

Escolaridade obrigatória, diferenciação de trajetos, equidade e sucesso no sistema educativo: garantir aprendizagens de qualidade para todos

José L. C. Verdasca

Universidade de Évora

A obrigatoriedade, de nível escolar e de nível etário, é um dos instrumentos de política educativa historicamente utilizado pelos diversos países para garantir a realização universal da educação escolar. A sua instituição foi consequência de convergências sociopolíticas no que respeita aos fins e princípios gerais de orientação que a educação deve prosseguir. Nestes fins e princípios de orientação estão a preparação para o exercício da cidadania cultural e política, a formação para o desempenho de ocupações socialmente úteis, a realização pessoal e o desenvolvimento integral e equilibrado da personalidade de cada um. A este propósito, Lemos Pires (2014), que na sua qualidade de parlamentar secretariou a subcomissão da Lei de Bases do Sistema Educativo, participou nos debates nela ocorridos e redigiu uma boa parte dos artigos que nela vieram a ficar consagrados, sugere, para a análise do universo de intenções subjacentes às diversas alíneas dos objetivos da educação escolar, um guião de leitura estruturado em três planos: o plano pessoal da descoberta e desenvolvimento, o plano do relacionamento social e o plano das aquisições cognitivas.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) estabeleceu em 1986 a obrigatoriedade por nível escolar até ao 9º ano e por nível etário até aos 15 anos; em 2009, a Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, alargou esta obrigatoriedade ao 12º ano e aos 18 anos de idade. Ao fazê-lo, esvaziou a folga que reformas educativas anteriores (Leite Pinto, 1960; Galvão Teles, 1964) consagravam e que legitimavam a reprovação como uma medida pedagógica remediadora a aplicar aos alunos para recuperação das suas aprendizagens. Na reforma de 1960, para realizar de forma sucedida o 4º ano de escolaridade o aluno poderia fazê-lo em quatro, cinco ou seis anos letivos; na reforma de 1964, a realização sucedida da escolaridade obrigatória de seis anos curriculares poderia ser concretizada até aos 14 anos de idade, ou seja, em seis, sete ou oito anos letivos. Neste contexto, reter para recuperar fazia parte da estratégia pedagógica, estando esta não só legitimada como estimulada pela própria lei e, consequentemente, promovida e instituída como um processo natural e necessário para os casos escolarmente insuportados, pelo menos sempre que a aplicação da medida ocorresse até ao limite da obrigatoriedade etária.

O princípio anterior não tem hoje espaço temporal para a sua aplicação e, consequentemente, deixou de poder ser aceite como algo natural. O sentido da evolução histórica da obrigatoriedade por nível escolar e por nível etário desinscreveu da LBSE a reprovação como medida pedagógica de remediação e recuperação dos défices de aprendizagem dos alunos. A não ser assim, a sua aplicação, por uma só vez que seja, não só compromete como inviabiliza o princípio da universalidade escolar sucedida por não existir folga e os alunos abrangidos pela medida ficarem fora da obrigatoriedade etária de frequência escolar antes de concluir com sucesso a escolaridade obrigatória de nível escolar.

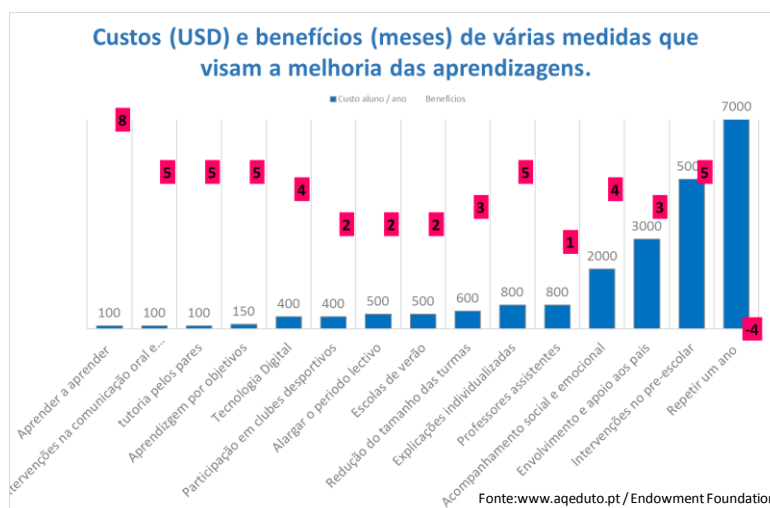
É certo que a retenção como medida pedagógica reparadora não deixou de ocorrer, nem tão pouco é residual. Pelo contrário, subsiste ainda em larga escala, apesar de absurda, ineficaz e de consequências pedagógicas totalmente adversas e contrárias às pretendidas e invocadas

para justificar a sua aplicação. A inexistência de folga decorrente de uma escolaridade de doze anos que tem de ser realizada de forma sucedida até aos 18 anos de idade tem como consequência a aniquilação da retenção como medida pedagógica remediativa ou reparadora do insucesso escolar e de correção dos défices de aprendizagem dos alunos. A resposta para défices de aprendizagem e sinais de fragilização escolar terá de ser baseada em medidas prioritariamente preventivas, concebidas e definidas localmente, de formato diverso e flexível, em resposta aos casos sinalizados e tendo em conta os respetivos diagnósticos e não em respostas descontextualizadas e que não implicaram os atores que as vão aplicar na sua definição.

2. A natureza da questão está muito para além da sua dimensão político-ideológica. Aliás, logo em 1988, João Formosinho, em "Princípios para a organização e administração da escola portuguesa", sistematizou de forma clara e concisa um conjunto de princípios orientadores consagrados na LBSE na esfera da gestão curricular e de um sentido de organização pedagógica da escola para o sucesso, dos quais destacamos: a diversificação e gestão flexível do currículo para atender a diversos ritmos e níveis de aprendizagem; a provisão curricular diferenciada e da discriminação positiva; as estratégias de aprender a aprender com igual ênfase na aprendizagem dos processos e conteúdos e da avaliação formativa para a aprendizagem; a sequencialidade progressiva e acompanhamento pedagógico de alunos com necessidades específicas; o recurso a medidas de carácter preventivo no apoio aos alunos; a valorização do quotidiano como estratégia de aprendizagem cívica e moral.

