultados, com os níveis de *eficácia* e de *eficiência* com que o sistema escolar o faz, têm, pelo menos, a virtualidade de nos empurrar, para um diagnóstico, de algum pormenor, da situação actual no âmbito do cumprimento e realização da escolaridade básica, das tendências evolutivas que se têm vindo a registar ao longo dos últimos anos, dos *handicaps* e problemas a enfrentar no desenvolvimento e aprofundamento das medidas de democratização escolar a concretizar no presente e no futuro e, ainda, tendo em conta a matriz ideológico-política de educação para todos e onde ocupa lugar central o aprofundamento das formas de participação na vida escolar e, concomitantemente, da democracia social, no próprio questionamento e reflexão sobre o mandato que é hoje cometido pela sociedade à escola e que aquela espera que esta realize.

Uma retrospectiva oficial sobre o sistema de ensino e, em particular, sobre o sub-sistema de educação escolar básica, relativamente à última legislatura (período de 1996 a 1999) apresentada no âmbito das grandes opções do plano para os próximos quatro anos e que não deixa de ser, de algum modo, algo contraditória com as conclusões de outros estudos encomendados pelo próprio ME, traçava deste segmento de ensino um cenário de grandes realizações e sucessos, indo ao ponto de considerar plenamente alcançados a totalidade dos objectivos estabelecidos pelo governo para esse

período e deslocando agora as preocupações e as estratégias e acções interventivas para novos campos.

Confirmarão os dados o panorama optimista traçado ou, pelo contrário, a realidade empírica continua a evidenciar, em termos educativos, as mesmas assimetrias inter e intra-regionais das décadas anteriores ⁷, comumente reconhecidas como obstaculizadoras da consubstanciação de um processo de desenvolvimento regional em interacção com o sistema educativo e que Lemos Pires (2000) considera configurar uma componente económica e outra cultural e em que, no caso da primeira, “avultam as questões de adequação recíproca da região e sistema educativo no processo de formação das qualificações necessárias ao desenvolvimento, por um lado, e da oportunidade de uso dessas qualificações na região, por outro” (*ibid.*, p. 213) e, no caso da segunda, “tem principal relevo a função aculturante da escola na preservação e desenvolvimento da identidade regional” (*ibidem*), um processo dialéctico que, segundo Pires, resulta do “(...) ‘jacobinismo’ característico da organização territorial da sociedade portuguesa e que se projecta nos domínios político, administrativo, económico e até cultural (...) próprio do centro nacional e da sua reacção ‘girondina’ pela parte regional” (*ibid.*, pp. 211-214).

Adaptando a ideia, o centro nacional deslocar-se-ia agora para o centro-cidade/vila sede do município e o regional para os espaços rurais semi-periféricos e periféricos de cada destes pequenos territórios político-administrativos e, do mesmo modo, fazendo sentido continuarmos a questionarmo-nos sobre o grau de concretização da escolaridade obrigatória e respectivas implicações num contexto de igualização das oportunidades de acesso aos benefícios do ensino ou, simplesmente, se os resultados empíricos evidenciam antes aspectos bem diferentes dos descritos nessa viagem oficial ao período legislativo anterior e deixam a descoberto as marcas de uma

⁷ São variadíssimos os autores que a propósito da problemática da democratização do ensino têm procurado evidenciar as profundas disparidades regionais do sistema educativo. Veja-se, por exemplo, a este propósito, Ambrósio (1981), Tibúrcio (1982), Calado, Delgado e Tibúrcio (1982), Arroteia (1991b), Pires (2000).

igualização das oportunidades de acesso que, no plano inter e intra-regional, está ainda longe de concretizar?

3. A necessidade de uma contextualização geral enquadradora

A apresentação de alguns elementos prévios de âmbito geográfico-territorial e demográfico, sócio-educativo e económico, a partir de informação estatística sistematizada em torno de um conjunto de indicadores de desenvolvimento oficialmente suportados (DRA-INE, 1997), permite uma caracterização sumária e contextualizadora dos municípios de Évora e de Portel relativamente a um conjunto de elementos que, por um lado, retratam de certo modo, a situação actual desses municípios e, por outro, deixam indicações sobre perspectivas e dinâmicas de evolução futuras.

Numa apresentação, que se apresenta dividida em três sub-pontos, procuraremos, assim, seleccionar alguns dos seus aspectos de caracterização e contextualização mais marcantes, nomeadamente aqueles que mais estreitamente tendem a determinar os contextos espaciais escolares e as estruturas e redes educativas envolventes. Pese embora a dificuldade de se vir a induzir da leitura destes indicadores algumas conexões com elementos de outra natureza, de alguma forma, estes traços caracterizantes das diversas realidades e de algumas das *nuances* dessas realidades, podem pelo menos, potenciar compreensões e interpretações em relação a alguns dos resultados que em termos educativos vierem a ser apurados e das suas tendências evolutivas ao longo dos anos.

3.1 Aspectos geográfico-territoriais e demográficos: alguns elementos de contextualização geral

A contextualização geográfico-territorial dos municípios de Évora e de Portel, baseia-se em indicadores seleccionados para o efeito e que se apresentam organizados de modo a permitir um conjunto de sinalizações relativamente a cada um dos respectivos municípios envolvidos e, ao mesmo tempo, proporcionar observações comparativas não só inter-municípios mas também, e em alguns aspectos a espaços geográfico-territoriais mais alargados, como sejam o Alentejo Central e, em certos casos, a própria região Alentejo.

3.1.1 Área, população residente e densidade populacional

Em termos de área, o município de Évora, com 1309 Km², é claramente dominador, uma vez que, em relação ao município de Portel, com 600 Km², aquele apresenta um valor que ultrapassa o dobro da de este último.

Um outro exercício, e que nos dá ainda, de certo modo, uma ideia ainda mais completa da dimensão geográfico-territorial destes municípios, é aquele que nos permite avaliar do seu peso relativo em relação à área total do Alentejo Central e em que, correspondendo estes apenas a 14% do total dos municípios desta sub-região, as suas áreas são, todavia, superiores a ¼ daquela área e detendo Évora, por si só, cerca de 18% da área total do Alentejo Central.

Quadro XXII

Área, população residente e densidade populacional por município⁸

Municípios	Área (Km ²)	População Residente	Densidade Populacional
Évora	1 309	53 754	41,1
Portel	600	7 525	12,5
Alentejo Central	7 227	173 216	24,0
Alentejo	26 926	543 442	20,2

Fonte: DRA-INE, 1997

Estes elementos, podendo à primeira vista parecer pouco relevantes, ganham uma maior importância se observados numa perspectiva de acessibilidades e das respectivas implicações que se encontram de um modo geral associadas às maiores ou menores distâncias a um dado lugar central, a cidade ou vila-sede do município, uma vez que é nestas que estão sediadas as principais agências regionais-locais em termos de serviços sócio-educativos, culturais e administrativos e, conseqüentemente, as principais ofertas nesse âmbito. Numa lógica que, de algum modo, possa vir a ter em conta alguns dos contributos da *teoria dos lugares centrais*⁹ ou do *modelo de círculos*

⁸ A sequencialidade de apresentação dos municípios nas diversos quadros pauta-se por um critério estritamente alfabético.

⁹ A ideia de lugar central é apresentada por Gaspar, como "Ponto do espaço geográfico onde se exercem funções centrais, a actividade realizada pelo indivíduo, ou pela unidade empresarial, que fornece bens centrais." (1972, p. 118). Por outro lado, Christaller demonstrava "(...) haver ordem nos padrões de povoamento que observava à sua volta (...) incorporou parte desta tradição ao classificar as povoações de acordo com as suas funções e ao examinar as relações entre elas e a s suas áreas de influência (...) procurou explicar mais a posição relativa do que a absoluta e sugeriu que havia uma organização geral do povoamento e áreas de influência das povoações." (citado por Bradford, 1987, p. 118).

*concêntricos*¹⁰, esta questão ganha novos contornos, nomeadamente se perspectivada numa base das desiguais condições de acessibilidade e de oportunidades educativas que a realização da escolaridade em escolas sediadas nos lugares-sede, por uma questão de opção ou, simplesmente, por questões de única oferta educativa disponível, implica para alunos residentes em zonas semi-periféricas e periféricas destes municípios, percorrer distâncias que, em alguns casos, podem situar-se acima dos 40 Km diários, enquanto que para outros, uma residência mesmo que em lugares periféricos do município, não significa em média, mais do que metade daquele valor¹¹.

Por outro lado, e deslocando-nos agora para um outro eixo de análise, o município de Évora lidera manifestamente, em termos populacionais, a sub-região seleccionada, já que este município, por si só, regista quase a terça parte da população residente do Alentejo Central e cerca de 10% da do Alentejo, contra os 4% do município de Portel em relação à primeira das regiões referidas. Esta enorme vantagem populacional do município de Évora, confere-lhe o estatuto de principal pólo urbanístico da região, com todas as implicações que inevitavelmente estão associadas a uma tal situação e estatuto, nomeadamente, uma certa tendência de concentração e, em alguns casos mesmo, de exclusividade, de unidades de serviços públicos e/ou privados nos sectores da saúde, educação, ambiente, entre outros e, conseqüentemente, daí decorrendo, mais uma vez, não só novas assimetrias intra-região, como tendências para uma acentuação das assimetrias já existentes. Com efeito, este desequilíbrio, crescentemente agravado nos últimos anos e com perspectivas de acentuado agravamento nas próximas

¹⁰ Bailly refere-se a factores de vária ordem, considerando-os responsáveis pelo processo ecológico urbano a partir do centro da cidade. Cf. Bailly (1987).

¹¹ Se tomarmos como referência as áreas dos municípios e convertemos os respectivos espaços geográficos em círculos de área idêntica, podemos calcular facilmente os respectivos raios de cada um dos círculos, obtendo-se assim um valor médio indicativo da distância do centro (sede de município) às linhas de periferia máxima (fronteira).

décadas ¹², está bem patente na comparação das relações de área e população residente e, em especial, nos cenários projectivos demográficos avançados para a próxima década..

Este desequilíbrio população/área inter-municípios, e que está, aliás, reflectido no indicador *densidade populacional*, tem necessariamente implicações diversas em termos do respectivo potencial de desenvolvimento. Ainda que em graus diferentes, estas disparidades acabam por constituir também, uma marca intra-município, dado que, no interior destes, os núcleos vilas-sede de cada município, desde logo pela sua própria condição político-administrativa, tendem a gerar fluxos unidireccionais e a dispor de um leque de oportunidades e ofertas em diversas áreas e serviços, inquestionavelmente bem acima das dos restantes aglomerados mais predominantemente rurais ¹³.

¹² Veja-se, a este propósito, CCRA (1996).

¹³ Nem sempre é fácil estabelecer os contornos da separação entre o rural e o urbano. Numa tentativa de contornarmos a questão, podemos auxiliarmo-nos da tipologia utilizada pelo INE e que *grosso modo*, acaba por conduzir, em última instância, à classificação como *espaços predominantemente ou medianamente urbanos*, as freguesias-sede de Concelho e como *áreas predominantemente rurais*, tudo o que fica fora desse espaço. Na verdade, de acordo com a tipologia proposta pelo INE, integram as áreas predominantemente urbanas as freguesias urbanas ou seja freguesias com densidade populacional superior a 500 hab/Km² ou que integram um lugar com população residente superior ou igual a 5000 habitantes, as áreas medianamente urbanas, as freguesias não urbanas que possuam densidade populacional superior a 100 hab/Km² e inferior ou igual a 500 hab/Km², ou que integrem um lugar com população residente superior ou igual a 2000 habitantes e inferior a 5000 habitantes e as áreas predominantemente rurais os restantes casos. Sugere-se ainda como princípio base que as freguesias pertencentes a sedes de concelho com comportamentos demográficos muito diferenciados não devem ser integradas em áreas predominantemente rurais, pelo que, e ainda que, de acordo com o último registo censitário, a população residente fique aquém dos 2000 habitantes, fica fora desta categoria, por exemplo, um caso como o da freguesia de Mourão, pelo seu estatuto e condição de sede de concelho. Na verdade, poderíamos aqui ter tomado outras opções, nomeadamente do género das que são usuais fazer em estudos empíricos, ou seja, fixando um valor em termos de número de habitantes, abaixo ou acima do qual, se passa a classificar o *habitat*, respectivamente, como rural ou urbano. Efectivamente, a natureza complexa do problema, releva-nos propostas de classificação tão díspares como aquelas que os dois exemplos seguintes suscitam – num estudo de envergadura nacional

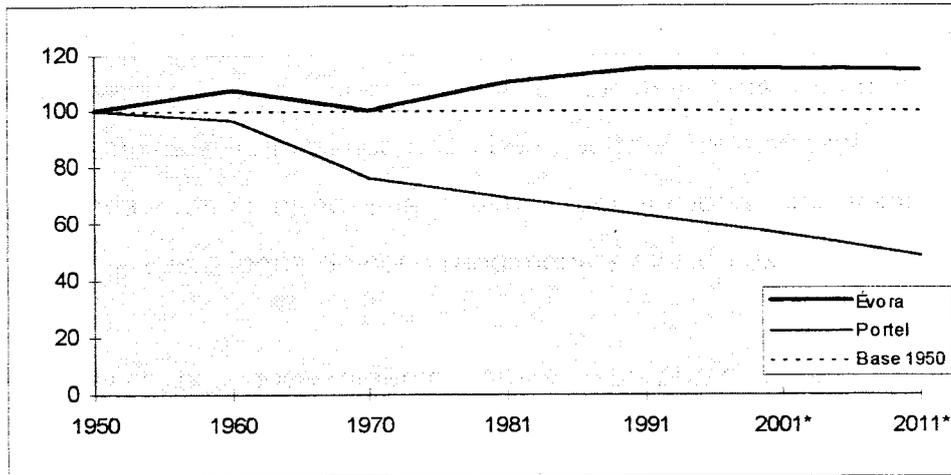
Com efeito, no que respeita à densidade populacional, o município de Évora regista um valor (41 hab/km²) que é quase o dobro do do Alentejo Central (24 hab/km²) e mais do dobro do observado no Alentejo (20 hab/km²), ainda que, e apesar de tudo, em relação ao de Portugal, aquele seja pouco mais de 1/3 do do valor nacional. Se Évora é, no âmbito da região, um município claramente dominador e liderante, Portel, pelo contrário, com uma densidade populacional de apenas 12,5 hab/km², apresenta-se bastante fragilizado quer mesmo em relação à média dos restantes municípios da região.

A descrição gráfica da posição relativa dos municípios no que respeita à evolução populacional registada desde 1950, bem como as tendências projectivas em termos populacionais até 2011, vêm evidenciar um traçado de contornos estruturais assimétricos ao longo de décadas sucessivas e com tendências de agravamento entre os municípios. Com efeito, de acordo com o censo populacional de 1950, a amplitude registada entre Évora e Portel era de 34.871 habitantes, em 1991 passou a ser de 46.229 habitantes e em 2011 estima-se que seja de 47.691 habitantes, ou seja, o fosso entre os municípios tem vindo e tende a cavar-se progressivamente, sendo de +37% a variação percentual de evolução das diferenças entre os anos extremos da série.

sobre a situação da juventude portuguesa, Pais (1991) utiliza como critério de classificação, 100.000 ou mais habitantes, *urbano*, de 30.000 a 100.000, *intermédio urbano*, de 5.000 a 30.000, *intermédio rural*, menos de 5.000, *rural*, enquanto que por exemplo nos roteiros de informação da escola do Ministério de Educação, Clímaco (1991) propõe como critério, mais de 10.000 habitantes, *urbana*, de 2.000 a 10.000, *semi-urbana*, menos de 2.000, *rural* - , de tal modo que, por vezes, parece preferível ou até recomendável, encontrar outro critério que possa vir a revelar-se mais adequado e próprio à situação em causa.

Gráfico 1

Índices de evolução da população residente



Fonte: INE - Recenseamentos Gerais da População (1950/60/70/81/91)

* População estimada - CCRA (1994)

De resto, a questão não fica por aqui se, na exploração dos contornos desta geografia de pessoas e lugares, quisermos descer a um nível mais desagregado de análise, designadamente, ao nível da unidade territorial-administrativa 'freguesia' e, conseqüentemente, possibilitando destacar neste olhar intra-município, as áreas predominantemente rurais das restantes.

Os apuramentos efectuados a este respeito, permitem evidenciar alguns traços dominantes, dos quais salientamos os seguintes:

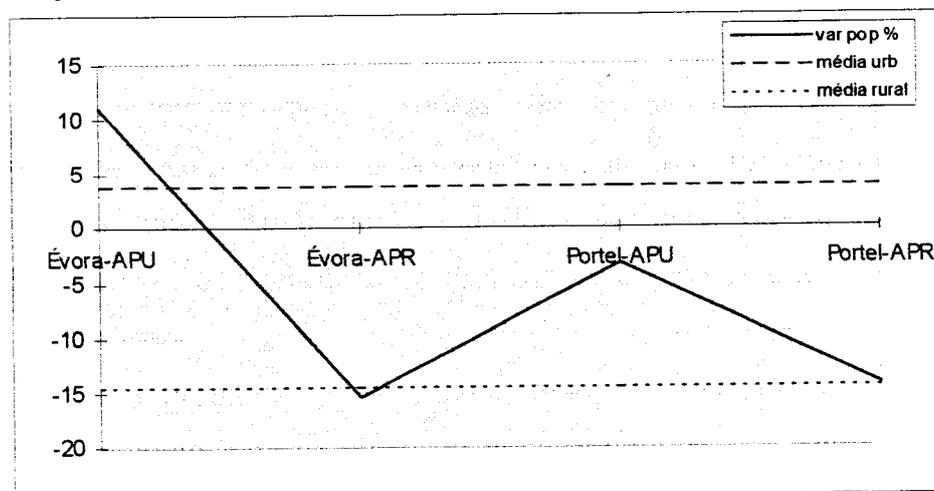
- em termos médios, regista-se, muito por influência de Évora, uma variação relativa positiva da população residente nas áreas predominantemente urbanas (APU) e uma variação relativa negativa nas predominantemente rurais (APR);

- as assimetrias APU-APR intra-município são particularmente evidentes em ambos os municípios, todavia mais marcadamente acentuadas no município de Évora do que no de Portel, e que, de algum modo, parece ser evidenciador de uma lógica de crescimento populacional nas freguesias-sede dos municípios, cuja principal fonte de alimentação tende a nascer, em grande parte, no interior dos próprios municípios. A ser assim, um crescimento que, por via dos fluxos migratórios unidireccionais e de sentido APR-APU, tende a

ser feito, nestes últimos anos, à custa de um esvaziamento progressivo dos lugares rurais próximos.

Gráfico 2

Variação percentual da população em áreas urbanas e rurais (1981-1991)



Fonte: DRA-INE, 1999

3.1.2 Natalidade, mortalidade, envelhecimento e dependência

Historicamente, parece reconhecer-se que o desenvolvimento económico sempre foi acompanhado por quebras nas taxas de mortalidade e natalidade e que são, por um lado, as melhorias nas condições de alimentação e nos cuidados de saúde as melhorias nas condições de alimentação e nos cuidados de saúde desfrutados pela população e, por outro, a própria evolução das políticas e práticas sociais que estão na base dessa evolução (INE, 2001).

O estabelecimento de um quociente entre as taxas de natalidade e de mortalidade conduz à obtenção de um índice a contribuição relativa destes acontecimentos para o crescimento populacional.

Quadro XXIII
Relação de natalidade/mortalidade

Municípios	Índice
Évora	1,07
Portel	0,74
Alentejo Central	0,75
Alentejo	0,66
Portugal	1,11

Fonte: DRA-INE, 1999

Como se depreende dos resultados do quadro anterior, Évora regista um índice superior a 1, relativamente próximo da média nacional e bastante acima da média da região Alentejo. Comparativamente, Portel apresenta um resultado inferior a 1 e que, tal como em relação ao da região, é evidenciador de uma situação de maior número de óbitos relativamente ao número de nascimentos, ou seja, uma situação de incapacidade de reposição populacional. Uma vez que, em termos relativos, a natalidade mede a contribuição positiva dos nascimentos para o crescimento populacional e, a mortalidade, a contribuição negativa dos óbitos para esse crescimento, um caso como o Portel, ao traduzir uma relação de apenas 3 nascimentos por cada 4 óbitos, evidencia um cenário demográfico de contracção..

Com efeito, estamos a falar de um município em que, de um modo geral, esta relação, e ainda que não muito distanciada daqueles que são os valores globais da região (casos do Alentejo ou mesmo do próprio Alentejo Central), fica bastante aquém dos níveis globais do país e em que a manter-se uma tal tendência, a breve prazo esta evolução tendencial da estrutura populacional implicará inevitavelmente a necessidade de uma reavaliação dos princípios e critérios que enquadram a própria definição e delineamento da actual rede escolar, bem como das respectivas políticas educativas para estas regiões periféricas rurais.

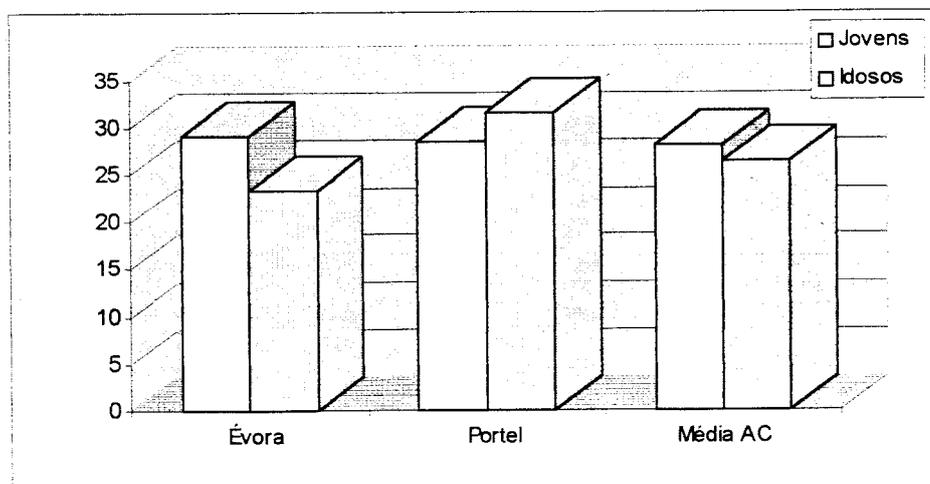
As populações dependentes são populações de idades muito jovens ou, pelo contrário, muito avançadas, na medida em que, não contribuem ou contribuem apenas muito residualmente para a produção de riqueza. Neste sentido, os pesos relativos daqueles dois grupos face à população das idades intermédias constituem indicadores do grau de sobrecarga exigido à população considerada em idade activa (INE, 2000).

A fixação das idades típicas de entrada e de abandono da vida activa não são necessariamente absolutas, nem sequer devem sê-lo, uma vez que se trata de uma questão que varia de acordo com a época e o tipo de sociedades. Em todo o caso, e até porque a informação estatística disponível está organizada segundo este critério, seguimos aqui o critério de classificação do INE (*ibid.*). Quando nos reportamos a expressões como jovem, idoso ou pessoas em idade activa, estas designações resultam de uma categorização em função do critério idade. Assim, no que respeita à dependência, utilizaremos três índices para a análise desta questão e que são: o índice de dependência de jovens, o índice de dependência de idosos e o índice de dependência total.

O índice de dependência de jovens está directamente relacionado com a natalidade, pelo que, quebras significativas de natalidade numa dada região geram diminuições acentuadas no índice de dependência de jovens (Nazareth, 1997; INE, 2000). Como se depreende do perfil gráfico, Portel apresenta um índice mais baixo, designadamente, na razão aproximada de 28 jovens por cada 100 activos; por outro lado, com uma relação de dependência de 29 jovens por cada 100 activos, Évora configura-se como um município relativamente mais rejuvenescido, não tanto pelas diferenças registadas ao nível deste índice, mas quando complementarmente, regista uma

subrepresentação em termos da dependência de idosos ¹⁴ inferior em 8% em relação a Portel.

Gráfico 3
Índices de dependência de jovens e de idosos



Fonte: DRA-INE, 1999

O índice de dependência total traduz uma relação entre as franjas etárias consideradas dependentes (jovens + idosos) e a população com idade entre os 15 e os 65 anos, ou seja, considerada como potencialmente activa (Nazareth, 1997; INE, 2000).

Uma das leituras que este índice proporciona é o do número de pessoas dependentes, jovens ou idosos, por cada 100 sujeitos em idade activa, donde se depreendem, em especial, pelo peso relativamente menos acentuado dos idosos na estrutura etária da população residente no município de Évora, as vantagens em termos de menor pressão social, que as populações deste município parecem desfrutar, por via de um índice de dependência total claramente favorável quando comparado não só com o do município de Portel mas com o da própria região.

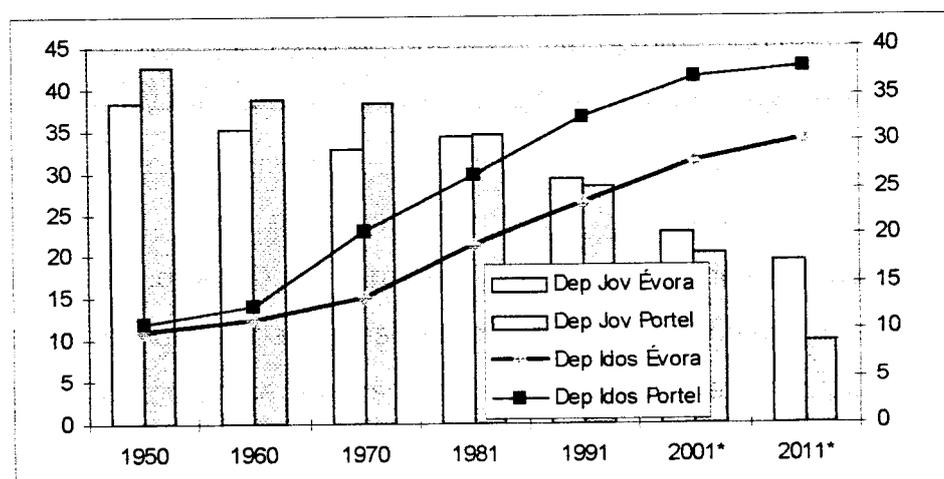
¹⁴ Quanto ao índice de dependência de idosos, faz-se deste uma leitura e interpretação na mesma linha do anterior, isto é, este expressa uma relação entre o número de idosos por cada 100 activos (Nazareth, 1997; INE, 2000) relativamente a um dado município.

O envelhecimento populacional é outra das características que tende a marcar as zonas do interior. No caso em análise, está igualmente presente a sua marca profunda, já que, no Alentejo Central este valor se situa, em termos médios, à volta dos 94 pontos, isto é, por cada 100 jovens existem cerca de 94 idosos. O município de Portel, com os seus 111 pontos aproximadamente na relação 'idoso/jovem', contra os cerca de 5 jovens por cada 4 idosos de Évora, confirma assim toda uma configuração estrutural etária bastante mais desfavorável e constringida em termos sócio-demográficos e económicos.

Por outro lado, se analisarmos o comportamento evolutivo dos grupos funcionais *jovens*, *adultos* e *idosos* ao longo de um período temporal mais alargado, designadamente, desde meados do século XX, constatamos que o problema ganha ainda outros contornos em termos de assimetrias e disparidades sub-regionais.

Gráfico 4

Rátios de dependência de jovens e de idosos



Fonte: INE - Recenseamentos Gerais da População (1950/60/70/81/91)

* População projectada - CCRA (1994)

Com efeito, no município de Portel, para além de um perfil demográfico que parece incapaz de contrariar a tendência de contracção populacional que

a silhueta de configuração tendencialmente negativa apresenta, desenha-se também uma estrutura de notório envelhecimento e de dependência crescentes, não por razões de um avolumar absoluto e relativo do número de crianças e jovens, mas pelo crescente peso que os idosos vêm ganhando em relação aos activos e, naturalmente também, ao total da população residente e constituindo mais um sinal de uma dinâmica populacional algo fragilizada e o engrossar do já vasto leque de constrangimentos existentes.

Em jeito de encerramento deste sub-ponto, vem a propósito convocarmos R. Pressat (1979) quando este, ao referir-se a contextos estruturais demográficos de envelhecimento bastante acentuado, adverte que uma tal situação pode tornar-se um verdadeiro obstáculo à criatividade, à mudança e à adaptação às novas condições de produção de um mundo em evolução rápida.

3.2 Indicadores de contextualização educativa e sócio-cultural

Os níveis instrucionais e, de certo modo, educativos de uma dada população são hoje comumente considerados e reconhecidos por agências internacionais de desenvolvimento de inegável prestígio, como um dos factores chave em termos de potencial de desenvolvimento social e humano (UNESCO, 1994; PNUD, 1997; 2000; OCDE 2000). Se, por um lado, no âmbito estritamente demográfico, o município de Portel, parece não sair nada beneficiada no confronto com o município de Évora e com a própria sub-região 'Alentejo Central', por outro lado, a observação e análise de alguns dos índices utilizados na sua caracterização, deixam antever constrangimentos, os quais assumem aspectos claramente estruturais e estruturantes de condições sociais

e económicas pouco animadoras e que a conjugação com uma variável tão importante como o nível educativo pode, eventualmente, vir a constituir-se com um elemento de atenuação ou de agravamento dos cenários anteriormente descritos.

Com efeito, partindo da hipótese de que o potencial humano, enquanto factor de desenvolvimento, é função da estrutura etária de uma dada população mas também e especialmente da estrutura instrucional e educativa dessa população, os municípios em que esta estrutura se revela menos deficitária são também aqueles em que as respectivas populações escolares tendem a conseguir não só maiores níveis de escolarização, como melhores níveis de prestação e desempenho escolares, gerando-se, concomitantemente, uma espécie de fluxo contínuo instrucional e educativo, num ciclo vicioso e virtuoso de realimentação e renovação acrescentadas dos respectivos efectivos populacionais.

Recorreremos, à semelhança dos índices anteriores, às bases de dados do INE, para neste caso procedermos ao apuramento das taxas de analfabetismo e da relação analfabetos/secundário ou mais, por serem dois dos indicadores que, combinadamente, possibilitam uma visão global da estrutura instrucional e educativa da população.

Quanto ao primeiro dos indicadores, a taxa de analfabetismo, a posição do município de Évora, com um valor médio que ronda os 12,5% apresenta uma diferença para melhor de 7 pontos percentuais em relação ao Alentejo Central e de mais de 9 pontos em relação à região Alentejo, todavia, supera em cerca de 1,5 pontos percentuais o valor nacional.

Quadro XXIV

Taxa de analfabetismo e respectiva variação relativa

Municípios	Taxa de Analfabetismo	$\Delta\%$
Évora	12,5	-35,6
Portel	25,0	+28,9
Alentejo Central	19,4	-
Alentejo	21,8	+12,4
Portugal	11,0	-43,3

Fonte: DRA-INE, 1999

Quanto ao município de Portel, em que 1 habitante com mais de 10 anos em cada 4 habitantes está recenseado como sendo analfabeto, a sua taxa de analfabetismo duplica a de Évora e supera a do Alentejo Central em mais de 5%. A calamidade do analfabetismo, revela-se assim como um problema que está ainda longe de ultrapassar nestas paragens, plenas de memórias e características de ruralidade e em que a variável 'tempo' parece definitivamente tender a funcionar como o único dispositivo estratégico decisivo no combate à erradicação de modos culturais de estar que ao longo de anos foram sendo construídos e torneados à margem da escola.

Com efeito, de acordo com os apuramentos constantes do quadro anterior, as variações percentuais relativamente ao global da amostra, apresentam algumas oscilações que, à partida, uma estrutura etária das populações não muito diferente e toda uma morfologia espacial e social, provavelmente com mais semelhanças do que diferenças, não deixavam supostamente antever.

No que respeita à relação analfabetismo/secundário ou mais, os resultados apurados vêm reforçar a ideia de um quadro sub-regional onde as marcas de trajectos individuais por caminhos que não incluíram a escolaridade continuam a ter um peso evidente e em que, mais uma vez, o município de Portel, se apresenta numa situação de grande fragilidade educativa-instrutiva,

quando na comparação de sub-grupos populacionais analfabetos com sub-grupos com níveis de instrução de secundário ou mais, o prato da balança continua a pender ainda para o lado do analfabetismo ¹⁵.

Quadro XXV

Relação analfabetismo/secundário ou mais e respectivo desvio relativo

Municípios	Analf / Secund ou mais	Desvio relativo (%)
Évora	50	-60,7
Portel	142	11,1
Alentejo Central	128	-

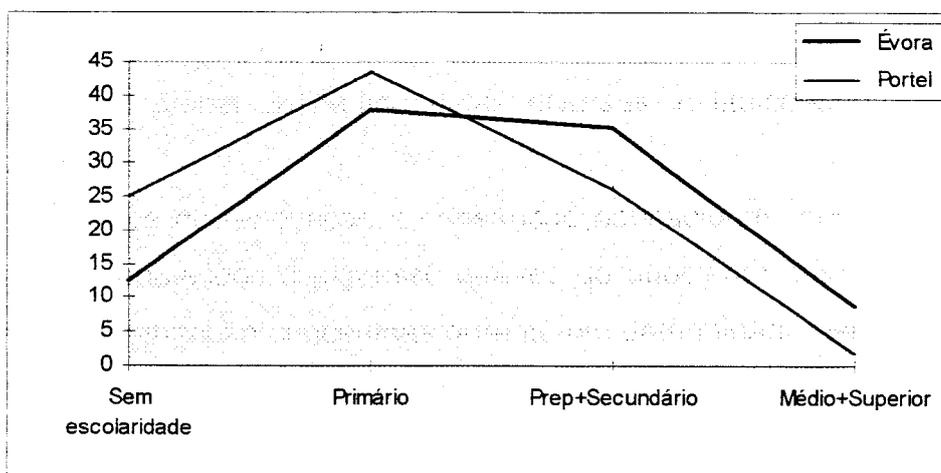
Fonte: DRA-INE, 1999

Na verdade — e apesar de todo um discurso político e jurídico-normativo de democratização do ensino e de igualização de oportunidades educativas, cujos sinais começam efectivamente a ser notórios desde os finais da década de sessenta e que se viria a intensificar de forma acentuada a partir de 1974, quando postos em confronto directo os diversos sub-grupos populacionais segundo o nível de instrução —, ressalta ainda uma estrutura cujos contornos são reveladores do grande défice de escolaridade existente e, em particular, de forma significativamente mais acentuada, no caso de município de Portel do que no município de Évora.

¹⁵ Atente-se que, dado o processo de organização e categorização dos dados estatísticos do INE, quando nos referimos ao ensino secundário, estamos a reportarmo-nos a um nível de escolaridade que inclui todos os patamares para além do ensino preparatório, nomeadamente, o anteriormente designado ensino secundário unificado, o que significa que, no município de Portel, o número de pessoas analfabetas continuava, de acordo com os valores de recenseamento de 1991, a superar o número de pessoas que possuía um qualquer nível de instrução superior ao preparatório.

Gráfico 5

População residente c/ mais de 10 anos por grau de instrução (%)



Fonte: DRA-INE, 1999

Imaginando uma linha de separação entre o primário e o preparatório/secundário, apenas no caso do município de Évora, a distribuição de resultados faz esboçar uma silhueta que tende a aproximar os dois grandes grupos assim criados e que ficam, respectivamente, situados à esquerda e à direita desta linha, ficando de cada lado cerca metade da população residente com mais de 10 anos, ao contrário de Portel, onde o desequilíbrio em termos de efectivos populacionais dos dois grupos é notório.

O contraste da silhueta assimetricamente positiva do município de Portel, com a silhueta de configuração claramente mais simétrica do de Évora, evidencia mais uma vez os distintos perfis instrucionais e educativos destes dois municípios e, conseqüentemente, admitindo-se a partir desta evidência, ser também provável a existência de contextos e ambientes sócio-educativos e culturais envolventes de um modo geral mais estimulantes em termos escolares no caso do município de Évora do que no município de Portel.

Complementando ainda estes indicadores com os de uma outra relação 'alunos matriculados no sistema de ensino/população residente com menos de 25 anos', constata-se que volta a ser o município de Évora, ainda que por uma magra margem, a ocupar a primeira linha com 62,4 indivíduos em processo de

escolarização por cada 100 habitantes com menos de 25 anos, contra os 60,9 de Portel.

Estas diferentes fragilidades instrucionais e educativas, combinadas com alguns dos aspectos demográficos anteriormente referidos, deixam-nos a ideia de um quadro situacional de adversidades várias no que respeita a condições e barreiras a remover em termos sócio-educativos e culturais e das oportunidades de desenvolvimento que tendem muito provavelmente a esvaziar-se bastante mais em espaços com maiores défices instrucionais.

Uma das interrogações que faz sentido colocar, é a de procurar perceber se estas diferenças de resultados e as assimetrias que daí são passíveis de induzir, decorrem basicamente da própria estrutura etária da população ou se, para além disso, estão também associadas a outros aspectos, nomeadamente, diferentes culturas escolares locais, valorização que se faz dessa culturas e importância que se lhe atribui em termos de afirmação social e profissional, papel e significado que se tende a reconhecer às instâncias locais de educação e ensino e aos seus principais agentes, preocupações e sensibilidades políticas existentes neste sentido, etc.

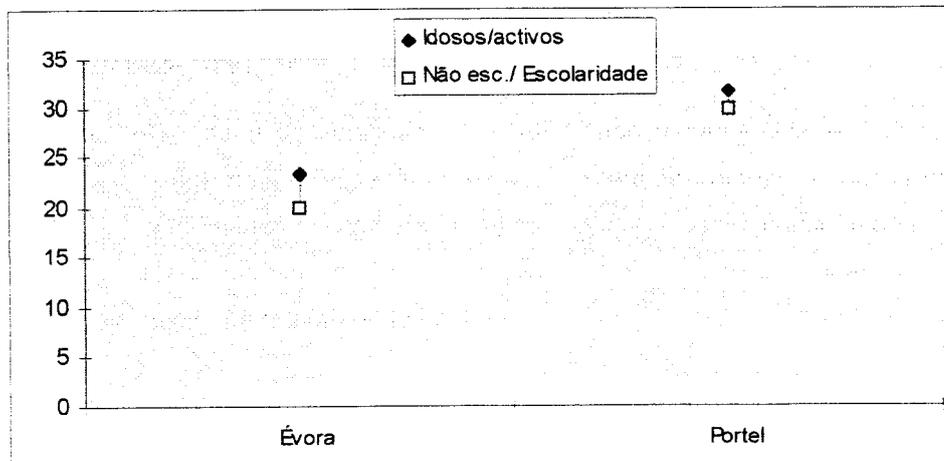
É claro, que não cabe no âmbito deste estudo dirigirmo-nos agora para uma tal problemática e aprofundarmos algumas das principais linhas explicativas das assimetrias instrutivas e educativas que os diversos indicadores têm vindo a sinalizar. Em todo o caso, o desafio fica lançado, ademais quando ao espreitarmos o perfil etário destas populações, nos apercebemos que, afinal, a estrutura etária da população residente nestes municípios não parece por si só ser suficientemente explicativa dessas diferenças.

Num olhar de superfície, o que tínhamos parece efectivamente confirmar-se; decorrente muito provavelmente dos diferentes modos de encarar o ensino e a escola e das diferentes ideologias e políticas educativas locais, não só tendem a subsistir ainda franjas de analfabetismo, como parece ter-se de certo modo instalado um meio de 'cultura' propício à eclosão de

novas franjas e de novas formas de iliteracia e que o processo natural do óbito dos mais velhos e menos escolarizados não levará por si só, pelo menos nos tempos mais próximos, totalmente consigo.

Gráfico 6

Relações idosos/ativos e não escolarizados/escolarizados



Fonte: DRA-INE, 1999

Com efeito, procedendo ao apuramento de um quociente entre as duas relações e estabelecendo como critério de análise que quanto mais aquele se aproxima de 1 ou lhe é superior, tanto mais provável é a existência de franjas de população não idosa não escolarizada, evidencia-se de novo o município de Portel nessa aproximação. A ser efectivamente assim, a relação da população com a escola tem-se afigurado historicamente mais distanciada e problemática e em que a variável tempo, por si só, parece revelar-se, pelas características estruturais do problema, insuficiente para o inflectir desta relação, ou pelo menos, para recuperar a desvantagem que apresenta face ao município de Évora, em que a relação entre aquelas variáveis tende a aproximar-se mais rapidamente de 0, isto é, em que a população analfabeta tende a decrescer de forma mais acelerada, independentemente do peso dos idosos na estrutura etária da população.

No concernente a uma caracterização e contextualização sócio-cultural, tomaremos como indicadores de referência o volume total de despesas *per capita* com actividades culturais efectuado no ano de 1998 por cada um dos municípios e a taxa de cobertura de equipamentos sociais.

As actividades culturais referenciadas resultam da agregação de cinco áreas principais de intervenção e que são: artes cénicas; jogos e desportos; música; publicações e literatura; outras actividades culturais não especificadas.

Tomando como referência os valores gastos nestas actividades durante o ano de 1998, é de salientar agora a posição claramente hegemónica do município de Portel, com despesas na ordem das 2,7 vezes o valor do município de Évora e 1,5 vezes o valor médio *per capita* desta sub-região, e que, de algum modo, merece ser assinalado, pelo menos como sinal de sensibilidade e de preocupação em espaços de grande défice educativo-instrutivo.

Quadro XXVI

Despesas *per capita* com actividades culturais (valores em contos)

Municípios	Despesas c/ activ. culturais	$\Delta\%$
Évora	10,4	- 44,7
Portel	28,2	50,3
Média (Alentejo Central)	18,8	-

Fonte: INE (2001)

Em relação à taxa de cobertura de equipamentos sociais ¹⁶, de acordo com os resultados apurados, são de evidenciar as posições subalternizadas

¹⁶ Alguns destes equipamentos são claramente passíveis de integrar uma típica categoria de infra-estruturação e, conseqüentemente, por isso mesmo, mais enquadráveis num índice de qualidade de vida. Em todo o caso, por questões de organização da categorização adoptadas, optámos por enquadrá-los num índice de cobertura social, sendo os equipamentos a agregar

de ambos os municípios face à sub-região e em que um pouco estranhamente, o próprio município de Évora, frequentemente líder, apresenta neste índice valores relativamente baixos e, de certo modo, contraditórios com as posições que, de um modo geral, tem evidenciado relativamente à grande maioria dos indicadores. Na verdade, alargando a análise a outros municípios, nomeadamente um de cada uma das classes de ordenação dos municípios do Alentejo Central, a área e o número de freguesias dos municípios parecem constituir dificuldades acrescidas nas taxas de cobertura de equipamentos, uma vez que, estas taxas tendem a correlacionar-se negativamente com aquelas variáveis e podendo de alguma forma indiciar uma base interpretativa e explicativa destes resultados ¹⁷.

Quadro XXVII

Taxa de cobertura de equipamentos (1998)

Municípios	Tx Cobertura Equipamentos	Δ%
Évora	86,2	- 2,1
Portel	76,1	- 11,2
Média (Alentejo Central)	88,0	-

Fonte: INE (2001)

Por outro lado, as bibliotecas, as farmácias e os centros de dia são, no cômputo geral dos equipamentos analisados, os que apresentam maiores

neste índice os seguintes: minimercado, recolha de lixo, estação ou posto de correio, escola do 1º ciclo do ensino básico, centro de saúde ou extensão, farmácia, centro de dia, biblioteca.

¹⁷ Para além de Évora e Portel, como representantes das classes I e VI, os restantes municípios seleccionados foram Reguengos de Monsaraz (Classe II), Viana do Alentejo (Classe III), Mourão (Classe IV) e Sousel (Classe V), sendo as respectivas taxas de cobertura 82,5%, 95,8%, 91,7% e 93,8%.

défices de cobertura e com uma incidência particularmente acentuada nas freguesias rurais daqueles municípios ¹⁸.

De algum modo, os resultados induzidos levam-nos a admitir a existência de um panorama político-administrativo em que a unidade territorial 'freguesia' parece permanecer, se não na totalidade, pelo menos, bastante subalternizada, relativamente ao centro político-administrativo 'município' pois, de outro modo, torna-se difícil compreender o adiamento prolongado da remoção das dificuldades de acessibilidade a um conjunto de equipamentos essenciais por parte das populações mais isoladas.

3.3 Indicadores de actividade económica e de qualidade de vida

Com o propósito de procedermos a uma caracterização de uma certa dinâmica económica e qualidade de vida, e para uma caracterização prévia enquadradora dos contextos situacionais das populações escolares dos municípios em análise, daremos ainda destaque aos seguintes aspectos:

- potencial de activos ou taxa de actividade e que relaciona a população em idade activa com a população total (AE₁);
- não dependência agrícola, um indicador sinalizador da percentagem da população cuja principal actividade está relacionada com o sector secundário ou terciário (AE₂);
- índice de terciarização, expressando a relação entre os activos no sector terciário e os activos no primário e secundário (AE₃);

¹⁸ Cf. INE (2001).

- dinâmica global de construção, relacionando o número de licenças de construção de edifícios com o número de famílias (AE₄);
- consumo industrial de electricidade, sinalizador dos níveis de consumo industrial por consumidor (AE₅);
- crédito global concedido pelas diversas instituições bancárias por habitante (AE₆);
- dinâmica de renovação e construção habitacional, indicativo de nível de vida das populações e expresso através do quociente entre o número de licenças para habitação concedidas durante um determinado período temporal e o número de famílias residentes (QV₁);
- índice *per capita* do poder de compra e que informa da posição relativa dos habitantes do município face ao todo nacional (QV₂);
- consumo doméstico de electricidade, um índice do nível de vida sinalizador do grau de utilização de equipamentos eléctricos por parte das famílias (QV₃);
- telefones (Portugal TELECOM) *per capita*, um outro indicador do nível de vida das populações residentes (QV₄);
- densidade de estradas nacionais (hm/Km²), enquanto indicador das condições de acessibilidade das populações por via do grau de infra-estruturação rodoviária e que catalogaremos também aqui como indicador de qualidade de vida (QV₅);
- população servida com água canalizada, electricidade e esgotos (QV₆), constituindo um outro elemento sinalizador do grau de infra-estruturação dos municípios.

Os seis primeiros indicadores enumerados, estão mais directamente relacionados com a actividade económica propriamente dita, enquanto que os seis últimos se dirigem mais a questões de qualidade de vida das populações. Os respectivos índices sintéticos de actividade económica (IAE) e de qualidade de vida (IQV), são obtidos tomando como critério de cálculo a média aritmética das diversas variáveis que os integram.

Estes índices, longe de esgotarem as dimensões de análise, proporcionam todavia alguma informação de suporte relacionada com aspectos de natureza mais estritamente económica e níveis de bem estar, complementando assim outras informações anteriores já referenciadas a propósito da situação geral e relativa dos municípios e ajudando, por outro lado, a completar a base estrutural e contextualizadora dos 'meios culturais locais' onde estão implantados os diversos dispositivos organizacionais e agências educativas escolares responsáveis pela estruturação e desenvolvimento dos processos de escolarização das populações em idade escolar.

Num compromisso pretensamente conciliatório entre uma não demasiada exaustividade de informação de contexto e um possível enviesamento da análise de situação decorrente de indicadores não suficientemente representativos das dimensões em estudo, concluiremos esta primeira elencação de aspectos situacionais dos municípios de Évora e de Portel com uma apresentação dos respectivos resultados apurados em cada um dos índices anteriores. Por questões de organização, esta apresentação processa-se de forma agregada e de acordo com as respectivas categorias de análise em que os diversos elementos de sinalização foram enquadrados.

3.3.1 Indicadores de actividade económica

No quadro seguinte estão referenciados os resultados por município dos seis indicadores de caracterização da actividade económica e que nos dão uma ideia geral da posição de cada um dos municípios relativamente ao conjunto de aspectos seleccionados nesse âmbito.

Quadro XXVIII

Indicadores da dinâmica económica por município

Municípios	AE ₁	AE ₂	AE ₃	AE ₄	AE ₅	AE ₆
Évora	47	91	193	2	40	1403
Portel	43	59	56	2	7	138
Média (A.C.)	42	69	94	2	48	657

Fonte: DRA-INE, 1999

Legenda: AE₁ - taxa de actividade (%); AE₂ - não dependência agrícola (%); AE₃ - índice de terciarização (%); AE₄ - dinâmica global de construção (nº de construções p/ cada 100 famílias); AE₅ - consumo industrial de electricidade p/ consumidor (milhares de Kwh); AE₆ - crédito global concedido por habitante (milhares de contos).

A total supremacia por parte do município de Évora em todos os indicadores considerados e em que na maioria dos aspectos observados os valores registam diferenças bastante elevadas entre si é o principal traço evidenciado pelo quadro anterior.

Por outro lado, relativizando os diversos resultados através do cálculo de um quociente entre os diversos indicadores de dinâmica económica, verifica-se que, em média, os valores de Évora são cerca de 3,8 vezes superiores aos registados por Portel, 1,4 vezes superiores à média da sub-região, enquanto que por cada unidade de dinâmica económica, Portel não só em média não vai além dos 0,6 pontos como lhe é inferior na esmagadora maioria dos indicadores de dinâmica económica seleccionados.

3.3.2 Indicadores de qualidade de vida

Desenvolvendo um esquema de análise semelhante ao anterior, passamos a apresentar os resultados dos seis indicadores seleccionados com o objectivo de situarmos os municípios de Évora e de Portel relativamente a

um conjunto de aspectos relacionados com a qualidade de vida e bem estar das populações neles residentes.

A hipótese de partida, à semelhança de situações anteriores, é a de que os municípios cujas populações registam melhores níveis de bem-estar e de qualidade de vida, reúnem e tendem a desenvolver também cumulativamente, por via de um contexto enquadrador mais favorável daí decorrente em termos sócio-educativos, todo um conjunto de condições tanto no que concerne a uma maior diversidade de acessibilidades como em relação a outros aspectos de ordem logística, as quais tendem a potenciar não só um maior leque de oportunidades educativas, como de êxito instrucional e educativo.

Quadro XXIX

Indicadores de qualidade de vida por município

Municípios	QV ₁	QV ₂	QV ₃	QV ₄	QV ₅	QV ₆
Évora	1,4	101,1	2,5	0,5	1,0	88,2
Portel	0,9	38,3	1,5	0,3	0,4	76,0
Média (A.C.)	1,3	60,6	1,8	0,4	0,7	84,5

Fonte: DRA-INE, 1999

Legenda: QV₁ - renovação habitacional construção (nº de construções p/ cada 100 famílias); QV₂ - índice de poder de compra *per capita* (índice nacional = base 100); QV₃ - consumo doméstico de electricidade p/ consumidor (milhares de Kwh); QV₄ - telefones *per capita*; QV₅ - densidade de estradas nacionais (Hm/Km²); QV₆ - população com água canalizada, electricidade e esgotos (%).

A dificuldade em atribuir importância relativa a cada um dos aspectos agregados, tendo em vista a construção de um índice representativo da qualidade de vida das populações (IQV), levou à identificação deste índice como a média aritmética das seis variáveis seleccionadas. Por outro lado, e dado que também neste caso as diversas variáveis se encontram referenciadas a diferentes unidades de medida, para facilitar a comparação de resultados, procedemos, à semelhança do que já fizéramos anteriormente, ao cálculo de um quociente relativizador das pontuações registadas nesses

índices parciais e que nos permite estabelecer não só comparações individuais em relação a cada um dos índices de qualidade de vida, como apurar um valor relativo médio global quer entre os municípios, quer entre cada um destes e a própria sub-região.

Os resultados obtidos pela aplicação do modelo para o índice de qualidade de vida permitem fazer relevar os seguintes aspectos:

i) relativamente ao contraste directo Évora-Portel, a posição subalternizada deste em todos os indicadores de qualidade de vida seleccionados (média Évora/Portel = 1,9) e cujos valores máximo e mínimo em termos de quociente se verificam respectivamente no índice de poder de compra *per capita* (2,6 vezes superior no município de Évora) e no índice de infra-estruturação (1,2 vezes superior);

ii) na comparação municípios-região, no caso do município de Évora, uma situação de supremacia total por parte deste e que se estende a cada um dos índices parciais de qualidade de vida (relação média = 1,3) e a situação inversa no caso do município de Portel e com uma subalternidade que não é apenas global mas que se estende também a cada um dos índices parciais considerados (relação média = 0,7);

iii) ainda no âmbito do contraste municípios-região, os casos de diferença máxima e mínima ocorrem, no caso do município de Évora, respectivamente no índice QV2 (poder de compra *per capita*) e QV6 (água canalizada, electricidade e esgotos). No município de Portel, o seu melhor valor relativo em relação à média regista-se na taxa de cobertura de saneamento e o seu pior registo no índice de densidade de estradas nacionais (QV5), com um valor que é cerca de 60% do valor médio da sub-região e 40% do de Município de Évora.

Em jeito de síntese, fica-nos a ideia final de que relativamente a estes aspectos de contextualização das dinâmicas demográficas, sócio-educativas e culturais, de actividade económica, qualidade de vida e bem estar das populações, quer na globalidade considerados, quer nas suas inúmeras

particularidades, os municípios de Évora e de Portel apresentam-se profundamente assimétricos, com grande desvantagem para este último e em que os sentidos e tendências evolutivas esboçadas para os próximos anos, não deixam antever sinais de redução das disparidades existentes entre eles, apesar de algumas delas serem enormes.

Mas estas disparidades não se revelam apenas numa dimensão inter-concelhia, mas igualmente, na sua dimensão intra-concelhia, afastando e aproximando entre si e ao mesmo tempo espaços mais urbanos ou mais rurais, no próprio município ou fora dele. Na verdade, sempre que se procedeu a uma incursão intra-município e se exploraram níveis mais desagregados de observação, polarizados, por exemplo, em torno de lógicas de análise centro/periferia, revelaram-se desde logo e nas suas várias dimensões, particularidades e traços distintivos ao nível das diversas variáveis, de tal modo que, em muitas das situações, os retratos de certas geografias de pessoas e lugares teimavam em contrariar aquela que era a configuração global dominante e absorvente da unidade político-administrativa em análise.

Por tudo isto, as implicações em termos educativos escolares daqui decorrentes, são muito provavelmente inevitáveis e não deixarão, certamente, de se reflectir nas dinâmicas escolares das populações dos dois municípios.

4. Características gerais e dinâmicas de evolução da população escolar: aspectos globais e microdemográficos

A análise dos aspectos globais da população escolar, tanto pelo conhecimento que disponibiliza relativamente aos traços e dinâmicas gerais de evolução, como pelas principais tendências observadas e cenários projectivos dessa população escolar ou de segmentos específicos que dela fazem parte, reveste-se de particular importância no esboçar de um retrato da situação geral educativa dos municípios de Évora e de Portel e, até certo ponto, e com todas as reservas que uma extrapolação desta ordem de grandeza nos merece, mesmo escudando-nos na semelhança ecológica, desta sub-região.

O seu propósito é, por um lado, caracterizar globalmente o desempenho escolar em termos do 2º e 3º ciclos do ensino básico e, por outro, olhar comparativamente estes municípios, através de uma análise longitudinal baseada em informação quantificada de fontes estatísticas, quer no que se refere em geral aos aspectos globais do estado da população escolar quer, em particular, a um conjunto de acontecimentos renováveis e não renováveis determinantes dos movimentos tendenciais evolutivos e dos consequentes desempenhos dessa população.

4.1 População escolar e traços genéricos de evolução

A população escolar total matriculada no 2º e 3º ciclos ¹⁹ situa-se, em termos médios, no período de 1994 a 1998, num valor próximo dos 4350

¹⁹ Os dados relativos aos dois municípios em análise, dizem respeito apenas às modalidades de ensino regular sob a tutela e responsabilidade directas do Ministério da Educação, não se incluindo nos valores de recenseamento populações registadas em sub-sistemas de ensino recorrente, nomeadamente nas chamadas modalidades especiais de educação escolar de níveis I e II, como sejam os casos dos sistemas duais de Pré-Aprendizagem e Aprendizagem sob a tutela do IEFP ou outros.

alunos ano, dos quais cerca de 59% são do 3º ciclo e ligeiramente mais de metade (51%) do sexo masculino. O seu ritmo de crescimento médio ano é negativo em ambos os ciclos, sendo de -2,5% no 2º ciclo e de -1,2% no 3º ciclo ²⁰; na globalidade (total 2º+3º ciclos), esta taxa de crescimento média anual ronda os -1,7%, confirmando-se, assim, em termos de cenário projectivo para os próximos anos nesta sub-região e nestes níveis de ensino, os sintomas tendenciais de emagrecimento do potencial de alunos a escolarizar²¹.

Quadro XXX

População escolar recenseada por ciclo de estudos e ano lectivo
(municípios de Évora e de Portel)

	2º Ciclo			3º Ciclo			Total		
	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M
1994	1.941	1.044	897	2.624	1.237	1.387	4.565	2.281	2.284
1995	1.918	1.049	869	2.796	1.346	1.450	4.714	2.395	2.319
1996	1.783	977	806	2.509	1.259	1.250	4.292	2.236	2.056
1997	1.713	923	790	2.407	1.206	1.201	4.120	2.129	1.991
1998	1.628	837	791	2.415	1.224	1.191	4.043	2.061	1.982
Média	1.797	966	831	2.550	1.254	1.296	4.347	2.220	2.126

Fonte: DREA

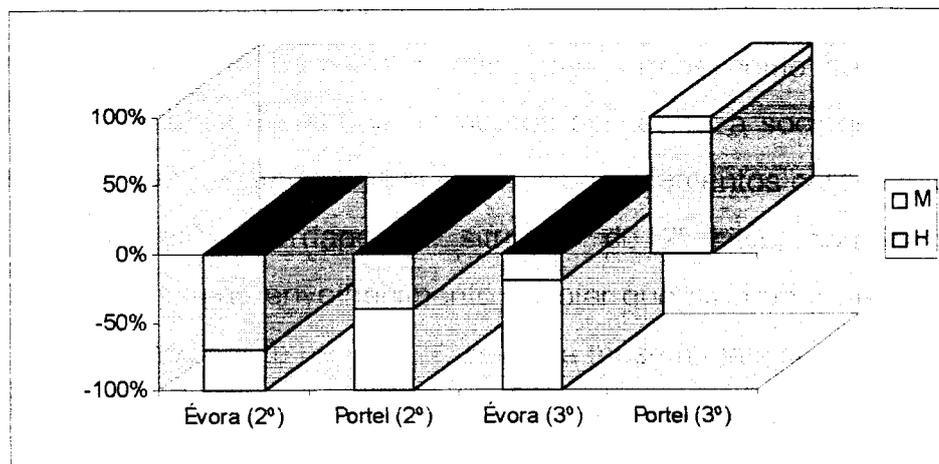
Um dos aspectos que nos importa considerar neste mesmo contexto é o de analisarmos se o comportamento dos dados mantém estas mesmas características em cada um dos municípios ou se, pelo contrário, a questão ganha especificidades próprias em função de cada uma das unidades administrativo-territoriais consideradas.

²⁰ No cálculo da taxa de crescimento média anual aplicou-se a seguinte fórmula:

$$r_{98,94} = (1 + \delta_{98,94})^{1/4} \quad \text{e em que } \delta_{98,94} \text{ é a taxa de crescimento de 1994 a 1998.}$$

²¹ Este sintoma de contracção está, aliás, em conformidade com as projecções demográficas da população desta sub-região neste grupo etário. Cf. CCRA (1995).

Gráfico 7
Crescimento médio relativo anual por sexo e por ciclo de estudos
(1994-1998)



Numa primeira leitura dos elementos gráficos, constatamos que apenas no caso do município de Portel o perfil decorrente das taxas de crescimento médio anual do 3º ciclo se altera relativamente ao padrão dominante de crescimento negativo e que tende a caracterizar todas as restantes situações. Este contraste, e que se manifesta de forma bastante mais acentuada na população escolar masculina do que na feminina, dado ser aquela a assumir a grande parcela desse crescimento positivo, pode ter diversas leituras e nem todas elas necessariamente associadas a aspectos positivos. Com efeito, na base destes resultados, indicadores de um aparente crescimento populacional líquido no 3º ciclo no caso de Portel, poderá estar por exemplo um maior número de ocorrências de repetência, fazendo crescer excessivamente os efectivos populacionais e sem que isso corresponda a taxas líquidas de escolarização mais elevadas. Na verdade, e porque se trata de um município em que, como referimos atrás, o emagrecimento populacional, em especial ao nível da população jovem, é um dos seus traços demográficos dominantes, esta inflexão em termos de crescimento médio ano no município de Portel relativamente ao 3º ciclo e, em especial, por parte do sub-grupo masculino, por razões positivas, não poderia decorrer de outra coisa que não fosse o de um acréscimo progressivo e em aceleração do índice de escolarização líquida e, necessariamente, tendo este de ser relativamente baixo nos primeiros anos da

série, de modo a poder existir ainda margem de crescimento nos anos seguintes. Contudo, de acordo com os apuramentos realizados relativamente a uma taxa líquida de escolarização do grupo etário 10-14 anos, não parece ser esta, de facto, a base explicativa mais plausível para um tal crescimento, mas ao contrário o prolongamento do 3º ciclo para idades superiores a 14 anos por sobre-ocorrência de acontecimentos de não aprovação/progressão²². Esta é, na verdade, uma hipótese verosímil, uma vez que as taxas líquidas de escolarização do 3º ciclo e inclusivamente na sub-população masculina, são bastante mais baixas no município de Portel do que no de Évora.

Um outro aspecto que se depreende ainda da informação gráfica é o do movimento de inflexão em termos de contributo relativo para o crescimento médio ano das sub-populações masculina e feminina nos dois ciclos de estudo e em ambos os municípios.

Por outro lado, projectando graficamente a expressão percentual da população escolar recenseada com mais de 14 anos no 3º ciclo no período compreendido entre 1994 e 1998, corrobora-se a hipótese de um crescimento

²² De facto, os apuramentos efectuados relativamente a taxas líquidas de escolarização do grupo de idades entre os 10 e os 14 anos, tomando por referência a média dos valores de recenseamento escolar do 2º e 3º ciclos com estas idades no período de 1994 a 1998 e a correspondente população residente do mesmo grupo de idades nesse mesmo período nos municípios de Évora e de Portel, foram os seguintes:

Taxas líquidas de escolarização do grupo etário 10-14 anos (média 1994- 1998)

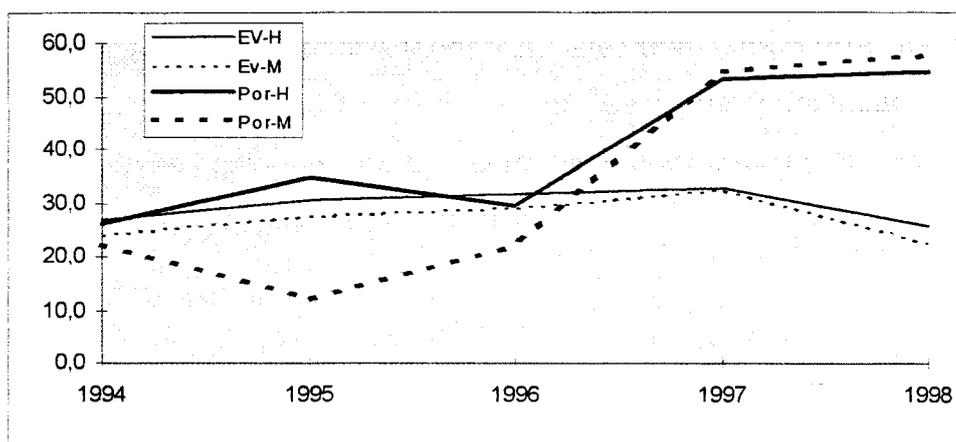
	Évora			Portel		
Tx líq 2º C	45,3%	47,8%	42,7%	43,4%	46,4%	40,3%
Tx líq 3º C	49,0%	47,8%	50,3%	30,0%	23,3%	37,2%
Tx líq total	94,3%	95,6%	93,0%	73,4%	69,7%	77,5%

Apesar de alguma irregularidade tendencial dos dados e em especial na sub-população masculina, o facto de no município de Portel se registar uma declividade descendente na taxa líquida de escolarização do 3º ciclo quer globalmente quer nos grupos populacionais masculino e feminino (respectivamente, $b_{HM} = - 2,7\%$, $b_H = - 0,3\%$ e $b_M = - 5,2\%$), vem reforçar a ideia de um crescimento que não tende a ser feito à custa deste grupo específico de idades, o grupo de idades normal de uma escolarização de 2º e 3º ciclos, mas de uma sobrecarga populacional escolar nestes ciclos de estudo de populações de idades superiores a 14 anos.

positivo da população escolar no município de Portel, em grande parte feito à custa da sobre-representação no 3º ciclo de alunos com mais de 14 anos e sobretudo por parte do sub-grupo populacional masculino, ou seja, de alunos em que o acontecimento repetência constitui uma das marcas características do seu itinerário escolar.

Gráfico 8

Crescimento médio relativo anual da população do 3º ciclo com mais de 14 anos no período de 1994 a 1998



Como se depreende do gráfico anterior, a evolução dos perfis tendenciais do peso relativo das sub-populações com mais de 14 anos nos efectivos totais do 3º ciclo, apresenta contornos bastante diferenciados entre os dois municípios, ainda que em cada um destes, de configurações semelhantes nos sub-grupos H e M, pelo que, e em especial no que respeita ao município de Portel, residirá nesta sobre-representação de taxas brutas de escolarização de 3º ciclo, por via da extensão e prolongamento desse processo de escolarização para grupos de idades que em situação normal teriam cumprido a escolaridade até aos 14 anos e não por via de taxas líquidas de escolarização mais elevadas.

Apoiando-nos de novo na análise da tendência pelo método dos mínimos quadrados ²³ — e que oferece a vantagem de captar não apenas alguns aspectos seccionais da sucessão cronológica mas entrar também em linha de conta com toda a informação da série ²⁴, ou seja, com a totalidade dos

²³ Com efeito, podemos através deste método, tirar partido das potencialidades que os modelos de série cronológicas introduzem na análise, pelo facto de dispormos de um conjunto de observações para as mesmas variáveis em diferentes pontos no tempo. A modelização associada a séries temporais, enquanto método de previsão quantitativa, e que é usualmente contraposta a modelos causais, tem como principal objectivo prever a evolução de uma dada variável ou conjunto de variáveis e não o porquê dessa evolução. Chaves *et al.* (1999) referem a este propósito que “Esta diferença de ambição relativamente aos modelos explicativos está associada ao objectivo central dos modelos de séries temporais, o qual consiste em elaborar previsões. As razões para tratar um sistema de relações (...) [e dinâmica entre variáveis] como uma ‘caixa negra’ resumem-se em dois pontos. Em primeiro lugar, é possível que o sistema em causa não seja compreendido, ou, mesmo se inteligível, que seja extremamente difícil medir as relações que se assume regerem o seu comportamento. Em segundo lugar, o principal objectivo da modelização proposta pode consistir em prever a evolução da variável pertinente e não em verificar o porquê dessa evolução” (p. 298). Este tipo de modelização, tem como principal pressuposto “a existência de um certo tipo de associação das realizações futuras da variável a prever com os valores já observados da mesma (...) [assumindo-se] que os factores que influenciaram o comportamento da(s) variável(s) sob escrutínio no passado e no presente continuarão a ter uma influência similar no futuro” (*ibidem*). Por fim, uma palavra metodológica sobre a *tendência*, uma das principais componentes a considerar numa série temporal, por ser aquela a que em termos de leitura e análise dos resultados, viremos a dar um especial relevo. A *tendência*, enquanto componente de longo prazo, representa “o crescimento ou o declínio de uma série temporal num período de tempo alargado (...) podendo definir-se uma série como estacionária em média, quando os dados que a compõem flutuam em torno de uma constante, ou em variância, quando a dispersão das flutuações não se altera significativamente durante o período disponível. Outras componentes usualmente consideradas são a *componente cíclica*, a *componente sazonal* e a *componente irregular*. Cf. Chaves *et al.*, 1999, pp. 297-356.

²⁴ Outros procedimentos possíveis de modelização da tendência para além da análise de regressão são os métodos de alisamento simples, designadamente o método das médias móveis e o método de alisamento exponencial. O método das médias móveis apresenta como principal vantagem a redução do ‘ruído’ das observações e a detecção do comportamento de médio-longo prazo subjacente à série. Como principais limitações são apresentadas

registos de recenseamento escolar no período 1994-1998 e, conseqüentemente, e sempre que o modelo de ajustamento se revele adequado e com suficiente poder explicativo, daí decorrendo uma aproximação mais fidedigna ao comportamento e tendência de evolução dos dados históricos —, vejamos agora a evolução tendencial da população escolar recenseada.

Os resultados induzidos da aplicação do modelo aos dados da série, e após conversão, por razões de maior facilidade de comparação, em números índices simples (ver quadro seguinte), evidenciam uma tendência descendente ao nível do 2º ciclo e mais acentuadamente negativa na população escolar feminina do município de Portel. O índice global tendencial de evolução está situado nos 84 pontos no 2º ciclo e nos 91 pontos no 3º ciclo. Estes resultados permitem reforçar de novo a hipótese da sobre-repetência e de uma conseqüente sobre-representação de alunos com idades superiores às que teoricamente deveriam corresponder ao ano de escolaridade de matrícula, em situação de itinerário anterior sem 'acidentes' escolares.

especialmente, por um lado, a perda de observações resultantes da utilização do método para alisar a tendência e podendo ter efeitos na credibilidade dos resultados em particular em situações de reduzido número de observações e, por outro, o poder suscitar erroneamente a identificação na série de comportamentos cíclicos. O método de alisamento exponencial, consistindo no alisar de valores passados da série de um modo exponencialmente decrescente, baseia-se na atribuição de um maior coeficiente de ponderação às observações mais recentes e de uma menor ponderação às menos recentes pelo facto de se assumir que aquelas contêm informação mais relevante e actualizada para o desenho do modelo de ajustamento. Cf. Chaves *et al.*, 1999, pp. 313-327. O facto de, por um lado, os dados históricos da série serem apenas referentes a cinco momentos de observação e, por outro, dos coeficientes de determinação da análise de tendência pelos mínimos quadrados serem de um modo geral elevados e dando assim indicações da qualidade do ajustamento, levou-nos a optar por este último.

Quadro XXXI

Índices tendenciais de evolução da população escolar (1994-1998)

		2º Ciclo			3º Ciclo		
		HM	H	M	HM	H	M
Évora	Y_{x98}	85	82	89	88	96	82
	b	-3,9	-5,0	-2,6	-3,6	-2,1	-5,0
	R^2	0,95	0,92	0,81	0,70	0,43	0,79
Portel	Y_{x98}	73	80	65	127	148	113
	b	-6,81	-6,27	-7,41	4,24	10,7	0,0
	R^2	0,9	0,8	0,8	0,4	0,9	0,0
Global	Y_{x98}	84	82	86	91	99	84
	b	-4,3	-5,2	-3,2	-3,0	-1,3	-4,6
	R^2	0,97	0,92	0,87	0,71	0,23	0,76

No que respeita ao 3º ciclo, os valores de declividade são negativos no caso de Évora e positivos no caso de Portel, traduzindo respectivamente situações evolutivas de tendência crescente e decrescente e configurando perfis evolutivos tendencialmente diferentes. No caso da população masculina, e em que ao contrário da feminina, os ajustamentos produzidos não se apresentam com muito 'ruído', as diferenças entre Évora e Portel ajustadas a 1998, são de 68 pontos, um valor que vem confirmar-se como extremamente elevado e que deixa em aberto algumas hipóteses explicativas não necessariamente convergentes.

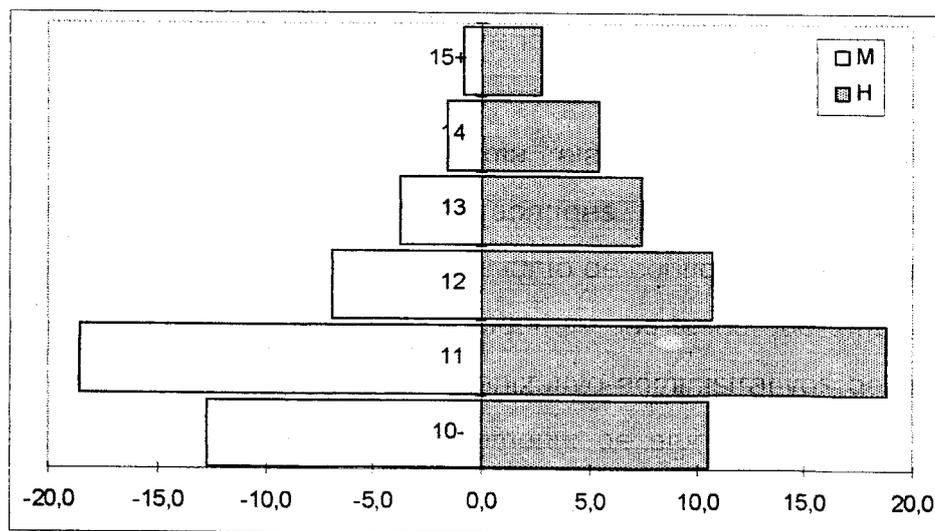
Para além destes, há ainda outros aspectos que são suscitados quando se procede a uma análise mais fina da população escolar, designadamente, ao nível de alguns aspectos estruturais. É o que procuraremos fazer no ponto seguinte.

4.2 Outros aspectos estruturais da população escolar

Em relação a outros aspectos estruturais da população escolar, estes são desenvolvidos com base na análise das formas como se apresentam distribuídos e combinados alguns elementos de natureza sociográfica (idade, sexo, habitat) e que constituem os seus principais elementos caracterizantes.

Numa primeira abordagem à situação do 2º ciclo, começamos por sublinhar a tendência de envelhecimento escolar que as proporções de alunos apresentam ao longo deste período ²⁵, sendo a mesma mais notória no caso da população masculina, o que, nos faz suscitar de imediato a hipótese de uma maior incidência da repetência no 2º ciclo por parte dos alunos do sexo masculino e, conseqüentemente, de sub-desempenho escolar deste segmento da população.

Gráfico 9
Estrutura da população escolar do 2º ciclo (%)



A distribuição revela uma estrutura, que podemos considerar assimétrica em relação ao sexo e uma certa tendência de acentuação numa

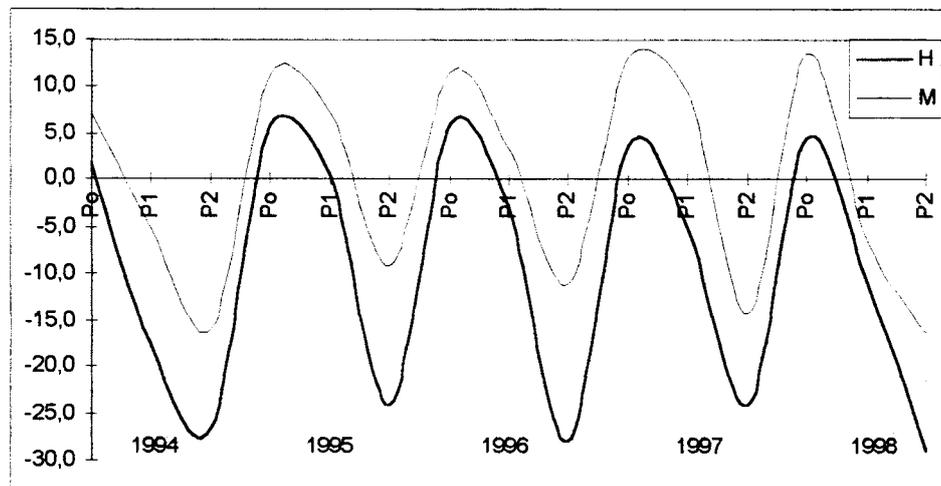
²⁵ O critério utilizado no cálculo dos respectivos valores de frequência relativa foi o seguinte: $f_i (H \text{ ou } M) = [F_i (H \text{ ou } M) / T_i (HM)] * 100$.

relação directa com a idade, de tal modo que, quase 1/5 dos alunos apresenta níveis de paridade um ou dois. Uma análise mais aprofundada da assimetria, revela a existência de diferenças altamente significativas entre os grupos de paridade P₀, P₁ e P₂, quando se comparam os respectivos valores médios de inscrição neste nível de ensino ($\chi^2 = 21,24$; gl = 2; p < 0,001).

A esquematização gráfica do perfil de desempenho com base nas variações relativas de aproveitamento referenciadas à situação da paridade²⁶ (gráfico seguinte) evidencia, por um lado, as diferenças entre as populações escolares masculina e feminina segundo o respectivo desnível de paridade e, por outro, um padrão diferencial repetitivo entre os grupos e, em ambos os sexos, e sem que se esboce uma tendência de abrandamento dessas diferenças ao longo dos sucessivos anos lectivos da série.

Gráfico 10

Perfil da aprovação no 2º ciclo por paridade e por sexo ($\Delta\%$)



Por outro lado, tomando como referência os valores médios do período e o perfil da não aprovação desenhado a partir desses valores, parece ganhar total sustentação a tese, não só da quebra da prestação académica mas, especialmente, da *aceleração* dessa quebra à medida que aumenta a idade da população²⁷. Na verdade, os dados históricos evidenciam em ambos os sexos

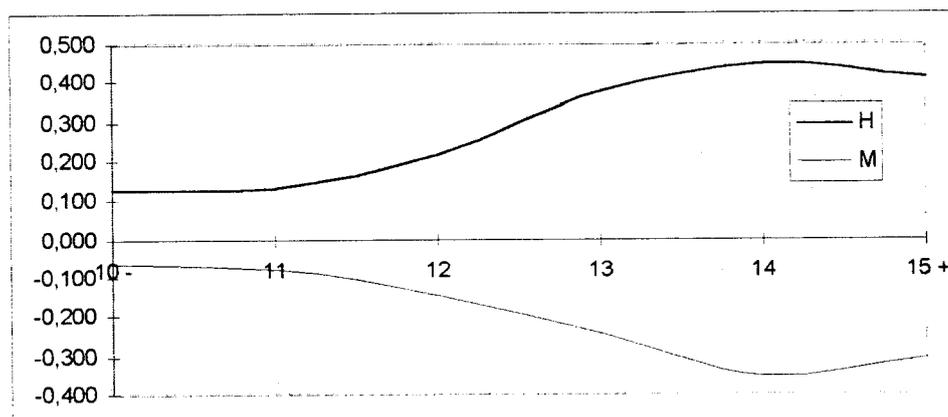
²⁶ O procedimento de cálculo utilizado foi: $\Delta_{i,o} = [(x_{i(H)} - x_{o(H+M)}) / x_{o(H+M)}] * 100$.

²⁷ O critério utilizado no cálculo de cada um dos índices foi: $i_{i(n.ap,H)} = x_{i(n.ap,H)} / x_{i(n.ap,H+M)}$.

três tipos de comportamento relativamente distintos face aos níveis de sub-aproveitamento escolar por parte da população e que podemos sintetizar do seguinte modo: um primeiro tipo de comportamento, marcado por uma grande estacionaridade em termos do grau de aproveitamento escolar, ocorrendo entre os 10 e os 11 anos e com nível de não aproveitamento que no caso da população escolar masculina supera ligeiramente a barreira dos 10%; uma segunda situação comportamental que se manifesta na faixa etária dos 12 aos 14 anos e onde é notória uma tendência acelerativa em ambos os sexos da situação de sub-aproveitamento escolar; um terceiro comportamento, marcado por uma situação de estacionaridade ou até por uma certa tendência desacelerativa e que tende a situar-se no caso da população escolar masculina em taxas residuais de não aproveitamento escolar na ordem dos 40% e da população feminina perto dos 30%.

Gráfico 11

Perfil de aceleração da não aprovação no 2º ciclo por idade



Com efeito, quando cresce o desnivelamento da paridade, ou seja, quando aumenta a diferença entre a idade real dos alunos e a idade correspondente ao ano curricular em que estes estão matriculados, mesmo tendo em conta o conjunto alargado e diversificado de medidas de política educativa que neste campo têm sido comumente divulgadas e o conjunto de orientações e mecanismos accionados no sentido de reduzir (ou pretender

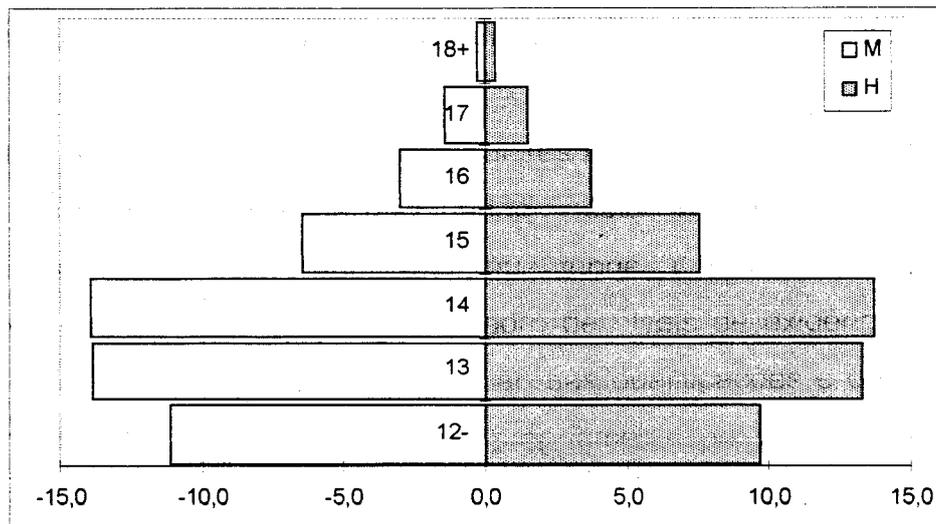
esconder) a dimensão do problema ²⁸, evidencia-se a tendência para a existência de uma parcela residual permanente de sub-aproveitamento escolar, conferindo algum sentido à questão da eventual natureza estrutural da incapacidade de se alcançar um nível de aproveitamento escolar óptimo, ou mesmo, e sendo-se bastante menos ambicioso, de se conseguir simplesmente melhorar o nível de desempenho por via da repetência, pelo menos, no quadro das formas e soluções adoptadas em termos da organização pedagógica da escola em geral e das turmas em particular.

Outra das questões que se coloca é a de sabermos se os aspectos estruturais anteriormente identificados permanecem válidos em relação a cada um dos municípios ou se, eventualmente, os comportamentos registados configuram diferentes perfis de desempenho em alguns deles. Desagregando a informação por município, a análise dos resultados leva-nos a concluir, apesar das posições opostas nos extremos do corredor da escala em termos do índice de educação, bem como de outros índices sócio-demográficos por parte dos municípios de Évora e de Portel, que as respectivas configurações no que respeita à estrutura etária, bem como em relação aos perfis de aprovação e de aceleração/desaceleração das quebras de aproveitamento escolar, são bastantes semelhantes entre si, inclusivamente, registando-se também em cada um dos municípios diferenças muito significativas (respectivamente, $\chi^2 = 12,99$; gl = 2; $0,01 < p < 0,001$ e $\chi^2 = 10,87$; gl = 2; $p < 0,001$).

Analisando agora as mesmas questões em relação ao 3º ciclo, constatamos que, no essencial, os problemas não são substancialmente diferentes e o comportamento da população escolar neste nível de ensino é similar. Assim, no que respeita aos aspectos estruturais, os apuramentos efectuados permitem evidenciar mais uma vez tendências de envelhecimento, ligeiramente mais acentuadas na população escolar masculina e, conseqüentemente, levantando a questão do défice de desempenho escolar e das tendências de agravamento deste défice neste grupo populacional.

²⁸ Esta questão tem, aliás, ao longo dos últimos anos e por diversas vezes, sido objecto de debate e merecido as mais variadas referências.

Gráfico 12
Estrutura da população escolar do 3º ciclo (%)



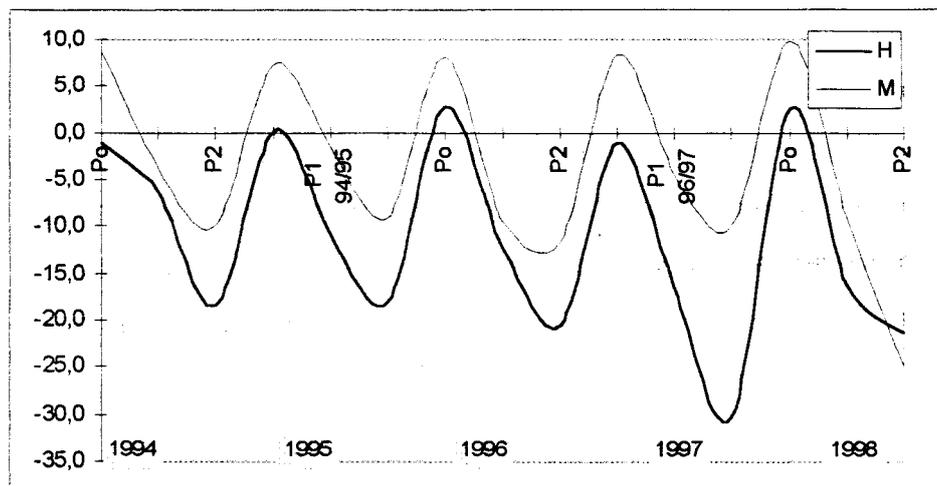
As silhuetas de lados ligeiramente curvos para o interior, decorrentes do prolongamento das idades de permanência da população escolar nesses níveis de ensino, reflectem, por um lado, situações de elevada repetência ($\chi^2 = 4,85$; gl = 2; $0,05 < p < 0,10$) e, por outro, um maior adensamento desse prolongamento no grupo masculino..

Um outro aspecto que ressalta da análise da estrutura populacional é o da evolução das relações de masculinidade do 2º para o 3º ciclo, cujos índices apresentam uma inflexão de 125 para 99 e fazendo suscitar assim a hipótese de uma maior incidência da "mortalidade escolar" na população escolar masculina, uma vez que as diferenças populacionais entre os sexos no 2º ciclo são explicáveis por via de uma maior incidência da repetência na população masculina do que do abandono escolar na população escolar feminina.

O padrão rítmico cronológico por grau de paridade e por sexo revela também uma estrutura semelhante à do 2º ciclo e que se caracteriza pela existência de um padrão diferencial repetitivo em ambos os sexos, todavia, mais acentuado no caso da população masculina e com uma tendência de acentuação das diferenças segundo os diferentes graus de paridade ao longo dos anos da série.

Gráfico 13

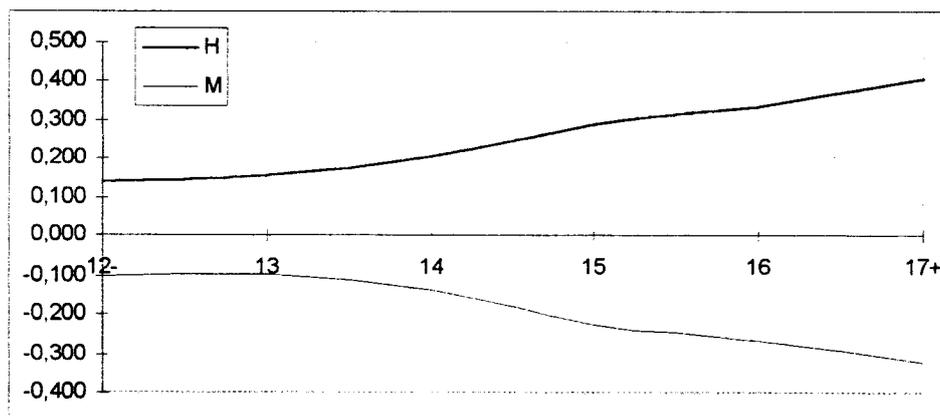
Perfil da aprovação no 3º ciclo por paridade e por sexo ($\Delta\%$)



A hipótese da aceleração das quebras de aproveitamento à medida que aumenta o desnivelamento da paridade mantém-se igualmente no 3º ciclo, fazendo de novo suscitar a ideia de que as medidas, orientações e mecanismos accionados têm sido neste nível de ensino também pouco eficazes em termos de resultados e o arquitectar de novas soluções organizacionais pedagógicas que não pactuem com soluções automáticas (ou quase) de aumentos de produtividade escolar por via administrativa ou com políticas de abaixamento dos níveis de exigência parece continuar a ser uma necessidade de primeira linha.

Gráfico 14

Perfil de aceleração da não aprovação no 3º ciclo por idade



O comportamento dos dados expresso pelo traçado gráfico relativo às situações de sub-aproveitamento no 3º ciclo apresenta uma certa constância entre os 12 e os 14 anos e que no, caso da população escolar sobrevivente, se traduz num residual de repetência de cerca de 15% e 10%, respectivamente, para os sub-grupos masculino e feminino. Por outro lado, a partir dos 14 anos, surge uma configuração acelerativa bastante notória e que atinge nas idades fora da escolaridade obrigatórias residuais de sub-aproveitamento que no caso do sub-grupo populacional masculino estão próximos dos 40% e no feminino ultrapassam ligeiramente os 30%.

Em jeito de síntese, podemos afirmar que, no essencial, os comportamento evidenciados pelos dados em relação ao 3º ciclo, não são substancialmente diferentes dos que referenciámos anteriormente para o 2º ciclo. Em ambas as situações, estamos perante estruturas populacionais escolares de silhuetas piramidais côncavas e ligeiramente assimétricas, em consequência do prolongamento e agravamento relativo da repetência à medida que aumenta a idade dos alunos e, em especial, no caso do sexo masculino, reflectindo padrões diferenciais cronologicamente repetitivos segundo a paridade e com tendência de agravamento ao longo do tempo e um perfil tendencialmente acelerativo, numa relação directa com a idade dos alunos e mais nos rapazes do que nas raparigas.

Trata-se efectivamente de um conjunto de configurações estruturais que parecem dar fundamento e sentido a algumas das teses que têm vindo a ser alegadas em defesa dos figurinos organizativo-administrativos de progressão automática²⁹ e de critérios de agrupamento de alunos que tendem a fazer relevar ao extremo a necessidade de aplicação e observância (quase) incondicional do princípio da homogeneidade etária³⁰ e, conseqüentemente,

²⁹ Veja-se, por exemplo, a este propósito Formosinho (1987b).

³⁰ A homogeneidade etária figura à cabeça de um conjunto de vários critérios que devem ser tidos em conta na formação de turmas. Cf. Clímaco (1997a).

da continuidade do grupo-turma independentemente do nível de desenvolvimento educativo-instrucional em que cada aluno do grupo se encontra.

4.3 Descrevendo variações inter-municípios e inter-redes de escolarização

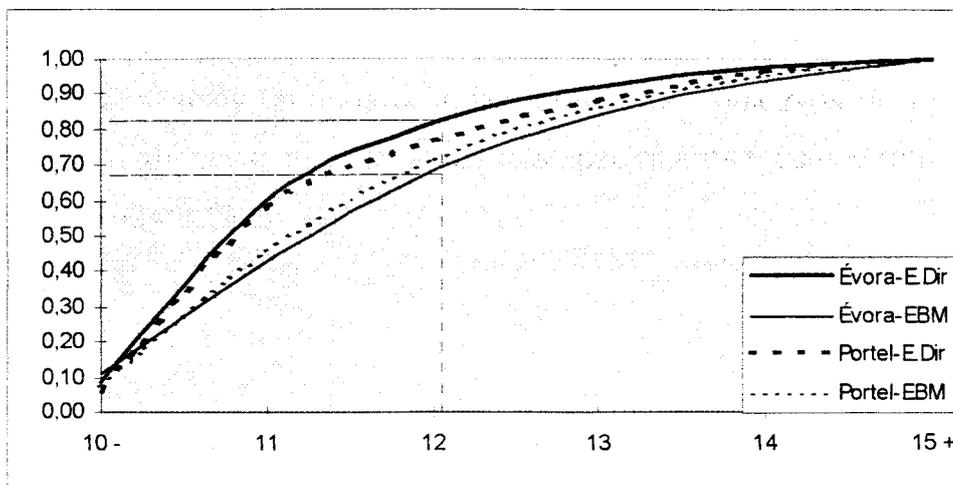
Da comparação dos índices líquidos de escolarização ao nível do 2º ciclo por rede de ensino nos municípios de Évora e de Portel, e apesar dos muitíssimos aspectos que estas duas unidades territoriais têm necessariamente em comum, ressaltam, ainda assim, disparidades assinaláveis entre eles e com uma clara situação de subalternidade para o município de Portel. As diferenças entre os inscritos acumulados até à idade de 11 anos entre os dois municípios rondam os 10%, quando se tomam por termo de comparação os pontos dos traçados de Évora e de Portel nesta idade. Trata-se, de facto, de diferenças consideráveis e que em termos de acumulados diferenciais por idade atingem um total de 34%, mais de $\frac{3}{4}$ dos quais, se observam na faixa etária dos 10 aos 12 anos, ou seja, nas idades normais de frequência deste nível de ensino. Apesar de tudo, as maiores diferenças registam-se no município de Évora entre a via de ensino directo e a via mediatizada (17% até aos 11 anos e 14% até aos 12 anos), sendo no caso de Portel as distribuições acumuladas destas duas vias bastantes mais próximas entre si.

O conjunto de aspectos referenciados deixa perceber uma situação que em termos de distribuição da população escolar por idade e por sexo, tende a estruturar-se em ambos os concelhos de forma mais concentrada nas idades mais jovens no caso do ensino directo e não tão concentrada no caso do EBM, ou seja, em média, os alunos que frequentam o EBM são mais velhos do que os que frequentam o ensino directo e a que não será alheio o facto da

repetência ter marcado mais frequentemente os percursos escolares destes alunos.

Gráfico 15

Alunos inscritos do 2º ciclo por idade (valores percentuais acumulados)



As diferenças de concentração por comparação dos respectivos índices de Gini³¹ entre as duas redes atingem o seu valor máximo no caso de Évora e em que o contraste regista um nível de concentração populacional escolar de 0,10. O perfil de concentração dos dois concelhos, e que se pode depreender do gráfico anterior, evidencia claramente a sobre-representação de uma população escolar mais jovem no caso do concelho de Évora e indiciando, relativamente ao concelho de Portel, a existência de uma população mais marcada por itinerários escolares anteriores em que o acontecimento repetência esteve mais frequentemente presente.

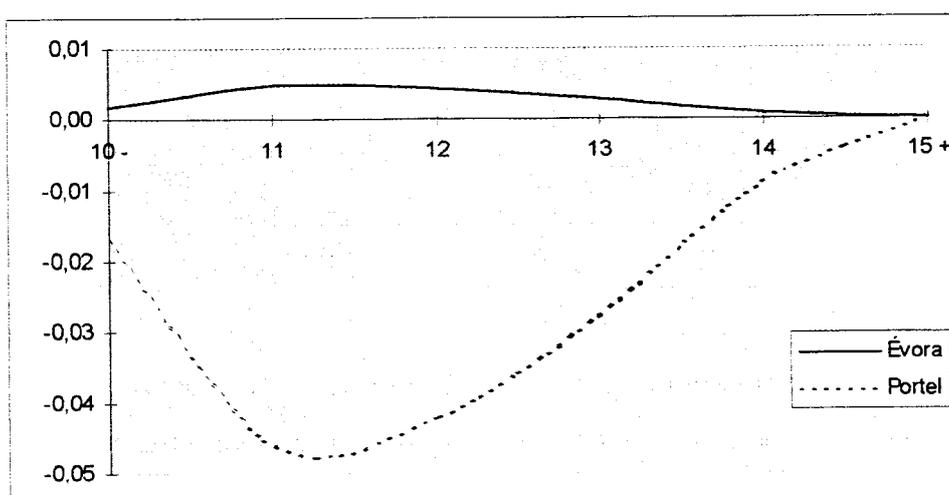
Por outro lado, a observação do comportamento dos dados com base nas frequências acumuladas de inscritos por idade e a comparação das

³¹ O índice de Gini, tal como a curva de Lorenz, são duas medidas estatísticas vulgarmente utilizadas para medir o grau de concentração de variáveis (numéricas). A este propósito ver, por exemplo, Reis (1991).

diferenças entre as frequências acumuladas médias registadas ³² no conjunto dos dois municípios e entre cada um deles, vem permitir concluir da posição manifestamente fragilizada de Portel relativamente ao município de Évora. Os desvios entre os dois municípios iniciam-se logo a partir dos 10 anos com diferenças de valores de escolarização líquida por idade neste nível de ensino que rondam os 2% e atingem o seu expoente máximo na faixa etária 11-12 anos (5%), para depois começar uma trajetória de aproximação progressiva ao valor médio de referência.

Gráfico 16

Desvio dos inscritos acumulados do 2º ciclo por idade em relação à média



Os residuais de alunos com idades iguais ou superiores a 12 anos e, por conseguinte, indicativas de itinerários escolares em que a repetência foi já experienciada por estes alunos pelo menos por uma vez, ascendem em média, no período de 1994 a 1998, no global das duas vias, no caso do município de Portel, a mais de ¼ da população escolar recenseada (26,1%) e a cerca de 20,3% no caso de Évora.

Trata-se de valores ainda extremamente elevados e que, não obstante, todo um conjunto de medidas e de orientações pedagógicas e administrativas que têm vindo a ser desencadeadas pela administração educativa aos seus

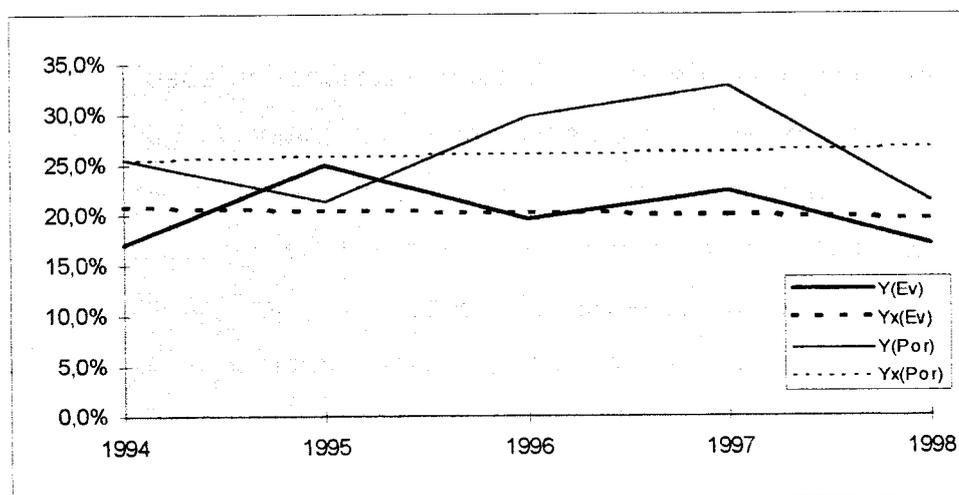
³² Trata-se neste caso de uma média ponderada e em cujo cálculo foram tidos em conta coeficientes de ponderação correspondentes aos respectivos contributos de cada município para o total de alunos.

vários níveis, os sinais de algum abrandamento do sub-aproveitamento escolar e que está visivelmente inscrito nas silhuetas gráficas das distribuições dos acumulados de alunos inscritos com mais de 12 anos, não são, de modo algum, ainda visíveis.

Em termos médios globais, os valores residuais de alunos com idades superiores à idade normal de escolaridade neste nível de ensino rondam os 21% e este parece a ser um valor que tende a fixar-se com uma certa estacionaridade ³³, pelo menos, no quadro de níveis de exigência regulados mais pelo mecanismo da standardização das qualificações e dos processos de formação dos professores do que propriamente por uma outra qualquer razão de natureza político-administrativa.

Gráfico 17

Evolução dos inscritos acumulados no 2º ciclo com 10 ou mais anos



Sendo um residual de sub-rendimento instrutivo que parece ganhar contornos de uma estruturalidade a toda a prova, ele afigura-se suficientemente dilatado para justificar novas definições e opções educativas em termos organizativos curriculares e que possam tornar mais atractiva e de maior utilidade uma escolarização básica que, de outro modo, tende a retardar

33

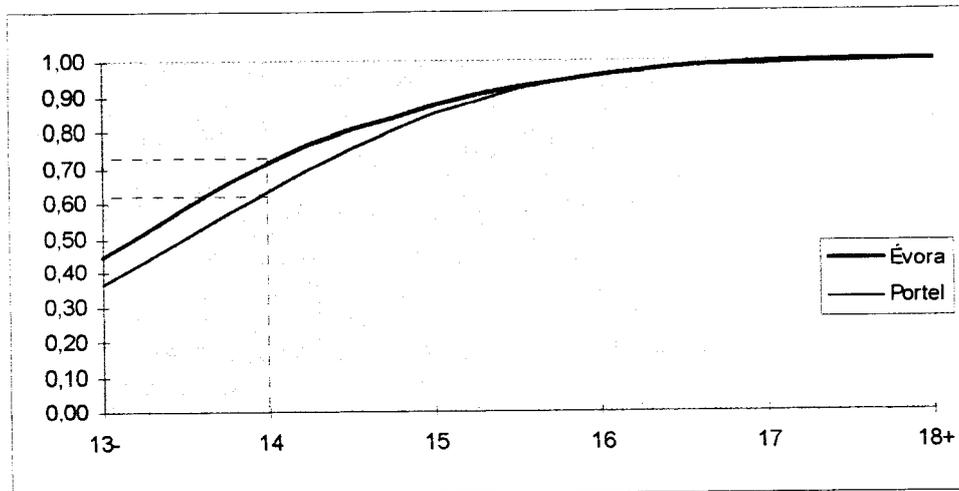
Com efeito, os valores dos coeficientes de declividade são de -0,003 e de 0,003, respectivamente, nos casos de Évora e de Portel.

ou acaba mesmo por perder a oportunidade de cumprir relativamente a uma parte da população escolar o mandato sócio-educativo que lhe está cometido.

Quanto ao 3º ciclo, o problema parece não ser substancialmente diferente, embora tendam a desenhar-se contornos de um maior agravamento ao nível dos valores residuais de sub-aproveitamento escolar, uma vez que, do total de alunos recenseados neste nível de ensino cerca de 29% tem mais de 14 anos de idade, ou seja, em média, quase 1 em cada 3 alunos, já experienciou situações de repetência pelo menos por uma vez na sua vida escolar³⁴.

Gráfico 18

Alunos inscritos do 3º ciclo por idade (valores percentuais acumulados)



Os desvios entre os dois municípios são bem marcantes em toda a faixa etária que vai desde os 13 aos 15 anos, com diferenças inter-municípios que rondam em média os 8% nos dois primeiros anos para depois se iniciar uma trajectória de convergência nos desvios em relação à média.

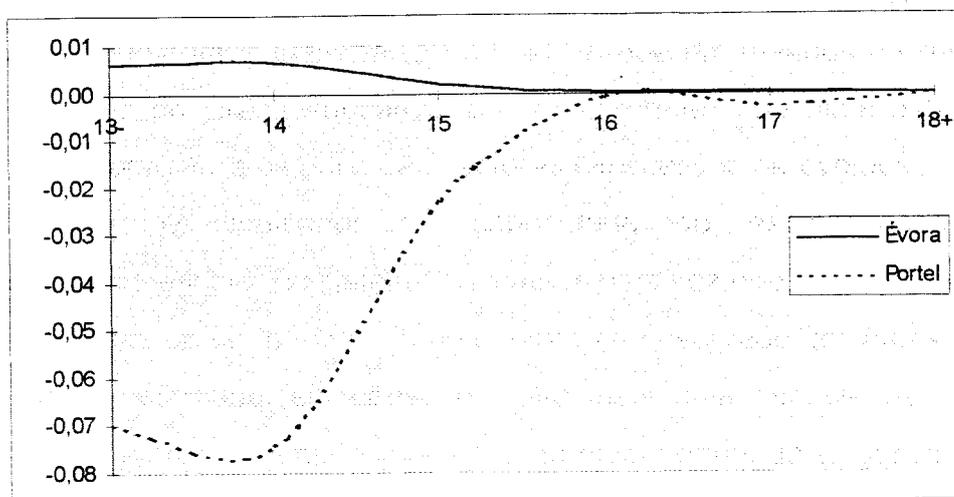
Se dúvidas ainda subsistiam face aos valores residuais tendenciais de sub-aproveitamento escolar, as projecções de ajustamento deixam antever uma situação bastante diferenciada entre os dois municípios e em que o

³⁴ No caso de Portel, este residual supera mesmo 1/3 dos alunos e só a partir dos 16 anos é que os perfis ogivais dos dois municípios se tornam coincidentes.

município de Portel se apresenta numa situação não só bastante desfavorável como, por outro lado, parece incapaz de contrariar.

Gráfico 19

Desvio dos inscritos acumulados do 3º ciclo por idade em relação à média



A extensão da escolaridade obrigatória de seis para nove anos e do seu desejável cumprimento não apenas em termos de frequência mas também em termos de aproveitamento até aos 15 anos de idade, e que em 1998 abrangia já todos os alunos com idades iguais ou inferiores a 16 anos, mesmo sem considerar aqui os casos de abandono escolar entretanto ocorridos e transformando assim os valores residuais em possíveis valores por defeito, não parece possível deixar de reconhecer que, mesmo em termos meramente quantitativos, esse objectivo se afigura ainda longe da sua plena concretização.

Com efeito, se como é comumente reconhecido que sob o impulso da “revolução de Abril” e a par das grandes mudanças sociais ocorridas, a pressão da procura de educação viria a desencadear paralelamente não só a necessidade de uma rápida e progressiva expansão da oferta educativa, mas também uma profunda reconfiguração do sistema educativo, a verdade é que, apesar de todas as transformações ocorridas, a incapacidade de uma realização plena e sucedida da escolaridade obrigatória teima em persistir e

em ganhar contornos tais que se transforma em definitivo num problema crónico e verdadeiramente estrutural.

Silva (1999), numa análise que realiza sobre a situação escolar dos jovens em Portugal, viria precisamente a concluir que “a escolaridade básica de nove anos continua fora do alcance de um em cada três jovens portugueses” (p. 111) e a não deixar de reconhecer que “Os dados expressam a dimensão de um problema que os sucessivos planos de reformas educativas ainda não conseguiram erradicar (...) [e que] o cumprimento efectivo da obrigatoriedade escolar constituiu sempre uma meta difícil de atingir na sociedade portuguesa” (*ibidem*).

Também aqui, os dados apontam no sentido de uma preocupante convergência com as conclusões anteriores quando, em particular, no caso de Portel ³⁵, a tendência não só não vai no sentido de uma inflexão dos valores residuais de sub-aproveitamento como, após um período de alguma estacionaridade, parece ter-se iniciado um ciclo temporal em que aquele residual tende a crescer progressivamente e a esvaziar de conteúdo e sentido alguns cenários político-administrativos mais optimistas e que advogam, de resto, que o problema da quantidade é hoje um problema totalmente resolvido e de somenos importância, restando agora um problema de qualidade.

Na verdade, seria desejável que assim fosse efectivamente; porém, quando se detecta, por um lado, que mais de 50% da população escolar sobrevivente já reprovou pelo menos uma vez e, por outro, que o sub-aproveitamento está directamente relacionado com o desnivelamento da paridade, então, o que se antevê para estes alunos e para as unidades orgânicas que os acolhem, são níveis de desempenho claramente abaixo dos valores globais médios referenciados.

³⁵ Na verdade, se bem que no município de Évora se observe uma certa tendência estacionária, o que, em última análise, também não é revelador de forma alguma de uma capacidade de inflexão do fenómeno e, por conseguinte, significa que o problema subsiste embora, em termos absolutos, não pareça agravar-se, no caso de Portel, os valores apurados são de facto não só extremamente preocupantes em si mesmos, ao revelarem défices de escolarização bastantes elevados, como entraram nos últimos anos num ciclo ascendente de sub-aproveitamento que no último ano da série cronológica supera os 50% dos alunos.

5. Desempenho escolar e tendências evolutivas: uma análise longitudinal com base em fontes estatísticas

Num primeiro nível, a análise do desempenho escolar é feita a partir das análises parciais dos índices de progressão, repetência e abandono nas redes de ensino que constituem a oferta educativa escolar em espaços respectivamente mais urbanos ou mais rurais nos municípios de Évora e de Portel e das respectivas tendências de evolução que os mesmos registaram no período de 1994 a 1998.

5.1 Análise longitudinal da progressão, repetência e abandono; o caso do 2º ciclo

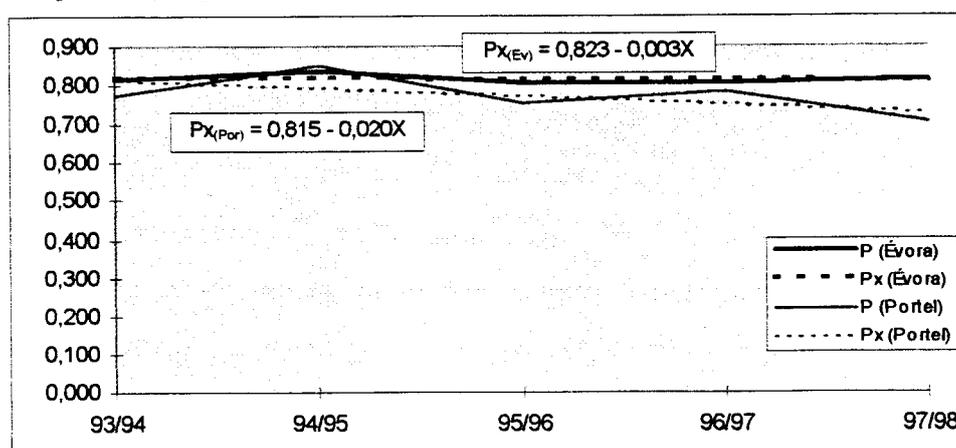
Na globalidade do 2º ciclo (5º + 6º anos), a progressão regista, no período considerado, nos municípios de Évora e de Portel um valor médio HM de 0,817 e de 0,774, respectivamente, uma variabilidade relativa baixa em ambos os municípios (1,5% e 6,9%) e um valor tendencial acautelado referenciado ao último ano da série (1998) de 0,814 no caso de Évora e de 0,754 no caso de Portel sendo, apesar de tudo, em ambos os municípios, bastante menos elevada no 5º ano de escolaridade (0,781 e 0,708 respectivamente) do que no 6º ano (0,850 em Évora e 0,809 em Portel).

Embora os respectivos coeficientes de determinação ($R^2 = 0,133$ e $R^2 = 0,021$), enquanto medida de confiança da recta de regressão, apresentem em ambos os casos valores bastante baixos e, por conseguinte, se revelem neste caso como uma medida de reduzida confiança e poder explicativo quando se pretende explicar o comportamento da variável dependente 'progressão' a partir do comportamento da variável independente 'tempo', o desvio médio dos relativos de ano com valores na ordem dos 1,2 e 4,6 respectivamente para Évora e para Portel, introduz, por outro lado, uma indicação da existência de valores residuais baixos em cada ano da série, contrariando assim as reservas

subjacentes aos coeficientes de determinação e acabando por reflectir uma imagem de regularidade dos dados ao longo do período cronológica em análise e que, de certo modo, pode ser também tomado como uma medida de confiança na identificação e caracterização do padrão de comportamento dos dados ³⁶.

Gráfico 20

Evolução da progressão nos Municípios de Évora e de Portel - Total 2º Ciclo



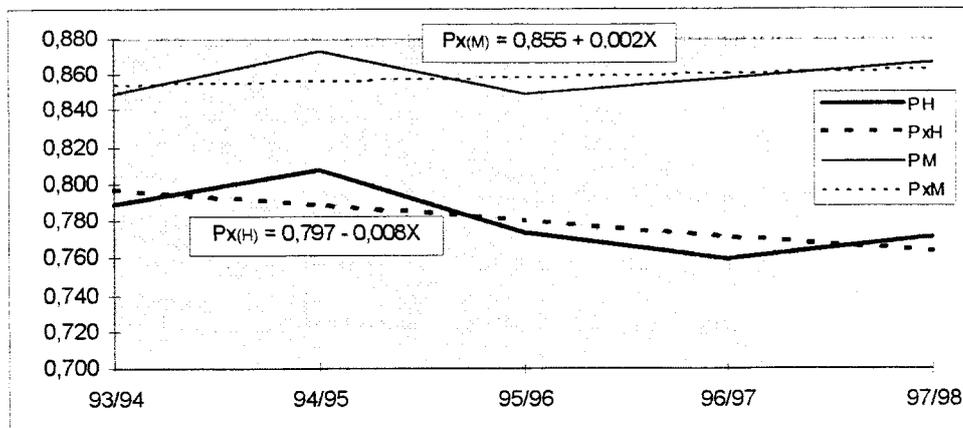
A evolução da progressão é, na globalidade do 2º ciclo, tendencialmente descendente quer no caso de Évora, quer no caso de Portel ($b = -0,003$; $b = -0,020$) e regista, respectivamente, uma tendência de crescimento contínuo anual de $-0,2\%$ e de $-1,1\%$, ainda que, por outro lado, a análise desagregada por sexo, venha evidenciar, em ambos os municípios, diferenças consideráveis entre a população escolar masculina e a feminina, nomeadamente com inversão da declividade tendencial do índice de

³⁶ Os relativos de ano, calculados a partir do produto do quociente entre cada valor observado da variável e o correspondente valor ajustado em cada ano da sucessão cronológica, por 100, constitui para todos os efeitos uma medida da aproximação relativa dos valores residuais de cada ano e, neste sentido, constitui também mais um elemento de informação complementar no sentido de se conhecer se a recta de regressão se ajusta com alguma precisão ou não aos valores observados. Assim, valores residuais moderadamente baixos em cada um dos anos da série podem traduzir um menor risco no uso da recta como elemento quer de caracterização do comportamento dos dados históricos quer de projecção de valores com base no comportamento observado da variável em causa. Cf. UNESCO (1989).

progressão no caso de Évora ($b_H = -0,008$ e $b_M = 0,002$) e com alguma tendência de aproximação entre as duas populações no caso de Portel ($b_H = -0,013$ e $b_M = -0,027$).

Gráfico 21

Evolução da progressão por sexo no Município de Évora - Total 2º Ciclo



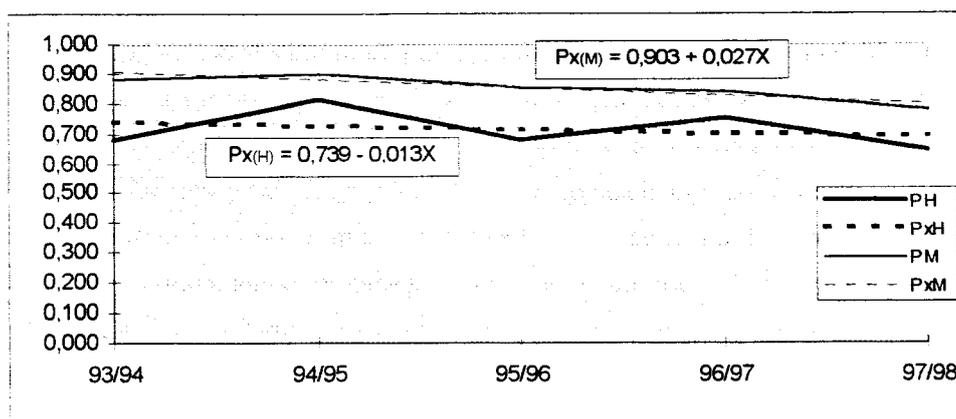
A disparidade de resultados entre os sexos e a expressão hegemónica do feminino estão, por outro lado, bem evidenciadas nos contornos de ambos os perfis gráficos, onde são, no caso particular de Évora, notórios os traçados tendenciais opostos destes dois grupos populacionais, para além de que, tem vindo a observar-se uma acentuação das diferenças entre os sexos de ano para ano quando se toma por referência quer os valores observados nos dois grupos, quer os valores tendenciais ajustados. Para uma diferença de cerca de 0,06 no primeiro ano da série entre os grupos, passou-se para cerca de 0,09 no último ano, ou seja, uma taxa de crescimento tendencial contínuo ano que no caso da população escolar masculina é negativa (-0,5%) e no caso da feminina positiva (0,1%) e cuja expressão é de tal modo significativa que, em termos de ajustamento tendencial referenciado ao último ano da série cronológica, por cada 100 raparigas que progridem, apenas 90 rapazes efectivamente o realizam.

Em relação ao município de Portel, e ainda que, no essencial, esta questão não apresente uma configuração substancialmente diferente da observada em relação ao município de Évora, ganha todavia contornos ainda

mais assimétricos, uma vez que as tendências evolutivas encontradas relativamente ao índice de progressão vêm revelar não só uma situação mais agravada em termos do desempenho instrutivo escolar global, e que foi aliás traduzida graficamente aquando da análise global anteriormente apresentada, bem como assimetrias entre a população escolar masculina e a feminina, e ainda que com tendências evolutivas de sentido semelhante, bem mais profundas do que no caso do município de Évora.

Gráfico 22

Evolução da progressão por sexo no Município de Portel - Total 2º Ciclo



Apesar das diferenças entre os dois sub-grupos populacionais terem passado, em termos de valores tendenciais, dos 16,4% em 1994 para apenas 10,8% em 1998, a verdade é que estas diferenças são ainda bastante elevadas. Com efeito, e pese embora a quebra registada dos quase 6 pontos percentuais de diferença em cinco anos, as disparidades entre os sexos ao nível do índice de progressão continuam ainda assim a ser mais elevadas do que no caso de Évora. Em termos do índice de progressão ajustado, referenciado temporalmente a 1998, os grupos masculino e feminino registam, respectivamente, valores de 0,701 e de 0,823, a que correspondem, no quadro dos cinco anos da série temporal observada, taxas de crescimento contínuo anual de -0,8% e de -1,4% e que deixam antever efectivamente uma tendência de aproximação entre os grupos por via dos diferentes ritmos de crescimento ano no mesmo sentido, ainda que, e apesar de tudo, a relação de masculinidade da progressão reportada aos valores de ajustamento em 1998,

seja por cada 100 raparigas progredidas ano, de apenas 85 o número de rapazes que o realiza.

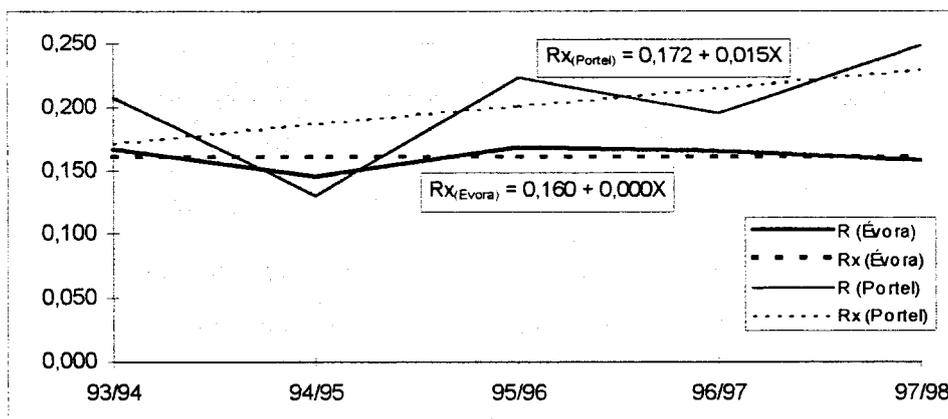
A evolução da progressão, ao contrário do que eventualmente se poderia esperar, não evoluiu no período de 1994 a 1998 de forma ascendente, pelo que o nível de desempenho escolar, tomando como referência este índice, se apresentava mais baixo no final do que em meados da década de 90. A questão do 'preço educativo' ou, se se preferir, da hiper-estabilidade, constituem porventura os principais factores explicativos da evolução registada neste importante indicador da capacidade de escolarização e de aproveitamento escolar do sistema educativo, uma vez que, do nosso ponto de vista e também, de certo modo, já anteriormente observado por Afonso (1998), o que pode estar aqui em causa é muito mais uma espécie de inevitável 'caminhada natural tendente à reposição do nível normal de exigência escolar' e que mais cedo ou mais tarde surgiria como uma inevitável consequência do período áureo da 'deflação educativa', do que muito provavelmente de uma quebra real em termos do desempenho instrutivo escolar. Ou seja, e por outras palavras, se os índices registados entre 1992 e 1994 não correspondiam realmente aos níveis reais de realização escolar e não se provocou uma mudança significativa nas culturas profissionais de exigência escolar de modo a fazer da progressão automática ou 'quase' o percurso evolutivo lógico em termos de frequência escolar, então o que acaba por imperar é uma enorme dose de artificialidade nos resultados que a escola apresenta e, mais cedo ou mais tarde, logo que se verifique um certo abrandamento na pressão administrativa e as atenções se comecem a desviar para outras prioridades, como a 'nova ordem' não foi efectivamente interiorizada e aceite quer social quer profissionalmente, a fasquia tenderá a regressar progressivamente a níveis mais conformes com as culturas profissionais de exigência efectivamente instituídas e assistir-se-á a um aumento progressivo do nível de exigência com consequências directas e imediatas nos índices de desempenho e que passam a traduzir agora uma indicação mais fidedigna da realidade instrutiva e educativa escolares.

Em relação à repetência, e dada a tendencial correlação negativa entre esta variável e a anterior, o comportamento dos dados apresenta-se, de um modo geral, no período cronológico considerado, com uma estrutura evolutiva de sentido contrário ao da progressão.

A aplicação do modelo aos sucessivos índices de repetência observados conduz a um valor médio HM nos municípios de Évora e Portel de 0,160 e de 0,201 respectivamente, com um coeficiente de variação relativa de 5,8% e de 22,0% e um valor tendencial acautelado de 0,160 e de 0,216, todavia, em ambos os municípios, bastante mais acentuado no 5º ano de escolaridade do que no 6º (respectivamente 0,187 e 0,132 no caso do município de Évora e de 0,260 e 0,161 no caso de Portel) e a que correspondem taxas globais de crescimento contínuo ano respectivamente de 0% e de 3,2%.

Gráfico 23

Evolução da repetência nos Municípios de Évora e de Portel - Total 2º Ciclo



O valor zero da declividade e do próprio coeficiente de determinação traduzem, por outro lado, relativamente ao caso de Évora, uma situação tendencial de total estacionaridade ($b = 0$), com valor constante ($a = 0,160$)

igual ao valor da média e cujo perfil gráfico tendencial, se projecta ao longo dos sucessivos anos lectivos da série de forma paralela ao eixo horizontal.

No que diz respeito ao município de Portel, a questão apresenta-se com contornos substancialmente diferentes não só porque quer o valor da declividade ($b = 0,015$) quer o valor observado da taxa de crescimento contínuo anual (+3,2%), projectam um cenário evolutivo de agravamento deste índice, num claro sinal de que o nível de desempenho escolar neste município enfrenta dificuldades acrescidas em relação ao de Évora e requer esquemas de intervenção que estão muito provavelmente para além do que cabe e do que é aceitável e suposto nos nossos dias a escola fazer.

No caso da repetência, e no cômputo geral de ambos os sexos, o desvio médio dos relativos de ano, regista também valores extremamente baixos (4,6 e 15,9), ou seja, através deste indicador e à semelhança do que aconteceu com a progressão, perpassa uma imagem de alguma regularidade dos dados e de valores residuais ano reduzidos. Em termos globais, a estacionaridade da repetência é a principal característica a reter no caso de Évora; o seu agravamento tendencial ao longo do período temporal observado, o seu principal traço característico, no caso de Portel.

Os índices apurados relativamente aos sub-grupos populacionais masculino e feminino, respectivamente de 0,196 e 0,120 no caso do município de Évora e de 0,259 e de 0,159 no caso de Portel, traduzem por outro lado diferenças percentuais elevadas entre os dois grupos.

Com efeito, a análise desagregada dos resultados passa a evidenciar diferenças entre as populações escolares masculina e feminina, nomeadamente, com inversão dos valores da declividade tendencial e que são agora simétricos e com sentido ascendente para os rapazes e descendente para as raparigas ($b_H = +0,004$ e $b_M = -0,004$) no caso de Évora e de sentido claramente ascendente em particular no sub-grupo dos rapazes ($b_H = +0,025$ e $b_M = +0,004$) no caso de Portel.

Gráfico 24

Evolução da repetência por sexo no Município de Évora - 2º Ciclo

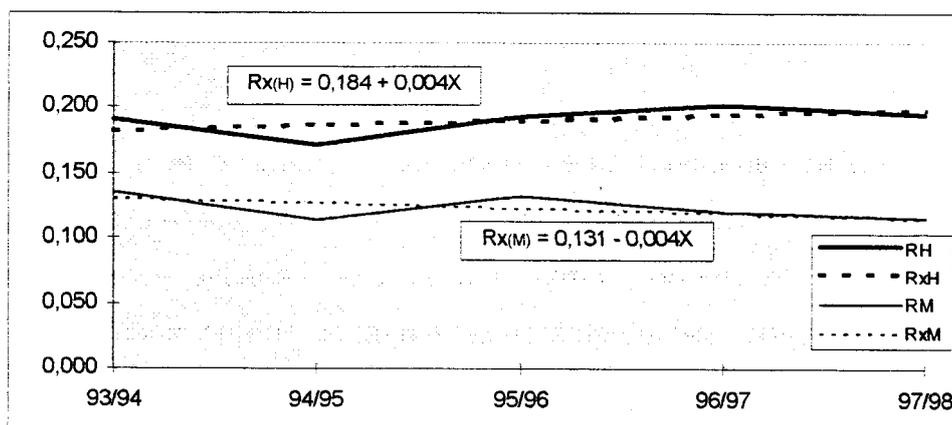
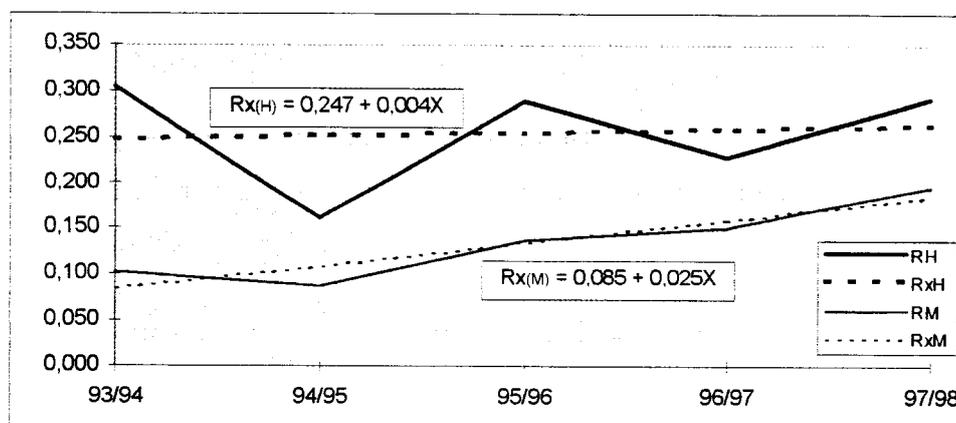


Gráfico 25

Evolução da repetência por sexo no Município de Portel - Total 2º Ciclo



Os perfis gráficos 'masculino' e 'feminino', mostram por outro lado, em relação a Évora, não só as tendências evolutivas opostas como a acentuação das diferenças entre os sexos de ano para ano. No caso da repetência, de uma diferença de cerca de 0,052 no primeiro ano da série, passou-se para cerca de 0,084 no último ano, isto no que respeita a Évora e de 0,163 para 0,079 no que respeita a Portel, ou seja, observam-se relativamente às populações escolares masculina e feminina taxas de crescimento contínuo anual de 0,9% e de -1,3% e de 0,7% e de 8,4% respectivamente.

0,079 no que respeita a Portel, ou seja, observam-se relativamente às populações escolares masculina e feminina taxas de crescimento contínuo anual de 0,9% e de -1,3% e de 0,7% e de 8,4% respectivamente.

Em termos de valores ajustados, a situação tendencial projectada, ao nível da variável, é em relação a ambos os municípios de 163 repetentes do sexo masculino por cada 100 repetentes 'femininos', evidenciando-se assim mais uma vez as grandes disparidades de desempenho entre estes dois grupos populacionais.

O abandono escolar, na sua acepção de abandono real intra-ciclos (Climaco, 1992b) e enquanto situação rupturante relativamente ao cumprimento da escolaridade obrigatória (Ferrão e Neves, 1992) e que existe e está entre nós ligado, de um modo geral, às áreas rurais mais pobres, a uma escassa valorização do ensino formal por parte de certos segmentos da população, às sucessivas reprovações e consequente perda de confiança e de auto-estima (Azevedo, 1992; 1994; Trigo, 1994), é outro dos indicadores em destaque, cuja evolução no período entre 1994 e 1998 se caracteriza, na globalidade dos dois anos curriculares que integram o 2º ciclo, por uma ligeira tendência de crescimento, ligeiramente mais acentuada na população escolar masculina do que na feminina e também de forma menos acentuada em Évora do que em Portel.

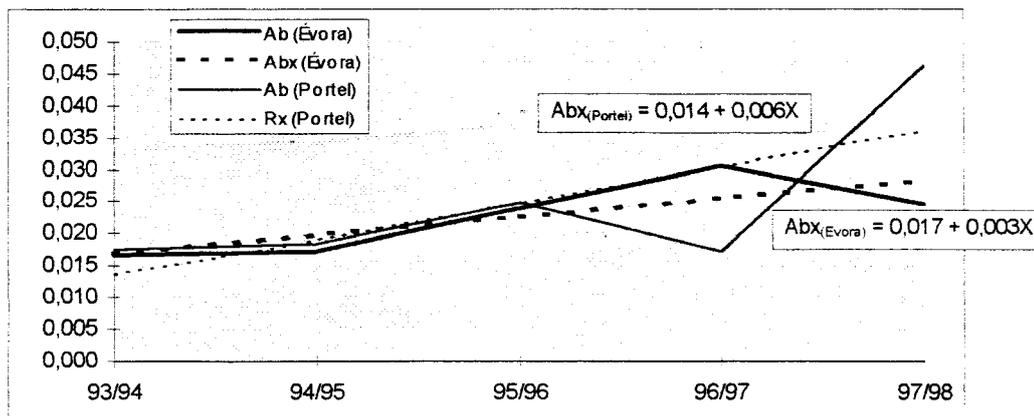
Com um valor médio HM de 0,023 e 0,025, respectivamente, um desvio médio em termos dos valores relativos de ano de 10,2 no caso de Évora e de 21,3 no caso de Portel e cujos pontos críticos se situam em ambos os municípios mais nos anos terminais da série do que propriamente nos primeiros anos da série cronológica, uma declividade ascendente HM de 0,003 e 0,006 respectivamente, o abandono teima em não mostrar sinais de abrandamento, bem pelo contrário, mesmo ao nível de um ciclo de estudos cuja idade normal de frequência não vai além dos 11-12 anos, teima em manter e até em acentuar um valor residual HM ano que, em termos de

projectão acautelada referenciada ao último ano da sucessão cronológica, o ano de 1998, ronda relativamente a Évora os 2,6% e em relação a Portel um pouco mais, ou seja, cerca de 3,0%³⁷.

³⁷ Várias são as causas comumente apontadas na explicação do fenómeno a este nível, ainda que nem sempre as perspectivas avançadas sejam inteiramente coincidentes. Assim, por exemplo, para a OCDE (citado em Pires, 1989), "as dificuldades económicas, a distância casa/escola e a inexistência de transportes compatíveis" (p. 101) constituem duas razões essenciais para a explicação do problema, enquanto que para a DGEB, estas razões estão muito mais ligadas a aspectos relacionados com o desinteresse pelo prosseguimento dos estudos, a necessidade de inter-ajuda familiar ou a não valorização da escola (*ibidem*). Por outro lado, Ferrão e Neves (1991; 1992) estruturam aqueles que apontam como principais factores do abandono escolar em dois grandes grupos: i) factores individuais do aluno, e que congregam, por um lado, aspectos relacionados com dificuldades de integração escolar e, por outro, aspectos relacionados com uma certa pressão e apetência pela inserção na vida activa; ii) factores institucionais escolares, nomeadamente relacionados com a situação profissional dos docentes, a dimensão das turmas e a densidade de ocupação, tipo de ensino e materiais de aprendizagem a que o aluno tem acesso e que, de algum modo, tem implícita uma situação de ruptura face a um processo de escolarização que se apresenta enquadrado como básico. Estas diferentes fricções e que, na perspectiva de Ferrão e Neves (1992), podem ser de vária ordem, são tipificadas pelos autores em quatro grandes tipos: fricção em torno das condições e situações de inserção escolar; fricção em torno das condições e situações de frequência escolar; fricção em torno das condições e situações de inserção na vida activa; fricção em torno das condições e situações de acessibilidade à escola (pp. 11-14). Na elencação que estabelecem distinguem ainda entre o 2º e o 3º ciclos. No primeiro caso, as atribuições causais tendem a estar centradas no baixo nível económico das famílias, normalmente ligadas a actividades agrícolas não remuneradas ou a situações de emprego não qualificado e irregular e em que, segundo Ferrão e Neves (1992), o abandono escolar ocorre frequentemente com conhecimento dos pais e num espírito de inter-ajuda familiar; no segundo caso, os contornos do problema são de outra natureza, passando a experiência escolar negativa, os fenómenos da urbanidade da industrialização rural ou simplesmente a não inclusão cultural ainda da importância de uma frequência escolar alargada a ocupar posição destacada no quadro das atribuições causais do abandono. Deixamos ainda aqui alguns dos principais factores que não sobreviventes escolares da região consideram ter pesado na sua decisão de deixar a escola e que comparativamente a outros estudos internacionais (e. g., Parent e Paquin, 1994), apontam especialmente razões associadas a si próprio e em segundo plano à família e aos professores. A partir de uma réplica dos questionários de Parent e Paquin, aplicada em 1998 (Garcias, 1999), as dez razões mais consideradas por ordem decrescente de importância foram: os estudos deixam pouco tempo livre; a separação dos pais; a incompreensão de certos

Gráfico 26

Evolução do abandono nos Municípios de Évora e de Portel - Total 2º Ciclo



Os resultados projectados decorrentes da aplicação do modelo indiciam uma tendência clara não só de agravamento do índice de abandono escolar e que podemos situar, no período analisado, em termos de crescimento contínuo anual na ordem dos 5,6% e 10,5% respectivamente em Évora e em Portel, como do aumento das assimetrias entre estes municípios, uma vez que entre o ano inicial do período de análise e o último ano da sucessão temporal, as

professores; a impotência do aluno em ultrapassar vários insucessos; dificuldades de adaptação às matérias; carga horária demasiado pesada; tratamento desigual por parte dos professores para com os alunos; a violência familiar; preguiça; falta de motivação dos alunos. Há todavia, por outro lado, situações frequentes de abandono por parte de alunos com sucesso escolar e numa situação de escolaridade regular e que, ainda assim, atraídos por propostas que conferem alguma independência económica imediata e que resolvem (aparentemente) de um só vez dois dos principais problemas que dizem ter sido os principais motivos que os levou a abandonar o ensino regular optam por outras modalidades de formação (Verdasca, 1992) ou, simplesmente, pela inserção imediata na vida activa. São, em muitos casos, alunos 'normalíssimos', de ambos os sexos e de idades inferiores a 16 anos, grande parte deles oriundos de zonas rurais e merecendo quase sempre, pelo menos para os cursos de "colarinho azul" [Drucker, 1993], as preferências dos empresários (*id.*, *ibid*). São também, como sublinha Clímaco (1992b), normalmente alunos oriundos de "zonas de contrastes geográficos fortes, onde persistem zonas de pobreza significativas, com fracas alternativas *post* escolares [e em que, por vezes] condições de ensino mais favoráveis têm-se revelado insuficientes para combater o apelo de factores exteriores à própria escola e que decorrem das solicitações do mercado de trabalho e do fascínio da autonomia económica" (pp. 63-64).

posições dos dois municípios não só se inflectem em relação aos índices de abandono ajustados, como as diferenças entre eles passam em valor absoluto dos 0,3% para os 0,8%.

A análise dos apuramentos efectuados relativamente aos sub-grupos populacionais masculino e feminino vem, por outro lado, reforçar ainda mais aquilo que era já uma das suas características notórias no âmbito do desempenho escolar, isto é, a de uma muito maior vulnerabilidade e propensão ao abandono por parte da população masculina e, conseqüentemente, a sua clara subalternidade em termos de prestação escolar. Com efeito, no caso de Évora, tomando por referência o comportamento histórico dos dados, não só o índice médio H de abandono supera o índice médio M de abandono em 1,1%, como a tendência de crescimento contínuo anual é no caso da população escolar masculina de 6,6%, enquanto que, para o mesmo período, a da feminina se fica pelos 4,1%; no caso de Portel, as disparidades entre os dois grupos populacionais são ainda maiores, sendo que a diferença entre os respectivos índices médios H e M é de 1,6% e as taxas anuais de crescimento contínuo tendencial são respectivamente de 13,3% e de 4,8%.

Não é, assim, difícil antever que a manter-se esta tendência, a população escolar feminina torna-se totalmente dominadora mesmo em níveis básicos de educação escolar, onde, para todos os efeitos, era suposto que as disparidades inter-sexos não se apresentassem já tão profundamente acentuadas. Tudo parece indicar de facto que se começa a desenhar um novo ciclo na vida do sistema educativo e em que o eclodir de novas questões requer necessariamente estratégias de combate qualitativamente diferentes.

Os perfis gráficos dos dois grupos populacionais em ambos os municípios reflectem melhor este problema não só porque em cada momento temporal evidenciam as diferenças entre os grupos, mas também porque ilustram de forma clara as tendências evolutivas ao longo do período e, de certo modo, a incapacidade de contrariar o sentido evolutivo de um problema cujos contornos estão muito para além do aceitável ademais quando se trata

de um nível de escolaridade elementar e se propaga numa escola integradora, inclusiva e igualizadora.

Gráfico 27

Evolução do abandono por sexo no Município de Évora - Total 2º Ciclo

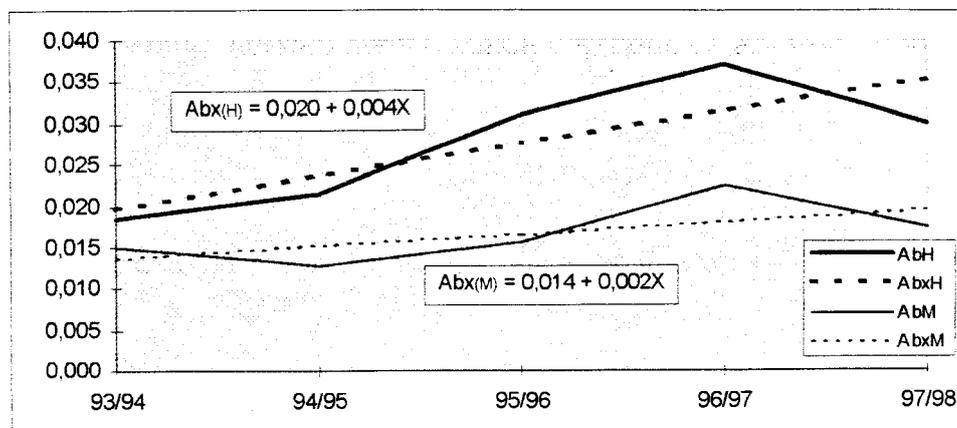
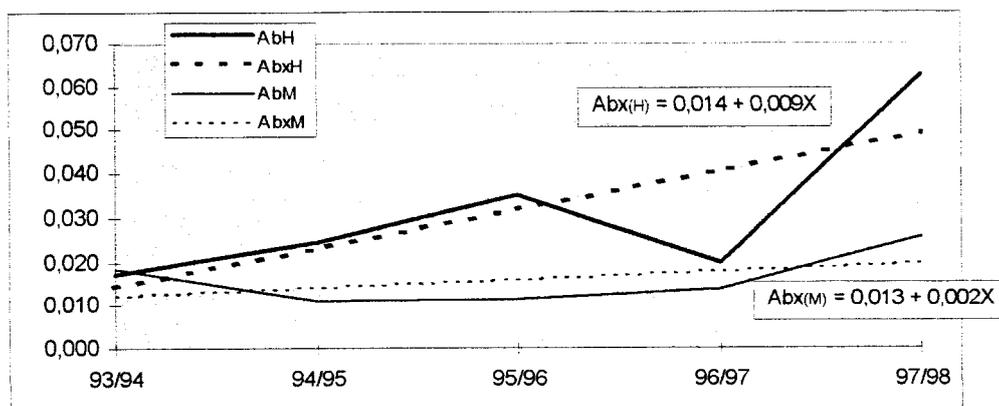


Gráfico 28

Evolução do abandono por sexo no Município de Portel - Total 2º Ciclo



Para além dos perfis gráficos anteriores, as relações entre modalidades de uma mesma variável, como por exemplo, as relações de masculinidade do abandono, constituem outros elementos informativos complementares, por vezes, dando conta de forma precisa da situação a descrever. Nos casos em análise, tomando como referência o ano de 1998 e utilizando os índices correspondentes aos valores de 'ajustamento acautelado' projectados, os valores encontrados merecem de facto alguma reflexão. No caso de Portel 226 abandonos H para cada 100 abandonos M, ou seja, qualquer que é mais do

que o dobro e que não pode deixar de ser considerado como algo de significativo; no caso de Évora, e embora o valor encontrado não seja tão elevado, a relação é, ainda assim, de 175 abandonos H para cada 100 abandonos M.

Em jeito de síntese, e tomando como elemento referenciador as proporções de variação dos índices de progressão, repetência e abandono que podem ser explicadas pela variável tempo, adopta-se o coeficiente de determinação como critério de identificação e de decisão dos 'pontos críticos' a assinalar, uma medida que, com base nos dados históricos observados, informa de certo modo da estrutura tendencial de evolução das respectivas variáveis e permite discernir entre estruturas de ajustamento próximo e de regularidade e estruturas de pontos aleatórios e saltitantes ³⁸.

Com as necessárias reservas e acutelamentos próprios deste tipo de medidas, são de assinalar como pontos críticos as cinco situações seguintes:

[1] *progressão em queda da população feminina* no município de Portel (declividade descendente = -0,027; taxa de crescimento contínuo anual = -1,4%; $R^2 = 81,4\%$);

[2] *progressão em queda da população masculina* no município de Évora (declividade descendente = -0,008; taxa de crescimento contínuo anual = -0,5%; $R^2 = 50,5\%$);

³⁸ O coeficiente de determinação (R^2) e que corresponde ao quociente da variação explicada da variável dependente pela variação total da referida variável é aqui usado como medida do poder explicativo da proporção de variância da variável dependente que é explicada pela presença da variável independente 'tempo'. Habitualmente consideram-se como muito bons, em termos de poder explicativo, valores de R^2 acima de 80% e como satisfatórios valores compreendidos entre 50% e 80%. De resto, e tal como é usualmente descrito e recomendado na literatura da especialidade, em caso algum, este tipo de situações deve ser entendido como uma regra fixa e rígida, devendo ao contrário, ser apenas uma orientação para a análise e tomada de decisão se for caso disso. A este propósito, veja-se, por exemplo, P. Dagnelis (1973), UNESCO (1989), E. Reis (1991).

[3] *repetência em crescendo da população feminina* no município de Portel (declividade ascendente = +0,025; taxa de crescimento contínuo anual = +8,4%; $R^2 = 86,6\%$);

[4] *deserção escolar crescente da população masculina* no município de Évora (declividade ascendente = +0,004; taxa de crescimento contínuo anual = +6,6%; $R^2 = 69,1\%$);

[5] *deserção escolar crescente da população masculina* no município de Portel (declividade ascendente = +0,009; taxa de crescimento contínuo anual = +13,3%; $R^2 = 54,7\%$).

5.2 Análise longitudinal da progressão, repetência e abandono: o caso do 3º ciclo

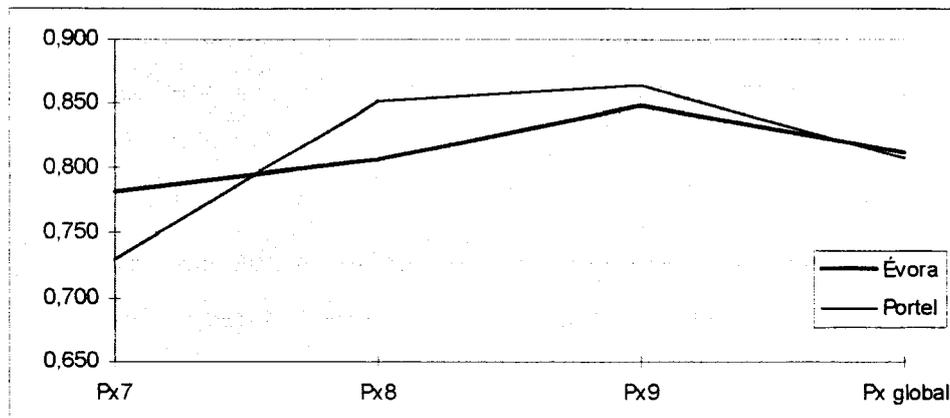
No conjunto dos três anos curriculares que integram o 3º ciclo de escolaridade, o índice médio de progressão (HM) observado nos municípios de Évora e de Portel é, respectivamente, de 0,828 e de 0,846, com uma variabilidade relativa pouco significativa em ambos os municípios (4,4% e 8,1%) e um índice tendencial (método de ajustamento corrigido referenciado a 1998) de 0,812 e de 0,807, respectivamente, para o caso de Évora e de Portel, todavia, apresentando inflexões inter-municípios quando referenciado especificamente a cada um dos respectivos anos de escolaridade deste ciclo de estudos, designadamente, com supremacia no 7º ano no caso de Évora e no 8º e 9º anos no caso de Portel.

O 7º ano de escolaridade afigura-se em ambos os municípios como o ano curricular crítico deste ciclo de estudos e cuja ordem em termos de sub-progressão relativa é de sentido contrário à linha sequencial dos anos curriculares. Para esta característica e que tende a ser uma constante em todos os anos lectivos da sucessão cronológica, concorrem principalmente

duas ordens de razões. Por um lado, o início de ciclo apresenta-se quase sempre mais problemático pelas novidades que encerra, pelos ajustamentos que impõe, pelas diferentes relações interpessoais que suscita, em suma, pela própria natureza e formas alteradas em termos das lógicas de organização curricular, pedagógica, administrativa relativamente ao ciclo anterior e transformando-se assim num desafio acrescido àquilo que eram já as rotinas de trabalho, as exigências pedagógicas e as práticas escolares anteriores. Por outro lado, pelas próprias dificuldades acrescidas em os ultrapassar à medida que se avança no ciclo de estudos, de tal modo que os 'sobreviventes escolares' são de um modo geral os mais motivados e os mais determinados no fazer da escola um instrumento de realização das suas aspirações pessoais e profissionais futuras.

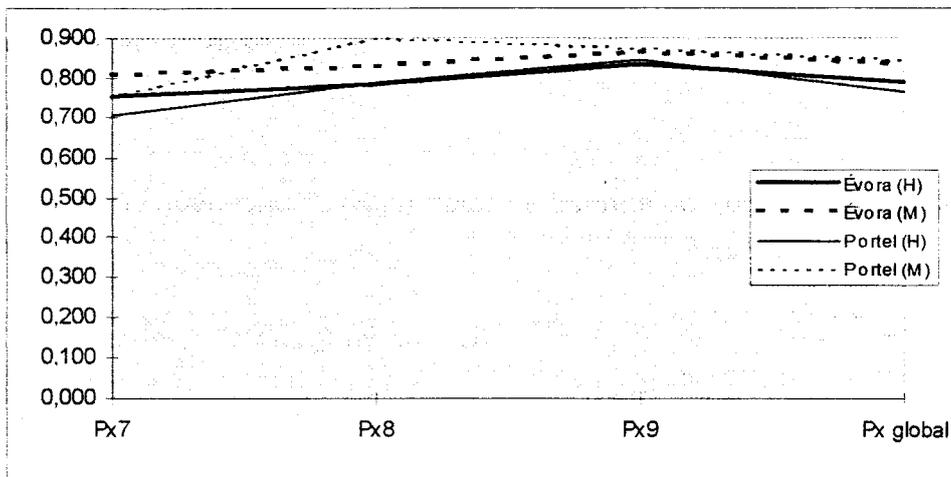
Gráfico 29

Índices ajustados de progressão por ano curricular e global 3º ciclo



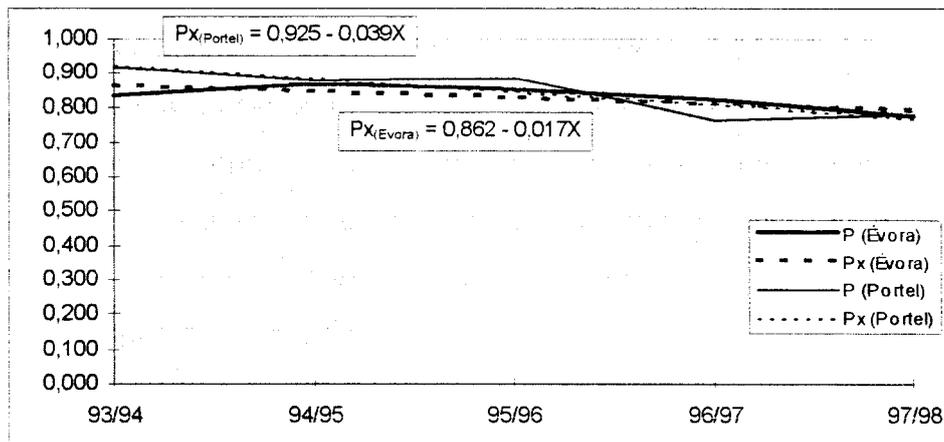
Observando o comportamento da variável nos sub-grupos populacionais masculino e feminino, verifica-se relativamente aos sobreviventes escolares a supremacia clara da população feminina em todos os anos curriculares e fazendo deste grupo um grupo bastante menos problemático na realização dos objectivos escolares e onde a aplicação e desenvolvimento de medidas de apoio e intervenção, no sentido de melhorar as acessibilidades e as condições de frequência, parecem em ambos os municípios encontrar um grupo mais determinado e apostado na realização e afirmação perante a escola.

Gráfico 30
Índices ajustados de progressão por ano curricular e global 3º ciclo segundo o sexo



Uma certa regularidade dos dados indiciada pelos baixos valores residuais dos relativos de ano (desvio médio (Évora) = 2,5; desvio médio (Portel) = 2,6), por um lado e, por outro, o poder explicativo dos coeficientes de determinação (respectivamente 53,0% e 81,1%) permitem sustentar, com alguma confiança, a ideia de que a evolução da progressão tem vindo a decorrer segundo uma trajetória de declividade descendente em ambos os municípios (-0,017 e -0,039) e a uma taxa de crescimento negativo anual de -0,9% no caso de Évora e de -2,0% no caso de Portel.

Gráfico 31
Evolução da progressão nos Municípios de Évora e de Portel - Total 3º Ciclo

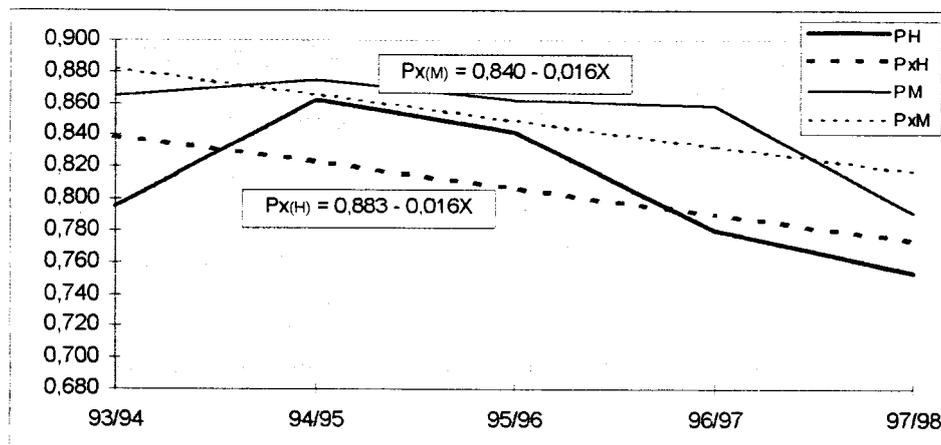


Esta tendência, mais acentuadamente negativa na população escolar de Portel do que na de Évora, também o é, em ambos os municípios, mais na população masculina do que na feminina (em média, respectivamente $-0,030 H$ e $-0,025M$), deixando antever assim uma notória tendência de agravamento das assimetrias entre estes dois grupos populacionais, uma vez que, para além de uma declividade mais acentuadamente negativa no grupo populacional masculino, o índice global de progressão já se apresenta, só por si, bastante mais desfavorável em relação a este grupo.

Observando em separado os perfis gráficos dos dois municípios em análise, constata-se que no caso de Évora se regista uma certa estacionaridade, uma vez que, para uma diferença tendencial de cerca de $0,043$ no primeiro ano da série entre os grupos, passou-se para uma diferença de cerca de $0,044$, ou seja, a disparidade da progressão manteve-se praticamente constante³⁹ e sendo a relação de progressão entre os grupos de $95 H$ por cada $100 M$.

Gráfico 32

Evolução da progressão por sexo no Município de Évora - Total 3º Ciclo

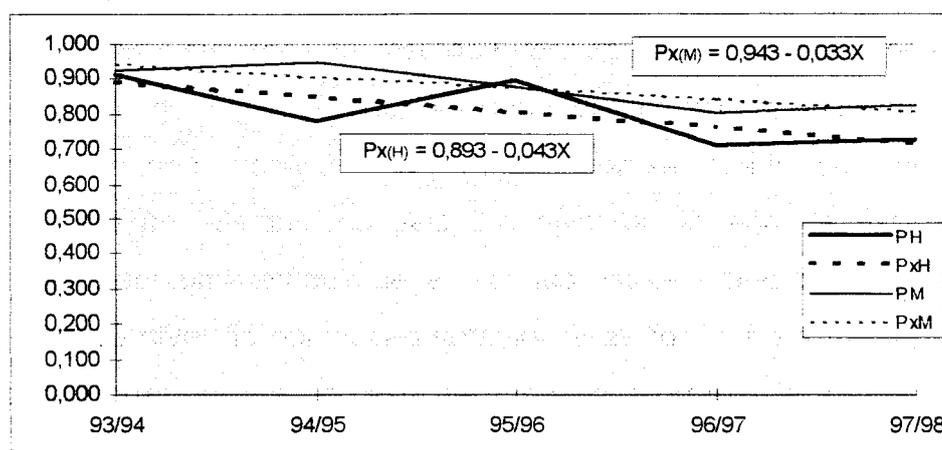


Se é verdade que, no caso de Évora, a característica da estacionaridade das diferenças deve ser entendida, em última análise, como um sintoma de incapacidade da atenuação das diferenças entre os grupos, no

caso de Portel a situação apresenta-se ainda de contornos mais preocupantes, dado que, não só permanece um mesmo sintoma de incapacidade, como se observa um agravamento tendencial em termos do índice de progressão entre a população masculina e a feminina, conferindo uma marca estrutural de profunda assimetria em relação a este indicador e deixando antever a necessidade de uma atenção mais cuidada e específica ao grupo populacional masculino.

Gráfico 33

Evolução da progressão por sexo no Município de Portel - Total 3º Ciclo



Com efeito, se a diferença tendencial rondava no início do período cronológico os 0,050, essa diferença passa a ser no final desse período de 0,090, ou seja, observa-se uma evolução da disparidade ao nível do índice de progressão entre os grupos H e M segundo uma taxa de crescimento tendencial contínuo ano de aproximadamente 6,4%, ou seja, traduzindo uma tendência em termos de evolução da relação de masculinidade da progressão que passou dos 95 H em 1994 para os 89 H em 1998 por cada 100 M.

No que respeita à repetência, o comportamento dos dados é, tal como seria de esperar, um pouco no sentido oposto ao da progressão. Na verdade, a aplicação do modelo analítico aos índices de repetência registados durante o

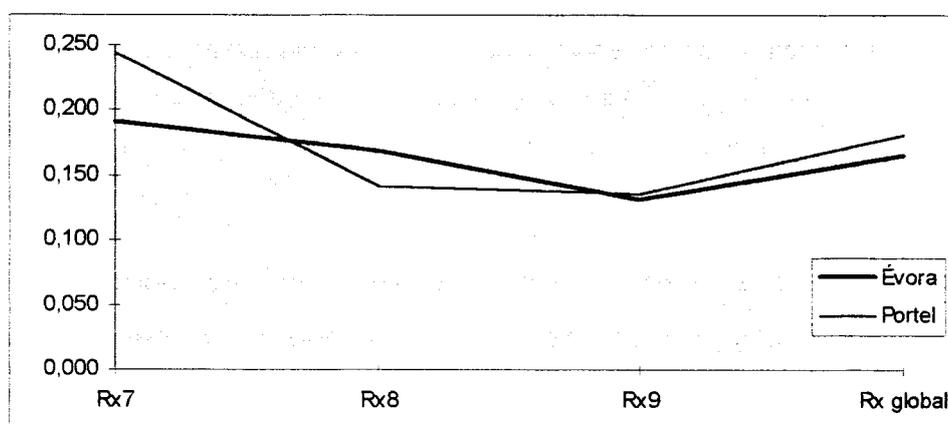
período cronológico observado, conduz na globalidade do 3º ciclo, respectivamente para os municípios de Évora e de Portel, ao seguinte conjunto de resultados:

- um índice médio de repetência HM de 0,148 e 0,145 e um coeficiente de variação relativa destes resultados relativamente elevado (22,2% e 46,2%), deixando assim antever um comportamento histórico ao nível deste índice de alguma heterogeneidade em especial no caso de Portel;

- um índice tendencial de repetência de 0,164 e 0,181, tendencialmente mais agravado, não só em termos globais como em cada um dos anos curriculares (exceptua-se o caso do 8º ano), no caso de Portel;

Gráfico 34

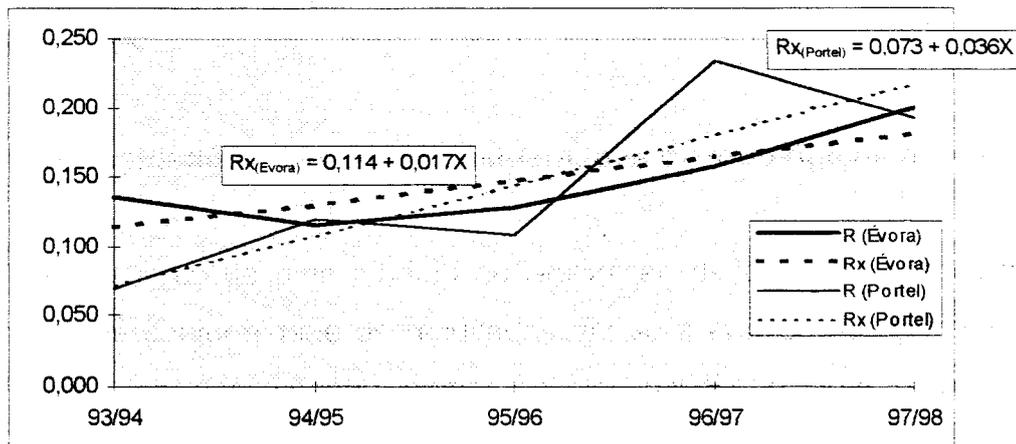
Índices ajustados de repetência por ano curricular e global 3º ciclo



- uma declividade tendencialmente positiva, com valores respectivamente de +0,017 e +0,036, com um maior agravamento no caso da população escolar masculina e com níveis tendenciais de crescimento contínuo anual elevados em ambos os municípios (5,1% e 11,8%) e em especial no caso de Portel, os quais deixam não só antever um avolumar progressivo do défice de desempenho escolar e a conseqüente tendência de envelhecimento da população escolar em frequência escolar daí decorrente, como uma crescente incapacitação no desenhar de soluções de âmbito mais organizativo-pedagógico do que organizativo-administrativo por parte da administração educativa para o assegurar do cumprimento efectivo de um nível básico e elementar de escolarização como é caso do 3º ciclo.

Gráfico 35

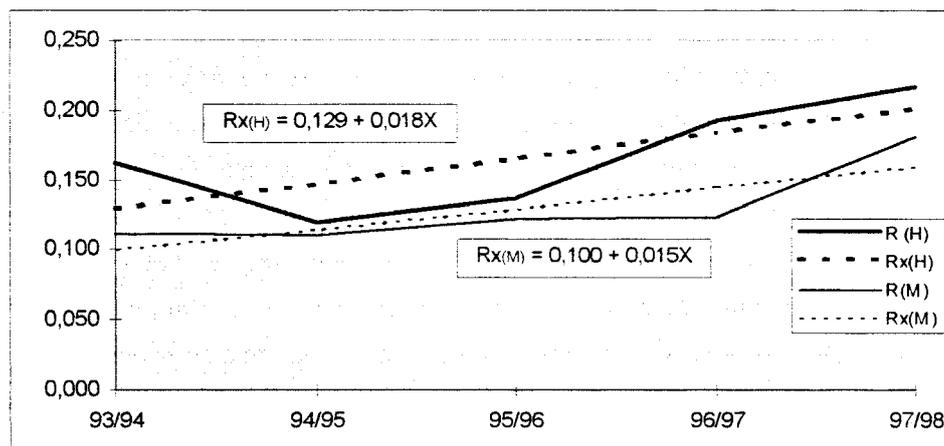
Evolução da repetência nos Municípios de Évora e de Portel - Total 3º Ciclo



- um perfil evolutivo da repetência por sub-grupo populacional evidenciador da marca predominantemente masculina desta variável em ambos os municípios e mais uma vez com maior acentuação no caso de Portel, onde as diferenças inter-grupos são da ordem dos 9,6%;

Gráfico 36

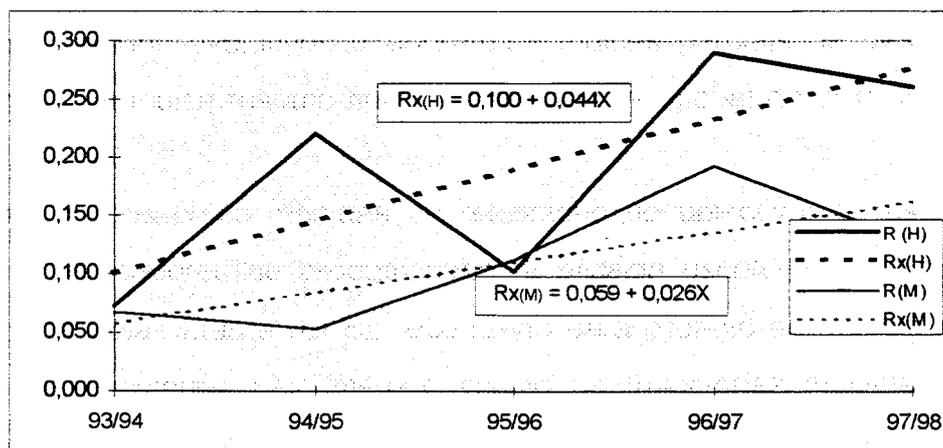
Evolução da repetência por sexo no Município de Évora - Total 3º Ciclo



- uma configuração tendencial de agravamento da repetência em ambos os municípios, traduzida aliás em taxas de crescimento contínuo anual que no caso de Évora são da ordem dos +4,9% e +5,1%, respectivamente para a população masculina e para a feminina e no caso de Portel de 11,0% em ambos os grupos populacionais;

Gráfico 37

Evolução da repetência por sexo no Município de Portel - Total 3º Ciclo



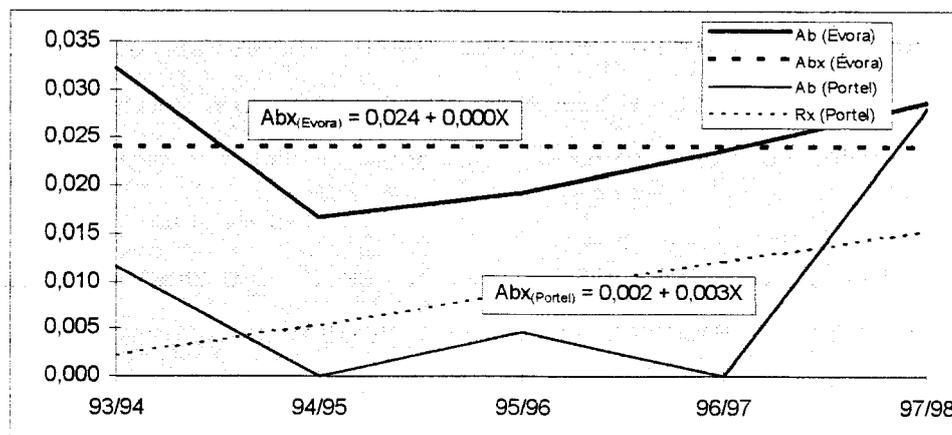
De assinalar, por último, a tradução destes índices em termos da relação de masculinidade referenciada ao último ano do período cronológico e que conduz a uma situação de 127 H e de 170 H por cada 100 M, respectivamente no caso de Évora e de Portel, o que, e em particular neste último concelho, é bem evidenciador dos desequilíbrios existentes entre estes dois grupos populacionais na realização da escolaridade de 3º ciclo.

Centrando-nos agora na questão do abandono ao nível do 3º ciclo, a estrutura evolutiva desta variável, no período de 1994 a 1998, pode ser caracterizada na globalidade como tendencialmente estacionária no caso de Évora e de tendência ascendente no caso de Portel. Na verdade, o seu valor médio HM é, respectivamente, de 0,024 e 0,009, com uma variabilidade relativa bastante elevada (26,8% e 132,2%) e um desvio médio dos índices relativos de ano igualmente indicativos de distribuições dos dados históricos de ambas as séries bastante irregulares (21,2% e 157,1%) e que associados ao baixo poder explicativo da variável 'tempo' por via dos igualmente baixos valores dos respectivos coeficientes de determinação (0,000 e 0,198), deixa antever valores residuais elevados e, conseqüentemente, estruturas de ajustamento baseadas em dados históricos pouco alinhados e cujo padrão dominante é a irregularidade. De qualquer modo, e embora neste caso o

modelo analítico possa merecer algumas reservas, parecem desenhar-se relativamente ao abandono cenários algo diferentes, ainda que, mais no que respeita aos municípios entre si, do que propriamente em relação aos grupos populacionais em análise.

Gráfico 38

Evolução do abandono nos Municípios de Évora e de Portel - Total 3º Ciclo



Se, por um lado, no caso de Évora a estacionaridade se afigura como a característica prevalecente e, no caso de Portel, a existência de uma ligeira tendência no incremento do abandono parece constituir um dos seus aspectos mais marcantes, por outro lado, há um traço diferenciador que atravessa ambos os grupos populacionais destes municípios, designadamente, a declividade tendencial negativa da população masculina e a declividade tendencial positiva da população feminina e a que correspondem, respectivamente, taxas tendenciais de crescimento contínuo anual que na população masculina são claramente negativas (-2,7% e -9,3%) e na população feminina claramente positivas (+3,2% e +30,0%), para além de que, os próprios valores tendenciais por ajustamento 'acautelado' dos respectivos grupos populacionais estão relativamente próximos no caso de Évora e, no caso de Portel, o índice de abandono no grupo H é já bastante inferior ao registado no grupo M (0,004 e 0,020) ⁴⁰.

⁴⁰ Como se pode observar graficamente, quer em relação a Évora quer em relação a Portel, o modelo de regressão linear ou, se se preferir, o modelo dinâmico de variações

Gráfico 39

Evolução do abandono por sexo no Município de Évora - Total 3º Ciclo

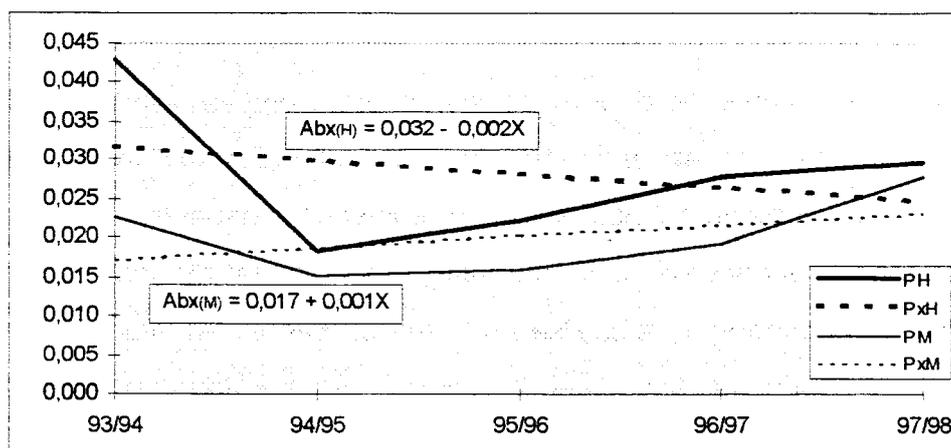
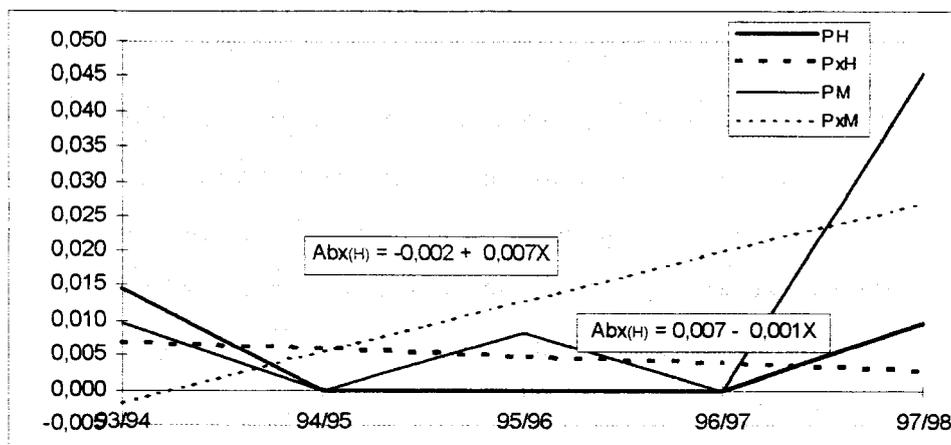


Gráfico 40

Evolução do abandono por sexo no Município de Portel - Total 3º Ciclo



absolutas constantes, revela-se neste caso algo problemático na representação simplificada do acontecimento 'abandono escolar'. Com efeito, o perfil dos dados históricos, em particular da população escolar masculina, sugere a exploração de outros modelos. O modelo polinomial quadrático, por exemplo, parece produzir neste caso, uma solução ajustada mais representativa dos dados observados, em particular no que respeita à população escolar masculina, pelo que, um ajustamento da variável a partir da equação $Ab(H) = 0,0093 - 0,0172X(\text{tempo}) + 0,0039X^2$ no caso de Évora e $Ab(H) = 0,0133 - 0,0145X + 0,0034X^2$ no caso de Portel, poderiam constituir alternativas possíveis para a construção de uma solução mais representativa do perfil histórico dos dados destas populações.

Feitas que estão as considerações e os acautelamentos metodológicos anteriores, debrucemo-nos agora sobre alguns dos contornos que tendem a configurar a questão do abandono escolar.

Em primeiro lugar, as silhuetas gráficas deixam perceber uma estrutura configuracional evolutiva de contornos semelhantes em ambos os municípios, apesar de, no caso de Portel, ser notória, por um lado, alguma 'sobredeserção escolar' feminina no último ano do período de observação, e que pode, de algum modo, constituir um prenúncio de uma certa tendência de agravamento do fenómeno e, por outro lado, os níveis médios de não sobrevivência escolar serem, quer em termos globais, quer nos grupos populacionais específicos, relativamente mais elevados no caso de Évora do que no caso de Portel.

Em segundo lugar, e não deixando de merecer e justificar alguma reflexão, o abandono escolar tende a manifestar-se, desde logo, numa fase inicial do ciclo de estudos, ou seja, ao nível do 7º ano de escolaridade, fazendo deste ano uma espécie de 'ano crítico', isto é, o ano curricular em que, em especial ao nível da população feminina e de forma mais incidente ainda no caso de Portel do que no caso de Évora, a 'mortalidade escolar' faz, em termos relativos, o seu aparecimento em grande escala, condicionando de modo significativo a esperança de vida escolar ou a probabilidade de sucesso destes grupos populacionais num nível de ensino que se configura jurídica e organizacionalmente com atributos de básico elementar e universal.

Não sendo uma questão central do problema em estudo, merece, todavia, que lhe dediquemos algumas linhas, até porque, quer pela dimensão da sua expressão, quer pela tendência de avolumamento da mesma e, conseqüentemente, fazendo deitar por terra, pelo menos neste espaço geográfico, todo um conjunto de considerandos e pressupostos que tomavam como realizada e concretizada em pleno e constituir já um problema ultrapassado a expressão quantitativa da escolarização básica, justificando-se agora deslocar o ângulo de incidência para a faceta qualitativa da questão (Grandes Opções do Plano 1999-2004), os índices apurados ao nível da não sobrevivência escolar, justificam quer por si só, quer pelo que deixam antever em relação aos índices agregados de eficácia escolar, quer especialmente

pelas próprias implicações que lhe estão inerentes em termos de desenvolvimento pessoal e social de cada aluno e da sua inclusão e contributo na construção da “sociedade educativa”. Para o admitir e reconhecer e ainda das suas palavras e pensamentos expressos, decorram muito provavelmente muitas outras leituras e sentidos, bastar-nos-ão algumas breves linhas:

“Que as escolas (...) progredirão — radicalmente e em breve — é certo. Qual a rapidez com que progredirão não o sabemos ainda, embora possa ser mais rapidamente do que se espera. Nem é ainda claro como surgirão as mudanças. Mas a recompensa económica para os conhecimentos e perícia, após meio século de declínio, estão a subir acentuadamente — e o mesmo sucede com as penalizações por ausência deles. (...) A mudança para um tipo de trabalho que exige conhecimentos, à medida que se acentua a área de crescimento da economia e os movimentos em larga escala impostos pelas novas tecnologias, significa acima de tudo que a produtividade será cada vez mais determinada pelos conhecimentos e perícia que os trabalhadores aplicarem nas suas tarefas. E a produtividade acaba sempre por determinar a capacidade de pagar o nível dos rendimentos reais. É por esta razão que podem dizer com confiança que a escola (...) progredirá — rapidamente” (Drucker, 1993, pp. 152-156).

Na verdade, justifica-se sobremaneira a aposta na qualidade educativa pelo que isso tem de verdadeiro e necessariamente positivo em si mesmo e não tanto pelo facto de se poder considerar concluída e finalizada a etapa da quantidade. Ao contrário do que seria de supor, nestes segmentos da educação escolar básica os níveis de desempenho escolar não melhoraram no período de 1994 a 1998, antes pioraram, e com alguma incidência naquela que é a sua variável mais dramática e penalizadora, o abandono escolar.

6. A eficácia e a eficiência escolares como medidas da realização de objectivos e resultados: uma aplicação do modelo dos fluxos escolares

6.1 A necessidade de algumas considerações metodológicas prévias

O apuramento de uma medida de realização de objectivos escolares, numa lógica de conformidade de resultados, far-se-á através do apuramento de um índice de desempenho global escolar (DGE), o qual resulta da agregação combinada dos coeficientes de eficácia e eficiência internas escolares, gerados, por sua vez, de outros indicadores obtidos directamente a partir dos respectivos diagramas de fluxos. O índice de desempenho global constitui uma medida de desempenho escolar e pode, de algum modo, ser utilizado como um indicador-síntese de sinalização da situação instrutiva escolar de cada uma das unidades orgânicas de análise em questão, quer sejam elas uma região geográfica, um município, um estabelecimento de ensino, ou quaisquer outras ⁴¹.

⁴¹ Pode ser também de grande interesse e utilidade na determinação dos chamados “efeitos de escola” e no sentido que lhe é dado por Willms (1992), segundo o qual, o efeito de uma qualquer escola refere-se à diferença entre a pontuação média estimada do desempenho de um aluno de um determinado perfil sociográfico que frequenta aquela escola e a pontuação média estimada do desempenho do mesmo aluno no sistema. Willms distingue ainda entre dois tipos de efeitos: o chamado “efeito de tipo A”, e que tende a interessar mais particularmente aos pais, e incluindo basicamente os efeitos relacionados com as políticas e práticas escolares como sejam os recursos e estruturas organizativas da escola, os efeitos das características da escola como por exemplo, dimensão da turma e gastos com alunos, efeitos de composição social da escola como seja o *status* social médio da escola, efeitos de factores sociais e económicos exógenos, designadamente, taxa de desemprego local e qualquer efeito único não medido dos alunos; o “efeito de tipo B”, do particular interesse dos directores e dos professores, por incluir os efeitos relacionados com as políticas e práticas da escola e excluir todos os outros efeitos que a escola não pode controlar. Esta distinção é reconhecida como bastante importante e permite identificar e ter em conta possíveis efeitos contextuais decorrentes de grandes disparidades entre as escolas por via de diferenças existentes entre as aptidões dos alunos ou o perfil social e às quais estão também porventura associadas grandes diferenças em termos de apoio escolar e de atmosfera de ensino, as quais se revelam

A partir de acontecimentos simples como a progressão, repetência e abandono e da sua transposição para o diagrama de fluxos projectam-se diversos cenários evolutivos e apuram-se índices parciais de desempenho, bem como um índice-resumo final de desempenho global do 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Utilizamos como medidas de realização de objectivos e resultados e enquanto indicadores de produtividade, a *eficácia escolar interna* (EFI) e a *eficiência escolar interna* (EFE), recorrendo para o efeito ao modelo analítico dos fluxos escolares, pelo método fictício de trajectórias múltiplas, o qual apresenta, entre outras, a vantagem de utilizar taxas diferenciadas segundo o grau de paridade e oferecer cenários simulados das diversas linhas trajectoriais de uma dada geração escolar.

No sentido de procedermos a um apuramento tão detalhado quanto possível do desempenho escolar, optamos por gerar simulações projectivas de gerações escolares nos municípios de Évora e de Portel desagregadas por nível e rede de ensino e por sexo. Para a determinação dos valores de progressão, repetência e abandono, optamos por um critério de apuramento focalizado nos índices tendenciais por ajustamento corrigido, referenciados ao ano de 1998, e cujo resultado foi obtido com base nos dados históricos registados ao longo de um período temporal de 5 anos (1994-1998), o que permite, de algum modo, garantir uma maior representatividade dos dados na projecção dos fluxos escolares.

Antes de passarmos, porém, a uma análise dos índices simples e agregados de desempenho, justifica-se o seguinte conjunto de apontamentos sobre as opções e critérios a adoptar na projecção trajectorial das gerações escolares

i) um valor p_{SEC} , sistematicamente superior a ap_{SEC} , o qual, porque já corrigido ao ter sido calculado referenciado, tal como ap_{SEC} , a TIm_2 , reflecte, ou uma situação de má qualidade dos valores recenseados, ou uma situação

determinantes nas próprias prestações escolares dos alunos. Veja-se, a este respeito, J. Willms (1992).

de desequilíbrio em termos de saldo migratório, por via de elevados ingressos por transferência nas três escolas secundárias de Évora;

ii) esta ocorrência em p_{SEC} e não em p_{BAS} , é passível de ser explicada por razões de uma maior propensão, por parte dos pais, à procura social educativa em escolas que garantam, num futuro imediato, a realização dos estudos secundários. Na verdade, se tomarmos os valores dos índices globalmente e não desagregados por tipo de escola, constatamos que, à excepção de p_7 , e mesmo neste caso com diferenças irrelevantes, nas restantes situações a progressão não excede a aprovação, o que permite dar alguma consistência à especulação das transferências mais intra-município e não tanto inter-municípios;

iii) perante este “possível” valor inflacionado de p_{SEC} e que o próprio r_{SEC} , parece também corroborar quando os comparamos entre si, já que valores mais elevados de p , fazem supor, não só valores mais elevados de ap , como valores mais baixos de r , parece razoável projectar a *coorte escolar* por ciclos a partir dos índices de aprovação e reprovação e de preferência desagregados por níveis de paridade, uma vez que aqueles parecem não expressar, com tanta fidedignidade, os acontecimentos escolares ocorridos.

Justificadas que estão as opções metodológicas, vejamos o que nos reservam os diagramas de fluxos.

6.2 O caso do 2º Ciclo

Inúmeros são os indicadores que a análise dos diagramas proporciona, desde taxas simples a índices-resumo globais e parciais, diferenciados ou não, e relações de vários tipos. A intensidade é um dos parâmetros de distribuição dos acontecimentos renováveis, como nos casos da progressão e da repetência, uma vez que dentro dos limites de observação (o ciclo de estudos), o aluno pode realizar estes acontecimentos mais do que uma vez ou, não

renováveis, como nos casos da diplomação e do abandono, uma vez que quando ocorridos no ciclo de estudos não voltam a repetir-se para o mesmo aluno.

Os quadros-resumo constantes do Apêndice XVII ⁴² constituem o elemento de suporte à análise do comportamento da população escolar em termos da sua prestação e desempenho neste ciclo de estudos nos municípios de Évora e de Portel e que passaremos a apresentar segundo uma metodologia comparativa estruturada em três eixos: a globalidade do 2º ciclo, a rede de ensino directo e a rede de ensino básico mediatizado.

6.2.1 Os níveis de realização de objectivos e resultados reflectidos a partir de indicadores de desempenho parcial e global

No que respeita à globalidade do ciclo, os resultados apurados revelam a existência de grandes fragilidades em ambos os municípios não só nos aspectos de eficiência inerentes à frequência escolar, como na própria realização e completamento integral deste ciclo de estudos. A intensidade de progressão, ou seja, o número médio de progressões por aluno, é no município de Évora de 0,953 e no município de Portel de 0,936 e as diferenças registadas entre os grupos masculino e feminino deixam antever ao nível dos coeficientes agregados parciais e globais resultados significativamente diferentes.

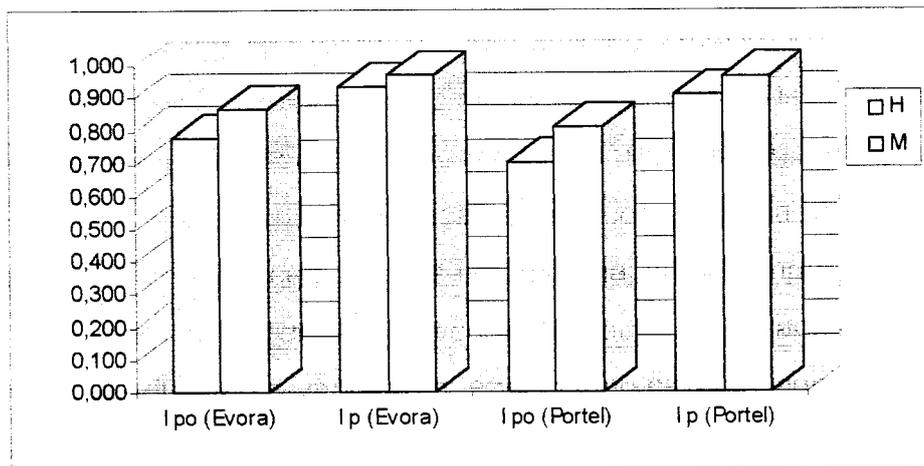
Um outro aspecto é o que está relacionado com os diferentes tempos que cada aluno pode gastar na realização da sua trajectória de progressão e

⁴² Estes quadros-resumo apresentam uma síntese do desempenho escolar com base em índices parciais simples e agregados e incluem ainda um índice sintético global do desempenho escolar. No âmbito do 2º ciclo foram apurados índices desagregados por sexo relativamente à totalidade do 2º ciclo e às redes específicas de ensino directo e de ensino mediatizado nos municípios de Évora e de Portel.

em que, no caso de trajectórias completas, isto é, de conclusão do ciclo de estudos, os diferentes graus de paridade (zero, um, dois, etc.) estão respectivamente relacionados com as diferenças nula, um, dois, etc., existentes o número de anos lectivos necessários à conclusão do ciclo e o número de anos curriculares desse ciclo. Procedendo ao cálculo diferenciado, por tempo, da intensidade da progressão verifica-se que no caso de trajectórias “sem acidentes”, ou seja, em que o número de anos lectivos necessários à realização do ciclo de escolaridade é igual ao número de anos curriculares desse ciclo e também designadas de trajectórias escolares de *paridade zero*, a intensidade da progressão passa a ser de 0,822 e 0,757 respectivamente, ou seja, regista-se uma diminuição substancial no número médio de progressões por aluno em ambos os municípios e as diferenças registadas entre os grupos populacionais ‘masculino’ e ‘feminino’ ganham agora contornos substancialmente agravados.

Gráfico 41

Intensidade da progressão por município, por paridade e por sexo



Com efeito, apesar de estarmos situados ao nível de um 2º ciclo e de uma população escolar cuja idade de correspondência, em situação normal, não deveria ser em média superior aos 11 anos, a probabilidade de não conclusão do ciclo de estudos por parte da população escolar com trajectórias que vão até às duas repetências é ainda de cerca de 6% no caso do município de Évora e de mais de 8% no caso do município de Portel. Estes valores

agravam-se bastante mais, se deslocarmos o foco de incidência para a franja populacional que concretiza este ciclo de estudos sem qualquer repetência e em que mais de 22% e de 28%, respectivamente, em Évora e em Portel, estão efectivamente fora desse grupo.

Em relação aos parciais simples, as duas situações de maior disparidade de resultados observam-se assim nos índices 'probabilidade de sucesso escolar de paridade zero'⁴³ e no 'rendimento interno escolar', onde as diferenças entre os municípios de Évora e de Portel são, respectivamente, de 0,062 e 0,049 mas onde estas mesmas diferenças se acentuam ainda mais quando se procede à comparação entre os grupos populacionais masculino e feminino (7,2% e 5,2%).

Quadro XXXII

Índices de Desempenho Educativo - Total 2º Ciclo (E. Directo + EBM)

Total 2º Ciclo (Ensino Directo + EBM)	Évora			Portel		
Índices Parciais Simples	HM	H	M	HM	H	M
- Prob. Sucesso Escolar (PSE)	0,941	0,918	0,963	0,916	0,875	0,956
- Prob. Suc. Esc. paridade zero (PSEpo)	0,778	0,723	0,833	0,716	0,651	0,781
- Prob. Suc. Esc. paridade um (PSEp1)	0,907	0,877	0,936	0,869	0,824	0,913
- Esperança de Vida Escolar (EVE5)	1,906	1,869	1,943	1,873	1,811	1,934
- Rendimento Interno Escolar (RIE)	0,836	0,794	0,880	0,787	0,739	0,837
- Desperdício Escolar Relativo (CDEr)	0,153	0,191	0,112	0,195	0,235	0,153
- Duração Média do Ciclo (DMC)	2,289	2,369	2,211	2,377	2,445	2,309
Índices Parciais Agregados	HM	H	M	HM	H	M
- Eficácia Interna Escolar (EFI)	0,947	0,926	0,967	0,926	0,890	0,962
- Eficiência Interna Escolar (EFE)	0,846	0,806	0,887	0,801	0,761	0,843
Índice Sintético Global	HM	H	M	HM	H	M
- Índice de Desempenho Global	0,896	0,866	0,927	0,864	0,825	0,902

* Para efeitos do cálculo da eficiência interna, procedeu-se à conversão por interpolação destes índices para a mesma escala dos anteriores, ou seja, para uma escala de 0 a 1.

⁴³ A intensidade da progressão (Ip) é um indicador equivalente à esperança de vida escolar e que pode ser usado complementarmente ou até em sua substituição e cuja fórmula de cálculo é: $I_p = (\sum p + d) / (k * NI_{to})$. Do mesmo modo, tem-se: $I_r = (\sum r) / (k * NI_{to})$.

Outros aspectos a destacar são os que estão relacionados com indicadores de eficiência, como sejam, entre outros, o caso do rendimento interno ou do tempo de duração média do ciclo e em que num corredor cujos extremos teóricos inferior e superior são respectivamente zero e um, no caso do primeiro, as pontuações situam-se aproximadamente a 84% e 79% desse máximo teórico possível, deixando perceber desde logo que o tempo médio necessário à realização do ciclo supera em muito o seu número de anos de escolaridade e atingindo no caso de Évora um tempo aproximado de 2,3 e no caso de Portel de 2,4 anos.

São efectivamente valores demasiadamente elevados e que, de certo modo, falam por si da situação escolar existente. Para além de algumas das assimetrias destacadas inter-municípios os resultados apurados revelam ainda outras, designadamente, ao nível dos grupos populacionais escolares masculino e feminino e em que os diferentes comportamentos e desempenhos escolares se extremam ainda mais e relativamente aos quais a escola não só se tem revelado quase totalmente impotente como tarda em encontrar um leque de soluções organizacionais e pedagógicas atenuadoras do problema, talvez porque uma boa parte dele esteja efectivamente radicado fora dela.

6.2.2 Ensino directo e ensino mediatizado: aproximações e afastamentos entre 'mundos escolares' urbanos e rurais

No que respeita ao ensino directo, a configuração do desempenho escolar não sofre grandes alterações em relação ao descrito na situação anterior quer quando se procede à comparação de resultados entre os municípios, quer quando se comparam ambos os grupos populacionais masculino e feminino, com excepção no que respeita à probabilidade de sucesso escolar de paridade zero e em que neste índice a população feminina

de Portel supera a de Évora. Ainda que a diferença seja ínfima, e ao contrário do que vem sucedendo em relação às restantes variáveis, a probabilidade de conclusão do 2º ciclo sem qualquer repetência por parte deste grupo populacional é de 85,9% em Portel contra os 85,7% em Évora. De resto, é de novo nesta variável que se registam os maiores contrastes entre os municípios e em que no caso dos rapazes, a um grau de paridade zero, se regista uma diferença percentual superior a 11% e a um nível de paridade até dois esta diferença é da mesma ordem de grandeza e deixando assim antever mais uma vez distintas lógicas de investimento escolar e de valorização da escola por parte destes grupos de tal modo diferenciadas, que a esperança de vida escolar num ciclo de estudos de apenas dois anos atinge o seu desvio máximo entre os grupos, sendo na população masculina de Portel, quase um quinto de ano inferior ao da população feminina de Évora.

Quadro XXXIII

Índices de Desempenho Educativo - 2º Ciclo (E. Directo)

2º Ciclo - Ensino Directo	Évora			Portel		
	HM	H	M	HM	H	M
Índices Parciais Simples						
- Prob. Sucesso Escolar (PSE)	0,951	0,929	0,973	0,909	0,852	0,965
- Prob. Suc. Esc. paridade zero (PSEpo)	0,805	0,753	0,857	0,751	0,642	0,859
- Prob. Suc. Esc. paridade um (PSEp1)	0,926	0,896	0,955	0,888	0,828	0,948
- Esperança de Vida Escolar (EVE5)	1,916	1,879	1,953	1,859	1,775	1,943
- Rendimento Interno Escolar (RIE)	0,860	0,819	0,904	0,809	0,734	0,889
- Desperdício Escolar Relativo (CDEr)	0,133	0,172	0,093	0,172	0,235	0,105
- Duração Média do Ciclo (DMC)	2,250	2,326	2,175	2,303	2,414	2,195
Índices Parciais Agregados						
- Eficácia Interna Escolar (EFI)	0,955	0,934	0,975	0,919	0,870	0,968
- Eficiência Interna Escolar (EFE)	0,867	0,828	0,908	0,828	0,764	0,895
Índice Sintético Global						
- Índice de Desempenho Global	0,911	0,881	0,941	0,874	0,817	0,932

* Para efeitos do cálculo da eficiência interna, procedeu-se à conversão destes índices para a mesma escala dos anteriores.

Se nos índices de eficácia interna os contrastes se revelam acentuados, nos diversos índices de eficiência a situação não se modifica, uma vez que

continua a ser a população escolar masculina de Portel a que apresenta os piores registos nas três variáveis consideradas e com diferenças em relação à população homóloga do Município de Évora nos índices de rendimento, desperdício relativo e duração do ciclo, respectivamente, de 0,085 , 0,064 e 0,044 .

Perante tais resultados parciais, e apesar de estarmos perante escolas organizacional e administrativamente do mesmo tipo, o índice de desempenho global sintetiza comportamentos de desempenho escolar diferenciados entre os municípios Évora e Portel e cujas diferenças se escavam ainda mais quando o ângulo de incidência se desloca para a análise do desempenho dos grupos populacionais em causa. Com efeito, e apesar de estarmos a falar de populações escolares de habitats classificados como predominantemente urbanos, ao nível da população masculina, Portel desempenha a cerca de 90% de Évora, enquanto que no âmbito da população escolar feminina, este nível é da ordem dos 98%, ou seja, índices de desempenho bastante semelhantes e que, pelo menos aparentemente, parecem contrariar os sinais diferenciadores anteriores entre os municípios e, concomitantemente, dos próprios estabelecimentos de ensino neles existentes.

É em relação ao ensino mediatizado que o perfil de desempenho inter-municípios e entre os próprios grupos populacionais masculino/feminino parece ganhar uma nova configuração e que tende a escapar um pouco às lógicas que se vêm desenhando relativamente às situações anteriores. Na verdade, quando nos focalizamos apenas na rede mediatizada, Portel passa a superar Évora em todos os índices parciais simples e agregados.

É certo que as diferenças não se afiguram tão acentuadas quanto anteriormente, ainda assim, em alguns dos índices, e em particular ao nível do grupo masculino, atingem valores consideráveis, como é o caso da probabilidade de sucesso em 2 anos ou da duração média da escolaridade e que em termos de relação Évora-Portel traduz situações da ordem dos 91 alunos de probabilidade de realização nessas condições em Évora por cada 100 em Portel ou de cerca de 94% do tempo médio de duração em Portel quando comparado com Évora.

Um outro aspecto que merece também destaque é o facto de na maior parte dos índices o comportamento da população feminina se apresentar inflectido, ou seja, se é verdade que os alunos de Portel provenientes de habitats rurais superam os de Évora com a mesma proveniência em todos os índices, já o mesmo não se verifica em relação aos grupos femininos rurais destes dois municípios, uma vez que, apenas no que respeita aos índices de eficácia interna a situação é semelhante, não o sendo todavia nos índices de eficiência interna, como também não é no índice-síntese de desempenho global.

Com efeito o contraste eficácia-eficiência vem evidenciar um perfil de desempenho que podemos caracterizar *grosso modo* nos seguintes termos: a população rural feminina de Portel sobre-realiza escolarmente relativamente à população rural de Évora, mas fá-lo em mais tempo.

Quadro XXXIV

Índices de Desempenho Educativo - 2º Ciclo (EBM)

2º Ciclo - EBM	Évora			Portel		
	HM	H	M	HM	H	M
Índices Parciais Simples						
- Prob. Sucesso Escolar (PSE)	0,950	0,939	0,961	0,970	0,959	0,980
- Prob. Suc. Esc. paridade zero (PSEpo)	0,695	0,637	0,753	0,718	0,701	0,735
- Prob. Suc. Esc. paridade um (PSEp1)	0,903	0,870	0,936	0,953	0,935	0,970
- Esperança de Vida Escolar (EVE5)	1,906	1,888	1,924	1,940	1,919	1,960
- Rendimento Interno Escolar (RIE)	0,822	0,781	0,865	0,843	0,825	0,862
- Desperdício Escolar Relativo (CDEr)	0,176	0,215	0,134	0,157	0,174	0,138
- Duração Média do Ciclo (DMC)	2,365	2,467	2,263	2,335	2,371	2,298
Índices Parciais Agregados						
- Eficácia Interna Escolar (EFI)	0,952	0,942	0,962	0,970	0,959	0,980
- Eficiência Interna Escolar (EFE)	0,821	0,778	0,867	0,840	0,822	0,858
Índice Sintético Global						
- Índice de Desempenho Global	0,886	0,860	0,914	0,905	0,891	0,919

* Para efeitos do cálculo da eficiência interna, procedeu-se à conversão destes índices para a mesma escala dos anteriores.

6.2.3 Ainda o desempenho no 2º ciclo: olhares complementares com base em configurações hierarquizadas

Dado que, para todos os efeitos, e até como critério de selecção dos municípios que integram a amostra, não deixámos de considerar como plausível a influência que os contextos espaciais envolventes acabam por ter na interiorização de uma maior ou menor cultura escolar e no papel que é atribuído à escola no delineamento e realização de projectos pessoais e profissionais futuros, procedemos a uma síntese comparativa entre os oito grupos populacionais específicos que é possível constituir tomando por referência as variáveis município (Évora ou Portel), rede de ensino (Ensino Directo ou EBM e constituindo, de certo modo, uma aproximação aceitável respectivamente a habitats mais do tipo predominantemente urbano ou predominantemente rural) e sexo (população escolar masculina ou feminina).

A partir das diversas combinações das modalidades das variáveis constituem-se, assim, os grupos Évora-urbano-masculino (Ev-Urb-H), Évora-rural-masculino (Ev-Rur-H), Évora-urbano-feminino (Ev-Urb-M), Évora-rural-feminino (Ev-Rur-M), Portel-urbano-masculino (Por-Urb-H), Portel-rural-masculino (Por-Rur-H), Portel-urbano-feminino (Por-Urb-M) e Portel-rural-feminino (Por-Rur-M), cuja hierarquização é feita com base na posição relativa que os mesmos ocupam face ao índice-resumo final de desempenho global ⁴⁴.

A aplicação do modelo analítico conduziu a resultados que deram origem a uma distribuição bi-modal e que tem como classes modais as classes II e III, designadas, respectivamente, de classe média-superior e classe média-

⁴⁴ Este índice, e que como referimos anteriormente resulta da combinação de informação estatística que quantifica o desempenho de cada um dos grupos referidos é passível de ser dividido em classes tomando como medida de apuramento a média e o desvio-padrão relativos ao desempenho dos oito grupos. Para determinação da posição hierárquica e da classe a que virá a pertencer cada um dos respectivos grupos utiliza-se o seguinte critério de cálculo: ($x_i > \text{média} + \text{desvio-padrão} \rightarrow \text{Escalão Superior}$); ($\text{média} + \text{desvio-padrão} \geq x_i > \text{média} \rightarrow \text{Escalão Médio-Superior}$); ($\text{média} \geq x_i > \text{média} - \text{desvio-padrão} \rightarrow \text{Escalão Médio-Inferior}$); ($x_i \leq \text{média} - \text{desvio-padrão} \rightarrow \text{Escalão Inferior}$).

inferior. A classe I (classe superior) contém o grupo Ev-Urb-M, isto é, o grupo populacional que melhor desempenho manifesta tanto neste índice como, de um modo geral, também nos restantes índices. Na classe II, surgem os restantes grupos populacionais em que um dos elementos da combinação é o feminino e por uma ordem de desempenho em que o urbano nesta combinação, mantendo-se tudo o resto igual, parece ganhar supremacia sobre o rural.

Se, por um lado, o feminino marca presença inquestionável nas duas classes cimeiras e, por conseguinte, e independentemente dos restantes elementos deste tríptico, apresenta sempre valores superiores à média, por outro lado, à população escolar masculina de Évora ou de Portel, do centro ou da periferia rural, parecem estar invariavelmente reservadas às classes hierárquicas de valores inferiores à média.

Quadro XXXV

Hierarquização dos grupos populacionais escolares por classes

Classes	Grupos populacionais	Índices
I	Évora - Urbano - Feminino	> 0,936
II	Portel - Urbano - Feminino Portel - Rural - Feminino Évora - Rural - Feminino	0,894 a 0,936
III	Portel - Rural - Masculino Évora - Urbano - Masculino Évora - Rural - Masculino	0,853 a 0,894
IV	Portel - Urbano - Masculino	< 0,853

Na verdade, esta clara subalternidade emergente do masculino face ao feminino, decorre mais por via dos índices de eficiência e não tanto por via dos índices de eficácia, ainda assim, a diferença de pontuação entre o melhor e o pior dos registos destes grupos, o grupo 'Ev-Urb-M' (classe I) e o grupo 'Por-Urb-H' (classe IV), corresponde a qualquer coisa como 12,4 pontos

percentuais e que convertidos numa relação de desempenho entre os grupos significa que o índice de desenvolvimento da população masculina de Portel-vila corresponde apenas a 87% do índice de desenvolvimento da população feminina de Évora-cidade.

Importa agora explorar ainda até que ponto é que as diferenças entre os diversos grupos referenciados são ou não estatisticamente significativas, dado que dos resultados que se vierem a apurar, e consoante se venham a revelar com significância estatística ou não essas diferenças ⁴⁵, acabará também por fazer um maior ou um menor sentido o aprofundamento da discussão em torno dessas diferenças e dos eventuais factores explicativos que lhes possam estar associados ⁴⁶.

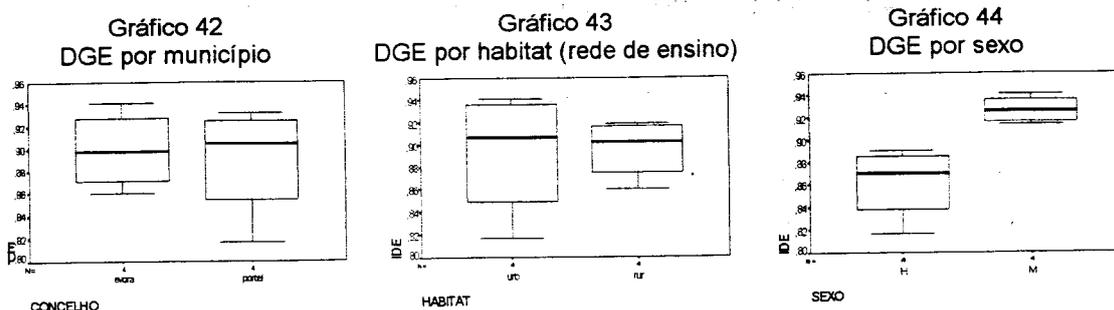
Para além dos aspectos referenciados atrás, o perfil gráfico faz suscitar, por outro lado, a ideia de uma maior dispersão dos dados na rede de ensino directo que serve predominantemente a população escolar urbana do que na rede de ensino mediatizado que serve as populações rurais. A largura das chamadas 'caixas de bigodes' vem fazer relevar claramente este facto ao evidenciar observações mínimas e máximas não aberrantes, valores do 1º e do 3º quartis diferentes entre os grupos e claramente mais acentuados no

⁴⁵ Usaremos como critério de decisão da significância estatística uma margem de erro máxima de 5%.

⁴⁶ Antes porém, e dado que se pretende proceder à comparação das médias de desempenho em amostras independentes de dimensão inferior a 30, é necessário proceder à averiguação do grau de normalidade da distribuição. Como sugerem, por exemplo, Pestana e Gageiro, 1999, p. 147, a verificação da normalidade da distribuição é feita através do teste de aderência de Kolmogorov-Smirnov. A aplicação do teste e que, nos procedimentos SPSS vem acompanhado do teste de correcção de Shapiro-Wilks sempre a dimensão da amostra é inferior a 50, conduziu à não rejeição da normalidade da distribuição, como se pode ver na tabela de resultados:

	Statistic	df	Significance
Shapiro-Wilks	,9370	8	,5499
K-S (Lilliefors)	,1295	8	> ,2000

município de Portel do que no de Évora, na rede de ensino directo do que na rede EBM, no sexo masculino do que no feminino.



Por outro lado, a observação das posições das medianas desenhadas nas 'caixas' vem confirmar a ideia de possíveis diferenças estatísticas especialmente entre os grupos populacionais 'masculino' e 'feminino' e não tanto nos restantes grupos amostrais.

A análise das diferenças de desempenho entre as diversas amostras é realizada através do teste T, tendo-se antes, relativamente a cada situação, procedido ao apuramento do teste de Levene para a testagem da hipótese da igualdade das variâncias e cujos níveis de significância se revelam em todos os casos superiores a 0,05⁴⁷.

Na comparação inter-municípios, as médias amostrais 0,889 e 0,890 não diferem significativamente ($T = 0,30$; $gl = 6$; $p = 0,778$), pelo que se conclui que a média dos desempenhos nos municípios de Évora e de Portel são iguais. Esta conclusão é ainda confirmada pelo intervalo de confiança para as diferenças de desempenho nos dois municípios $[-0,067; 0,086]$ e que inclui o valor 'zero', correspondente à igualdade das médias.

Na comparação entre as redes de ensino (grosseiramente habitats) os resultados são semelhantes aos anteriores, ou seja, as médias dos respectivos

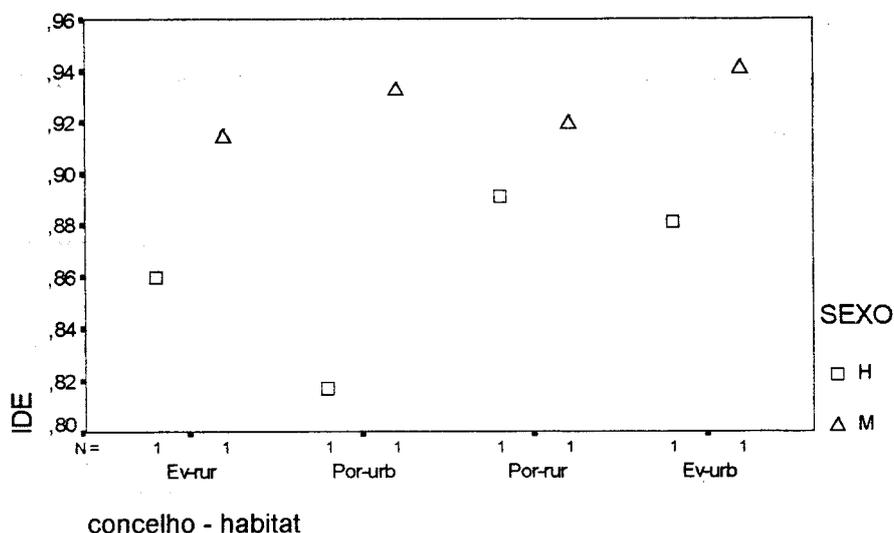
⁴⁷ Os resultados da aplicação do teste de Levene para as amostras independentes 'município', 'habitat' e 'sexo' foram respectivamente, $F = 0,231$, $p = 0,648$, $F = 2,513$, $p = 0,164$, $F = 2,208$, $p = 0,188$, pelo que em todos os casos se aceitou a hipótese da igualdade das variâncias.

grupos amostras 'urbano' (ensino directo) e 'rural' (EBM), cujos valores são 0,893 e 0,896 também não diferem significativamente ($T = -0,10$; $gl = 6$; $p = 0,921$) e, do mesmo modo, esta conclusão é passível de ser confirmada pelos valores do intervalo de confiança nos dois tipos de 'habitat' [-0,080;0,074] e que inclui o valor 'zero', correspondente à igualdade das médias.

Por último, as médias de desempenho dos grupos amostrais 'masculino' e 'feminino', respectivamente 0,862 e 0,926, cuja análise comparativa apresenta um valor de teste ($T = -3,67$; $gl = 6$; $p = 0,010$) que conduz à rejeição da hipótese da igualdade das médias, conclusão esta que é também confirmada pelos valores do intervalo de confiança para as diferenças de desempenho entre os grupos [-0,107;-0,021] e o qual não inclui o valor 'zero'.

Gráfico 45

Índice de desempenho global por grupo populacional



Confirma-se, assim, a diferença estatisticamente significativa de desempenho escolar entre os grupos H e M e que como se pode observar pela representação gráfica do índice de desempenho global por conglomerados fica bem evidenciada a dominância sistemática do elemento feminino em cada um dos quatro grupos resultantes da combinação município/habitat predominante, registando-se simultaneamente as maiores e as menores diferenças no

município de Portel, respectivamente, na rede de ensino directo e na rede de ensino mediatizado.

Numa opção claramente de 'triangulação metodológica', naquela que é a sua vertente de 'triangulação entre métodos' (Denzin, referenciado em Cohen e Manion, 1988) ⁴⁸ — e dado que nos era possível calcular índices-ano de desempenho global substituindo o critério índice-resumo por ajustamento tendencial dos dados históricos por índices observados em cada um dos anos lectivos e dando assim lugar ao cálculo de um índice-síntese de desempenho global por cada ano da série —, optámos por reabrir a análise do problema do desempenho do 2º ciclo, tendo por referência o estabelecimento de um quadro comparativo horizontal de perfis de sujeitos/entes institucionais de um dado contexto geográfico-territorial e administrativo, sócio-demográfico e cultural e segundo um tipo de análise baseado no cálculo de 'coeficientes de congruência' e de 'similaridade configuracional' ⁴⁹, de modo a procedermos à comparação na horizontal dos sucessivos comportamentos de desempenho dos diferentes sujeitos de vários contextos.

A dimensão diacrónica da informação relativa a cada dos sujeitos (grupos/trio) e o facto de a podermos estruturar sob a forma de dimensões (séries temporais) permite-nos a obtenção de uma medida dos desvios ou das semelhanças configuracionais entre perfis ⁵⁰ e confirmar ou infirmar a frase

⁴⁸ A triangulação metodológica é um dos tipos principais de triangulação utilizados em investigação e que se caracteriza pelo uso do mesmo método em diferentes ocasiões ou pelo uso de métodos diferentes sobre o mesmo objecto de estudo, no intuito de, através de uma deliberada diversificação contrastante de procedimentos no estudo de um problema, se aumentar a confiança dos resultados e a conseqüente validade do estudo. Ver a este propósito Cohen e Manion, 1988, pp. 331-351.

⁴⁹ Ver Serafini (1989; 1990) . Ver também Magalhães (1991).

⁵⁰ Os perfis são cada uma das combinações dos elementos (categorias) de duas ou mais facetas, ou seja, os elementos de um conjunto cartesiano de duas ou mais facetas (dimensões) pré-estabelecidas. Cf. Serafini, *op. cit.*

configurativa que a aplicação aos dados históricos do modelo de análise anterior permitiu induzir.

Se a análise anterior pode, em termos metodológicos, ser tomada, de alguma forma, como exploratória, esta afigura-se antes como uma análise que classificamos de confirmatória, na medida em que, é a partir da frase configurativa geral — e que Serafini (1990) considera ter por função “relacionar dinamicamente as facetas e dar conteúdo semântico ao conjunto cartesiano definido” (p. 103) e Magalhães (1991) apresenta como “um referente metodológico fundamental para a construção de hipóteses e problematização, sendo por consequência um factor estruturante no discurso final” (p. 55) —, que deduzimos o nosso perfil proposicional, e que a análise do comportamento histórico das unidades de observação irá confirmar ou não. Este perfil proposicional é por nós formulado do seguinte modo: no processo de realização da escolarização básica de 2º ciclo, mais do que os contextos geográfico-territoriais e sócio-demográficos relacionados com o meio local e os ambientes circundantes, é o ‘sexo’ da população escolar que se revela como um elemento diferenciador do desempenho, a tal ponto que, tanto no município de Évora como no de Portel, quer em habitats mais predominantemente urbanos ou mais predominantemente rurais, ser do sexo feminino assegura uma maior probabilidade de realização de um maior grau de objectivos e resultados escolares.

São, portanto, várias as facetas que constituem esta frase e que para além daquelas que são parte integrante do próprio método, como é o caso do tipo de análise, critério e amplitude ⁵¹, as outras, na sua condição de

⁵¹ O tipo de análise consiste no cálculo de coeficientes de congruência e de similaridade configuracional entre as dimensões dos perfis, ou seja, entre os desempenhos nos sucessivos anos lectivos dos oito grupos-trio constituídos pela combinatória município, rede de ensino e sexo da população escolar relativamente aos máximos teóricos esperados; o critério é justamente o referente ‘norma’ enquanto valor ideal desejado, e que serve de contraste ao valor real obtido; a amplitude é um grau de congruência e de similaridade. Ver a este propósito Serafini (1989;1990) e também Magalhães (1991).

elementos estruturais do problema em questão, dizem respeito a atributos pessoais (masculino/feminino), à fonte informativa (índices de desempenho organizados em séries temporais) e aos contextos geográfico-territoriais (municípios de Évora ou de Portel) e sócio-demográficos/culturais-institucionais (habitats predominantemente urbanos, [cidade-vila] / rede de ensino directo ou habitats predominantemente rurais [freguesias e lugares] / rede EBM).

Inerente à aplicação deste modelo está a ideia chave da consolidação inferencial do factor 'sexo-género' como factor descritivo/condicionante da realização de objectivos e resultados escolares, tomando-se agora por referência directa, para cada sujeito de observação/perfil (combinatória de três elementos)⁵², os cinco registos de comportamento/desempenho desses sujeitos em cinco anos lectivos consecutivos e não apenas um único registo representativo do período, e ainda que assegurada essa representatividade através dos, de um modo geral, elevados coeficientes de determinação do modelo de ajustamento tendencial, não deixa de constituir, por mais precisa que esta seja, uma medida de aproximação⁵³. O plano de análise delineado consistiu, numa primeira fase, no cálculo do índice-síntese 'DGE' de cada um dos trios, gerando a seguinte distribuição de valores.

⁵² Este perfil é um trio de combinatórias de cada um dos elementos dos subconjuntos de referência (facetadas) e que são o município, a rede de ensino/habitat e o sexo, dando assim origem a um conjunto (produto) constituído por $2 \times 2 \times 2$ elementos (perfis).

⁵³ Nos procedimentos delineatórios à aplicação do modelo dos 'coeficientes de congruência', o que no essencial se altera e daí, poder ser entendido como um procedimento de triangulação metodológica é, por conseguinte, o critério respeitante à forma de selecção dos momentos e tempos de observação. Digamos que neste caso, tomam-se os valores reais observados em cada ano lectivo e a partir desses valores projectam-se, recorrendo ao modelo de diagrama fictício simplificado, os sucessivos índices síntese de desempenho global, desenvolvendo-se o movimento evolutivo das sucessivas gerações escolares 'nascidas' em cada um dos anos lectivos da série, a partir da transposição para a coorte dos índices relativos ao estado da população escolar em cada um dos anos lectivos.

Quadro XXXVI

Índice DGE-2º ciclo por ano lectivo

	Ev-Ur-H	Ev-Ur-M	Ev-Ru-H	Ev-Ru-M	Po-Ur-H	Po-Ur-M	Po-Ru-H	Po-Ru-M
93/94	0,876	0,921	0,936	0,910	0,826	0,948	0,811	0,887
94/95	0,905	0,933	0,791	0,871	0,903	0,952	0,898	0,916
95/96	0,861	0,920	0,877	0,875	0,814	0,943	0,734	0,901
96/97	0,852	0,917	0,756	0,871	0,854	0,942	0,933	0,872
97/98	0,858	0,927	0,921	0,918	0,726	0,896	0,834	0,898

Os valores complementares dos quocientes entre as distâncias das observações à norma e a distância máxima teórica e que traduzem a posição relativa de cada um dos perfis reais face aos correspondentes perfis normativos são indicados no quadro pelos oito coeficientes de congruência seguintes:

Quadro XXXVII

Coeficientes de Congruência dos perfis

C1n = 0,87	C3n = 0,84	C5n = 0,82	C7n = 0,83
C2n = 0,92	C4n = 0,89	C6n = 0,93	C8n = 0,89

Depreende-se destes coeficientes que as combinações mais próximas do máximo teórico de desempenho são Portel-urbano-feminino e Évora-urbano-feminino e que, ao contrário, Portel-urbano-masculino e Portel-rural-masculino as que registam maiores desvios face ao valor normativo de desempenho.

Através do cálculo dos coeficientes de congruência entre os diversos perfis combinatórios e que estão representados na respectiva matriz de coeficientes de congruência que a seguir se apresenta, temos uma noção das distâncias entre os vários elementos em comparação.

Quadro XXXVIII

Matriz dos Coeficientes de Congruência

	Ev-Ur-H	Ev-Ur-M	Ev-Ru-H	Ev-Ru-M	Po-Ur-H	Po-Ur-M	Po-Ru-H	Po-Ru-M
Ev-Ur-H	1,00	0,89	0,94	0,96	0,90	0,88	0,92	0,95
Ev-Ur-M		1,00	0,84	0,93	0,80	0,98	0,82	0,94
Ev-Ru-H			1,00	0,91	0,95	0,82	0,98	0,89
Ev-Ru-M				1,00	0,86	0,91	0,88	0,99
Po-Ur-H					1,00	0,78	0,98	0,85
Po-Ur-M						1,00	0,80	0,92
Po-Ru-H							1,00	0,87
Po-Ru-M								1,00

De uma primeira leitura dos coeficientes da matriz, depreende-se que as distâncias entre os diversos grupos não são muito elevadas, uma vez que o menor dos coeficientes e, por conseguinte, indicativo da situação de maior distância entre os grupos, é 0,78, correspondente aos trios Portel-urbano-masculino e Portel-urbano-feminino.

No caso em análise, estamos, portanto, perante distâncias pequenas entre desempenhos, pelo que terá mais sentido referirmo-nos a maiores ou menores distâncias do que propriamente a elevadas ou reduzidas distâncias entre trios de combinatórias. Neste processo de relativização dos desempenhos, e para fazermos a sinalização ainda de mais alguns trios de 'maior distância entre si' e de outros trios de 'menor distância entre si', destacamos ainda por ordem decrescente de distância, os casos de Évora-urbano-feminino e Portel-urbano-masculino e também de Portel-urbano-feminino e Portel-rural-masculino. De sublinhar ainda que, na elencagem dos cinco pares de trios que registam maior distância, a flutuação do elemento masculino-feminino ocorre em quatro dos cinco pares, do elemento urbano-rural em três desses pares e do elemento Évora-Portel também por três vezes.

No que respeita às situações de menor distância das combinatórias, figura em primeiro lugar com um coeficiente de convergência de 0,99 o trio Évora-rural-feminino e Portel-rural-feminino, seguindo-se com um coeficiente de 0,88 os quatro trios seguintes: Évora-urbano-feminino e Portel-urbano-

feminino; Évora-rural-masculino e Portel-rural-masculino, Portel-urbano-masculino e Portel-rural-masculino. À semelhança do procedimento realizado anteriormente, se tomarmos agora como referência os cinco pares de combinatórias com menores distâncias e analisarmos a flutuação dos elementos que integram esses trios de combinatórias, concluímos que o elemento masculino-feminino flutua apenas uma vez (zero vezes se nos referenciarmos apenas aos trios correspondentes aos quatro coeficientes de congruência mais elevados), o elemento urbano-rural duas vezes e o elemento Évora-Portel já flutua em três desses cinco pares.

Sobre a 'similaridade configuracional'⁵⁴ e a respectiva 'amplitude trajectorial'⁵⁵, cujo resumo completo nos dispensamos de apresentar, dado que aquela é somente uma medida do grau de configuração das ordens evolutivas no referencial cartesiano das unidades trípticas, não informando nem sobre as suas distâncias entre si, nem sobre o seu grau de realização relativamente à norma (ideal esperada) e a segunda é aqui referida numa perspectiva de complementaridade da primeira, sinalizamos apenas os dois pares em que se observa um grau de alta similaridade configuracional⁵⁶ e

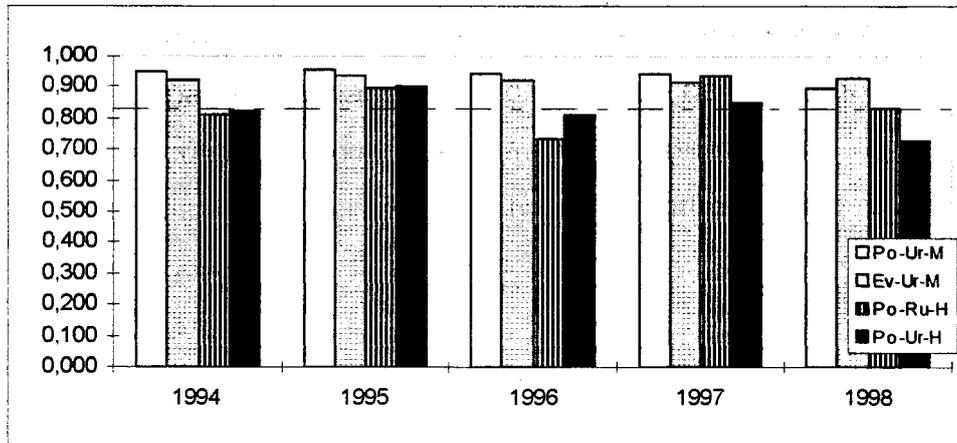
⁵⁴ Ver Serafini (1989) e também Magalhães (1991)

⁵⁵ A amplitude trajectorial, cuja fórmula de cálculo é $AT = 1 - |1 - (\text{Desvio médio } X_i \dots Y_i) / (\text{Média } X_i \dots Y_i)|$ é um conceito-medida por nós desenvolvido e que informa da proximidade ou do afastamento dos traçados gráficos de um par de combinatórias. Com efeito um elevado coeficiente de similaridade configuracional não significa necessariamente proximidade gráfica em termos de traçado, mas apenas silhuetas de contornos evolutivos semelhantes, ainda que uma dessas silhuetas possa evoluir junto ao eixo horizontal e o outro perfil real evolua segundo uma linha que intersecta o eixo vertical num ponto coincidente ou próximo dos valores máximos teóricos de referência. O facto de se obterem coeficientes praticamente perfeitos ou de alta similaridade por exemplo, não significa que não possamos ter de igual modo amplitudes trajectoriais elevadas e significando, neste caso, que apesar desse elevado grau de similaridade, os valores de realização de cada combinatória do par seriam muito diferenciados entre si; ou, por outro lado, uma amplitude trajectorial extremamente baixa o que significaria não só uma configuração semelhante mas também uma coincidência ou perto disso dos traçados.

simultaneamente de reduzida amplitude trajectorial e que são o par 'Ev-Ur-H' e 'Po-Ur-M' e o par 'Ev-Ru-H' e 'Ev-Ru-M', com valores 'SC' e 'AT', respectivamente, de 0,83 e 0,04 e de 0,83 e 0,05.

Gráfico 46

Perfis da população escolar do 2º ciclo



A aplicação do modelo dos coeficientes configuracionais aos dados históricos, e cujos resultados resumimos graficamente, seleccionando na sua representação, por questões de legibilidade gráfica, as duas combinações com coeficientes de congruência mais elevados e as duas com coeficientes mais baixos, conduziu a um conjunto de resultados confirmatórios da variável 'sexo-género' como factor diferenciador do desempenho global educativo de 2º ciclo nos municípios de Évora e de Portel.

De facto, são ainda de sublinhar três aspectos que nos são deixados pelos coeficientes de congruência configuracional e que nos parecem relevantes: em primeiro lugar, a regularidade do traçado 'feminino' comparativamente à maior irregularidade denotada pelo comportamento

⁵⁶ A tabela de interpretação proposta por Serafini é a seguinte: de 0,90 a 1 - similaridade configuracional praticamente perfeita; de 0,70 a 0,89 - alta similaridade; 0,40 a 0,69 - similaridade moderada; 0,20 a 0,39 - baixa similaridade; 0 a 0,19 - similaridade praticamente nula. Ver Serafini, *id. ibid.*

escolar masculino; em segundo lugar, o constatar de que as diferenças entre estes dois sub-grupos populacionais tendem a aumentar, pois apesar de não se verificar uma elevação dos níveis de realização escolar ao longo do período, pelo contrário, esboça-se até uma tendência de decréscimo desses níveis, esta é mais acentuada por parte da população masculina; por último, e num claro reforço 'confirmatório' do perfil deduzido da frase configurativa que antecipava não só a supremacia feminina mas também a sua sobreposição relativamente aos factores contextuais seleccionados, um traçado historicamente persistente da sobre-realização escolar feminina conferindo ao factor sexo, neste confronto com o meio local e ambiente circundante e que se estende também ao tipo de rede escolar, uma marca estruturante do desempenho escolar e que se sobrepõe claramente aos restantes elementos de natureza contextual analisados.

6.2.4 O efeito 'estabelecimento de ensino' no desempenho escolar

Após a análise dos níveis de realização de objectivos e resultados dos diversos perfis combinatórios, deslocamos agora o foco de incidência para os estabelecimentos de ensino oficial com 2º ciclo dos municípios de Évora e de Portel da rede de ensino directo, de modo a verificarmos se o desempenho escolar difere ou não significativamente entre eles. Utilizaremos como medida do comportamento escolar o índice-síntese de desenvolvimento global educativo (DGE) por estabelecimento de ensino, o qual é calculado tomando por referência os cenários anuais de 'progressão' e 'repetência'⁵⁷ e gerando-se

⁵⁷ Por questões de estabilidade dos dados, agora ainda mais afectada pelo efeito migratório inter-estabelecimentos, optamos, tal como anteriormente, por projectar o

assim para cada uma das quatro escolas a submeter à análise cinco índices ano de desenvolvimento global educativo. Por outro lado, dado que o factor sexo-género se revelou diferenciador relativamente aos perfis anteriores e na base de uma suposição subjectiva de independência das variáveis 'estabelecimento' e 'sexo' procedemos à análise em simultâneo dos possíveis efeitos de cada um dos factores anteriores no desempenho escolar.

A análise da variância a dois factores foi o modelo estatístico delineado, uma vez que o que está em causa é verificar quais os efeitos das variáveis independentes 'estabelecimento de ensino' e 'sexo', de natureza qualitativa, na variável dependente 'DGE', de natureza quantitativa. Por um lado, em termos teórico-conceptuais, a teoria dos 'efeitos de escola' e, por outro, em termos empíricos, o conjunto de observações relativamente à influência do sexo no desempenho escolar independentemente dos contextos geográfico-territoriais e sócio-demográficos e culturais, permitem dar sustentabilidade a um cenário hipotético que advoga a influência quer isolada quer conjunta daqueles factores no desempenho escolar⁵⁸. Deste modo, pretende-se saber:

movimento evolutivo das sucessivas gerações escolares em cada estabelecimento de ensino a partir dos índices anuais de aprovação e reprovação.

⁵⁸ Os cenários hipotéticos formulados, quer quando se toma cada um dos factores isoladamente (1), quer para os dois factores em conjunto (2) são os seguintes:

$$(1) \text{ Ho: } \mu_{\text{EB-SC}} = \mu_{\text{EB-EA}} = \mu_{\text{EB-AR}} = \mu_{\text{EB-Por}}$$

$$\text{H1: } \mu_{\text{EB-SC}} \neq \mu_{\text{EB-EA}} \neq \mu_{\text{EB-AR}} \neq \mu_{\text{EB-Por}}$$

$$\text{Ho: } \mu_{\text{H}} = \mu_{\text{M}}$$

$$\text{H1: } \mu_{\text{H}} \neq \mu_{\text{M}}$$

e em que μ é o desempenho escolar médio relativamente a cada uma das modalidades dos factores;

$$(2) \text{ Ho: Não existe interacção entre o 'estabelecimento escolar' e o 'sexo'}$$

$$\text{H1: Existe interacção entre as variáveis anteriores.}$$

O modelo analítico escolhido implica porém a observância de pressupostos básicos, designadamente, que as observações dentro de cada grupo tenham distribuição normal, que as observações sejam independentes entre si e que as variâncias de cada grupo sejam iguais (homocedasticidade), sendo por isso necessário proceder previamente à análise da normalidade quer a nível descritivo (coeficientes de assimetria e curtose), quer a nível inferencial (teste de Kolmogorov-Smirnov, com a correcção de Lilliefors e de Shapiro-Wilks,

i) se as diferenças entre as médias de desempenho global escolar observadas diferem ou não significativamente consoante o estabelecimento de ensino?

ii) se as diferenças entre as médias de desempenho observadas variam ou não significativamente consoante o sexo da população escolar?

iii) se para um determinado estabelecimento de ensino, o índice de desempenho educativo varia ou não com o sexo (efeito interactivo)?

iv) qual o índice estimado de desempenho para cada perfil combinatório, ou seja, para cada um dos elementos do conjunto 'produto cartesiano' dos factores 'estabelecimento-sexo'?

v) se para cada estabelecimento de ensino a média de desempenho observada varia ou não significativamente com o sexo da população escolar?

Os procedimentos de verificação dos pressupostos inerentes ao modelo analítico escolhido conduziram a resultados que confirmam a normalidade e a homocedasticidade das amostras, pelo que estão reunidas condições de aplicabilidade do modelo estatístico⁵⁹.

por a amostra ser inferior a 50). Relativamente à homocedasticidade, esta será testada através do teste de Levene uma vez que os n's de cada grupo são iguais.

⁵⁹ No que se refere à normalidade, os apuramentos realizados, quer pelas medidas descritivas ($|Skeiness / SE Skey| < 2$ e $|Kurtosis / SE Kurt| < 2$), quer pelos testes de análise inferencial, mostram que as distribuições são normais:

Recordemos que o que está em causa é não só o estudo do efeito isolado das escolas e dos sub-grupos masculino e feminino mas também o efeito conjunto das duas variáveis anteriores no grau de realização escolar, medido através do índice de desenvolvimento global educativo (DGE). Assim, nas diversas hipóteses de nulidade, afirma-se existir igualdade no índice DGE qualquer que seja a escola, qualquer que seja o sexo-género do sub-grupo amostral e, por último, de que não existe interacção entre os dois factores.

DGE p/ Escola (EB SC)				DGE p/ Escola (EB Por)			
Mean = ,876; Std Err = ,008; Min = ,836; Max = ,925				Mean = ,878; Std Err = ,024; Min = ,726; Max = ,952			
95% CI for Mean (,857; ,895)				95% CI for Mean (,823; ,932)			
Skewness = ,342;		S E Skew = ,687		Skewness = -,843;		S E Skew = ,687	
Kurtosis = -1,132;		S E Kurt = 1,334		Kurtosis = -1,301;		S E Kurt = 1,334	
	Statistic	df	Significance		Statistic	df	Significance
Shapiro-Wilks	,9765	10	,9371	Shapiro-Wilks	,8733	10	,1252
K-S (Lilliefors)	,1161	10	> ,2000	K-S (Lilliefors)	,1644	10	> ,2000
DGE p/ Escola (EB EA)				DGE p/ Sexo (H)			
Mean = ,898; Std Err = ,013; Min = ,837; Max = ,954				Mean = ,851; Std Err = ,009; Min = ,726; Max = ,927			
95% CI for Mean (,869; ,927)				95% CI for Mean (,831; ,870)			
Skewness = -,309;		S E Skew = ,687		Skewness = -,947;		S E Skew = ,512	
Kurtosis = -1,634;		S E Kurt = 1,334		Kurtosis = 1,897;		S E Kurt = ,992	
	Statistic	df	Significance		Statistic	df	Significance
Shapiro-Wilks	,8900	10	,2216	Shapiro-Wilks	,9033	10	,0515
K-S (Lilliefors)	,2167	10	> ,2000	K-S (Lilliefors)	,1376	10	> ,2000
DGE p/ Escola (EB AR)				DGE p/ Sexo (M)			
Mean = ,896; Std Err = ,015; Min = ,829; Max = ,953				Mean = ,923; Std Err = ,005; Min = ,882; Max = ,954			
95% CI for Mean (,863; ,929)				95% CI for Mean (,912; ,934)			
Skewness = -,425;		S E Skew = ,687		Skewness = -,249;		S E Skew = ,512	
Kurtosis = -1,238;		S E Kurt = 1,334		Kurtosis = -1,208;		S E Kurt = ,992	
	Statistic	df	Significance		Statistic	df	Significance
Shapiro-Wilks	,8948	10	,2496	Shapiro-Wilks	,9266	20	,1680
K-S (Lilliefors)	,1744	10	> ,2000	K-S (Lilliefors)	,1164	20	> ,2000

No que se refere à homocedasticidade, os resultados foram os seguintes:

DGE p/ Escola				DGE p/ Sexo					
Test of homogeneity of variance				Test of homogeneity of variance					
	df1	df2	Significance		df1	df2	Significance		
Levene Statistic	5,2774	3	36	,0040 **	Levene Statistic	1,4666	1	38	,2334

Como se pode observar, o pressuposto da igualdade de variâncias é verificado apenas para o caso da variável sexo, não o sendo relativamente ao estabelecimento de ensino. Contudo, dado que a Anova é robusta à não homocedasticidade quando as células têm um número igual de elementos, o que é o caso, estão reunidas as condições para o prosseguimento da análise. Para um maior aprofundamento, veja-se por exemplo Pestana e Gageiro (1998).

Nos dois gráficos seguintes estão representados os efeitos isolados dos factores 'estabelecimento' e 'sexo'; neles se mostra que as escolas 'EB-EA' e 'EB-AR' conseguiram médias ligeiramente superiores às das escolas 'EB-SC' e 'EB-Por' e que o sub-grupo 'feminino' supera também o sub-grupo masculino, embora no primeiro caso as diferenças não atinjam sequer os 3 pontos percentuais, enquanto que no segundo caso as diferenças entre os dois sub-grupos superem os 7 pontos percentuais.

Gráfico 47

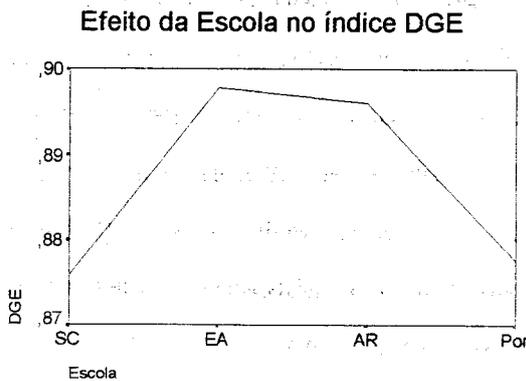
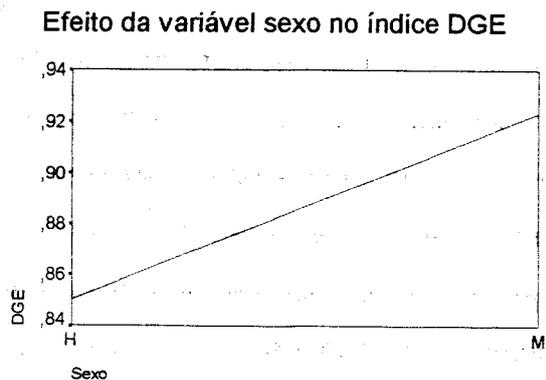


Gráfico 48



Nos gráficos seguintes estão representados respectivamente o efeito de interacção dos factores 'estabelecimento de ensino' e 'sexo' e a dispersão a dois desvios padrões do desempenho médio por cada um dos respectivos factores.

Gráfico 49

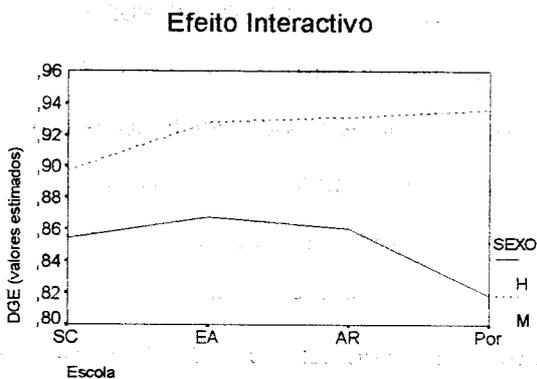
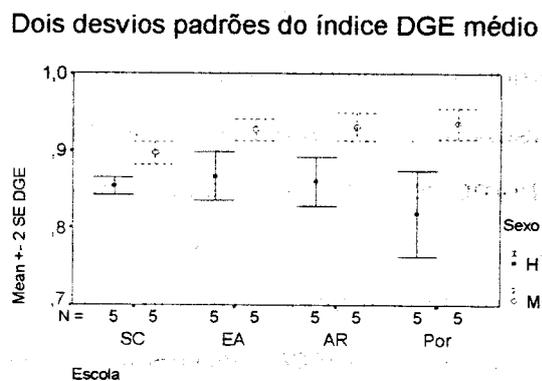


Gráfico 50



Do primeiro dos gráficos depreende-se que o sub-grupo feminino consegue maiores níveis de desempenho em todas as escolas e que as

maiores diferenças de desempenho observadas ocorrem na escola 'EB-Por' e as menores na escola 'EB-SC'. Assim sendo, o efeito do factor 'sexo' não é o mesmo nas diferentes escolas, ainda que, pela configuração do traçado gráfico, que não sendo inteiramente paralela, mas que evidencia em todas as escolas a hegemonia do sub-grupo feminino, parece deixar antecipar a existência de um efeito de interação não muito elevado entre os factores.

A partir do segundo gráfico observa-se que a dispersão a dois desvios padrões do desempenho escolar médio por escola é de um modo geral maior no sub-grupo 'masculino' e dentro deste na escola 'EB-Por'.

Outros elementos descritivos relativos ao índice médio DGE e aos desvios padrões observados por escola e por sexo são apresentados no quadro seguinte:

Quadro XXXIX

Desempenho escolar médio e variabilidade por factor

Factores/modalidades	Média	DP	N
Escola EB-SC	,8758	,0264	10
Sexo H	,8546	,0130	5
Sexo M	,8970	,0167	5
Escola EB-EA	,8979	,0409	10
Sexo H	,8676	,0346	5
Sexo M	,9282	,0163	5
Escola EB-AR	,8962	,0464	10
Sexo H	,8606	,0355	5
Sexo M	,9318	,0203	5
Escola EB-Por	,8776	,0762	10
Sexo H	,8190	,0629	5
Sexo M	,9362	,0228	5
Total	,8869	,0499	40

A análise inferencial dos efeitos dos factores no desempenho escolar e as consequentes inferências sobre a significância das diferenças observadas decorrentes da aplicação do modelo estatístico *Anova a dois factores* estão descritas no quadro seguinte:

Quadro XL

Análise dos efeitos dos factores 'estabelecimento de ensino' e 'sexo' no desempenho escolar.

Teste de Significância - variável dependente: DGE						
Fonte de variação	SQ	gl	MQ	F	Signif.	Poder
Escola	,00	3	,00	1,38	,266	,331
Sexo	,05	1	,05	52,69	,000	1,000
Escola * sexo	,01	3	,00	2,52	,075	,569
Erro	,03	32	,00			
Modelo corrigido	,06	7	,01	9,20	,000	
Total corrigido	,10	39	,00			
R ² ajustado = ,595						

Os resultados apurados permitem-nos tecer os seguintes comentários:

i) em primeiro lugar, sobre a qualidade do modelo, depreendendo-se do quadro anterior que cerca de 60% da variação do índice DGE é explicada no modelo;

ii) em segundo lugar, que o teste F mostra relativamente a cada efeito uma potência igualmente satisfatória em detectar diferenças entre os grupos iguais às implicadas pelas diferenças amostrais;

iii) por último, e dado que o modelo adoptado apresenta níveis de explicação e potência satisfatórios, é de sublinhar que em termos de efeitos principais apenas o factor 'sexo' tem um efeito significativo no índice DGE e que a interacção entre a escola e o sexo não é estatisticamente significativa, daí se inferindo que os dois factores não interagem entre si de forma significativa, sendo por isso aceitável interpretar o efeito isolado do factor sexo no desempenho escolar e não o efeito conjunto dos dois factores.

Em consequência dos resultados anteriores, os quais têm por base registos de aproveitamento escolar respeitantes ao período de 1994 a 1998 nos municípios de Évora e de Portel, conclui-se assim, que o factor

'estabelecimento de ensino', ao contrário do factor 'sexo', não produz diferenciações significativas no índice de realização de objectivos e resultados escolares, sendo por isso a esse nível maiores as semelhanças entre as várias escolas do que as suas diferenças.

A hipótese de nulidade no que respeita ao factor 'estabelecimento' vê-se assim corroborada e, conseqüentemente, um conjunto de características organizacionais que o movimento das escolas eficazes tem sinalizado nas escolas classificadas como tal e que segundo esta corrente as permite diferenciar das restantes em termos de resultados parece neste caso estar presente ou ausente em semelhantes proporções.

De facto, não podemos deixar de concluir que, mais uma vez, as diferenças de desempenho escolar surgem centradas em factores extrínsecos à escola e que lhe estão de certo modo inclusivamente a montante, quando alguns dos atributos sociográficos (neste caso o sexo-género) do público a escolarizar tendem a sobrepôr-se sistematicamente ao próprio estabelecimento de ensino e deixando admitir, ainda que com mais verosimilhança do que com certeza, que o desempenho escolar, em última análise, depende mais da qualidade sócio-educativa da população a escolarizar do que propriamente do estabelecimento de ensino.

Face às conclusões anteriores, a questão que se nos coloca agora é, por conseguinte, a de sabermos se o elemento 'feminino', estruturante do desempenho global no 2º ciclo também o é no 3º ciclo e se, no âmbito do processo de realização da escolarização básica, se sobrepõe igualmente às restantes variáveis contextuais em análise. Indagar se estas conclusões permanecem ou não igualmente válidas para o caso do 3º ciclo é, por conseguinte, o que nos propomos explorar no ponto seguinte.

6.3 O caso do 3º Ciclo

6.3.1 Os níveis de realização de objectivos e resultados reflectidos a partir de índices de desempenho parcial e global

No Apêndice XVII ⁶⁰, à semelhança dos procedimentos adoptados em relação ao 2º ciclo, apresenta-se um conjunto de quadros-resumo dos efectivos escolares dos municípios de Évora e de Portel, a partir dos quais são apurados índices parciais simples e agregados de desempenho escolar. Para uma análise mais detalhada das dinâmicas evolutivas escolares, para além dos índices globais dos municípios, procede-se também ao apuramento de índices por ano lectivo, por estabelecimento de ensino e por sexo e cuja apresentação se desenvolve a partir da sua hierarquização em classes.

Os resultados globais do 3º ciclo deixam transparecer, em ambos os municípios, alguns desvios em relação aos máximos teóricos dos vários índices em análise, ainda que, e apenas aparentemente, pelos resultados apurados intra-ciclo, estes desvios pareçam apresentar-se mais agravados em Évora do que em Portel ⁶¹ e também mais nos aspectos de eficiência do que de eficácia escolares. Com efeito, os resultados conseguidos pela totalidade das escolas básicas 2-3 e secundárias no município de Évora, com excepção de um caso, situam-se em todos os restantes índices simples e agregados aquém

⁶⁰ Estes quadros-resumo apresentam uma síntese do desempenho escolar com base em índices parciais simples e agregados e incluem ainda um índice sintético global do desempenho escolar. No âmbito do 3º ciclo foram apurados índices desagregados por sexo relativamente às diversas escolas básicas 2.3 e do ensino secundário nos concelhos de Évora e de Portel.

⁶¹ Dizemos aparentemente pelo facto de não entrarmos ainda em linha de conta com os níveis de progressão e abandono inter-ciclos, mas tão somente com os registos intra-ciclo e de, algum modo, fazendo reflectir uma imagem de desempenho escolar que decorre exclusivamente do comportamento de cada geração escolar no interior do 3º ciclo e que se inicia em cada ano lectivo no 7º ano de escolaridade para terminar no 9º e não no 5º para terminar no 9º.

dos da escola básica 2-3 de Portel, a única escola neste município que assegura a escolarização dos alunos neste nível de ensino.

Quadro XLI

Índices de desempenho educativo - Total 3º Ciclo - (EB 2-3 + E.Sec.)

Total 3º Ciclo (EB 2-3 e ESec)	Évora			Portel		
Índices Parciais Simples	HM	H	M	HM	H	M
- Prob. Sucesso Escolar (PSE)	0,885	0,871	0,898	0,921	0,886	0,955
- Prob. Suc. Esc. paridade zero (PSEpo)	0,666	0,635	0,696	0,749	0,662	0,836
- Prob. Suc. Esc. paridade um (PSEp1)	0,824	0,805	0,842	0,889	0,845	0,933
- Esperança de Vida Escolar (EVE5)	2,775	2,736	2,814	2,852	2,805	2,899
- Rendimento Interno Escolar (RIE)	0,785	0,764	0,806	0,831	0,763	0,906
- Desperdício Escolar Relativo (CDER)	0,179	0,200	0,158	0,141	0,194	0,083
- Duração Média do Ciclo (DMC)	3,510	3,581	3,439	3,400	3,579	3,222

Índices Parciais Agregados	HM	H	M	HM	H	M
- Eficácia Interna Escolar (EFI)	0,905	0,892	0,918	0,936	0,911	0,961
- Eficiência Interna Escolar (EFE)	0,812	0,790	0,834	0,852	0,792	0,916

Índice Sintético Global	HM	H	M	HM	H	M
- Índice de Desenvolvimento Educativo	0,858	0,841	0,876	0,894	0,851	0,938

Do conjunto dos índices parciais simples analisados, a probabilidade de sucesso sem repetência e a probabilidade de realização do ciclo num máximo de quatro anos ou seja até uma repetência, são os índices que se apresentam mais desfavoráveis às escolas de Évora comparativamente aos valores apresentados por Portel, o que não deixa de ser de certo modo surpreendente, uma vez que no ciclo anterior a situação se apresentava invertida. Estamos de facto a falar de diferenças percentuais na ordem dos 8,4% no primeiro caso e de 6,6% no segundo, as quais ganham contornos mais volumosos quando referenciadas à população escolar feminina, passando a cifrar-se respectivamente em mais 14,0% e 9,1%.

No que diz respeito aos aspectos de eficiência escolar, o maior destaque vai para o índice de rendimento interno, onde não só o contraste entre Évora e Portel volta a constituir referência pelos 0,047 pontos a mais que este último consegue, mas especialmente pelas disparidades verificadas entre os grupos populacionais masculino e feminino. O rendimento interno escolar

relaciona diplomados com anos-aluno, pelo que, uma dada geração escolar pode concretizar o mesmo número de diplomações num ciclo de estudos, gerando muitas ou poucas unidades anos-aluno, dependendo da repetência associada às respectivas trajectórias escolares dessa geração. No caso em análise, o que os índices de rendimento reflectem são pois percursos escolares consideravelmente diferentes ao nível da população feminina nos dois municípios, sendo as trajectórias muito mais marcadas por experienciacões de repetência relativamente mais frequentes no caso de Évora e menos frequentes no caso de Portel.

Por outro lado, se em relação à possibilidade de conclusão do 3º ciclo as diferenças entre os grupos masculino e feminino não vão além dos 5%, já ao nível dos índices de eficiência estas diferenças ultrapassam no caso de Portel os 12 pontos, pelo que, o que está efectivamente na base das disparidades registadas é muito mais uma questão de retenção de ano e não tanto, ainda que também esteja presente, um problema de abandono. O tempo de duração de 3 anos que a conclusão do ciclo deveria ter, numa situação ideal-ótima, tem aqui uma duração média de aproximadamente 3,6 e 3,2 anos, respectivamente para a população masculina e feminina, ou seja, um tempo que excede em 19,3% e 7,4% o valor teórico de referência.

Se em relação ao 2º ciclo, os contextos sócio-educativos e demográficos destes municípios foram tomados inicialmente como potenciais factores condicionantes do desempenho, embora se viesse a concluir após a análise dos dados da sua subalternidade face à variável sexo, no caso do 3º ciclo, a situação apresenta-se também, pelo menos aparentemente e numa primeira análise, fora desse quadro lógico, ou seja, os factores contextuais anteriormente invocados, parecem também neste caso não exercer grande influência. Perante tais resultados e pretendendo continuar a admitir a não espuriedade dos aspectos contextuais de âmbito sócio-educativo e demográfico como factores parcialmente explicativos, somos levados a considerar alguns cenários hipotéticos, designadamente, e apesar de estarmos situados ao nível da escolaridade básica obrigatória, o de uma maior

selectividade escolar na transição de ciclo, o de uma maior desvalorização do 'preço educativo' ou ainda, a conjugação simultânea destes dois factores.

Relativamente ao primeiro dos cenários, e dado que a projecção das trajectórias escolares, por razões de qualidade dos dados, foi referenciada a índices de aprovação e reprovação segundo vários graus de paridade em substituição de índices de progressão e repetência, passamos a analisar a questão da sobrevivência escolar pelo método da 'coorte aparente', quer através de um procedimento de alisamento simples por comparação directa dos totais inscritos nos 6º e 7º anos de escolaridade em sucessivos anos lectivos, quer pela técnica que designamos de 'alisamento geométrico dos ciclos' ⁶².

Vejamos, pois, o que nos reservam as coortes reconstituídas ⁶³ de cada um dos municípios em análise:

⁶² As técnicas de alisamento são procedimentos que procuram esbater o contributo de cada observação em relação aos valores totais a apurar em cada ciclo, no sentido de reduzir os impactos de valores demasiadamente afastados do grupo normal dos valores observados. No caso em análise, o índice de sobrevivência inter-ciclos resulta da média dos sucessivos apuramentos alisados e em que cada um deles se desenvolve segundo o seguinte esquema:

	5º	6º	7º	8º	...
t ₀	X				
t ₁	X	X			
t ₂	X	X	X		
t ₃	...	X	X	X	
t ₄		...	X	X	
t ₅			...	X	
...					

Uma situação de alisamento na forma de paralelogramo relativamente ao 2º ciclo, obtém-se neste caso, através da média das médias dos pares (t₀,5º; t₁,5º; t₁,6º; t₂,6º) e ((t₁,5º; t₂,5º; t₂,6º; t₃,6º).

⁶³ Ainda que para maior facilidade de comparação os valores se apresentem expressos em números índices, a coorte reconstituída é uma coorte real e corresponde no caso em análise aos valores globais de recenseamento em cada um dos anos curriculares e lectivos.

Quadro XLII

Coortes reconstituídas (valores convertidos em números índices)

Município de Évora						Município de Portel					
	5º	6º	7º	8º	9º		5º	6º	7º	8º	9º
93/94	100	100	100	100	100	93/94	100	100	100	100	100
94/95	100	97	103	105	100	94/95	100	90	71	105	90
95/96	100	85	93	92	90	95/96	100	87	69	62	88
96/97	100	88	90	84	82	96/97	100	81	70	71	44
97/98	100	82	88	85	83	97/98	100	81	85	55	61
98/99	100	91	91	79	72	98/99	100	71	81	60	52

Há, a partir destes elementos, uma infinidade de aspectos a explorar. Detenhamo-nos apenas naqueles que estão estreitamente ligados ao problema em questão.

Em primeiro lugar, e desde logo pela observação dos números índices nas diagonais principais, ressalta por comparação directa entre o 6º ano e o 7º ano ao longo dos sucessivos anos lectivos, que a sobrevivência escolar na transição de ciclo é bastante mais elevada no caso de Évora, em que o seu valor ronda em termos médios os 102%, enquanto que no caso de Portel não vai além dos 86%. Em termos de comparação directa dos dois municípios, esta relação é de apenas 84 alunos sobreviventes na transição do 6º para o 7º ano no município de Portel por cada 100 no de Évora, o que evidencia sobremaneira a maior 'mortalidade escolar' ocorrida naquele município.

Se aplicarmos um procedimento de cálculo mais apertado do que o das médias alisadas simples, de modo a permitir estender a comparação dos índices para além do 6º e 7º anos e passar a incluir outros anos curriculares das gerações escolares seleccionadas, as disparidades entre Évora e Portel apresentam-se ainda mais agravadas. Com efeito, recorrendo à técnica de 'alisamento geométrico', os valores percentuais de sobrevivência do 2º para o 3º ciclos passam a ser, respectivamente, cerca de 92% e 72% e passando a traduzir uma relação entre os municípios que é agora apenas de 78 sobreviventes em Portel por cada 100 em Évora.

O que estes dados revelam afigura-se particularmente importante, na medida em que a elevada 'mortalidade escolar' registada no município de

Portel na transição de ciclo acaba por se constituir como um poderoso mecanismo de selectividade da população escolar sobrevivente, uma espécie de factor depurativo ao admitir-se hipoteticamente que os alunos sobreviventes são, de um modo geral, os alunos com melhores percursos escolares e aspirações profissionais futuras relativamente às quais a escola constitui um instrumento importante, senão decisivo, na sua concretização. A ser assim, este pode constituir, portanto, um grupo escolarmente mais homogéneo e cujas características, *cæteris paribus*, tendem a estar mais frequentemente associadas a situações de melhor prestação e desempenho escolares.

Em segundo lugar, pode ocorrer também um diferente nível de exigência em Portel e em Évora e a fasquia por parte dos professores ser diferente nestes municípios. Um tal cenário, pese embora toda a dimensão racional (Lima, 1992) e nomotética das organizações escolares (Chorão, 1992) e a própria capacidade de regulação por via da standardização das qualificações dos professores (Mintzberg, 1994) e que tenderiam a contrariar este hipotético cenário é, ainda assim, de certo modo plausível. Por um lado, por razões directamente ligadas às características dos próprios professores, de um modo geral, mais novos e menos experientes, em trânsito, mais influenciáveis e vulneráveis e, por conseguinte, mais facilmente conduzidos e subordinados a lógicas de conformidade processual no âmbito de um quadro jurídico-normativo que nos últimos anos, numa tentativa de aproximação máxima ao desiderato sócio-político em termos educativos, tem de certa forma excepcionalizado a retenção e, por outro, pela própria natureza tipológica da escola, a qual integra no mesmo espaço o 2º e o 3º ciclos, o que em termos organizacionais- pedagógicos potencia de algum modo não só uma certa lógica de sequencialidade progressiva inter-ciclos, como permite estender ao 3º ciclo uma certa cultura de ensino elementar básico, tendencialmente mais tolerante e inclusiva, a hipótese de uma fasquia menos exigente relativamente ao 3º ciclo nas escolas básicas 2-3 do que nas secundárias, parece também reunir à partida alguma sustentabilidade.

A ser assim, estaria pelo menos parcialmente explicado o sobre-desempenho no 3º ciclo por parte do município de Portel ou, porque se trata neste caso de um único estabelecimento de ensino, da respectiva escola básica 2-3, não se confirmando por isso a hipotética não espuriedade dos aspectos contextuais sócio-educativos e demográficos enquanto factores de eficácia e eficiência escolares.

6.3.2 Os níveis de desempenho no 3º ciclo nas escolas básicas e nas escolas secundárias

Se nos debruçarmos agora separadamente sobre as escolas básicas 2-3 e sobre as escolas secundárias propriamente ditas, constatamos que as assimetrias inter-concelhias anteriormente assinaladas se apresentam agora muito mais diluídas, o que, de certo modo, confere alguma sustentabilidade à hipótese de desempenhos relativamente diferenciados segundo a tipologia da escola.

Centrando-nos em primeiro lugar na intensidade da progressão (valores globais), os apuramentos evidenciam um grau mais elevado de intensidade por parte dos estabelecimentos de ensino básico 2-3 do que dos do ensino secundário e em que no caso de trajectórias de paridade zero, a progressão média por aluno, num tempo de três anos lectivos, regista um índice de 0,731 nas secundárias contra um índice de 0,776 nas escolas básicas 2-3.

Por outro lado, a intensidade da repetência vem também revelar valores relativamente mais elevados nas primeiras do que nas segundas, o que, conseqüentemente, permite sustentar que o maior tempo médio por aluno nas escolas secundárias é também uma consequência directa de uma maior incidência da repetência nestas escolas do que nas básicas.

Na verdade, descontados o efeito penalizador dos resultados das escolas secundárias ou o efeito beneficiador das básicas 2-3 na globalidade

dos índices parciais e globais de Évora, os valores líquidos de desempenho relativamente a cada uma das tipologias de escola tendem a afastar-se ainda mais dos níveis de realização do município de Portel ou, pelo contrário, a aproximar-se bastante daqueles níveis de realização e, por conseguinte, a configuração tipológica da escola ganha não só uma relativa importância como faz suscitar novas perspectivas de análise do problema.

Quadro XLIII

Índices de desempenho educativo - 3º Ciclo (Município de Évora)

3º Ciclo - EB 2-3 /Esec	EB 2-3			E Sec		
	HM	H	M	HM	H	M
Índices Parciais Simples						
- Prob. Sucesso Escolar (PSE)	0,905	0,888	0,922	0,856	0,839	0,873
- Prob. Suc. Esc. Paridade zero (PSEpo)	0,666	0,624	0,708	0,638	0,618	0,657
- Prob. Suc. Esc. Paridade um (PSEp1)	0,837	0,807	0,867	0,799	0,783	0,814
- Esperança de Vida Escolar (EVE5)	2,803	2,768	2,838	2,718	2,667	2,769
- Rendimento Interno Escolar (RIE)	0,801	0,771	0,833	0,757	0,738	0,777
- Desperdício Escolar Relativo (CDEr)	0,173	0,199	0,145	0,198	0,218	0,178
- Duração Média do Ciclo (DMC)	3,507	3,600	3,416	3,554	3,618	3,491
Índices Parciais Agregados						
- Eficácia Interna Escolar (EFI)	0,920	0,905	0,934	0,881	0,864	0,898
- Eficiência Interna Escolar (EFE)	0,820	0,791	0,850	0,791	0,771	0,812
Índice Sintético Global						
- Índice de Desenvolvimento Educativo	0,870	0,848	0,892	0,836	0,818	0,855

Se antes, Évora e Portel se apresentavam, em termos globais, com configurações diferenciadas, agora, com a introdução destes novos elementos, ficam simultaneamente menos díspares ou mais díspares, consoante a natureza tipológica do estabelecimento de ensino que se toma como referência. De facto, quando a comparação do desempenho envolve apenas escolas do mesmo género tipológico, por exemplo, apenas escolas básicas 2.3, as diferenças inter-municípios são reduzidas em média em cerca de $\frac{1}{4}$ do seu valor inicial e, do mesmo modo, se se passa a considerar ao nível de Évora os resultados de escolas secundárias apenas, as diferenças de desempenho acrescem acima dos 50%.

Além do mais, a estrutura de desempenho destes dois tipos de estabelecimento de ensino, apresenta uma tal configuração que, apesar da

dominância generalizada que a população escolar feminina tem vindo a manifestar ao nível dos diversos indicadores, independentemente do espaço geográfico-territorial e sócio-demográfico ou do tipo de rede escolar, neste caso, este traço característico verifica-se apenas parcialmente, uma vez que, quer ao nível da probabilidade de sucesso e da progressão média por aluno, quer ao nível do próprio índice parcial agregado de eficácia interna escolar, a população escolar feminina das escolas secundárias desempenha aquém da população masculina das escolas básicas 2-3.

6.3.3 Aprofundando a questão do desempenho escolar no 3º ciclo: olhares complementares a partir de configurações hierarquizadas

Do universo dos estabelecimentos analisados nos municípios de Évora e de Portel, fazem parte cinco escolas básicas 2-3 e três escolas secundárias, relativamente às quais é possível apurar por ano lectivo e por sexo o respectivo índice-síntese de desenvolvimento global educativo.

À semelhança dos procedimentos adoptados em relação ao 2º ciclo, aquando da hierarquização em classes dos vários sub-grupos populacionais constituídos, a determinação da posição hierárquica e da respectiva classe a que virá a pertencer cada um dos casos, segue o modelo de Sturges, aplicado pelo INE na hierarquização dos municípios do Alentejo ⁶⁴.

⁶⁴ Dado que nem todas as escolas tiveram em funcionamento o 3º ciclo no período de 1994 a 1998, o número de elementos do produto cartesiano não é de 80, mas de apenas 64. Para 64 observações optou-se pela constituição de seis classes, tomando como princípio que todas as classes devem ter o mesmo intervalo e de que as classes extremas podem ser abertas. Os limites inferior e superior de cada classe são determinados a partir da média (M) e do desvio padrão (DP) do índice de desenvolvimento instrutivo, segundo o seguinte critério: Classe I $\rightarrow \geq (M + DP)$; Classe II $\rightarrow (M + 0,5DP)$ a $(M + DP)$; Classe III $\rightarrow (M)$ a $(M + 0,5DP)$; Classe IV $\rightarrow (M - 0,5DP)$ a (M) ; Classe V $\rightarrow (M - DP)$ a $(M - 0,5DP)$; Classe VI $\rightarrow \leq (M - DP)$. Ver a este propósito, INE (1997).

Quadro XLIV

Ordenação das escolas segundo a sua tipologia, ano lectivo e grupo populacional

Classes	Escolas *	Índices	Classes	Escolas *	Índices
I	EB2/95M EB2/95H ES2/95M EB2/96H EB2/96M EB5/94H EB5/95M	> 0,964	III	EB4/97H EB3/96H EB2/97H EB5/96M EB3/96M	0,871 a 0,917
II	EB4/98M EB5/98M EB2/97M EB3/94M EB4/96H ES2/95H EB5/94M ES2/97M EB3/97M EB3/94H ES2/98M ES2/96M ES1/95H ES2/94M ES1/94M ES1/95M ES3/94M EB5/95H EB5/97M	0,918 a 0,964	IV	ES3/94H ES1/97M EB1/96H EB5/98H ES2/97H ES1/96H EB2/98M ES3/95M EB3/98H EB1/97H ES2/98H	0,825 a 0,870
III	ES3/95H EB5/96H ES2/96H EB3/95M EB3/98M ES1/96M	0,871 a 0,917	V	EB4/96M EB3/97H EB1/98H EB4/97M EB3/95H ES2/94H EB1/97M	0,778 a 0,824
			VI	EB5/97H EB2/98H ES1/97H ES1/94H EB4/98H EB1/96M EB1/98M ES1/98H ES1/98M	< 0,824

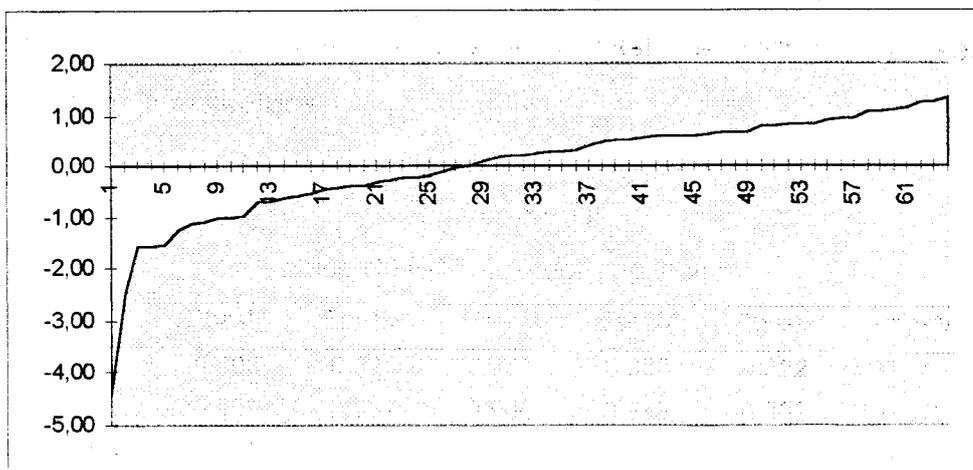
* Por questões de anonimato, as escolas estão referenciadas segundo um número de código

A aplicação do modelo analítico conduziu a uma distribuição assimétrica negativa ($G = -0,65$), uma vez que a média (0,871) é inferior à mediana (0,892) e que existem 37 observações com valores superiores à média e apenas 27 com valores inferiores.

A presente distribuição tem como classe modal a classe II, designada de 'classe moderada superior' a qual integra 19 observações, com valores extremos compreendidos entre 0,5 e 1 desvio padrão e a que correspondem valores bastante distanciados das classes V e VI, como se pode depreender da observação do gráfico.