A evidência empírica reforça a cada passo, qualquer que seja o contexto, a necessidade de desencadear medidas de carácter preventivo em detrimento do recurso a soluções de carácter remediativo e sugere que as práticas de reprovação dos alunos como estratégia pedagógica se revelam de total ineficácia e ineficiência educativas comparativamente a muitas outras soluções preventivas possíveis. Com efeito, no plano técnico, a retenção como medida pedagógica para assegurar a melhoria das aprendizagens é a pior medida, pois não só não gera, de um modo geral, quaisquer ganhos de aprendizagem por parte dos alunos que a experienciam, como comporta custos individuais e sociais enormes, mas também maiores custos financeiros comparativamente a muitas outras soluções e opções disponíveis.

Custos e benefícios associados a medidas promotoras de aprendizagem



Os dados da figura dizem respeito aos custos e benefícios associados a medidas promotoras de aprendizagem, estando os primeiros representados através das barras (de cor azul) e os segundos através das caixas (de cor vermelha). Das quinze medidas em confronto, à exceção da última, 'repetir um ano', todas as restantes, apesar de incorporarem custos médios significativamente mais baixos, conduzem a maiores ganhos de aprendizagem medidos em meses. A medida 'repetir um ano', não só tem um custo médio anual bastante superior a qualquer uma das outras medidas, como a sua aplicação faz, em média, regredir os níveis de aprendizagem dos alunos em cerca de quatro meses.

Recorrendo a outros trabalhos igualmente recentes, como é o caso, por exemplo, do estudo "Será a repetição de ano benéfica para os alunos? Resultados para Portugal" (Nunes et al., 2016), a conclusão vai no sentido de que "o efeito geral da retenção na progressão escolar de um aluno de baixo desempenho é negativo. A progressão escolar nos anos subsequentes parece ser mais rápida para os alunos inicialmente retidos do que para os alunos que transitaram. Mas mesmo quando obtemos um efeito positivo da retenção na progressão escolar subsequente, esse efeito não é suficientemente forte para compensar o ano de atraso causado pela retenção inicial." (p. 36).

Outros elementos empíricos reforçam sistematicamente estas considerações como se depreende dos dados constantes das figuras gráficas seguintes: a primeira, respeitante à evolução tendencial dos resultados do PISA entre 2000 e 2015, por nível curricular, em Literacia de Leitura¹; a segunda, respeitante aos resultados das provas finais externas do 9º ano de escolaridade, por idade.

Resultados do PISA em Literacia de Leitura, entre 2000 e 2015, por ano curricular

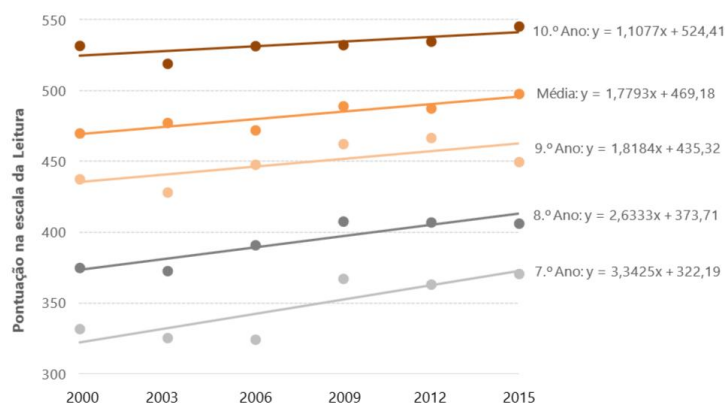


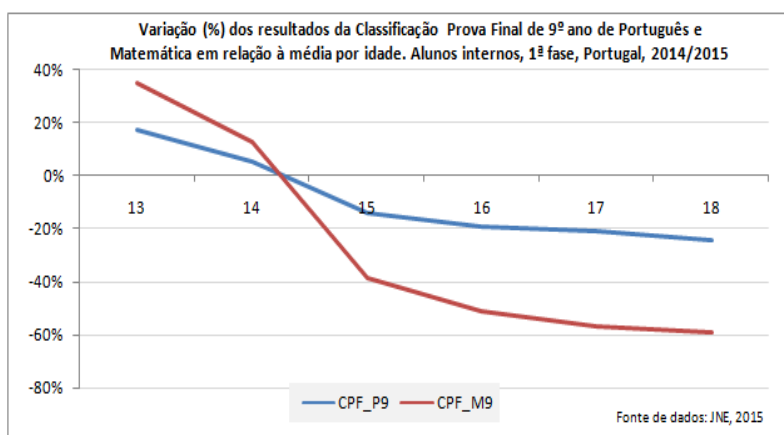
Figura 3.22 Resultados em Leitura, por Nível de Escolaridade (2000 - 2015).
 Fonte: IAVE, a partir de OCDE (2016) *Programme for International Student Assessment – PISA 2015*

¹ Esta estrutura de resultados não se observa apenas em Literacia de Leitura mas, de igual modo, em Literacia Matemática e Literacia Científica, que seguem invariavelmente o mesmo padrão. Cf. Marôco, J. et al (2016), Relatório PISA 2015.

Apesar da evolução positiva dos *scores* ao longo da série qualquer que seja o ano curricular que o aluno frequentava aquando da realização dos testes PISA em Literacia de Leitura, quanto mais elevado for o ano curricular que o aluno frequenta maior o *score* obtido, o que vem mais um vez corroborar a falácia da 'retenção' como estratégia pedagógica remediativa e de recuperação de aprendizagens dos alunos. Como se constata dos resultados do PISA, apenas os alunos que aos 15 anos frequentavam o 10º ano de escolaridade obtiveram, em média, resultados superiores a 500, ficando-se todos os restantes por *scores* médios bastante aquém deste índice de referência.