Gráfico 51

Distribuição normalizada do Índice de Desenvolvimento Global Educativo



A classe I, que designamos de 'classe extrema superior' contém os 7 casos que melhor desempenho manifestaram. Representando cerca de 11% do total de observações, comporta desempenhos de escolas com as seguintes características: i) são na sua grande maioria escolas básicas 2-3 (86%), embora apenas duas das cinco existentes estejam representadas neste grupo; ii) estão representados de forma relativamente equilibrada quer o grupo populacional feminino (4 casos), quer o masculino (3 casos); iii) mais de metade dos casos (57%) estão referenciados ao ano lectivo 94/95 e todos eles ocorreram entre 93/94 e 95/96.

A classe II representa cerca de 30% dos casos e tem como principais traços característicos os seguintes: i) sete das oito escolas estão representadas nesta classe, estando todas as secundárias e faltando apenas uma básica, da qual aliás (e talvez por isso!) só existe apuramento de resultados a partir do ano 95/96; ii) a existência de um relativo equilíbrio entre básicas (10) e secundárias (9); iii) cerca de $\frac{3}{4}$ dos desempenhos estão

reportados ao grupo feminino, estando o grupo masculino indiferenciadamente distribuído por escolas do tipo 'B' ou 'S', porém, relativamente sempre a um período cronológico que no caso das escolas secundárias é 1995 e no caso das básicas não vai além de 1996, enquanto o grupo feminino se distribui entre 1994 e 1998; v) no caso das escolas básicas, a EB5 apresenta-se dominadora, em especial por via da população feminina e só não marcando posição no ano de 1996. No caso das secundárias, domina a ES2, detendo 5 das 9 presenças das escolas 'S' e conseguindo-o em 80% dos casos por conta da população feminina e com desempenhos referenciados na maioria das vezes ao período de 1994 a 1996.

A classe III, designada de intermédia superior e incluindo escolas com desempenhos imediatamente acima da média, representa 17% do total de casos observados, dos quais 8 são escolas 'B' e 3 escolas 'S'. Relativamente aos grupos populacionais predominantes nesta classe, verifica-se um relativo equilíbrio entre estes. De sublinhar ainda que prevalecem, de um modo geral, desempenhos referenciados aos anos intermédios do período de observação, indiferenciadamente, segundo o tipo de escola ou grupo populacional.

Na classe IV, designada de intermédia inferior e comportando os casos de desempenho imediatamente abaixo da média, estão incluídos 11 casos, repartidos de forma mais ou menos equilibrada pelos dois tipos de escola. Prevalecem claramente nesta classe situações referenciadas à população masculina (quase $\frac{3}{4}$ dos casos) e os anos lectivos de referência distribuem-se um pouco por todas as unidades temporais, embora, nas escolas básicas de população masculina prevaleçam desempenhos referenciados aos últimos anos lectivos do período observado.

Quanto à classe V, comporta 7 observações, representando cerca de 11% da amostra, cujas características dominantes são as seguintes: i) grande predomínio de escolas básicas (6 casos); ii) relativo equilíbrios entre os grupos populacionais; iii) referenciações temporais a um período que tende a centrar-se por volta do ano de 1997 no caso das escolas 'B' quer relativamente ao grupo 'H, quer ao 'M' e em 1994 no caso das escolas secundárias.

Por último, a classe VI, incorporando as pontuações do extremo inferior do corredor da escala, contendo 9 casos de observação, os quais representam 14% do total dos casos amostrais. Como traços distintivos mais salientes desta classe, assinalamos em primeiro lugar, o predomínio claro de observações referenciadas aos anos finas da série e com um relativo ascendente do ano de 1998 sobre os restantes, independentemente do tipo de escola em causa e do grupo populacional de referência. De sublinhar ainda que a representação das escolas secundárias nesta classe é assumida por inteiro por uma única escola, embora em 3 das 4 situações neste caso específico, o desempenho se apresente referenciado à população escolar masculina. No caso das escolas básicas, não emerge tão claramente esse tipo de dominância, uma vez que os casos de desempenho classificados como pertencentes a esta classe se repartem por 4 escolas B2-3, como também não emerge propriamente uma tendência em termos de perfil populacional neste tipo de escolas.

Numa tentativa de sistematização dos principais traços caracterizantes que os perfis das classes anteriores deixam transparecer e centrando-nos particularmente nas duas classes superiores e inferiores mais extremadas, depreendem-se como principais linhas de força as seguintes:

i) o elemento cronológico 'ano lectivo' afigura-se como uma variável diferenciadora do desempenho educativo e configura uma estrutura de relação indirecta estatisticamente significativa (χ^2 [valor com correcção de continuidade] = 5,47; gl = 1; p = 0,019), ou seja, às classes mais elevadas de desempenho (classes I e II) apresentam-se predominantemente associados os primeiros anos lectivos da série temporal (anos de 1994, 1995 e 1996) e às classes V e VI, as de desempenho menos elevado, os últimos anos da série (anos de 1997 e 1998);

ii) apesar da clara hegemonia da população feminina em termos de resultados escolares, os elementos 'masculino' e 'feminino' estão representados nas classes extremas de desempenho de forma relativamente mais equilibrada e não sendo já estatisticamente significativa a relação entre as variáveis a um nível inferior a 0,05, ainda que o seja a um nível inferior a 0,10 (χ^2 [valor com correcção de continuidade] = 2,88; gl = 1; p = 0,090);

iii) do mesmo modo, e ainda que em termos globais se tivesse já evidenciado antes a tendência para um sobre-desempenho por parte das escolas básicas, tanto estas escolas como as secundárias, distribuem-se também de forma relativamente equilibrada pelas classes superiores e inferiores extremas e moderadas de desempenho e não se revelando também, nas classes seleccionadas, significativamente diferenciada a distribuição segundo o tipo de escola (χ^2 [valor com correcção de continuidade] = 0,02; gl = 1; p = 0,887).

A não-espuriedade da relação 'período temporal-desempenho escolar', face às variáveis 'tipologia da escola' e 'sexo da população' demonstra-se ainda a partir dos resultados constantes dos quadros seguintes:

Quadro XLV

Desempenho educativo segundo o período temporal

Classes	1º Período			2º Período	
	freq.	%	d	freq.	%
I e II	19	79,2	40,3	7	38,9
V e VI	5	20,8	40,3	11	61,1
Total	24	100	-	18	100

Quadro XLVI

Desempenho educativo segundo o tipo de escola e o período temporal

Classes	Escolas Básicas					Escolas Secundárias				
	1º Período			2º Período		1º Período		2º Período		
	freq.	%	d1	freq.	%	freq.	%	d2	freq.	%
I e II	11	78,6	40,1	5	38,5	8	80,0	40,0	2	40,0
V e VI	3	21,4	40,1	8	61,5	2	20,0	40,0	3	60,0
Total	14	100	-	13	100	10	100	-	5	100

Como se pode depreender do quadro anterior, a introdução da variável 'tipo de escola' como variável de controlo, não conduziu a uma redução dos desvios percentuais ($d \approx d1 \approx d2$), donde se conclui que esta variável não

altera a associação tendencialmente negativa entre o desempenho e o período cronológico de referência.

No que respeita ao tipo de grupo populacional, a sua introdução já provoca desvios que, no caso da população masculina, se traduzem num acréscimo das diferenças e, no caso da população feminina, na redução parcial dessas diferenças. Ainda assim, a estrutura da distribuição das observações por classe e período temporal não altera o seu sentido tendencial quando se procede à introdução dos grupos masculino e feminino. Digamos antes, que no caso da população masculina, se acentuam um pouco mais essas diferenças entre os dois períodos, deixando mesmo de se observar a existência de representantes masculinos nos anos de 1997 e 1998 nas classes I e II e que, no caso da população feminina, se observa nas mesmas classes um esbatimento dessas diferenças, sem que todavia se altera o sentido tendencial das mesmas.

Quadro XLVII

Desempenho educativo segundo o sexo e o período temporal

Classes	Pop. masculina					Pop. feminina				
	1º Período		2º Período			1º Período		2º Período		
	freq.	%	d1	freq.	%	freq.	%	d2	freq.	%
I e II	8	72,7	72,7	0	0,0	11	84,6	21,0	7	63,6
V e VI	3	27,3	72,7	7	100,0	2	15,4	21,0	4	36,4
Total	11	100	-	7	100	13	100	-	11	100

Conclui-se, assim, que o 'ano lectivo' é, na estrutura de desempenho do 3º ciclo, como já o tinha sido no 2º ciclo, um factor claramente dominador e em que o indagar do 'por que é que o é', parece encontrar na força e no poder da vertente nomotética da administração educativa na condução das organizações escolares a mais consistente das explicações. Apesar de alguns focos de 'culturas organizacionais-escolares de resistência' mais marcadamente acentuados em alguns tipos de escola do que noutros, a natureza racional burocrática da escola, baseada em relações de hierarquia, não tanto no seu interior, é certo, mas sem dúvida alguma na relação destas

com a administração educativa central e regional, na divisão sistemática do trabalho em papéis administrativos especializados, onde impera o princípio do formalismo e o predomínio da ordem legal e da previsibilidade, asseguradas através de uma regulamentação escrita e exaustiva e onde o princípio da conformidade processual se constitui como o principal garante da realização de objectivos e da obtenção de resultados, não deixando, de um modo geral, outras alternativas às escolas, em caso de afastamento do preceituado, que não seja a elaboração de relatórios escritos e exaustivos tendentes à fundamentação de procedimentos e resultados, sob pena da instauração de processos de averiguação sempre incómodos para as escolas (professores, directores) e susceptíveis de criar uma onda de suspeição sobre a qualidade da acção educativa e instrutiva dos estabelecimentos de ensino em causa e sobre as competências profissionais dos professores ou grupos de professores visados.

Passamos de seguida a analisar através do modelo 'Serafiniano' o perfil proposicional inferido dos resultados anteriores. No caso do 3º ciclo, o referente configurativo integra as mesmas facetas do 2º ciclo, porém, ao nível da tipologia do estabelecimento de ensino, no município de Portel existe apenas a modalidade 'básico 2-3', pelo que o produto cartesiano das facetas 'município', 'tipo de escola' e 'sexo da população escolar' é agora constituído por seis perfis combinatórios e não por oito como no 2º ciclo.

De acordo com os resultados anteriores não emerge, pelos menos a um nível mínimo de confiança de 95%, nenhuma variável diferenciadora do desempenho que esteja simultaneamente incluída no produto cartesiano⁶⁵, pelo que está fora de questão o desenvolvimento de uma análise confirmatória relativamente a um dado perfil proposicional inferido desses resultados e que se apresente à partida significativamente condicionante do desempenho

⁶⁵ Recordemos que na análise anterior, o ano lectivo, foi das variáveis em teste, a única que se revelaria estatisticamente associada ao desempenho escolar. Porém, não o tomaremos aqui como faceta, mas sim como referencial de informação histórica em relação a cada um dos perfis combinatórios constituídos.

escolar. Resta-nos, em alternativa, manter sob teste aquela que foi a variável emergente em termos do desempenho do 2º ciclo, não no sentido de confirmarmos ou não essa sobre-presença na consecução de objectivos e resultados, mas na perspectiva de detectarmos pistas interpretativas relativas aos possíveis contornos da diluição da sua influência no 3º ciclo.

Feitas as necessárias considerações, passemos à observação dos resultados a que conduziu a aplicação do modelo dos coeficientes de congruência de Serafini aos índices-síntese 'DGE' de cada um dos seis perfis combinatórios constituídos.

Quadro XLVIII

Índice DGE-3º ciclo por ano lectivo

	EbasH	EbasM	EsecH	EsecM	PbasH	PbasM
1994	0,905	0,925	0,787	0,883	0,922	0,948
1995	0,903	0,937	0,900	0,893	0,882	0,972
1996	0,902	0,919	0,872	0,878	0,938	0,923
1997	0,863	0,906	0,806	0,890	0,838	0,893
1998	0,837	0,879	0,776	0,787	0,839	0,817

As posições relativas de cada uma das combinatórias estão indicadas no quadro seguinte pelos seis coeficientes de congruência correspondentes.

Quadro XLIX

Coeficientes de Congruência dos perfis

C1n =	0,88	C3n =	0,82	C5n =	0,88
C2n =	0,91	C4n =	0,86	C6n =	0,90

Comparando os valores dos coeficientes constata-se que os trios 'EbasM' e 'PbasM' são os que mais se aproximam de uma situação de pleno desempenho e, ao contrário, os perfis combinatórios 'EsecH' e 'EsecM' são os

que mais se afastam de um índice de desenvolvimento global educativo de 100%.

Relativamente às distâncias entre os vários grupos em análise, a matriz de coeficientes de congruência possibilita-nos essa informação.

Quadro L

Matriz dos Coeficientes de Congruência

	EbasH	EbasM	Esech	EsecM	PbasH	PbasM
EbasH	1,00	0,94	0,89	0,96	1,00	0,97
EbasM		1,00	0,83	0,90	0,93	0,97
Esech			1,00	0,92	0,89	0,86
EsecM				1,00	0,97	0,93
PbasH					1,00	0,96
PbasM						1,00

Comparando os valores dos coeficientes da matriz é de assinalar, em primeiro lugar, que as distâncias entre os diversos perfis são pequenas, verificando-se mesmo uma observação de distância nula entre o par de combinatórias 'EbasH', 'PbasH', seguindo-se-lhe, de perto e em igualdade de posições, os pares "EbasH', 'PbasM', EbasM', 'PbasM' e 'EsecM', 'PbasM'. Por outro lado, os dois pares de maior distância entre si são dados pelas combinatórias 'EbasM', 'Esech' e 'PbasM', 'Esech'.

Fazendo outro tipo de leitura dos dados, e um pouco no sentido de detectarmos linhas de análise que possam revelar pistas tendenciais, refira-se em relação ao par de elementos de maior proximidade entre si, que apenas os elementos da variável 'município' flutuam, e que, alargando este procedimento comparativo aos elementos dos três pares seguintes de igual proximidade, os elementos Évora-Portel permutam sempre, enquanto os das variáveis 'tipologia da escola' e 'sexo da população escolar' permutam, respectivamente, por uma e duas vezes. Depreende-se daqui, ainda que quebrado num dos casos, uma certa tendência de conglomeração ao nível da variável 'tipologia da escola',

tendendo de um lado a agrupar-se as escolas básicas e do outro as secundárias.

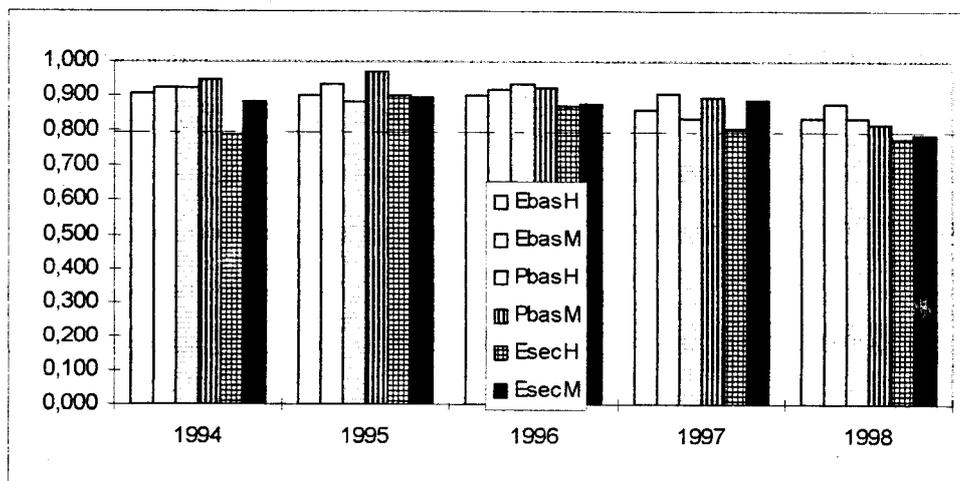
Repetindo o procedimento para os pares cujos elementos combinatórios se apresentam agora mais afastados entre si, as observações confirmam a tendência de conglomeração anteriormente detectada, uma vez que, analisando-se quer os dois pares mais afastados, quer os quatro mais, tem-se sempre ao nível da variável 'tipologia do estabelecimento', qualquer que seja a situação, permuta total de elementos, enquanto que nas restantes variáveis tal ocorrência já não se verifica.

Quanto à similaridade configuracional, de referir que o par 'EbasM, PbasM' apresenta uma similaridade perfeita ($SC = 1$; $AT = 0,03$), seguindo-se os pares 'EbasH, EbasM' e 'EbasH, PbasM', com alta similaridade configuracional ($0,83;0,03$ e $0,83;0,04$).

A representação gráfica dos perfis, tomando por referência os respectivos coeficientes de congruência permite-nos sublinhar ainda três aspectos

Gráfico 52

Perfis da população escolar do 3º ciclo



Um primeiro aspecto relaciona-se com a configuração em escada do traçado gráfico e de onde sobressai de 1995 a 1998 um sentido de evolução tendencialmente descendente não só em termos médios globais mas que se

estende também aos seis perfis combinatórios mesmo quando individualmente considerados, daqui se depreendendo que esta linha de regularidade em decréscimo atravessa ambos os municípios, ambos os tipos de escola e ambos os sub-grupos populacionais masculino e feminino.

O nivelamento dos índices de Évora e de Portel e o não enfraquecimento ao longo dos sucessivos anos lectivos deste padrão de comportamento dos dados, retira significado a uma eventual relação entre os aspectos contextuais globalizantes e o desempenho escolar.

Por último, uma tendencialmente maior diferenciação de desempenho por tipo de escola do que em relação ao sexo da população e cuja expressão atravessa de um modo geral toda a sucessão cronológica é outro dos traços que tende a emergir dos resultados.

Sobrepor-se-á o 'efeito de estabelecimento' ao efeito do factor 'sexo-género' da população escolar no desempenho do 3º ciclo é o que nos propomos conhecer no ponto seguinte.

6.3.4 O efeito do 'estabelecimento de ensino' no desempenho do 3º ciclo

À semelhança do que fizemos para o 2º ciclo, vamos agora verificar, por um lado, se o grau médio de realização escolar difere ou não significativamente consoante o estabelecimento de ensino e o sexo isoladamente e, por outro lado, qual o índice estimado de desempenho escolar para cada elemento do produto cartesiano 'estabelecimento x sexo' e se há ou não interacção entre os dois factores considerados. Os cenários hipotéticos antecipados são em termos de hipóteses de nulidade de que os índices médios de desempenho das seis escolas em análise (cinco no município de

Évora e uma no de Portel) são iguais e de que não existe efeito de interacção entre a escola e o sexo ⁶⁶

⁶⁶ A testagem das hipóteses anteriores é feita através do modelo *Anova a dois factores*, o qual implica a observância de pressupostos de normalidade e de homocedasticidade dos grupos combinatórios, apesar de se reconhecer na literatura da especialidade que a normalidade não é restritiva quando o número de elementos em cada grupo é relativamente elevado e que a não normalidade tem consequências mínimas na interpretação dos resultados a não ser em casos de grande enviesamento das distribuições. Por outro lado, e no que se refere à homocedasticidade, o teste F é igualmente robusto a violações, desde que o número de elementos de cada grupo seja igual ou aproximadamente igual. Ver a este respeito Pestana e Gageiro (1998). Vejamos em todo o caso o que nos reservam os resultados decorrentes da aplicação do teste de normalidade das distribuições.

DGE p/ Escola (EB SC)				DGE p/ Escola (EB AR)			
Mean = ,888; Std Err = ,013; Min = ,828; Max = ,957				Mean = ,892; Std Err = ,010; Min = ,845; Max = ,938			
95% CI for Mean (,859; ,918)				95% CI for Mean (,870; ,914)			
Skewness = ,447;		S E Skew = ,687		Skewness = -,013;		S E Skew = ,687	
Kurtosis = -,7579		S E Kurt = 1,334		Kurtosis = -1,180;		S E Kurt = 1,334	
	Statistic	df	Significance		Statistic	df	Significance
Shapiro-Wilks	,9487	10	,6256	Shapiro-Wilks	,9710	10	,8884
K-S (Lilliefors)	,1579	10	> ,2000	K-S (Lilliefors)	,1099	10	> ,2000
DGE p/ Escola (EB EA)				DGE p/ Escola (Sec SF)			
Mean = ,909; Std Err = ,021; Min = ,800; Max = ,994				Mean = ,849; Std Err = ,018; Min = ,706; Max = ,909			
95% CI for Mean (,861; ,957)				95% CI for Mean (,808; ,891)			
Skewness = -,438;		S E Skew = ,687		Skewness = -1,808;		S E Skew = ,687	
Kurtosis = -1,269;		S E Kurt = 1,334		Kurtosis = 4,134;		S E Kurt = 1,334	
	Statistic	df	Significance		Statistic	df	Significance
Shapiro-Wilks	,9329	10	,4704	Shapiro-Wilks	,8243	10	,0352
K-S (Lilliefors)	,1378	10	> ,2000	K-S (Lilliefors)	,1517	10	> ,2000
DGE p/ Escola (Sec AG)				DGE p/ Sexo (H)			
Mean = ,830; Std Err = ,034; Min = ,623; Max = ,948				Mean = ,860; Std Err = ,011; Min = ,693; Max = ,978			
95% CI for Mean (,752; ,908)				95% CI for Mean (,837; ,884)			
Skewness = -,746;		S E Skew = ,687		Skewness = -,857;		S E Skew = ,427	
Kurtosis = -,079;		S E Kurt = 1,334		Kurtosis = 1,586;		S E Kurt = ,833	
	Statistic	df	Significance		Statistic	df	Significance
Shapiro-Wilks	,9161	10	,3729	Shapiro-Wilks	,9382	30	,0969
K-S (Lilliefors)	,1396	10	> ,2000	K-S (Lilliefors)	,0942	30	> ,2000
DGE p/ Escola (EB Por)				DGE p/ Sexo (M)			
Mean = ,897; Std Err = ,017; Min = ,817; Max = ,972				Mean = ,895; Std Err = ,013; Min = ,623; Max = ,994			
95% CI for Mean (,860; ,935)				95% CI for Mean (,869; ,921)			
Skewness = -,265;		S E Skew = ,687		Skewness = -2,024;		S E Skew = ,427	
Kurtosis = -1,245;		S E Kurt = 1,334		Kurtosis = 6,798;		S E Kurt = ,833	
	Statistic	df	Significance		Statistic	df	Significance
Shapiro-Wilks	,9455	10	,5878	Shapiro-Wilks	,8422	30	,0109
K-S (Lilliefors)	,1667	10	> ,2000	K-S (Lilliefors)	,1181	30	> ,2000

Os resultados mostram que a distribuição relativamente a uma das modalidades da variável 'escola' e a uma das modalidades da variável 'sexo' não é normal a um grau de significância de 0,05, ainda que o seja a um nível de 0,01. No que se refere à homogeneidade das variâncias, a aplicação do teste de Levene às distribuições conduziu aos seguintes resultados:

De novo o que está em causa é não só o estudo do efeito isolado do factor 'escola' e do factor 'sexo' mas também o efeito conjunto de ambos os factores no desempenho escolar. As hipóteses de nulidade a submeter ao modelo de análise da variância a dois factores são, por conseguinte, a igualdade de desempenho escolar qualquer que seja a escola, qualquer que seja o sexo do sub-grupo populacional e, por último, de que não existe efeito de interacção entre as duas variáveis.

Os dois gráficos seguintes representam os efeitos isolados das variáveis 'escola' e 'sexo' e deles se depreende, por um lado, que as escolas básicas 2-3 sobredesempenham relativamente às escolas secundárias e, por outro, e tal como já se observara no 2º ciclo, que o sub-grupo feminino supera o sub-grupo masculino. Em termos médios, as diferenças de desempenho são, no primeiro caso, da ordem dos 5% e, no segundo, dos 3,4%, ainda que, ao termos por referência para as variáveis anteriores as estimativas dos erros amostrais e os respectivos intervalos de confiança a 95%, concluamos que a precisão é bastante maior no caso do factor 'sexo', uma vez que a amplitude média do intervalo é de cerca de 4,9% contra os 8,6% do factor 'estabelecimento de ensino' ⁶⁷.

DGE p/ Escola				DGE p/ Sexo			
Test of homogeneity of variance				Test of homogeneity of variance			
	df1	df2	Significance		df1	df2	Significance
Levene Statistic	2,9314	5	54	,0206 *	Levene Statistic	,1786	1 58 ,6741

O pressuposto de igualdade de variâncias a uma probabilidade de erro de 0,05 verifica-se apenas para o caso da variável sexo. Porém, dado que a Anova é robusta à não homocedasticidade quando os sub-grupos amostrais são iguais, o que é o caso e, por outro lado, dado que apenas em 25% dos sub-grupos não se verifica a normalidade das distribuições e estamos perante uma amostra global com um n superior a 30, estão aceites as condições para o prosseguimento da análise.

⁶⁷ Estes resultados podem ser observados a partir das estatísticas descritivas das distribuições e estão resumidos na nota de rodapé anterior.

Gráfico 53

Efeito do factor 'escola' no índice DGE

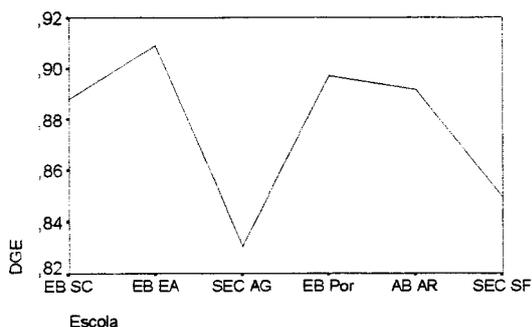
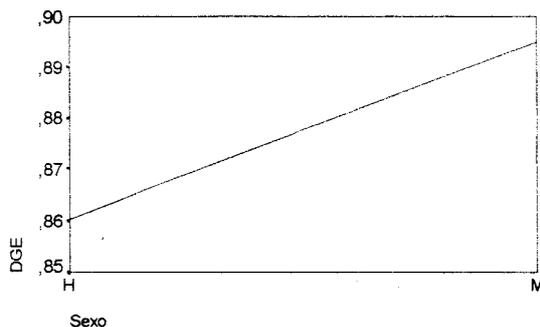


Gráfico 54

Efeito do factor 'sexo' no índice DGE



O efeito de interacção dos factores e a dispersão a dois desvios padrões do desempenho médio por cada um dos factores estão representados nos dois gráficos seguintes.

Gráfico 55

Efeito de interacção

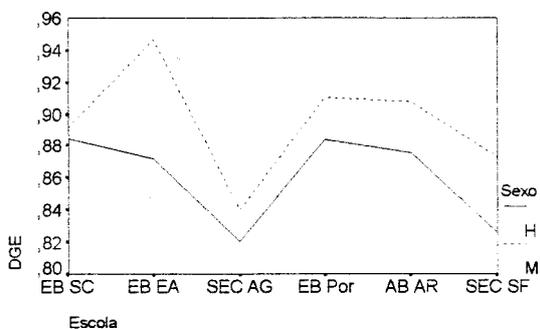
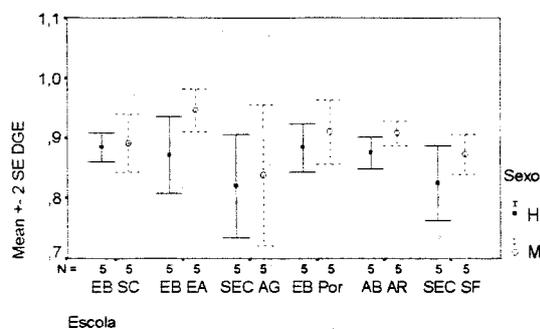


Gráfico 56

Dois desvios padrões do índice médio DGE



No que respeita à observação do efeito de interacção entre os factores, depreende-se que o sub-grupo 'feminino' desempenha sistematicamente acima do 'masculino' em todas as escolas, para além de que a configuração dos traçados é praticamente paralela em quatro dos seis estabelecimentos de ensino analisados, o que deixa desde logo antever uma reduzida probabilidade de existência de interacção ente os factores.

Relativamente à dispersão do desempenho escolar médio por cada uma das modalidades dos factores, depreende-se do gráfico anterior que a

heterogeneidade de resultados é de um modo geral mais elevada no sub-grupo 'masculino', embora o caso extremo de variabilidade ocorra no sub-grupo amostral 'Sec AG M'.

No que concerne a outros elementos complementares de análise descritiva, como sejam os índices médios DGE e as respectivas medidas de dispersão absoluta por sub-grupo amostral, estes estão indicados no quadro seguinte.

Quadro LI

Desempenho escolar médio e variabilidade por sub-amostra

Factores / modalidades	Média	DP	n
Escola EB SC	,88800	,04121	10
Sexo H	,88420	,02690	5
Sexo M	,89180	,05533	5
Escola EB EA	,90930	,06727	10
Sexo H	,87180	,07155	5
Sexo M	,94680	,03934	5
Escola SEC AG	,83020	,10886	10
Sexo H	,82060	,09565	5
Sexo M	,83980	,13147	5
Escola EB Por	,89720	,05238	10
Sexo H	,88380	,04611	5
Sexo M	,91060	,05999	5
Escola EB AR	,89180	,03054	10
Sexo H	,87560	,02980	5
Sexo M	,90800	,02353	5
Escola SEC SF	,84920	,05812	10
Sexo H	,82520	,06924	5
Sexo M	,87320	,03696	5
Total	,87762	,06811	60

A aplicação do modelo de testagem das hipóteses de efeito isolado de cada um dos factores 'escola' e 'sexo' e de efeito conjunto desses factores no desempenho escolar conduziu ao seguinte conjunto de resultados.

Quadro LII

Análise dos efeitos dos factores 'estabelecimento de ensino'
e 'sexo' no desempenho escolar

Teste de Significância - variável dependente: DGE - 3º ciclo						
Fonte de variação	SQ	gl	MQ	F	Signif.	Poder
Escola	,05	5	,01	2,27	,062	,684
Sexo	,02	1	,02	4,35	,042	,531
Escola * sexo	,01	5	,00	,34	,886	,128
Erro	,20	48	,00			
Modelo corrigido	,07	11	,01	1,58	,135	
Total corrigido	,27	59	,00			
R ² ajustado = ,266						

Da análise dos elementos constantes do quadro anterior depreende-se que:

i) no que respeita à qualidade do modelo, é de sublinhar que o seu poder explicativo é baixo, uma vez que, este explica apenas cerca de 27% da variação do índice de desempenho global educativo;

ii) por outro lado, é também de referir que o teste F mostra relativamente a cada efeito isoladamente uma potência satisfatória (numa escala de 0 a 1, respectivamente 0,684 e 0,531 para os factores 'escola' e 'sexo') na detecção de diferenças entre os grupos iguais às implicadas pelas diferenças amostrais;

iii) à semelhança do observado no 2º ciclo, em termos de efeitos principais e a um nível de significância de 0,05, apenas o factor 'sexo' tem um efeito significativo no índice DGE, pelo que se rejeita a hipótese da igualdade dos índices médios de desempenho qualquer que seja o sexo do sub-grupo populacional ($F_{[1, 59]} = 4,35$; $p = 0,042$), mas se aceita a hipótese de igualdade de desempenho qualquer que seja o estabelecimento de ensino ($F_{[5, 59]} = 2,27$; $p = 0,062$), bem como da não existência de efeito de interacção significativo dos factores no índice DGE ($F_{[5, 59]} = 0,34$; $p = 0,886$).

Tal como já anteriormente sucedera para o 2º ciclo, a análise inferencial dos resultados conduz-nos, assim, à infirmação da hipótese do 'efeito estabelecimento' tendo por base a projecção do índice de desempenho global a partir dos registos de aproveitamento escolar no período de 1994 a 1998 em cada uma das seis escolas básicas e secundárias do ensino oficial dos municípios de Évora e de Portel.

De facto, mais uma vez as diferenças de desempenho tendem a surgir mais centradas num atributo sociográfico da população escolar do que na organização escolar propriamente dita. Por outro lado, a confirmar-se a tendência de diferenças significativas ao nível do índice global de desempenho escolar quando se tomam separadamente as escolas básicas e as escolas secundárias, leva-nos à necessidade de iniciar um debate no intuito do desenvolvimento de possíveis eixos interpretativos e explicativos dessas diferenças.

6.3.5 O 'preço educativo' e a 'selectividade escolar': dois eixos interpretativos do desempenho no 3º ciclo

6.3.5.1 Escolas básicas e escolas secundárias: uma diferente propensão para a fixação do 'preço educativo'

Para estudarmos não só o efeito isolado dos factores 'tipo de escola' e 'sexo', mas também o efeito conjunto de ambos os factores no desempenho escolar, e após verificação da aceitabilidade dos pressupostos de normalidade e de homocedasticidade dos sub-grupos amostrais constituídos ⁶⁸, submetemos a testagem pelo procedimento *Anova a dois factores* as hipóteses de igualdade dos índices médios DGE qualquer que seja o tipo de escola, qualquer que seja o sexo-género do sub-grupo populacional e ainda de que não existe interacção entre os factores anteriores ⁶⁹.

⁶⁸ A verificação dos pressupostos de normalidade e de homocedasticidade inerentes à análise da variância está resumida nos quadros seguintes:

DGE p/ Tipo de Escola (Básicas)				DGE p/ Tipo de Escola (Secundárias)					
Mean = ,967; Std Err = ,008; Min = ,800; Max = ,994				Mean = ,840; Std Err = ,019; Min = ,623; Max = ,948					
95% CI for Mean (,881; ,912)				95% CI for Mean (,800; ,880)					
Skewness = ,021;		S E Skew = ,347		Skewness = -1,092;		S E Skew = ,562			
Kurtosis = -,835;		S E Kurt = 0,733		Kurtosis = 1,093;		S E Kurt = ,992			
Statistic	df	Significance	Statistic	df	Significance	Statistic	df	Significance	
Shapiro-Wilks	,9757	40	,6141	Shapiro-Wilks	,9020	20	,0528		
K-S (Lilliefors)	,0747	40	> ,2000	K-S (Lilliefors)	,1408	40	> ,2000		
DGE p/ Tipo de Escola									
Test of homogeneity of variance									
				df1	df2	Significance			
Levene Statistic		4,0179		1	58	,0519			

Obs: Dispensamo-nos de apresentar uma descrição das distribuições de desempenho por sexo uma vez que esta já foi feita anteriormente.

⁶⁹ A inclusão do factor sexo na análise decorre da plausibilidade de interacção entre os factores, sendo por isso necessário determinar em que medida é o que o efeito do tipo de estabelecimento de ensino não possa decorrer de um efeito conjunto e não de um efeito isolado.

Observando os dois gráficos que se seguem, nos quais estão representados os efeitos isolados dos factores, constata-se que as escolas básicas desempenham em média cerca de 5,7% acima das escolas secundárias e, do mesmo modo, o sub-grupo 'feminino' sobredesempenha em relação ao 'masculino' em cerca de 3,4% pontos percentuais.

Gráfico 57

Efeito do factor 'tipo de escola' no índice DGE

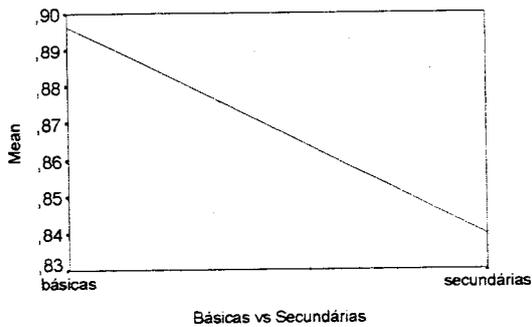
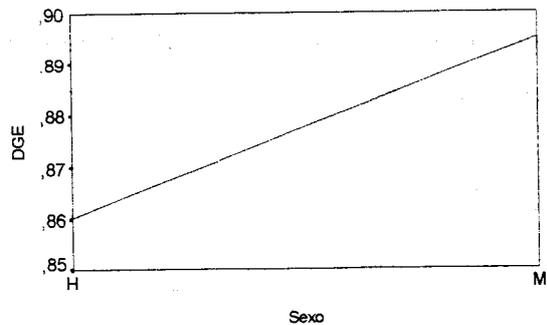


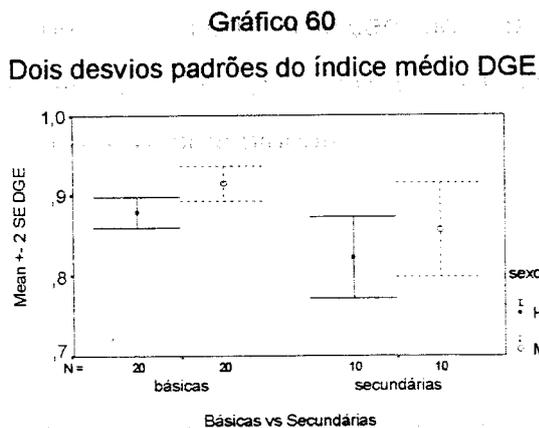
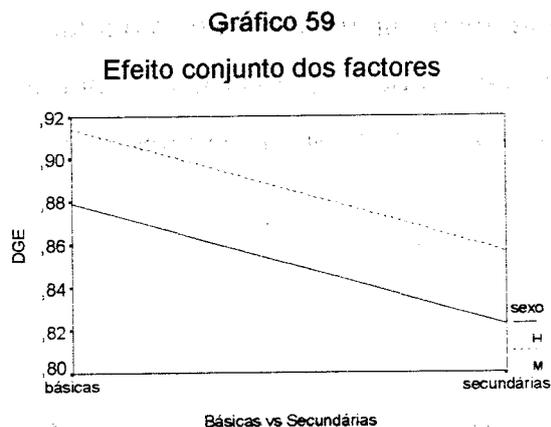
Gráfico 58

Efeito do factor 'sexo' no índice DGE



No que respeita agora ao efeito conjunto do 'tipo de escola' e do 'sexo-género' no desempenho escolar, dos traçados gráficos paralelos depreende-se a não existência de efeito de interacção entre os variáveis em análise, sendo que, qualquer que seja o tipo de escola, o sub-grupo 'feminino' desempenha sempre acima do 'masculino' e as diferenças de desempenho são bastante semelhantes quer estejamos em presença de escolas básicas, quer de secundárias.

Observando a dispersão a dois desvios padrões da média de desempenho conclui-se ainda que existe uma maior heterogeneidade de resultados no caso das escolas secundárias e que este maior grau de dispersão é igualmente válido para ambos os sub-grupos populacionais H e M.



A análise inferencial dos efeitos isolados e conjuntos no índice DGE decorre da aplicação do modelo estatístico *Anova a dois factores* e os resultados estão descritos no quadro:

Quadro LIII

Análise dos efeitos dos factores 'estabelecimento de ensino' e 'sexo' no desempenho escolar

Teste de Significância - variável dependente: DGE - 3º ciclo						
Fonte de variação	SQ	gl	MQ	F	Signif.	Poder
Escola	,04	1	,04	11,37	,001	,911
Sexo	,02	1	,02	4,19	,045	,519
Escola * sexo	,00	1	,00	,00	,956	,036
Erro	,21	56	,00			
Modelo corrigido	,06	3	,02	5,39	,002	
Total corrigido	,27	59	,00			

R^2 ajustado = ,244

Dos resultados anteriores depreendem-se as seguintes conclusões:

i) a qualidade do modelo é baixa, uma vez que apenas cerca de $\frac{1}{4}$ da variação do índice médio DGE é explicada; por outro lado, o teste F mostra em

relação a cada efeito isoladamente uma potência elevada e satisfatória respectivamente por tipo de estabelecimento e por sexo;

ii) quanto às inferências estatísticas propriamente ditas, os apuramentos efectuados conduzem à rejeição das hipóteses da igualdade das médias de desempenho qualquer que seja o 'tipo de escola' e o 'sexo'. No que respeita ainda ao efeito de interacção, decorre dos resultados a infirmação da hipótese que preconizava a existência de um efeito conjunto dos factores no desempenho escolar.

Em consequência dos resultados anteriores, concluiu-se, assim, que o factor estabelecimento de ensino produz efeitos principais significativos no índice médio DGE ($F_{[1, 3]} = 11,37$; $p = 0,001$) e que, por outro lado, ao verificar-se a não interacção entre os factores ($F_{[1, 3]} = 0,00$; $p = 0,956$), estes efeitos manifestam-se isoladamente e independentes do sexo.

Que interpretações e reflexões nos merecem os resultados anteriores?

Construir uma resposta para esta questão pressupõe a apresentação de um conjunto de alegações para o arquitectar de uma base interpretativa e explicativa das diferenças de desempenho entre as escolas do género 'básico 2-3' (anteriormente escolas preparatórias) e do género 'secundário' (antigos liceus e escolas técnicas). Sem abandonarmos uma matriz teórica basicamente inspirada nas 'burocracias profissionais', onde se admite, de certo modo, a presença e a coexistência das vertentes nomotética e ideográfica das organizações, não deixamos todavia de procurar uma lógica argumentativa que, podendo à primeira vista parecer divergente e fragmentadora dos princípios sócio-políticos, pedagógicos e educativos preconizados institucional e juridicamente para os tempos de hoje, em última análise, tem a sua fonte inspiradora nos diferentes *ethos* escolares que uma administração educativa de feição fortemente centralizadora e directiva foi progressiva e solidamente instituindo e enraizando durante anos em estabelecimentos escolares que há algumas dezenas de anos atrás definiria e

importaria diferentes vocações e desideratos sócio-escolares e dos quais, verdadeiramente, a matriz organizacional vigente ainda não se libertou. Com efeito, desde logo e em primeiro lugar, algum do historial e memorial organizativo-pedagógico destas escolas pode constituir um dos eixos explicativos para as diferentes intensidades ao nível de acontecimentos como a progressão e a repetência e, conseqüentemente, dos seus índices parciais simples e agregados de desempenho, o que corroboraria, aliás, a hipótese dos diferentes 'preços educativos' praticados. As actuais escolas básicas, agora designadas de EB2.3, nasceram, cresceram e afirmaram-se como escolas preparatórias, cuja principal vocação tem vindo a ser dirigida e orientada fundamentalmente para lógicas estritas de educação escolar básica, de que o desiderato socializador, quer em termos de discurso político, quer em termos de discurso jurídico-normativo, tem merecido grande destaque. Pelo contrário, as escolas secundárias, desenvolveram uma vocação que, nos últimos anos, se tem asfixiado (completamente ou, pelo menos, bastante mais) na missão instrutiva de preparação dos alunos para a corrida do acesso ao ensino superior. Os seus memoriais são pois diferentes, em alguns casos profundamente diferentes, quer ao nível dos princípios sócio-políticos seguidos, quer ao nível dos princípios pedagógicos adoptados, quer mesmo ao nível da sua função social esperada face às expectativas, pedidos e necessidades do meio. Ao longo dos anos, numas e noutras foram-se cimentando lógicas de acção nos campos organizacional, pedagógico, didáctico, que visavam antes de mais, no caso das primeiras, uma adequação à escolarização de alunos, na sua grande maioria, de idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos e, no caso das segundas, preparar jovens para o "grande salto". Culturas, projectos e modos organizacionais de agir desenvolveram-se, assim, em contextos educativos e instrutivos norteados por diferentes princípios, bases científicas e fundamentos psicológicos, distintos modelos didácticos e estilos educativos e de ensino que conduziram (e justificavam, por questões de finalidade-estratégia), por sua vez, à adopção e adesão a diferentes orientações e critérios de organização pedagógica,

distintos esquemas de apoio e acompanhamento, diversos métodos de trabalho e níveis de exigência, diferentes mecanismos e dispositivos de avaliação ⁷⁰.

Em segundo lugar, esta diferença de desempenhos faz supor a possibilidade de existência de diferentes níveis de exigência em relação aos critérios de progressão nos dois tipos de escola. De resto, e em termos de possíveis práticas pedagógicas diferenciadas entre os professores destas escolas, a plausibilidade deste eixo interpretativo/explicativo é compatível com a ideia de uma transposição para o 3º ciclo das 'bitolas e modos de agir' do secundário, nas escolas secundárias, e dos 'critérios e níveis de exigência' do 2º ciclo, nas escolas básicas, levando, no primeiro caso, a uma espécie de 'secundarização' do 3º ciclo ou, se se preferir, à continuidade de uma lógica de 'licealização do 3º ciclo' ⁷¹ e, no segundo caso, a uma certa 'primarização' do 3º ciclo.

Esquemáticamente:

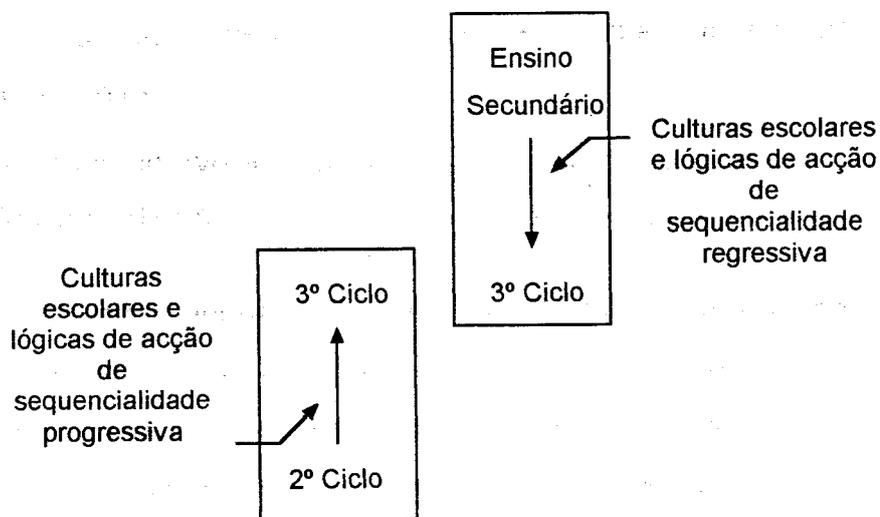
⁷⁰ Não será difícil enumerar, ao nível destes dois tipos de estabelecimentos de ensino, um conjunto de propostas organizacionais-pedagógicas que têm vindo a merecer por parte destas escolas acolhimentos e desenvolvimentos diferentes e que permitem sustentar esta tese. Um dos casos mais flagrantes é talvez o da área-escola, onde as dificuldades de envolvimento e implicação de professores e, conseqüentemente, de alunos, tem tornado, de um modo geral, bastante mais problemática a sua concretização nas escolas secundárias do que nas escolas básicas 2-3.

⁷¹ Lemos Pires refere-se ao paradigma liceal como algo que por força de uma forte tradição, permanece presente na actual organização escolar e cujos princípios têm gerado aquilo que o autor designa de "singularidade massificada", ainda que, e decorrentes de uma crescente procura social de educação, o actual ambiente escolar assente à partida numa enorme diversidade de culturas. Centrando, aquilo que designa de actual crise educativa, na inexistência de uma mudança qualitativa que a brusca expansão do sistema exigia, Lemos Pires situa a questão em dois eixos fundamentais: por um lado, a simples expansão quantitativa não gera, por si só, um ensino de massas, mas antes um ensino de elites massificadas; por outro o inevitável antagonismo do ensino de massas numa sociedade estratificada. Cf. Pires (1988a; 2000).

Esquema VIII

Culturas organizacionais escolares e lógicas de acção

Escolas Secundárias



Escolas Básicas 2-3

Estas diferentes coexistências organizativas no âmbito do 3º ciclo, nas escolas básicas com o 2º ciclo e nas secundárias com o ensino secundário, potenciam um eclodir de condições que, de certo modo, sustentam a implantação e enraizamento de culturas organizacionais e pedagógicas, bem como de lógicas de acção, respectivamente, de sequencialidade progressiva e de sequencialidade regressiva.

No caso das primeiras, estas são marcadas por fortes influências da aplicação no 3º ciclo dos mesmos procedimentos, parâmetros e critérios do 2º ciclo, gerando-se uma tendência para maior facilitação do trabalho e compreensão e desculpabilização das prestações menos boas dos alunos e, simultaneamente, dado o 3º ciclo ser o ciclo escolar terminal nestas escolas, a utilização de critérios facilitadores encaixa (estrategicamente) de forma perfeita nas políticas de "escoamento" dos casos mais complicados, já que terminado o ciclo de estudos a escola fica liberta destes alunos, com a vantagem acrescida de um melhor cumprimento dos requisitos inerentes ao 'princípio da progressão automática'.

No caso das segundas, regista-se a influência da aplicação no 3º ciclo de critérios e parâmetros semelhantes aos do secundário, já que, estrategicamente, importa aos professores destas escolas prevenir e acautelar o futuro e, conseqüentemente, facilitar no 3º ciclo não significa automaticamente, como nas escolas básicas, libertar-se dos casos mais problemáticos, mas significa no mínimo, introduzir no secundário alunos que os próprios professores consideram estar aquém dos mínimos necessários a uma progressão regular no ensino secundário.

Nas primeiras, os alunos que progredem são vistos como alunos que terminaram a escolarização nestas escolas e para efeitos de prossecução de estudos terão de procurar outras. Nas segundas, estes alunos são percebidos como futuros alunos do ensino secundário, que a escola irá ter no(s) próximo(s) ano(s) e, relativamente aos quais e até um certo ponto, os professores destas escolas, não vislumbram nenhuma vantagem em os fazer progredir para um nível de ensino seguinte, sempre que estes não reúnam níveis mínimos de desempenho escolar. Numa altura em que os professores do ensino secundário, estão mais expostos publicamente e sujeitos a um maior controlo social, em virtude dos êxitos ou fracassos escolares dos seus alunos no acesso ao ensino superior, do que os professores das escolas básicas, e ainda por cima, nas mais das vezes sem um reconhecimento social compatível com tal risco, não agir assim seria, no mínimo, usar de pouca prudência e descurar a sua própria imagem social de professor.

A repetência, constitui outro dos acontecimentos renováveis, cuja intensidade, se desagregada por tipo de escola, vem justamente, reforçar o conjunto de interpretações avançadas para as diferenças de progressão de paridade zero entre as escolas básicas e as escolas secundárias. De resto, os sistematicamente superiores valores de I_{SEC} em relação a I_{BAS} , indiciam a existência de uma população escolar mais envelhecida nas escolas secundárias do que nas básicas e que o índice parcial agregado de eficiência interna escolar testemunha não só em termos globais como ao nível dos vários sub-grupos populacionais H e M, e que as secundárias resistem a “não saldar”, pelo menos tão facilmente quanto as básicas, quer por esse

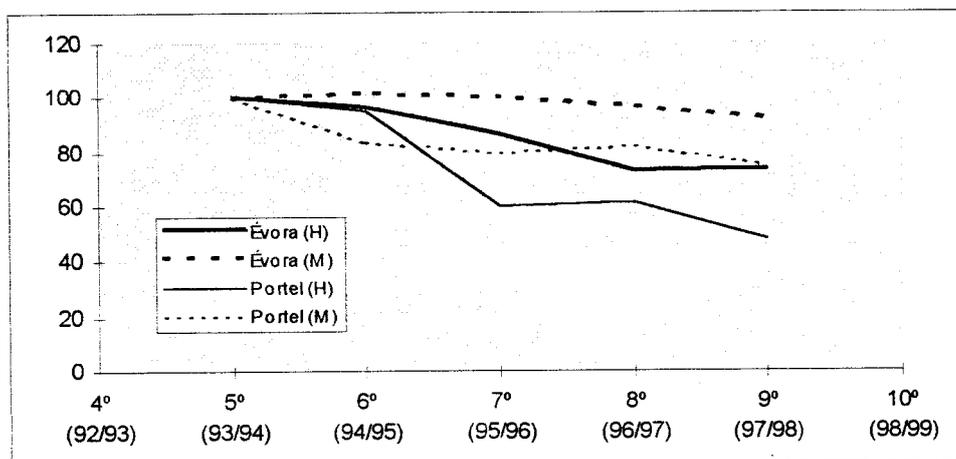
escoamento não ser muito compatível com uma certa tradição de maior exigência instrutiva por parte das secundárias, quer por não se traduzir necessariamente numa saída da escola por parte destes alunos.

6.3.5.2 O efeito de 'selectividade': de uma escolarização tendencialmente feminizada a um êxodo escolar tendencialmente masculinizado

Quando comparamos a evolução do total de efectivos inscritos nos sucessivos anos curriculares ao longo de cada um dos anos lectivos da série, seja qual for a geração escolar analisada, observa-se entre anos curriculares consecutivos, um decréscimo assinalável no número de alunos, o qual é claramente evidenciador de uma situação típica de abandono escolar. Tomando como 'ano curricular base' o 5º ano de escolaridade e considerando a geração escolar de 93/94, por ser aquela que permite percorrer até 97/98 os cinco anos curriculares que integram o 2º e o 3º ciclos, visualiza-se uma silhueta descendente e até abrupta em alguns pontos, pondo a descoberto em toda a linha a falácia da realização universal da escolarização básica.

Gráfico 61

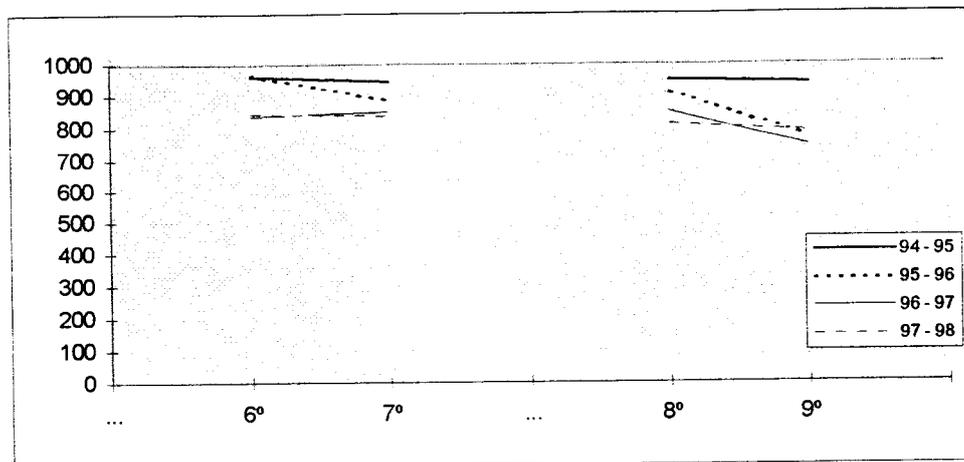
Os pontos críticos da realização da escolaridade básica



Apesar da situação não se afigurar tão crítica no município de Évora quanto no de Portel, além de que a população escolar deste último é cerca de 10 vezes inferior à população escolar de Évora, ainda assim, e não obstante a deflação verificada no 'preço educativo', o abandono é dos acontecimentos escolares aquele que atravessa uma das situações mais críticas, ademais quando se trata de etapas de escolarização básica e obrigatória. Com efeito, estamos a falar de níveis de "mortalidade escolar" que relativamente à geração escolar que iniciou o 5º ano de escolaridade em 93/94, atinge no caso de Évora quase um quinto da população escolar total e mais de um quarto da população masculina e no caso de Portel cerca de 4 em cada 10 indivíduos e mais de metade da população masculina ⁷².

Gráfico 62

Evolução dos totais de alunos inscritos de diferentes gerações escolares
(Município de Évora + Município de Portel)

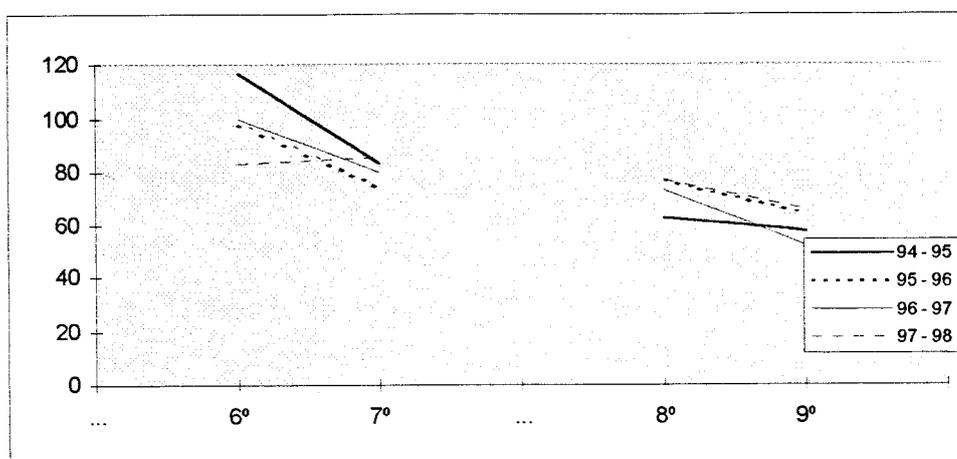


⁷² Utiliza-se aqui aquilo a que a literatura designa habitualmente de *Método da Coorte Aparente*, ou seja, o apuramento dos resultados baseia-se na comparação dos matriculados em anos curriculares e lectivos sucessivos, ignorando-se novos inscritos e repetentes e tomando-se apenas como referência os valores globais de alunos inscritos, partindo-se da hipótese de que a quebra de alunos recenseados entre anos consecutivos representa abandonos. Veja-se, por exemplo, a este propósito. UNESCO, 1989.

O abandono escolar revela-se, pois, um problema que tende a afectar mais a população escolar masculina, tem os seus pontos críticos mais acentuados na transição do 6º para o 7º ano e, no caso particular de Portel, também do 8º para o 9º. Ao contrário do que se seria de supor, relativamente a alunos que se encontram abrangidos pelo regime de escolaridade obrigatória, tende a apresentar uma natureza estrutural persistente, uma vez que da análise dos pontos críticos em outros anos lectivos relevam, de um modo geral, em termos de tendências evolutivas dos dados, comportamentos semelhantes.

Gráfico 63

Evolução dos totais de alunos inscritos de diferentes gerações escolares
(Município de Portel)



Como se referiu atrás, o contraste entre os perfis gráficos deixa evidenciar muito claramente uma situação mais agravada em termos da não sobrevivência escolar no caso de Portel, em que, não só o subconjunto de silhuetas referentes à comparação de inscritos nos 8º e 9º anos indicam valores globais de recenseamento visivelmente abaixo das silhuetas 6º-7º, como as declividades de cada geração escolar em ambos os subconjuntos de anos curriculares críticos são bastante mais descendentes. Por outro lado, apesar dos 23,5% de "mortalidade escolar" (37% de rapazes) no ponto crítico 'transição 6º-7º' ou os 14,3% (22% de rapazes) no ponto crítico 'transição 8º-

9º, registados na geração escolar de 93/94, apenas 13,3% tinham 14 ou mais anos no final do 6º ano e 48,1%, 15 ou mais anos no final do 8º ano.

Com efeito, os resultados induzidos levam-nos a admitir a possibilidade de uma relação entre a variação relativa de acontecimentos como a progressão e o abandono potencial ⁷³ e a variação relativa dos sub-grupos populacionais, ou seja e por outras palavras, a admitir a hipótese de situações de *elasticidade* tendencial ⁷⁴.

De modo a evitarem-se riscos de acidentalidade dos dados históricos, com consequências prováveis ao nível do enviesamento dos resultados, e dado que em relação aos acontecimentos a submeter a teste, os respectivos coeficientes de determinação das soluções ajustadas, na esmagadora maioria dos casos com valores entre 0,50 e 0,90, revelavam-se com poder representativo da tendência razoável ou bom, na determinação da percentagem de variação dos índices de aprovação e de abandono potencial em face da variação de 1% respectivamente do sub-grupo populacional feminino e masculino, optámos pela utilização de modelos de análise da tendência pelos mínimos quadrados das variáveis tomando como pontos temporais de referência os anos extremos da série cronológica.

⁷³ Apesar de, tal como tivemos oportunidade de desenvolver no capítulo III, os conceitos de aprovação e progressão, reprovação e repetência, desistência e abandono, serem conceptualmente distintos, a análise dos coeficientes de estabilidade dos dados — e embora estes apresentem valores médios globais relativamente baixos, todavia com alguma variabilidade relativa decorrente de alguns valores ligeiramente afastados da média em alguns anos lectivos —, leva-nos a optar, por uma questão de maior fiabilidade, pela utilização de índices de aprovação, reprovação e desistência (abandono potencial) como índices potenciais de progressão, repetência e abandono.

⁷⁴ O conceito de elasticidade (ϵ), um conceito operativo do mundo da economia que é interpretado como uma medida de sensibilidade da variação de uma variável em relação a variações de uma outra, e que, se referenciado à evolução de duas grandezas como o preço e a quantidade de um determinado bem, num dado período temporal, mede o acréscimo ou decréscimo que a alteração de 1% no preço desse bem provoca na variação de quantidade desse mesmo bem nesse mesmo período de tempo e considerando-se elástica a relação quando em módulo o quociente entre as variações relativas das grandezas é superior a 1 e inelástica, se inferior a 1. Veja-se por exemplo Chaves *et al.* (1999).

De um modo geral, as conclusões obtidas não foram surpreendentes, na medida em que os resultados tendenciais anteriores indicavam já perfis configuracionais de sobre-progressão feminina e de sobre-abandono por parte do grupo masculino, só não se sabendo até que ponto é que esta tendência era ou não elástica ou, sendo-o, em que casos o era? Os resultados apurados foram os seguintes.

Município de Évora: $\epsilon_{(ApxHM, TixM, 98,94)} = +1,6$; $\epsilon_{(AbxHM, TIH, 98,94)} = -0,1$.

Município de Portel: $\epsilon_{(ApxHM, TixM, 98,94)} = +1,5$; $\epsilon_{(AbxHM, TIH, 98,94)} = +1,8$;

Com efeito, apenas no caso de Évora e em relação à variação abandono potencial masculino, se obtém um quociente que em valor absoluto é inferior à unidade, daí se concluindo estarmos perante uma situação inelástica. Nas restantes situações, e ainda que os quocientes obtidos superem a unidade em apenas algumas décimas, podemos concluir que por cada unidade percentual feminina que acresce na população escolar a progressão aumenta 1,6 e 1,5 vezes mais, respectivamente, no caso de Évora e de Portel e que uma variação positiva de 1% do grupo masculino na composição da população é acompanhada de um crescimento de 1,8 vezes mais na taxa de abandono potencial em Portel.

O abandono revela-se assim como um acontecimento que parece não só sobre-afectar a população escolar masculina como tende a manifestar-se com uma maior incidência em espaços, pelo menos relativamente e quando comparados a outros, de configuração mais rural.

Não sendo fácil o estabelecimento (e nem sequer caiba no âmbito deste trabalho fazê-lo) dos contornos de separação entre o rural e o urbano, pelas diferentes condições envolventes, algumas das quais já anteriormente descritas, há nestes meios diferentes dinâmicas populacionais escolares. E uma das razões por que as há, podemos, de certa forma, encontrá-las nas palavras de Melo (1991), quando a propósito, daquilo que apelida de “zona rural específica” e em que a terra é muito mais do que “matéria prima” e não apenas um “chão de fábrica”, se lhe refere [à zona rural específica] nos seguintes termos:

lugar de encontro, de acolhimento e de ocupação, nas palavras de Augusto Santos Silva, “investimento temperado de resultado incerto” (1994, p.358), afigura-se incapaz de contrariar a recessão das utopias de uma educação niveladora social, a descrença e a fragilização das expectativas, os sonhos e as aspirações contidas.

Em tais contextos, “a mobilidade social é imaginariamente sustentada em quadros simbólicos feitos de ideias e mitos que não passam pela escola [e em que] as esperanças de mobilidade social ascendente por via escolar encontram-se obstaculizadas pela percepção dominante de que ‘subir na vida’ é muito mais uma questão de audácia, sorte e oportunidade do que de aquisição (improvável) de diplomas escolares” (Sarmiento *et al.*, 1998, p. 5), particularmente quando a *vida* lhes vai cada dia revelando que a função educativa escolar, mesmo no caso dos alunos sobreviventes, tende a ganhar cada vez mais contornos de custódia, ou o que é particularmente desmobilizador em termos escolares, de aspirações sócio-educativas e profissionais pautadas frequentemente mais por critérios ancorados em *lógicas estruturais de dominância social* do que propriamente em *lógicas de meritocracia escolar*⁷⁵.

⁷⁵ No âmbito da análise da mobilidade social, Raymond Boudon (1973), usa as designações de *estruturas de dominância social* para caracterizar as situações, em que no processo de concorrência para a distribuição pelos diversos níveis da hierarquia sócio profissional, tende a criar-se um sistema de privilégios que decorre da origem social e da respectiva posição sócio-profissional dos pais, do que propriamente dos níveis escolares alcançados e de *estruturas de meritocracia escolar*, quando essa distribuição pelos diversos níveis da hierarquia sócio profissional decorre das maiores oportunidades que os indivíduos dotados de melhores níveis escolares têm relativamente à possibilidade de obter uma posição social relativamente desejável do que os indivíduos dotados de níveis escolares menos elevados. Com base nos coeficientes de Blau e Duncan, Boudon concluiria ainda que “(...) na sociedade americana, a influência do nível de instrução sobre a posição sócio-profissional é muito mais forte que a da origem social sobre a posição sócio-profissional, em nível de instrução igual” (1973, p. 193). E acrescentaria ainda que: “Antes com verosimilhança que com certeza, pode-se dar um passo a mais e adiantar que a variável de dominância tem em relação à meritocrática, peso menor na sociedade americana que na britânica ou na francesa. Enfim, em nível de conjectura, pode-se supor que, em dada sociedade, o processo

município de Évora. Desligando-nos um pouco deste relativismo, porventura exagerado, qualquer um dos casos se afigurará naturalmente periférico e os alunos provenientes desses lugares terão muito provavelmente, em termos de acessibilidades e demais condições face à escolaridade, maiores fragilidades em termos de oportunidades educativas escolares, decorrentes de um menor tempo disponível e desiguais condições logísticas de estudo, de maiores níveis de cansaço; em suma e de um modo geral, das dificuldades acrescidas e consequentes desvantagens de uma oferta educativa que é disponibilizada relativamente longe do seu *habitat*.

A situação ganha certamente contornos de uma maior disparidade, quando o ângulo de incidência se desloca das comparações inter-periferias e passa a centrar-se mais nas comparações entre lugares não periféricos e lugares periféricos, ou seja, passa a eleger especialmente para efeitos da análise comparativa, os casos com maiores vantagens relativas em termos de acessibilidades de ordem física, nomeadamente distância e tempo, e os casos que, inquestionavelmente, e de acordo com tais critérios, se apresentam na “corrida escolar” em situações que, à primeira vista e no quadro desta perspectiva, parecem configurar-se claramente em situações mais desvantajosas.

Na base de tais suposições, está desde logo a ideia de que nestes lugares mais isolados, para além das condições de maior adversidade, a escola (talvez por isso, mas não só) não faz normalmente parte da estratégia prioritária das famílias em que os seus jovens têm experiências precoces de trabalho no contexto doméstico, ou mesmo quando tal não acontece, aquela tende a ser encarada muito mais numa perspectiva custodial, do que propriamente na função cultural e como instrumento determinante de mobilidade.

Uma escola que, por vezes e em certos casos, pode ganhar mesmo contornos de compulsividade, quando desde muito cedo passa também a significar “o outro nome da ama a quem foi entregue a criança (...) instância de socialização, instrumento de assalariamento, lugar de custódia, esperança redentora ...” (Sarmiento *et al.*, 1998, pp. 9-10). Esta escola, simplesmente



E todas estes historiais e exemplos são conhecidos de todos, porque nestes lugares de maior ruralidade, o geral, o abstracto, o anónimo, dão mais facilmente lugar ao particular, ao concreto, ao conhecido, e a história e o exemplo conservam por mais tempo um actor preciso, 'tocável', tornando-se assim, ainda mais desmobilizante, porque alicerçada numa base moral de injustiça perversora diariamente lembrada, todavia e apesar de tudo, também quase sempre receosa e raramente comentada e enfrentada.

Por outro lado, para além dos muitos factores avançados pela literatura como explicativos do abandono escolar ⁷⁶, levantamos, em jeito de complementaridade, outros eixos interpretativos e que, de resto, e até por questões de ordem (e conveniência) político-institucional, só muito raramente são referenciados entre nós. Estes estão relacionados com outras ofertas educativas disponíveis vulgarmente enquadradas em modalidades especiais de educação escolar ⁷⁷ e sobretudo pela capacidade de atracção revelada por estas redes de formação paralelas, em particular junto de populações sócio-demograficamente mais fragilizadas, em última análise, concorrentes à via de ensino regular, como tem sido o caso, por exemplo, da modalidade de formação profissional conhecida como 'Aprendizagem' ⁷⁸, e que conseguem

meritocrático tende a ter crescente importância em relação ao de dominância à medida que as taxas de escolarização se elevam" (ibid., pp. 193-194).

⁷⁶ Veja-se, por exemplo, a este propósito, Antunes (1989), Ferrão e Neves (1991, 1992), Clímaco (1992b), Stoer e Araújo (1992), Parent e Paquin (1994), Sarmiento *et al.* (1998), entre outros.

⁷⁷ Ver Lei de Bases do Sistema Educativo.

⁷⁸ Designação vulgarmente atribuída entre nós às modalidades de formação em alternância de nível I, II e III com equivalência respectivamente ao 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário tecnológico e que terá atingido como rede de formação profissional o seu expoente máximo no início da década de 1990. Efectivamente, segundo o NAA-IEFP (referenciado em Neves *et al.* (1993), o número de aprendizes (formandos) era em 1987 de 2500, em 1990 de 10493, em 1991 de 13139, em 1992 de 17738 e em 1993 de 13846; quanto ao número de empresas esse número ascendia em 1990 a 2750 e em 1992 a 4940.

exercer particularmente sobre algumas populações escolares das zonas interiores rurais uma influência e expectativa tais, que não são assim tão raros os casos de alunos com itinerários escolares anteriores relativamente normais que têm optado por trocar o 7º ou mesmo o 8º ano de escolaridade pelo 1º ano de um qualquer curso de nível II da Aprendizagem ⁷⁹.

⁷⁹ A este propósito se refere Grácio (1992) quando sobre a equivalência deste tipo de redes de formação ao sistema regular, admite que esta poderia vir a revelar-se igualmente importante na atracção de jovens, apesar de reconhecer igualmente que no sistema de Aprendizagem "(...) o único atributo da formação dos ex-aprendizes a ser valorizado no mercado de trabalho será obviamente o seu treino profissional operário (...) [além de que] a sua débil formação escolar torna completamente remota qualquer hipótese de prosseguir estudos, de modo que aquela equivalência é um completo logro para quem alguma vez vier a alimentar a expectativa de escapar à condição operária" (p. 172). Na mesma linha de orientação, ainda que com *nuances* diferentes e num dos casos muito mais de modo implícito e nas entrelinhas, podemos ainda convocar dois estudos realizados na primeira metade da década de 90. Por um lado, um estudo por nós próprios desenvolvido em 1992 na região de Évora sobre o Sistema de Aprendizagem e as respectivas lógicas locais de funcionamento e relativamente ao qual, no quadro de um conjunto alargado de factores interdependentes e que interagem no processo de desenvolvimento da acção organizacional, se fazia antecipar a relevância nesse processo da "(...) utilização de meios diversos na captação de jovens e empresas, enfatizando o sistema de vantagens e que facilmente produzem impacto [pelo menos nos meios mais carenciados e mais pressionados social e economicamente] pela antecipação de imagens de contrapartidas imediatas (...) [e da] produção localizada de critérios organizacionais, nomeadamente de desenvolvimento curricular e de selecção, adaptados aos interesses dos actores (...) e conduzindo à satisfação das suas necessidades de curto prazo" (1992, p. 161). De entre as várias fases estruturantes da acção organizacional, a fase da divulgação, com recurso a "*slogans* aliciantes que enfatizariam aspectos como a bolsa de formação e outros subsídios, imagem de emprego fácil, diploma escolar de 9º ano", aliada a um processo de selecção que dificilmente poderia deixar de considerar os interesses empresariais e que, conseqüentemente, acabava acolher as suas preferências, viria a encontrar nos jovens rurais e com idades de preferência não superiores aos 16 anos o seu público alvo predilecto. No caso dos cursos de aprendizagem em funcionamento no Centro de Évora e que pretendia servir não só os jovens do concelho mas também os de outros concelhos limítrofes, esta questão é por demais evidente quando se apura que 70% dos alunos candidatos aos cursos têm idades iguais ou inferiores a 16 anos e apesar de, em termos de enquadramento jurídico, a pretensa natureza de 2ª oportunidade de escola com que estes cursos são concebidos e onde se recomendava como critério de selecção a considerar, a

Das convergencialidades das narrativas e dos elementos empíricos, umas e outros sustentando e evidenciando perfis tendenciais também já anteriormente esboçados, decorrem assim alguns dos principais traços característicos da escolaridade de 2º e 3º ciclos e que passamos a sintetizar nas três proposições seguintes:

prioridade a dar aos candidatos mais velhos, não foi neste caso suficientemente determinante para impedir que 60% dos candidatos seleccionados tivessem de facto idades inferiores ou iguais a 16 anos e que candidatos com idades superiores viessem a ser preteridos por não serem da preferência dos empresários. Para que não restem dúvidas do que foi este período e cujas influências ainda hoje é uma realidade em certos meios, atente-se no que à data dizia um empresário sobre o assunto sobre as preferências empresariais locais: "(...) jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 16 e naturalmente um dos motivos é que o jovem é muito jovem e por isso molda-se melhor" (*ibid.*, p. 204). Um segundo estudo, cujas conclusões, relativamente à base de recrutamento dos jovens formandos que ingressaram em cursos de nível II e da sua situação e itinerários escolares anteriores, vão no mesmo sentido, é o que viria a ser desenvolvido por Neves *et al.* (1993), no âmbito de um projecto de avaliação externa do Sistema de Aprendizagem, cujo relatório final viria a ser publicado em 1993 pelo próprio IEFEP. Tanto as conclusões do primeiro como as do segundo evidenciam, entre outros aspectos, a natureza de certo modo concorrencial que a Aprendizagem assume em certos casos face à escolaridade regular, em especial, muito por via da produção de lógicas e critérios locais no que se refere às prioridades preferenciais na selecção dos formandos. Por se tratar de um estudo de âmbito nacional e não localizado, preferimos transcrever a este respeito algumas linhas desse relatório de avaliação e que ajudam, de certo modo, a explicar uma parte da deserção da escola regular: "(...) detecta-se ainda um grupo significativo de jovens que procuram o nível II como alternativo à escolaridade, quer enquanto alternativa directa à escolaridade diurna (cerca de 27%), quer como alternativa à alternativa já frequentada (cerca de 12%)" (Neves *et al.*, 1993, p. 147). Ou ainda: "(...) é particularmente importante o volume de respostas que referenciam a dupla certificação, indicada por praticamente todos os jovens, quer do nível II, quer do nível III. (...) os do nível II referenciam igualmente a importância na sua decisão da representação da aprendizagem como uma via mais fácil que a escola, procurando uma alternativa que lhe parece mais próxima de si e culpabilizando-se pela rejeição do sistema escolar (...). A terceira ordem de razões mais invocada é a procura de um rendimento ou de um emprego (...) [e em que a] frase que mais evidencia esta situação é a referente à procura da bolsa de formação (...). Em último lugar, registe-se a importância das pressões familiares, como razão para o ingresso" (*ibid.*, pp. 149-150).

[1] No processo de realização da escolaridade básica, (*cæteris paribus*) há uma propensão para uma sobre-progressão feminina, conduzindo a uma igualmente maior probabilidade de sobrevivência escolar e a um maior grau de realização de objectivos e resultados por parte deste sub-grupo populacional escolar;

[2] No processo de realização da escolarização básica, (*cæteris paribus*) há uma propensão para o sobre-abandono masculino e, concomitantemente, uma maior probabilidade de mortalidade escolar e um menor grau de eficácia escolar por parte deste grupo populacional;

[3] No processo de realização da escolarização básica, (*cæteris paribus*) o elemento/eixo *ruralidade/urbanidade* tende a interferir no grau de realização de objectivos e resultados escolares, numa linha tendencial de associação de sentido directo com aquele eixo.

6.3.5.3 De novo a emergência do 'feminino' como elemento diferenciador do desempenho no 3º ciclo

Apesar da hegemonia do 'feminino' em ambos os ciclos, a estrutura de resultados não se apresenta tão linearmente exposta no 3º ciclo quanto no 2º, pois que se esboçam proximidades configuracionais entre perfis num dado momento para no momento seguinte se desfazerem, quebrando relações e linhas de continuidade anteriores. Em todo o caso, quer da análise dos desvios configuracionais, quer a partir da análise dos efeitos de escola, não só a hipótese dos diferentes 'preços educativos' no básico e no secundário parece sair reforçada⁸⁰, como, por outro lado, pese embora o efeito significativo do factor 'sexo' no desempenho, ganha também consistência a linha interpretativa

⁸⁰ Recorde-se que dos quatro pares mais próximos, em três deles os seus elementos são escolas básicas 2-3 e que nos dois pares mais afastados os seus elementos são escolas básicas e secundárias.

de uma certa perda de influência deste factor no desempenho escolar, não porque a população escolar feminina não desempenhe, em termos gerais, acima da população masculina, mas porque essa supremacia se vê agora esbatida e diluída por outros factores.

Não se tratando efectivamente de uma questão de espuriedade ao nível do desenho e procedimentos metodológicos — quer porque nenhum dos restantes elementos do trio combinatório se afigura interveniente ou espúrio em grau suficiente e a ponto de enviesar resultados e relações, quer porque o efeito de interacção entre os factores 'escola' e 'sexo' está longe de ser estatisticamente significativo, quer ainda porque a questão da liderança escolar feminina se apresenta demasiadamente sólida no 2º ciclo para que, como que por magia, essa prestação antes significativamente diferenciadora se veja agora bruscamente reduzida, tentaremos buscar noutro plano, as bases argumentativas para o arquitectar de um eixo interpretativo plausível.

Na verdade, num primeiro esboço interpretativo desta aproximação entre os sexos ao nível das prestações escolares do 3º ciclo, de uma perspectiva organizacional/administrativa, esta retracção hegemónica 'feminina', antes asfixiantemente dominadora, não deixa de ser por nós considerada uma questão relevante e pertinente, ademais quando se receia que a explicação do fenómeno não possa estar apenas e exclusivamente relacionada com factores de ordem física, psicológica, afectiva, ... e, conseqüentemente, ficando o quadro interpretativo/explicativo do problema inteiramente circunscrito às correspondentes áreas e domínios científicos que investigam tais aspectos.

Uma hipótese organizacional que avançamos é a de que, pelo menos uma parte destas agora menores diferenças de desempenho entre as subpopulações feminina e masculina seria interpretável e explicável pelo efeito da 'mortalidade escolar' masculina quer, especialmente, no momento da transição de ciclo e que neste caso ocorre do 6º para o 7º ano, quer ao longo do próprio 3º ciclo, e que tornaria a população masculina mais selectiva e a feminina, comparativamente à masculina, mais social e culturalmente heterogénea. A primeira, e por razões que não nos cabe agora esgrimir, ao escolher e

seleccionar outras opções, contribuindo também por 'iniciativa e decisão próprias' (?) para tornar a escola num filtro ainda mais apertado, vai progressivamente convertendo-se numa espécie de 'quase elite escolar' ou pelo menos, vive nesse âmbito, um processo escolarmente mais acelerado, de tal modo que, ao longo deste percurso também de certo modo 'auto depurativo', o 'masculino' vai-se tornando progressivamente mais competitivo e, por conseguinte, na escala geral, mais próximo e ocultador do feminino. Este maior apuramento filtrado da população masculina por via do sobre abandono escolar funcionaria assim como um factor desequilibrador a montante dos públicos a escolarizar no 3º ciclo .

A ser assim, há todo um conjunto de enunciados proposicionais que devem ser observados, pois de outro modo esta linha interpretativa fragmentar-se-ia e toda esta logicidade deixaria também de fazer sentido. Estes enunciados proposicionais e que carecem de comprovação empírica são:

[1] Na transição do 2º para o 3º ciclo, a 'mortalidade escolar' masculina é mais elevada no município de Portel do que no de Évora e também o é relativamente à população feminina;

Quadro LIV

Índices de abandono escolar (valores médios do período 94-98)

	Évora		Portel	
	H	M	H	M
6º → 7º	0%	- 6,2%	22,5%	2,0%
média (7º,8º)	8,9%	5,5%	18,1%	9,5%

[2] Em Portel, os desvios de desempenho no 2º ciclo directo entre as populações escolares masculina e feminina são maiores do que no 3º ciclo;

- 2º ciclo → Coef. Matriz (Po bas H, Po bas M) = 0,78 → desvio = 0,22

- 3º ciclo → Coef. Matriz (Po bas H, Po bas M) = 0,96 → desvio = 0,04

[3] Os desvios H - M são maiores em Évora do que em Portel no 3º ciclo mas não o eram no 2º ciclo;

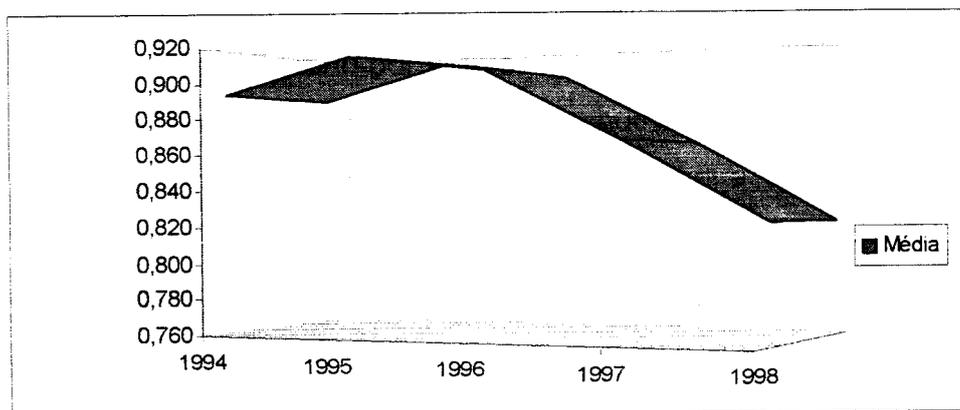
- 3º ciclo → Coef. Matriz (Ev bas H, Ev bas M) = 0,94 → desvio = 0,06
- 3º ciclo → Coef. Matriz (Po bas H, Po bas M) = 0,96 → desvio = 0,04
- 2º ciclo → Coef. Matriz (Ev bas H, Ev bas M) = 0,89 → desvio = 0,11
- 2º ciclo → Coef. Matriz (Po bas H, Po bas M) = 0,78 → desvio = 0,22

Perante a comprovação integral dos enunciados proposicionais anteriores, ganha logicidade comprovatória o eixo interpretativo que centra no efeito de selectividade, como consequência directa da mortalidade escolar, a base explicativa para um sobre-desempenho escolar em Portel ao nível do 3º ciclo e, simultaneamente, para o esbatimento das diferenças de desempenho entre as sub-populações masculina e feminina.

Quanto ao 'preço educativo', este está de certo modo evidenciado na configuração em queda que os valores médios ano reflectem e cuja diferença entre o máximo e o mínimo registados, respectivamente em 1995 e 1998, ultrapassa os 9 pontos percentuais.

Gráfico 64

Índice DGE-3º ciclo por ano lectivo



Mesmo tratando-se de gerações escolares que, de um modo geral, iniciaram a escolaridade entre 87/88 e 92/93 e, por conseguinte, já enquadradas na escolaridade básica obrigatória de nove anos, o 3º ciclo não é ainda perspectivado pela totalidade da população escolar como um ciclo de continuidade na realização integral da escolaridade básica, sendo notória a

descontinuidade, em especial na transição do 2º para o 3º ciclo e em particular no caso da população masculina.

Pelas razões anteriores, projectar as coortes escolares tomando o 2º e o 3º ciclos como ciclos separados, gera como consequência directa uma aparente sobre-realização escolar, dado que nesse procedimento parcelado o efeito de mortalidade na transição de ciclo não é tomado em linha de conta. Assim sendo, justifica-se, até pela unidade que lhe é conferida pela Lei de Bases do Sistema Educativo, projectar o movimento evolutivo das gerações escolares desde o 5º ao 9º anos sem qualquer interrupção, tomando-os como um só ciclo de estudos e apurando no final do movimento longitudinal os diversos índices simples e agregados de desempenho.

Da observação das coortes reconstituídas respeitantes às gerações escolares de 93/94 e 94/95, e tendo em conta que as trajectórias de reconstituição desenhadas limitam temporalmente as saídas de ciclo, relevam como aspectos mais salientes os seguintes:

- em primeiro lugar, os baixíssimos níveis de eficácia interna revelados, decorrentes de uma probabilidade de conclusão do 9º ano que no caso de Portel não atinge sequer os 50% e de uma esperança de vida escolar que se fica apenas pelos 2,8 anos, não obstante os 5,7 anos de tempo necessário à realização de tais objectivos. No caso de Évora, e ainda que numa situação bastante melhor relativamente a Portel, ainda assim, em termos absolutos, os níveis de realização não deixam de se afigurar bastante problemáticos. Com efeito, um índice síntese de desempenho abaixo dos 0,7 pontos, uma eficácia interna escolar na ordem dos 2/3, uma esperança de vida escolar à entrada do 5º ano que se fica pelos 3,3 anos, uma probabilidade de conclusão da escolaridade de 65% e, para apenas isto, um tempo médio de frequência da escola de 6,1 anos, não condiz certamente com o cenário traçado nas Grandes Opções do Plano 2001-2004, quando num contexto de diagnóstico relativo à segunda metade dos anos noventa, nos é deixado ao nível da escola básica um quadro de grandes realizações e sucessos e considerado resolvido o problema da quantidade neste segmento de escolarização;

Quadro LV

Coortes reconstituídas - 2º + 3º Ciclos - Município de Évora

AL	AC	5º ano		6º ano		7º ano		8º ano		9º ano		Dip	
		H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M

1994	R *	101	53										
	NI *	381	339										
	TI	482	392										
1995	R	91	54	63	32								
	NI	381	328	391	366								
	TI	472	382	454	398								
1996	R			50	32	84	76						
	NI			357	291	335	318						
	TI			407	323	419	394						
1997	R					112	82	76	78				
	NI					299	278	278	303				
	TI					411	360	354	381				
1998	R							104	74	104	46		
	NI							270	279	253	320	293	301
	TI							374	353	357	366		
1999	R									37	41		
	NI									276	264	266	266
	TI									313	305		

Diplomados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	559	567	
Repetentes	192	107	113	64	196	158	180	152	141	87	822	568
N. Inscritos	762	667	748	657	634	596	548	582	529	584	3221	3086
Abandonos	115	63	177	93	170	90	95	76	74	63	631	385
Anos-Aluno	954	774	861	721	830	754	728	734	670	671	4043	3654

Índices Parciais Simples		HM	H	M
- Probabilidade de Sucesso Escolar (PSE)		0,652	0,586	0,733
- Esperança de Vida Escolar (EVE5)		3,302	2,962	3,720
- Rendimento Interno Escolar (RIE)		0,731	0,691	0,776
- Desperdício Escolar Relativo (CDER)		0,313	0,359	0,261
- Duração Média do Ciclo (DMC)		6,102	6,276	5,920

Índices Parciais Agregados		HM	H	M
- Eficácia Escolar Interna (EFI)		0,656	0,589	0,733
- Eficiência Escolar Interna (EFE)		0,733	0,692	0,776

Índice Sintético Global		HM	H	M
- Desempenho Global Escolar (DGE)		0,694	0,641	0,754

Quadro LVI

Coortes reconstituídas - 2º + 3º Ciclos - Município de Portel

AL	AC	5º ano		6º ano		7º ano		8º ano		9º ano		Dip	
		H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M

1994	R *	18	8										
	NI *	42	41										
	TI	60	49										
1995	R	20	6	14	3								
	NI	46	42	43	38								
	TI	66	48	57	41								
1996	R			5	1	2	0						
	NI			50	43	34	39						
	TI			55	44	36	39						
1997	R					1	4	3	5				
	NI					34	41	34	35				
	TI					35	45	37	40				
1998	R							5	4	1	2		
	NI							21	33	28	35	25	33
	TI							26	37	29	37		
1999	R									0	2		
	NI									22	35	19	33
	TI									22	37		

Diplomados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	44	66
Repetentes	38	14	19	4	3	4	8	9	1	4		69	35
N. Inscritos	88	83	93	81	68	80	55	68	50	70		354	382
Abandonos	13	10	39	4	15	12	8	3	7	6		82	35
Anos-Aluno	126	97	112	85	71	84	63	77	51	74		423	417

Índices Parciais Simples		HM	H	M
- Probabilidade de Sucesso Escolar (PSE)		0,493	0,349	0,680
- Esperança de Vida Escolar (EVE5)		2,794	2,159	3,619
- Rendimento Interno Escolar (RIE)		0,655	0,520	0,791
- Desperdício Escolar Relativo (CDER)		0,263	0,357	0,168
- Duração Média do Ciclo (DMC)		5,707	5,975	5,458

Índices Parciais Agregados		HM	H	M
- Eficácia Escolar Interna (EFI)		0,526	0,390	0,680
- Eficiência Escolar Interna (EFE)		0,750	0,656	0,791

Índice Sintético Global		HM	H	M
- Desempenho Global Escolar (DGE)		0,638	0,523	0,736

- em segundo lugar, emerge a clara vertente assimétrica na realização da escolaridade básica entre o 'feminino' e o 'masculino' e em que a comparação destes elementos referenciada às relações de diplomados/abandono, de progressão/abandono e de progressão/repetência se apresenta com desníveis estatisticamente significativos entre os sexos em ambos os municípios ⁸¹.

Comparando estes resultados com os que se obteriam pelo método fictício simplificado por ajustamento tendencial corrigido ⁸² gerar-se-ia uma elevação nos diversos índices parciais simples e agregados e global, sendo que, esta seria mais acentuada no caso de Évora do que no de Portel e na população escolar masculina do que na feminina. Ainda assim, estamos perante cenários de desempenho que ao nível do índice sintético global, e sem limitação de tempo, numa escala de 0 a 1, não vai além dos 0,755 e 0,638 pontos, respectivamente, em Évora e em Portel e em que a análise de índices simples como o tempo de duração da escolaridade é para a população masculina de 6,3 e de 6,1 anos (respectivamente Évora e Portel), mesmo quando menos de um quarto em Évora e um pouco mais de metade em Portel da população ingressada no 5º ano sai diplomada no 9º, e que se traduz numa esperança de vida escolar à entrada do 5º ano que, apesar de se tratar de um

⁸¹ No caso de Évora, as relações de diplomados/abandono, de progressão/abandono e de progressão/repetência são para a população masculina respectivamente de 89, 130 e 392 por cada 100 abandonos e para a população feminina de 147, 802 e 543, evidenciando assim quocientes significativamente favoráveis em relação à população feminina (respectivamente, $\chi^2 = 6,66$; gl = 1; $p < 0,05$; $\chi^2 = 8,23$; gl = 1; $p < 0,01$; $\chi^2 = 4,38$; gl = 1; $p < 0,05$). No caso de Portel as disparidades entre os sexos são ainda mais elevadas. Para as mesmas relações e pela mesma ordem de apresentação, os valores para a população masculina são 54, 432, e 813 e para a população feminina 189, 1091 e 1091 sendo as diferenças entre os grupos sempre altamente significativas ($\chi^2 = 37,33$; gl = 1; $p < 0,001$; $\chi^2 = 38,77$; gl = 1; $p < 0,001$; $\chi^2 = 25,73$; gl = 1; $p < 0,001$).

⁸² Neste método a realização da escolaridade não está condicionada a um determinado tempo e, por conseguinte, não é gerado através do modelo 'abandono administrativo'.

segmento de escolaridade básica, não vai além dos 4 anos e dos 3,6 anos nestes municípios.

Se apertarmos de novo a malha de análise tomando por referência a evolução trajectorial das gerações escolares de 93/94 e 94/95, verificamos em relação ao índice 'DGE' que Portel realiza 8,1% menos do que Évora, porém no caso específico da população masculina o défice relativo de realização sobe para os 18,4%; se nos deslocarmos para os aspectos de eficácia escolar, as variações percentuais globais entre os municípios sobem para 19,8% e individualizando apenas para a população masculina passam a ascender aos 33,8%.

Na base destes défices de desempenho e das próprias assimetrias entre os dois municípios está especialmente o 'êxodo escolar' masculino e não tanto questões de repetência, cujas implicações imediatas se traduzem, em particular no município de Portel, num esvaziamento populacional de feição masculina, tal que, após cinco e meio, as gerações escolares alteraram a sua estrutura composicional ao nível do variável sexo de uma sobre-representação de 57% masculina em 93/94 e 94/95 para uma sub-representação de apenas 41% em 97/98 e 98/99, pelo que, mais com verosimilhança do que com certeza e em nível de conjectura, as implicações directas foram não apenas uma selectividade em número mas também uma selectividade em termos de perfil social.

Com efeito, esta maior selectividade, em especial no caso do município de Portel, por um lado, e uma eventual situação de 'fasquia educativa-instrutiva mais baixa' por parte das escolas básicas 2-3 comparativamente às escolas secundárias, por outro, parecem assim, produzir consequências e implicações demasiadamente sub-estimadoras dos aspectos contextuais de âmbito sócio-educativo, cultural e demográfico no desenvolvimento educativo e instrutivo dos municípios de Évora e de Portel.

7. Nota conclusiva

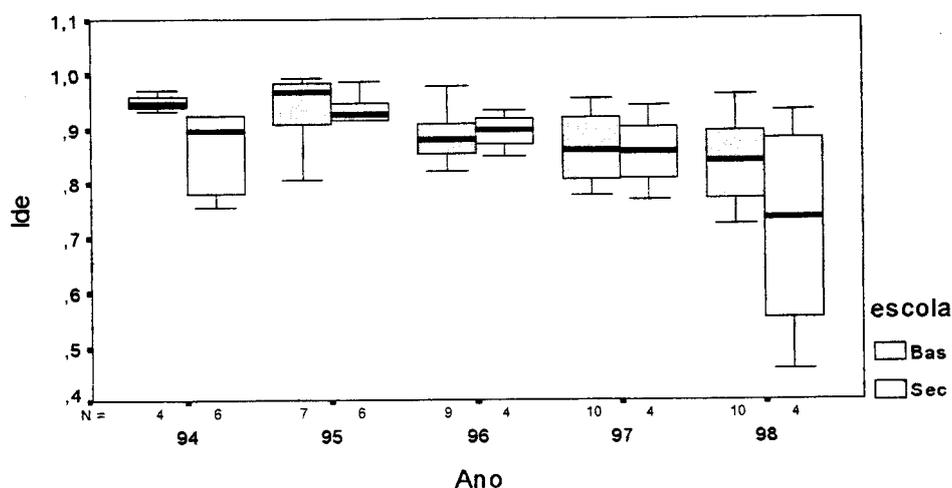
Por mais que se reconheça e admita a vertente ideográfica da escola, ou se se preferir, e para recorrermos a perspectivas teóricas mais recentemente propostas, à prevalência de lógicas político-anárquicas fractalizantes (Lima, 1992; 1997; 1998b; Estêvão, 1995b; 1996) — ainda que, algo disfarçadas sob um certo *modus faciendi* de feição '(neo)institucional' —, nos modos organizacionais de estar dos actores educativos na condução e desenvolvimento das acções organizativas e pedagógicas escolares, nomeadamente, tendo em vista a produção de interpretações, critérios e regras locais próprias ou até, simplesmente a ausência delas, e conferindo diferentes sentidos e lógicas de análise e eventuais fragmentações mesmo nas logicidades normativamente instituídas e regulamentadas unilateralmente do centro para a periferia, a escola [dizíamos], enquanto centro local de educação e ensino, com todas as suas particularidades sócio-geográficas contextualizadoras, não se conseguiu impor face às políticas de qualidade educativa (institucional de fachada) por via administrativa, nem sequer contrariar suficientemente os mecanismos da queda abrupta e automática, por fixação administrativa, do 'preço educativo escolar'. E a demonstrá-lo está toda uma estrutura de desempenho por ano lectivo que atinge o seu apogeu no ano de 1995, para a partir deste ano, entrar num percurso tendencialmente descendente, e em que nem sequer factores como a tipologia e natureza organizativa da escola ou o grupo populacional de referência conseguem contrariar por inteiro.

O cerne da questão é que este 'movimento de queda' não significa necessariamente a perda de uma qualidade educativa escolar anterior mas, muito provavelmente, e tão só, o afrouxamento inevitável do 'cerco administrativo' que a fez subir para níveis 'virtuais' e trazendo com ele a (re)aproximação a níveis de desempenho, pelo menos aparentemente, mais próximos e fidedignos da realidade educativa escolar, todavia bastante mais incómodos e comprometedores quer no plano sócio-político, quer no plano organizacional-administrativo, quer mesmo no plano técnico-pedagógico.

Na verdade, as lógicas de imposição normativa que dominaram em particular nos anos que se sucederam à publicação do Despacho Normativo 98-A/92 e cujos efeitos estão graficamente bem patenteados no período compreendido entre 1994 e 1996, estão também e por outro lado bem evidenciadas nas bastante mais reduzidas amplitudes inter-quartílicas que se registaram neste primeiro período cronológico, comparativamente às amplitudes observadas nos anos de 1997 e 1998 e que se estenderam quer às escolas básicas quer às secundárias.

Gráfico 65

Desempenho educativo por ano lectivo e por tipo de escola



Se o abrandamento destas lógicas parece constituir um facto incontornável no final dos anos noventa, a tese que partilhamos é a de que, este abrandamento decorre, provavelmente, muito mais da natureza hiper-estável do sistema educativo, a qual lhe advém, apesar de tudo, da sua vertente nomotética, alimentada por um figurino de organização eminentemente burocrático, que não se desprende ainda de alguns dos seus principais factores de disfuncionamento, nomeadamente, uma enorme desconfiança no Homem, o excesso de pré-regulação e a inexistência de co-regulação, entre outros, e que se tem invariavelmente manifestado ao nível

dos mais diversos programas e projectos de intervenção e de inovação ⁸³, do que propriamente por via de acções estratégicas concertadas em bloco por parte das escolas e dos actores locais.

Ademais, esta onda de regresso progressivo do 'preço educativo' aos valores do início da década, ainda que mais heterogeneamente assumida ao nível das escolas secundárias do que das básicas, não deixará de estar associada, pelo menos em parte, a uma maior prevalência das 'culturas licealizantes' nas secundárias e a que já anteriormente aludimos na tentativa de arquitectura de um eixo interpretativo que relevava uma eventual maior resistência nestas escolas à aplicação generalizada do princípio da progressão automática.

De resto, este lento e subtil movimento de recolocação da 'fasquia', parece encontrar nas escolas com ensino secundário — mais propícias à sobrevivência de ambientes e culturas organizacionais e pedagógicas predominantemente instrutivas e de ensino e em que um tal nível continua a ser testado, pedagógica, administrativa e socialmente em termos públicos, nos finais dos anos lectivos, fragilizando por vezes professores (e escolas), outras vezes endeusando-os, contudo, sem que se prove muito bem, quais deles, se os 'destronados' ou se os 'endeusados', introduziram verdadeiramente, e por sua conta exclusiva, maior 'valor acrescentado' na esfera de conhecimentos dos seus alunos —, uma maior base argumentativa na (re)interpretação e adopção de critérios e soluções organizacionais e pedagógicas, não só em coadunação e sintonia com a marcha progressiva da (re)normalização estabilizadora, mas também desejadas (e quase que já politicamente

⁸³ O caso da medida "Escolas de Intervenção Prioritária" por exemplo, constitui um exemplo típico de hiper-estabilidade, quando se observa sistematicamente que à medida que as escolas vão sendo incluídas nesta medida, vão também automaticamente subindo os níveis de desempenho escolar dessas escolas para depois, passados dois ou três anos da sua inclusão, e ainda que continuando enquadradas nessa medida e a beneficiar dos mecanismos específicos e das medidas excepcionais a aplicar nesses casos, estas tendam a regressar progressivamente aos níveis iniciais de desempenho e que justificaram a sua inclusão no programa.

aplaudidas) porque escudadas e legitimadas nos modernos princípios da co-regulação administrativa.

Apesar de tudo, mais do que os critérios de fixação do 'preço educativo', do tipo de estabelecimento ou mesmo do meio local, é o feminino que tende a sobrepor-se, a pautar o andamento e a fixar os máximos de referência. Mas se é verdade que a chave do problema do desempenho parece estar, pelo menos por ora, no feminino, e apenas no campo da conjectura nos atrevemos a recomendar que se a sua a escola está sob avaliação então, mais do que qualquer coisa, e quanto antes, sobreleste-a de raparigas, a grande questão é saber-se como se configura o desempenho escolar quando se procede à desagregação da população escolar segundo múltiplos perfis combinatórios, designadamente no âmbito do social, do trajectorial, do atitudinal.

É claro que a questão, e como não podia deixar de ser, tem aqui não só um duplo sentido, como persegue um duplo objectivo, na medida em que, por via das desagregações sucessivas da população escolar se vai tornando simultânea e progressivamente cada vez mais fina a malha de análise, de tal modo que, em última instância, somos conduzidos a cenários comparativos de unidades organizacionais de análise quaisquer que elas sejam, tendo por referência perfis combinatórios decorrentes de produtos cartesianos de múltiplas dimensões.

Neste sentido, o que parece afigurar-se deveras relevante é detectar quais são os elementos configuracionais que, qualquer que seja o ente administrativo-organizacional de referência, tendem sistematicamente a sobre-desempenhar e a sobre-realizar escolarmente e, conseqüentemente, deixando um escasso espaço de manobra a essas unidades/entes organizacionais na 'manipulação' das variáveis organizativo-pedagógicas escolares.

CAPÍTULO VI

QUALIDADE DO DESEMPENHO ESCOLAR E ELEMENTOS CONFIGURACIONAIS ESTRUTURANTES

1. Nota introdutória

Com o propósito de procedermos à identificação e caracterização de perfis de desempenho escolar não só determinados como ainda plenos de determinações, procuraremos neste capítulo seleccionar e ir ao encontro de algumas das principais variáveis morfológicas, de base 'ilustrativa' nos seus aspectos sociográficos, logísticos e trajectoriais, bem como de outras variáveis atitudinais e comportamentais de base 'activa' respeitantes aos indivíduos-alunos sobreviventes escolares que integram a amostra do presente estudo. Neste como noutros domínios, os indivíduos distribuem-se segundo diversos contextos e apresentam-se reunidos em grupos social e culturalmente diferenciados, quer por imposição de variáveis *individuais*, como sejam a idade ou o sexo/género, de variáveis *espaciais*, como nos casos do habitat, região, de variáveis *sócio-educativas e culturais*, como nos casos dos estratos sociais de origem, das qualificações escolares dos diversos elementos do agregado familiar, dos itinerários escolares das famílias, da relação com a escola e papel que lhe é atribuído e reconhecido nos processos de afirmação sócio-profissional e de mobilidade social, quer ainda por força de outros grupos de variáveis, nomeadamente e no caso em análise, de tipo *atitudinal e comportamental* face à escola e à escolaridade.

Algumas destas variáveis, apresentam-se de forma simples e as respectivas distribuições não são mais do que o resultado organizado das classificações das respostas directamente obtidas pelo método de inquérito por questionário de que demos conta anteriormente; outras, e ainda que a fonte da recolha informativa seja a mesma da situação anterior, são já o resultado de um trabalho de síntese ao nível da agregação e combinação de outras variáveis segundo critérios de construção e apuramento que tivemos também oportunidade de especificar em nota metodológica própria; outras ainda, como são os casos do absentismo escolar e da qualidade final e evolutiva do desempenho escolar não são resultantes de informação provocada, mas são apuradas a partir das pautas de avaliação intermédia e final dos alunos.

Assim sendo, privilegiaremos ao longo do capítulo, não tanto o conjunto de procedimentos que estiveram a montante de todo o processo de recolha e organização dos dados, mas antes os apuramentos finais registados e as respectivas distribuições a que estes conduziram e, especialmente, as configurações e estruturas nelas contidas, bem como as determinações de significado e sentido ou as lógicas de acção e comportamento que lhes estão associadas.

Caracterizar uni e multifactorialmente a qualidade do desempenho escolar e analisar a diversidade de resultados e tendências atitudinais e comportamentais na globalidade e por escola dos alunos-sobreviventes escolares face à escolaridade por um lado e, por outro, verificar até que ponto é que algumas dessas variáveis, qualquer que seja a escola e o respectivo contexto organizacional escolar, mantêm uma certa estruturalidade invariante, constitui a linha central do presente capítulo.

Com a opção metodológica adoptada visa-se simultaneamente não só a identificação de perfis multifactoriais de desempenho mas também e especialmente uma certa hierarquização desses elementos configuracionais, no pressuposto de que quanto maior for a invariância e a similaridade configuracional nos vários estabelecimentos de ensino das variáveis morfológicas de base sociográfica, logística, trajectorial, atitudinal e comportamental dos alunos, tanto menor tenderá a ser a relevância e o campo de influência das variáveis organizacionais propriamente ditas, isto é, tanto mais tenderão a subalternizar-se as segundas relativamente às primeiras na produção de efeitos na qualidade dos níveis de realização escolar.

2. Análise da qualidade final e evolutiva do desempenho escolar

Consideraremos neste capítulo para efeitos de análise dois dos índices referenciados aquando da apresentação dos critérios de organização e de construção dos índices de desempenho-ano e realização escolares, designadamente o índice de realização escolar final relativo ao ano de 1998 e o índice de evolução dos níveis de avaliação observados ao longo desse ano.

Se bem que a tónica dominante seja uma certa constância dos níveis atribuídos nos sucessivos momentos de avaliação, de tal modo que, como se depreende do quadro seguinte, cerca de 81% desses níveis não se alteraram ao longo do ano, é de assinalar que nos restantes 19% dos casos em que ocorreram flutuações, as mais expressivas registam-se nos níveis extremos, deixando tais resultados indiciar uma atitude de alguma reserva por parte dos professores na atribuição destes níveis nos períodos lectivos intermédios, quer se trate do nível 1 quer se trate do nível 5.

Quadro LVII

Probabilidade conjunta e marginal da evolução do desempenho-ano

Níveis	1	2	3	4	5	Total
1	0,008	0,000	0,000	0,000	0,000	0,008
2	0,011	0,102	0,057	0,000	0,000	0,170
3	0,002	0,025	0,548	0,065	0,000	0,640
4	0,000	0,000	0,002	0,134	0,030	0,166
5	0,000	0,000	0,000	0,000	0,017	0,017
Total	0,021	0,127	0,606	0,200	0,046	1,000
Q m2/m1	2,5	0,7	0,9	1,2	2,8	-

n = 1207

Por outro lado, centrando a análise da evolução global do desempenho ao longo do ano de 1998 nos casos em que se registaram alterações, a situação pode ser classificada globalmente como 'positiva' em termos evolutivos, na medida em que, se atribuímos às células situadas abaixo da diagonal principal sinal negativo e às células situadas acima dessa diagonal

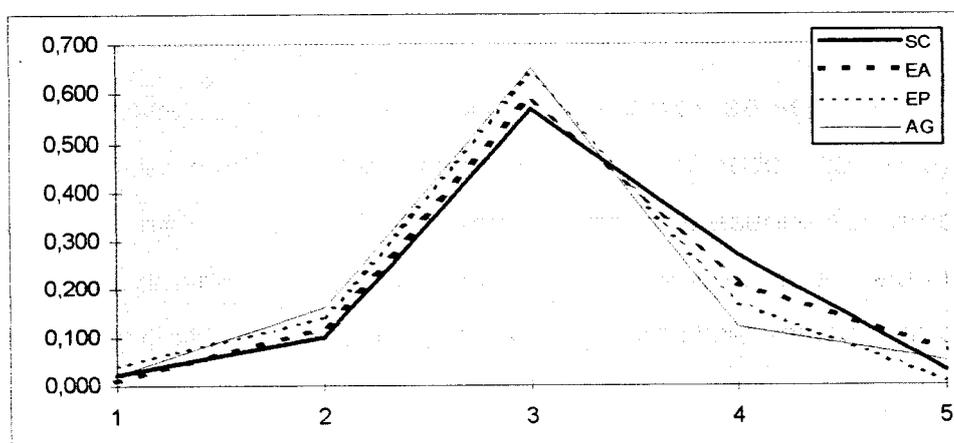
sinal positivo, a soma algébrica dos valores de probabilidade apurados é maior do que zero (0,114), o que traduz em termos globais e ainda que de forma ligeira a preponderância dos quocientes relativos a níveis positivos sobre os negativos no momento m3, ou seja, no final do ano lectivo.

Há ainda outras leituras que o quadro anterior proporciona, nomeadamente relacionadas com a probabilidade marginal relativamente à evolução dos diversos níveis, sendo de destacar o aumento de quase três vezes o número de níveis 5 e de duas vezes e meia o número de níveis 1 atribuídos no 3º período em comparação com os períodos anteriores. Por outro lado, o nível 3 foi atribuído em mais de 60% dos casos e o nível 4 a 20% dos alunos o que significa a atribuição em sede de avaliação de um dos destes níveis a quatro de cada cinco alunos e os restantes níveis a somente um caso em cada cinco.

Um outro aspecto a sublinhar é o de que a estrutura das probabilidades marginais dos níveis atribuídos não se altera substancialmente de escola para escola como também não se altera a estrutura evolutiva desses níveis ao longo do ano lectivo.

Gráfico 66

Distribuição dos níveis de desempenho por escola



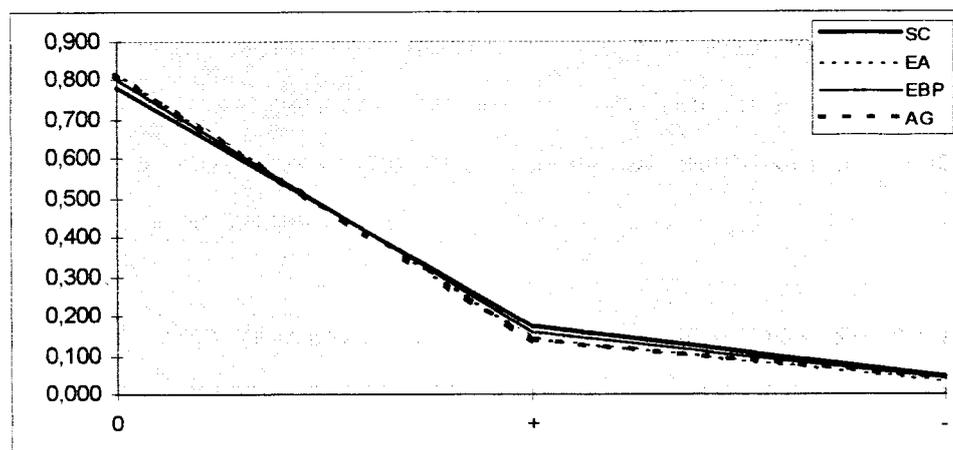
A primeira das situações é evidenciada pela quase total sobreposição das silhuetas dos traçados gráficos (ver gráfico anterior) correspondentes às probabilidades marginais desses níveis e dos quais se depreende uma

estrutura de resultados onde o nível 3, com representações situadas entre os 57% e os 65%, domina claramente em qualquer das escolas, seguindo-se os níveis 4 e 2 com representações percentuais médias respectivamente de 19% e de 13% e por último os níveis 5 e 1 com representações na ordem dos 4% e dos 2% dos casos.

A segunda das situações é igualmente evidenciada pela grande semelhança configuracional dos traçados gráficos representativos da estrutura evolutiva do desempenho nas respectivas escolas (gráfico seguinte).

Gráfico 67

Evolução dos níveis de desempenho por escola



Com efeito, da observação dos diversos traçados depreende-se uma estrutura de evolução em que, apesar de mais de 80% dos alunos registar uma média de desempenho inferior ao nível 4 e destes mais de um em cada cinco registar mesmo uma média inferior ao nível 3, qualquer que seja a escola a estacionaridade dos níveis atribuídos é a característica prevalecente ao observar-se não só uma não alteração desses níveis ao longo do ano em cerca de 81% dos casos como uma variabilidade relativa de apenas 2%, ou seja, um valor claramente indicativo da proximidade dos resultados e, conseqüentemente, de uma elevada semelhança configuracional nas quatro escolas consideradas.

Por outro lado, nos restantes 19% dos casos em que foram registadas flutuações, estas comportam-se mais uma vez segundo um padrão semelhante nas quatro escolas, ou seja, 14,0% a 17,5% dos casos registaram uma evolução positiva ao longo do ano e cerca de 4% uma evolução negativa.

Em jeito de síntese, da aplicação dos modelos analíticos anteriores relevam três ideias básicas: i) a primeira é a de que prevalece uma tendência geral para a estacionaridade dos resultados e mesmo nos casos em que se regista uma evolução positiva das prestações escolares ao longo do ano esta não chega a ocorrer em um por cada cinco alunos; ii) a segunda é a de que esta espécie de 'aprisionamento definitivo' aos primeiros resultados não é passível de ser explicada por eventuais escassas margens de crescimento em termos de desempenho, uma vez que apenas uma percentagem muito reduzida da população escolar realiza nos dois primeiros períodos acima do nível 3 e quase 20% realiza mesmo abaixo deste nível; iii) a terceira está relacionada com o facto dos aspectos anteriores apresentarem configurações semelhantes nas quatro escolas, o que de certo modo retira aos aspectos observados um carácter de excepcionalidade, pelo contrário, estes tendem qualquer que seja a escola a configurar-se como um padrão estrutural típico em termos de desempenho escolar.

3. Qualidade da realização escolar e elementos configuracionais

3.1 Alguns apontamentos preliminares

Se as variáveis escolares propriamente ditas parecem não afectar de forma significativa a estrutura do desempenho uma vez que ao nível dos vários índices de realização de objectivos e resultados analisados a tónica dominante parece girar muito mais em torno de semelhanças do que de diferenças entre as escolas, analisemos agora como se comportam os resultados escolares finais e a própria estrutura evolutiva das prestações escolares na globalidade e em cada um dos estabelecimentos de ensino em função de um conjunto de elementos sociográficos, logísticos, trajectoriais, atitudinais-comportamentais quer quando estes são tomados isoladamente, quer quando são observados em simultâneo.

Numa primeira fase e, em particular, quando o que está em causa é apenas a análise do comportamento do desempenho escolar nas suas duas *nuances* 'estrutura final dos resultados' e 'estrutura evolutiva' em função de cada uma variáveis tomadas *a priori* e isoladamente como determinantes, o esquema analítico adoptado consiste na comparação das frequências relativas em que as modalidades dicotómicas ou extremas das variáveis supostamente influentes na qualidade das prestações escolares dos alunos estão representadas. Todavia, dado que como se observou anteriormente a estrutura evolutiva do desempenho acabaria por revelar sinais de grande estacionaridade, não incluímos na análise factorial esta variável pelo que não se justifica o desenvolvimento de procedimentos conducentes ao evidenciar de eventuais relações entre ela e os elementos configuracionais seleccionados. Assim sendo, as situações a considerar em termos de análise dirão apenas respeito aos níveis finais de realização escolar e não à estrutura de evolução destes níveis, sendo as situações a considerar as seguintes:

[1] observação das frequências relativas percentuais das modalidades dicotómicas e/ou opostas no corredor de alternativas em todos os casos que

integram a amostra de alunos, ou seja, sem fixação de qualquer *condição* relativamente ao índice de realização escolar final no ano de 1998;

[2] fixação da condição 'realização escolar final ano $>$ média + 0,5 desvio padrão', ficando assim sob observação apenas os casos que verificam a condição anterior e que correspondem ao subgrupo de alunos com melhores níveis de realização escolar, análise comparativa das frequências relativas percentuais das mesmas modalidades, observação das tendências de comportamento registadas na variável seleccionada e determinação da significância estatística dos resultados;

[3] fixação da condição 'realização escolar final ano $<$ média - 0,5 desvio padrão', ficando agora sob observação apenas os casos correspondentes ao subgrupo de alunos com menores índices de realização escolar com o fim de se proceder à análise comparativa das frequências percentuais das modalidades das variáveis em causa, observação das tendências registadas e das diferenças de resultados.

O método proposto não é mais do que um conjunto de procedimentos que permite comparar as representações proporcionais no grande grupo amostral e nos subgrupos amostrais constituídos quando se condiciona a observação dos níveis de realização escolar aos seus casos mais extremos superior e inferior. Daqui resulta a possibilidade de fazer evidenciar 'configurações estruturais tendencialmente opostas' sempre que estas ocorram e verificar se estas atravessam ou não os diversos estabelecimentos escolares. Se for esse o caso, então é porque existem fortes probabilidades dos elementos configuracionais identificados se sobreponem claramente às variáveis organizacionais escolares e se afigurarem como invariantes estruturais do desempenho escolar qualquer que seja o estabelecimento de ensino; se não for esse o caso e um determinado padrão configuracional emergir apenas em uma ou outra escola mas não em todas, então é verosímil a condição de espuriedade da variável em causa, existindo fortes probabilidades para que aqueles resultados possam estar condicionados por outras variáveis.

Por outro lado, dado que podem decorrer ainda da aplicação de diferentes critérios de exigência na atribuição dos níveis de avaliação possíveis enviesamentos, particularmente quando na comparação dos resultados não estão abrangidas apenas escolas básicas 2-3 mas esta comparação se estende ao nível do 3º ciclo também a uma escola secundária e em que, nestes casos e como foi de certa forma equacionado no capítulo anterior, tendem a desenhar-se diferentes critérios de exigência, para minimizar tal risco entendeu-se conveniente proceder à normalização dos índices de realização escolar ano ¹ tomando como referente o leque de níveis atribuídos por escola no final do ano lectivo.

Deste modo, cada caso é posicionado no contexto avaliativo-classificativo do seu próprio estabelecimento de ensino, admitindo-se a partir da adopção e aplicação de um tal critério uma maior fidedignidade e rigor nos posicionamentos relativos dos alunos em função dos resultados finais conseguidos e, conseqüentemente, da inclusão ou exclusão nos subgrupos condicionados a submeter às diversas análises comparativas.

No quadro seguinte apresentam-se os parâmetros estatísticos 'média aritmética' e 'coeficiente de variação relativa' referentes à totalidade do grupo amostral e aos subgrupos amostrais superior e inferior em termos de realização escolar, obtidos por condicionamento do nível realização escolar conseguido no final do ano e de acordo com os critérios referidos anteriormente em [2] e [3]. Estes parâmetros apresentam-se especificados quer em relação à totalidade da amostra quer por estabelecimento de ensino, daí decorrendo a possibilidade de se proceder à comparação das representações proporcionais das modalidades das diversas variáveis em análise tanto na globalidade como por cada escola e, conseqüentemente, de se observar se o comportamento dessas variáveis se altera significativamente ou não no quadro dos diversos cenários estabelecidos.

¹ Utilizamos aqui o método adoptado pelas Nações Unidas no estabelecimento dos índices de desenvolvimento humano e também pela DRA-INE na comparação dos municípios do Alentejo, o qual foi objecto de uma explicitação mais detalhada em nota anterior.

Quadro LVIII

Médias e dispersões relativas da realização escolar final no ano de 1998

Realização escolar *	EBSC		EBEA		EBPor		ESAG		Total	
	Média	CV%	Média	CV%	Média	CV%	Média	CV%	Média	CV%
[1] Média final ano lectivo **	0,56	33,9	0,55	32,7	0,52	34,6	0,50	34,0	0,53	34,0
[2] Cond. > Méd + 0,5*DP **	0,77	13,0	0,77	14,3	0,73	13,7	0,77	15,6	0,76	14,5
[3] Cond. < Méd - 0,5*DP **	0,32	37,5	0,35	25,7	0,33	39,4	0,33	30,3	0,34	32,4

* O número de casos em cada uma das condições [1], [2] e [3] é $n_1 = 1208$, $n_2 = 333$ e $n_3 = 338$, daqui se depreendendo que cada um dos subgrupos amostrais representa um pouco mais de um quarto da totalidade do grupo amostral. De referir ainda que o total de observações corresponde na integra ao total de alunos constantes das pautas finais de avaliação do 3º período das turmas observadas e aos quais foram atribuídos níveis de realização escolar. A omissão de 36 casos deve-se ao facto de as escolas não terem procedido à avaliação destes alunos ao abrigo dos artigos 22º e 25º do Decreto-Lei nº 301/93.

** Valores normalizados.

Do quadro anterior, e observando na horizontal o conjunto de valores apurados, ressalta sobretudo a invariância dos resultados quer no que respeita ao parâmetro 'média' quer em relação ao coeficiente de variação, daí se depreendendo distribuições semelhantes e um traço dominante de regularidade no padrão de realização escolar independentemente do estabelecimento de ensino em causa.

Feitas estas primeiras observações, passamos de seguida às análises unifactoriais, de modo a identificarmos, por um lado, se esta mesma característica de invariância em termos de representação proporcional subsiste relativamente ao conjunto de factores a testar ou se em alguns destes factores a estrutura de representação se altera significativamente e, por outro lado, em caso de invariância estrutural, se se configura ou não uma estrutura de sentido tendencialmente oposto nos subgrupos amostrais condicionados.

Estaremos perante uma 'invariante estrutural de configuração oposta' '(IECO) sempre que uma dada modalidade desse elemento configuracional esteja sobre-representada num dos sub-grupos amostrais e a sua modalidade oposta esteja sub-representada no sub-grupo amostral oposto e vice-versa e,

simultaneamente, se verifique uma total invariância do padrão típico de representação em todas as unidades institucionais-organizacionais submetidas à análise e as diferenças entre os valores de representação sejam estatisticamente significativas a um nível de confiança de pelo menos 95%. Sempre que esta representação percentual das modalidades opostas da variável nos sub-grupos amostrais extremos seja em igual proporção ou relativamente próxima disso, está-se em presença de uma situação de invariância estrutural de configuração oposta perfeita ou quase perfeita, ou seja, de uma situação típica de invariância estrutural de configuração simétrica ou tendencialmente simétrica (IECS). Quando o elemento configuracional em causa não é totalmente invariante, ainda que o seja na grande maioria das unidades (digamos que em pelo menos dois terços) e de forma significativa, estamos perante uma situação de invariância estrutural de configuração tendencialmente oposta. Nos restantes casos não serão considerados como situações de invariância estrutural.

Por outro lado, quando maior o número de elementos que se vierem a prefigurar com características de invariância estrutural simétrica ou tendencialmente simétrica, menor influência tenderão a ter as variáveis organizacionais escolares no grau de realização escolar e, conseqüentemente, menos plausível se configura a hipótese do 'efeito estabelecimento' na explicação dos resultados.

3.2 Qualidade da realização escolar e elementos sociográficos

No âmbito dos aspectos sociográficos dos alunos testaremos as cinco variáveis seguintes: escolaridade da mãe, estatuto social, mobilidade social geracional da família (avós e pais) por meritocracia escolar, tipo de estrutura familiar e sexo-género.

A aplicação do modelo analítico às variáveis 'realização escolar' e 'grau de escolarização da mãe' conduziu à seguinte distribuição de resultados:

Quadro LIX

Representação percentual dos graus de escolaridade da mãe nos grupos amostrais

Escola	EB SC		EB EA		EB Por		ES AG		Total	
	≤ 6º	>12º	≤ 6º	>12º	≤ 6º	>12º	≤ 6º	>12º	≤ 6º	>12º
[2] Cond. > Média + 0,5*DP	24,7	33,8	32,2	19,8	56,9	12,1	19,4	45,2	33,8	24,7
[3] Cond. < Média - 0,5*DP	77,8	4,4	79,6	1,1	93,9	0,0	71,0	1,6	79,9	1,6
[1] Total não condicionado	52,5	17,2	59,0	8,8	78,0	5,4	59,0	10,3	61,1	10,3

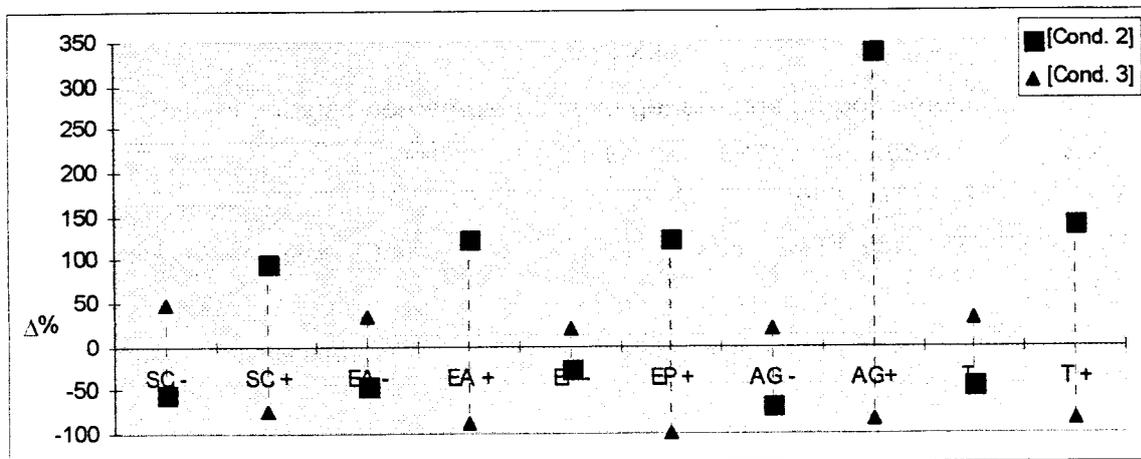
Do quadro anterior depreende-se claramente a influência da escolaridade da mãe na qualidade dos resultados escolares finais dos alunos. Na verdade, esta influência atravessa as quatro escolas e configura-se em todas elas uma estrutura semelhante de representação daquela variável nos três grupos amostrais, sendo que, qualquer que seja a escola considerada, as diferenças de representação percentual são em termos estatísticos altamente significativas (respectivamente $\chi^2 = 48.5$, $gl = 2$, $p < 0,001$ para a situação de menor diferença de resultados e $\chi^2 = 305.8$, $gl = 2$, $p < 0,001$ para a situação de maior diferença).

Com efeito, a escolaridade da mãe afigura-se como um caso típico de invariância estrutural de configuração simétrica uma vez que o comportamento da variável satisfaz sistematicamente quer as condições de alternância de sobre e sub-representação nas modalidades extremas da variável nos sub-

grupos amostrais opostos como de significância estatística das diferenças entre os respectivos valores percentuais observados.

Gráfico 68

Variação percentual dos graus de escolaridade da mãe nos grupos amostrais



Como se depreende quer do gráfico quer do quadro anterior, as variações relativas entre os sub-grupos amostrais condicionados e o grupo não condicionado repetem-se segundo o mesmo padrão rítmico em cada uma das escolas, marcando um comportamento tendencial elástico no sentido de uma sobre-representação dos níveis de escolaridade superior no sub-grupo amostral com melhores níveis de realização escolar e de um claro esvaziamento daquele grupo e de um acréscimo de representação de alunos cujas mães possuem menores graus de escolaridade no sub-grupo com piores resultados escolares.

O apuramento de um quociente entre as respectivas variações relativas revela, assim, em termos globais, elasticidades de sinal contrário, consoante se analisa a variação da qualidade da realização escolar em função de um menor ou de um maior nível de escolaridade das mães e cujos valores são, respectivamente, ε [qualidade da realização escolar (cond 2, cond 3); esc. mãe \leq 6º ano] = - 2,1 e ε [qualidade da realização escolar (cond 2, cond 3); esc. mãe > 12º] = 0,1. Daqui se depreende que por cada unidade percentual de acréscimo de alunos cujas mães têm níveis de escolaridade iguais ou inferiores ao 6º ano decresce cerca de 2,1 vezes a

qualidade do nível de realização escolar; ao contrário por cada unidade percentual de acréscimo na representação de mães com formação de nível superior a qualidade do desempenho aumenta cerca de 0,1 vezes.

Por outro lado, o estabelecimento de um quociente entre os valores das elasticidades da qualidade do desempenho relativamente a um menor grau de escolaridade das mães e a um maior grau de escolaridade, reflecte em primeiro lugar por via do sinal negativo do resultado o comportamento de sentido oposto da variável e, em segundo lugar, que o efeito penalizador de uma menor escolarização das mães na qualidade do desempenho escolar é 25 vezes superior ao efeito beneficiador de uma maior escolaridade das mães na qualidade da realização escolar dos alunos.

No que concerne ao índice de estatuto social e que tenderá a estar tanto mais correlacionado com a variável anterior sempre que a mãe seja o cônjuge com escolaridade mais elevada, o comportamento deste elemento revela também uma configuração estrutural simétrica e invariante, dado que, qualquer que seja a escola, no grupo com melhores resultados escolares aparecem sistematicamente sobre-representados os alunos de estatuto social superior ou médio-superior e no grupo amostral oposto, o de piores resultados escolares, os de estatuto social médio-inferior ou inferior.

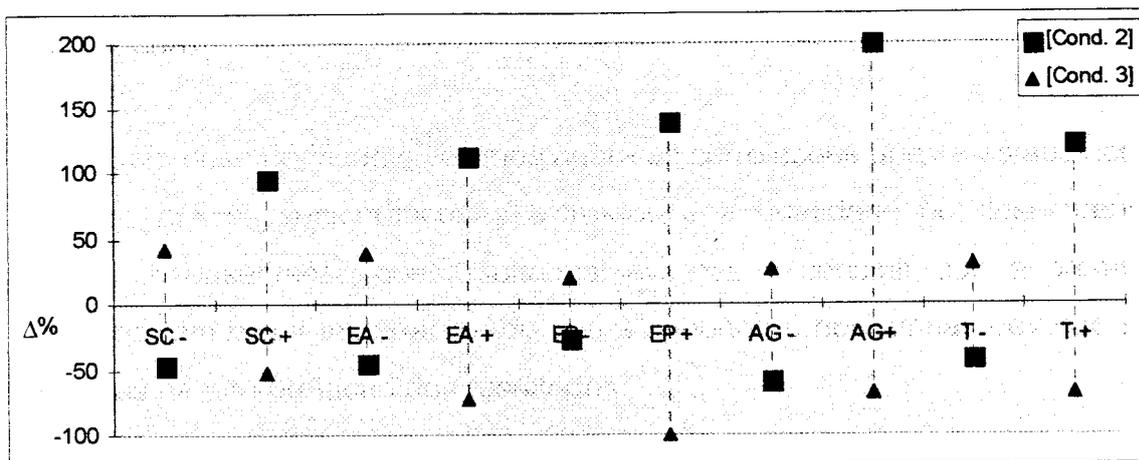
Quadro LX

Representação percentual das modalidades extremas do índice de estatuto social nos grupos amostrais

Escola	EB SC		EB EA		EB Por		ES AG		Total	
	D+E	A+B	D+E	A+B	D+E	A+B	D+E	A+B	D+E	A+B
[2] Cond. > Média + 0,5*DP	27,8	44,3	30,1	24,2	55,9	15,3	21,2	45,5	33,7	30,3
[3] Cond. < Média - 0,5*DP	73,9	10,9	76,0	3,1	91,7	0,0	63,9	4,9	75,7	4,4
[1] Total não condicionado	52,3	22,7	55,1	11,4	76,1	6,4	50,8	15,2	57,6	13,7

Gráfico 69

Varição percentual do índice de estatuto social nos grupos amostrais



As diferenças entre os respectivos valores de representação são, tal como no caso da variável anterior, também altamente significativas (respectivamente para a menor e maior das diferenças, $\chi^2 = 61,8$, $gl = 2$, $p < 0,001$ e $\chi^2 = 191,0$, $gl = 2$, $p < 0,001$).

Do mesmo modo, por cada unidade percentual de acréscimo de alunos dos níveis sociais inferior e médio-inferior decresce cerca de 2,2 vezes a qualidade das prestações escolares e por cada unidade percentual de acréscimo na representação de alunos dos níveis sociais superior e médio-superior a qualidade das prestações aumenta cerca de 0,2 vezes ($\varepsilon_{[qualidade da realização escolar (cond 2, cond 3); \text{índ estatuto social D+E}]} = -2,2$ e $\varepsilon_{[qualidade da realização escolar (cond 2, cond 3); \text{índ estatuto social A+B}]} = 0,2$).