Mas também os resultados das provas externas nacionais de Português e de Matemática são evidenciadores de que a reprovação como medida pedagógica remediativa não contribui para a melhoria das aprendizagens. Pelo contrário, são por demais evidentes os progressivos afastamentos negativos relativamente à média do grupo de referência à medida que aumenta o desvio etário dos alunos face à idade esperada de frequência do 9º ano. As disparidades nas variações de desempenho manifestam-se em ambas as disciplinas, mas ainda mais acentuadas no caso da Matemática. Estas variações, positivas ou negativas, são quer na disciplina de Português, quer na de Matemática, acelerativas à medida que o desvio etário entre a idade real dos alunos e a idade esperada face ao ano de escolaridade frequentado se afasta de zero, ficando demonstrada não só a ineficácia da solução pedagógica adotada para milhares de alunos ano após ano, como o absurdo da insistência na continuação da produção de soluções de organização escolar de eficácia nula, ou melhor, negativa, como se tudo decorresse num quadro de normalidade de aprendizagem. Com efeito, as diferenças de variação relativa de desempenho em relação à média (zero) quase que duplicam no caso da Matemática entre os alunos de 13 e 18 anos de idade. No Português a amplitude da diferença é menor, ainda assim atingindo um diferencial de cerca de 40% em valor absoluto.

Desempenho académico em provas finais externas segundo a idade dos alunos



3. Um outro elemento de análise, nem sempre merecedor do destaque devido, é o que se prende com a forte associação entre repetência e desigualdade social. Para além da função sancionatória da repetência, fundada em crenças como 'nem todos conseguem', 'medida pedagógica reparadora', 'risco de exposição na avaliação externa', esta representa sobretudo uma função de seletividade escolar e social, uma vez que não se distribui de modo proporcional pelos alunos de diferentes proveniências socioculturais e económicas, mas tende

a concentrar-se nos grupos socialmente mais desfavorecidos de forma massiva e cumulativa. Esta é, na verdade, uma questão muitas vezes ocultada, talvez por ser deveras incómoda, dados os seus contornos estruturais e a sua persistência ao longo de décadas. Com base em dados do PISA, Conboy et al. (2013) comprovaria também que as práticas de retenção mostram desigualdades sistemáticas, identificando como grupos com maior probabilidade de ficar retidos os rapazes, os imigrantes, os que frequentam escolas públicas ou escolas localizadas em meios mais pequenos e aqueles que têm menores recursos económicos.

No mesmo sentido se apresentam os resultados de um exercício de monitorização que envolveu no ano letivo de 2015/16 cerca de uma centena e meia de turmas do 4º, 5º e 7º anos curriculares de escolas do interior sul de Portugal foi possível apurar por ano curricular sínteses estatísticas da intensidade e sentido das intercorrelações entre fatores contextuais e resultados académicos. O caso que se apresenta na matriz de correlação para corroborar a afirmação da forte associação entre repetência e desigualdade social ou, se se preferir, da prevalência das lógicas de dominância social e estruturalidade sociocultural dos resultados escolares (Verdasca, 2002; 2007; 2015), diz respeito ao 4º ano de escolaridade. A solução final apurada foi obtida com recurso ao método dos mínimos quadrados parciais (PLS) e contempla a eliminação de variáveis preditoras sempre que a medida da importância de cada variável no ajustamento dos *scores* de X e de Y for inferior a 0,8, com retenção do número de fatores latentes que maximizasse a proporção acumulada de variância explicada (Wold, 1994, citado por Pestana e Gageiro, 2009). Para simplificação e maior facilidade de leitura e análise estão omissos os valores de correlação cuja intensidade em valor absoluto de associação linear foi considerada muito fraca ou fraca, ou seja, valores de correlação compreendidos entre -0,30 e +0,30.

Apesar de se tratar de um nível de escolaridade ainda bastante inicial, os dados evidenciam correlações de sentido negativo ao nível das variáveis composicionais da turma, designadamente entre as densidades de carência socioeconómica (%Alunos ASE A), de repetentes, étnicas, heterogeneidade etária, médias de idade e as taxas de sucesso e de sentido contrário (positivo) com a escolaridade dos pais, a não necessidade de apoio da ação social escolar e um enquadramento familiar dos alunos do tipo 'nuclear'. Igualmente relevantes são as correlações de algumas das variáveis preditoras entre si, mostrando que as turmas com uma média de idades mais elevada, ou seja, com uma maior densidade de alunos já com histórico de insucesso no seu ainda bem curto percurso escolar, são também as que registam maiores densidades de alunos carenciados (%Alunos ASE A) e maiores densidades étnicas (%Etnia).

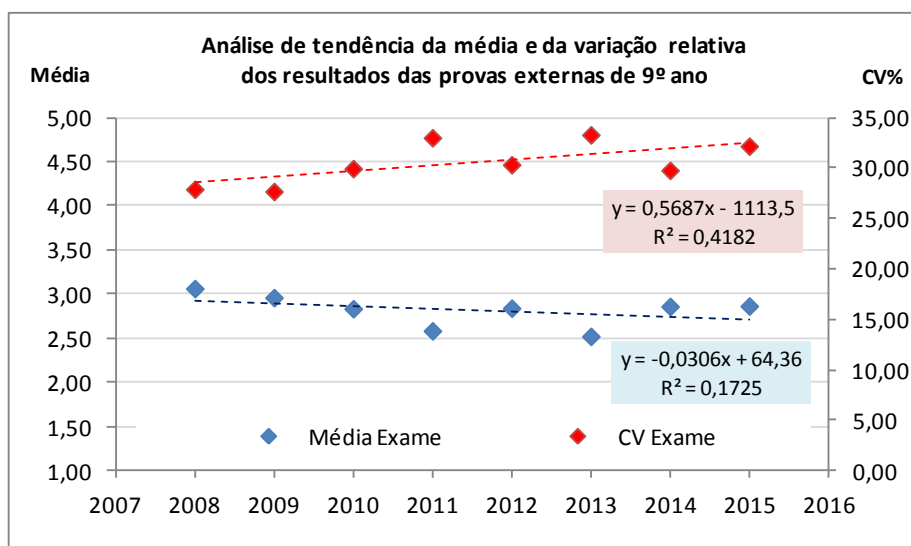
Matriz de correlação das variáveis explicativas e de resultado

| Variáveis | %ASE_A | %Sem ASE | %Repetentes | %Etnia | Média de idades da turma | Variação relativa % Idades | %Alunos N° médio que vive de anos com a mãe e com o pai | | TxSuc Port_ 1516-1P | TxSuc Mat_ 1516-1P | %Alunos com positiva todas as disciplinas |
|---|--------|----------|-------------|--------|--------------------------|----------------------------|---|--------------------------|---------------------|--------------------|---|
| | | | | | | | com o pai | de escolaridade dos pais | | | |
| %ASE_A | 1,00 | -0,88 | 0,42 | 0,38 | 0,32 | 0,34 | -0,39 | -0,46 | -0,43 | -0,46 | -0,50 |
| %Sem ASE | -0,88 | 1,00 | -0,39 | -0,30 | | | | 0,55 | 0,48 | 0,37 | 0,48 |
| %Repetentes | 0,42 | -0,39 | 1,00 | 0,62 | 0,52 | 0,57 | | -0,32 | -0,50 | -0,38 | -0,39 |
| %Etnia | 0,38 | -0,30 | 0,62 | 1,00 | 0,48 | 0,63 | | -0,34 | -0,49 | -0,41 | -0,43 |
| Média de idades da turma | 0,32 | | 0,52 | 0,48 | 1,00 | 0,61 | | | -0,35 | -0,22 | -0,30 |
| Variação relativa % Idades | 0,34 | | 0,57 | 0,63 | 0,61 | 1,00 | | -0,31 | -0,37 | -0,42 | -0,39 |
| %Alunos que vive com a mãe e com o pai | -0,39 | | | | | | 1,00 | | 0,33 | 0,31 | 0,26 |
| N° médio de anos de escolaridade dos pais | -0,46 | 0,55 | -0,32 | -0,34 | | -0,31 | | 1,00 | 0,19 | 0,25 | 0,40 |
| TxSuc Port_ 1516-1P | -0,43 | 0,48 | -0,50 | -0,49 | -0,35 | -0,37 | 0,33 | | 1,00 | 0,71 | 0,68 |
| TxSuc Mat_ 1516-1P | -0,46 | 0,37 | -0,38 | -0,41 | | -0,42 | 0,31 | | 0,71 | 1,00 | 0,78 |
| %Alunos com positiva todas as disciplinas | -0,50 | 0,48 | -0,39 | -0,43 | -0,30 | -0,39 | | 0,40 | 0,68 | 0,78 | 1,00 |

Mas retomemos a questão da heterogeneidade etária, uma vez que nem sempre existe informação disponível sobre a estrutura de composição das turmas, em particular sobre a heterogeneidade composicional relativamente a algumas das variáveis referidas. No caso em análise, foi possível apurar a dispersão relativa das idades dos alunos das diversas turmas com recurso à medida estatística 'coeficiente de variação' e constatar que quanto maior a heterogeneidade etária das turmas mais baixa tende a ser a taxa de sucesso e a qualidade do sucesso. Mesmo quando alargamos o objeto de análise a unidades de observação coletivas, como é o caso da turma, cuja estrutura de composição decorre de determinadas opções e da aplicação de critérios organizativos da escola, o insucesso escolar continua a concentrar-se nos grupos socialmente mais desfavorecidos de forma massiva e cumulativa.

No mesmo sentido vai a conclusão que podemos extrair da evolução tendencial das variações relativas dos resultados das provas externas do 9º ano ao longo de uma série de anos letivos, vai também no mesmo sentido, ou seja, de uma evolução em crescendo das desigualdades educativas no interior das escolas. Por um lado, a tendência decrescente das médias dos resultados, e de algum modo, em contradição com a evolução dos resultados dos alunos portugueses no PISA; por outro lado, a elevada heterogeneidade desses resultados e a sua tendência de crescimento, sugerindo não só a persistência da forte desigualdade desses resultados como a tendência de agravamento dessas desigualdades intra-escola. E talvez este seja um dado deveras significativo a registar, ademais quando grande parte do debate se desfoca deste ângulo de análise e a panóplia de opiniões e comentários se concentra fundamentalmente em rankings escolares de promoção e despromoção de escolas, diretores, professores, descurando frequentemente outras dimensões do problema bem mais relevantes como as diferenças de resultados escolares no interior de cada escola.

Evolução das médias e variações relativas dos resultados dos exames de 9º ano



Neste movimento tendencial de perda de qualidade global dos resultados e de agravamento das disparidades no interior da escola, queremos destacar sobretudo a tendência de agravamento intra-escola das desigualdades educativas, bem demonstrativo do muito caminho a fazer na promoção da equidade e da igualdade de oportunidades escolares e no garantir de aprendizagens de qualidade para todos.

Como sublinhou Meirieu (2016) em entrevista recente a propósito da escola francesa, a característica essencial da escola de hoje é ser muito heterogénea e desigual, das mais contrastantes da Europa e paradoxalmente e ao mesmo tempo reivindicar-se como sendo a mais holística. Apesar do seu ideal republicano comum, administrada e organizada centralmente através de programas, diplomas e recrutamento nacional e alegar ser o garante da equidade em todos os territórios por meio de dispositivos de redistribuição, não obstante emergiram e desenvolveram-se uma série de fraturas preocupantes, não tanto entre escolas públicas e privadas, mas sobretudo entre escolas do centro e dos subúrbios, entre alunos socialmente favorecidos e alunos em situação de exclusão social e escolar, entre a educação geral e profissional.