O apuramento de um quociente entre os valores das elasticidades da qualidade do desempenho relativamente às modalidades opostas do índice de estatuto social reforça quer o comportamento de sentido oposto deste factor, quer a maior influência do efeito negativo dos níveis sociais mais baixos em relação ao efeito positivo dos níveis sociais mais elevados ($Q[\varepsilon_{(D+E)} / \varepsilon_{(A+B)}] = -10,6$) na qualidade das prestações escolares.

O índice de mobilidade social geracional por meritocracia escolar é o terceiro dos aspectos a analisar.

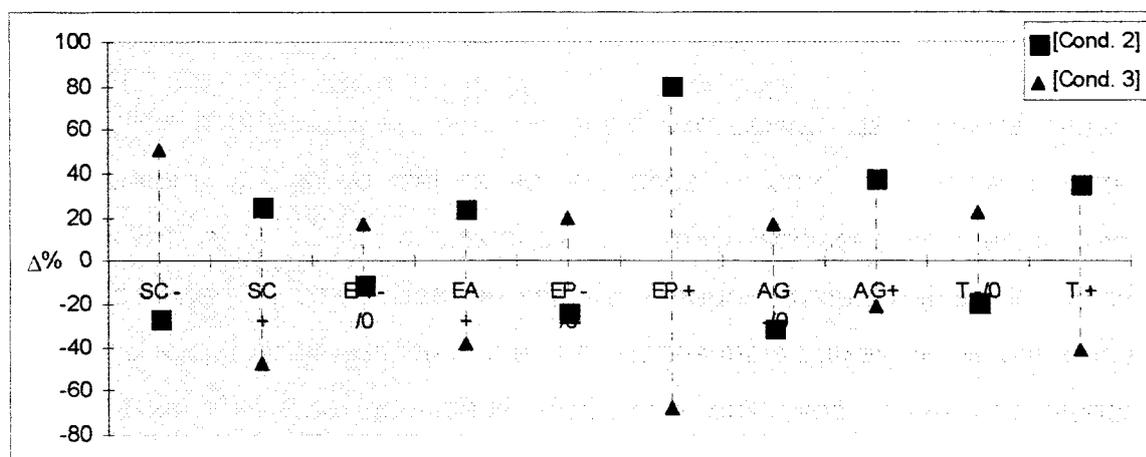
Quadro LXI

Representação percentual da mobilidade social geracional
por meritocracia escolar nos grupos amostrais

Escola	EB SC		EB EA		EB Por		ES AG		Total	
	- / 0	+	- / 0	+	- / 0	+	- / 0	+	- / 0	+
[2] Cond. > Média + 0,5*DP	35,4	64,6	62,0	38,0	59,3	40,7	38,5	61,5	51,8	48,2
[3] Cond. < Média - 0,5*DP	73,1	26,9	81,3	18,7	92,7	7,3	65,0	35,0	78,9	21,1
[1] Total não condicionado	48,3	51,7	69,4	30,6	77,5	22,5	55,5	44,5	64,3	35,7

Gráfico 70

Variação percentual da mobilidade social geracional
por meritocracia escolar nos grupos amostrais



O efeito induzido pela meritocracia escolar no historial de mobilidade social dos pais e avós dos alunos parece igualmente induzir um acréscimo de qualidade de desempenho, pois o comportamento desta variável apresenta uma configuração estrutural alternada e permanece invariante nas quatro escolas, para além de que as diferenças de sobre e sub-representação percentual das suas modalidades opostas são altamente significativas estatisticamente quer na globalidade quer em cada um dos estabelecimentos de ensino em análise (respectivamente para a maior e menor das diferenças, $\chi^2 = 78,8$, gl = 2, $p < 0,001$ e $\chi^2 = 21,8$, gl = 2, $p < 0,001$).

Tomando os resultados na globalidade, o aumento de uma unidade percentual na categoria mobilidade negativa ou nula induz um decréscimo de - 3,6 vezes na qualidade dos resultados e na categoria mobilidade positiva um acréscimo proporcional no nível de realização escolar ($\varepsilon_{\text{[qualidade da realização escolar (cond 2, cond 3); mobilidade social -/0]}} = - 3,6$ e $\varepsilon_{\text{[qualidade da realização escolar (cond 2, cond 3); mobilidade social +]}} = 1,0$). Por outro lado, o quociente negativo e superior a 1 em valor absoluto entre as elasticidades ($Q [\varepsilon_{\text{(mob -/0)}} / \varepsilon_{\text{(mob +)}}] = - 3,7$) reforça a configuração simétrica da variável mobilidade social por meritocracia escolar e indica que a variação do nível de realização escolar é mais sensível ao grau de representação percentual da modalidade da variável 'influência negativa ou nula escolar na mobilidade social geracional da família'.

Quanto ao tipo de estrutura da família contrapõem-se para efeitos de análise as modalidades 'família monoparental' e 'família nuclear'. Os possíveis efeitos destes diferentes tipos de estrutura de enquadramento familiar dos alunos na qualidade dos seus resultados escolares estão descritos no quadro e gráfico seguintes.

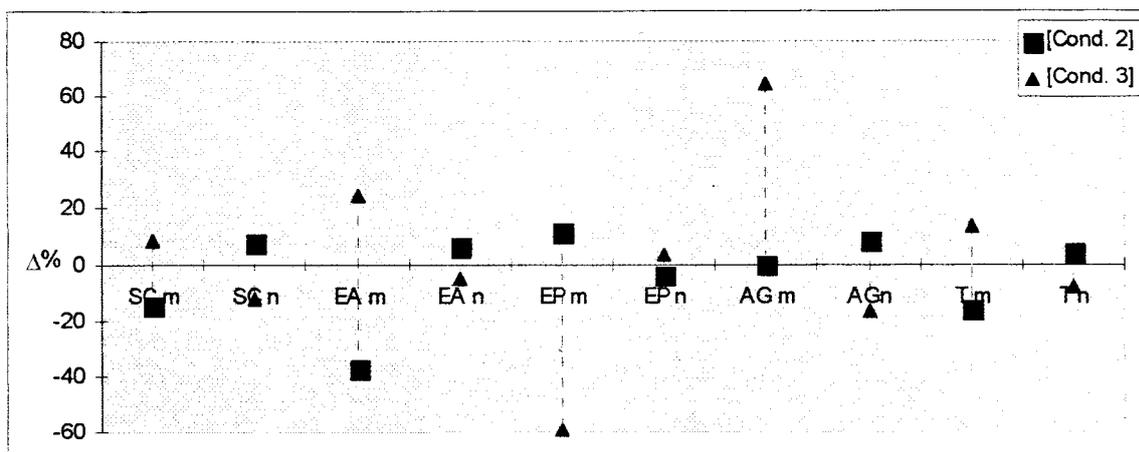
Quadro LXII

Representação percentual do tipo de família nos grupos amostrais

Escola	EB SC		EB EA		EB Por		ES AG		Total	
	Mono	Nuc	Mono	Nuc	Mono	Nuc	Mono	Nuc	Mono	Nuc
[2] Cond. > Média + 0,5*DP	14,5	81,9	6,5	85,6	4,9	57,4	6,1	90,9	8,2	79,7
[3] Cond. < Média - 0,5*DP	18,5	66,7	12,8	76,1	1,8	61,8	10,0	70,0	11,1	70,1
[1] Total não condicionado	17,0	76,2	10,3	80,4	4,4	59,8	6,1	84,0	9,8	76,4

Gráfico 71

Variação percentual do tipo de família nos grupos amostrais



Os resultados obtidos induzem um padrão de qualidade de desempenho que tende a associar os alunos de famílias monoparentais a situações de pior prestação escolar e os alunos de famílias nucleares a melhores desempenhos, ainda que, este padrão seja interrompido no caso da escola 'EP' e somente nos casos das escolas 'EA' e 'AG' este seja estatisticamente significativo (respectivamente $\chi^2 = 6.6$, $gl = 2$, $0.01 < p < 0.05$ e $\chi^2 = 7.7$, $gl = 2$, $0.01 < p < 0.05$). Uma explicação plausível para esta fragmentação ao nível do padrão dominante pode estar no facto de, ao contrário das restantes escolas em que o valor percentual da monoparentalidade e em que a mãe possui habilitação superior não vai além dos 19%, no caso da escola 'EP' metade das situações de monoparentalidade envolvem mães com formação superior, sendo por conseguinte neste caso, a influência da monoparentalidade fortemente contrariada por variáveis tipicamente determinantes do desempenho escolar e já anteriormente confirmadas como invariantes estruturais de forte configuração simétrica.

A variável sexo-género é o último dos aspectos sociográficos a analisar. Ao contrário do observado em capítulo anterior em relação a índices de desempenho como os índices simples de progressão, repetência e abandono ou os índices parciais agregados de eficácia e eficiência escolares e em que o

elemento feminino se afigurava sistematicamente como um elemento positivamente diferenciador, no que respeita à qualidade das prestações escolares o comportamento desta variável não apresenta agora um traço de invariância simétrica na totalidade das escolas conforme se pode observar a partir dos resultados constantes do quadro e gráfico seguintes.

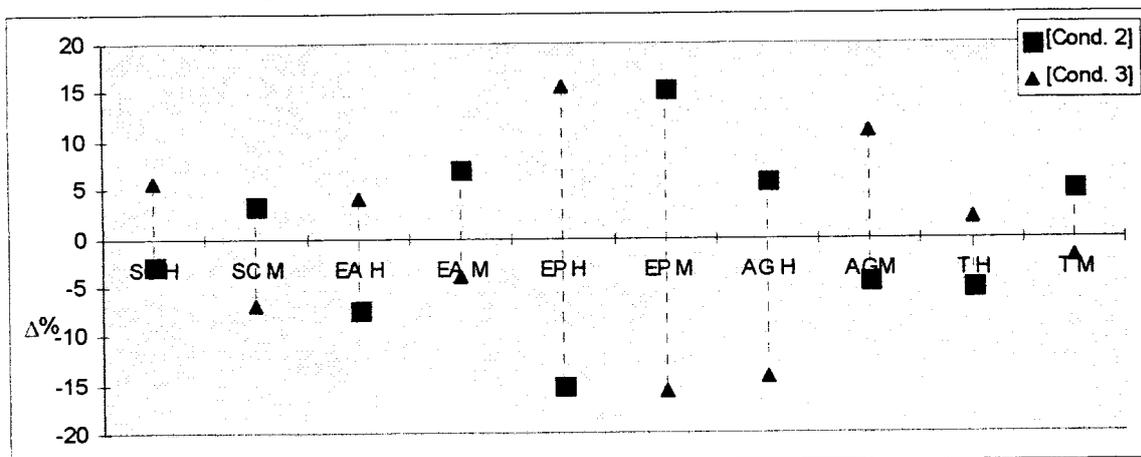
Quadro LXIII

Representação percentual do sexo-género nos grupos amostrais

Escola	EB SC		EB EA		EB Por		ES AG		Total	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
[2] Cond. > Média + 0,5*DP	53,0	47,0	45,7	54,3	42,9	57,1	45,7	54,3	47,0	53,0
[3] Cond. < Média - 0,5*DP	57,6	42,4	51,3	48,7	58,3	41,7	37,0	63,0	50,5	49,5
[1] Total não condicionado	54,5	45,5	49,3	50,7	50,5	49,5	43,2	56,8	49,5	50,5

Gráfico 72

Variação percentual do sexo-género nos grupos amostrais



Com efeito, apesar da tendência geral para uma sobre-qualidade do desempenho feminino e de apenas em uma das quatro escolas esta tendência surgir quebrada, as diferenças de qualidade das prestações escolares são estatisticamente significativas apenas em uma dessas escolas ('EP' - $\chi^2 = 11,8$, $gl = 2$, $0,01 < p < 0,001$), não o sendo nas restantes nem na generalidade. Todavia, a análise dos sub-grupos masculino e feminino relativamente ao grau de escolaridade da mãe e ao estatuto social, permite evidenciar que no caso da escola 'AG', comparativamente às restantes escolas, existe uma

sobrerrepresentação de raparigas de estatuto social inferior e médio-inferior, cujas mães possuem habilitações inferiores ao 6º ano e cujo desequilíbrio em termos de distribuição pode constituir um elemento interpretativo e explicativo do comportamento anormal da variável sexo-género no caso da escola 'AG', ademais quando outros estudos e alguns deles suportados em grandes amostras nacionais têm vindo a sublinhar justamente a maior energia escolar das raparigas (Baudelot e Establet, 1992), uma maior qualidade de escolarização por parte destas (Silva, 1999) ou ainda, por exemplo, a clara tendência de feminização do ensino nas últimas décadas (Figueiredo *et al.*, 1999).

Do conjunto dos cinco índices sociográficos analisados, três deles configuram-se como invariantes estruturais e dois deles como tendencialmente invariantes, sendo que, os acréscimos de representatividade das suas modalidades nos sub-grupos amostrais induzem ou tendem a induzir qualquer que seja a escola e consoante a modalidade em causa se relacione positiva ou negativamente acréscimos ou decréscimos na qualidade da realização escolar.

Analisado individualmente o comportamento de cada um dos índices sociográficos em relação à qualidade do desempenho, vejamos agora como se comportam em simultâneo todos estes índices. Utilizaremos para o efeito, o modelo de análise factorial de correspondências múltiplas, uma técnica que Pestana e Gageiro (1998) sugerem quando se tem em vista a descoberta de "(...) possíveis relações entre variáveis num espaço multidimensional (...) [e que] permite a hierarquização da informação disponível por ordem decrescente do grau de explicação do fenómeno em estudo e permite ainda produzir variáveis compósitas que resumem as relações existentes entre as categorias dos atributos observados" (p. 293), para além de que oferece ainda a especial vantagem de permitir combinar variáveis de diferentes escalas de medida.

Dado os níveis de medida 'nominal' e 'ordinal' das variáveis a analisar, recorreremos ao método não linear *princls*, um método que Gageiro e

Pestana apresentam como adequado para explicar “a maior variação dos dados através dum número reduzido de dimensões sem perda de informação” (*ibid.*, p. 308).

Com base no modelo vemos agora as correlações que se estabelecem entre os índices sociográficos e extraídos e a qualidade do desempenho escolar. A observação dos resultados leva-nos a concluir que a primeira dimensão tem maior importância do que a segunda e que ambas deverão ser utilizadas na interpretação dos resultados ².

As variáveis mais importantes em cada uma das dimensões são aquelas cujos valores em termos de ajustamento múltiplo e simples são superiores aos valores médios das respectivas dimensões. Assim, do quadro seguinte depreende-se que essas variáveis são por ordem decrescente de importância, no caso da dimensão 1, o ‘estatuto social’ (A2), a ‘escolaridade da mãe’ (A3), a ‘mobilidade social por meritocracia escolar’ (A4) e a ‘qualidade do desempenho’ (E2) ³. Na dimensão 2, surgem como variáveis mais explicativas o ‘sexo-género’ e o ‘tipo de família’.

² Por questões de aplicabilidade e de adequabilidade do modelo optou-se por filtrar e excluir da análise todos os casos com omissão de resposta em pelo menos uma das variáveis, pelo que o número de observações usado nesta aplicação é de apenas 656 sujeitos. Por outro lado, o quociente $1/6$ (nº de variáveis) fixa o valor 0,1667 como ‘valor próprio mínimo’ das dimensões a reter, pelo que devem ser utilizadas ambas as dimensões na análise. Os resultados completos da análise constam do Apêndice VI.

³ Embora o coeficiente de ajustamento da ‘qualidade do desempenho’ seja inferior ao coeficiente médio de ajustamento da dimensão, a proximidade entre os respectivos coeficientes quer em termos do ajustamento múltiplo, quer do ajustamento simples levou à sua referencialização no grupo das variáveis mais explicativas da dimensão 1.

Quadro LXIV

Caracteres sociográficos, desempenho e respectivos coeficientes por dimensão

Multiple Fit				Single Fit			
Variable	Row Sums	Dimension		Variable	Row Sums	Dimension	
		1	2			1	2
A2	,863	,850	,014	A2	,850	,850	,001
A3	,829	,814	,015	A3	,814	,814	,000
A4	,485	,483	,002	A4	,485	,483	,002
A5	,531	,015	,516	A5	,515	,000	,515
A1	,542	,001	,541	A1	,542	,001	,541
E2	,399	,386	,013	E2	,388	,386	,002
Mean:	,608	,425	,183	Mean:	,599	,422	,177

Legenda: A1 - sexo; A2 - Estatuto social; A3 - Escolaridade da mãe; A4 - mobilidade social de pais e avós; A5 - tipo de família; E2 - Qualidade do desempenho escolar.

Por outro lado, as variáveis mais explicativas da primeira dimensão apresentam níveis de saturação elevados e com a mesma orientação (negativa), o que induz a existência de uma associação no mesmo sentido entre as diversas categorias, ou seja, as categorias mais baixas do índice de estatuto social estão associadas às categorias mais baixas de escolaridade da mãe, a situações de mobilidade social nula dos avós e pais dos alunos, a menores níveis de resultados escolares finais. Na dimensão 2, a variável sexo e o tipo de família têm sinais contrários, o que deixa antever uma tendência de posicionamento das alunas no corredor da estrutura familiar mais próximo do pólo da 'monoparentalidade' do que do pólo da nuclearidade.

Quadro LXV

Caracteres sociográficos, desempenho e níveis de saturação

Variável	Dimensão 1	Dimensão 2
A2	-,922	-,028
A3	-,902	-,019
A4	-,695	,049
A5	-,014	,718
A1	,034	-,735
E2	-,622	-,042

Quadro LXIII
Matriz de correlações

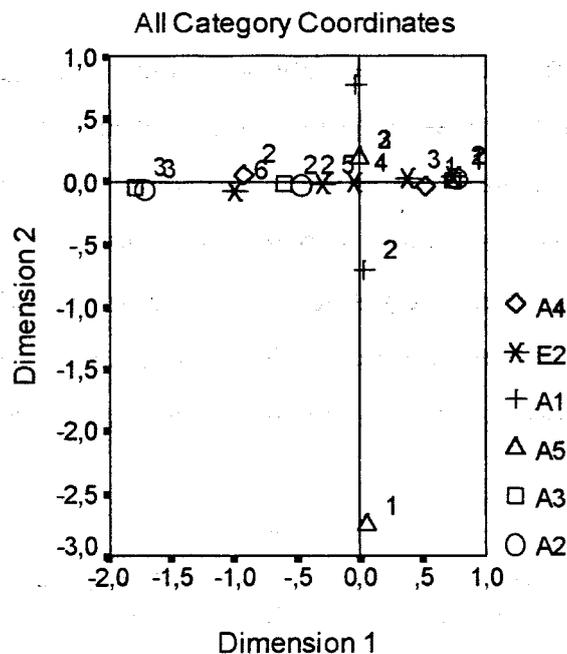
	A2	A3	A4	A5	A1	E2
A2	*					
A3	,852	*				
A4	,541	,468	*			
A5	-,024	-,018	,040	*		
A1	-,032	-,042	-,009	-,060	*	
E2	,432	,438	,231	,048	,036	*

Legenda: A1 - sexo; A2 - Estatuto social; A3 - Escolaridade da mãe; A4 - mobilidade social de pais e avós; A5 - tipo de família; E2 - Qualidade do desempenho escolar.

A análise da matriz de correlações vem reforçar as leituras anteriores e confirmar que um melhor nível de desempenho escolar está associado às categorias mais elevadas do estatuto social, da escolaridade da mãe e da mobilidade social, ou seja, às variáveis identificadas atrás como 'invariantes estruturais de configuração simétrica, ainda que as correlações não sejam elevadas e podendo-se mesmo classificar como fraca no caso da variável 'mobilidade'. Por outro lado, embora a correlação entre a qualidade da realização escolar e a estrutura da família e o sexo seja positiva, o seu valor é praticamente nulo, daí se concluindo a não existência de correlação entre as variáveis. Os casos de maior correlação ocorrem precisamente nos pares de variáveis A3 - A2, A4 - A2 e A4 - A3, conferindo a este trio de variáveis uma unidade de orientação que se subentendia pela implicação óbvia entre as variáveis no caso do par A3 - A2, mas que não tinha necessariamente de ocorrer no caso dos pares A4 - A2 e A4 - A3, todavia, ao observar-se, não deixa de constituir um reforço da ideia de um certo papel histórico da escola e da meritocracia escolar na mobilidade social dos pais e avós dos alunos.

Gráfico 73

Projeção gráfica das variáveis e das respectivas modalidades



Legenda: A1 - sexo; A2 - Estatuto social; A3 - Escolaridade da mãe; A4 - mobilidade social de pais e avós; A5 - tipo de família; E2 - Desempenho global educativo.

Embora reportando-nos a correlações praticamente nulas, não deixa de ser de referir a tendência de orientação contrária que parece esboçar-se entre a variável A5 e as variáveis A2 e A3 e também entre A1 e as restantes variáveis e podendo eventualmente vir a exercer nas segundas uma espécie de efeito de esbatimento da influência destas e vice-versa nos resultados escolares ⁴.

Por último, uma referência à existência de quantificações semelhantes no caso dos índices A5 (tipo de estrutura familiar) e E2 (qualidade do desempenho) e em que a análise *Princals* não consegue diferenciar essas

⁴ Seria por exemplo o caso de uma diluição parcial da influência da escolaridade dos pais ou da classe social nos resultados dos alunos por via de uma sobre-representação de raparigas nas classes sócio-culturalmente mais desfavorecidas ou de uma sobre-representação de estruturas de monoparentalidade nas categorias de maior escolaridade e estatuto social, gerando-se uma espécie de circularidade de influência e que tenderia a aproximar resultados e a atenuar diferenças entre categorias de variáveis tradicionalmente fortemente discriminantes.

quantificações, nomeadamente, no que se refere ao primeiro dos índices, nos casos das categorias 'tradicional' e 'nuclear' e, em relação ao segundo, as categorias 1 (\leq média - 1DP) e 2 (média - 1DP < classe E < média \leq 0,5 DP) ⁵.

3.3 Qualidade da realização escolar e elementos logísticos

No quadro dos aspectos logísticos relacionados com as condições dos alunos foram seleccionados os índices 'conforto habitacional' (B1), 'acessibilidade à escola' (B2), 'ruralidade/urbanidade' (B3) e 'situação social escolar/apoio sócio-institucional' (B4).

A influência do conforto habitacional na qualidade do desempenho escolar está notoriamente patente nas quatro escolas, configurando-se em todas elas uma estrutura semelhante, dado que as diferenças de representação percentual são em cada escola e qualquer que seja a escola considerada estatisticamente significativas (respectivamente $\chi^2 = 8.2$, gl = 2, $0.05 < p < 0.01$ para a situação de menor diferença de resultados e $\chi^2 = 41.7$, gl = 2, $p < 0,001$ para a situação de maior diferença).

Quadro LXVII

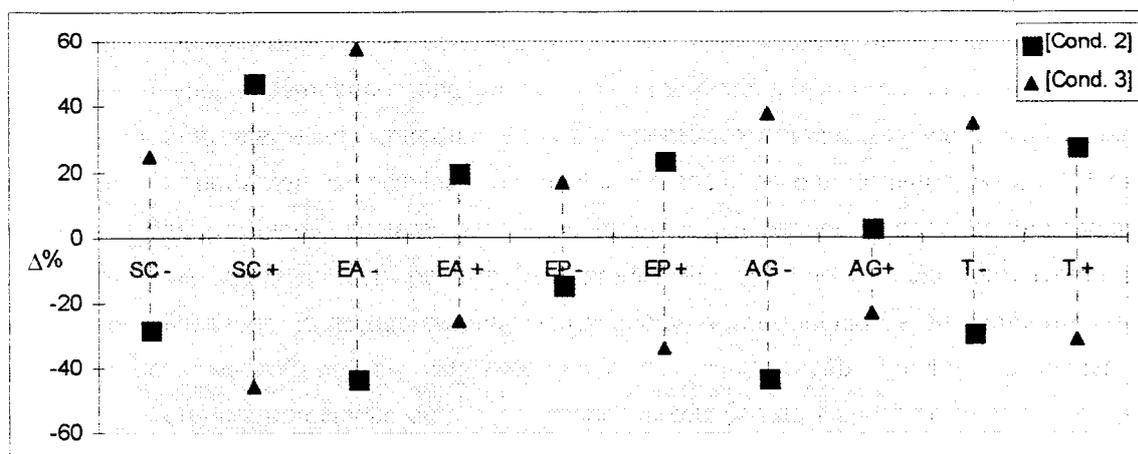
Representação percentual do índice de conforto nos grupos amostrais

Escola	EB SC		EB EA		EB Por		ES AG		Total	
	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
[2] Cond. > Média + 0,5*DP	20,5	50,6	14,3	37,9	46,0	12,7	14,7	29,4	22,2	35,3
[3] Cond. < Média - 0,5*DP	35,6	18,6	39,5	23,7	62,7	6,8	35,6	21,9	42,3	19,0
[1] Total não condicionado	28,5	34,3	25,1	31,7	53,7	10,3	25,8	28,5	31,4	27,6

⁵ Ver quadros respeitantes às quantificações de categorias no Apêndice VI.

Gráfico 74

Variação do índice de conforto nos grupos amostrais



As variações relativas entre os sub-grupos amostrais condicionados e o grupo não condicionado reproduzem um mesmo padrão em cada uma das escolas, marcando um comportamento tendencial elástico no sentido de uma sobre-representação dos casos com maior conforto habitacional no sub-grupo amostral com melhores resultados escolares e vice-versa.

O apuramento de um quociente entre as respectivas variações relativas evidencia elasticidades de sinal contrário, consoante se analisa a variação da qualidade do desempenho escolar em função de um menor ou de um maior índice de conforto e cujos valores são, respectivamente, $\varepsilon_{[\text{qualidade da realização escolar (cond 2, cond 3); menor conforto}]} = -2,6$ e $\varepsilon_{[\text{qualidade da realização escolar (cond 2, cond 3); maior conforto}]} = 1,4$. Daqui se depreende que por cada unidade percentual de acréscimo de alunos com baixo conforto habitacional decresce cerca de 2,6 vezes a qualidade do nível de realização escolar e por cada unidade percentual de acréscimo de conforto a qualidade do desempenho aumenta cerca de 1,4 vezes.

O quociente entre os valores das elasticidades da qualidade do desempenho relativamente a um menor índice e a um maior índice de conforto reflecte, em primeiro lugar, por via do sinal negativo do resultado, o comportamento de sentido oposto da variável e, em segundo lugar, que o

efeito penalizador das situações associadas a reduzidos níveis de conforto na qualidade do desempenho escolar é cerca de 1,8 vezes superior ao efeito beneficiador na qualidade dos resultados dos casos com elevados índices de conforto.

A acessibilidade escolar é o segundo dos índices logísticos a submeter à análise. Os resultados apurados induzem a existência de um padrão tendencial de comportamento de configuração semelhante na generalidade e na maioria das escolas e que se apresenta apenas interrompido na escola 'SC', para além de que, à excepção desta escola, as representações percentuais tendem não só a configurar uma situação de sobre-representação no sub-grupo amostral com melhores resultados escolares por parte dos alunos com igualmente melhores acessibilidades escolares e vice-versa, como são estatisticamente significativas as diferenças entre os grupos (respectivamente $\chi^2 = 9.8$, gl = 2, $0.001 < p < 0.01$ para a menor diferença de resultados e $\chi^2 = 27.1$, gl = 2, $p < 0,001$ para a a maior dessas diferenças).

O quociente das elasticidades é negativo e inferior à unidade, o que permite não só confirmar o posicionamento alternado em termos de sobre-representação e sub-representação nos sub-grupos amostrais, como sublinhar que o efeito positivo nesses resultados escolares por via de melhores acessibilidades é agora cerca de 3 vezes superior ao efeito negativo de um menor ou maior graus de acessibilidade e cujos valores são, respectivamente, ε [qualidade da realização escolar (cond 2, cond 3); menor conforto] = - 2,3 e ε [qualidade da realização escolar (cond 2, cond 3); maior conforto] = 6,8.

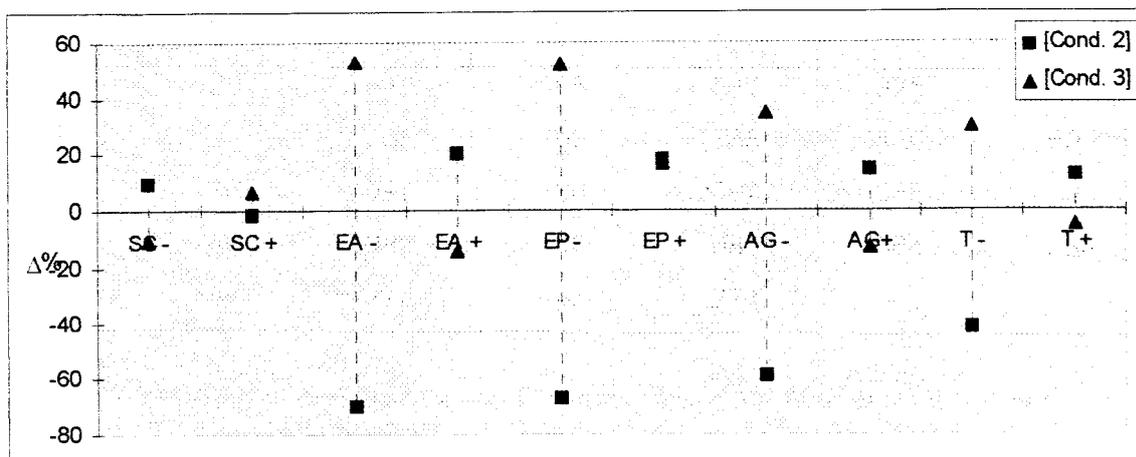
Quadro LXVIII

Representação percentual do índice de acessibilidade escolar nos grupos amostrais

Escola	EB SC		EB EA		EB Por		ES AG		Total	
	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
[2] Cond. > Média + 0,5*DP	14,8	59,3	2,9	73,0	4,8	51,6	3,3	73,3	6,5	65,2
[3] Cond. < Média - 0,5*DP	12,1	63,8	14,7	52,0	22,2	51,1	10,8	55,4	14,4	55,2
[1] Total não condicionado	13,5	59,9	9,6	60,6	14,6	43,8	8,0	63,8	11,1	57,9

Gráfico 75

Variação do índice de acessibilidade escolar nos grupos amostrais



As marcas da ruralidade foram já de certo modo anteriormente evidenciadas sob a forma de traços e indicadores gerais e específicos a propósito dos percursos trajectoriais escolares das populações e de outros aspectos sociais, culturais e de qualidade de vida com eles relacionados dessas mesmas populações. Vejamos agora ao nível dos sobreviventes escolares do 2º e 3º ciclos se se observam discrepâncias em termos das representações proporcionais nos sub-grupos amostrais referentes aos diferentes níveis de qualidade de realização escolar consoante a proveniência dos alunos seja de habitats rurais ou de habitats urbanos.

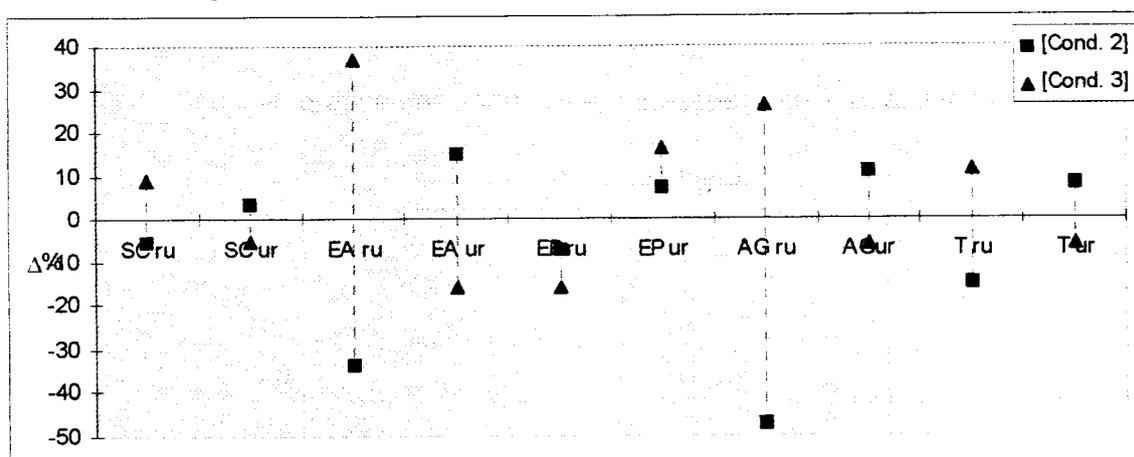
Quadro LXIX

Representação percentual do índice de ruralidade/urbanidade nos grupos amostrais

Escola	EB SC		EB EA		EB Por		ES AG		Total	
	Rur	Urb	Rur	Urb	Rur	Urb	Rur	Urb	Rur	Urb
[2] Cond. > Média + 0,5*DP	35,9	64,1	20,1	79,9	46,7	53,3	10,0	90,0	28,5	71,5
[3] Cond. < Média - 0,5*DP	41,4	58,6	41,6	58,4	42,2	57,8	23,8	76,2	37,5	62,5
[1] Total não condicionado	38,0	62,0	30,4	69,6	50,3	49,7	18,9	81,1	33,7	66,3

Gráfico 76

Variação do índice de ruralidade/urbanidade nos grupos amostrais



A tendência geral observada é a de a um déficit de representação dos alunos de proveniência rural ou tendencialmente rural no sub-grupo amostral de melhores resultados escolares e a de uma sobre-representação destes alunos no sub-grupo de piores prestações escolares. Com efeito, este traço característico perpassa em todos os estabelecimentos de ensino à exceção da escola 'EP', sendo inclusivamente as representações assimétricas dos habitats de proveniência altamente significativas nos casos da escola 'EA' ($\chi^2 = 27.2$, $gl = 2$, $p < 0.001$) e 'AG' ($\chi^2 = 18.0$, $gl = 2$, $0.01 < p < 0.001$). O caso da escola 'EP' não deixa de ser porém um caso singular, na medida em que os alunos sobreviventes escolares de proveniência rural, ao contrário das restantes escolas, estão sub-representados em ambos os sub-grupos amostrais extremos e revelando-se assim menos heterogêneos em termos do grau de realização escolar.

Em termos globais, o cálculo das respectivas elasticidades gera valores com sinais contrários e com orientação positiva e maior valor absoluto para o pólo 'urbanidade' ($\varepsilon_{rur} = -5,1$ e $\varepsilon_{urb} = 8,6$), o que traduz, por um lado, a tendência geral para a sobre-realização escolar dos alunos provenientes de habitats urbanos ou tendencialmente urbanos e, por outro, a indicação de que o efeito positivo na qualidade dos resultados escolares que tende a estar

associado ao pólo 'urbanidade' supera o do efeito negativo dos ambientes rurais na qualidade das prestações escolares.

O índice de 'situação social escolar', tendo como objectivo a sinalização dos casos apoiados socialmente pela instituição escolar e a sua relação com a qualidade das prestações escolares por parte desse sub-grupo de alunos, disponibiliza simultaneamente informações adicionais relativamente a uma eventual discussão dos critérios de selecção dos alunos beneficiários, especialmente, quando o quadro actual é o de um elevado défice na atribuição de apoios escolares a vários níveis mesmo no caso de apoios parciais.

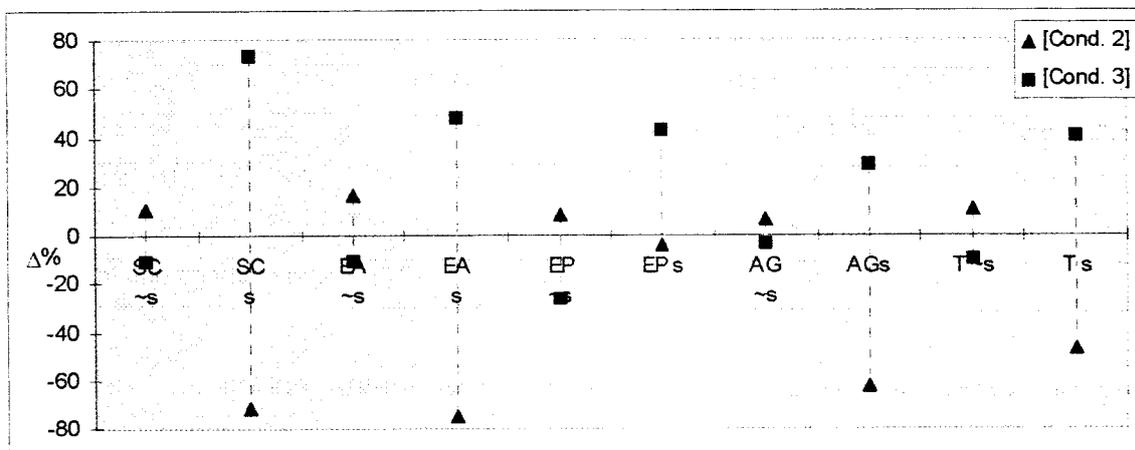
Quadro LXX

Representação percentual da situação social escolar nos grupos amostrais

Escola	EB SC		EB EA		EB Por		ES AG		Total	
	~sub.	sub.	~sub.	sub.	~sub.	sub.	~sub.	sub.	~sub.	sub.
[2] Cond. > Média + 0,5*DP	96,4	3,6	95,6	4,4	66,6	36,9	96,4	3,6	90,0	10,0
[3] Cond. < Média - 0,5*DP	77,6	22,4	73,5	26,5	45,2	54,8	87,5	12,5	73,3	26,7
[1] Total não condicionado	87,1	12,9	82,1	17,9	61,6	38,4	90,3	9,7	81,0	19,0

Gráfico 77

Variação do índice de situação social escolar nos grupos amostrais



Das várias leituras que o quadro e o gráfico anteriores possibilitam comecemos por sublinhar o facto de, na globalidade dos resultados, menos de

1/5 dos alunos ao nível do 2º e 3º ciclos do básico não ser beneficiário de qualquer tipo de apoio no âmbito da acção social escolar ⁶, quando cerca de 3 em cada 5 destes alunos foram sinalizados a partir da aplicação da escala europeia *ESOMAR* nos níveis médio-inferior e inferior do índice de estatuto social e destes quase 30% não moram na localidade onde fica sediada a escola e aproximadamente 1/3 sinaliza condições e equipamentos ao nível da sua habitação que os faz incluir no sub-grupo inferior do índice de conforto habitacional.

Um segundo aspecto está relacionado com o facto de existir uma muito maior incidência em termos de alunos contemplados na escola 'EP' do que nas restantes e isso ter também uma correspondência efectiva e aproximada ao nível da sobre-representação de alunos nessa escola de estatuto social mais baixo, com menores acessibilidades e com menores índices de conforto habitacional.

Um terceiro aspecto, e que está traduzido na configuração dos traçados gráficos, é o de que a variável mantém em todas as escolas um padrão configuracional constante que se caracteriza por uma sub-representação de alunos subsidiados no sub-grupo amostral dos alunos com melhores resultados e uma sobre-representação no sub-grupo dos piores desempenhos escolares ⁷.

⁶ Os Serviços de Acção Social Escolar são o organismo enquadrador deste tipo de apoio. Este abrange livros, outro material escolar, alimentação, seguro escolar, residência e pode ser atribuído na totalidade ou parcialmente consoante o escalão.

⁷ Em última instância, não poderemos deixar de considerar a elevada probabilidade de espuriedade da variável 'situação social escolar', uma vez que, os alunos apoiados pelo SASE são, de um modo geral, provenientes de ambientes sociais fragilizados, com baixos índices de conforto habitacional, não favorecidos em termos das condições de acessibilidade à escola, isto é, todo um conjunto de variáveis de retaguarda correlacionadas positivamente com a qualidade do desempenho escolar. Assim sendo, o que se afiguraria razoável seria vir a indagar por exemplo sobre o eventual sentido de responsabilidade escolar dos alunos apoiados, particularmente quando outros tantos ou mais alunos em situações de acessibilidade e condições sociais semelhantes são anualmente excluídos das listas de apoio a conceder pela instituição escolar. Numa esquematização preliminar de análise, para avaliar do grau de

espuriidade da variável poder-se-ia começar por controlar os índices de estatuto social e de acessibilidade escolar, nomeadamente verificando ao nível das categorias inferiores destas variáveis se os alunos subsidiados sobre-realizam escolarmente ou não em relação aos não subsidiados. Quanto mais estes dois sub-grupos se diferenciarem no sentido da relação 'subsidiado-melhor desempenho' tanto menor será provavelmente o grau de espuriidade da variável. Um outro elemento a introduzir seria por exemplo relacionar o índice de assiduidade ou o índice comportamental/disciplinar com a situação social escolar do aluno. Se em relação à qualidade dos resultados escolares parece incontornável em termos do desenho de pesquisa controlar outras variáveis sob pena de se produzirem resultados muito provavelmente fortemente enviesados, já no que respeita aos aspectos de assiduidade e de comportamento os riscos de enviesamento no estabelecimento de uma relação directa que induza a possibilidade de uma apreciação do grau de responsabilização do aluno e de merecimento do subsídio que lhe foi concedido parece denotar reduzidos riscos de enviesamento, uma vez que neste caso, aquilo que está a ser exigido ao aluno é apenas frequência escolar e comportamento em conformidade com as regras sociais estabelecidas. Na verdade, a análise de 1028 casos válidos permite apurar um conjunto de resultados que transforma a questão num verdadeiro 'paradoxo do demérito escolar', como diria Alain Minc (1995), numa verdadeira "embriaguez democrática", pelo menos enquanto se correr o risco de apoiar, de um conjunto de alunos semelhantemente carenciados socialmente, os mais absentistas e com piores índices de comportamento, deixando de fora uma boa parte de alunos assíduos, bem comportados, todavia com semelhantes carências sociais e desconforto. As diferenças entre os sub-grupos são na verdade estatisticamente significativas e as associações das respectivas categorias vão no sentido de os alunos subsidiados pelo SASE faltarem mais do que os não subsidiados (31,0% contra 21,8%; $\chi^2 = 9.4$, $gl = 1$, $0.01 < p < 0.001$) e estarem igualmente envolvidos em mais incidentes críticos de ordem disciplinar com expulsão da sala de aula (52,2% contra 42,1%; $\chi^2 = 6.2$, $gl = 1$, $0.05 < p < 0.01$). Repetindo a análise, mantendo sob controlo o índice de estatuto social e observando o comportamento das variáveis no interior do sub-grupo de alunos de condição social desfavorecida, o número de alunos em observação cai para 517, todavia, as distribuições mantêm uma estrutura semelhante às anteriores, designadamente, 28,4% de alunos apoiados contra 24,3% de não apoiados no grupo de maior absentismo e de 52,1% contra 44,8% envolvidos em incidentes de ordem disciplinar. Este conjunto de aspectos vem desencadear de algum modo o requacionamento da questão inicial e que se prendia com as sub-prestações escolares dos alunos subsidiados pelo SASE. Na verdade, se é verosímil admitir que por detrás do problema estariam aspectos desresponsabilizantes do aluno, não é menos verosímil a partir da introdução na análise de outras variáveis de grande influência no desempenho escolar como sejam a assiduidade e o comportamento escolar, passar a admitir-se que uma parte dessa sub-realização escolar é também explicável por factores como o absentismo e a indisciplina e em relação aos quais os alunos beneficiários de apoio social escolar tendem a estar frequentemente associados.

Apesar da situação social escolar configurar uma estrutura invariante de sentido alternado, o conjunto das alegações anteriormente desenvolvidas levamos a não incluir este índice nas análises que se seguem.

A análise unifactorial do comportamento dos resultados escolares em função dos índices logísticos revelou como invariantes estruturais três destes índices, ainda que dois deles sejam de configuração tendencialmente simétrica.

Veamos agora o que nos reserva a análise factorial de correspondências múltiplas sobre a conjugação simultânea destes mesmos índices face à qualidade do desempenho escolar⁸.

As variáveis mais explicativas de cada uma das dimensões são por ordem decrescente a 'ruralidade-urbanidade' (B3) e a 'acessibilidade à escola' (B2) para a dimensão 1 e a 'qualidade do desempenho' (E2) e o 'conforto habitacional' (B1), para a dimensão 2.

Na primeira dimensão estas variáveis apresentam níveis de saturação elevados e com o mesmo sentido de orientação, o que induz a existência de uma associação no sentido de uma menor acessibilidade escolar no casos de habitats rurais ou tendencialmente rurais de proveniência e de uma maior acessibilidade escolar em caso de proveniência de habitat urbano ou tendencialmente urbano.

Na dimensão 2, os valores de saturação das variáveis E2 e B1 são igualmente elevados e de igual orientação, induzindo do mesmo modo uma tendência de relação directa entre as variáveis.

⁸ Por questões de maior adequabilidade do modelo optou-se por filtrar e excluir da análise todos os casos com omissão de resposta em pelo menos uma das variáveis, pelo que o número de observações usado nesta aplicação é de apenas 1019 sujeitos. Os resultados completos da análise constam do Apêndice VII.

Quadro LXXI

Ajustamentos múltiplos e simples e coeficientes de saturação

Variable	Multiple Fit		Single Fit		Component Loadings	
	Dim. 1.	Dim. 2	Dim. 1	Dim. 2	Dim. 1	Dim. 2
E2	,109	,549	,105	,548	-,325	-,740
B1	,194	,365	,193	,365	-,440	-,604
B2	,736	,092	,736	,092	-,858	,303
B3	,746	,083	,746	,081	-,864	,284
Mean	,446	,272	,445	,271	-	-

Legenda: B1 - Conforto habitacional; B2 - Acessibilidade escolar; B3 - Ruralidade/Urbanidade;
E2 - Qualidade do desempenho escolar.

Um outro elemento de grande interesse e poder informativo das relações múltiplas e dos respectivos sentidos de orientação é-nos dado pela matriz de correlações.

Quadro LXXII

Matriz de correlações

	E2	B1	B2	B3
E2	*			
B1	,198	*		
B2	,092	,156	*	
B3	,101	,168	,662	*

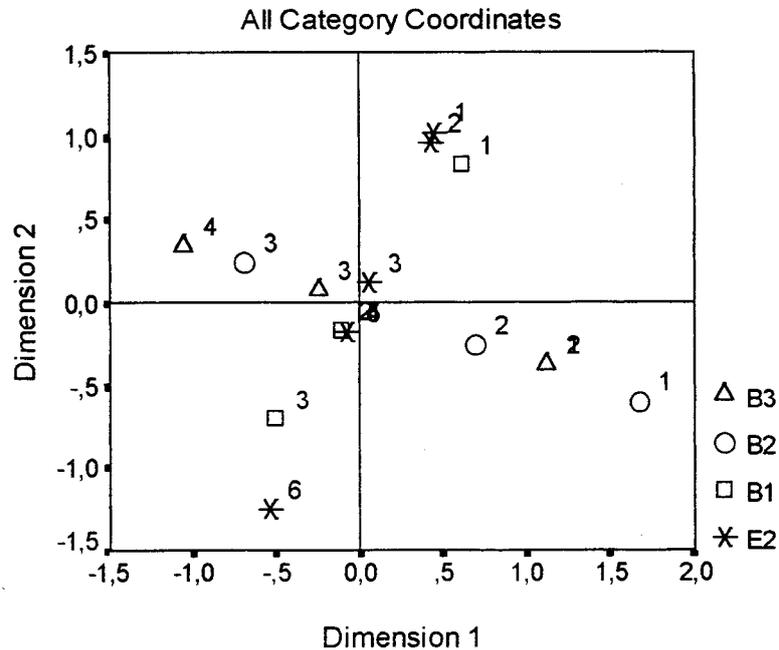
Legenda: B1 - Conforto habitacional; B2 - Acessibilidade escolar; B3 - Ruralidade/Urbanidade;
E2 - Qualidade do desempenho escolar.

Da matriz depreende-se, em primeiro lugar, o sentido directo das correlações entre as variáveis, ou seja, as categorias mais elevadas de cada uma delas tendem a correlacionar-se com as categorias mais elevadas das restantes variáveis e, em segundo lugar, os resultados induzem, à excepção

dos índices B2 e B3, a existência de correlações de um modo geral muito fracas.

Gráfico 78

Projectção gráfica das variáveis e das respectivas modalidades



Legenda: B1 - Conforto habitacional; B2 - Acessibilidade escolar; B3 - Ruralidade/Urbanidade; E2 - Qualidade do desempenho escolar.

A estrutura das relações entre a qualidade do desempenho escolar e os vários índices logísticos considerados está aliás bem visível na representação gráfica das variáveis quando aparecem projectados praticamente sobre o mesmo eixo e com uma mesma orientação e distribuição categorial apenas os índices B2 e B3, já o mesmo não se observando em relação às restantes variáveis.

3.4 Qualidade da realização escolar e índices trajectoriais escolares

Os índices trajectoriais escolares dos alunos sobreviventes são aqui perspectivados segundo dois sentidos algo distintos. Por um lado, estão relacionados com as redes de escolarização frequentadas pelos alunos (pré-escolarização/não pré-escolarização, ensino directo/ensino mediatizado); por outro lado, com o diferencial entre o número de anos de frequência escolar desses alunos e o número de anos curriculares já realizado e que é aqui traduzido por um determinado grau de paridade ou de não paridade, ou seja e por outras palavras, com o historial das trajectórias escolares dos alunos em termos de progressão e repetência desde a entrada no primeiro ciclo até ao ponto em que se encontravam no momento da administração do inquérito. No primeiro dos casos, está em causa verificar os valores relativos respeitantes às distribuições nos sub-grupos amostrais superior e inferior referentes aos níveis de realização escolar dos alunos com frequência de educação pré-escolar ou não e que optaram no 2º ciclo pela rede directa ou pela rede EBM; no segundo caso, observar como se distribuem estes mesmos alunos nos sub-grupos amostrais em função do respectivo grau de paridade.

Quadro LXXIII

Distribuição percentual do índice de pré-escolarização nos grupos amostrais

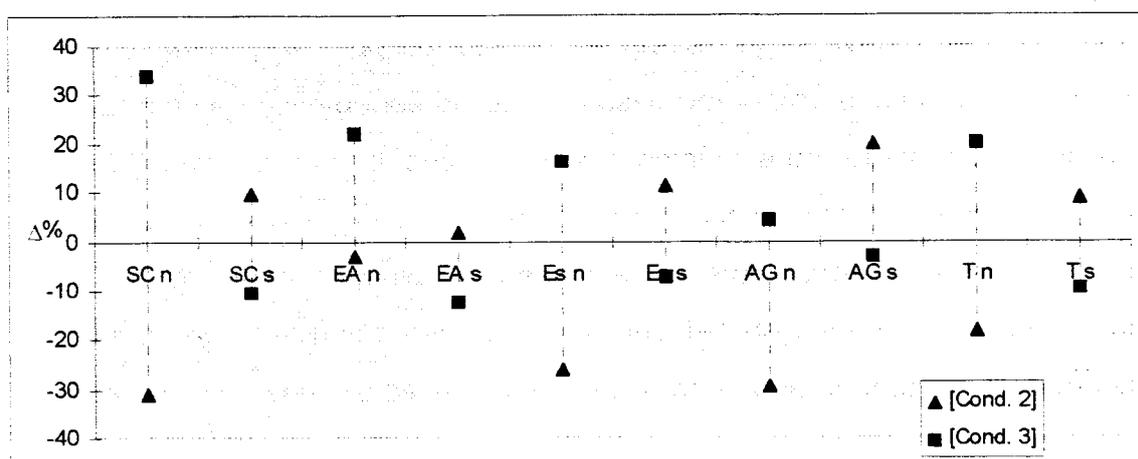
Escola	EB SC		EB EA		EB Por		ES AG		Total	
	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
[2] Cond. > Média + 0,5*DP	16,3	83,7	35,0	65,0	22,2	77,8	28,6	71,4	26,9	73,1
[3] Cond. < Média - 0,5*DP	31,6	68,4	44,0	56,0	34,9	65,1	42,2	57,8	39,4	60,6
[1] Total não condicionado	23,6	76,4	36,1	63,9	30,0	70,0	40,4	59,6	32,9	67,1

Os resultados anteriores induzem um claro efeito do índice de pré-escolarização na qualidade dos desempenhos, dado que qualquer que seja a escola assiste-se a uma sobre-representação dos alunos com pré-escolar no sub-grupo que sobre-realiza escolarmente. Por outro lado, apenas no caso da escola 'EA' as diferenças de representação não são significativas a um nível inferior a 0,05, ainda que o sejam quando o critério de decisão relativamente à

probabilidade de equívoco sobe para 0,10. A regularidade dos traçados e a configuração alternada dos mesmos, ademais apoiadas em diferenças significativas na generalidade ($\chi^2 = 8.8$, $gl = 2$, $0.01 < p < 0.05$) e por escola (respectivamente $\chi^2 = 5.4$, $gl = 2$, $0.05 < p < 0.10$ para a menor diferença, caso da escola 'EA' e $\chi^2 = 16.2$, $gl = 2$, $p < 0,001$ para a maior dessas diferenças, caso da escola 'SC') conduz a que possamos considerar este índice como invariante estrutural de configuração simétrica.

Gráfico 79

Variação relativa do índice de pré-escolarização nos grupos amostrais



No que respeita às elasticidades da qualidade do desempenho relativamente ao índice de pré-escolarização, os apuramentos realizados levam-nos a concluir que estamos, em quaisquer dos casos, perante situações claramente elásticas ($\epsilon_{\text{pré-esc}} = 6,0$ e $\epsilon_{\sim\text{pré-esc}} = -3,9$) e em que o efeito positivo de uma situação de pré-escolarização se sobrepõe à influência negativa dos percursos sem pré-escolarização na qualidade desses resultados ($Q[\epsilon_{\sim\text{pré-esc}}/\epsilon_{\text{pré-esc}}] = -0,7$)⁹.

⁹ O interesse da questão justifica a adopção de procedimentos tendentes à observação da elasticidade da qualidade do desempenho escolar relativamente à pré-escolarização em situações de controlo de outras variáveis reconhecidas na literatura como estando associadas à qualidade das realizações escolares e também já confirmadas anteriormente como tal no presente contexto de investigação. Assim, observando o comportamento da variável exclusivamente num perfil de alunos cujos elementos são 'estatuto social inferior ou médio

O índice de telescolarização é o segundo dos elementos trajectoriais a analisar. O seu eventual efeito na qualidade do desempenho é apenas observável no 3º ciclo, uma vez que, no esquema delineado para a observação do comportamento deste índice, está implícita a possibilidade de estabelecer comparações entre as variações relativas de representação nos sub-grupos extremos de desempenho fixados e só faz sentido observar estas após a conclusão do 2º ciclo, o ciclo de estudos onde pode ter ocorrido a opção pelo EBM ou pela rede de Ensino Directo.

A aplicação do modelo analítico conduz a um conjunto de resultados com uma estrutura configuracional tendencialmente oposta, dado que apenas no caso da escola 'EP' o padrão configuracional dos dados se apresenta interrompido. Por outro lado, as diferenças variacionais relativamente ao padrão dominante são significativas apenas em duas escolas ('EA' e 'AG'), não o sendo todavia no caso da escola 'SC' e também não o sendo na globalidade. De referir ainda que as diferenças de resultados entre os sub-grupos não têm ao nível da variação do índice de telescolarização uma correspondência proporcional nesses grupos.

inferior', 'escolaridade da mãe igual ou inferior ao 6º ano' e 'habitats rurais ou tendencialmente rurais de proveniência', os resultados apurados foram os seguintes: i) prevalência na generalidade dos dados da estrutura configuracional alternada estatisticamente significativa e de igual sentido de associação ao anterior ($n = 200$, $\chi^2 = 22.7$, $gl = 2$, $p < 0,001$), ou seja, com sobre-representação de alunos pré-escolarizados no sub-grupo dos que sobre-realizam escolarmente e vice-versa; ii) prevalência da estrutura configuracional em três das quatro escolas e com uma estrutura de variação alternada entre os grupos em relação ao ponto zero e mais simetricamente definida no caso da escola 'EP', por sinal a escola com maior frequência relativa de alunos de proveniência rural; iii) elasticidades de sinal contrário e semelhantes em valor absoluto, daí se concluindo que por cada unidade de variação percentual em relação às diferenças de representação de alunos com e sem pré-escolarização nos grupos superior e inferior de desempenho, observam-se variações correspondentes de representação nesses sub-grupos na ordem das 3 vezes menos e das 3 vezes mais respectivamente. De acordo com estes resultados, sai assim reforçada a importância do efeito de médio-longo prazos da pré-escolarização na qualidade do desempenho dos sobreviventes escolares.

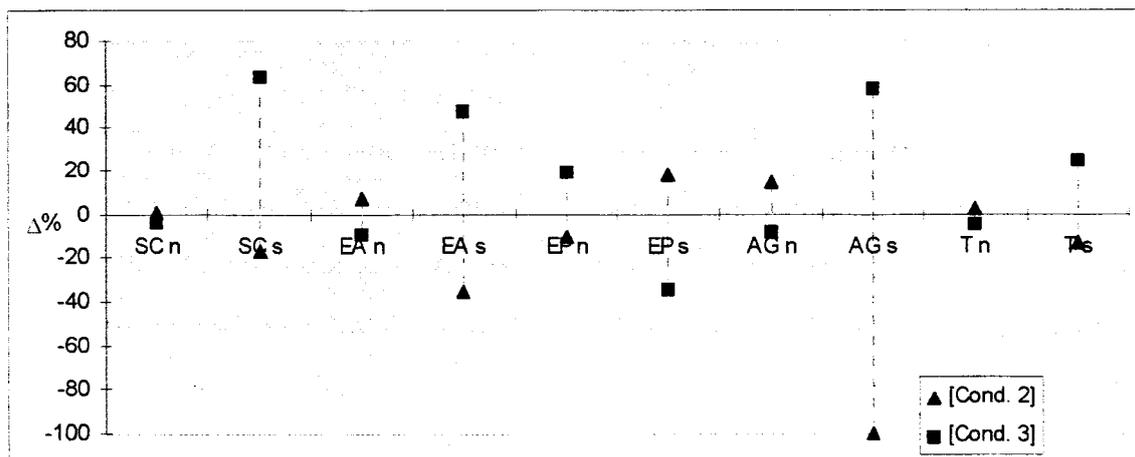
Quadro LXXIV

Distribuição percentual do índice de telescolarização nos grupos amostrais

Escola	EB SC		EB EA		EB Por		ES AG		Total	
	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
[2] Cond. > Média + 0,5*DP	95,5	4,5	89,7	10,3	57,6	42,4	100	0,0	86,5	13,5
[3] Cond. < Média - 0,5*DP	91,2	8,8	76,3	23,7	76,5	23,5	80,0	20,0	80,6	19,4
[1] Total não condicionado	94,6	5,4	84,0	16,0	64,1	35,9	87,3	12,7	84,4	15,6

Gráfico 80

Variação relativa do índice de telescolarização nos grupos amostrais



O índice de paridade, o terceiro e último dos índices trajectoriais a apresentar, regista variações por escola e na generalidade segundo um padrão invariante de configuração simétrica. Sobressai particularmente dos resultados a configuração bastante regular das variações relativas das representações dos históricos trajectoriais de paridade zero ou de grau superior a zero nos sub-grupos superiores e inferiores de desempenho.

Quadro LXXV

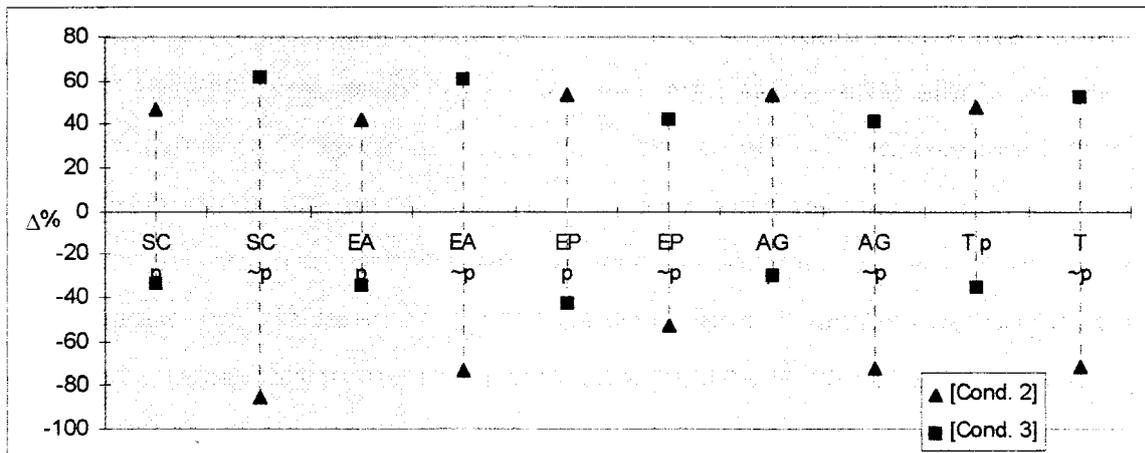
Distribuição percentual da paridade nos grupos amostrais

Escola	EB SC		EB EA		EB Por		ES AG		Total	
	0	> 0	0	> 0	0	> 0	0	> 0	0	> 0
[2] Cond. > Média + 0,5*DP	94,7	5,3	90,4	9,6	76,3	23,7	88,2	11,8	88,4	11,6
[3] Cond. < Média - 0,5*DP	42,6	57,4	41,7	58,3	28,6	71,4	40,3	59,7	38,9	61,1
[1] Total não condicionado	64,4	35,6	63,8	36,2	49,8	50,2	57,6	42,4	60,0	40,0

Com efeito, estamos perante situações com diferenças de variação altamente significativas em todas as escolas e na generalidade (respectivamente $\chi^2 = 117.1$, $gl = 2$, $p < 0.001$ para a menor diferença, caso da escola 'EP' e $\chi^2 = 160.6$, $gl = 2$, $p < 0,001$ para a maior dessas diferenças, caso da escola 'SC').

Gráfico 81

Variação relativa da paridade nos grupos amostrais



No que diz respeito ao comportamento da variação da qualidade do desempenho entre os sub-grupos amostrais e às correspondentes variações entre as distribuições percentuais tendo por referência os valores de distribuição nos sub-grupos amostrais opostos, os apuramentos realizados levam-nos também a concluir que estamos, em quaisquer dos casos, perante situações proporcionalmente elásticas nos casos de paridade ($\varepsilon_{p=0} = 1,0$) e mais do que proporcionalmente elásticas nos casos dos alunos sobreviventes com um historial escolar de não paridade ($\varepsilon_{\sim p (>0)} = - 1,5$) e em que a influência do efeito negativo dos itinerários com repetência tende a sobrepôr-se ao efeito positivo dos itinerários escolares sem repetência na qualidade dos resultados ($Q[\varepsilon_{p=0}/\varepsilon_{\sim p}] = - 0,6$).

Concluídas as análises unifactoriais dos índices trajectoriais escolares, vejamos como se correlacionam estes mesmos índices entre si e relativamente à qualidade do desempenho escolar quando analisados conjuntamente e em simultâneo.

De acordo com os valores próprios obtidos utilizar-se-ão na interpretação dos resultados ambas as dimensões extraídas da aplicação do modelo de análise, sendo as variáveis C3 (paridade) e E2 (qualidade do desempenho) as mais explicativas no que se reporta à dimensão 1 e as variáveis C2 (índice de telescolarização) e C1 (índice de pré-escolarização) no caso da dimensão 2 ¹⁰.

Quadro LXXVI

Ajustamentos múltiplos e simples e coeficientes de saturação

Variable	Multiple Fit		Single Fit		Component Loadings	
	Dim. 1.	Dim. 2	Dim. 1	Dim. 2	Dim. 1	Dim. 2
E2	,613	,008	,613	,376	-,783	-,048
C1	,172	,376	,172	,655	,414	,613
C2	,076	,655	,076	,007	-,276	,809
C3	,629	,013	,629	,002	,793	-,086
Mean	,373	,263	,372	,260	-	-

Legenda: C1 - Pré-escolarização; C2 - Telescolarização; C3 - Paridade; E2 - Desempenho global educativo.

Na primeira dimensão as variáveis que a saturam apresentam coeficientes elevados e com sentidos de orientação contrários, donde se induz a existência de uma relação no sentido de uma menor qualidade de desempenho à medida que aumenta o grau de não paridade. Na dimensão 2,

¹⁰ Por questões de maior adequabilidade do modelo optou-se por filtrar e excluir da análise todos os casos com omissão de resposta em pelo menos uma das variáveis, pelo que o número de observações usado nesta aplicação é de apenas 564 sujeitos. Os resultados completos da análise constam do Apêndice VIII.

os valores de saturação das variáveis C1 e C2 são também relativamente elevados, todavia de igual orientação, deixando antever ao contrário da situação anterior uma tendência de relação directa entre as variáveis.

Um outro instrumento de grande poder informativo das relações e respectivos sentidos de orientação entre as diversas variáveis submetidas à análise é-nos dado pela matriz de correlações.

Quadro LXXVII
Matriz de correlações

	C1	C2	C3	E2
C1	*			
C2	,039	*		
C3	,127	-,124	*	
E2	-,144	,067	-,385	*

Legenda: C1 - Pré-escolarização; C2 - Telescolarização; C3 - Paridade; E2 - Desempenho global educativo.

Dos resultados depreende-se, por um lado, à excepção do par E2 - C3, a predominância de correlações muito fracas ou quase nulas e, em segundo lugar, os sentidos directo e indirecto dessas correlações consoante as variáveis envolvidas. Sobressaem mais pelo sinal positivo das correlações do que propriamente pelos respectivos valores absolutos dessas correlações os pares C2-C1, C3-C1 e E2-C2, ou seja, em relação ao primeiro par, uma tendência, ainda que muito ligeira, de associação entre a frequência da educação pré-escolar e a frequência posterior do EBM ou o contrário do anterior ¹¹, no caso do segundo par, um indício embora igualmente muito

¹¹ Este parece ser um resultado um tanto paradoxal, na medida em que se esperaria relativamente aos sobreviventes escolares no 3º ciclo que frequentaram o ensino directo uma maior incidência ao nível do índice de pré-escolarização. Na verdade, aprofundando a questão constata-se que as diferenças entre os grupos não são estatisticamente significativas ($\chi^2 = 0.84$, $n = 564$, $gl = 1$, $p = 0.360$), todavia confirma-se a tendência anterior, designadamente, a

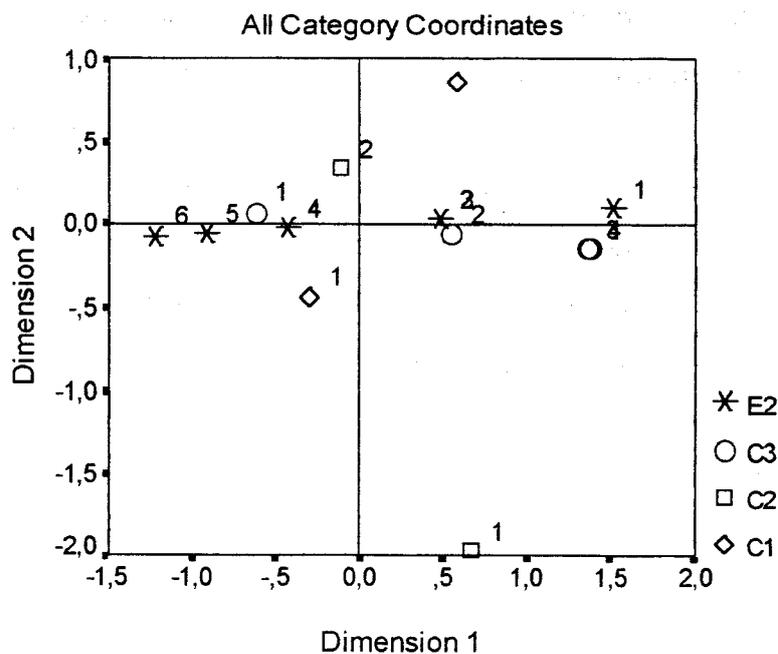
ligeiro para os alunos com itinerários de paridade zero terem frequentado a pré-escolar ou o contrário e em relação ao terceiro par, uma muito ténue tendência no sentido de associar a sobre-realização escolar à frequência do ensino directo ou o contrário do anterior. Do mesmo modo, os pares entre os quais se observam correlações negativas são E2-C1, C3-C2 e E2-C3. Em relação aos dois primeiros pares, as correlações muito fracas não permitem ir além da admissibilidade de uma certa tendência na obtenção de melhores níveis escolares por parte dos alunos que frequentaram o pré-escolar e de percursos escolares com menor incidência das situações de repetência por parte dos alunos que realizaram o 2º ciclo na rede de ensino directo; quanto ao último par, apesar da correlação ser fraca, as varáveis que o compõem apresentam-se mais ligadas do que no caso dos pares anteriores e o sentido dessa ligação é de que quanto maior é a incidência da repetência no historial trajectorial do aluno tende a constituir-se como uma espécie de marca estrutural de efeito negativo no desempenho. Por outras palavras, o que os resultados induzem neste caso é que a questão do sub-desempenho escolar tende a envolver sempre os mesmos alunos, dado que quanto mais acidentado é o seu historial escolar tanto mais estes tendem a ocupar os lugares da cauda do desempenho e, conseqüentemente, tanto mais provável se afigura a reincidência da repetência e a questão ganha contornos de estrutural nesses sub-grupos de alunos.

A estrutura das relações entre a qualidade do desempenho escolar e os índices trajectoriais considerados e entre estes entre si está evidenciada graficamente e dela se depreende a confirmação de que apenas o índice de paridade (C3) se apresenta projectado aproximadamente sobre um mesmo eixo em relação ao índice E2, ainda que com um sentido de orientação contrário.

de uma diferença de cerca 5,1 pontos percentuais a favor de percursos com pré-escolarização por parte dos sobreviventes escolares que frequentaram o EBM.

Gráfico 82

Projeção gráfica das variáveis e das respectivas modalidades



Legenda: C1 - Pré-escolarização; C2 - Telescolarização; C3 - Paridade;
E2 - Desempenho global educativo.

A relação indirecta entre os índices C3 e E2 é de algum modo reveladora de que as situações de sub-qualidade de desempenho não são propriamente de ordem conjuntural ou pontual, no sentido de que ocorrem apenas e excepcionalmente em certos momentos para depois desaparecerem em definitivo dos históricos escolares dos alunos. Na verdade, o que a correlação negativa entre o índice de paridade e o índice de qualidade do desempenho escolar parece deixar transparecer é antes a ideia de que a repetência, enquanto situação punitiva escolarmente experienciada, não virá a produzir no futuro um especial efeito positivo nos níveis de realização escolar desses alunos, mas antes tende a acompanhar e a estruturar de forma mais ou menos persistente todo o seu trajectorial escolar.

3.5 Qualidade do desempenho escolar e atitudes face à escola

As atitudes dos alunos face à escola, enquanto pré-disposições para reagir sob a forma verbal, estão traduzidas segundo diversos sentidos e intensidades de opinião relativamente a um conjunto de aspectos relacionados com a escola e a escolaridade. Foram captadas através de um questionário anónimo e onde era assegurada a confidencialidade das respostas, o qual é aliás reconhecido por Seltiz *et al.* (1977) como um meio eficaz de recolha de informações às quais qualquer sujeito poderia vir a sentir-se embaraçado em responder se fosse de outra maneira. As 1113 respostas consideradas válidas para efeitos dos cálculos das médias e respectivas dispersões absolutas, e que aqui utilizaremos como indicador de uma maior ou menor consensualidade das opiniões manifestadas pelos alunos em torno dos diversos aspectos com que foram confrontados estão resumidas nos dois quadros seguintes por ordem oposta em relação ao grau de concordância ou discordância suscitado.

Quadro LXXVIII

Classificação por ordem decrescente dos dez enunciados que mereceram maior concordância junto dos alunos (n = 1113)

Enunciado	Média	DP
Q20 - Se tiver problemas sei que tenho pelo menos um professor com que posso contar	4,20	1,28
Q24 - A melhor coisa na escola são os colegas	4,12	1,15
Q04 - Divirto-me imenso na escola	4,10	1,18
Q09 - Já que passo tanto tempo na escola, deviam tratar-se coisas com mais interesse	3,96	1,29
Q05 - Na escola faço coisas que me agradam bastante	3,95	1,17
Q21 - A maior parte dos professores importa-se com os alunos	3,93	1,28
Q32 - Trabalho com grande prazer nas actividades escolares	3,92	1,20
Q27 - Sem os meus colegas eu não suportaria a escola	3,91	1,43
Q02 - Os trabalhos que realizo nas aulas dão-me muito entusiasmo	3,83	1,09
Q19 - Os meus professores são justos	3,65	1,34

Os enunciados anteriores estão incluídos em quatro das cinco dimensões da escala e despertaram reacções que no corredor das respostas possíveis correspondem integralmente à posição de concordância. No leque dos dez itens que obtiveram as pontuações médias mais elevadas a amplitude é de apenas 0,55 (cerca de 14% do máximo teórico possível) o que conduz a um reforço da ideia de proximidade das pontuações médias registadas neste conjunto de enunciados. Por outro lado, dos valores da dispersão absoluta depreendem-se do mesmo modo variabilidades percentuais semelhantes (amplitude 8,8%) e cujos máximos e mínimos se situam respectivamente no item 10 (36,7%) e no enunciado 2 (27,9%). Não se tratando efectivamente de coeficientes de variação relativa elevados e, conseqüentemente, depreendendo-se até destes valores uma certa ideia de maior homogeneidade do que de heterogeneidade das reacções dos alunos em torno destes enunciados, não deixaremos todavia de considerar, ademais quando em todos os itens o leque das respostas atravessa a totalidade do corredor da escala, a possibilidade de existência de uma estrutura de respostas relativamente à qual tendam a configurar-se certos traços característicos dos alunos.

Regressando à lista ordenada dos 'dez itens mais' e em particular ao conteúdo dos seus enunciados, concluiu-se que os mesmos alinham por ordem decrescente das reacções dos alunos as imagens associadas à 'vertente humanizada e alegre da escola e onde o professor é visto como uma pessoa amiga, solidária e com quem o aluno pode contar' (além da Q20 mais dois itens do factor 4 nos dez primeiros), 'da escola como um espaço sócio-recreativo e de convivialidade e onde a melhor coisa são os colegas' (além da Q24, também a Q27 integra os dez primeiros), 'de uma escola divertida, estimulante e realizadora' (além da Q4 mais três itens do factor 2 nos dez mais pontuados) e, por último, 'de uma imagem de escola onde nem tudo se configura com interesse' (Q9 e único item do factor 3 nos dez mais). De sublinhar ainda que apesar do factor 1 (escola como espaço sócio-educativo desinteressante e desmotivador) ser constituído por onze itens, nenhum deles integra o grupo de enunciados mais pontuados, o que, dado o sentido claramente contraditório deste factor relativamente e em especial a três dos

anteriores acaba por evidenciar a coerência das perspectivas e a própria consistência da dimensionalidade da escala.

Fazendo agora o exercício oposto, constata-se que todos os enunciados do factor 1 fazem parte da lista dos 'dez menos'. Na verdade, fica fora deste escalonamento apenas o item Q31, um item com um enunciado bastante mais 'suavizado' comparativamente à maioria dos restantes itens deste factor e que ocupa mesmo o penúltimo lugar em termos de saturação factorial e que ainda assim se 'escapa' apenas por três lugares (13º lugar numa ordenação ascendente da escala) do grupo dos dez enunciados em torno dos quais se geraram reacções de maior discordância.

Quadro LXXIX

Classificação por ordem crescente dos dez enunciados que mereceram maior discordância junto dos alunos (n = 1113)

Enunciado	Média	DP
Q34 - Venho à escola porque sou obrigado	1,98	1,43
Q30 - Eu não ligo aos trabalhos de casa	2,02	1,33
Q28 - Só venho à escola para não ter falta	2,03	1,41
Q33 - Assim que tiver idade prefiro ir trabalhar do que vir à escola	2,08	1,46
Q23 - Andar na escola não vale o sacrifício	2,20	1,48
Q26 - É muito mais importante para mim divertir-me do que ser um bom aluno	2,26	1,42
Q15 - Se penso por mim próprio, só arranjo problemas	2,34	1,48
Q29 - Andar na escola é para mim um grande aborrecimento	2,37	1,45
Q07 - A maior parte das coisas que faço nas aulas não tem sentido	2,42	1,38
Q08 - Muito pouco do que faço na escola me interessa	2,47	1,45

Da análise dos resultados depreende-se um posicionamento médio dos respondentes de clara discordância relativamente à ideia de uma frequência escolar imposta, de uma intenção de abandono escolar que aguarda apenas a observância do requisito idade para se concretizar, de uma escolarização que não vale o sacrifício ou ainda de um desinteresse completo pelas tarefas

escolares que são remetidas para casa. Os valores de dispersão mostram, por outro lado, não só uma dispersão média mais elevada do que no caso anterior (1,42 contra 1,24) como tendencialmente maior em relação a cada um dos enunciados, uma vez que, a amplitude é agora no grupo dos 'dez menos' de menos de metade da amplitude das dispersões registadas no grupo dos 'dez mais'.

No que respeita ao escalonamento dos factores por ordem decrescente das pontuações médias verificadas, os resultados confirmam as tendências observadas anteriormente quando para efeitos de análise se tomaram os enunciados de forma individual.

Quadro LXXX

Classificação dos factores por ordem decrescente das pontuações médias obtidas (n =1113)

Factores	Média	DP	Mínimo	Máximo
F4	3,84	,93	1	5
F2	3,82	,83	1	5
F5	3,62	1,02	1	5
F3	3,28	,87	1	5
F1	2,28	,91	1	5

Legenda: F1 - Escola como espaço sócio-educativo desinteressante e desmotivador; F2 - Escola como espaço sócio-educativo estimulante e realizador; F3 - Escola como espaço educativo-curricular desligado das necessidades do quotidiano; F4 - Escola como espaço sócio-educativo criativo e humanizado; F5 - Escola como espaço sócio-recreativo e de convivialidade.

Com efeito, os apuramentos efectuados conduzem a resultados que no corredor da escala traduzem claramente três situações distintas.

Uma primeira situação, suportada pelas posições tendenciais de concordância relativamente aos factores 4, 2 e 5, ou seja, associada a imagens de escola como espaço educativo humanizado e solidário, estimulante e realizador, recreativo e de convivialidade e onde professores e alunos, enquanto protagonistas escolares principais, são vistos, no caso dos primeiros, como pessoas solidárias, amigas e com sentido de justiça e, no caso dos segundos, como bons colegas e a melhor coisa da escola. Se nestes

factores, dos valores das respectivas médias se depreende uma proximidade de posição em termos da escala em todos eles, já os valores da dispersão induzem relativamente ao factor 5, comparativamente aos anteriores, uma maior heterogeneidade das respostas e, conseqüentemente, a possibilidade de concluir-se que a imagem 'de escola como espaço sócio-recreativo e de convivialidade e na qual os colegas se configuram como um eixo essencial', embora merecendo maioritariamente reacções de concordância, não reúne um consenso tão alargado como as imagens 'de escola humanizada e com professores amigos e solidários' ou 'de escola como espaço educativo estimulante e realizador e onde acontecem coisas agradáveis e que dão prazer realizar'.

Quadro LXXXI

Distribuição das posições de resposta nos factores 4, 2 e 5 da escala

Respostas	F4 (fr)	F4 (%)	F2 (fr)	F2 (%)	F5 (fr)	F5 (%)
Discordância absoluta	27	2,4	11	1,0	38	3,4
Discordância	101	9,1	77	6,9	153	13,7
Indecisão	183	16,4	260	23,4	250	22,5
Concordância	401	36,0	498	44,7	402	36,1
Concordância absoluta	401	36,0	267	24,0	270	24,3
Total	1113	100	1113	100	1113	100

Legenda: F2 - Escola como espaço sócio-educativo estimulante e realizador; F4 - Escola como espaço sócio-educativo criativo e humanizado; F5 - Escola como espaço sócio-recreativo e de convivialidade.

Na verdade, a decomposição nestes três factores das respostas de acordo com a escala original, apesar de conduzir a estruturas de resposta de configurações semelhantes e onde, qualquer que seja o factor considerado, as posições de concordância e de concordância absoluta prevalecem sobre quaisquer das restantes, não deixa no caso do factor 5 de apresentar uma estrutura de resposta mais distribuída e equilibrada nas diversas categorias da escala, nomeadamente com cerca de 40% dos alunos (17% de discordantes e 23% de indecisos) a não concordarem com uma tal imagem de escola, quando

no caso dos dois factores anteriores a concordância nas suas formas relativa ou absoluta ocorre aproximadamente em 75% das situações.

Por outro lado, um aprofundamento ao nível de alguns dos traços característicos dos respondentes nas diferentes categorias conduz-nos às seguintes conclusões:

i) o factor 4, designado de 'escola como espaço educativo humanizado e solidário', apresenta uma distribuição de configuração assimetricamente negativa ($G = -,860$), sendo que de um total de 1113 casos válidos apenas 128 alunos manifestaram explicitamente a sua discordância, ou seja, somente cerca de 12% desses alunos afirmaram rejeitar uma tal imagem de escola. Integra este grupo claramente minoritário um público escolar tendencialmente mais masculino do que feminino ($\chi^2 = 7,6$; $gl = 2$; $p < 0,05$), com historiais escolares acidentados e em que a repetência já foi experienciada e em alguns casos mais do que uma vez ($\chi^2 = 11,8$; $gl = 6$; $0,05 < p < 0,10$), de ambientes escolares em casa mais problemáticos ($\chi^2 = 12,8$; $gl = 4$; $p < 0,05$), com maiores índices de absentismo escolar ($\chi^2 = 8,4$; $gl = 2$; $p < 0,05$), com pior comportamento ($\chi^2 = 32,8$; $gl = 2$; $p < 0,01$) e com uma menor qualidade de desempenho ($\chi^2 = 13,5$; $gl = 4$; $0,01 < p < 0,001$). Embora sem significância estatística nos restantes casos, as reacções tendencialmente adversas à ideia de uma escola em que o professor é solidário e amigo dos alunos e com quem estes podem contar, encontra no seio dos alunos de condições sociais mais desfavorecidas, de menor tradição de mobilidade social ascendente por meritocracia escolar de pais e avós, de estruturas familiares nucleares, de habitats urbanos ou predominantemente urbanos e com melhores acessibilidades à escola outras das vozes que tendem a integrar o grupo minoritário dos discordantes;

ii) em relação ao factor 2, saturado por um conjunto de enunciados que perspectivam a escola como um espaço educativo estimulante e realizador, as posições de resposta deram origem a uma distribuição assimetricamente negativa ($G = -,575$). Este factor reúne a concordância de mais de dois terços dos alunos e a discordância de apenas 8% dos respondentes. No grupo dos alunos que manifestaram reacções de não concordância relativamente a este

modo de considerar a escola e, em particular, as actividades nela realizadas, tendem a predominar mais os alunos do sexo masculino do que do feminino ($\chi^2 = 6,9$; gl = 2; $p < 0,05$), com uma menor implicação e determinação escolares, traduzidas nos níveis de aspirações ocupacionais e profissionais futuras preconizadas quer pelos pais quer pelos próprios alunos e, simultaneamente, pela relevância que é por estes atribuída à escola para a realização dessas aspirações ($\chi^2 = 11,3$; gl = 4; $p < 0,05$), com piores ambientes escolares em casa ($\chi^2 = 28,8$; gl = 4; $p < 0,001$), com maiores níveis de absentismo escolar ($\chi^2 = 5,9$; gl = 2; $0,05 < p < 0,10$), envolvidos mais frequentemente em situações de ordem comportamental disciplinar ($\chi^2 = 8,1$; gl = 4; $0,05 < p < 0,10$) e naturalmente também com piores níveis de desempenho escolar ($\chi^2 = 16,4$; gl = 10; $0,05 < p < 0,10$).

iii) o factor 5, e que pode ser considerado como um eixo em que as relações de convivialidade entre colegas se apresentam como a melhor coisa que a escola proporciona e tem para oferecer aos alunos sobreviventes, provoca reacções que conduzem a uma distribuição assimétrica negativa uma vez que a média é inferior à mediana ($G = -,512$) e em que o leque das respostas no corredor da escala face ao conjunto de enunciados que perspectivam a escola como um espaço sócio-educativo com uma tal orientação traduzem reacções de adesão em cerca de 60% dos respondentes, dividindo-se os restantes 40% dos alunos por posições de discordância (17,2%) e de indecisão (22,5%). Os quase 200 alunos que discordam assumidamente da subalternização de outras facetas da escola ao eixo 'colegas e convivialidade' caracterizam-se por ter um perfil onde tende a acentuar-se o elemento feminino (62,8%; $\chi^2 = 14,1$; gl = 2; $p < 0,001$), a presença de alunos de famílias tradicionais ($\chi^2 = 10,0$; gl = 4; $p < 0,05$), com menores índices de conforto habitacional ($\chi^2 = 10,8$; gl = 4; $p < 0,05$), sem experiências de repetência ou com historiais escolares menos acidentados ($\chi^2 = 17,5$; gl = 6; $p < 0,01$), sem problemas de ordem disciplinar ($\chi^2 = 45,6$; gl = 2; $p < 0,001$).

Uma segunda situação, traduzida nas reacções de indecisão face ao conjunto dos enunciados que saturam o factor 3 e daqui se depreendendo que os aspectos mais relacionados com a natureza e o tipo das actividades curriculares a privilegiar e a desenvolver na escola, nomeadamente, no que respeita a uma estruturação educativa e curricular orientada mais por concepções e lógicas cívicas ou mais por concepções e lógicas industriais (Derouet, 1980; Macedo 1995) não encontram da parte dos alunos uma posição definida a esse respeito e em que, por outro lado, ao complementar-se estes resultados com os valores obtidos de dispersão absoluta neste factor reforça-se ainda mais esta ideia de indecisão, dado que a variabilidade de respostas no factor 3 é precisamente a segunda mais baixa o que, de alguma forma, deixa antever um número alargado de respostas em torno do valor da média, ou seja, situadas de facto na posição 3 do corredor da escala e não propriamente um resultado médio como uma espécie de resultante exclusiva de um compromisso de equilíbrio entre dois grupos claramente opostos relativamente às concepções educativas e curriculares em causa.

Quadro LXXXII

Distribuição das posições de resposta no factor 3 da escala de atitudes

Respostas	Frequência	%	Acum %
Discordância absoluta	41	3,7	3,7
Discordância	188	16,9	20,6
Indecisão	362	32,5	53,1
Concordância	433	38,9	92,0
Concordância absoluta	89	8,0	100,0
Total	1113	100	-

Legenda: F3 - Escola como espaço educativo-curricular desligado das necessidades do quotidiano.

A observação das respostas dadas ao conjunto dos seis enunciados que constituem o factor 3, permitem efectivamente constatar a existência de uma estrutura de respostas na qual a posição de indecisão é assumida por quase um terço dos inquiridos, para além de que, este é ainda reforçado pelos

posicionamentos opostos nas categorias correspondentes às posições de concordância e de discordância. Ao contrário dos factores anteriores, nenhum destes grupos atinge 50% dos resultados, ainda que o total dos respondentes que dizem concordar a respeito de uma imagem que reflecte a escola como um 'espaço educativo e curricular marcado por uma certa ruptura entre os saberes escolares e os saberes do quotidiano' supere em mais do dobro os que em relação a uma tal imagem de escola dizem estar em desacordo. De entre os alunos respondentes, os que dizem rejeitar uma tal perspectiva do trabalho realizado na escola tendem a ser maioritariamente do sexo feminino ($\chi^2 = 17,4$; $gl = 2$; $p < 0,001$), de proveniência rural ou predominantemente rural ($\chi^2 = 12,4$; $gl = 6$; $0,05 < p < 0,10$), de paridade nula ($\chi^2 = 17,3$; $gl = 6$; $p < 0,01$), de bom ambiente escolar em casa ($\chi^2 = 25,6$; $gl = 4$; $p < 0,001$), com bom comportamento escolar ($\chi^2 = 40,1$; $gl = 2$; $p < 0,001$), com melhores prestações escolares ($\chi^2 = 34,7$; $gl = 4$; $p < 0,001$).

Um terceiro eixo atitudinal tendo como pano de fundo uma visão muito negativa da escola e que é supostamente representada por alunos marcados por experiências escolares certamente não muito agradáveis uma vez que a escola tende a ser configurada como algo indesejável e cuja frequência acontece por obrigatoriedade e imposição, apresentando-se como um verdadeiro fardo nas suas vidas e nos seus projectos pessoais futuros. Esta perspectiva centrada em torno da ideia de uma escola básica pouco motivadora e desinteressante e em que a obrigatoriedade escolar constitui o principal instrumento impeditivo da concretização antecipada de um desejo de deserção escolar, é todavia particularmente recusada por um público escolar cujos traços dominantes se caracterizam por uma certa predominância e sobre-representação de alunos do sexo feminino ($\chi^2 = 32,3$; $gl = 2$; $p < 0,001$), de estatuto social médio-superior e superior ($\chi^2 = 28,8$; $gl = 4$; $p < 0,001$), cujas mães têm níveis de escolaridade superior ($\chi^2 = 34,5$; $gl = 2$; $p < 0,001$), com tradição familiar de situações de mobilidade social ascendente por meritocracia escolar ($\chi^2 = 24,9$; $gl = 2$; $p < 0,001$), inseridos em estruturas familiares nucleares ($\chi^2 = 8,1$; $gl = 4$; $0,05 < p < 0,10$), com itinerários escolares

sem repetências ($\chi^2 = 53,8$; gl = 6; $p < 0,001$), com uma elevada implicação e determinação escolares para a realização das suas aspirações sócio-profissionais ($\chi^2 = 62,6$; gl = 4; $p < 0,001$), com bom ambiente escolar em casa ($\chi^2 = 21,2$; gl = 4; $p < 0,001$), que perspectivam especialmente a escola com uma função cultural/produzitiva integrativa ($\chi^2 = 8,4$; gl = 2; $p < 0,05$), escolarmente não absentistas ($\chi^2 = 36,4$; gl = 2; $p < 0,001$), com melhor comportamento ($\chi^2 = 82,8$; gl = 2; $p < 0,001$) e naturalmente também com uma sobre-representação de alunos com níveis superiores de realização escolar ($\chi^2 = 122,0$; gl = 10; $p < 0,001$).

Quadro LXXXIII

Distribuição das posições de resposta no factor 1 da escala de atitudes

Respostas	Frequência	%	Acum %
Discordância absoluta	248	22,3	22,3
Discordância	476	42,8	65,0
Indecisão	263	23,6	88,7
Concordância	107	9,6	98,3
Concordância absoluta	19	1,7	100,0
Total	1113	100	-

Legenda: F1 - Escola como espaço sócio-educativo desinteressante e desmotivador.

Na verdade, esta dimensão contrasta claramente com as restantes e tende especialmente a merecer a adesão de um público escolar com elevados níveis de absentismo, com frequentes problemas de ordem comportamental e disciplinar e em que, salvo raras excepções, a escola não se afigurou relevante nas vidas sócio-profissionais dos seus ascendentes familiares directos. De referir ainda, que os 126 alunos que disseram concordar com a imagem escolar traduzida neste factor apresentam uma qualidade de desempenho onde a média global, numa amplitude teórica máxima de 4 pontos, cai dos 3,07 da totalidade da amostra para os 2,80 neste grupo categorial específico e nas disciplinas tradicionalmente catalogadas como académicas essa queda é ainda mais acentuada ao passar em termos médios

de 2,92 para 2,60, ou seja, registando uma variação negativa de -11% neste grupo categorial específico.

Quadro LXXXIV

Dimensões atitudinais e respectivas distribuições percentuais de acordo e desacordo por escola

Escola	EB SC		EB EA		EB Por		ES AG		Total	
	desac	acor	desac	acor	desac	acor	desac	acor	desac	acor
[2] > Média + 0,5*DP	86,7	6,0	87,9	4,3	71,0	8,1	88,6	0,0	84,4	5,0
F1 [1] Não condicionado	63,9	9,5	68,1	10,8	56,7	15,9	67,9	9,8	65,1	11,3
[3] < Média - 0,5*DP	39,7	15,5	45,1	18,6	36,2	22,4	52,1	16,9	44,0	18,3
[2] > Média + 0,5*DP	7,2	73,5	6,4	76,4	9,7	67,7	5,7	77,1	7,2	74,1
F2 [1] Não condicionado	11,2	69,0	6,9	69,7	9,1	66,3	6,0	67,7	8,0	68,5
[3] < Média - 0,5*DP	15,3	64,4	8,0	62,8	6,9	65,5	5,6	70,4	8,6	65,4
[2] > Média + 0,5*DP	23,2	47,6	31,4	33,6	38,7	29,0	22,9	31,4	29,8	36,1
F3 [1] Não condicionado	18,3	49,2	22,8	45,6	24,5	46,6	14,4	47,4	20,5	46,9
[3] < Média - 0,5*DP	12,1	55,2	15,9	56,6	15,5	60,3	15,5	52,1	15,0	56,0
[2] > Média + 0,5*DP	11,0	75,6	2,9	84,3	9,7	77,4	8,6	57,1	6,9	77,7
F4 [1] Não condicionado	11,7	73,0	10,0	74,7	8,2	76,9	17,8	60,6	11,5	72,1
[3] < Média - 0,5*DP	15,5	67,2	16,8	61,1	13,8	69,0	10,0	74,3	14,4	66,9
[2] > Média + 0,5*DP	12,0	62,7	21,4	55,7	17,7	61,3	14,3	65,7	17,5	59,7
F5 [1] Não condicionado	15,4	58,1	18,2	61,6	18,8	59,6	15,5	61,0	17,2	60,4
[3] < Média - 0,5*DP	17,2	55,2	9,7	69,9	17,2	63,8	17,1	61,4	14,4	63,9

Legenda: F1 - Escola como espaço sócio-educativo desinteressante e desmotivador; F2 - Escola como espaço sócio-educativo estimulante e realizador; F3 - Escola como espaço educativo-curricular desligado das necessidades do quotidiano; F4 - Escola como espaço sócio-educativo criativo e humanizado; F5 - Escola como espaço sócio-recreativo e de convivialidade.

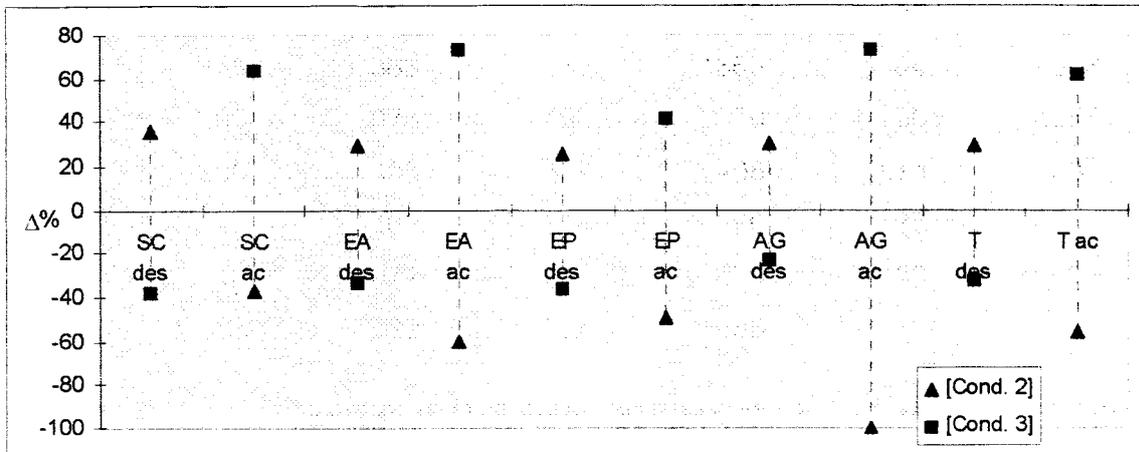
Um outro aspecto é o que diz respeito ao comportamento dos respondentes face a cada uma das dimensões atitudinais em análise em cada uma das escolas, designadamente quando se procede à observação dos resultados na totalidade da amostra de alunos ou nos sub-grupos amostrais condicionados de acordo com os critérios indicados no quadro anterior.

O factor 1 é de todos os factores aquele que se apresenta com uma imagem mais negativa da escola e do tipo de trabalho escolar nela realizado e congrega um conjunto de reacções que se estruturam segundo um padrão configuracional em que as categorias de resposta 'discordância' e

'concordância' se correlacionam respectivamente de forma positiva e negativa com a qualidade do desempenho.

Gráfico 83

Variação do factor 1 nos sub-grupos amostrais de qualidade de desempenho



Legenda: F1 - Escola como espaço sócio-educativo desinteressante e desmotivador.

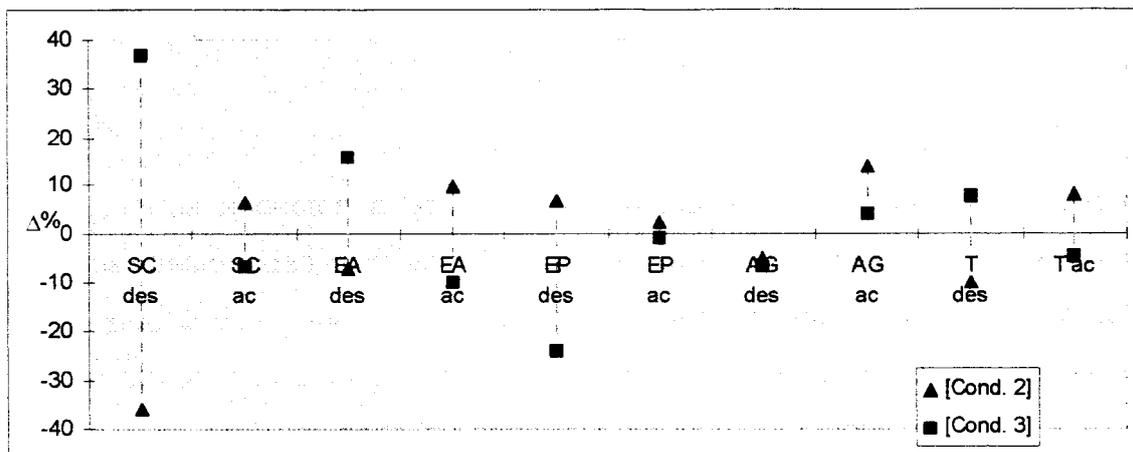
Para além de ser um factor onde o padrão configuracional de resposta permanece inalterável qualquer que seja a escola, é ainda o factor que regista as maiores amplitudes tanto máxima como mínima entre os sub-grupos amostrais com desempenhos de níveis superiores e de níveis inferiores ao nível da categoria 'desacordo', respectivamente de 47% e de 34,8% e em que qualquer que seja a escola as diferenças entre os valores categoriais de resposta relativamente a esses diferentes patamares em termos de qualidade do desempenho são na globalidade e em cada uma das escolas consideradas altamente significativas (respectivamente $\chi^2 = 33.9$, $gl = 2$, $p < 0.001$ para a menor diferença, caso da escola 'SC' e $\chi^2 = 58.8$, $gl = 2$, $p < 0,001$ para a maior dessas diferenças, caso da escola 'AG'). Trata-se na verdade de uma relação elástica uma vez que a um acréscimo de cerca de 92% no eixo categorial da discordância do sub-grupo amostral [2] para o sub-grupo [3] corresponde um acréscimo de 124% na qualidade dos níveis de realização escolar e vice-versa, ou seja, a este mesmo acréscimo em termos da qualidade do desempenho nos dois sub-grupos amostrais em análise, está associado um comportamento semelhante só que de sinal contrário na zona categorial da

concordância do corredor da escala e cujo valor médio dos quocientes entre as respectivas variações relativas percentuais das variáveis é indicativo de uma relação elástica ($\varepsilon = 1,1$). Concluiu-se assim que entre as reacções de resposta ao factor 1 e a qualidade do desempenho existe nos dois pólos categoriais um efeito, ainda que de sentido contrário, mais do que proporcional entre as variáveis.

O factor 2, integrando enunciados que sublinham a ideia de que na escola os alunos desenvolvem e realizam actividades que lhes agradam bastante ou que lhes dão um imenso prazer, apresenta na globalidade uma estrutura de resposta em que a discordância tende a correlacionar-se negativamente com a qualidade do desempenho e a concordância positivamente.

Gráfico 84

Variação do factor 2 nos sub-grupos amostrais de qualidade de desempenho



Legenda: F2 - Escola como espaço sócio-educativo estimulante e realizador.

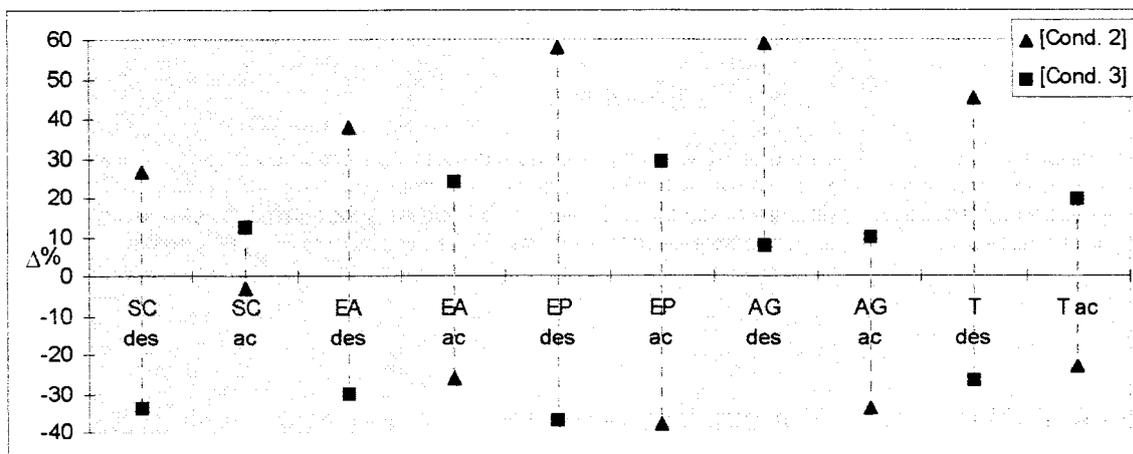
As amplitudes máxima e mínima são agora muito pouco acentuadas quer em relação à categoria 'discordância' quer em relação à categoria 'concordância' e as diferenças entre as posições de resposta nos diferentes patamares de desempenho não são nem na globalidade nem na grande maioria das escolas estatisticamente significativas (exceptua-se o caso da escola 'SC' em que essas diferenças são significativas a um nível inferior a 0.05), além de que este padrão configuracional claramente menos

diferenciador do que o anterior, se apresenta também alterado nos casos das escolas 'AG' e 'EP'.

O factor 3, através do qual perpassa uma ideia de escola com um pacote de ofertas curriculares algo desligadas e desajustadas das necessidades dos alunos, é outro dos factores em que as reacções de discordância se correlacionam positivamente e as de concordância negativamente com a qualidade das prestações escolares e em que este padrão configuracional atravessa de forma inalterável todas as escolas.

Gráfico 85

Variação do factor 3 nos sub-grupos amostrais de qualidade de desempenho



Legenda: F3 - Escola como espaço educativo-curricular desligado das necessidades do quotidiano.

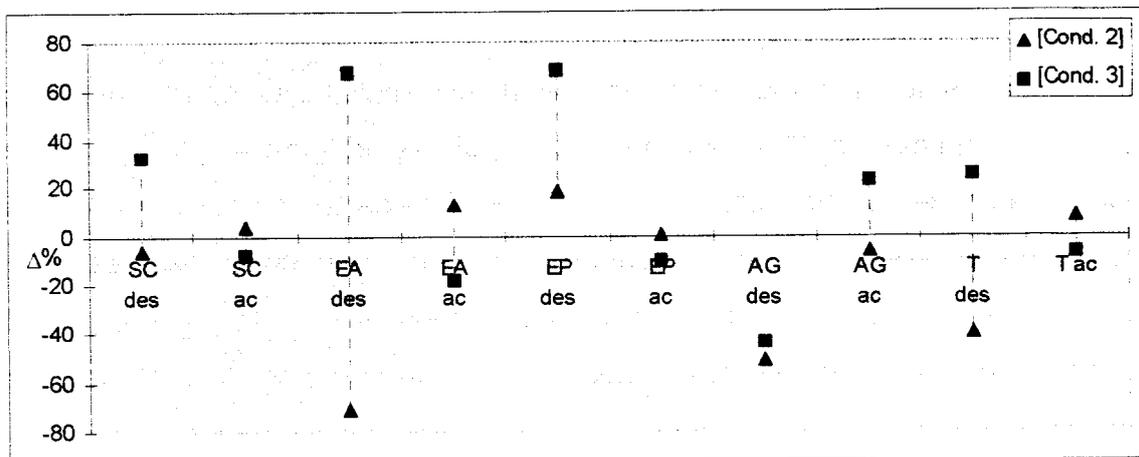
As diferenças entre os sub-grupos amostrais [2] e [3] geram amplitudes ao nível da discordância que oscilam entre 23,2% e 7,4% como máximo e mínimo e ao nível da concordância entre -7,6% e -31,3%. Por outro lado, estas diferenças de reacção dos alunos respondentes tendo por referência a classe de desempenho escolar em que se posicionam são estatisticamente significativas quer na globalidade quer em cada uma das escolas observadas (respectivamente $\chi^2 = 9.4$, $gl = 2$, $p < 0.01$ para a menor diferença, caso da escola 'SC' e $\chi^2 = 55.5$, $gl = 2$, $p < 0,001$ para a maior dessas diferenças, caso da escola 'EP'). Trata-se na verdade de uma relação elástica uma vez que a acréscimos de cerca de 123,5% na qualidade dos níveis de realização escolar

entre os sub-grupos amostrais [2] e [3] correspondem variações positivas de 98% e negativas de 36% respectivamente em termos de discordância e concordância. A lógica circular destas relações e em que as variáveis em contraste são simultaneamente causa e efeito evidenciam uma sensibilidade média mais do que proporcional e de configuração oposta por cada unidade percentual de acréscimo ou de decréscimo observada numa delas ($\varepsilon = 1,5$).

No concernente ao factor 4, cujos enunciados acentuam a ideia do professor como alguém amigo, solidário e justo, regista-se uma sobre-representação ao nível da discordância e uma sub-representação das reacções de concordância à medida que decresce a qualidade do desempenho escolar.

Gráfico 86

Variação do factor 4 nos sub-grupos amostrais de qualidade de desempenho



Legenda: F4 - Escola como espaço sócio-educativo criativo e humanizado.

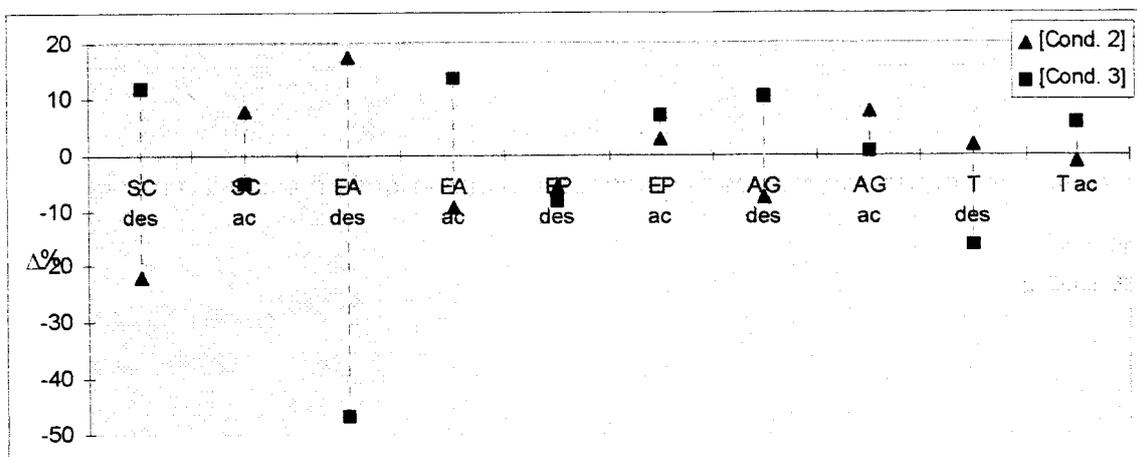
A estrutura da configuração das respostas apresenta-se apenas interrompida na escola 'ESAG' na categoria 'acordo' e regista diferenças estatísticas significativas na globalidade dos resultados e em três das quatro escolas (respectivamente $\chi^2 = 7.7$, $gl = 2$, $p < 0.05$ para a menor diferença, caso da escola 'EP' e $\chi^2 = 33.3$, $gl = 2$, $p < 0,001$ para a maior dessas diferenças, caso da escola 'EA'). Por outro lado, as amplitudes mais elevadas registam-se nas

posições de acordo, sendo os seus máximo e mínimo em valor absoluto respectivamente de 23,2% e 17,2% e os resultados em termos da elasticidade média entre este factor e a qualidade do desempenho ($\varepsilon = 2,6$) induzem a existência de uma relação entre ambas as variáveis mais do que proporcional.

Por último o factor 5, expressando uma ideia de escola onde a convivialidade entre colegas ganha um lugar 'central' e em que as reacções dos respondentes não só não se apresentam, à excepção da escola 'EA', significativamente diferentes como se revelam de alguma irregularidade de escola para escola em ambas as categorias extremas de resposta do corredor da escala quando se procede à comparação dos resultados nos sub-grupos amostrais superiores e inferiores de desempenho.

Gráfico 87

Variação do factor 5 nos sub-grupos amostrais de qualidade de desempenho



Legenda: F5 - Escola como espaço sócio-recreativo e de convivialidade.

De referir ainda que não deixa de se afigurar um tanto paradoxal o facto de ser justamente em relação a um factor cuja tónica dominante radica na ideia de escola como espaço de convivialidade que se observa uma estrutura de resposta mais irregular e relativamente à qual, apesar de na globalidade se poder concluir pela existência de uma correlação indirecta entre as reacções de concordância e a qualidade do desempenho e de correlação directa entre esta e as reacções de discordância, esta estrutura se apresentar invertida em duas das quatro escolas em análise. A imagem reducionista de escola como

espaço sócio-recreativo e de convivialidade tenderia no plano teórico a reunir uma maior adesão junto de públicos escolares com prestações escolares mais fracas e a não ser tão valorizada pelos alunos que integram as classes superiores de desempenho. Ainda que sem significância estatística esta estrutura atitudinal observa-se no cômputo geral dos respondentes, todavia apresenta-se inflectida nos casos das escolas 'SC' e 'AG', daqui resultando um comportamento irregular da variável em termos do seu grau de elasticidade face ao desempenho e em especial do sentido dessa sensibilidade.

Em nota de síntese e à semelhança do que já acontecera em relação ao desempenho escolar expresso através dos índices parciais agregados 'eficácia interna' e 'eficiência interna' e do próprio índice de 'desenvolvimento global educativo', o que tende de um modo geral a sobressair das imagens escolares anteriores é a não interferência da variável 'estabelecimento de ensino' nas relações e na configuração dessas relações entre os factores atitudinais analisados e a qualidade das realizações escolares dos alunos, de tal modo que, quando na globalidade dos resultados se procede à identificação de um determinado padrão atitudinal e este se afigura sensível a variações em termos da qualidade do desempenho e vice-versa, o mais provável é que qualquer que seja a escola o padrão comportamental de resposta identificado permaneça inalterável em termos da sua configuração estrutural.

Com base no modelo de análise factorial de correspondências múltiplas, vejamos agora as correlações que se estabelecem entre os factores atitudinais extraídos e a qualidade do desempenho escolar.

Numa primeira leitura dos valores próprios das dimensões depreende-se, em primeiro lugar, que estas explicam respectivamente 0,3942 e 0,1879 da variação dos dados, em segundo lugar, que ambas deverão ser utilizadas na interpretação dos resultados e, em terceiro lugar, que a primeira dimensão tem uma maior importância na interpretação dos resultados do que a segunda dimensão¹².

¹² Optou-se, por questões de uma maior adequabilidade do modelo, pela exclusão da análise de todos os casos com omissão de resposta em pelo menos uma das variáveis, pelo que o número de observações usado nesta aplicação é de apenas 1108 sujeitos. Por outro

Quadro LXXXV

Ajustamentos múltiplos e simples e coeficientes de saturação

Variable	Multiple Fit		Single Fit		Component Loadings	
	Dim. 1.	Dim. 2	Dim. 1	Dim. 2	Dim. 1	Dim. 2
D1	,650	,071	,649	,060	,805	-,245
D2	,365	,363	,365	,363	,604	-,603
D3	,499	,076	,498	,070	-,706	-,264
D4	,330	,405	,329	,405	-,574	-,636
D5	,316	,163	,314	,160	-,560	-,400
E2	,210	,072	,210	,070	,458	,265
Mean	,395	,192	,394	,188	-	-

Legenda: D1 - Escola como espaço sócio-educativo desinteressante e desmotivador; D2 - Escola como espaço sócio-educativo estimulante e realizador; D3 - Escola como espaço educativo-curricular desligado das necessidades do quotidiano; D4 - Escola como espaço sócio-educativo criativo e humanizado; D5 - Escola como espaço sócio-recreativo e de convivalidade; E2 - Desempenho global educativo.

Os resultados evidenciam a agregação na mesma dimensão dos índices D1 (escola como espaço sócio-educativo desinteressante e desmotivante), D3 (escola como espaço educativo e curricular desligado das necessidades do quotidiano), E2 (qualidade do desempenho) e eventualmente D5 (escola como espaço de convivalidade), sendo os restantes casos claramente ambíguos dada a semelhança dos valores de saturação em ambas as dimensões.

Na matriz de correlações estão sinalizadas as relações múltiplas e respectivos sentidos de orientação entre os diversos índices, delas se depreendendo que os factores que mais se correlacionam com a qualidade do desempenho escolar e ainda que negativamente são os factores 1 e 3. Pelo sentido negativo destas correlações, daqui se depreende que os alunos que mais rejeitam a ideia de escola como espaço desinteressante e desmotivador,

lado, o quociente $1/n^{\circ}$ de variáveis fixa o valor 0,1667 como 'valor próprio mínimo' das dimensões a reter. Os resultados completos da análise constam do Apêndice IX.

com currículos desajustados e de pouca utilidade, são os que precisamente os que conseguem obter melhores níveis de realização escolar.

Quadro LXXXVI
Matriz de correlações

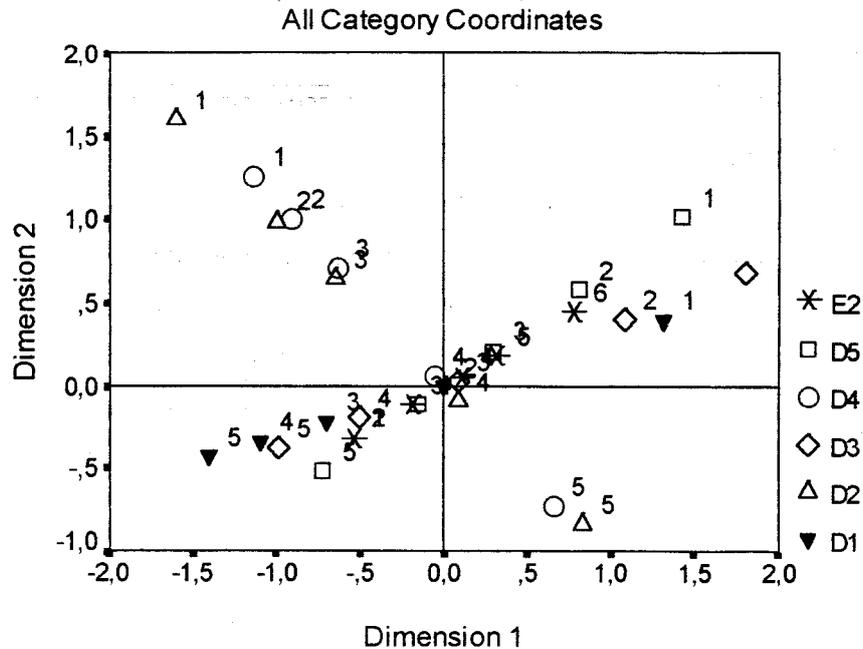
	D1	D2	D3	D4	D5	E2
D1	*					
D2	-,330	*				
D3	,499	-,220	*			
D4	-,257	,475	-,239	*		
D5	,406	-,140	,354	-,120	*	
E2	-,376	,115	-,205	,116	-,075	*

Legenda: D1 - Escola como espaço sócio-educativo desinteressante e desmotivador; D2 - Escola como espaço sócio-educativo estimulante e realizador; D3 - Escola como espaço educativo-curricular desligado das necessidades do quotidiano; D4 - Escola como espaço sócio-educativo criativo e humanizado; D5 - Escola como espaço sócio-recreativo e de convivialidade; E2 - Desempenho global educativo.

Outros aspectos a salientar são ainda as correlações entre alguns factores, designadamente ao nível dos pares D3-D1, D5-D1 e D4-D2 e cujo significado é o de que quem rejeita uma ideia de escola desinteressante e desmotivante, rejeita igualmente uma concepção de escola como espaço de recreio e de convivialidade ou como espaço curricularmente desajustada dos interesses e das necessidades dos alunos; quem reage favoravelmente a uma concepção de escola como espaço motivante e realizador também considera e adere à ideia de que esta é humanizada e que os professores são solidários e justos para com os alunos.

Gráfico 88

Projeção gráfica das variáveis e das respectivas modalidades



Legenda: D1 - Escola como espaço sócio-educativo desinteressante e desmotivador; D2 - Escola como espaço sócio-educativo estimulante e realizador; D3 - Escola como espaço educativo-curricular desligado das necessidades do quotidiano; D4 - Escola como espaço sócio-educativo criativo e humanizado; D5 - Escola como espaço sócio-recreativo e de convivalidade; E2 - Desempenho global educativo.

Por último, uma pequena nota relativamente à projecção gráfica, a qual evidencia toda uma a estrutura de relações onde se afigura patente um certo alinhamento próximo mas de sentido invertido entre os eixos da qualidade do desempenho escolar e os índices atitudinais relativos a imagens fortemente negativas de escola (índices D1 e D3).

3.6 Qualidade do desempenho escolar, absentismo escolar e outros aspectos atitudinais e comportamentais relativos à escolaridade

Em causa está agora a análise das relações entre o índice de qualidade do desempenho escolar, o índice de absentismo escolar e outros índices atitudinais indicativos das pré-disposições dos alunos manifestadas sob a forma verbal relativamente a um conjunto de aspectos relacionados com a escolaridade e projectos pessoais futuros.

Se em relação aos índices morfológicos de base sociográfica, logística e trajectorial atrás referidos, estes eram facilmente reconhecidos e aceites como possíveis elementos determinantes da qualidade do desempenho, não podendo relativamente a esta variável, sob pena de se considerar absurdo, aos primeiros ser atribuída outra condição que não fosse a de antecedente, relativamente às variáveis em análise qualquer uma delas pode assumir por inteiro simultaneamente a condição de antecedente e de consequente, de causa e de efeito, daqui decorrendo uma lógica de circularidade das relações a estabelecer entre elas. De facto, se num primeiro olhar se admite especulativamente em termos de modelo analítico que por exemplo o índice de implicação e determinação escolar influencia a qualidade do desempenho ou o nível de absentismo, não é de excluir de igual modo a hipótese recíproca, isto é, a hipótese de que à medida que acresce a qualidade do desempenho escolar de um dado aluno tanto menor será a sua propensão ao absentismo e ao envolvimento em incidentes críticos de ordem comportamental e disciplinar, como tanto maior tenderá a ser a implicação e determinação escolares manifestadas em torno das tarefas quotidianas escolares e dos projectos pessoais futuros e para os quais a escola detém um papel central. Trata-se com efeito de um conjunto de variáveis sensíveis nos dois sentidos e relativamente às quais passamos a explorar as possíveis relações existentes entre elas.

O índice de implicação e determinação escolar integra o segundo grupo de índices de 'modalidades activas' e tem por base o cruzamento das questões 15, 16, 32 e 35 do questionário. É um índice agregado que reúne as vertentes

relacionadas com as aspirações ocupacionais/profissionais futuras desejadas pelos alunos e pais e a respectiva importância que é pelos primeiros atribuída e reconhecida à escola na concretização de tais aspirações, bem como pela convicção e determinação que o aluno diz ter na sua realização, apresenta uma estrutura configuracional alternada em termos da representação percentual nos sub-grupos amostrais superiores e inferiores de qualidade de desempenho.

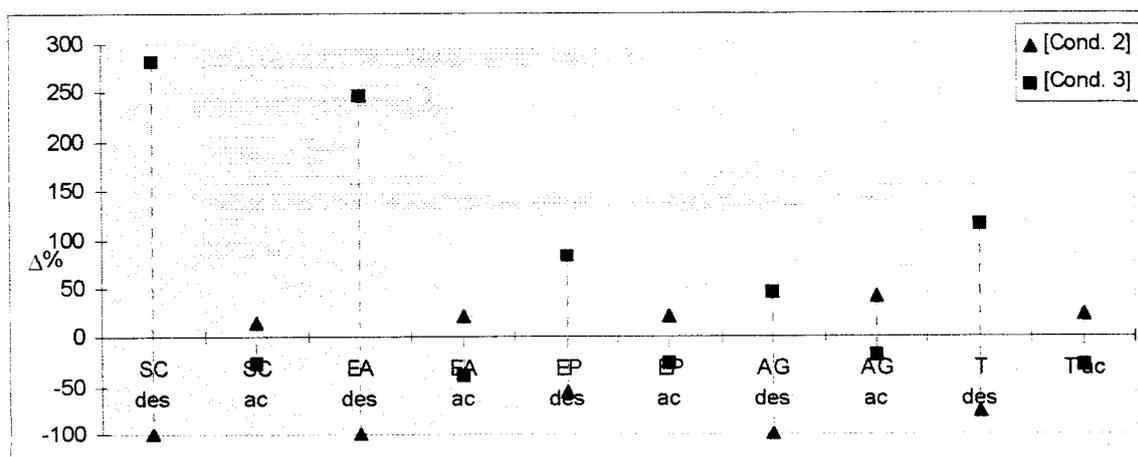
Quadro LXXXVII

Representação percentual do índice de implicação e determinação escolar nos grupos amostrais

Escola	EB SC		EB EA		EB Por		ES AG		Total	
	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
[2] Cond. > Média + 0,5*DP	0,0	95,0	0,0	93,3	6,8	76,3	0,0	100	1,8	90,1
[3] Cond. < Média - 0,5*DP	10,3	62,1	17,3	48,1	27,9	46,5	9,7	58,1	16,1	53,2
[1] Total não condicionado	2,7	83,3	5,0	77,3	15,3	63,4	6,7	70,6	7,5	73,5

Gráfico 89

Variação do índice de implicação e determinação escolar nos grupos amostrais



Qualquer que seja a escola esta alternância sistemática de posições apresenta-se associada de forma positiva, sendo as diferenças de representação das categorias inferior e superior do índice de implicação e determinação escolar nos sub-grupos amostrais referentes às classes opostas de desempenho altamente significativas e cujos valores são, respectivamente

para a maior e menor diferença, de $\chi^2 = 103.1$, $gl = 2$, $p < 0,001$ e $\chi^2 = 35.2$, $gl = 2$, $p < 0,001$. Trata-se na verdade de mais um caso de relação elástica uma vez que um aumento do grau de implicação e determinação escolar induz um acréscimo de qualidade do desempenho e vice-versa, sendo que para cada unidade percentual de aumento numa das variáveis a outra variável acresce em termos médios mais do que proporcionalmente ($\varepsilon = 1,1$).

O ambiente escolar em casa é outro dos índices de 'modalidades activas' neste segundo grupo e foi delineado com o objectivo de verificar até que ponto é que os ambientes escolares mais favoráveis, traduzidos em conversas habituais em casa sobre a vida escolar e em ajudas concretas na realização em casa dos trabalhos e tarefas escolares, se correlacionam positivamente ou não com a qualidade do desempenho.

Pela vertente do trabalho de casa e em especial pelo interesse e envolvimento que alguns pais (mães) colocam no acompanhamento desses trabalhos não se pode deixar de reconhecer que estes constituem um meio de aproximação entre a escola e a família e que neste processo de aproximação alguns estudos empíricos têm demonstrado que, em particular, as mães de estatuto social elevado são de um modo geral as que maior disponibilidade manifestam e que com maior entusiasmo participam regularmente no enquadramento doméstico do trabalho escolar (Duru-Bellat, 1992).

De resto, estas conclusões são extensivas à situação em análise, dado que quando se indaga quem são os alunos que tendem a beneficiar mais frequentemente da ajuda e apoio dos pais na realização dos trabalhos e tarefas escolares em casa, os resultados evidenciam claramente uma crescente sobre-representação da categoria 'pais' à medida que se sobe no índice de estatuto social ($\chi^2 = 53.1$, $gl = 6$, $p < 0,001$) ou que acresce o grau de escolaridade da mãe ($\chi^2 = 83.4$, $gl = 6$, $p < 0,001$). Por outro lado, quando se procede ao controlo do índice de estatuto social e se pretende observar a influência da escolaridade da mãe no apoio e ajuda aos trabalhos e tarefas escolares a realizar em casa, constata-se que existe um acréscimo significativo de incidências de resposta na categoria 'pais' em detrimento de

um modo geral da categoria 'ninguém' à medida que aumenta o nível de escolaridade da mãe, sendo as diferenças altamente significativas qualquer que seja o estatuto social de referência ¹³.

Quadro LXXXVIII

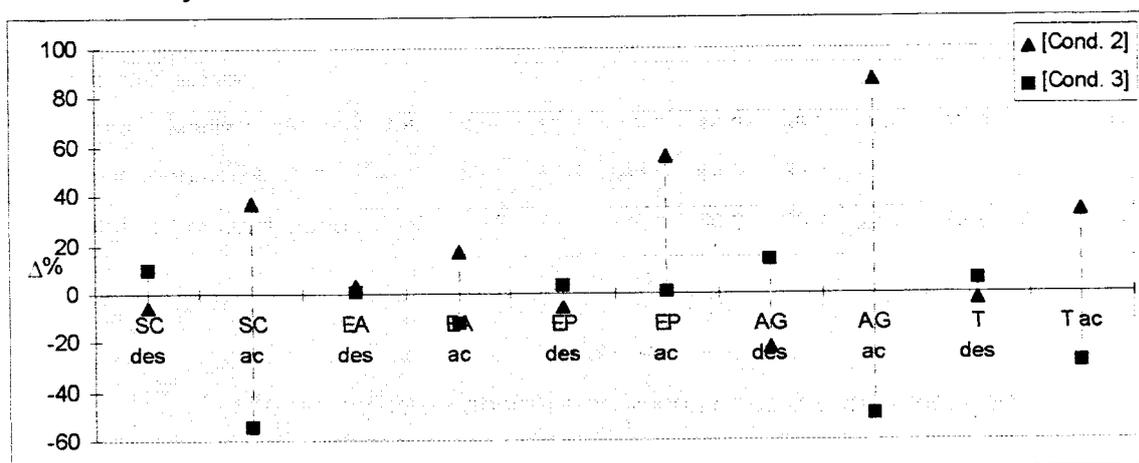
Representação percentual do índice de ambiente escolar em casa
nos grupos amostrais

Escola	EB SC		EB EA		EB Por		ES AG		Total	
	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
Ambiente escolar em casa	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
[2] Cond. > Média + 0,5*DP	63,6	29,9	67,2	26,9	60,0	28,3	46,4	50,0	62,9	30,1
[3] Cond. < Média - 0,5*DP	74,0	10,0	65,6	20,0	65,8	18,4	67,8	13,6	67,9	16,0
[1] Total não condicionado	67,6	21,8	64,9	22,9	63,6	18,2	59,5	26,8	64,3	22,5

¹³ Tomando por referência as categorias 'ninguém' e 'pais' no caso de um índice de estatuto social baixo e médio-baixo, regista-se um acréscimo de cerca de 38% nesta última categoria e um decréscimo de cerca de 27% na categoria 'ninguém' quando a escolaridade da mãe sobe da categoria 6º ano para a categoria 11º/12ª ($\chi^2 = 22.8$, gl = 3, $p < 0,001$). Numa situação de estatuto social médio os valores percentuais passam de 15% para 55% quando o grau de escolaridade da mãe passa do 6º ano para um nível de formação superior e sendo este acréscimo de representação na categoria 'pais' conseguido quase na totalidade à custa de uma perda na categoria ninguém ($\chi^2 = 13.4$, gl = 6, $p < 0,05$). Por fim, numa situação de estatuto social superior ou médio-superior, ambas as categorias sobem percentualmente de forma significativa quando a escolaridade da mãe passa do 6º ano para uma escolaridade de nível superior (+35% e +27% respectivamente para as categorias 'ninguém' e 'pais'), todavia emerge no caso das mães com escolaridade de 6º ano a categoria 'explicador' ($\chi^2 = 36.7$, gl = 6, $p < 0,001$). Destes resultados, depreende-se de certa forma que no caso das famílias de estatuto social superior parece existir uma maior disponibilidade (temporal) por parte das mães para apoio dos filhos nos trabalhos escolares, todavia este só é exercido de facto quando as mães por via da sua escolarização elevada têm efectivamente possibilidade de os ajudar. Porém, quando tal não acontece, a sua condição de estatuto social superior permite a sua substituição pela figura do 'explicador', opção esta que é mencionada em 50% dos casos em que a escolaridade da mãe atinge no máximo o 6º ano, quando para situações de estatuto social diferente e ainda que para um mesmo nível de escolaridade da mãe a categoria 'explicador' não vai além dos 11%.

Gráfico 90

Variação do índice de ambiente escolar em casa nos grupos amostrais



Os resultados apurados conduzem a conclusões semelhantes às registadas relativamente ao índice anterior, ou seja, qualquer que seja a escola, observa-se um acréscimo de representação das modalidades correspondentes às situações de melhor ambiente escolar no sub-grupo amostral de alunos com melhor desempenho e daí se concluindo que as duas variáveis em análise são sensíveis uma à outra ($\epsilon = 4,7$). A afirmação recíproca é igualmente aceitável neste caso, uma vez que, ambas as relações parecem fazer sentido e o princípio da circularidade lógica entre as variáveis se afigurar neste contexto aplicável. As diferenças entre as representações nos sub-grupos amostrais são, à excepção do caso da escola 'EA', em todas as outras escolas estatisticamente significativas ($\chi^2 = 10,0$, $gl = 2$, $p < 0,01$ na globalidade e $\chi^2 = 66,8$, $gl = 2$, $p < 0,001$ para a maior diferença).

O índice designado de 'perspectivação da função escolar' enquadra nas alternativas de resposta oferecidas um conjunto de funções da escola cujas principais fontes inspiradoras e referentes de orientação podem a nível teórico ser situados em Formosinho (1988), Quintana Cabanas (1989) e Arroiteia (1991) e a nível político e jurídico-normativo no artigo 7º da Lei de Bases do Sistema Educativo e nos objectivos gerais preconizados pelo ME para os 2º e 3º ciclos do ensino básico no âmbito dos documentos de orientação curricular.

Quadro LXXXIX

Distribuição do índice de perspectivação da função escolar nos grupos amostrais

Funções da escola	Total		> m + dp		< m - dp	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%
a. Escolher os melhores, os mais capazes	55	2,5	10	1,5	21	3,7
b. Preparar para a vida prática	760	34,3	213	33,0	195	34,0
c. Desenvolver o espírito crítico e criatividade	125	5,6	31	4,8	37	6,4
d. Promover a convivialidade entre os alunos	173	7,8	40	6,2	60	10,5
e. Formar cidadãos para a vida em sociedade	543	24,5	175	27,1	126	22,0
f. Diminuir as desigualdades sociais	77	3,5	16	2,5	25	4,4
g. Fornecer conhecimentos gerais e básicos	480	21,7	161	24,9	110	19,2
Total *	2213	100	646	100	574	100

* O total de respostas é superior ao total de respondentes devido ao facto de cada um destes dever efectuar duas escolhas.