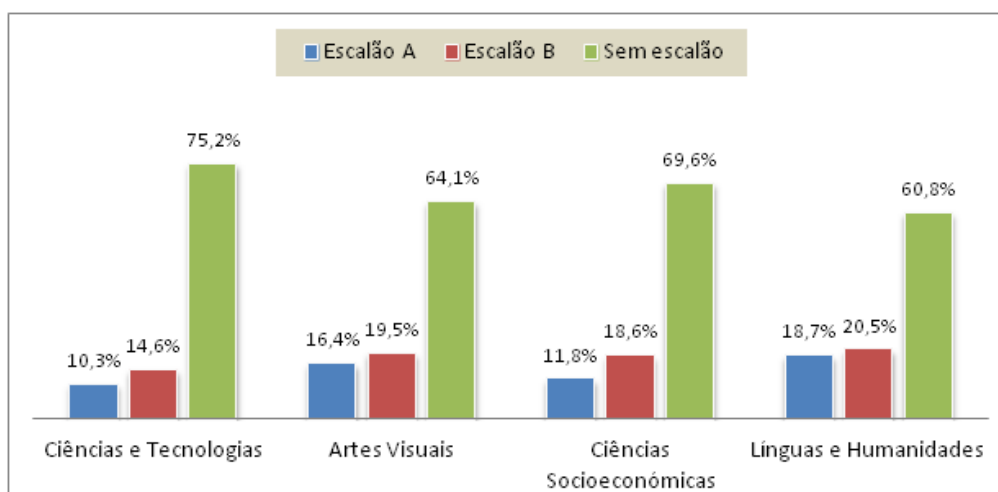
4. Passaram trinta anos da Lei de Bases do Sistema Educativo. O que nos mostra a evidência empírica? Mostra-nos, inquestionavelmente, um vastíssimo caminho já percorrido e devemos enaltece-lo repetidamente. São disso prova os múltiplos dados factuais revelados por fontes estatísticas e documentais, demonstrativos da capacidade tida na definição e implementação de um vasto conjunto de políticas públicas orientadas à igualdade de oportunidades, equidade e qualidade educativas que inflertiram um serviço de educação que não era plural, nem democrático, nem cidadão e que não assegurava igualdade de oportunidades no acesso à escola e no êxito escolar.

Não obstante, há ainda muito caminho a fazer no aprofundamento da igualdade de oportunidades e equidade educativa, no proporcionar da diferenciação de trajetos e de aprendizagens de qualidade para todos. Em particular, em territórios periféricos e de baixa densidade, as disponibilidades de ofertas formativas diversificadas e as possibilidades de

escolha de trajetos diferenciados ao nível do ensino secundário por parte de alunos e famílias, estão sujeitas a enormes constrangimentos de escala e impõem racionais dificilmente contornáveis nos paradigmas organizativos escolares atuais.

Num estudo recente de avaliação em que participámos sobre os cursos científico-humanísticos (CH) e o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos (Cid et al, 2014), os resultados apurados mostravam a existência de disparidades na distribuição dos alunos pelos cursos segundo os estratos socioeconómicos e culturais de origem e os territórios de localização das escolas públicas. Por exemplo, no âmbito restrito da escolha e frequência dos cursos CH, a distribuição dos alunos por curso segundo o escalão da ação social escolar parece sugerir uma certa hierarquização socioeducacional dos cursos e das escolhas, associada muitas vezes a representações de dificuldade de matérias e à necessidade de apoio e reforço educativo fora da escola.

Distribuição dos alunos do 10º ano por curso CH e por escalão da ação social escolar

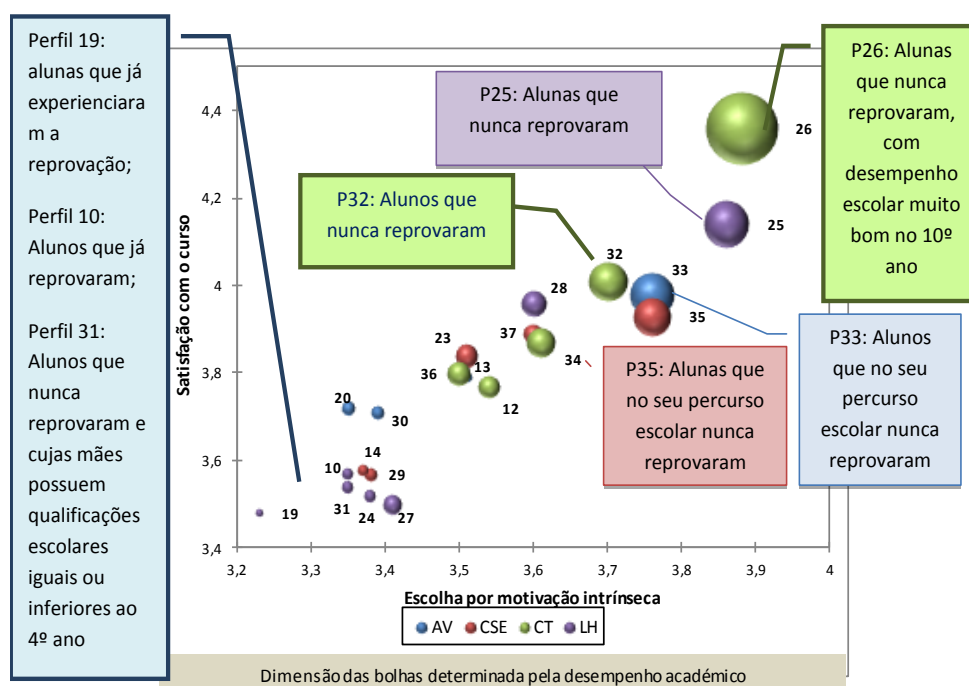


De algum modo, a análise dos atributos composicionais dos 21 perfis apurados com recurso às árvores de classificação pelo método CHAID (Breyman et al, 1984; Pestana e Gageiro, 2009; IBM-SPSS, 2012) a partir de uma amostra nacional de 4676 alunos do 10º ano de escolaridade que frequentavam cursos científico-humanísticos em escolas públicas, confirmaria a existência de disparidades na distribuição dos alunos pelos cursos, fazendo sobressair, para além dos fatores de origem social dos alunos, os seus percursos escolares anteriores, o ter explicação fora da escola antes e no momento, as motivações intrínsecas na escolha do curso, o desempenho académico e a satisfação com o curso e com os resultados que estavam a conseguir alcançar no 10º ano de escolaridade.

A projecção dos perfis no diagrama de dispersão com a indexação do desempenho académico ao tamanho das bolhas, evidencia correlações elevadas entre a escolha por motivação intrínseca e a satisfação com o curso e o desempenho académico. A comparação entre perfis extremos - no quadrante superior direito, por exemplo, os perfis 26, 25, 33, 32 e 35 e no quadrante inferior esquerdo, por exemplo, os perfis 10, 31 e 19 - mostra, para além das diferenças de itinerário e histórico escolares dos alunos, a inexistência no quadrante inferior esquerdo de perfis com predominância de alunos no curso de Ciências e Tecnologias. No

cluster de perfis que ocupam o quadrante inferior esquerdo, apenas perfis de alunos associados aos cursos de Artes Visuais (AV), Línguas e Humanidades (LH) e Socioeconómicas (SE) integram o cluster, denotando-se um claro afrouxamento da escolha por motivação intrínseca, da satisfação com o curso escolhido e de um nível de desempenho académico que não vai além do suficiente. Outro aspeto a sublinhar é o facto de os perfis de alunos predominantemente associados aos cursos AV, LH e SE revelarem desempenhos académicos inferiores aos dos perfis CT e ao qual não será certamente alheia uma menor convicção na escolha do curso e um percurso escolar anterior tendencialmente mais acidentado.

Diagrama de dispersão dos perfis de alunos face à satisfação com o curso, motivações de escolha e desempenho académico



Por outro lado, como se depreende dos dados da matriz de correlações, cujo apuramento teve por referência unidades territoriais à escala do concelho, o número de cursos científico-humanísticos oferecidos nos concelhos onde se observasse pelo menos a oferta de um curso científico-humanístico dos quatro possíveis, correlaciona-se positivamente com o total de alunos do secundário, com o número de escolas desse concelho e com a densidade de alunos não abrangidos pela ação social escolar. Este último aspeto é particularmente relevante quando conjugado com a correlação de sentido negativo que se regista entre a 'idade média de alunos no secundário' e a 'densidade de alunos a frequentar cursos científico-humanísticos relativamente ao total de alunos do secundário'. Não sendo correlações muito expressivas, de qualquer modo mostram tendências que indiciam que os alunos dos cursos científico-humanísticos tendem a ser alunos menos carenciados economicamente e com trajetórias escolares com menos registos de retenção tendo em conta que apresentam uma média de idades mais baixa.

Matriz de correlação das variáveis preditoras e de resultado

| Variáveis | X1_Nº de escolas | X2_% Alunos ASE A | X3_% Alunos sem ASE | X4_Idade média alunos Secundário | X5_% Alunos Regular Secundário | X6_Total Alunos 10º ano Secundário | Densidad e CH /Total Sec | Y2_Nº Cursos CH |
|------------------------------------|------------------|-------------------|---------------------|----------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|--------------------------|-----------------|
| X1_Nº de escolas | 1,00 | -0,15 | 0,16 | 0,07 | 0,05 | 0,24 | 0,04 | 0,24 |
| X2_% Alunos ASE A secundário | -0,15 | 1,00 | -0,91 | -0,07 | -0,07 | -0,20 | 0,00 | -0,18 |
| X3_% Alunos sem ASE secundário | 0,16 | -0,91 | 1,00 | 0,14 | 0,07 | 0,23 | -0,01 | 0,22 |
| X4_Idade média alunos Secundário | 0,07 | -0,07 | 0,14 | 1,00 | -0,43 | -0,03 | -0,34 | 0,04 |
| X5_% Alunos Regular Secundário | 0,05 | -0,07 | 0,07 | -0,43 | 1,00 | -0,07 | 0,72 | 0,06 |
| X6_Total Alunos 10º ano Secundário | 0,24 | -0,20 | 0,23 | -0,03 | -0,07 | 1,00 | -0,20 | 0,54 |
| Y1_Densidade CH/Total Secundário | 0,04 | 0,00 | -0,01 | -0,34 | 0,72 | -0,20 | 1,00 | 0,12 |
| Y2_Nº Cursos CH | 0,24 | -0,18 | 0,22 | 0,04 | 0,06 | 0,54 | 0,12 | 1,00 |

Cerca de um em cada quatro dos concelhos do continente tinha como população escolar potencial para frequentar o 10º ano não mais de 50 alunos no ensino público e, em cerca de 40% dos concelhos, o número de alunos não ia além dos 100. Um simples exercício metodológico, tendo por referência a densidade populacional escolar potencial de cada concelho para constituir turmas nos diversos cursos científico-humanísticos e cursos profissionais no ensino público, na base do critério 50-50, conduziria à divisão por oito - os quatro cursos da via científico-humanística e outros tantos cursos profissionais - no pressuposto de que quanto maior o quociente obtido tanto maior a probabilidade de cada aluno poder exercer no seu concelho de residência o direito à escolha do curso do ensino secundário que desejaria frequentar. Assim, para quocientes iguais ou superiores a 20 (número tolerado, ainda que não o número mínimo legal para constituição de turma), podemos admitir que existe público potencial para nesse concelho ser disponibilizada oferta formativa de nível secundário suficientemente ampla e diversificada e que permita assegurar escolhas de acordo com os interesses e necessidades dos alunos e famílias (Verdasca, 2010).

De acordo com o presente critério, no quadro do atual paradigma curricular e organizacional do ensino secundário, menos de metade dos concelhos do continente registam densidades potenciais de população discente que inviabilizam, na transição para o secundário, um leque diversificado de possibilidades de escolha de cursos no seu próprio espaço territorial, sendo esta fortemente condicionada pela escassez de oferta ou por fatores contextuais demográfico-territoriais e socioeconómicos. Ora, uma escolha que simplesmente não pode sequer ser exercida ou que se apresenta mais condicionada por fatores externos do que por motivação e vontade próprias, é uma escolha com fortes probabilidades de fracasso.

5. Face à questão inicial que nos mobilizou 'Será a repetição de ano benéfica para os alunos?', a resposta é não, pois, sendo apresentada como 'medida pedagógica reparadora' para justificar a sua aplicação, a evidência empírica e o conhecimento experiencial adquirido pelos professores e outros profissionais da educação no âmbito das suas práticas e vivências profissionais mostram que a repetência não contribui para a melhoria dos resultados nem proporciona aos alunos que ficam retidos quaisquer ganhos de aprendizagem. Por outro lado, para além dos custos individuais, os custos sociais associados à retenção são substanciais e

representam um encargo orçamental anual estimado entre 200M€ e 250M€, tendo em conta os cerca de 35% de alunos com pelo menos uma retenção no seu percurso escolar e um custo médio anual por aluno situado na ordem dos 4000€. (Flores et al, 2013; Justino et al, 2014).