Dos resultados anteriores depreende-se que:

i) qualquer que seja o grupo amostral em termos de qualidade de desempenho, as modalidades 'b', 'e', g' apresentam-se sempre numa posição de grande destaque relativamente a quaisquer das outras alternativas de resposta disponíveis, de tal modo que a alternativa 'g' a menos pontuada do trio dominante em qualquer dos grupos amostrais, reúne ainda assim cerca do dobro das indicações da alternativa 'd', a quarta função escolar mais pontuada em qualquer dos grupos referidos;

ii) relativamente aos elementos do trio 'b-e-g' é ainda de assinalar em primeiro lugar, a dominância da função 'produtiva' (b) e a sua estacionaridade em termos de representação nos três grupos amostrais, em qualquer deles reunindo cerca de um terço das indicações de resposta e, em segundo lugar, a tendência para um ligeiro acréscimo percentual dos eixos 'integração/cidadania' e 'cultural' (categorias 'e' e 'g') no grupo amostral

correspondente aos alunos com níveis de maior qualidade de desempenho relativamente ao grupo de alunos com desempenhos escolares mais fracos;

iii) uma certa tendência de sobrevalorização da função 'convivialidade' no grupo de desempenho inferior (10,5%) relativamente ao grupo amostral de alunos com melhor desempenho (6,2%);

iv) a rejeição em qualquer dos grupos da função de selectividade por parte da escola, pelo menos em termos explícitos, e cuja melhor pontuação percentual ocorre no grupo amostral de pior desempenho, todavia não indo além dos 3,7%;

v) o não reconhecimento da função igualizadora da escola, cuja melhor pontuação percentual (4,4%) ocorre por mais paradoxal que pareça no grupo amostral de pior desempenho e a pior pontuação (2,5%) no grupo de alunos com melhores prestações escolares.

Analisando agora a mesma questão para cada uma das escolas constata-se que a estrutura anterior de respostas não sofre na generalidade alterações significativas. Com efeito, genericamente pode afirmar-se que independentemente do grupo amostral e da escola que é tomada como referência, o trio dominante inclui sempre as funções escolares correspondentes às categorias 'b', 'e' e 'g', ou seja, sobressaindo sempre em termos de funções escolares um eixo de orientação instrucional (cultural/produtivo) e integrativo, cujos valores cumulativos percentuais oscilam entre um máximo no sub-grupo amostral superior de desempenho de 87,6% no caso da escola 'EP' e um mínimo de 74,6% no sub-grupo amostral inferior no caso da escola 'SC', isto é, detendo sempre, qualquer que seja a escola e o sub-grupo amostral, pelo menos $\frac{3}{4}$ do total das indicações expressas.

Gráfico 91

Perspectivação da função escolar por estabelecimento de ensino
(Sub-grupo amostral 'qualidade de desempenho > média + 0.5 dp')

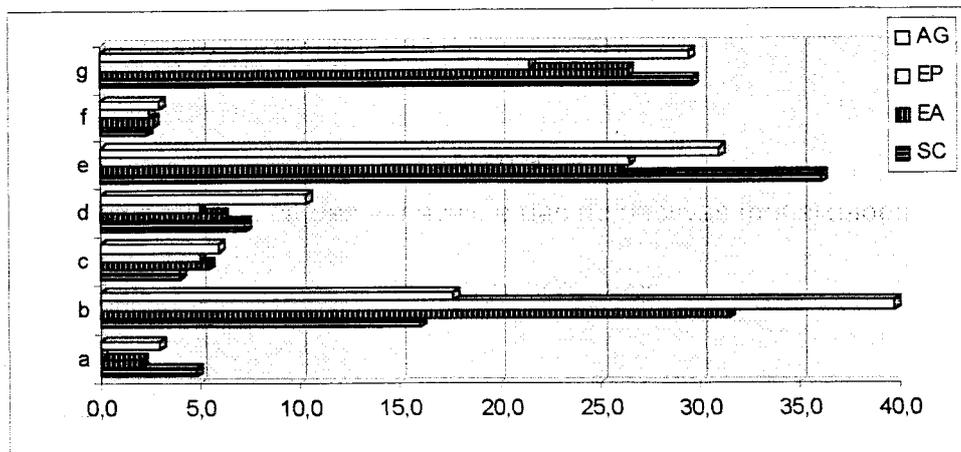
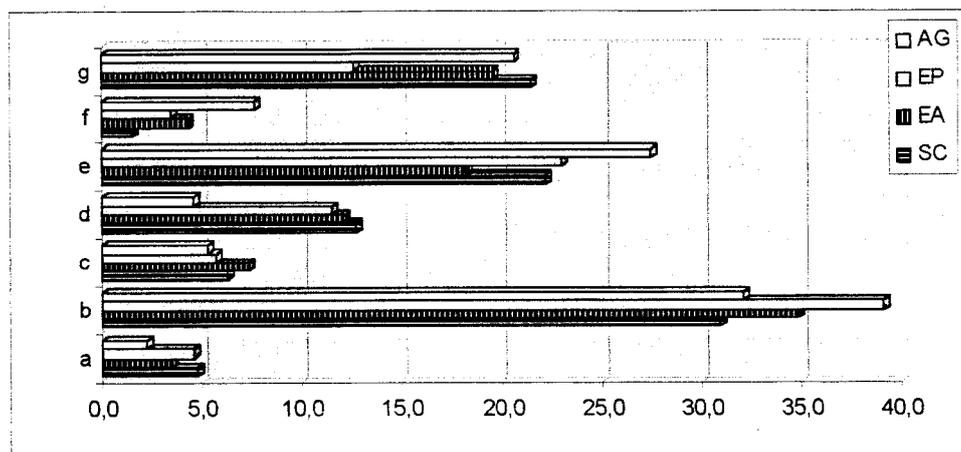


Gráfico 92

Perspectivação da função escolar por estabelecimento de ensino
(Sub-grupo amostral 'qualidade de desempenho < média - 0.5 dp')



Por outro lado, fazendo incidir a análise no comportamento dos elementos constitutivos do trio dominante, constatam-se algumas trocas de posição entre os elementos do trio nos diferentes sub-grupos amostrais e de escola para escola. Assim, no sub-grupo superior de qualidade de desempenho, a sequência por ordem decrescente de indicação passa a ser 'e-g-b' nos casos das escolas 'SC' e 'AG', por sinal as duas escolas com

representações mais elevadas de alunos de estatuto social superior ou médio-superior ($\chi^2 = 50.8$, gl = 6, $p < 0,001$).

O índice comportamental/disciplinar, construído a partir das indicações dos alunos sobre o seu historial comportamental e disciplinar durante o ano de 1998, apresenta uma configuração alternada em termos de distribuição nos diversos grupos amostrais.

O padrão configurativo exibe uma relativa regularidade e as diferenças de representação nos grupos consoante o menor ou maior índice comportamental disciplinar são não só altamente significativas na globalidade como em cada uma das escolas (respectivamente $\chi^2 = 257.3$, gl = 2, $p < 0.001$ para a maior diferença, caso da escola 'AG' e $\chi^2 = 59.2$, gl = 2, $p < 0,001$ para a menor dessas diferenças, caso da escola 'SC').

Quadro XC

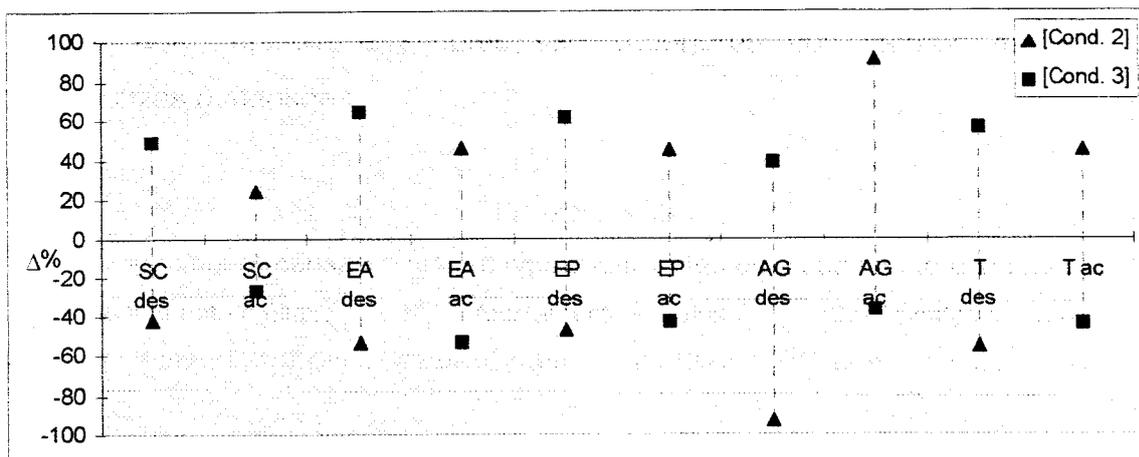
Representação percentual do índice comportamental/disciplinar nos grupos amostrais

Escola	EB SC		EB EA		EB Por		ES AG		Total	
	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
[2] Cond. > Média + 0,5*DP	20,7	79,3	20,9	79,1	22,6	77,4	3,3	96,7	19,5	80,5
[3] Cond. < Média - 0,5*DP	53,9	46,1	75,2	24,8	69,8	30,2	68,3	31,7	69,2	30,8
[1] Total não condicionado	36,3	63,7	45,7	54,3	43,4	53,6	49,2	50,8	44,3	55,7

As variações relativas respeitantes aos valores da representação nos diferentes grupos amostrais, exibem também uma situação de elasticidade entre os índices. Esta apresenta-se com algum equilíbrio nas categorias opostas do índice comportamental e o seu valor médio ($\varepsilon = 1,1$) é revelador de que entre os dois índices existe uma relação mais do que proporcional.

Gráfico 93

Variação do índice comportamental/disciplinar nos grupos amostrais



Os aspectos atitudinais referidos até agora traduziram no essencial pré-disposições e manifestações verbais dos alunos relativamente a um conjunto de facetas inerentes à escola e à sua vida escolar. O índice de absentismo escolar, apesar de enquadrado nos índices atitudinais, não se constitui todavia a partir de informação provocada na forma de reacções verbais em relação a um determinado conjunto de aspectos escolares em análise, mas tem como fonte dados estatísticos referentes à assiduidade dos alunos nas várias disciplinas no ano de 1998.

Do quadro e gráfico seguintes depreende-se, como era de supor, a existência de uma clara relação indirecta entre a qualidade de desempenho e o absentismo e que, como teremos oportunidade de ver adiante, este está também ele próprio igualmente relacionado com grande parte das variáveis que se apresentam associadas ao desempenho escolar.

De acordo com os resultados obtidos, podemos afirmar ainda que a assiduidade constitui-se como uma espécie de condição prévia à qualidade do desempenho e que esta, por sua vez, estimula e reforça o acto presencial escolar, gerando-se à semelhança de outras situações anteriormente descritas uma espécie de 'causalidade circular' do tipo $A \rightarrow B \rightarrow A$ e em que cada um dos índices se tende a apresentar simultaneamente como antecedente e conseqüente.

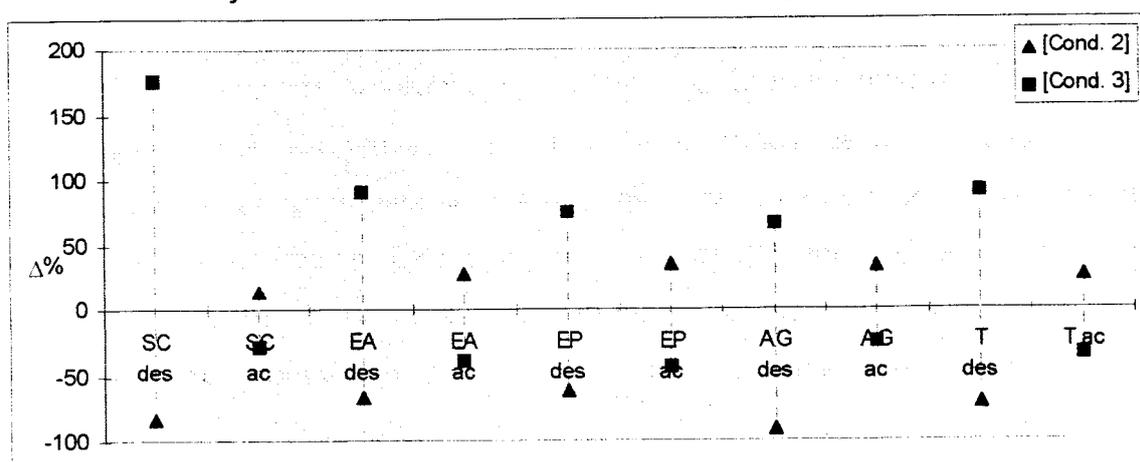
Quadro XCI

Representação percentual do índice de absentismo escolar nos grupos amostrais

Escola	EB SC		EB EA		EB Por		ES AG		Total	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
[2] Cond. > Média + 0,5*DP	2,4	97,6	10,3	89,7	14,3	85,7	2,4	97,6	8,1	91,9
[3] Cond. < Média - 0,5*DP	37,9	62,1	57,0	43,0	64,3	35,7	45,1	54,9	52,0	48,0
[1] Total não condicionado	13,8	86,2	29,9	70,1	36,6	63,4	27,2	72,8	27,2	72,8

Gráfico 94

Variação do índice de absentismo escolar nos grupos amostrais



O contraste das representações percentuais nos vários grupos amostrais de desempenho escolar é extremamente acentuado qualquer que seja a escola e a configuração dos traçados apresenta-se em várias situações com silhuetas quase perfeitamente simétricas, o que deixa antever, por um lado, a existência de diferenças estatísticas altamente significativas entre os grupos amostrais (respectivamente $\chi^2 = 133,0$, $gl = 2$, $p < 0,001$ para a maior diferença, caso da escola 'EP' e $\chi^2 = 125,7$, $gl = 2$, $p < 0,001$ para a menor dessas diferenças, caso da escola 'SC') e, por outro, um certo equilíbrio do grau de elasticidade entre os índices nos dois grupos amostrais em contraste. Na verdade, no que respeita a este último aspecto, estamos em presença de variações relativas entre o absentismo escolar e a qualidade de desempenho de sentido contrário, todavia semelhantes em valor absoluto e cujo grau médio

é também no caso destes dois índices ligeiramente mais do que proporcional ($\varepsilon = 1,1$).

Dando por concluído este alargado conjunto de análises bivariadas, vejamos agora, com base no modelo de análise factorial de correspondências múltiplas, as possíveis relações que se estabelecem entre estes índices quando analisados simultaneamente.

Dos valores próprios depreende-se por um lado que as duas dimensões extraídas explicam respectivamente 0,3467 e 0,1724 da variação dos dados e, por outro lado, apesar de poderem ser utilizadas as duas dimensões na interpretação dos resultados, que a dimensão 1 é mais importante para interpretar esses resultados do que a dimensão 2 ¹⁴.

Na dimensão 1, as variáveis superiores à média e mais explicativas são por ordem decrescente de saturação a 'qualidade do desempenho' (E2), o 'índice de absentismo' (D13), o 'índice comportamental/disciplinar' (D14) e o 'índice de implicação e determinação escolar' (D7). Os índices referidos apresentam níveis de saturação factorial elevados e, à excepção do índice D13, todos eles se configuram com o mesmo sentido de orientação. Na dimensão 2, o 'índice de perspectivação da função escolar' (D12) é único que regista um valor superior à média, sendo o seu valor de saturação bastante elevado e ficando esta dimensão reduzida a um só índice.

¹⁴ Por questões de maior adequabilidade do modelo optou-se por filtrar e excluir da análise todos os casos com omissão de resposta em pelo menos uma das variáveis, pelo que o número de observações usado nesta aplicação é de apenas 661 sujeitos. Por outro lado, o quociente $1/n^\circ$ de variáveis fixa o valor 0,1667 como 'valor próprio mínimo' das dimensões a reter. Os resultados completos da análise constam do Apêndice X.

Quadro XCII

Ajustamentos múltiplos e simples e coeficientes de saturação

Variable	Multiple Fit		Single Fit		Component Loadings	
	Dim. 1.	Dim. 2	Dim. 1	Dim. 2	Dim. 1	Dim. 2
D7	,370	,038	,370	,036	,608	-,189
D9	,134	,051	,133	,051	,365	,225
D12	,017	,883	,017	,883	,130	-,940
D13	,487	,069	,486	,056	-,697	-,236
D14	,477	,004	,477	,004	,691	,067
E2	,598	,016	,598	,005	,773	-,072
Mean	,347	,177	,347	,172	-	-

Legenda: D7 - Implicação e determinação escolar; D9 - Ambiente escolar em casa;
D12 - Perspectivação da função escolar; D13 - Absentismo;
D14 - Índice comportamental/disciplinar; E2 - Qualidade do desempenho escolar.

Quadro XCIII

Matriz de correlações

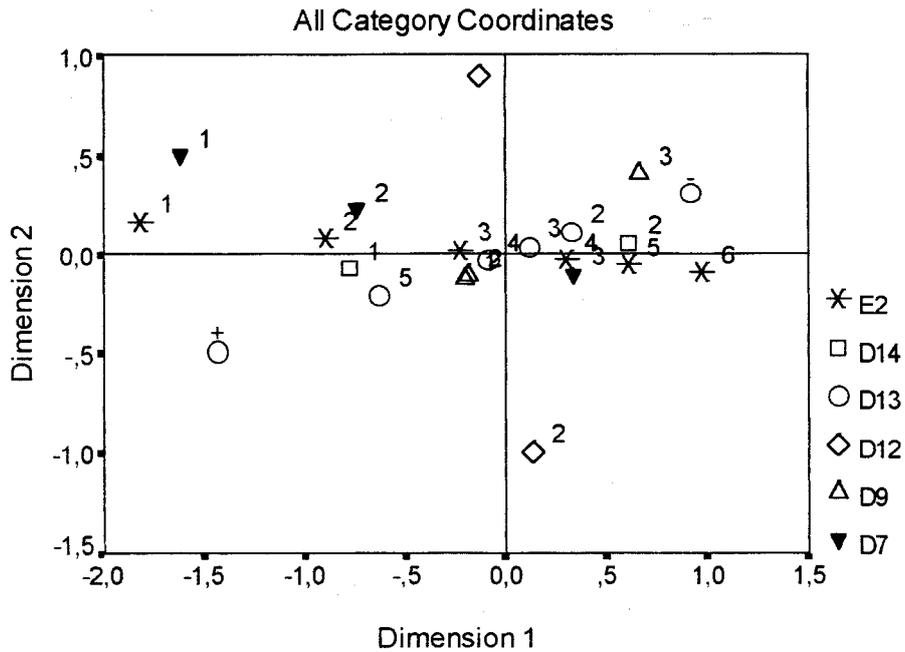
	D7	D9	D12	D13	D14	E2
D7	*					
D9	,132	*				
D12	,087	-,015	*			
D13	-,237	-,111	,033	*		
D14	,233	,144	,050	-,370	*	
E2	,351	,179	,105	-,410	,372	*

Na matriz de correlações está exibido o conjunto de relações múltiplas e respectivos sentidos de orientação entre essas relações, depreendendo-se dos mesmos, numa primeira leitura, que os índices de implicação e determinação escolar, de absentismo e comportamental/disciplinar são os que mais se correlacionam com a qualidade do desempenho escolar. De referir também, as tendências de correlação entre os pares D13 - D14, D7 - D13 e D7 - D14. Por último, sublinhe-se a perda de importância do índice D9 (ambiente escolar em casa), ao apresentar correlações muito fracas com os restantes

índices, um sinal que aliás já tinha sido dado atrás aquando da sua não inclusão em nenhuma das dimensões por em qualquer delas o seu valor ficar aquém das respectivas médias e confirmando-se assim a sua reduzida importância como factor explicativo da qualidade do desempenho num desenho de configuração multifactorial.

Gráfico 95

Projeção gráfica das variáveis e das respectivas modalidades



Legenda: D7 - Implicação e determinação escolar; D9 - Ambiente escolar em casa;
 D12 - Perspectivação da função escolar; D13 - Absentismo;
 D14 - Índice comportamental/disciplinar; E2 - Qualidade do desempenho escolar.

A projeção gráfica exhibe a estrutura das relações entre a qualidade do desempenho escolar e os índices atitudinais e comportamentais considerados e entre estes entre si, sendo de destacar a proximidade dos alinhamentos dos índices D7, D13 e D14 relativamente ao índice E2, em contraste com o alinhamento projectado do índice D9.

4. Qualidade do desempenho, cenários hipotéticos e teias estruturais

4.1 Cenários hipotéticos e teias estruturais

Está agora em causa o desenvolvimento de um plano de análise que não envolva isoladamente apenas os índices de cada uma das áreas mas que agregue a totalidade dos índices. O propósito que nos move é o de podermos vir a encontrar associações estatísticas e sociológicas entre os índices dessas diversas áreas, confirmatórias de asserções hipotéticas relativamente à qualidade dos desempenhos escolares dos alunos e que vêm em grande parte na continuidade dos resultados das análises parciais anteriores.

Os principais cenários hipotéticos subjacentes são os seguintes:

- prevalência das estruturas de dominância cultural e social, conjugadas com lógicas de cariz estrutural-societal;
- não conjunturalidade e não circunstancialidade dos resultados escolares;
- realinhamento das aspirações sócio-profissionais e tendência para um certo hedonismo imediatista nos grupos sociais mais pressionados;
- subalternidade e esvaziamento dos efeitos de escola.

A análise factorial de correspondências múltiplas extraiu duas dimensões cujos valores próprios são ambos maiores que 1/24 (número de variáveis submetidas à análise), pelo que se devem utilizar ambas na interpretação dos resultados, embora, como se depreende do valor próprio de cada uma delas, a dimensão 1 seja mais importante do que a dimensão 2 para a interpretação dos dados ¹⁵.

¹⁵ Por questões de aplicabilidade e de adequabilidade do modelo optou-se por filtrar e excluir da análise todos os casos com omissão de resposta em pelo menos uma das variáveis, pelo que o número de observações usado nesta aplicação é de apenas 215 sujeitos. Por outro lado, os valores do ajustamento e da perda mostram o ajustamento do modelo aos dados quantificados, sendo que, no caso em análise, a relação não é perfeita uma vez que o valor total (0,2878) é menor do que o número de dimensões, sendo a diferença entre o ajustamento óptimo e o ajustamento realizado de 1,7222.

No que respeita às variáveis a considerar em cada uma das dimensões, numa primeira filtragem estas devem ser aquelas cujos valores em termos de ajustamento múltiplo e simples são superiores aos valores médios das respectivas dimensões.

Quadro XCIV

Índices por dimensão e respectivos coeficientes de ajustamento e saturação

Ajustamento múltiplo				Ajustamento simples				Coeficientes de saturação		
Índice	Soma	Dim.1	Dim.2	Índice	Soma	Dim.1	Dim.2	Índice	Dim.1	Dim.2
A1	,038	,002	,035	A1	,038	,002	,035	A1	-,049	-,188
A2	,624	,611	,013	A2	,611	,611	,000	A2	-,782	-,017
A3	,606	,605	,000	A3	,605	,605	,000	A3	-,778	,012
A4	,287	,285	,002	A4	,287	,285	,002	A4	-,534	-,041
A5	,042	,007	,035	A5	,042	,007	,035	A5	,084	-,188
B1	,395	,326	,069	B1	,392	,326	,067	B1	-,571	,258
B2	,423	,286	,137	B2	,382	,275	,107	B2	-,524	,328
B3	,496	,298	,198	B3	,469	,288	,181	B3	-,536	,426
C1	,042	,041	,001	C1	,042	,041	,001	C1	,202	-,039
C2	,412	,222	,190	C2	,412	,222	,190	C2	-,472	,436
C3	,222	,219	,004	C3	,222	,218	,004	C3	,467	-,061
D1	,545	,143	,401	D1	,540	,139	,401	D1	,373	,633
D2	,264	,011	,253	D2	,261	,008	,253	D2	-,092	-,503
D3	,317	,015	,302	D3	,304	,003	,301	D3	,053	,549
D4	,294	,004	,290	D4	,290	,000	,290	D4	-,014	-,539
D5	,327	,023	,304	D5	,304	,000	,304	D5	,019	,551
D7	,263	,235	,027	D7	,257	,235	,022	D7	-,485	-,147
D9	,173	,072	,101	D9	,161	,065	,096	D9	-,254	-,310
D12	,011	,001	,010	D12	,011	,001	,010	D12	-,027	,099
D13	,227	,159	,068	D13	,210	,154	,056	D13	,393	,236
D14	,294	,076	,218	D14	,294	,076	,218	D14	-,276	-,467
D15	,044	,011	,033	D15	,041	,010	,031	D15	,099	,177
E2	,432	,306	,126	E2	,415	,302	,113	E2	-,550	-,337
Esc.	,339	,250	,089	Esc.	,315	,245	,070	Esc.	,495	-,265
Média:	,297	,175	,121	Média:	,288	,172	,116			

Depreende-se do quadro anterior que os índices são por ordem decrescente de importância, no caso da dimensão 1, o 'estatuto social' (A2), a 'escolaridade da mãe' (A3), o 'conforto habitacional' (B1), a 'qualidade do desempenho' (E2), a 'ruralidade-urbanidade' (B3), a 'acessibilidade' (B2), a 'mobilidade social geracional ascendente por meritocracia escolar' (A4), o 'estabelecimento de ensino' (Esc.), a 'implicação e determinação escolares'

(D7), a 'telescolarização' (C2), a 'paridade' (C3) e o 'absentismo' (D13) ¹⁶. Na dimensão 2, emergem como índices mais explicativos os índices atitudinais face à escola, nomeadamente, o factor 'escola como espaço sócio-educativo desinteressante e desmotivador' (D1), o factor 'escola como espaço sócio-recreativo e de convivialidade' (D5), o factor 'escola como espaço educativo-curricular desligado das necessidades do quotidiano' (D3), o factor 'escola como espaço educativo criativo e humanizado' (D4), o factor 'escola como espaço sócio-educativo estimulante e realizador' (D2) e o índice relacionado com os 'aspectos comportamentais-disciplinares' (D14).

Por outro lado, as variáveis mais explicativas da primeira dimensão apresentam níveis de saturação elevados e na grande maioria delas com a mesma orientação (negativa) o que induz a existência de uma associação no mesmo sentido entre as diversas categorias ¹⁷. Na dimensão 2, os coeficientes negativos dos índices D2, D4 e D14 e os positivos dos coeficientes D1, D3 e D5, indicam por exemplo que os alunos que mais representam a escola como um mero espaço sócio-recreativo e de convivialidade, desinteressante e desmotivador e desligado das necessidades do quotidiano são também os que mais estão envolvidos em incidentes comportamentais e disciplinares.

¹⁶ Embora o coeficiente de ajustamento do índice de assiduidade seja inferior ao coeficiente médio de ajustamento da dimensão, a proximidade entre os respectivos coeficientes quer em termos do ajustamento múltiplo, quer do ajustamento simples levou à sua referencialização no grupo das variáveis mais explicativas da dimensão 1.

¹⁷ Por outras palavras, saturações com o mesmo sinal significa que as categorias mais baixas de um dado índice estão associadas às categorias mais baixas do outro índice. No caso dos índices que mais saturam a dimensão 1, apresentam-se com sinal contrário relativamente aos restantes, os índices D3, D13 e Esc. Na verdade esta orientação contrária por parte destes índices faz todo o sentido e significa por exemplo que os alunos cujas mães têm uma escolaridade mais elevada são também os que têm graus mais baixos de paridade, são mais assíduos e estão sobre-representados nas escolas sediadas na cidade de Évora.



Quadro XCV

Matriz de correlações dos índices

	A1	A2	A3	A4	A5	B2	B3	C1
A1	*							
A2	,048	*						
A3	,021	,875	*					
A4	,040	,513	,451	*				
A5	-,049	-,084	-,090	-,037	*			
B2	-,051	,224	,250	,120	-,118	*		
B3	,012	,267	,233	,117	-,062	,597	*	
C1	,079	-,152	-,218	-,125	,024	-,073	-,032	*
C2	,017	,241	,250	,138	-,099	,338	,492	,021
C3	-,044	-,247	-,288	-,069	,038	-,239	-,245	,148
D1	-,164	-,238	-,216	-,155	-,036	-,029	-,001	,030
D2	,011	,090	,028	,136	,126	-,074	-,122	,085
D3	-,097	-,066	-,023	,036	-,014	,088	,149	-,027
D4	,062	,009	-,033	,094	,134	-,080	-,166	-,033
D5	,025	-,025	,000	-,036	,033	,088	,122	-,055
D7	,023	,273	,281	,203	-,078	,236	,192	-,045
D9	-,012	,153	,168	,054	,050	,081	,101	-,085
D12	-,052	,001	,020	-,013	-,128	,053	,058	,046
D13	,009	-,156	-,141	-,116	-,099	-,151	-,099	-,027
D14	,214	,052	,097	,058	,108	,030	,030	,033
D15	-,033	,092	,038	-,048	-,127	-,007	-,063	,020
E2	,038	,415	,416	,159	-,054	,167	,102	-,126
B1	-,073	,433	,414	,396	,032	,278	,309	-,118
Esc	,063	-,281	-,270	-,200	,018	-,274	-,333	,000
	C2	C3	D1	D1	D1	D1	D1	D7
C2	*							
C3	-,205	*						
D1	-,028	,150	*					
D2	-,146	,127	-,378	*				
D3	,070	,022	,362	-,058	*			
D4	-,212	,086	-,240	,454	-,126	*		
D5	,177	-,057	,386	-,151	,353	-,172	*	
D7	,112	-,265	-,264	,098	-,138	,116	-,005	*
D9	,009	-,078	-,194	,163	-,071	,113	-,179	,086
D12	,050	,011	-,018	,032	-,023	-,020	,049	-,022
D13	-,085	,222	,142	-,081	,084	-,092	,094	-,117
D14	-,042	-,070	-,276	,053	-,196	,148	-,152	,144
D15	-,053	-,057	,069	,019	,083	-,043	-,005	-,046
E2	,086	-,360	-,381	,095	-,200	,033	-,074	,264
B1	,272	-,132	-,033	,060	,208	-,039	,074	,134
Esc	-,410	,100	,015	-,011	-,113	,035	-,100	-,205
	D9	D12	D13	D14	D15	E2	B1	Esc
D9	*							
D12	-,158	*						
D13	-,185	,066	*					
D14	,151	,018	-,400	*				
D15	-,055	,017	,100	-,468	*			
E2	,202	,009	-,280	,314	-,063	*		
B1	,031	,070	-,137	,000	-,013	,134	*	
Esc	,018	-,034	,298	-,133	,164	,048	-,364	*

Legenda: A1 - sexo; A2 - Estatuto social; A3 - Escolaridade da mãe; A4 - mobilidade social de pais e avós; A5 - tipo de família; B1 - Conforto habitacional; B2 - Acessibilidade escolar; B3 - Ruralidade/Urbanidade; C1 - Pré-escolarização; C2 - Telescolarização; C3 - Paridade; D1 - Escola como espaço sócio-educativo desinteressante e desmotivador; D2 - Escola como espaço sócio-educativo estimulante e realizador; D3 - Escola como espaço educativo-curricular desligado das necessidades do quotidiano; D4 - Escola como espaço sócio-educativo criativo e humanizado; D5 - Escola como espaço sócio-recreativo e de convivialidade; D7 - Implicação e determinação escolar; D9 - Ambiente escolar em casa; D12 - Perspectivação da função escolar; D13 - Absentismo; D14 - Índice comportamental/disciplinar; D15 - (re)incidência disciplinar; Esc - Estabelecimento de ensino; E2 - Qualidade do desempenho.

A matriz de correlações é um importante suporte informativo sobre as múltiplas inter-relações existentes entre os índices, os seus sentidos e intensidades ao permitir evidenciar de forma mais nítida a estrutura configuracional das múltiplas relações existentes ¹⁸.

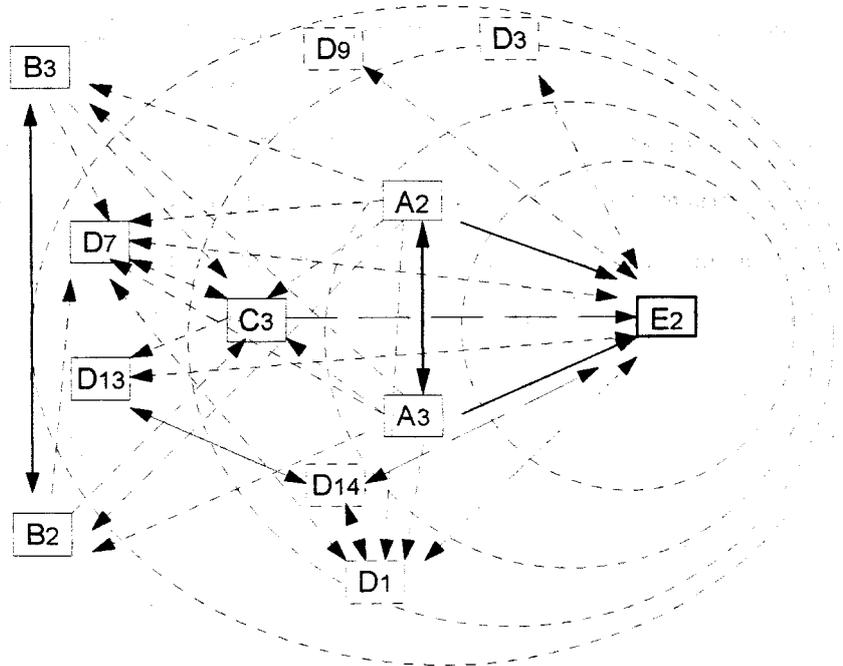
A análise conjugada da matriz de correlações com outros elementos informativos relativos à importância das dimensões na interpretação dos dados bem como da relevância na estrutura dos próprios índices que as saturam permite não apenas a identificação dos pares que maiores níveis de correlação apresentam mas verificar igualmente que cada um dos elementos de um qualquer par se intercorrelaciona positiva ou negativamente com outro elemento de outro qualquer par e este por sua vez com outro e assim sucessivamente. Gera-se, assim, uma espécie de 'teia estrutural' cujo critério de construção procura conciliar a informação disponibilizada pela matriz de correlações relativamente à intensidade e sentido das inter-relações geradas com a dos planos factoriais apurados e ordem de importância das respectivas variáveis que os saturam ¹⁹.

¹⁸ Um outro aspecto igualmente interessante e que aqui não desenvolveremos é o que está relacionado com a discriminação das categorias das variáveis em análise. Assim, por exemplo, para efeitos de análise o método *Princals* não separa no índice de paridade a categoria 3 da categoria 4. Ver Apêndice VIII.

¹⁹ O critério de esquematização seguido na construção das teias seguiu os seguintes procedimentos: 1) representação do índice 'consequente' no círculo central; 2) selecção dos índices do plano factorial cujas correlações são iguais ou superiores a 0,200 (circundados por linha rectangular a cheio); 3) disposição destes índices segundo um alinhamento horizontal por sectores circulares consoante os respectivos níveis de correlação em relação ao índice 'consequente'; 4) representação de outros índices não pertencentes ao plano (circundados por linha rectangular tracejada) que se intercorrelacionem com o índice 'consequente' pelo menos a um nível igual ou superior a 0,200; 5) as inter-relações são representadas por setas que expressam diferentes intensidades.

Esquema IX

Desempenho escolar histórico, qualidade do desempenho e elementos estruturantes (Dimensão 1)



No caso do primeiro esquema, a qualidade do desempenho escolar correlaciona-se positivamente e por ordem decrescente de intensidade respectivamente com a escolaridade da mãe (A3), o estatuto social (A2), o comportamento (D14), a implicação e determinação escolares (D7), o ambiente escolar em casa (D9) e de forma negativa com a paridade (C3), o absentismo escolar (D13) e ainda com representações negativas de escola sintetizadas nos índices D1 e D3.

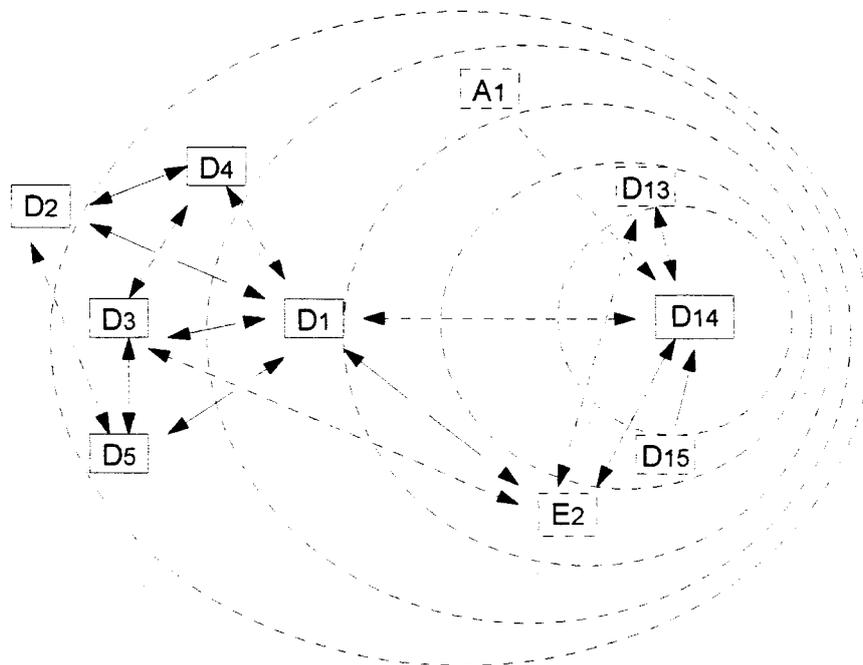
Emerge deste primeiro esquema a imagem de uma estrutura fortemente interligada, de uma constelação única que se configura a partir dos seis principais elementos do plano factorial 1 e ainda de outros elementos mais periféricos em relação ao eixo, todavia, ainda assim, agregados por via dos níveis de intercorrelação que mantêm em especial com o índice de qualidade do desempenho escolar, o elemento nuclear da teia, ou mesmo com outros índices desta dimensão. Com efeito, os seis elementos apresentam-se

interligados sob múltiplas formas, permitindo o desenho de uma diversidade de configurações de traçados na chegada a E2, das quais destacamos entre outras as seguintes:

- A2/A3 → E2 ;
- A2/A3 → C3 → E2 ;
- A2/A3 → C3 → D7 → E2 ;
- A2/A3 → C3 → D13 → E2 ;
- A2/A3 → B2 → C3 → D13 → E2;
- A2/A3 → C3 → D13 → D14 → E2 ;
- ...

Esquema X

Atitudes face à escola e comportamento escolar (Dimensão 2)



No segundo esquema, mais do que quaisquer outros elementos são os aspectos atitudinais que se apresentam inter-correlacionados com o comportamento escolar e que por sua vez interagem também, através de dois dos seus elementos, com a qualidade do desempenho escolar. Em todo o caso, devemos sublinhar que a estrutura da teia apresenta-se claramente fragmentada dado que emergem duas constelações com uma débil articulação

entre si. Uma situada ao centro e reunindo à volta do índice D14 outros índices comportamentais e o índice de qualidade do desempenho; a outra, situada perifericamente em relação ao índice D14 e congregando os diversos índices atitudinais face à escola. A unidade desta segunda teia apresenta-se de facto algo fragilizada, uma vez que a ligação do elemento D14 à constelação 'atitudes face à escola' se faz apenas através de um dos seus elementos, o elemento D1.

4.2 Qualidade do desempenho escolar, dominância cultural e social e lógicas estruturais-societais

Como se depreende da análise da teia estrutural desenhada a partir dos elementos do plano factorial 1 (o plano mais importante para a interpretação dos resultados), dificilmente os elementos A2/A3 podem ser contornados quando se pretende desenhar um traçado que tenha no mínimo uma forma triangular, o que significa que o estatuto social e a escolaridade da mãe, e ainda mais esta do que aquele, tendem a surgir incontornavelmente como elementos chave da qualidade dos resultados escolares e, conseqüentemente, a deixar as marcas de uma clara prevalência das estruturas de dominância cultural e social nos desempenhos escolares conseguidos pelos alunos, quaisquer que sejam o habitat de proveniência, as atitudes face à escola, a implicação e determinação escolares ou o próprio passado escolar.

A primeira das asserções hipotéticas equacionadas 'a qualidade do desempenho é uma resultante da conjugação harmonizada na escola de estruturas de dominância cultural e social e de lógicas de cariz estrutural-societal' sustentada de certo modo na ideia de que as aprendizagens escolares são tanto melhores quanto melhores são os suportes afectivos e sociais dos aprendentes (Barbosa, 1990; 2001) completa-se, por exemplo,

através das sequências correlacionais $A2/A3 \rightarrow C3 \rightarrow D7 (\rightarrow E2)$ ou $A2/A3 \rightarrow C3 \rightarrow D13 (\rightarrow E2)$ ou ainda $A2/A3 \rightarrow B2 \rightarrow C3 \rightarrow D13 (\rightarrow E2)$, ou seja, apesar de todo um conjunto de medidas de política educativa com propósitos unificadores e de universalização do acesso e sucesso educativos²⁰, o campo escolar é um jogo onde se entrecruzam lógicas estruturais e lógicas sociais. As primeiras mais de base sócio-económica e de resposta à necessidade de competências do sistema social e económico; as segundas, fazendo parte dos modos de agir dos actores e que tendem a utilizar o campo escolar para reproduzir a sua posição social, todavia, como sustenta Diogo (1998), desenvolvendo uma estratégia de jogo dentro das margens de manobra permitidas pelas estruturas, ou seja, onde o actor pode usar o direito de escolha de entre um leque de opções.

Os efeitos das estruturas de dominância cultural e social na qualidade dos desempenhos escolares são induzidos, consoante os casos, das elevadas ou satisfatórias correlações entre os índices A2, A3, A4 e B1 e o índice E2. Na verdade, a prevalência deste tipo de estruturas induz, por um lado, à corroboração de um cenário de não conjunturalidade dos resultados escolares e, por outro — por via das diferentes relações com o tempo por parte dos grupos com menos recursos materiais e em que as nem sempre fáceis circunstâncias da vida têm moldado formas de pensar e de actuar direccionando quase sempre as acções para o imediato ou para o quase

²⁰ Alguns dos programas mais significativos com fortes propósitos unificadores e de integração e inclusão escolares que viriam a ser implementados entre os finais da década de oitenta e da década de noventa foram o PIPSE, lançado oficialmente em 1987/88 para combater as elevadas taxas de insucesso escolar e contribuir para uma aproximação às médias europeias., extinto cinco mais tarde e substituído pelo PEPT. Paralelamente a estes programas foram no mesmo âmbito criadas e desenvolvidas outras medidas de cariz compensatório das quais são de destacar o Apoio Pedagógico Acrescido, os Currículos Alternativos ou os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Mais recentemente, a gestão flexível do currículo e o estudo acompanhado são duas das intervenções mais relevantes no quadro das medidas de política educativa de propósitos fortemente compensatórios e inclusivos nos planos escolar e social e que tentam de algum modo contrabalançar uma certa regressão ao nível dos resultados escolares que o afrouxamento oficial na sustentabilidade da progressão automática faria inevitavelmente evidenciar.

imediatamente do que para o longo prazo ou mesmo médio prazo —, à definição de prioridades sustentadas em cenários aspiracionais que requerem trajetórias escolares tendencialmente mais curtas.

De algum modo, este cenário hipotético é corroborado quer pela correlação positiva $A2/A3 \rightarrow D7$, quer pelo facto de se verificar que as profissões de maior prestígio social e que requerem uma grande implicação, determinação e êxito escolares na sua consecução são indicadas pelos alunos em que a mãe tem um grau de escolaridade baixo em 70% dos casos e por 93% dos alunos em que essa escolaridade é de nível superior ($\chi^2 = 23,2$, $gl = 2$, $p < 0,001$). Este cenário é particularmente reforçado quando se controla o historial trajectorial dos alunos.

Com efeito, perante itinerários de êxito escolar, designadamente, quando esse historial não foi ainda marcado por qualquer situação de repetência, regista-se um acréscimo de 6% nas aspirações manifestadas relativamente a profissões futuras de elevado prestígio social por parte dos alunos cujas mães têm escolaridades reduzidas; pelo contrário, quando tais percursos já foram marcados uma ou mais vezes por situações de repetência escolar, essas indicações caem para os 58% e 86% respectivamente nos casos de baixa escolaridade e de escolaridade de nível superior das mães.

Ainda que em ambos os casos estes valores apresentem uma quebra, nas situações com menor escolaridade esta quebra ronda os 18% enquanto que nos ambientes familiares com um capital cultural escolar elevados a quebra registada não vai além dos 7%, ou seja, quase a terça parte desse valor.

Quadro XCVI

Profissões de elevado prestígio aspiradas segundo o grau de escolaridade da mãe

Escolaridade da mãe	Amostra geral	Paridade zero (sem repetências)	Não paridade (uma ou mais repetências)
baixa ($\leq 6^\circ$ ano)	70 %	76 %	58 %
intermédia (9° - 12°)	84 %	83 %	82 %
elevada ($> 12^\circ$ ano)	93 %	93 %	86 %

Depreende-se, assim, o efeito do nível de escolaridade nas aspirações sócio-profissionais futuras dos alunos, podendo concluir-se que se verificam tendências de reajustamento e realinhamento das aspirações à medida que o decurso do jogo escolar vai dando cada vez mais sentido ao 'ideal possível' por troca com o 'ideal óptimo' e a pressão do tempo vai tornando progressivamente mais curto o caminho escolar a percorrer num campo que tende a hegemonizar como cenário de fundo um certo 'determinismo estrutural' e 'herança cultural'.

Retomando o cenário hipotético 'da não conjunturalidade e não circunstancialidade dos resultados escolares' e que se afigura aqui corroborado pelos valores de correlação negativa entre a paridade e a qualidade do desempenho, afigura-se plausível sustentar que os casos de prestação escolar negativa não constituem propriamente acidentes de percurso meramente pontuais, pelo menos relativamente a certos grupos de alunos, antes pelo contrário, tendem a ocorrer no historial desses alunos por mais de uma vez. Mas, simultaneamente, este parece ser um 'jogo' que é perdido sempre ou quase sempre pelos 'mesmos', uma vez que o 'fardo da repetência' tende a ser carregado especialmente pelos alunos de contextos culturais e sociais mais fragilizados, de zonas rurais ou predominantemente rurais com piores acessibilidades escolares e em que a telescola como rede de escolarização faz ou fez parte das suas 'escolhas' educativas²¹. Os índices B2 e B3 são índices indicativos do habitat de proveniência e de acessibilidade escolar, confirmando-se o que se afigurava como mais previsível, ou seja, que os casos com melhores índices de acessibilidade escolar estejam directamente associados às zonas mais urbanas e menos periféricas e que ambas as variáveis se correlacionem positivamente com a qualidade do desempenho. Da análise dos resultados depreende-se de facto que os dois índices se correlacionam positivamente (0,597), ou seja, mais de um terço da variação das condições de acessibilidade escolar é explicada pelo local de

²¹ A situação descrita corresponde na teia estrutural 1 à sequência {A2[1];A3[1];B3[1-2]} → B2[1] → C3[3] → D7[1] → E2[1].

proveniência. No que se refere à segunda situação, a de uma suposta correlação com o índice E2, constata-se que efectivamente o valor é positivo, todavia em ambos os casos ficando aquém dos 0,200.

É certo que, no 'jogo escolar', estes alunos apresentam baixos níveis de implicação e determinação escolares, apesar de tudo, as suas acções comportamentais em termos disciplinares não são comprometedoras, pelo contrário, como também o não são em termos de absentismo escolar, apesar dos acrescidos constrangimentos diariamente enfrentados em termos das condições de acessibilidade. Só que o jogo no campo escolar envolve outras variáveis e aquelas pelas quais este tipo de público poderia ser mais directamente responsabilizado raramente se afiguram determinantes na hierarquia das modalidades seguidas e, em particular, dos efeitos que são capazes de produzir nos resultados escolares finais.

A não conjunturalidade dos resultados transforma-se portanto numa espécie de 'inevitabilidade estrutural' que a escola (estabelecimento de ensino), com todo o seu arsenal de ingredientes organizacionais, parece continuar ainda incapaz de contrariar de forma sustentada e duradoira, apesar das inúmeras medidas, propostas e projectos que, neste âmbito, nos últimos anos as escolas têm vindo a abraçar.

A asserção hipotética de uma eventual 'subalternização e esvaziamento dos efeitos de escola' ganha aqui de novo consistência, na medida em que, no plano factorial em que a variável 'escola' se enquadra, os baixos valores de correlação que apresenta face à qualidade do desempenho fazem-na submergir completamente e, conseqüentemente, acabando por deixar de ser tomada como elemento de significativa relevância e a considerar em termos de interpretação e análise dos resultados. Com efeito, observando apenas os níveis médios escolares em função da variável 'escola', aparentemente existem diferenças de desempenho altamente significativas entre as escolas em análise ($\chi^2 = 20.1$, $gl = 3$, $p = 0.0002$)²². Todavia, quando se desloca o ângulo

²² Na determinação das diferenças estatísticas relativamente aos 1208 casos válidos, utilizou-se o teste de Kruskal-Wallis com aplicação do critério de correcção de empates.

de análise para o índice de absentismo escolar ou quando se passa a observar a própria distribuição ordenada em função do grau de escolaridade da mãe, as diferenças entre as escolas acentuam-se ainda mais (respectivamente, $\chi^2 = 132.0$, $gl = 3$, $p = 0.0000$, em relação à primeira variável e $\chi^2 = 31.5$, $gl = 3$, $p = 0.0000$ em relação à segunda). Por outro lado, quando se procede ao controlo da variável 'escolaridade da mãe' e dado que não existe colinearidade entre esta e o índice de absentismo, constata-se que a relação entre a qualidade do desempenho e as escolas em análise é espúria, uma vez que, é o grau de escolaridade da mãe que tende a determinar em última análise a qualidade do desempenho por escola, designadamente sobrepondo-se ao absentismo escolar, não obstante tratar-se de uma variável que traduz uma acção comportamental concreta face à escola e em relação à qual, pelo menos no plano teórico, à partida se lhe tende a atribuir uma influência decisiva nos resultados escolares e na qualidade desses mesmos resultados.

Na verdade, o que os dados evidenciam quer na generalidade dos resultados quer quando se observa esta questão separadamente por ciclo de estudos, é que as diferenças entre os níveis escolares alcançados pelos alunos nas diferentes escolas deixam de ser estatisticamente significativas para as mesmas categorias de escolaridade da mãe, independentemente do absentismo escolar o ser ou não. O que efectivamente se configura a partir destes resultados é que, independentemente da escola e do próprio comportamento presencial escolar, o que diferencia em última instância e de maneira significativa a qualidade das prestações escolares dos alunos é especialmente o índice de escolaridade da mãe. Ou seja, qualquer que seja a escola, muito mais do que as acções comportamentais de assiduidade, são as estruturas culturais (e sociais) de enquadramento dos alunos no seio dos seus contextos familiares que estão na primeira linha dos determinantes dos níveis de realização escolar por eles conseguidos²³.

²³ De acordo com os resultados estatísticos apurados com base no teste de Kruskal-Wallis, verifica-se que, quer no caso do 2º ciclo, quer no caso do 3º ciclo, para níveis de escolaridade das mães inferiores ou iguais ao 6º ano, apesar das diferenças de assiduidade entre as escolas serem estatisticamente muito significativas (respectivamente $\chi^2 = 9.5$, $gl = 2$,

De facto, as diferenças são de tal ordem de grandeza que, para os níveis mais elevados de assiduidade, a média final dos resultados passa dos 3,1 pontos na situação de baixa escolaridade da mãe para os cerca de 4.0 pontos quando esse grau de escolaridade é de nível superior, ou seja, em termos do percentil de ordenação transita do percentil 60 para o percentil 90. Mas estas diferenças são ainda mais acentuadas nos casos de menor assiduidade, isto é, o efeito da escolaridade da mãe na qualidade dos desempenhos surge ainda mais reforçado qualquer que seja a escola, uma vez que, as médias escolares alcançadas passam dos 2,7 (percentil 30) nos casos de baixa escolaridade para os 3,4 (percentil 75) nos casos dos alunos cujas mães têm escolaridade superior, evidenciando assim o notável efeito elástico que a escolaridade da mãe provoca na qualidade dos resultados e, ao mesmo tempo, quer uma clara secundarização do efeito do absentismo escolar nesses resultados, quer a oclusão do próprio 'efeito estabelecimento'²⁴.

$p = 0.0085$ para o 2º ciclo e $\chi^2 = 87.6$, $gl = 3$, $p = 0.0000$ para o 3º ciclo), as diferenças de desempenho entre elas não são a um nível de erro inferior a 0.05 (respectivamente $\chi^2 = 2.8$, $gl = 2$, $p = 0.3672$ no caso do 2º ciclo e $\chi^2 = 1.5$, $gl = 3$, $p = 0.6894$ para o 3º ciclo); do mesmo modo, para os alunos cujas mães têm uma escolaridade de nível superior, apesar das diferenças de assiduidade que possam existir de escola para escola, as diferenças de resultados entre elas não são estatisticamente significativas quer se trate do 2º ciclo quer se trate do 3º ciclo (em termos de assiduidade, respectivamente $\chi^2 = 3.8$, $gl = 2$, $p = 0.1512$ para o 2º ciclo e $\chi^2 = 15.4$, $gl = 3$, $p = 0.0015$ para o 3º ciclo; em termos da qualidade dos resultados escolares entre as escolas, respectivamente $\chi^2 = 0.7$, $gl = 2$, $p = 0.6952$ para o 2º ciclo e $\chi^2 = 2.8$, $gl = 3$, $p = 0.4159$ para o 3º ciclo).

²⁴ Esta subalternização é de tal modo notória que o desempenho médio nos casos de elevado absentismo e de escolaridade superior da mãe (3,4 pontos) é, qualquer que seja a escola, sistematicamente superior ao desempenho médio dos alunos de reduzido absentismo, todavia, em que a escolaridade das mães vai no máximo até ao 6º ano (3,1 pontos), ou seja, mesmo em presença de um elemento supostamente tão activo na qualidade dos resultados, o efeito elástico do contexto cultural dos alunos acresce em 15 pontos posicionais em termos de percentil o desempenho médio do primeiro grupo relativamente ao segundo e, ao mesmo tempo, faz submergir a importância que algumas correntes teóricas (corrente das escolas eficazes, efeitos de escola) tendem a atribuir às variáveis organizacionais escolares neste processo.

4.3 A emergência dos perfis configuracionais cartesianos como elementos diferenciadores da qualidade do desempenho

No âmbito dos índices atitudinais e comportamentais, índices como o comportamento escolar e o absentismo escolar traduzem formas de acção e de relação concretas com a escola, observadas e registadas, e que estão muito para além de simples pré-disposições relativamente a diversos aspectos do funcionamento e organização da escola e da vida escolar dos alunos. Com efeito, se em relação aos cinco primeiros índices atitudinais face à escola, e já analisados anteriormente, se passa a conhecer, a partir das indicações e reacções dos alunos, os modos como estes a perspectivam nas cinco facetas consideradas ou se em relação a outros índices atitudinais, como os índices de implicação e determinação escolar ou o ambiente escolar em casa, se fica também a conhecer um conjunto de pré-disposições que os alunos dizem ter e estar determinados a encarar futuramente, porém, em nenhum dos casos, não indo além de atitudes na forma de verbalizações e sem que isso venha a traduzir-se obrigatoriamente em futuras acções e intervenções concretas, nos casos dos índices de comportamento disciplinar e de absentismo escolar as medições efectuadas não traduzem meras pré-disposições mas antes formas de acção e de intervenção concretas por parte dos alunos. Por conseguinte, as relações que se estabelecem entre estes índices e a qualidade das prestações escolares — porque traduzem relativamente à escola e ao acto educativo escolar uma forma comportamental de estar mais disciplinada ou mais indisciplinada, mais assídua ou mais ausente — são supostamente, pelo menos no plano conjectural, mais interdependentes e intercorrelacionadas entre si.

Na verdade, quando se submetem conjuntamente e em simultâneo os diversos índices que nas análises anteriores se revelaram como elementos estruturantes, quer os de tipo mais morfológico, quer os de base atitudinal e comportamental a uma análise factorial de correspondências múltiplas pelo método *princals* os índices de comportamento e de absentismo são

respectivamente por ordem decrescente de apresentação o quinto e o sexto mais correlacionados com o índice de qualidade do desempenho escolar, ficando acima deles índices como o estatuto social, o historial trajectorial do aluno, a escolaridade da mãe ou a recusa de que a escola seja um espaço sócio-educativo desinteressante e desmotivador e à qual os alunos vão porque são obrigados.

Como vimos antes, a representação gráfica do comportamento dos referidos índices é reveladora de uma estrutura que se apresenta especialmente saturada pelos índices A2 (estatuto social), A3 (escolaridade da mãe), C3 (paridade), D7 (implicação e determinação escolar), D13 (absentismo) e E2 (qualidade das prestações escolares). Ou seja, o que isto significa é que os perfis composicionais cartesianos cujos elementos correspondam às categorias mais elevadas de assiduidade, de implicação e determinação escolar, de estatuto social, de escolaridade da mãe, tendem a ser os que ocupam as posições cimeiras em termos dos resultados médios finais conseguidos e, do mesmo modo, as piores médias em termos de resultados finais escolares, tenderão a estar associadas a perfis cartesianos cujos elementos correspondem às categorias mais baixas daqueles índices.

Retomando mais uma vez como referência um índice activo comportamental que afecta directa e negativamente a qualidade das prestações escolares como é o caso do absentismo, um índice atitudinal verbal como a implicação e determinação escolar que os alunos dizem ter relativamente aos seus cenários aspiracionais projectados, dois dos índices sociográficos que mais se correlacionam com a qualidade do desempenho (estatuto social e escolaridade da mãe) e ainda o sexo/género dos alunos não só por algumas das tendências de feminização do ensino já detectadas no presente estudo mas por esta tendência ser assinalada em estudos recentes de carácter nacional e internacional²⁵, constituiu-se o produto cartesiano $P =$

²⁵ Alguns destes estudos foram já mencionados anteriormente, tendo sido destacados em especial pelo seu carácter de amostra nacional os estudos promovidos e apoiados pelo SEC/IPJ.

D13 × D7 × A2 × A3 × A1, o qual gera teoricamente 162 diferentes perfis, cujos elementos se apresentam combinados conforme se depreende da 'representação em extensão' ²⁶ do conjunto 'produto cartesiano' $P = \{(D13_{[1]}, D7_{[1]}, A2_{[1]}, A3_{[1]}, A1_{[1]}), (D13_{[2]}, D7_{[1]}, A2_{[1]}, A3_{[1]}, A1_{[1]}), \dots, (D13_{[3]}, D7_{[3]}, A2_{[3]}, A3_{[3]}, A1_{[2]})\}$.

O modelo adoptado na análise da qualidade do desempenho escolar por perfil cartesiano, baseia-se na hierarquização das classificações médias finais dos alunos (índice E2) em seis classes de desempenho ²⁷, para a partir desta hierarquização se proceder à caracterização dos perfis representados em cada uma destas classes e fazer evidenciar, se for caso disso, algumas características que tendem sistematicamente a configurar determinados perfis de desempenho. Vejamos então o que nos reserva a análise das principais características de cada uma das seis classes constituídas.

A classe I, que aqui designamos de 'classe extrema superior', apresenta um nível médio de desempenho na ordem dos 4,2 pontos (percentil 93) e integra 33 perfis configuracionais diferentes (a segunda classe com menor dispersão de perfis), representando um pouco menos de metade do total dos perfis cartesianos constituídos (cerca de 46,5%), pelos quais se distribuem 121 alunos (18,6% do total), cujas principais características são as seguintes: i) somente 62% dos casos se enquadram em situações de baixo absentismo escolar, registando-se em mais de ¼ dos casos (28%) situações de algum absentismo e em cerca de 10% de elevado absentismo; ii) as situações sinalizadas de elevado absentismo escolar estão sempre acompanhadas de

²⁶ Por questões de simplificação e de operacionalização de análise os quatro primeiros índices estão categorizados segundo três categorias.

²⁷ Adopta-se aqui o mesmo procedimento já anteriormente utilizado aquando da hierarquização de outras variáveis em classes e cujo critério consiste na constituição de 3 classes de desempenho acima da média e de 3 classes inferiores à média utilizando como critério para a fixação das respectivas amplitudes dos intervalos dessas classes meia unidade de desvio padrão.

um elevado índice de implicação e determinação escolar independentemente da escolaridade da mãe e do estatuto social do aluno e distribuem-se em iguais proporções por ambos os sexos; iii) as situações de elevado absentismo e que, pelo menos no plano teórico, se afiguram de difícil compatibilidade com um desempenho escolar de qualidade, apresentam-se combinadas em apenas dois casos com as categorias de estatuto social baixo ou médio-baixo e de reduzida escolaridade da mãe, sendo os restantes 83% dos casos correspondentes a perfis em que essas categorias correspondem pelo menos ao nível médio do índice de estatuto social e a uma escolaridade mínima da mãe de nível secundário.

Em jeito de síntese, parece poder concluir-se que os perfis configuracionais da classe I são por sua vez tipificáveis em dois sub-grupos: um primeiro sub-grupo, integrando alunos de ambos os sexos, com um reduzido grau de absentismo escolar, elevada implicação e determinação escolar, estatuto social elevado e em que a mãe tem uma escolaridade secundária ou superior; um segundo sub-grupo, que é constituído igualmente por alunos de ambos os sexos, cujos níveis de assiduidade não são dos mais elevados mas também não são dos mais baixos, com elevada implicação escolar e onde prevalecem as situações de estatuto social intermédio se a escolaridade da mãe for de nível superior ou, no caso de escolaridade secundária, esta tende a apresentar-se combinada com níveis de estatuto social superior.

A classe II, designada de 'moderada superior', apresenta um desempenho médio de 3,5 pontos (percentil 77), integra 82 alunos (12,6% do total) distribuídos por 39 diferentes perfis configuracionais (a segunda classe com maior diversificação de perfis), representando 54,9% dos perfis gerados e cujas principais características são as seguintes: i) reúne 13% dos casos de baixo absentismo e 9% de elevado absentismo, prevalecem elementos com elevada implicação (15%) sobre os de baixa implicação e determinação escolares (7%), observa-se uma sobre-representação dos perfis com estatuto social médio-superior ou superior (20%) relativamente aos de estatuto inferior

ou médio-inferior (11%) e de escolaridade elevada da mãe (29%) sobre os casos de baixa escolaridade (11%) e ainda de uma ligeira hegemonia das raparigas sobre os rapazes (14% contra 11%); ii) os efeitos combinados dos índices anteriores conduzem a resultados que revelam a existência de uma estrutura elástica quando para um mesmo grau de absentismo e de implicação escolar se faz variar o índice de estatuto social, observando-se uma sobre-representação em cerca de 1,5 vezes superior nesta classe de desempenho quando se passa do escalão inferior do estatuto social ao escalão superior e cujo padrão de ajustamento do crescimento tendencial à medida que se sobe nesse índice (estatuto social), mantendo constante a combinatória de 'baixo absentismo e elevada implicação escolar' é dado por $Y = 0,077 + 0,035 A2$ ($R^2 = 0,855$)²⁸; iii) do mesmo modo, para um baixo grau de absentismo e de elevada implicação escolar a representação na classe das combinações categoriais (1-1), (2-2), (3-3) dos índices de estatuto social e de escolaridade da mãe cresce 1,6 vezes quando se passa do par (1-1) para o par (3-3) destes índices (equação de ajustamento: $Y = 0,070 + 0,035 X$; $R^2 = 0,645$); iv) mantendo tudo o resto constante regista-se uma sobre-representação de perfis femininos relativamente aos masculinos cuja expressão em termos médios se situa na ordem das 154 raparigas por cada 100 rapazes mas que atinge nos perfis (D13_[1], D7_[3], A2_[3], A3_[3], A1_[1]) e (D13_[1], D7_[3], A2_[3], A3_[3], A1_[2]) uma sobre-representação feminina nesta classe na ordem das 2,5 vezes mais do que a representação masculina.

As classe III, 'classe intermédia superior', regista um nível médio de desempenho de 3,2 pontos (percentil 65), comporta 36 diferentes perfis que absorvem cerca de 130 casos (26,7% do total) e tem como características dominantes as seguintes: i) prevalecem as situações de baixo absentismo

²⁸ A opção por um modelo de ajustamento do tipo linear decorre em primeiro lugar do facto de se admitir a possibilidade de tratamento quantitativo em escalas ordinais (ver por exemplo Pestana e Gageiro, 1998) e, em segundo lugar, pelo facto de, no modelo de ajustamento adoptado, a variação explicada ser no mínimo satisfatória, o que pode ser comprovado através dos valores dos respectivos coeficientes de determinação).

sobre elevado absentismo ($D13_{[1]} / D13_{[3]} = 1,84$), de elevada implicação e determinação escolar ($D7_{[3]} / D7_{[1]} = 1,93$), de estatuto social médio (23% dos casos contra 19% e 18% respectivamente das categorias inferior ou médio-inferior e superior ou médio-superior), de equilíbrio de representação em relação às categorias do índice de escolaridade da mãe e da variável sexo (aproximadamente todas elas com uma representação de alunos à volta dos 20%); ii) fixando-se os elementos $D13_{[1]}$ e $D7_{[3]}$, correspondentes a uma situação de baixo absentismo e forte implicação escolar e fazendo variar o estatuto social, para depois se estender progressivamente a fixação de outros elementos dos restantes índices pela ordem por que se apresentam, constata-se que à medida que se sobe no estatuto social, baixa a representação das respectivas categorias na classe ($a = 0,390$; $b = - 0,070$; $R^2 = 0,803$) e, do mesmo modo, essa representação também baixa à medida que aumenta conjugadamente com o índice de estatuto social a escolaridade da mãe ($a = 0,357$; $b = - 0,060$; $R^2 = 0,871$); iii) para os diferentes pares de elementos iguais em termos de estatuto social e de escolaridade da mãe e mantendo-se tudo o resto constante, as distribuições ao nível da variável sexo não denotam um padrão regular em termos de representação, ora registando-se uma sobre-representação ao nível feminino, caso dos perfis ($D13_{[1]}$, $D7_{[3]}$, $A2_{[2]}$, $A3_{[2]}$, $A1_{[1]}$) e ($D13_{[1]}$, $D7_{[3]}$, $A2_{[2]}$, $A3_{[2]}$, $A1_{[2]}$), ora na categoria masculino, nos restantes casos.

A classe IV, designada de 'intermédia inferior' e simétrica da anterior, regista uma média negativa de desempenho (2,9 pontos; percentil 43) e é constituída por quase 2/3 dos perfis (64,8%), neles se distribuindo mais de ¼ dos casos (26,7%). Nesta classe, observa-se uma ligeira sobre-representação de alunos do sexo masculino (29% de rapazes e 25% de raparigas) e estão igualmente sobre-representados os casos com índices mais elevados de absentismo escolar (31% e cerca de 1,46 vezes mais do que os de baixo absentismo), prevalecem situações de baixa implicação (30%) sobre as de elevada implicação e determinação escolares (25%; relação $D7_{[3]} / D7_{[1]} = 0,85$) e apenas uma pequena parte dos alunos se apresenta enquadrada nas

situações de estatuto social superior ou médio-superior (7%) e em que as mães possuam escolaridade superior (5%), sendo em termos relativos as relações entre as categorias superiores e inferiores das variáveis anteriores respectivamente de 0,25 e de 0,15, ou seja, para um mesmo número de alunos nessas categorias, por cada 4 de estatuto social baixo existe apenas 1 de estatuto social elevado e por cada 5 em que a mãe tenha no máximo uma escolaridade até ao 6º ano não chega a existir 1 aluno cuja mãe tenha um nível de escolaridade superior. Por outro lado, para um mesmo nível de absentismo e de implicação escolar à medida que aumenta o estatuto social e a escolaridade da mãe decresce a proporção de alunos, sendo mesmo nula nos casos de estatuto social superior e de escolaridade da mãe também superior ($a = 0,390$; $b = -0,125$; $R^2 = 0,959$). Aliás quando conjuntamente com os índices de absentismo e de implicação se passa também a fixar o índice de estatuto social verifica-se que a proporção de representantes nesta classe é bastante sensível ao grau de escolaridade da mãe e no sentido de um progressivo decréscimo da proporção de alunos nesta classe à medida que aquele grau de escolaridade aumenta ($a = 0,502$; $b = -0,178$; $R^2 = 0,818$). De sublinhar ainda que a análise comparativa dos sexos mostra que existe uma tendência para uma sobre-representação de público escolar masculino relativamente ao feminino quer nos perfis do tipo (D13_[1], D7_[3], A2_[1], A3_[1]) onde a relação é de 83 raparigas por cada 100 rapazes ou do tipo (D13_[1], D7_[3], A2_[2], A3_[2]) onde essa relação é de apenas 17 por cada 100. Nos perfis correspondentes a situações baixo absentismo e elevada implicação escolar e de estatuto social e de grau de escolaridade da mãe elevados não existem alunos com um tal perfil configuracional.

A classe V, a penúltima classe de desempenho escolar regista nesta variável um valor médio de 2,5 pontos (percentil 16), comporta 110 casos (16,9%) enquadrados em 35 perfis diferentes (49,3% do total de perfis). É a terceira classe com maior diversidade de perfis ainda que esta diversidade tenda a decorrer muito mais das flutuações de composição registadas nos índices comportamentais e atitudinais do que nos índices morfológicos de base

sociográfica. Na verdade, o que flutua especialmente são as categorias respeitantes ao absentismo e à implicação e determinação escolares que não tanto as respeitantes ao estatuto social ou à escolaridade da mãe, uma vez que 3 em cada 4 alunos situam-se simultaneamente nas categorias mais baixas de estatuto social e de escolaridade da mãe e cerca de 83% dos alunos enquadram-se nessa categoria em pelo menos um dos índices anteriores. Dos 35 diferentes perfis da classe apenas 9 deles divergem em relação aos índices anteriores daquela composição categorial, o que nos leva a deduzir que apesar do absentismo escolar constituir um índice activo indirectamente correlacionado com o desempenho escolar, ele parece produzir um menor efeito na qualidade do desempenho do que determinados aspectos relacionados com o contexto sócio-cultural dos alunos. Apesar de nesta classe predominarem os casos de maior absentismo ($D_{13[3]} / D_{13[1]} = 2,5$) e de menor implicação e determinação escolares ($D_{7[1]} / D_{7[3]} = 3,3$), os desequilíbrios entre as categorias inferiores e superiores do estatuto social e da escolaridade da mãe são bastante mais acentuados do que nos índices anteriores ($A_{2[1]} / A_{2[3]} = 3,8$; $A_{3[1]} / A_{3[3]} = 4,6$), o que nos leva a concluir que, à excepção do sexo ($A_{1[1]} / A_{1[2]} = 1,2$), do conjunto dos restantes elementos cartesianos considerados, o absentismo escolar é precisamente o que regista o quociente mais baixo e, conseqüentemente, daqui se depreendendo uma menor elasticidade deste índice face à qualidade do desempenho.

Com efeito, quando para os mesmos níveis de absentismo escolar se observam as proporções de alunos segundo o estatuto social ou o grau de escolaridade da mãe ressalta que estas decrescem sistematicamente à medida que aumentam aqueles índices quer se tome por referência os totais de alunos que foram categorizados naqueles perfis, quer se tome por referência o total de alunos da classe V. Assim, por exemplo, para situações de baixo absentismo, tomando por referência valores já relativizados, a relação é de 220 alunos com baixa escolaridade da mãe por cada 100 com escolaridade de nível superior ($(D_{13[1]}, A_{3[1]}) / (D_{13[1]}, A_{3[3]}) = 2,2$) e para situações de elevado absentismo escolar a distribuição percentual segundo o grau de escolaridade da mãe configura uma declividade de $-0,152$ ($a = 0,449$; $R^2 = 99,6\%$).

A classe VI, designada de 'classe extrema inferior' é a que regista uma menor dispersão de perfis configuracionais (25,3% do total). Estão enquadrados nesta classe 33 alunos (5,1% do total de alunos considerados na análise), os quais apresentam um nível médio de desempenho de 2,1 pontos (percentil 5).

Os perfis cartesianos que integram a classe VI caracterizam-se por um claro predomínio das situações de elevado absentismo ($D13[3] / D13[1] = 9,6$) e de reduzida implicação e determinação escolares ($D7[1] / D7[3] = 2,9$), de uma sobre-representação de alunos de estatuto social inferior ou médio-inferior ($A2[1] / A2[3] = 5,7$), de um público escolar ligeiramente feminino ($A1[1] / A1[2] = 0,9$) e em que dos 33 alunos com os piores resultados 4 em cada 5 das suas mães fizeram no máximo o 6º ano de escolaridade.

Tal como no caso da classe anterior ou das classes I e II, as estruturas de dominância social e cultural parecem assim e apesar de tudo, ditar a qualidade das prestações escolares quando para idênticos graus de absentismo escolar as combinatórias categoriais inferiores e superiores do estatuto social e da escolaridade da mãe apresentam sistematicamente configurações negativas em termos de declividade²⁹.

De alguma forma, quer o menor valor de correlação registado pelo índice de absentismo com a qualidade do desempenho escolar, quer o igualmente menor valor de saturação factorial na dimensão 1 comparativamente aos índices de estatuto social e de escolaridade da mãe aquando da análise factorial de correspondências múltiplas ao conjunto dos índices tipificados como 'invariantes' ou 'tendencialmente invariantes', deixavam já antever uma situação de subalternização dos efeitos dos índices de absentismo e de implicação e determinação na qualidade dos resultados

²⁹ Para baixos níveis de absentismo os perfis com as combinatórias de estatuto social e escolaridade da mãe ($A2[1], A3[1]$), ($A2[2], A3[2]$) e ($A2[3], A3[3]$) os coeficientes da equação de ajustamento são: $a = 0,040$; $b = - 0,015$; $R^2 = 0,750$; em situações de elevado absentismo, para os mesmos pares de combinatórias os coeficientes são: $a = 0,253$; $b = - 0,083$; $R^2 = 0,985$.

escolares dos alunos relativamente ao estatuto social ou ao nível de escolaridade da mãe.

De resto, a marca destas variáveis nos níveis de realização escolar conseguidos pelos alunos não é assim tão pouco visível como se possa pensar à primeira vista, ademais quando está em causa um índice que não reflecte apenas pré-disposições verbais face à escola mas que denuncia efectivamente acções comportamentais concretas de maior presença ou maior ausência física em relação a um conjunto de actividades educativas e instrutivas planificadas, executadas e controladas no seio da própria escola e relativamente às quais uma certa regularidade presencial nessas actividades é tomada à partida como um importante requisito da qualidade do desempenho escolar³⁰.

³⁰ Para uma contextualização mais precisa da questão, o número médio de faltas no final do ano de 1998 da classe de maior absentismo perfazia aproximadamente 72, 55 e 41 respectivamente para as categorias de escolaridade da mãe até ao 6º ano, escolaridade de nível secundário e escolaridade de nível superior. No caso das diferentes categorias de estatuto social os valores médios em relação ao número de faltas estavam mais próximos e situavam-se respectivamente em 70, 63 e 47.

4.4 Estruturas de dominância cultural e social: uma marca estruturante da qualidade do desempenho escolar

A análise quer dos efeitos isolados dos factores 'absentismo', 'escolaridade da mãe' e 'sexo'³¹, quer do efeito conjunto destes factores na qualidade dos resultados escolares conduz por um lado à rejeição da hipótese da igualdade das médias dos níveis escolares para os diferentes níveis de absentismo e de escolaridade da mãe e, por outro, permite ainda verificar de que não existe interacção entre os factores em análise³².

Começando pela observação gráfica dos efeitos conjuntos dos factores na qualidade dos resultados, depreende-se que a estrutura do desempenho escolar apresenta, quando analisada em função da escolaridade da mãe, o mesmo padrão configuracional qualquer que seja o grau de absentismo dos alunos, sendo a influência daquela variável de tal modo marcante que, com um grau de confiança de 95%, pode afirmar-se que o limite inferior do intervalo de desempenho do grupo de alunos de maior absentismo mas cujas mães têm formações académicas de nível superior (3,212) excede, apesar de tudo, o valor do limite superior do intervalo de desempenho dos alunos enquadrados no grupo de menor absentismo mas em que as respectivas mães têm escolaridades que vão no máximo até ao 6º ano (3,208).

³¹ Não incorporamos na análise o índice de estatuto social uma vez que o seu comportamento é muito semelhante ao comportamento do índice de escolaridade da mãe (ver gráficos seguintes) relativamente quer ao índice de qualidade do desempenho escolar quer ao próprio índice de absentismo escolar, podendo mesmo afirmar-se a existência de colinearidade entre ambos. Dado que o segundo apresenta níveis de correlação ligeiramente mais elevados que o primeiro optamos por fazer incluir na análise apenas o índice de escolaridade da mãe.

³² Dado que a não normalidade tem consequências mínimas na interpretação dos resultados quando o número de elementos de cada grupo é relativamente elevado, o que é o caso, e que o teste F é igualmente robusto em situações de não homocedasticidade quando o número de elementos em cada grupo é igual ou aproximadamente igual, o que também se verifica na situação em análise, dispensamo-nos de apresentar os respectivos testes de normalidade e de homocedasticidade. Ver a este respeito Pestana e Gageiro (1998).

Relativamente ao índice de estatuto social, a questão não difere substancialmente da anterior, ressaltando igualmente uma estrutura de desempenho cujo padrão permanece inalterável em função daquele índice qualquer que seja o enquadramento dos alunos em termos do respectivo grau de absentismo escolar.

Gráfico 96

Efeito conjunto do absentismo e da escolaridade da mãe no desempenho

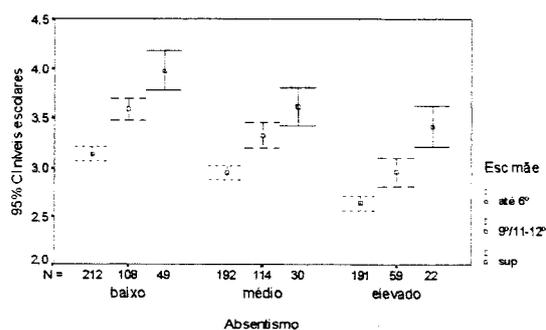
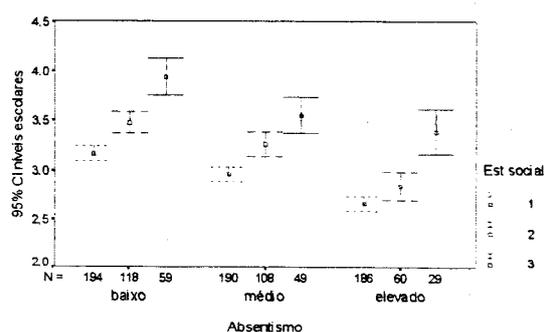


Gráfico 97

Efeito conjunto do absentismo e do estatuto social no desempenho



No que respeita ao sexo-género, o comportamento da variável já não permanece inalterável segundo os diversos graus de absentismo como também não permanece quando se toma por referência o índice de estatuto social. Na verdade, em ambas as categorias superiores dos índices referidos regista-se uma inflexão relativamente ao padrão dominante e o sub-grupo feminino subalterniza-se em termos dos seus resultados médios escolares relativamente ao sub-grupo masculino.

Gráfico 98

Perfil do desempenho por nível de absentismo e por sexo

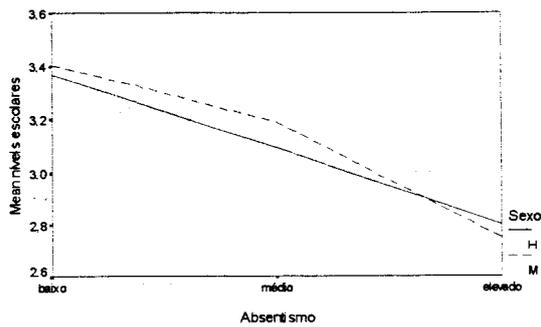


Gráfico 99

Efeito conjunto do absentismo e do sexo no desempenho

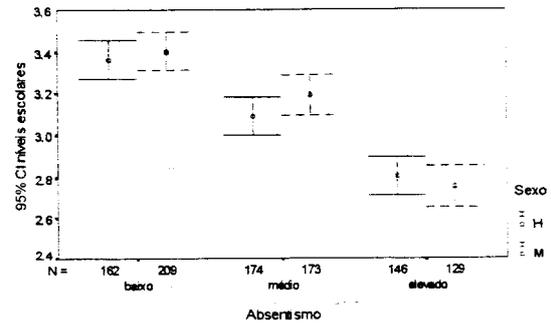


Gráfico 100

Efeito conjunto da escolaridade da mãe e do sexo no desempenho

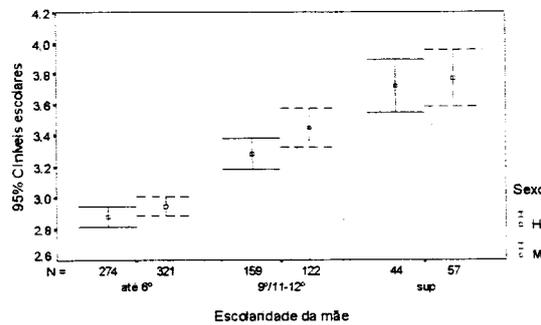
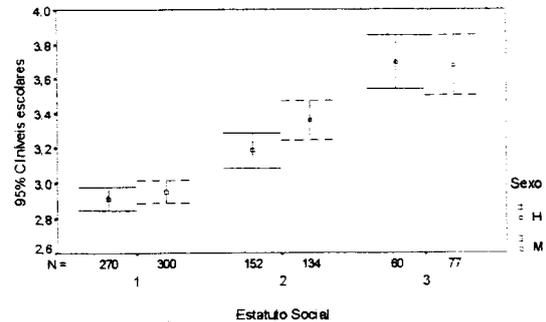


Gráfico 101

Efeito conjunto do estatuto social e do sexo no desempenho



No que respeita ainda ao comportamento da variável sexo-género quando se passa a tomar por referência o grau de escolaridade da mãe e apesar das diferenças não serem significativas, não podemos deixar de assinalar que emerge de novo, qualquer que seja o nível de escolaridade considerado, uma linha de ligeira ascendência sistemática do feminino face ao masculino em relação à qualidade dos resultados escolares.

O quadro seguinte resume os apuramentos finais efectuados relativamente aos efeitos isolados e combinados destas diversas variáveis no índice de qualidade dos resultados médios escolares dos alunos.

Quadro XCVII

Análise dos efeitos dos factores 'absentismo', escolaridade da mãe' e 'sexo' no desempenho escolar

Teste de Significância - variável dependente: médias finais (var. 298)						
Fonte de variação	SQ	gl	MQ	F	Signif.	Poder
D13	28,1	2	14,1	45,0	,000	1,000
A3	59,9	2	29,9	95,8	,000	1,000
A1	,3	1	,3	1,0	,315	,178
D13 * A3	1,1	4	,3	,9	,466	,286
D13 * A1	,5	2	,3	,8	,438	,192
A3 * A1	,3	2	,1	,5	,637	,128
D13 * A3 * A1	,8	4	,2	,6	,659	,201
Erro	269,7	959	,3			
Modelo corrigido	127,5	17	7,5	24,0	,000	
Total corrigido	427,4	976	,4			
R ² ajustado = ,286						

Legenda: A1 - Sexo; A3 - Escolaridade da mãe; D13 - Absentismo.

Dos resultados anteriores depreende-se que:

i) apesar da variação explicada ser baixa, o teste F mostra uma potência máxima relativamente aos efeitos isolados dos índices de absentismo e de escolaridade da mãe;

ii) quer o factor 'absentismo escolar' ($F_{[2,17]} = 45,0$; $p < 0,001$), quer o factor 'escolaridade da mãe' ($F_{[2,17]} = 95,8$; $p < 0,001$), produzem efeitos principais altamente significativos nos resultados médios finais dos alunos;

iii) não se verifica a existência de interacção entre os diversos factores, pelo que os respectivos efeitos principais manifestam-se de forma isolada e independentemente uns dos outros;

iv) apesar de tudo, o efeito principal associado à escolaridade da mãe revela um poder de influência bem mais determinante na qualidade dos resultados do que o absentismo escolar ($FA_3 = 95,8$ vs $FD_{13} = 45,0$).

Como nota de encerramento relativamente a este ponto dois apontamentos finais.

O primeiro, relacionado com as respectivas médias ajustadas de desempenho por escalão de absentismo e por nível de escolaridade da mãe. Em relação ao primeiro dos índices esses valores são do menor ao maior grau de absentismo respectivamente de 3.6 e 3.0 pontos, ou seja, o valor médio do desempenho baixa 0.3 pontos por cada degrau que se sobe no patamar dos escalões do absentismo. Quanto à escolaridade da mãe, os valores médios ajustados estão compreendidos entre 3.7 e 2.9 pontos e as diferenças entre cada escalão são neste caso de 0.4 pontos, ou seja, um pouco mais acentuadas do que no caso anterior.

O segundo, relacionado com a apresentação dos grupos de perfis cartesianos (combinando as variáveis absentismo (D13), escolaridade da mãe (A3) e sexo (A1)) mais extremados em termos de desempenho e a partir dos quais se apresenta mais uma vez claramente reflectida a marca do índice A3 (escolaridade da mãe) na qualidade dos resultados médios finais alcançados pelos alunos e se confirma aquela variável (escolaridade) como um elemento determinante dessa qualidade. Na verdade, da análise dos resultados do quadro seguinte depreende-se que:

- i) relativamente ao grupo extremo superior,
 - dos oito perfis considerados, a categoria A3+ (o mesmo que A3[3]) está incluída em seis deles, a categoria D13 - (o mesmo que D13[1]) está apenas em quatro e o elemento feminino (A1[2]) também em quatro desses perfis;
 - apertando um pouco mais a malha da hierarquização, observa-se que quando se passa a considerar apenas os quatro perfis com melhor desempenho, a categoria A3+ está em três destes perfis e ocupa os três primeiros lugares, a categoria D13 - também em três destes perfis mas ocupa apenas os dois primeiros postos e o elemento feminino também em três destes perfis mas não se posicionando no primeiro lugar;
 - o elemento A3+ mesmo quando combinado com o elemento D13[2] ou D13[3] integra o *ranking* dos primeiros oito resultados, já o

mesmo não se verificando para as composições simétricas (D13[3], A3[2]) ou (D13[3], A3[1]);

- ii) relativamente ao grupo extremo inferior,
- a categoria A3 - (o mesmo que A3[1]) está em seis dos oito perfis, a categoria D13+ (o mesmo que D13[3]) apenas em quatro e o elemento feminino também em quatro;
 - quer para o grupo M quer para o grupo H, o elemento A3 - mesmo quando forma par com o elemento D13 - não escapa aos três últimos lugares do *ranking*.

Quadro XCVIII

Qualidade do desempenho por perfil

Grupo extremo superior	Grupo extremo inferior
(D13[1], A3[3], A1[1]) → 4,06	(D13[3], A3[1], A1[2]) → 2,60
(D13[1], A3[3], A1[2]) → 3,94	(D13[3], A3[1], A1[1]) → 2,69
(D13[2], A3[3], A1[2]) → 3,72	(D13[2], A3[1], A1[1]) → 2,91
(D13[1], A3[2], A1[2]) → 3,71	(D13[3], A3[2], A1[2]) → 2,93
(D13[2], A3[3], A1[1]) → 3,54	(D13[3], A3[2], A1[1]) → 2,98
(D13[1], A3[2], A1[1]) → 3,49	(D13[2], A3[1], A1[2]) → 3,00
(D13[3], A3[3], A1[2]) → 3,43	(D13[1], A3[1], A1[1]) → 3,10
(D13[3], A3[3], A1[1]) → 3,40	(D13[1], A3[1], A1[2]) → 3,16

Legenda: A1 - Sexo; A3 - Escolaridade da mãe; D13 - Absentismo.

Conclui-se, portanto, que para os mesmos níveis de absentismo e qualquer que seja o sexo-género dos alunos, ocorrem sistematicamente variações positivas nas médias finais de desempenho à medida que se registam progressivos acréscimos de capital escolar por parte das mães desses alunos.

5. Coortes trajectoriais e perfis configuracionais cartesianos

5.1 Reconstituindo históricos trajectoriais escolares

A análise dos percursos escolares dos alunos sobreviventes através do método da 'coorte real' permite-nos, por um lado, reconstituir o historial das suas trajectórias escolares e, por outro, ao fazer incluir nessa análise diacrónica dos acontecimentos alguns dos elementos configuracionais que se têm revelado mais fortemente correlacionados com a qualidade dos desempenhos escolares, aprofundar de uma forma mais completa questões que têm vindo a suscitar alguma controvérsia e relativamente às quais as decisões políticas e administrativas que sobre elas imperam decorrem não raras vezes de práticas administrativas anteriores ou de soluções 'tipo senso comum' e não tão frequentemente, como seria desejável, de suportes de natureza mais científica e técnica'³³.

A 'repetência', é um desses aspectos críticos ou, se se preferir, a 'progressão automática' enquanto sua antípoda e, em particular, o da sua assumpção ou não assumpção em termos políticos e técnicos, quer o *locus decisional* da medida, enquanto 'instrumento pedagógico', se situe a nível central, a nível regional ou a nível local ou, simplesmente, porque deixado em aberto, acabe por ir sendo remetida para as escolas a procura das bases argumentativas e a produção anual dos critérios a adoptar relativamente às (des)virtualidades e (des)vantagens de um tal instrumento e em especial das consequências a vários níveis que lhe estão associadas.

Na verdade, se atendermos à elevada correlação de sentido negativo existente entre o índice de paridade e a qualidade dos resultados, e que tivemos oportunidade de fazer evidenciar aquando da análise factorial de

³³ A propósito da história da administração da educação em Portugal e da ausência de uma cultura de investigação e da consequente produção de conhecimento(s) teórico(s) durante longos anos em Portugal veja-se L. Lima (1991).

correspondências múltiplas ³⁴, afigura-se de alguma sustentabilidade a inferência, pelo menos aparentemente e numa primeira leitura do problema, de que as situações de repetência experienciadas pelos alunos ao longo dos seus itinerários escolares não parecem de modo algum ter contribuído ou estar a contribuir para uma melhoria efectiva das prestações escolares desses alunos. É certo que em termos de desenho de pesquisa não nos é possível idealizar um esquema que nos permita investigar a qualidade das prestações escolares desses alunos caso os seus percursos trajectoriais escolares não tivessem sido acidentados pela ocorrência de uma ou de várias repetências. Sabemos isso sim, que a mortalidade escolar ocorrida no sistema foi de certo modo acelerada pelo efeito repetência e que, neste sentido, o seu efeito acaba por se revelar contrário ao efeito que pedagogicamente se pretendia com tal medida.

Retomando a vertente empírica do problema, vejamos os resultados:

i) em primeiro lugar, apesar de 86% dos alunos terem idades inferiores aos 16 anos e de se tratar apenas da escolaridade básica, que de um total de 1032 respostas válidas cerca de 1 em cada 4 alunos se encontra a repetir o ano de escolaridade e que em metade dos alunos a repetência já ocorreu pelo menos por uma vez na sua carreira escolar, em 23,4% pelo menos por duas vezes e em 8,2% dos casos por três ou mais vezes;

ii) em segundo lugar, que a repetência incide mais ligeiramente no grupo masculino (24,1%) do que no feminino (23,4%), afecta muito significativamente os alunos de baixo estatuto social (30,3% vs 7,9%; $\chi^2 = 43.4$, gl = 2, $p < 0,001$), de baixa escolaridade da mãe (30,0% vs 6.5%; $\chi^2 = 44.9$, gl = 2, $p < 0,001$), em que a escola teve na história da família uma menor influência na mobilidade social ascendente (24,8% vs 14.6%; $\chi^2 = 9.7$, gl = 1, $0.001 < p < 0,01$), com um baixo índice de conforto habitacional (29.6% vs 17.8%; $\chi^2 = 11.7$, gl = 2, $0.001 < p < 0,01$), com menor acessibilidade à escola (34.8% vs 19.5%; $\chi^2 = 15.5$, gl = 2, $p < 0,001$), de zonas rurais ou predominantemente rurais (30,3% e 29.6% vs 18.9% e 21.2%; $\chi^2 = 11.9$, gl = 3,

³⁴ O valor da correlação entre o índice de paridade (C3) e a qualidade das prestações médias escolares (E2) é de - 0,434.

0.001 < p < 0,01), sem pré-escolarização (30.4% vs 20.5%; $\chi^2 = 12.1$, gl = 1, p < 0,001), que passaram pela Telescola (32.6% vs 21.6%, n = 628; $\chi^2 = 5.5$, gl = 1, 0.01 < p < 0,05);

iii) que a incidência da repetência tende a ocorrer mais no 3º ciclo do que no 2º ciclo ($\chi^2 = 8.5$, gl = 4, 0.05 < p < 0,10) sendo, relativamente àquele ciclo de estudos, o 7º ano (29,5%) e o 9º ano (24,6%) os mais marcados por um tal acontecimento. Na verdade, no que diz respeito aos alunos matriculados no ano de 1998, nas escolas analisadas o 2º ciclo revela-se equilibrado uma vez que o 5º e o 6º anos apresentam iguais proporções de repetência (ambos com 23,2% de casos); ao contrário, no 3º ciclo estão configurados os piores registos (7º e 9º anos) e o melhor registo (8º ano - 18,3%);

iv) que as tendências identificadas relativamente ao ano de 1998, quando confrontadas com os dados históricos referentes às trajetórias escolares destes mesmos alunos, desde o início da sua entrada na escola (1º ano) até ao ano de escolaridade que frequentavam aquando do processo de recolha dos dados, denotam na generalidade alterações em relação à estrutura anterior. De facto, esta maior propensão e risco de repetência no caso do 3º ciclo, sendo válida para os alunos sobreviventes escolares no ano de 1998, parece não o ser integralmente no historial dos percursos escolares destes alunos, quando da análise das suas trajetórias, o 5º ano de escolaridade — enquanto ano de transição de ciclo e, particularmente, deixando de configurar um figurino de organização pedagógica de monodocência e em que os aspectos da socialização e personalização se apresentam ainda bastante relevantes, em algumas situações porventura hegemónicas face aos aspectos da instrução³⁵ —, emerge como o ano mais crítico no historial de repetências da amostra de alunos. Com efeito, apesar de

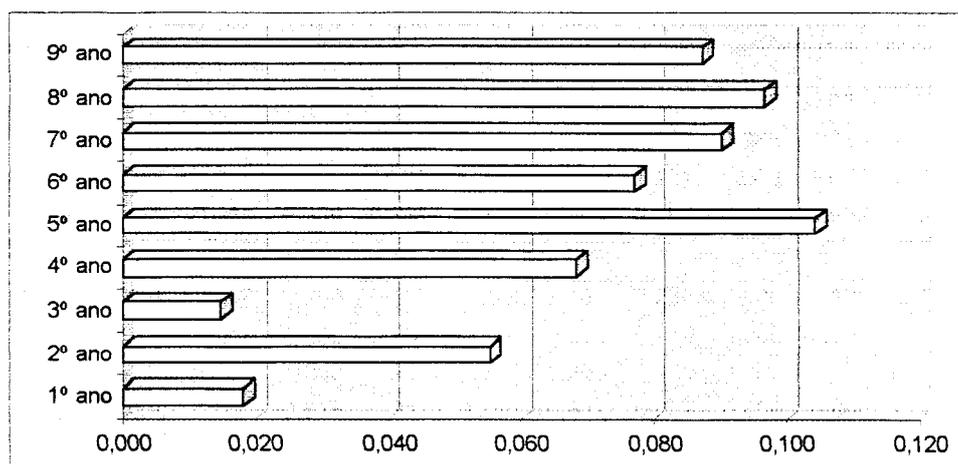
³⁵ Veja-se a este propósito o artigo 7º da Lei de Bases do Sistema Educativo, o Decreto-Lei nº 286/89, bem como as orientações curriculares e programáticas para o 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (DGEBS, 1991a, 1991b, 1991c. Ainda a propósito da hierarquização das finalidades/objectivos do ensino básico com base no articulado da Lei de Bases do Sistema Educativo ver também Formosinho (1988) e Torres (1997).

estarmos reportados a sobreviventes escolares, os resultados obtidos evidenciam apesar de tudo um 2º e 3º ciclos fortemente problemáticos e em que as médias rondam em qualquer destes ciclos os 9,1% de repetições de matrículas em cada um destes ciclos, ou seja, mais do dobro da taxa média registada em relação a cada um dos anos de escolaridade do 1º ciclo (3,9%).

Gráfico 102

Historial da repetição de matrícula por ano de escolaridade

(Período: 1987/88 a 1997/98)



v) que o ano de 1993/94 se revela, dos anos lectivos analisados, como o ano em que o quociente P/R (progressão/repetência = 40,2) regista um valor mais elevado (40 progressões por cada repetência) e que, comparativamente aos anos lectivos que lhe são imediatamente anteriores ou que lhe são imediatamente sucedâneos, denota-se um diferencial de registo que no primeiro dos casos corresponde sensivelmente ao dobro e, no segundo dos casos, começa por se situar no triplo para em relação a 1997/98 já ser 5,6 vezes superior. As razões para um tal desequilíbrio radicam naquilo que consideramos ser o efeito da 'progressão automática', posto em marcha na sequência do diploma de avaliação publicado em 1992 e a que já fizemos especial referência no capítulo anterior. O efeito administrativo da medida atingiria neste caso, no ano de 1993/94, o seu expoente máximo e de tal modo escolas e professores de um modo geral a seguiram que apesar da grande mancha de alunos da coorte continuar ainda distribuída pelo 1º e 2º ciclos,

relativamente ao 2º ciclo, a taxa de repetência do 5º ano não atingiria sequer os 3% e a do 4º ano não ultrapassaria os 5%. Uma adesão quase incondicional à medida por parte dos sempre mais facilmente 'colonizáveis' professores do 1º ciclo ³⁶ e uma contenção igualmente eficaz relativamente às taxas de reprovação neste ano lectivo por parte das escolas e professores do 2º ciclo estiveram na base do êxito administrativo da medida ³⁷.

vi) que a hipótese do 'efeito pedagógico da repetência' na qualidade dos resultados escolares não se confirma, tanto na generalidade das observações, como quando se procede à testagem no seio de sub-grupos cartesianos específicos formados a partir das diferentes combinações das categorias dos índices de absentismo e de escolaridade da mãe, dois dos índices analisados e caracterizados como invariantes estruturais em relação à qualidade dos desempenhos e que, no quadro dos índices analisados, maior influência exercem nas prestações escolares dos alunos. Com efeito, as médias finais do sub-grupo amostral dos não repetentes e do sub-grupo dos repetentes diferem significativamente ³⁸, situando-se a diferença entre os sub-grupos, numa amplitude máxima teórica de 4 pontos, em cerca de meio ponto e sendo o sub-grupo dos não repetentes o que apresenta uma melhor média final de desempenho (3,27 vs 2,75). Como se depreende dos resultados e dos respectivos perfis gráficos de cada um dos sub-grupos amostrais em análise, o sub-grupo de repetentes não só desempenha, em termos de qualidade, abaixo dos não repetentes, como desempenha negativamente, deixando assim antever um cenário altamente provável de bi-repetência e corroborar mais uma

³⁶ Usamos aqui a expressão no sentido que lhe é dado por Hargreaves (1998).

³⁷ Na base desta interpretação está o facto de, no que respeita ao 1º ciclo, a partir do ano lectivo 1993/94 e até 1998, as taxas de repetência do 4º ano, bem como a média do ciclo não mais se aproximariam dos valores que registavam anteriormente a 1992/93. Ao contrário, no caso do 2º ciclo, o ano de 1993/94 afigura-se como um ano tipicamente excepcional, uma vez que, não só neste ano a repetência cai bruscamente comparativamente a anos anteriores, como nos anos que se seguiriam os valores de repetência passariam a ser aproximadamente o quádruplo, o quádruplo e o sêxtuplo do valor de 1993/94.

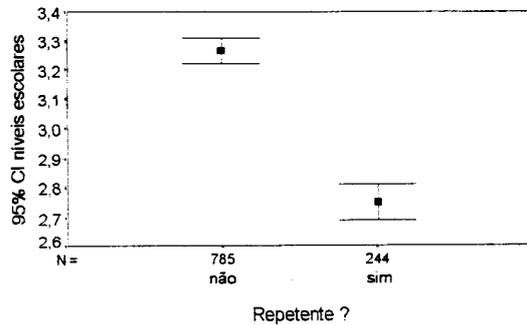
vez a ideia de estruturalidade do problema. Confrontados perante tal cenário, podemos referir que a bi-repetência ocorre em termos relativos cerca de 2 vezes mais do que a repetência ³⁹, o que vem efectivamente, pelo menos no seio do grupo de repetentes, tornar nulo ou quase nulo o efeito pedagógico pretendido com a sua aplicação. Continuar a admitir-se a este respeito a existência de possíveis efeitos positivos, só por via indirecta, ou seja, como uma espécie de medida necessária que a escola e o professor têm disponível para eventuais regulações de acções comportamentais que favoreçam direccionamentos de conformidade escolar no seio do grupo dos não repetentes. O facto de, mesmo quando se procede à desagregação das observações por combinatórias dos elementos cartesianos dos índices de absentismo e de escolaridade da mãe, os resultados continuarem a evidenciar um padrão bastante semelhante ao padrão geral anteriormente referido, vem reforçar ainda mais a tese da ineficácia directa da medida, mas ao mesmo tempo, justificar a necessidade de um retomar da pesquisa sobre as verdadeiras causas do problema, porque na verdade ele existe, mesmo ao nível da educação escolar básica, e torna-se tanto mais sério quanto mais o aprofundamento da democracia social requerer uma crescente universalidade educativa escolar.

³⁸ Ver Apêndice XII.

³⁹ Na verdade, do sub-grupo amostral de não repetentes viriam a não aprovar 15,5% dos alunos enquanto que no sub-grupo dos repetentes quase 1/3 dos alunos não obtém aproveitamento pelo menos pela segunda vez consecutiva ($\chi^2 = 26.4$, $gl = 1$, $p < 0,001$).

Gráfico 103

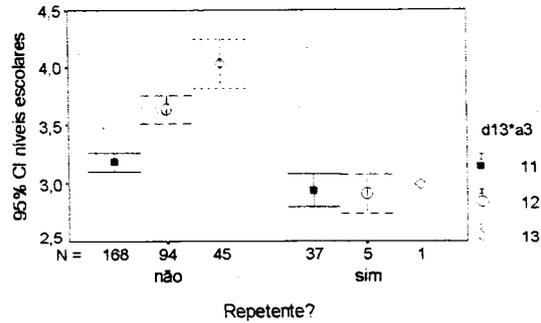
Efeito da repetência na qualidade dos resultados escolares



(~R = 3,27; R = 2,75; t = 13,57; p < 0,001 ***)

Gráfico 104

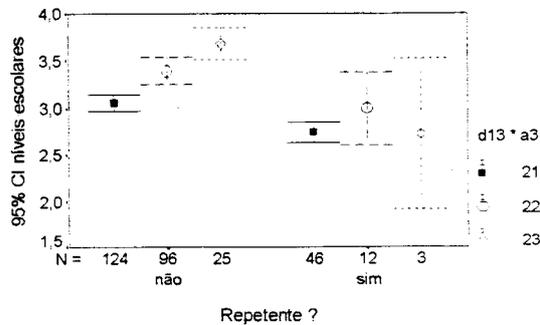
Efeito da repetência na qualidade dos resultados escolares (perfil D13[1], A3 ...)



(~R = 3,45; R = 3,00; t = 7,06; p < 0,001 ***)

Gráfico 105

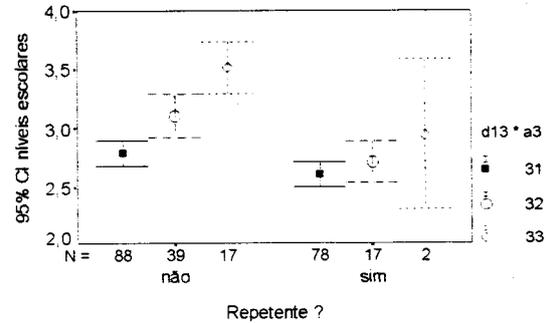
Efeito da repetência na qualidade dos resultados escolares (perfil D13[2], A3 ...)



(~R = 3,25; R = 2,81; t = 6,71; p < 0,001 ***)

Gráfico 106

Efeito da repetência na qualidade dos resultados escolares (perfil D13[3], A3 ...)



(~R = 2,93; R = 2,61; t = 5,44; p < 0,001 ***)

Na verdade, dificilmente os resultados podiam ser mais expressivos quando, para os mesmos graus de absentismo e quaisquer que estes sejam e para diferentes níveis de escolaridade da mãe, a qualidade dos resultados escolares do sub-grupo de repetentes é sistematicamente inferior à qualidade dos resultados médios escolares do sub-grupo dos não repetentes.

5.2 Historiais trajectoriais escolares e estruturas de dominância cultural e social

Retomando o plano factorial 1 relativo à totalidade dos índices construídos e observando a teia estrutural que o configura, sobressaem algumas redes de inter-relações entre os índices que permitem sustentar um cenário conjectural como o que está subjacente à sequência [A1, A2/A3] → B2 → D7 → C3 (→ E2) e que está também aliás sustentado, ainda que de forma não integral, pelas análises bivariadas entre o índice E2 e cada um dos restantes índices da sequência, quer na globalidade quer individualmente por cada estabelecimento de ensino.

Com efeito, à excepção do índice A1, todos os restantes, e tal como vimos atrás, viriam a revelar-se em relação a E2 como elementos estruturais de configuração oposta ou tendencialmente oposta, pelo que, proceder à reconstituição do passado escolar dos sub-perfis mais contrastantes da sequência com base no critério de oposição de categorias dos seus diversos elementos, constituiu a opção metodológica adoptada para o evidenciar de eventuais diferenças trajectoriais escolares dos respectivos sub-grupos amostrais de 'sobreviventes' e, concomitantemente, das diferenças de produtividade escolar entre os diversos perfis amostrais.

Para além de convicções alicerçadas nos muitos sinais que o 'bailado dos números' foi aqui e além configurando em repetidas 'coincidências constantes', há para além disso, todo um arsenal de teorias sociológicas da escola que conferem sustentabilidade a um tal cenário hipotético ⁴⁰.

A reconstituição dos passados escolares dos alunos sobreviventes realizou-se a partir das respostas dadas à questão nº 38 do questionário. A partir do cruzamento das indicações relativas ao ano de escolaridade nos diversos anos lectivos (de 1987/88 a 1997/98) obtiveram-se as respectivas

⁴⁰ A este respeito veja-se, por exemplo, trabalhos de síntese como os de Morrow e Torres (1997), Alves-Pinto (1995), Van Haecht (1994), Briones (1993).

reconstituições trajectoriais. Com base neste método de reconstituição das coortes reais, passíveis de desagregação em tantos perfis consoante os que são susceptíveis de determinação pelo produto cartesiano das diferentes categorias dos seus elementos, procedemos de seguida à análise comparativa do índice de desempenho global escolar e de índices parciais de desempenho, tomando por referência alguns dos perfis cartesianos que se nos afiguram de maior interesse e relevância no âmbito da sequência estrutural $[A1, A3] \rightarrow B2 \rightarrow D7 (\rightarrow DGE)$. Os perfis seleccionados, num total de vinte e um, foram os seguintes: o grupo geral (Geral HM), o grupo geral masculino (Geral H), o grupo geral feminino (Geral M), um sub-grupo masculino cujas mães têm baixa escolaridade e com reduzida implicação e determinação escolares (H,A3-,D7-), um sub-grupo feminino de configuração semelhante ao anterior, ou seja, incluindo alunos cujo perfil é (M,A3-,D7-), um sub-grupo amostral masculino com forte implicação escolar mas em que as mães têm agora uma escolaridade reduzida (H,A3-,D7+), um sub-grupo feminino equivalente ao anterior ou seja de perfil (M,A3-,D7+) um sub-grupo amostral masculino com forte implicação escolar e em que as mães têm escolaridades de grau superior (H,A3+,D7+), um sub-grupo feminino equivalente ao anterior ou seja de perfil (M,A3+,D7+) e ainda a partir destes e em que em cada um deles se fez variar a acessibilidade escolar, mais doze sub-grupos amostrais ⁴¹.

⁴¹ Um dos vinte e um perfis cartesianos é, por exemplo, o perfil (H,A3-,B2-,D7- \rightarrow 1111). A reconstituição das coortes escolares seguiu o modelo poli-trajectorial e a informação de base que lhe serviu de suporte está reunida nas diversas partes que constituem o Apêndice XIV. De referir ainda que no apuramento dos diversos índices foi utilizado o critério das médias-ano, dado as trajectórias projectadas dizerem respeito a várias gerações escolares e uma parte significativa dos alunos ter uma frequência escolar inferior a nove anos.

Quadro XCIX

Coortes escolares reconstituídas: Desempenho escolar por perfil ⁴²

Perfil: Geral HM												
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Média	dp	Intens.
r	0,017	0,054	0,016	0,068	0,105	0,077	0,089	0,097	0,087	0,068	0,033	0,6
pse	0,983	0,946	0,984	0,932	0,895	0,923	0,911	0,903	0,913	0,932	0,033	8,4
DME	1,018	1,057	1,017	1,073	1,117	1,084	1,098	1,107	1,096	1,074	0,037	9,7
DGE	0,983	0,944	0,984	0,929	0,889	0,920	0,907	0,898	0,909	0,929	0,035	-
Perfil: Geral H												
r	0,019	0,061	0,018	0,074	0,106	0,089	0,078	0,084	0,109	0,071	0,033	0,6
pse	0,981	0,939	0,982	0,926	0,894	0,911	0,922	0,916	0,891	0,929	0,033	8,4
DME	1,019	1,065	1,019	1,080	1,118	1,098	1,084	1,092	1,123	1,078	0,038	9,7
DGE	0,981	0,937	0,982	0,923	0,888	0,907	0,919	0,912	0,884	0,926	0,036	-
Perfil: Geral M												
r	0,016	0,047	0,014	0,062	0,104	0,065	0,100	0,108	0,065	0,065	0,035	0,6
pse	0,984	0,953	0,986	0,938	0,896	0,935	0,900	0,892	0,935	0,935	0,035	8,4
DME	1,016	1,050	1,014	1,067	1,117	1,069	1,111	1,121	1,069	1,070	0,040	9,6
DGE	0,984	0,952	0,986	0,936	0,889	0,933	0,894	0,886	0,933	0,932	0,038	-
Perfil: H, A3-, D7-												
r	0,000	0,059	0,000	0,200	0,167	0,222	0,167	0,286	0,000	0,138	0,106	1,2
pse	1,000	0,941	1,000	0,800	0,833	0,778	0,833	0,714	0,000	0,862	0,106	7,8
DME	1,000	1,063	1,000	1,250	1,200	1,286	1,200	1,400	0,000	1,175	0,143	10,6
DGE	1,000	0,939	1,000	0,775	0,817	0,746	0,817	0,657	0,000	0,844	0,125	-
Perfil: M, A3-, D7-												
r	0,087	0,192	0,045	0,087	0,222	0,130	0,238	0,200	0,250	0,161	0,075	1,5
pse	0,913	0,808	0,955	0,913	0,778	0,870	0,762	0,800	0,750	0,839	0,075	7,5
DME	1,095	1,238	1,048	1,095	1,286	1,150	1,313	1,250	1,333	1,201	0,106	10,8
DGE	0,909	0,785	0,953	0,909	0,746	0,860	0,725	0,775	0,708	0,819	0,090	-

Legenda: r - repetência

pse - probabilidade de sucesso escolar;

DME - Duração média da escolaridade;

DGE - Desempenho global escolar.

(continua)

⁴²

Os vinte e um perfis que se apresentam resultam de combinações entre algumas das categorias dos índices A1, A3, B2 e D7. Para uma maior facilidade de identificação e de leitura recorde-se que: A1 → sexo-género (H → masculino; M → feminino); A3 → escolaridade da mãe (A3 - → reduzida escolaridade; A3+ → elevada escolaridade); B2 → acessibilidade (B2 - → reduzida acessibilidade; B2+ → elevada acessibilidade); D7 → implicação e determinação escolares (D7 - → reduzida implicação e determinação; D7+ → elevada implicação e determinação escolares).

Quadro XCIX

Coortes escolares reconstituídas: Desempenho escolar por perfil (continuação)

Perfil: H, A3+, D7+												
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Média	dp	Intens.
r	0,000	0,000	0,000	0,000	0,050	0,000	0,063	0,000	0,000	0,013	0,025	0,1
pse	1,000	1,000	1,000	1,000	0,950	1,000	0,938	1,000	1,000	0,988	0,025	8,9
DME	1,000	1,000	1,000	1,000	1,053	1,000	1,067	1,000	1,000	1,013	0,027	9,1
DGE	1,000	1,000	1,000	1,000	0,949	1,000	0,935	1,000	1,000	0,987	0,026	-
Perfil: M, A3+, D7+												
r	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,040	0,000	0,000	0,004	0,013	0,0
pse	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,960	1,000	1,000	0,996	0,013	9,0
DME	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,042	1,000	1,000	1,005	0,014	9,0
DGE	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,959	1,000	1,000	0,995	0,014	-
Perfil: H,A3-,D7+												
r	0,019	0,080	0,072	0,046	0,126	0,059	0,068	0,036	0,097	0,067	0,032	0,6
pse	0,981	0,920	0,928	0,954	0,874	0,941	0,932	0,964	0,903	0,933	0,032	8,4
DME	1,019	1,087	1,078	1,048	1,144	1,063	1,073	1,038	1,107	1,073	0,038	9,7
DGE	0,981	0,916	0,925	0,953	0,865	0,939	0,929	0,963	0,898	0,930	0,035	-
Perfil: M,A3-,D7+												
r	0,015	0,029	0,007	0,056	0,063	0,053	0,083	0,056	0,056	0,046	0,025	0,4
pse	0,985	0,971	0,993	0,944	0,937	0,947	0,917	0,944	0,944	0,954	0,025	8,6
DME	1,015	1,030	1,007	1,060	1,067	1,056	1,091	1,060	1,059	1,049	0,027	9,4
DGE	0,985	0,971	0,993	0,942	0,935	0,945	0,913	0,942	0,943	0,952	0,026	-
Perfil: H,A3-,B2-,D7-												
r	0,000	0,000	0,000	0,167	0,167	0,286	0,286	0,400	0,000	0,163	0,154	1,5
pse	1,000	1,000	1,000	0,833	0,833	0,714	0,714	0,600	0,000	0,837	0,154	7,5
DME	1,000	1,000	1,000	1,200	1,200	1,400	1,400	1,667	0,000	1,233	0,242	11,1
DGE	1,000	1,000	1,000	0,817	0,817	0,657	0,657	0,467	0,000	0,802	0,197	-
Perfil: M,A3-,B2-,D7-												
r	0,000	0,167	0,167	0,286	0,167	0,000	0,286	0,000	0,250	0,147	0,120	1,3
pse	1,000	0,833	0,833	0,714	0,833	1,000	0,714	1,000	0,750	0,853	0,120	7,7
DME	1,000	1,200	1,200	1,400	1,200	1,000	1,400	1,000	1,333	1,193	0,165	10,7
DGE	1,000	0,817	0,817	0,657	0,817	1,000	0,657	1,000	0,708	0,830	0,142	-
Perfil: H,A3-,B2+,D7-												
r	0,000	0,000	0,000	0,167	0,200	0,200	0,000	0,000	0,000	0,071	0,098	0,6
pse	1,000	1,000	1,000	0,833	0,800	0,800	1,000	1,000	0,000	0,929	0,098	8,4
DME	1,000	1,000	1,000	1,200	1,250	1,250	1,000	1,000	0,000	1,088	0,122	9,8
DGE	1,000	1,000	1,000	0,817	0,775	0,775	1,000	1,000	0,000	0,921	0,110	-
Perfil: M,A3-,B2+,D7-												
r	0,111	0,111	0,000	0,000	0,222	0,200	0,286	0,333	0,000	0,158	0,124	1,4
pse	0,889	0,889	1,000	1,000	0,778	0,800	0,714	0,667	0,000	0,842	0,124	7,6
DME	1,125	1,125	1,000	1,000	1,286	1,250	1,400	1,500	0,000	1,211	0,181	10,9
DGE	0,882	0,882	1,000	1,000	0,746	0,775	0,657	0,583	0,000	0,816	0,152	-

(continua)

Quadro XCIX

Coortes escolares reconstituídas: Desempenho escolar por perfil (continuação)

Perfil: H,A3-,B2-,D7+												
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Média	dp	Intens.
r	0,077	0,211	0,167	0,214	0,200	0,000	0,125	0,000	0,000	0,124	0,090	1,1
pse	0,923	0,789	0,833	0,786	0,800	1,000	0,875	1,000	0,000	0,876	0,090	7,9
DME	1,083	1,267	1,200	1,273	1,250	1,000	1,143	1,000	0,000	1,152	0,114	10,4
DGE	0,920	0,761	0,817	0,756	0,775	1,000	0,866	1,000	0,000	0,862	0,102	-
Perfil: M,A3-,B2-,D7+												
r	0,000	0,176	0,000	0,125	0,125	0,000	0,077	0,111	0,000	0,068	0,070	0,6
pse	1,000	0,824	1,000	0,875	0,875	1,000	0,923	0,889	1,000	0,932	0,070	8,4
DME	1,000	1,214	1,000	1,143	1,143	1,000	1,083	1,125	1,000	1,079	0,082	9,7
DGE	1,000	0,805	1,000	0,866	0,866	1,000	0,920	0,882	1,000	0,927	0,076	-
Perfil: H,A3-,B2+,D7+												
r	0,000	0,053	0,036	0,035	0,127	0,056	0,047	0,000	0,111	0,052	0,043	0,5
pse	1,000	0,947	0,964	0,965	0,873	0,944	0,953	1,000	0,889	0,948	0,043	8,5
DME	1,000	1,056	1,037	1,036	1,145	1,059	1,049	1,000	1,125	1,056	0,050	9,5
DGE	1,000	0,946	0,964	0,964	0,864	0,943	0,952	1,000	0,882	0,946	0,047	-
Perfil: M,A3-,B2+,D7+												
r	0,016	0,000	0,000	0,031	0,045	0,050	0,082	0,029	0,095	0,039	0,033	0,3
pse	0,984	1,000	1,000	0,969	0,955	0,950	0,918	0,971	0,905	0,961	0,033	8,7
DME	1,016	1,000	1,000	1,032	1,048	1,053	1,089	1,029	1,105	1,041	0,037	9,4
DGE	0,984	1,000	1,000	0,969	0,953	0,949	0,915	0,971	0,900	0,960	0,035	-
Perfil: H,A3+,B2+,D7+												
r	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,0
pse	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,000	9,0
DME	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,000	9,0
DGE	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,000	-
Perfil: M,A3+,B2+,D7+												
r	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,0
pse	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,000	9,0
DME	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,000	9,0
DGE	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,000	-
Perfil: H,A3+,B2-,D7+												
r	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,0
pse	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,000	0,000	0,000	0,000	1,000	0,000	9,0
DME	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,000	0,000	0,000	0,000	1,000	0,000	9,0
DGE	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,000	0,000	0,000	0,000	1,000	0,000	-
Perfil: M,A3+,B2-,D7+												
r	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,0
pse	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,000	9,0
DME	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,000	9,0
DGE	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,000	-

Para efeitos de análise apresentam-se três índices parciais de desempenho, 'repetência', 'probabilidade de sucesso escolar' (PSE) e 'duração média da escolaridade' (DME) e o índice de desempenho global escolar (DGE). O primeiro dos índices constitui uma medida simples do desempenho; o segundo é um índice de eficácia interna escolar; o terceiro é um índice de eficiência interna escolar; o último é uma medida síntese do desempenho global escolar.

Numa primeira leitura na generalidade dos resultados é de sublinhar no historial escolar destes alunos o seu melhor desempenho global no 1º ciclo (DGE 1º c / DGE 2º-3º c = 1,06) e iguais desempenhos no 2º e no 3º ciclos (DGE 2º c / DGE 3º c = 1,00), situação esta que podemos considerar extensiva quer ao público escolar masculino quer ao feminino. Na perspectiva de identificação de situações em que a realização de um ciclo de estudos se tenha revelado mais crítica e problemática, apenas em três casos, e todos eles incluindo o elemento categorial A3 - (baixa escolaridade da mãe), o 1º ciclo desempenha globalmente abaixo dos 0.900, enquanto que no 2º ciclo esta situação já ocorre em oito dos perfis, seis dos quais incluindo o elemento categorial referido, e no 3º ciclo em cinco e quaisquer delas integrando a categoria 'baixa escolaridade da mãe', donde se conclui que no passado escolar destes alunos o 1º ciclo é no quadro dos ciclos da escolaridade básica o que se revelou na globalidade menos problemático ⁴³.

Para uma ideia mais precisa deste passado escolar é de referir que, na globalidade (Geral HM), a duração média do 1º ciclo foi de 4,16 anos, ou seja, o tempo efectivamente necessário à realização deste ciclo excedeu em 4% o tempo mínimo teórico possível, no caso do 2º ciclo o tempo gasto na sua conclusão já se alonga em 10% (2,20 anos) e no caso do 3º ciclo igualmente em 10% (3,30 anos).

⁴³ É certo que para a maioria destes sobreviventes escolares a sua passagem pelo 1º ciclo coincidiu com o período áureo da progressão automática donde, devido a uma tal coincidência cronológica, se admitir a possibilidade de um certo inflacionamento conjuntural do desempenho ao nível do 1º ciclo.

No concernente aos diversos anos curriculares da escolaridade básica, da análise dos resultados na globalidade da amostra depreende-se que quaisquer dos anos do 2º ou do 3º ciclos se revelaram mais problemáticos do que os de pior realização do 1º ciclo (4º e 2º respectivamente por ordem decrescente de hierarquização em termos de pior desempenho). De todos eles, o 5º e o 8º anos assumem no global da amostra a liderança dos anos curriculares mais críticos, respectivamente com alongamentos temporais de realização de 11,7% e 10,7% relativamente ao mínimo teórico ideal. No caso específico do sub-grupo amostral masculino (Geral H), o 9º ano passa a emergir como ano de maior dificuldade, requerendo um tempo de realização de 1,123 enquanto que no caso do sub-grupo feminino esta dificuldade é antecedida para o 8º ano e necessitando de um tempo de realização de 1,121 anos. Em média, e ainda que na generalidade tendam a emergir mais semelhanças do que diferentes entre estes dois sub-grupos H e M, a duração da escolaridade básica está em 9,7 anos para o grupo amostral H e em 9,6 anos para o grupo M, as intensidades de repetência e de progressão são iguais, respectivamente 0,6 e 8,4 ocorrências desses acontecimentos por cada aluno em cada um dos sub-grupos. Apesar de tudo, é de assinalar a ligeira supremacia do sub-grupo feminino no índice síntese de desempenho global escolar (0,932 vs 0,926).

A análise das situações trajectoriais evidencia ainda, por outro lado, que a probabilidade destes alunos 'sobreviventes' virem a concluir com êxito a escolaridade básica é de 93.2%, desce para 92.9% no caso do perfil 'geral H' e sobe ligeiramente no caso do perfil 'geral M' (93.5%). Detendo-nos apenas em cenários trajectoriais escolares de 'paridade zero', a probabilidade de realização da escolaridade básica de nove anos sem acidentes de repetência desce para os 84.6% e as diferenças entre os perfis gerais masculino e feminino agravam-se ligeiramente ($pse [H, po] = 83.5\%$ vs $pse [M, po] = 85.7\%$).

As diferenças de desempenho escolar entre os ciclos ganham contornos bastante mais assimétricos, tanto no grupo masculino como no grupo feminino, nos casos dos perfis do tipo (A3-, D7-) e tendem a esbater-se quase

integralmente nos casos dos perfis do tipo (A3+, D7+). No caso dos alunos enquadrados no primeiro perfil configuracional a situação é bastante crítica para ambos os sexos e em quaisquer dos casos é-o bastante mais no 3º ciclo do que no 2º ciclo, e ainda mais neste do que no 1º ciclo. Recorrendo a alguns dos índices apresentados, e apesar da probabilidade de sucesso ser nula a um nível de paridade zero, a duração média da escolaridade situa-se respectivamente para o grupo H e para o grupo M nos 10,6 e 10,8 anos, ou seja, aproximadamente mais 1 ano do que no grupo geral. Quando se introduz na análise a variável 'acessibilidade', verifica-se que as disparidades de desempenho entre os grupos H e M acentuam-se ligeiramente e parece poder concluir-se que o grupo masculino reage pior às adversidades de uma logística menos favorável em termos da distância e do tempo gastos diariamente no acesso à escola do que o grupo feminino. Com efeito, nestes alunos de baixos níveis de implicação e determinação escolares e cujas mães têm uma igualmente baixa escolaridade a introdução do elemento 'acessibilidade' provoca uma variação nos resultados de cerca de 15% no caso do grupo H e que se traduzem por exemplo num índice DGE de 0,802 (DME = 11,1) e de 0,921 (DME = 9,8) consoante estejamos em presença respectivamente de uma situação de baixa ou de elevada acessibilidade.

Quando nos centramos nos perfis opostos ([H, A3+, D7+] e [M, A3+, D7+]) constatamos que, ao contrário dos casos anteriores, a intensidade de repetência é nula ou muito perto disso e conseqüentemente a duração média da escolaridade é aproximadamente igual ao número de anos curriculares da escolaridade a realizar. Um dos aspectos que contrasta com os anteriores é que em ambos os casos não se está apenas perante índices DGE extremamente elevados (respectivamente 0,987 e 0,995) mas perante uma constância de níveis máximos possíveis de desempenho ou muito perto disso ao longo de toda a escolaridade e em que neste caso a introdução da variável B2 (acessibilidade escolar), como uma eventual fonte de variação dos dados, se revela completamente desprezível em ambos os grupos em termos dos efeitos provocados.

Um dos traços característicos que a análise comparativa dos perfis configura, é o da sistemática associação do elemento categorial 'A3+' às situações de desempenho global máximo ou relativamente próximas disso; quer porque sempre que de um dado perfil faz parte este elemento, independentemente dos restantes, os resultados situam-se a esses níveis, quer porque todos as situações de elevado índice de desempenho global escolar ocorrem com perfis cartesianos em que o elemento categorial 'A3+' está incontornavelmente presente. Fazendo a prova do contraditório, o resultado confirma o efeito determinante no desempenho escolar dos contextos culturais familiares, uma vez que os seis piores resultados e cuja duração da escolaridade supera os 10 anos, incluem sistematicamente o elemento categorial oposto 'A3-', quaisquer que sejam o sexo-género dos alunos sobreviventes, os seus diferentes graus de implicação ou as diversas situações de acessibilidade que no dia a dia escolar enfrentam.

O estabelecimento de alguns contrastes inter e intra-perfis revelou desequilíbrios em termos dos historiais de desempenho que confirmam os cenários conjecturais induzidos quer por via das análises bivariadas tendentes à identificação de elementos estruturais e estruturantes da qualidade dos níveis escolares alcançados e qualquer que fosse o estabelecimento de ensino em análise, quer por via das teias estruturais emergidas com base no conjunto de soluções proporcionado pela análise factorial de correspondências múltiplas.

Assim, por exemplo, os sinais da feminização do ensino como uma das características dominantes do nosso tempo, das lógicas estruturais de reprodução cultural e social e do jogo societal no campo escolar, da centralidade dos lugares e das acessibilidades emanam naturalmente da rede sequencial $A1/A3 \rightarrow B2 \rightarrow D7 (\rightarrow E2)$, fazendo antecipar em relação a um perfil do tipo $[M, A3+, B2+, D7+]$ todo um cenário conjectural de elevado desempenho e a um perfil do tipo $[H, A3-, B2-, D7-]$ todo um cenário bem mais problemático e acidentado em termos desse desempenho global escolar.

Quer o ângulo de incidência se apresente focalizado na qualidade das prestações quer esta focalização se centre nos históricos dos percursos escolares e nos consequentes aspectos de produtividade, perante este conjunto de resultados a marca de invariantes estruturais, em especial de natureza social e cultural, afigura-se em definitivo como um dado recorrente e incontornável do processo de realização escolar e deixando aparentemente uma escassa margem de influência nesse processo a variáveis do foro organizacional escolar.

Na verdade, as diversas análises comparativas inter-escolas realizadas evidenciariam em especial a influência e supremacia de determinantes individuais de ordem social e cultural que algumas das particularidades e atributos organizacionais específicos de cada uma dessas escolas não se revelaria suficientemente determinante para poder contrariar. Mas se é um facto que empiricamente não se evidenciariam diferenças de resultados entre as escolas, não deixa por outro lado de se constatar que no interior de cada escola a respectiva população escolar se encontra agrupada em unidades orgânicas mais restritas (turmas) segundo determinados critérios organizacionais pedagógicos. No âmbito desses critérios as questões 'dimensão' e 'estrutura composicional' configuram-se como variáveis organizacionais escolares cuja relevância e influência no desempenho dos alunos dessas turmas, por via das opções e soluções de maior homogeneidade ou de maior heterogeneidade adoptadas quer estas decorram de racionalidades administrativo-pedagógicas, de lógicas micro-políticas de actores locais influentes ou simplesmente de soluções casuísticas e circunstanciais, procuraremos analisar de seguida.

6. Invariantes estruturais e implicações organizacionais pedagógicas: o caso concreto dos efeitos dos factores 'dimensão' e 'estrutura composicional' no desempenho escolar da turma

6.1 A turma como um sistema cultural aberto

A escola, na sua dimensão teleológica, é entendida como um sistema de princípios, de valores, de normas educativas social e institucionalmente estabelecidas e, na sua dimensão instrumental, por um conjunto de unidades institucional e organizacionalmente estruturadas para o desenvolvimento de actos educativos, tendo em vista a prossecução e a realização dos seus fins.

A dimensão instrumental da escola, enquanto base delineadora e mobilizadora das formas, recursos e estruturas organizativas, gera entre outras resultantes, a constituição de agrupamentos administrativos de alunos e professores em unidades organizacionais de diferentes níveis administrativos.

Um destes níveis, é o estabelecimento de ensino, o qual, ultimamente, tem sido, na área da educação em geral e da organização escolar em particular, um dos objectos preferenciais de análise; o outro, é a turma, e que, apesar da sua natureza sócio-organizacional e de constituir um dos palcos centrais de toda a acção educativa, tem sido entre nós bastante menos estudada em termos organizacionais e estruturais.

A turma, pode ser perspectivada como um sistema de interacções múltiplas, alicerçadas e orientadas por lideranças culturais e organizacionais, em que estas podem assumir formas institucional e organizacionalmente convergentes ou divergentes e cujos protagonistas mais directos são alunos e professores. À semelhança do estabelecimento de ensino, e apesar da turma constituir um dos seus elementos e unidades organizacionais nucleares, muitas das marcas e características que fazem do estabelecimento escolar

uma organização ⁴⁴, estão igualmente presentes e reproduzidas na turma. Do mesmo modo que

“(...) a força da imagem institucional da escola releva, em grande parte, do seu carácter organizacional e dos processos organizativos que actualiza ao reunir professores e alunos no quadro de uma unidade social intencionalmente construída, com determinados objectivos a atingir e processos e tecnologias como formas de os alcançar, estruturando hierarquias e poderes, formas de comunicação, etc.” (Lima, 1992, p. 42),

podemos por analogia admitir que a força da imagem organizacional da turma, decorre também e de certa forma da lógica e estrutura organizativa que lhe está subjacente.

Ao apoiar e regular a sua constituição com base em determinados critérios organizacionais, os quais fazem relevar ou não aspectos de continuidade relativamente a anos anteriores, níveis etários, estruturas de diferente composição e distribuição por sexo, *status* social ou proveniência geográfica, peso de alunos com necessidades educativas especiais, com escolaridade irregular ou com necessidade de apoio pedagógico, o agrupar ou o dispersar de grupos de alunos com características especiais no que respeita ao aproveitamento e comportamento, opta-se intencionalmente e estrategicamente ou não, por uma determinada solução organizacional pedagógica; em todo o caso, procede-se à construção de uma determinada unidade sócio-organizacional escolar, certamente tendo em vista um conjunto de objectivos a atingir, que requererão o desenvolvimento e a utilização de determinados processos e tecnologias como forma de os alcançar,

⁴⁴ A este respeito se refere L. Lima, quando a propósito das variadíssimas dimensões de análise da escola enquanto organização se lhe refere nos seguintes termos: “Em geral, o carácter organizacional da escola é considerado e não se pode dizer que a afirmação de que a escola é uma organização mereça contestação. As razões invocadas, as características apontadas, as dimensões analíticas consideradas relevantes e as propriedades organizacionais atribuídas é que estão longe de merecer consenso” (1992, p. 56).

estruturarão determinados poderes e hierarquias e despoletarão formas comunicacionais e de interacção diversas.

Com efeito, à turma pode ser aplicada a definição de sistema de Bertalanffy, no sentido de um conjunto complexo de elementos em interacção e tendo em vista um determinado propósito (Chiavenato, 1983) e em que aquela pressupõe a existência de diferenças nas relações que cada elemento estabelece com outros elementos. A turma enquanto sistema sócio-organizacional pode ser, pois, vista “como um conjunto de objectos tomados nas relações entre eles e entre os seus atributos, em que os objectos são as partes dos sistema, os atributos as suas propriedades e as relações fornecem a coesão ao todo” (Relvas, citado em Barreiras, 1996, p. 16). Neste sentido, na turma está configurada uma componente relacional e uma componente de organização, na terminologia de Rosnay, uma componente funcional e uma componente estrutural (*ibid.*, p. 15), na perspectiva socio-técnica, uma dimensão técnica que envolve tecnologia, território e tempo e uma dimensão social, enquanto estrutura de papéis e da qual se espera a transformação da eficiência potencial em eficiência real (Chiavenato, 1983) ⁴⁵.

⁴⁵ O modelo socio-técnico de Tavistock parece ajustar-se com grande propriedade à análise e compreensão do funcionamento organizacional da turma. Com efeito, de acordo com uma tal perspectiva, a turma é considerada simultaneamente como um sistema aberto em permanente interacção com o seu ambiente e como um sistema socio-técnico estruturado em dois sub-sistemas: o sub-sistema técnico e o sub-sistema social. A turma seria assim perspectivada “como uma combinação de tecnologia (exigências da tarefa, ambiente físico, equipamento disponível) e ao mesmo tempo um sub-sistema social (um sistema de relações entre aqueles que realizam a tarefa) (...). Assim, as organizações têm uma dupla função: técnica (relacionada com a coordenação do trabalho e identificação da autoridade) e social (referente aos meios de relacionar as pessoas umas com as outras, de modo a fazê-las trabalharem juntas). O sub-sistema técnico é determinado pelos requisitos típicos das tarefas que são executadas pela organização. (...) Todavia, o sub-sistema técnico não pode ser visualizado isoladamente, pois ele é o responsável pela eficiência potencial da organização. Além do sub-sistema técnico, toda a organização possui em seu interior um sub-sistema social: ambos não podem ser encarados isoladamente, mas no contexto da organização total” (Chiavenato, 1983, pp. 533-535). Por outro lado, na abordagem socio-técnica, a organização eficiente “é aquela que considera tanto as importações que o sub-sistema técnico faz do

De uma forma mais intencional e ponderada ou mais aleatória e casuística, a verdade é que estamos perante uma das construções e unidades sócio-organizacionais nucleares da região frontal do campo educativo escolar, relativamente à qual e face aos objectivos escolares a atingir, não será certamente indiferente, o conjunto de critérios considerados ou a ausência deles, bem como o modo como se processa a aplicação ou não desses critérios no processo de constituição e organização das diversas unidades de agrupamento de alunos.

Numa lógica organizacional escolar que valorize mais a dimensão educativa do rendimento académico do que propriamente outras dimensões do acto educativo, designadamente, considerando-a mesmo nuclear e todas as restantes dimensões educativas subsidiárias da primeira e concretizáveis a partir dela, a combinação de diversos factores e características no plano intrínseco ao aluno, designadamente, no que respeita a variáveis sócio-demográfico-culturais e atitudinais face à escola e no plano extrínseco ao aluno, nomeadamente, no que concerne ao meio familiar, meio escolar e meio social ⁴⁶, poder-se-á revelar, quer por uma lógica simplesmente aditiva, quer

ambiente - matérias primas, máquinas e equipamentos - como também as importações que o sub-sistema social faz do ambiente - valores e inspirações” (*ibid.*, p. 535).

⁴⁶ Esta problemática insere-se desde sempre numa das áreas de estudo mais insistentemente estudadas e tem sido, ao longo de sucessivas décadas, objecto de grande aprofundamento e suscitado o desenvolvimento de correntes explicativas de índole claramente ideológica e que consoante as perspectivas políticas de referência tendem a centrar-se mais no aluno ou a buscar fora dele as explicações para o problema. Pelo seu interesse e oportunidade, não obstante o seu distanciamento no tempo, trazemos aqui a perspectiva de M. Cherkaoui (1979) e em que ao explorar algumas das principais linhas do relatório Coleman sublinha como determinantes das diferenças de rendimento três grandes grupos de variáveis, designadamente, as variáveis de origem social, as variáveis escolares e as aspirações e orientações dos próprios alunos e situa a questão do rendimento escolar nos seguintes termos: “Se se pode, com efeito, supor que uma parte do insucesso escolar se explica pelas especificidades dos diferentes grupos étnicos, e para cada uma deles pelo estatuto social da família do aluno, uma outra parte, parece ser pelo contrário, directamente relacionada com variáveis relativas à escola frequentada. Com efeito esta pode eventualmente desempenhar

por uma lógica sinérgica ⁴⁷, uma determinante incontornável do rendimento. Na verdade, para além de um efeito aritmético de tipo aditivo, que é suposto poder ocorrer sempre pela simples transposição e expressão para a turma de certas características dos alunos tomados individualmente e que tendem a ser por si só mais favoráveis ou menos favoráveis ao rendimento escolar ⁴⁸, é possível admitir também e em alternativa, a ocorrência de um efeito sinérgico, de contornos amplificados e mais do que proporcionais. Este efeito sinérgico, conceito-chave, aliás, da abordagem organizacional sistémica (Chiavenato, 1983; Stoner & Freeman, 1995), é uma resultante da combinação das energias

um duplo papel: por um lado certos tipos de escolas constituem eles mesmas uma fonte de desvantagens não oferecendo ao aluno as mesmas oportunidades que outros oferecem; por outro lado, elas não exercem efeito positivo não procurando (ou não conseguindo) compensar a eventual desvantagem com a qual os alunos iniciam a sua escolaridade. Assim, segundo esta lógica, a escola não desempenhará o seu papel se ela não preencher o fosso inicial que separa os alunos oriundos de meios sócio-culturais diferentes e se, além disso, ela não der oportunidades iguais a todos e a cada um. E por fim, indicadores importantes do meio envolvente escolar como o meio familiar, as aspirações e as orientações, desempenham um papel ambíguo na medida em que são em parte um resultado do rendimento escolar anterior e em parte uma determinante do nível de instrução desejado e portanto do sucesso escolar posterior” (1979, pp. 50-51).

⁴⁷ O efeito sinérgico das organizações como sistemas abertos e que em termos literais significa trabalho conjunto (Chiavenato, 1983), constitui um dos conceitos-chave da abordagem sistémica e constitui uma das fortes razões para a existência das organizações. Podemos falar de sinergia organizacional quando “duas ou mais causas produzem, atuando conjuntamente, um efeito maior do que a soma dos efeitos que produziriam atuando individualmente” (*ibid.*, p. 540). Em termos de aritmética organizacional, dizemos que “o todo é maior do que a soma de suas partes” (Stoner & Freeman, 1995, p. 34) e que corresponde à ideia-chave de que os elementos “que interagem cooperativamente são mais produtivos do que se operassem isolados” (*ibidem*).

⁴⁸ A ideia que está aqui subjacente é a de que uma maior ou menor expressão na turma de certo tipo de categorias de variáveis e que se tomadas individualmente, tendem a estar associadas e a correlacionar-se com o rendimento escolar num determinado sentido, quando conjugadas entre si tendem a conservar essa propriedade, ou seja, o mesmo sentido de associação e numa proporção semelhante (efeito de primeiro nível ou efeito aditivo proporcional).

individuais e que Shaw (1986) define como “o total de energia individual disponível para o grupo” (citado em Barreiros, 1996, p. 51), porém, numa totalidade que é maior do que a soma das partes e podendo, ainda que de forma grosseira, ser considerado como uma espécie de *multiplicador* no sentido Keynesiano do termo, ao potenciar níveis de produtividade e rendimento escolares particularmente elevados, quando para além das casuísticas ou intencionais combinações de características potencialmente favoráveis ao rendimento da turma, outros aspectos e atributos essenciais à coesão do grupo-turma, como a cordialidade, a cooperação e a atracção interpessoal e a indispensável convergência entre os objectivos da turma e os objectivos veiculados pelos respectivos professores, estão simultaneamente presentes.

A problemática da cultura organizacional da turma ganha, aqui, uma enorme relevância, na medida em que, ao reflectir quer as normas e valores dos sistema formal, quer a sua reinterpretação no sistema informal – e que não deixa de estar marcada por porfias internas e externas, processos de trabalho e de organização, redes e canais de comunicação entre os elementos, esferas de poder, sistemas de influência e reconhecimento e exercício da autoridade –, gerará e potenciará dinâmicas, atitudes e acções comportamentais de maior ou de menor convergência face aos fins escolares institucionalmente fixados e fixará também, de forma diferente e de um modo mais coeso ou menos coeso, a um tal desiderato, a totalidade do grupo-turma e a adesão deste a um conjunto de normas e valores que estejam em consonância com tais propósitos.

A cultura organizacional é considerada como uma das três dimensões básicas que integram um determinado ambiente (Anderson, 1974, referido em Delgado, 1993)⁴⁹; outros autores, como Greenfield (1984), vão mesmo ao ponto de considerar uma organização, qualquer que ela seja, como uma “construção cultural” architectada nos modos como os seus membros, a partir

⁴⁹ As outras dimensões são os aspectos materiais e o sistema de relações entre os membros. Cf. M. Lorenzo Delgado, 1993.

das suas diferentes experiências e actividades e daquilo que estas significam para eles, a concebem.

Com efeito, se como sublinha González (1991), “Lo significado no lo dan las normas legales sino las propias personas implicadas, no sólo los hechos objetivos, sino las dimensiones implícitas, los símbolos que crean, que construyen subjetivamente y que se comparten en el grupo” (referido em Delgado, 1993, p. 369) ou, se como afirma Costa (1996), apoiando-se em Ott (1989) e em Czarniawska-Joerges (1992), “a noção de cultura organizacional será, hoje, a de grande *guarda-chuva* (...) ao abrigo do qual se encontram protegidas distintas formas de encarar as organizações” (p. 116), não obstante, parece ser reconhecida a existência de algum consenso acerca do conceito de cultura organizacional em torno de cinco pontos e que são [1] a cultura organizacional existe, [2] cada cultura organizacional é relativamente única, [3] é um conceito socialmente construído, [4] é um modo de compreensão e de atribuição de sentido à realidade e, por último, [5] é um poderoso meio de orientação para o comportamento organizacional, então a questão, no âmbito da análise organizacional e dos modos de funcionamento da turma, parece convergir em direcção a alguns dos aspectos que subjazem à perspectiva de Schein (1985) e que enfatiza uma concepção de cultura organizacional muito radicada na ideia de um conjunto de símbolos e significados partilhados. A este respeito, aliás, Vala *et al.* (1994), ao passar em revista a perspectiva psicossociológica do conceito de cultura organizacional e numa análise que faz àquilo que considera ser a posição defendida por Schein, não deixa de reconhecer que a definição proposta por este autor encerra três questões deveras importantes⁵⁰ e a partir das quais, Vala *et al.*

⁵⁰ Ao definir cultura organizacional como “a pattern of basic assumptions - invented, discovered or developed by a given group as it learns to cope with problems of external adaptation or internal integration - that has worked enough to be considered valid and, therefor, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems”, Vala *et al.* (1994) considera que Schein se aproxima bastante das perspectivas antropológicas de cultura organizacional - e que, de um modo geral, têm como denominador comum, conceberem a cultura como [1] sistemas de ideias e [2] distinguirem analiticamente o conceito de cultura de estrutura social -, e sublinha o facto de dela decorrerem três questões

(1994) arquitectam ideias-chave e sustentam pontos de partida para a própria investigação empírica, designadamente: [1] “as organizações são integradas por grupos potencialmente em conflito, por unidades funcionais com particularidades, por diferentes centros e tipos de poder”; [2] “as organizações são contextos diversificados de interacção social e são, por isso, geradoras potenciais de múltiplas culturas”; [3] “o conceito de uma cultura de empresa, tomado como *a priori*, carece por isso de sentido teórico. Saber se numa dada organização existe uma única ou várias culturas torna-se então uma questão empírica” (*ibid.*, p. 17).

Por analogia, parece ser admissível equacionar um leque de ideias-chave e um esquema de análise semelhante ao proposto por Vala *et al.* (1994), a propósito do estudo das culturas de empresa, e que nos permitiria sustentar um conjunto de hipóteses de trabalho. Com efeito, na esfera de uma perspectiva de análise, que procure conjugar uma visão simultaneamente sistémica e cultural, a turma pode ser entendida como uma criação organizacional para a integração e estruturação funcional da missão educativa que a cada estabelecimento de ensino compete levar a cabo e, neste sentido,

essenciais e a que se refere nos seguintes termos: “A primeira refere-se ao facto de aquele autor [Schein] acentuar as funções integradoras e estabilizadores da cultura organizacional, manifestando menos disponibilidade para associar a cultura aos conflitos e disrupções intra-organizacionais (...). A segunda questão refere-se à relação entre cultura e comportamento organizacional. A posição de Schein a este propósito é anunciada de forma tão simples que preferimos citá-lo: ‘I believe that overt behavior is always determined both by the cultural predisposition (the assumptions, perceptions, thoughts, and feelings that are patterned) and by the situational contingencies that arises from the external environment. Behavioral regularities could thus be as much a reflection of the environment of the culture and should, therefore, not be a prime basis for defining the culture. Or, to put it another way, when a cultural artifact or not’ (Schein, 1985, p.9). Assim, para além de reconhecermos virtualidades na separação analítica dos conceitos de cultura e estrutura organizacional, reconhecemos igualmente como pertinente a distinção entre cultura e comportamento (...). Finalmente, a terceira questão suscitada por Schein refere-se ao tipo de unidades sociais a que podem ser imputadas culturas. Falar de culturas organizacionais implica o pressuposto (...) de que as organizações podem desenvolver culturas diferenciadas das unidades sociais mais vastas em que se inserem. Podemos, da mesma forma, formular o pressuposto de, no interior das organizações, se poderem desenvolver culturas igualmente diferenciadas” (p.17). Cf. Vala *et al.*, 1994.

e enquanto unidade funcional, ela incorpora o sistema de ideias, de valores e de normas do ambiente organizacional e educativo em que se insere e não se reconhecendo, à partida, como provável, o conflito e a disrupção face às orientações gerais abraçadas pelo sistema aos seus vários níveis e, em particular, pelos respectivos estabelecimentos de ensino.

Apesar de tudo, o facto da unidade sócio-organizacional turma ser constituída por elementos com diferentes características e com particularidades próprias, confere-lhe desde logo um grau de heterogeneidade variável em termos sociais, comportamentais, académicos, de maturação psicológica, de género, de acessibilidades e que, incontornavelmente, se reflecte nas formas de interpretação e de reinterpretação de ideias, valores e normas prefiguradas ao nível do sistema formal e, conseqüentemente, passível de gerar potenciais divergências em termos de motivações, interesses, atitudes e acções comportamentais e de fragilizar o sistema de autoridade e os centros normais de poder.

Na verdade, uma das crenças dos tempos actuais é a de que a descrição e a compreensão dos fenómenos sociais, bem como a procura de interpretação e de respostas a questões sobre a realidade social não se confina mais a um sistema ou universo de referência estritamente mecanicista e baseado numa concepção do mundo objectivo, regido por leis fixas, que pode ser correctamente medido e com resultados previsíveis, mas num universos de referência de sistemas dinâmicos.

Esta ideia de “caos científico”, nas palavras de Stewart (1991) “comportamento sem leis governado inteiramente por leis” (p. 40) significa, em sentido figurativo, desordem, perturbação e, na gíria científica, comportamento estocástico que ocorre num sistema determinista e encerra, em si mesmo, um certo paradoxo, porque irregular, sem leis e governado pelo acaso, mas também e simultaneamente, determinista e conseqüentemente guiado por leis exactas e inquebráveis. Mas, por outro lado, este estado desordenado dos elementos antes da intervenção de um princípio organizador, introduz uma lógica de desordem antes da de ordem e em que no cerne da questão está a procura constante e permanente da ordem e da organização de elementos

que, no seu estado natural e no princípio, tendem a apresentar-se soltos e confusos. De resto, como afirmaria Raymond Boudon (1990),

“o acaso é geralmente olhado pelas ciências sociais como hóspede indesejável. Está em toda a parte. Mas todos se esforçam por dissimulá-lo, esquecê-lo, eventualmente negar-lhe a existência. Com efeito, o acaso não existe só realmente, como também importa reconhecer a sua existência se se quiser compreender um grande número de fenómenos” (p. 254) ⁵¹.

6.2 Desempenho escolar da turma, lógicas de conformidade de resultados e condicionantes contingenciais

Apesar da emergência das lógicas de conformidade de resultados e da presunção de racionalidade que lhe está inerente, há no campo organizacional escolar todo um conjunto de condicionantes contingenciais que estão presentes e acompanham os diversos níveis, fases e estruturas por que passa o desenvolvimento e evolução do processo organizacional da acção educativa escolar. Nesta medida, são elementos passíveis de introduzir de uma forma não deliberada no processo educativo e que, por estarem presentes e acompanharem esses diferentes níveis e fases, em termos de concepção, implementação e avaliação/controlo, acabam, como o próprio nome indica, por afectar, influenciar e condicionar, de alguma maneira e de forma casuística,

⁵¹ Esta ideia seria ainda retomada pelo autor a propósito de uma falsa procura de legitimidade científica das ciências sociais nos anos que se seguiriam à 2ª guerra mundial e em que esta necessidade de afirmação científica das ciências sociais assentaria basicamente no desenvolvimento de modelos de previsibilidade, como tentativa de dominar a mudança social à semelhança da engenharia nos sistemas físicos. Parafrazeando de novo Boudon, “Quando no mundo após um período de crescimento regular, despertou de novo o sentimento do caos, quando a mudança social deixou de parecer estar destinada a seguir um curso regular, esta mudança dos sentimentos provocou uma mudança da maneira como as ciências sociais foram percebidas: elas tinham querido que o real fosse racional; ora ela deixava de surgir como tal. Pelo contrário, o real foi daí em diante percebido como escapando à razão” (*ibid.*, p. 331).

quer o rendimento global do sistema, quer o rendimento das suas diversas unidades individualmente consideradas.

No caso de uma unidade organizativa escolar como a turma, relevam por um lado, como intervenientes directos do acto educativo escolar os alunos e os professores, mas também a própria turma enquanto tal, pela natureza e características específicas das acções educativas e interacções sociais e pedagógicas desencadeadas e, em especial, enquanto agrupamento, pelas lógicas e dinâmicas próprias de organização e funcionamento que as orientações e soluções organizativas nos planos curricular e pedagógico, na alocação de meios logísticos, nas acções governativas encetadas, bem como em relação a todo um conjunto de elementos que mais próxima ou remotamente, directa ou indirectamente, tiverem de certo modo marcado essas orientações e critérios de constituição.

A perspectiva que salvaguardamos é que, apesar de tudo, a administração educativa aos seus vários níveis deliberatórios e de execução, relativamente ao conjunto de orientações e critérios que define e segue, acaba por fazê-lo frequentemente não de uma forma deliberada e previamente planificada, mas de uma forma contingencial. Aliás, como a própria expressão indica, os condicionantes são elementos que afectam, que influenciam; por outro lado, são contingenciais, no sentido de que não são deliberadamente programados, não são previamente planificados, não são atempadamente previstos, antes são fruto de circunstâncias, de acasos, mas nem por isso, deixam de estar mais ou menos presentes no desenvolvimento dos processos de organização pedagógica da escola e das respectivas acções de educação e ensino nos seus diversos planos, designadamente, no plano instrucional, comportamental, relacional, logístico, mas também de governação da escola, quer de topo quer intermédia, de orientação e coordenação educativas, da cultura e clima escolar, entre outros.

A noção de condicionante contingencial interioriza duas dimensões: por um lado, a ideia de afectante como elemento ou factor que condiciona e influencia; por outro lado, a ideia de contingencial como algo que não é deliberado, mas que devido a circunstâncias de vária ordem, acaba por estar

presente, acabando essa presença por marcar, de forma mais ou menos acentuada, a prestação educativa e escolar realizadas.

A marca dos condicionantes contingenciais no rendimento acadêmico da turma e, por acréscimo, com repercussões na própria escola, pode ser ilustrada através dos critérios que sustentam inúmeras soluções organizacionais escolares. De entre estas, e enquanto factores de coesão escolar e de rendimento acadêmico, a liderança discente escolarmente convergente, a organização e distribuição do tempo escolar da turma, a dimensão da turma ou a sua estrutura composicional, constituem a título ilustrativo, apenas alguns dos eixos de análise do problema.

Na verdade, muitas das opções escolares tomadas resultam simplesmente de circunstâncias, são uma das alternativas ou tão somente a alternativa encontrada cujos efeitos naquele momento contêm uma grande dose de imprevisibilidade. Em termos dos critérios de constituição das turmas e da distribuição dos alunos, não foi mais do que uma solução organizativa de entre muitas outras possíveis. Porém, ao deliberar-se assim, ter-se-á porventura até procedido de acordo com um critério de continuidade pedagógica, pese embora os efeitos desastrosos em termos de resultados educativos e instrutivos ou, simplesmente, alimentou-se a pretensa ideia da continuidade pedagógica de um agrupamento iniciado em anos anteriores e que, em termos de critérios de constituição, se caracterizou no seu primeiro momento de constituição por uma total ausência de critérios ou por critérios totalmente alheios a aspectos de natureza pedagógica⁵².

⁵² É o caso das turmas em que os critérios de constituição adoptados acabam por não ser de natureza predominantemente pedagógica, ao serem relegados para segundo plano ou simplesmente ao não serem considerados aspectos como o nível etário, a percentagem de alunos retidos, o equilíbrio na distribuição dos sexos, a percentagem de alunos com necessidades educativas especiais, com escolaridade irregular, com necessidades de apoio pedagógico, a existência de sub-grupos com características específicas de comportamento e aproveitamento ou, ainda, outros critérios provenientes e recomendados pelo Conselho Pedagógico e pareceres do Conselho de Turma a que os alunos pertenceram, acabando antes por prevalecer critérios relacionados com constrangimentos e carências de espaços e

Ao não se colocar sequer, como simples possibilidade teórica, que as consequências de uma determinada opção, possam ser contraditórias com os resultados que se pretendem perseguir, gerando uma espécie de choque de racionalidades capaz e produzindo provavelmente efeitos negativos quer na prestação escolar da turma, quer na sua atitude comportamental, as soluções organizativas encontradas, não o foram tendo em vista um determinado propósito, sendo apenas soluções possíveis, de entre outras provavelmente possíveis e que em relação às formas como foram produzidas, tendo em conta os objectivos globais em vista, acabam por fazer prevalecer mais o seu carácter casuístico e circunstancial do que propriamente racional.

Efectivamente, muitas das acções escolares organizacionalmente adoptadas não foram previamente organizadas e planificadas, nem tão pouco em algum momento houve sequer intenção de a organizar ou planificar, todavia, o facto de acontecer, de se ter dado esta contingência, acaba por marcar de forma decisiva atitudes, acções comportamentais e formas de agir, o próprio nível das prestações académicas escolares da turma, da escola. Gera-se assim uma espécie de *efeito dominó*, já que a resultante em termos de rendimento da turma, acaba por não se ficar apenas pelo rendimento dos alunos, mas caminha igualmente nos tempos que correm para níveis de avaliação institucional, com outras implicações e dimensões, outros pressupostos e caminhos e bem capazes de vir a afectar as ideias, as prestações, as classificações, as imagens da escola, dos professores. Ora há aqui condicionantes contingenciais que, pelo simples facto de existirem numa escola — que tem muito de anárquico ou, se se preferir, de casuístico e de aleatório em termos de organização e das formas como se organiza, nos seus aspectos pedagógicos, designadamente, ao nível da formação das turmas, da distribuição dos alunos e dos professores — acabam por ser incorporados e absorvidos por dispositivos racionalizados, para produzir consequências e efeitos que podem ser falseadores daquilo que é na verdade a realidade educativa e das formas como esta se apresenta e desenvolve.

instalações, de transporte, de ordem geográfica ou quaisquer outros de natureza e orientação não predominantemente pedagógicas.

6.3 A dimensão e a estrutura composicional da turma como factores de produtividade escolar

A dimensão da turma como factor de produtividade escolar tem sido objecto de variadas investigações e as conclusões a este respeito nem sempre reúnem total consenso. A este propósito se refere Glass (1985) quando afirma que “The history of empirical research on the benefits of class size reduction is marked by contention and contradictory interpretations” (p. 728) e acrescenta que “An objective collating of the research evidence indicates that both teacher and schools officials are correct: (a) class size reductions benefit pupils’ learning and affective development; (b) the cost of effective reduction is great” (*ibid.*, p. 729). Para outros autores, como Garcia (1993), há que reconhecer que do ponto de vista científico não existe um só dado da investigação pedagógica que permita apontar para um número mágico. Na sua perspectiva, “las investigaciones que en tal sentido han sido efectuadas, a lo mas que llegan es a ofrecer cotas en las que por encima y por debajo parece existir una relación negativa y positiva respectivamente” (p. 103).

Antes de uma apresentação sumária de algumas das principais pesquisas realizadas, importa precisar alguns aspectos que podem marcar e influenciar as leituras dos resultados e que estão relacionadas com o próprio objecto em análise. Na verdade, como sublinha Dacal (1996), as decisões que afectam o rácio professor/alunos decorrem, nas mais das vezes, de critérios administrativos fundamentados na disponibilidade de professores e espaços e, neste sentido, o que está em causa, parece ser antes uma certa ideia de *densidade social* e de *densidade espacial*⁵³, do que propriamente de critérios acertados e sustentados a partir dos respectivos projectos pedagógicos e curriculares e dos estilos e métodos adoptados relativamente ao processo de instrução.

⁵³ Gomez Dacal (1996, p. 559) usa as expressões de *densidade social* e de *densidade espacial* para se referir, respectivamente, ao número de alunos que realiza as suas actividades num determinado espaço e área ocupada pelo grupo de estudantes.

Com efeito, não nos centramos tanto nas questões de densidade num certo sentido estrito de um rácio alunos/espaco ou alunos/professor da escola, mas efectivamente na variável dimensão da turma e que nos é dada, em cada caso, pelo número de alunos inscritos e registados em cada uma das diversas unidades-turma.

Estas noções têm, no plano conceptual, algumas implicações importantes uma vez que a dimensão média da turma não é necessariamente coincidente com a densidade de alunos por professor⁵⁴ e, conseqüentemente, quando nos reportamos à primeira, estamos a centrarmo-nos estritamente no número de alunos que trabalha directamente com um conjunto de professores no âmbito do processo educativo-instrutivo. Nesta perspectiva Dacal (1996) formula três ideias-chave:

[1] nas turmas de grandes dimensões, o professor deve dedicar uma parte do seu tempo a tarefas que não estejam directamente relacionadas com a acção didáctica e organizativa da turma;

[2] se aumenta a dimensão da turma, mantendo-se constante tudo o resto, diminuem as ocasiões em que se podem estabelecer contactos directos entre professores e alunos;

[3] ao existir um maior número de interacções e de inter-relações entre professores e alunos à medida que diminui a dimensão da turma, o tempo durante o qual cada aluno está efectivamente implicado no seu trabalho é favorecido com a diminuição da turma.

Na base dos cenários hipotéticos anteriores está, segundo Dacal (1996), o pressuposto de que a dimensão da turma é uma variável que se relaciona negativamente com a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, dado que influencia tanto em quantidade como em qualidade

⁵⁴ Dacal estabelece a este propósito, a distinção entre *classe* e *grupo*, quando utiliza o primeiro dos termos no sentido de conjunto de alunos que serve para calcular o rácio professor-alunos e o termo *grupo* para expressar as equipas de alunos que se podem constituir no seio de uma classe. Veja-se Gómez Dacal, 1996, p. 593.

os sistemas de interacção verticais e horizontais que se estabelecem entre professores e alunos e entre alunos entre si.

Todavia, as conclusões de algumas das investigações realizadas (Husén, 1967; Purves, 1973; Thorndike, 1973; Dacal, 1981)⁵⁵ nem sempre permitem sustentar com consistência suficiente a existência de relações significativas do ponto de vista estatístico entre o número de alunos por professor e a produtividade escolar, nem tão pouco um sentido unívoco em termos de tendência como a formulação anterior fazia supor. Apesar disso, a investigação de Glass e Smith (1979) acabaria por constituir, em termos de literatura da especialidade, um dos marcos de referência mais significativos, de que a célebre curva de Glass-Smith constitui uma importante síntese.

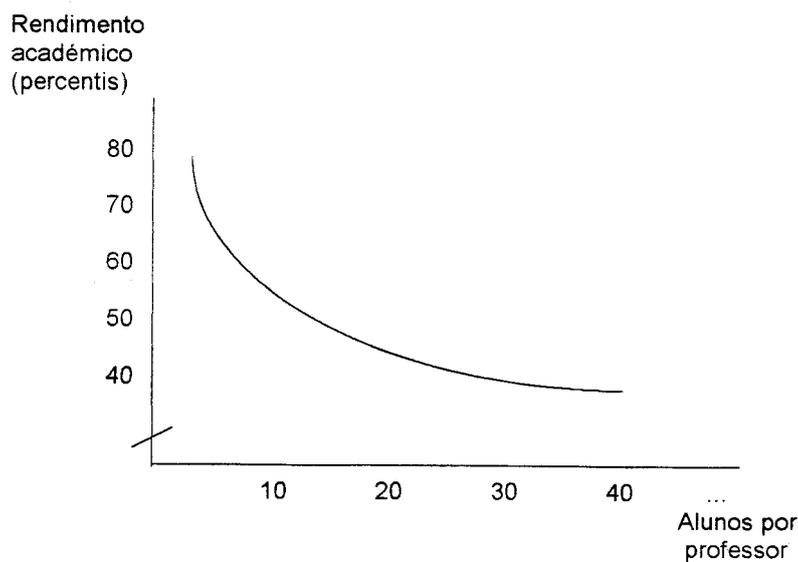
No âmbito das pesquisas sobre a relação entre o rendimento e a dimensão da turma, não podemos deixar de sublinhar alguns dos aspectos salientados por Glass (1985) na incontornável pesquisa sobre aquilo que intitula de benefícios decorrentes das turmas de pequena dimensão e que situa a dois grandes níveis: por um lado, ao nível das aprendizagens propriamente ditas; por outro lado, ao nível das atitudes. Nas próprias palavras de Glass "The benefit of classes of 20 vs. 40 for fewer than 100 hours of instruction is not as dramatic, but it exists and equals about five or six percentile ranks Further reductions of class size below 20 produce more dramatic benefits. Instruction of more 100 hours in a group of five pupils moves the average pupil from the 50th percentile at class size 40 to beyond the 80th percentile, a gain of over 30 percentile ranks" (1985, p. 732).

Com efeito, para além da leitura que podemos fazer relativamente ao ajustamento entre as variáveis e cujas principais observações são que [1] a incidência da dimensão da turma na qualidade dos resultados escolares é mínima quando o número de alunos por turma se situa entre 20 e 40 e [2] a

⁵⁵ Estes são alguns dos principais estudos referidos por Dacal (1996). No que respeita, por exemplo, ao estudo realizado sob a direcção de G. Dacal em 1981, envolvendo uma amostra de 14000 alunos do 8º ano, distribuídos por toda a Espanha, foi encontrada uma correlação não significativa estatisticamente de - 0,049 entre o número de alunos por professor e os resultados escolares desses alunos.

incidência passa a ser significativa em relação aos resultados escolares, quando o número de alunos é inferior a 20; Glass e Smith chegam ainda a outras conclusões, nomeadamente, [1] a relação entre as variáveis dimensão da turma e rendimento académico não é linear, mas segue antes um ajustamento curvilíneo negativo, uma vez que o rendimento escolar é mais elevado nas turmas com menor número de alunos e [2] as turmas com menos alunos favorecem mais os alunos repetentes.

Figura 3
Curva de Glass-Smith



(Extraído de G. Dacal, 1980, p. 123)

De acordo com Dacal (1996), várias foram as investigações que, a este propósito, se sucederam, em particular nos anos 80, de um modo geral vindo efectivamente a comprovar a tendência estatística encontrada por Glass-Smith. Numa sistematização que apresenta relativamente a alguns desses estudos, Dacal (1996) referencia entre outros:

- os trabalhos de Levin e Meister (1986), cujos principais resultados apontam para um claro efeito na efectividade da aprendizagem da Leitura e da Matemática à medida que diminui o número de alunos por turma e com incrementos de efectividade de rendimento, medida em termos de ganhos

adicionais por ano na Matemática e na Leitura de 0.6 para 0.7 e para 0.9 e de 0.3 para 0.4 e para 0.5 quando o número de alunos decresce de 35-30 para 30-25 e para 25-20;

- o Projecto "Prime time", com resultados que apontam para diferenças significativas em termos de rendimento académico, conduta escolar e percepção dos professores relativamente à sua eficiência em unidades-turma de 14 alunos;

- estudos realizados em Tennessee em 1984, no âmbito da *Comprehensive Education Reform Act*, com o intuito de investigar os efeitos que a organização de alunos em grupos de 15 tem nos ganhos instrutivos nas áreas da Leitura e da Matemática, comportamento, implicação e autoconceito, mantendo sob controlo aspectos ilustrativos dos alunos relacionados com o sexo, raça, idade, pré-requisitos de Leitura, estatuto sócio-familiar e cujos resultados mais significativos foram um clima de trabalho mais positivo, maior participação dos alunos nas actividades e melhores relações entre os alunos, melhor e mais rápida resolução de problemas de ordem disciplinar, realização de maior número de tarefas de aprendizagem, mais tempo da parte dos professores para organizar e orientar a aprendizagem dos alunos, ensino mais individualizado e menos situações justificativas de planos de recuperação, entreajuda mais frequente e com mais eficácia por parte dos alunos;

- o Projecto STAR (*Student-Teacher Achievement Ratio*), desenvolvido em 1985 em Tennessee sob a direcção e coordenação de Bain e Achilles e que confirmaria a superioridade da razão de 1 professor para 15 alunos.

Um outro aspecto de extrema importância está relacionado com a estrutura da turma em termos de uma maior homogeneidade/heterogeneidade de composição em relação a determinados atributos dos alunos que a constituem, nomeadamente, o sexo, a idade, o estatuto social, o comportamento, a acessibilidade, a atitude face à escola, o apoio complementar, entre outros, e que certamente, quando não devidamente controlados, potenciam imprecisões de leitura e de análise de resultados. A este propósito, Dacal (1996) sublinha por exemplo, que a heterogeneidade de

situações pode conduzir a enviesamentos de resultados relativamente aos estudos que pretendem correlacionar o rendimento académico com a dimensão da turma e ilustra como exemplos típicos, o caso das turmas nas escolas rurais, de um modo geral com um número reduzido de alunos, mas integrando diferentes patamares escolares (classes) ⁵⁶ ou, o caso dos estabelecimentos de ensino, que embora com elevado número de alunos por professor e com turmas de dimensões normais relativamente a outros, mas que ao servir especialmente grupos sociais favorecidos e que optam por estas escolas pelas suas óptimas condições de trabalho e rendimento, trabalham frequentemente segundo metodologias didácticas e processos de ensino não equiparáveis.

As pesquisas de Hallinan e Sörensen (1986) verificariam justamente que embora o desempenho académico se correlacione negativamente com a dimensão da turma, quando são controlados determinados aspectos individuais dos alunos, como por exemplo, a raça, a origem social, o nível instrucional no início do curso (os chamados pré-requisitos) ou ainda outros aspectos de ordem didáctica, a tendência de correlação negativa é menos acentuada.

Aliás, um dos mais importantes contributos relativamente à questão da relação entre a dimensão da turma e o rendimento instrucional, terá sido dado, segundo Dacal (1996), por Hallinan e Sörensen, quando estes autores admitem que aquela relação, ao estar bastante influenciada por outras variáveis, não deixa todavia de gerar impactos indirectos significativos nas aquisições escolares dos alunos, ao condicionar o tamanho dos grupos. Basicamente, os postulados do modelo de análise de Hallinan e Sörensen (referenciados em Dacal, 1996, pp. 562-564) são os seguintes:

⁵⁶ No âmbito dos diversos modelos de agrupamento interno de alunos, este é o caso dos chamados “agrupamentos familiares” e que consiste em formar turmas de tamanho normal com crianças que frequentam todos os anos do ciclo escolar. Este modelo organizativo da turma tem como pressuposto básico, o considerar que este agrupamento inter-idades, ao basear-se na ajuda mútua das crianças, sobretudo dos mais velhos em relação aos mais novos, é o que corresponde melhor à vivência familiar do aluno, por proporcionar segurança afectiva e clima sereno de socialização. Ver a este respeito, Formosinho, 1985, pp. 27-35.

i) as oportunidades discentes de aprendizagem evoluem em sentido contrário ao da dimensão da turma, criando-se uma dependência funcional entre o número de alunos e o respectivo rendimento, que tende a ser explicada, sendo constante tudo o demais, pelo facto de serem mais favoráveis as condições segundo as quais se desenvolve o processo de aprendizagem;

ii) mantendo-se constante a dimensão da turma, a intensidade da relação entre as condições em que se desenvolve o processo de aprendizagem e o rendimento instrucional é afectada pelo tipo de actividade educativa que os professores se propõem desenvolver;

iii) as interacções na turma são de tipo vertical e horizontal, pelo que a função “resultados académicos” atinge o seu máximo para rácios inferiores a 1:1, mais concretamente no rácio 1:4, por corresponder à criação de pelo menos uma equipa de trabalho entre os alunos;

iv) existe uma interacção significativa entre a dimensão da turma e a qualidade de ensino pelo que, mantendo-se constante a primeira das variáveis e para um mesmo tipo de actividade, o rendimento académico aumenta à medida que melhora a qualidade de ensino.

Em jeito de síntese, o rendimento académico é, assim, função da dimensão da turma e da qualidade de ensino⁵⁷. Por outro lado, e de acordo ainda com Dacal (1996), a estrutura da turma envolve aspectos de índole diversa. Por questões de sistematização, estes apresentam-se agrupados em

⁵⁷ Dacal (1996, p. 564) expressa-o matematicamente do seguinte modo:

[1] relação qualidade, rendimento académico

$$y = e^z / (1 + e^z) ;$$

[2] relação dimensão da turma, rendimento académico

$$y = 0,889702^x \cdot \text{Log}(x) + 0,882076 / x$$

e em que o modelo completo é:

$$y = (0,889702^x \cdot \text{Log}(x) + (e^z / 1 + e^z)) + [(0,889702^x \cdot \text{Log}(x) + 0,882076/x) \cdot (e^z / 1 + e^z)] ,$$

e sendo os respectivos coeficientes fixados de acordo com os critérios estabelecidos no modelo de optimização.

aspectos de natureza estritamente organizativa e aspectos de natureza didáctica, ainda que, os dois se encontrem necessariamente interligados.

Os primeiros, estão relacionados com o agrupamento e distribuição dos alunos por grupos-turma, tendo por base, nas mais das vezes, a coexistência de circunstâncias e de acasos com certos critérios de ordem organizacional e pedagógica e cujo principal espaço e perpetuação no tempo lhe advém de crenças e convicções pedagógicas tomadas como cientificamente comprovadas, todavia, merecendo no mínimo, algum questionamento, porque nem sempre devidamente fundamentadas e, outras vezes, desajustadas de certos contextos educativos concretos.

Os segundos, tendem a privilegiar os aspectos de ordem didáctica e pedagógica e dos quais sobrepõem, por exemplo, a natureza e o tipo de actividades e tarefas educativas a desenvolver na turma, os métodos e estilos pedagógicos a aplicar, as próprias prioridades a ter em conta em termos das finalidades educativas a prosseguir e o grau de rigidez a observar relativamente a esse conjunto de desideratos educativos, os sistemas de controlo e avaliação existentes, entre outros.

A composição da turma, também designada por factor estrutura⁵⁸, é apresentada por Monk (1987) como uma resultante de um conjunto de critérios que o autor classifica em cinco categorias, cada uma delas fazendo prevalecer uma determinada lógica, nomeadamente, de aleatoriedade, de homogeneidade em função do nível instrutivo, de equilíbrio de acordo com a prestação académica do ano anterior, de ajustamento entre o estilo docente e as características dos alunos, de continuidade pedagógica.

Decorrente da própria categorização de Monk ressaltam à vista outras possíveis lógicas de agrupamento de alunos e que, colocando em destaque critérios de ordem pedagógico-didáctica e controlando certos aspectos

⁵⁸ A composição da turma com base numa orientação de maior homogeneidade ou maior heterogeneidade relativamente a certas variáveis individuais dos alunos e organizacionais do sistema educativo é aqui designada de factor estrutura, por se considerar que, os modos como estas diferentes variáveis se apresentam combinadas, influem no rendimento académico das turmas.

administrativos relacionados com as disponibilidades em recursos humanos, técnicos, materiais, espaciais, poderão justificar uma referencialização a outros eixos e critérios de orientação, designadamente, o da prevalência de um critério de homogeneidade ou de um critério de heterogeneidade na composição das turmas e em relação a características mais do tipo sociográfico como por exemplo o sexo-género, a idade, o estatuto social, as acessibilidades à escola ou, mais do tipo activo, como a carreira escolar anterior, a atitude face à escola, o comportamento escolar, as aspirações futuras.

Seja como for, e não obstante todo um conjunto de factores entre os quais as multi-características dos alunos inerentes a qualquer processo de escolarização alargada e universal, necessária e desejavelmente decorrente de um imperativo de aprofundamento da democracia social e do papel cometido à escola a esse respeito há, necessariamente, uma orientação educativa no plano teleológico, constituindo-se como elemento de charneira e referencializador do processo decisional e que numa base organizacional de racionalidade pedagógica, não só antecede como orienta e estrutura as orientações e critérios a seguir no processo de constituição de turmas. Na verdade, quer no plano pedagógico-didáctico, quer no plano organizacional propriamente dito, as finalidades educativas que a escola ou mais concretamente aquele patamar de ensino ou aquele curso devem prosseguir, são, no plano da acção organizativa, o primeiro referente a considerar, tendo em vista a sua concretização.

Assim colocada, a questão parece ser simples, mas de facto não o é. E não o é em grande parte porque, de um modo geral, a escola aos seus vários níveis e segmentos não prossegue uma só finalidade, nem sequer um objectivo de cada vez. A complexidade da realidade educativa é demasiadamente grande para que possamos decompô-la em unidades simples e desligadas umas das outras. Com efeito, não só somos confrontados em simultâneo com um conjunto de fins educativos múltiplos como estamos, frequentemente, perante fins e racionalidades contraditórias que vão supostamente coexistindo nas mais vezes num equilíbrio no mínimo difícil.

6.4 Agrupamento interno de alunos e estrutura organizativa da turma

A propósito dos critérios a observar pelas escolas no agrupamento interno de alunos, encontramos hoje em documentos de carácter oficial e semi-oficial ⁵⁹ a enumeração de um conjunto de orientações e recomendações que apontam sistematicamente para a necessidade de nos processos de constituição e formação das turmas serem observados determinados critérios e procedimentos de orientação predominantemente pedagógica. De entre estes, são referidos segundo a seguinte ordem de prioridade a continuidade pedagógica das turmas, o nivelamento etário, o equilíbrio na distribuição dos sexos, alunos com necessidades educativas especiais, alunos com escolaridade irregular, alunos com necessidades de apoio pedagógico, grupos-turma com características específicas de comportamento e/ou de aproveitamento, habitat de proveniência e rede de transportes, alunos menores de idade fora da escolaridade obrigatória (IGE, 1998b).

Em boa verdade, não obstante as muitas pressões exercidas sobre os estabelecimentos dos vários graus de ensino relativamente à necessidade de prestação de contas dos seus resultados escolares, ainda que, pelo menos de momento, mais claramente visíveis no caso do secundário, não tem existido propriamente a este nível, um trabalho tendente à fundamentação dos critérios que melhor e mais adequadamente possam servir aqueles propósitos. Com efeito, numa lógica de racionalidade *a priori*, a questão parece afigurar-se de alguma pertinência, na medida em que, se por um lado, se reconhece alguma autonomia aos estabelecimentos escolares e à sua conseqüente capacidade própria em termos de intervenção em relação a muitas das actuais matérias educativas, nomeadamente no que respeita a aspectos e critérios próprios de organização pedagógica e que podem assumir contornos específicos justificados em função dos próprios contextos e especificidades educativas locais, por outro lado, as agências educativas de acompanhamento, inspecção

⁵⁹ No âmbito da organização da escola/constituição de turmas e a propósito de alguns dos principais critérios de referência utilizados no processo de auditoria, veja-se IGE (1998b).

e controlo começam a confrontar crescentemente os estabelecimentos de ensino com os seus próprios desempenhos, a compará-los com outros estabelecimentos similares ou a hierarquizá-los mesmo, em função das suas próprias prestações escolares ⁶⁰. Se a situação acaba por se tornar confortante para uns quando os resultados lhes são favoráveis, não deixa de ser, obviamente, desconfortante para outros, ainda por cima, quando independentemente das prestações conseguidas – e que, em termos absolutos, podem até eventualmente, traduzir um razoável nível de desempenho –, a natureza relativizada de uma hierarquização referenciada a uma média, pode ir ao absurdo de colocar sob suspeita um qualquer estabelecimento de ensino, cuja prestação escolar pode ser claramente aceitável, não só em termos absolutos, como em termos de processo evolutivo face a um ponto de partida inicial, porventura, claramente desvantajoso relativamente ao de outras escolas similares.

Retomemos, entretanto, a questão da estrutura da turma e dos respectivos critérios de organização pedagógica (ou simplesmente da ausência deles) que estão na base dessa estrutura, de modo a estabelecermos um esquema de análise da turma em função dos respectivos perfis de composição sociográfica, comportamental e atitudinal face à escola e das respectivas linhas de orientação evidenciadas tendo por base o referente homogeneidade/heterogeneidade.

A composição da turma, também designada por Dacal (1996, p. 564) de “factor estrutura” ou “contexto” afigura-se, na verdade, como um outro elemento a ter em conta na análise do desempenho escolar, na medida em que constitui uma base enquadradora e contextualizadora quer dos processos sociais conducentes à interiorização de normas do grupo e referencialização das percepções de rendimento académico, quer numa perspectiva mais de ordem pedagógico-didáctica decorrente das próprias definições e actuações

⁶⁰ É o caso da generalização da avaliação aferida ou do *ranking* das escolas com base nos resultados dos exames nacionais de 12º ano e respectiva comparação com as classificações de frequência atribuídas.

dos professores em termos de objectivos educativos e níveis de exigência a estabelecer.

Para todos os efeitos, o que parece afigurar-se por demais evidente, independentemente dos critérios definidos e dos procedimentos efectivamente seguidos na organização das turmas, é o facto de as soluções organizativas adoptadas tenderem crescentemente a contemplar situações de compromisso entre, por um lado, o nível das prestações escolares a alcançar e, por outro, as exigências de eficiência através de uma utilização razoável de recursos e em que as características dos alunos que constituem os diversos agrupamentos, enquanto factor condicionante em primeiro grau da acção organizacional educativa a realizar e as próprias políticas de universalização e democratização educativas em larga escala, envolvendo uma multiplicidade crescente de alunos, professores e instituições, não sendo totalmente incompatíveis, não se afiguram, em todo o caso e à primeira vista, muito facilitadoras dessa acção de conciliação e compromisso.

Independentemente de um maior ou menor grau de aleatoriedade no âmbito do processo de composição das turmas, a verdade é que cada uma destas configurará um determinado perfil em termos de composição e este pode ser analisado em função do grau de homogeneidade ou de heterogeneidade face a um conjunto de variáveis e da sua adequabilidade e coerência organizativas relativamente a um conjunto de finalidades educativas. Partindo de um cenário conjectural que assuma que os distintos perfis composicionais que vierem a ser constituídos condicionam de forma determinante os resultados escolares, então determinadas finalidades educativas poderão não só aconselhar como justificar e legitimar a adopção de determinados critérios no âmbito da organização pedagógica das turmas.

A título meramente ilustrativo e sem perder de vista a complexidade que a questão da homogeneidade/heterogeneidade encerra, qual a orientação que devemos fazer prevalecer no processo de formação de turmas quando para um determinado patamar de ensino se estabelecem por um lado como

principais finalidades educativas a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de competências básicas no plano cognitivo, afectivo, psicomotor, social e moral e em que por outro lado se deseja simultaneamente a inculcação de normas e valores e uma plena integração social e desenvolvimento integral do educando segundo um processo respeitador dos ritmos e da individualidade de cada educando e, ao mesmo tempo, as agências de inspecção e controlo confrontam as escolas com a necessidade de estas conseguirem cada vez mais e melhores prestações escolares em áreas e matérias estritamente relacionadas com aspectos do foro instrucional académico? Quando se reconhece hoje que as variações intra-escola relativamente a muitos dos seus aspectos de organização e funcionamento são, em relação a esses aspectos e de um modo geral, provavelmente maiores que as próprias variações inter-escolas e se, não obstante um tal conhecimento, a agência inspectiva continua a direccionar toda a sua intervenção na base de concepções teóricas alicerçadas nos chamados 'efeitos de escola', imputando factores explicativos para esse desempenho e retirando daí conclusões que, de acordo com os nossos próprios resultados, estarão muito provavelmente afectadas por enviesamentos ⁶¹, que eixo de

⁶¹ As variações intra-escola parecem sobrepôr-se definitivamente às variações inter-escolas, de tal modo que, assim sendo, alguns dos factores frequentemente apontados na literatura sobre as "escolas eficazes" como explicativos dessas diferenças, ficam sob suspeita de espuriedade. Com efeito, como podem tais factores explicar alguns dos aspectos da vida escolar, nomeadamente relacionados com questões de organização e funcionamento, quando estas são extensivos apenas a públicos com determinadas características e não à generalidade dos alunos. Ora é precisamente esta incapacidade explicativa generalizada que gera a base legitimadora da suspeita e confere sentido à questão. Aliás, devemos reconhecê-lo, uma das áreas de fragilidade das escolas eficazes e da estimação dos respectivos efeitos de escola, bem com dos diversos sistemas de indicadores e monitorização que na sequência de tais assunções teóricas têm vindo a ser desenvolvidos e incrementados, reside precisamente nos problemas de validade e consistência que lhes estão associados e a comprová-lo está um conjunto de resultados empíricos corroborantes das frequentes alusões feitas a este respeito na literatura (Sproull & Zubrow, 1981; Haertle, 1986, 1991; Willms, 1992). Ao nível dos resultados escolares, Willms sublinha por exemplo que: "The most difficult issue pertaining to the measurement of schooling outcomes is the the identification of schools goals. Most monitoring systems limit the measurement of outcomes to achievement tests of basic

orientação se deve fazer prevalecer no processo de formação de turmas? Um eixo que optimize a posição da escola no processo de hierarquização de desempenho e que tenha antes subjacente uma lógica de conformidade de resultados ou simplesmente um eixo de orientação na base da conformidade processual, mesmo que este não sirva da melhor maneira a criação de contextos grupais favoráveis a situações estritas de aprendizagens académicas e, conseqüentemente, os objectivos últimos em que a escola vai ser avaliada?

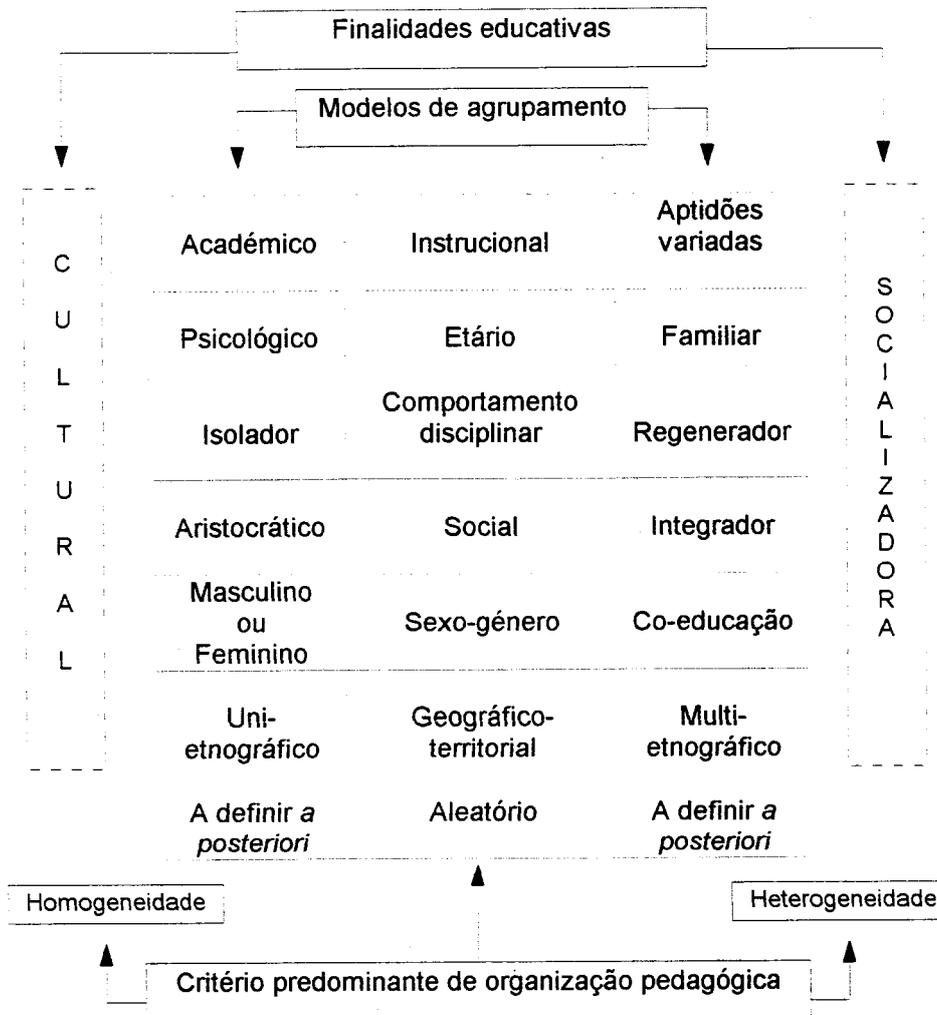
Com efeito, se tomarmos por referente orientador um eixo de *geneidade* polarizado em torno dos atributos de sentido contrário (homo/hetero) e isolarmos cada uma das variáveis a mobilizar no âmbito do processo de composição e caracterização das turmas e subentendermos a ocorrência de um dado processo educativo predominantemente direccionado a uma determinada finalidade educativa, podemos estabelecer um encadeamento lógico do género ⁶²:

skills in reading and mathematics. Yet nearly all schools see their mandate as more than teaching the basics; their goals generally include personal and social development, and vocational training. Schools vary in the relative emphasis they place on different types of goals, and in the emphasis they place on different academic subjects. Thus, monitoring systems that measure only a few aspects of academic achievement are likely to misrepresent the performance of some schools. A related problem is whether monitoring systems emphasize excellence or equity. Schools vary also in their allocation of resources to different types of pupils. Some schools may do well at bringing all pupils up to a minimum standard, but not as well at helping their most talented pupil excel. Care must be taken to ensure that indicators describe a range of levels of performance, and that analyses of data describe the distribution of scores in a school or district, not just the average scores" (1992, pp. 149-150).

⁶² Veja-se, por exemplo, a este propósito Formosinho (1985).

Esquema XI

Finalidades educativas, modelos de agrupamento e critérios organizacionais



Subjacente ao esquema anterior está, por um lado, uma lógica de análise polarizada em torno das duas finalidades mais expressivas da educação escolar básica ⁶³ e, por outro, o estabelecimento de pressupostos teóricos que, de um modo geral, tendem a considerar e a aceitar que os contextos estruturais homogêneos ao nível da turma constituem um factor

⁶³ Esta qualificação de finalidades educativas mais expressivas, tem por referência o artigo 7º da Lei de Bases do Sistema Educativo, a partir do qual uma análise temática das suas catorze alíneas nos leva a concluir da clara dominância das finalidades socializadora e cultural relativamente a outras.

potenciador do rendimento académico e, conseqüentemente, favorecem um maior grau de consecução da finalidade cultural-instrutiva. Do mesmo modo, a prevalência de situações de heterogeneidade ao nível do factor estrutura, implica a organização de processos educativos que promovem o contacto de alunos com diferentes culturas e níveis de desenvolvimento e parece afigurar-se mais propícia a propósitos socializadores e de integração de alunos em contextos que tendem a aproximar-se da realidade exterior e que é obviamente marcada por uma grande diversidade social, cultural e comportamental.

Todavia, a base de logicidade em que parecem ancorar-se os pressupostos teóricos anteriores não está rodeada de um consenso tão amplo como à partida se poderia supor.

Na verdade, A. de la Orden (1974), numa vasta revisão de literatura efectuada, chega a um conjunto de conclusões que não corroboram totalmente os supostos benefícios em termos de rendimento escolar que frequentemente tendem a estar associados à existência de turmas homogéneas⁶⁴. Sobre a questão de que tipo de orientação seguida na constituição das turmas influi mais positivamente no rendimento académico e das próprias respostas

⁶⁴ A propósito da influência que um critério de homogeneidade ou heterogeneidade académicas, enquanto opção organizacional pedagógica de base a adoptar no âmbito do contexto estrutural da turma, possa ter no rendimento académico da turma, A. de la Orden (referido em Dacal, 1996, pp. 567), apresenta como principais conclusões as seguintes: a constituição em si mesmo de turmas homogéneas ou heterogéneas, não afecta de forma significativa o rendimento académico; os resultados das investigações acerca da eficácia ou ineficácia das turmas homogéneas/heterogéneas para o ensino de algumas matérias, tanto no básico como no secundário, revelam-se incongruentes; as diferentes composições adoptadas, quer em termos de homogeneidade, quer de heterogeneidade, afectam de maneira diferente o rendimento dos alunos com distintos níveis de capacidade. Em suma, A. de la Orden, considera que a homogeneidade académica, enquanto critério de organização pedagógica a observar na constituição das turmas, afigura-se apenas como um determinante remoto do rendimento da turma, acabando ele próprio por estar afectado por outros factores condicionantes, relacionados quer com as características dos alunos, como sejam a idade, o sexo, a capacidade cognitiva, quer com outros factores organizacionais da escola, como sejam a própria dimensão da turma, os recursos existentes ou os métodos de ensino e aprendizagem utilizados pelos professores no desenvolvimento da acção educativa escolar.

científicas existentes a este respeito, A. de la Orden reportando-se a investigações com base em grandes amostras conclui que não existem resultados suficientemente consistentes a este respeito ⁶⁵.

Dacal (1996), apresenta ainda resultados de outras investigações que vão ao ponto de, não só não corroborar as assunções teóricas anteriores como vir a concluir o contrário, ou seja, que as turmas heterogéneas conseguem melhores desempenhos escolares. Ao nível da organização da turma, são os casos das investigações de Koontzy (1961) e de Daniels (1961). O estudo *Mixed Ability Work in Comprehensive Schools* é outro importante estudo levado a efeito na segunda metade da década de setenta no âmbito da incorporação total ou parcial de práticas educativas com turmas heterogéneas em escolas inglesas. Embora os resultados dos exames escolares públicos não permitam

⁶⁵ A. de la Orden (1975, referido em Barrio, 1989, pp. 204-208) apoia-se, entre outras, nas pesquisas desenvolvidas por: [1] Koontz (1961), com o objectivo de comprovar a hipótese nula de que turmas homogéneas de 4º ano segundo um critério instrucional, não conseguem prestações académicas superiores em Matemática, Língua e leitura, aos dos seus pares quando agrupados segundo um critério de heterogeneidade e cujos resultados viriam a revelar diferenças significativas favoráveis aos grupos heterogéneos na Matemática e Leitura; [2] Svensson (1962), com o objectivo de verificar se diferentes tipos de turmas homogéneas de 4º e 9º anos em distintos tipos de escolas e as turmas heterogéneas produzem diferentes incrementos no rendimento académico em alunos de similares níveis de instrução e origem socioeconómica e em que os resultados apurados não viriam a revelar diferenças significativas de rendimento entre os grupos; [3] Douglas (1964), com o fim de estudar as características e rendimento dos alunos dos 8 aos 11 anos, agrupados segundo um critério homogéneo e as diferenças entre os grupos de capacidade superior e inferior e cujos resultados comprovariam que o agrupamento homogéneo reforça o processo de selecção social; [4] Goldberg, Passow e Justmam (1966), com o objectivo de explorar as diferenças de rendimento académico e outras características pessoais entre os alunos agrupados em diversas classes, concluir-se que em relação a todas as variáveis estudadas os efeitos de agrupamento foram mínimos e ainda assim favoráveis aos grupos heterogéneos; [5] Borg (1966), com o objectivo de estudar diferenças de rendimento académico em alunos do primário agrupados homogénea e heterogeneamente e com aplicação de programas diferenciados, concluindo-se pela não existência de efeitos suficientemente consistentes em nenhum dos grupos.

retirar conclusões definitivas sobre as vantagens ou inconvenientes que derivam da adoção de determinados critérios pedagógicos no âmbito da organização das turmas, as conclusões gerais deste estudo fazem, contudo, relevar um conjunto significativo de aspectos positivos associados a soluções organizativas de heterogeneidade, nomeadamente, relacionados com o clima interpessoal, maiores níveis motivacionais e benefícios em alunos de baixo rendimento, favorecimento de alunos de nível médio, um interesse elevado dos professores em incrementar a eficácia escolar.

Muito mais recentemente e ainda no âmbito de um contexto estrutural de heterogeneidade da turma, as sínteses de Slavin (1986) evidenciam resultados igualmente interessantes ao nível do rendimento académico conseguido em turmas heterogéneas, quando no interior destas se constituem grupos homogéneos, sendo que estas turmas conseguem melhores resultados escolares do que outras turmas igualmente heterogéneas mas em que no seu interior não se constituíram grupos homogéneos.

Na vasta revisão de literatura que realiza, Dacal (1996) refere ainda outras áreas de incidência que se revelam igualmente não só não consensuais como de pendor claramente desfavorável, quando se procuram avaliar os eventuais benefícios educativos decorrentes de soluções organizacionais pedagógicas em torno de um critério de homogeneidade. São elas: o grau de expectativa dos alunos de baixo rendimento (e. g., Oakes, 1985; Schwarzer, 1982); a tendência para desenvolver um ensino de menor qualidade em grupos homogéneos de baixo rendimento (Oakes, 1985); o desenvolvimento de baixas expectativas tanto por parte de professores como de alunos em turmas homogéneas de nível inferior, autoconfirmando-se as profecias⁶⁶ (Nachmias, 1977; Rist, 1977); processos de comparação social, conduzindo com frequência a potenciais situações de estigmatização e exclusão escolar e social (Mars & Parker, 1984; Bachman & O'Malley, 1986); afectação negativa da potência intelectual discente, em termos de autoimagem, motivações e

⁶⁶ Ocorreria aqui uma espécie de 'efeito pigmalião', como ficou conhecido na sequência das experiências levadas a cabo por Rosenthal e Jacobson.

expectativas, por parte de alunos integrados em turmas homogêneas de baixo rendimento (Bandura, 1982; Carver & Scheier, 1982).

Ao nível das percepções de eficácia e contrariando um pouco esta tendência, Dacal (1996), apoiando-se na investigação de Wilson & Schmits (1978), refere que tende a existir da parte dos administradores e professores uma percepção de maior eficácia instrutiva no caso das turmas formadas na base de um critério de homogeneidade.

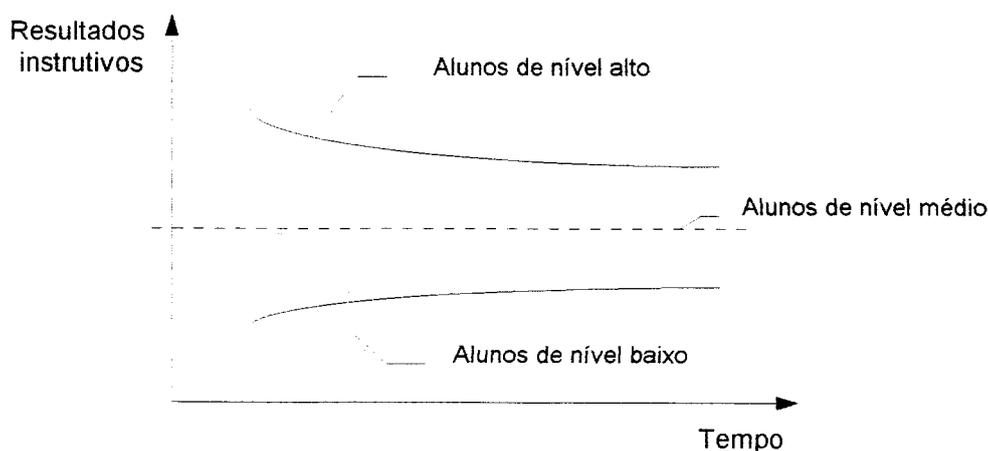
Também as investigações desenvolvidas por Webb (1982) vêm introduzir novos contributos quer no quadro das relações entre as características do grupo e o rendimento académico dos alunos de tipo médio ao evidenciar que os alunos de nível médio rendem mais nos grupos homogêneos, quer na relação entre as capacidades individuais dos alunos e os seus resultados, ao concluir que esta se expressa, nos grupos heterogêneos, segundo um traçado curvilíneo, no sentido de fazer corresponder um maior rendimento aos alunos de maiores capacidades seguidos dos de menor pontuação nesta característica e, nos grupos homogêneos, segundo uma correlação linear e positiva.

De um interesse deveras particular é a tese central de Newman (1989, referido em Dacal, 1996, pp. 569-570), segundo a qual as expectativas e o nível instrutivo dos alunos estão afectados pelo efeito de regressão face aos valores médios do grupo em que trabalham. Com efeito, de acordo com os resultados da investigação que publicaria em 1989, D. W. Newman organizaria as conclusões da sua investigação em torno de quatro grandes aspectos: i) autoconceito académico em Matemática; ii) expectativas de êxito em Matemática; iii) percepção discente ao nível da facilidade/dificuldade da Matemática; iv) resultados escolares. Retendo-nos apenas no último dos aspectos referidos, ou seja, nos resultados escolares, Newman concluiria que o tipo de classificação tem uma repercussão significativa nos resultados escolares, sendo as suas conclusões parciais as seguintes: i) os alunos de nível superior obtêm melhores resultados quando estão integrados em turmas heterogêneas, todavia agrupando-se no interior destas em grupos homogêneos de alto rendimento; ii) os alunos de nível médio conseguem

resultados quando integrados em turmas homogêneas; iii) os alunos de baixo rendimento alcançam melhores resultados em classes heterogêneas.

Graficamente, a hipótese central de Newman é representada do seguinte modo:

Figura 4
Hipótese de regressão à média



(Extraído de Dacal, 1996, p. 569)

Na base das soluções organizacionais pedagógicas que tendem a privilegiar a homogeneidade das turmas em torno de um ou vários critérios relacionados com as possibilidades de aprendizagem, daí resultando supostamente, e em consequência dessa homogeneidade, um maior qualidade do desempenho escolar, está segundo García (1989), o argumento de que o professor pode apoiar de maneira uniforme os seus alunos e dispor de mais tempo para estes, ao evitar dispersar a sua atenção e utilizar grande parte do tempo em acções mais individualizadas e que contextos estruturais de grande heterogeneidade, incontornavelmente tendem a fomentar. Para além da forte controvérsia que uma tal opção organizacional sempre suscita, porventura não tanto pelo facto de esta se apoiar num dado critério académico enquanto tal, mas sobretudo porque este acaba por estar frequentemente associado a aspectos de natureza social e cultural e a sua adopção conduz a situações de homogeneidade não apenas de natureza académica, mas também e frequentemente do 'tipo aristocrático e segregador' e, além do mais,

comportando conformidades e soluções finais, de certo modo, passíveis de serem qualificadas de contraditórias com as concepções ideológicas e educativas actuais.

Uma das observações que García (1989;1993) introduz no debate, está relacionada com a reduzida perdurabilidade das soluções organizativas com base em critérios de homogeneidade de capacitação cognitiva, uma vez que essa estrutura inicial de homogeneidade, tenderá a perder-se ao fim de algum tempo. A sustentação de um tal postulado é feito com base nos resultados das investigações desenvolvidas por Chiland (1971) e Welkart (1972)⁶⁷, segundo as quais os valores dos QI dos alunos são evolutivos, dependendo essa evolução de múltiplos factores, pelo que a aplicação de um critério pedagógico de homogeneidade com base em certas variáveis, medidas em momentos temporais diferentes, por vezes com espaçamentos de um ou mais anos lectivos, revelaria a existência de grupos heterogéneos, mesmo que inicialmente estes tivessem sido constituídos na base de um critério de homogeneidade.

Na verdade, e tal como reconhece García, “Podríamos seguir poniendo ejemplos para convencer al lector de que, a la hora de la verdad, lo que existen son grupos heterogéneos de alumnos, a pesar de que se utilicen las técnicas más refinadas para lograr agrupamientos homogéneos” (1989, p. 204). A aceitação generalizada de que a heterogeneidade é uma realidade que não pode ser ignorada ganha um especial relevo a partir dos anos setenta e começa a mobilizar em sua defesa diversos grupos de pedagogos (García, 1989, 1993). Em consequência, as propostas começam a incorporar agora orientações no sentido não tanto da procura de soluções organizacionais

⁶⁷ Referenciados em S. Molina Garcia (1989). A investigação de Chiland vem evidenciar que a distribuição dos QI de uma amostra de crianças no início da escolaridade básica se adequava perfeitamente aos pressupostos da clássica curva de Gauss-Laplace e que os resultados de uma mesma medição cinco anos mais tarde na mesma amostra de alunos, gerava uma distribuição bi-modal oposta ao que em estatística se define como distribuição normal. Por outro lado, os resultados da investigação de Welkart (1972) vêm no mesmo sentido da anterior, permitindo assim sustentar que a homogeneidade inicial de um grupo de alunos tende a desaparecer com o tempo. Cf. S. Molina Garcia, 1989, pp. 200-201.

pedagógicas homogêneas, mas muito mais no sentido de potenciar estratégias didáticas mais individualizadas e flexibilizar ao mesmo tempo os grupos em função das exigências implícitas e próprias dos diversos tipos de objectivos e actividades inerentes às turmas heterogêneas.

Efectivamente, as consequências decorrentes dos novos figurinos organizativos, agora desejada e assumidamente heterogêneos em termos de capacitações cognitivas, não se fariam esperar e cedo se viria a colocar o problema da progressão automática, de modo a salvaguardar-se a heterogeneidade das capacitações intelectuais, mas não necessariamente heterogeneidades de interesses e motivações próprias dos alunos de diferentes idades e, conseqüentemente, frequentemente associadas aos distintos patamares de desenvolvimento, em que por via dessas diferenças etárias, aqueles se encontram. Esta questão mereceria, aliás, de S. Molina García o seguinte posicionamento ⁶⁸:

“Cuando hablamos de heterogeneidad de los agrupamientos de alumnos siempre nos referimos a procesos cognitivos, pero no a comunidades de intereses que son fruto de las edades cronológicas correspondientes a los distintos estadios evolutivos. (...) una solución sensata al problema de los grupos heterogéneos de los alumnos en la enseñanza básica (...) [es] realizar el agrupamiento respetando las edades cronológicas de los alumnos, pero aceptando al mismo tiempo que la enseñanza debía ser personalizada (...). De ahí el que se exigiera también la promoción automática de los alumnos de un curso a otro. Exigencia que, indudablemente, no podía significar el que todos los alumnos de un curso alcanzaran los mismos niveles en las distintas áreas curriculares. Lo único que quería decir es que el profesor tenía que aceptar esa heterogeneidad y, en consecuencia, programar estrategias didácticas individualizadas” (1989, pp. 204-205).

⁶⁸ Também entre nós, a questão da progressão automática se viria a transformar, porventura, numa das mais polémicas que a Reforma do Sistema Educativo Português faria suscitar na transição dos anos oitenta para os anos noventa e em torno da qual, pese embora, a sua aceitação por parte de individualidades com responsabilidades governativas (casos do Ministro da Educação e do Secretário de Estado da Reforma Educativa de então) e o seu reconhecimento viesse inclusivamente a ser consagrado em diplomas legais, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo nunca chegaria verdadeiramente a um consenso sobre esta matéria. Cf. Patrício (1998b) e também Afonso (1998).

6.5 A missão institucional educativa como referente organizacional dos factores 'dimensão' e 'estrutura composicional' da turma

6.5.1 A instrução e a socialização como dimensões referenciadoras

O debate da missão institucional da escola de hoje e, em particular, quando este se situa ao nível de um segmento como é o da escolaridade básica obrigatória, remete-nos, no quadro das ideologias educativas das modernas sociedades democráticas, para novas e inevitáveis (re)definições da tradicional função educativa escolar, sob pena dos seus desideratos institucionais educativos formalmente decretados, estarem, por vezes, longe de corresponder às verdadeiras funções educativas que a escola actual tende a desempenhar e a assumir ⁶⁹.

Retomando as linhas de orientação preconizadas no artigo 7º da Lei de Bases do Sistema Educativo a propósito dos objectivos do ensino básico,

⁶⁹ Com efeito, estes tendenciais e inevitáveis reajustamentos de papeis, ao nível do político e do sociológico, muito por imperativo das novas lógicas e contextos dos tempos de modernidade, recolocam uma forte centralidade à importância da análise das finalidades da escola, dado que muitas das suas finalidades tradicionais parecem não só já não corresponder com precisão, como não abarcar na totalidade um conjunto de funções que efectivamente a escola é chamada a realizar. No quadro das opções e ideologias tradicionais educativas referidas estão finalidades políticas e de socialização política, finalidades culturais, de transmissão de cultura, estruturação de conhecimentos, de formação e capacitação profissional, finalidades socializadoras, de vinculação aos valores, de legitimação da ordem social, finalidades económicas e produtivas, finalidades de selecção social e de concessão de *status*, finalidades personalizadoras e de inovação, mas também finalidades igualizadoras e de mudança social. A referencialização explícita às funções de custódia, de acolhimento, de apoio, de atendimento e assistência social, no sentido daquilo que Hargreaves (1998) considera conduzir a uma já notória intensificação do trabalho do professor por via da progressiva tendência de acréscimos de trabalho social na escola básica de hoje decorrente de um conjunto de acções e intervenções que tendem a ocupar uma parte bastante significativa do tempo escolar em missões educativas mais situadas no âmbito social e familiar do que propriamente no âmbito instrutivo. A este respeito vejam-se, entre outros, autores como Musgrave (1979), Formosinho (1988), Cabanas (1989), Arroiteia (1991).

identificamos no seu conjunto dois eixos principais de referência ⁷⁰, cada um deles por sua vez polarizado nos seus extremos positivo e negativo e que podemos considerar aglutinadores e estruturantes de quatro distintos padrões e lógicas de orientação em termos organizacionais pedagógicos relativamente aos factores dimensão e estrutura de composição social e cultural da turma. Pela sua clara hegemonia em termos de mandato cometido à escola básica, estes eixos são:

i) o eixo 'socializador', conferindo destaque determinante ao colectivo social e à importância da integração e do enquadramento de cada indivíduo na esfera do colectivo através de linguagens, valores e comportamentos comuns e uniformizantes ⁷¹. As opções e as soluções organizacionais preconizadas ao nível dos critérios ' dimensão da turma' e 'estrutura de composição social e cultural' são estrategicamente determinados por uma maior ou menor determinação socializadora relativamente à função da escola, na medida em que cada aluno tende a ser mais ou a ser menos perspectivado como um elemento relativamente ao qual cabe à escola integrar em padrões comuns de comportamento e valores, sem espaço e sem destaque para os aspectos individuais diferenciadores de cada um desses elementos. Consoante se eleja e assuma mais ou se eleja e assuma menos este firme propósito e determinação relativamente àquilo que deve ser a principal finalidade escolar assim tenderemos a deslocarmo-nos respectivamente mais para o pólo positivo ou para o pólo negativo do eixo socializador;

ii) o eixo 'cultural-instrutivo', a que corresponde no essencial um objectivo de pendor predominantemente instrucional académico e técnico, fortemente valorizador dos aspectos estritamente instrucionais e considerando de importância menor outras actividades que estejam fora deste âmbito. As preocupações essenciais são agora assegurar a transmissão do património cultural de conhecimentos e técnicas de geração em geração. Consoante a intensidade e ênfase colocadas assim tenderemos a posicionarmo-nos no

⁷⁰ Veja-se a este propósito Pires (1987) e também Formosinho (1988).

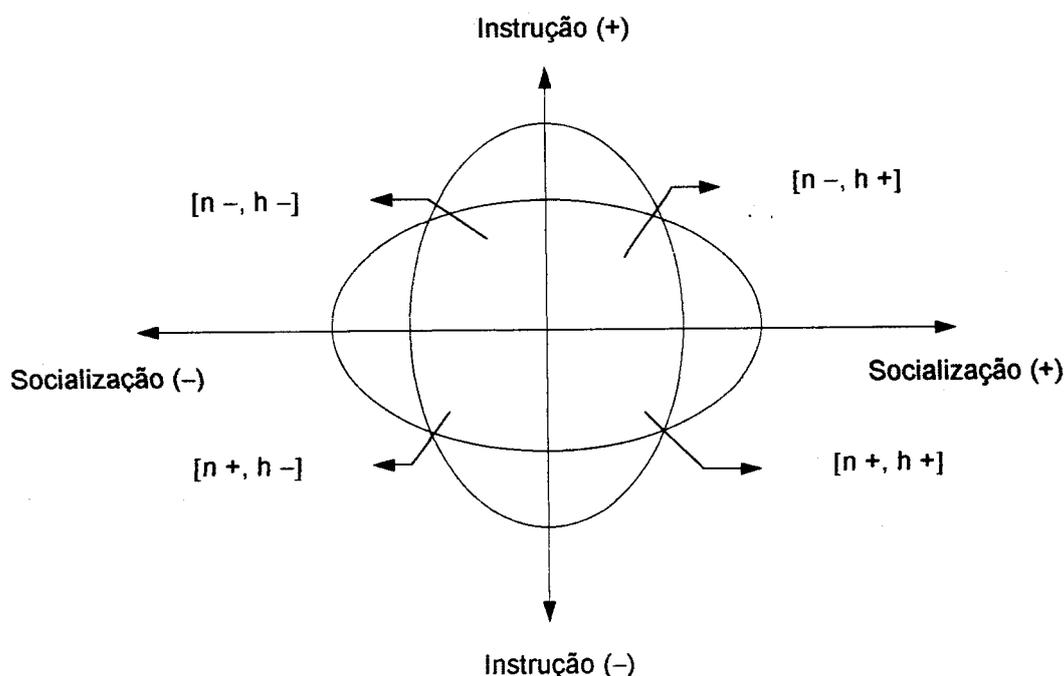
⁷¹ Veja-se a este respeito Alves-Pinto (1988, 1995).

quadro das soluções organizacionais a preconizar num quadrante onde uma tal perspectiva está mais ou está menos salvaguardada.

A conjugação do quadro analítico anterior com os resultados da investigação relativamente ao efeito dos factores dimensão e estrutura composicional da turma na qualidade dos resultados e ainda com os nossos próprios resultados em relação à influência determinante no desempenho de um conjunto de invariantes estruturais exteriores à escola e que esta não controla, em particular, nos domínios do cultural e do social, leva-nos à formulação de um cenário conjectural que configura para cada um dos quadrantes gerados pela intersecção dos eixos 'instrucional' e 'socializador' diferentes combinações de soluções organizacionais tendentes a minimizar o choque das racionalidades em confronto.

Esquema XII

Finalidades educativas e perfis composicionais



Legenda: n (dimensão da turma); h (heterogeneidade cultural da turma).

Com efeito, na base da tese do choque de racionalidades está o pressuposto de que não só as finalidades socializadora e instrutiva são pelo menos em parte contraditórias como o é também a ligação entre as concepções de racionalidade económica e axiológica aos critérios de constituição das turmas, dada a pelo menos aparente incompatibilidade entre a opção político-administrativa por turmas de heterogeneidade social e cultural e de grande dimensão com as concepções implícita (eficácia interna) e explícita (eficiência interna) de produtividade escolar.

Do esquema anterior depreendem-se quatro lógicas político-organizacionais distintas dirigidas à resultante da intersecção dos dois eixos de finalidades educativas mais relevantes ao nível da educação escolar básica. Essas quatro lógicas entrecruzam-se com orientações e critérios organizacionais que advogam ao nível da constituição das turmas outras tantas combinações das categorias dicotómicas dos factores em questão.

No primeiro quadrante, resultante da intersecção dos pólos positivos dos eixos 'socialização' e 'cultural-instrutivo', está subjacente uma certa utopia escolar de 'igualização integracionista' e um certo 'ideal ideológico' de uma espécie de coexistência maximizante daquelas duas funções escolares. Decorrente da forte aposta em simultâneo nas vertentes socializadora e cultural-instrutiva da escola, preconiza-se a formação de alunos activos e interventivos, que perseguem ideais comuns, que conciliam valores pessoais com valores institucionais, que preservam a coordenação e a harmonização do grupo e do todo social. Apesar de uma forte implicação na vertente escolar instrutiva, a chave para a solução dos problemas passará sempre incontornavelmente pelo atendimento e satisfação das necessidades das pessoas. A hipótese que formulamos é a de que esta cultura de integracionismo social e de cidadania, simultaneamente orientada face ao social e ao instrutivo, encontra na combinação cartesiana [n-, h+] (turmas pequenas e social e culturalmente heterogéneas) uma solução potenciadora e adequada a um tal cenário configurativo. De certa forma, adaptando a tese da

regressão à média de Newman (1989, referido em Dacal, 1996) aos factores dimensão e estrutura cultural e social da turma, podemos admitir que um tal propósito é mais fácil e coerentemente conseguido num quadro de ideologias educativas democráticas por via de soluções organizacionais que advogam turmas de menor dimensão, todavia social e culturalmente heterogéneas e em que o primeiro dos elementos tenderia a responder especialmente ao eixo instrutivo e o segundo mais propriamente à potenciação e desenvolvimento de atitudes verbais e comportamentais de aceitação, partilha e concertação de linguagens, valores, normas, culturas.

O segundo quadrante, na intersecção do pólo positivo do eixo 'cultural-instrutivo' e do pólo negativo 'socializador' radica numa lógica organizacional de cariz marcadamente optimizante, cujas principais características são uma orientação face aos resultados, a existência de poucos valores comuns, de actividades individuais e de territórios individualizados e competitivos, pouca comunicação e em que cada um está especialmente preocupado consigo próprio, não tendo lugar ou tendo muito pouco qualquer tipo de preocupação com os outros. O par cartesiano [n -, h -] constitui a solução hipotética que minimiza o choque das racionalidades em confronto. De resto, a configuração cartesiana 'turmas pequenas e culturalmente homogéneas' subentende uma certa ideia de 'integração social por diferenciação meritocrática escolar' e tende a sacrificar o social ao instrutivo.

A solução 'turmas grandes e homogéneas', configurada no terceiro quadrante pelo par [n+, h-], conduz manifestamente a consequências 'selectivas marginalizantes'. Com efeito, a resultante que parece afigurar-se estrategicamente mais compatível no quadro dos critérios organizacionais pedagógicos da formação das turmas no quadrante de intersecção dos pólos negativos dos eixos 'instrução' e 'socialização' — e que corresponde porventura a um certo 'real político-administrativo' no que respeita às orientações da administração educativa relativamente à componente dimensão da turma e a uma certa lógica micro-política e administrativa local no que

respeita a agregações sociais e culturais de tendência homogeneizante —, é aquela que torna mais problemática por via do factor dimensão a obtenção de níveis elevados de aproveitamento escolar e que ao nível da escola tende a optar por soluções mais do tipo 'balcanizadas' quando se faz prevalecer na constituição das turmas, por opção própria ou por pressão de actores influentes, um critério de diferenciação sócio-cultural. As turmas com um tal perfil, e cujos resultados relativamente às duas vertentes em análise correspondem ao terceiro quadrante, são constituídas em grande parte por elementos que tendem a perspectivar a escola como algo que não faz parte das suas estratégias individuais e que contribuirá muito pouco, quer por uma certa prevalência e pressão de lógicas imediatistas ou por quaisquer outras razões, para os seus cenários ocupacionais futuros. Ao não atribuírem uma especial importância ao mérito escolar por entenderem que o jogo no campo escolar é um jogo que à partida está confinado ou pelo menos tem muito de pertenças sociais, dão de certo modo o flanco a uma certa legitimação organizacional para a implementação nas escolas de soluções macro-políticas de racionalidade administrativa e micro-políticas de balcanização cultural, de consequências e contornos previsivelmente selectivos e marginalizantes.

Um quarto quadrante que configura uma, de certo modo problemática, pretensão de integracionismo social apesar de um défice em termos de desempenho instrutivo. Esta duplicidade, pelo lado instrutivo sociologicamente selectiva e, pelo lado do social, politicamente integracionista, encontra porventura nas lógicas de aparência e de presunção escolares, típicas das imagens organizacionais escolares (neo)institucionalistas, um dos seus principais suportes interpretativos. A solução organizacional coadunante a um tal cenário é uma solução do tipo [n+, h+], isto é, turmas de grande dimensão e social e culturalmente heterogéneas, a qual se afigura particularmente hábil em conjunturas de debilidade económica e orçamental e sem que a face integracionista socializante da escola saia minimamente beliscada. Estas, até certo ponto, 'utopias institucionais', de pendor racionalista-demagógico, ocultam na esfera político-administrativa uma certa 'selectividade

integracionista', uma vez que os resultados das opções político-administrativas tomadas, para além de dificuldades de mensuração que verdadeiramente só se manifestam a prazo, se caracterizam ainda, por esse facto, por uma forte diluição das responsabilizações e acabam, em última análise, sob o pretexto do imperativo da racionalidade económica e da relevância social, por potenciar a perpetuação de lógicas e estruturas de dominância social e cultural na escola e, conseqüentemente, de contribuir através de soluções organizacionais preconizadas sob o signo da racionalidade administrativa e heterocultural, para a reprodução social e cultural.

As soluções organizacionais equacionados anteriormente face a cada um dos quadrantes têm subjacente os seguintes cenários hipotéticos:

i) independentemente do grau de heterogeneidade cultural das turmas em termos da sua estrutura de composição social, as turmas de menor dimensão conseguem em média melhores resultados escolares do que as turmas de maior dimensão.

Esquemáticamente,

$[n-, h+]$	$>$	$[n+, h+]$
$[n-, h-]$	$>$	$[n+, h-]$

ii) as turmas social e culturalmente mais heterogéneas sobrepresentam a função escolar de socialização comparativamente às turmas menos heterogéneas qualquer que seja a sua dimensão.

Esquemáticamente,

$[n-, h+]$	$>$	$[n-, h-]$
$[n+, h+]$	$>$	$[n+, h-]$

Numa primeira abordagem aos cenários hipotéticos estabelecidos, começemos por observar o comportamento individual de cada um dos factores organizacionais 'dimensão' (n) e 'estrutura composicional' (h) face às vertentes instrutiva e socializadora⁷².

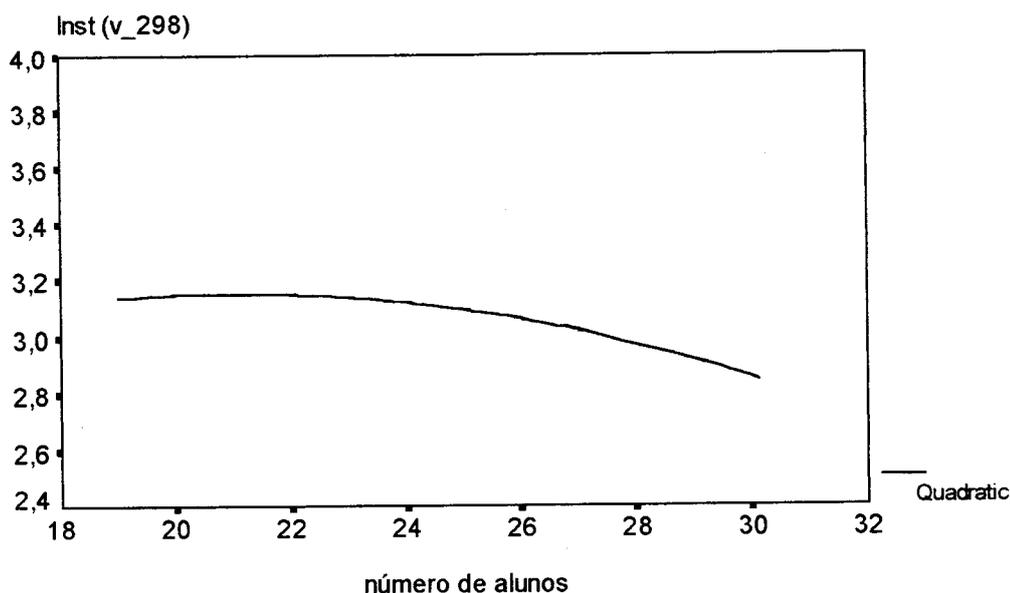
⁷² A vertente instrutiva é medida através do apuramento da média das classificações finais do 3º período dos 1244 alunos e que se encontram agrupados em 50 turmas do 2º ciclo (15) e do 3º ciclo (35), distribuídas pelas 4 escolas. Esta variável surge na base de dados SPSS com a designação 'inst v_298', sendo por conseguinte essa a designação que utilizaremos. Relativamente à perspectivação da função escolar optámos por apurar os resultados relativos ao enunciado 5 da questão 48. Esta variável aparece designada na base por 'soc v_168'. Quanto aos factores dimensão e estrutura composicional da turma, estes são dados respectivamente pelo número de alunos de cada turma e pelo coeficiente de variação relativa do índice a3 (escolaridade da mãe) através das indicações percentuais de variabilidade nessas turmas, sendo que a um maior coeficiente de variabilidade corresponde um maior grau de heterogeneidade cultural. De referir ainda a natureza paramétrica das variáveis uma vez que as unidades de análise são agora as turmas e as expressões das respectivas variáveis nessas turmas estão indicadas em termos quantitativos absolutos ou relativos. As análises de verificação da normalidade das variáveis em teste ao revelarem por um lado quocientes de distribuição simétrica e de achatamento mesocúrtico menores que 2 e, por outro lado, que em termos de homocedasticidade os grupos a constituir têm n's iguais ou aproximadamente iguais, consideram-se reunidas condições mínimas ao desenvolvimento de análises paramétricas.

6.5.2 Dimensão da turma, estrutura composicional e qualidade instrutiva

A aplicação do modelo quadrático de regressão permite concluir que, apesar da correlação negativa entre as variáveis, as variações ao nível da dimensão da turma explicam apenas 7% da variância dos resultados.

Gráfico 107

Desempenho instrutivo e dimensão da turma



($R^2 = 0,070$; $F[2, 47] = 1,781$; $p = 0,180$)

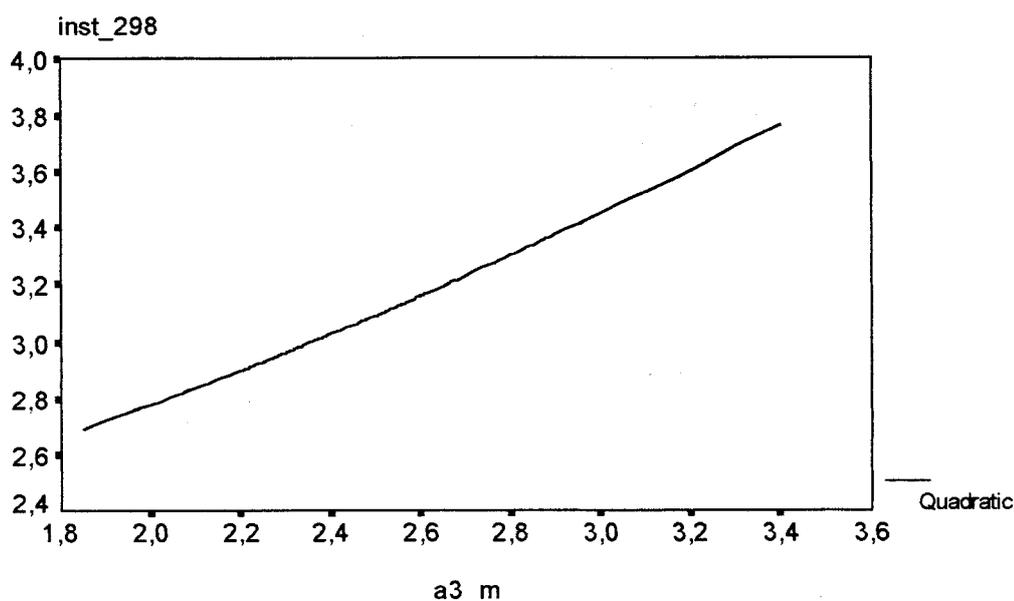
Com efeito, como se depreende da curva alisada correspondente à função quadrática $\hat{Inst} = 1,486 + 0,159n - 0,004n^2$, e ainda que seja de salientar que o nível de desempenho tende a diminuir à medida que aumenta o número de alunos por turma, o efeito do factor dimensão não é estatisticamente significativo a um nível de 0.05, pelo que não se confirma o primeiro dos cenários hipotéticos formulado.

Aprofundando a questão através da introdução na análise da estrutura composicional da turma, tomando como referente a escolaridade das mães

(variável $a3_m$)⁷³, uma vez que esta variável se revelou nas análises anteriores altamente significativa quer no desempenho global escolar quer na qualidade dos desempenhos, conclui-se que também a qualidade instrutiva da turma é bastante sensível em relação ao seu ambiente cultural, como se pode constatar pelos efeitos altamente significativos em termos estatísticos que o método de alisamento curvilíneo evidencia.

Gráfico 108

Desempenho instrutivo e estrutura composicional cultural da turma



($R^2 = 0,443$; $F[2, 47] = 18,691$; $p = 0,000\dots$)

A partir do gráfico anterior ou da equação de modelização da estrutura composicional da turma ($\hat{inst} = 1,934 + 0,251(a3_m) + 0,085(a3_m)^2$), depreende-se que o efeito desta variável na qualidade dos resultados escolares é deveras surpreendente e não pode ser de forma alguma ignorado, sob pena de enviesamento desses mesmos resultados, qualquer que seja a unidade institucional/organizacional em análise.

⁷³ Relativamente à escolaridade da mãe o nível 1 traduz uma situação correspondente ao 4º ano de escolaridade ou menos, o nível 2 ao 6º ano, o nível 3 ao 11/12º e o nível 4 a uma formação de nível superior (bac., lic, ...).

Com efeito, as diferenças médias de desempenho são de tal ordem de grandeza que passar em termos da estrutura composicional da turma de uma escolaridade média das mães situada ao nível do 4º ano para uma escolaridade média de 6º ano tem como consequência um acréscimo no desempenho instrutivo médio de 0,506 pontos (+22,3%), de um ambiente médio de 6º para 11º/12º ano, um acréscimo de 0,676 (+24,4%), de 11º/12º para nível superior (bac, lic. ou outros), de 0,846 (25,5%). A comparação directa das situações extremas, ou seja, de uma situação de escolaridade média das mães ao nível do 4º ano para uma situação de nível superior, quase produz uma duplicação nos resultados médios da turma ($\hat{\text{Inst}}_{[a3_m=1]} = 2,270$; $\hat{\text{Inst}}_{[a3_m=4]} = 4,298$).

Ora, quando se analisa o comportamento do factor 'dimensão da turma' na globalidade, no quadro do intervalo de valores da amostra (19 - 30), o efeito máximo da variável não vai além dos 15,4% ($\hat{\text{Inst}}_{[n=20]} = 3,066$; $\hat{\text{Inst}}_{[n=30]} = 2,656$), o que corresponde a um valor que é cerca de 6 vezes inferior ao efeito produzido na qualidade dos resultados escolares da turma pela sua estrutura composicional em termos do ambiente social e cultural dos alunos que a constituem. Porém, pela importância desta variável nos resultados, justifica-se proceder a uma análise dos possíveis efeitos do factor dimensão em turmas de diferentes estruturas composicionais culturais.

- **O efeito do factor 'dimensão' no desempenho instrutivo consoante a estrutura composicional cultural das turmas** ⁷⁴

Comparativamente à situação de análise na globalidade realizada anteriormente, o ajustamento gerado da aplicação do modelo de regressão denota um acréscimo de influência do factor 'dimensão da turma' nos resultados escolares médios, no caso das turmas de ambientes culturais escolarmente mais baixos e correspondentes a um nível de escolaridade das mães que se situa em torno do 6º ano.

Apesar dos resultados não serem estatisticamente significativos a um nível de probabilidade de erro inferior a 0.05, são-no com um grau de confiança superior a 90%, o que não deixa de ser revelador da influência que a dimensão da turma tende a ter na qualidade instrutiva em turmas com estas características culturais. Com efeito, a partir do alisamento gráfico ou da equação quadrática de ajustamento que lhe corresponde ($\hat{Inst}=1,797+0,143n-0,004n^2$) verifica-se que, neste tipo de turmas, um aumento de 20 para 25 no número de alunos traduz-se num decréscimo de resultados de - 6.1%, de 25 para 30 de - 13.4% e de 20 para 30 de - 18,6%.

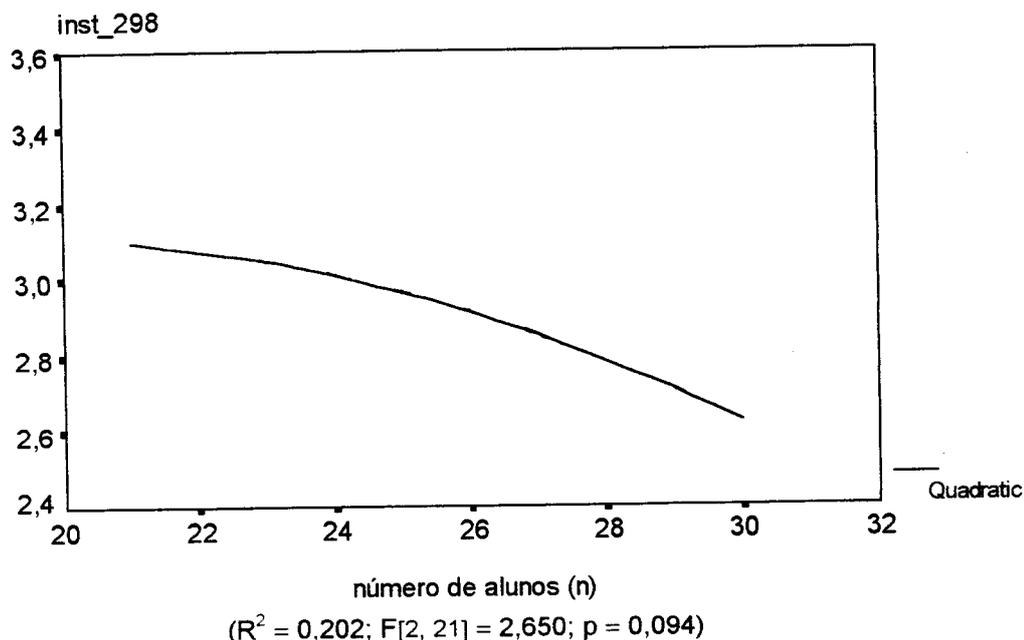
⁷⁴

O desenho proposto implicou a constituição de dois grupos de turmas de ambientes culturais diferentes. Optou-se pela criação de dois grupos equilibrados em termos do seu número de elementos, usando para o efeito o parâmetro mediana da variável escolaridade da mãe (mediana = 2,50). A aplicação deste critério conduziu a um resultado satisfatório quer no que respeita ao equilíbrio do número de elementos (24 e 26) quer no que respeita às características de cada um dos grupos. Assim, no que respeita às turmas do grupo 1, predomina uma escolaridade média das mães correspondente ao 6º ano, com uma variabilidade relativa de 7.1% e uma configuração que em termos médios de mínimo e máximo se situa entre uma escolaridade de 4º classe e de quase 9º ano. No que respeita às turmas do grupo 2, em número de 26, a média das escolaridades situa-se no 11º/12º anos, com uma variabilidade relativa de 8.3%, e uma configuração que em termos médios de mínimo e máximo se situa entre o 9º ano e o ensino superior. Destacam-se assim três características essenciais e que parecem conferir ao resultado alguma sustentabilidade em termos de análise: em primeiro lugar, uma clara diferenciação instrutiva entre os dois grupos; em segundo lugar, uma dispersão relativa semelhante e conseqüentemente indicativa de um

Configura-se assim uma estrutura onde à medida que aumenta o número de alunos por turma o desempenho não só decresce como tende a verificar-se uma ligeira aceleração no decréscimo do desempenho.

Gráfico 109

Efeito do factor dimensão no desempenho instrutivo em turmas cuja escolaridade média das mães se situa no 6º ano



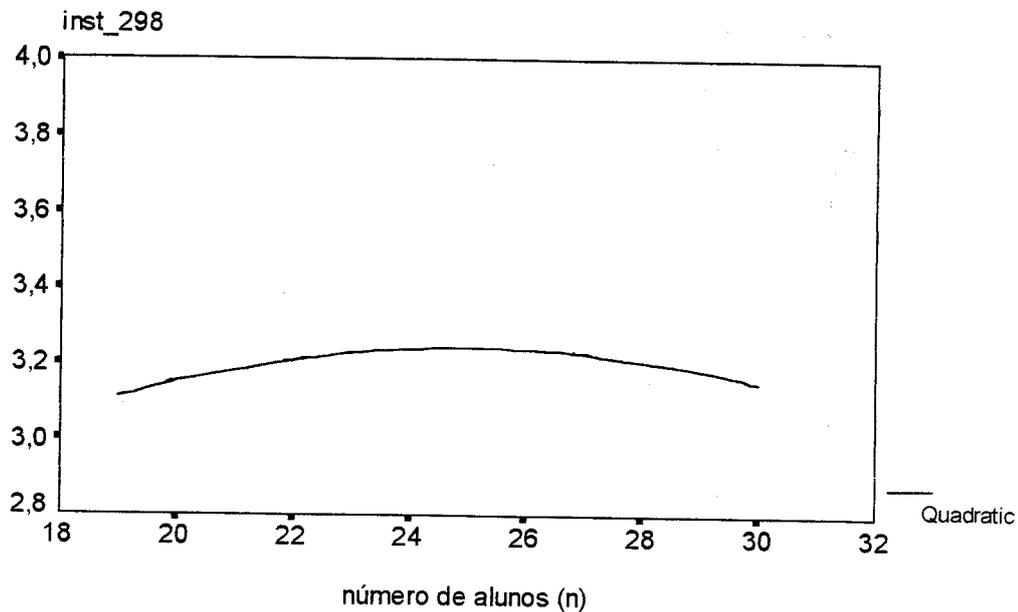
Em relação ao grupo de turmas de escolaridade mais elevada (grupo 2), os resultados da análise evidenciam o desaparecimento dos efeitos da dimensão da turma no desempenho instrutivo. De facto, tal como se depreende do perfil gráfico do modelo de ajustamento, cuja equação é para este grupo dada pela expressão $\hat{Inst} = 0,943 + 0,184n - 0,004n^2$, a dimensão da turma não produz neste caso variações estatisticamente significativas nos resultados instrutivos. Na verdade, ainda que em termos globais seja de referir a existência de uma pequena quebra de - 5.3% nos resultados quando o número de alunos da turma sobe de 20 para 30, não podemos deixar de sublinhar o

equilíbrio semelhante em termos da heterogeneidade cultural-instrutiva de ambos os grupos; em terceiro lugar, um igual equilíbrio relativamente à dimensão dos grupos.

facto de se registar um acréscimo de desempenho de +0.07% quando esse número de alunos sobe de 20 para 25.

Gráfico 110

Efeito do factor dimensão no desempenho instrutivo em turmas
cuja escolaridade média das mães se situa no 11º/12º ano



($R^2 = 0,022$; $F[2, 23] = 0,264$; $p = 0,770$)

Em jeito de comentário final relativamente a esta questão, registre-se ainda que as turmas do grupo 1, apesar de mais afectadas pela variável dimensão têm em média mais alunos (25,42) do que as turmas do grupo 2 (24,38). É certo que tais diferenças são em média de 1 aluno apenas e não têm significado estatístico. Apesar disso, não podemos deixar de sugerir, até no âmbito de futuras agendas de investigação, a necessidade de um aprofundamento relativamente a esse pequeno sinal empírico diferenciador, no sentido por exemplo, da eventual confirmação ou não de ocorrências decorrentes de meras 'circunstancialidades ou acasos organizacionais' ou se de algo mais, nomeadamente de eventuais consequências ao nível do campo escolar da adopção de políticas e medidas de acção saídas dos jogos micro-políticos de alguns actores locais influentes.

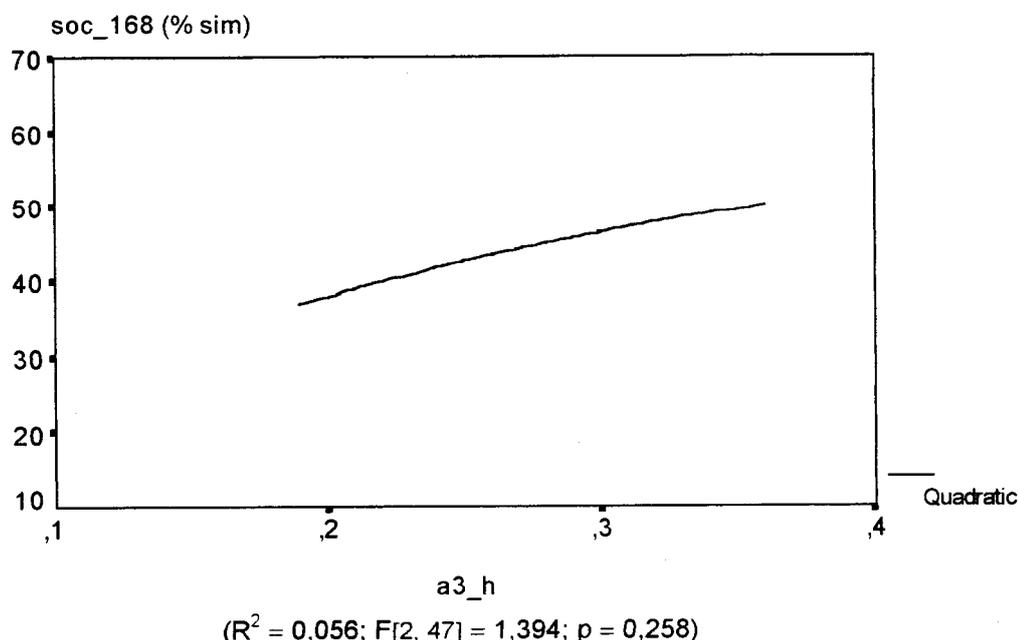
6.5.3 Heterogeneidade cultural e função escolar de formação e integração social

Como referimos atrás, o que está agora em causa é verificar até que ponto é que as turmas com um maior grau de heterogeneidade cultural sobre-representam ou não a função escolar de cidadania e de integração social.

Embora a relação entre as variáveis não seja significativa, a partir do perfil de ajustamento exibido podemos todavia admitir que se desenha uma certa tendência no sentido de uma maior adesão ao enunciado de que 'a escola serve para formar cidadãos aptos para a vida em sociedade' por parte das turmas culturalmente mais heterogêneas.

Gráfico 111

Função de socialização e heterogeneidade cultural da turma

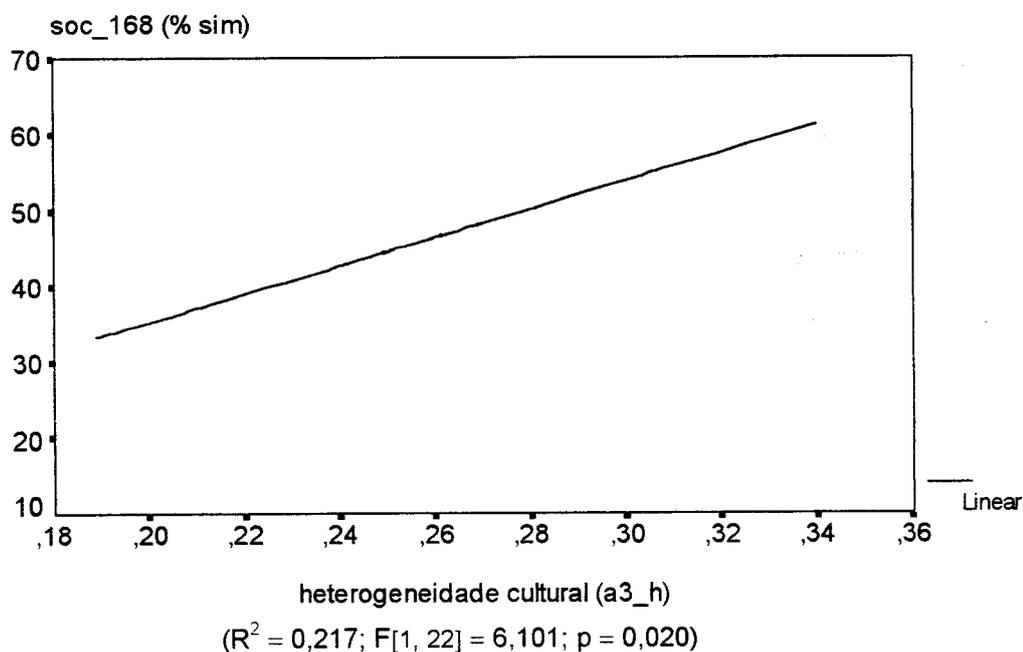


Se observarmos em separado o comportamento dos grupos 1 e 2, por corresponderem a turmas cujos alunos provêm de contextos familiares com diferentes graus de cultura escolar, constatamos que esta questão ganha novas nuances configurativas.

Assim, por exemplo, nas turmas do grupo 1, podemos continuar a sustentar o cenário hipotético que preconizava um reforço da imagem da função de cidadania da escola à medida que aumenta o grau de heterogeneidade da turma. Na verdade, o modelo de ajustamento evidencia diferenças estatisticamente significativas, no sentido de um claro reforço das indicações desta função escolar nas turmas constituídas por alunos em que as escolaridades das mães no intervalo médio 4º ano-9ºano são mais diversificadas.

Gráfico 112

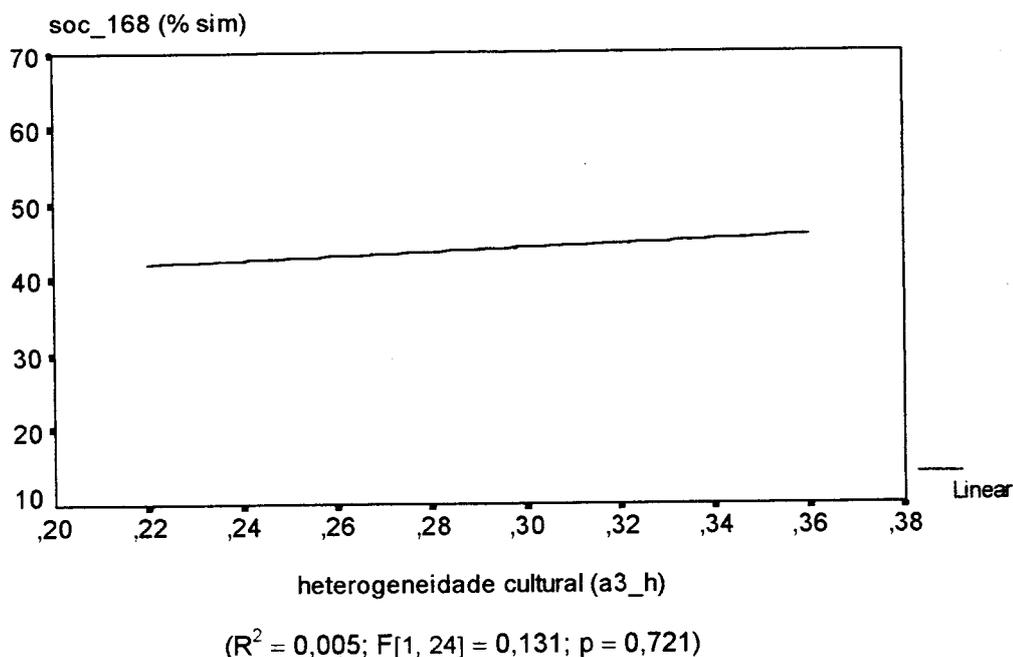
Função de socialização e heterogeneidade cultural
nas turmas de cultura escolar mais baixa



No que concerne ao grupo 2, os resultados apurados não permitem comprovar essa imagem na medida em que as variáveis manifestam relativamente uma à outra uma quase total insensibilidade nas turmas deste grupo.

Gráfico 113

Função de socialização e heterogeneidade cultural
nas turmas de cultura escolar mais elevada



Mais uma vez o contexto cultural familiar emerge como um aspecto decisivo, agora no que respeita aos aspectos atitudinais face à escola e em particular a um maior ou menor reconhecimento do papel desta na integração e inclusão sociais, uma vez que o factor heterogeneidade revela um comportamento diferenciado em relação àqueles aspectos consoante os grupos de enquadramento cultural das turmas.

Tendo em conta estes resultados, ganha assim todo o sentido que no quadro do plano de pesquisa delineado se proceda à introdução na análise da variável escolaridade da mãe como variável concomitante ⁷⁵.

⁷⁵ Uma variável concomitante é uma variável quantitativa ou pelo menos considerada como tal para efeitos de análise e que está correlacionada com a variável dependente mas não com o factor o que conduz a uma redução da variância não explicada entre os grupos e, conseqüentemente, a uma diminuição do erro do modelo. Pestana e Gageiro (1998) nas explorações que desenvolvem com aplicação das técnicas SPSS referem-se aos três pressupostos que a análise *Ancova* assume, para além dos exigidos na *Anova* e que são: "1) (...) a regressão de Y em X é a mesma para cada grupo. A heterogeneidade dos coeficientes

6.5.4 Homogeneidade *versus* heterogeneidade: uma questão em aberto

Na sequência dos resultados apurados quer em relação à qualidade instrutiva do desempenho quer no que respeita à função socializadora da escola, parece lógico admitir-se que as turmas com ambientes culturais escolares mais elevados por via das respectivas escolaridades das mães tendem a originar desempenhos igualmente mais elevados e, do mesmo modo, as turmas de ambientes culturais escolares mais fragilizados tendem a valorizar mais o papel da escola como factor de inclusão e integração escolares. Por outro lado, na esfera organizacional da escola e no âmbito do seu espaço de intervenção, quer esta se situe no plano decisional, quer assuma apenas uma natureza mais consultiva, estas variáveis apresentam-se com uma natureza bem diferente. No caso da 'dimensão da turma' ou dos critérios de heterogeneidade cultural, está-se em presença de variáveis escolares tipicamente internas, na medida em que são passíveis de manipulação por parte da escola ao nível dos diversos modos composicionais e daí podendo resultar algumas interferências nos resultados médios instrutivos que a turma pode vir a alcançar. No que diz respeito ao contexto cultural familiar, a situação é diferente uma vez que este é um factor extrínseco à escola e relativamente ao qual esta não tem espaço de manobra, a não ser, por exemplo, na forma como planifica e organiza a distribuição dos alunos pelos diversos agrupamentos internos a constituir.

Para efeitos de análise detenhamo-nos apenas na vertente instrutiva do problema por ser em relação a esta dimensão do desempenho escolar que o contexto cultural familiar do aluno se revelaria configuracionalmente estrutural.

de regressão dá-se quando existe interação entre a variável concomitante e o factor. Estudos feitos sugerem que a Ancova é relativamente robusta a violações neste pressuposto para o modelo com um factor fixo (...). 2) Existe uma associação linear entre a variável concomitante (X) e a variável dependente (Y). A não linearidade ao enviesamento dos estimadores dos efeitos (...). 3) As variáveis concomitantes são fixas e não contêm erros de medida" (pp. 192-193). Referem-se ainda Pestana e Gageiro ao facto de a credibilidade dos resultados da Ancova ser maior quando existe pouca diferença nas médias antes e após a introdução da variável concomitante.

Em causa está a necessidade de conhecer se as diferenças observadas na qualidade do desempenho dos quatro grupos composicionais cartesianos ([n, h]) são ou não estatisticamente significativas. Comparemos então os resultados antes e depois da introdução da variável concomitante ⁷⁶, procedendo à aplicação do *One Way Anova* e à análise do teste F.

Como se depreende dos resultados, as médias observadas dos respectivos grupos composicionais não são significativamente diferentes a um nível inferior a 0.05, não se verificando portanto o efeito das combinações 'dimensão e heterogeneidade das turmas' na qualidade dos resultados quando se considera apenas o modelo com este factor.

Quadro C

Desempenho médio por perfil composicional [n, h]

Grupo	Média	DP
Grupo 1 [n-, h-]	3,07	0,20
Grupo 2 [n-, h+]	3,17	0,25
Grupo 3 [n+, h-]	2,98	0,37
Grupo 4 [n+, h+]	3,08	0,27
Total	3,08	0,29

(F[3, 46] = 0,9516; p = 0,424)

A aplicação do procedimento *Ancova* requer como referimos atrás a verificação dos pressupostos da homogeneidade das rectas de regressão (não

⁷⁶ O prosseguimento da análise implica a verificação dos pressupostos de simetria e de homocedasticidade. No quadro seguinte mostra-se que todos os grupos apresentam distribuição simétrica:

Grupo [n-, h-]	Grupo [n-, h+]	Grupo [n+, h-]	Grupo [n+, h+]
n = 8	n = 13	n = 13	n = 16
Skewness = 1,55	Skewness = 0,42	Skewness = 1,06	Skewness = - 0,30
S.E. Skewness = 0,78	S.E. Skewness = 0,62	S.E. Skewness = 0,62	S.E. Skewness = 0,56

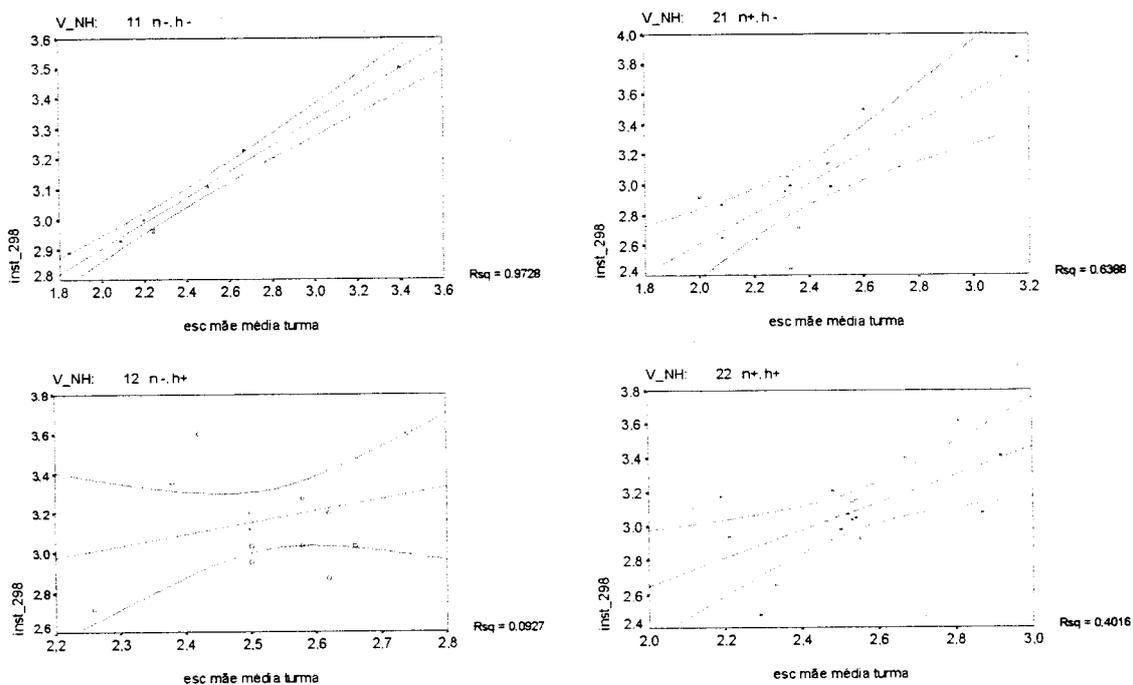
No que concerne à homogeneidade de variâncias a aplicação do Teste de Levene mostra que a hipótese de nulidade não foi rejeitada (Estatística = 0,504; gl1 = 3; gl2 = 46; p = 0,681).

correlação entre a variável concomitante (escolaridade da mãe) e o factor [n, h] e ainda a linearidade entre aquela e o desempenho.

Como se depreende pela observação e análise dos traçados gráficos e dos próprios coeficientes de determinação dos respectivos modelos de ajustamento linear em cada um dos grupos, apenas no caso do grupo [n-, h+] a linearidade entre as variáveis não se confirma ($F [1,12] = 1,11$; $p = 0,312$). Um outro pressuposto importante neste tipo de análise é a não existência de interacção entre o factor 'dimensão-heterogeneidade' e a variável concomitante 'escolaridade da mãe'. De facto assim acontece, pelo que fica salvaguardado o pressuposto de homogeneidade das rectas de regressão ($F [3, 42] = 1,61$; $p = 0,201$).

Gráficos 114 ... 117

Ajustamento linear entre o desempenho instrutivo e o grau de escolaridade da mãe por perfil composicional



O modelo de análise *Ancova* permite testar a igualdade dos desempenhos (Y) nos diversos grupos composicionais cartesianos (Factor)

após se retirar de Y o efeito da variável concomitante 'grau de escolaridade da mãe' (X). As hipóteses são:

Ho: As médias dos grupos [n, h] não diferem significativamente ($\mu_{[n-,h-]} = \mu_{[n-,h+]} = \mu_{[n+,h-]} = \mu_{[n+,h+]}$);

Ha: Após se ter controlado o efeito da variável 'escolaridade da mãe', existe pelo menos um grupo [n, h] com desempenho diferente dos restantes grupos ($\exists \mu_i \neq \mu_j, i \neq j$).

Os resultados obtidos através da análise da covariância evidenciam que apesar dos efeitos do factor 'combinatória dimensão e heterogeneidade' não se revelarem em relação ao desempenho estatisticamente significativos a um nível de 0.05, registou-se uma notória evolução no poder de influência nos resultados do factor [n, h], uma vez que a probabilidade de equívoco associada à rejeição da hipótese de nulidade é agora de 0.170 contra os anteriormente 0.424 e a própria variação dos resultados passa a ser explicada pelo modelo em 51,7%.

Quadro CI

Análise dos efeitos do factor 'dimensão-heterogeneidade' da turma no desempenho escolar com controlo da variável 'escolaridade da mãe'

Teste de Significância - variável dependente: médias finais (var. 298)						
Fonte de variação	SQ	gl	MQ	F	Signif.	Poder
v_nh (dim-hetero)	,24	3	,08	1,76	,170	,425
a3_m (esc. mãe)	,98	1	,98	21,12	,000	,994
a3_m * v_nh	,22	3	,07	1,61	,201	,391
Erro	1,95	42	,05			
Modelo corrigido	2,08	7	,30	6,42	,000	
Total corrigido	4,03	49	,08			
R ² ajustado =	,517					

Um outro aspecto que concorre para a credibilidade do modelo é a semelhança entre a média global da variável concomitante e as respectivas



médias marginais nos vários grupos do factor e em que, conforme se depreende da análise, os resultados não são significativamente diferentes ($F[3, 46] = 1,25; p = 0,301$)⁷⁷.

Regressando ao esquema proposto atrás e apesar das diferenças entre os grupos não deverem ser consideradas significativas do ponto de vista estatístico, as sequências decrescentes dos perfis cartesianos em termos do desempenho instrutivo em cada um dos grupos de escolaridade são:

Grupo 1 - menor escolaridade das mães

$$[n-, h+] > [n-, h-] > [n+, h+] > [n+, h-]$$

Grupo 2 - maior escolaridade das mães

$$[n+, h-] > [n-, h-] > [n+, h+] > [n-, h+]$$

As sequências anteriores evidenciam claramente no primeiro dos casos uma certa tendência para a maior relevância da dimensão da turma e no segundo caso para a hegemonia do elemento 'menor heterogeneidade cultural' da turma. Com efeito, observando e comparando os diversos resultados dos diversos perfis deste primeiro sub-grupo⁷⁸, conclui-se por um lado que os perfis extremos correspondem aos pares cartesianos $[n-, h+]$ e $[n+, h-]$, respectivamente com o melhor e o pior desempenho do grupo de turmas de menor escolaridade das mães e por outro lado, que apenas no caso do perfil $[n-, h+]$, os resultados da turma superam a média dos resultados das turmas do grupo de maior escolaridade.

Ambas as situações denotam convergências com outros resultados anteriores, uma vez que, reconhecida e comprovada a significativa relevância do contexto cultural familiar no desempenho escolar, perante situações de fragilidade da referida variável ao nível da turma, a quebra de desempenho escolar que daí tende a decorrer é contrabalançada, em primeiro lugar, pelo

⁷⁷ Ver Apêndice XV.

⁷⁸ Ver Apêndice XV.

efeito da redução do número de alunos e, em segundo lugar, pelo efeito de heterogeneidade. Em relação ao primeiro dos efeitos, ele situa-se na linha de algumas das conclusões da investigação realizada, em particular quando se acentua que a dimensão da turma funciona na relação indirecta da intensidade da relação pedagógica, do potenciar das interacções verticais e horizontais e das oportunidades de aprendizagem e conseqüentemente daí decorrendo uma interacção significativa entre a dimensão da turma e a qualidade de ensino (Dacal, 1996). Em relação ao segundo dos efeitos, uma possível interpretação está sustentada na tese da regressão à média de Newman (1989, Dacal, 1996); uma outra, numa espécie de efeito de indução automática do grau de escolaridade da mãe nos resultados escolares, na medida em que um maior índice de heterogeneidade significa neste caso maior diversificação cultural por via da presença na turma de mais alunos cujas mães têm escolaridades mais elevadas do que a média da turma e que associado a uma menor dimensão da turma produz um efeito diferenciador positivo nos resultados.

No concernente à segunda sequência a questão é similar à anterior, ou seja, para além de que todos os sub-grupos incluídos no grupo 2, independentemente da dimensão e do grau de heterogeneidade, apresentam um desempenho escolar médio significativamente superior ao desempenho escolar médio do grupo 1, a menor heterogeneidade cultural antecipa-se à dimensão da turma. No caso das turmas com estas características culturais, mais do que a dimensão da turma, é o menor grau de heterogeneidade que tende a marcar o andamento, na medida em que uma maior heterogeneidade significa agora maior diversidade cultural por via da incorporação de alunos de ambientes culturalmente mais fragilizados e isso transforma-se de forma automática numa quebra de desempenho.

Enquanto variáveis organizacionais do foro escolar interno, a dimensão da turma e a maior ou menor heterogeneidade cultural não configuram uma composição cartesiana totalmente invariante face ao desempenho, parecendo a solução organizativa a preconizar, no quadro de um cenário de optimização instrutiva, depender em grande parte do padrão estrutural social e cultural das unidades turma a constituir.

6.6 Desempenho escolar da turma e combinatórias composicionais otimizantes

De acordo com as orientações legais em vigor, na organização das turmas devem combinar-se critérios de natureza pedagógica com aspectos de racionalidade na utilização de recursos, nomeadamente tendo em conta as características das instalações e as situações especiais de aprendizagem ⁷⁹.

Apesar de todo um novo discurso político-administrativo no quadro de um cenário organizacional que tende a configurar o sistema educativo e as escolas num estágio de orientação ao cliente e onde os princípios da prestação de contas e da racionalidade dos recursos ganham uma centralidade dominadora e tendencialmente absorvente de tudo o resto, a verdade é que ao nível dos critérios e das soluções preconizadas não se observa convergência com muitas das soluções efectivamente adoptadas nas escolas.

A análise do desempenho escolar e da produtividade escolar não só conduziu à sinalização de um conjunto de variáveis organizacionais exógenas ao processo, como evidenciou que estas exercem um poder de interferência nos resultados tanto ou mais decisivo que o poder das variáveis endógenas. Na verdade, confrontada perante a presença de tais variáveis, o que a escola pode e deve fazer no campo organizacional, até para sua própria salvaguarda, é a identificação e sinalização dos principais factores exógenos de

⁷⁹ Ver a este respeito a seguinte documentação legislativa: Desp. Conj. 112/SERE/SEEBS/93 de 17 de Junho, nº 62, 63 e 64; Desp. 121/85 de 2 de Novembro; Decreto-Lei nº 329/98 de 2 de Novembro, art. 6º; Roteiro do Ano Escolar 96/97, Caderno II C, p. 157; Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto, art. 9º; Desp. Conj. 73/SEAE/SEEI/96 de 1 de Agosto, art. 3º; Desp. 22/SEEI/96 de 9 de Junho, art. 7º; Desp. 134/ME/92 de 1 de Setembro, art. 6º. No âmbito dos aspectos quantitativos referidos em relação aos ciclos do ensino básico, define-se o número de alunos por turma baseado em critérios do tipo 'rácio alunos/área', disciplinas opcionais, turmas que integram alunos com necessidades educativas especiais, turmas com currículos alternativos, turmas em escola consideradas Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. No âmbito dos critérios de natureza qualitativa emergem aspectos

desempenho por forma a que as tendenciais prestações de contas com que virá a ser confrontada nos próximos tempos possam ser apenas responsabilizantes daquilo que lhe é atribuível na esfera organizacional e não relativamente a outros aspectos que não lhe são verdadeiramente imputáveis.

Ao nível da turma a situação não difere substancialmente, importando por isso indagar até que ponto é que a questão se afigura ou não de contornos semelhantes. Se o padrão for semelhante e a qualidade dos resultados for no essencial uma questão de qualidade social e cultural em grande parte exterior à escola, resta-lhe pouco mais do que proceder organizacionalmente a optimizações combinatórias de acordo com os pactos sociais e educativos acordados no quadro das ideologias e das políticas educativas instituídas qualquer que seja o nível político-administrativo do *locus decisional*.

A classificação hierárquica das turmas foi efectuada com base nas nove variáveis/índices seguintes:

- sexo-género (H)
- escolaridade da mãe (A3)
- heterogeneidade cultural (A3_h)
- acessibilidade escolar (B2)
- dimensão (n)
- repetente ('r)
- absentismo (D13)
- função escolar de integração social (soc_168)
- desempenho escolar (inst_298)

Algumas destas variáveis são no plano organizacional escolar simultaneamente perspectivadas como tipicamente exógenas, caso do sexo-género, ou como endógenas, caso do critério que presidiu à distribuição dos alunos nas turmas por sexo-género; outras ainda, são variáveis atitudinais e comportamentais.

A análise de *clusters* foi o modelo adoptado para a classificação hierárquica das turmas, por se pretender como principal objectivo o

como o nível etário, o equilíbrio numérico entre os sexos, a continuidade pedagógica, distribuição de repetentes por turmas do mesmo nível etário ou do mais próximo, etc. .

agrupamento dos dados de forma a proporcionar a identificação de semelhanças e o reconhecimento de padrões de configurações similares, ou seja, uma espécie de taxonomia numérica na identificação de grupos homogêneos (Norüsis, 1994b).

No quadro dos diversos cenários optou-se com recurso à análise do 'dendograma' por uma partição em seis classes ou grupos, passíveis de serem descritos através de um perfil, e que passamos a caracterizar ⁸⁰.

Grupo I

O grupo I integra 11 turmas que representam 22% da amostra, cujas principais características são as seguintes:

i) são turmas com um desempenho instrutivo abaixo da média geral, com os níveis de absentismo mais elevados (média de faltas por aluno = 74) e que menos reconhecem o papel socialmente integrador da escola;

ii) têm em média uma ligeira predominância de alunos do sexo masculino e no essencial não diferem do padrão geral quanto ao peso da heterogeneidade cultural e da acessibilidade escolar. Em relação ao ambiente cultural familiar medido através da escolaridade das mães, a percentagem de baixas escolaridades está compreendida entre 50% e 71%;

iii) são turmas com uma dimensão superior à média e em que a percentagem de repetentes é semelhante aos valores registados no grupo normal.

Em suma, o elevado absentismo e a grande dimensão das turmas constituem os dois principais traços distintivos deste grupo.

Grupo II

O grupo II, com uma única turma reúne as seguintes características:

i) é uma turma com bom desempenho e que é constituída maioritariamente por uma população escolar feminina (52%), com um capital e

⁸⁰ Ver Apêndice XVI.

ambiente cultural familiar superior à média e com uma estrutura composicional cultural ligeiramente mais heterogénea que a grande maioria das turmas;

ii) os seus alunos, para além de serem muitos, não desfrutam de um grau de acessibilidade fácil, pelo menos em termos da distância diariamente percorrida e do tempo gastos no acesso à escola;

iii) por último, podemos considerá-la com uma relativamente baixa incidência de repetentes.

Grupo III

É dos seis grupos induzidos o maior dos grupos com 29 casos, correspondendo assim a cerca de 58.0% da amostra. Uma maior heterogeneidade cultural, um bom nível de acessibilidade escolar e um desempenho satisfatório constituem os seus principais traços distintivos. Para além destes aspectos, outros há ainda a referir como sejam a predominância neste grupo de públicos femininos e uma menor dimensão das turmas comparativamente aos valores médios globais.

Grupo IV

Assiduidade, baixa repetência, maior capital cultural familiar, maior acessibilidade e maior desempenho escolar são alguns dos principais aspectos que caracterizam o grupo IV, um grupo com 4% dos casos e que inclui 2 turmas. Outros aspectos igualmente importantes e que lhe configuram um certo padrão distintivo em relação a outros grupos são o relativo reconhecimento da função escolar de integração social, um menor número de alunos, uma ligeira supremacia masculina e uma menor heterogeneidade cultural em relação aos ambientes familiares dos alunos dessas turmas.

Grupo V

O grupo V é formado por 6 turmas (12% dos casos). Caracteriza-se por um baixo desempenho, um elevado absentismo e uma estrutura composicional onde os repetentes estão bem representados (40,2%) e o reduzido capital cultural dos alunos está praticamente generalizado à totalidade das unidades

deste grupo (mínimo = 67% - máximo = 100%). Uma dimensão acima da média, uma ligeira prevalência da masculinidade e uma reduzida heterogeneidade cultural são outros dos elementos a destacar neste grupo.

Grupo VI

Faz parte deste grupo uma única turma marcada por um baixo desempenho escolar e onde 3 em cada 5 alunos são repetentes. Outros elementos importantes em termos de estrutura composicional são a masculinidade, o fraco ambiente cultural da turma, a sua reduzida dimensão e um certo reconhecimento do papel da escola na formação e integração social do aluno.

Em jeito de síntese resumimos no quadro seguinte os resultados apurados correspondentes aos seis grupos induzidos da partição em classes.

Quadro CII

Grupos induzidos pela partição em classes

	Geral	cl_1	cl_2	cl_3	cl_4	cl_5	cl_6
H *	49,4	51,4	48,0	45,7	59,3	56,9	69,6
A3 - *	60,4	58,7	43,0	59,3	13,0	85,3	73,0
A3 h+ *	27,0	27,0	29,0	28,0	23,0	21,0	34,0
B2+ *	58,1	59,2	4,0	62,8	77,0	36,0	57,0
n (dim)	24,9	26,5	26,0	24,0	24,5	26,5	23,0
rep *	23,8	22,6	16,0	20,8	8,5	40,2	62,0
soc_168 *	44,0	31,0	38,5	49,0	59,2	36,7	60,9
D13	42,3	74,0	46,0	30,9	11,0	52,7	22,0
inst_298	3,1	2,9	3,6	3,2	3,7	2,8	2,8

* Valores em percentagem

Legenda: H (população escolar masculina); A3 (escolaridade da mãe);
A3 h (heterogeneidade cultural); B2 (acessibilidade escolar); n (dimensão);
rep (repetentes); soc_168 (perspetivação da função escolar);
D13 (absentismo); inst_268 (média final de aproveitamento escolar).

Tomando para efeitos de análise apenas os dois melhores e os dois piores clusters em termos de desempenho (var. inst_298), constata-se que os grupos que correspondem a esta situação são respectivamente os grupos IV e II e os grupos V e VI.

As variáveis utilizadas na classificação podem situar-se a dois níveis. As seis primeiras podem ser tomadas como variáveis de estrutura composicional e as três últimas como uma espécie de variáveis consequentes activas, na medida em que da sua diferente distribuição pelas turmas podem decorrer diferentes efeitos em termos dos respectivos indicadores de saída, nomeadamente indicadores atitudinais, enquanto pré-disposições verbais face a determinados aspectos escolares (soc_168), indicadores de acção comportamental (assiduidade-absentismo (D13)) e indicadores de desempenho escolar (inst_298).

Apurando as médias dos grupos de clusters dois a dois em relação a cada uma das variáveis referidas e procedendo ao cálculo dos quocientes entre essas médias em cada um dos grupos verifica-se que somente no que respeita à distribuição de repetentes e de alunos cujas mães têm escolaridades reduzidas se registam quocientes em sintonia com os quocientes de desempenho instrutivo nesses grupos, confirmando-se assim linhas tendenciais anteriores que colocavam em variáveis exteriores à escola as principais fontes de variação dos resultados.

Acresce ainda, para além de todos estes aspectos, que as quatro escolas através das suas diversas turmas estão incorporadas nos dois grandes grupos de clusters de desempenho escolar positivo e negativo constituídos, confirmando-se assim mais uma vez que, mais do que as variações inter-escolas, quer por via das disparidades de desempenho entre os alunos quando comparados entre si, quer por via dos desníveis registados entre as suas unidades orgânicas nucleares (as turmas), são as variações de resultados intra-escola que tendem a emergir verdadeiramente.

7. Nota conclusiva

Os cenários reais projectados em função das diferentes combinações cartesianas confirmam os profundos desequilíbrios entre os diversos sub-grupos amostrais constituídos nos vários índices parciais simples e agregados de eficácia e eficiência escolares. Por um lado, as grandes disparidades existentes no âmbito dos históricos trajectoriais escolares e, por outro, as convergências de resultados entre os perfis face a resultados anteriores — de tal modo que, as combinatórias cartesianas mais problemáticas no que respeita à qualidade dos resultados finais são também as que configuram as piores situações de ‘produtividade’ e vice-versa —, conduzem não só a um claro reforço do cenário da ‘estruturalidade cultural’ do desempenho escolar como da ‘não conjunturalidade’ e ‘não circunstancialidade’ desse desempenho. Na verdade, as diferenças de resultados entre os diferentes perfis configuracionais são de tal ordem de grandeza e tendem a seguir um tal padrão de comportamento que a marca da estruturalidade cultural e social no desempenho escolar constitui a cada passo uma permanente e incontornável evidência, fazendo, por um lado e porventura demasiado precocemente, (re)emergir no campo escolar por parte dos públicos de perfis com maiores défices de capital cultural escolar o desenvolvimento de estratégias opcionais educativas tendencialmente configuradas por um certo ‘hedonismo imediatista’ e, por outro lado, arrastando consigo um inegável esvaziamento dos chamados ‘efeitos de escola’.

Os resultados permitem efectivamente confirmar que a questão da qualidade do desempenho tanto no presente como no passado escolar destes alunos tende a configurar-se como uma questão manifestamente de ordem estrutural em termos de ‘qualidade cultural e social’ e a surgir associada não só pontualmente num dado ano ou momento aos perfis que se revelariam face ao desempenho como invariantes estruturais de configuração oposta ou tendencialmente oposta, mas a emergir frequentemente e por mais de uma vez ao longo das carreiras escolares dos alunos neles enquadrados.

Estruturalidade cultural e social, massividade, cumulatividade e selectividade são, por conseguinte, quatro das principais marcas sinalizadas no quadro da análise do historial das trajectórias escolares. Estruturalidade cultural e social, porque a qualidade do desempenho tende a estar associada a determinados padrões em termos de capital cultural e de estatuto social, dando sentido ao retomar de agendas de investigação emergentes da recorrente discussão dos anos setenta e oitenta e perspectivando, como sublinham Morrow e Torres (1997), novas ligações entre a reprodução social, cultural e económica e a educação e o poder e uma certa 'revivificação' da noção da reprodução cultural enquanto quadro teórico (Jenks, 1993, *ibid.*); massividade, porque mesmo tratando-se de alunos sobreviventes escolares e de estarmos situados ao nível da escolaridade básica, metade dos alunos já conheceu pelo menos por um momento da sua carreira escolar a situação da não transição de ano; cumulatividade, porque desses alunos quase metade já experienciou a repetência por mais de uma vez e quase um em cada cinco por três ou mais vezes, ou seja, as situações de desempenho abaixo do mínimo escolarmente exigido quando ocorrem, tendem a ocorrer por mais de uma vez na vida escolar dos alunos; selectividade, porque o tempo de que os alunos dispõem para a realização da escolaridade é não só relativo, como é também subjectivo. Mas porque é relativo e subjectivo, a pressão que se exerce em termos de tempo difere de grupo para grupo, podendo sentir-se mais nuns casos do que noutros uma presença de certo modo asfixiante da necessidade de soluções imediatistas e em que esta pressão para o imediato, tende a constituir para alguns grupos uma base incontornável das suas escolhas educativas e profissionais e a configurar-se como um factor aceleratório da selectividade.

Um segundo eixo conclusivo relacionado com a emergência da turma como unidade organizativa nuclear no seio do estabelecimento de ensino e onde o impacto de determinados critérios e soluções organizacionais pedagógicos se tendem a sobrepôr claramente e a revelar muito mais

influentes no desempenho escolar do que determinados aspectos organizacionais tradicionalmente associados ao movimento das escolas eficazes e à respectiva corrente dos efeitos de escola.

Perante tais resultados e apesar de todas as reformas educativas e dos balanços e cenários optimizantes realizados e avançados, os desideratos da igualdade de oportunidades e de uma qualidade educativa escolar generalizada parecem assim, e apesar de tudo, continuar em aberto.

CONCLUSÃO GERAL

“Existe a ideia feita de que o Alentejo é grande e monótono, nas terras, nas paisagens, até nas gentes. E, no entanto, na sua vastidão de quase 30.000 km², cerca de um terço da superfície total do País, o Alentejo é, a um tempo, uno e diverso, integrador e multicultural” (Gaspar, 2000).

Depois do longo caminho percorrido, pouco mais nos resta a não ser acentuar alguns dos tópicos mais sensíveis da problemática do desempenho escolar e das suas dinâmicas de evolução ao nível de um patamar como é o da educação escolar básica e em particular quando os cenários ideológico-axiológicos e os contextos político-organizacionais atravessam uma situação algo transitória e de afinação e reajustamento sistemático relativamente ao que deve ser a missão da escola e o respectivo caminho a prosseguir.

No cerne do problema em estudo estava uma espécie de convicção, sustentada em grande parte num certo capital intelectual de base e em algumas evidências empíricas que tendiam a contrariar perspectivas oficiais mais optimistas, de que as disparidades e variações de resultados seriam bastante mais notórias entre determinados perfis sociais no interior de cada escola do que propriamente as diferenças na globalidade inter-escolas e daqui decorrendo, conseqüentemente, o postulado de que a qualidade do desempenho estaria mais associada a uma certa qualidade dos ambientes sociais e culturais dos alunos do que propriamente a uma certa qualidade organizacional escolar preconizada pela corrente das ‘escolas eficazes’. Mas, por outro lado, também a convicção de que a turma se tenderia a evidenciar como a unidade organizativa escolar nuclear e, subseqüentemente, que a aplicação ou não de determinados critérios e opções organizacionais pedagógicas na sua constituição viria a ter um maior efeito e implicação no desempenho escolar do que as tradicionais variáveis organizacionais tipificadas no quadro das chamadas ‘escolas eficazes’. Neste sentido, e embora admitindo-se a continuação da existência de fortes elementos e sinais

potenciadores de uma certa revivificação das perspectivas da reprodução social e cultural, recusam-se todavia posições fundamentalistas de rendição a cenários onde o 'fatalismo' e as 'culturas de queixa' têm acolhimento incondicional, como se tudo estivesse à partida já predestinado e onde, quer no plano individual, quer no plano institucional e organizacional, nem as vontades próprias, as motivações, o esforço, o empenhamento e a implicação individuais dos alunos e das famílias, nem as estratégias e acções político-organizacionais concretas preconizadas e desenvolvidas escolarmente, pudessem condicionar e afectar o rumo das coisas.

No presente contexto sócio-político, a situação escolar actual ao nível da educação regular básica move-se no seio de uma espécie de 'tríptico político-organizacional' cujos principais referentes apontamos como sendo: i) uma lógica matricial ideológico-axiológica demasiadamente egocêntrica e que, como referimos atrás, transporta consigo problemas sérios relativamente à educação, quer pelos múltiplos critérios de verdade a que esta tende a estar referenciada, quer pela expansão avassaladora da perda de vontade própria e de lógicas absolutistas de consumismo que vão progressivamente minando referências, normas, princípios e hierarquias valorativas do indivíduo e abrindo espaço à implantação de uma mentalidade pragmático-operacional de contornos morais e axiológicos relativizados e desvalorizados, hedonísticos, de renúncia ao compromisso, de desprendimento institucional; ii) mas ao mesmo tempo uma cultura política de escolarização de base unificadora em larga escala que acaba de iniciar os primeiros passos, que se apresenta ainda geográfica, social e culturalmente heterogénea ou mesmo ultra-heterogénea, cuja universalidade carece de um maior enraizamento entre nós e em que simultaneamente terá existido no plano da autoria intelectual e da autoria política uma enorme falta de unanimidade em relação ao sentido da reforma educativa iniciada na segunda metade da década de oitenta, acabando por prevalecer um conjunto de políticas de expansão educativa, todavia tendo por base opções estratégicas que sacrificariam de certo modo a qualidade das

realizações escolares e contribuiriam elas próprias para a progressiva instalação de uma certa quebra de confiança social em torno do trabalho das escolas e dos professores; iii) um cenário onde sucessivas gerações do sistema educativo evoluíram, num tempo porventura demasiadamente rápido e sem oportunidade de amadurecimento próprio, da fase de indústria educacional direccionada à produção de capital humano em larga escala para uma lógica de ensino de massas, levando à proliferação dos chamados 'hipermercados educativos' e para a qual muito terá contribuído entre outros aspectos a crença de que as aquisições educativas são as mais seguras apólices na prevenção do futuro. Emerge assim uma lógica de educação como consumo social, reclamando do Estado-Providência, enquanto expressão institucional por excelência da democracia social, a intervenção necessária na satisfação das crescentes aspirações e reivindicações educativas. Mas também e quase ao mesmo tempo, o emergir de novas ideias-chave como a satisfação do cliente, o partenariado escola-empresa, escola-associação, escola-autarquia e o inevitável princípio da prestação de contas perante a administração educativa e os diferentes grupos de interesses da comunidade e que, nesta fase de orientação ao cliente, é usualmente entendido no sentido de dar conta do que se fez e do grau de realização dos objectivos fixados, numa constante preocupação por resultados palpáveis sob o ângulo que interessa aos clientes e fazendo da avaliação de resultados um elemento estruturante da relação entre estes e as instituições educativas e um indicador de imagem e de *marketing* ao serviço dos objectivos estratégicos das instituições/organizações escolares.

Perante tudo isto o que tende a restar é uma enorme pressão sobre as escolas e os professores, na medida em que se vêm agora confrontados com uma crescente multiplicidade de papéis, alguns dos quais e por mais paradoxal que pareça de difícil conciliação, dado que, ao mesmo tempo que se assiste à intensificação do trabalho dos professores decorrente do acréscimo avolumar de problemas com que têm agora de lidar, não só de natureza instrutiva mas também de natureza comportamental e social, e à sua colonização na

sequência da sua sujeição a uma crescente intervenção e vigilância administrativa, com proliferação de tarefas no campo da gestão e da avaliação, extensão do próprio dia de trabalho, transformando regiões privadas de retaguarda em regiões públicas frontais, instala-se progressivamente, sob o pretexto da responsabilização e do combate ao imobilismo e, por acréscimo, do desiderato de uma administração pública educativa moderna, competitiva, eficaz e eficiente, uma certa cultura e clima organizacionais em torno de dispositivos de medida da *performance* instrutiva escolar.

As imagens reflectidas para o exterior desta estratégia, tida de certo modo como visionária e antecipatória, reportam uma administração educativa liderante, criativa, protagonizante e atenta à evolução dos tempos e que se apresenta perante os diversos actores com capacidade inovadora na criação de estruturas e medidas de apoio no âmbito curricular, pedagógico e social, na concepção de experiências e delineamento de novos modelos, no desenvolvimento de dispositivos de avaliação institucional.

Quando se (re)mexe no baú das soluções organizativas extraídas no dia a dia pelas escolas em termos do seu funcionamento, os modos como aquelas foram produzidas e as formas como se chegou às soluções preconizadas, reflectem a ideia de que o arquitectar dessas soluções se reveste de um escasso aprofundamento e ponderação de critérios e parâmetros, assenta em processos de construção e em procedimentos desracionalizados nuns casos, noutros que tendem a servir múltiplas racionalidades, levando-nos, conseqüentemente, a admitir que as escolhas e as soluções encontradas foram aquelas, mas poderiam muito provavelmente ter sido outras e revestindo assim quer um certo carácter encenatório no âmbito dos jogos micro-políticos no campo escolar, quer um certo contingencialismo e acaso.

A crescer a tudo isto o facto de, por vezes, prevalecer na escola uma lógica de aparências, alimentando e fazendo persistir por razões de conveniência um conjunto de mitos em termos de racionalidade organizacional, ainda que uma observação e análise mais atenta e cuidada acabe por

evidenciar que uma parte do que vai acontecendo na escola e, em particular, no âmbito da concepção e planificação das acções organizacionais e pedagógicas, apoia-se e move-se em situações de circunstância, não se vislumbrando terem existido grandes preocupações em termos de fundamentação e consistência dos critérios frequentemente avançados e apresentados como pilares legitimadores de tais acções e que, conseqüentemente, nos levem a admitir que as soluções e opções educativas equacionadas e delineadas tivessem sido efectivamente amadurecidas, ponderadas, avaliadas e suportadas em bases argumentativas suficientemente sólidas e consistentes, capazes de conferir sentido e razoabilidade àquelas soluções e opções organizativas concretas adoptadas.

No âmbito do processo organizacional escolar e do conjunto de soluções organizativas e pedagógicas preconizadas, mais do que uma certa fundamentação e legitimidade cognoscitivas parece por vezes prevalecer uma certa fundamentação e legitimidade de exercício, configurada e architectada em critérios organizacionais que tendem a fazer prevalecer o que está e que vem detrás, sob o pretexto da continuidade pedagógica e de pretensos fins axiológicos de inter-ajuda e harmonização cultural e social, mas direccionando os dispositivos da avaliação para os resultados da instrução, do valor que cada escola acrescenta a um dado valor esperado, do tempo gasto e dos recursos mobilizados na consecução de um conjunto de objectivos e resultados. Neste choque de racionalidades, o que tende em última análise a sobrar para as escolas são mais as imagens reflectidas das suas posições no *ranking* escolar do que propriamente os esforços e empenhamentos desenvolvidos nos processos de aproximação e de harmonização interculturais e sociais, independentemente, dos posicionamentos que cada uma delas ocupava na escalada avaliativa da partida.

Com efeito, o que parece de facto acontecer é que, nas mais das vezes, ou são produzidas soluções de continuidade de processos aleatórios anteriores, não se vislumbrando nem se alegando nenhuma razão especial para que tivesse sido aquela ou qualquer outra, ou tendem a prevalecer

soluções micro-políticas direccionadas aos interesses de certos actores locais influentes. É frequentemente neste contexto situacional que, no plano da organização pedagógica, a escola se vai arquitectando e movendo dia após dia, ano após ano. Porém, paradoxalmente, a administração concebe, desenvolve e institui, em simultâneo, todo um quadro estruturante e racionalizado de dispositivos avaliadores e de monitorização de desempenhos de escolas, turmas e professores, para a partir daí fundamentar conclusões, retirar ilações, atribuir responsabilidades, ponderar e proclamar soluções, quando na base, o que ocorreu e, especialmente, a forma como ocorreu, teve nuns casos muito de circunstancial e de casuístico, noutros muito de acção organizacional estratégica dirigida mais às lógicas micro-políticas escolares de certos actores locais do que propriamente à organização-escola no seu todo. De facto e de um modo geral, ficou-nos a ideia de que parece ser assim que em termos organizacionais escolares as coisas acontecem. Dois diferentes cenários ilustrativos exemplificam as anteriores imagens organizacionais.

Em primeiro lugar, em relação a um certo 'ritualismo de aparências', bem traduzido no 'balanço 1996-1999' apresentado no âmbito das Grandes Opções do Plano para 2000, quando a propósito da educação para todos se fazem referências expressas às orientações seguidas no desenvolvimento do segmento da educação básica, nomeadamente quando em jeito de balanço, se conclui que tais orientações tiveram como centro a criação de condições efectivas de Educação para todos, a democratização das oportunidades da sociedade portuguesa quer pelo acesso generalizado à escola quer pelo sucesso educativo alcançado, ou ainda, a construção da qualidade, privilegiando-se nesta a criação de instrumentos e práticas de avaliação e se apresenta como um dos exemplos paradigmáticos do quadro de realizações neste período, a efectividade do cumprimento de uma escolaridade básica obrigatória de nove anos e a conseqüente democratização das oportunidades proporcionada.

Porém, a fragilidade que era neste domínio oficialmente reconhecida à situação do sistema educativo português — quando em contexto de diagnóstico situacional no âmbito do início da legislatura de 1995 se afirmava que “Nele persistem ainda preocupantes sinais de que não está a saber absorver uma larga percentagem de crianças e jovens provenientes de culturas não letradas e de que também o nível médio das aprendizagens escolares está aquém das que encontramos na generalidade dos países desenvolvidos” (*ibid.*, p. 4) e se reconheciam como dois dos seus maiores problemas (1) a falta de apoios ao alargamento da escolaridade obrigatória de 6 de para 9 anos, tendo o 3º ciclo sérias dificuldades com a heterogeneidade dos alunos e (2) as elevadas taxas de insucesso escolar e de abandono no 2º e no 3º ciclos e a conseqüente exclusão escolar e social daí decorrente —, permanece, apesar de tudo, pelo menos no espaço geográfico-territorial do Alentejo Central, pouco alterada, sendo de assinalar muito mais os sinais da sua profunda estagnação e até regressão em termos de resultados do que propriamente a situação virtual de realizações educativas descritas oficialmente nos balanços de 1999 e de 2000. Na verdade, a aplicação de modelo analíticos e de instrumentos de avaliação e de apuramento direccionados numa lógica de conformidade de resultados, geraria índices de dinâmica situacional e evolutiva da população escolar nos seus aspectos estruturais macro e micro-demográficos que apontam num sentido claramente contrário ao cenário situacional oficialmente descrito, nomeadamente evidenciando estruturas populacionais com perfis e padrões diferenciais de aproveitamento escolar cronologicamente repetitivos e tendencialmente desacelerativos e em que as disparidades inter e intra municípios de sub-aproveitamento e marginalização escolares tendem a persistir ou mesmo a acentuar-se, num claro sinal de que o objectivo de uma ‘escolaridade básica universal e sucedida’, mesmo em termos meramente quantitativos, não só está ainda por realizar na sua plenitude como se afigura, dada a sua natureza estrutural, problemático de alcançar no quadro matricial do actual figurino organizacional escolar.

Progressão em queda, repetência e deserção escolar em crescendo, constituem de facto três marcas suficientemente caracterizantes da situação escolar observada na segunda metade da década de noventa. Porém, na base dos défices de desempenho e das próprias assimetrias escolares entre os municípios emergiria ainda um certo êxodo escolar masculino, mais acentuado em espaços e contextos de ruralidade e evidenciador de uma selectividade escolar que não se manifesta apenas indiferenciadamente e em número mas que emerge associada a determinados perfis sociais e culturais. E se mais evidenciada não tem sido é porque as escolas básicas e secundárias têm adoptado e cultivado diferentes fasquias de exigência educativo-instrutiva com implicações atenuadoras e de certo modo sub-estimadoras da influência no desempenho escolar de factores contextuais de âmbito sócio-educativo, cultural e demográfico.

Deslocando o foco de incidência para os níveis de realização de objectivos e resultados com base não em indicadores simples mas em indicadores compostos de desempenho parcial e global, as coortes reconstituídas respeitantes a gerações escolares de ambos os municípios confirmariam não apenas os baixíssimos níveis de eficácia interna e de eficiência interna escolares e, conseqüentemente, de produtividade escolar, como a clara vertente assimétrica que está inerente à realização da escolaridade básica, deixando a descoberto historiais de desempenho das populações escolares analisadas cujas marcas dominantes são de novo a selectividade, mas também a estruturalidade cultural e social, a massividade, a cumulatividade e conferindo total sustentabilidade ao cenário situacional educativo pessimista anteriormente descrito.

Depois de atingir o seu apogeu no ano de 1995, o desempenho do 2º e 3º ciclos do básico iniciaria uma caminhada de configuração tendencialmente descendente e que nem mesmo factores como a tipologia e natureza organizativa da escola ou o grupo e perfil populacional de referência se revelariam capazes de contrariar por inteiro. No cerne desta linha tendencial está, na nossa perspectiva, o afrouxamento do 'cerco administrativo' às

escolas, montado pela administração educativa na primeira metade da década de noventa, e que conduziria a níveis 'virtuais' de tal modo elevados que se vêm agora em declividade negativa muito mais em consequência desse afrouxamento e da própria tendência de hiper-estabilização do que propriamente por razões de cessação ou redução de qualidade do trabalho das escolas. Para além de toda uma carga comprometedora e de incomodidade que não pode deixar de lhe estar inerente nos planos sócio-político, organizacional-administrativo e técnico-pedagógico perante a ocorrência de um movimento que se afigura afinal de sentido contrário aos eixos estratégicos preconizados e que faziam ressaltar como um dos grandes objectivos escolares a perseguir a universalização da educação básica de qualidade (ME, 1996) — e que, como referimos atrás, se deve muito mais à tendência de (re)colocação da fasquia em patamares mais coadunantes com a realidade educativa do que porventura a outro tipo de razões —, esta subida do nível de exigência viria a evidenciar por outro lado, por via da progressiva desocultação da fragilidade de desempenho de certos grupos populacionais específicos, o escasso espaço de manobra que tende a restar às variáveis organizacionais escolares neste campo.

Com efeito, a introdução nas sucessivas análises de variáveis do foro individual dos alunos e conseqüentemente exteriores aos aspectos organizacionais escolares propriamente ditos, conduziria a resultados que reflectem uma clara tendência para situar a problemática do desempenho escolar mais no campo da qualidade social, cultural e educativa das populações do que propriamente na capacidade organizacional das escolas. É certo que o 'preço educativo' contracenaria com a selectividade escolar como eixo igualmente interpretativo do desempenho, conferindo um certo sentido e não permitindo a relegação total em relação aos aspectos organizacionais escolares da influência de certos princípios sócio-políticos e pedagógico-didácticos, bem como de determinadas culturas e lógicas organizacionais e daqui decorrendo naturalmente diferentes bases científicas e fundamentos psicológicos, diversas orientações e critérios de organização pedagógica,

distintos modelos didáticos e estilos educativos, variados métodos de trabalho, acompanhamento e apoio, em suma, diferentes níveis de exigência e modos de agir por parte dos professores e das escolas.

Os contrastes entre perfis configuracionais diferenciando significativamente factores individuais de ordem social e cultural, e também de outra natureza, nos resultados escolares acabariam por acentuar irrefutavelmente a vertente da reprodução social e cultural escolar, todavia, não tanto numa perspectiva irremediavelmente fatalista e de predestinação, de tal modo que nada mais resta à escola fazer, porque incontornavelmente a profecia cumpre-se, mas antes numa perspectiva crítica e de tentativa de descoberta de novas respostas organizacionais e pedagógicas, nomeadamente no campo de uma unidade orgânica nuclear como é o caso da turma e que, no plano organizacional, as agendas de investigação têm de certo modo vindo a subalternizar.

As razões e os motivos que o justificam são nobres, ademais quando a sustentabilidade de opções estratégicas que se apresentam de alguma forma legitimadas na convicção de que a 'sociedade do conhecimento' requer o domínio de competências elementares que só uma escolaridade básica de sucesso pode assegurar e cuja prossecução, determinada no quadro de uma sociedade que propaga a democracia e o objectivo do seu permanente aprofundamento, não se compadece com o descuidar do combate aos factores de desigualdade na escolaridade e da adequação organizacional da escola à diversidade social.

Em segundo lugar, querendo fazer-se da máxima 'avaliar para responsabilizar' um dos eixos norteadores em termos de filosofia organizacional do actual sistema educativo e uma das características principais de um estágio de desenvolvimento do sistema de educação e ensino que enfrenta a transição de uma lógica de 'orientação ao consumo' para uma lógica de 'orientação ao cliente', configurando-a como princípio de orientação estratégica capaz de tranquilizar e confortar simultaneamente quer uma

administração educativa que cedeu parte do seu território decisional aos novos protagonistas emergentes (pais, autarquias, empregadores, associações de clientes, ...) na esfera do planeamento educativo local, quer os próprios protagonistas emergentes, apesar de, como sublinharia L. Lima (2000c),

“Se as escolas não são democratizáveis apenas por imposição das políticas que sobre elas se abatem a partir de governos e administrações centrais, também é verdade que estas instâncias de decisão central não mudarão apenas por acção das dinâmicas automáticas exercidas a partir das periferias escolares (...) particularmente quando a condição periférica das escolas lhes é política e normativamente imposta por um poder que se reproduz centralizadamente sobre elas e contra todas as alternativas de tipo policêntrico (p. 73).

O imperativo da prestação de contas, agora mais na base de um tendencial figurino de conformidade de resultados do que propriamente da conformidade processual e que o instalar progressivo de uma cultura de organização escolar flexível tende a justificar e a impor, serve em pleno um certo *marketing* educativo, simultaneamente antecedente e consequente, impulsionador e impulsionado por uma avaliação de resultados reclamada por todos os protagonistas em acção e legitimada na ideia ‘informativa democrática’ do uso e rendimento retirados pelas escolas dos financiamentos educativos, quer estes tenham uma proveniência pública ou privada.

A pretexto da construção e do garante da qualidade educativa emergem dispositivos de avaliação externa para controlo e regulação dos resultados académicos dos diferentes populações escolares e avaliação da respectiva eficácia das escolas no final de cada ciclo e dispositivos de informação interna destinados a apurar o ‘valor acrescentado’ e o contributo específico de cada escola na produção desses resultados. Não faltando argumentos a favor ou contra a publicação dos mesmos, as posições parecem começar a pender para o lado dos primeiros e as alegações introduzidas no debate a esse respeito sublinham particularmente, entre o plano político e o plano técnico, imagens de um ‘salto civilizacional’ no dever de informação e transparência por parte da administração pública e de recusa das políticas de secretismo e de não

avaliação do desempenho dos serviços públicos. Outros dos argumentos esgrimidos acentuam em especial a relação resultados-gestão, o clima geral de emulação criado entre as escolas públicas, o poder de influência das famílias, os benefícios generalizados do 'efeito de demonstração', a não pactuação com os que pouco trabalham ou que pouco se esforçam por via da ocultação de resultados ou de um nivelamento pelo silêncio.

Porém, do outro lado, a perspectiva de que a divulgação dos resultados das escolas não passa de uma falácia, uma vez que, apesar da salvaguarda do princípio informativo de apoio à decisão, a maioria dos pais não tem simplesmente condições de escolha e os que a têm já há muito que a fazem ou fizeram. Relevante é, sem dúvida e por todas as razões, a posição do Ministro da Educação a este respeito, quando afirma que não é intenção do ministério promover a elaboração de qualquer *ranking* oficial das escolas, até porque uma tal medida incorporaria enormes riscos de enviesamento se não fossem introduzidas previamente na análise outras variáveis determinantes da qualidade das aprendizagens escolares.

Esta ideia de que o efeito de demonstração não dispensa o compreender previamente das causas do bom desempenho das escolas, sob pena de possíveis consequências ao nível da sua estigmatização social e de uma eventual distinção preconceituosa entre elas, serve de elemento de contraposição às vulgares imagens de que a avaliação e a monitorização por si sós, fazendo uso de uma espécie de 'magia reguladora' ajudam as escolas a evoluir e conduzem e encaminham o sistema educativo para patamares e níveis de desempenho aceitáveis e sem que nenhuma mudança organizacional de fundo tenha para tal efeito de ser efectivada ou produzida. Por que é numa mesma escola, com os mesmos alunos, há excelentes prestações numa disciplina e péssimas noutras ou por que é que escolas vizinhas, inseridas no mesmo meio social e com públicos cultural e socialmente semelhantes, obtêm por vezes resultados tão diferentes, são duas questões que conferem significado e sentido às propostas que proclamam a

urgência dos sistemas de monitorização de desempenho sob o pretexto de que aquilo que se mede é mais fácil de alcançar e reclamando por isso o controlo sistemático dos níveis de desempenho alcançados e apostando na monitorização como estratégia fundamental de incremento das aprendizagens e de regulação do processo escolar e como uma espécie de engenharia social que no exercício da leitura sistémica da realidade educativa é capaz de operar sobre essa mesma realidade.

Esta crença nos sistemas de monitorização como método que potencia a auto-regulação, a optimização do desempenho e uma mais-valia de performatividade (Clímaco, 1992a; 1997b), mas também como um processo de engenharia social que configura a escola como um contexto de trocas sociais ou como política que centra na estrutura das interacções e na recusa da aceitação de fatalismos incontornáveis as determinantes fundamentais dos efeitos de escola (*ibidem*), encontra na regularidade dos padrões configuracionais de um conjunto de elementos invariavelmente estruturantes um obstáculo de peso à sua afirmação generalizada. Com efeito, como tivemos oportunidade de comprovar e demonstrar, no plano das variáveis organizacionais escolares as soluções produzidas ou adoptadas pelas escolas revelar-se-iam incapazes de contrariar em relação ao desempenho as marcas sistemáticas de determinados perfis configuracionais, dos quais sobressairia invariavelmente como tónica dominante e independentemente da escola em questão, um conjunto de características individuais estruturantes quer do desempenho escolar em geral quer da qualidade desse desempenho.

Porém, e ao mesmo tempo, se no plano das variáveis organizacionais escolares, a invariável emergência de perfis configuracionais estruturantes não pode deixar de forma alguma de contracenar com o esvaziamento das teses reclamadoras dos 'efeitos de escola', da manipulação dos factores 'dimensão' e 'composição estrutural' da turma emergiriam novos eixos potenciais para uma recusa frontal de um certo fatalismo antecipado, quando por via de uma intervenção escolar na construção de soluções organizativas se acredita poder

estar a contribuir para a edificação de uma escola social e culturalmente mais justa e, em última análise, verdadeira e substantivamente mais democrática.

O que levou a que uma turma tivesse uma determinada composição? Que tipo de preocupações e aspectos se equacionaram aquando da sua constituição? Ponderaram-se vectores de natureza social, de natureza académica, de natureza comportamental? Ponderaram-se aspectos de maturação e desenvolvimento psicológico dos alunos? Ponderaram-se a dimensão e a estrutura daquelas ou as possíveis distribuições dos tempos escolares em função dos aspectos anteriores ou de outros como as acessibilidades, as condições de trabalho, as motivações e aspirações em conjugação com as metas educativas estabelecidas para os diferentes grupos, ou deu-se simplesmente continuidade ao que existia antes, deixando tudo como estava, mesmo que na lógica do antes tivessem prevalecido critérios de ordem logística ou as valências educativas a desenvolver pela escola devessem seguir agora novas orientações? Mas, sendo assim, e se as soluções encontradas não respeitaram no plano organizativo uma orientação face a resultados, com que base e legitimidade e em que tipo de racionalidade se sustenta agora um conjunto de dispositivos avaliativos de desempenho, balizado e calibrado em referenciais, porventura, desajustados em relação àqueles que estão efectivamente subjacentes e inerentes ao processo organizacional seguido?

Estas são de facto algumas das questões finais que nos ficaram e que julgamos inteiramente justificativas de futuras agendas de investigação, ademais quando no plano organizacional nos sentimos perante uma espécie de paradoxo, de choque de racionalidades se se preferir, uma vez que a escola incorpora por vezes formas ambíguas e anárquicas nos seus modos de organização, todavia, concebendo e estruturando racionalmente dispositivos avaliadores tendentes à qualificação e credenciação da qualidade da escola. Estamos, na verdade, perante uma escola que apesar das muitas definições racionalmente suportadas e dos muitos jogos micro-políticos, em particular no

que respeita aos interesses mais directos e imediatos dos actores, se caracteriza também frequentemente por uma grande dose de *aleatoriedade organizacional*, ou seja, que é não só ambígua mas também casuística e circunstancial nos seus modos de funcionamento e de organização, nas suas formas de decidir e nas opções e soluções organizativas encontradas, na medida em que estas são como que tiradas de uma gaveta de forma aleatória e onde se encontram outras soluções igualmente possíveis. Foram de facto aquelas, mas poderiam ter sido outras e quando o dizemos, temos em vista vários aspectos, nomeadamente, aspectos de organização pedagógica respeitantes aos critérios ou à falta deles no âmbito do agrupamento dos alunos, mas também e muito provavelmente, da distribuição do tempo lectivo, do recrutamento e distribuição dos professores, da constituição e composição dos diversos órgãos e equipas directivas e pedagógicas de topo e intermédias da escola.

Como acentuaria Lima (1998b), “(...) os modelos organizacionais da escola são por natureza plurais e diversificados, em graus variáveis e mesmo no interior de uma dada escola” (p. 598), constituindo a sua construção social “(...) um processo complexo, dinâmico e plural que, à partida, não exclui definitivamente nenhuma categoria de actores” (*ibidem*), dado que estes, através das suas capacidades de interpretação e recriação, “(...) afirmam-se capazes de reproduzirem regras formais que lhes forem estabelecidas por outrém mas, igualmente, de produzirem novas regras (...) [e através da] força que lhes advém da acção (...) criar e recriar estruturas organizacionais” (*ibid.*, p. 599). Mas também a (re)pensar e delinear (novos) critérios e a testar (novas) soluções organizacionais pedagógicas compatíveis com um ideal de escola pública cujos objectivos estratégicos se apresentam vinculados ao nobre compromisso da democratização e universalização de uma escolaridade básica única, ainda que não necessariamente uniforme, e sucedida e que promova de facto a integração escolar, social e cultural dos alunos (ME, 1996), em suma, de um ideal de escola afirmada na ideia de “(...) organização democrática [que] necessita de ser falada, vivida e afirmada na acção (...)

[enquanto] *locus* de produção de discursos, de regras, de orientações e acções, em direcção à autonomia e à *substantividade democrática* (...) incompatível com atitudes dogmáticas e com práticas elitistas e autoritárias” (Lima, 2000b, p. 37).

Mas isto requer convicção e perseverança na perseguição de um ideal, de uma finalidade, pois de outro modo não haverá motivo para fazer nada e mudar nada. Mas requer também um sentido de identidade, de ligação e de direcção. Um sentido de identidade, que talvez possamos descobrir nos modos de olhar o passado, o presente e o futuro ou, se se preferir, numa espécie de curva sigmóide temporal da vida; um sentido de ligação, que talvez possamos compreender nos pontos de conexão entre as partes de um todo e do qual os modos de agir, as estratégias e as culturas de gestão escolar constituirão pontos de equilíbrio entre o núcleo e o espaço livre envolvente ou, de outro modo, entre o que estamos compelidos e obrigados a fazer e aquilo que a nossa criatividade e imaginação nos possibilite fazer ou ser; um sentido de direcção, que talvez possamos alicerçar no (re)encontrar de novas formas de responsabilização, de identidade e de ética organizacional escolares.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
E DOCUMENTAIS**

1. Livros e Artigos

- AFONSO, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia-Universidade do Minho.
- AFONSO, A. (1991). Relações de Poder no Quotidiano da Escola e da Sala de Aula. Elementos para uma análise sociológica e organizacional. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 10/11, pp. 133-155.
- AFONSO, A. & ESTÊVÃO, C. (1992). A avaliação no contexto organizacional da empresa e da escola: Fragmentos de percursos comparados. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), pp. 81-103.
- AFONSO, N. (1995). *A Reforma da Administração Escolar. A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: IIE.
- ALEXANDRE, M. R. (1998). Controlo e Avaliação: culturas diferentes em processo de convergência. *Acta Geral do I Encontro INA: a Avaliação da Administração Pública*. Oeiras: INA, pp. 177-189.
- ALEXANDRE, V. (1980). *Les Échelles d'Attitude*. Paris: Ed. Universitaires.
- ALMEIDA, C., FRAGOSO, R. & MARQUES, C., coord. (1997). *Os Municípios do Alentejo*. Évora: DRA-INE.
- ALMEIDA, E. & SANTOS, M. (1990). *Abandono Escolar*. Lisboa: GEP-ME.
- ALMEIDA, V. (1992). O novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico. *Correio Pedagógico*, nº 66, p. 14.
- ÁLVAREZ, M. (1995). Autonomia da escola e profissionalização da direcção escolar. *Inovação*, Vol. 8, nº 1-2, pp. 41-56.
- ALVES, J. F. (1992a). Do sistema de avaliação dos alunos à opinião dos professores. *Correio Pedagógico*, nº 66, pp. 1-2.
- ALVES, J. F. (1992b). A avaliação dos alunos em quatro países europeus. *Correio Pedagógico*, nº 66, pp. 2-3.
- ALVES, J. M. (1992). *Modos de Organização, Direcção e Gestão das Escolas Profissionais: um estudo de quatro situações*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Mestrado, polic.).

- ALVES, J. M. (1999). *A Escola e as Lógicas de Acção*. Rio Tinto: CRIAP-ASA.
- ALVES, J. M. (2000). Está tudo nas mãos dos professores. *Correio da Educação*, 35, pp. 1-2.
- ALVES-PINTO, M. C. (1988). A socialização escolar: efeitos de diferenciação e de homogeneização. *Colloque International de l'AIPELF*. Lisboa, 21-23 de Maio (polic.).
- ALVES-PINTO, M. C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- AMBRÓSIO, T. (1981). Democratização do ensino. In: M. Silva & M. I. Tamen (coord). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação calouste Gulbenkian, pp. 575-601.
- ANTUNES, J. (1989). Os Abandonos Escolares no Ensino Básico. Uma fábrica de novos desfavorecidos: o meio rural e o meio urbano. In: E. L. Pires et al., *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições Asa, pp. 95-132.
- ARDOINO, J. & BERGER, G. (1989). *D'une Évaluation en Miettes à une Évaluation en Actes: le cas des universités*. ANDSSHA - Matrice.
- ARREDONDO, S. & PALACIOS, S. (1995). Modelos de Evaluación de programas Educativos. In: A. M. Rivilla & L. V. Ângulo (coord). *Evaluación de Programs Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Editorial Universitas, pp. 24-69.
- ARROTEIA, J. (1991a). *Desequilíbrios Demográficos do Sistema Educativo Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ARROTEIA, J. (1991b). *Análise Social da Educação*. Leiria: Roble Edições Lda.
- ARY, D., JACOBS, L. & RAZAVIEH, A. (1987). *Introducción a la Investigación Pedagógica*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- AVERCH, H., CARROLL, S., DONALDSON, T., KIESLING, H. & PINCUS, J. (1972). *How Effective is Schooling? A critical review and syntesis of research findings*. Santa Monica: The Rand Corporation.
- AZEVEDO, J. (1992). *Expectativas Escolares e Profissionais dos Jovens do 9º Ano*. Rio Tinto: Edições Asa.
- AZEVEDO, J. (1994). *Avenidas da Liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA.

- BAILLY, A. *et al.* (1982). *Introduction à la Géographie Humaine*. Paris: Masson.
- BALL, S. (1994). *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica-MEC.
- BALLION, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris: Stock
- BARBOSA, L. (1990). *Pensar a Escola e seus Actores*. Mem Martins: Associação de Professores de Sintra.
- BARBOSA, L. (2001). *Da Análise de Contextos Educativos e da Criança enquanto Objecto de Estudo à Escola Sensível e Transformacionista*. Lisboa: ESE João de Deus.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARREIROS, J. (1996). *A Turma como Grupo e Sistema de Interação. Uma abordagem sistémica da comunicação na turma*. Porto: Porto Editora Lda.
- BARRETO, A. (2001). Uma vitória saborosa. In: *Público*, 27 de Agosto, p.7.
- BARRIO, O. (1989). *Organización Escolar*. Madrid: Anaya.
- BARROSO, J. (1979). *Autonomia das Escolas: uma condição de mudança*. Lisboa: GEP-ME (polic.)
- BARROSO, J. (1991). Modos de organização pedagógica e processos de gestão das escolas. *Inovação*, Vol. 4, nº 2-3, pp. 55-86.
- BARROSO, J. (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do estado, dos professores e dos pais. *Inovação*, Vol. 12, nº 3, pp. 9-33.
- BATISTA, M. L. (1993). *Educação, Mercado de Trabalho*. Lisboa: DEP-GEF.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (1992). *Allez les Filles!*. Paris: Seuil.
- BENAVENTE, A., CAMPICHE, J., SEABRA, T. & SEBASTIÃO, J. (1994). *Renunciar à Escola. O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- BENAVENTE, A. M. (1998). A edificação da escola de amanhã e as mudanças necessárias na administração pública. *Acta Geral do I Encontro INA: a Avaliação da Administração Pública*. Oeiras: INA, pp. 341-348.

- BILHIM, J. (1998). Metodologia e técnicas de avaliação. *Acta Geral do I Encontro INA: a Avaliação da Administração Pública*. Oeiras: INA, pp. 125 - 132.
- BIROU, A. (1973). *Dicionário de Ciências Sociais*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- BOAVIDA, J. (1996). Filosofia e processos educativos, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXX - 3, pp. 109-132.
- BOSKER, R. & SCHEERENS, J. (1995). Definição de critérios, dimensão dos efeitos e estabilidade. Três questões fundamentais na investigação sobre a eficácia escolar. António Nóvoa (coord.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote-IIIE, pp 99-121.
- BOTTANI, N. & TUIJNMAN, A. (1994). The Design of Indicators Systems. In: A. Tuijnman & T. Postlethwaite (Eds.). *Monitoring the Standards of Education*. Oxford: Pergamon, pp. 47-75.
- BOUDON, R. (1981). *A Desigualdade das Oportunidades. A mobilidade social nas sociedades industriais*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- BOUDON, R. (1990). *Os Métodos em Sociologia*. Lisboa: Ed. Rolim.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J-C. (1982). As Oportunidades de Acesso ao Ensino Superior. In: S. Grácio, S. Miranda e S. Stoer (orgs.), *Sociologia da Educação I: Funções da Escola e Reprodução Social*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 41-46.
- BOWMAN, M. (1987). Cohort Analysis. In: G. Psacharopoulos (ed.), *Economics of Education. Research and Studies*. Oxford: Pergamon Press, pp. 385-390.
- BRADFORD, M. et al. (1987). *Geografia Humana*. Lisboa: Gradiva.
- BRIONES, G. (1988). *Tipos de Investigaciones y de Diseños Tradicionales*. Bogotá: ICFES.
- BRIONES, G. (1991). *Formación de Docentes en Investigación Educativa*. Badajoz: UNEX (polic.)

- BRIONES, G. (1993). *La Investigación Social y Educativa*. Badajoz: ICE-UNEX (polic.).
- BRUNET, L. (1994). Clima de trabalho e eficácia da escola. In: A. Nóvoa (coord.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote-IIE, pp. 123-140.
- BRYMAN, A. & CRAMER, D. (1993). *Análise de Dados em Ciências Sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- CABANAS, J. Q. (1989). *Sociología de la Educación*. Madrid: Editorial DYKINSON S. L.
- CABRAL, M. V. (1997). *Cidadania Política e Equidade Social em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- CABRAL, R. (1996). Educação: reforma ou reinvenção. *Brotéria*, Vol. 142, pp. 135-157.
- CAETANO, A. & VALA, J. (1994). Estratégias de actuação organizacional. In: J. VALA et al. *Psicologia Social das Organizações*, Oeiras: Celta Editora, pp. 123-137.
- CAETANO, A. (1996). *Avaliação de Desempenho. Metáforas, Conceitos e Práticas*. Lisboa: Editora RH.
- CALADO, A., DELGADO, R. & TIBÚRCIO, L. (1982). *Disparidades Regionais e Democratização*. Lisboa: GEP-MEN.
- CANÁRIO, M. B. (1988). Será a Escola uma Organização Burocrática?. *Aprender*. ESEP, Setembro.
- CANÁRIO, M. B. (1989). A Sociologia das Organizações e a Escola. *Aprender*. ESSE de Portalegre, Setembro, pp. 36-38.
- CANÁRIO, R. (1990). O Estabelecimento de Ensino: nível privilegiado de intervenção. Portalegre: ESE (polic.).
- CANDEIAS, A. (1997). *Atitudes face à Escola: um estudo exploratório com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*. Évora: Publicações Universidade de Évora.
- CAPUL, J-Y. & GARNIER, O. (1998). *Dicionário de Economia e de Ciências Sociais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

- CARNEIRO, R. (1988). *Portugal, os Próximos 20 Anos. Educação e Emprego em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARNEIRO, R. (1990). Democratização e Revitalização: os desafios da escola nos anos 90. *Correio Pedagógico*, nº 41, pp. 1-3.
- CARNEIRO, R. (1994). A dinâmica de evolução dos sistemas educativos: um ensaio de interpretação institucional. *Colóquio, Educação & Sociedade*, nº 6, pp. 13-60.
- CARNEIRO, R. (1995). Os desafios da nova sociedade do conhecimento. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa (polic).
- CARNEIRO, R. (1996). Educação: conservação ou mudança. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa (polic).
- CASANOVA, M. A. (1992). *La Evaluación: Garantía de Calidad para el Centro Educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- CAUPERS, J. (1998). Controlo Institucional e Avaliação. *Acta Geral do I Encontro INA: a Avaliação da Administração Pública*. Oeiras: INA, pp. 175-176.
- CCRA (1995). *Cenários de Desenvolvimento da Região Alentejo*. Évora (polic.).
- CEA (1999). Plano de Actividades da Avaliação Externa do Processo de aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas e agrupamentos de escolas, definido pelo Decreto-Lei nº 115/A-98. Lisboa: FPCE-UL.
- CHAVES, C., MACIEL, E., GUIMARÃES, P & RIBEIRO, J. (1999). *Instrumentos Estatísticos de Apoio à Economia: conceitos básicos*. Lisboa: McGraw-Hill.
- CHERKAOUI, M. (1979). *Les Paradoxes de la Reussite Scolaire*. Paris: PUF (trad. ISET).
- CHIAVENATO, I. (1983). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: McGraw-Hill.
- CHORÃO, F. (1992). *Cultura Organizacional. Um Paradigma de Análise da Realidade Escolar*. Lisboa: GEP-ME.

- CÍRCULO DE LEITORES (1984). *Moderna Enciclopédia Universal*. Tomo X, Lisboa: Círculo de Leitores.
- CLERC, P. (1974), "Démographie Scolaire" in M. DEBESSE e G. MIALARET, *Traité des Sciences Pédagogiques*, Vol. 6, Paris, Presses Universitaires de France, pp.219-278.
- CLÍMACO, M. C. (1990). A avaliação e renovação das escolas: indicadores de desempenho. *Inovação*, Vol. 3, nº 4, pp. 109-116.
- CLÍMACO, M. C. (1991). *Roteiro de Informação da Escola: Indicadores de Desempenho*. Lisboa: GEPEDUCAÇÃO.
- CLÍMACO, M. C. (1992a). *Monitorização das Escolas: observar o desempenho, conduzir a mudança*. Lisboa: GEP-ME.
- CLÍMACO, M. C. (1992b). *Observatório de Qualidade da Escola: Guião Organizativo*. Lisboa: PEPT 2000 - ME.
- CLÍMACO, M. C. (1995). *Observatório de Qualidade da Escola: guião organizativo*. Lisboa: PEPT- ME.
- CLÍMACO, M. C. (1997a). *Auditoria Pedagógica. Justificação de um Projecto*. Projecto 1.03, Caderno I. Lisboa: IGE-ME.
- CLÍMACO, M. C. (1997b). A avaliação do funcionamento das escolas. Questionário internacional da OCDE sobre o funcionamento das escolas. *Inovação*, Vol. 10, nº 2-3, pp. 207-240.
- CLÍMACO, M. C., coord. (2000). *Avaliação Integrada das Escolas: relatório nacional 1999-2000*. Lisboa: IGE-ME.
- CLÍMACO, M. C. et al. (1988). *Quadro Legal. Ensino Preparatório e Secundário*. Lisboa: GEP-ME.
- COHEN, L. & MANION, L. (1988). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla S.A.
- COHEN, M. D. & MARCH, J. D. (1974). *Leadership and Ambiguity. The American College President*. New York: McGraw-Hill.
- COHN, E. (1990). School management and efficiency. In: T. Husen & T. Postlethwaite (ed.), *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*. Supplementary Oxford: Pergamon Press, pp. 531-539.

- COLEMAN, J. (1980). Friendship and the Peer Group in Adolescence. In: J. Anderson, *Handbook of Adolescence Psychology*. John Willey and Sons.
- COLOM, A. (1979). *Sociología de la Educación y Teoría General de Sistemas*. Barcelona: Oikos-Tau.
- CORREIA, V. M. (1993). Novo modelo de avaliação. *Correio Pedagógico*, Ano VII, nº 75, p. 10.
- CORREIO PEDAGÓGICO (1990). *A Educação em Portugal nos Anos 80 (2ª parte: 84-87)*. Suplemento, nº 43.
- CORTESÃO, L. & TORRES, M. A. (1983). *Avaliação Pedagógica II. Perspectivas de Sucesso*. CICFF/ME. Porto: Porto Editora.
- COSTA, J. & MELO, A. (1995). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.
- COSTA, M., ESTEVÃO, M. & BAPTISTA, M. (1988). *Custo e Financiamento da Educação*. Lisboa: GEP-ME/UNESCO (trad/adap).
- COSTA, R. (1999). Postal do Jardim Constantino. *Diário do Sul*. Évora: 6 de Dezembro.
- COTTA, A. (1977). *Dicionário de Economia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- CROTHERS, C. (1994). *Robert K. Merton*. Oeiras: Celta Editora.
- CROZIER, M. & FRIEDBERG, E. (1977). *L'Acteur et le Système*. Paris: Minuit.
- CRSE (1988). *Proposta Global de Reforma. Relatório Final*. Lisboa: ME.
- D'HAINAUT, L. (1990). *Conceitos e Métodos de Estatística*. Vols. I e II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DACAL, G. G. (1992). *Centros Educativos Eficientes*. Barcelona: PPU S.A.
- DACAL, G. G. (1996). *Curso de Organización Escolar y General*. Madrid: Editorial Escuela Española S.A.
- DAGNELIS, P. (1973). *Estatística: Teoria e Métodos*. Vol. I e II. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- DALE, R. (1994). A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 2, pp. 109-139.

- DANTAS, J. (1987). Subsídios para um novo paradigma administrativo. *Pessoal*, nº 25, 2ª série, Janeiro-Fevereiro.
- DE LA ORDÉN, A. (1988). La calidad de la educación. *Bórdon*, Vol. 40, nº 22, pp. 149-161.
- DELGADO, M. L. (1993). La Cultura Escolar. In: M. L. Delgado & O. S. Barrio (Dir.), *Organización Escolar. Una Perspectiva Ecológica*. Alcoy: Editorial Marfil S.A., pp. 367-382.
- DESHAIES, B. (1992). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DGEBS (1991a). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico - 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGEBS (1991b). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico - 2º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGEBS (1991c). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico - 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGEBS (s.d.). *Objectivos Gerais de Ciclo: Ensino Básico 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: ME.
- DIOGO, A. M. (1998). *Famílias e Escolaridade: representações parentais da socialização, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri.
- DRA-INE (1997). *Anuário Anual da Região Alentejo*. Lisboa: INE.
- DRUCKER, P. (1993). *As Fronteiras da Gestão*. Lisboa: Editorial Presença.
- DURU-BELLAT, M. & HENRIOT, A. (1992). *La Sociologie de l'école*. Paris: Collin.
- EDMONDS, R. (1979). Effective school for the urban poor. *Educational Leadership*, nº 37, pp. 15-24.
- ERASMIE, T. & LIMA, L. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: UEA-Universidade do Minho
- ERIKSON, F. (1989). Métodos de Investigación sobre Enseñanza. In: Wittrock (ed.), *La Investigación de la Enseñanza*, II. Metodos cualitativos e de observación. Madrid: Paidós-MEC.

- ESTÊVÃO, C. (1995a). Inovação e mudança nas organizações educativas públicas e privadas. In: SPCE (ed.), *Ciências da Educação: Investigação e Acção*. Vol. I, Braga: SPCE, pp. 77-92.
- ESTÊVÃO, C. (1995b). Uma abordagem neo-institucional da escola como organização. A propósito do novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas. In: AIP ELF/AFIRSE (1995). *A Escola: Um Objecto de Estudo*. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 435-445.
- ESTÊVÃO, C. (1996). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização: na fronteira da sua complexidade organizacional*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento, polic.).
- ESTÊVÃO, C. (1998a). A construção da autonomia e a autonomia da gestão nas escolas privadas. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (1), pp. 23-35.
- ESTÊVÃO, C. (1998b). *As Escolhas dos Pais em Educação: da parentocracia à astenia parental*. Braga: Universidade do Minho (polic.).
- ESTRELA, M. T. (1994). *Relação Pedagógica. Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- EURYDICE (1995). *A Luta contra o Insucesso Escolar: um desafio para a construção europeia*. Lisboa: DEPGEF.
- FELIP, N. (1989). *Organización Escolar. Teoría sobre las Corrientes Científicas*. Barcelona: Editorial Humanitas.
- FERNANDES, A. S. (1987). Estatuto do trabalho manual na educação escolar. *O Ensino*, pp. 156-168.
- FERNANDES, A. S. (1988). A distribuição de competências segundo a administração central, regional, local e institucional da educação escolar segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo. In: CRSE. *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: ME, pp. 103-147.
- FERNANDES, A. S. (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário: evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926)*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento, polic.)

- FERNANDES, J. M. (2001). Um dia histórico (editorial). In: *Público*, 27 de Agosto, p. 3.
- FERNANDES, O., CRISTÓVÃO, A. & FIGUEIREDO, J. (1999). Avaliação externa das escolas. Notícia do projecto 3.13. In: *Actas da I Conferência Nacional da Inspeção Geral da Educação*. Lisboa: IGE, pp. 159-196.
- FERRÃO, J. & NEVES, A. (1992). *Caracterização Regional dos Factores de Abandono no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: PEPT-ME.
- FERRÃO, J. (1995). *Caracterização Regional dos Factores de Abandono e Insucesso Escolar no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico: ano lectivo 92/93*. Lisboa: PEPT-ME.
- FERREIRA, V. (1986). O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos. In: A. Silva & J. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 165-196.
- FIGARI, G. (1996). *Avaliar. Que referencial?*. Porto: Porto Editora.
- FIGUEIREDO, A., SILVA, C. & FERREIRA, V. (1999). *Jovens em Portugal. Análise longitudinal de fontes estatísticas (1960-1997)*. Lisboa: SEJ.
- FODDY, W. (1996). *Como Perguntar?*. Oeiras: Celta Editora.
- FORMOSINHO, J. (1980). As bases de poder do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Vol. XIV, pp. 301-328.
- FORMOSINHO, J. (1983). Modelos de Gestão Escolar. Braga: Universidade do Minho (polic.).
- FORMOSINHO, J. (1984). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. *O Ensino*, nº 7, pp. 101-107.
- FORMOSINHO, J. (1985). *Modelos das Estruturas de Instrução*. Braga: Universidade do Minho (polic.).
- FORMOSINHO, J. (1986). *Definição e Componentes do Currículo*. Braga: Universidade do Minho (polic.).
- FORMOSINHO, J. (1987a). *Educating for Passivity*. London: University of London (Ph. Thesis, polic.).

- FORMOSINHO, J. (1987b). *Consequências Organizacionais Pedagógicas do Aumento da Escolaridade Obrigatória*. Braga: Universidade do Minho (polic.)
- FORMOSINHO, J. (1988). Princípios para a organização e administração da escola portuguesa. In: CRSE. *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: ME, pp. 54-102.
- FORMOSINHO, J. (1989a). A direcção das escolas portuguesas: da democracia representativa centralizada à democracia participativa descentralizada. Congresso *A Educação, o Socialismo Democrático e a Europa*. Lisboa: 5-7 de Maio (polic.)
- FORMOSINHO, J. (1989b). De serviço do Estado à comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 2, nº 1.
- FRAÚSTO DA SILVA, J. (1988). Reforma administrativa: o tempo e o modo. *Colóquios de Administração Pública*. Braga: Universidade do Minho (polic.)
- FRIEDBERG, E. (1995). *O poder e a Regra. Dinâmica da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FRIEDLAND, R. & ALFORD, R. (1991). Bringing society back in: symbols, practices and institutional contradictions. In: W. Powell & P. DiMaggio (eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 232-263.
- GAMEIRO, M. (1998). A avaliação na administração pública: actores e papéis. *Acta Geral do I Encontro INA: a Avaliação da Administração Pública*. Oeiras: INA, pp. 117-124.
- GARCÍA, E. (1998). *Evaluación de la Calidad Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- GARCIA, S. M. (1989). El Alumno. In: O. S. Barrio, *Organizacion Escolar*. Madrid: Anaya, pp. 188-223.
- GARCÍA, S. M. (1993). El alumnado. In: M. L. Delgado & O. S. Barrio (dir). *Organización Escolar: una perspectiva ecológica*. Alcoy: Editorial Marfil S.A., pp. 91-114.

- GARCIAS, M. A. (1999). *Causas do Abandono Escolar no 3º Ciclo na Cidade de Beja na Opinião de Alunos e professores*. Beja: ISET (Trabalho Final de Curso, polic.).
- GASPAR, J. (1972). *Área de Influência de Évora*. (polic.).
- GASPAR, J. (2000). O Alentejo: um olhar geográfico. In: IEFP-DRA, *Artesanato da Região Alentejo*. Évora: IEFP-DRA, pp. 13-19.
- GENTRY, M., MAXFIELD, L. & GABLE, R. (1998). *Construct Validity Evidence for Enrichment Clusters and Regular Classrooms. Are they different as students see them?*. Duhram: Sage Publications Inc.
- GEP (1989). *Análise Conjuntural*. Lisboa: ME.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1992). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GHILARDI, F. & SPALLAROSSA, C. (1989). *Guia para a Organização da Escola*. Porto: Edições Asa.
- GIL, A. (1987). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editorial Atlas S. A.
- GLAAL (1996). Roteiro do Ano Escolar 96/97. Lisboa: ME (polic.).
- GLAAL (2000). Lançamento do Ano Lectivo. Lisboa: ME (polic.)
- GLASS, G. (1985). Class Size. In: T. Husen & T. Postlethwaite (ed.), *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*. Oxford: Pergamon Press, pp. 728-734.
- GOLDHABER, D. & BREYER, D. (1997). Why Don't Schools and Teachers Seem to Matter? Assessing the Impact of Unobservables on Educational Productivity. *The Journal of Human Resources*, Vol. 32, nº 3, pp. 505-523.
- GOOD, T. & WEINSTEIN, R. (1994). As escolas marcam a diferença. In: A. Nóvoa (coord.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote-IIIE, pp 77-98.
- GRÁCIO, S. (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. A Reforma do Ensino Técnico de 1948 a 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, S. (1998). *Ensinos Técnicos e Política em Portugal: 1910-1990*. Lisboa: Instituto Piaget.

- GREENFIELD, T. (1984). Theory about organization. A new perspective and its implications for schools. In: T. Bush (Ed.), *Approaches to School Management*. Londres: Harper Educ. .
- GUIMARÃES, R. & CABRAL, J. (1997). *Estatística*. Lisboa: McGraw-Hill.
- HAERTLE, E. (1986). Measuring school performance to improve school practice. *Education and Urban Society*, 18 (3), pp. 312-325.
- HAERTLE, E. (1991). New forms of teacher assessment. In: G. Grant (ed.), *Review of Research of Education*, Vol. 17, pp. 3-29.
- HANDY, C. (1995). *A Era do Paradoxo. Dando um sentido para o futuro*. Rio de Janeiro: Makron Books.
- HANNOUN, H. (1987). *Les Ghetos de l'École*. Editions ESF.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- HÄRNQVIST, K. (1985). Social Demand Models. In: T. Husen & T. Postlethwaite (ed.), *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*. Oxford: Pergamon Press, pp. 4622-4630.
- HÄRNQVIST, K. (1987). Social Demand Models. In: G. Psacharopoulos (ed.), *Economics of Education — Research and Studies*. Oxford: Pergamon Press, pp. 356-363.
- HERRIOT, R. (1979). Some Observations on the Condition of Education. *Social Indicators Research*, nº 6, pp. 181-194.
- HOWELL, J. (1995). *Using Profiles to Improve Schools*. São Francisco: AERAAM (polic.)
- HUSÉN, T. (1974). *Meio Social e Sucesso Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- HUTMACHER, W. (1995). A Escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: A. Nóvoa (coord.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote-IIE, pp. 45-76.
- IGE (1997a). Plano de Actividades de 1997. Lisboa: IGE (polic.)

- IGE (1997b). *Observatório Permanente das Organizações Escolares. Informação de Enquadramento*. Projecto 3.03. Caderno I. Lisboa: IGE-ME.
- IGE (1998a). *Observatório Permanente das Organizações Escolares. Informação de Enquadramento*. Projecto 3.03. Caderno II. Lisboa: IGE-ME.
- IGE (1998b). *Planeamento Educativo e Organização Escolar. Guião de auditoria. Escolas do 2º e 3º ciclos e do ensino secundário*. Projecto 3.03, Caderno III. Lisboa: IGE-ME.
- IGE (1998c). *Projecto curricular e contextos educativos. Guião de auditoria. Escolas do 2º e 3º ciclos e do ensino secundário*. Projecto 3.04. Lisboa: IGE-ME.
- IGE (2000a). *Avaliação Integrada das Escolas. Organização e gestão*. Lisboa: IGE-ME.
- IGE (2000b). *Avaliação Integrada das Escolas. Roteiro: 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Lisboa: IGE-ME (versão de trabalho).
- IGE (2000c). *Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e procedimentos*. Lisboa: IGE-ME.
- IIE (1991). *Opiniões dos professores do ensino básico e secundário relativamente às medidas constantes no projecto de sistema de avaliação dos alunos*. Lisboa: IIE - Departamento de Avaliação.
- INE (2000). *População e Demografia. Quantos somos? Como somos?* Dossiers Didácticos. Lisboa: <http://alea-estp.ine.pt>
- INE (2001). *Retratos Territoriais (Municípios de Évora e de Portel)*. Infoline. ine.pt/inf.
- IPIÑA, A. (1994). *Acerca da produção educativa. Estudios de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Estudios y Documentos*, nº 20. Vitoria: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
- IZQUIERDO, H. M. (1988). *Sociedad y Educación: El Principio de Igualdad de Oportunidades*. In: J. Mayor (dir.), *Sociología Y Psicología de la Educación*. Madrid: Anaya, pp. 492-519.

- JAEGER, R. (1978). "About educational indicators. In: L. Shulman (ed.), *Review of Research in Education*, 6, pp. 276-315.
- JAVEAU, C. (1998). *Lições de Sociologia*. Oeiras: Celta Editora.
- JENCKS, C. (1972). *Inequality: a reassessment of family and schooling in America*. New York: Harper & Row.
- JOHNSTONE, J. (1990). Educational indicators. In: J. Keeves (ed.), *Educational Research Methodology and Measurement. An International Handbook*, Oxford: Pergamon Press, pp. 451-456.
- JUSTE, R. P. (1995). Evaluación de Programas Educativos. In: A. M. Rivilla & L. V. Ângulo (coord). *Evaluación de Programs Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Editorial Universitas, pp. 72-106.
- KEEVES, J. (1990). Longitudinal research methods. In: J. Keeves (ed.), *Educational Research Methodology and Measurement. An International Handbook*, Oxford: Pergamon Press, pp. 113-126.
- KIM, J-O & MUELLER, C. (1994). Introduction to Factor Analysis: what it is and how to do it. In: M. LEWIS-BECK (ed.), *Factor Analysis & Related Techiques*. London: SAGE Publications-Toppan Publishing, pp. 1-70.
- KOVACS, I. (1991). Inovação tecnológica e novas qualificações na indústria. *Conferência Nacional 'Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*. Porto: GETAP-ME, pp.116-128.
- KUDER, F. (1970). *Educational and Psychological Measurement* (polic.)
- KUSEK, J. (1998). Mudar a Administração: a experiência americana. *Acta Geral do I Encontro INA: a Avaliação da Administração Pública*. Oeiras: INA, pp. 73-86.
- LAFFITTE, R. (1992). *Evaluación del Profesorado como Medio para el Desarrollo Profesional y el Perfeccionamiento de la Práctica Docente. Estructuras de rendimiento de cuentas y responsabilidad comportamental*. Barcelona: Universidade de Barcelona (Tese de Doutoramento).
- LAKATOS, E. & MARCONI, M. (1986). *Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

- LAKIN, J. (1990). Performance testing. *School Governor*. April. Birmingham: QPC Ltd.
- LANDSHEERE, G. (1997). *A Pilotagem dos Sistemas de Educação: como garantir a qualidade da educação?*. Porto: Edições Asa.
- BOTERF, G. et al. (1993). *Como Gestionar la Calidad de la Formacion?*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- LEMKE, R. (1977). *Técnicas de Investigación en Educación*. México: UNESCO.
- LEVINE, D. & LEZOTTE, L.. (1990). *Unusually Effective Schools: a review and analysis of research and practice*. Madison: National Center of Effective School Research and Development.
- LIMA, L. (1988). Modelos de Organização das Escolas Básica e Secundária. Para uma direcção democrática e uma gestão profissional. In: CRSE, *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: ME, pp. 148-195.
- LIMA, L. (1990). O Ensino e a Investigação em Administração Educacional em Portugal: Situação e Perspectivas. In: SPCE, *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas*. Porto: SPCE, pp. 91-117.
- LIMA, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho (polic.).
- LIMA, L. (1994). Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, 14, pp. 119-139.
- LIMA, L. (1995a). Crítica da racionalidade técnico-burocrática em educação: das articulações e desarticulações em investigação e acção. In: SPCE (ed.), *Ciências da Educação: Investigação e Acção*. Vol. I, Braga: SPCE, pp 25-37.
- LIMA, L. (1995b). Reformar a Administração Escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 8, nº 1, pp 57-71.

- LIMA, L. (1995c). Construindo um Objecto: para uma Análise Crítica da Investigação Portuguesa sobre a Escola. In: A. Estrela, J. Barroso & J. Ferreira, *A Escola. Um Objecto de Estudo*. Lisboa: AFIRSE/FPCE-UL, pp. 9-28.
- LIMA, L. (1997). Para uma análise multifocalizada dos modelos organizacionais de escola pública: o normativismo, a infidelidade normativa e o exercício da autonomia. *Lição de Síntese*. Braga: Universidade do Minho (polic.).
- LIMA, L. (1998a). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, pp. 43-59.
- LIMA, L. (1998b). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: IEP/CEEP-Universidade do Minho
- LIMA, L. (2000a). Educação de Adultos e Construção da Cidadania Democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contábil. In: L. Lima (org.), *Educação de Adultos. Fórum II*. Braga: Universidade do Minho - Unidade de Educação de Adultos, pp 237-255.
- LIMA, L. (2000b). *Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez Editora.
- LIMA, L. (2000c). Administração escolar em Portugal: da revolução, das reformas e das políticas pós-reformistas. In: A. Catani & R. Oliveira (orgs.), *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: a Autêntica, pp. 41-76.
- LIMA, L. & AFONSO, A. (1990). Participação Discente e Socialização Normativa na perspectiva de uma Sociologia das Organizações Educativas. *Aprender*, nº 11, pp. 29-37.
- LIMA, M. J. & HAGLUND, S. (1985). *Escola e Mudança: o Sistema Educativo, a Escola, a Aula, o Professor*. Porto: Edições Afrontamento.

- LOCKHEED, M. & HANUSHEK, E. (1990). Educational Efficiency and Effectiveness. In: T. Husen & T. N. Postlethwaite (ed.), *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*. Supplementary Vol. II. Oxford: Pergamon Press, pp. 198-203.
- LÓPEZ, J. S. (1985). Igualdad de Oportunidades ante el Sistema Escolar. In: J. S. López (dir.), *Condicionamientos Socio-Políticos de la Educación*. Barcelona: Ediciones CEAC, pp. 127-147.
- LUCCO, R. et al (1995). *Can a Broad-Based School Indicator System Capture Information Relevant to Increasing Educational Opportunities and Improving Student performance?* . São Francisco: AERAAM (polic.).
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação - abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- LUJÁN, J. & PUENTE, J. (1993). El plan de evaluación de centros docentes. *Bordán*, Vol. 45, nº 3, pp. 307-320.
- MACBEATH, J. (1995). Effective School Leadership in Time of Change: emerging themes and issues. *American Educational Research Annual Meeting*. San Francisco.
- MACBEATH, J., MEURET, D. & SCHRATZ, M. (2000). *Qualidade XXI. Guia Prático de Auto-Avaliação*. Lisboa: IIE (Versão portuguesa com adaptações e comentários de J. B. Palma).
- MACEDO, B. (1995). *A Construção do projecto educativo de Escola: Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: IIE.
- MACHADO, J. B. (1982). *Participação e Descentralização, Democratização e Neutralidade na Constituição de 76*. Coimbra: Livraria Almedina.
- MADAUS, G. (1980). *School Effectiveness: a reassessment of the evidence*. New York: McGraw-Hill.
- MADAUS, G. & KELLAGHAN, T. (1992). Curriculum evaluation and assessment . In: P. W. Jackson (ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, pp. 119-154.

- MAGALHÃES, J. (1991). Apontamentos sobre Componentes Estruturais da História da Alfabetização. *Fórum*, nº 9-10, Universidade do Minho, pp. 45-69.
- MAGALHÃES, M. & ABECASSIS, M. (1992). *Análise Custo-Benefício do Sistema Educativo Português*. Lisboa: GEPEDUCAÇÃO.
- MAIA, C. (1996). Uma ética para o futuro. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXX - 3. Coimbra: FPCE-UC, pp. 165-186.
- MARGARIDO, M. J. (1998). Exames finais para cada ciclo. *Diário de Notícias*. Lisboa: Edição *on-line* de 9 de Maio.
- MARGARIDO, M. J. (1999). *Diário de Notícias*. Lisboa: Edição *on-line* de 19 de Julho.
- MARGARIDO, M. J. (2000). Quando a escola é avaliada. *Diário de Notícias*, 19 de Maio.
- MARIN, A. (1979). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Editorial Notícias.
- MARQUES, R. (1993a). *A Escola e os Pais. Como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.
- MARQUES, R. (1993b). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos. O que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In D. Davies *et al.*, *Professores e Família. A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MARQUES, R. (1997). Colaboração família-escola em escolas portuguesas. *Inovação*. Vol. 7, nº 3, pp. 357-375.
- MARTINS, G. O. (1996). É preciso prestar contas. *Jornal de Letras*, Ed. de 20-11-96, p. 36.
- MARTINS, G. O. (1998). Sociedade Educativa e Cidadania. *Revista de Educação*, Vol. VII, nº 1, pp. 3-7.
- ME (1991). *Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação*. Lisboa: ME.
- ME (1992). *Avaliação dos Alunos no Ensino Básico. Outras práticas para o sucesso educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME (1992). *Insucesso e Abandono Escolar*. Lisboa: GEP.

- ME (1998). *Educação, Integração, Cidadania: documento orientador das políticas para o ensino básico*. www.min-edu.Doc-Orient-ens-basico.
- MELÈSE, J. (1979). *Approches systémiques des organisations: vers l'entreprise à complexité humaine*. Suresnes: Ed. Hommes et Techniques.
- MELO, A. (1991). Educação e Formação para o Desenvolvimento Rural. *Fórum*, nº 9-10, Universidade do Minho, pp. 149-160.
- MELO, A. (2000). Políticas e estratégias culturais para o desenvolvimento local. In: L. Lima (org.), *Educação de Adultos. Forum II*. Braga: Universidade do Minho-Unidade de Educação Adultos, pp.17-28.
- MEN (1973). *A Reforma do Sistema Escolar*. Lisboa: MEN.
- MESTRES, J. (1988). Evaluación de Centros. *Enciclopèdia Práctica de Pedagogia*, Vol. II, Barcelona: Ed. Planeta, pp. 392-396.
- MESTRES, J. (1990). *Model d'Indicators per a l'Avaluació i Gestió de Qualitat de Centres i Districtes*. Barcelona: Departamento de Didàctica i Organització Educativa (Tese de Doutoramento).
- MEYER, J. & ROWAN, B. (1988). The structure of educational organizations. In: A. Westoby (orgs.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: The Open University.
- MEYER, J. & SCOTT, W. (1992). *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. Newbury Park: Sage.
- MINTZBERG, H. (1986). *Le Pouvoir dans les Organisations*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- MINTZBERG, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MOLINA, M. (1992). Estadística Aplicada a la Educación. *Curso de Doctorado 'Formación del Profesorado'*. Badajoz: ICE-UNEX (polic.)
- MONK, D. (1987). Assigning Elementary Pupils to their Teachers. *Elementary School Journal*, nº 88, pp. 167-187.
- MONTANDON, C. (1991). *L'école dans la vie des familles*. Genève: S. R. Sociologique

- MORAIS, C. (1998). Conceitos e perspectivas de avaliação. *Acta Geral do I Encontro INA: a Avaliação da Administração Pública*. Oeiras: INA, pp. 113 - 116.
- MORAIS, L. (1999). Opção pelo EBM na Zona Pedagógica de Évora. Évora: ISET (Trabalho Final de Curso, polic.).
- MORALES, P. (1988). *Medición de Actitudes en Psicología y Educación. Construcción de Escalas y Problemas Metodológicos*. San Sebastian: Editorial Tarttalo SA.
- MORGAN, G. (1986). *Images of Organization*. Newbury Park: Sage Publications.
- MORROW, R. & TORRES, C. (1997). *Teoria Social e Educação. Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*. Porto: Edições Afrontamento.
- MORTIMORE, P. et al. (1988). *Schools Matters: The Junior Years*. Wells: Open Books.
- MUSGRAVE, P. (1984). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- NAZARETH, J. M. (1988). *Princípios e Métodos de Análise da Demografia Portuguesa*. Lisboa: Editorial Presença.
- NAZARETH, J. M. (1996). *Introdução à Demografia*. Lisboa: Editorial Presença.
- NETO, A. (1995). *Diversidade e Cooperação Metodológica: um imperativo na investigação educacional*. Lisboa: FCUL-Projecto Dianoia,
- NEVES, A., PEDROSO, P. & MATIAS, N. (1993). *O Sistema de Aprendizagem em Portugal. Experiência de Avaliação Crítica*. Lisboa: IEFP.
- NEWMAN, P. (1982). The Peer Group. In: B. Wolman (ed.), *Handbook of Development Psychology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- NORUSIS, M. J. (1994a). *SPSS Professional Statistics 6.1*. Chicago Inc.
- NORUSIS, M. J. (1994b). *SPSS Advanced Statistics 6.1*. Chicago Inc.
- NÓVOA, A. (1992). Nota de apresentação. In: A. Nóvoa (ed.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp.9-11.

- NUNES, A. S., dir. (1991). *Juventude Portuguesa. Situações, Problemas e Aspirações*. Lisboa: IJ-ICSUL.
- NUNES, J. (1999). Portfolios: uma nova ferramenta de avaliação?. In: *Noesis*, nº 52, Out./Dez.
- NUNNALLY, J. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- OAKES, J. (1986). *Educational Indicators: a guide for policymakers*. New Brunswick: Rutgers University.
- OAKES, J. (1989). Why Educational Indicators? The case for assessing school context. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, (2), pp. 181-189.
- OCDE (1992), *As Escolas e a Qualidade*, Porto: Edições ASA.
- OCDE (2000). *Régards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris: CRIE, Édition 2000.
- OPPENHEIM, A. (1992). *Questionnaire Design and Attitude Measurement*. London: Morrison & Gibb, Lda.
- PAIS, J. M. (1991). Aspectos metodológicos da definição da amostra. In: A. Sedas Nunes (dir.), *Juventude Portuguesa. Situações, Problemas e Aspirações*. Lisboa: IJ-ICSUL, pp. 12-13.
- PALACIOS, S. (1996), *Instituciones Educativas para la Calidad Total*, Madrid, Ed. La Muralla, S. A.
- PARDAL, L. (1991). *A Educação, a Escola e a Estratificação Social*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PARENT, G. & PAQUIN, A. (1994). Inquérito junto dos 'desertores' sobre as razões do seu abandono escolar. *Révue des Sciences de l'Éducation*. Vol. XX, nº 4, pp. 697-718 (tradução ISET, polic.)
- PATRÍCIO, M. (1982). A educação de adultos em Portugal: os últimos dois séculos; proposta de conceitos fundamentais. In: M. Patrício (coord.). *Educação de Adultos no Alentejo. Contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora, pp. 33-90.
- PATRÍCIO, M. (1988a). A inovação no centro da reforma educativa. *Inovação*, Lisboa: IIE, Vol. I, 1, pp. 5-12.

- PATRÍCIO, M. (1988b). A promoção do sucesso educativo ou o sentido da reforma. In: CRSE. *Documentos Preparatórios I*. Lisboa: ME, pp. 143-164.
- PATRÍCIO, M. (1998a). O problema da qualidade no sistema educativo português - I. In: M. Patrício (coord). *Educação, Cultura, Escola: o triângulo formativo*. Évora: Diário do Sul - AEPEC, 7 de Outubro, p. 15.
- PATRÍCIO, M. (1998b). O problema da qualidade no sistema educativo português - III. In: M. Patrício (coord). *Educação, Cultura, Escola: o triângulo formativo*. Évora: Diário do Sul - AEPEC, 2 de Dezembro, pp. 17-18.
- PEDRO, E. (1993). *Métodos e Técnicas de Previsão em Educação*. Lisboa: GEP-ME.
- PEDRO, E. & BATISTA, M. (1993). *O Impacto Económico da Educação sobre a Produtividade do Trabalho*. Lisboa: GEPEDUCAÇÃO.
- PEDRO, E., AMORIM, A. & SÁ, C. (1987). *Que População Escolar? Os alunos em análise*. Ensino básico - I Volume. Lisboa: GEP-ME.
- PEIXOTO, J. (1993). Indicador conjuntural ou descendência final? Da quebra à retoma da fecundidade nas sociedades europeias. *Análise Social*, Lisboa: ICS, Vol. XXVIII, 1º, pp. 145-159.
- PERRENOUD, Ph. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PESTANA, M. & GAGEIRO, J. (1998). *Análise de Dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- PIAGET, J. & GARCIA, R. (1987). *Psicogénese e História das Ciências*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PINTO, J. & CURTO, J. (1999). *Estatística para Economia e Gestão. Instrumentos de apoio à tomada de decisão*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- PIRES, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários*. Porto: Edições Asa.

- PIRES, E. L. (1988a). Escolaridade Básica Universal, Obrigatória e gratuita. In: E. L. Pires *et al*, *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições Asa, pp. 9-40.
- PIRES, E. L. (1988b). A massificação escolar. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. I, nº 1, pp. 27-43.
- PIRES, E. L. (2000). As Assimetrias Regionais. In: E. L. Pires, *Nos Meandros do Labirinto Escolar*. Oeiras: Celta Editora, pp. 209-224.
- PLANCHARD, É. (1982). *Pedagogia Contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora, Lda.
- PNUD (1997). *Relatório do Desenvolvimento Humano 1997*. Lisboa: Trinova Editora.
- PNUD (2000). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2000*. Lisboa: Trinova Editora.
- POLLITT, C. (1998). Papéis alternativos para a avaliação no processo de reforma da gestão pública. *Acta Geral do I Encontro INA: a Avaliação da Administração Pública*. Oeiras: INA, pp. 45 - 56.
- POURTOIS, J. DESMET, H. & BARRAS, C. (1994). "Educação familiar e parental", *Inovação*, Vol. 7, nº 3, Lisboa: IIE, pp. 289-305.
- PRESSAT, R. (1979). *Dictionnaire de Démographie*. Paris: PUF.
- PSACHAROPOULOS, G. (1981). Returns to Education: na updated international comparison. *Comparative Education Review*. Vol. XVII, nº 3, pp. 321-341.
- PSACHAROPOULOS, G. (1982). Educação como investimento. *Finanças e Desenvolvimento*. Setembro, pp. 39-42.
- PSACHAROPOULOS, G. (1985). Social Demand Approach. In: T. Husen & T. Postlethwaite (ed.), *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*. Oxford: Pergamon Press, pp. 4620-4622.
- PSACHAROPOULOS, G. (1987a). Economic Aspects of Educational Planning. In: G. Psacharopoulos (ed.), *Economics of Education. Research and Studies*. Oxford: Pergamon Press, pp. 311-315.

- PSACHAROPOULOS, G. (1987b). The Social Demand Models. In: G. Psacharopoulos (ed.), *Economics of Education. Research and Studies*. Oxford: Pergamon Press, pp. 363-365.
- PURKEY, S. & SMITH, M. (1983). Effective Schools: a review. *Elementary School Journal*, nº 83 (4), pp. 427-452.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L-V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RAFAEL, J. (1993). *Avaliação, Programação e Gestão de Projectos*. Lisboa: GEP-ME.
- RAPOSO, N. (1984). *O Computador e a Avaliação da Aprendizagem*. Coimbra: Coimbra Editora Lda.
- REDINHA, J. (1995). 7º Ano de Escolaridade: variação do sucesso em função do novo modelo de desenvolvimento curricular. *IGE InFormação*, ano 4, nº1.
- REIMÃO, C. (1997). A cooperação entre a família e a escola: uma exigência de modernidade. In: P. O. Cunha, *Educação em Debate*. Lisboa: UCP, pp. 139-165.
- REIS, E. (1991). *Estatística Descritiva*. Lisboa. Edições Sílabo, Lda.
- RIBEIRO, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- RILES, W. (1979). *Program Evaluation's Guide* (polic.).
- RILEY, K. & NUTTALL, D. (1994). *Measuring Quality. Education Indicators*. Londres: The Falmer Press.
- RIVAS, M. (1986). Factores de eficacia escolar: una línea de investigación didáctica. *Bordón*, nº 264, pp. 693-707.
- S.E.R.E. (s.d.). *Reforma Educativa: A Reforma Curricular*. Lisboa: ME.
- SAHA, L. (1985). Sociometric Methods. In: T. Husen & T. Postlethwaite (ed.), *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*. Oxford: Pergamon Press, pp. 4700-4703.
- SAMMONS, P. & MORTIMORE, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A review of schools effectiveness research*. Londres: OFSTED.

- SANTIAGO, R. (1993). *Representações Sociais da Escola nos Alunos, Pais e Professores no Espaço Rural*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento, polic.).
- SANTOS, J. & CLÍMACO, M. C. (1992). *Monitorização das Escolas, Observar o Desempenho, Conduzir a Mudança*. Lisboa: GEP-ME.
- SARMENTO, M. (1993). As escolas e as autonomias. *Cadernos Correio Pedagógico*, nº 9. Porto: Edições Asa.
- SARMENTO, M., MEIRA, E., NEIVA, O., RAMOS, A. & COSTA, A. (1998). A escola e o trabalho em tempos cruzados: a formação de jovens que abandonaram a escolaridade obrigatória. Comunicação apresentada ao VI Colóquio AFIRSE/AIPELF "Formação, Saberes profissionais e Situações de Trabalho". Lisboa, 16-18 de Novembro.
- SCHEAFFER, R., MENDENHALL, W. & OTT, L. (1990). *Elementary Survey Sampling*. Duxbury Press.
- SCHEERENS, J. (1992). Process indicators of school functioning. In: CERI, *The OECD International Educational Indicators*. Paris: OCDE.
- SCHEERENS, J. & CREEMERS, B. (1989). Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness. In: B. Creemers, T. Peters & D. Reynolds (eds.), *School Effectiveness and School Improvement. Proceedings of the Second International Congress*. Rotterdam, pp. 265-279.
- SEBER, G. (1984). *Multivariate Observations*. New York: John Wiley & Sons.
- SEDANO, M. & PEREZ, R. (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Editorial Cincel S.A.
- SEGOVIA, J. (1992). La Calidad de la Educación y la Reforma Educativa. *Claves de la Reforma Educativa*. Madrid: FUHEM, pp. 13-45.
- SELTIZ, C., WRIGHTSMAN, L. & COOK, S. (1977). *Les Méthodes de Recherche en Sciences Sociales*. Laval: Éditions HRW.
- SERAFINI, O. (1990). Dimensões de Avaliação Institucional. Uma abordagem estrutural reportada à Universidade. *Inovação*. Vol. 3, nº 4, pp. 97-108.

- SERAFINI, O. & NILO, S. (s. d.). Aplicación de cuestionarios y juicios de expertos: Sistema de Evaluación del PREDE. Braga: Universidade do Minho, pp. 93-112 (polic.).
- SERAFINI, O., LAFUENTE, C & RIVELLI, C. (1989). La Universidad Paraguaya y sus Egresados. Un Estudio de Seguimiento. Assunción - Paraguay: Universidad Católica - CIDSEP, pp. 59-79.
- SERRANO, G. (1994). *Investigación Cualitativa: Retos y Interrogantes*. Vol. I. Madrid: Ed. Anaya.
- SHAVELSON, R. (1988). *O Planeamento da Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: CIES-ISCTE (polic.).
- SHULMAN, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: M. Wittrock, *La Investigación de la Enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Madrid: Paidós-MEC, pp. 9-91.
- SILVA, A. S. (1994). *Tempos Cruzados: Um Estudo Interpretativo da Cultura Popular*. Porto: Afrontamento.
- SILVA, C. (1999). *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*. Oeiras: Celta Editora.
- SOUSA, A. (1990). *Introdução à Gestão. Uma Abordagem Sistémica*. Lisboa: Verbo
- SOUSA, M. R. (1987). A crise da Administração Pública. *Seminário "Para onde vai a Administração Pública?"*. Lisboa, 8-9 de Maio (polic.)
- SPROULL, L. & ZUBROW, D. (1981). Performance information in school systems: perspectives from organization theory. *Educational Administration Quarterly*, 17 (3), pp. 61-79.
- STACEY, R. (1995). *A Fronteira do Caos*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- STEWART, I. (1991). *Deus Joga aos Dados?*. Lisboa: Gradiva.
- STEVENS, J. (1986). *Applied Multivariate Statistics for the School Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- STOER, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- STOER, S. & ARAÚJO, H. (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)Periferia Europeia*. Lisboa: Escher.

- STONER, J. & FREEMAN R. (1995). *Administração*. Rio de Janeiro: Editora Prentice Hall do Brasil Lda.
- STUFFLEBEAM, D. & SHINFIELD, A. (1987). *Evaluación Sistemática*. Madrid: Paidós-MEC.
- SUDMAN, S. & BRADBURN, N. (1982). *Asking Questions: a practical guide to questionnaire design*. San Francisco: Jossey-Bass.
- TEDDLIE, C. & STRINGFIELD, S. (1993). *Schools Make a Difference: lessons learned from a 10 years study of school effects*. New York: Teachers College Press.
- TEIXEIRA, M. (1997). *O Professor e a Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- TEODORO, A. (1994). *A Carreira Docente: Formação, Avaliação, Progressão*. Lisboa. Texto Editora.
- THOMPSON, J. (1967). *Organizations in Action*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- TIBÚRCIO, L. (1982). *Disparidades Regionais e Democratização*. Lisboa: GEP-MEN.
- TORRES, A. (1996). *Demografia e Desenvolvimento: elementos básicos*. Lisboa: Gradiva.
- TORRES, L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- TRIGO, M. (1994). *Educação para todos, ponte para um outro futuro. PEPT 2000*. Lisboa: ME.
- TRINDADE, V. (1996). *Estudo da Atitude Científica dos Professores. Do que se pensa ao que se faz*. Lisboa: IIE.
- TUCKMAN, B. (1978). *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Javanovich, Inc.
- TYLER, R. (1967). *Changing Concepts of Educational Evaluation*. In: R. Stake (coord). *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Vol I. New York: Rand McNally.
- TYLER, R. (1973). *Principios Básicos del Curriculum*. Buenos Aires: Troquel.
- UNESCO (1987a). *O Papel de Diagnóstico no Planeamento da Educação e na Tomada de Decisão*. Lisboa: GEP-ME.

- UNESCO (1987b). *O Processo de Planeamento em Educação*. Lisboa: GEP-ME.
- UNESCO (1989). *Estatísticas e Indicadores de Ensino*. Módulo V. Lisboa: GEP-ME.
- UNESCO (1994). *Relatório Mundial da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- UNESCO (1998). *Professores e Ensino num Mundo em Mudança (Relatório Mundial da Educação 1998)*. Porto: Edições Asa.
- VAN HAECHT, A. (1994). *A Escola à Prova da Sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VERDASCA, E. (1997). *Escolhas Educativas e Representações Sociais dos Pais. O caso de uma escola privada confessional*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa (Dissertação de Mestrado, polic.).
- VERDASCA, J. (1992). *O Sistema de Aprendizagem como Rede de Escolarização Oposta: do centralismo normativo às lógicas e interpretações locais dos actores*. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado, polic.).
- VERDASCA, J. (1995). *Instrumentos de Diagnóstico e de Planeamento em Educação*. Évora: Publicações Universidade de Évora.
- VERDASCA, J. (1997). *Direcção e Gestão das Escolas: as formas de uma reforma*. In: M. Patrício (org.), *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Editora, pp. 639-656.
- VERDASCA, J. (1998). *IGE: Bases gerais de orientação na (re)definição de uma estratégia evolutiva de intervenção. Estratégia de Formação para a IGE. Plano Operacional*. Lisboa: (Curso de Formação - Acção 2.3, polic.)
- VERDASCA, J. (1999). *Seminário "A Educação para o próximo milénio - conclusões"*. *SDPSul Informação*, nº 12, pp. 6-8.
- VERDASCA, J. (2000). *Questões de Demografia Escolar ... explorando o diagrama de fluxos*. In: F. Ramos, C. Silva & M. Marujo (coords.), *Homenagem ao Professor Augusto da Silva*. Évora: Departamento de Sociologia/Universidade de Évora, pp. 369-386.

- VICENTE, P., REIS, E. & FERRÃO, F. (1996). *Sondagens. A amostra como factor decisivo de qualidade*. Lisboa: Edições Sílabo.
- WEBSTER, W. & EDWARDS, M. (1993). *An Accountability System for School Improvement*. Atlanta: AERA (polic.)
- WEICK, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, pp. 1-19.
- WILLMS, J. (1992). *Monitoring School Performance. A Guide for Educators*. Bristol: The Falmer Press.
- WOODHALL, M. (1987). Human Capital Concepts. In: G. Psacharopoulos (ed.), *Economics of Education — Research and Studies*. Oxford: Pergamon Press, pp. 21-24.

2. Legislação e outra documentação

Lei nº 5/73 de 25 de Julho.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro.

Lei nº 18/96 de 20 de Junho.

Lei nº 159/99 de 14 de Setembro

Decreto-Lei nº 47480 de 2 de Janeiro de 1967.

Decreto-Lei nº 35/88, de 4 de Fevereiro.

Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro

Decreto-Lei nº 268/89 de 29 de Agosto

Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio

Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto

Decreto-Lei nº 27/95 de 23 de Dezembro.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio

Decreto-Lei nº 329/98 de 2 de Novembro

Despacho Normativo nº 98-A/92 de 20 de Junho.

Disp. Conj. 112/SERE/SEEBS/93 de 17 de Junho

Disp. Conj. 73/SEAE/SEEI/96 de 1 de Agosto

Despacho 121/85 de 2 de Novembro

Despacho 119/ME/88, de 15 de Julho.

Despacho 141/ME/90 de 1 de Setembro

Despacho 142/ME/90 de 1 de Setembro

Despacho 162/ME/91 de 23 de Outubro.

Despacho 134/ME/92 de 1 de Setembro

Despacho nº 644-A/94 de 15 de Setembro.

Despacho 22/SEEI/96 de 9 de Junho

Constituição da República Portuguesa

CrITÉrios Gerais de Avaliação Final - Junho de 1998 (polic.)

CrITÉrios de Organização de Turmas e de Elaboração de Horários -2º e 3º
ciclos do básico (<http://www.deb.min-edu.pt/organizacao>)

- Grandes Opções do Plano para 1999 (Lei nº 87-A/98 de 31 de Dezembro)
- Grandes Opções do Plano para 2000 (Lei nº 3-A/2000 de 4 de Abril)
- Observatório permanente. Ensino secundário. Fichas de operacionalização de conceitos. (polic)
- Observatório permanente. Fichas de projecto (polic)
- Pacto Educativo para o Futuro (ME, 1996)
- Público, Edição de 27 de Agosto de 2001
- Statistics. World Education Educators Conceptual Framework (<http://www.unescostat.unesco.org/indicator>)

APÊNDICES

E

ANEXOS

APÊNDICE I

Etapas do processo polietápico de amostragem

1ª Etapa

Seleccção aleatória estratificada dos municípios pelo critério de repartição por igual

Classes	Municípios-População	Municípios-Amostra
Classe I	Évora Vendas Novas Vila Viçosa	Évora
...
Classe VI	Alandroal Portel	Portel

2ª Etapa (Situação 1)

Estabelecimentos do ensino oficial com 2º e/ou 3º ciclos do básico, no período de 93/94 a 97/98, nos seis municípios seleccionados do Alentejo Central.

Municípios	Rede EBM	Rede Ensino Directo
Évora	- Azaruja - Torre dos Coelheiros - S. Manços - S. Miguel de Machede - N. Sª. de Machede - N. Sª. de Guadalupe - N. Sª. da Torega - S. Sebastião da Giesteira	- EB 2-3 de Évora - EB 2-3 de André de Resende - EB 2-3 de Sta. Clara - Externato Oratório de S. José - Secundária de André de Gouveia - Secundária Gabriel Pereira - Secundária Severim de Faria
Portel	- Monte do Trigo - S. Bartolomeu do Outeiro - Alqueva	- EB2-3 de Portel

2ª Etapa (Situação 2)

Seleção aleatória estratificada dos estabelecimentos de ensino público
com 2º e/ou 3º ciclos do básico pelo critério de repartição proporcional

Municípios	Escolas-População	Escolas-Amostra
Évora	EB 2-3 de Évora EB 2-3 de André de Resende EB 2-3 de Sta. Clara Secundária Severim de Faria Secundária de André de Gouveia	EB 2-3 de Évora EB 2-3 de Sta. Clara Secundária de André de Gouveia
Portel	EB2-3/Sec de Portel	EB2-3 de Portel

3ª Etapa

Seleção aleatória estratificada das unidades-turma

Turmas Escolas	2º C			3º C			Total		
	N	n	%	N	n	%	N	n	%
- EB 2.3 de Évora	17	8	47	20	12	60	37	20	54
- EB 2.3 de Sta. Clara	16	4	25	11	7	64	27	11	41
- Sec. André de Gouveia	-	-	-	16	10	63	16	10	63
- EB 2.3 de Portel	5	3	60	9	6	67	14	9	64
Total	38	15	39	56	35	63	165	50	30

4ª Etapa

Distribuição das unidades-aluno (populacionais e amostrais)
por estabelecimento de ensino e por ciclo de estudos

Alunos Escolas	2º C			3º C			Total		
	N	n	%	N	n	%	N	n	%
- EB 2.3 de Évora	369	197	53	508	303	60	877	500	57
- EB 2.3 de Sta. Clara	369	98	27	281	169	60	650	267	41
- Sec. André de Gouveia	-	-	-	419	244	58	419	244	58
- EB 2.3 de Portel	112	75	67	216	159	74	328	234	71
Total	850	370	44	1424	815	61	2274	1245	55

APÊNDICE II

Guião das entrevistas exploratórias

1. Elementos de identificação do aluno

Sexo: Masculino Feminino

Idade: _____

Ano de escolaridade _____ Turma _____

Escola que frequentas _____

2. Na tua opinião para que serve a escola?

3. A que aspectos dão os professores maior importância na avaliação dos alunos?

4. O que mais tem contribuído para o teu rendimento escolar?

5. Que importância tem para ti a escola?

APÊNDICE III

QUESTIONÁRIO

(versão provisória)

Este questionário tem como principal objectivo conhecer a tua opinião sobre alguns aspectos da tua vida escolar.

Demora cerca de 30 minutos a responder, mas o teu contributo é extremamente importante, pelo que se agradece, desde já, toda a tua disponibilidade e colaboração.

PARTE I

Responde, completando os espaços, ou assinalando com uma cruz a resposta que corresponde à tua situação

1. Sexo: Masculino Feminino
2. Data de nascimento: Dia _____ Mês _____ Ano 19__
3. Escola que frequentas _____
4. Ano de escolaridade que frequentas _____ 5. Turma _____
6. Caracterização sócio-profissional e habilitações do agregado familiar:

Completa o quadro

Relação de parentesco	Idade	Profissão	Nível de escolaridade

7. Fale-me agora das profissões e níveis de escolarização dos teus avós:

	Profissão (no caso de ser reformado, indicar a principal profissão antes da reforma)	Nível de Escolaridade
Avô paterno	_____	_____
Avó paterna	_____	_____
Avô materno	_____	_____
Avó materna	_____	_____

8. Moras em: Casa própria Arrendada
 Emprestada Outra situação

9. Na casa onde moras tens:

	Sim	Não
- Luz eléctrica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Água canalizada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Esgotos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Casa de banho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Garagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Televisor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Alarme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Máquina de lavar roupa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Máquina de lavar loiça	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Frigorífico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Arca congeladora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Ar condicionado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Esquentador/Cilindro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Aspirador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Telemóvel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Televisor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Aparelhagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Máquina fotográfica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Câmara de vídeo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Videogravador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Computador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Ligação à Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Um espaço de biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Um quarto só para ti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Se não tens um quarto só para ti, quem mais utiliza o quarto? _____

11. Tens empregadas/empregados domésticas? Sim Não

12. Tens carro? Sim Não

13. Se sim, quantos carros tens? _____
14. Que países já visitaste ? _____

15. Fazes anualmente férias fora da tua residência habitual ? Sim Não
16. Que profissão gostarias de vir a ter ? _____
17. Achas que vais conseguir um dia ter essa profissão ?
Gostava, mas sei que não vou conseguir
Não sei, talvez consiga
Vai ser muito difícil, mas vou tentar
Vou fazer tudo para conseguir
18. Moras na mesma localidade onde fica situada a escola ? Sim Não
19. Meio de acesso geralmente utilizado na deslocação até à escola : ?
A pé
Carro próprio
Transporte público
Transporte escolar
Outro
20. Quantos quilómetros fazes diariamente no percurso casa-escola ? _____
21. Quanto tempo demoras diariamente no percurso casa-escola ? _____
22. A que horas saís, geralmente, de casa para ir para a escola ? _____
23. E a que horas regressas geralmente a casa ? _____
24. Em tempo de aulas a que horas te costumas deitar ? _____
25. Costumas ver televisão? Sim Não
26. Se sim, quantas horas vês, em média, por dia ? _____
27. E qual o teu programa preferido ? _____
28. Em casa alguém tem o hábito de ler o jornal ? Sim Não
29. Se sim, qual o jornal _____
30. Recebes algum tipo de apoio ou benefício do SASE ? Sim Não
31. Se sim, és subsidiado ? parcialmente
na totalidade

32. Falas habitualmente com os teus pais e/ou com as pessoas com quem vives sobre a tua vida escolar ?

- Falo todos os dias ou quase todos
 Falo mais ou menos uma vez p/ semana
 Falo só de tempos a tempos
 Não falo

33. Que profissão achas que os teus pais gostariam que tu viesses a ter?

34. Frequentaste a Pré-Escolar ? Sim Não

35. Se sim, quantos anos frequentaste ? _____

36. (só para o 3º ciclo) Fizeste o 2º ciclo na Telescola ? Sim Não

37. És repetente ? Sim Não

38. Ao todo, quantos anos já reprovaste ? _____

39. Descreve o teu percurso escolar até ao momento, completando o quadro abaixo:

(utiliza a coluna do centro para indicares o ano de escolaridade em que estiveste matriculado e a coluna da direita para indicares se nesse ano tiveste ou não apoio pedagógico)

Ano lectivo	Ano de escolaridade	Apoio pedagógico	
		Sim	Não
1997/98	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1996/97	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1995/96	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1994/95	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1993/94	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1992/93	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1991/92	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1990/91	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1989/90	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1988/89	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1987/88	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

40. Quem te ajuda normalmente nos trabalhos escolares ?

(Podes assinalar várias respostas, se for esse o caso)

Ninguém, pois faço os trabalhos sozinho(a) O pai e/ou a mãe
 Irmãos mais velhos Explicador
 Outras pessoas Quem ? _____

41. Considerando toda a tua vida de estudante como achas que tem sido o teu aproveitamento escolar ?

Muito fraco
 Fraco
 Razoável
 Bom
 Muito bom

42. Quais as três principais razões, que na tua opinião, mais têm contribuído para o teu aproveitamento escolar? (Assinala três respostas)

Esforço pessoal ou Pouco esforço pessoal
 Interesse pela escola ou Desinteresse pela escola
 Capacidades pessoais ou Falta de capacidades pessoais
 Apoio fora da escola ou Falta de apoio fora da escola
 Condições de trabalho em casa ou Falta de condições em casa
 Os bons colegas de estudo ou As más companhias
 A qualidade dos professores ou Fraca qualidade dos professores
 Bom horário da escola ou Mau horário escolar
 Tempo que dispõe para estudar ou Falta de tempo para estudar
 Ter tido sorte ou Ter tido azar

43. Relativamente ao comportamento escolar, consideras-te um aluno:

Com mau comportamento
 Com um comportamento, por vezes, pouco correcto
 Com um comportamento razoável
 Com um comportamento bom
 Com um comportamento muito bom

44. Este ano lectivo, já foste alguma vez posto fora da sala? Sim Não 45.

Se sim, mais ou menos quantas vezes ? _____

46. E em anos lectivos anteriores, foste alguma vez posto fora da sala ? Sim
Não

47. Na tua opinião, a qual dos aspectos os professores dão maior importância na avaliação dos alunos? (Escolhe as duas que consideras mais importantes)

Esforço do aluno

Inteligência do aluno

Criatividade e imaginação

Capacidade de decorar matérias

Assiduidade às aulas

Ser-se disciplinado nas aulas

Participação activa nas aulas

Dar "graxa" aos professores

Outros Quais ? _____

48. Para que achas que serve a escola ? (Escolhe as duas que consideras mais importantes)

Para escolher os melhores alunos, os mais capazes

Para dar uma preparação aos alunos para a vida prática

Para desenvolver o espírito crítico e a criatividade

Para os alunos conviverem uns com os outros

Para formar cidadãos aptos para a vida em sociedade

Para diminuir as desigualdades sociais

Para fornecer conhecimentos gerais e básicos

49. Pensas continuar a estudar depois do 9º ano ?

Sim Não Ainda não sei

50. Da tua turma, quais os(as) colegas que consideras de verdade mais teus (tuas) amigos(as)? (Indica os nomes. começando pelo mais amigo(a))

51. E quais aqueles(as) que não consideras serem de verdade teus (tuas) amigos(as) ?

(Indica os nomes da tua turma, começando pelo que achas que é menos amigo(a))

52. E quais aqueles(as) que pensas que te consideram como muito amigo(a) ? (Tem em atenção que só deves indicar nomes de colegas da tua turma)

53. E quais aqueles(as) que pensas que não te consideram como muito amigo(a) ?

(Tem em atenção que só deves indicar nomes de colegas da tua turma)

PARTE II

As afirmações que se seguem referem-se a vários aspectos da tua vida escolar. Não tenhas qualquer receio em expressares a tua opinião sincera, pois não há respostas certas nem erradas .

Para responderes, envolve com um círculo (○) as letras que correspondem à tua opinião pessoal de acordo com a seguinte escala:

Concordo totalmente	CT
Concordo em parte	CP
Discordo em parte	DP
Discordo totalmente	DT
Nem concordo, nem discordo (Indeciso)	I

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Na escola é-me permitido usar a minha imaginação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. No trabalho escolar encontro frequentemente desafios | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. A escola foi a melhor coisa que me aconteceu até agora | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. É divertido estar na escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Os livros escolares são aborrecidos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Apêndices e Anexos

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 6. Estou desejoso que o tempo passe depressa durante as aulas e que chegue o intervalo para me poder divertir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Na escola faço coisas muito agradáveis e interessantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. A maior parte das coisas que faço nas aulas não tem sentido | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Muito pouco do que faço na escola me interessa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Já que passo tanto tempo na escola, deviam-se tratar coisas com mais interesse | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Os meus interesses são difíceis de satisfazer na escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. É importante para mim, trabalhar com as mãos ocasionalmente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Na escola trabalha-se muito pouco com as mãos e o corpo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. A escola dedica muito pouco tempo às disciplinas práticas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Se penso por mim próprio só arranjo problemas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Acho que os professores não nos dão suficientes responsabilidades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Não está certo que sejam os professores sempre a decidir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Se nos fosse permitido assumir mais responsabilidades, aprenderíamos mais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Os meus professores são justos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Se tiver problemas tenho pelo menos um professor com que posso contar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. A maior parte dos professores importa-se com os alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. A maior parte dos meus professores gosta de brincar com os alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Eu gosto muito da maior parte dos meus professores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. A melhor coisa na escola são os colegas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Os colegas na escola são mais importantes do que o que nós aprendemos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. É mais importante para mim divertir-me do que ser um | | | | | |

bom aluno	1	2	3	4	5
27. Sem os meus colegas eu não suportaria a escola	1	2	3	4	5
28. Para suportar a escola tenho que ocasionalmente fazer-me de bobo	1	2	3	4	5
29. O trabalho escolar é tão aborrecido que dedico uma grande parte do tempo a divertir-me com outras coisas	1	2	3	4	5
30. Eu não me importo muito com os trabalhos de casa	1	2	3	4	5
31. De um modo geral, participo activamente durante as aulas	1	2	3	4	5
32. Trabalho duramente nas actividades escolares	1	2	3	4	5

Chegaste ao fim do questionário.
Obrigado pela colaboração prestada.

APÊNDICE IV

QUESTIONÁRIO (versão definitiva)

CÓD.: _____

Este questionário tem como principal objectivo conhecer a tua opinião sobre alguns aspectos da tua vida escolar.

Demora cerca de 30 minutos a responder e o teu contributo é extremamente importante, garantindo-se total anonimato e confidencialidade.

PARTE I

Responde, completando os espaços, ou assinalando com uma cruz a resposta que corresponde à tua situação

1. Sexo: Masculino Feminino
2. Data de nascimento: Dia _____ Mês _____ Ano 19__
3. Escola que frequentas _____
4. Ano de escolaridade que frequentas _____ 5. Turma _____
6. Caracterização das pessoas com quem vives.

Completa o quadro:

Relação de parentesco	Idade	Profissão	Nível de escolaridade

7. Fale-me agora das profissões e níveis de escolarização dos teus avós:

	Profissão (no caso de ser reformado, indicar a principal profissão antes da reforma)	Nível de Escolaridade
Avô paterno	_____	_____
Avó paterna	_____	_____
Avô materno	_____	_____
Avó materna	_____	_____

8. Moras em: Casa própria Arrendada
 Emprestada Outra situação

9. Na casa onde moras tens:

	Sim	Não
- Luz eléctrica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Água canalizada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Esgotos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Casa de banho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Garagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Televisor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Alarme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Máquina de lavar roupa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Máquina de lavar loiça	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Frigorífico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Arca congeladora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Ar condicionado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Esquentador/Cilindro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Aspirador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Telemóvel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Televisor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Aparelhagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Máquina fotográfica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Câmara de vídeo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Videogravador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Computador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Ligação à Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Um espaço de biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Um quarto só para ti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Tens empregadas/empregados domésticas? Sim Não

11. Tens carro? Sim Não

12. Se sim, quantos carros tens? _____

13. Que países já visitaste ? _____

14. Fazes anualmente férias fora da tua residência habitual ? Sim Não
15. Que profissão gostarias de vir a ter ? _____
16. Achas que vais conseguir um dia ter essa profissão ?
 Gostava, mas sei que não vou conseguir
 Não sei, talvez consiga
 Vai ser muito difícil, mas vou tentar
 Vou fazer tudo para conseguir
17. Moras na mesma localidade onde fica situada a escola ? Sim Não
18. Meio de acesso geralmente utilizado na deslocação até à escola : ?
 A pé
 Carro próprio
 Transporte público
 Transporte escolar
 Outro
19. Quantos quilómetros fazes diariamente no percurso casa-escola ? _____
20. Quanto tempo demoras diariamente no percurso casa-escola ? _____
21. A que horas saís, geralmente, de casa para ir para a escola ? _____
22. E a que horas regressas geralmente a casa ? _____
23. Em tempo de aulas a que horas te costumás deitar ? _____
24. Costumas ver televisão? Sim Não
25. Se sim, quantas horas vês, em média, por dia ? _____
26. Qual o teu programa preferido ? _____
27. Em casa alguém tem o hábito de ler o jornal ? Sim Não
28. Se sim, qual o jornal _____
29. Recebes algum tipo de apoio ou benefício do SASE ? Sim Não
30. Se sim, és subsidiado ? parcialmente
 na totalidade

31. Falas habitualmente com os teus pais e/ou com as pessoas com quem vives sobre a tua vida escolar ?

- Falo todos os dias ou quase todos
 Falo mais ou menos uma vez p/ semana
 Falo só de tempos a tempos
 Não falo

32. Que profissão achas que os teus pais/pessoas com quem vives gostariam que viesses a ter?

33. Frequentaste a Pré-Escolar ? Sim Não

34. Se sim, quantos anos frequentaste ? _____

35. (só para o 3º ciclo) Fizeste o 2º ciclo na Telescola ? Sim Não

36. És repetente ? Sim Não

37. Ao todo, quantos anos já reprovaste ? _____

38. Descreve o teu percurso escolar até ao momento, completando o quadro abaixo:

(utiliza a coluna do centro para indicares o ano de escolaridade em que estiveste matriculado e a coluna da direita para indicares se nesse ano tiveste ou não apoio pedagógico)

Ano lectivo	Ano de escolaridade	Apoio pedagógico	
		Sim	Não
1997/98	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1996/97	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1995/96	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1994/95	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1993/94	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1992/93	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1991/92	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1990/91	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1989/90	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1988/89	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1987/88	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39. Quem te ajuda normalmente nos trabalhos escolares ?

Ninguém, pois faço os trabalhos sozinho(a) O pai e/ou a mãe
 Irmãos mais velhos Explicador
 Outras pessoas Quem ? _____

40. Considerando toda a tua vida de estudante como achas que tem sido o teu aproveitamento escolar ?

Muito fraco
 Fraco
 Razoável
 Bom
 Muito bom

41. Relativamente ao comportamento escolar, consideras-te um aluno:

Com mau comportamento
 Com um comportamento, por vezes, pouco correcto
 Com um comportamento razoável
 Com um comportamento bom
 Com um comportamento muito bom

42. Este ano lectivo, já foste alguma vez posto fora da sala? Sim Não

43. E em anos lectivos anteriores, foste alguma vez posto fora da sala ? Sim
 Não

44. Para que achas que serve a escola ? (Escolhe as duas que consideras mais importantes)

Para escolher os melhores alunos, os mais capazes
 Para dar uma preparação aos alunos para a vida prática
 Para desenvolver o espírito crítico e a criatividade
 Para os alunos conviverem uns com os outros
 Para formar cidadãos aptos para a vida em sociedade
 Para diminuir as desigualdades sociais
 Para fornecer conhecimentos gerais e básicos

45. Pensas continuar a estudar depois do 9º ano ?

Sim Não Ainda não sei

46. Da tua turma, quais os(as) colegas que consideras de verdade mais teus (tuas) amigos(as)? (Indica os nomes, começando pelo mais amigo(a))
-
-

47. E quais aqueles(as) que não consideras serem de verdade teus (tuas) amigos(as) ? (Indica os nomes da tua turma, começando pelo que achas que é menos amigo(a))
-
-

PARTE II

As afirmações que se seguem referem-se a vários aspectos da tua vida escolar. Não tenhas qualquer receio em expressares a tua opinião sincera, pois não há respostas certas nem erradas .

Para responderes, envolve com um círculo (○) as letras que correspondem à tua opinião pessoal de acordo com a seguinte escala:

Concordo totalmente	CT
Concordo em parte	CP
Discordo em parte	DP
Discordo totalmente	DT
Nem concordo, nem discordo (Indeciso)	I

- | | | | | | |
|--|----|----|----|----|---|
| 1. Na escola é-me permitido usar a imaginação | CT | CP | DP | DT | I |
| 2. No trabalho escolar encontro frequentemente desafios | CT | CP | DP | DT | I |
| 3. A escola foi a melhor coisa que me aconteceu até agora | CT | CP | DP | DT | I |
| 4. Divirto-me imenso na escola | CT | CP | DP | DT | I |
| 5. Na escola faço coisas que me agradam bastante | CT | CP | DP | DT | I |
| 6. Estou desejoso que o tempo passe depressa durante as aulas | CT | CP | DP | DT | I |
| 7. A maior parte das coisas que faço nas aulas não têm sentido | CT | CP | DP | DT | I |

8. Muito pouco do que faço na escola me interessa	CT	CP	DP	DT	I
9. Já que passo tanto tempo na escola, deviam-se tratar coisas com mais interesse	CT	CP	DP	DT	I
10. Os livros escolares são aborrecidos	CT	CP	DP	DT	I
11. Os meus interesses são difíceis de satisfazer na escola	CT	CP	DP	DT	I
12. É importante para mim trabalhar de vez em quando com as mãos	CT	CP	DP	DT	I
13. Na escola trabalha-se muito pouco com as mãos e o corpo	CT	CP	DP	DT	I
14. A escola dedica muito pouco tempo às coisas práticas	CT	CP	DP	DT	I
15. Se penso por mim próprio, só arranjo problemas	CT	CP	DP	DT	I
16. Acho que os professores não me dão suficientes responsabilidades	CT	CP	DP	DT	I
17. Não está certo que sejam os professores sempre a decidir	CT	CP	DP	DT	I
18. Se me fosse permitido assumir mais responsabilidades, aprendia mais	CT	CP	DP	DT	I
19. Os meus professores são justos	CT	CP	DP	DT	I
20. Se tiver problemas sei que tenho pelo menos um professor com que posso contar	CT	CP	DP	DT	I
21. A maior parte dos professores importa-se com os alunos	CT	CP	DP	DT	I
22. A maior parte dos meus professores gosta de brincar com os alunos	CT	CP	DP	DT	I
23. Andar na escola não vale o sacrifício	CT	CP	DP	DT	I
24. A melhor coisa na escola são os colegas	CT	CP	DP	DT	I
25. Na escola, os colegas têm para mim mais importância do que aquilo que eu aprendo	CT	CP	DP	DT	I
26. É muito mais importante para mim divertir-me do que ser um bom aluno	CT	CP	DP	DT	I
27. Sem os meus colegas eu não suportaria a escola	CT	CP	DP	DT	I

28. Só venho à escola para não ter falta	CT	CP	DP	DT	I
29. Andar na escola é para mim um grande aborrecimento	CT	CP	DP	DT	I
30. Eu não ligo aos trabalhos de casa	CT	CP	DP	DT	I
31. De um modo geral, durante as aulas penso noutras coisas	CT	CP	DP	DT	I
32. Trabalho com grande prazer nas actividades escolares	CT	CP	DP	DT	I
33. Assim que tiver idade prefiro ir trabalhar do que vir à escola	CT	CP	DP	DT	I
34. Venho à escola porque sou obrigado	CT	CP	DP	DT	I

Chegaste ao fim do questionário.

Obrigado pela tua colaboração.

APÊNDICE V

----- FACTOR ANALYSIS -----

Analysis number 1 Listwise deletion of cases with missing values

	Mean	Std Dev	Label
Q1	4,66479	,91741	
Q2	3,88317	1,08630	
Q3	3,27493	1,37090	
Q4	4,10183	1,47810	
Q5	3,94429	1,17396	
Q6	1,89309	1,21047	
Q7	3,88763	1,37609	
Q8	3,53549	1,44156	
Q9	2,03884	1,29066	
Q10	2,81133	1,43954	
Q11	2,89879	1,39884	
Q13	2,80134	1,49895	
Q14	3,37017	1,43676	
Q15	3,66437	1,47704	
Q16	3,37736	1,41735	
Q19	3,65319	1,39510	
Q20	4,20036	1,27043	
Q21	3,92633	1,26944	
Q22	3,60467	1,31493	
Q23	3,80423	1,43987	
Q24	3,88130	1,24469	
Q28	3,17791	1,44216	
Q29	3,74214	1,41483	
Q27	3,08713	1,41010	
Q29	3,96988	1,40076	
Q18	3,63341	1,44879	
Q30	3,97874	1,30639	
Q31	3,16161	1,41421	
Q32	3,91884	1,19383	
Q33	3,81644	1,44977	
Q34	4,02426	1,40635	

Number of Cases = 1113

Correlation Matrix:

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9
Q1	1,00000								
Q2	,21964	1,00000							
Q3	,22479	,37634	1,00000						
Q4	,19167	,26430	,31784	1,00000					
Q5	,21427	,28561	,39396	,48323	1,00000				
Q6	,04732	,13163	,07415	,13559	,16609	1,00000			
Q7	,02596	,17517	,19172	,06373	,11714	,20870	1,00000		
Q8	,06014	,14808	,20076	,19839	,14199	,24164	,48361	1,00000	
Q9	,06876	,12992	,16300	,36857	,19469	,29410	,33391	,26216	1,00000
Q10	,16939	,23649	,29924	,24051	,29396	,29661	,28199	,30657	,30570
Q11	,05499	,13040	,18971	,39016	,05356	,24417	,32787	,31133	,26928
Q13	,03893	,02091	,34787	,04161	,13776	,13443	,16379	,10889	,17346
Q14	,03969	,09407	,13079	,16761	,36109	,21991	,19926	,19339	,21368

Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes

FACTOR ANALYSIS

	Q16	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24
Q5	,06202	-,04900	,02164	-,02705	-,02483	-,00459	,06371
Q6	,00054	-,01250	,09847	,03439	,07130	,02596	-,04898
Q7	-,01927	,08023	,01197	,05878	,01509	-,00759	,05722
Q8	-,04968	,03246	,09829	,02107	,05813	-,02136	,06258
Q9	-,04966	,02786	,07469	,03797	,00144	,01097	-,04608
Q10	-,04106	-,01364	,02608	-,02436	-,00190	-,00293	-,06310
Q11	-,05129	-,05296	,02630	-,03359	-,01779	-,05096	-,02825
Q13	-,15355	-,08911	-,04797	-,10079	-,06524	,02175	-,02682
Q14	-,11253	-,05199	-,04342	-,05345	-,03241	,01460	,02796
Q15	-,06959	,01700	,00099	-,00143	-,03509	-,07990	,06496
Q16	,38863+	,00550	-,07194	-,01579	-,03399	,01645	,01759
Q19	,09910	,43597*	-,11677	-,05939	-,08184	,03408	-,02031
Q20	,13326	,37157	,47853*	-,10136	-,16625	-,02934	,06187
Q21	,13994	,47250	,47907	,55430+	-,10142	-,03265	,02213
Q22	,08479	,42164	,42665	,49151	,46742+	,01284	,00942
Q23	,27189	,13363	,14476	,14658	,04486	,41772+	-,00614
Q24	,00962	,04830	-,06727	,04058	-,05068	,07320	,52692+
Q25	,13785	,13580	,07945	,15201	,00544	,32722	,47576
Q26	,23305	,19586	,18477	,22543	,08318	,39467	,32405
Q27	,09953	,11972	-,02531	,10423	,00452	,14747	,53075
Q28	,27921	,16669	,16965	,17735	,05262	,49878	,11288
Q29	,25614	,22599	,12083	,19063	,09939	,44121	,09968
Q30	,27334	,15587	,20435	,19868	,09199	,42930	,04709
Q31	,20134	,21755	,14766	,21797	,10681	,35359	,23003
Q32	-,01907	,35230	,26165	,34953	,28407	,18091	,09135
Q33	,25619	,04296	,09193	,05176	-,03038	,40067	-,02342
Q34	,29979	,12352	,14087	,12797	,02839	,46135	,00662

	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30	Q31
Q1	-,00750	-,00291	-,00894	-,03176	-,04294	-,00585	,00877
Q2	-,00597	-,01607	-,06132	-,03141	-,04949	-,00841	-,02251
Q3	,01310	-,00225	-,00942	-,01669	-,00691	-,03824	-,05274
Q4	,10152	,09609	,05944	,01313	-,04413	-,00231	-,00569
Q5	,06799	,06586	,02919	,00448	-,05754	,03286	,01016
Q6	-,03997	-,03098	-,05006	-,00036	,02023	,03038	-,03231
Q7	-,00269	,01213	-,01393	-,03279	-,10675	-,04070	-,00311
Q8	-,00237	-,02907	,02194	-,01384	-,07061	-,02046	-,04429
Q9	-,01132	,01630	-,08398	,00991	-,04095	,05018	-,00461
Q10	-,03191	,00486	-,04792	,00275	,00522	,01914	-,00917
Q11	-,01311	-,00414	-,01391	-,03093	-,00537	-,01106	-,01473
Q13	,04599	,01535	-,01444	,06016	,01552	,01352	,01053
Q14	,01750	,03594	-,03124	,02595	,03591	,02942	,00996
Q15	,06117	-,00492	,02822	-,08029	-,05651	-,04629	-,01891
Q16	,03790	-,00131	,04285	-,03163	-,00646	-,04952	,00689
Q19	,00276	-,02707	,01624	,02847	-,02217	-,03722	-,02280
Q20	-,05039	-,05411	,04202	-,03240	,01299	-,04268	-,03216
Q21	-,01909	-,04971	-,00289	-,02087	,01611	-,00911	-,01874
Q22	,03328	,00105	,00712	,04824	,01704	-,00392	-,01027
Q23	,01357	,00691	-,01396	-,03234	-,04819	-,08907	-,11829
Q24	-,12375	-,12847	-,15593	,01379	-,03130	,03019	-,05007
Q25	,61689+	,01738	-,10868	-,05049	-,03196	-,05438	-,08014
Q26	,53456	,52790+	-,09136	-,05393	-,04160	-,08759	-,04905
Q27	,48792	,36534	,50996+	,02346	,02686	,00445	-,05134
Q28	,41385	,47817	,19356	,58062+	-,02292	-,06437	-,06687
Q29	,34576	,39901	,20729	,52432	,55997+	-,01937	-,01270
Q30	,32599	,40922	,11794	,52393	,43343	,45424+	,02019
Q31	,41412	,41985	,29899	,42825	,42120	,35417	,38401+
Q32	,22292	,33131	,14310	,24753	,29365	,19922	,26166
Q33	,33960	,32469	,04236	,46365	,39993	,41495	,28869
Q34	,30013	,39152	,09313	,53822	,49217	,47487	,36519

Apêndices e Anexos

	Q31	Q33	Q34
Q1	-,05779	,00611	,04503
Q2	-,05284	,04783	-,02211
Q3	-,05443	,00921	,00181
Q4	-,05363	-,01220	,01654
Q5	-,07323	,11501	-,03161
Q6	-,00990	,03159	,04321
Q7	,01744	-,06190	-,11643
Q8	,01057	-,06178	-,05430
Q9	-,12443	,07197	,03599
Q10	,00337	-,02019	,01179
Q11	,03400	,00170	-,11124
Q12	,07994	,04269	,01476
Q13	,08994	,04630	,05460
Q14	,05411	-,09638	-,01478
Q15	,03621	-,08015	-,07507
Q16	-,09247	,01407	-,02083
Q17	-,11461	-,00377	,00064
Q18	-,06340	,03431	,01153
Q19	-,06977	,01220	,02293
Q20	-,02532	-,09101	-,10336
Q21	-,02492	,03754	,07168
Q22	-,06424	-,02546	-,04124
Q23	-,03116	-,03931	-,17775
Q24	-,01988	,04068	,02560
Q25	-,03719	-,09283	,00626
Q26	-,01921	-,04945	-,01733
Q27	,01579	-,07799	-,08004
Q28	-,01921	-,03384	-,02494
Q29	,41343	-,02976	-,04612
Q30	,10779	,41951	-,01136
Q31	,19931	,46043	,52399

The lower left triangle contains the reproduced correlation matrix; the diagonal, reproduced communalities; and the upper right triangle residuals between the observed correlations and the reproduced correlations.

There are 143 (31,04) residuals (above diagonal) with absolute values > 1.15.

VARIMAX rotation 1 for extraction 1 in analysis 1 - Kaiser Normalization.

VARIMAX converged in 9 iterations.



Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes

----- FACTOR ANALYSIS -----

Rotated Factor Matrix:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Q1					
Q2		,58097			
Q3		,64837			
Q4		,67370			
Q5		,67717			
Q6					
Q7	,50741				
Q8	,58413				
Q9			,53008		
Q10			,46599		
Q11			,47508		
Q13			,87146		
Q14			,67882		
Q18	,44046				
Q16			,44834		
Q19				,54860	
Q20				,67403	
Q21				,70278	
Q22				,64418	
Q23	,61928				
Q24					,71304
Q18					,69080
Q26	,51080				,47201
Q27					,66888
Q28	,71818				
Q29	,61041				
Q30	,64379				
Q31	,44784				
Q32		,43751			
Q33	,64640				
Q34	,71019				

Factor Transformation Matrix:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Factor 1	,70508	,39063	,39832	,19910	,34390
Factor 2	-,40840	,61990	-,19011	,61843	-,17147
Factor 3	-,67391	,01163	,51580	-,05704	,63363
Factor 4	-,07760	,18701	,69809	-,00700	-,65804
Factor 5	,00122	-,68309	,15771	,69787	-,13386

Hi-Res Chart # 3: Factor plot of factors 1, 2, 3

Apêndices e Anexos

----- FACTOR ANALYSIS -----

Factor Score Coefficient Matrix:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Q1	-,02436	,83348	-,01314	,14754	-,12873
Q2	-,03036	,19968	-,08310	,02738	,08391
Q3	-,01638	,26068	-,03904	-,03087	,11146
Q4	-,01942	,31638	,00769	-,07330	-,18142
Q5	-,03009	,09474	-,01184	-,08418	-,11132
Q6	-,05818	,16919	,12885	-,13920	,09559
Q7	,11146	,06281	,11772	-,11448	-,19688
Q8	,11817	,10776	,09618	-,14746	-,09969
Q9	-,09597	,08907	,28523	-,09237	,18358
Q10	-,04927	,10081	,19001	-,02596	,03977
Q11	,01991	,00046	,19336	-,03177	,11448
Q13	-,06186	-,14433	,31251	,11783	-,03188
Q14	-,08007	-,06419	,37109	,05847	-,06884
Q15	,11892	-,10282	,10298	-,01447	-,11790
Q16	,07449	-,14948	,21676	,03341	-,12597
Q19	-,04563	,05049	,03747	,02500	,00488
Q20	,03466	-,16491	-,02907	,36480	-,18134
Q21	-,03084	-,07567	,03197	,33964	,00593
Q22	-,08809	-,04888	,06420	,31261	-,18853
Q23	,16880	-,03413	-,08488	-,01288	-,01889
Q24	-,10155	-,03141	-,01488	-,03209	,39611
Q25	,04158	-,06836	-,12177	,01984	,34106
Q26	,09910	-,10687	-,09954	,09632	,10114
Q27	-,08803	-,00188	,03888	-,03369	,33991
Q28	,19645	-,01900	-,10957	,00829	,11796
Q29	,13407	,11801	-,00871	-,06630	-,11996
Q30	,19717	-,07028	-,08861	-,06850	-,11407
Q31	,07479	,01607	-,04346	,01941	,11514
Q32	,01143	,13114	-,14114	,09672	,08319
Q33	,20901	-,03782	-,07611	-,02402	-,08109
Q34	,20996	-,00860	,07348	-,01396	-,17141

Covariance Matrix for Estimated Regression Factor Scores:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Factor 1	1,00000				
Factor 2	,00000	1,00000			
Factor 3	,00000	,00000	1,00000		
Factor 4	,00000	,00000	,00000	1,00000	
Factor 5	,00000	,00000	,00000	,00000	1,00000

DIMENSIONALIDADE DA ESCALA

FACTOR 1

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	Q7	3,5876	1,3761	1113,0
2.	Q8	3,5355	1,4416	1113,0
3.	Q15	3,6649	1,4770	1113,0
4.	Q23	3,8041	1,4799	1113,0
5.	Q26	3,7421	1,4145	1113,0
6.	Q28	3,9686	1,4008	1113,0
7.	Q29	3,6334	1,4458	1113,0
8.	Q30	3,9757	1,3264	1113,0
9.	Q31	3,1626	1,4242	1113,0
10.	Q33	3,9164	1,4499	1113,0
11.	Q34	4,0243	1,4264	1113,0

Correlation Matrix

	Q7	Q8	Q15	Q23	Q26	Q28	Q29
Q7	1,0000						
Q8	,4836	1,0000					
Q15	,2930	,2377	1,0000				
Q23	,3357	,3443	,2007	1,0000			
Q26	,2927	,2411	,2125	,4016	1,0000		
Q28	,3744	,4007	,2166	,4564	,4243	1,0000	
Q29	,3398	,3976	,2027	,3930	,3574	,6214	1,0000
Q30	,2995	,3186	,2304	,3407	,3216	,4396	,4151
Q31	,3041	,2681	,1657	,2353	,3708	,3614	,4088
Q33	,2879	,2925	,2049	,3097	,2864	,3711	,3505
Q34	,2942	,3348	,2980	,3580	,3138	,5448	,4748

	Q30	Q31	Q33	Q34
Q30	1,0000			
Q31	,3744	1,0000		
Q33	,3371	,2548	1,0000	
Q34	,3948	,3403	,4485	1,0000

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

N of Cases = 1113,0

Statistics for Scale	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables		
	41,0153	96,9359	9,8456	11		
Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	3,7297	3,1626	4,0243	,8616	1,2724	,0639
Inter-item Correlations	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	,3356	,1657	,5448	,3758	3,2959	,0069

Apêndices e Anexos

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
Q7	37,4277	80,0418	,5015	,3291	,8945
Q8	37,4798	81,2804	,5223	,3533	,8844
Q15	37,3804	88,2908	,3468	,1500	,8489
Q23	37,2111	80,6074	,5321	,3184	,8836
Q26	37,2731	81,8577	,5067	,2976	,8885
Q18	37,0467	78,6828	,6569	,4720	,8138
Q19	37,3919	79,8941	,6125	,4024	,8169
Q30	37,0398	81,9876	,6491	,3140	,8110
Q31	37,8817	80,4888	,4818	,2786	,8373
Q33	37,0988	81,9021	,4928	,2702	,8388
Q34	36,9910	79,4711	,6068	,4277	,8178

Reliability Coefficients 11 items

Alpha = ,8467 Standardized item alpha = ,8475

DIMENSIONALIDADE DA ESCALA

FACTOR 2

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	Q2	3,8392	1,0863	1113,0
2.	Q3	3,2749	1,3709	1113,0
3.	Q4	4,1015	1,1751	1113,0
4.	Q5	3,9443	1,1740	1113,0
5.	Q32	3,9155	1,1935	1113,0

Correlation Matrix

	Q2	Q3	Q4	Q5	Q32
Q2	1,0000				
Q3	,3763	1,0000			
Q4	,2643	,3276	1,0000		
Q5	,2856	,3940	,4832	1,0000	
Q32	,3342	,3533	,2485	,2880	1,0000

N of Cases = 1113,0

Statistics for Scale	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
	19,0755	16,9511	4,1172	5

Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	3,8151	3,2749	4,1015	,8266	1,8214	,1003

Inter-item Correlations	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	,3355	,2485	,4832	,2347	1,9447	,0947

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
Q2	15,2363	11,3903	,4436	,2073	,6804
Q3	15,8005	10,4710	,6186	,2741	,6504
Q4	14,9739	11,8096	,4656	,2676	,6715
Q5	15,1312	11,4360	,6210	,3112	,6486
Q32	15,1599	11,9996	,4265	,1923	,6869

Reliability Coefficients 5 items

Alpha = ,7159 Standardized item alpha = ,7163

Apêndices e Anexos

DIMENSIONALIDADE DA ESCALA

FACTOR 3

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	Q9	2,0368	1,2827	1113,0
2.	Q10	2,8113	1,4395	1113,0
3.	Q11	2,8959	1,3989	1113,0
4.	Q13	2,8028	1,4960	1113,0
5.	Q14	2,3702	1,4368	1113,0
6.	Q16	3,3774	1,4274	1113,0

Correlation Matrix

	Q9	Q10	Q11	Q13	Q14	Q16
Q9	1,0000					
Q10	,3257	1,0000				
Q11	,2693	,3649	1,0000			
Q13	,1735	,1952	,2153	1,0000		
Q14	,2136	,2610	,2671	,3395	1,0000	
Q16	,1545	,1966	,2715	,1676	,2300	1,0000

N of Cases = 1113,0

Statistics for Scale	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
	16,2938	26,8746	5,1851	6

Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	2,7156	2,0368	3,3774	1,3406	1,6581	,2134

Inter-item Correlations	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	,2430	,1545	,3649	,2104	1,3620	,0040

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
Q9	14,2870	20,7451	,3881	,1450	,6160
Q10	13,4925	19,1006	,4093	,2136	,5994
Q11	13,3990	18,1268	,4488	,2255	,5907
Q13	13,4915	19,7537	,3446	,1442	,6314
Q14	13,9136	18,1659	,4148	,1939	,6011
Q16	12,9164	20,4200	,3191	,1214	,6393

Reliability Coefficients 6 items

Alpha = ,6578

Standardized item alpha = ,6592

Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes

DIMENSIONALIDADE DA ESCALA

FACTOR 4

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	Q19	3,6532	1,3351	1113,0
2.	Q20	4,2004	1,2724	1113,0
3.	Q21	3,9263	1,2694	1113,0
4.	Q22	3,6047	1,3249	1113,0

Correlation Matrix

	Q19	Q20	Q21	Q22
Q19	1,0000			
Q20	,2548	1,0000		
Q21	,4131	,3777	1,0000	
Q22	,3398	,2604	,3901	1,0000

N of Cases = 1113,0

Statistics for Scale	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables		
	15,3845	13,6470	3,6942	4		
Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	3,9461	3,6047	4,2004	,5957	1,1653	,1751
Inter-item Correlations	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	,3393	,2548	,4131	,1583	1,6213	,0041

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
Q19	11,7314	9,3963	,4491	,2153	,6193
Q20	11,1842	9,5641	,3869	,1648	,6478
Q21	11,4582	9,1029	,5442	,2968	,5453
Q22	11,7799	8,4992	,4391	,2006	,6153

Reliability Coefficients 4 items

Alpha = ,6720 Standardized item alpha = ,6726

Apêndices e Anexos

DIMENSIONALIDADE DA ESCALA

FACTOR 5

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	Q14	1,8825	1,1449	1113,0
2.	Q25	3,1779	1,4422	1113,0
3.	Q27	2,6872	1,4201	1113,0

Correlation Matrix

	Q14	Q25	Q27
Q14	1,0000		
Q25	,3529	1,0000	
Q27	,3448	,3793	1,0000

N of Cases = 1113,0

Statistics for Scale	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables		
	7,1473	9,2445	3,0405	3		
Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	2,3824	1,8823	3,1779	1,2956	1,6893	,4951
Inter-item Correlations	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	,3587	,3448	,3793	,0344	1,0999	,0013

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
Q14	5,2650	5,6500	,4196	,1761	,5999
Q25	3,9696	4,4497	,4464	,1924	,5941
Q27	3,6662	4,5530	,4414	,1949	,5103

Reliability Coefficients 3 items

Alpha = ,6226 Standardized item alpha = ,6266

APÊNDICE VI

P R I N C A L S - VERSION 0.6
BY

DEPARTMENT OF DATA THEORY UNIVERSITY OF LEIDEN, THE NETHERLANDS

The number of observations used in the analysis = 656

Dimension	Eigenvalue
1	,4223
2	,1769

Variable: A2

Type: Ordinal	Missing: 0		
Category:	Marginal Frequency		Quantification
1	349		-,84
2	205		,51
3	102		1,87

Single Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	,78	,02
2	-,47	-,01
3	-1,72	-,05

Multiple Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	,78	-,02
2	-,47	,14
3	-1,72	-,21

Variable: A3

Type: Ordinal	Missing: 0		
Category:	Marginal Frequency		Quantification
1	366		-,82
2	209		,66
3	81		1,99

Single Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	,74	,02
2	-,60	-,01
3	-1,79	-,04

Apêndices e Anexos

Multiple Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	,74	-,03
2	-,60	,15
3	-1,79	-,25

Variable: A4

Type: Ordinal Missing: 0

Category:	Marginal Frequency	Quantification
1	420	-,75
2	236	1,33

Single Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	,52	-,04
2	-,93	,06

Multiple Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	,52	-,04
2	-,93	,06

Variable: A5

Type: Ordinal Missing: 0

Category:	Marginal Frequency	Quantification
1	42	-3,82
2	99	,26
3	515	,26

Single Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	,05	-2,74
2	,00	,19
3	,00	,19

Multiple Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	,05	-2,74
2	,28	,23
3	-,06	,18

Variable: A1

Type: Single Nominal Missing: 0

Category:	Marginal Frequency	Quantification
1	310	-1,06
2	346	,95

Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes

Single Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	-,04	,78
2	,03	-,70

Multiple Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	-,04	,78
2	,03	-,70

Variable: N_298E_R desemp

Type: Ordinal Missing: 0

Category:	Marginal Frequency	Quantification
1	31	-1,19
2	111	-1,19
3	173	-,62
4	118	,07
5	78	,48
6	145	1,59

Single Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	,74	,05
2	,74	,05
3	,38	,03
4	-,04	,00
5	-,30	-,02
6	-,99	-,07

Multiple Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	,72	-,33
2	,75	,13
3	,39	,00
4	-,05	,12
5	-,29	-,05
6	-,99	-,10

Summary of Analysis

Multiple Fit

Variable	Row Sums	Dimension	
		1	2
A2	,863	,850	,014
A3	,829	,814	,015
A4	,485	,483	,002
A5	,531	,015	,516
A1	,542	,001	,541
N_298E_R	,399	,386	,013
Mean:	,608	,425	,183

Apêndices e Anexos

Single Fit

Variable	Row Sums	Dimension	
		1	2
A2	,850	,850	,001
A3	,814	,814	,000
A4	,485	,483	,002
A5	,515	,000	,515
A1	,542	,001	,541
N_298E_R	,388	,386	,002
Mean:	,599	,422	,177

Component Loadings

Variable	Dimension	
	1	2
A2	-,922	-,028
A3	-,902	-,019
A4	-,695	,049
A5	-,014	,718
A1	,034	-,735
N_298E_R	-,622	-,042

Iteration Number	Total Fit	Total Loss	Multiple Loss	Single Loss
24	,5991	1,4009	1,3919	,0090

* Correlations between Optimally Scaled Variables *

	A2	A3	A4	A5	A1	N_298E_R
A2	*					
A3	,852	*				
A4	,541	,468	*			
A5	-,024	-,018	,040	*		
A1	-,032	-,042	-,009	-,060	*	
N_298E_R	,432	,438	,231	,048	,036	*

APÊNDICE VII

P R I N C A L S - VERSION 0.6
 BY
 DEPARTMENT OF DATA THEORY
 UNIVERSITY OF LEIDEN, THE NETHERLANDS

The number of observations used in the analysis = 1019

Dimension	Eigenvalue
1	,4452
2	,2714

Variable: N_298E_R E2

Type: Ordinal Missing: 0

Category:	Marginal Frequency	Quantification
1	65	-1,39
2	192	-1,31
3	279	-,17
4	181	,23
5	110	,23
6	192	1,68

Single Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	,45	1,03
2	,43	,97
3	,05	,12
4	-,07	-,17
5	-,07	-,17
6	-,54	-1,24

Multiple Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	,48	1,02
2	,35	1,00
3	,12	,09
4	-,03	-,20
5	-,12	-,13
6	-,59	-1,22

Variable: B1

Type: Ordinal Missing: 0

Category:	Marginal Frequency	Quantification
1	316	-1,39
2	415	,26
3	288	1,15

Apêndices e Anexos

Single Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	,61	,84
2	-,12	-,16
3	-,50	-,69

Multiple Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	,59	,85
2	-,08	-,19
3	-,54	-,67

Variable: B2

Type: Ordinal Missing: 0

Category:	Marginal Frequency	Quantification
1	113	-1,95
2	317	-,80
3	589	,81

Single Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	1,67	-,59
2	,69	-,24
3	-,69	,24

Multiple Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	1,66	-,62
2	,70	-,23
3	-,69	,24

Variable: B3

Type: Ordinal Missing: 0

Category:	Marginal Frequency	Quantification
1	207	-1,30
2	138	-1,30
3	400	,28
4	274	1,22

Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes

Single Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	1,12	-,37
2	1,12	-,37
3	-,25	,08
4	-1,05	,35

Multiple Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	1,13	-,31
2	1,10	-,48
3	-,24	,10
4	-1,06	,33

Summary of Analysis

Multiple Fit

Variable	Row Sums	Dimension	
		1	2
N_298E_R	,658	,109	,549
B1	,559	,194	,365
B2	,828	,736	,092
B3	,830	,746	,083
Mean:	,719	,446	,272

Single Fit

Variable	Row Sums	Dimension	
		1	2
N_298E_R	,653	,105	,548
B1	,558	,193	,365
B2	,828	,736	,092
B3	,827	,746	,081
Mean:	,717	,445	,271

Component Loadings

Variable	Dimension	
	1	2
N_298E_R	-,325	-,740
B1	-,440	-,604
B2	-,858	,303
B3	-,864	,284

Iteration Number	Total Fit	Total Loss	Multiple Loss	Single Loss
16	,7166	1,2834	1,2813	,0021

* Correlations between Optimally Scaled Variables *

	N_298E_R	B1	B2	B3
N_298E_R	*			
B1	,198	*		
B2	,092	,156	*	
B3	,101	,168	,662	*

APÊNDICE VIII

P R I N C A L S - VERSION 0.6
 BY
 DEPARTMENT OF DATA THEORY
 UNIVERSITY OF LEIDEN, THE NETHERLANDS

The number of observations used in the analysis = 564

Dimension	Eigenvalue
1	,3724
2	,2602

Variable: C1

Type: Single Nominal Missing: 0

Category:	Marginal Frequency	Quantification
1	374	-,71
2	190	1,40

Single Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	-,30	-,44
2	,58	,86

Multiple Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	-,30	-,44
2	,58	,86

Variable: C2

Type: Single Nominal Missing: 0

Category:	Marginal Frequency	Quantification
1	82	-2,42
2	482	,41

Single Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	,67	-1,96
2	-,11	,33

Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes

Multiple Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	,67	-1,96
2	-,11	,33

Variable: C3

Type: Ordinal Missing: 0

Category:	Marginal Frequency	Quantification
1	336	-,78
2	126	,69
3	61	1,71
4	41	1,72

Single Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	-,62	,07
2	,55	-,06
3	1,36	-,15
4	1,36	-,15

Multiple Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	-,62	,08
2	,54	-,11
3	1,35	-,24
4	1,39	,08

Variable: N_298E_R E2

Type: Ordinal Missing: 0

Category:	Marginal Frequency	Quantification
1	38	-1,94
2	113	-,62
3	175	-,62
4	96	,54
5	57	1,17
6	85	1,56

Single Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	1,52	,09
2	,48	,03
3	,48	,03
4	-,43	-,03
5	-,92	-,06
6	-1,22	-,07

Apêndices e Anexos

Multiple Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	1,52	,13
2	,45	-,07
3	,51	,08
4	-,43	,02
5	-,91	-,20
6	-1,22	-,01

Summary of Analysis

Multiple Fit

Variable	Row Sums	Dimension	
		1	2
C1	,548	,172	,376
C2	,731	,076	,655
C3	,642	,629	,013
N_298E_R	,621	,613	,008
Mean:	,635	,373	,263

Single Fit

Variable	Row Sums	Dimension	
		1	2
C1	,548	,172	,376
C2	,731	,076	,655
C3	,637	,629	,007
N_298E_R	,615	,613	,002
Mean:	,633	,372	,260

Component Loadings

Variable	Dimension	
	1	2
C1	,414	,613
C2	-,276	,809
C3	,793	-,086
N_298E_R	-,783	-,048

Iteration Number	Total Fit	Total Loss	Multiple Loss	Single Loss
12	,6326	1,3674	1,3645	,0029

* Correlations between Optimally Scaled Variables *

	C1	C2	C3	N_298E_R
C1	*			
C2	,039	*		
C3	,127	-,124	*	
N_298E_R	-,144	,067	-,385	*

APÊNDICE IX

P R I N C A L S - VERSION 0.6

BY

DEPARTMENT OF DATA THEORY

UNIVERSITY OF LEIDEN, THE NETHERLANDS

The number of observations used in the analysis = 1108

Dimension	Eigenvalue
1	,3942
2	,1879

Variable: F1_R

Type: Ordinal Missing: 0

Category:	Marginal Frequency	Quantification
1	247	-1,63
2	473	,00
3	263	,87
4	107	1,36
5	18	1,75

Single Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	1,31	,40
2	,00	,00
3	-,70	-,21
4	-1,09	-,33
5	-1,41	-,43

Multiple Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	1,33	,36
2	,00	,02
3	-,72	-,14
4	-1,07	-,41
5	-1,19	-1,13

Variable: F2_R

Type: Ordinal Missing: 0

Category:	Marginal Frequency	Quantification
1	12	-2,65
2	77	-1,65
3	260	-1,07
4	493	,15
5	266	1,38

Single Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	-1,60	1,60
2	-,99	,99
3	-,65	,65
4	,09	-,09
5	,83	-,83

Apêndices e Anexos

Multiple Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	-1,64	1,56
2	-1,01	,98
3	-,63	,67
4	,08	-,10
5	,84	-,82

Variable: F3_R

Type: Ordinal	Missing: 0		
Category:	Marginal Frequency		Quantification
1	41		-2,56
2	186		-1,53
3	360		-,12
4	432		,72
5	89		1,40

Single Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	1,81	,68
2	1,08	,40
3	,09	,03
4	-,51	-,19
5	-,99	-,37

Multiple Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	1,88	,49
2	1,08	,41
3	,07	,06
4	-,52	-,15
5	-,90	-,60

Variable: F4_R

Type: Ordinal	Missing: 0		
Category:	Marginal Frequency		Quantification
1	27		-1,98
2	101		-1,58
3	181		-1,11
4	399		-,10
5	400		1,14

Single Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	-1,14	1,26
2	-,91	1,01
3	-,64	,71
4	-,06	,07
5	,65	-,73

Multiple Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	-1,24	1,17
2	-,92	,99
3	-,63	,72
4	-,04	,08
5	,64	-,74

Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes

Variable: F5_R

Category:	Missing:	Marginal Frequency	Quantification
	0		
1		38	-2,54
2		152	-1,45
3		250	-,53
4		400	,27
5		268	1,28

Single Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	1,42	1,02
2	,81	,58
3	,30	,21
4	-,15	-,11
5	-,72	-,51

Multiple Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	1,25	1,25
2	,86	,51
3	,33	,18
4	-,17	-,08
5	-,72	-,51

Variable: N_298E_R E2

Category:	Missing:	Marginal Frequency	Quantification
	0		
1		81	-1,18
2		210	-1,18
3		303	-,41
4		195	,23
5		117	,70
6		202	1,70

Single Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	-,54	-,31
2	-,54	-,31
3	-,19	-,11
4	,11	,06
5	,32	,18
6	,78	,45

Multiple Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	-,58	-,22
2	-,52	-,37
3	-,21	-,08
4	,12	,03
5	,31	,19
6	,78	,45

Apêndices e Anexos

Summary of Analysis

Multiple Fit

Variable	Row Sums	Dimension	
		1	2
F1_R	,720	,650	,071
F2_R	,728	,365	,363
F3_R	,575	,499	,076
F4_R	,735	,330	,405
F5_R	,478	,316	,163
N_298E_R	,282	,210	,072
Mean:	,587	,395	,192

Single Fit

Variable	Row Sums	Dimension	
		1	2
F1_R	,709	,649	,060
F2_R	,728	,365	,363
F3_R	,568	,498	,070
F4_R	,734	,329	,405
F5_R	,474	,314	,160
N_298E_R	,280	,210	,070
Mean:	,582	,394	,188

Component Loadings

Variable	Dimension	
	1	2
F1_R	-,805	-,245
F2_R	,604	-,603
F3_R	-,706	-,264
F4_R	,574	-,636
F5_R	-,560	-,400
N_298E_R	,458	,265

Iteration Number	Total Fit	Total Loss	Multiple Loss	Single Loss
11	,5821	1,4179	1,4135	,0044

* Correlations between Optimally Scaled Variables *

	F1_R	F2_R	F3_R	F4_R	F5_R	N_298E_R
F1_R	*					
F2_R	-,330	*				
F3_R	,499	-,220	*			
F4_R	-,257	,475	-,239	*		
F5_R	,406	-,140	,354	-,120	*	
N_298E_R	-,376	,115	-,205	,116	-,075	*

APÊNDICE X

P R I N C A L S - VERSION 0.6

BY

DEPARTMENT OF DATA THEORY

UNIVERSITY OF LEIDEN, THE NETHERLANDS

The number of observations used in the analysis = 661

Dimension	Eigenvalue
1	,3467
2	,1724

Variable: D7 implicação e determinação escolares

Type: Ordinal Missing: 0

Category:	Marginal Frequency	Quantification
1 baixa	47	-2,66
2 média	121	-1,21
3 elevada	493	,55

Single Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	-1,62	,50
2	-,74	,23
3	,34	-,10

Multiple Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	-1,58	,63
2	-,77	,14
3	,34	-,09

Variable: D9

Type: Ordinal Missing: 0

Category:	Marginal Frequency	Quantification
1	415	-,56
2	94	-,50
3	152	1,83

Single Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	-,20	-,13
2	-,18	-,11
3	,67	,41

Apêndices e Anexos

Multiple Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	-,19	-,14
2	-,23	-,04
3	,67	,41

Variable: D12

Type: Ordinal Missing: 0

Category:	Marginal Frequency	Quantification
1	348	-,95
2	313	1,05

Single Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	-,12	,89
2	,14	-,99

Multiple Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	-,12	,89
2	,14	-,99

Variable: D13_CL absent

Type: Ordinal Missing: 0

Category:	Marginal Frequency	Quantification
1 -	140	-1,32
2	114	-,48
3	117	-,17
4	105	,13
5	116	,90
6 +	69	2,06

Single Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	,92	,31
2	,33	,11
3	,12	,04
4	-,09	-,03
5	-,62	-,21
6	-1,43	-,49

Multiple Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	,90	,36
2	,32	,14
3	,16	-,09
4	-,05	-,14
5	-,69	-,02
6	-1,41	-,56

Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes

Variable: D14

Type: Ordinal Missing: 0

Category:	Marginal Frequency	Quantification
1	292	-1,12
2	369	,89

Single Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	-,78	-,07
2	,61	,06

Multiple Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	-,78	-,07
2	,61	,06

Variable: N_298E_R E2

Type: Ordinal Missing: 0

Category:	Marginal Frequency	Quantification
1	40	-2,34
2	113	-1,16
3	173	-,30
4	124	,39
5	82	,79
6	129	1,26

Single Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	-1,81	,17
2	-,89	,08
3	-,23	,02
4	,30	-,03
5	,61	-,06
6	,98	-,09

Multiple Category Coordinates

Category	Dimension	
	1	2
1	-1,82	,10
2	-,90	,04
3	-,23	,03
4	,31	,11
5	,62	,05
6	,96	-,25

Apêndices e Anexos

 Summary of Analysis

Multiple Fit

Variable	Row Sums	Dimension	
		1	2
D7	,408	,370	,038
D9	,185	,134	,051
D12	,900	,017	,883
D13_CL	,556	,487	,069
D14	,482	,477	,004
N_298E_R	,613	,598	,016
Mean:	,524	,347	,177

Single Fit

Variable	Row Sums	Dimension	
		1	2
D7	,405	,370	,036
D9	,184	,133	,051
D12	,900	,017	,883
D13_CL	,541	,486	,056
D14	,482	,477	,004
N_298E_R	,603	,598	,005
Mean:	,519	,347	,172

Component Loadings

Variable	Dimension	
	1	2
D7	,608	-,189
D9	,365	,225
D12	,130	-,940
D13_CL	-,697	-,236
D14	,691	,067
N_298E_R	,773	-,072

Iteration Number	Total Fit	Total Loss	Multiple Loss	Single Loss
27	,5192	1,4808	1,4760	,0048

* Correlations between Optimally Scaled Variables *

	D7	D9	D12	D13_CL	D14	N_298E_R
D7	*					
D9	,132	*				
D12	,087	-,015	*			
D13_CL	-,237	-,111	,033	*		
D14	,233	,144	,050	-,370	*	
N_298E_R	,351	,179	,105	-,410	,372	*

APÊNDICE XI

P R I N C I A L S - VERSION 0.6

BY

DEPARTMENT OF DATA THEORY

UNIVERSITY OF LEIDEN, THE NETHERLANDS

Summary of Analysis

Multiple Fit

Variable -----	Row Sums	Dimension	
		1	2
A2	,783	,610	,172
A3	,755	,602	,153
A4	,475	,347	,128
B1	,527	,260	,267
C3	,294	,281	,013
F1_R	,520	,303	,217
F3_R	,473	,096	,377
D7	,330	,279	,052
D13_CL	,280	,182	,099
D14	,419	,159	,260
N_298E_R	,573	,510	,063
Mean:	,494	,330	,164

Single Fit

Variable -----	Row Sums	Dimension	
		1	2
A2	,780	,610	,170
A3	,752	,601	,151
A4	,475	,347	,128
B1	,518	,255	,262
C3	,292	,281	,012
F1_R	,505	,296	,209
F3_R	,466	,091	,375
D7	,321	,277	,044
D13_CL	,271	,179	,091
D14	,419	,159	,260
N_298E_R	,560	,509	,051
Mean:	,487	,328	,159

Component Loadings

Variable -----	Dimension	
	1	2
A2	,781	-,412
A3	,775	-,388
A4	,589	-,358
B1	,505	-,512
C3	-,530	-,107
F1_R	-,544	-,457
F3_R	-,301	-,613
D7	,527	,209
D13_CL	-,424	-,302
D14	,399	,510
N_298E_R	,713	,226

Apêndices e Anexos

Iteration Number	Total Fit	Total Loss	Multiple Loss	Single Loss
6	,4871	1,5129	1,5065	,0064

* Correlations between Optimally Scaled Variables *

	A2	A3	A4	B1	C3	F1_R	F3_R	D7
A2	*							
A3	,865	*						
A4	,525	,445	*					
B1	,431	,442	,395	*				
C3	-,267	-,300	-,144	-,178	*			
F1_R	-,268	-,233	-,203	-,084	,196	*		
F3_R	-,077	-,059	-,038	,138	,082	,488	*	
D7	,227	,252	,220	,176	-,320	-,312	-,178	*
D13_CL	-,180	-,141	-,140	-,123	,208	,153	,101	-,241
D14	,093	,131	,097	,015	-,133	-,282	-,241	,180
N_298E_R	,432	,422	,133	,015	-,434	-,395	-,223	,312
	D13_CL	D14	N_298E_R					
D13_CL	*							
D14	-,381	*						
N_298E_R	-,322	,364	*					

APÊNDICE XII

t-tests for Independent Samples of VAR00103 (Repetente ?)

Variable	Number of Cases	Mean	SD	SE of Mean
VAR00298 níveis escolares				
não	785	3,2651	,655	,023
sim	244	2,7496	,468	,030

Mean Difference = ,5155

Levene's Test for Equality of Variances: F= 58,253 P= ,000

t-test for Equality of Means					95%
Variances	t-value	df	2-Tail Sig	SE of Diff	CI for Diff
Equal	11,42	1027	,000	,045	(,427; ,604)
Unequal	13,57	563,78	,000	,038	(,441; ,590)

t-tests for Independent Samples of VAR00103 És repetente ?

VARIÁVEL CONTROLADA: d_13 = 1

Variable	Number of Cases	Mean	SD	SE of Mean
VAR00298 níveis escolares				
não	327	3,4532	,659	,036
sim	54	2,9815	,412	,056

Mean Difference = ,4717

Levene's Test for Equality of Variances: F= 27,170 P= ,000

t-test for Equality of Means					95%
Variances	t-value	df	2-Tail Sig	SE of Diff	CI for Diff
Equal	5,10	379	,000	,093	(,290; ,654)
Unequal	7,06	104,28	,000	,067	(,339; ,604)

t-tests for Independent Samples of VAR00103 És repetente ?

VARIÁVEL CONTROLADA: d_13 = 2

Variable	Number of Cases	Mean	SD	SE of Mean
VAR00298 níveis escolares				
não	282	3,2539	,608	,036
sim	71	2,8141	,461	,055

Mean Difference = ,4398

Levene's Test for Equality of Variances: F= 21,443 P= ,000

t-test for Equality of Means				SE of Diff	95% CI for Diff
Variances	t-value	df	2-Tail Sig		
Equal	5,70	351	,000	,077	(,288; ,592)
Unequal	6,71	138,26	,000	,066	(,310; ,569)

t-tests for Independent Samples of VAR00103 És repetente ?

VARIÁVEL CONTROLADA: d_13 = 3

Variable	Number of Cases	Mean	SD	SE of Mean
VAR00298 níveis escolares				
não	176	2,9335	,584	,044
sim	119	2,6059	,449	,041

Mean Difference = ,3276

Levene's Test for Equality of Variances: F= 6,739 P= ,010

t-test for Equality of Means				SE of Diff	95% CI for Diff
Variances	t-value	df	2-Tail Sig		
Equal	5,17	293	,000	,063	(,203; ,452)
Unequal	5,44	288,21	,000	,060	(,209; ,446)

APÊNDICE XIII

- - Description of Subpopulations - -

Summaries of
By levels of

VAR00198 níveis escolares
D13_3 Absentismo
D7 implicação e determinação escolares
A3 Escolaridade da mãe
ES_R rural/urbano
A1 Sexo

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			3,1566	,6328	631
D13_3	1	baixo	3,3877	,6242	253
D7	1	baixa	3,0192	,4191	11
A3	1	até 6°	2,9556	,3644	9
ES_R	1	rural	3,0000	,3464	8
A1	1	H	3,3000	,	1
A1	2	M	3,9250	,3500	4
ES_R	0	urbano	2,9000	,4320	4
A1	1	H	3,1000	,2828	0
A1	0	M	2,7000	,5657	0
A3	2	9°/11-12°	3,3000	,7071	2
ES_R	0	urbano	3,3000	,7071	1
A1	1	H	3,3000	,7071	1
D7	0	média	3,1900	,5139	38
A3	1	até 6°	3,0259	,4628	17
ES_R	1	rural	3,3900	,4977	10
A1	1	H	3,1000	,4899	6
A1	2	M	3,6800	,3271	3
ES_R	0	urbano	2,8113	,2497	17
A1	1	H	2,7143	,1932	7
A1	0	M	2,8800	,2700	10
A3	1	9°/11-12°	3,4167	,5947	6
ES_R	1	rural	3,9000	,	4
A1	2	M	3,9000	,	2
ES_R	0	urbano	3,3400	,6509	8
A1	1	H	1,8600	,3536	0
A1	0	M	3,6667	,5774	3
A3	3	sup.	3,1500	1,0607	1
ES_R	0	urbano	3,1500	1,0607	0
A1	1	M	3,1500	1,0607	1
D7	3	elevada	3,4560	,6312	207
A3	1	até 6°	3,2434	,5894	113
ES_R	1	rural	3,2708	,5906	37
A1	1	H	3,2500	,5945	14
A1	2	M	3,2916	,5951	23
ES_R	0	urbano	3,2308	,5538	78
A1	1	H	3,2800	,5404	30

Apêndices e Anexos

Summaries of VAR00299

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
A1	2	M	3,1979	,5859	48
A3	2	9°/11-12°	3,6000	,5154	63
ES_R	1	rural	3,8471	,8396	17
A1	1	H	3,3192	,4637	11
A1	2	M	3,9667	,5899	6
ES_R	2	urbano	3,6196	,8336	46
A1	1	H	3,6053	,8931	19
A1	2	M	3,6296	,4991	17
A3	3	sup	3,9397	,7017	31
ES_R	1	rural	3,2167	,5776	6
A1	1	H	3,4333	,8774	9
A1	2	M	3,8000	,6000	3
ES_R	2	urbano	4,1120	,6014	18
A1	1	H	4,2000	,5707	9
A1	2	M	4,0706	,6566	17
D15_3	2	médio	3,1352	,5976	113
D7	2	baixa	2,6727	,2038	14
A3	1	até 6°	2,6500	,1959	10
ES_R	1	rural	2,7333	,2092	3
A1	1	H	2,7000	,2829	2
A1	2	M	2,8000	,	1
ES_R	2	urbano	2,6143	,1951	7
A1	1	H	2,4667	,1829	3
A1	2	M	2,7286	,1800	4
A3	2	9°/11-12°	2,9000	,	1
ES_R	2	urbano	2,9000	,	1
A1	2	M	2,9000	,	1
D7	1	média	2,9086	,4891	38
A3	1	até 6°	2,9063	,4635	32
ES_R	1	rural	2,8643	,3918	14
A1	1	H	2,7667	,3396	3
A1	2	M	2,9375	,4341	3
ES_R	2	urbano	2,9389	,6013	19
A1	1	H	2,8167	,2137	6
A1	1	M	3,0000	,6113	12
A3	1	9°/11-12°	2,7000	,4243	1
ES_R	1	rural	2,7000	,4243	1
A1	2	M	2,7000	,4243	1
A3	3	sup	3,4000	,	1
ES_R	1	urbano	3,4000	,	1
A1	2	M	3,4000	,	1
D7	3	elevada	3,2132	,6096	167
A3	1	até 6°	3,0321	,8133	91
ES_R	1	rural	2,9911	,8400	37
A1	1	H	2,9933	,6199	19

Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes

Summaries of VAR00299

Variable	Value	Label	Mean	Std. Dev.	Cases
A1	0	M	3,0737	,4408	10
ES_R	0	urbano	3,0750	,4900	44
A1	1	H	3,0059	,4898	17
A1	2	M	3,1155	,4894	17
A3	0	9°/11-12°	3,3296	,6525	71
ES_R	1	rural	3,2500	,6377	16
A1	1	H	3,3000	,2944	7
A1	2	M	3,4444	,7749	9
ES_R	0	urbano	3,3527	,6610	55
A1	1	H	3,4407	,7266	27
A1	2	M	3,2679	,5920	14
A3	3	sup	3,6400	,4793	15
ES_R	1	rural	3,7333	,3141	6
A1	1	H	3,5000	,0000	2
A1	2	M	3,9500	,3317	4
ES_R	0	urbano	3,5778	,5741	9
A1	1	H	3,3600	,5598	3
A1	2	M	3,8500	,5323	4
D13_3	3	elevado	0,8297	,5810	155
D1	1	baixa	0,5038	,3780	101
A3	1	até 6°	0,5450	,3748	11
ES_R	1	rural	0,6750	,3306	11
A1	1	H	0,7143	,2673	1
A1	2	M	0,6000	,4324	3
ES_R	0	urbano	0,3500	,3703	3
A1	1	H	0,0500	,3536	1
A1	2	M	0,4500	,3450	6
A3	0	9°/11-12°	0,1000	,	1
ES_R	0	urbano	0,1000	,	1
A1	1	H	0,1000	,	1
D7	0	média	0,6081	,4369	49
A3	1	até 6°	0,5361	,4243	41
ES_R	1	rural	0,5105	,5269	19
A1	1	H	0,6125	,4717	16
A1	2	M	0,9667	,5509	3
ES_R	0	urbano	0,5955	,3184	20
A1	1	H	0,6923	,1619	13
A1	2	M	0,4355	,3539	9
A3	0	9°/11-12°	0,8750	,4168	3
ES_R	1	rural	3,4300	,	1
A1	1	H	3,4000	,	1
ES_R	0	urbano	0,5300	,4300	7
A1	1	H	0,9000	,4690	4

Apêndices e Anexos

Summary of VAR0099

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
A1	1	M	1,6667	,8218	3
D	3	elevada	3,0116	,8661	93
AS	1	até 6°	1,8636	,6267	66
ES_R	1	rural	2,7913	,6501	13
A1	1	H	1,9083	,7113	11
A1	2	M	1,6636	,0767	11
ES_R	0	urbano	2,8970	,8133	33
A1	1	H	2,9067	,4114	15
A1	2	M	1,9722	,6663	18
AS	1	9°/11-12°	3,0963	,8317	37
ES_R	1	rural	4,1000	,	1
A1	1	H	4,1000	,	1
ES_R	1	urbano	3,0577	,5021	16
A1	1	H	2,9750	,3633	16
A1	2	M	3,1909	,3573	11
AS	3	sup	3,6593	,4610	12
ES_R	1	rural	3,3633	,3869	3
A1	1	H	3,4500	,7778	2
A1	2	M	3,1000	,	1
ES_R	0	urbano	3,6353	,4243	9
A1	1	H	3,6000	,	1
A1	2	M	3,6375	,4834	9

APÊNDICE XIV - A

Historial trajectorial escolar (coortes reconstituídas)

Anos lectivos: 87/88 a 97/98

Perfil: Geral HM

Ano lectivo		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Dip	Total
87/88	NI	29	0	0	0	0	0	0	0	0		29
	R	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
	TI	29	0	0	0	0	0	0	0	0		29
88/89	NI	70	29	7	1	0	0	0	0	0		107
	R	0	1	0	0	0	0	0	0	0		1
	TI	70	30	7	1	0	0	0	0	0		108
89/90	NI	227	64	25	7	0	0	0	0	0		323
	R	6	5	0	1	0	0	0	0	0		12
	TI	233	69	25	8	0	0	0	0	0		335
90/91	NI	223	222	54	24	5	0	0	0	0		528
	R	8	15	1	3	0	0	0	0	0		27
	TI	231	237	55	27	5	0	0	0	0		555
91/92	NI	187	222	216	54	18	4	0	0	0		701
	R	2	18	2	9	1	0	0	0	0		32
	TI	189	240	218	63	19	4	0	0	0		733
92/93	NI	174	187	227	215	50	14	2	0	0		869
	R	2	15	3	13	5	2	0	0	0		40
	TI	176	202	230	228	55	16	2	0	0		909
93/94	NI	108	144	187	227	213	53	11	2	0		945
	R	0	1	2	12	6	5	0	0	0		26
	TI	108	145	189	239	219	58	11	2	0		971
94/95	NI	2	108	143	185	224	197	43	7	0		909
	R	0	1	4	16	30	15	5	2	0		73
	TI	2	109	147	201	254	212	48	9	0		982
95/96	NI	0	2	107	140	193	233	205	30	1		911
	R	0	0	4	8	27	7	18	8	0		72
	TI	0	2	111	148	220	240	223	38	1		983
96/97	NI	0	0	2	111	139	205	219	213	22		911
	R	0	0	0	9	22	21	11	16	0		79
	TI	0	0	2	120	161	226	230	229	22		990
97/98	NI	0	0	0	2	120	143	205	197	207	192	874
	R	0	0	0	0	22	21	33	22	22		120
	TI	0	0	0	2	142	164	238	219	229		994
Total	NI	1020	978	968	966	962	849	685	449	230		7107
	R	18	56	16	71	113	71	67	48	22		482
	TI	1038	1034	984	1037	1075	920	752	497	252		7589

APÊNDICE XIV - B

Historial trajectorial escolar (coortes reconstituídas)

Anos lectivos: 87/88 a 97/98

Perfil: Geral H

Ano lectivo		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Dip	Total
87/88	NI	17										17
	R											0
	TI	17	0	0	0	0	0	0	0	0		17
88/89	NI	32	17	4	1							54
	R											0
	TI	32	17	4	1	0	0	0	0	0		54
89/90	NI	115	28	13	4							160
	R	4	4		1							9
	TI	119	32	13	5	0	0	0	0	0		169
90/91	NI	111	115	24	13	4						267
	R	3	8		1							12
	TI	114	123	24	14	4	0	0	0	0		279
91/92	NI	101	111	115	23	10	4					364
	R	1	6	2	4							13
	TI	102	117	117	27	10	4	0	0	0		377
92/93	NI	101	101	107	115	18	8	2				452
	R	2	12	2	9	2	2					29
	TI	103	113	109	124	20	10	2	0	0		481
93/94	NI	48	72	101	107	115	19	6	2			470
	R		1		6	1	4					12
	TI	48	73	101	113	116	23	6	2	0		482
94/95	NI	2	48	72	100	103	102	16	5			448
	R		1	1	10	19	7	1	2			41
	TI	2	49	73	110	122	109	17	7	0		489
95/96	NI		2	47	69	107	112	104	12	1		454
	R			4	3	13	5	5	6			36
	TI	0	2	51	72	120	117	109	18	1		490
96/97	NI			2	51	69	112	106	103	14		457
	R				5	13	11	6	4			39
	TI	0	0	2	56	82	123	112	107	14		496
97/98	NI				2	56	73	110	95	99	96	435
	R					9	13	17	8	14		61
	TI	0	0	0	2	65	86	127	103	113		496
Total	NI	527	494	485	485	482	430	344	217	114		3578
	R	10	32	9	39	57	42	29	20	14		252
	TI	537	526	494	524	539	472	373	237	128		3830

APÊNDICE XIV - C

Historial trajectorial escolar (coortes reconstituídas)

Anos lectivos: 87/88 a 97/98

Perfil: Geral M

Ano lectivo		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Dip	Total
87/88	NI	12										12
	R											0
	TI	12	0	0	0	0	0	0	0	0		12
88/89	NI	38	12	3								53
	R		1									1
	TI	38	13	3	0	0	0	0	0	0		54
89/90	NI	112	36	12	3							163
	R	2	1									3
	TI	114	37	12	3	0	0	0	0	0		166
90/91	NI	112	107	30	11	1						261
	R	5	7	1	2							15
	TI	117	114	31	13	1	0	0	0	0		276
91/92	NI	86	111	101	31	8						337
	R	1	12		5	1						19
	TI	87	123	101	36	9	0	0	0	0		356
92/93	NI	73	86	120	100	32	6					417
	R		3	1	4	3						11
	TI	73	89	121	104	35	6	0	0	0		428
93/94	NI	60	72	86	120	98	34	5				475
	R			2	6	5	1					14
	TI	60	72	88	126	103	35	5	0	0		489
94/95	NI		60	71	85	121	95	27	2			461
	R			3	6	11	8	4				32
	TI	0	60	74	91	132	103	31	2	0		493
95/96	NI			60	71	86	121	101	18			457
	R				5	14	2	13	2			36
	TI	0	0	60	76	100	123	114	20	0		493
96/97	NI				60	70	93	113	110	8		454
	R				4	9	10	5	12			40
	TI	0	0	0	64	79	103	118	122	8		494
97/98	NI					64	70	95	102	108	96	439
	R					13	8	16	14	8		59
	TI	0	0	0	0	77	78	111	116	116		498
Total	NI	493	484	483	481	480	419	341	232	116		3529
	R	8	24	7	32	56	29	38	28	8		230
	TI	501	508	490	513	536	448	379	260	124		3759

APÊNDICE XIV - D

Historial trajectorial escolar (coortes reconstituídas)

Anos lectivos: 87/88 a 97/98

Perfil: H, A3 - , D7 -

Ano lectivo		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Dip	Total
87/88	NI	1										1
	R											0
	TI	1	0	0	0	0	0	0	0	0		1
88/89	NI	2	1									3
	R											0
	TI	2	1	0	0	0	0	0	0	0		3
89/90	NI	2	2	1								5
	R											0
	TI	2	2	1	0	0	0	0	0	0		5
90/91	NI	6	2	1	1							10
	R											0
	TI	6	2	1	1	0	0	0	0	0		10
91/92	NI	3	6	2	1							12
	R				1							1
	TI	3	6	2	2	0	0	0	0	0		13
92/93	NI	2	3	6	2	2						15
	R											0
	TI	2	3	6	2	2	0	0	0	0		15
93/94	NI		2	3	6	2	2					15
	R											0
	TI	0	2	3	6	2	2	0	0	0		15
94/95	NI			1	3	3	1					8
	R		1		3	1	2					7
	TI	0	1	1	6	4	3	0	0	0		15
95/96	NI			1	1	6	3	3				14
	R					1						1
	TI	0	0	1	1	7	3	3	0	0		15
96/97	NI			1	1	1	6	3	2			14
	R					1		1				2
	TI	0	0	1	1	2	6	4	2	0		16
97/98	NI				1	1	2	4	3		0	11
	R						2	1	2			5
	TI	0	0	0	1	1	4	5	5	0		16
Total	NI	16	16	16	16	15	14	10	5	0		108
	R	0	1	0	4	3	4	2	2	0		16
	TI	16	17	16	20	18	18	12	7	0		124

APÊNDICE XIV - E

Historial trajectorial escolar (coortes reconstituídas)

Anos lectivos: 87/88 a 97/98

Perfil: M, A3 -, D7 -

Ano lectivo		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Dip	Total
87/88	NI	1										1
	R											0
	TI	1	0	0	0	0	0	0	0	0		1
88/89	NI	1	1									2
	R											0
	TI	1	1	0	0	0	0	0	0	0		2
89/90	NI	9	1									10
	R		1									1
	TI	9	2	0	0	0	0	0	0	0		11
90/91	NI	5	7	2								14
	R	2										2
	TI	7	7	2	0	0	0	0	0	0		16
91/92	NI	3	7	5	2							17
	R		2									2
	TI	3	9	5	2	0	0	0	0	0		19
92/93	NI	1	3	7	5	2						18
	R		2									2
	TI	1	5	7	5	2	0	0	0	0		20
93/94	NI	1	1	5	6	4	3					20
	R			1	1							2
	TI	1	1	6	7	4	3	0	0	0		22
94/95	NI		1	1	6	7	2	3				20
	R					2						2
	TI	0	1	1	6	9	2	3	0	0		22
95/96	NI			1	1	5	7	2	1			17
	R				1	2		2				5
	TI	0	0	1	2	7	7	4	1	0		22
96/97	NI				1	2	6	6	4	1		20
	R					1	1					2
	TI	0	0	0	1	3	7	6	4	1		22
97/98	NI					1	2	5	3	2	1	13
	R					1	2	3	2	1		9
	TI	0	0	0	0	2	4	8	5	3		22
Total	NI	21	21	21	21	21	20	16	8	3		152
	R	2	5	1	2	6	3	5	2	1		27
	TI	23	26	22	23	27	23	21	10	4		179

APÊNDICE XIV - F

Historial trajectorial escolar (coortes reconstituídas)

Anos lectivos: 87/88 a 97/98

Perfil: H, A3 +, D7 +

Ano lectivo		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Dip	Total
87/88	NI											0
	R											0
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
88/89	NI											0
	R											0
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
89/90	NI	4										4
	R											0
	TI	4	0	0	0	0	0	0	0	0		4
90/91	NI	8	4									12
	R											0
	TI	8	4	0	0	0	0	0	0	0		12
91/92	NI	3	8	4								15
	R											0
	TI	3	8	4	0	0	0	0	0	0		15
92/93	NI	2	3	8	4							17
	R											0
	TI	2	3	8	4	0	0	0	0	0		17
93/94	NI	2	2	3	8	4						19
	R											0
	TI	2	2	3	8	4	0	0	0	0		19
94/95	NI	1	2	2	3	8	4					20
	R											0
	TI	1	2	2	3	8	4	0	0	0		20
95/96	NI		1	2	2	3	8	4				20
	R											0
	TI	0	1	2	2	3	8	4	0	0		20
96/97	NI			1	2	2	3	8	4			20
	R											0
	TI	0	0	1	2	2	3	8	4	0		20
97/98	NI				1	2	1	3	7	4	4	18
	R					1		1				2
	TI	0	0	0	1	3	1	4	7	4		20
Total	NI	20	20	20	20	19	16	15	11	4		145
	R	0	0	0	0	1	0	1	0	0		2
	TI	20	20	20	20	20	16	16	11	4		147

APÊNDICE XIV - G

Historial trajectorial escolar (coortes reconstituídas)

Anos lectivos: 87/88 a 97/98

Perfil: M, A3 +, D7 +

Ano lectivo		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Dip	Total
87/88	NI											0
	R											0
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
88/89	NI											0
	R											0
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
89/90	NI	11										11
	R											0
	TI	11	0	0	0	0	0	0	0	0		11
90/91	NI	8	11									19
	R											0
	TI	8	11	0	0	0	0	0	0	0		19
91/92	NI	5	8	11								24
	R											0
	TI	5	8	11	0	0	0	0	0	0		24
92/93	NI	5	5	8	11							29
	R											0
	TI	5	5	8	11	0	0	0	0	0		29
93/94	NI	4	5	5	8	11						33
	R											0
	TI	4	5	5	8	11	0	0	0	0		33
94/95	NI		4	5	5	8	11					33
	R											0
	TI	0	4	5	5	8	11	0	0	0		33
95/96	NI			4	5	5	8	11				33
	R											0
	TI	0	0	4	5	5	8	11	0	0		33
96/97	NI				4	5	5	8	11			33
	R											0
	TI	0	0	0	4	5	5	8	11	0		33
97/98	NI					4	5	5	7	11	10	32
	R							1				1
	TI	0	0	0	0	4	5	6	7	11		33
Total	NI	33	33	33	33	33	29	24	18	11		247
	R	0	0	0	0	0	0	1	0	0		1
	TI	33	33	33	33	33	29	25	18	11		248

APÊNDICE XIV - H

Historial trajectorial escolar (coortes reconstituídas)

Anos lectivos: 87/88 a 97/98

Perfil: H, A3 -, D7 +

Ano lectivo		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Dip	Total
87/88	NI	3										3
	R											0
	TI	3	0	0	0	0	0	0	0	0		3
88/89	NI	5	3									8
	R											0
	TI	5	3	0	0	0	0	0	0	0		8
89/90	NI	33	5	3								41
	R											0
	TI	33	5	3	0	0	0	0	0	0		41
90/91	NI	34	30	4	3							71
	R	2	1									3
	TI	36	31	4	3	0	0	0	0	0		74
91/92	NI	12	36	31	4	3						86
	R			1								1
	TI	12	36	32	4	3	0	0	0	0		87
92/93	NI	11	12	28	30	3	2					86
	R		8	2	1	1						12
	TI	11	20	30	31	4	2	0	0	0		98
93/94	NI	6	11	20	30	28	4	2				101
	R			3								3
	TI	6	11	23	30	28	4	2	0	0		104
94/95	NI		6	11	20	29	25	3	1			95
	R				4	3	1	1				9
	TI	0	6	11	24	32	26	4	1	0		104
95/96	NI			6	9	24	26	24	3			92
	R			2		6	2	1	1			12
	TI	0	0	8	9	30	28	25	4	0		104
96/97	NI				8	9	27	27	24	3		98
	R					4	1	1	1			7
	TI	0	0	0	8	13	28	28	25	3		105
97/98	NI					8	12	26	25	25		96
	R					1	2	3		3		9
	TI	0	0	0	0	9	14	29	25	28		105
Total	NI	104	103	103	104	104	96	82	53	28		777
	R	2	9	8	5	15	6	6	2	3		56
	TI	106	112	111	109	119	102	88	55	31		833

APÊNDICE XIV - I

Historial trajectorial escolar (coortes reconstituídas)

Anos lectivos: 87/88 a 97/98

Perfil: M, A3 -, D7 +

Ano lectivo		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Dip	Total
87/88	NI											0
	R											0
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
88/89	NI	12										12
	R											0
	TI	12	0	0	0	0	0	0	0	0		12
89/90	NI	34	11									45
	R	1										1
	TI	35	11	0	0	0	0	0	0	0		46
90/91	NI	32	34	11								77
	R	1										1
	TI	33	34	11	0	0	0	0	0	0		78
91/92	NI	27	33	29	11							100
	R		4									4
	TI	27	37	29	11	0	0	0	0	0		104
92/93	NI	19	27	37	29	10						122
	R				1							1
	TI	19	27	37	30	10	0	0	0	0		123
93/94	NI	11	19	27	36	28	7					128
	R			1	2	3						6
	TI	11	19	28	38	31	7	0	0	0		134
94/95	NI		11	19	28	36	31	4				129
	R				2	3						5
	TI	0	11	19	30	36	34	4	0	0		134
95/96	NI			11	19	27	36	34	3			130
	R				3	2		1				6
	TI	0	0	11	22	29	36	35	3	0		136
96/97	NI				11	22	27	34	34	2		130
	R					3	2	2	1			8
	TI	0	0	0	11	25	29	36	35	2		138
97/98	NI					11	24	27	30	32	32	124
	R					1	2	6	3	2		14
	TI	0	0	0	0	12	26	33	33	34		138
Total	NI	135	135	134	134	134	125	99	67	34		997
	R	2	4	1	8	9	7	9	4	2		46
	TI	137	139	135	142	143	132	108	71	36		1043

APÊNDICE XIV - J

Historial trajectorial escolar (coortes reconstituídas)

Anos lectivos: 87/88 a 97/98

Perfil: H, A3 -, B2 -, D7 -

Ano lectivo		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Dip	Total
87/88	NI	1										1
	R											0
	TI	1	0	0	0	0	0	0	0	0		1
88/89	NI	1	1									2
	R											0
	TI	1	1	0	0	0	0	0	0	0		2
89/90	NI	2	1	1								4
	R											0
	TI	2	1	1	0	0	0	0	0	0		4
90/91	NI		2	1	1							4
	R											0
	TI	0	2	1	1	0	0	0	0	0		4
91/92	NI	1		2	1							4
	R				1							1
	TI	1	0	2	2	0	0	0	0	0		5
92/93	NI		1		2	2						5
	R											0
	TI	0	1	0	2	2	0	0	0	0		5
93/94	NI			1		2	2					5
	R											0
	TI	0	0	1	0	2	2	0	0	0		5
94/95	NI				1		1					2
	R					1	2					3
	TI	0	0	0	1	1	3	0	0	0		5
95/96	NI					1	1	3				5
	R											0
	TI	0	0	0	0	1	1	3	0	0		5
96/97	NI						1	1	2			4
	R							1				1
	TI	0	0	0	0	0	1	2	2	0		5
97/98	NI							1	1			2
	R							1	2			3
	TI	0	0	0	0	0	0	2	3	0		5
Total	NI	5	5	5	5	5	5	5	3	0		38
	R	0	0	0	1	1	2	2	2	0		8
	TI	5	5	5	6	6	7	7	5	0		46

APÊNDICE XIV - K

Historial trajectorial escolar (coortes reconstituídas)

Anos lectivos: 87/88 a 97/98

Perfil: M, A3 -, B2 -, D7 -

Ano lectivo		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Dip	Total
87/88	NI											0
	R											0
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
88/89	NI											0
	R											0
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
89/90	NI	4										4
	R											0
	TI	4	0	0	0	0	0	0	0	0		4
90/91	NI	1	4									5
	R											0
	TI	1	4	0	0	0	0	0	0	0		5
91/92	NI		1	3								4
	R		1									1
	TI	0	2	3	0	0	0	0	0	0		5
92/93	NI			2	3							5
	R											0
	TI	0	0	2	3	0	0	0	0	0		5
93/94	NI				1	2	1					4
	R			1	1							2
	TI	0	0	1	2	2	1	0	0	0		6
94/95	NI				1	2	1	1				5
	R											0
	TI	0	0	0	1	2	1	1	0	0		5
95/96	NI						2	2	1			5
	R				1							1
	TI	0	0	0	1	0	2	2	1	0		6
96/97	NI					1		2	2	1		6
	R											0
	TI	0	0	0	0	1	0	2	2	1		6
97/98	NI									2	1	2
	R					1		2			1	4
	TI	0	0	0	0	1	0	2	0	3		6
Total	NI	5	5	5	5	5	4	5	3	3		40
	R	0	1	1	2	1	0	2	0	1		8
	TI	5	6	6	7	6	4	7	3	4		48

APÊNDICE XIV - L

Historial trajectorial escolar (coortes reconstituídas)

Anos lectivos: 87/88 a 97/98

Perfil: H, A3 -, B2 +, D7 -

Ano lectivo		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Dip	Total
87/88	NI											0
	R											0
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
88/89	NI											0
	R											0
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
89/90	NI											0
	R											0
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
90/91	NI	2										2
	R											0
	TI	2	0	0	0	0	0	0	0	0		2
91/92	NI	2	2									4
	R											0
	TI	2	2	0	0	0	0	0	0	0		4
92/93	NI		2	2								4
	R											0
	TI	0	2	2	0	0	0	0	0	0		4
93/94	NI			2	2							4
	R											0
	TI	0	0	2	2	0	0	0	0	0		4
94/95	NI	1			2	1						4
	R				1							1
	TI	1	0	0	3	1	0	0	0	0		5
95/96	NI		1			3	1					5
	R											0
	TI	0	1	0	0	3	1	0	0	0		5
96/97	NI			1			2	1				4
	R					1						1
	TI	0	0	1	0	1	2	1	0	0		5
97/98	NI				1		1	1	1			4
	R						1					1
	TI	0	0	0	1	0	2	1	1	0		5
Total	NI	5	5	5	5	4	4	2	1	0		31
	R	0	0	0	1	1	1	0	0	0		3
	TI	5	5	5	6	5	5	2	1	0	0	34

APÊNDICE XIV - M

Historial trajectorial escolar (coortes reconstituídas)

Anos lectivos: 87/88 a 97/98

Perfil: M, A3 -, B2 +, D7 -

Ano lectivo		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Dip	Total
87/88	NI										0	0
	R											0
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
88/89	NI											0
	R											0
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
89/90	NI	1	1									2
	R											0
	TI	1	1	0	0	0	0	0	0	0		2
90/91	NI	5		1								6
	R	1										1
	TI	6	0	1	0	0	0	0	0	0		7
91/92	NI	1	5		1							7
	R										0	
	TI	1	5	0	1	0	0	0	0	0	7	
92/93	NI	1	1	4	1						7	
	R		1								1	
	TI	1	2	4	1	0	0	0	0	0	8	
93/94	NI		1	2	4		1				8	
	R										0	
	TI	0	1	2	4	0	1	0	0	0	8	
94/95	NI			1	2	4		1			8	
	R										0	
	TI	0	0	1	2	4	0	1	0	0	8	
95/96	NI				1	2	3				6	
	R					1		1			2	
	TI	0	0	0	1	3	3	1	0	0	8	
96/97	NI					1	2	2	1		6	
	R					1	1				2	
	TI	0	0	0	0	2	3	2	1	0	8	
97/98	NI						2	2	1		0	5
	R						1	1	1		3	
	TI	0	0	0	0	0	3	3	2	0	8	
Total	NI	8	8	8	9	7	8	5	2	0	55	
	R	1	1	0	0	2	2	2	1	0	9	
	TI	9	9	8	9	9	10	7	3	0	64	

APÊNDICE XIV - N

Historial trajectorial escolar (coortes reconstituídas)

Anos lectivos: 87/88 a 97/98

Perfil: H, A3 -, B2 -, D7 +

Ano lectivo		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Dip	Total
87/88	NI										0	0
	R											0
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
88/89	NI	2										2
	R											0
	TI	2	0	0	0	0	0	0	0	0		2
89/90	NI	2	2									4
	R											0
	TI	2	2	0	0	0	0	0	0	0		4
90/91	NI	5	1	1								7
	R	1	1									2
	TI	6	2	1	0	0	0	0	0	0		9
91/92	NI		6	2	1							9
	R										0	
	TI	0	6	2	1	0	0	0	0	0	9	
92/93	NI	1	3	1							5	
	R		3	1	1						5	
	TI	1	6	2	1	0	0	0	0	0	10	
93/94	NI	2	1	3	4	1					11	
	R				1						1	
	TI	2	1	3	5	1	0	0	0	0	12	
94/95	NI		2	1	3	4					10	
	R				1	1					2	
	TI	0	2	1	4	5	0	0	0	0	12	
95/96	NI			2		4	5				11	
	R			1							1	
	TI	0	0	3	0	4	5	0	0	0	12	
96/97	NI				3		2	5			10	
	R					2					2	
	TI	0	0	0	3	2	2	5	0	0	12	
97/98	NI					3	2	2	4		0	11
	R							1			1	
	TI	0	0	0	0	3	2	3	4	0	12	
Total	NI	12	15	10	11	12	9	7	4	0	80	
	R	1	4	2	3	3	0	1	0	0	14	
	TI	13	19	12	14	15	9	8	4	0	94	

APÊNDICE XIV - O

Historial trajectorial escolar (coortes reconstituídas)

Anos lectivos: 87/88 a 97/98

Perfil: M, A3 -, B2 -, D7 +

Ano lectivo		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Dip	Total
87/88	NI											0
	R											0
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
88/89	NI	1										1
	R											0
	TI	1	0	0	0	0	0	0	0	0		1
89/90	NI	9	1									10
	R											0
	TI	9	1	0	0	0	0	0	0	0		10
90/91	NI	1	9	1								11
	R											0
	TI	1	9	1	0	0	0	0	0	0		11
91/92	NI	1	1	6	1							9
	R		3									3
	TI	1	4	6	1	0	0	0	0	0		12
92/93	NI	1	1	4	6	1						13
	R											0
	TI	1	1	4	6	1	0	0	0	0		13
93/94	NI	1	1	1	4	5						12
	R				1	1						2
	TI	1	1	1	5	6	0	0	0	0		14
94/95	NI		1	1	1	4	6					13
	R				1							1
	TI	0	1	1	2	4	6	0	0	0		14
95/96	NI			1	1	2	3	6				13
	R					1						1
	TI	0	0	1	1	3	3	6	0	0		14
96/97	NI				1	1	3	3	6			14
	R											0
	TI	0	0	0	1	1	3	3	6	0		14
97/98	NI					1	1	3	2	5	4	12
	R							1	1			2
	TI	0	0	0	0	1	1	4	3	5		14
Total	NI	14	14	14	14	14	13	12	8	5		108
	R	0	3	0	2	2	0	1	1	0		9
	TI	14	17	14	16	16	13	13	9	5		117

APÊNDICE XIV - P

Historial trajectorial escolar (coortes reconstituídas)

Anos lectivos: 87/88 a 97/98

Perfil: H, A3 -, B2 +, D7 +

Ano lectivo		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Dip	Total
87/88	NI	1										1
	R											0
	TI	1	0	0	0	0	0	0	0	0		1
88/89	NI	2	1									3
	R											0
	TI	2	1	0	0	0	0	0	0	0		3
89/90	NI	18	2	1								21
	R											0
	TI	18	2	1	0	0	0	0	0	0		21
90/91	NI	15	17	2	1							35
	R											0
	TI	15	17	2	1	0	0	0	0	0		35
91/92	NI	7	15	17	2	1						42
	R			1								1
	TI	7	15	18	2	1	0	0	0	0		43
92/93	NI	8	7	12	17	2	1					47
	R		3	1								4
	TI	8	10	13	17	2	1	0	0	0		51
93/94	NI	4	8	10	13	16	2	1				54
	R				1							1
	TI	4	8	10	14	16	2	1	0	0		55
94/95	NI		4	8	10	13	15	1				51
	R				1	1	1	1				4
	TI	0	4	8	11	14	16	2	0	0		55
95/96	NI			4	8	11	10	15	2			50
	R					4	1					5
	TI	0	0	4	8	15	11	15	2	0		55
96/97	NI				4	8	14	11	14	2		53
	R					2		1				3
	TI	0	0	0	4	10	14	12	14	2		56
97/98	NI					4	9	13	12	14		52
	R					1	1			2		4
	TI	0	0	0	0	5	10	13	12	16		56
Total	NI	55	54	54	55	55	51	41	28	16		409
	R	0	3	2	2	8	3	2	0	2		22
	TI	55	57	56	57	63	54	43	28	18		431

APÊNDICE XIV - Q

Historial trajectorial escolar (coortes reconstituídas)

Anos lectivos: 87/88 a 97/98

Perfil: M, A3 -, B2 +, D7 +

Ano lectivo		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Dip	Total
87/88	NI										17	0
	R											0
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
88/89	NI	7										7
	R											0
	TI	7	0	0	0	0	0	0	0	0		7
89/90	NI	12	6									18
	R	1										1
	TI	13	6	0	0	0	0	0	0	0		19
90/91	NI	18	13	6								37
	R											0
	TI	18	13	6	0	0	0	0	0	0		37
91/92	NI	10	18	13	6							47
	R										0	
	TI	10	18	13	6	0	0	0	0	0	47	
92/93	NI	10	10	18	13	6					57	
	R										0	
	TI	10	10	18	13	6	0	0	0	0	57	
93/94	NI	6	10	10	18	12	6				62	
	R				1						1	
	TI	6	10	10	19	12	6	0	0	0	63	
94/95	NI		6	10	10	19	12	4			61	
	R						2				2	
	TI	0	6	10	10	19	14	4	0	0	63	
95/96	NI			6	10	9	19	14	3		61	
	R				1			1			2	
	TI	0	0	6	11	9	19	15	3	0	63	
96/97	NI				6	11	8	18	16	2	61	
	R					2	1		1		4	
	TI	0	0	0	6	13	9	18	17	2	65	
97/98	NI					6	12	9	15	17	59	
	R					1		3		2	6	
	TI	0	0	0	0	7	12	12	15	19	65	
Total	NI	63	63	63	63	63	57	45	34	19	470	
	R	1	0	0	2	3	3	4	1	2	16	
	TI	64	63	63	65	66	60	49	35	21	486	

APÊNDICE XIV - R

Historial trajectorial escolar (coortes reconstituídas)

Anos lectivos: 87/88 a 97/98

Perfil: H, A3 +, B2 +, D7 +

Ano lectivo		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Dip	Total
87/88	NI										4	0
	R											0
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
88/89	NI											0
	R											0
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
89/90	NI	4										4
	R											0
	TI	4	0	0	0	0	0	0	0	0		4
90/91	NI	7	4									11
	R											0
	TI	7	4	0	0	0	0	0	0	0		11
91/92	NI	2	7	4							13	
	R										0	
	TI	2	7	4	0	0	0	0	0	0	13	
92/93	NI	1	2	7	4						14	
	R										0	
	TI	1	2	7	4	0	0	0	0	0	14	
93/94	NI	1	1	2	7	4					15	
	R										0	
	TI	1	1	2	7	4	0	0	0	0	15	
94/95	NI	1	1	1	2	7	4				16	
	R										0	
	TI	1	1	1	2	7	4	0	0	0	16	
95/96	NI		1	1	1	2	7	4			16	
	R										0	
	TI	0	1	1	1	2	7	4	0	0	16	
96/97	NI			1	1	1	2	7	4		16	
	R										0	
	TI	0	0	1	1	1	2	7	4	0	16	
97/98	NI				1	1	1	2	7	4	16	
	R										0	
	TI	0	0	0	1	1	1	2	7	4	16	
Total	NI	16	16	16	16	15	14	13	11	4	121	
	R	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	TI	16	16	16	16	15	14	13	11	4	121	

APÊNDICE XIV - S

Historial trajectorial escolar (coortes reconstituídas)

Anos lectivos: 87/88 a 97/98

Perfil: M, A3 +, B2 +, D7 +

Ano lectivo		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Dip	Total
87/88	NI										9	0
	R											0
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
88/89	NI											0
	R											0
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
89/90	NI	9										9
	R											0
	TI	9	0	0	0	0	0	0	0	0		9
90/91	NI	8	9									17
	R											0
	TI	8	9	0	0	0	0	0	0	0		17
91/92	NI	5	8	9								22
	R										0	
	TI	5	8	9	0	0	0	0	0	0	22	
92/93	NI	5	5	8	9						27	
	R										0	
	TI	5	5	8	9	0	0	0	0	0	27	
93/94	NI	2	5	5	8	9					29	
	R										0	
	TI	2	5	5	8	9	0	0	0	0	29	
94/95	NI		2	5	5	8	9				29	
	R										0	
	TI	0	2	5	5	8	9	0	0	0	29	
95/96	NI			2	5	5	8	9			29	
	R										0	
	TI	0	0	2	5	5	8	9	0	0	29	
96/97	NI				2	5	5	8	9		29	
	R										0	
	TI	0	0	0	2	5	5	8	9	0	29	
97/98	NI					2	5	5	8	9	29	
	R										0	
	TI	0	0	0	0	2	5	5	8	9	29	
Total	NI	29	29	29	29	29	27	22	17	9	220	
	R	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	TI	29	29	29	29	29	27	22	17	9	220	

APÊNDICE XIV - T

Historial trajectorial escolar (coortes reconstituídas)

Anos lectivos: 87/88 a 97/98

Perfil: H, A3 +, B2 -, D7 +

Ano lectivo		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Dip	Total
87/88	NI										0	0
	R											0
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
88/89	NI											0
	R											0
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
89/90	NI											0
	R											0
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
90/91	NI											0
	R											0
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
91/92	NI											0
	R										0	
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
92/93	NI										0	
	R										0	
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
93/94	NI	1									1	
	R										0	
	TI	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
94/95	NI		1								1	
	R										0	
	TI	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	
95/96	NI			1							1	
	R										0	
	TI	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	
96/97	NI				1						1	
	R										0	
	TI	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	
97/98	NI					1					1	
	R										0	
	TI	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
Total	NI	1	1	1	1	1	0	0	0	0	5	
	R	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	TI	1	1	1	1	1	0	0	0	0	5	

APÊNDICE XIV - U

Historial trajectorial escolar (coortes reconstituídas)

Anos lectivos: 87/88 a 97/98

Perfil: M, A3 +, B2 -, D7 +

Ano lectivo		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Dip	Total
87/88	NI											0
	R											0
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
88/89	NI											0
	R											0
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
89/90	NI	1										1
	R											0
	TI	1	0	0	0	0	0	0	0	0		1
90/91	NI		1									1
	R											0
	TI	0	1	0	0	0	0	0	0	0		1
91/92	NI			1								1
	R											0
	TI	0	0	1	0	0	0	0	0	0		1
92/93	NI				1							1
	R											0
	TI	0	0	0	1	0	0	0	0	0		1
93/94	NI	2				1						3
	R											0
	TI	2	0	0	0	1	0	0	0	0		3
94/95	NI		2				1					3
	R											0
	TI	0	2	0	0	0	1	0	0	0		3
95/96	NI			2				1				3
	R											0
	TI	0	0	2	0	0	0	1	0	0		3
96/97	NI				2				1			3
	R											0
	TI	0	0	0	2	0	0	0	1	0		3
97/98	NI					2				1	0	3
	R											0
	TI	0	0	0	0	2	0	0	0	1		3
Total	NI	3	3	3	3	3	1	1	1	1		19
	R	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
	TI	3	3	3	3	3	1	1	1	1		19

APÊNDICE XV

Desempenho Turma

- - Description of Subpopulations - -

Summaries of MEDIA_GL inst_298
By levels of TURMA escola-ano-turma

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			3,0776	,2968	51
TURMA	151		3,1400	,	1
TURMA	153		3,6000	,	1
TURMA	164		3,3400	,	1
TURMA	165		2,9700	,	1
TURMA	172		3,2000	,	1
TURMA	173		2,7000	,	1
TURMA	174		2,4800	,	1
TURMA	181		3,5000	,	1
TURMA	191		3,4100	,	1
TURMA	192		3,0600	,	1
TURMA	194		3,1500	,	1
TURMA	251		3,0500	,	1
TURMA	253		2,9900	,	1
TURMA	255		2,9600	,	1
TURMA	256		3,6100	,	1
TURMA	261		3,5900	,	1
TURMA	263		3,8400	,	1
TURMA	264		3,3100	,	1
TURMA	267		2,9900	,	1
TURMA	271		3,1400	,	1
TURMA	273		2,9300	,	1
TURMA	274		2,6400	,	1
TURMA	275		2,9600	,	1
TURMA	282		3,1100	,	1
TURMA	293		3,0100	,	1
TURMA	284		3,2300	,	1
TURMA	296		2,9400	,	1
TURMA	291		3,5000	,	1
TURMA	292		3,4000	,	1
TURMA	293		3,0600	,	1
TURMA	294		2,7500	,	1
TURMA	371		3,0900	,	1
TURMA	372		3,0400	,	1
TURMA	373		2,9900	,	1
TURMA	382		3,0300	,	1
TURMA	383		3,2100	,	1
TURMA	384		3,0500	,	1
TURMA	386		2,4500	,	1
TURMA	392		2,9100	,	1
TURMA	394		3,2400	,	1
TURMA	395		2,9700	,	1
TURMA	951		3,1700	,	1
TURMA	961		2,9300	,	1
TURMA	962		2,9900	,	1
TURMA	971		2,6500	,	1
TURMA	972		2,6600	,	1
TURMA	973		2,8200	,	1
TURMA	982		3,1200	,	1
TURMA	983		3,0700	,	1
TURMA	992		3,0900	,	1

Total Cases = 51

Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes

- - Description of Subpopulations - -

Summaries of MEDIA_GL média global
By levels of V_NH dim*heter_a3

cond: a3_m'_2gr = 2 (turmas c/ escolaridade da mãe mais baixa)

Analysis of Variance -- design 1 * * * * *

Combined Observed Means for V_NH

Variable .. MEDIA_GL

V_NH		
1	WGT.	3,07375
	UNWGT.	3,07375
2	WGT.	3,17000
	UNWGT.	3,17000
3	WGT.	2,98000
	UNWGT.	2,98000
4	WGT.	3,08375
	UNWGT.	3,08375

Variable .. A3_MEDIA

V_NH		
1	WGT.	2,39875
	UNWGT.	2,39875
2	WGT.	2,52692
	UNWGT.	2,52692
3	WGT.	2,36385
	UNWGT.	2,36385
4	WGT.	2,53000
	UNWGT.	2,53000

* * * * * Analysis of Variance -- design 1 * * * * *

Tests of Significance for MEDIA_GL using UNIQUE sums of squares

Source of Variation	SS	DF	MS	F	Sig of F
WITHIN+RESIDUAL	1,95	42	,05		
V_NH	,24	3	,08	1,76	,170
A3_MEDIA	,98	1	,98	21,12	,000
A3_MEDIA * V_NH	,22	3	,07	1,61	,201
(Model)	2,08	7	,30	6,42	,000
(Total)	4,03	49	,08		

R-Squared = ,517
Adjusted R-Squared = ,436

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable A3 MEDIA esc mãe média turma
By Variable V_NH dim*heter_a3

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	3	,2856	,0952	1,2543	,3011
Within Groups	46	3,4911	,0759		
Total	49	3,7767			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean
Grp 1	8	2,3988	,4740	,1676	2,0025 TO 2,7950
Grp 2	13	2,5269	,1272	,0353	2,4500 TO 2,6038
Grp 3	13	2,3638	,2942	,0816	2,1861 TO 2,5416
Grp 4	16	2,5300	,2138	,0534	2,4161 TO 2,6439
Total	50	2,4650	,2776	,0393	2,3861 TO 2,5439

Apêndices e Anexos

 Effect Size Measures and Observed Power at the ,0500 Level

Source of Variation	Partial ETA Sqd	Noncen- trality	Power
V_NH	,112	5,273	,425
A3_MEDIA	,335	21,123	,994
A3_MEDIA * V_NH	,103	4,829	,391

 Estimates for MEDIA_GL

--- Individual univariate ,9500 confidence intervals
 --- two-tailed observed power taken at ,0500 level

V_NH

Parameter	Coeff.	Std. Err.	t-Value	Sig.	t Lower -95%	CL- Upper	Noncent. Power
2	,716269048	,46707	1,47057	,14886	-,26667	1,69921	1,16358 ,300
3	,323338658	,95569	,34042	,73524	-1,60332	2,25400	,11689 ,082
4	-,72769841	,62538	-1,38510	,17334	-1,78795	,33255	1,91850 ,272

A3_MEDIA

Parameter Power	Coeff.	Std. Err.	t-Value	Sig.	t Lower -95%	CL- Upper	Noncent.
5	,708731649	,15401	4,69599	,00004	,39753	1,01993	21,12314 994

A3_MEDIA * V_NH

Parameter	Coeff.	Std. Err.	t-Value	Sig.	t Lower -95%	CL- Upper	Noncent.	Power
6	-,08446586	,19627	-1,44935	,15467	-,68056	,11163	2,10762	,293
7	-,11319000	,37832	-,29919	,76627	-,87666	,65029	,09852	,080
8	,292893868	,21471	1,36489	,17965	-,14031	,72630	1,96210	,265

 Adjusted and Estimated Means

Variable .. MEDIA_GL	inst_298				
CELL	Obs. Mean	Adj. Mean	Est. Mean	Raw Resid.	Std. Resid.
1	3,074	3,074	3,074	,000	,000
2	3,170	3,170	3,170	,000	,000
3	2,980	2,980	2,980	,000	,000
4	3,084	3,084	3,084	,000	,000

 Combined Adjusted Means for V_NH

Variable .. MEDIA_GL	V_NH	
1	UNWGT.	3,07375
2	UNWGT.	3,17000
3	UNWGT.	2,98000
4	UNWGT.	3,08375

Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes

- - Description of Subpopulations - -

Summaries of MEDIA_GL inst_298
 By levels of A3_M_R_2 esc mãe 2grupos
 V_NH dim*heter_a3

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			3,0776	,2868	50
A3_M_R_2	1,00	menor escolaridade m	2,9292	,2615	24
V_NH	1		2,9500	,0418	5
V_NH	2		3,2267	,4313	3
V_NH	3		2,8545	,2118	11
V_NH	4		2,8940	,3201	5
A3_M_R_2	2,00	maior escolaridade m	3,2146	,2401	26
V_NH	1		3,2800	,1997	3
V_NH	2		3,1530	,1997	10
V_NH	3		3,6700	,2404	2
V_NH	4		3,1700	,2139	11

Total Cases = 50

- - Description of Subpopulations - -

Summaries of SOC_168 soc_168 (% sim)
 By levels of A3_M_R_2 esc mãe 2grupos
 V_NH dim*heter_a3

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			44,0080	13,0460	50
A3_M_R_2	1,00	menor escolaridade m	44,2750	14,1664	24
V_NH	1		47,0200	12,9700	5
V_NH	2		53,6333	16,4512	3
V_NH	3		38,5727	15,2878	11
V_NH	4		48,4600	8,9277	5
A3_M_R_2	2,00	maior escolaridade m	43,7615	12,1993	26
V_NH	1		49,4667	10,7482	3
V_NH	2		44,3000	9,3350	10
V_NH	3		48,5000	16,2635	2
V_NH	4		40,8545	14,8402	11

Total Cases = 50

Apêndices e Anexos

APÊNDICE XVI

H I E R A R C H I C A L C L U S T E R A N A L Y S I S

Data Information

50 unweighted cases accepted.

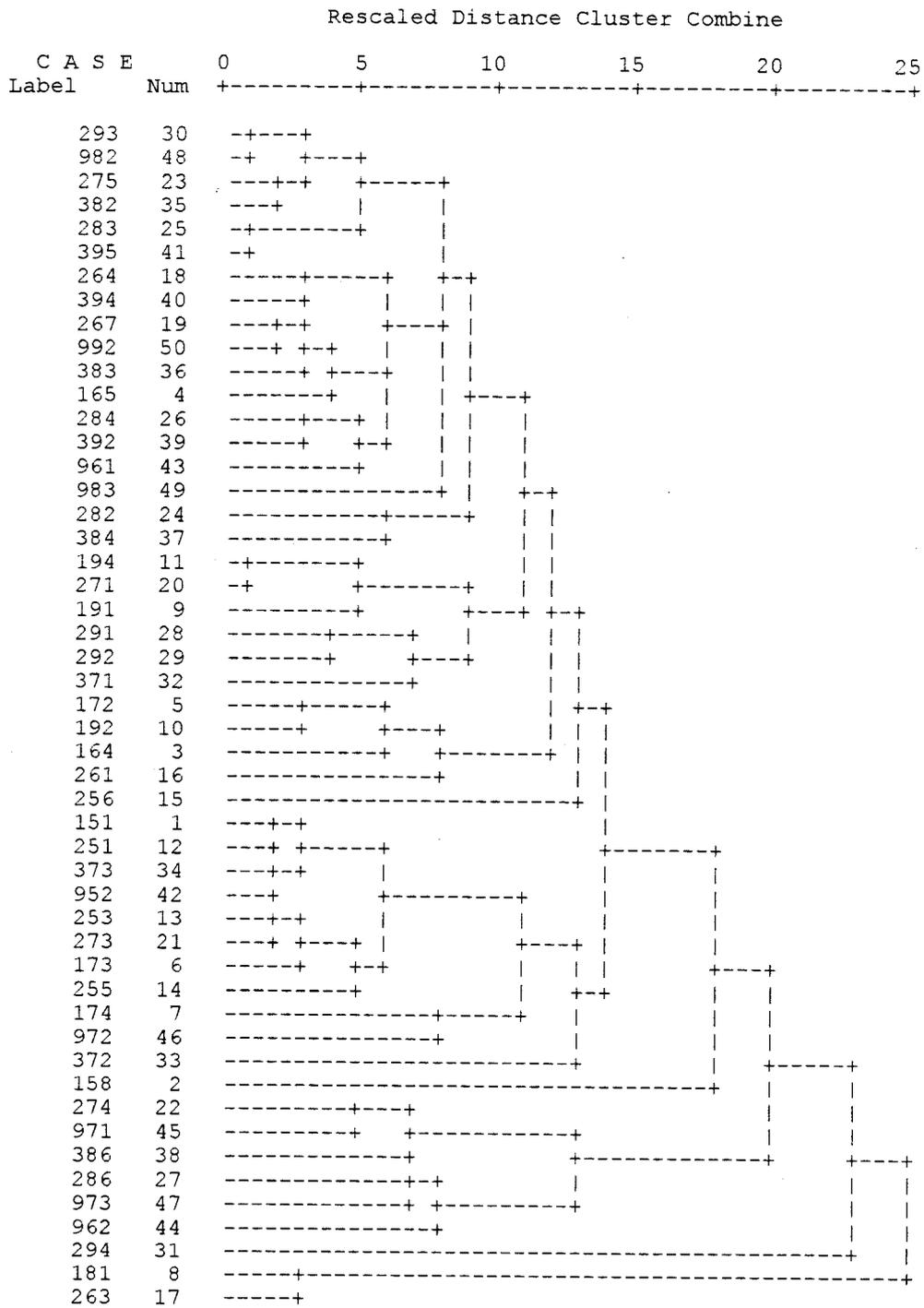
0 cases rejected because of missing value.

Rescaled Reversed Squared Euclidean measure used.

Agglomeration Schedule using Average Linkage (Between Groups)

Stage	Clusters Cluster 1	Combined Cluster 2	Coefficient	Stage Cluster Cluster 1	1st Appears Cluster 2	Next Stage
1	30	48	1,000000	0	0	15
2	11	20	,991182	0	0	20
3	25	41	,983581	0	0	19
4	1	12	,980486	0	0	14
5	23	35	,979016	0	0	15
6	19	50	,978090	0	0	9
7	13	21	,976129	0	0	11
8	34	42	,969982	0	0	14
9	19	36	,962956	6	0	18
10	5	10	,956657	0	0	25
11	6	13	,955478	0	7	22
12	8	17	,954774	0	0	49
13	26	39	,952112	0	0	23
14	1	34	,948632	4	8	27
15	23	30	,948550	5	1	19
16	18	40	,947945	0	0	28
17	28	29	,939777	0	0	31
18	4	19	,933213	0	9	26
19	23	25	,926871	15	3	36
20	9	11	,925465	0	2	38
21	22	45	,916751	0	0	30
22	6	14	,916095	11	0	27
23	26	43	,915472	13	0	26
24	24	37	,909350	0	0	37
25	3	5	,907542	0	10	33
26	4	26	,906693	18	23	28
27	1	6	,900115	14	22	39
28	4	18	,892994	26	16	34
29	27	47	,887869	0	0	35
30	22	38	,885480	21	0	43
31	28	32	,876518	17	0	38
32	7	46	,874598	0	0	39
33	3	16	,872868	25	0	41
34	4	49	,869177	28	0	36
35	27	44	,864108	29	0	43
36	4	23	,860061	34	19	37
37	4	24	,847748	36	24	40
38	9	28	,839478	20	31	40
39	1	7	,819687	27	32	44
40	4	9	,807382	37	38	41
41	3	4	,798089	33	40	42
42	3	15	,779599	41	0	45
43	22	27	,779132	30	35	47
44	1	33	,776298	39	0	45
45	1	3	,753400	44	42	46
46	1	2	,690169	45	0	47
47	1	22	,643064	46	43	48
48	1	31	,592730	47	0	49
49	1	8	,552479	48	12	0

Dendrogram using Average Linkage (Between Groups)



Apêndices e Anexos

Number of Clusters						
Label	Case	9	8	7	6	5
151	1	1	1	1	1	1
158	2	2	2	2	2	2
164	3	3	3	3	3	1
165	4	3	3	3	3	1
172	5	3	3	3	3	1
173	6	1	1	1	1	1
174	7	1	1	1	1	1
181	8	4	4	4	4	3
191	9	3	3	3	3	1
192	10	3	3	3	3	1
194	11	3	3	3	3	1
251	12	1	1	1	1	1
253	13	1	1	1	1	1
255	14	1	1	1	1	1
256	15	5	3	3	3	1
261	16	3	3	3	3	1
263	17	4	4	4	4	3
264	18	3	3	3	3	1
267	19	3	3	3	3	1
271	20	3	3	3	3	1
273	21	1	1	1	1	1
274	22	6	5	5	5	4
275	23	3	3	3	3	1
282	24	3	3	3	3	1
283	25	3	3	3	3	1
284	26	3	3	3	3	1
286	27	7	6	5	5	4
291	28	3	3	3	3	1
292	29	3	3	3	3	1
293	30	3	3	3	3	1
294	31	8	7	6	6	5
371	32	3	3	3	3	1
372	33	9	8	7	1	1
373	34	1	1	1	1	1
382	35	3	3	3	3	1
383	36	3	3	3	3	1
384	37	3	3	3	3	1
386	38	6	5	5	5	4
392	39	3	3	3	3	1
394	40	3	3	3	3	1
395	41	3	3	3	3	1
952	42	1	1	1	1	1
961	43	3	3	3	3	1
962	44	7	6	5	5	4
971	45	6	5	5	5	4
972	46	1	1	1	1	1
973	47	7	6	5	5	4
982	48	3	3	3	3	1
983	49	3	3	3	3	1
992	50	3	3	3	3	1

Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes

ALL THE CASES

Number of valid observations (listwise) = 50,00

Variable	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	Valid N	Label
SX_MASC	49,37	10,18	30,4	71,4	50	% alunos sx masculino
A3_1	60,40	16,57	10,00	100,00	50	esc mãe reduzida (%)
A3_HETER	,27	,04	,19	,36	50	a3_h
B2_3	58,08	18,85	4,00	100,00	50	acessibilidade + (%)
DIMENSAO	24,88	2,46	19	30	50	número de alunos (n)
REPETENT	23,76	14,39	,00	67,00	50	percent de repetentes
SOC_168	44,01	13,05	14,80	65,40	50	soc_168 (% sim)
FALTAS	42,30	25,44	7,00	99,00	50	número médio de faltas
MEDIA_GL	3,08	,29	2,45	3,84	50	inst_298

CLUSTER 1

Number of valid observations (listwise) = 11,00

Variable	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	Valid N	Label
SX_MASC	51,41	5,93	40,0	63,2	11	% alunos sx masculino
A3_1	58,73	6,93	50,00	71,00	11	esc mãe reduzida (%)
A3_HETER	,27	,03	,21	,32	11	a3_h
B2_3	59,18	17,46	35,00	100,00	11	acessibilidade + (%)
DIMENSAO	26,45	1,44	25	30	11	número de alunos (n)
REPETENT	22,64	11,11	,00	37,00	11	percent de repetentes
SOC_168	30,95	11,33	14,80	52,00	11	soc_168 (% sim)
FALTAS	74,00	19,45	37,00	99,00	11	número médio de faltas
MEDIA_GL	2,91	,20	2,48	3,14	11	inst_298

CLUSTER 2

Number of valid observations (listwise) = 1,00

Variable	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	Valid N	Label
SX_MASC	48,00	,	48,0	48,0	1	% alunos sx masculino
A3_1	43,00	,	43,00	43,00	1	esc mãe reduzida (%)
A3_HETER	,29	,	,29	,29	1	a3_h
B2_3	4,00	,	4,00	4,00	1	acessibilidade + (%)
DIMENSAO	26,00	,	26	26	1	número de alunos (n)
REPETENT	16,00	,	16,00	16,00	1	percent de repetentes
SOC_168	38,50	,	38,50	38,50	1	soc_168 (% sim)
FALTAS	46,00	,	46,00	46,00	1	número médio de faltas
MEDIA_GL	3,62	,	3,62	3,62	1	inst_298

CLUSTER 3

Number of valid observations (listwise) = 29,00

Variable	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	Valid N	Label
SX_MASC	45,71	10,67	30,4	71,4	29	% alunos sx masculino
A3_1	59,31	11,29	43,00	83,00	29	esc mãe reduzida (%)
A3_HETER	,28	,03	,24	,36	29	a3_h
B2_3	62,83	12,70	40,00	83,00	29	acessibilidade + (%)
DIMENSAO	24,00	2,56	19	30	29	número de alunos (n)
REPETENT	20,79	11,07	,00	47,00	29	percent de repetentes
SOC_168	49,04	10,08	27,30	65,40	29	soc_168 (% sim)
FALTAS	30,86	17,30	7,00	67,00	29	número médio de faltas
MEDIA_GL	3,16	,20	2,87	3,61	29	inst_298

Apêndices e Anexos

CLUSTER 4

Number of valid observations (listwise) = 2,00

Variable	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	Valid N	Label
SX_MASC	59,25	4,60	56,0	62,5	2	% alunos sx masculino
A3_1	13,00	4,24	10,00	16,00	2	esc mãe reduzida (%)
A3_HETER	,23	,01	,22	,24	2	a3_h
B2_3	77,00	14,14	67,00	87,00	2	acessibilidade + (%)
DIMENSAO	24,50	,71	24	25	2	número de alunos (n)
REPETENT	8,50	6,36	4,00	13,00	2	percent de repetentes
SOC_168	59,15	1,20	58,30	60,00	2	soc_168 (%) sim)
FALTAS	11,00	2,83	9,00	13,00	2	número médio de faltas
MEDIA_GL	3,67	,24	3,50	3,84	2	inst_298

CLUSTER 5

Number of valid observations (listwise) = 6,00

Variable	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	Valid N	Label
SX_MASC	56,87	5,32	48,1	63,0	6	% alunos sx masculino
A3_1	85,33	11,29	67,00	100,00	6	esc mãe reduzida (%)
A3_HETER	,21	,03	,19	,26	6	a3_h
B2_3	36,00	21,93	7,00	59,00	6	acessibilidade + (%)
DIMENSAO	26,50	2,07	24	29	6	número de alunos (n)
REPETENT	40,17	17,67	19,00	67,00	6	percent de repetentes
SOC_168	36,68	10,01	25,00	48,00	6	soc_168 (%) sim)
FALTAS	52,67	18,32	25,00	71,00	6	número médio de faltas
MEDIA_GL	2,75	,20	2,45	2,94	6	inst_298

CLUSTER 6

Number of valid observations (listwise) = 1,00

Variable	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	Valid N	Label
SX_MASC	69,60	,	69,6	69,6	1	% alunos sx masculino
A3_1	73,00	,	73,00	73,00	1	esc mãe reduzida (%)
A3_HETER	,34	,	,34	,34	1	a3_h
B2_3	57,00	,	57,00	57,00	1	acessibilidade + (%)
DIMENSAO	23,00	,	23	23	1	número de alunos (n)
REPETENT	62,00	,	62,00	62,00	1	percent de repetentes
SOC_168	60,90	,	60,90	60,90	1	soc_168 (%) sim)
FALTAS	22,00	,	22,00	22,00	1	número médio de faltas
MEDIA_GL	2,75	,	2,75	2,75	1	inst_298

APÊNDICE XVII

Índices de Progressão, Repetência e Abandono ¹ - 2º e 3º Ciclos

Municípios de Évora e de Portel

¹ Em relação aos índices ajustados o valor da média corresponde a um índice tendencial corrigido e que resulta de um compromisso (média aritmética) entre a média da sucessão cronológica e o índice tendencial no último ano da série.

APÊNDICE XVII - A

EVOLUÇÃO DA PROGRESSÃO - Município de Évora - Total 2º ciclo (Ensino Directo + Ensino Básico Mediatizado)

	P(5,HM)	P(5,H)	P(5,M)	P(6,HM)	P(6,H)	P(6,M)	PX(5,HM)	PX(5,H)	PX(5,M)	PX(6,HM)	PX(6,H)	PX(6,M)
93/94	0,787	0,757	0,825	0,848	0,825	0,873	0,786	0,757	0,824	0,860	0,838	0,886
94/95	0,795	0,760	0,839	0,878	0,854	0,905	0,785	0,747	0,830	0,857	0,832	0,885
95/96	0,779	0,735	0,829	0,842	0,817	0,874	0,783	0,738	0,835	0,853	0,826	0,884
96/97	0,753	0,696	0,821	0,858	0,826	0,894	0,781	0,729	0,841	0,850	0,820	0,883
97/98	0,800	0,742	0,862	0,841	0,809	0,874	0,779	0,719	0,846	0,847	0,814	0,882
Média *	0,783	0,738	0,835	0,853	0,826	0,884	0,781	0,729	0,841	0,850	0,820	0,883
a	0,786	0,757	0,824	0,860	0,838	0,886						
b	-0,002	-0,009	0,006	-0,003	-0,006	-0,001						
R ²	0,021	0,329	0,294	0,111	0,305	0,009						

APÊNDICE XVII - B

EVOLUÇÃO DA PROGRESSÃO - Município de Évora - 2º ciclo (Ensino Directo)

	P(5,HM)	P(5,H)	P(5,M)	P(6,HM)	P(6,H)	P(6,M)	PX(5,HM)	PX(5,H)	PX(5,M)	PX(6,HM)	PX(6,H)	PX(6,M)
93/94	0,777	0,739	0,824	0,841	0,815	0,871	0,786	0,755	0,826	0,862	0,840	0,888
94/95	0,809	0,779	0,845	0,891	0,873	0,911	0,787	0,748	0,834	0,857	0,833	0,885
95/96	0,782	0,735	0,836	0,839	0,812	0,872	0,788	0,741	0,841	0,852	0,825	0,881
96/97	0,773	0,720	0,835	0,852	0,823	0,885	0,789	0,735	0,849	0,847	0,818	0,878
97/98	0,799	0,735	0,866	0,836	0,803	0,868	0,790	0,728	0,856	0,842	0,811	0,875
Média *	0,788	0,741	0,841	0,852	0,825	0,881	0,789	0,735	0,849	0,847	0,818	0,878
a	0,786	0,755	0,826	0,862	0,840	0,888						
b	0,001	-0,007	0,007	-0,005	-0,007	-0,003						
R ²	0,009	0,230	0,547	0,120	0,174	0,087						

APÊNDICE XVII - C

EVOLUÇÃO DA PROGRESSÃO - Município de Évora - 2º ciclo (Ensino Básico Mediatizado)

	P(5,HM)	P(5,H)	P(5,M)	P(6,HM)	P(6,H)	P(6,M)	Px(5,HM)	Px(5,H)	Px(5,M)	Px(6,HM)	Px(6,H)	Px(6,M)
93/94	0,869	0,906	0,826	0,924	0,923	0,925	0,778	0,781	0,782	0,880	0,868	0,896
94/95	0,659	0,615	0,727	0,833	0,788	0,895	0,754	0,746	0,772	0,889	0,871	0,912
95/96	0,748	0,737	0,760	0,892	0,900	0,880	0,731	0,711	0,762	0,898	0,874	0,927
96/97	0,598	0,517	0,718	0,909	0,854	0,972	0,707	0,676	0,752	0,908	0,877	0,943
97/98	0,780	0,780	0,780	0,933	0,906	0,964	0,683	0,641	0,742	0,917	0,881	0,958
Média *	0,731	0,711	0,762	0,898	0,874	0,927	0,707	0,676	0,752	0,908	0,877	0,943
a	0,778	0,781	0,782	0,880	0,868	0,896						
b	-0,024	-0,035	-0,010	0,009	0,003	0,016						
R ²	0,127	0,136	0,133	0,142	0,008	0,364						

APÊNDICE XVII - D

EVOLUÇÃO DA PROGRESSÃO - Município de Portel - Total 2º ciclo (Ensino Directo + Ensino Básico Mediatizado)

	P(5,HM)	P(5,H)	P(5,M)	P(6,HM)	P(6,H)	P(6,M)	Px(5,HM)	Px(5,H)	Px(5,M)	Px(6,HM)	Px(6,H)	Px(6,M)
93/94	0,734	0,650	0,837	0,812	0,707	0,915	0,783	0,724	0,864	0,842	0,754	0,934
94/95	0,838	0,791	0,900	0,867	0,842	0,902	0,758	0,696	0,838	0,831	0,758	0,912
95/96	0,686	0,627	0,767	0,820	0,727	0,933	0,733	0,668	0,812	0,820	0,763	0,890
96/97	0,758	0,731	0,795	0,819	0,776	0,882	0,708	0,640	0,786	0,809	0,767	0,868
97/98	0,650	0,540	0,760	0,781	0,761	0,815	0,684	0,612	0,760	0,798	0,771	0,845
Média *	0,733	0,668	0,812	0,820	0,763	0,890	0,708	0,640	0,786	0,809	0,767	0,868
a	0,783	0,724	0,864	0,842	0,754	0,934						
b	-0,025	-0,028	-0,026	-0,011	0,004	-0,022						
R ²	0,296	0,210	0,501	0,317	0,016	0,583						

APÊNDICE XVII - E

EVOLUÇÃO DA PROGRESSÃO - Município de Portel - 2º ciclo (Ensino Directo)

	P(5,HM)	P(5,H)	P(5,M)	P(6,HM)	P(6,H)	P(6,M)	Px(5,HM)	Px(5,H)	Px(5,M)	Px(6,HM)	Px(6,H)	Px(6,M)
93/94	0,791	0,692	0,929	0,791	0,696	0,889	0,861	0,803	0,941	0,808	0,715	0,911
94/95	0,914	0,864	0,973	0,809	0,780	0,852	0,829	0,763	0,919	0,789	0,706	0,883
95/96	0,786	0,758	0,826	0,776	0,625	0,944	0,797	0,722	0,896	0,769	0,697	0,855
96/97	0,813	0,750	0,900	0,741	0,686	0,826	0,766	0,681	0,873	0,749	0,689	0,827
97/98	0,683	0,545	0,852	0,725	0,700	0,762	0,734	0,640	0,851	0,729	0,680	0,799
Média *	0,797	0,722	0,896	0,769	0,697	0,855	0,766	0,681	0,873	0,749	0,689	0,827
a	0,861	0,803	0,941	0,808	0,715	0,911						
b	-0,032	-0,041	-0,023	-0,020	-0,009	-0,028						
R ²	0,372	0,306	0,370	0,826	0,060	0,419						

APÊNDICE XVII - F

EVOLUÇÃO DA PROGRESSÃO - Município de Portel - 2º ciclo (Ensino Básico Mediatizado)

	P(5,HM)	P(5,H)	P(5,M)	P(6,HM)	P(6,H)	P(6,M)	Px(5,HM)	Px(5,H)	Px(5,M)	Px(6,HM)	Px(6,H)	Px(6,M)
93/94	0,643	0,571	0,714	0,885	0,750	1,000	0,652	0,591	0,730	0,932	0,863	0,975
94/95	0,697	0,682	0,727	1,000	1,000	1,000	0,653	0,598	0,720	0,945	0,900	0,975
95/96	0,568	0,440	0,737	0,957	1,000	0,875	0,654	0,606	0,709	0,959	0,937	0,975
96/97	0,732	0,773	0,684	1,000	1,000	1,000	0,655	0,613	0,698	0,972	0,973	0,975
97/98	0,632	0,563	0,682	0,952	0,933	1,000	0,657	0,620	0,687	0,986	1,010	0,975
Média *	0,654	0,606	0,709	0,959	0,937	0,975	0,655	0,613	0,698	0,972	0,973	0,975
a	0,652	0,591	0,730	0,932	0,863	0,975						
b	0,001	0,007	-0,011	0,014	0,037	0,000						
R ²	0,001	0,008	0,468	0,205	0,287	0,000						

APÊNDICE XVII - G

EVOLUÇÃO DA REPETÊNCIA - Município de Évora - Total 2º ciclo (Ensino Directo + Ensino Básico Mediatizado)

	R(5,HM)	R(5,H)	R(5,M)	R(6,HM)	R(6,H)	R(6,M)	Rx(5,HM)	Rx(5,H)	Rx(5,M)	Rx(6,HM)	Rx(6,H)	Rx(6,M)
93/94	0,198	0,227	0,162	0,134	0,155	0,110	0,197	0,222	0,166	0,122	0,144	0,097
94/95	0,184	0,212	0,148	0,108	0,131	0,082	0,194	0,225	0,156	0,125	0,148	0,100
95/96	0,193	0,225	0,156	0,139	0,161	0,111	0,190	0,229	0,145	0,129	0,152	0,102
96/97	0,210	0,260	0,151	0,118	0,144	0,089	0,187	0,232	0,135	0,132	0,156	0,105
97/98	0,166	0,219	0,110	0,145	0,170	0,120	0,183	0,235	0,125	0,135	0,161	0,108
Média *	0,190	0,229	0,145	0,129	0,152	0,102	0,187	0,232	0,135	0,132	0,156	0,105
a	0,197	0,222	0,166	0,122	0,144	0,097						
b	-0,004	0,003	-0,010	0,003	0,004	0,003						
R ²	0,123	0,079	0,616	0,117	0,200	0,073						

APÊNDICE XVII - H

EVOLUÇÃO DA REPETÊNCIA - Município de Évora - 2º ciclo (Ensino Directo)

	R(5,HM)	R(5,H)	R(5,M)	R(6,HM)	R(6,H)	R(6,M)	Rx(5,HM)	Rx(5,H)	Rx(5,M)	Rx(6,HM)	Rx(6,H)	Rx(6,M)
93/94	0,210	0,247	0,165	0,144	0,165	0,120	0,201	0,230	0,164	0,125	0,147	0,100
94/95	0,177	0,205	0,143	0,100	0,122	0,075	0,194	0,229	0,153	0,129	0,151	0,103
95/96	0,190	0,225	0,150	0,144	0,169	0,114	0,187	0,228	0,141	0,133	0,156	0,106
96/97	0,192	0,237	0,140	0,124	0,149	0,097	0,180	0,226	0,130	0,136	0,161	0,109
97/98	0,167	0,224	0,108	0,151	0,176	0,125	0,173	0,225	0,118	0,140	0,166	0,113
Média *	0,187	0,228	0,141	0,133	0,156	0,106	0,180	0,226	0,130	0,136	0,161	0,109
a	0,201	0,230	0,164	0,125	0,147	0,100						
b	-0,007	-0,001	-0,012	0,004	0,005	0,003						
R ²	0,466	0,018	0,783	0,079	0,126	0,058						

APÊNDICE XVII - I

EVOLUÇÃO DA REPETÊNCIA - Município de Évora - 2º ciclo (Ensino Básico Mediatizado)

	R(5,HM)	R(5,H)	R(5,M)	R(6,HM)	R(6,H)	R(6,M)	Rx(5,HM)	Rx(5,H)	Rx(5,M)	Rx(6,HM)	Rx(6,H)	Rx(6,M)
93/94	0,101	0,057	0,152	0,038	0,051	0,025	0,175	0,166	0,177	0,083	0,096	0,066
94/95	0,282	0,327	0,212	0,144	0,173	0,105	0,202	0,209	0,185	0,082	0,100	0,060
95/96	0,215	0,228	0,200	0,077	0,075	0,080	0,229	0,253	0,193	0,081	0,103	0,055
96/97	0,340	0,431	0,205	0,078	0,122	0,028	0,257	0,296	0,201	0,080	0,106	0,049
97/98	0,209	0,220	0,195	0,067	0,094	0,036	0,284	0,339	0,209	0,079	0,110	0,044
Média *	0,229	0,253	0,193	0,081	0,103	0,055	0,257	0,296	0,201	0,080	0,106	0,049
a	0,175	0,166	0,177	0,083	0,096	0,066						
b	0,027	0,043	0,008	-0,001	0,003	-0,006						
R ²	0,232	0,240	0,279	0,001	0,013	0,061						

APÊNDICE XVII - J

EVOLUÇÃO DA REPETÊNCIA - Município de Portel - Total 2º ciclo (Ensino Directo + Ensino Básico Mediatizado)

	R(5,HM)	R(5,H)	R(5,M)	R(6,HM)	R(6,H)	R(6,M)	Rx(5,HM)	Rx(5,H)	Rx(5,M)	Rx(6,HM)	Rx(6,H)	Rx(6,M)
93/94	0,239	0,333	0,122	0,179	0,276	0,085	0,198	0,262	0,111	0,150	0,231	0,064
94/95	0,154	0,194	0,100	0,102	0,123	0,073	0,218	0,281	0,139	0,153	0,219	0,081
95/96	0,275	0,322	0,209	0,170	0,255	0,067	0,239	0,300	0,166	0,157	0,206	0,098
96/97	0,220	0,250	0,179	0,169	0,204	0,118	0,260	0,319	0,194	0,161	0,194	0,115
97/98	0,310	0,400	0,220	0,164	0,174	0,148	0,281	0,338	0,221	0,164	0,182	0,132
Média *	0,239	0,300	0,166	0,157	0,206	0,098	0,260	0,319	0,194	0,161	0,194	0,115
a	0,198	0,262	0,111	0,150	0,231	0,064						
b	0,021	0,019	0,027	0,004	-0,012	0,017						
R ²	0,313	0,141	0,672	0,034	0,099	0,628						

APÊNDICE XVII - K

EVOLUÇÃO DA REPETÊNCIA - Município de Portel - 2º ciclo (Ensino Directo)

	R(5,HM)	R(5,H)	R(5,M)	R(6,HM)	R(6,H)	R(6,M)	Rx(5,HM)	Rx(5,H)	Rx(5,M)	Rx(6,HM)	Rx(6,H)	Rx(6,M)
93/94	0,179	0,282	0,036	0,154	0,239	0,067	0,096	0,151	0,018	0,124	0,201	0,036
94/95	0,025	0,045	0,000	0,088	0,122	0,037	0,134	0,194	0,050	0,111	0,167	0,046
95/96	0,179	0,212	0,130	0,039	0,075	0,000	0,171	0,237	0,083	0,099	0,134	0,057
96/97	0,188	0,250	0,100	0,155	0,200	0,087	0,208	0,280	0,115	0,087	0,101	0,068
97/98	0,283	0,394	0,148	0,059	0,033	0,095	0,245	0,322	0,148	0,074	0,067	0,079
Média *	0,171	0,237	0,083	0,099	0,134	0,057	0,208	0,280	0,115	0,087	0,101	0,068
a	0,096	0,151	0,018	0,124	0,201	0,036						
b	0,037	0,043	0,032	-0,012	-0,033	0,011						
R ²	0,400	0,286	0,663	0,133	0,381	0,188						

APÊNDICE XVII - L

EVOLUÇÃO DA REPETÊNCIA - Município de Portel - 2º ciclo (Ensino Básico Mediatizado)

	R(5,HM)	R(5,H)	R(5,M)	R(6,HM)	R(6,H)	R(6,M)	Rx(5,HM)	Rx(5,H)	Rx(5,M)	Rx(6,HM)	Rx(6,H)	Rx(6,M)
93/94	0,333	0,429	0,238	0,115	0,250	0,000	0,354	0,432	0,268	0,068	0,137	0,025
94/95	0,364	0,364	0,364	0,000	0,000	0,000	0,351	0,412	0,283	0,059	0,108	0,025
95/96	0,409	0,520	0,263	0,043	0,000	0,125	0,349	0,392	0,298	0,050	0,080	0,025
96/97	0,268	0,273	0,263	0,043	0,083	0,000	0,346	0,372	0,313	0,041	0,052	0,025
97/98	0,368	0,375	0,364	0,048	0,067	0,000	0,344	0,352	0,328	0,032	0,023	0,025
Média *	0,349	0,392	0,298	0,050	0,080	0,025	0,346	0,372	0,313	0,041	0,052	0,025
a	0,354	0,432	0,268	0,068	0,137	0,025						
b	-0,003	-0,020	0,015	-0,009	-0,028	0,000						
R ²	0,006	0,119	0,155	0,123	0,192	0,000						

APÊNDICE XVII - M

EVOLUÇÃO DO ABANDONO - Município de Évora - Total 2º ciclo (Ensino Directo + Ensino Básico Mediatizado)

	Ab(5,HM)	Ab(5,H)	Ab(5,M)	Ab(6,HM)	Ab(6,H)	Ab(6,M)	Abx(5,HM)	Abx(5,H)	Abx(5,M)	Abx(6,HM)	Abx(6,H)	Abx(6,M)
93/94	0,015	0,016	0,013	0,019	0,020	0,017	0,016	0,021	0,010	0,018	0,018	0,017
94/95	0,021	0,028	0,013	0,014	0,015	0,012	0,022	0,027	0,015	0,018	0,020	0,015
95/96	0,028	0,040	0,015	0,019	0,022	0,015	0,027	0,033	0,019	0,018	0,022	0,014
96/97	0,037	0,044	0,028	0,024	0,030	0,017	0,032	0,039	0,024	0,018	0,023	0,012
97/98	0,034	0,039	0,028	0,014	0,021	0,006	0,038	0,046	0,029	0,018	0,025	0,010
Média *	0,027	0,033	0,019	0,018	0,022	0,014	0,032	0,039	0,024	0,018	0,023	0,012
a	0,016	0,021	0,010	0,018	0,018	0,017						
b	0,005	0,006	0,005	0,000	0,002	-0,002						
R ²	0,869	0,731	0,836	0,000	0,249	0,401						

APÊNDICE XVII - N

EVOLUÇÃO DO ABANDONO - Município de Évora - 2º ciclo (Ensino Directo)

	Ab(5,HM)	Ab(5,H)	Ab(5,M)	Ab(6,HM)	Ab(6,H)	Ab(6,M)	Abx(5,HM)	Abx(5,H)	Abx(5,M)	Abx(6,HM)	Abx(6,H)	Abx(6,M)
93/94	0,013	0,014	0,012	0,014	0,020	0,008	0,012	0,015	0,009	0,013	0,014	0,012
94/95	0,014	0,017	0,011	0,009	0,005	0,014	0,019	0,023	0,013	0,014	0,016	0,012
95/96	0,028	0,040	0,014	0,017	0,019	0,013	0,025	0,031	0,018	0,015	0,018	0,012
96/97	0,035	0,043	0,025	0,024	0,028	0,019	0,031	0,039	0,022	0,017	0,021	0,012
97/98	0,033	0,041	0,026	0,014	0,020	0,007	0,037	0,047	0,026	0,018	0,023	0,013
Média *	0,025	0,031	0,018	0,015	0,018	0,012	0,031	0,039	0,022	0,017	0,021	0,012
a	0,012	0,015	0,009	0,013	0,014	0,012						
b	0,006	0,008	0,004	0,001	0,002	0,000						
R ²	0,869	0,787	0,855	0,144	0,211	0,003						

APÊNDICE XVII - O

EVOLUÇÃO DO ABANDONO - Município de Évora - 2º ciclo (Ensino Básico Mediatizado)

	Ab(5,HM)	Ab(5,H)	Ab(5,M)	Ab(6,HM)	Ab(6,H)	Ab(6,M)	Abx(5,HM)	Abx(5,H)	Abx(5,M)	Abx(6,HM)	Abx(6,H)	Abx(6,M)
93/94	0,030	0,038	0,022	0,038	0,026	0,050	0,047	0,053	0,040	0,038	0,036	0,038
94/95	0,059	0,058	0,061	0,022	0,038	0,000	0,043	0,045	0,043	0,029	0,029	0,028
95/96	0,037	0,035	0,040	0,031	0,025	0,040	0,040	0,036	0,045	0,021	0,023	0,018
96/97	0,062	0,052	0,077	0,013	0,024	0,000	0,036	0,028	0,047	0,012	0,016	0,008
97/98	0,011	0,000	0,024	0,000	0,000	0,000	0,033	0,020	0,049	0,004	0,010	-0,002
Média *	0,040	0,036	0,045	0,021	0,023	0,018	0,036	0,028	0,047	0,012	0,016	0,008
a	0,047	0,053	0,040	0,038	0,036	0,038						
b	-0,004	-0,008	0,002	-0,009	-0,007	-0,010						
R ²	0,071	0,329	0,021	0,815	0,547	0,403						

APÊNDICE XVII - P

EVOLUÇÃO DO ABANDONO - Município de Portel - Total 2º ciclo (Ensino Directo + Ensino Básico Mediatizado)

	Ab(5,HM)	Ab(5,H)	Ab(5,M)	Ab(6,HM)	Ab(6,H)	Ab(6,M)	Abx(5,HM)	Abx(5,H)	Abx(5,M)	Abx(6,HM)	Abx(6,H)	Abx(6,M)
93/94	0,028	0,017	0,041	0,009	0,017	0,000	0,020	0,014	0,025	0,008	0,015	0,002
94/95	0,009	0,015	0,000	0,031	0,035	0,024	0,024	0,023	0,024	0,016	0,023	0,007
95/96	0,039	0,051	0,023	0,010	0,018	0,000	0,027	0,032	0,022	0,023	0,031	0,012
96/97	0,022	0,019	0,026	0,012	0,020	0,000	0,031	0,041	0,020	0,031	0,039	0,017
97/98	0,040	0,060	0,020	0,055	0,065	0,037	0,035	0,051	0,019	0,038	0,047	0,022
Média *	0,027	0,032	0,022	0,023	0,031	0,012	0,031	0,041	0,020	0,031	0,039	0,017
a	0,020	0,014	0,025	0,008	0,015	0,002						
b	0,004	0,009	-0,002	0,007	0,008	0,005						
R ²	0,216	0,453	0,030	0,349	0,400	0,204						

APÊNDICE XVII - Q

EVOLUÇÃO DO ABANDONO - Município de Portel - 2º ciclo (Ensino Directo)

	Ab(5,HM)	Ab(5,H)	Ab(5,M)	Ab(6,HM)	Ab(6,H)	Ab(6,M)	Abx(5,HM)	Abx(5,H)	Abx(5,M)	Abx(6,HM)	Abx(6,H)	Abx(6,M)
93/94	0,030	0,026	0,036	0,011	0,022	0,000	0,018	0,015	0,021	0,015	0,024	0,005
94/95	0,000	0,000	0,000	0,044	0,049	0,037	0,019	0,022	0,014	0,022	0,031	0,011
95/96	0,036	0,061	0,000	0,013	0,025	0,000	0,020	0,029	0,007	0,029	0,038	0,017
96/97	0,000	0,000	0,000	0,017	0,029	0,000	0,020	0,036	0,000	0,036	0,045	0,023
97/98	0,033	0,061	0,000	0,059	0,067	0,048	0,021	0,043	-0,007	0,043	0,052	0,029
Média *	0,020	0,029	0,007	0,029	0,038	0,017	0,020	0,036	0,000	0,036	0,045	0,023
a	0,018	0,015	0,021	0,015	0,024	0,005						
b	0,001	0,007	-0,007	0,007	0,007	0,006						
R ²	0,004	0,133	0,500	0,258	0,332	0,154						

APÊNDICE XVII - R

EVOLUÇÃO DO ABANDONO - Município de Portel - 2º ciclo (Ensino Básico Mediatizado)

	Ab(5,HM)	Ab(5,H)	Ab(5,M)	Ab(6,HM)	Ab(6,H)	Ab(6,M)	Abx(5,HM)	Abx(5,H)	Abx(5,M)	Abx(6,HM)	Abx(6,H)	Abx(6,M)
93/94	0,024	0,000	0,048	0,000	0,000	0,000	0,019	0,008	0,029	0,000	0,000	0,000
94/95	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,017	0,008	0,024	0,000	0,000	0,000
95/96	0,023	0,040	0,000	0,000	0,000	0,000	0,014	0,008	0,020	0,000	0,000	0,000
96/97	0,024	0,000	0,053	0,000	0,000	0,000	0,012	0,008	0,016	0,000	0,000	0,000
97/98	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,010	0,008	0,012	0,000	0,000	0,000
Média *	0,014	0,008	0,020	0,000	0,000	0,000	0,012	0,008	0,016	0,000	0,000	0,000
a	0,019	0,008	0,029	0,000	0,000	0,000						
b	-0,002	0,000	-0,004	0,000	0,000	0,000						
R ²	0,080	0,000	0,060	-	-	-						

APÊNDICE XVII - S

EVOLUÇÃO DA PROGRESSÃO - Município de Évora - 3º ciclo

	P7			P8			P9			Px7			Px8			Px9		
	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M
93/94	0,818	0,763	0,874	0,823	0,783	0,858	0,856	0,846	0,865	0,850	0,824	0,875	0,852	0,818	0,884	0,886	0,882	0,889
94/95	0,853	0,862	0,843	0,855	0,831	0,880	0,896	0,894	0,897	0,827	0,801	0,853	0,837	0,807	0,866	0,874	0,866	0,881
95/96	0,820	0,802	0,840	0,848	0,833	0,865	0,891	0,904	0,880	0,804	0,778	0,831	0,822	0,796	0,847	0,862	0,851	0,872
96/97	0,795	0,769	0,825	0,820	0,782	0,856	0,842	0,791	0,894	0,781	0,755	0,809	0,807	0,785	0,828	0,850	0,836	0,864
97/98	0,732	0,694	0,773	0,763	0,751	0,776	0,822	0,821	0,824	0,758	0,732	0,787	0,791	0,774	0,809	0,837	0,821	0,855
Média *	0,804	0,778	0,831	0,822	0,796	0,847	0,862	0,851	0,872	0,781	0,755	0,809	0,807	0,785	0,828	0,850	0,836	0,864
a	0,850	0,824	0,875	0,852	0,818	0,884	0,886	0,882	0,889									
b	-0,023	-0,023	-0,022	-0,015	-0,011	-0,019	-0,012	-0,015	-0,008									
R ²	0,652	0,353	0,886	0,451	0,249	0,531	0,367	0,256	0,202									

APÊNDICE XVII - T

EVOLUÇÃO DA REPETÊNCIA - Município de Évora - 3º ciclo

	R7			R8			R9			Rx7			Rx8			Rx9		
	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M
93/94	0,138	0,177	0,098	0,149	0,176	0,125	0,119	0,129	0,111	0,122	0,141	0,102	0,126	0,150	0,103	0,092	0,091	0,094
94/95	0,132	0,126	0,138	0,131	0,155	0,105	0,084	0,077	0,090	0,145	0,164	0,125	0,140	0,164	0,117	0,105	0,108	0,102
95/96	0,159	0,179	0,137	0,129	0,136	0,121	0,096	0,081	0,109	0,168	0,188	0,147	0,154	0,177	0,132	0,118	0,126	0,110
96/97	0,184	0,202	0,164	0,154	0,195	0,115	0,133	0,177	0,088	0,191	0,211	0,170	0,169	0,191	0,146	0,131	0,144	0,118
97/98	0,228	0,254	0,199	0,209	0,225	0,193	0,160	0,168	0,151	0,214	0,234	0,193	0,183	0,205	0,161	0,144	0,162	0,125
Média *	0,168	0,188	0,147	0,154	0,177	0,132	0,118	0,126	0,110	0,191	0,211	0,170	0,169	0,191	0,146	0,131	0,144	0,118
a	0,122	0,141	0,102	0,126	0,150	0,103	0,092	0,091	0,094									
b	0,023	0,023	0,023	0,014	0,014	0,014	0,013	0,018	0,008									
R ²	0,881	0,617	0,931	0,484	0,392	0,434	0,468	0,362	0,239									

APÊNDICE XVII - U

EVOLUÇÃO DO ABANDONO - Município de Évora - 3º ciclo

	Ab7			Ab8			Ab9			Abx7			Abx8			Abx9		
	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M
93/94	0,044	0,061	0,028	0,028	0,041	0,017	0,025	0,025	0,024	0,029	0,035	0,023	0,022	0,032	0,013	0,022	0,028	0,017
94/95	0,015	0,012	0,018	0,014	0,014	0,015	0,020	0,030	0,013	0,028	0,034	0,022	0,023	0,029	0,017	0,021	0,025	0,017
95/96	0,021	0,019	0,023	0,023	0,031	0,014	0,013	0,015	0,011	0,028	0,034	0,022	0,024	0,027	0,021	0,020	0,022	0,018
96/97	0,021	0,029	0,011	0,026	0,023	0,029	0,025	0,031	0,018	0,028	0,034	0,021	0,025	0,024	0,025	0,019	0,020	0,019
97/98	0,040	0,051	0,028	0,028	0,024	0,031	0,018	0,011	0,025	0,028	0,034	0,020	0,026	0,021	0,030	0,018	0,017	0,019
Média *	0,028	0,034	0,022	0,024	0,027	0,021	0,020	0,022	0,018	0,028	0,034	0,021	0,025	0,024	0,025	0,019	0,020	0,019
a	0,029	0,035	0,023	0,022	0,032	0,013	0,022	0,028	0,017									
b	0,000	0,000	-0,001	0,001	-0,003	0,004	-0,001	-0,003	0,001									
R ²	0,001	0,000	0,030	0,079	0,159	0,672	0,081	0,214	0,024									

APÊNDICE XVII - V

EVOLUÇÃO DA PROGRESSÃO - Município de Portel - 3º ciclo

	P7			P8			P9			Px7			Px8			Px9		
	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M
93/94	0,986	1,000	0,976	0,857	0,818	0,878	0,892	0,867	0,909	1,012	1,005	1,010	0,827	0,760	0,875	0,915	0,865	0,941
94/95	0,904	0,824	0,959	0,831	0,706	0,930	0,912	0,833	0,949	0,918	0,904	0,925	0,836	0,770	0,883	0,898	0,858	0,920
95/96	0,907	0,972	0,846	0,808	0,778	0,826	0,953	0,920	0,974	0,824	0,803	0,840	0,844	0,781	0,891	0,881	0,852	0,898
96/97	0,713	0,629	0,778	0,818	0,757	0,875	0,769	0,778	0,765	0,730	0,702	0,754	0,852	0,792	0,899	0,864	0,845	0,876
97/98	0,612	0,592	0,639	0,905	0,846	0,946	0,879	0,862	0,892	0,636	0,601	0,669	0,860	0,802	0,907	0,847	0,839	0,854
Média *	0,824	0,803	0,840	0,844	0,781	0,891	0,881	0,852	0,898	0,730	0,702	0,754	0,852	0,792	0,899	0,864	0,845	0,876
a	1,012	1,005	1,010	0,827	0,760	0,875	0,915	0,865	0,941									
b	-0,094	-0,101	-0,085	0,008	0,011	0,008	-0,017	-0,006	-0,022									
R ²	0,911	0,716	0,950	0,113	0,096	0,071	0,152	0,039	0,181									

APÊNDICE XVII - W

EVOLUÇÃO DA REPETÊNCIA - Município de Portel - 3º ciclo

	R7			R8			R9			Rx7			Rx8			Rx9		
	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M
93/94	0,014	0,000	0,024	0,111	0,136	0,098	0,108	0,133	0,091	-0,003	-0,005	0,012	0,157	0,221	0,110	0,085	0,135	0,039
94/95	0,096	0,176	0,041	0,169	0,294	0,070	0,088	0,167	0,051	0,079	0,096	0,070	0,152	0,212	0,107	0,102	0,142	0,080
95/96	0,080	0,028	0,128	0,192	0,222	0,174	0,047	0,080	0,026	0,161	0,197	0,128	0,147	0,202	0,104	0,119	0,148	0,102
96/97	0,288	0,371	0,222	0,182	0,243	0,125	0,231	0,222	0,235	0,244	0,298	0,185	0,142	0,193	0,101	0,136	0,155	0,124
97/98	0,329	0,408	0,222	0,079	0,115	0,054	0,121	0,138	0,108	0,326	0,399	0,243	0,136	0,184	0,098	0,153	0,161	0,146
Média *	0,161	0,197	0,128	0,147	0,202	0,104	0,119	0,148	0,102	0,244	0,298	0,185	0,142	0,193	0,101	0,136	0,155	0,124
a	-0,003	-0,005	0,012	0,157	0,221	0,110	0,085	0,135	0,059									
b	0,082	0,101	0,058	-0,005	-0,009	-0,003	0,017	0,006	0,022									
R ²	0,881	0,716	0,923	0,027	0,038	0,011	0,152	0,039	0,181									

APÊNDICE XVII - X

EVOLUÇÃO DO ABANDONO - Município de Portel - 3º ciclo

	Ab7			Ab8			Ab9			Abx7			Abx8			Abx9		
	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M
93/94	0,000	0,000	0,000	0,032	0,045	0,024	0,000	0,000	0,000	-0,009	0,000	-0,023	0,016	0,020	0,015	0,000	0,000	0,000
94/95	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,003	0,000	0,005	0,013	0,018	0,010	0,000	0,000	0,000
95/96	0,013	0,000	0,026	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,014	0,000	0,033	0,010	0,017	0,005	0,000	0,000	0,000
96/97	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,026	0,000	0,061	0,006	0,015	0,000	0,000	0,000	0,000
97/98	0,059	0,000	0,139	0,016	0,038	0,000	0,000	0,000	0,000	0,038	0,000	0,088	0,003	0,014	-0,005	0,000	0,000	0,000
Média *	0,014	0,000	0,033	0,010	0,017	0,005	0,000	0,000	0,000	0,026	0,000	0,061	0,006	0,015	0,000	0,000	0,000	0,000
a	-0,009	0,000	-0,023	0,016	0,020	0,015	0,000	0,000	0,000									
b	0,012	0,000	0,028	-0,003	-0,001	-0,005	0,000	0,000	0,000									
R ²	0,533	-	0,531	0,125	0,009	0,500	-	-	-									

ANEXO I

Indicadores da OCDE publicados em 1992 no relatório

Régards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE

- A. Contexto demográfico, económico e social
- Nível geral de formação da população adulta (dos 25 aos 64 anos).
 - Percentagens de mulheres na população adulta dos 25 aos 64 anos, segundo o nível de formação.
 - Taxa de emprego e de desemprego.
 - Percentagem da população dos 25 aos 29 anos, relativamente à população total.
 - Produto Interno Bruto (PIB) por habitante.
- B. Custos, recursos e processos escolares
- Despesas públicas e privadas com a educação, expressas em percentagem do PIB.
 - Despesas públicas com a educação, em relação ao total das despesas públicas.
 - Fontes das despesas públicas com a educação.
 - Despesas de funcionamento.
 - Despesas por aluno.
 - Investimento nacional a favor do ensino.
 - Despesas relativas por aluno e por nível de ensino.
 - Percentagem da população activa a trabalhar no ensino público.
 - Taxa de escolarização no sistema de ensino.
 - Taxa de pré-escolarização.
 - Taxa de escolarização no ensino secundário superior.
 - Taxa de acesso a estudos que confirmam um diploma de ensino superior.
 - Taxa de escolarização no ensino superior não universitário.
 - Ratio alunos/professor.
- C. Resultados do ensino
- Taxa de sucesso no final do ensino secundário no segundo ciclo.
 - Taxa de obtenção de um diploma de tipo universitário.
 - Taxa de permanência no ensino superior não universitário.
 - Diplomas por área científica.
 - Percentagem da população jovem que obtém um diploma científico.
 - Desemprego e nível de formação.
 - Salários e nível de formação.
 - Resultados a matemática.
 - Comparação inter-escolas dos resultados a matemática.
 - Comparação inter-alunos dos resultados a matemática.

(Extraído de G. de Lansheere, 1997, pp. 117-118).