Uma questão estrategicamente relevante, na nossa perspetiva, e que temos vindo a sugerir de há anos a esta parte, assentaria no reinvestimento dos ganhos de eficiência educacional através do desenvolvimento de mecanismos de negociação com as comunidades territoriais, facilitadores da contratualização de compromissos educativos à escala local com salvaguarda em absoluto da autonomia de processo no que respeita à gestão do currículo, modelos de organização pedagógica e de afetação e gestão de recursos. Para além deste espaço de liberdade de gestão que as escolas e comunidade precisam de ter e de vivenciar fazendo o seu próprio caminho, por outro lado, os ganhos de eficiência educacional gerados por redução da retenção, sem quebra da qualidade das aprendizagens dos alunos, ancorariam a capacidade de (auto)financiamento do custeamento antecipado das medidas pedagógicas preventivas a aplicar e, expectavelmente, uma maior implicação e responsabilização social da comunidade educativa na assunção de um tal compromisso.

Na verdade, as bases de negociação destes cenários tendenciais de 'retenção zero', a partir da antecipação de investimento inicial e de manutenção sustentado nos ganhos de eficiência gerados, pressupõem a prevenção e a concretização de medidas indutoras de boas práticas educativas com o objetivo de assegurar percursos escolares limpos e de qualidade, mobilizando nesse compromisso educacional alargado as escolas e os atores sociais com impacto na comunidade educativa (RCM nº 23/2016). Este passo, requer um quadro de confiança recíproca e sólida, que pode fazer caminho caminhando, e que, na nossa perspetiva, parece conter os ingredientes base para a construção participada de soluções estratégicas e de dinâmicas locais de diagnóstico e intervenção, corresponsabilizantes, sustentáveis e adequadas aos contextos locais e às necessidades específicas das suas populações escolares.

A título ilustrativo, e para efeitos demonstrativos da sustentabilidade da proposta, apresentamos uma simulação dos ganhos de eficiência estimados para o 3º ciclo (ensino regular), tendo por referência o objetivo constante do Programa do XXI Governo Constitucional e das Grandes Opções do Plano 2016-2019 de reduzir para metade a retenção no ensino básico nos próximos quatro anos. No exercício metodológico construído, foi considerado: cortes iniciais de ciclo de 120 alunos - correspondente ao número médio geracional por agrupamento; o histórico aproximado de retenção dos dois últimos anos letivos; um total de 620 agrupamentos de escolas.

De acordo com o valor global estimado, os ganhos de eficiência da coorte situam-se na ordem dos 59,5M€. A contratualização com as respetivas escolas e comunidades, num exercício de aprofundamento da sua autonomia sociopolítica, curricular, organizacional, administrativa e financeira, de uma parte deste montante para reinvestimento em prevenção educativa, digamos que 75%, por exemplo, representaria em média, por escola, por cada fluxo geracional, só para o 3º ciclo, cerca de 72000€.

Simulação dos ganhos de eficiência pelo método coortal simplificado (Verdasca, 2002)

| Nº alunos coorte inicial (NI) = 120 | | abandono = 0% | | |
|-------------------------------------|-------------|---------------|-------|------------|
| Nº de Escolas: 620 | | | | |
| Anos Curriculares (K) | K7 | K8 | K9 | |
| <i>progressão (p)</i> | 87,8% | 90,0% | 89,0% | |
| <i>repetência (r)</i> | 12,2% | 10,0% | 11,0% | |
| Novos Inscritos (NI) | 120 | 120 | 120 | 120 |
| Anos-Aluno (AA) | 137 | 133 | 135 | 405 |
| <i>rendimento interno escolar</i> | 0,89 | | | |
| <i>tempo médio conclusão ciclo</i> | 3,38 | | | |
| <i>coeficiente aumento custos</i> | 1,13 | | | |
| Custo aluno ano | 4 000 € | | | |
| Custo total coorte | 1 620 000 € | | | |
| Acréscimo de custos ciclo | 180 000 € | | | |

| Nº alunos coorte inicial (NI) = 120 | | abandono = 0% | | |
|---|-------------|---------------|-------|------------|
| Anos Curriculares (K) | K7 | K8 | K9 | |
| <i>progressão (p)</i> | 93,9% | 95,0% | 94,5% | |
| <i>repetência (r)</i> | 6,1% | 5,0% | 5,5% | |
| Novos Inscritos (NI) | 120 | 120 | 120 | 120 |
| Anos-Aluno (AA) | 128 | 126 | 127 | 381 |
| <i>rendimento interno escolar</i> | 0,94 | | | |
| <i>tempo médio conclusão ciclo</i> | 3,18 | | | |
| <i>coeficiente aumento custos</i> | 1,06 | | | |
| Custo aluno ano | 4 000 € | | | |
| Custo total coorte | 1 524 000 € | | | |
| Acréscimo de custos ciclo | 84 000 € | | | |
| Estimativa ganhos de eficiência total escolas (3ª CEB): 59 520 000 € | | | | |

Na verdade, o que parece fazer sentido é uma forte aposta na antecipação de estratégias de carácter preventivo, nomeadamente com recurso a diagnósticos precoces para a identificação de perfis de risco e aplicação de metodologias de acompanhamento e apoio diferenciado e individualizado criadoras de oportunidades de aprendizagem. As estratégias alternativas preventivas a desenvolver teriam agora condições de sustentabilidade para mobilizar recursos adicionais financiados pelos ganhos de eficiência e de manutenção contratualizados, quer se trate de professores assistentes para trabalho em coadjuvação ou sob outros formatos, recurso a equipas multidisciplinares integradas, tutorias de pares, tecnologia digital,

acompanhamento social e emocional e desenvolvimento de competências nestes domínios, apoio e trabalho de proximidade com famílias, ou de outras soluções a definir na esfera da autonomia e das competências próprias das escolas.

Mas há uma outra questão que se relaciona diretamente com a primeira, ainda que de um modo geral pouco abordada e comentada e que importa não menosprezar: o adensamento das desigualdades educativas e a sua tendência de agravamento, demonstrativo da importância de investir em medidas de carácter preventivo e diferenciado, desenhadas à medida pelos atores locais em resposta aos problemas locais diagnosticados. Em particular no ensino secundário, a questão não é dissociável da rede de oferta formativa disponível, tendo em conta que existe uma multiplicidade de fatores a considerar, desde os interesses e motivações dos alunos e famílias decorrentes das representações sociais sobre os cursos e áreas socioprofissionais a elementos de natureza contextual, alguns dos quais de base económica e social, tais como as estratégias e dinâmicas de desenvolvimento regional, os planos plurianuais municipais e intermunicipais de investimento, os estudos de prospeção de mercado e emprego e de sustentabilidade dos investimentos, as projeções das áreas sectoriais a expandir, a oferta formativa superior disponível para prosseguir estudos em instituições de ensino superior a nível nacional e regional.

O diminuto fluxo populacional escolar e a queda acelerada que se regista em muitos dos concelhos portugueses, em particular do interior, diz bem da natureza assimétrica do território e da dificuldade de assegurar o direito constitucional de uma efetiva igualdade de oportunidades de escolha, acesso e sucesso escolar a todos os alunos. Como tivemos oportunidade de sublinhar num trabalho que intitulámos de 'Redes escolares em territórios de baixa densidade, contornos e singularidades' (Verdasca, 2010), estes elementos ganham uma relevância acrescida se observados sob o ângulo das acessibilidades e das respetivas 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 de economia produtiva e social e, conseqüentemente, as principais ofertas nesse âmbito.

Face às frágeis e desiguais condições de acessibilidade, impõem-se novas reconfigurações curriculares, de estrutura e composição mais flexível, novas metodologias e critérios na definição das ofertas educativas a disponibilizar, novas redes de transportes intermunicipais, novos cenários e respostas educacionais.

Não existirão primeiras escolhas, diferenciação de trajetos, nem tão pouco oportunidades para esse exercício, enquanto prevalecerem diferenciações remediadoras decorrentes de atraso escolar e retardamentos de alunos nos seus percursos em detrimento de respostas diferenciadoras preventivas que consigam manter os alunos nos níveis escolares adequados à sua idade. Nada disto compromete a qualidade educativa, bem pelo contrário, cria antes um contexto de responsabilização socioeducacional alargada na construção local de estratégias de ação e apoio aos primeiros sinais de dificuldades em particular nos primeiros anos de cada ciclo.

Referências

- Breiman, L., Friedman, J., Olshen, R. & Stone, C. (1984). *Classification and Regression Trees*. Belmont, CA: Wadsworth International Group.
- Cid, M., Verdasca, J., Oliveira, M., Borralho, A., Grácio, L., Chaleta, E., Fialho, I. & Monginho, R. (2014). *Os cursos científico-humanísticos e o alargamento da escolaridade obrigatória. Medidas educativas de inclusão*. Lisboa: MEC-DGE.
- CNE (2015). Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário. Relatório Técnico. http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Relatorio_Tecnico_-_Retencao.pdf.
- Conboy, J., Moreira, I., Santos, I., & Fonseca, J. (2013). Práticas e Consequências da Retenção Escolar: Alguns Dados do PISA. In L. Veloso & P. Abrantes (Org.), *Sucesso escolar: Da compreensão do fenómeno às estratégias para o alcançar*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Flores, I. et al. (2013) O que se passa que os alunos não passam?. In *Estado da Educação 2013*, (392-407). Lisboa: CNE.
- Formosinho, J. (1988). Princípios para a organização e administração da escola portuguesa. In CRSE, *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa. ME-CRSE, pp. 55-101.
- IBM (2012). *Decision trees 21*. (<ftp://public.dhe.ibm.com/software/analytics/spss/documentation/statistics/21.0/en/client/Mauals/IBMSPSSDecisionTrees.pdf>)
- Justino et al. (2014). *Atlas da Educação. Portugal 1991-2001-2011*. Lisboa: CESNOVA/EPIS/FCSH-UNL.
- Marôco, J., Gonçalves, C., Lourenço, V. & Mendes, R. (2016). PISA 2015: Portugal, Literacia Científica, Literacia de Leitura e Literacia Matemática. Lisboa: IAVE.
- Meirieu, Ph. (2016). L'école a laissé se développer un ensemble de fractures. *Altereco+plus*, 20/12/2016.
- Nunes, L., Reis, A. & Seabra, C. (2016). Será a repetição de ano benéfica para os alunos? Resultados para Portugal. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2009). *Análise Categórica, Árvores de Decisão e Análise de Conteúdo em Ciências Sociais e da Saúde com o SPSS*. Lisboa: Lidel.
- Pires, E. (2014). Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica. In M. L. Rodrigues, *40 Anos de Políticas Públicas de Educação em Portugal*. Coimbra: Ed. Almedina, pp. 149-179.
- Verdasca, J. (2002). Desempenho escolar, dinâmicas de evolução e configurações organizacionais estruturantes. Évora: Universidade de Évora.
- Verdasca, J. (2007). A Dimensão e a Estrutura Composicional da Turma como Factores de Proficiência Escolar. *Cadernos de Organização e Administração Educacional*, nº 1, CIEP- Universidade de Évora, 2007, pp. 37-80.
- Verdasca, J. (2010). *Temas de Educação: administração, organização e políticas*. Lisboa: Ed. Colibri.

Verdasca, J. (2015). Monitorização e (auto)regulação escolar: exercício metodológico para a comparação e projeção de resultados escolares em turmas de estrutura composicional semelhante. Texto de apoio à disciplina de Administração e Regulação Educativa. Évora: UE (polic.).

Lei nº 46/86, Diário da República, 1.ª série, N.º 237, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei nº 85/2009, Diário da República, 1.ª série, N.º 166, 27 de Agosto (Regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar).

Recomendação nº 2/2015, Diário da República, 2.ª série, N.º 59, de 25 de março (CNE, Recomendação sobre Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário).

Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016, Diário da República, 1.ª série, N.º 70, 11 de abril de 2016 (Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar).