

ATLAS DA EDUCAÇÃO

Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso

EDIÇÃO DE 2017

Coordenação de:
DAVID JUSTINO
RUI SANTOS

ATLAS DA EDUCAÇÃO

Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso

EDIÇÃO DE 2017

Coordenação de:
DAVID JUSTINO
RUI SANTOS

TÍTULO

ATLAS DA EDUCAÇÃO - Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso
EDIÇÃO DE 2017

AUTORES

David Justino e Rui Santos (Coordenação). Isabel Beatriz, Leonor Gramaxo, Liliana Pascueiro, Luísa Franco, Maria João Carvalho, Mónica Tomaz, Regina Santos, Sílvia de Almeida, Susana Batista.

PROPRIEDADE

CICS.NOVA-EPIS

EDITOR

Projeto ESCXEL - Rede de Escolas de Excelência, CICS.NOVA

TIPO DE SUPORTE

Impresso e electrónico.

APOIOS

EPIS – Empresários para a Inclusão Social

CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa)

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia I.P., no âmbito do projeto UID/SOC/04647/2013.

ISBN

978-989-97702-8-7

Lisboa, 2017

APRESENTAÇÃO

A Associação EPIS – Empresários Pela Inclusão Social mantém uma parceria com o centro de investigação CICS.NOVA desde 2012, tendo em vista a realização de estudos sobre o insucesso escolar em Portugal.

Em 2014, foi publicado o estudo “Atlas da Educação – Desempenho e potencial de sucesso e insucesso escolar por concelho”, que permitiu, pela primeira vez, mapear o país e estabelecer uma base quantitativa de comparação do sucesso/insucesso escolar por concelho.

Em 2015, a mesma parceria permitiu lançar o estudo “Atlas da Educação - Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso. Atualização de 2015”, tendo por objectivo detalhar o mapeamento anterior, feito por concelho, até ao nível de agrupamento de escola e aprofundar o entendimento sobre os factores que, numa mesma região, explicam os distintos desempenhos das escolas.

Com o financiamento deste novo estudo, o “Atlas 2”, a EPIS quis disponibilizar um instrumento de trabalho «mais potente» ou, se quisermos, «de malha mais fina», cujo detalhe e mapeamento do país feito por agrupamento de escola permitisse uma leitura mais transparente e mais «accountable» das grandes conclusões que, em grande medida, já vinham a ser descortinadas desde o primeiro estudo.

À semelhança do anterior, o Atlas da Educação 2017 tem como destinatários todos os profissionais e não profissionais ligados à Educação: equipas dos gabinetes governamentais, deputados, equipas das direcções gerais e regionais do Ministério da Educação, autarcas e técnicos de autarquias, diretores de escolas, professores, pais e encarregados de educação, e cidadãos informados.

Mas os resultados deste novo estudo não podem servir só para reflexão: eles são atribuíveis, de forma inequívoca, a agrupamentos de escolas, que têm equipas de gestão responsáveis à sua frente. Sobretudo no caso das boas práticas, é fundamental que se estabeleçam processos de partilha e de trabalho em rede, locais ou regionais, que levem à sua disseminação.

A EPIS deseja que o ATLAS DA EDUCAÇÃO 2017 contribua para uma maior transparência e «accountability» na avaliação dos resultados de sucesso/insucesso escolar de cada agrupamento do nosso país e que, desse modo, seja um instrumento efectivo para a melhoria do sistema educativo em Portugal.

Lisboa, 21 de Outubro de 2017

Diogo Simões Pereira

Diretor-geral Associação EPIS

ÍNDICE



6 INTRODUÇÃO GERAL

PARTE 1 - ESCOLARIZAÇÃO, INSUCESSO E ABANDONO ESCOLARES NA POPULAÇÃO PORTUGUESA: TENDÊNCIAS DE EVOLUÇÃO, 1991-2011

10 **CAPÍTULO 1** – ESCOLARIZAÇÃO

20 **CAPÍTULO 2** – O INSUCESSO E O ABANDONO ESCOLARES

PARTE 2 – CONTEXTOS E RESULTADOS ESCOLARES EM PORTUGAL CONTINENTAL, 2011-2016

48 **CAPÍTULO 3** – RESULTADOS ESCOLARES E CONTEXTOS CONCELHIOS EM PORTUGAL CONTINENTAL, 2011-2016

66 **CAPÍTULO 4** – SUCESSO, COMPOSIÇÃO SOCIAL E ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL CONTINENTAL, 2011-2016

94 **CAPÍTULO 5** – ESTUDOS DE CASOS

128 **GLOSSÁRIO**

INTRODUÇÃO GERAL



INTRODUÇÃO GERAL E SÍNTESE DOS RESULTADOS

Com a presente edição, o projeto ATLAS DA EDUCAÇÃO completa o ciclo de investigação iniciado em 2014, resultante de uma parceria entre o CICS.NOVA e a Associação EPIS – Empresários Pela Inclusão Social, ano em que foram publicados os primeiros resultados. De então para cá, foram publicadas duas atualizações (2015 e 2016), que tratavam estatísticas mais atualizadas e metodologias mais aprofundadas, permitindo-nos aceder a novos resultados e problemas que a investigação sistemática dos dados ia despertando.

Esta edição é um ponto de chegada desse percurso e uma oportunidade para se apresentarem novas abordagens, ao mesmo tempo que se recupera ou atualiza uma parte significativa dos resultados anteriormente consolidados. Neste processo de síntese, revimos e, frequentemente, abreviámos a exposição dos dados e dos comentários anteriormente publicados, procurando evitar redundâncias e a acumulação de dados de menor relevância, no interesse de uma leitura mais escorreita. Em particular, reduzimos ao essencial a explanação dos indicadores utilizados em cada capítulo. O leitor interessado numa explicação mais pormenorizada é remetido para o glossário apresentado no final, que detalha os conceitos e as **definições técnicas dos indicadores**, que para facilitar essa remissão surgirão destacados no texto como acabamos de exemplificar.

Como linha orientadora desse percurso, mantém-se a importância dada aos contextos sociais e locais dos processos educativos. Numa perspectiva analítica, pretendíamos analisar resultados e indicadores como aproximação à identificação de mecanismos sociais, em função do contexto em que eram produzidos. Os mesmos mecanismos observados em contextos diferentes tendem a produzir efeitos diferentes. Fenómenos como o da escolarização, o do abandono ou o dos resultados escolares teriam, assim, de ser explicados através de combinatórias múltiplas de fatores, com diferentes expressões territoriais. As variações da mesma taxa de abandono precoce de educação, por exemplo, observada num concelho rural ou num concelho urbano, do norte ou do sul, do interior, do litoral ou das Regiões Autónomas, resultaria sempre de contextos sociais diferenciados e refletiriam combinatórias de causas relativamente distintas.

Os efeitos e os resultados dos processos educativos são, de uma maneira geral, multifatoriais e a forma como esses factores se combinam não é independente do contexto social que os gera, nem da escala a que são observados. Por isso, o aprofundamento da análise teria de considerar as diferentes escalas, da nacional à concelhia e desta à das escolas ou agrupamentos de escolas. Por outro lado, idênticos valores médios por concelho ou por escola/agrupamento poderiam esconder dinâmicas variáveis dessas configurações de fatores e das suas incidências no processo educativo. Daí, por exemplo, a decomposição dos resultados por ciclos de escolaridade e a diferentes escalas, que esta edição consagra. Por último, impunha-se não só uma visão estática dos resultados num determinado ano, mas também o apuramento de dinâmicas de melhoria ou de perda ao longo dos últimos anos para que dispomos de registos.

A complexidade do exercício é antecipável, tanto quanto o cuidado em combinar o exigido pelos protocolos científicos com a acessibilidade por parte de um público mais alargado, bem como a possibilidade de mobilizar estes resultados para a conceção e desenvolvimento de políticas públicas que os possam potenciar ou corrigir. Daí que o instrumento mais utilizado seja a representação cartográfica: as muitas dezenas de cartogramas que integram esta edição constituem a forma mais óbvia de facilitar a leitura dos fenómenos observados e de constatar a complexidade de fatores e de contextos em que Portugal se revela tão prolixo, na sua variável expressão territorial.

A primeira parte descreve as dinâmicas de médio prazo registadas nas duas décadas decorridas entre o Recenseamento Geral da População de 1991 e o de 2011.

O desenvolvimento educativo verificado nesses vinte anos é, a todos os títulos, notável. Entre 1991 e 2011, a **escolarização da população** aumentou, em média, de 4,6 anos – pouco mais do que a instrução primária – para 7,4 anos. Enquanto no primeiro decénio foram os homens que mais contribuíram para esse aumento, **durante o presente século poderemos falar de uma dinâmica de escolarização feminina como um traço distintivo dessa evolução.**

O **esbatimento da desigualdade de género** certamente contribuiu para a grande **desigualdade de escolarização** no conjunto da população, quase para metade, não obstante o aumento da esperança de vida dos grupos etários mais envelhecidos e menos escolarizados. Em contraponto, **aumentaram as desigualdades espaciais**: a dinâmica de escolarização é mais evidente nas duas áreas metropolitanas, nas cidades capitais de distrito, e em geral em áreas litorais com maior densidade urbana, onde a concentração de serviços públicos e de empresas do setor terciário sustentou esse aumento da escolarização média, fosse como fator de incentivo à escolarização da sua população ou de atratividade para população mais escolarizada.

Por outro lado, importa destacar o facto de que, na década de 90 do século passado, as crianças que concretizaram a escolaridade obrigatória de nove anos tinham pais cuja escolarização média não iria além dos 6,5 anos. Vinte anos passados, **a geração dos pais das crianças e dos jovens que prosseguirão a escolaridade obrigatória até aos 18 anos detinha já uma escolarização média de mais de dez anos de escolaridade.**

Um dos contributos mais relevantes para a redução das desigualdades educativas na população foi a **redução progressiva e sustentada do abandono escolar** (incumprimento da antiga escolaridade obrigatória até aos 15 anos) e do **abandono precoce da educação** (escolarização inferior ao nível secundário entre os jovens adultos). **Desde o início da década de 90, a taxa de abandono escolar baixou para níveis residuais, e a de abandono precoce da educação foi reduzida para cerca**

de um terço. Para tal, muito contribuiu a população feminina, num padrão estável de **diferença de género**: a taxa feminina de abandono precoce da educação situou-se, ao longo de todo o período, mais de 10% abaixo da masculina. **Os rapazes, especialmente nos espaços menos urbanizados, continuam a revelar menor propensão do que as raparigas para o prosseguimento de estudos**, embora essa diferença se tenha atenuado entre 2001 e 2011.

Entretanto, as taxas de **atraso etário** dos alunos que frequentam cada ciclo de escolaridade, indicando a acumulação do insucesso escolar entre a população que frequenta esse ciclo, não apresentam o mesmo dinamismo. Ainda que tendencialmente decrescentes, a sua redução foi modesta, sugerindo uma forte **persistência da retenção, logo desde os ciclos de escolaridade iniciais**, nas trajetórias escolares das crianças e dos jovens que frequentaram a escola ao longo destes vinte anos. Em 2011, 13% das crianças que frequentavam o 1º ciclo tinham idade superior à normal para a sua conclusão, ascendendo essa taxa a 39% no Ensino Secundário – certamente, em parte, fruto do aumento da sua resiliência face ao abandono escolar. Também aqui, assistimos a uma **persistente diferença de género, sempre com menores taxas femininas de atraso etário**. Essa diferença esbateu-se um pouco em 2011, nos três ciclos do ensino básico, mas aumentou acentuadamente ao longo de todo o período no ensino secundário.

A segunda parte do estudo é dedicada aos resultados escolares no período mais recente, compreendido entre 2011 e 2016 mas com variações entre os ciclos e os indicadores, consoante a cobertura de informação. Devido a limitações de dados, esta parte do estudo incide apenas sobre Portugal Continental, e analisa dados às escalas concelhia e escolar (agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas) no universo das escolas públicas.

Um primeiro nível de aproximação ao **sucesso escolar** é o das **taxas de transição ou conclusão** apuradas para cada ciclo de escolaridade em 2013/2014, *grossa modo* o ano letivo central do período tratado. Encontramos uma **grande diferenciação territorial**, em que, genericamente, o litoral centro e norte se destacam por níveis mais elevados de sucesso na transição de ano ou conclusão de ciclo no Ensino Básico; mas, sobretudo, **áreas de comparativamente baixo sucesso logo desde os ciclos iniciais de escolaridade, especialmente no interior e no sul do território**.

Um dos objectivos do projeto ATLAS DA EDUCAÇÃO era o de ponderar os resultados obtidos pelos alunos pelos contextos sociais em que se insere. A literatura científica de há muito que vem assinalando **a importância da origem social dos alunos e do contexto de aprendizagem no seu desempenho escolar**. Os resultados da investigação vêm confirmar essa **relação**, particularmente no que respeita à variação dos **resultados nos exames nacionais** e de outros indicadores de resultados que deles dependem mais diretamente. Porém, os seus efeitos são diferenciados, quer entre os ciclos de ensino, quer na diversidade de espaços sociais. O poder explicativo das variáveis sociais é elevado, considerando a avaliação realizada para outros países, mas mais de metade da variância fica por explicar, **o que afasta uma leitura fatalista dos efeitos de contexto social nos resultados escolares**.

O capital escolar familiar (percentagem das mães dos alunos com habilitações de ensino superior) **revela-se o mais forte preditor dos resultados**. O seu poder explicativo é crescente à medida que subimos nos ciclos do ensino básico. Regista uma ligeira quebra no ensino secundário, o que levanta a hipótese de um processo de seleção crescente durante o ensino básico e o próprio ensino secundário, reduzindo tanto a heterogeneidade social, como os seus efeitos entre os alunos que chegaram a prestar exames neste nível de ensino.

A variável com maior efeito negativo é a **presença de alunos com origem imigrante** (percentagem de alunos com dupla ou outra nacionalidade). Esta variável tem maior incidência na Área Metropolitana de Lisboa e no Algarve, e apresenta um elevado grau de concentração: 28% destes alunos concentram-se em apenas 5% das escolas; 71% em 25% das escolas; e 90% em 50% das escolas. O efeito negativo sobre os resultados escolares é considerável, mesmo após controlados os efeitos dos outros fatores socioeconómicos, o que denuncia problemas de adaptação linguística, social e cultural destas crianças, frequentemente cumulativos com outros fatores de desvantagem, e a dificuldade do sistema educativo em lidar com esses problemas. **Se combinarmos os maus resultados escolares com a sua concentração num número relativamente reduzido de escolas, arriscamo-nos a falar de segregação de alunos e de escolas, com especial evidência nos três ciclos do ensino básico**. Qualquer intervenção promotora do sucesso escolar terá de encontrar respostas e medidas específicas que contribuam para reduzir este fenómeno de segregação. As que foram adoptadas até ao presente não mostram ter sido suficientemente eficazes para prevenir a guetização escolar e social destes alunos.

A terceira variável relevante para a explicação dos resultados escolares, à escala dos concelhos e à dos agrupamentos, é a **carência económica familiar** (alunos beneficiários de apoio social escolar do escalão A). **O efeito da carência económica sobre os resultados escolares é negativo, com um poder explicativo inferior aos das duas variáveis anteriores, e mais relevante no ensino secundário**. O facto de a carência económica não apresentar efeitos significativos nas análises à escala concelhia, com a exceção do 1º ciclo, sugere também fortemente a existência de **segregação escolar das populações carenciadas**, nos concelhos urbanos com maior número de agrupamentos e escolas.

Se o determinismo social pode ser contrariado, qual o contributo das escolas e do sistema educativo para o conseguir?

A escola pode fazer a diferença, como fica bem patente na identificação, quer dos concelhos, quer das escolas/agrupamentos que, não obstante os contextos socialmente desfavoráveis onde se inserem, obtêm bons resultados escolares. O confronto entre os resultados efetivamente alcançados nos diferentes ciclos de ensino e os estimados pelos modelos estatísticos permite identificar concelhos e escolas ou agrupamentos onde o desempenho escolar é bem superior ao que seria expectável, se aceitássemos uma relação puramente determinista dos resultados com esses fatores. Isto sugere

que há escolas que conseguem superar os constrangimentos sociais e acrescentar valor na aprendizagem dos alunos. Elas situam-se predominantemente nas periferias das grandes cidades, em número considerável no norte litoral, mas encontram-se dispersas um pouco por todo o país.

As questões que se podem formular sobre estas escolas que fazem a diferença são simples: porquê? como? em que condições?

A primeira hipótese explicativa é o da disponibilidade de recursos e da forma como eles são mobilizados e organizados para a promoção da qualidade das aprendizagens. **A análise realizada permite-nos concluir que o peso das variáveis organizacionais é bem mais reduzido que o das variáveis sociais.** O efeito reduzido sobre os resultados escolares é evidente na análise, quer por concelhos, quer por escolas/agrupamentos. **Seja a dimensão dos agrupamentos, seja a maior ou menor especialização no ensino regular, não apresentam efeitos líquidos significativos. A dimensão das turmas tem um efeito muito fraco e residual em todos os ciclos.** Esta conclusão não permite, entretanto, concluir que um aumento ou uma redução de alunos por turma possa contribuir para melhorar ou piorar os resultados. Algumas das escolas/agrupamentos com melhores resultados são precisamente aquelas que apresentam uma dimensão média das turmas mais elevada, tão só porque são mais procuradas e frequentadas por alunos provenientes de estratos sociais elevados. Geograficamente, tendem a situar-se nos concelhos onde a pressão demográfica e o nível de urbanização são mais elevados. O mesmo se poderá concluir da relação entre o número de alunos e o número de professores.

Entre as variáveis organizacionais, demos especial atenção à estabilidade e **experiência do corpo docente.** Não existem indicadores que nos permitam aferir da qualidade do ensino e dos professores. Os de que dispomos expressam a maior ou menor **estabilidade do corpo docente** (medida pela percentagem de professores do quadro) e a sua maior ou menor **experiência** (anos de serviço do corpo docente).

A análise por ciclos permite concluir que, à medida que avançamos nos níveis de ensino, aumenta a concentração dos docentes do quadro nas áreas metropolitanas e na faixa litoral a norte do Tejo. No 1º ciclo, os docentes do quadro mais jovens tendem a concentrar-se nas áreas mais urbanizadas, onde os efeitos da recessão demográfica na faixa etária mais jovem se fazem sentir menos, propiciando mais oportunidades de vagas para colocação de novos docentes; enquanto nas zonas rurais predominam os docentes com mais idade e tempo de serviço, ancorados em contextos locais que não propiciam a renovação. Inversamente, no 3º ciclo e no ensino secundário, os professores do quadro mais experientes tendem a concentrar-se nas áreas metropolitanas e na faixa litoral. O mesmo padrão domina a distribuição espacial dos professores contratados, no que respeita ao seu tempo de serviço.

Estes dados descritivos permitem inferir que, **nos ciclos de escolaridade mais elevados, a lógica de distribuição dos docentes se orienta pela procura de zonas mais urbanizadas, mais próximas do litoral e onde se localizam as escolas com melhores desempenhos. Há, assim, um duplo efeito de discriminação das escolas, devido, por um lado, à procura das famílias, e por outro à preferência dos docentes, que tendem a concentrar as suas escolhas nas áreas urbanas e, dentro destas, nas escolas mais reputadas, em detrimento das que se inserem em contextos sociais periféricos e mais desfavorecidos.**

A segunda hipótese explicativa centra-se no que designamos por cultura organizacional escolar. A literatura científica tem dado especial atenção à cultura da escola enquanto organização e particular forma de afirmação e distinção dos valores, dos princípios, normas e símbolos que a caracterizam. A diferença poderá estar nos processos e nas práticas mais ou menos explícitas que levam a uma diferente apropriação dos recursos e a potenciar aprendizagens de qualidade. A verificação desta hipótese passava por construir uma amostra diversificada de escolas, cujas culturas escolares pudessem ser analisadas a partir de documentos e de testemunhos dos seus responsáveis.

Conforme se poderá constatar no último capítulo, a análise de conteúdo não permitiu identificar diferenças de cultura escolar que sejam significativas. A fraca dispersão dos resultados significa que os traços diferenciadores, pelo menos ao nível dos discursos explícitos, são muito ténues. Este resultado aponta para uma relativa homogeneidade da cultura escolar, em larga medida independente do contexto social onde se inserem os estabelecimentos, dos indicadores organizacionais e dos resultados obtidos pelos seus alunos. A partir desta constatação, diríamos que **estamos perante frágeis culturas de escola – das que conseguem construir uma marca distintiva – e uma forte cultura escolar, comum à maior parte dos agrupamentos selecionados para a amostra, fortemente sustentada e condicionada pelo poder regulatório da administração educativa.** Nesta perspetiva, a ideia de autonomia das escolas, assente no desenvolvimento de culturas organizacionais próprias, parece ainda uma quimera, que uma abundante retórica alimenta.

ESCOLARIZAÇÃO, INSUCESSO E ABANDONO ESCOLARES NA POPULAÇÃO PORTUGUESA: TENDÊNCIAS DE EVOLUÇÃO, 1991-2011

CAPÍTULO 1 **ESCOLARIZAÇÃO**



INTRODUÇÃO

Este capítulo descreve a evolução da escolarização da população portuguesa nos vinte anos decorridos entre os momentos censitários de 1991 e 2011, como medida de aproximação à difusão e à distribuição de conhecimentos e competências escolares pela população, e como tal à importante dimensão do capital humano constituída pelo capital escolar. Mais precisamente, apresentamos a evolução de dois indicadores principais: o de **escolarização**, que aqui entendemos como a média de anos de frequência escolar concluídos com sucesso pelos indivíduos da população e de alguns dos seus segmentos demográficos (sexo, idade) e territoriais (concelhos); e o de **desigualdade de escolarização**, que consiste na medida (coeficiente de Gini) em que a distribuição desse número de anos pelos indivíduos se afasta de uma teórica igualdade perfeita. Mais precisamente, a população considerada foi a dos indivíduos em idade escolar ou superior que, em cada momento de referência, não se encontravam a frequentar o sistema de ensino, como aproximação à população que já havia concluído a sua trajetória escolar.

Sabemos que o simples facto de um indivíduo dado ter frequentado a escola com êxito durante um dado número de anos não permite, por si só, concluir que adquiriu necessariamente todos os conhecimentos e competências padronizados do saber escolar correspondente a esse número de anos; que podem existir indivíduos que detêm alguns desses recursos cognitivos, mesmo nunca tendo frequentado a escola ou conseguido ter sucesso escolar; e que o facto de um indivíduo não frequentar, num dado momento, o sistema escolar não implica necessariamente que tenha concluído definitivamente a sua escolarização. Contudo, enquanto medida estatística obtida sobre amplos agregados populacionais, o número de anos de frequência bem sucedida do sistema escolar, correspondente aos níveis de escolaridade detidos pelos indivíduos, constitui um indicador eficaz do nível de recursos cognitivos reconhecidos pela instituição escolar, rentabilizando a informação disponibilizada pelas estatísticas oficiais de modo comparável ao longo do tempo.

As fontes são os dados totais nacionais e desagregados por concelhos dos Recenseamentos Gerais da População (Censos) de 1991, 2001 e 2011, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), sobre os números de indivíduos na população e em cada um dos recortes nela efetuados segundo os níveis de escolaridade detidos.

O restante deste capítulo acha-se organizado em três secções. A primeira trata da evolução da escolarização média da população, total, segundo o sexo e grandes grupos etários, e da sua expressão territorial à escala concelhia. A segunda trata da evolução da desigualdade da distribuição da escolarização, na população total e à escala concelhia. A terceira expõe a cartografia dos indicadores trabalhados, à escala concelhia.

A ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO

Gráfico 1.1: Escolarização média da população portuguesa, total e por sexo, 1991-2011



Fonte: INE, Censos 1991, 2001, 2011, cálculos dos autores.

Como mostra o Gráfico 1.1, ao longo dos vinte anos considerados, a escolarização média da população portuguesa passou de 4,6 para 7,4 anos, crescendo a um ritmo constante de 1,4 anos por decénio. Em 1991, era pouco superior à correspondente ao primeiro ciclo do ensino básico, valor extremamente baixo que revela o nível de atraso educativo em que o país se encontrava há pouco mais de vinte anos, quando dava os primeiros passos da sua integração na, então, Comunidade Económica Europeia. Chegados a 2011, e apesar do notável progresso registado, ainda não atingira o número de anos correspondente ao 3º ciclo do ensino básico, nível de referência para a escolaridade obrigatória.

A desagregação do indicador por sexo mostra um padrão claramente diferenciado. Menos escolarizadas em 1991, as mulheres começaram por aumentar a sua escolaridade média a um ritmo substancialmente inferior ao dos homens, acentuando-se muito até 2001 a diferença favorável a estes. Nos dez anos subsequentes, deu-se o inverso, sendo claramente as mulheres as principais protagonistas dos ganhos de escolarização da população total durante este decénio; em 2011, este indicador apresentava já uma situação próxima da paridade entre os géneros.

Quando consideramos processos de rápida escolarização, especialmente em sociedades com consideráveis níveis de atraso educacional, um dos efeitos mais evidentes é a diferenciação entre as gerações. O aumento da esperança média de vida faz prolongar a presença das gerações mais velhas, cujas baixas oportunidades de escolarização durante a infância se tornam uma condicionante pesada do processo de mudança. Tanto mais duradoura, quanto mais fracos forem o investimento, a valorização social e a procura de escolarização de adultos. Neste contexto, importa analisar separadamente a evolução da escolarização da população adulta em idade ativa. O Gráfico 1.2 apresenta os valores médios da população com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos.

Gráfico 1.2: Escolarização média da população portuguesa no grupo etário dos 25 aos 64 anos, total e por sexo, 1991-2011



Fonte: INE, Censos 1991, 2001, 2011, cálculos dos autores.

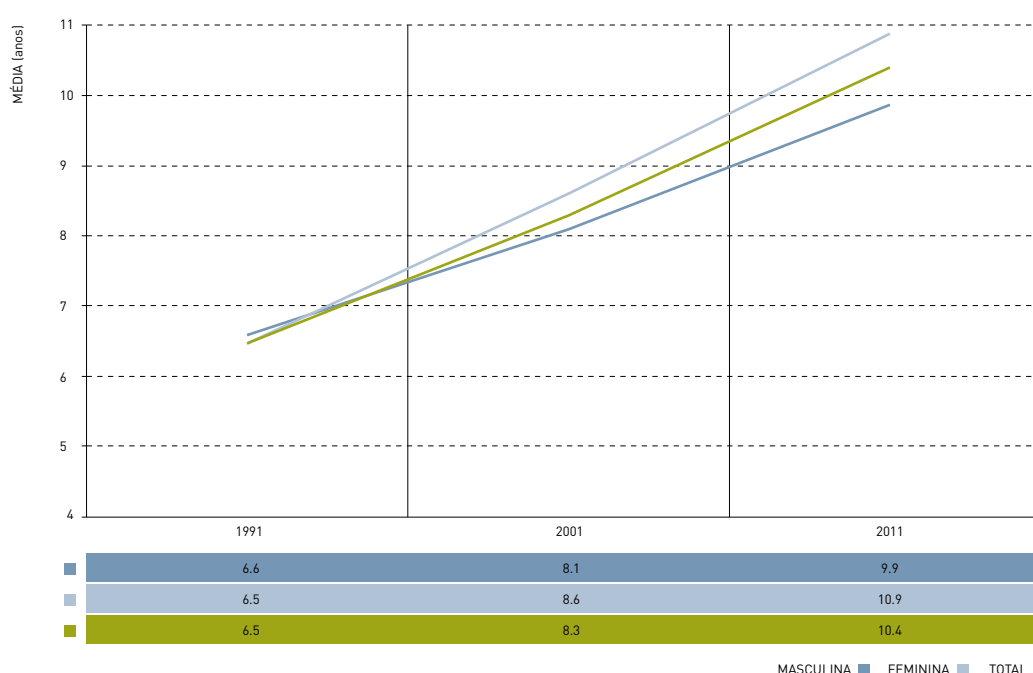
A escolarização média neste grupo etário, um pouco mais elevada à partida do que a da população total, cresceu mais rapidamente, apresentando em 2011 uma média próxima dos nove anos de escolarização, com ligeira vantagem para a população feminina, já então ultrapassando esse limiar. Esta evolução da população feminina adulta em idade ativa merece referência especial, dado ter partido de uma posição de desvantagem em 1991, igualizando-se à masculina em 2001 e ultrapassando-a já claramente em 2011. Ao contrário do que se passou na população total, este crescimento da escolarização média feminina na população adulta ativa deu-se linearmente ao longo do tempo, o que deixa supor que o crescimento mais lento entre 1991 e 2001, que observámos no gráfico 1.1 na população feminina, terá sido um efeito da maior persistência no tempo das coortes de mulheres mais antigas, dada a constante demográfica que é a maior esperança média de vida feminina à nascença.

O Gráfico 1.3 reforça as conclusões anteriores, mostrando a evolução do indicador num subconjunto ainda mais jovem da população ativa, aquele com idades compreendidas entre os 25 e os 44 anos, que poderemos identificar como o da

“geração dos pais” das crianças que, à época de cada recenseamento, se encontravam no sistema de ensino regular. É interessante salientar o facto de as crianças que concretizaram o aumento da escolaridade obrigatória de nove anos terem pais cuja escolaridade média se situava pelos 6,5 anos, ou seja, pouco mais do que os correspondentes ao segundo ciclo do Ensino Básico. Passados vinte anos, as crianças que se encontravam no limiar da escolaridade obrigatória de 12 anos tinham pais que, em média, já detinham mais de dez anos de escolaridade.

Este aumento da escolarização média neste grupo etário deve-se em grande parte ao contributo da escolarização feminina. Partindo, nesta população mais jovem, de uma situação já muito próxima à masculina, cresceu constantemente de modo mais acelerado, para em 2011 superar já em um ano a média da população masculina. A dinâmica da escolarização feminina é, sem dúvida, um dos aspectos mais relevantes que estes valores deixam transparecer. A redução da superioridade da escolarização média masculina, à medida que restringimos o indicador a grupos etários mais jovens, sugere que a aceleração comparativamente maior da escolarização entre as crianças e as jovens do sexo feminino, a caminho da recuperação e da superação da desvantagem feminina na educação, se terá iniciado na década anterior.

Gráfico 1.3: Escolarização média da população portuguesa no grupo etário dos 25 aos 44 anos, total e por sexo, 1991-2011



Fonte: INE, Censos 1991, 2001, 2011, cálculos dos autores.

A cartografia destes indicadores de escolarização por concelhos mostra, em 1991, uma distribuição da escolarização concentrada no litoral, com polarizações reduzidas na região de Lisboa (no triângulo Lisboa, Cascais, Sintra), na do Porto e no concelho de Coimbra. Num segundo nível, identificam-se alguns concelhos de cidades capitais de distrito – casos de Faro, Évora, Santarém, Aveiro, Braga e Vila Real. A tendência nos dois momentos censitários seguintes foi o da afirmação das cidades do interior, na sua maioria capitais de distrito, que beneficiaram da localização de serviços públicos (saúde, educação, etc.) que fizeram aumentar o nível de escolarização dos seus residentes (Figuras 1.1 a 1.3). Estas tendências reproduzem-se, genericamente, nos grupos etários correspondentes à população adulta em idade ativa e à população mais jovem que acima apelidámos de “geração dos pais” (Figuras 1.4 a 1.9).

Este movimento insere-se no que poderemos designar de reforço dos níveis intermédios de urbanização, o que denota um fenómeno de concentração, não só de efetivos populacionais, mas também de uma classe média mais escolarizada. Neste contexto, poderemos inferir que o movimento de urbanização foi acompanhado de um aumento da escolarização média dos residentes urbanos superior ao da restante população; ou seja, uma alteração que não foi meramente quantitativa, mas também qualitativa no aprofundamento de diferenciação socioespacial.

Esse movimento torna-se mais evidente quando identificamos os concelhos que, na comparação entre os dados de 1991 e os mais recentes de 2011, registaram maiores acréscimos na escolarização média da sua população total. Uma parte significativa desses concelhos identifica-se com a passagem de configurações marcadamente rurais e de baixa escolaridade, para configurações periurbanas de elevada escolarização. Se considerarmos o conjunto dos vinte e cinco concelhos com as mais elevadas médias de escolarização, o destaque vai para aquele conjunto restrito de cinco concelhos (Oeiras, Lisboa, Cascais, Coimbra e Porto) que já em 1991 se distinguia, e no qual pouco mudou em termos relativos. As

diferenças mais expressivas estão nos restantes, onde, para além de concelhos com alguma tradição urbana, incluindo os das cidades capitais de distrito, encontramos alguns – casos de Alcochete e Mafra – que durante esses vinte anos viram sua composição social profundamente modificada, em resultado de urbanizações recentes e relativamente aceleradas. Inversamente, entre os concelhos com valores mais baixos, encontramos aqueles que sofreram o duplo efeito da quebra demográfica e do envelhecimento sobre a sua escolarização. Estes são os concelhos mais atingidos pelo risco de desertificação, mas, acima de tudo, pela hemorragia das novas gerações, potencialmente mais escolarizadas. Aí, a capacidade de regeneração demográfica e do capital humano é limitada, não só pelas dinâmicas próprias, mas também por se inserirem em espaços regionais onde o fenómeno da concentração urbana em cidades de dimensão média levou ao esvaziamento das suas periferias.

AS DESIGUALDADES DE ESCOLARIZAÇÃO

Para além das desigualdades espaciais e de género da escolarização da população portuguesa, interessa-nos medir, no seu conjunto e em cada concelho, como é que o capital de escolarização se distribui pelos diferentes estratos da população. A principal razão prende-se com o facto de, nas sociedades contemporâneas, as desigualdades educativas constituírem uma razoável aproximação às desigualdades sociais, de que são simultaneamente resultado e fator de reforço. A distância social e a coexistência entre estratos alta e escassamente escolarizados pode ajudar-nos a compreender mecanismos de reprodução dessas desigualdades, incluindo a geração de expectativas de escolarização mais ou menos elevadas entre os ocupantes dessas posições sociais, para si próprios e para os seus descendentes.

O Gráfico 1.4. mostra a evolução do indicador da desigualdade de escolarização na população portuguesa durante o período considerado.

Gráfico 1.4: Coeficiente de Gini da escolarização na população portuguesa, 1991-2011



Fonte: INE, Censos 1991, 2001, 2011, cálculos dos autores.

Entre 1991 e 2011, o indicador de desigualdade reduziu-se praticamente a metade, passando de um elevado coeficiente de 0,76, num máximo teórico de 1, para pouco menos de 0,4. O ritmo de queda parece ter sido constante. Tendo em conta o que vimos na secção anterior, podemos inferir que o aumento da escolarização média da população portuguesa se fez principalmente pela expansão a partir da base, atenuando as disparidades iniciais.

Passando da escala nacional para a escala concelhia, poderemos agora situar essas desigualdades no território.

Como se torna patente nos cartogramas (Figuras 1.10 a 1.12), a evolução sintetiza-se no aumento das desigualdades educativas numa grande parte dos concelhos do interior, enquanto os concelhos que apresentam uma quebra mais acentuada dos coeficientes de Gini são precisamente aqueles que registaram um aumento mais significativo da escolarização média. Este fenómeno identifica-se com o peso das classes médias escolarizadas nos concelhos mais urbanizados.

Nos concelhos do interior, a distribuição seria mais desigual devido à coexistência de estratos populacionais mais envelhecidos, com escolarização muito reduzida, com estratos superiores minoritários, mas comparativamente muito mais escolarizados; sem excluir algumas situações de relativa igualdade na pobreza de escolarização, devido à escassez ou ausência de estratos mais escolarizados.

Acima de tudo, o que é mais notável na comparação dos três cartogramas é a persistência, sob a redução geral dos níveis de desigualdade, de um padrão territorial de incidência dessa desigualdade praticamente inalterado.

Entre os concelhos que mais reduziram a desigualdade educativa contam-se aqueles de urbanização mais recente, em grande parte resultado da integração de áreas periféricas nas dinâmicas de metropolização, acrescentando a estes as capitais de distrito que registaram um aumento significativo da escolarização média dos seus residentes.

CARTOGRAFIA

Figura 1.1 – Escolarização média da população, em anos, por concelhos

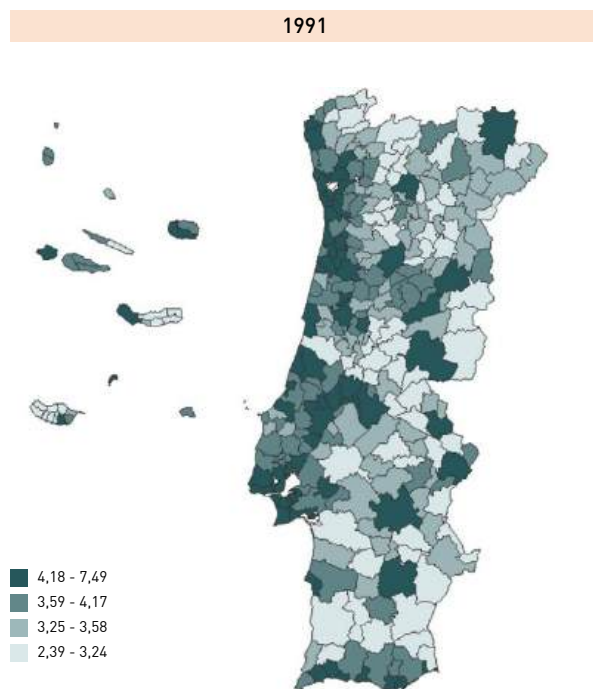


Figura 1.2 – Escolarização média da população, em anos, por concelhos

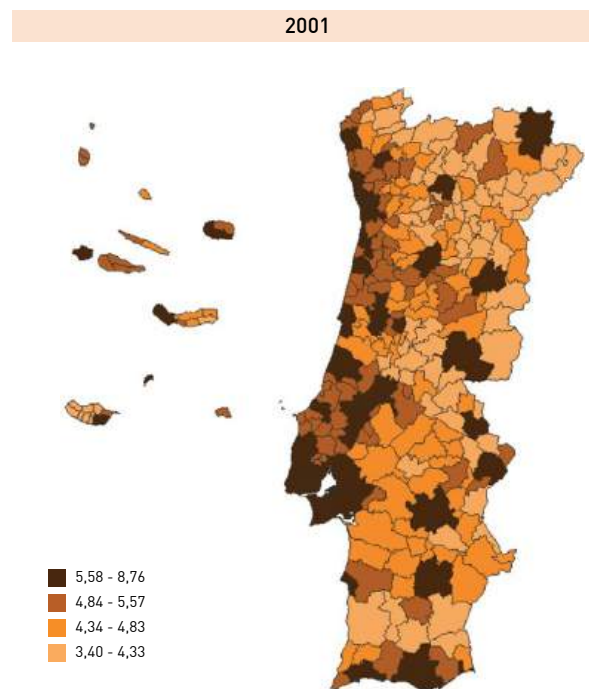


Figura 1.3 – Escolarização média da população, em anos, por concelhos

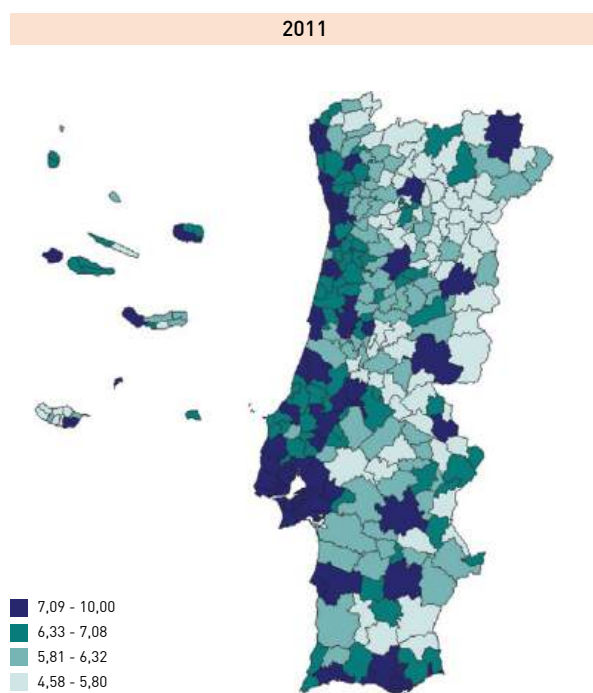


Figura 1.4 – Escolarização média da população com 25-44 anos, em anos, por concelhos

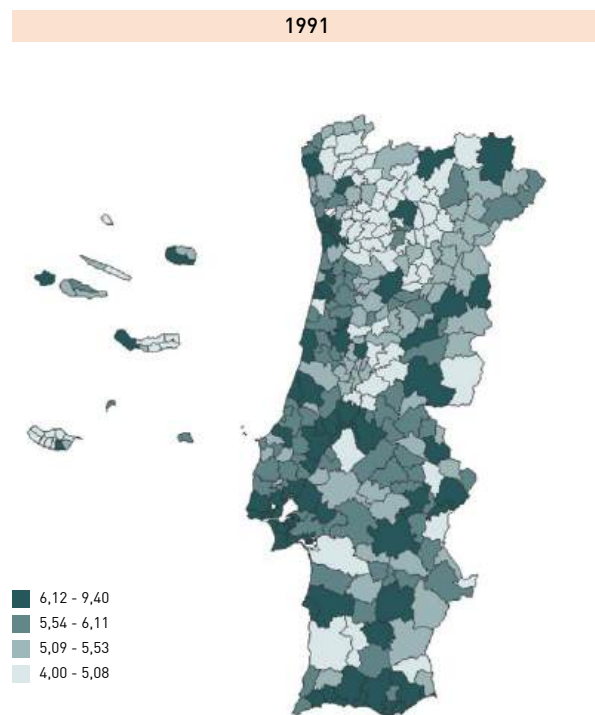


Figura 1.5 – Escolarização média da população com 25-44 anos, em anos, por concelhos

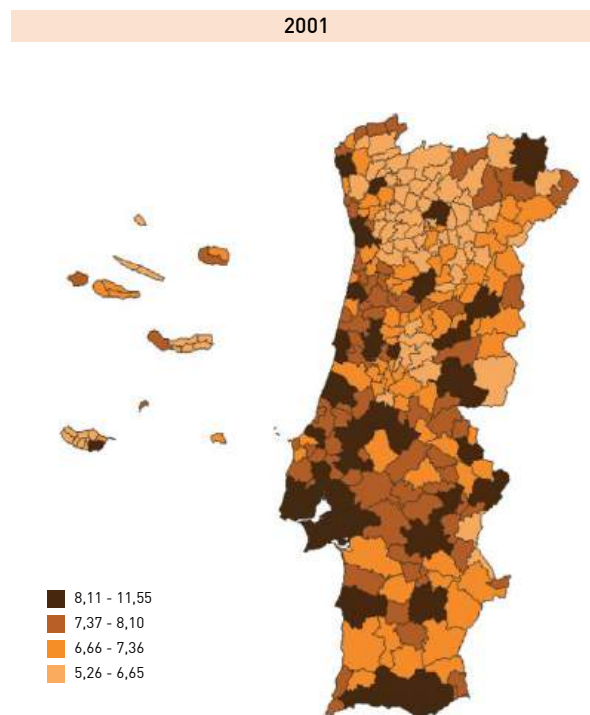


Figura 1.6 – Escolarização média da população 25-44 anos, em anos, por concelhos

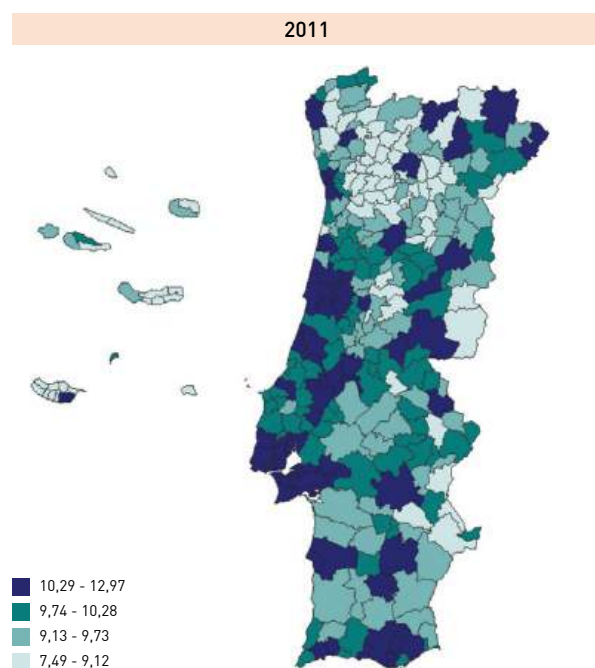


Figura 1.7 – Escolarização média da população com 25-64 anos, em anos, por concelhos

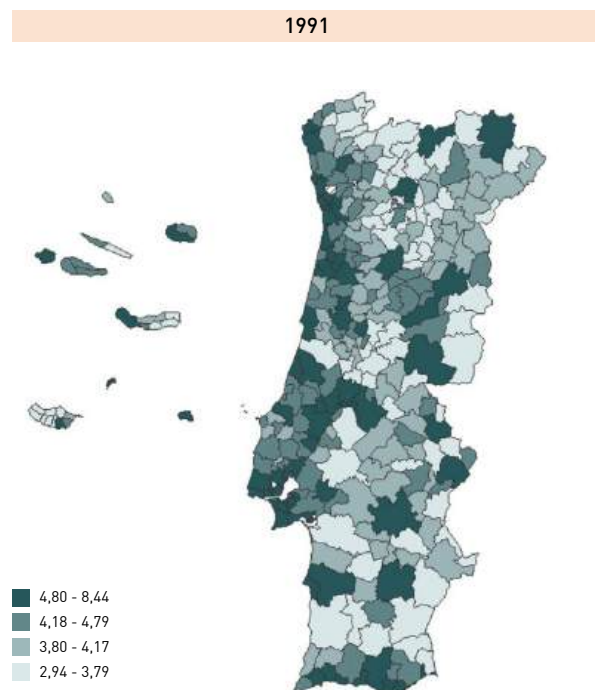


Figura 1.8 – Escolarização média da população com 25-64 anos, em anos, por concelhos

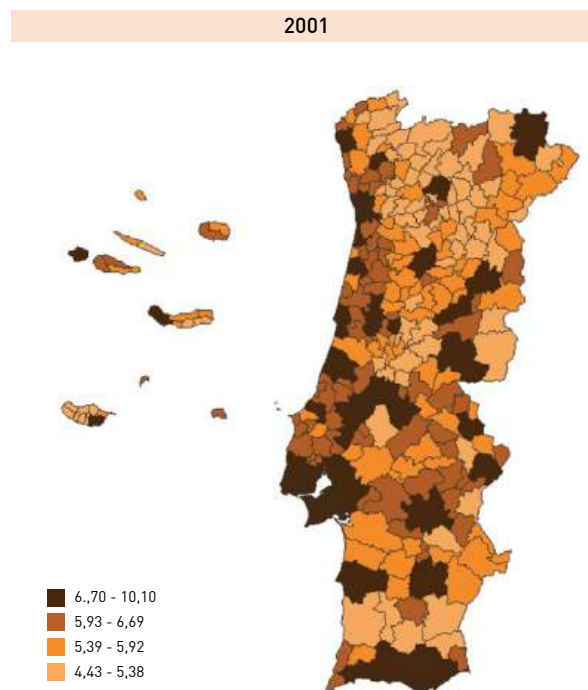


Figura 1.9 – Escolarização média da população com 25-64 anos, em anos, por concelhos

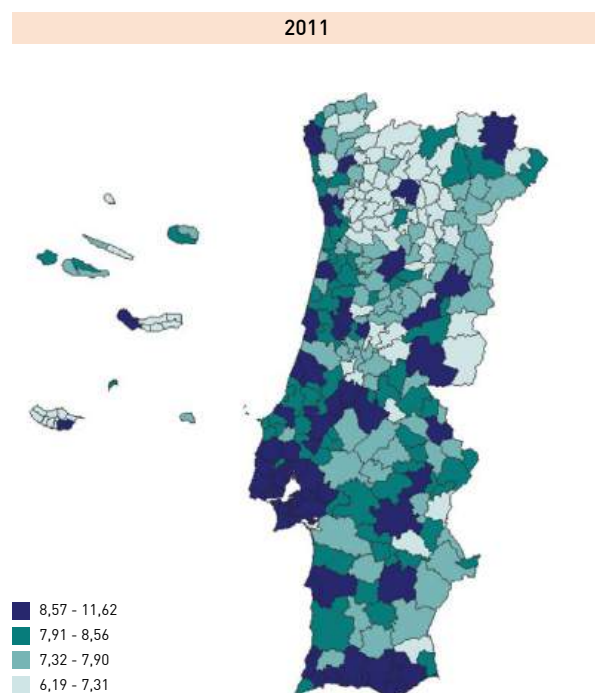


Figura 1.10 – Coeficiente de Gini da escolarização da população, por concelhos

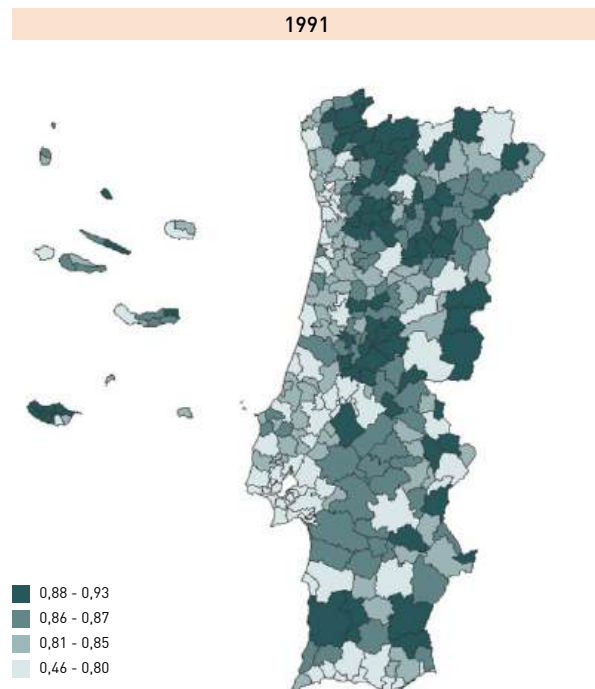


Figura 1.11 – Coeficiente de Gini da escolarização da população, por concelhos

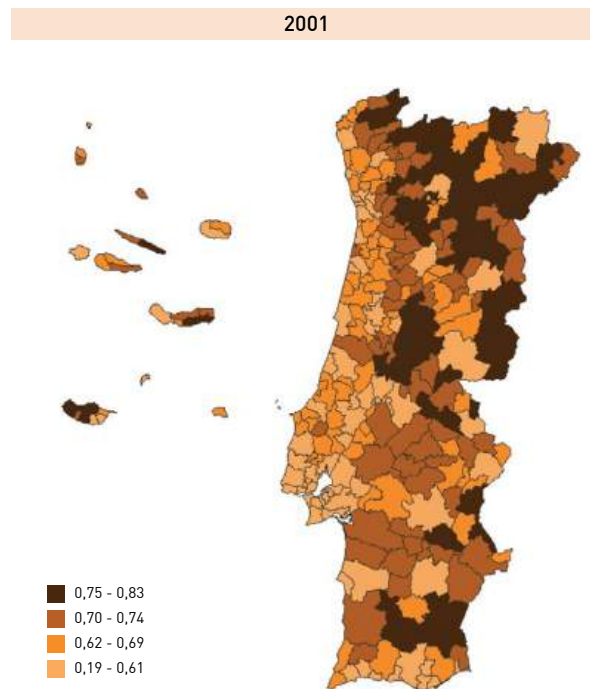
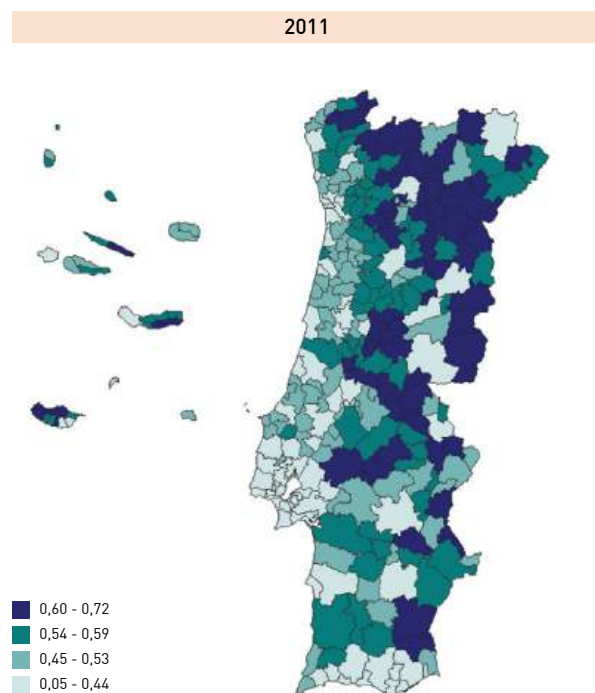


Figura 1.12 – Coeficiente de Gini da escolarização da população, por concelhos



ESCOLARIZAÇÃO, INSUCESSO E ABANDONO ESCOLARES NA POPULAÇÃO PORTUGUESA: TENDÊNCIAS DE EVOLUÇÃO, 1991-2011

CAPÍTULO 2

O INSUCESSO E O ABANDONO ESCOLARES



INTRODUÇÃO

Este capítulo é dedicado, por um lado, ao insucesso escolar, entendido como a repetência ou retenção durante um ou mais anos, ao longo do percurso escolar dos alunos; e, por outro, ao abandono da escolarização.

Estes dois tipos de fenómenos estão associados entre si, e com as condições socioeconómicas dos alunos, das suas famílias e do seu meio envolvente. O insucesso escolar, expresso pela acumulação de retenções, é frequentemente apontado como a antecâmara, seja do abandono escolar, seja do abandono do prosseguimento de estudos sem concluir o nível secundário – ou, frequentemente, sequer o básico. Sendo seguramente plausível, essa relação não é unívoca. Se é provável que os trajetos de repetências acumuladas, com o consequente prolongamento da frequência escolar por idades superiores às consideradas normais nos diversos ciclos do ensino regular, desincentive o prosseguimento de estudos até à idade legal (que durante o período em análise, para a esmagadora maioria de população em idade escolar, foi de 15 anos) ou para além dela; também é admissível que o insucesso possa ser uma antecipação de quem já optou, a prazo, pelo abandono. Ou seja, o abandono tanto pode ser o resultado do insucesso, como este poderá ser o resultado da antecipação de um abandono futuro.

Uma segunda questão prende-se com as condicionantes sociais do abandono, em qualquer das suas formas. A indução social do abandono cruza as situações pessoais e familiares dos alunos com a valorização social da escolarização e da representação das oportunidades a ela associadas pelas suas famílias e pelos pares ou outros próximos (grupos de amigos, colegas de escola, etc.), e mais latamente nos seus contextos sociais envolventes. Por exemplo, em contextos locais que, pela natureza das suas atividades económicas, favoreçam a inserção precoce e pouco qualificada no mercado de trabalho, os grupos e indivíduos cujas situações socioeconómicas e representações das oportunidades os orientem para esse tipo de inserção, poderão atribuir menor valor à escolarização (ou maior custo de oportunidade, por via do adiamento da inserção laboral).

Para o estudo do insucesso, a série validada e publicada da taxa de retenção e desistência, indicador das estatísticas da educação, não nos permite recuar a 1991 nem se apresenta desagregada por concelhos. Socorremo-nos de um indicador de aproximação ao insucesso acumulado pela população discente, que apurámos a partir dos dados censitários: a taxa de **atraso etário** por ciclo de escolaridade, que mede a proporção de alunos desse ciclo que se encontram a frequentá-lo com idade superior à considerada normal para o seu termo.

Trata-se de um indicador de aproximação que requer uma leitura cuidadosa, a dois títulos. Em primeiro lugar, porque a situação de atraso num dado ciclo é dependente de todo o passado escolar do aluno, e como tal, do 2º ciclo para diante, a taxa de atraso não reflete apenas, nem necessariamente, o insucesso ocorrido no ciclo sobre que é medida, mas também o transportado pelos alunos desde os ciclos anteriores. Em segundo lugar, porque, sendo medido em função da idade normal de conclusão do ciclo, não inclui a proporção de alunos que se encontrem em atraso nos anos iniciais daquele, sem que tenham ainda ultrapassado a idade de referência para a sua conclusão. Por isso, quanto mais curto é um ciclo, mais visíveis se tornam as situações de atraso. Cabe, assim, alertar para que esta taxa tende, comparativamente, a subestimar o insucesso no 1º ciclo, por ser o que comporta maior número de anos curriculares e por ser o único que não conta com atraso acumulado de ciclos antecedentes; e a sobrestimá-lo no 2º ciclo, por ter a duração normal de apenas dois anos.

Por seu lado, o termo “abandono” é aplicado em dois conceitos diferentes e que medem fenómenos distintos. Na definição do sistema estatístico nacional, em vigor até março de 2017, o conceito de **abandono escolar** designava a “saída do sistema de ensino antes da conclusão da escolaridade obrigatória, dentro dos limites etários previstos na lei”.¹ Para a quase totalidade da população ao longo dos vinte anos em estudo, a escolaridade obrigatória correspondia ao 9º ano do ensino básico, e o limite etário para a sua conclusão aos 15 anos de idade. Note-se que, ainda que esteja associado a um determinado nível de escolaridade, o que o indicador deste conceito realmente mede é o défice de permanência no sistema de ensino até aos 15 anos de idade, independentemente da habilitação escolar alcançada, desde que esta seja inferior ao 9º ano de escolaridade.

Diversamente, o conceito de **abandono precoce de educação e formação**, proveniente do sistema estatístico da União Europeia, e oficialmente adotado no sistema estatístico nacional desde 2017, é definido como a “situação do indivíduo com idade entre os 18 e os 24 anos e com nível de escolaridade completo até ao 3º ciclo do ensino básico que não está a frequentar qualquer atividade no âmbito da educação formal ou educação não formal”.² O indicador deste conceito é geralmente apurado para Portugal a partir dos dados do Inquérito ao Emprego (INE) / *Labour Force Survey* (Eurostat), que usámos pontualmente para a análise à escala macro. Uma vez que este indicador não existe à escala concelhia, e que os dados censitários não permitem apurá-lo para o período em análise, por não incluírem a variável sobre a frequência de formação, criámos para este estudo o conceito restrito de **abandono precoce da educação**, idêntico ao anterior exceto por considerar apenas a ausência de atividade de educação formal, entendido, para efeito do indicador, como a frequência do sistema escolar.³ O que o indicador deste último conceito mede é, assim, o défice de aquisição efetiva de habilitação escolar de nível secundário, entre a população nas fases iniciais de ingresso no mercado de trabalho. Tem, por isso, um significado muito distinto do de abandono escolar.

¹ Instituto Nacional de Estatística, “Conceitos por Tema”. <http://smi.ine.pt/ConceitoPorTema?clear=True>

² *Ibidem*.

³ Coincidente com o conceito de saída precoce, vigente no sistema estatístico nacional até março de 2017, cf. *ibidem*. Optámos por adaptar a terminologia atualmente em vigor no sistema estatístico nacional, uma vez que se tem tornado, desde há vários anos, a mais difundida na literatura, por influência do conceito introduzido no sistema estatístico europeu.

Quando comparados com os dados do indicador europeu à escala nacional, publicados pelo Eurostat para os anos de 1992, 2001 e 2011, os do nosso indicador são mais elevados, com um máximo de diferença de cerca de 14% em 1991 (quando a escolarização ao nível secundário se encontrava ainda pouco vulgarizada na população portuguesa, e a formação profissional começava a expandir-se, sob o impulso da adesão à Comunidade Económica Europeia) e muito mais aproximados nos dois anos censitários seguintes (cerca de 4% de diferença em 2011). Além das diferenças entre as duas fontes (anualização a partir de amostras trimestrais no Inquérito ao Emprego / *Labour Force Survey*, face a um único dado anual em cada um dos Censos), as diferenças dever-se-ão, certamente, a esta omissão dos dados sobre a formação. Os valores apurados de atraso etário por ciclo e dos dois indicadores de abandono foram tratados em valores totais e desagregados por sexo, nos três anos censitários, às escalas nacional e concelhia e cartografados a esta última escala.

Para analisar o impacto da conjuntura de **desemprego jovem** no abandono precoce de educação e formação, recorremos ao indicador taxa de desemprego entre os 15 e os 24 anos de idade publicado pelo Eurostat (anualizado a partir de amostras trimestrais no Inquérito ao Emprego / *Labour Force Survey*). São consideradas desempregadas, e como tal membros da população ativa, as pessoas que não trabalham, estão disponíveis para o trabalho e procuram ativamente emprego.

Para procurarmos a incidência das condicionantes sociais familiares e dos contextos de inserção nos dois tipos de abandono, restringindo para este efeito a análise ao ano de 2011, operámos com dois tipos de modelos de análise estatística multivariada. Em primeiro lugar, usámos a análise fatorial em componentes principais, para construir indicadores de contexto concelhio. O modelo de análise fatorial reduziu a quatro fatores um leque de 16 indicadores quantitativos de partida (demográficos, educacionais, de atividade económica e emprego, e de exclusão). Interpretando o significado de cada fator segundo os indicadores de base que lhe estão positiva ou negativamente correlacionados, estes fatores tornam-se indicadores mais gerais e mensuráveis de componentes fundamentais, de cuja combinatória resultam os diferentes contextos concelhios:

Componente 1 - Rural, envelhecido de qualificação baixa: Está correlacionado com a taxa de analfabetismo e a percentagem de população sem instrução, o índice de envelhecimento e a percentagem de empregados no setor primário; e negativamente com a percentagem de população detendo escolaridade dos níveis básico completo, secundário, e superior, bem como com o peso do operariado qualificado e semiquualificado na população ativa.

Componente 2 - Urbano, atividade secundária e terciária de qualificação alta: Está correlacionado com a percentagem da população detendo os níveis secundário e superior, com a expressão, na população ativa, do emprego nas profissões mais qualificadas dos setores terciário e secundário, e com a densidade populacional.

Componente 3 - Urbano, atividade terciária e de turismo de qualificação média: Está correlacionado com a percentagem de empregados no setor de alojamento, restauração e similares, bem como no setor terciário em geral, com a proporção da população com os níveis básico completo e secundário de escolaridade, e com a percentagem da população com nacionalidade estrangeira.

Componente 4 - Desvantagem económica e exclusão social: Está correlacionado com a taxa de desemprego total e com a percentagem de beneficiários do Rendimento Social de Inserção na população.

Cada concelho obteve um valor positivo, nulo ou negativo em cada fator/tipo de contexto, consoante a sua combinação particular dos valores dos indicadores de base se aproxime ou se oponha, em maior ou menor grau, à combinação de indicadores que define esse contexto. A lista dos indicadores de base, fontes e métodos de cálculo, bem como mais pormenores sobre o procedimento estatístico, pode ser consultada em Justino et al. (2014, pp. 50-52).

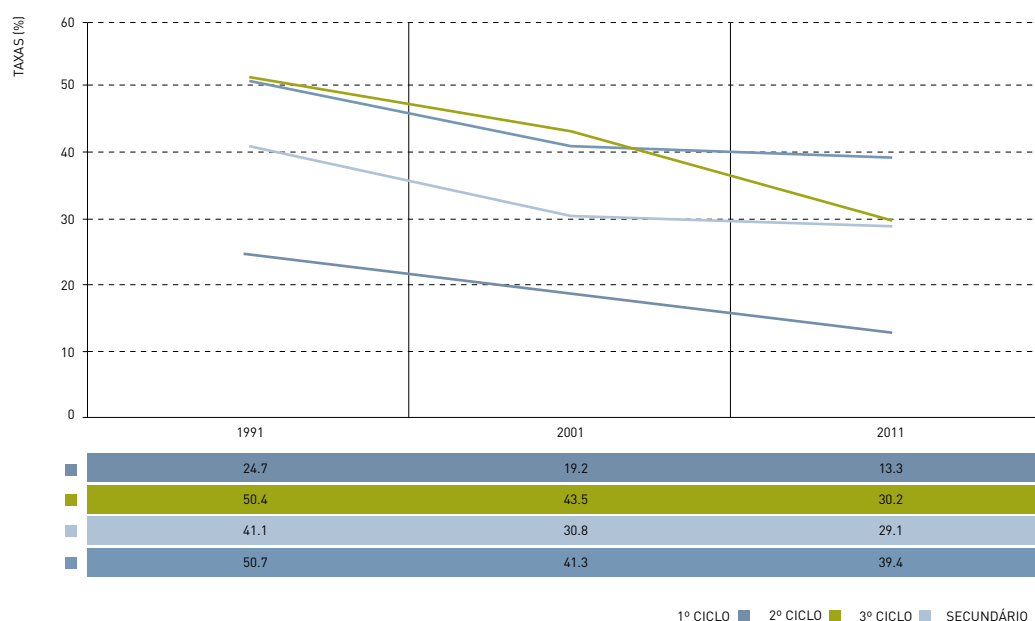
Uma vez apurados estes indicadores de contexto, usámo-los, em conjunto com indicadores de capital escolar das gerações anteriores, de atraso etário por ciclo e de desemprego jovem, como preditores em modelos de regressão linear múltipla, tendo os indicadores de abandono como variáveis dependentes. Fundamentalmente, os modelos de regressão linear múltipla estimam o efeito explicativo conjunto dos preditores no comportamento da variável dependente, bem como o efeito explicativo líquido específico a cada um dos preditores.

O restante deste capítulo está organizado em quatro secções. A primeira trata da evolução do atraso etário por ciclo de escolaridade, às escalas nacional e concelhia, e das **diferenças de género** no atraso à escala concelhia. A segunda trata da evolução do abandono escolar, às escalas nacional e concelhia, e das diferenças de género, analisando finalmente os efeitos estatísticos do contexto social no abandono escolar. A terceira trata da evolução do abandono precoce da educação, às escalas nacional e concelhia, e das diferenças de género, terminando também com a análise dos efeitos estatísticos do contexto social no abandono precoce da educação. A quarta conclui com a cartografia, à escala concelhia, dos indicadores trabalhados e de alguns resultados derivados da análise estatística dos efeitos de contexto sobre o abandono precoce da educação.

O ATRASO ETÁRIO

O Gráfico 2.1 mostra que o atraso etário se reduziu consideravelmente em todos os ciclos de escolaridade, durante o período considerado. Essa redução foi mais linear e acentuada, contudo, nos dois ciclos mais baixos do que no 3º ciclo e no ensino secundário, cujas taxas praticamente estagnaram entre 2001 e 2011. À maior resistência do atraso etário nos dois ciclos de escolaridade mais elevados, poderá não ser alheia a redução, que adiante constataremos, do abandono precoce da educação, pois a maior resiliência dos indivíduos com percursos escolares marcados pela retenção poderá ter levado a maior prolongamento dessas trajetórias para além da idade legal da escolaridade obrigatória, no 3º ciclo, e da idade normal de conclusão do secundário.

Gráfico 2.1: Taxas de atraso etário por ciclo de escolaridade em Portugal, 1991-2011



Fonte: INE, Censos 1991, 2001, 2011, cálculos dos autores.

Antes de comentarmos brevemente os padrões de distribuição geográfica, atenda-se a que a cartografia deste indicador (Figuras 2.1 a 2.12) representa os intervalos definidos pelos quartis da sua distribuição em cada momento censitário. Assim, a sucessão dos cartogramas não dá conta da redução geral da incidência absoluta do atraso etário entre cada par de momentos, tal como a vimos representada no Gráfico 1.1 para o total nacional. Se, por exemplo, utilizássemos em 2011 os intervalos definidos pela distribuição de quartis de 1991 para o 1º ciclo, obteríamos uma paisagem quase homogênea, com a vasta maioria dos concelhos no tom mais claro da escala cromática e muito poucos um tom acima. A sucessão das cartas mostra, sim e apenas, a evolução da incidência *relativa* do atraso etário através do território, abstraindo dos níveis absolutos observados em cada momento.

A variação na distribuição geográfica do atraso etário segue padrões relativamente estáveis. A do 1º ciclo alterou-se entre 1991 e 2011, deslocando-se as áreas de maior incidência relativa de norte para o sul do Continente, ainda que mantendo-se elevada nos concelhos do vale do Douro e da Beira interior. Em 2011, as áreas de atraso mais contínuas situavam-se na Lezíria do Tejo, na Área Metropolitana de Lisboa, no Alentejo e no Algarve. O insucesso neste ciclo inicial de ensino, à medida que diminuía, deixou de se identificar com as áreas rurais e mais isoladas, passando a incidir relativamente mais também em áreas periurbanas. A coincidência do aumento dessa incidência relativa nos concelhos do Algarve e da Área Metropolitana de Lisboa sugere que possa tratar-se de áreas de crescimento urbano rápido e com presença crescente de famílias de origem imigrante. No 2º e no 3º ciclos, o padrão geográfico permaneceu semelhante, acentuando a natureza cumulativa do insucesso ao longo do ensino básico. No ensino secundário, cuja taxa de atraso segue em grande medida o mesmo padrão de distribuição, torna-se mais evidente na metade setentrional do país a oposição entre o litoral, com menor insucesso acumulado, e o interior. Genericamente, a atenuação geral do atraso escolar favoreceu mais o litoral norte e centro do Continente, deteriorando-se as posições relativas a sul.

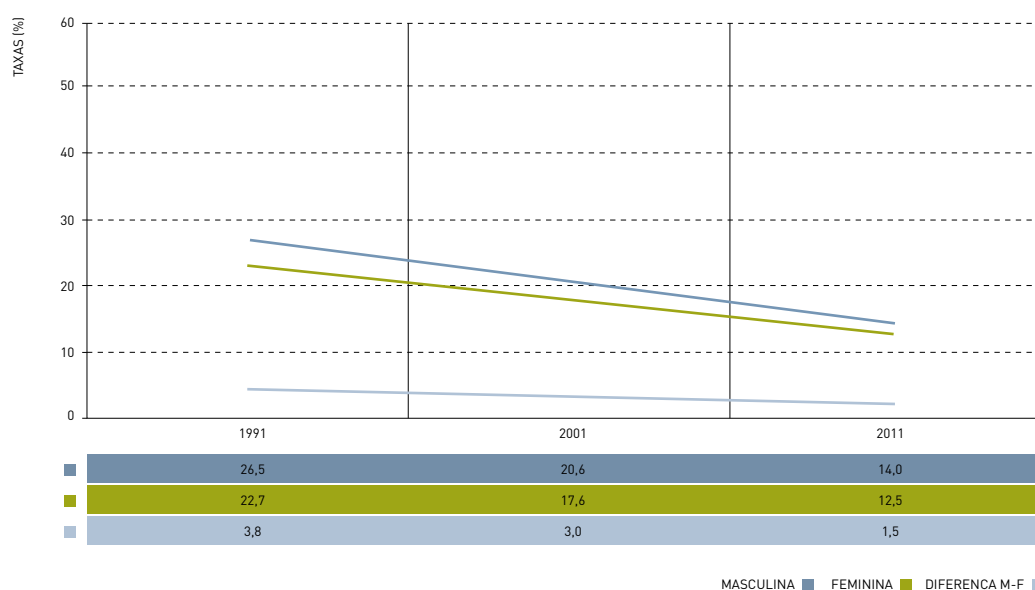
Merece uma especial atenção a evolução de alguns concelhos, na sua maioria do Alentejo e da Região Autónoma dos Açores, cujas taxas de atraso etário registadas em 2011 contrariaram a evolução geral, sendo superiores às observadas 20 anos antes. Raramente os mesmos em todos os ciclos de escolaridade, em muito maior número no 3º ciclo e especialmente no Ensino Secundário, e quase sempre “perdendo” em 2011 mais do que haviam “ganho” em redução do atraso entre

1991 e 2001, os contextos rurais e territorialmente periféricos em que se situam esses concelhos sugerem a hipótese de terem sido aqueles em que a tendência geral para o prolongamento da escolarização terá criado maiores dificuldades às escolas, na inclusão de alunos de grupos sociais cujas gerações anteriores estiveram votadas ao abandono escolar.

Olhando agora para outra dimensão de análise, a das diferenças entre os sexos, começamos por adiantar que, tal como nas restantes variáveis que abordaremos abaixo, a regularidade de padrões de diferença sexual no atraso etário, bem como, sobretudo, a diferenciação da sua evolução ao longo do tempo e segundo os ciclos de escolaridade, nos autoriza a interpretá-los à luz de diferenças de género, isto é, de diferenças socialmente produzidas em função do sexo biológico.

O Gráfico 2.2 mostra como, à escala nacional, a descida da taxa de atraso no 1º ciclo se deu no mesmo sentido entre os dois sexos, mas não com igual intensidade. A diferença entre as taxas de atraso masculina e feminina apresentou sinal positivo ao longo de todo o período, denotando uma situação geral de vantagem feminina; ou seja, desde pelo menos 1991 que a população escolar feminina a frequentar o 1º ciclo evidenciou menor atraso do que a masculina, de onde se infere menor insucesso escolar feminino nos anos antecedentes. Contudo, embora sempre favorável às raparigas, essa diferença foi-se esbatendo até 2011, devido a uma descida mais acentuada da taxa de atraso masculina.

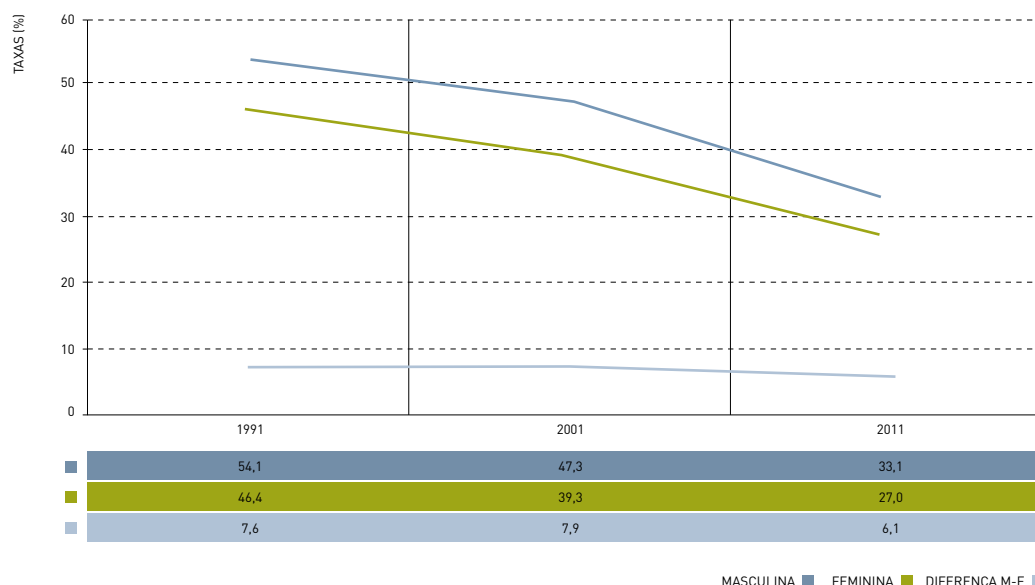
Gráfico 2.2: Taxa de atraso no 1º ciclo em Portugal, segundo o sexo, 1991-2011



Fonte: INE, Censos 1991, 2001, 2011, cálculos dos autores.

No 2º ciclo, podemos ver no Gráfico 2.3. que a diferença entre as taxas masculina e feminina também foi sempre positiva ao longo de todo o período, denotando a persistência de maior insucesso escolar masculino. Essa diferença foi consistentemente maior do que a registada no 1º ciclo, o que sugere tratar-se de uma tendência cumulativa, e não apenas decorrente do maior insucesso dos rapazes no ciclo inicial. Ao contrário do verificado no 1º ciclo, porém, a evolução desagregada por géneros processou-se em dois tempos distintos. De 1991 a 2001, a evolução foi favorável às raparigas, cuja taxa de atraso diminuiu um pouco mais do que a dos rapazes, ao passo que de 2001 a 2011 a vantagem feminina se reduziu para um valor inferior ao de 1991.

Gráfico 2.3: Taxa de atraso no 2º ciclo em Portugal, segundo o sexo, 1991-2011



Fonte: INE, Censos 1991, 2001, 2011, cálculos dos autores.

O Gráfico 2.4 mostra que, tal como no ciclo anterior, a evolução da diferença de género no atraso etário no 3º ciclo se processou em dois períodos distintos. De 1991 a 2001, aumentou acentuadamente a vantagem feminina. Entre 2001 e 2011, a evolução deu-se de modo mais equilibrado. O decréscimo da taxa de atraso masculina em 2011 foi ligeiramente maior do que o da feminina sem, contudo, e ao contrário do verificado no 2º ciclo, reduzir significativamente a diferença observada em 2001, e muito menos situá-la abaixo da de 1991.

Gráfico 2.4: Taxa de atraso no 3º ciclo em Portugal, segundo o sexo, 1991-2011



Fonte: INE, Censos 1991, 2001, 2011, cálculos dos autores.

Finalmente, como mostra o Gráfico 2.5, contrariamente aos dois ciclos anteriores, a evolução diferencial da taxa de atraso no Ensino Secundário foi contínua, agora em sentido inverso ao do percurso igualmente linear observado no 1º ciclo; ou seja, a descida da taxa de atraso foi sempre mais acentuada entre as raparigas do que entre os rapazes, pelo que a vantagem feminina cresceu continuamente entre 1991 e 2011.

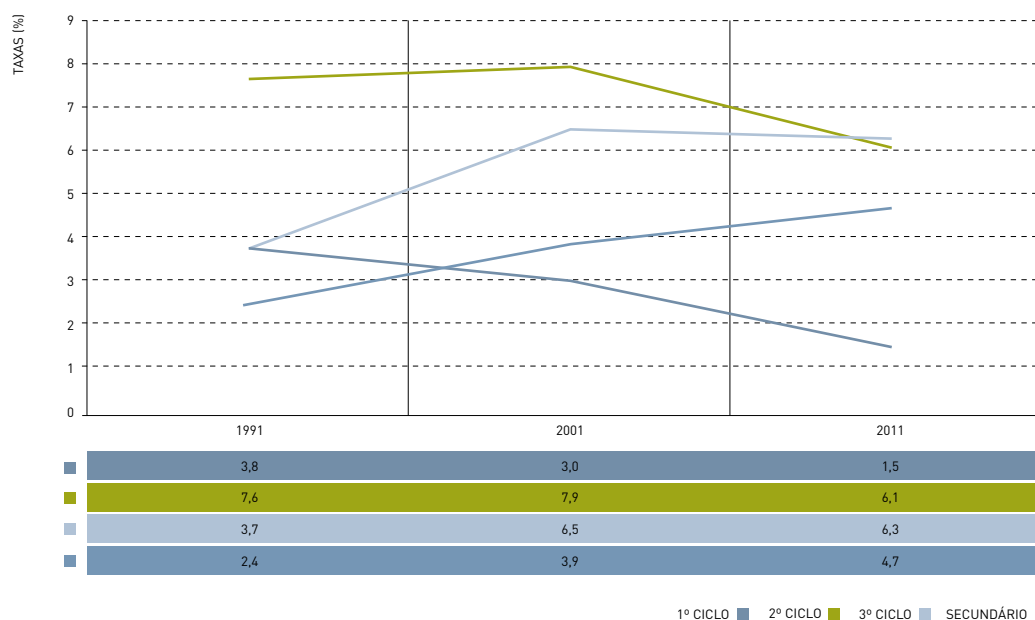
Gráfico 2.5: Taxa de atraso no ensino secundário em Portugal, segundo o sexo, 1991-2011



Fonte: INE, Censos 1991, 2001, 2011, cálculos dos autores.

Compilando as diferenças entre os dois sexos observadas nos sucessivos ciclos de escolaridade, o Gráfico 2.6 deixa ver um padrão que o Gráfico 2.7 torna mais evidente, ao reduzir os valores absolutos das diferenças a números índices, com o mesmo valor de base em 1991.

Gráfico 2.6: Diferença de género (vantagem feminina) no atraso etário por ciclo de escolaridade em Portugal, 1991-2011



Fonte: INE, Censos 1991, 2001, 2011, cálculos dos autores.

Gráfico 2.7: Diferença de género [vantagem feminina] no atraso etário por ciclo de escolaridade em Portugal, 1991-2011 (índices, 1991=100)



Fonte: INE, Censos 1991, 2001, 2011, cálculos dos autores.

A regularidade é evidente: quanto mais elevado o ciclo de escolaridade, menos a vantagem feminina no atraso etário se reduziu, ou mais se acentuou ao longo do período. Mais precisamente, nos ciclos mais baixos reduziu-se entre 1991 e 2011, ao passo que no 3º ciclo e no ensino secundário aumentou. Por outro lado, enquanto nos dois ciclos extremos a sua evolução simétrica foi linear, nos dois ciclos intermédios a vantagem feminina começou por subir até 2001, para em seguida esmorecer.

Ou seja, sobre um pano de fundo em que as raparigas que frequentavam a escola o fizeram sempre com menor acumulação de insucesso do que os rapazes, à medida que a expansão da escolaridade obrigatória se consolidou nos dois primeiros ciclos e avançou para o 3º ciclo do ensino básico, e a escolarização se expandiu para o ensino secundário, a vantagem feminina nos desempenhos escolares foi-se atenuando nos primeiros, e aprofundando no último. O que sugere que a essa diferença de género começou por se afirmar nas fronteiras de expansão da escolarização, e se foi esbatendo nos níveis mais baixos à medida que essa fronteira avançou.

Passando da escala nacional à concelhia e à distribuição territorial do atraso, começamos por explicitar que, nos cartogramas do indicador de diferença de género, definido como de vantagem feminina, usámos intervalos de valores fixos para todos os anos, pois a perceção visual da amplitude das variações ao longo do tempo e da sua distribuição resulta melhor com esta solução. Por outro lado, trabalhámos neste caso a representação com cinco escalões, de modo a haver um escalão central da escala gráfica, que representa o intervalo entre a ausência de diferença (valor zero) e a diferença mediana na distribuição de 1991, correspondendo os valores negativos às situações de vantagem masculina.

As Figuras 2.13 a 2.15 mostram como a atenuação da vantagem da população feminina no 1º ciclo se deu por todo o território continental, progredindo do litoral para o interior. Os, inicialmente escassos, casos de concelhos com vantagem masculina, quase sempre fraca, disseminaram-se e intensificaram-se até 2011, especialmente nas Regiões Centro e Norte do Continente e no Alto Alentejo, enquanto entre 2001 e 2011 se reduziam mais a sul. Ambas as Regiões Autónomas acompanharam a tendência, mais precocemente nos Açores. Na Região Autónoma da Madeira, a intensidade da vantagem feminina reduziu-se entre 1991 e 2001, e mais acentuadamente entre 2001 e 2011.

Nas Figuras 2.16 a 2.18, vemos que, entre 1991 e 2001, a intensidade da vantagem feminina no atraso no 2º ciclo aumentou sobretudo no interior e no sul, tendo-se, pelo contrário, atenuado no litoral centro e em parte do nordeste transmontano. Paradoxalmente, foi também no interior do território continental que aumentou o número de concelhos com vantagem masculina, na maior parte dos casos elevada, acentuando-se assim a polarização das diferenças de género entre os concelhos do interior. Na Região Autónoma da Madeira, a situação permaneceu relativamente estável neste primeiro intervalo, ao passo que na dos Açores se homogeneizou, atenuando-se a vantagem feminina em vários concelhos e desaparecendo alguns pontos de vantagem masculina. Em 2011, a vantagem feminina voltou a atenuar-se através de todo o território, mais nos concelhos do litoral do Continente e na Região Autónoma dos Açores, mas manteve-se elevada na Região Autónoma da Madeira, apesar de flutuações entre concelhos. Ao mesmo tempo, em regiões do interior do Continente (Alto Minho, Tâmega, Trás-os-Montes, Douro, Alto e Baixo Alentejo), aumentava o número de concelhos com

vantagem masculina, embora normalmente de intensidade moderada, o que voltou também a registar-se em alguns concelhos dos Açores.

No que respeita ao 3º ciclo, a cartografia das diferenças no atraso revela um aumento quase uniforme da vantagem feminina por todo o território (Figuras 2.19 a 2.21). Em 2001, quase haviam desaparecido os concelhos com vantagem masculina, que em 1991 se dispersavam sem padrão definido, um pouco por todo o território nacional. Apesar de alguma atenuação da superioridade feminina, o panorama permanecia substancialmente idêntico em 2011, prosseguindo a tendência, tanto no Continente como nas Regiões Autónomas, para o apagamento dos pontos de vantagem masculina. Os poucos que restavam estavam dispersos especialmente pelo interior do Continente, tendo quase desaparecido das Regiões Autónomas.

Finalmente, as Figuras 2.22 a 2.24 mostram como entre 1991 e 2011 a intensidade da vantagem feminina no ensino secundário aumentou por todo o território nacional, ao mesmo tempo que, progressivamente, desapareciam as consideráveis manchas de vantagem masculina que em 1991 se espalhavam um pouco por todo o país, e resistiam ainda em 2001 em “ilhas” de concelhos no interior do Continente, especialmente a sul. Em 2011, os casos de concelhos com vantagem masculina aparecem claramente como residuais e dispersos pelo território, sem um padrão espacial definido.

O ABANDONO ESCOLAR

Como expusemos, este foi o indicador privilegiado para aferir da concretização da frequência obrigatória da escola até completar o 3º ciclo do ensino básico, ou até ter atingido os 15 anos de idade. O progresso registado nas duas últimas décadas foi assinalável. Partindo de cerca de 12,6%, a taxa de abandono registou uma queda significativa durante a década de 90, traduzindo a progressiva cobertura da escolaridade obrigatória legislada em 1986. À entrada deste século, o abandono escolar cifrava-se em 2,8%, e dez anos mais tarde em 1,7%. Ambos os sexos acompanharam o movimento geral, sem grandes diferenças, apenas com uma ligeira discuria: durante os anos 90, a redução do abandono foi ligeiramente mais acentuada entre as raparigas, recuperando depois os rapazes na década seguinte.

Gráfico 2.8: Taxa de abandono escolar em Portugal, total e por sexo, 1991-2011



Fonte: INE, Censos 1991, 2001, 2011, cálculos dos autores.

Tal como relativamente ao atraso etário, a cartografia deste indicador por concelhos dá conta da evolução da sua distribuição relativa, e não dos valores absolutos. Com efeito, o intervalo que define o escalão mais elevado no cartograma de 2001 é só ligeiramente mais alto do que o escalão mínimo em 2001; e todos os concelhos com maiores taxas em 2011 se situavam muito abaixo do limite superior do escalão mínimo de 1991.

As Figuras 2.25 a 2.27 mostram como a área inicialmente com maior concentração do abandono escolar, na Região Norte, se dissipou. Na sua maioria, os concelhos que registaram maior quebra do abandono escolar entre 1991 e 2011 localizam-se nos vales do Ave, do Sousa e do Tâmega, a que poderíamos associar o vale do Douro como prolongamento deste grande polo de concentração do abandono, à entrada da década de 90. Era a região tradicionalmente conhecida

pelo trabalho infantil, na sua maioria industrial, especialmente nos sectores do têxtil, vestuário, calçado, do mobiliário, e também da construção civil. A transição da escola para o mercado de trabalho era então muito precoce e, frequentemente, concretizava-se no interior do próprio núcleo doméstico. Foi este tipo de abandono que registou a maior redução absoluta. Em termos relativos, apesar da redução acentuada das taxas de abandono escolar, o peso do núcleo duro deste polo persistia ainda em 2001, desagregando-se depois finalmente até 2011. As taxas mais elevadas neste último ano, já reduzidas a entre cerca de 2% e 5%, encontravam-se restringidas a concelhos rurais, especialmente na faixa interior do Continente, no Alentejo, e nas Regiões Autónomas. Inversamente, não é aparente um padrão regional entre os concelhos que, em 2011, apresentavam as taxas de abandono escolar mais baixas. Estes distribuíam-se um pouco por todo o país, “paredes meias” com outros que apresentavam uma expressão relativamente mais marcada do abandono escolar. Olhando para o abandono escolar pelo prisma do género, como já comentámos relativamente ao Gráfico 2.8, à escala nacional, as trajetórias das taxas de abandono masculina e feminina entre 1991 e 2011 mostram-se muito semelhantes, tendo a ligeira diferença no ano intermédio favorecido as raparigas. Para passar à análise da distribuição territorial, também aqui o indicador de diferença de género foi cartografado nos três anos com uma escala gráfica fixa, relativa à sua distribuição em 1991.

A cartografia à escala concelhia (Figuras 2.28 a 2.30) revela que sob o panorama de quase igualdade entre os sexos no abandono escolar se escondia, em 1991, uma considerável heterogeneidade territorial, que se reduziu em 2001 e ressurgiu em 2011. A parte mais considerável da heterogeneidade entre os concelhos nas diferenças de género deveu-se sempre, e mais acentuadamente no primeiro e no terceiro momentos, às diferenças na sua orientação, no sentido da vantagem ou da desvantagem feminina.

Com efeito, o número de concelhos com vantagem masculina, que baixara de 148 (49%) em 1991 para 85 (28%) em 2001, voltou a subir em 2011 para 134 (44%). Em 1991, a vantagem masculina estava concentrada nas regiões Norte e Centro e no Alto Alentejo, bem como na Região Autónoma da Madeira; a vantagem feminina observada em 2001 à escala nacional deveu-se, em grande medida, à desagregação dessas manchas concentradas, escassamente contrabalançada por alguns acréscimos da vantagem masculina no Alentejo Central, Baixo Alentejo e Algarve. Em 2011, recrudesceram focos de vantagem masculina, mas então menos acentuados e dispersos de forma irregular por todo o país.

O ABANDONO PRECOCE DA EDUCAÇÃO

Como escrevemos acima, o abandono precoce da educação mede o défice de concretização da escolaridade de nível secundário, entre a população jovem adulta em idade de ingresso inicial ou recente no mercado de trabalho. Como podemos ver no Gráfico 2.9, em Portugal, este indicador baixou para menos de metade durante os vinte anos em observação, de 63,7% em 1991 para 27,1% em 2011. A tendência foi praticamente idêntica nos dois sexos, mantendo-se ao longo de todo o período uma relativamente acentuada vantagem feminina, um pouco maior em 2001.

Gráfico 2.9: Taxa de abandono precoce da educação em Portugal, total e por sexo, 1991-2011



Fonte: INE, Censos 1991, 2001, 2011, cálculos dos autores.

Em termos de diferenças relativas, o padrão de distribuição geográfica (Figuras 2.31 a 2.33) segue, em grandes traços, o já constatado para o abandono escolar. Em 1991, o grande foco de abandono localizava-se na metade litoral do norte do país, a que se juntavam alguns dos concelhos do Pinhal Interior e uma grande parte dos concelhos do Baixo Alentejo, bem como ambas as Regiões Autónomas.

Nas duas décadas seguintes, as grandes reduções vão registar-se de forma mais pronunciada no primeiro grupo. No conjunto dos concelhos que apresentavam em 2011 as maiores taxas de abandono precoce da educação, destacam-se, em primeiro lugar, os da Região Autónoma dos Açores. Em segundo lugar, os concelhos situados na confluência dos vales do Sousa, do Tâmega e do Douro, que, não obstante a quebra assinalada, mantinham ainda valores elevados, relativamente ao conjunto nacional. E, em terceiro lugar, alguns concelhos isolados do Alentejo. Por último, não se identifica um padrão regional no conjunto dos concelhos que apresentam as mais baixas taxas de abandono precoce. Existem um pouco por todo o país, associados a contextos sociais e económicos aparentemente muito diversos.

Como vimos no Gráfico 2.9, a vantagem feminina face ao abandono precoce da educação era já considerável em 1991, com menos 9,3% de mulheres do que homens nessa situação, e ainda se acentuou mais para 14,4% em 2001, atenuando-se um pouco em 2011 para 11%. A heterogeneidade entre os concelhos na orientação das diferenças de género, já diminuta em 1991, desapareceu em 2001 e não regressou dez anos depois; em 1991 existiam apenas dois concelhos com menor taxa masculina do que feminina, e nos dois últimos momentos censitários a vantagem feminina tornou-se universal.

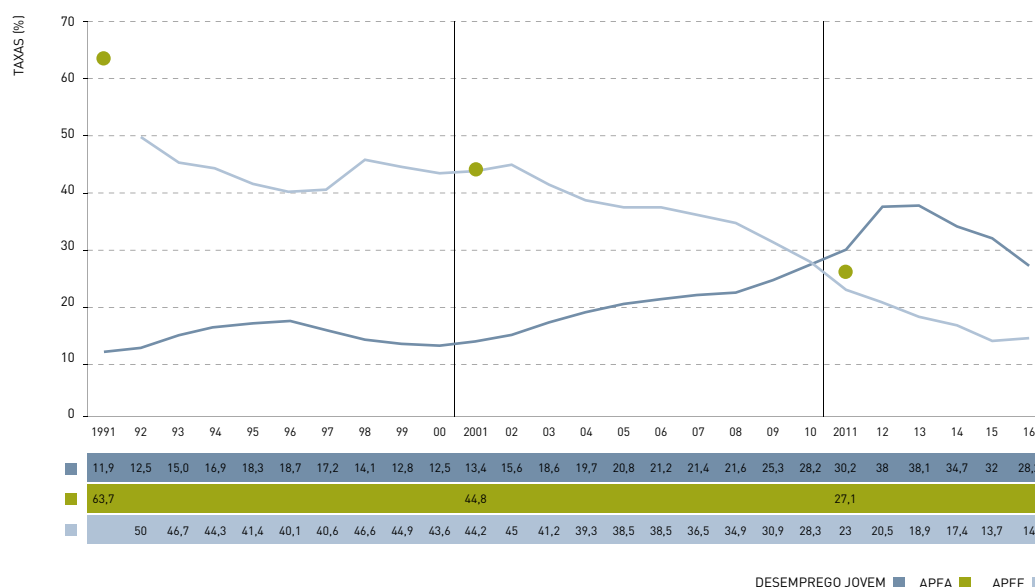
As Figuras 2.34 a 2.36, que tal como as anteriormente apresentadas sobre diferenças de género mantêm em todos os anos os escalões fixos relativos à distribuição em 1991, mostram claramente como a intensidade da vantagem feminina era inicialmente muito moderada no norte e no centro do Continente, com exceção do nordeste transmontano e de toda a faixa raiana. Grande parte da mancha contínua a norte era composta pelos concelhos acima identificados como tendo maior abandono, tanto escolar como precoce da educação. A vantagem feminina aumentou em 2001 em praticamente todo o território nacional, incluindo um acréscimo considerável dos concelhos com valores extremos, principalmente no interior do Continente e nas Regiões Autónomas. Em 2011, no Continente, a intensidade da vantagem feminina moderou-se, especialmente em concelhos do centro e sul do país, e os casos de diferenças extremas tornaram-se residuais.

OS FATORES DE RISCO DE ABANDONO

Comentámos acima que tanto o abandono escolar como o abandono precoce da educação, ao cabo das drásticas reduções ao longo dos vinte anos considerados, apresentavam em 2011 distribuições relativas, à escala concelhia, em que não se discerne um padrão territorial. No caso do primeiro, isso pode dever-se em grande parte ao facto de o cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos se ter quase universalizado, e as variações relativas da taxa de abandono escolar entre concelhos empolarem uma imagem de diversidade sobre diferenças que são, na realidade, residuais. Já quanto ao segundo, os valores da taxa de abandono precoce da educação em 2011 estão longe de ser residuais, à escala nacional, e a variabilidade à escala concelhia era ainda considerável. Esta diversidade levanta a questão do carácter multifatorial do abandono, em particular, do abandono precoce da educação. Estamos perante uma diversidade de fatores que influem na probabilidade de abandono, e que se combinam diversamente nos diferentes concelhos. Dedicamos o fundamental desta última secção à sua exploração estatística, procurando pôr em relevo algumas relações fundamentais que apontem para os fatores de risco de abandono, à escala concelhia.

Começamos, contudo, com a análise de um fator de nível macro, que incide à escala nacional sobre o abandono precoce da educação e formação: o desemprego juvenil. O Gráfico 2.10 traça a trajetória entre 1992 (ano em que se inicia a série disponível) e 2016 do indicador anual de abandono precoce de educação e formação, e entre 1991 e 2016 da taxa de desemprego jovem, ambos apurados pelo Eurostat. Para efeito de aferição com os dados censitários apresentados no Gráfico 2.9, representamos também os valores da taxa de abandono precoce da educação.

Gráfico 2.10: Taxas anuais (%) de desemprego jovem (1992-2016), de abandono precoce de educação e formação (APEF, 1991-2016), e de abandono precoce da educação (APE, 1991, 2001, 2011) em Portugal



Fontes: Taxa de desemprego jovem e APEF: Eurostat, *Labour Force Survey*;⁴ APE: INE, Censos 1991, 2001, 2011, cálculos dos autores.

Em primeiro lugar, o gráfico mostra a consonância do nosso indicador de abandono precoce da educação com o de abandono precoce de educação e formação, em termos de tendência, conforme comentámos na introdução a este capítulo. Em segundo lugar, mostra que, ao longo da maior parte do período, as séries anuais de abandono e de desemprego jovem evoluíram de modo quase perfeitamente simétrico; isto é, que nos períodos durante os quais houve mais desemprego entre a população ativa com menos de 25 anos de idade, o abandono precoce de educação e formação tendeu a ser mais baixo.

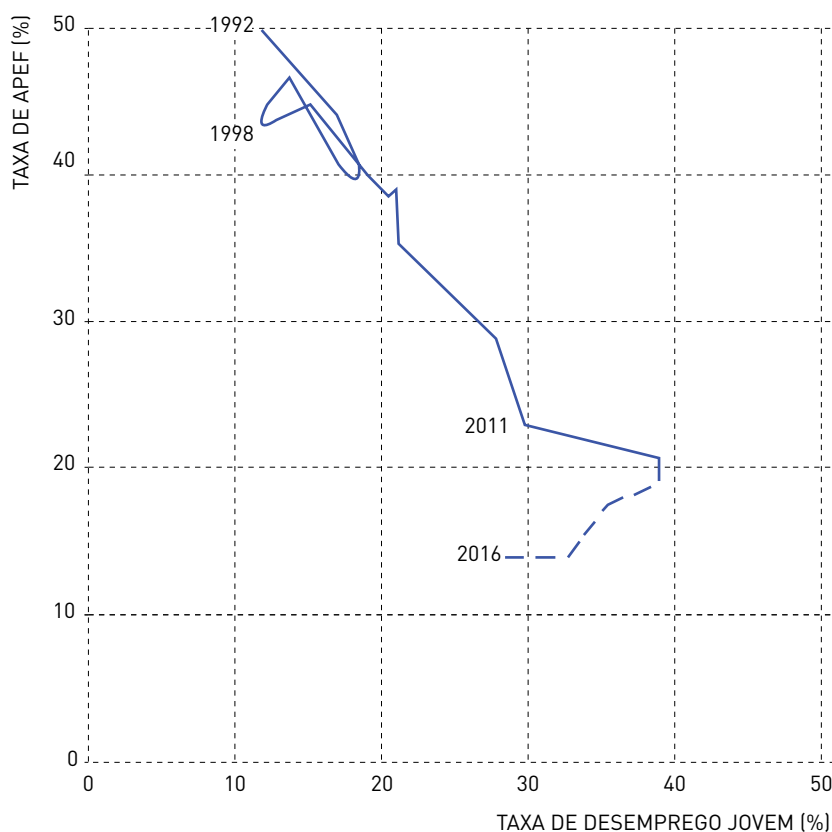
O Gráfico 2.11 evidencia uma correlação quase perfeita dos dois indicadores, entre 1992 e 2012. Contudo, no curto prazo, essa relação inverteu-se em alguns momentos: primeiro entre os últimos anos da década de 90 e os primeiros da seguinte, e de modo mais vincado, já após o período aqui tratado, entre 2013 e 2016. Embora fora do âmbito cronológico do capítulo, este último é um dado relevante para questionarmos os resultados obtidos.

Ambos os períodos atípicos têm em comum o situarem-se em conjunturas de recuperação de anteriores recessões e de expansão da escolarização, e na sequência de alterações da escolaridade obrigatória (até aos nove anos de escolarização em 1986, alcançando a cobertura quase plena dez anos depois, com um efeito de onda no acesso ao ensino secundário; até aos 12 anos de escolaridade em 2008, e a iniciar a expansão de cobertura nos anos seguintes) e de políticas educativas visando a promoção do acesso aos novos níveis obrigatórios.

É ainda cedo para determinar se o período que hoje vivemos constitui uma efetiva mudança de fase na relação entre as duas variáveis, em que o aumento da empregabilidade e da escolarização dos jovens passariam a potenciar-se reciprocamente; ou se se trata tão só de um reajustamento conjuntural da mesma relação a um nível mais elevado de escolarização, num momento de recuperação da empregabilidade, como sugerem a conjuntura da viragem do século e um possível início de reversão à relação geral, entre 2015 e 2016.

⁴ Obtidos, respetivamente, em: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/lfs/data/database> e <http://ec.europa.eu/eurostat/web/europe-2020-indicators/europe-2020-strategy/main-tables> (última consulta em 5/10/2017).

Gráfico 2.11: Relação entre as taxas anuais (%) de desemprego jovem e de abandono precoce de educação e formação (APEF), em Portugal, 1992-2016



Fontes: Eurostat, Labour Force Survey.

Regressando à tendência dominante durante o período intercensitário, a sensibilidade do abandono precoce de educação e formação às situações de desemprego aponta para uma secundarização do valor social da educação face ao do emprego, na escala de prioridades dos jovens e das famílias. Ou seja, em situações percebidas como de alternativa entre mais um ano de escolarização e a inserção no mercado de trabalho, para uma parte significativa da população a segunda opção tende a prevalecer. Quando a oportunidade de inserção precoce no mercado de trabalho é reduzida, o desincentivo a prolongar a escolarização reduz-se também.

É necessário reafirmar que se tratou até aqui de variáveis macro, e que em escalas mais reduzidas essa sensibilidade poderá não estar igualmente distribuída. Para isso, muito contribuirão diferenças de contextos locais na procura de trabalho mais ou menos qualificado, de políticas e de práticas que valorizem a representação social da escolarização como recurso de ingresso no mercado de trabalho, que reduzam a perceção dos custos de oportunidade da permanência na escola face ao ingresso no mercado de trabalho, e/ou atenuem a representação da escolarização e do trabalho como escolhas mutuamente exclusivas.

Passando a uma análise multifatorial à escala concelhia, a análise descritiva que até aqui desenvolvemos já nos conduziu a formular algumas questões interpretativas, nomeadamente as que se referem às relações dos dois tipos de abandono com a escolarização dos pais, com o mercado de trabalho ou com o insucesso escolar, expresso pelos indicadores de atraso. Cumpre agora perguntar quais os contributos dos diferentes fatores e dos seus contextos sociais, e como se ordenam na criação do risco de abandono. O ano de referência para esta análise é o de 2011.

Para procurar os modelos estatísticos explicativos dos fenómenos de abandono, usamos a análise de regressão múltipla tendo como variáveis dependentes os indicadores dos dois tipos de abandono que acima descrevemos; e como independentes, ou “preditores”, testámos, por um lado, indicadores de variáveis que é teoricamente expectável que tenham um efeito específico sobre a variação do abandono, nomeadamente: a **geração parental sem escolaridade** (entendida “geração parental” como a população entre 25 e 44 anos de idade); a **escolarização superior da geração das mães** (entendida como a população feminina entre 25 e 44 anos de idade); o desemprego jovem, e o insucesso acumulado em cada ciclo, medido pelas taxas de atraso etário; por outro lado, os indicadores de contexto socioeconómico resultantes da análise em componentes principais, que descrevemos na introdução a este capítulo.

Em cada ensaio de modelização, construímos dois modelos hierarquizados: um só com os preditores “teóricos”, e outro acrescentando àqueles os preditores de contexto socioeconómico, o que permite diferenciar os efeitos desses dois tipos de preditores. Em sucessivos testes, foram sendo eliminados os que se mostraram redundantes (por estarem demasiado correlacionados com outros preditores no modelo) ou sem contributo acrescentado para a capacidade explicativa total do modelo. Os coeficientes beta ajustados medem o efeito estatístico padronizado da variação de cada preditor na variação da variável dependente, líquido dos efeitos dos demais preditores. O coeficiente de determinação R^2 ajustado mede a capacidade explicativa total de cada modelo (a proporção da variância total da variável dependente explicada estatisticamente pelo modelo).

A Tabela 2.1. apresenta os dois modelos com que obtivemos os melhores resultado explicativos para a variação do abandono escolar, por concelhos.

Tabela 2.1: Regressão múltipla hierárquica sobre a taxa de abandono escolar por concelhos em Portugal, 2011 (coeficientes ajustados Beta).

Preditores	COEFICIENTES AJUSTADOS BETA	
	Modelo 1	Modelo 2
Taxa de atraso no 1º ciclo	0,083	0,086
Taxa de atraso no 2º ciclo	0,086	0,090
Taxa de atraso no 3º ciclo	0,047	0,074
Percentagem da geração parental sem o 1º ciclo completo	0,246***	0,277**
Percentagem da geração das mães com grau de ensino superior	0,091	0,102
Taxa de desemprego jovem	0,084	0,187*
«Rural, envelhecido de qualificação baixa»	---	-0,008
«Urbano, atividade secundária e terciária de qualificação alta»	---	0,004
«Urbano, atividade terciária e turismo de qualificação média»	---	-0,131
«Exclusão social»	---	-0,106
R^2 ajustado	0,136***	0,138***
	F(6, 301)=9,071	F(10, 297)=5,898
* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$		

Fonte: Cálculo dos autores.

Uma vez que a taxa de abandono escolar tinha, em 2011, valores residuais com baixa variância interconcelhia total, os resultados dos modelos são pouco conclusivos: na realidade, a variável dependente é quase uma constante. Embora sejam ambos estatisticamente significativos, o que se deve em grande medida ao elevado número de observações, os modelos têm fraca capacidade explicativa: apenas 13,6% e 13,8% da variância interconcelhia do abandono escolar, respetivamente nos modelos 1 e 2. É também notório que os fatores de contexto pouco ou nada acrescentam à explicação. O preditor com maior efeito líquido é a percentagem da geração parental sem o 1º ciclo completo, seguido, apenas no modelo que controla os indicadores de contexto, pela taxa de desemprego jovem, ambos com coeficientes positivos (ou seja, quanto maior a probabilidade de os pais não terem qualquer instrução, e quanto maior o desemprego jovem, maior o abandono). Trata-se de bolsas de insucesso escolar e de exclusão social que escapam a qualquer padrão territorial, e que podem encontrar-se incrustadas em meios sociais diversos, e em cuja persistência as condicionantes familiares tenderão a exercer um papel decisivo.

Os modelos sobre o abandono precoce da educação, que como vimos permanecia em 2011 com valores consideráveis e com maior variância interconcelhia, apresentam resultados mais robustos (Tabela 2.2).

Tabela 2.2: Regressão múltipla hierárquica sobre a taxa de abandono precoce da educação por concelhos em Portugal, 2011 (coeficientes ajustados Beta).

Preditores	COEFICIENTES AJUSTADOS BETA	
	Modelo 1	Modelo 2
Taxa de atraso no 1º ciclo	-0,069	-0,077
Taxa de atraso no 2º ciclo	0,285***	0,231***
Taxa de atraso no 3º ciclo	0,238***	0,292***
Percentagem da “geração parental” sem o 1º ciclo completo	-0,035	0,144**
Percentagem da “geração das mães” com grau de ensino superior	-0,434***	-0,470***
Taxa de desemprego jovem	-0,059	-0,078
«Rural, envelhecido de qualificação baixa»	---	0,347***
«Urbano, atividade secundária e terciária de qualificação alta»	---	0,082
«Urbano, atividade terciária e turismo de qualificação média»	---	-0,106**
«Exclusão social»	---	0,118
R²ajustado	0,456***	0,569***
	F(6, 301); 43,830	F(10,297); 41,454

* p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001

Fonte: Cálculo dos autores.

Em primeiro lugar, constatamos que o modelo 2 detém uma capacidade explicativa invulgarmente elevada, tendo em conta os valores comumente obtidos neste tipo de modelos e o carácter aproximativo dos indicadores com que trabalhamos. O modelo 2 explica 57% da variância total do abandono precoce da educação, para o que contribuem substancialmente os indicadores de contexto socioeconómico concelhio, cuja introdução acrescenta 11% de variância explicada.

Na sequência da abordagem macro e longitudinal que começámos por fazer, uma primeira constatação diz respeito ao efeito do desemprego jovem, quando considerado a esta escala e numa abordagem transversal. Embora este preditor contribua para a capacidade explicativa total do modelo, com sinal negativo como encontramos à escala nacional, o seu efeito líquido é muito reduzido e não é estatisticamente significativo. Isto aponta, quer para que a sua variação entre concelhos num momento dado é insuficiente para ter efeitos idênticos aos da variação longitudinal mais ampla observada à escala nacional; quer para que o efeito do desemprego jovem à escala concelhia é fortemente moderado pelos outros fatores considerados no modelo, de tal modo que quando estes são controlados, o seu efeito líquido é residual.

O preditor com maior efeito explicativo, de sinal negativo, é o da escolarização superior da “geração das mães”; ou seja, a sua maior presença exerce um efeito contrário ao abandono. Contrariam-no, entre as variáveis “teóricas”, com peso explicativo mais fraco, mas todas favorecendo o abandono precoce da educação, o insucesso acumulado no 2º e no 3º ciclos do ensino básico, e, ainda com efeito significativo quando controlados os preditores de contexto, o peso da “geração parental” sem escolaridade. Nenhuma destas variáveis tem um efeito teórico direto sobre a população em idade de abandono precoce da educação, cuja idade a afasta quase totalmente da frequência do ensino regular, e portanto das situações de atraso etário, assim como a aproxima demasiado da chamada “geração parental” ou das “mães” para estas designações se lhe apropriarem.⁵ As relações constatadas sinalizam, contudo, tendências persistentes nos contextos concelhios que exercem influência sobre o risco de abandono.

Entre os contextos socioeconómicos, o peso do componente rural envelhecido e de baixa qualificação tem um forte efeito de favorecimento do abandono precoce da educação, ao passo que o componente urbano com níveis de habilitação médios apresenta um efeito protetor moderado. A ausência de efeito do componente urbano de qualificação mais elevada, aparentemente contraintuitivo, é explicável pelo forte efeito já comentado da escolarização superior da “geração das mães”, que lhe está certamente associado.

A partir do modelo estatístico 2, pudemos estimar os valores da taxa de abandono precoce da educação que ocorreria em cada concelho, em função das suas características sociais e contextuais, se o modelo estatístico explicasse 100% da variação da taxa; o que podemos considerar a medida do risco de abandono proporcionada pelo modelo. A diferença entre os valores efetivamente observados e os valores do risco estimado pelo modelo diz-nos em que medida a população de cada concelho superou o risco de abandono precoce associado às suas características sociais e contextuais, registando menor abandono do que os estimados (diferenças negativas), ou, pelo contrário, concretizou ou exponenciou esse risco, apresentando taxas de abandono precoce de educação superiores às estimadas (valores positivos).

⁵ Lembramos que “geração das mães” e “geração parental” designam, respetivamente, a população feminina e a população total com idades compreendidas entre os 25 e os 44 anos. Trata-se, portanto, de uma aproximação à geração em idade parental relativamente à população dos alunos, não à população no intervalo de idades (18 a 24 anos) definido pelo abandono precoce da educação.

A Figura 2.38 representa a distribuição dessas diferenças pelos concelhos. Como evidencia a comparação das distribuições dos valores observados (Figura 2.33) e dos valores estimados (Figura 2. 37), os valores das taxas de abandono precoce afeiçoam-se muito aos do risco estimado, como é natural dada a elevada capacidade explicativa do modelo. Face aos amplos intervalos dos valores estimados, e ainda maiores dos observados, interessa-nos sobretudo a distribuição das diferenças extremas. Podemos ver que umas e outras existiam através de praticamente todo o território nacional, mas que as taxas inferiores ao risco estimado surgem mais compactas no centro e no Alentejo interior, por vezes em concelhos com elevado risco contextual de abandono. Os concelhos com abandono precoce da educação superior ao risco contextual estimado encontram-se mais em áreas periféricas do interior do Continente e nos Açores, mas também na Área Metropolitana da capital, também por vezes em concelhos com baixo risco estimado.

CARTOGRAFIA

Figura 2.1 – Taxa de atraso (%) no 1º ciclo do ensino básico, por concelhos

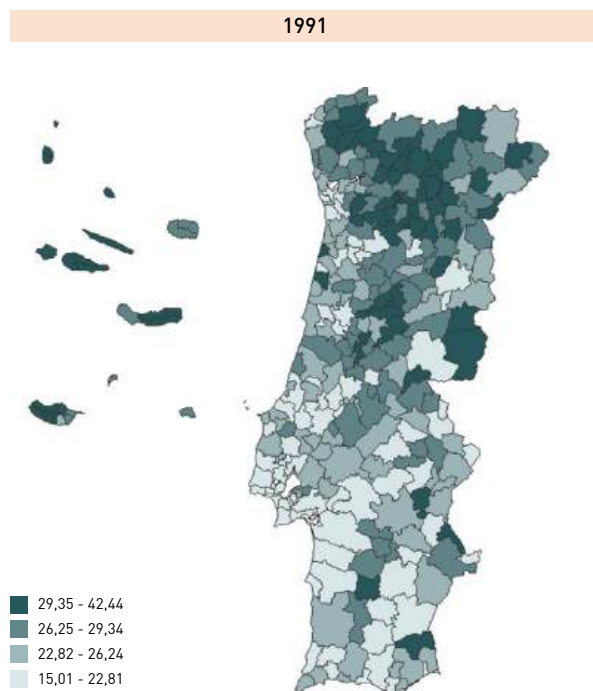


Figura 2.2 – Taxa de atraso (%) no 1º ciclo do ensino básico, por concelhos

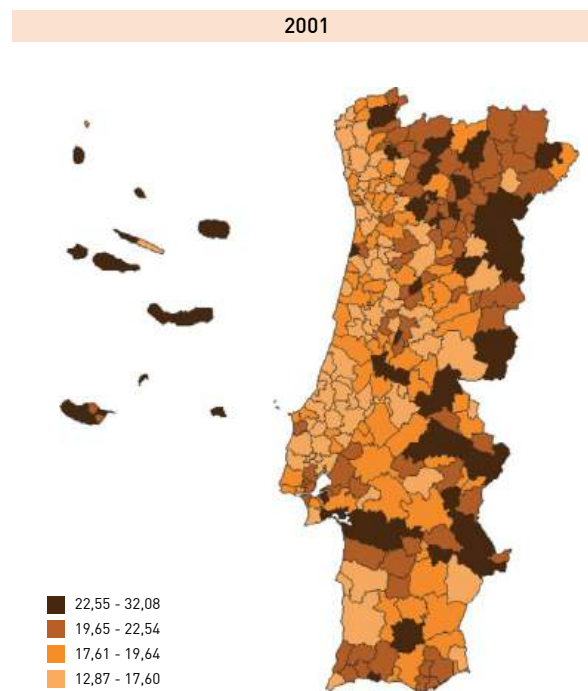


Figura 2.3 – Taxa de atraso (%) no 1º ciclo do ensino básico, por concelhos

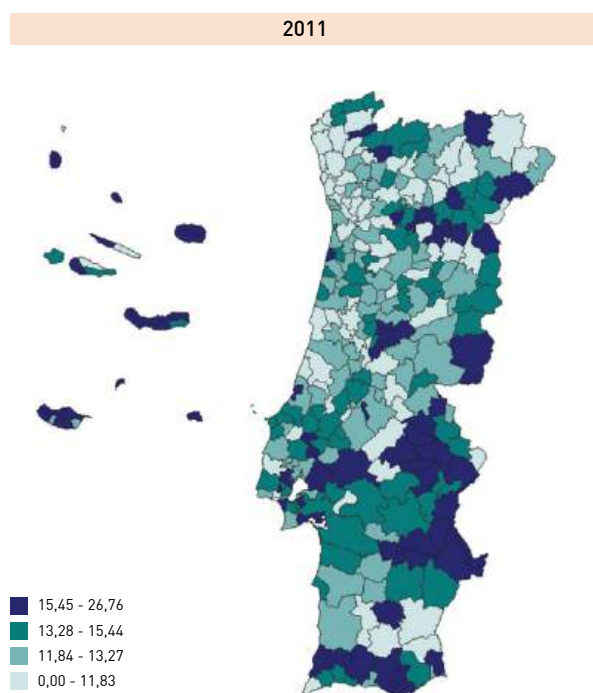


Figura 2.4 – Taxa de atraso (%) no 2º ciclo do ensino básico, por concelhos

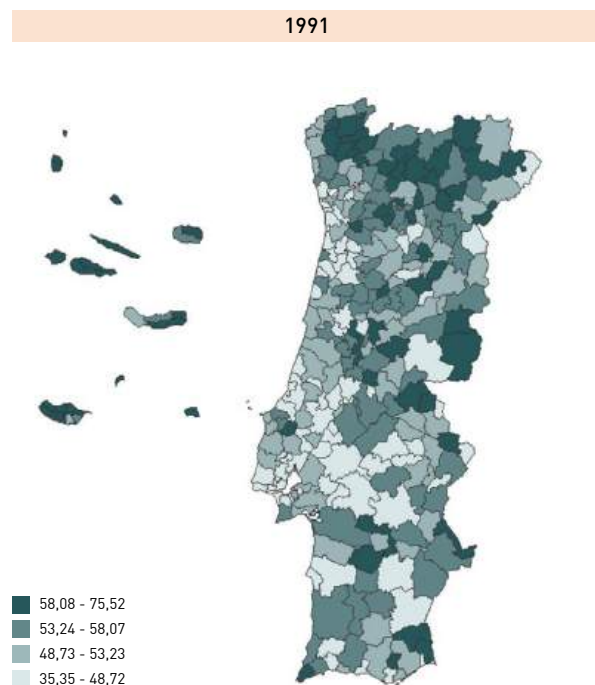


Figura 2.5 – Taxa de atraso (%) no 2º ciclo do ensino básico

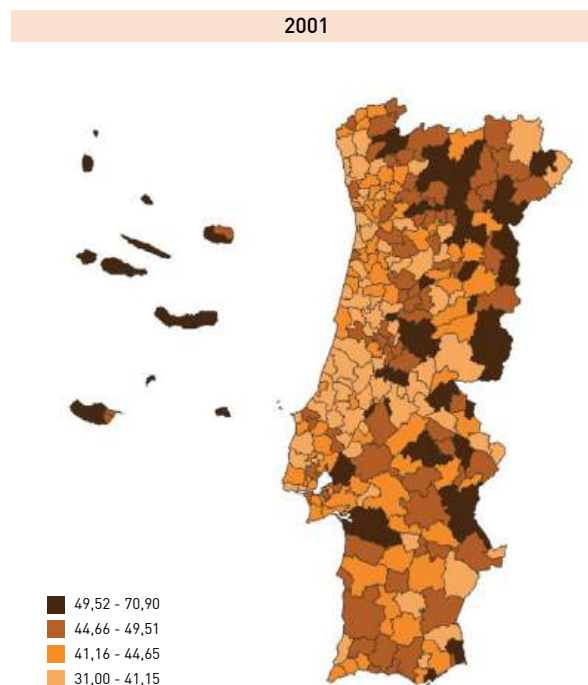


Figura 2.6 – Taxa de atraso (%) o no 2º ciclo do ensino básico

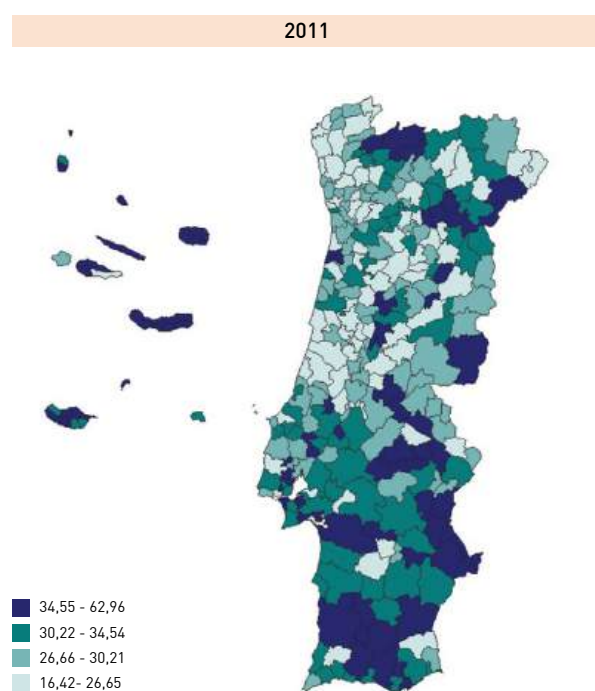


Figura 2.7 – Taxa de atraso (%) no 3º ciclo do ensino básico, por concelhos

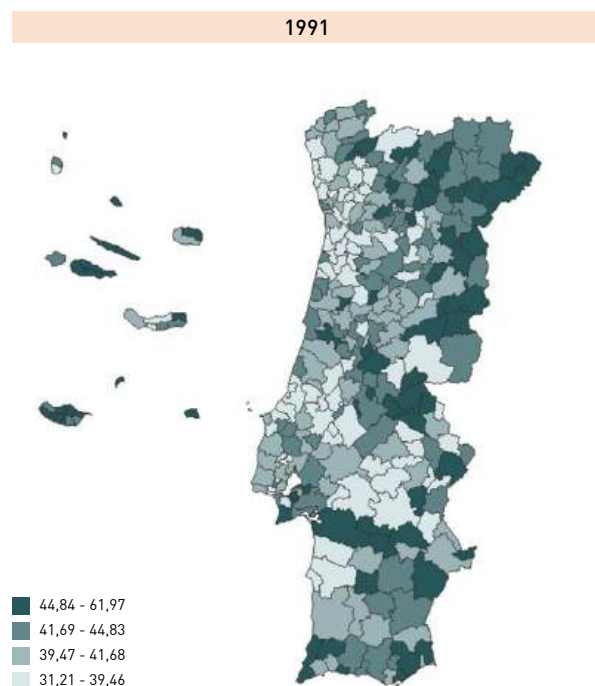


Figura 2.8 – Taxa de atraso (%) no 3º ciclo do ensino básico, por concelhos

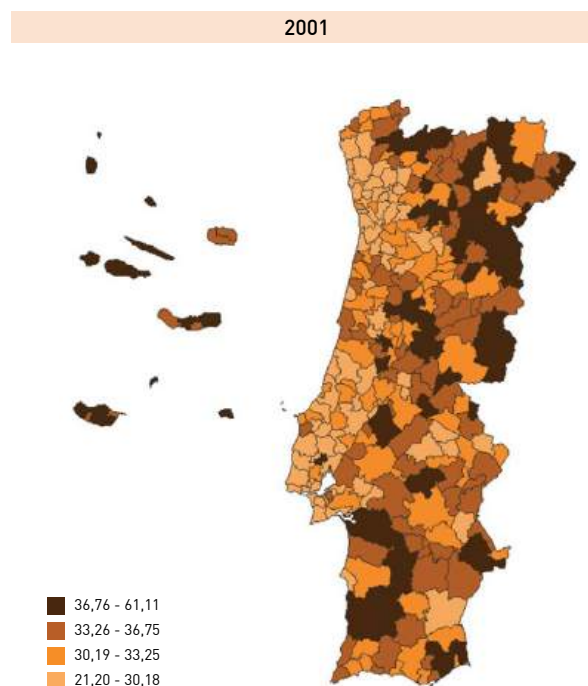


Figura 2.9 – Taxa de atraso (%) no 3º ciclo do ensino básico, por concelhos

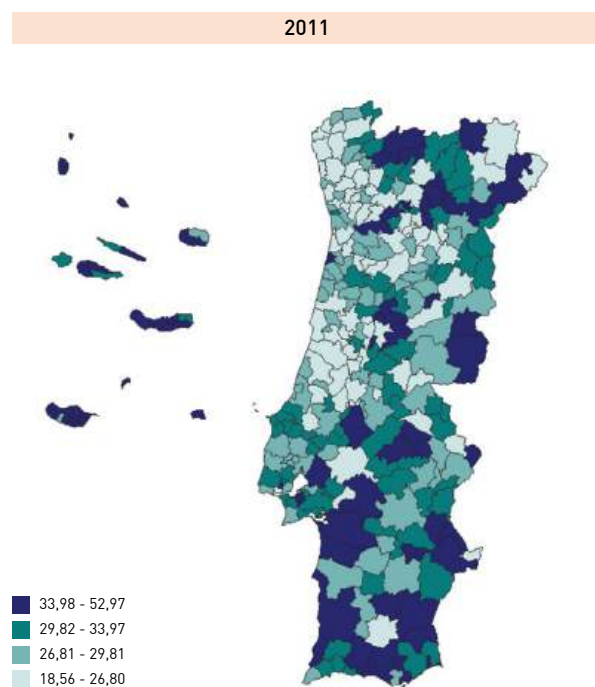


Figura 2.10 – Taxa de atraso (%) no ensino secundário, por concelhos

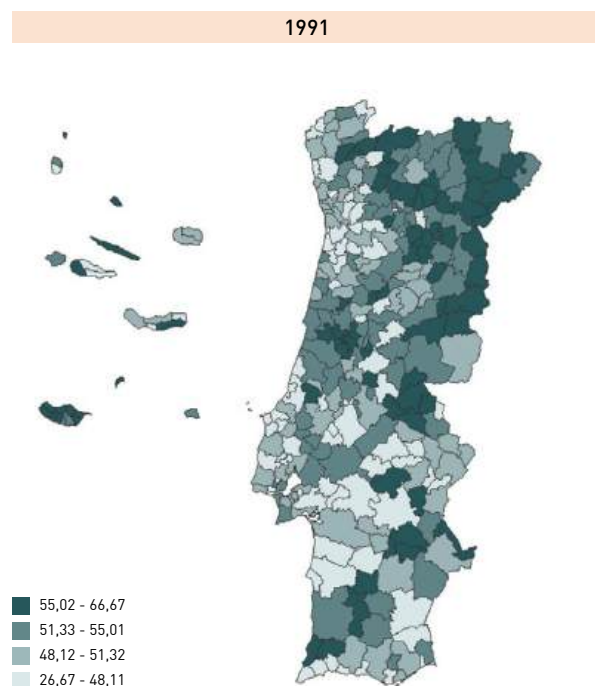


Figura 2.11 – Taxa de atraso (%) no ensino secundário, por concelhos

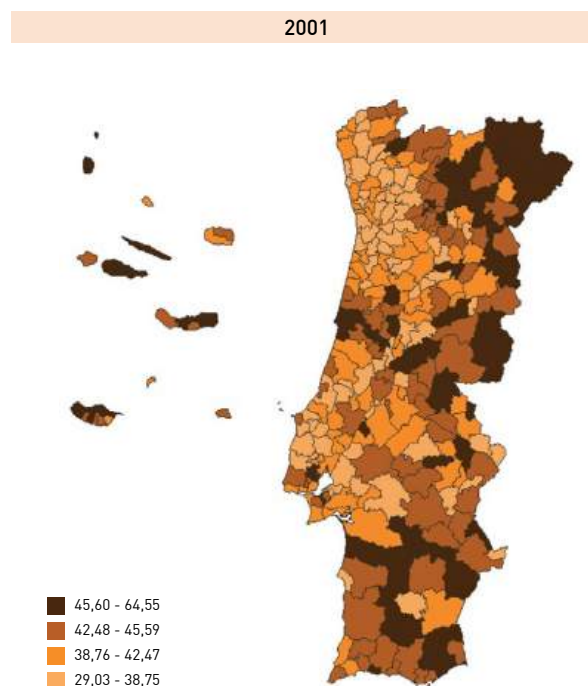


Figura 2.12 – Taxa de atraso (%) no ensino secundário, por concelhos

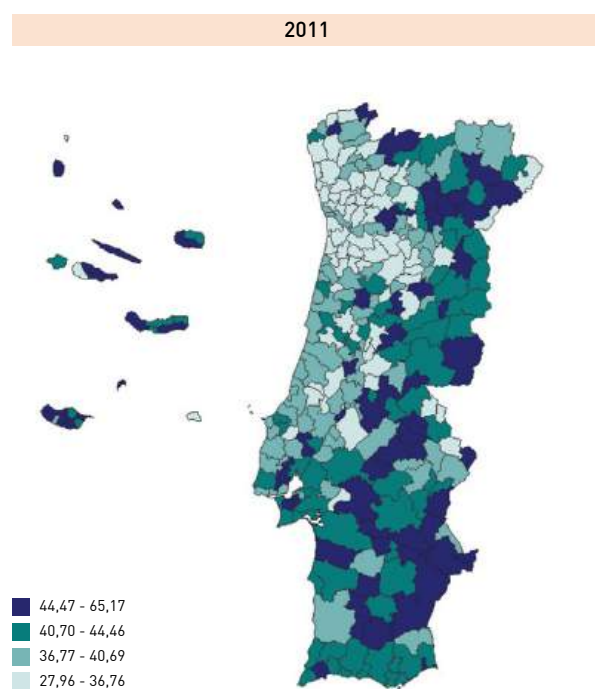


Figura 2.13 – Diferença de género (% de vantagem feminina) no atraso etário no 1º ciclo do ensino básico, por concelhos

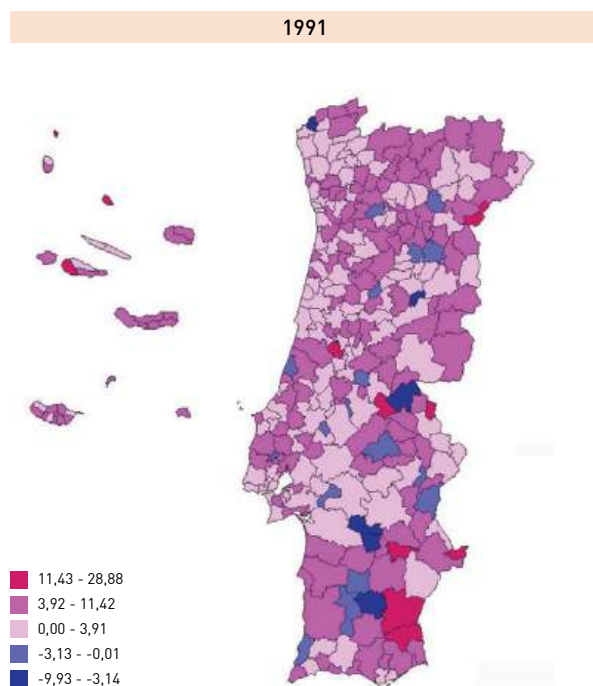


Figura 2.14 – Diferença de género (% de vantagem feminina) no atraso etário no 1º ciclo do ensino básico, por concelhos

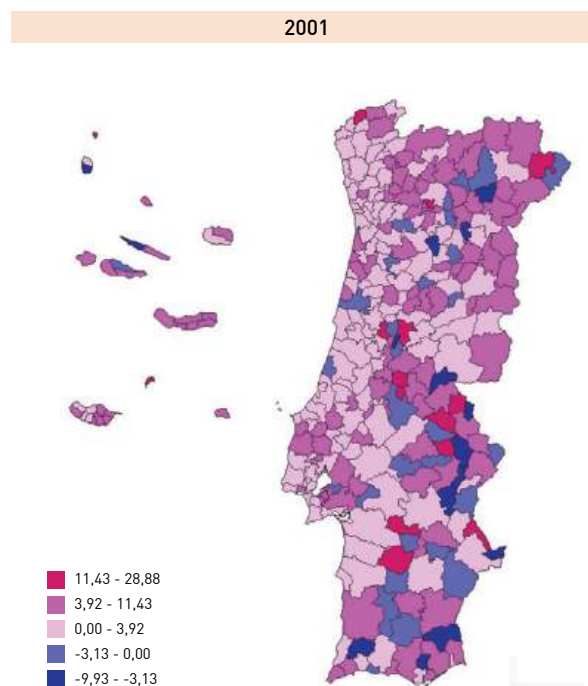


Figura 2.15 – Diferença de género (% de vantagem feminina) no atraso etário no 1º ciclo do ensino básico, por concelhos

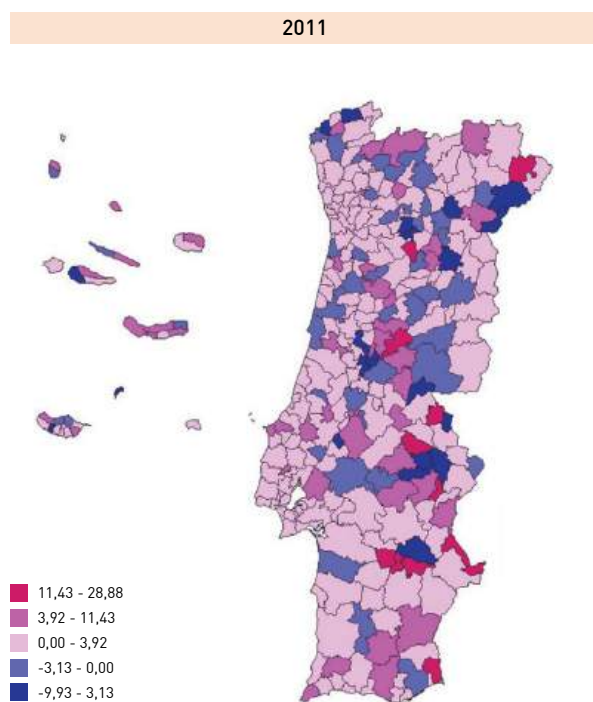


Figura 2.16 – Diferença de género (% de vantagem feminina) no atraso etário no 2º ciclo do ensino básico, por concelhos

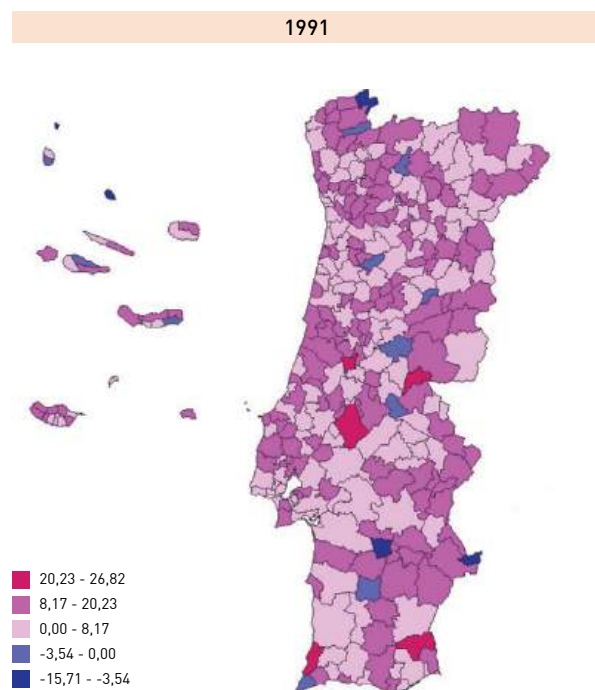


Figura 2.17 – Diferença de género (% de vantagem feminina) no atraso etário no 2º ciclo do ensino básico, por concelhos

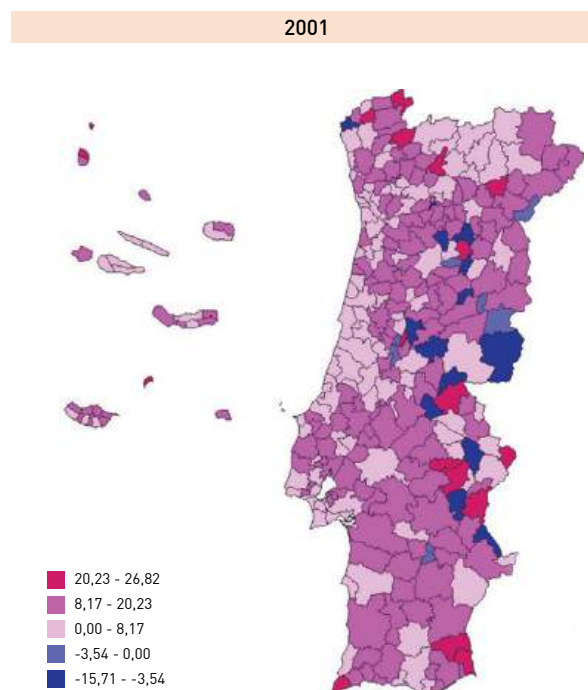


Figura 2.18 – Diferença de género (% de vantagem feminina) no atraso etário no 2º ciclo do ensino básico, por concelhos

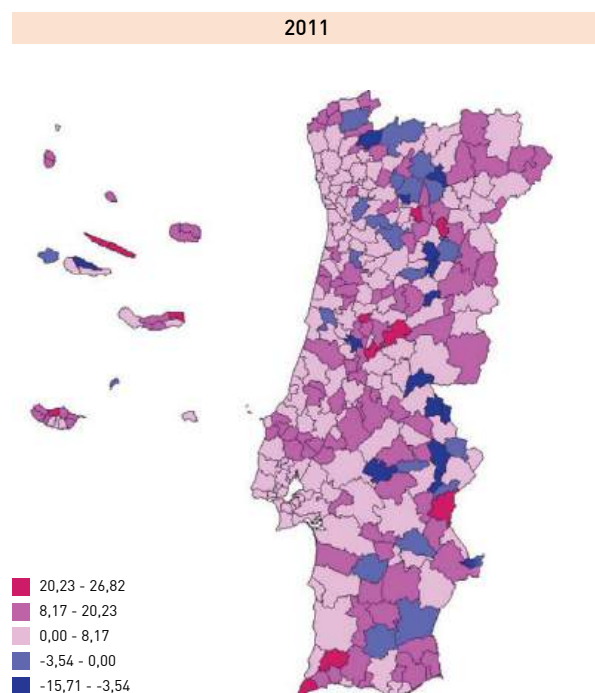


Figura 2.19 – Diferença de género (% de vantagem feminina) no atraso etário no 3º ciclo do ensino básico, por concelhos

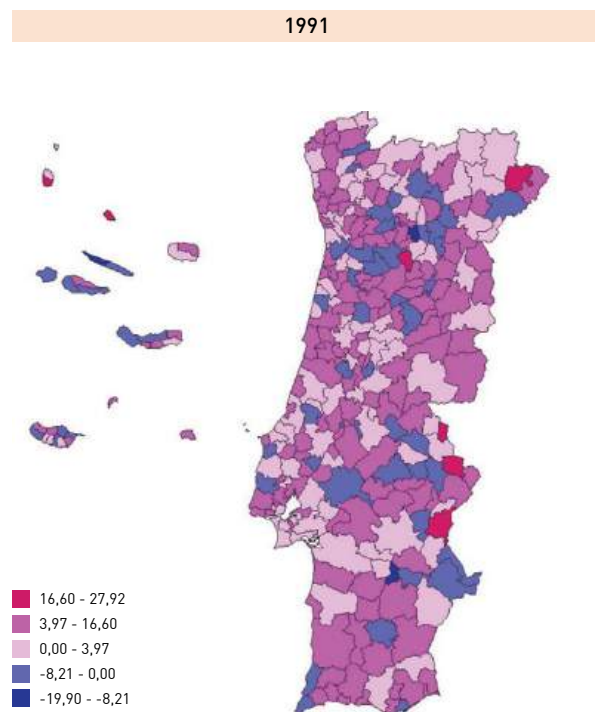


Figura 2.20 – Diferença de género (% de vantagem feminina) no atraso etário no 3º ciclo do ensino básico, por concelhos

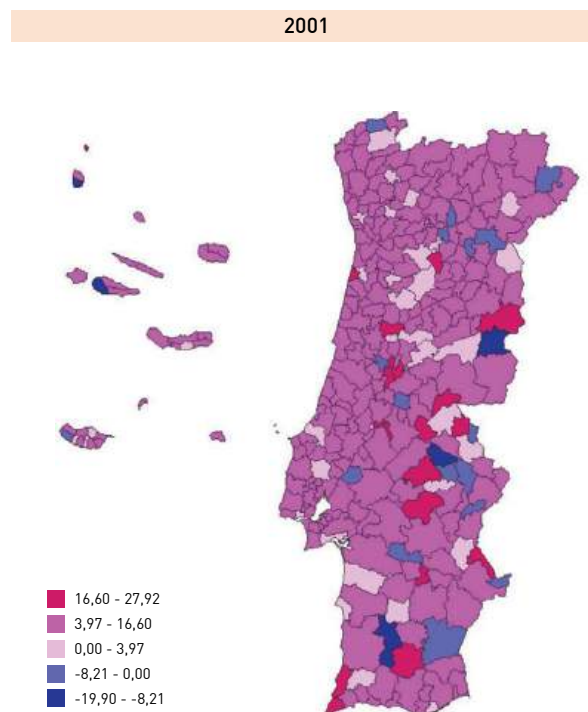


Figura 2.21 – Diferença de género (% de vantagem feminina) no atraso etário no 3º ciclo do ensino básico, por concelhos

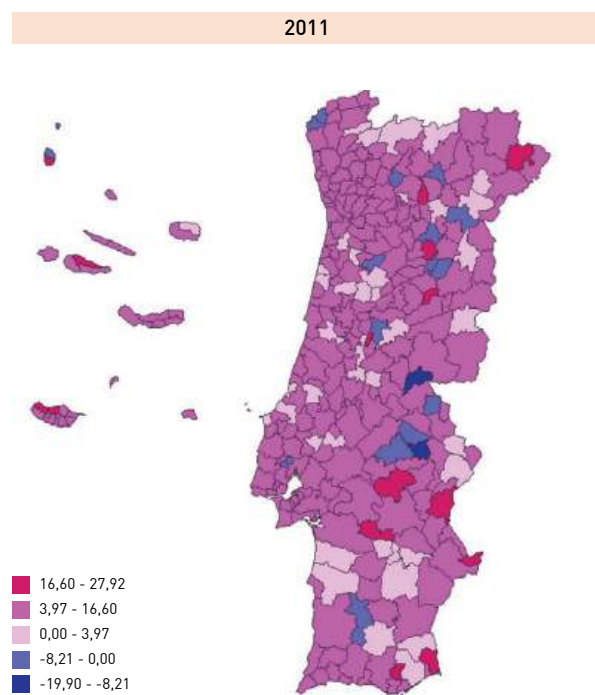


Figura 2.22 – Diferença de género (% de vantagem feminina) no atraso etário no ensino secundário, por concelhos

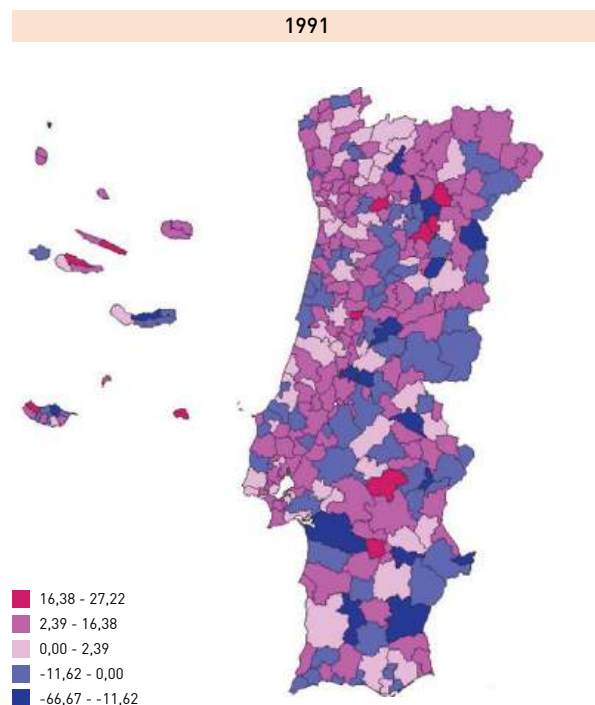


Figura 2.23 – Diferença de género (% de vantagem feminina) no atraso etário no ensino secundário, por concelhos

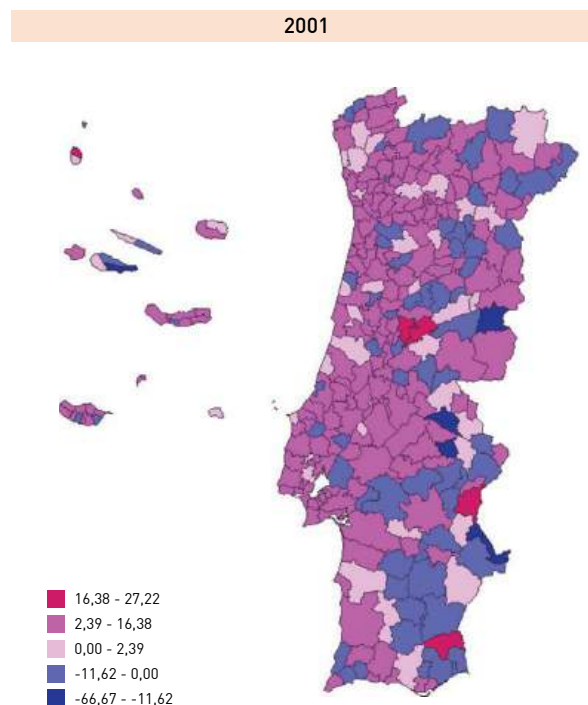


Figura 2.24 – Diferença de género (% de vantagem feminina) no atraso etário no ensino secundário, por concelhos

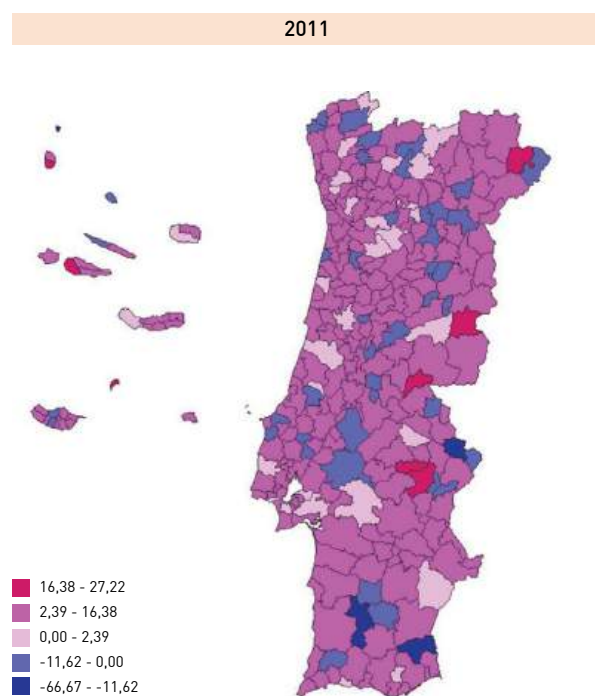


Figura 2.25 – Taxa de abandono escolar (%), por concelhos

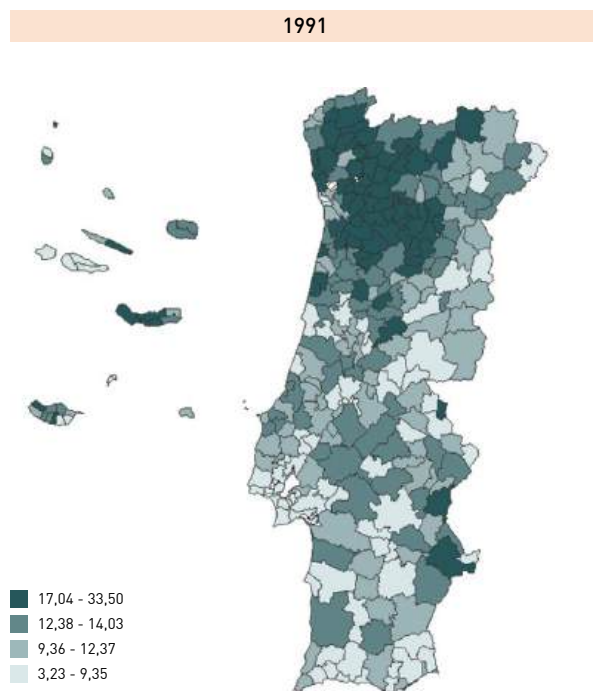


Figura 2.26 – Taxa de abandono escolar (%), por concelhos

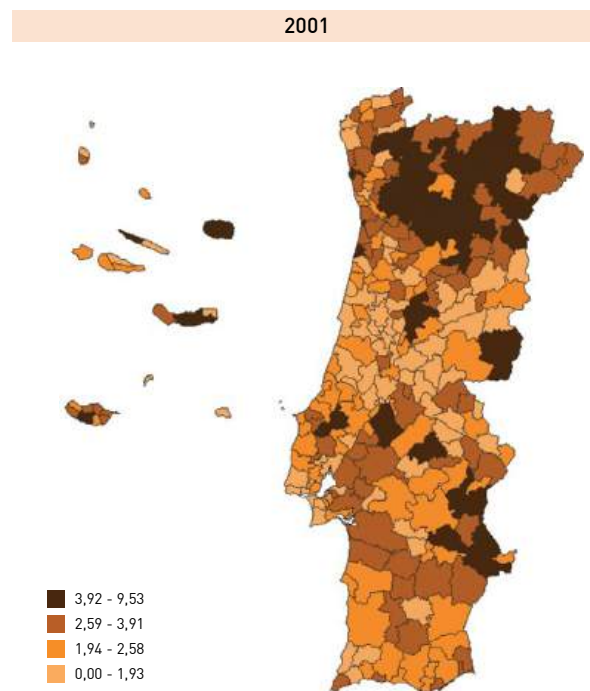


Figura 2.27 – Taxa de abandono escolar (%), por concelhos

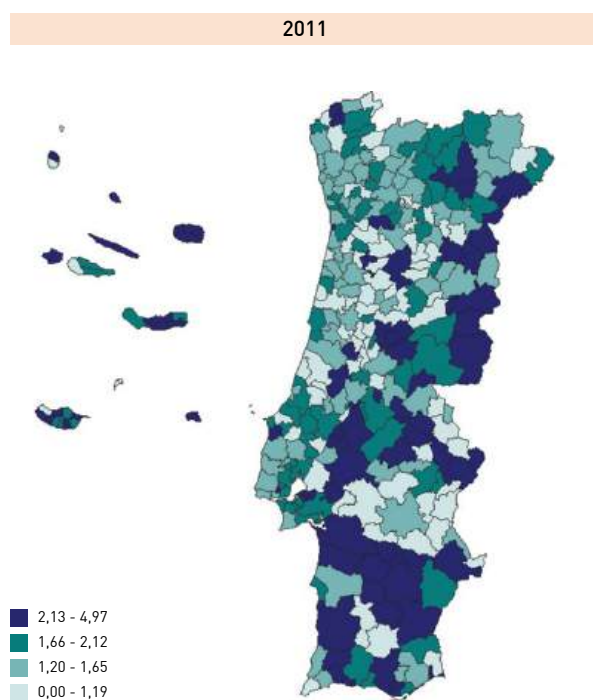


Figura 2.28 – Diferença de género (% de vantagem feminina) no abandono escolar, por concelho

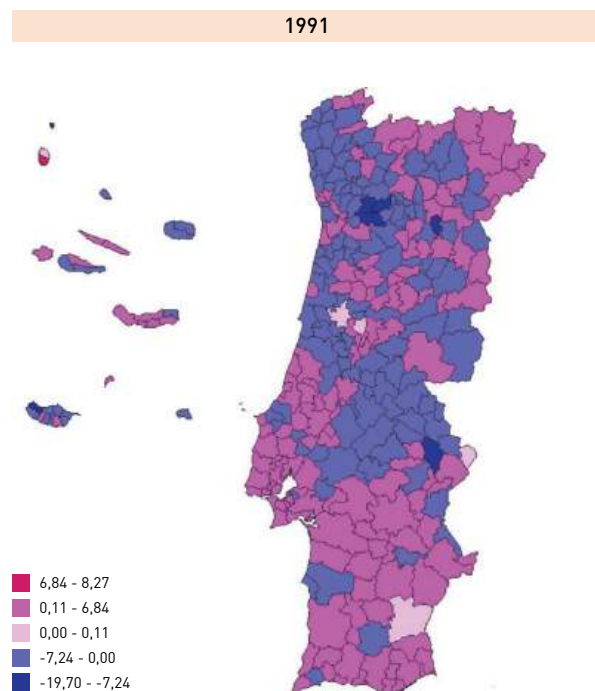


Figura 2.29 – Diferença de género (% de vantagem feminina) no abandono escolar, por concelho

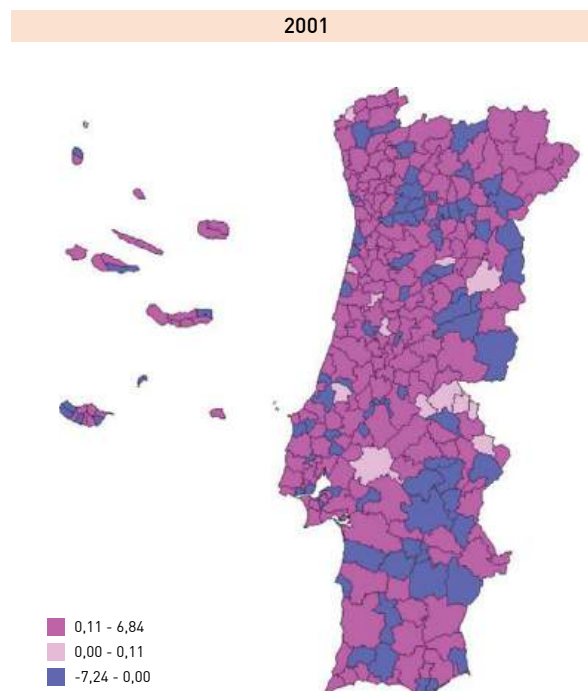


Figura 2.30 – Diferença de género (% de vantagem feminina) no abandono escolar, por concelho

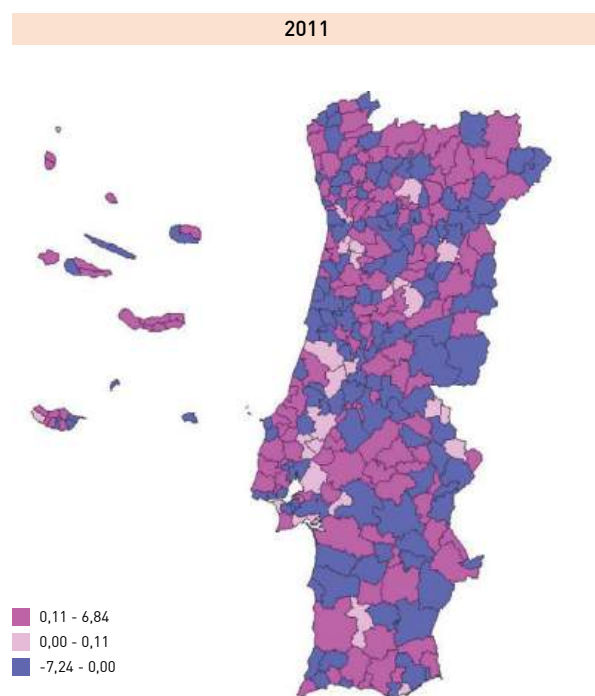


Figura 2.31 –Taxa de abandono precoce da educação (%), por concelhos

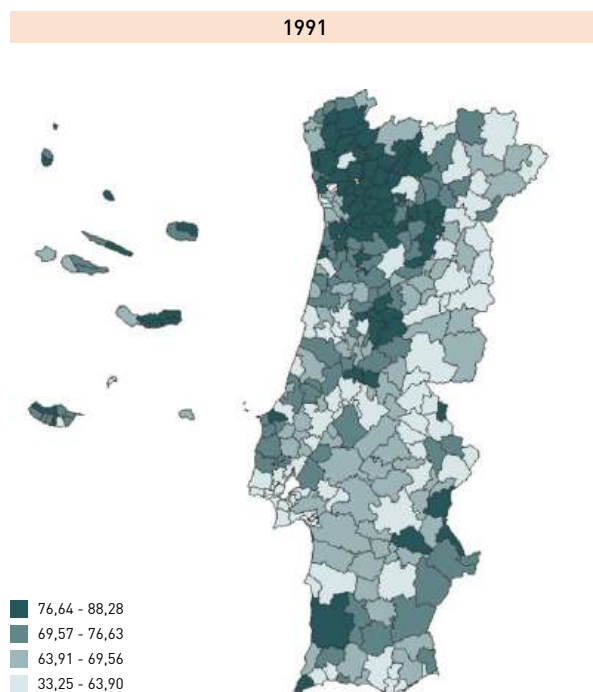


Figura 2.32 –Taxa de abandono precoce da educação (%), por concelhos

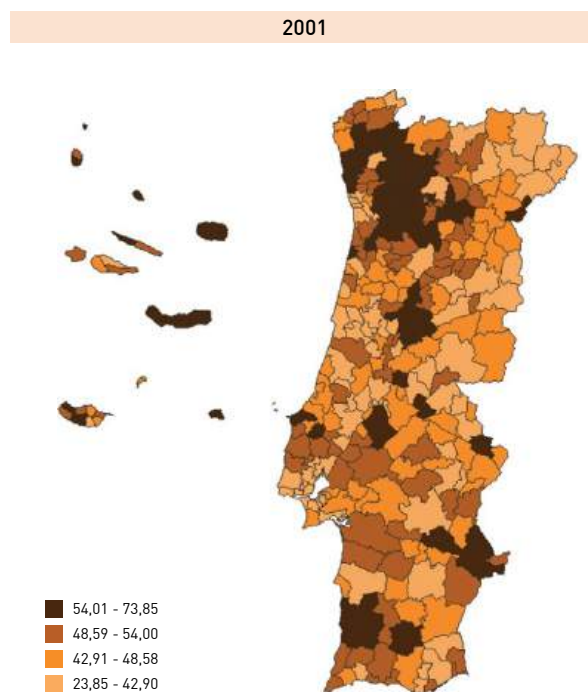


Figura 2.33 –Taxa de abandono precoce da educação (%), por concelhos

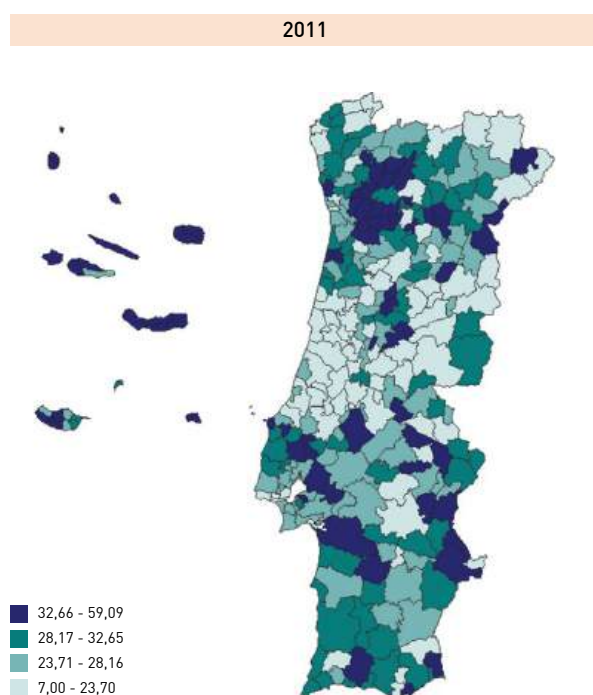


Figura 2.34 – Diferença de género (% de vantagem feminina) no abandono precoce da educação, por concelho.

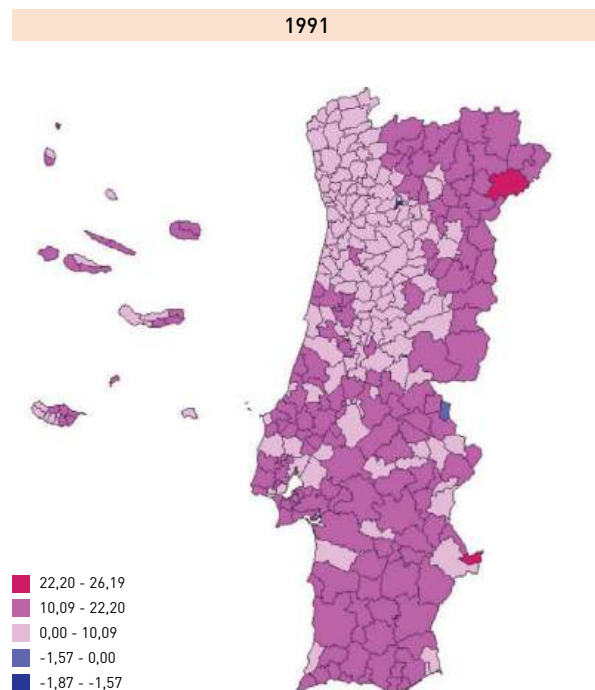


Figura 2.35 – Diferença de género (% de vantagem feminina) no abandono precoce da educação, por concelho.

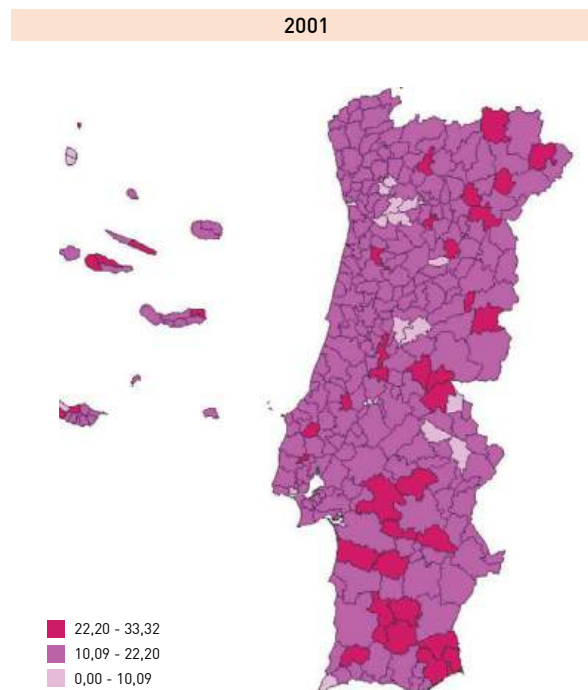


Figura 2.36 – Diferença de género (% de vantagem feminina) no abandono precoce da educação, por concelho.

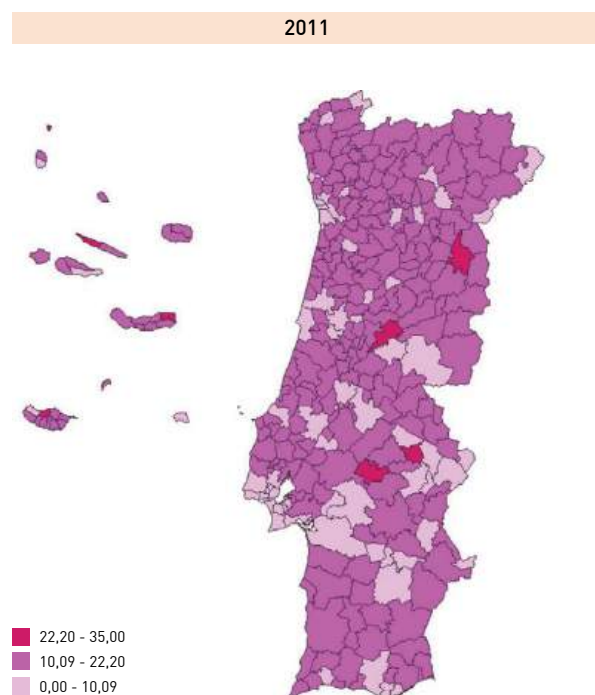


Figura 2.37 – Taxa de abandono precoce da educação (%):
Valores estimados por concelho segundo caracterísitcas
sociais e contextuais

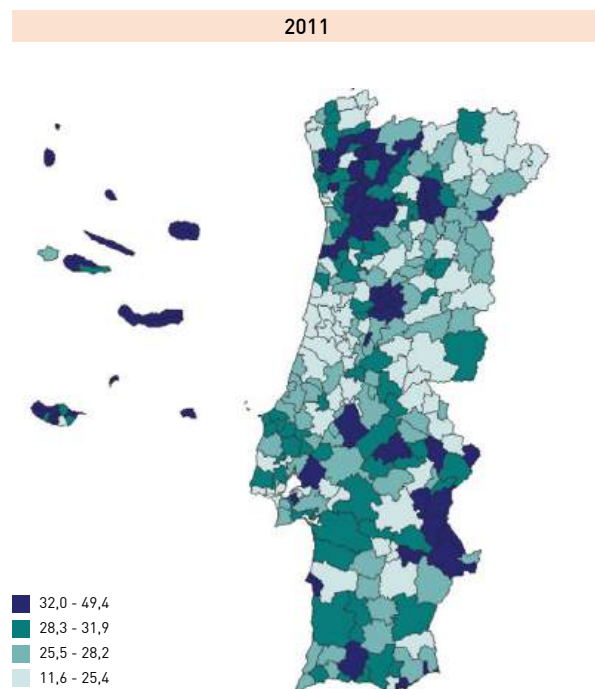
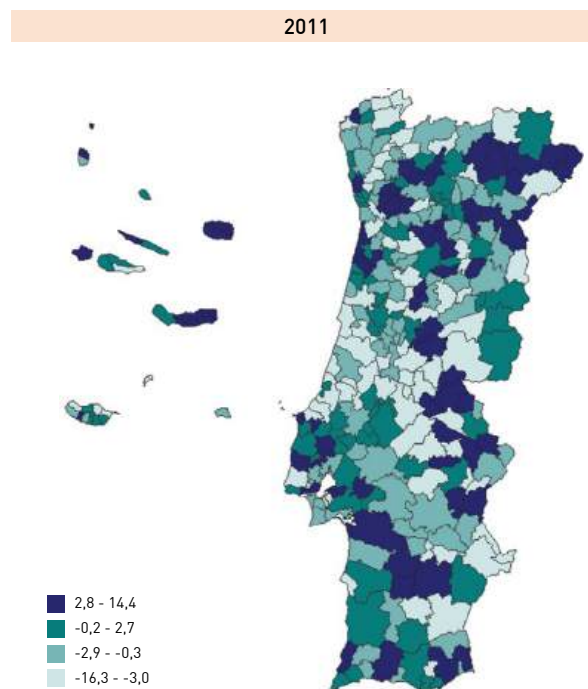


Figura 2.38 – Taxa de abandono precoce da educação (%):
Diferença dos valores observados aos valores estimados por
concelho



CONTEXTOS E RESULTADOS ESCOLARES EM PORTUGAL CONTINENTAL, 2011-2016

CAPÍTULO 3

**RESULTADOS ESCOLARES E CONTEXTOS CONCELHIOS
EM PORTUGAL CONTINENTAL, 2011-2016**



INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta uma resenha de indicadores sobre os resultados escolares em Portugal Continental à escala concelhia, tomando como referência o período decorrido entre 2011 e 2016, e buscando relacioná-los com os **contextos socioeconómicos concelhios**. Para além da simples descrição das variações observadas, a questão orientadora foi a de medir e representar as relações dos desempenhos escolares com condicionantes socioeconómicas e, quando se revelem significativas, a aproximação ou afastamento, positivo ou negativo, dos resultados observados em cada concelho relativamente ao estimado segundo as características contextuais e da sua população escolar.

A análise limita-se ao território continental, devido à insuficiência de dados sobre a Regiões Autónomas para algumas das variáveis utilizadas. No interior deste período, trabalhámos dados de diferentes anos ou intervalos de anos, consoante a natureza dos dados e a disponibilidade das fontes.

Um primeiro indicador de desempenho escolar é a taxa de **transição ou conclusão** por ciclo de escolaridade. Trata-se, como o nome indica, de um indicador lato de sucesso escolar que o define como a transição de ano ou conclusão do ciclo. Pela sua natureza, esta taxa presta-se mal a agregações plurianuais, pelo que decidimos trabalhá-la só para um ano. Usámos os dados do ano letivo de 2013/14, por ser um ano central do período delimitado, tendo calculado a taxa por ciclo e por concelho a partir dos dados da base MISI, cedidos pela Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência do Ministério da Educação (DGEEC).

O segundo conjunto de indicadores de desempenho escolar respeita aos **resultados nos exames nacionais** obtidos, em média, pelos alunos de cada concelho, cedidos anualmente pelo Júri Nacional de Exames, e que para o efeito presente agregámos por concelho. Para anular possíveis flutuações espúrias na curta duração, introduzidas pelos graus variáveis de dificuldade nos exames e por possíveis fatores aleatórios, usámos cumulativamente dois procedimentos. Primeiro, a média dos resultados de exame em cada ciclo, ano e concelho foi indexada à média nacional respetiva, tomando esta última o valor fixo 100 em todos os anos. Seguidamente, calculámos a média dos índices anuais ao longo de períodos de entre o mínimo de três e o máximo de seis anos, consoante o número de anos letivos em que se realizaram exames nacionais de cada ciclo, dentro do período considerado (2013 a 2015 no 1º ciclo, 2012 a 2015 no 2º ciclo, e 2011 a 2016 no 3º ciclo e no ensino secundário). Apenas se consideraram para análise os concelhos com resultados num mínimo de três anos da série do ciclo em causa.

Buscámos a relação dos resultados escolares com os contextos socioeconómicos dos concelhos, usando sistematicamente indicadores de síntese que construímos para cada ciclo de escolaridade. A metodologia de construção destes encontra-se explanada em Batista, Franco, e Santos (2014), juntamente com os resultados para o 2º e 3º ciclos e o ensino secundário. O cálculo partiu da redução estatística de um grande conjunto de indicadores a componentes fatoriais, segundo um procedimento idêntico ao apresentado no capítulo anterior, pela qual chegámos aos componentes de contexto que classificámos como “urbano, atividade de serviços de qualificação elevada”; “atividade industrial de qualificação média-baixa”; “atividade de turismo e serviços de qualificação média”; “desvantagem socioeconómica (exclusão)”; e “agrícola, atividade agrícola de qualificação baixa”. À pontuação estatística de cada concelho nestes componentes juntámos variáveis de caracterização da população escolar das escolas públicas de cada concelho, apuradas a partir da base de dados MISI relativa a 2013/14, em análises de regressão múltipla tendo como variável dependente as médias dos índices dos resultados dos exames nacionais, de que retivemos os modelos com melhor qualidade estatística.

Os indicadores socioeconómicos de síntese resultaram, finalmente, das equações de regressão obtidas para cada ciclo. O indicador do 1º ciclo foi agora calculado pela primeira vez, sobre os resultados de 2013 a 2015, e o do 2º ciclo foi retificado e atualizado relativamente à publicação citada, usando os resultados dos exames dos quatro anos entre 2012 e 2015, o que melhorou bastante a sua capacidade explicativa. Para o 3º ciclo e o ensino secundário, usámos os indicadores apurados pelas equações publicadas em 2014, que retiveram capacidade explicativa face aos resultados atualizados de exames.

Estes indicadores permitiram-nos, primeiro, estimar os valores dos resultados dos exames que se verificariam em cada concelho, se fosse total e linearmente determinados pela variação do seu potencial socioeconómico (valores estimados); e, em seguida, medir os desvios positivos ou negativos dos valores observados aos valores estimados, indicando em que medida cada concelho se aproximou, superou ou ficou aquém do seu potencial socioeconómico estimado.

Outro conjunto de indicadores que construímos, a partir dos resultados dos exames nacionais, serve o resumo visual, num *scoreboard*, de medidas simplificadas de “posição” (resultados dos exames de cada ciclo, comparados às médias nacionais), de “progressão” desses resultados ao longo do intervalo de anos considerado, e da “tendência” resultante do cruzamento da “posição” com a “progressão”, através de um código de cores que aplicámos à cartografia.

O primeiro indicador de *scoreboard*, o de posição, opera sobre a média dos índices dos resultados dos exames de cada ciclo efetuados no período. Cada intervalo de valores dessa média foi classificado qualitativamente, e a cada um foi atribuída uma cor, segundo a escala expressa na Tabela 3.1:

Tabela 3.1: Scores de posição atribuídos à média dos índices

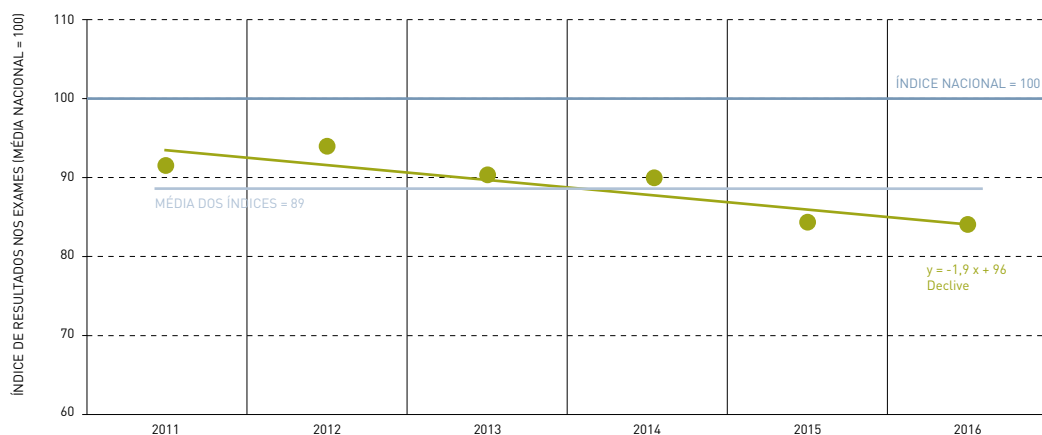
Média	Score de posição
$> =100$	Bom
$[95,100[$	Sofrível
$]85,95[$	Em risco
$< =85$	Mau

O segundo indicador resume a progressão desses mesmos resultados. Trata-se do declive da reta ajustada ao conjunto de valores dos índices de resultados obtidos pelo concelho em todos os anos em análise. A Tabela 3.2 e o Gráfico 3.1 mostram um exemplo fictício de valores e a sua demonstração gráfica:

Tabela 3.2: Exemplo de valores de índices, média e declive

Ano	Índice Exame (Nacional=100)
2011	91,6
2012	93,9
2013	90,6
2014	89,7
2015	84,6
2016	83,9
Média	89
Declive	-1,9

Gráfico 3.1: Exemplo gráfico de média dos índices e declive



Tal como para a média dos índices, aos intervalos de valores do declive fizemos corresponder diferentes scores, conforme exposto na Tabela 3.3:

Tabela 3.3: Scores de progressão atribuídos aos declives

Declive	Score de progressão
$> =2$	Bom
$]0,2[$	Sofrível
$] -2,0[$	Em risco
$< = -2$	Mau

O terceiro indicador de *scoreboard*, que denominamos tendência, cruza a média dos índices e a sua progressão ao longo dos anos considerados. A Tabela 3.4 apresenta a combinação de *scores* que constitui a tendência. Assim, por exemplo, mesmo que um concelho tenha obtido uma média de *score* “bom”, se a progressão dada pelo declive for “má”, a tendência será classificada como “em risco”. Se, por outro lado, a média tiver o *score* “mau”, mas o da progressão “bom”, a tendência será “sofrível”. Assim, a tipologia faz sobressair pela positiva os concelhos que progrediram para significativamente melhores resultados, e pela negativa os que regrediram para significativamente piores.

Tabela 3.4: *Scores* atribuídos à tendência, segundo as combinações dos *scores* de posição (média) e de progressão (declive)

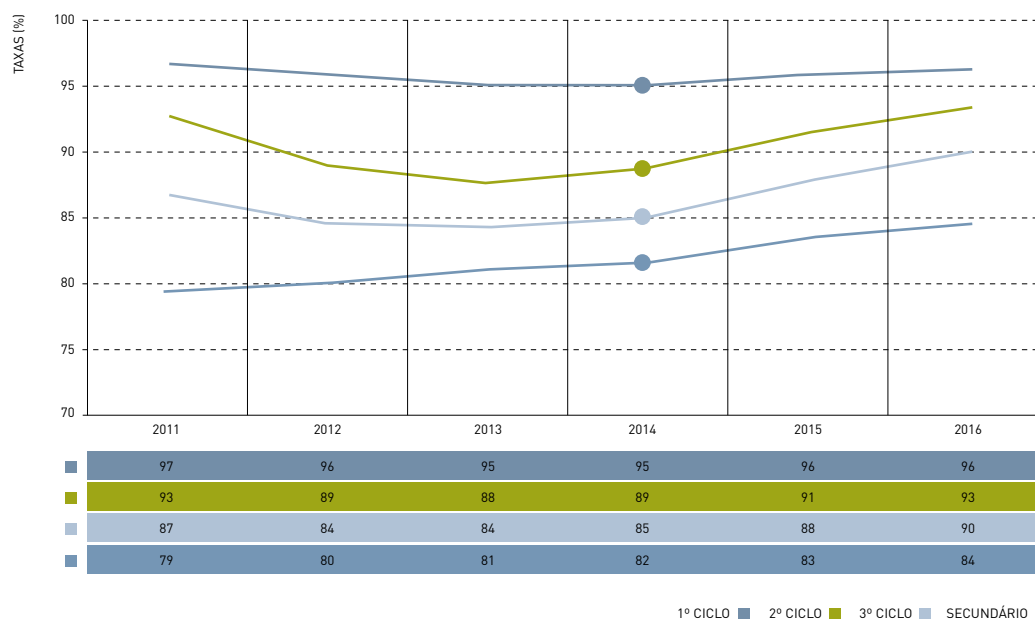
Score de posição	Score de progressão	Score de tendência
Bom	Bom	Bom
Bom	Sofrível	Bom
Sofrível	Bom	Bom
Bom	Em risco	Sofrível
Sofrível	Sofrível	Sofrível
Em risco	Bom	Sofrível
Mau	Bom	Sofrível
Bom	Mau	Em risco
Sofrível	Em risco	Em risco
Em risco	Sofrível	Em risco
Mau	Sofrível	Em risco
Sofrível	Mau	Mau
Em risco	Em risco	Mau
Em risco	Mau	Mau
Mau	Em risco	Mau
Mau	Mau	Mau

O restante deste capítulo está organizado em três secções. A primeira refere-se às taxas de transição ou conclusão dos diferentes ciclos de estudos em 2013/14. A segunda apresenta os indicadores de resultados nos exames nacionais, analisando a sua relação com os contextos socioeconómicos concelhios e os desvios aos valores estimados segundo esses contextos, bem como o comentário aos *scoreboards* dos resultados. Finalmente, a terceira secção apresenta a cartografia respeitante a este ponto.

TAXA DE TRANSIÇÃO OU CONCLUSÃO

Embora, ao nível agregado, a taxa de transição ou conclusão tenda a ser relativamente estável ao longo do tempo, a utilização de um único ano deve ser contextualizada nas variações decorridas durante o período de referência. O Gráfico 3.2 começa por fazer essa contextualização na evolução da taxa à escala nacional, entre 2011 e 2016.

Gráfico 3.2: Taxa de transição ou conclusão (%) por ciclo de escolaridade, Portugal, 2010/11 – 2015/16



Fonte: DGEEC, Estatísticas da Educação 2015/16

Todas as séries apresentam oscilações ao longo dos seis anos considerados, desenhando tendências. No 1º ciclo, a série é muito estável e as variações de tendência são relativamente pouco significativas. Ainda assim, o sucesso escolar registou um decréscimo continuado entre 2011 e 2014, invertendo a tendência em 2015 no sentido da aproximação aos valores iniciais. Ao ano letivo de 2013/14 corresponde, assim, o nível mínimo de sucesso escolar neste ciclo.

No 2º e no 3º ciclos, reedita-se a concavidade das séries, com maiores amplitudes e uma cronologia diferente. Em ambos os ciclos, o sucesso escolar reduziu-se em paralelo até 2013, de modo mais acentuado no 2º ciclo, encetando a recuperação logo em 2014 até superar os níveis iniciais. No ano de 2013/14, a taxa de transição ou conclusão situa-se assim, em ambos os ciclos, em níveis intermédios por relação ao período, e num início de recuperação.

No ensino secundário, por fim, a tendência foi mais linear, de aumento continuado do sucesso escolar ao longo dos seis anos, pelo que o ano letivo de 2013/14 se posiciona, igualmente, como um ano intermédio no que respeita ao sucesso escolar.

Antes de comentarmos a distribuição territorial do sucesso escolar em 2014, há que advertir que a utilização dos valores concelhios de um só ano não está isenta do risco de “fotografar” flutuações espúrias, sobretudo em concelhos pequenos e como tal com reduzido número de estudantes. Tendo isto em mente, emerge ainda assim um padrão territorial claro nos três ciclos do ensino básico, em que os concelhos do litoral e mais ocidentais do centro e norte aparecem comparativamente favorecidos pelo sucesso escolar (Figuras 3.1 a 3.3). Padrão este que, contudo, se vai desagregando à medida que subimos nos ciclos, devido, por um lado, à quebra em algumas áreas de concelhos contíguos, incluindo na Área Metropolitana do Porto, logo a partir do 2º ciclo; e, por outro, à maior propagação de áreas de sucesso escolar no 3º ciclo mais para o interior, em particular pelas Beiras, o Alto Alentejo e o Alentejo Central.

A distribuição do sucesso apresenta-se completamente diferente no ensino secundário (Figura 3.4). As áreas de concelhos com maior sucesso aparecem aqui mais fragmentadas e dispersas, a noroeste e sobretudo em faixas do interior, de norte a sul do Continente – efeito, muito provavelmente, da recente expansão da via profissional no ensino secundário público, que ao longo do período registou taxas de transição ou conclusão consistentemente superiores às da via científica ou humanística.

Refira-se, para concluir, que não encontrámos correlação significativa dos valores desta taxa com os indicadores socioeconómicos concelhios, em nenhum dos ciclos. Não significa isto que essas variações sejam independentes dos contextos socioeconómicos, mas tão-só, provavelmente, que a configuração dos fatores de contexto da transição de ano ou da conclusão dos ciclos é diferente, e atua a escalas de maior proximidade, do que as que influenciam as variações do abandono precoce da educação, como vimos no Capítulo 2, ou os resultados nos exames nacionais, como veremos na próxima secção deste capítulo. Como teremos oportunidade de mostrar no Capítulo 4, essas configurações emergem, com muita nitidez, à escala das escolas (agrupadas ou não).

Resultados nos exames nacionais

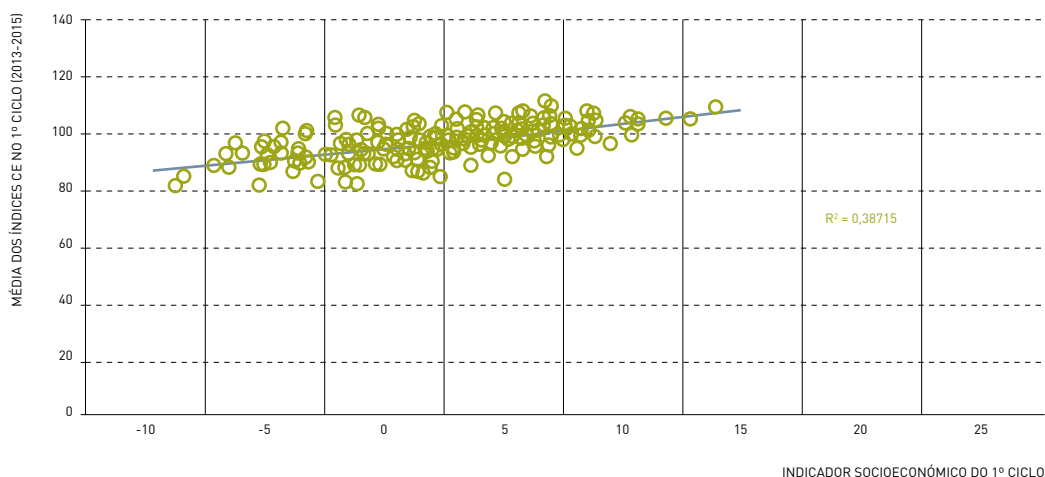
Conforme explicámos na introdução a este capítulo, apresentamos os resultados dos exames nacionais na forma de médias plurianuais dos índices dos resultados médios obtidos em cada concelho e cada ano, na totalidade dos exames de cada ciclo. A base fixa dos índices, de valor 100, corresponde à média nacional dos exames nos mesmos ano e ciclo. Assim, são anuladas as variações interanuais que se devam a diferenças nos graus de dificuldade das provas, refletidas nas flutuações das médias nacionais, bem como a flutuações aleatórias das médias de resultados anuais que se devam aos relativamente pequenos números de alunos examinados em muitos concelhos.

Os resultados dos exames nacionais no 1º e do 2º ciclo restringem-se, necessariamente, aos anos em que se realizaram: respetivamente, os três de 2013, 2014 e 2015, e os quatro de 2012, 2013, 2014 e 2015. Como tal, as médias dos índices desses anos poderão não atenuar tanto os efeitos de variações aleatórias como nos outros ciclos, para que contamos com séries de seis anos.

A distribuição territorial dos resultados do 1º ciclo mostra uma faixa contínua com melhores índices ao longo de todo o norte e centro do Continente, prolongando-se para o interior a sul do Douro, até às Beiras e Serra da Estrela. Inversamente, no nordeste, especialmente Trás-os-Montes e Douro, e na metade sul do Continente, incluindo a Área Metropolitana de Lisboa, predominam os concelhos com resultados inferiores à média nacional (Figura 3.5).

Entretanto, como mostra o Gráfico 3.3, essa distribuição encontra-se bastante correlacionada com os contextos socioeconómicos concelhios, tal como retratados pelo indicador socioeconómico do 1º ciclo; a variação deste explica 39% da variância dos índices. Como em todos os gráficos de regressão que sucessivamente apresentaremos, a reta indica os índices médios de exame estimados pelo modelo estatístico para cada valor do indicador socioeconómico; cada ponto representa o cruzamento dos valores do indicador socioeconómico e da média dos índices de exame correspondente a um concelho. Consequentemente quanto mais afastado um ponto se encontra da reta, mais os resultados de exame desse concelho se desviam, positiva ou negativamente, do que podemos estimar segundo as suas características contextuais.

Gráfico 3.3: Relação entre o indicador socioeconómico e a média dos índices das classificações de exame (CE) no 1º ciclo, 2013-2015



Fonte: Cálculo dos autores

No mapeamento dos valores estimados (Figura 3.6), observa-se uma concentração dos mais elevados, *grossa modo* coincidente com a distribuição que vimos dos resultados observados, mas com algumas áreas de descoincidência, a que correspondem desvios mais significativos dos resultados reais aos inferidos do potencial socioeconómico dos concelhos. Esses desvios destacam, entre aqueles cujos resultados mais superaram as condicionantes socioeconómicas, concelhos noutras zonas do país: em particular no Alto Tâmega, nas áreas de Viseu, Dão e Lafões e das Beiras e Serra da Estrela, bem como no Baixo Alentejo (Figura 3.10). Inversamente, a maior parte dos concelhos de Trás-os-Montes e do Algarve, bem como vários da Área Metropolitana de Lisboa e do Alentejo Litoral, formam áreas com desempenhos abaixo dos estimados segundo os seus contextos socioeconómicos.

A distribuição dos *scores* das médias observadas nos exames do 1º ciclo (Figura 3.8) refletem, obviamente, as distribuições anteriormente comentadas, com os valores iguais ou superiores à média nacional aglomerados nas áreas antes identificadas como tendo melhores resultados. No que respeita à média dos resultados escolares no período em análise (2013-2015), sobressaem os concelhos com resultados iguais ou superiores à média nacional (112 concelhos em 278), ou ligeiramente inferiores, no *score* “sofável” (91). Estes resultados sugerem pouca dispersão dos resultados neste primeiro

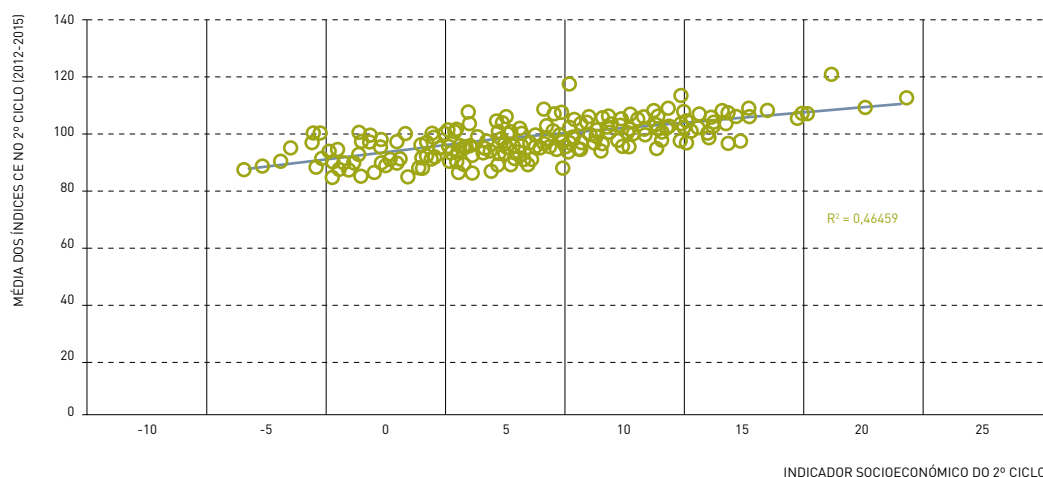
ciclo de estudos. Apenas seis concelhos de Portugal Continental apresentam um resultado claramente inferior à média nacional: situam-se no interior, em particular no Alentejo (Aljustrel, Avis, Moura e Mourão) e na Região Centro (Figueira de Castelo Rodrigo e Vila Velha de Ródão).

Porém, os resultados nestes três anos progrediram de forma diferenciada consoante os concelhos do país (Figura 3.9). Metade dos concelhos teve um declive positivo, sendo de realçar o *score* “bom” em (apenas) três dos concelhos com média classificada em “mau”: Aljustrel, Figueira de Castelo Rodrigo e Vila Velha de Ródão. Cerca de um quinto teve uma progressão francamente negativa, distribuindo-se um pouco por todo o território, mas com algumas zonas de concentração, no Alto Minho, no Douro, e no Alentejo Litoral e Baixo Alentejo. A distribuição das tendências resultantes (Figura 3.10) não revela um padrão de recuperação, com as tendências mais preocupantes a coincidirem, em grande medida, com as áreas de resultados mais fracos no norte interior e no sul.

A distribuição territorial dos resultados do 2º ciclo (Figura 3.11) é muito semelhante à que observámos no ciclo anterior, com um predomínio de resultados claramente superiores à média nacional na faixa ocidental norte e centro, e com o mesmo prolongamento para o interior. Diferencia-se, sobretudo, da do 1º ciclo pela maior expressão de resultados próximos da média nacional em faixas de concelhos do interior, nomeadamente nas áreas de Coimbra, Beira Baixa e Beiras e Serra da Estrela, bem como através do Baixo Alentejo e do Algarve oriental.

A correlação com o indicador socioeconómico para este ciclo também é significativa e um pouco mais elevada; os contextos socioeconómicos explicam cerca de 46% da variância dos resultados nos exames (Gráfico 3.4).

Gráfico 3.4: Relação entre o indicador socioeconómico e a média dos índices das classificações de exame (CE) no 2º ciclo, 2012-2015



Fonte: Cálculo dos autores

O mapa dos valores estimados é semelhante àquele obtido no 1º ciclo, refletindo uma idêntica distribuição dos fatores de contexto (Figura 3.12). Como a correlação observada faz esperar, a coincidência com a cartografia dos valores observados é muito grande. Ainda assim, existem desvios significativos aos valores estimados (Figura 3.13). Os mais positivos encontram-se constelados em concelhos do noroeste, especialmente no Cávado e do Ave; em torno da área de Viseu, Dão e Lafões; no interior do Alentejo Central, e no Alentejo meridional. As áreas mais amplas de desvios negativos situam-se em Trás-os-Montes, na parte interior da região de Coimbra, no Médio Tejo e em torno da Área Metropolitana de Lisboa.

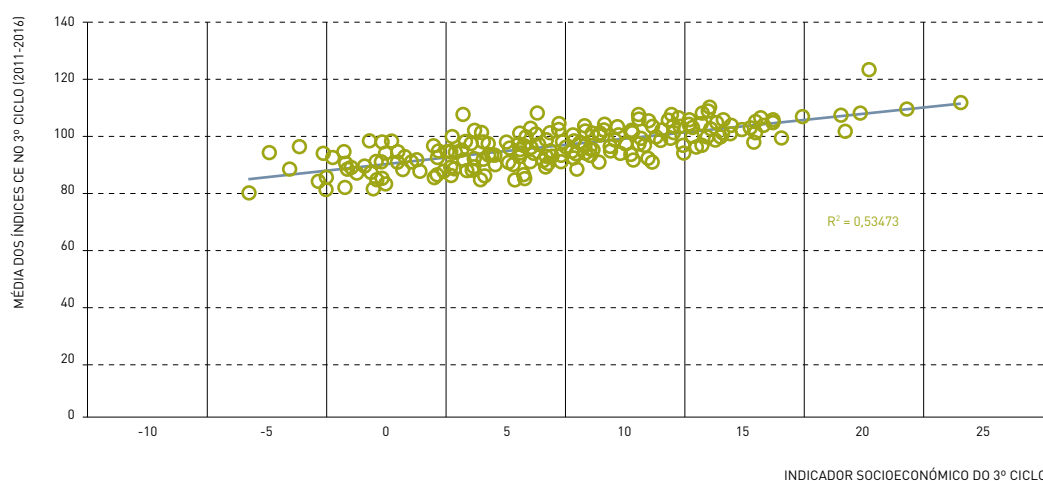
Também no 2º ciclo, a maioria dos concelhos obteve uma média do período próxima ou mesmo superior à média nacional, evidenciando-se obviamente o *score* “bom” nas áreas onde anteriormente constatámos os melhores resultados (Figura 3.14). Contudo, pouco menos de metade dos concelhos teve progressões positivas ao longo dos quatro anos. Cerca de 40% tiveram progressões negativas de baixa intensidade (“em risco”) e alguns evoluíram de forma francamente negativa (Figura 3.15). Estes situam-se predominantemente no interior, mas com alguns casos também no Oeste (como Torres Vedras, Lourinhã, e Cadaval), no Alentejo Litoral (Alcácer do Sal) e no Algarve (Aljezur, Vila do Bispo, Lagos e Lagoa). A distribuição das tendências resultantes (Figura 3.16) mostra uma concentração das situações mais gravosas no nordeste, especialmente em Trás-os-Montes e no Douro; numa ampla faixa que atravessa o Continente, da área Metropolitana de Lisboa ao Alto Alentejo e prolongando-se para o Alentejo Litoral; e em algumas áreas do Baixo Alentejo e do Algarve.

O padrão observado de distribuição territorial dos resultados do 3º ciclo (Figura 3.17) é muito semelhante ao do 2º ciclo, mas com maior destaque relativo, pelos resultados superiores à média nacional, das áreas de Leiria e Coimbra, e do prolongamento para o interior, por Viseu, Dão e Lafões, e mais a sul pelos concelhos da Lezíria do Tejo, do Médio Tejo e das Beiras. Por outro lado, as áreas com índices mais baixos a norte alargam-se para o ocidente, até às margens da Área Metropolitana do Porto e do Cávado, ao passo que no noroeste se contraem mercê dos melhores resultados em Trás-os-

Montes (especificamente, nos concelhos de Bragança e Macedo de Cavaleiros).

Como mostra o Gráfico 3.5, a correlação com indicador socioeconómico é significativa e explica mais de metade (53%) da variância dos resultados nos exames neste ciclo. Como tal, a distribuição territorial dos valores estimados apresenta uma configuração muito semelhante à dos observados (Figura 3.18). As áreas com maiores desvios positivos (Figura 3.19) surgem concentradas no noroeste, entre o Alto Minho, o Cávado e o Ave; no centro norte-interior, em torno da área de Viseu, Dão e Lafões; a centro, numa faixa contínua desde o Médio Tejo até às Beiras; e a sul, na Lezíria do Tejo e Alto Alentejo e nos concelhos meridionais do Alentejo. As áreas mais claramente definidas com índices de resultados muito abaixo dos valores estimados encontram-se no nordeste, entre Trás-os-Montes e o Alto Tâmega, e a sul, desde alguns concelhos da Área Metropolitana de Lisboa e vizinhos na Lezíria do Tejo, passando pelo Alentejo Litoral e Central, até ao Baixo Alentejo.

Gráfico 3.5: Relação entre o indicador socioeconómico e a média dos índices das classificações de Exame (CE) no 3º ciclo, 2011-2016



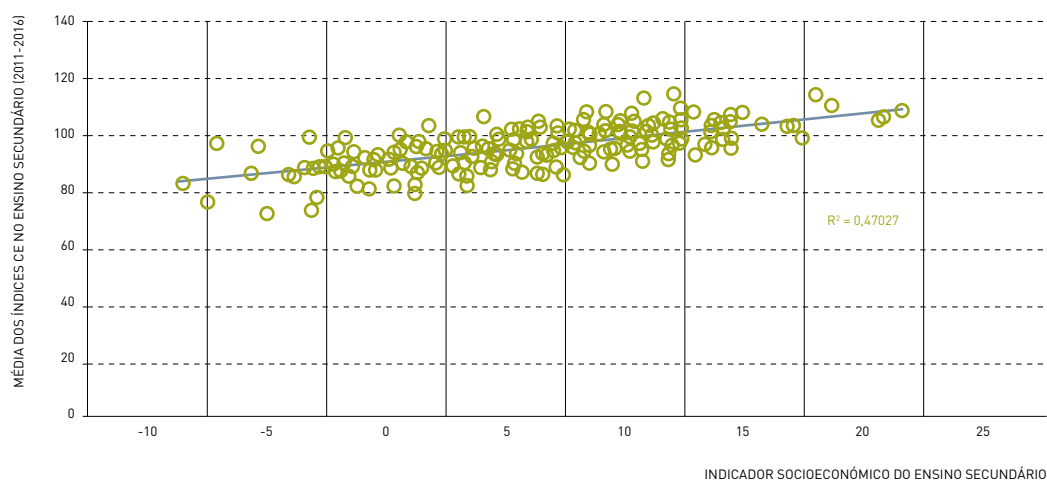
Fonte: Cálculo dos autores

A distribuição dos *scores* da média de resultados dos exames do 3º ciclo segue, naturalmente, a que comentámos acima sobre os resultados quantificados (Figura 3.20). Contudo, a distribuição das progressões (Figura 3.21) mostra que a grande maioria dos concelhos que tiveram médias iguais ou superiores à nacional apresenta declives qualificados como “sofrível” ou “em risco”, revelando uma certa estagnação ou evolução negativa de baixa intensidade. Destacam-se 14 concelhos com uma progressão muito positiva, distribuídos sobretudo pelo interior do país; no polo oposto, nove concelhos surgem com uma progressão francamente negativa (*score* “mau”), oito dos quais tiveram uma média classificada no *score* “em risco”. Confrontando a distribuição das tendências (Figura 3.22) com a dos *scores* da média, verificamos que, em resultado das progressões, a divisão territorial estabelecida por aqueles fica em grande parte esbatida. Com efeito, se se confirma a maior presença de concelhos com tendências de *score* “bom” no centro e norte do país – mas de modo mais fragmentado e com maior expressão do interior; os 52 concelhos com tendência no *score* “mau” localizam-se tanto no norte (em particular em áreas de Trás-os-Montes, Douro, Alto Tâmega, e Tâmega e Sousa), como no centro (no interior da região de Coimbra e no Oeste), como ainda no Alentejo interior e no Algarve, e na Área Metropolitana de Lisboa e sua envolvente imediata.

Finalmente, a distribuição das médias dos resultados nos exames do ensino secundário mostra um padrão de melhores resultados ao longo da faixa ocidental, quase ininterrupto desde o Alto Minho a Sesimbra (Figura 3.23). Os índices mais elevados concentram-se mais na Área Metropolitana do Porto, a norte, até ao Alto Minho; em torno de Aveiro, do interior de Coimbra, e Viseu, Dão e Lafões; entre o Médio Tejo oriental e as Beiras; e um núcleo compacto desde as áreas de Leiria e do Oeste, chegando à Lezíria do Tejo.

A correlação dos valores observados com os contextos socioeconómicos é significativa e relativamente elevada (47%), observando-se claramente neste ciclo uma maior dispersão em torno da reta de regressão (Gráfico 3.6).

Gráfico 3.6: Relação entre o indicador socioeconómico e a média dos índices das classificações de exame (CE) no ensino secundário 2011-2016



Fonte: Cálculo dos autores.

Assim, embora a distribuição territorial dos valores estimados segundo esta relação seja, nos seus traços gerais, bastante semelhante à dos valores observados (Figura 3.24), a distribuição dos desvios aos valores estimados traça uma paisagem muito diferente (Figura 3.25). Acentuam-se, pela superação das condicionantes socioeconómicas, as áreas do Cávado e Alto Minho, de Viseu, Dão e Lafões, a faixa central de concelhos que se estende do sul de Leiria às Beiras e Serra da Estrela; para sul, uma faixa que se estende da Lezíria do Tejo ao Alentejo Central; a faixa ocidental do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral, e o Baixo Alentejo interior.

Tal como nos ciclos anteriores, a distribuição dos scores da média dos exames do ensino secundário (Figura 3.26), refletindo a dos resultados quantificados que comentámos, revela toda a faixa litoral e ocidental, da Área Metropolitana de Lisboa, inclusive, para norte do país como aquela onde se concentram os resultados de exames equivalentes ou superiores à média nacional (*score* "bom"). Em contraste, os 14 casos com médias classificadas no *score* "mau" são concelhos do interior, sem significativas continuidades geográficas. A distribuição das progressões (Figura 3.27) mostra que a maioria dos concelhos teve progressões lentas dos resultados, ora positivas (*score* "sofrível", 96 concelhos em 244), ora negativas (*score* "em risco", 110 concelhos). Os concelhos classificados nos *scores* extremos encontram-se dispersos, sobretudo pelo interior do país, sendo de notar que não existem concelhos com progressões "más" no sul. Finalmente, a distribuição das tendências (Figura 3.28) mostra o predomínio de *scores* "sofrível" e "em risco" pelo território. Cerca de um quinto dos concelhos mostra tendências francamente negativas (*score* "mau"), com alguma concentração no nordeste e os restantes dispersos, sobretudo no interior do país, mas com alguma presença nas duas Áreas Metropolitanas e nas suas envolventes próximas.

CARTOGRAFIA

Figura 3.1 – Taxa de transição ou conclusão (%) no 1º ciclo, por concelhos

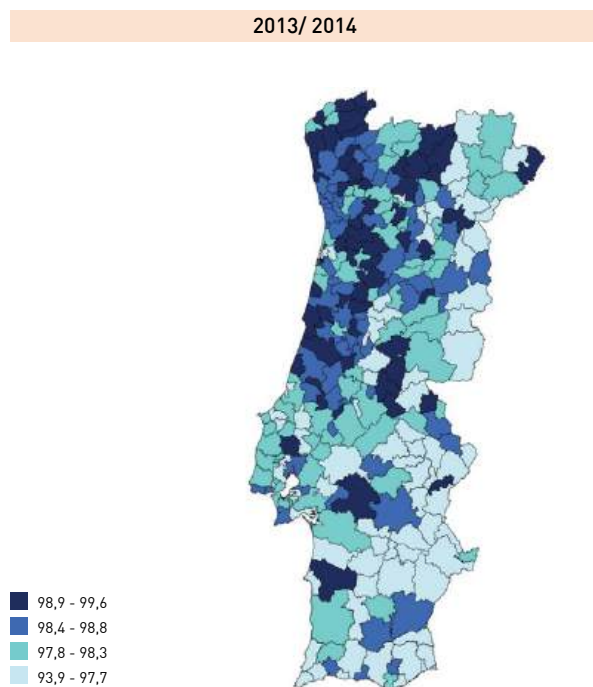


Figura 3.2 – Taxa de transição ou conclusão (%) no 2º ciclo, por concelhos

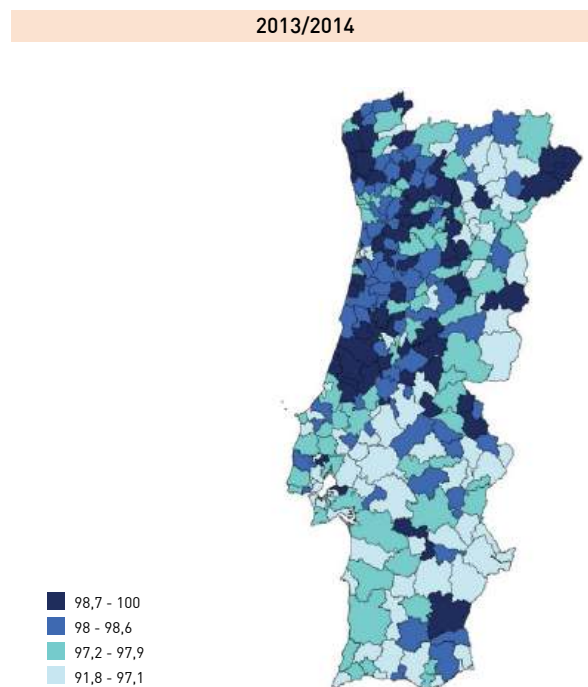


Figura 3.3 – Taxa de transição ou conclusão (%) no 3º ciclo, por concelhos

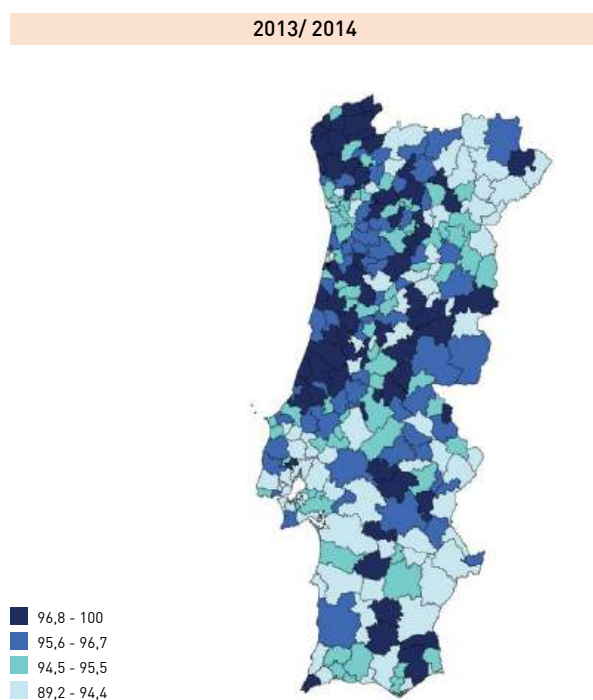


Figura 3.4 – Taxa de transição ou conclusão (%) no ensino secundário, por concelhos

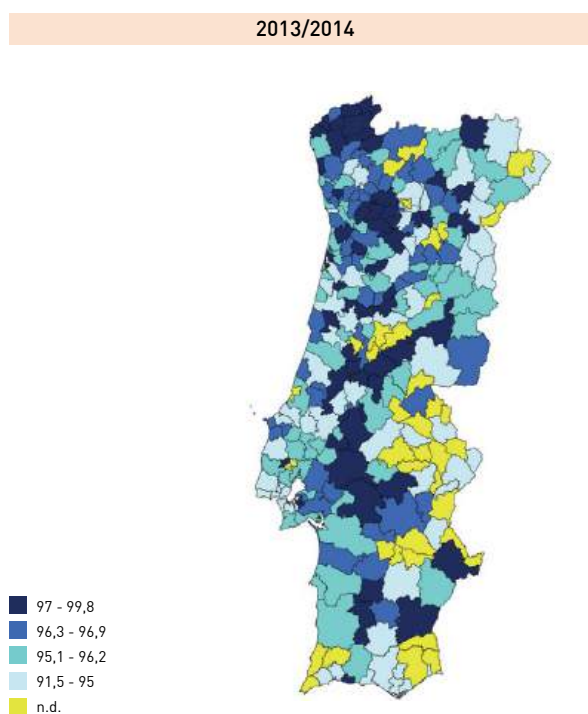


Figura 3.5 – Média dos índices dos resultados nos exames de 1º ciclo (média nacional = 100), valores observados, por concelhos

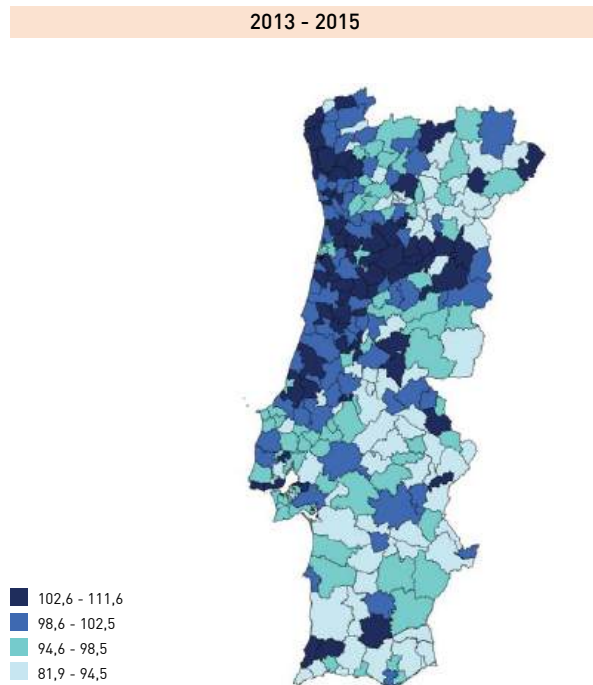


Figura 3.6 – Médias dos índices dos resultados nos exames de 1º ciclo, valores estimados, por concelhos

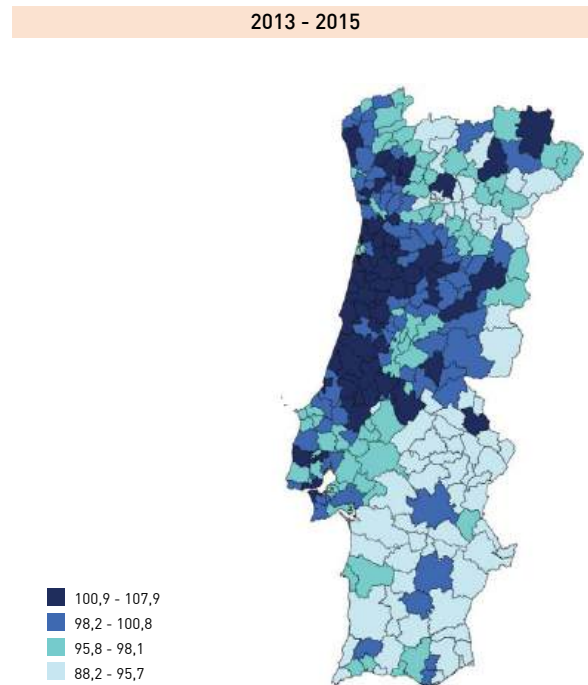


Figura 3.7 – Desvio da média dos índices dos resultados nos exames de 1º ciclo aos valores estimados, por concelhos

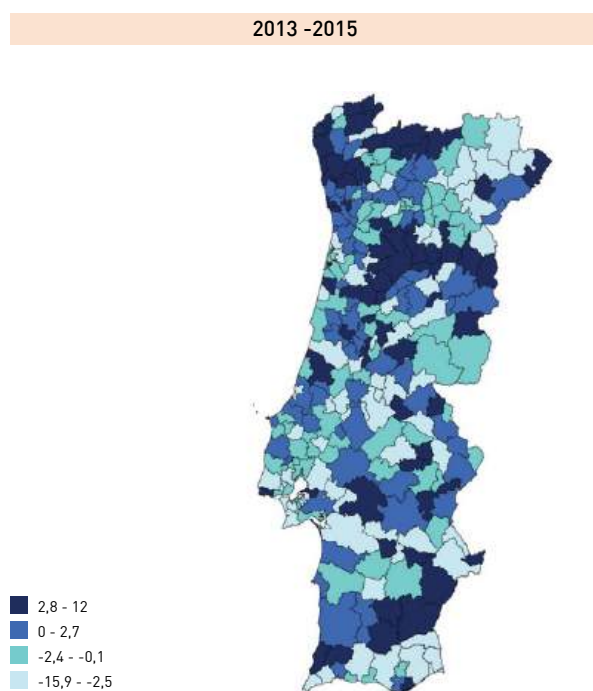


Figura 3.8 – *Scores* da média dos exames no 1º ciclo, por concelhos

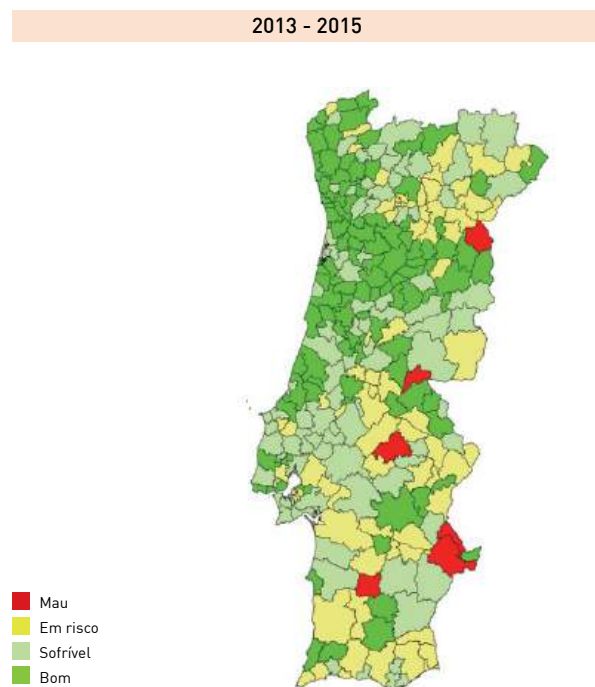


Figura 3.9 – *Scores* da progressão dos índices de resultados dos exames no 1º ciclo, por concelhos

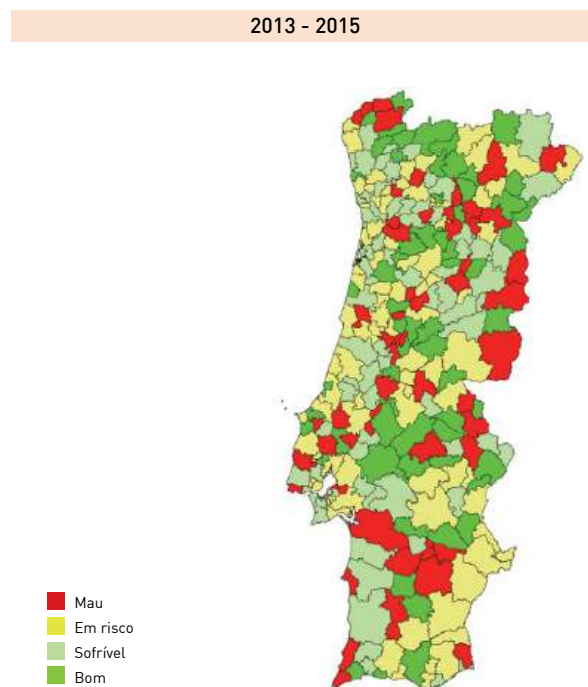


Figura 3.10 – *Scores* da tendência nos resultados dos exames no 1º ciclo, por concelhos

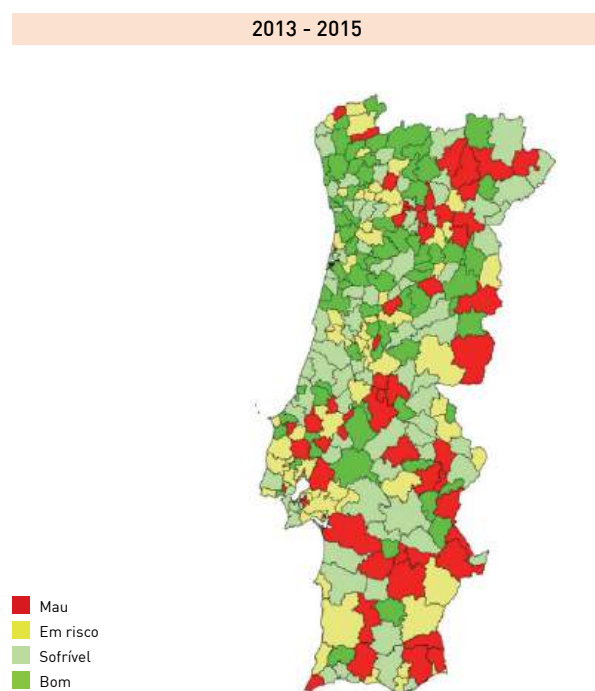


Figura 3.11 – Média dos índices dos resultados nos exames de 2º ciclo (média nacional = 100), valores observados, por concelhos

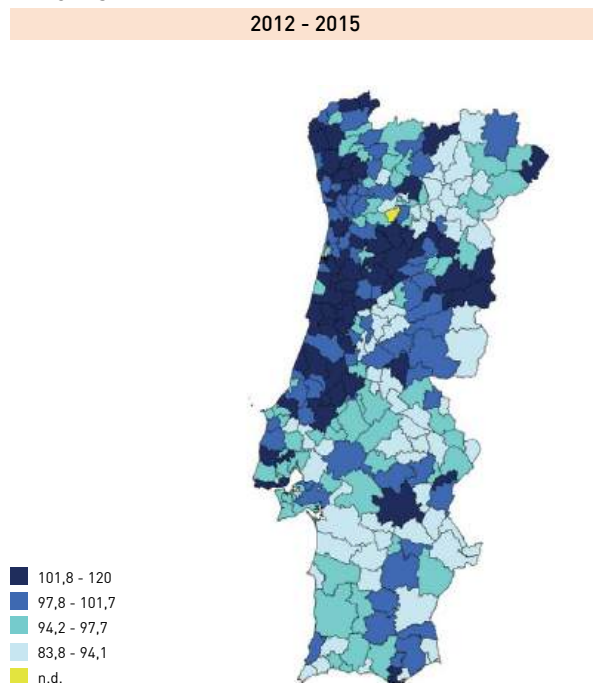


Figura 3.12 – Médias dos índices dos resultados nos exames de 2º ciclo, valores estimados, por concelhos

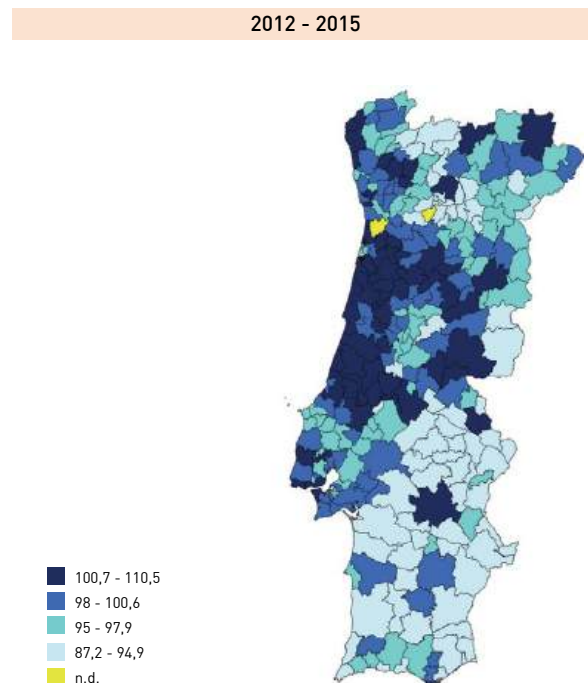


Figura 3.13 – Desvio da média dos índices dos resultados nos exames de 2º ciclo aos valores estimados, por concelhos

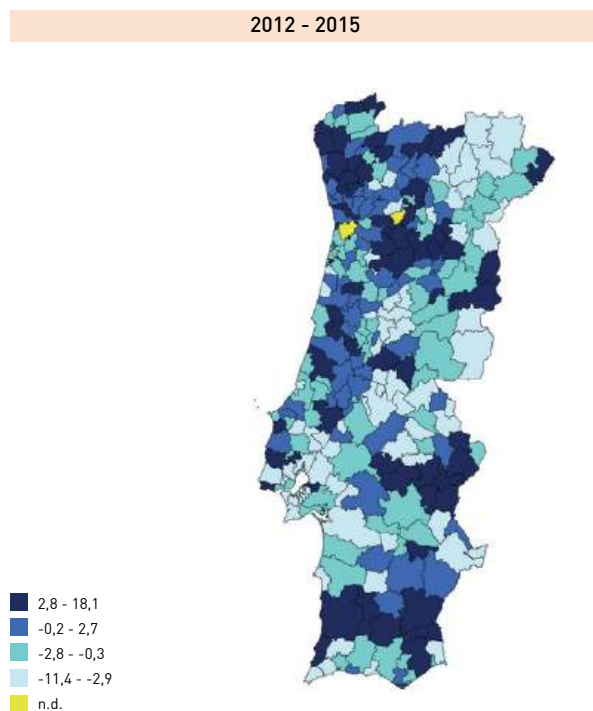


Figura 3.14 – *Scores da média dos exames no 2º ciclo, por concelhos*

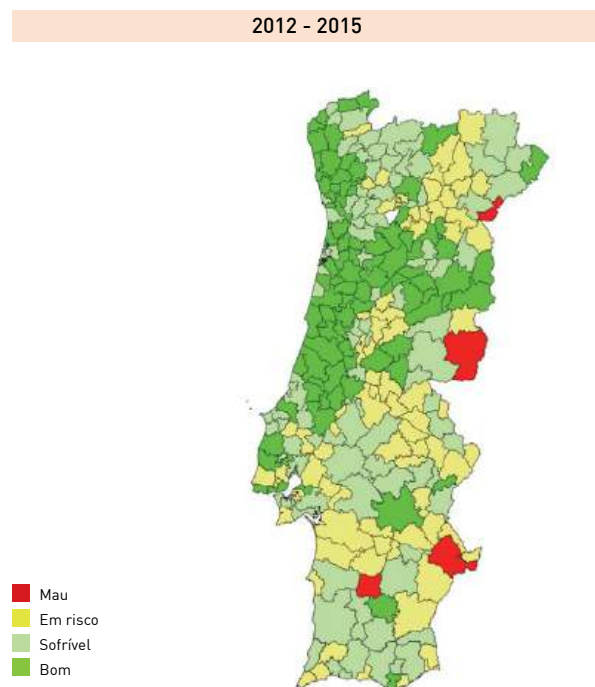


Figura 3.15 – *Scores da progressão dos índices de resultados dos exames no 2º ciclo, por concelhos*

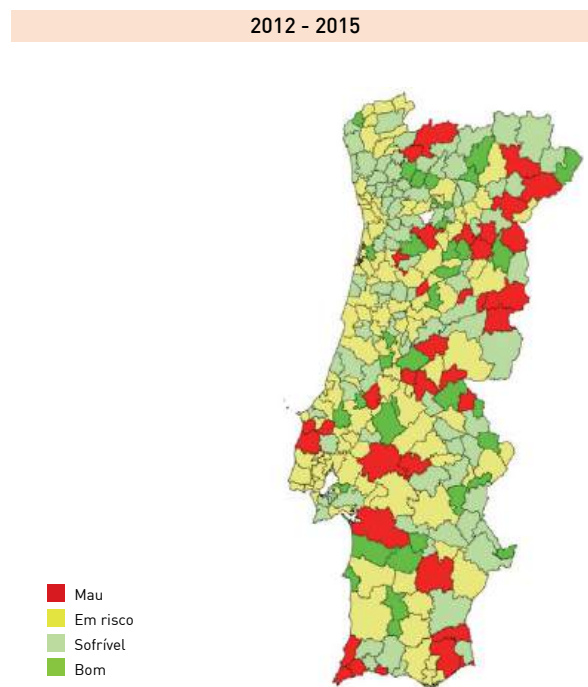


Figura 3.16 – *Scores da tendência nos resultados dos exames no 2º ciclo, por concelhos*

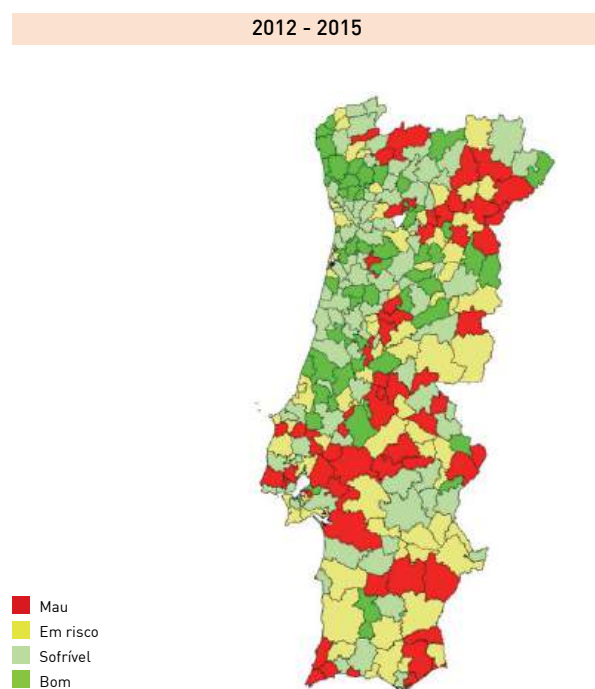


Figura 3.17 – Médias dos índices dos resultados nos exames de 3º ciclo (média nacional = 100), valores observados, por concelhos

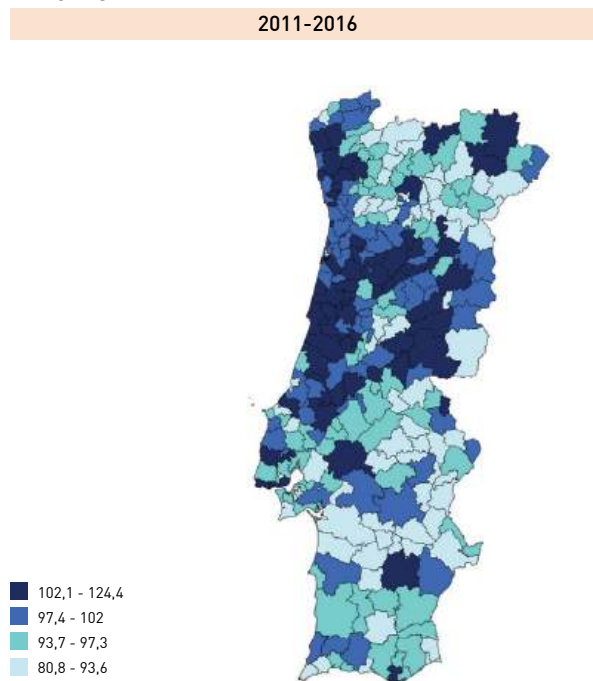


Figura 3.18 – Médias dos índices dos resultados nos exames de 3º ciclo, valores estimados, por concelhos

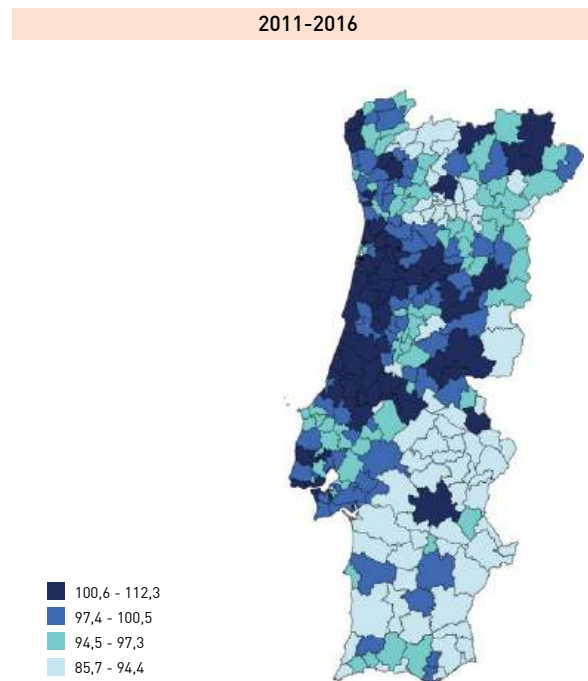


Figura 3.19 – Desvio da média dos índices dos resultados nos exames de 2º ciclo aos valores estimados, por concelhos

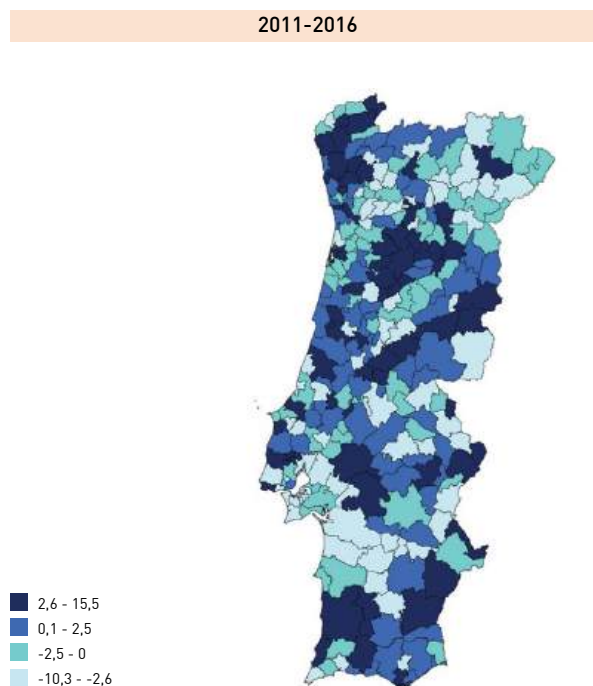


Figura 3.20 – *Scores* da média dos exames no 3º ciclo, por concelhos

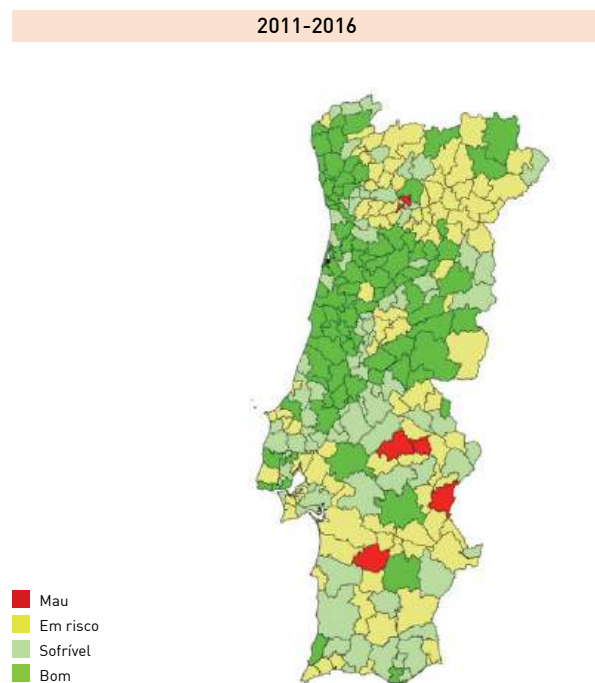


Figura 3.21 – *Scores* da progressão dos índices de resultados dos exames no 3º ciclo, por concelhos

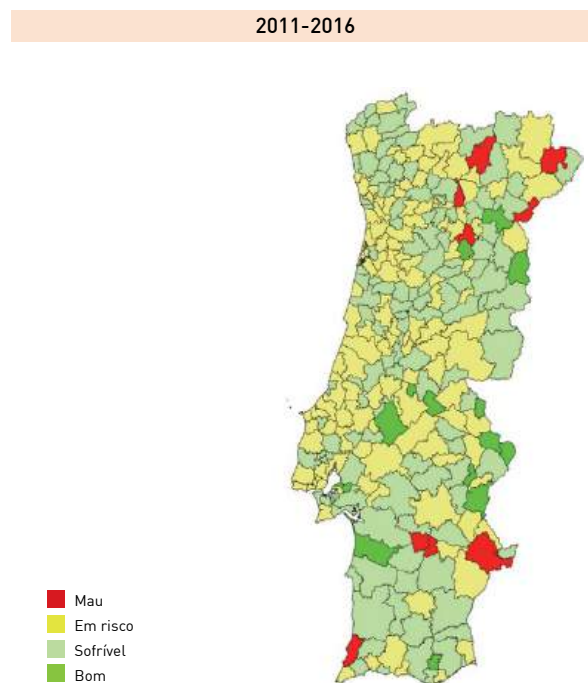


Figura 3.22 – *Scores* da tendência nos resultados dos exames no 3º ciclo, por concelhos

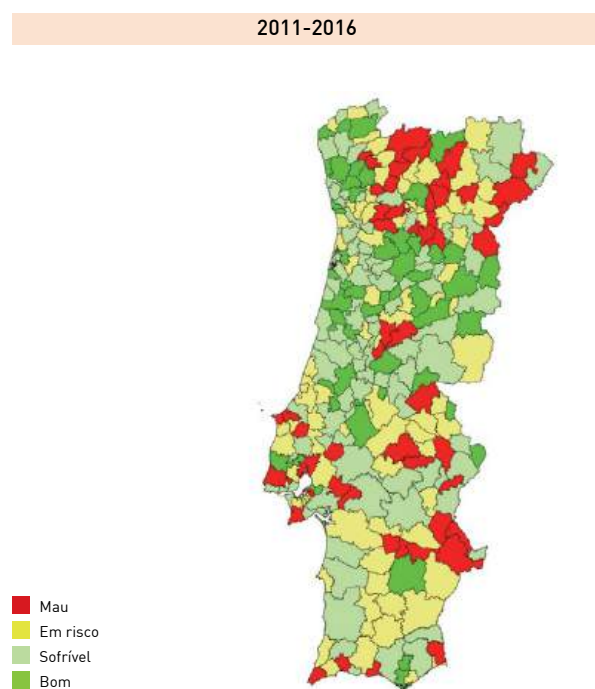


Figura 3.23 – Médias dos índices dos resultados nos exames do ensino secundário (média nacional = 100), valores observados, por concelhos

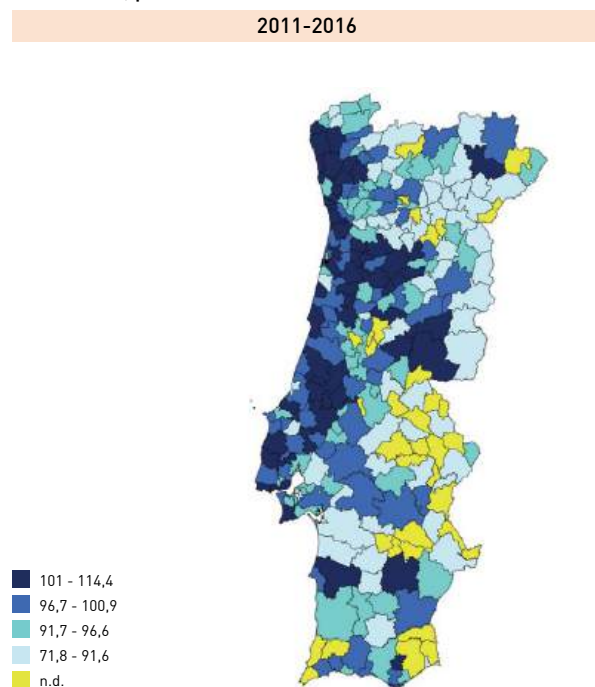


Figura 3.24 – Médias dos índices dos resultados nos exames do ensino secundário, valores estimados, por concelhos

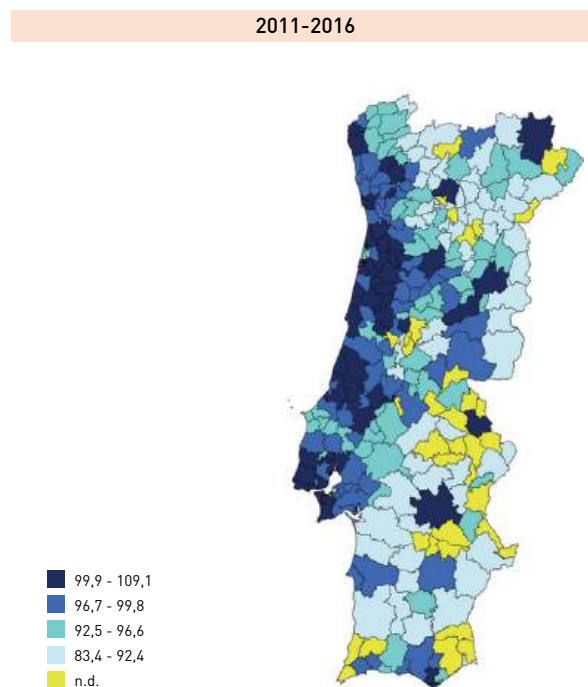


Figura 3.25 – Desvio da média dos índices dos resultados nos exames do ensino secundário aos valores estimados, por concelhos

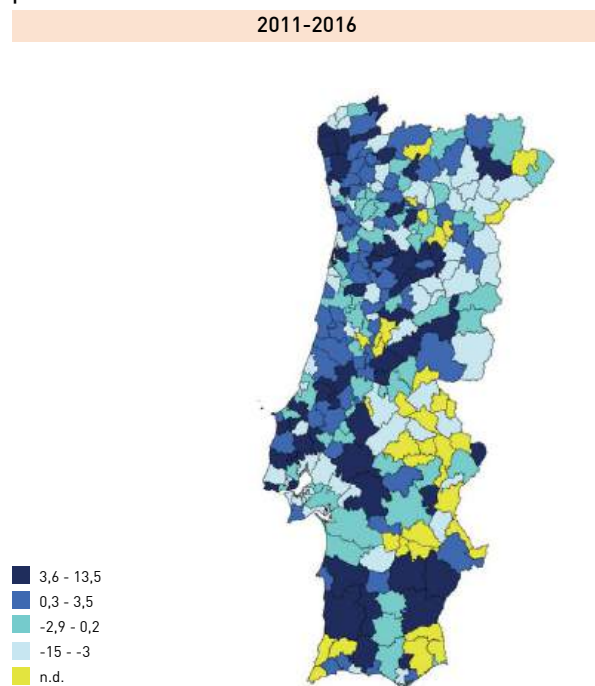


Figura 3.26 – *Scores da média dos exames no 3º ciclo, por concelhos*

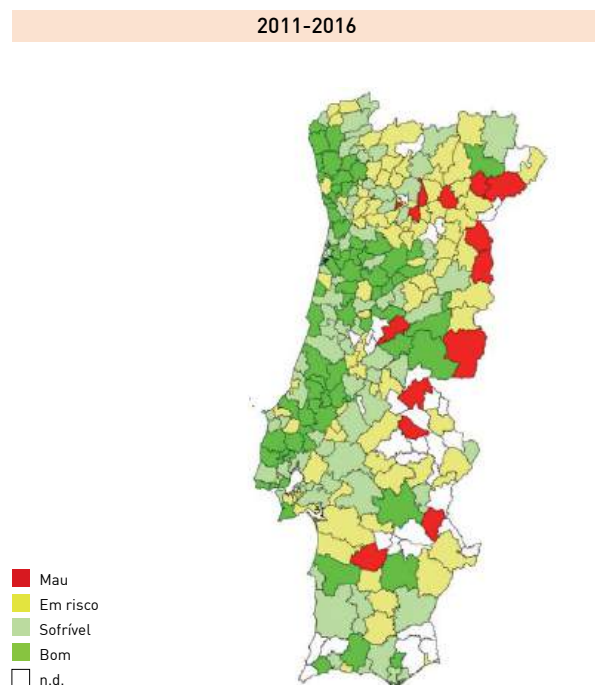


Figura 3.27 – *Scores da progressão dos índices de resultados dos exames no 3º ciclo, por concelhos*

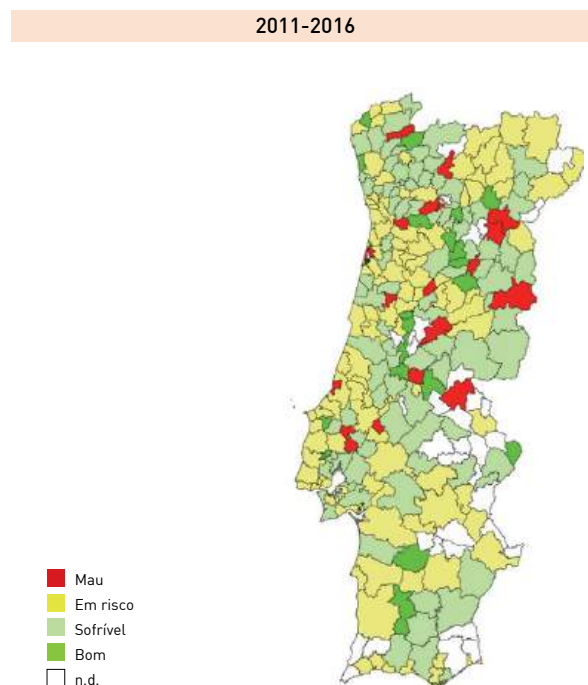
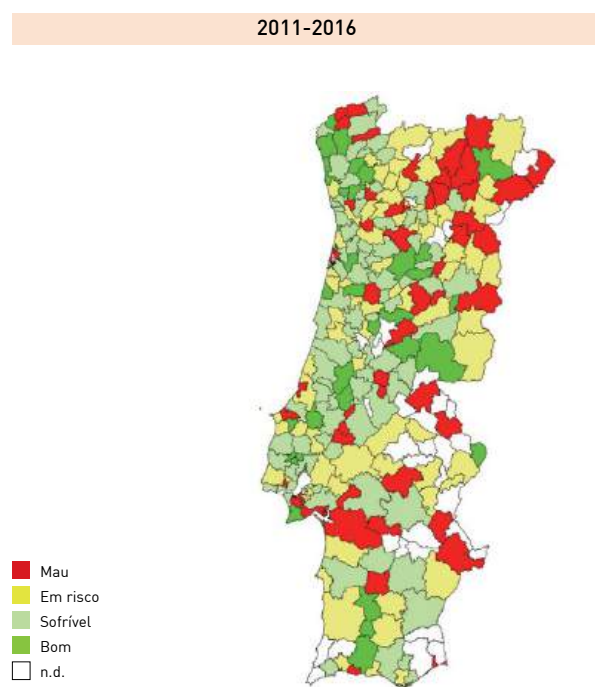


Figura 3.28 – *Scores da tendência nos resultados dos exames no 3º ciclo, por concelhos*



CONTEXTOS E RESULTADOS ESCOLARES EM PORTUGAL CONTINENTAL, 2011-2016

CAPÍTULO 4

**SUCESSO, COMPOSIÇÃO SOCIAL E ORGANIZAÇÃO
DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL CONTINENTAL,
2011-2016**



INTRODUÇÃO

Neste capítulo, exploramos, por ciclo de escolaridade e à escala dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas da rede pública, excluídas as escolas específicas do ensino profissional ou artístico (adiante designados por “agrupamentos”, para maior comodidade de leitura), as relações entre indicadores selecionados de **caracterização socioeconómica dos alunos**, das suas origens familiares e da prevalência de alunos com necessidades especiais, indicadores selecionados de **caracterização organizacional dos agrupamentos**, e indicadores de sucesso ou insucesso escolar. Os números de agrupamentos variam entre ciclos, pois nem todos os agrupamentos têm todos os ciclos, e por vezes devido à indisponibilidade ou insuficiência dos dados existentes; nomeadamente, quando usamos o indicador de **capital escolar familiar**, percentagem de mães com habilitação de ensino superior, que calculámos sempre sobre o total de casos com habilitação escolar conhecida, só considerámos os agrupamentos que dispunham de informação sobre a habilitação escolar de, pelo menos, 60% das mães dos alunos. Todas os indicadores foram apurados separadamente por ciclo, com a exceção dos que se referem a docentes, visto que na fonte os dados relativos a docentes se encontram agregados para o 3º ciclo e o ensino secundário.

Destes últimos, já apresentámos no Capítulo 2 as definições das **taxas de atraso etário**, e no Capítulo 3 as **taxas de transição ou conclusão** e os **resultados nos exames nacionais**, que aqui voltamos a utilizar; com a diferença que, neste caso, todos estes indicadores foram apurados por agrupamento sobre o ano letivo de 2013/14, um dos anos centrais do período em análise. Esta opção foi necessária por ser impraticável reconstituir séries plurianuais de todos os indicadores dos agrupamentos que foram criados ou recompostos entre 2011 e 2016. As taxas de atraso etário e de transição e conclusão foram apuradas a partir dos dados da base MISI cedidos pela DGEEC do Ministério da Educação, e os resultados de exames, como anteriormente, a partir dos dados cedidos pelo Júri Nacional de Exames, e transformados em índices de base 100, correspondente às médias nacionais do ano.

Neste capítulo, usaremos adicionalmente o indicador de **percursos diretos de sucesso**, apurado e publicado por ciclo pela DGEEC do Ministério da Educação.¹ Este indicador pode ser simplesmente definido como a percentagem de alunos que, num dado ano letivo, concluíram um ciclo sem qualquer retenção e com classificações positivas nos exames do ano final desse ciclo. Os anos de referência que utilizámos respeitam ao biénio dos anos de conclusão de 2014 e 2015, para o 2º ciclo; ao biénio de 2015 e 2016, para o 3º ciclo; e ao triénio entre 2014 e 2016, para o ensino secundário. Este indicador não existe publicado para o 1º ciclo. Embora as datas de referência não coincidam com o ano letivo de referência dos outros indicadores, dada a definição de percursos diretos de sucesso, o ano letivo de 2013/14 está sempre incluído em algum momento dos percursos das cortes consideradas por ciclo.

A análise estatística dos dados foi realizada, em primeiro lugar, através da análise fatorial em componentes principais, técnica já introduzida no Capítulo 2, mas que aqui usamos para explorar as configurações de relação entre um conjunto selecionado dos indicadores de caracterização e os indicadores de sucesso e insucesso, tomados em simultâneo. Após sucessivos ensaios que resultaram na eliminação de indicadores sem contribuição ou redundantes, e na agregação dos dois indicadores da **presença de alunos de origem imigrante**, percentagem de alunos com nacionalidade estrangeira e percentagem de alunos com dupla nacionalidade, no indicador percentagem de alunos com outra nacionalidade, retivemos um total de dez indicadores. Destes, quatro (taxa de atraso no ensino regular; taxa de transição ou conclusão; classificação média nos exames; e percursos diretos de sucesso) respeitam a resultados escolares; quatro (percentagem de alunos com outra nacionalidade; percentagem de mães com habilitação superior; percentagem de alunos com Ação Social Escolar no escalão A, e percentagem de alunos com necessidades educativas especiais) respeitam a características da população discente; e, finalmente, dois respeitam a características organizacionais (número médio de alunos por turma e média de tempo de serviço dos professores do quadro), que se revelaram os únicos relativos a esta dimensão organizacional com contributos significativos para os modelos.

Seguidamente, procedemos a análises de regressão linear múltipla, igualmente já introduzidas no Capítulo 2, tendo como variáveis dependentes os principais indicadores de sucesso (taxas de transição ou conclusão, resultados nos exames nacionais, e percursos diretos de sucesso), e como preditores os indicadores de caracterização social dos alunos e organizacional dos agrupamentos. Da bateria de indicadores de caracterização socioeconómica e organizacional disponíveis a partir da base de dados MISI, e que foram sistematicamente ensaiados em diferentes modelos, retivemos em cada análise aqueles que, no seu conjunto, funcionaram como preditores estatísticos nos modelos de regressão com melhor qualidade. Tal não significa que todos os restantes indicadores sejam, em si mesmos, irrelevantes. Trata-se, frequentemente, de indicadores complementares entre si, que medem diferentes facetas de uma mesma variável teórica e que, como tal, se encontram correlacionados, tornando estatisticamente não irrelevante a contribuição da maior parte deles para os modelos.

¹ DGEEC, Ministério da Educação. Estatísticas do Ensino Básico e Secundário: Bases de dados. <http://infoescolas.mec.pt/bds.asp>.

DISTRIBUIÇÕES ESPACIAIS DOS INDICADORES

Antes da análise das configurações de conjunto das relações entre os indicadores de sucesso ou insucesso escolar e as suas condicionantes socioeconómicas e organizacionais, olhemos brevemente as distribuições dos agrupamentos pelo território do Continente, segundo os valores dos mais relevantes desses indicadores. Sem que se justifique, ou seja sequer possível, uma análise fina dessas distribuições, uma visão de conjunto introduz de novo o tema da diversidade territorial. Se, nos capítulos anteriores, a constatámos à escala dos concelhos e dos seus agregados em áreas regionais, podemos agora constatar a microdiversidade subjacente ao que, à escala concelhia, se apresentava como homogêneo. Essa diversidade de características entre as unidades escolares é mais prontamente visível nas duas áreas metropolitanas – onde fica, ainda assim, mascarada nos concelhos de maior densidade pela sobreposição dos pontos em pequenas superfícies – e nas suas extensões mais imediatas, e de modo mais lato em toda a faixa litoral e ocidental, da Área Metropolitana de Lisboa para norte. Mas é frequentemente visível, de modo mais disperso pelo país, entre unidades no mesmo concelho ou em concelhos contíguos.

No que respeita à caracterização da população discente por ciclos, os cartogramas nas Figuras 4.1. a 4.4. mostram que os agrupamentos com maiores proporções de alunos com carências económicas familiares se distribuem um pouco por todo o país, mas incidem relativamente menos em toda a faixa ocidental, com exceção das duas áreas metropolitanas e circundantes, e no Médio e Baixo Alentejo. Os agrupamentos cujas famílias detêm elevado capital escolar (Figuras 4.5 a 4.8) rareiam relativamente em toda a Região Norte, com exceção dos concelhos do litoral, ao longo de todo o interior raiano, e no Alentejo.

Os agrupamentos com relativamente mais alunos de origem imigrante, indicados pelas proporções de alunos com dupla nacionalidade (Figuras 4.9 a 4.12) e com nacionalidade estrangeira (Figuras 4.13 a 4.16) concentram-se na Área Metropolitana de Lisboa e no Algarve e ainda, no que respeita à nacionalidade estrangeira, no Alentejo Litoral. Constatam-se núcleos mais reduzidos em Aveiro, Coimbra, Leiria e Porto, e agrupamentos isolados em diversos pontos do Continente. Em todos estes indicadores de origem social, os padrões gerais aparecem bastante estáveis entre os ciclos de escolaridade, e constata-se frequentemente a coexistência de valores muito contrastantes entre agrupamentos do mesmo concelho, ou geograficamente muito próximos.

Finalmente, a distribuição dos agrupamentos segundo as proporções de alunos com necessidades educativas especiais (Figuras 4.17 a 4.20) mostra uma incidência relativamente mais baixa na Região Norte, no Baixo Alentejo e no Alentejo Litoral, especialmente nos dois primeiros ciclos do ensino básico. No 3º ciclo, as diferenças esbatem-se um pouco, e no ensino secundário, ao mesmo tempo que tanto as proporções de alunos com necessidades educativas especiais, como o número de agrupamentos com este nível de ensino diminuem drasticamente, as diferenças regionais na distribuição virtualmente desaparecem, permanecendo vincadas diferenças entre agrupamentos nas áreas de maior densidade.

As características organizacionais apresentam-se diversificadas, não só espacialmente como entre os ciclos de escolaridade (Figuras 4.21 a 4.23). No 1º ciclo, os agrupamentos com maiores proporções de docentes do quadro aparecem espalhados por todo o território, mas são largamente predominantes no interior, sobretudo no nordeste e no Alto Alentejo. Inversamente, os agrupamentos com menores proporções concentram-se na faixa ocidental. No 2º ciclo, o contraste é matizado, generalizando-se um pouco mais no interior os agrupamentos com relativamente baixas proporções de docentes do quadro. No conjunto do 3º ciclo e do ensino secundário, observa-se uma inversão do padrão espacial. Os agrupamentos com elevadas proporções de professores no quadro tornam-se mais raros no interior, adensando-se, pelo contrário, no litoral centro e norte.

Olhando para a experiência dos docentes do quadro, traduzida pelo seu número médio de anos de serviço (e, refira-se, em correlação com a idade, que é intuitiva e comprovámos, pelo que nos dispensamos de apresentar esta última variável), os contrastes espaciais entre os ciclos tornam-se ainda mais vincados (Figuras 4.24 a 4.26). No 1º ciclo, as duas áreas metropolitanas e suas envolventes, o litoral a região Centro a sul de Coimbra, o Algarve e grande parte do Alentejo Litoral apresentam as maiores concentrações de agrupamentos com docentes do quadro com menos tempo de serviço. Em contrapartida, no interior predominam largamente os agrupamentos com professores mais experientes. No 2º ciclo, a distribuição muda consideravelmente, agregando-se os agrupamentos com professores mais experientes nas duas áreas metropolitanas e na região de Coimbra, e rareando consideravelmente no interior. Esta tendência acentua-se no 3º ciclo e no ensino secundário, com ainda maior polarização dos agrupamentos com professores com mais tempo de serviço nas duas áreas metropolitanas, de modo mais concentrado na do Porto, em Aveiro e em Coimbra. Refira-se que, em todas estas áreas de polarização e especialmente nas áreas metropolitanas, a esta concentração se associa a diversidade entre os agrupamentos.

Finalmente, o rácio de alunos por docente (Figuras 4.27 a 4.29) e a dimensão média das turmas (Figuras 4.30 a 4.33) apresentam distribuições com padrões espaciais bem definidos, e bastante estáveis entre os ciclos. Em ambos estes indicadores de afetação de recursos por aluno, constata-se uma concentração dos valores mais elevados em torno das duas áreas metropolitanas e no Algarve, e de modo mais disperso em algumas capitais de distrito e concelhos com maior densidade populacional. Um vez mais, cada um dos grandes aglomerados metropolitanos esconde a sua própria diversidade interna.

Passando aos indicadores de sucesso, também aqui encontramos padrões de distribuição relativamente estáveis e comuns a todos os ciclos. Em grande medida, as manchas das distribuições das taxas de transição ou conclusão (Figuras 4.34 a 4.37) e dos resultados nos exames nacionais (Figuras 4.38 a 4.41) reproduzem as diferenças regionais já descritas por concelhos no capítulo 3, e a dos percursos diretos de sucesso (Figuras 4.50 a 4.52) é muito idêntica à dos resultados nos exames. Por isso, escusamo-nos de repetir aqui essa descrição das diferenças regionais. Aquilo para que cumpre chamar a atenção, à escala dos agrupamentos, é a acentuada diversidade interna a cada uma das manchas de maior concentração de agrupamentos, nas áreas metropolitanas, onde os cartogramas revelam, embora de modo apenas parcial, a existência de todo o espectro de resultados.

CONFIGURAÇÕES DE CONJUNTO

Passamos a apresentar os resultados das análises fatoriais, a partir dos melhores modelos que obtivemos por ciclo de escolaridade.

Tabela 4.1: Variância explicada pelos modelos e pelos fatores das análises de componentes principais e qualidade dos modelos (Teste KMO), por ciclo de escolaridade

	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Variância total	Teste KMO
1º ciclo	34,9%	18,2%	---	53,1%	0,77***
2º ciclo	39,8%	16,7%	11,8%	68,3%	0,81***
3º ciclo	37,9%	19,4%	12,1%	69,4%	0,81***
Ensino secundário	30,4%	25,6%	10,7%	66,7%	0,76***

*** $p < 0,001$

Todos os modelos fatoriais são estatisticamente significativos e apresentam qualidade satisfatória, segundo o teste KMO. Contudo, o do 1º ciclo resume pouco mais de metade da variância total.

Tabela 4.2: Scores dos indicadores nos fatores do modelo do 1º ciclo

	Fator 1	Fator 2
Taxa de atraso no ensino regular	,830	,132
Taxa de transição ou conclusão	-,805	-,053
Classificação média nos exames	-,768	-,062
% de alunos beneficiários de Ação Social Escolar no escalão A	,703	,017
% de alunos com outras nacionalidades	,549	,545
% de mães de alunos com habilitação superior	-,500	,470
% de alunos com necessidades educativas especiais (N.E.E.)	,422	-,181
Número médio de alunos por turma	-,150	,814
Média de tempo de serviço dos professores do quadro	-,169	-,651

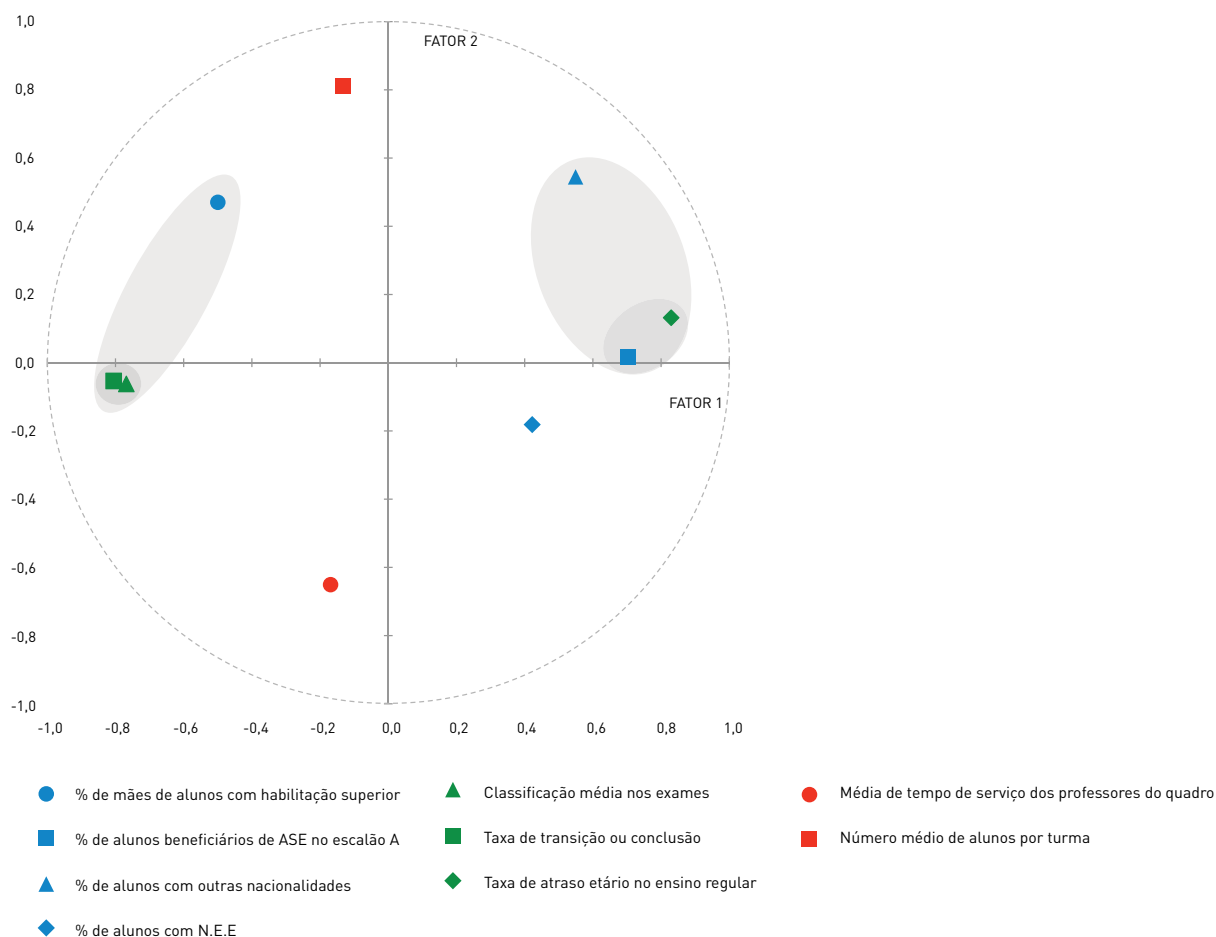
Fonte: Cálculo dos autores

No 1º ciclo, encontramos apenas dois fatores estatisticamente relevantes (Tabela 4.2). O fator 1 é definido pela oposição entre os polos de sucesso (elevadas taxas de transição ou conclusão e boas classificações em exame), a que se associa moderadamente o capital escolar familiar (percentagem de mães com habilitação superior), e de insucesso escolares (taxas de atraso), a que se associam estreitamente a carência económica entre as famílias dos alunos (percentagem de alunos beneficiários de ASE, no escalão A), e moderadamente a presença de alunos de origem imigrante (percentagem de alunos com outras nacionalidades) e de alunos com necessidades educativas especiais. Necessariamente, por contraste com os indicadores de sucesso, estão implícitas no pólo do insucesso elevadas taxas de retenção ou desistência e baixas classificações em exame. O fator 2 é definido por indicadores organizacionais, opondo os pólos de antiguidade dos docentes do quadro e de dimensão média das turmas.

No plano que cruza os dois fatores (Gráfico 4.1), o capital escolar familiar elevado associa-se moderadamente, quer ao sucesso escolar no fator 1, quer à maior dimensão média da turmas no fator 2, ao passo que a presença de alunos de origem imigrante, também moderadamente associada no fator 2 a agrupamentos com turmas maiores, se aproxima no fator 1 ao insucesso escolar e à maior presença de carência económica entre as famílias dos alunos.

Numa leitura de conjunto, a configuração das relações sugere uma diferença subjacente entre meios urbanos e periurbanos, caracterizados por terem escolas do 1º ciclo com mais alunos e corpo docente mais jovem, famílias mais escolarizadas, e maior concentração de imigrantes; e meios rurais com população envelhecida na base, logo com menos alunos por escola de 1º ciclo, corpo docente mais envelhecido, famílias menos escolarizadas, e menor fixação de imigrantes.

Gráfico 4.1– Plano fatorial do modelo do 1º ciclo



Fonte: Cálculo dos autores

Tabela 4.3: Scores dos indicadores nos fatores do modelo do 2º ciclo

	Fator 1	Fator 2	Fator 3
Taxa de transição ou conclusão	,868	-,055	,067
Taxa de atraso no ensino regular	-,852	-,034	,165
% de alunos com outras nacionalidades	-,813	,292	-,115
Percursos diretos de sucesso	,746	,311	-,003
Classificação média nos exames	,647	,414	-,062
% de mães de alunos com habilitação superior	,149	,777	-,095
Média de tempo de serviço dos professores do quadro	-,100	,613	,085
% de alunos beneficiários de Ação Social Escolar no escalão A	-,406	-,519	,157
% de alunos com necessidades educativas especiais (N.E.E.)	-,060	,285	,903
Número médio de alunos por turma	-,133	,286	-,771

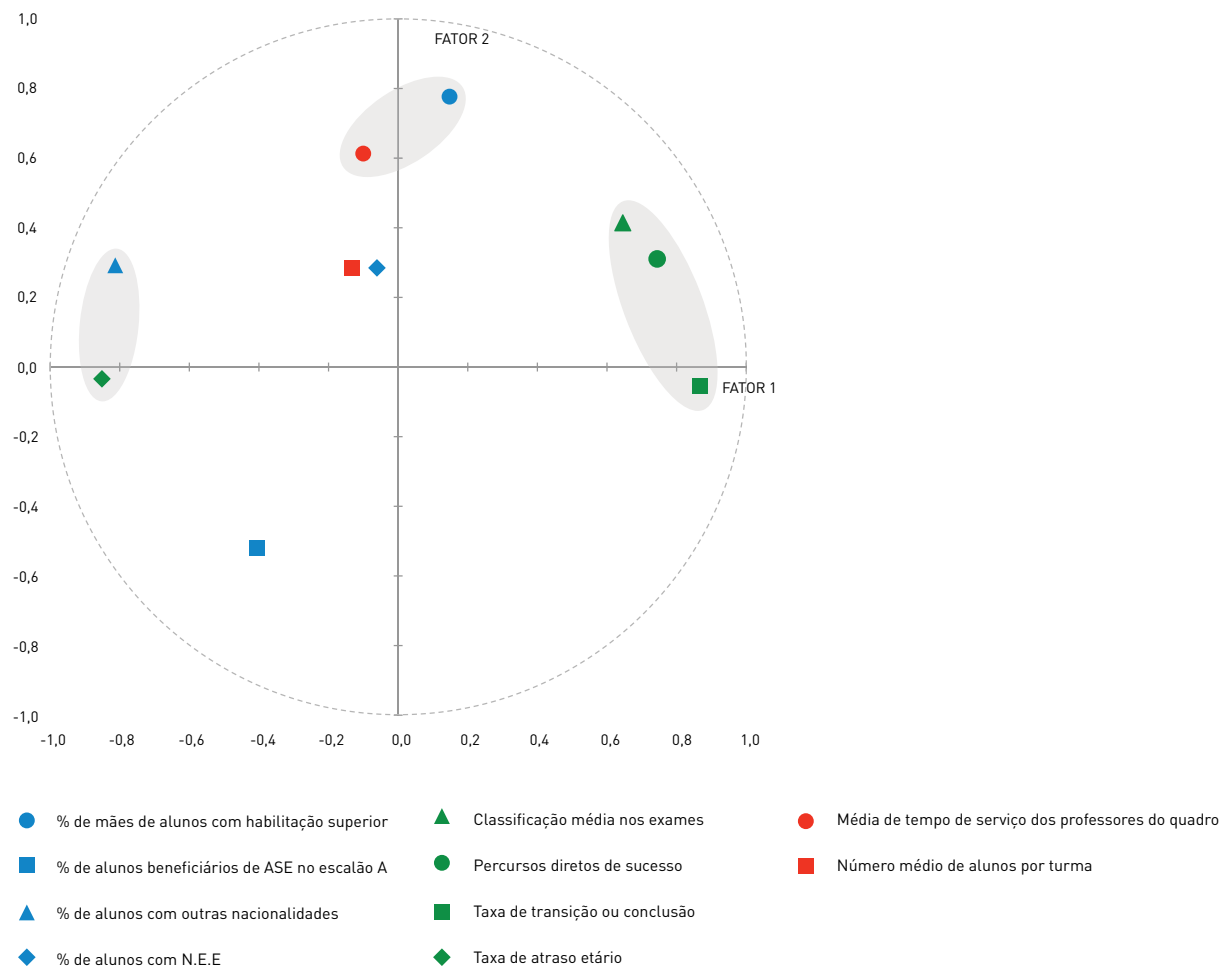
Fonte: Cálculo dos autores

O modelo do 2º ciclo decompõe-se em três fatores (Tabela 4.3). Tal como no do 1º ciclo, o fator 1 é definido pela oposição entre os pólos do insucesso e do sucesso escolares. Associa-se ao insucesso a presença mais elevada de alunos de origem imigrante, sem que qualquer das outras condicionantes socioeconómicas ou organizacionais surja fortemente correlacionada com este fator.

O fator 2 é definido, fundamentalmente, pelo capital escolar das famílias dos alunos, a cujo nível mais elevado se associa a maior antiguidade do corpo docente do quadro, e, implicitamente, aos mais baixos, em menor medida, a carência económica entre as famílias. Só o indicador de classificação média nos exames apresenta uma relação ténue com o polo positivo deste fator, que surge, assim, mais autonomizado relativamente ao do sucesso escolar do que no modelo do 1º ciclo. O fator 3, finalmente, é definido pela oposição entre a maior dimensão média das turmas e a maior presença de alunos com necessidades educativas especiais, oposição essa que decorre diretamente das orientações normativas sobre a constituição de turmas. Nenhum dos outros indicadores se correlaciona com este eixo.

O plano definido pelos fatores 1 e 2 (Gráfico 4.2) mostra a maior aproximação dos indicadores classificação média nos exames nacionais e percursos diretos de sucesso aos indicadores de capital escolar familiar e de antiguidade dos docentes do quadro, em mais clara oposição à carências económicas familiares, do que sucede com a taxa de transição. Os planos em que cada um destes dois fatores se cruza com o fator 3 limitam-se a confirmar a sua independência relativamente a este, nada acrescentando à leitura de conjunto, pelo que não os apresentamos.

Gráfico 4.2: Plano fatorial do modelo do 2º ciclo (fatores 1 e 2)



Fonte: Cálculo dos autores

Tabela 4.4: Scores dos indicadores nos fatores do modelo do 3º ciclo

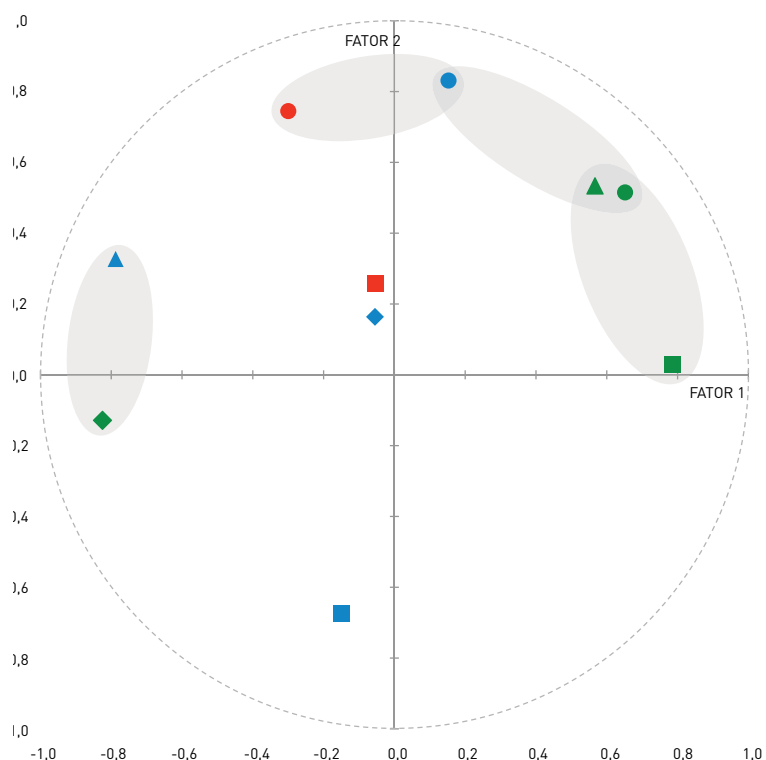
	Fator 1	Fator 2	Fator 3
Taxa de atraso no ensino regular	-,826	-,126	,095
% de alunos com outra nacionalidade	-,789	,328	,000
Taxa de transição ou conclusão	,787	,032	,025
Percursos diretos de sucesso	,653	,516	,009
Classificação média nos exames	,568	,534	,068
% de mães de alunos com habilitação de ensino superior	,153	,831	,005
Média de tempo de serviço dos professores do quadro	-,300	,744	-,044
% de alunos beneficiários de Ação Social Escolar no escalão A	-,150	-,670	,138
% de alunos com necessidades educativas especiais (N.E.E.)	-,055	,165	,918
Número médio de alunos por turma	-,052	,259	-,749

Fonte: Cálculo dos autores

O modelo do 3º ciclo (Tabela 4.4) é estruturalmente idêntico ao do 2º ciclo. O fator 1 define-se, igualmente, pela oposição entre o sucesso e o insucesso escolares; o fator 2 é também muito semelhante ao do 2º ciclo, correlacionando o capital escolar familiar elevado e o maior tempo de serviço dos professores do quadro, por oposição, aqui mais marcada, à carência económica das famílias dos alunos. Também aqui, o fator 3 é criado pela oposição entre a maior dimensão das turmas e a maior proporção de alunos com necessidades educativas especiais.

O plano definido pelos fatores 1 e 2 diferencia-se do plano homólogo do 2º ciclo, principalmente, pela maior associação das classificações em exames e dos percursos diretos de sucesso ao capital escolar familiar. Acentua-se, assim, a diferença destes indicadores de sucesso, mais sensíveis aos antecedentes familiares, relativamente à taxa de transição ou conclusão. Uma vez mais, os planos fatoriais que cruzam o fator 3 com cada um dos anteriores nada acrescentam à interpretação, pelo que não os apresentamos.

Gráfico 4.3: Plano fatorial do modelo do 3º ciclo (fatores 1 e 2)



- ▮ % de mães de alunos com habilitação superior
- ▮ % de alunos beneficiários de ASE no escalão A
- ▮ % de alunos com outras nacionalidades
- ▮ % de alunos com N.E.E
- ▲ Classificação média nos exames
- Percursos diretos de sucesso
- Taxa de transição ou conclusão
- ◆ Taxa de atraso etário
- Média de tempo de serviço dos professores do quadro
- Número médio de alunos por turma

Fonte: Cálculo dos autores

Tabela 4.5: Scores dos indicadores nos fatores do modelo do Ensino Secundário

	Fator 1	Fator 2	Fator 3
% de mães de alunos com habilitação superior	,836	,141	,000
Classificação média nos exames	,781	-,272	-,036
% de alunos beneficiários de Ação Social Escolar no escalão A	-,751	-,051	-,010
Média de tempo de serviço dos professores do quadro	,627	,493	,019
Percursos diretos de sucesso	,617	-,574	-,098
Taxa de atraso no ensino regular	-,003	,849	,009
Taxa de transição ou conclusão	-,057	-,771	-,002
% de alunos com outra nacionalidade	-,001	,765	-,099
% de alunos com necessidades educativas especiais (N.E.E.)	,169	-,082	,945
Número médio de alunos por turma	,382	-,045	-,549

Fonte: Cálculo dos autores

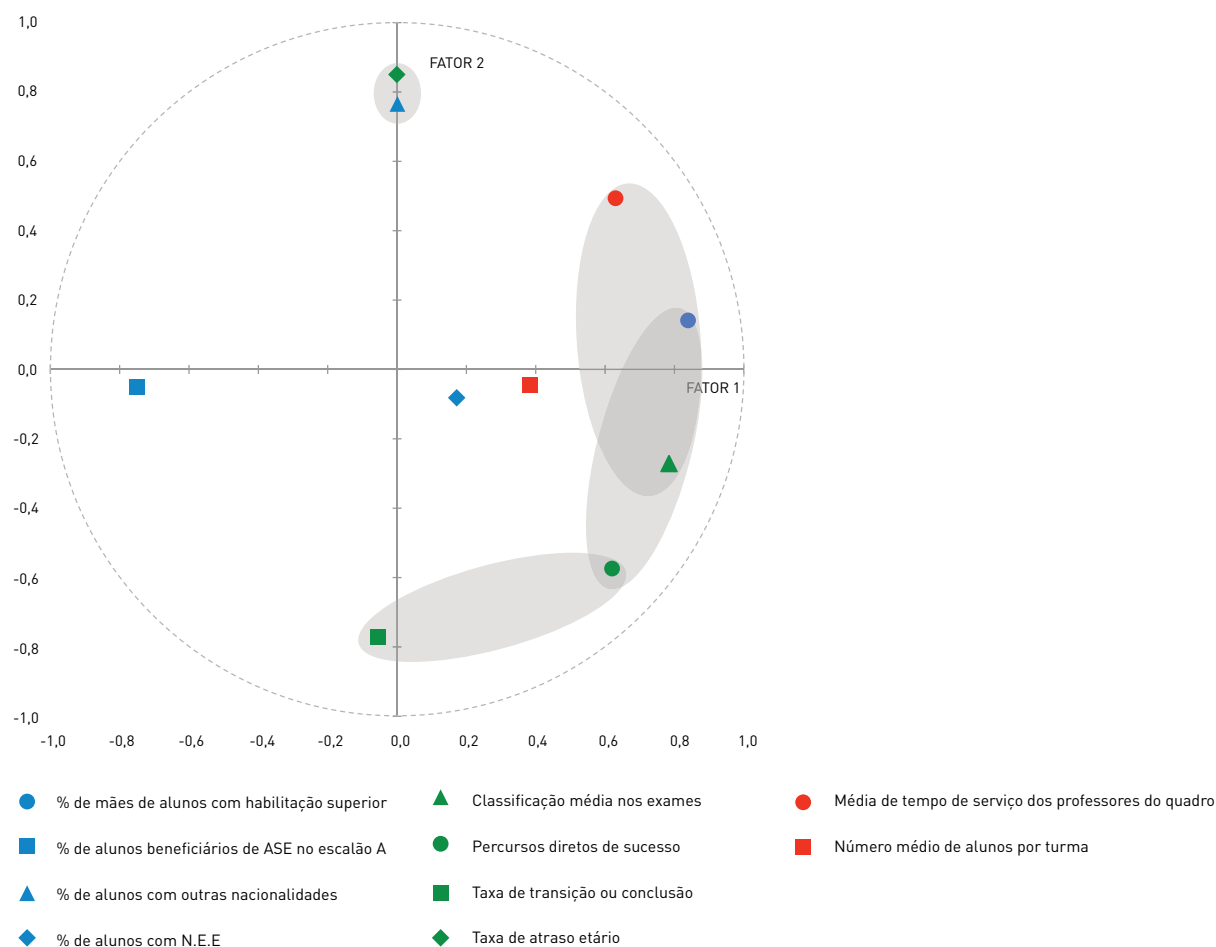
No modelo do ensino secundário (Tabela 4.5), extrema-se a dissociação, já esboçada nos dois ciclos antecedentes, entre os indicadores de sucesso escolar, segundo as suas diferentes relações com as condicionantes socioeconómicas familiares. Neste modelo, essas relações originam dois fatores distintos segundo os indicadores de sucesso escolar.

O fator 1 é definido pela oposição entre um polo definido pela associação do elevado capital escolar familiar com bons resultados nos exames e, em menor grau, com os percursos diretos de sucesso e a antiguidade dos professores do

quadro; e um polo definido apenas pelo elevado valor do indicador de carência económica entre as famílias dos alunos. Por seu turno, o fator 2 é definido pela oposição entre um polo constituído pela taxa de transição, a que se associa secundariamente a percentagem de percursos diretos de sucesso, e outro constituído pela forte associação entre a taxa de atraso e a presença de alunos de origem imigrante, a que se liga secundariamente a antiguidade dos professores do quadro. O fator 3, por fim, é definido, tal como o dos modelos dos dois ciclos anteriores, pela oposição entre a percentagem de alunos com necessidades educativas especiais e, em menor grau, a dimensão média das turmas.

No plano obtido pelo cruzamento dos fatores 1 e 2, observa-se como os percursos diretos de sucesso e a antiguidade dos professores do quadro estão em relação com ambos os fatores; o primeiro situando-se, como resulta intuitivo, entre as melhores classificações e exame e as taxas de transição mais elevadas, ao passo que o segundo se situa entre o elevado capital escolar familiar, de um lado, e a elevada presença de alunos de origem imigrante e altas taxas de atraso, do outro. Finalmente, também no modelo do Ensino Secundário, os planos fatoriais onde o fator 3 se cruza com cada um dos outros dois nada acrescentam à leitura geral do modelo, pelo que não os apresentamos.

Gráfico 4.4: Plano fatorial do modelo do Ensino Secundário (fatores 1 e 2)



Fonte: Cálculo dos autores

Antes de destacarmos algumas tendências gerais que se observam através dos diversos ciclos, começamos por recordar a reduzida capacidade explicativa do modelo do 1º ciclo. Essa debilidade impede inferências conclusivas a partir desse modelo, e aconselha cautela no estabelecimento de comparações descritivas entre este ciclo e os demais. Dificuldade esta ainda acrescida pelo facto de não dispormos, para o 1º ciclo, do indicador percursos diretos de sucesso. Não obstante, existem continuidades e contrastes suficientemente vinculados entre o modelo do 1º ciclo e os dos restantes para permitirem enquadrá-lo numa visão de conjunto, salvaguardando o seu carácter hipotético.

Nos vários ciclos, encontramos sempre uma diferenciação nítida entre um ou mais fatores definidos por indicadores de resultados escolares e/ou de caracterização da população discente e dos seus contextos familiares, e um fator definido por indicadores organizacionais. Em todos os modelos, este fator organizacional (o 2 no do 1º ciclo e o 3 em todos os outros) é o que detém menores proporções de variância explicada, com grande diferença dos restantes.

É também de notar que a composição do fator organizacional surge diferente no 1º ciclo, relativamente aos restantes. No primeiro, é definido pela oposição entre os dois indicadores organizacionais utilizados, a dimensão média das turmas e a média de tempo de serviço dos docentes do quadro: os agrupamentos com maiores turmas de 1º ciclo tendem a ser aqueles que têm docentes com menor antiguidade do quadro. Nos outros três ciclos, o fator organizacional é definido pela oposição entre a dimensão média das turmas e a percentagem de alunos com necessidades educativas especiais, o que decorre da aplicação nos agrupamentos dos regulamentos para a formação de turmas, e sem que se observe qualquer relação com a antiguidade dos docentes no quadro.

Pesem embora as reservas que mencionámos sobre o modelo do 1º ciclo, uma relação negativa tão clara entre os dois indicadores organizacionais, e um contraste tão marcado a esse respeito com os modelos dos outros ciclos, sugerem que possam estar subjacentes dinâmicas organizacionais distintas neste ciclo inicial. Dada a organização da rede escolar, este ciclo é simultaneamente mais afetado, por um lado, pelo decréscimo demográfico na faixa etária correspondente e pela sua desigual distribuição geográfica, e, por outro, pela tendência para a maior dispersão, em cada agrupamento, das escolas de 1º ciclo. Isto sugere a hipótese de que seria nas escolas com 1º ciclo das áreas em maior recessão na base demográfica que ocorreriam, simultaneamente, menores dimensões médias das turmas e menos recrutamento recente de docentes para o quadro. Nos ciclos mais avançados, as tendências demográficas ver-se-iam contrabalançadas pela progressivamente maior concentração em menor número de escolas, igualizando mais a dimensão das turmas, independentemente da evolução do recrutamento de docentes, e tornando-se determinantes as regras relativas à dimensão das turmas em função da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Em todos os modelos, os fatores constituídos pelos indicadores de resultados escolares e de composição da população discente agregam a maior parte do peso explicativo. No modelo do 1º ciclo, as relações entre todos esses indicadores dão origem a um único fator, enquanto nos modelos dos outros ciclos originam dois. Essa diferença pode dever-se simplesmente à ausência no 1º ciclo do terceiro indicador de resultados escolares, o de percursos diretos de sucesso, que em todos os outros ciclos surge, previsivelmente, associado às classificações em exame e às taxas de transição ou conclusão, e em oposição às taxas de atraso; é plausível que a ausência dessas correlações impeça, no modelo do 1º ciclo, a autonomização de um fator definido pelos indicadores de sucesso escolar.

No único plano fatorial do 1º ciclo, há a salientar as relações entre os pólos de sucesso e insucesso escolar e os indicadores de caracterização da população discente, em especial a oposição extremamente nítida entre as carências económicas familiares e o sucesso escolar, simetria esta que não encontraremos traçada de modo tão claro nos outros ciclos. Outras relações interessantes resultam do cruzamento com o fator organizacional, em que a dimensão das turmas se encontra associada ao elevado capital escolar familiar, de um lado do eixo do sucesso escolar, e à presença de alunos de origem imigrante, do outro. A coocorrência destas relações vem apoiar a hipótese que esboçámos acima, dada a associação conhecida de ambos os indicadores de caracterização social aos meios urbanos mais desenvolvidos e socialmente diversificados, e onde se faz sentir menos a recessão na base da pirâmide demográfica.

Nos restantes ciclos, para os quais dispomos de modelos mais sólidos, observa-se, como dissemos, uma diferenciação de dois fatores em torno destes indicadores, mas a geometria das relações varia ao longo dos três ciclos. Em comum aos três planos fatoriais em que se cruzam os fatores 1 e 2 de cada ciclo, constatamos o maior condicionamento dos indicadores de sucesso mais dependentes de avaliação externa – as classificações médias nos exames e os percursos diretos de sucesso – pelos indicadores de capital social e de carência económica das famílias. As taxas de atraso e de transição ou conclusão, não sendo insensíveis a essas características, apresentam-se sempre mais distanciadas delas, sugerindo um maior grau de acomodação dos agrupamentos às condicionantes sociais das suas populações, na gestão do ensino e da avaliação interna. Com uma importante exceção: a presença de alunos com outras nacionalidades situa-se sempre em estreita associação com as taxas de atraso, e em oposição quase perfeita com as taxas de transição ou conclusão, sugerindo que a acomodação do ensino e da avaliação interna à população discente não se estende de igual modo aos alunos de origem imigrante, e que os obstáculos que esta coloca ao sucesso escolar são parcialmente independentes das condições socioeconómicas destes alunos.

Uma outra constante é a tendência de variação destas relações ao longo dos três ciclos. Como apontámos acima, os modelos do 2º e do 3º ciclo são estruturalmente idênticos, mas enquanto no do 2º ciclo se encontra apenas esboçada a diferenciação acima referida entre os indicadores de sucesso e insucesso escolar, nas suas relações com os indicadores de caracterização da população discente, já no do 3º ciclo ela se acentua significativamente. No Ensino Secundário, essa acentuação atinge a própria estrutura fatorial, com as relações entre as classificações de exame e os contextos familiares a originar o fator 1, e as relações positiva e negativa entre a presença de alunos de origem imigrante e, respetivamente, as taxas de atraso e as taxas de transição ou conclusão a originar o fator 2. Para este culminar da diferenciação entre o comportamento dos indicadores de sucesso mais dependentes das avaliações externa ou interna, contribuirá certamente a expressão das vias profissionais e profissionalizantes no Ensino Secundário, cujas taxas de transição (e conclusão) são inteiramente independentes da realização de exames nacionais.

Uma última constante nos modelos destes três ciclos, e contrariamente ao do 1º ciclo, é a associação da antiguidade dos docentes do quadro com os indicadores de sucesso escolar, particularmente as classificações em exame e os percursos diretos de sucesso (fatores 2 no 2º e 3º ciclo e fator 1 no do ensino secundário). Esta associação sugere duas leituras,

não exclusivas e que, eventualmente, poderão mesmo reforçar-se: a do possível efeito do ensino por professores mais experientes sobre os resultados dos alunos, e a do possível efeito da prioridade de escolha dos docentes com mais tempo de serviço na colocação destes em escolas com melhor reputação pelos resultados, especialmente em meios urbanos com maior concentração espacial de agrupamentos de escolas.

EFEITOS NAS TAXAS DE TRANSIÇÃO OU CONCLUSÃO

Os modelos de regressão linear múltipla obtidos para as taxas de transição ou conclusão (Tabela 4.6) capturam percentagens de variância relativamente reduzidas, quando comparadas com as dos modelos que apresentaremos abaixo para os outros dois indicadores de sucesso. Os dois ciclos iniciais são aqueles em que os efeitos das variáveis sociais e organizacionais surgem mais determinantes: o modelo do 1º ciclo explica 30,6% da variância, e o do 2º ciclo 40,7%. Os modelos do 3º ciclo e do Ensino Secundário apresentam menor capacidade explicativa, pouco mais de um quarto da variância no 3º ciclo, com 26,5%, e somente 17,1% no Ensino Secundário, neste último com bastante menor qualidade estatística, mercê, em grande medida, do número muito menor de casos.

Tabela 4.6: Regressão linear múltipla sobre as taxas de transição ou conclusão por ciclo de escolaridade e agrupamento ou escola, 2013/14 (coeficientes ajustados Beta)

Preditores	COEFICIENTES AJUSTADOS BETA			
	1º ciclo (N=657)	2º ciclo (N=716)	3º ciclo (N=679)	Ensino Secundário (N=361)
% de mães de alunos com habilitação superior	,140***		,229***	,082
% de alunos beneficiários de Ação Social Escolar no Escalão A	,194***	,367***	,069	
% de alunos com nacionalidade estrangeira	,140***	,208***	,323***	,355***
% de alunos com dupla nacionalidade	,196***	,187***	,148***	
% de raparigas		,080**		
% de alunos com necessidades educativas especiais	,088**			
% de professores do quadro	,143***	,106***		
Número médio de alunos por turma	,140***			,350***
Número médio de alunos por professor				,435***
Número médio de professores por turma		,116***		,311***
Constante (A)	90,487	80,423	84,904	103,017
R² ajustado	,306***	,407***	,265***	,171***
	F(7,649)	F(6,709)	F(4,674)	F(5,355)
	42,319	82,870	61,986	15,881

*p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Fonte: Cálculo dos autores

Os indicadores de elevado capital escolar familiar e a carência económica familiar não funcionam como preditores em todos os modelos, e quando têm efeitos significativos os seus contributos líquidos são relativamente fracos, exceção feita ao indicador de carência económica no modelo do 2º ciclo. Nomeadamente, a percentagem de mães com habilitação superior não é preditor do 2º ciclo, e no ensino secundário não tem efeito significativo, contribuindo apenas marginalmente para o efeito total do modelo. O mesmo se passa com a percentagem de alunos beneficiários de Ação Social Escolar no Escalão A, no modelo do 3º ciclo.

Dos dois indicadores de presença de alunos de origem imigrante, a percentagem de alunos com nacionalidade estrangeira tem importância relevante; é, aliás, o único preditor que está presente em todos os modelos, com contributos líquidos crescentes à medida que subimos nos ciclos de escolaridade, sempre com um efeito negativo nas taxas de transição ou conclusão. A percentagem de alunos com dupla nacionalidade, pelo contrário, vê o seu peso explicativo decrescer com a progressão dos ciclos, chegando a não dar qualquer contributo para o modelo do ensino secundário. Nos três ciclos do ensino básico, o seu efeito é sempre negativo.

Das variáveis testadas, surge ainda uma característica pessoal e social, o género sexual, como preditor com efeito líquido positivo nas taxas de transição do 2º ciclo, embora muito baixo. O mesmo sucede com a percentagem de alunos com necessidades educativas especiais, com fraco efeito negativo nas variações da taxa de transição ou conclusão do 1º ciclo. Os indicadores organizacionais revelam efeitos fracos, exceto no modelo do ensino secundário, (no qual, como vimos, os indicadores socioeconómicos capturam muito pouca variância), e com efeitos por vezes aparentemente contraditórios. O número médio de alunos por turma tem efeitos positivos notórios sobre as taxas de transição no 1º ciclo e, sobretudo, no ensino secundário. O número médio de alunos por professor obtém igualmente um efeito considerável no ensino secundário, mas de sinal negativo. Do mesmo modo, neste último nível de ensino, o número médio de professores por turma tem um efeito negativo sobre as taxas de transição, mas apresenta um efeito positivo e menos intenso no modelo do 2º ciclo. Por fim, a percentagem de professores do quadro, indicador da estabilidade do corpo docente, tem efeitos relativamente baixos, e somente nos modelos dos dois primeiros anos do ensino básico.

Uma primeira conclusão a retirar dos modelos sobre as taxas de transição ou conclusão é a da dificuldade das políticas educativas e/ou das escolas e/ou em promover o sucesso escolar entre os alunos de origem imigrante, e em especial os de nacionalidade estrangeira, em pé de igualdade com os seus colegas de origem portuguesa. De entre os preditores ensaiados, este revela ser o mais consistentemente prejudicial à transição de ano ou conclusão de ciclo.

O capital escolar familiar elevado tem efeitos positivos na variação das taxas de transição ou conclusão, mas restritos aos 1º e 3º ciclos, e só neste último tem maior peso do que os restantes. Do mesmo modo, a carência económica das famílias só tem efeitos estatisticamente significativos nos dois primeiros ciclos. A ausência ou relativa fraqueza de efeitos das situações socioeconómicas familiares sobre este indicador de sucesso escolar em alguns ciclos pode surpreender, especialmente no que respeita ao ensino secundário, face ao peso que veremos abaixo terem nos resultados dos exames nacionais.

Para compreender estes factos, haverá que ter em conta o que já argumentámos acima, na análise das configurações de conjunto destas relações: em primeiro lugar, sustentam a hipótese de que as taxas de aprovação ou conclusão, dependendo fundamentalmente da avaliação interna das escolas, tendem a relativizar mais os efeitos de contexto local do que os resultados dos exames nacionais; em segundo lugar, que isso pode ser maximizado no caso do ensino secundário, visto que parte importante dos alunos frequentam vias de ensino que apenas dependem da avaliação interna. O que, por seu turno, obriga a problematizar o facto de essa maior relativização da diferenciação sociocultural do sucesso nas avaliações internas não se fazer sentir do mesmo modo relativamente aos alunos de origem imigrante.

Provavelmente, é por os indicadores socioeconómicos de origem social explicarem menor variância que alguns indicadores organizacionais surtem efeitos relevantes em algumas taxas de transição, especialmente nas do ensino secundário. Especialmente interessante, por ser contraintuitivo, é o efeito positivo da dimensão média das turmas na taxa do ensino secundário. Tal efeito contraria a expectativa de que o aumento de recursos disponíveis por aluno, traduzido pela menor dimensão das turmas, melhorasse as aprendizagens e, consequentemente, as classificações em exame. Contudo, o número de alunos por turma pode resultar de realidades diversas, com incidência nos resultados escolares. Do ponto de vista territorial, os concelhos onde se registam, em média, turmas menores tendem a localizar-se em áreas do interior e do sul do Continente, sobre as quais incidem fatores socioeconómicos locais adversos ao sucesso escolar. Por outro lado, em áreas urbanas em que coexistem dois ou mais agrupamentos em espaços próximos, o número de alunos por turma poderá sinalizar escolas mais prestigiadas e com maior procura, nas quais seria majorado o efeito de origens sociais mais elevadas, ao passo que os rácios mais baixos se associariam a escolas que servem populações socialmente desfavorecidas.

A distribuição territorial dos agrupamentos ou escolas, segundo as taxas de transição ou conclusão dos seus alunos em 2013/14 em cada ciclo, evoca, evidentemente, as que encontramos à escala concelhia, pelo que a descrição em termos de manchas seria repetitiva. O que os cartogramas nas Figuras 4.1 a 4.4 acrescentam à imagem da diversidade entre concelhos e regiões, é a da microdiversidade interna das áreas mais densamente povoadas, e onde por isso coexiste maior número de unidades escolares. É especialmente o caso das áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto e dos seus prolongamentos para as áreas vizinhas, e de modo mais lato em toda a faixa litoral e ocidental do continente, da Área Metropolitana de Lisboa para norte. Nestas áreas de concentração populacional, e em todos os ciclos, encontramos a relativamente curtos espaços agrupamentos ou escolas que percorrem todo, ou grande parte do espectro de valores, revelando situações escolares e, provavelmente, sociais muito diversificadas.

EFEITOS NOS RESULTADOS NOS EXAMES NACIONAIS

Contrariamente ao que se passou relativamente às taxas de transição ou conclusão, os modelos a que chegámos apresentam boa qualidade estatística e capturam percentagens relativamente elevadas da variância das classificações em exame (Tabela 4.7). Nos modelos especificados por ciclos, o do 2º ciclo captura 45,7% da variância e o do 3º ciclo, 44,3%. Os modelos do 1º ciclo e do Ensino Secundário são os que apresentam menor capacidade explicativa, pouco menos de um terço da variância explicada, com 32,5% e 32,3%, respetivamente.

Entre os indicadores de caracterização dos alunos, não detectamos efeitos significativos dos indicadores de natureza individual, a percentagem de raparigas no total de alunos e a percentagem de alunos com necessidades educativas especiais. Relativamente ao primeiro, seria plausível que se registassem efeitos positivos, dada a sistemática vantagem feminina nos indicadores de sucesso escolar; relativamente ao segundo, seria intuitivamente plausível a existência de um efeito inverso. Contudo, uma vez controlados os efeitos dos outros indicadores, os modelos estatísticos que apurámos negam a existência de efeitos significativos. Isso deve-se, possivelmente, a que a variação destes indicadores entre agrupamentos à escala nacional não seja suficiente para gerar diferenças significativas de resultados nos exames. Por outro lado, entre os indicadores organizacionais ensaiados, nem a dimensão total dos agrupamentos, através dos indicadores número total de alunos e de turmas, nem o seu grau de especialização no ensino regular, expresso pela percentagem de alunos nessa modalidade de ensino, apresentaram efeitos líquidos significativos.

Tabela 4.7: Regressão linear múltipla sobre os resultados nos exames nacionais por agrupamento ou escola e ciclo de escolaridade, 2013/14 (coeficientes ajustados Beta)

Preditores	COEFICIENTES AJUSTADOS BETA			
	1º ciclo (N=657)	2º ciclo (N=607)	3º ciclo (N=678)	Ensino Secundário (N=361)
% de mães de alunos com habilitação superior	,282***	,347***	,452***	,353***
% de alunos beneficiários de Ação Social Escolar no Escalão A	,229***	,228***	,148***	,226***
% de alunos com nacionalidade estrangeira	,178***	,228***	,151***	
% de alunos com dupla nacionalidade	,168***	,121***	,154***	
% de professores do quadro		,098**	,122***	
Número médio de alunos por turma		,072*		,120**
Constante (A)	98,680	89,737	89,505	88,127
R² ajustado	,325***	,457***	,443***	,323***
	F(4,652)	F(6,600)	F(5,672)	F(3,357)
	80,010	85,876	108,793	58,165

*p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

Fonte: Cálculo dos autores

Os indicadores de elevado capital escolar familiar e de carência económica das famílias de origem são preditores em todos os modelos, com efeitos de sentido inverso, e sempre entre os que apresentam efeitos líquidos mais fortes. Os efeitos da percentagem de mães com escolaridade superior são sempre positivos, e os mais elevados de entre os de todos os indicadores. Podemos ver que esses efeitos aumentam à medida que avançamos nos ciclos do ensino básico, do 1º ao 3º ciclos, decrescendo no modelo do ensino secundário. A percentagem de alunos beneficiários de Ação Social Escolar no escalão A, pelo contrário, tem sempre efeitos negativos nos resultados dos exames, com pesos e proporções líquidas de variância explicada consideráveis e praticamente iguais em todos os modelos, com exceção do 3º ciclo, em que baixam ligeiramente.

Os dois indicadores da presença de alunos de origem imigrante revelaram também efeitos consideráveis em todos os ciclos do Ensino Básico. Ambos apresentam efeitos negativos nas classificações em exames dos três ciclos do Ensino Básico, mas já não nos do Ensino Secundário. A percentagem de alunos com nacionalidade estrangeira penaliza mais os resultados no 1º e no 2º ciclos do que a dos alunos com dupla nacionalidade, ao passo que os efeitos de ambos os indicadores sobre os resultados no 3º ciclo são virtualmente idênticos.

Os indicadores organizacionais obtiveram efeitos muito mais fracos do que os de caracterização social. Só se verificam efeitos estatísticos significativos, sempre positivos mas fracos, da percentagem de professores do quadro sobre os resultados do 2º e 3º ciclos; e do número médio de alunos por turma, nos resultados apenas do 2º ciclo e do Ensino Secundário.

Numa discussão de conjunto, os indicadores mais relevantes provaram ser os de origem social. A relação entre a origem social e o sucesso escolar não resulta somente do conhecimento disponibilizado aos educandos no seio da família de origem, mas também da socialização familiar mais ampla, na qual se transmitem expectativas de vida associadas a diferentes posições de classe e ao papel da escolaridade nessas expectativas. Daí decorrem diferentes relações das crianças e dos jovens com a escolaridade em geral, quer quanto à importância atribuída à frequência da escola e ao valor da escolarização, quer quanto à transmissão de disposições conformes ao desempenho do trabalho escolar, epitomizadas nos exames nacionais.

Constatamos na presente análise a importância, pela negativa, das situações de carência económica na variação das classificações nos exames. Contudo, o facto de a escolaridade superior das mães ter maior efeito preditivo do que a carência económica indicia um efeito mais seletivo do elevado capital escolar familiar do que do baixo capital económico da família de origem. Por outro lado, o facto de esse efeito se tornar progressivamente mais forte ao longo dos três primeiros ciclos, reduzindo-se um pouco no ensino secundário, sugere um processo de seleção crescente durante o ensino básico. Eventualmente, esse processo terá continuidade durante a frequência do secundário, o que conduziria a uma redução da heterogeneidade dos resultados nos exames no 11º e 12º anos segundo o capital escolar das famílias.

Por seu lado, os indicadores da expressão de alunos de origem imigrante apresentam efeitos líquidos negativos nos resultados dos exames dos três ciclos do Ensino Básico, mesmo após controladas as características socioeconómicas familiares pelos indicadores acima. O facto de a percentagem de alunos com nacionalidade estrangeira afetar os resultados de modo mais consistente, e com maior incidência nos dois ciclos iniciais, do que a de alunos com dupla nacionalidade – sendo mais provável que neste último grupo se incluam alunos imigrantes ou descendentes de imigrantes de países lusófonos – sugere que as barreiras linguísticas poderão ser o fator mais diferenciador e mais difícil de ultrapassar nas fases iniciais da escolaridade. Por outro lado, esses efeitos estão ausentes nos resultados dos exames do Ensino Secundário. Isso sugere processos cumulativos ao longo do ensino básico e/ou durante a frequência do Secundário, alternando seleção e assimilação de diferentes segmentos destes alunos, de modo que as suas especificidades linguísticas e culturais deixariam de influenciar significativamente as oportunidades daqueles que, passada essa filtragem, chegam a realizar os exames nacionais do ensino secundário.

No que se refere às variáveis organizacionais, verificámos o seu peso diminuto, quando comparadas com os efeitos dos indicadores de origem social. A estabilidade do corpo docente revela alguma contribuição para os resultados de exame obtidos nos 2º e 3º ciclos, mas não para o 1º ciclo ou para o ensino secundário. O efeito positivo do número médio de alunos por turma sobre as classificações nos exames do 2º ciclo e, especialmente, do ensino secundário é contraintuitivo, como já fizemos notar a propósito das taxas de transição ou conclusão. Em primeiro lugar, contudo, cabe notar que se trata aqui de efeitos relativamente fracos. De modo algum se pode deles inferir que aumentando o número de alunos por turma se obteriam melhorias de resultados escolares nesses ciclos. Além disso, como também já fizemos notar acima, o número de alunos por turma pode refletir situações de desvantagem, quer territorial, nas áreas do país em recessão demográfica, quer social, por efeito da procura de escolas prestigiadas e da concentração nessas escolas de populações de alunos de origens sociais mais favorecidas, em ambos os casos incidindo nos resultados escolares. Reciprocamente, é plausível que as escolas ou agrupamentos com um corpo docente mais estável e melhores resultados em exames, associados a melhor reputação e maior procura, desenvolvam culturas escolares mais orientadas para a maximização dos resultados nos exames nacionais, que contribuem para a reprodução dessa mesma reputação.

À semelhança do que fizemos em capítulos anteriores, usámos os modelos de regressão sobre os resultados nos exames nacionais, que apresentam percentagens satisfatórias de variância explicada para todos os ciclos de estudos, para fazer estimativas dos valores correspondentes a cada agrupamento, se os modelos explicassem a totalidade da variação dos resultados dos exames. Em seguida, apurámos os desvios dos valores efetivamente observados a esses valores estimados. As Figuras 4.42 a 4.45 mostram que, sob padrões de diferenciação regional que vimos recorrentemente encontrando em vários indicadores, sobressai uma grande heterogeneidade nos valores estimados para os agrupamentos das áreas que, agregadamente, apresentam melhores resultados, o que corresponde essencialmente à diferenciação socioeconómica dos seus alunos. Mas encontramos igual diversidade nas Figuras 4.46 a 4.49, que mapeiam os desvios, o que sugere efeitos de diferenciação, positivos ou negativos, introduzidos pela ação das escolas. Tratando-se de resultados de exames de um só ano letivo, estão evidentemente sujeitos a flutuações espúrias, pelo que não é aconselhável particularizar. É, contudo, visível que, especialmente no ensino secundário, os desvios positivos incidiram mais sobre as áreas com valores estimados mais baixos na Região Norte do que nas do Alentejo.

EFEITOS NOS PERCURSOS DIRETOS DE SUCESSO

Por último, apresentamos o resultado das análises conduzidas sobre os percursos diretos de sucesso (Tabela 4.8). As percentagens da variância deste indicador de sucesso capturadas pelos modelos são próximas ou superiores às encontradas para os resultados nos exames, chegando a mais de 50% da variância no modelo do 3º ciclo (53,9%), e a valores próximos, como no 2º ciclo (47%). A percentagem de variância explicada no modelo do ensino secundário encontra-se na ordem de grandeza encontrada para os resultados em exame, com 32,1%.

Tabela 4.8: Regressão linear múltipla sobre percursos diretos de sucesso por ciclo de escolaridade e agrupamento ou escola, 2013/14 (coeficientes ajustados Beta)

Preditores	COEFICIENTES AJUSTADOS BETA		
	2º ciclo 2014/15 (N=598)	3º ciclo 2015/16 (N=655)	Ensino Secundário 2014/16 (N=349)
% de mães de alunos com habilitação superior	,278***	,480***	,295***
% de alunos beneficiários de Ação Social Escolar no Escalão A	,282***	,155***	,161**
% de alunos com nacionalidade estrangeira	,229***	,246***	,265***
% de alunos com dupla nacionalidade	,127**	,087**	,113
% de raparigas	,054	,032	
% de professores do quadro	,153***	,170***	
Número médio de alunos por turma			,102*
Constante (A)	32,363	13,164	26,796
R ² ajustado	,470***	,539***	,321***
	F(6,591)	F(6,648)	F(5,343)
	89,164	128,237	33,946

*p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Fonte: Cálculo dos autores

Os indicadores socioeconómicos captam grande parte da variância explicada pelos modelos dos três ciclos. O elevado capital escolar familiar tem efeitos líquidos fortes e positivos em todos os ciclos de escolaridade analisados, mais fortes no 3º ciclo, à semelhança do que sucedia nos exames nacionais. A carência económica apresenta efeitos negativos relevantes em todos os ciclos analisados, mais fortes no 2º ciclo, embora sempre menores do que os do capital escolar familiar. No ensino secundário, os efeitos da carência económica diminuem, mas permanecem consideráveis como fator negativo sobre este indicador de sucesso escolar.

É no que respeita à presença de alunos de origem imigrante, quando medida pelo indicador de nacionalidade estrangeira, que observamos efeitos negativos mais fortes do que nos modelos dos exames nacionais, incluindo um efeito significativo no modelo do ensino secundário, que não ocorria relativamente aos resultados dos exames. A magnitude dos efeitos é, de facto, mais próxima à encontrada nos modelos das taxas de transição ou conclusão, o que deixa supor que a retenção ao longo dos ciclos de estudos é, para estes alunos, o primeiro obstáculo à realização de percursos diretos de sucesso. O indicador percentagem de alunos com dupla nacionalidade, contudo, tem menor efeito nos percursos diretos de sucesso do que nos exames nacionais ou nas taxas de transição e conclusão, e no modelo do ensino secundário não tem efeito líquido estatisticamente significativo, apesar de contribuir para o efeito total do modelo.

O preditor relativo ao género não recolhe efeitos líquidos significativos, embora a percentagem de raparigas nos percursos diretos de sucesso contribua marginalmente para a capacidade explicativa total do modelo no 2º e no 3º ciclos. Tal como no caso dos resultados nos exames nacionais, a presença de alunos com necessidades educativas especiais não contribuiu para o modelo.

Relativamente às variáveis organizacionais, a estabilidade do corpo docente tem efeitos positivos sobre o sucesso escolar, nos 2º e 3º ciclos, tal como sucedia nos modelos dos exames nacionais. O número médio de alunos por turma tem um efeito significativo positivo, apenas no modelo do ensino secundário e com um contributo líquido muito baixo.

Os modelos relativos aos percursos diretos de sucesso parecem conjugar os fatores explicativos do sucesso escolar que são medidos quer pelos exames nacionais, quer pelas taxas de transição. Isto decorre da própria definição do indicador, que combina os resultados positivos nos exames dos anos em análise com o sucesso escolar na transição nos dois ou três anos antecedentes, consoante o ciclo. É assim notória, para este indicador, a escassa importância dos indicadores organizacionais, exceto aqueles que se revelaram mais importantes nas análises anteriores, para cujos comentários remetemos o leitor.

Por seu lado, os preditores socioeconómicos têm muito peso explicativo. Cabe dar destaque para o que mede a presença de alunos de origem estrangeira, que sobressai consistentemente como um fator adverso ao sucesso escolar. Merece particular atenção, não só pelo seu peso próprio no insucesso, como pelo facto de os modelos de análise controlarem os efeitos de outras variáveis socioeconómicas. Assim, há que enfatizar que a origem imigrante, como fator de penalização do sucesso escolar, é cumulativa com outros e pode ser ainda mais potenciada, se conjugada com situações socioeconómicas desfavorecidas.

CARTOGRAFIA

Figura 4.1 – Beneficiários da Ação Social Escolar no escalão A (%) no total de alunos do 1º ciclo, por agrupamento

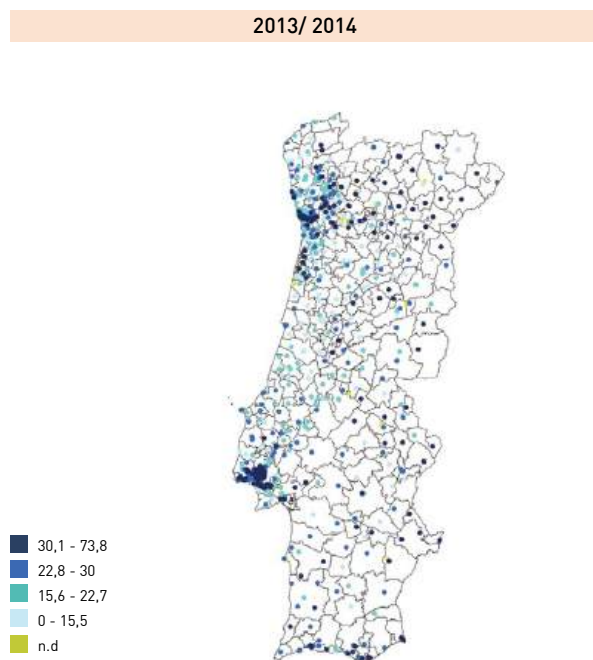


Figura 4.2 – Beneficiários da Ação Social Escolar no escalão A (%) no total de alunos do 2º ciclo, por agrupamento

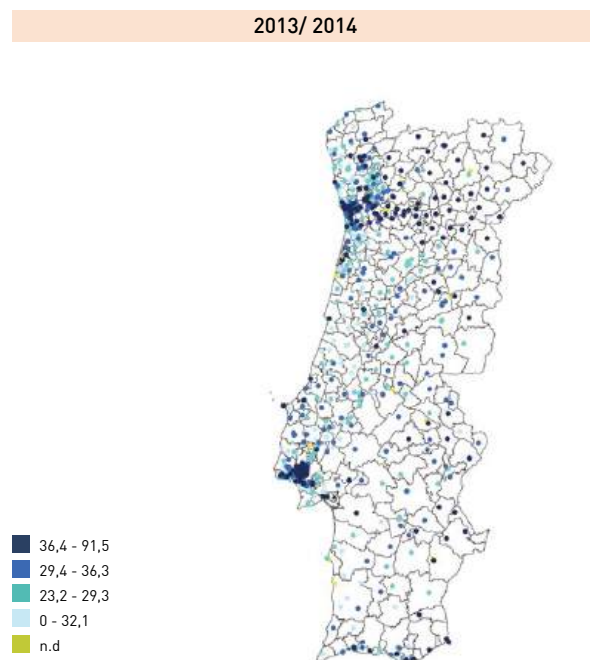


Figura 4.3 – Beneficiários da Ação Social Escolar no escalão A (%) no total de alunos do 3º ciclo, por agrupamento

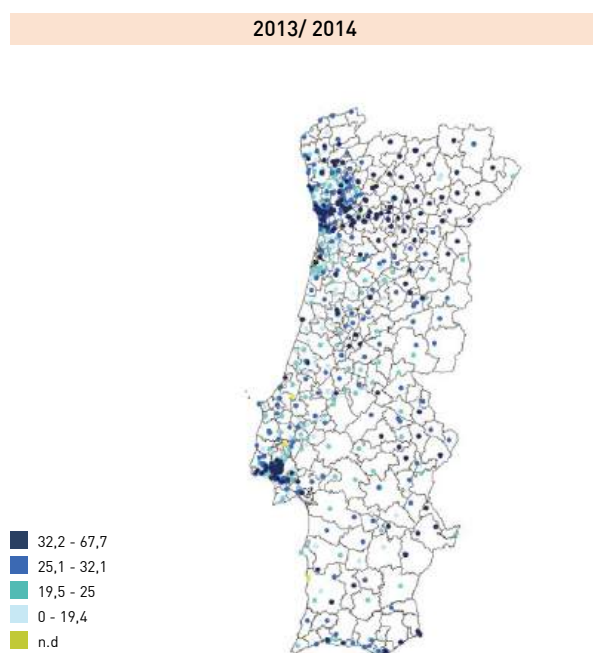


Figura 4.4 – Beneficiários da Ação Social Escolar no escalão A (%) no total de alunos do ensino secundário, por agrupamento

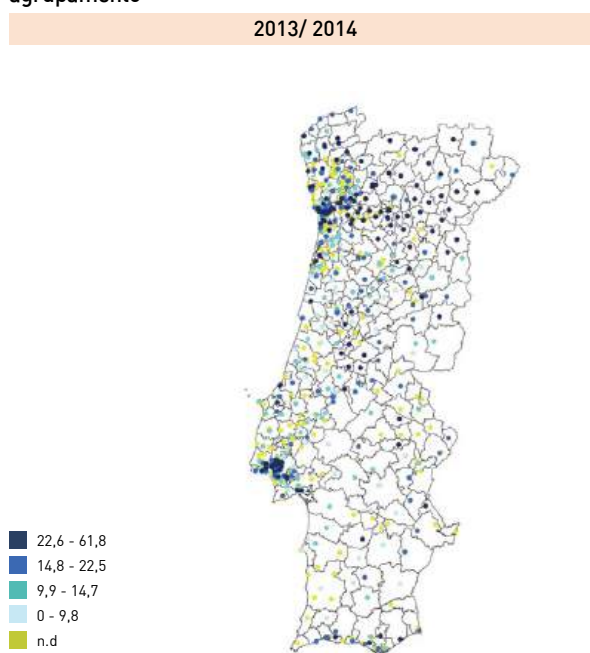


Figura 4.5 – Mães com habilitações de ensino superior (%) no total de mães de alunos do 1º ciclo, por agrupamento

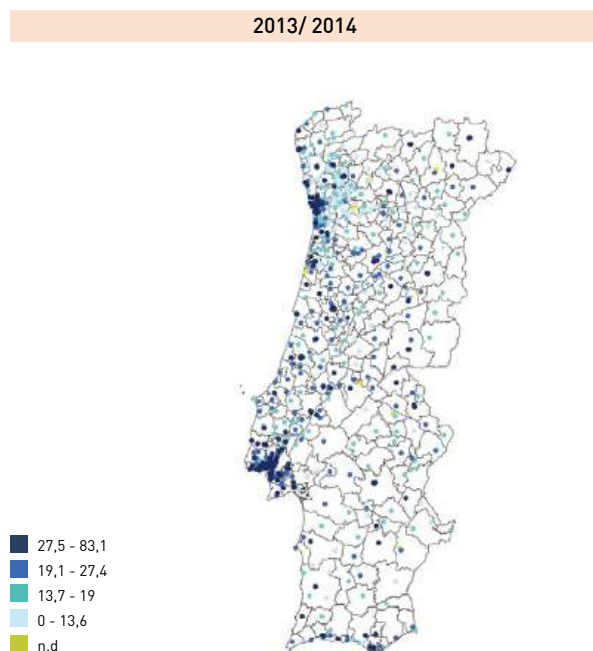


Figura 4.6 – Mães com habilitações de ensino superior (%) no total de mães de alunos do 2º ciclo, por agrupamento

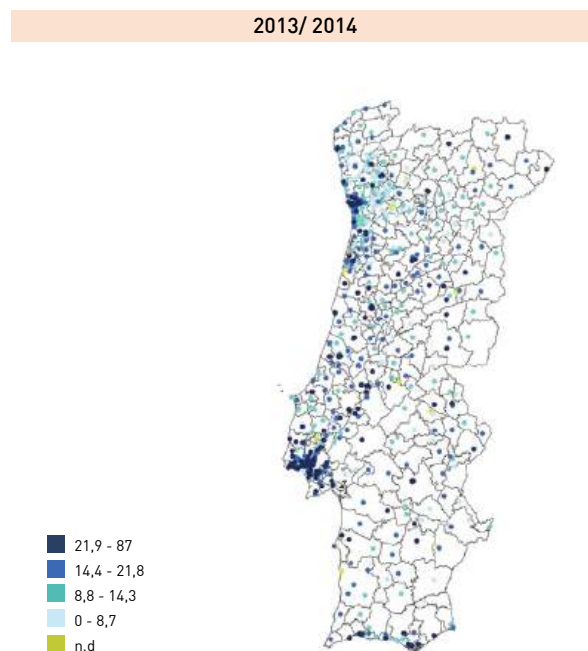


Figura 4.7 – Mães com habilitações de ensino superior (%) no total de mães de alunos do 3º ciclo, por agrupamento

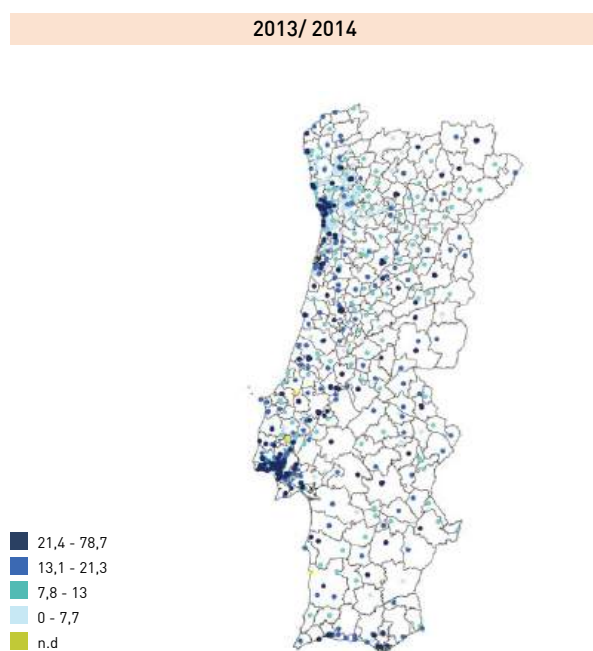


Figura 4.8 – Mães com habilitações de ensino superior (%) no total de mães de alunos do ensino secundário, por agrupamento

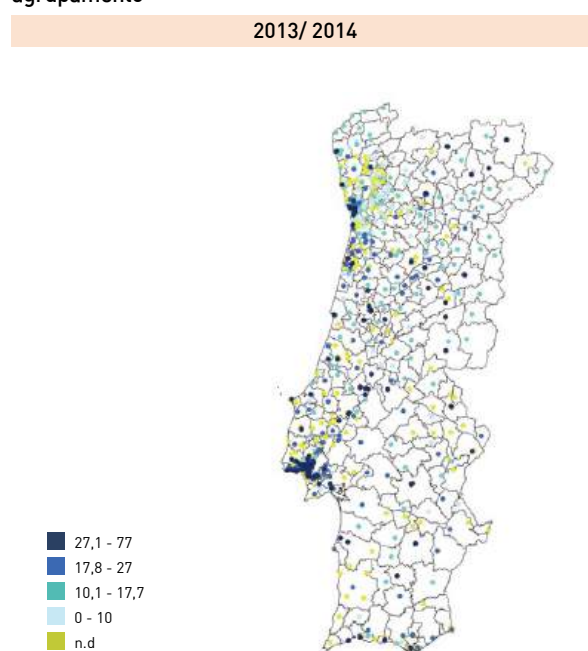


Figura 4.9 – Alunos com dupla nacionalidade (%) no total de alunos do 1º ciclo, por agrupamento

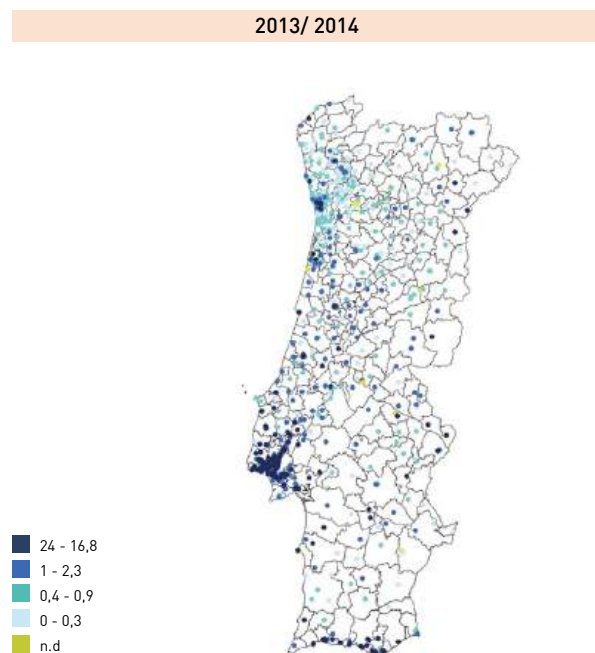


Figura 4.10 – Alunos com dupla nacionalidade (%) no total de alunos do 2º ciclo, por agrupamento

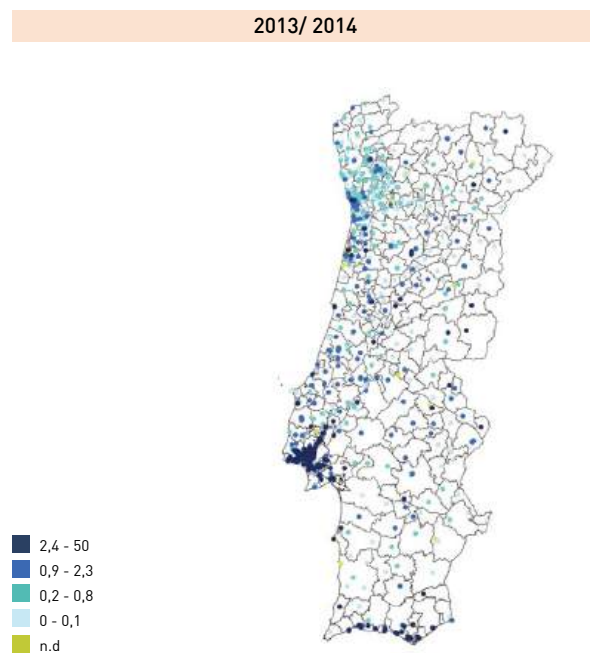


Figura 4.11 – Alunos com dupla nacionalidade (%) no total de alunos do 3º ciclo, por agrupamento

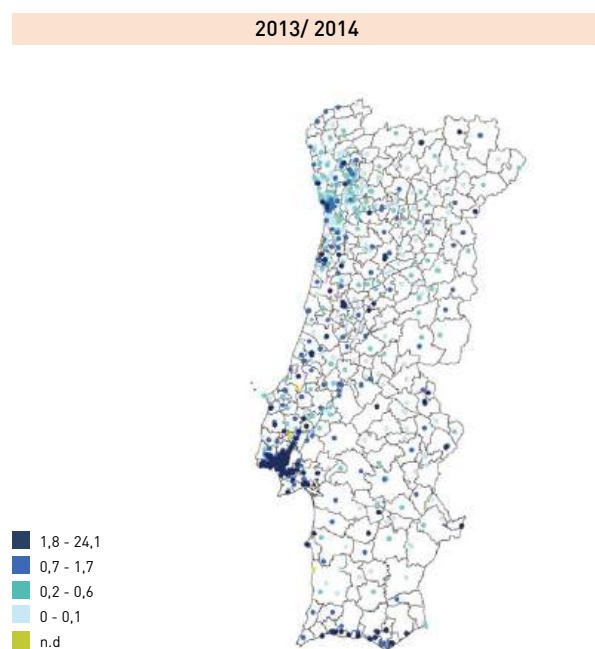


Figura 4.12 – Alunos com dupla nacionalidade (%) no total de alunos do ensino secundário, por agrupamento

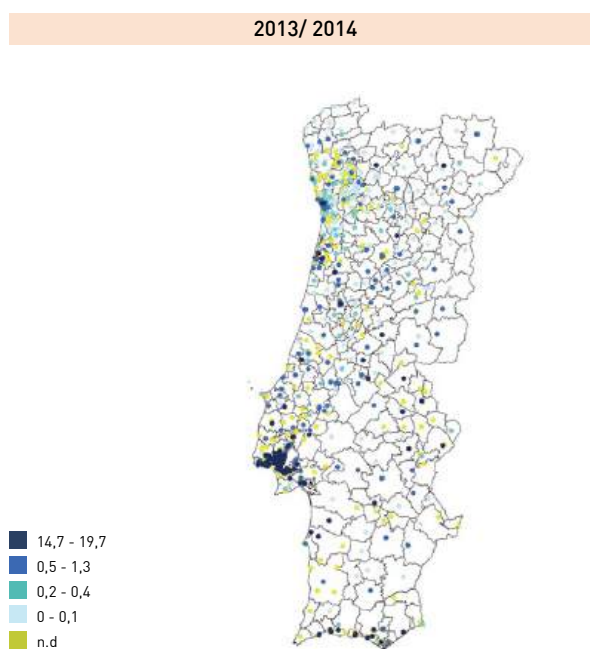


Figura 4.13 – Alunos com nacionalidade estrangeira (%) no total de alunos do 1º ciclo, por agrupamento

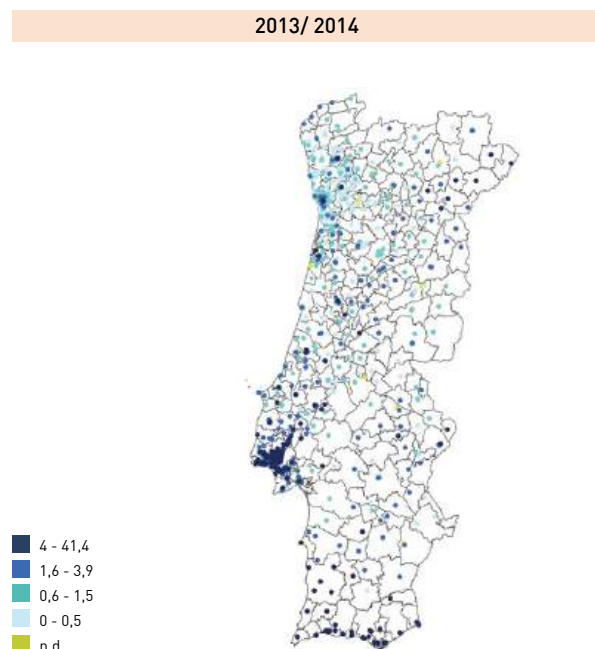


Figura 4.14 – Alunos com nacionalidade estrangeira (%) no total de alunos do 2º ciclo, por agrupamento

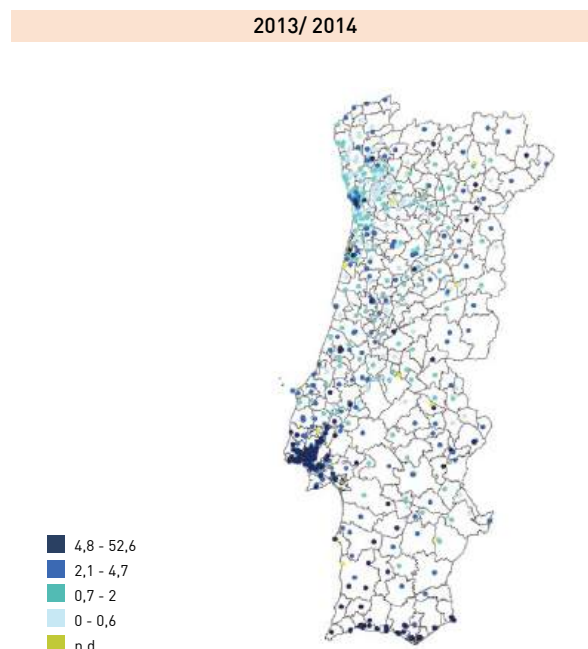


Figura 4.15 – Alunos com nacionalidade estrangeira (%) no total de alunos do 3º ciclo, por agrupamento

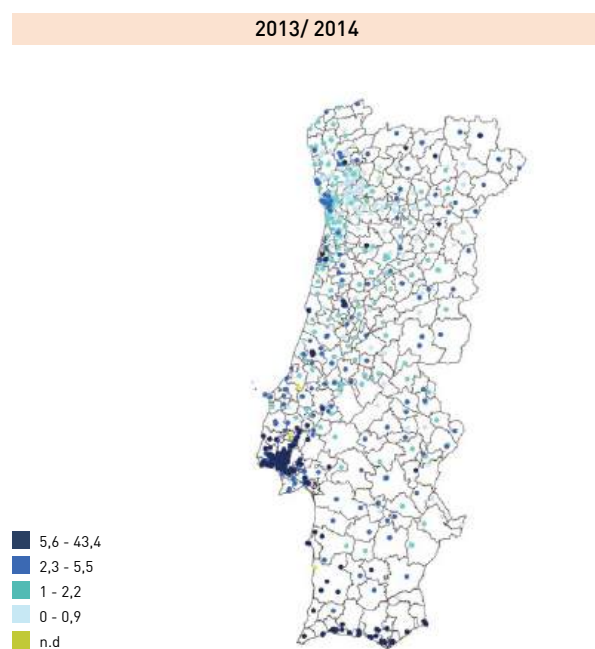


Figura 4.16 – Alunos com nacionalidade estrangeira (%) no total de alunos do ensino secundário, por agrupamento

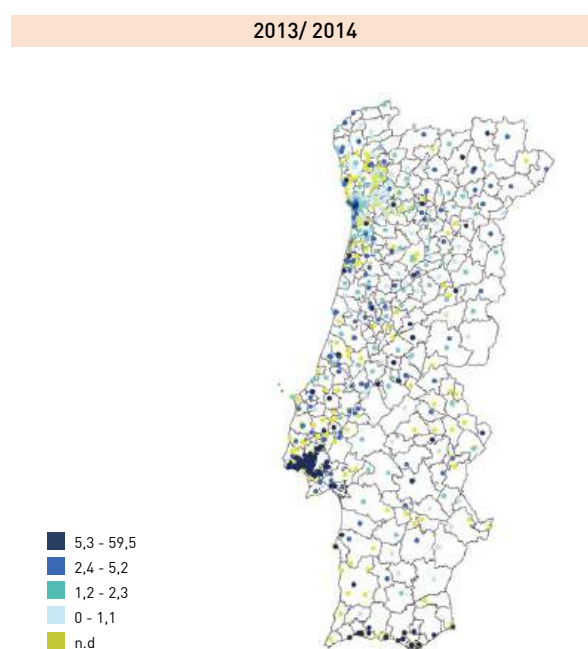


Figura 4.17 – Alunos com necessidades educativas especiais (%) no total de alunos do 1º ciclo, por agrupamento

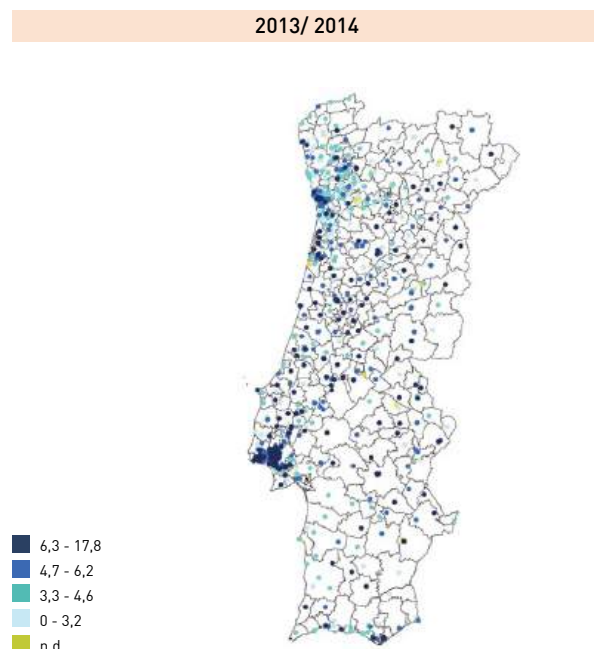


Figura 4.18 – Alunos com necessidades educativas especiais (%) no total de alunos do 2º ciclo, por agrupamento

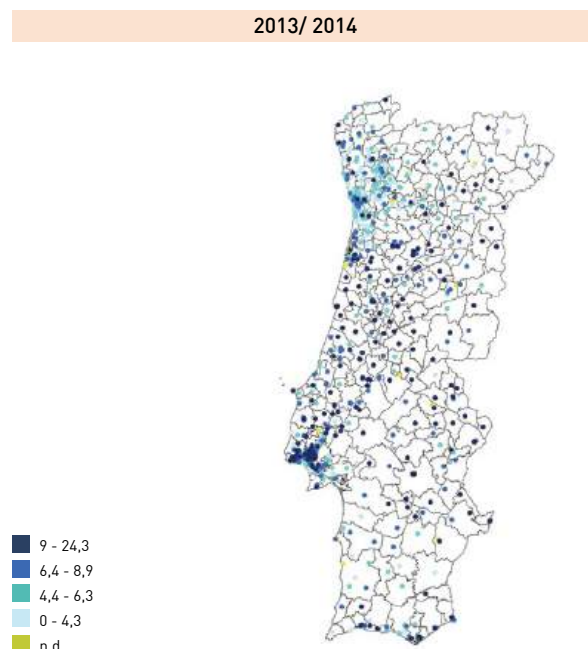


Figura 4.19 – Alunos com necessidades educativas especiais (%) no total de alunos do 3º ciclo, por agrupamento

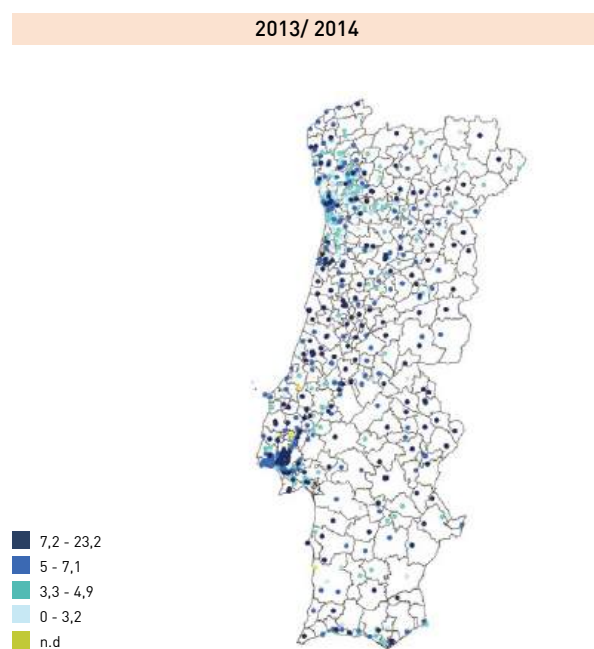


Figura 4.20 – Alunos com necessidades educativas especiais (%) no total de alunos do ensino secundário, por agrupamento

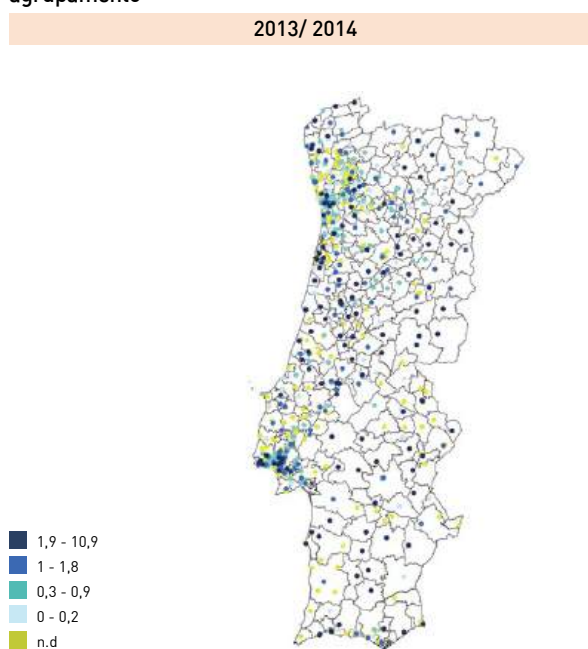


Figura 4.21 – Docentes do quadro (%) no total de docentes do 1º ciclo, por agrupamento

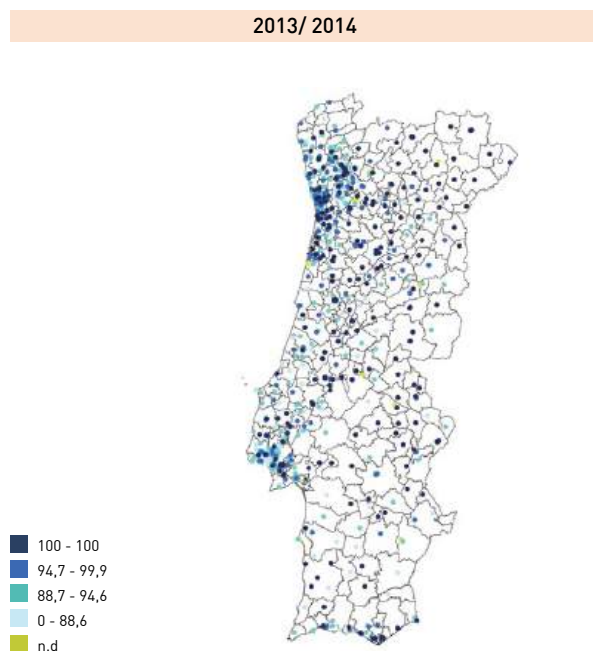


Figura 4.22 – Docentes do quadro (%) no total de docentes do 2º ciclo, por agrupamento

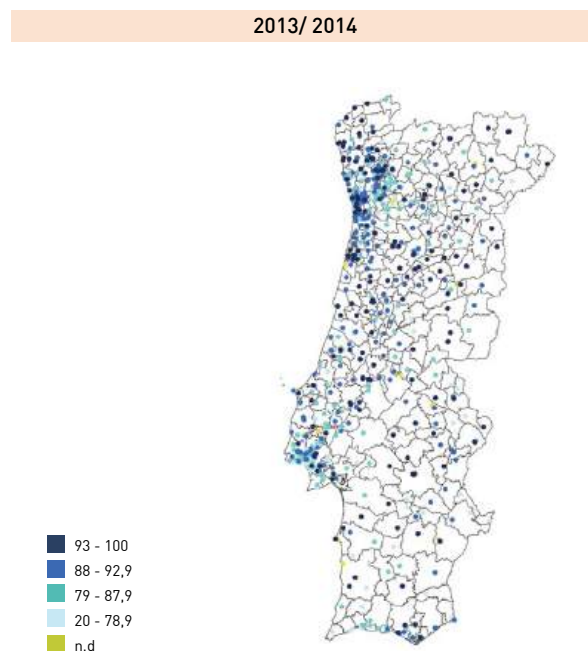


Figura 4.23 – Docentes do quadro (%) no total de docentes do 3º ciclo e ensino secundário, por agrupamento

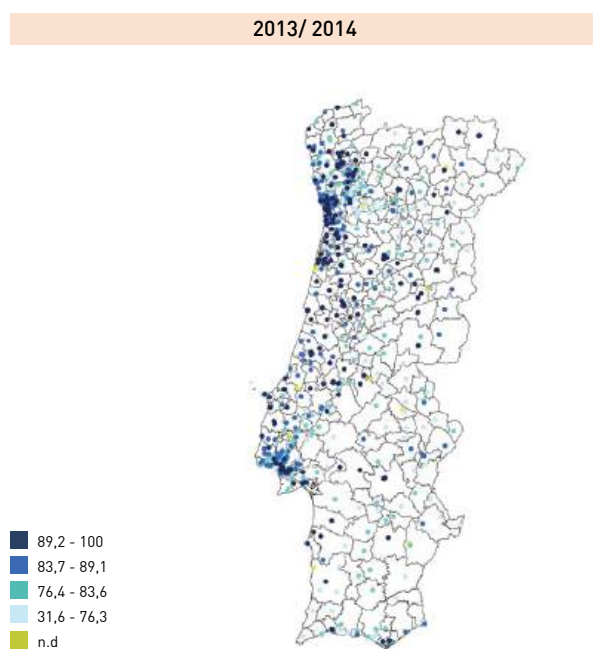


Figura 4.24 – Média de tempo de serviço (anos) dos docentes do quadro do 1º ciclo, por agrupamento

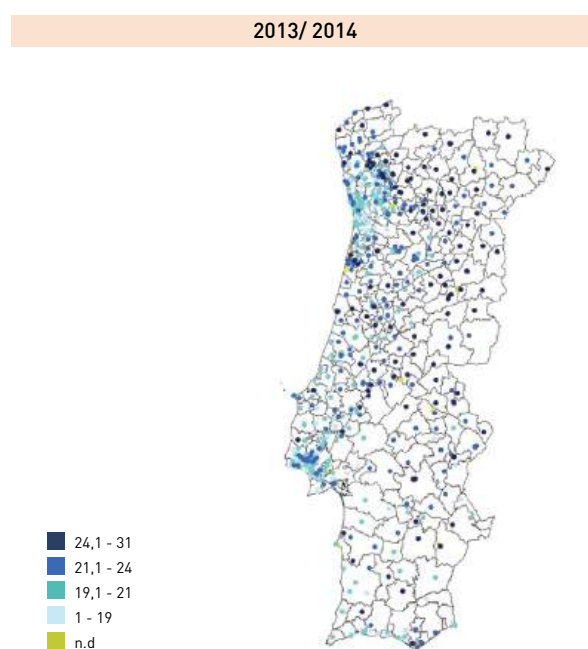


Figura 4.25 – Média de tempo de serviço (anos) dos docentes do quadro do 2º ciclo, por agrupamento

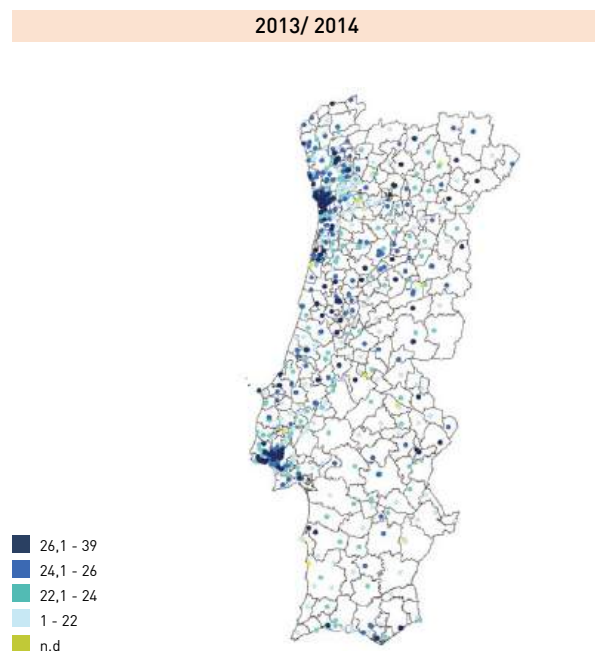


Figura 4.26 – Média de tempo de serviço (anos) dos docentes do quadro do 3º ciclo e ensino secundário, por agrupamento

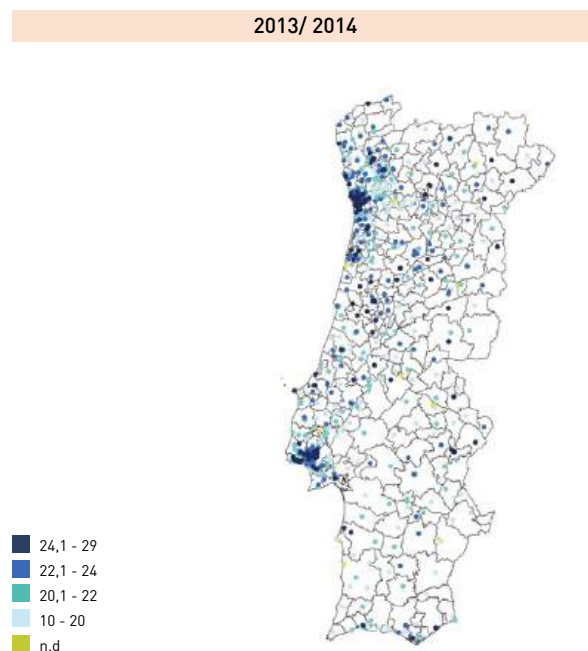


Figura 4.27 – Rácio de alunos por docente no 1º ciclo, por agrupamento

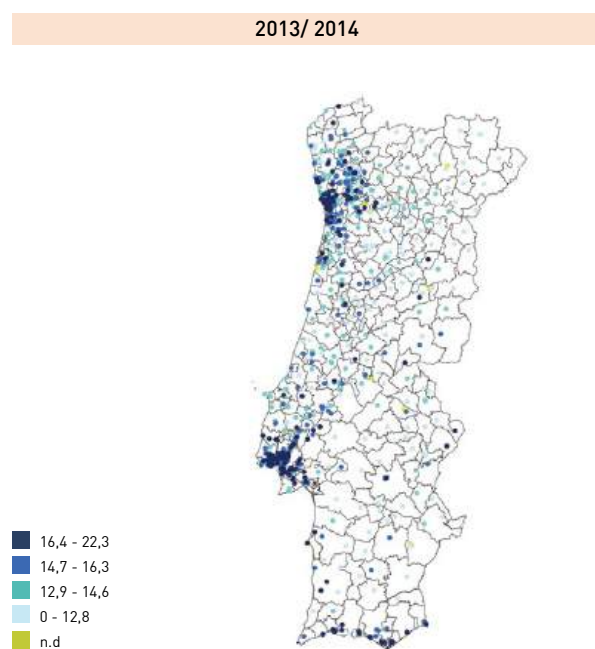


Figura 4.28 – Rácio de alunos por docente no 2º ciclo, por agrupamento

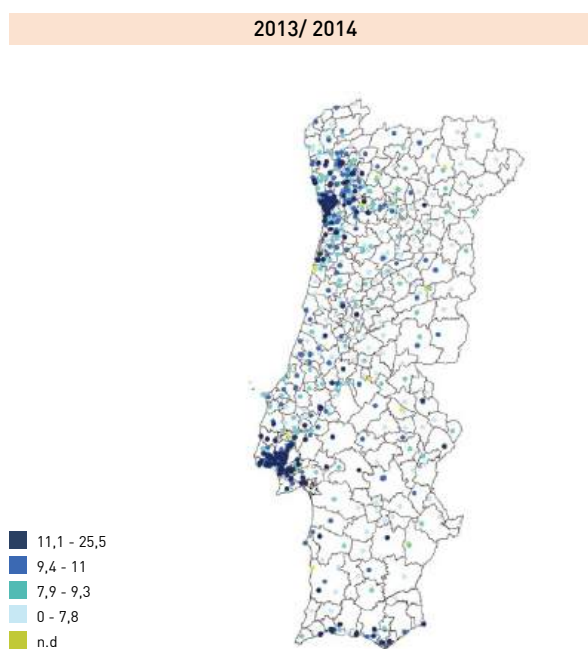


Figura 4.29 – Rácio de alunos por docente no 3º ciclo e ensino secundário, por agrupamento

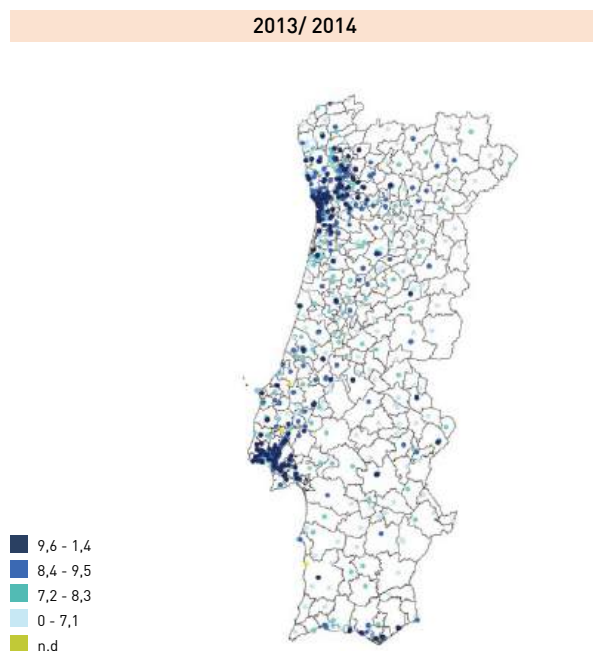


Figura 4.30 – Número médio de alunos por turma no 1º ciclo, por agrupamento

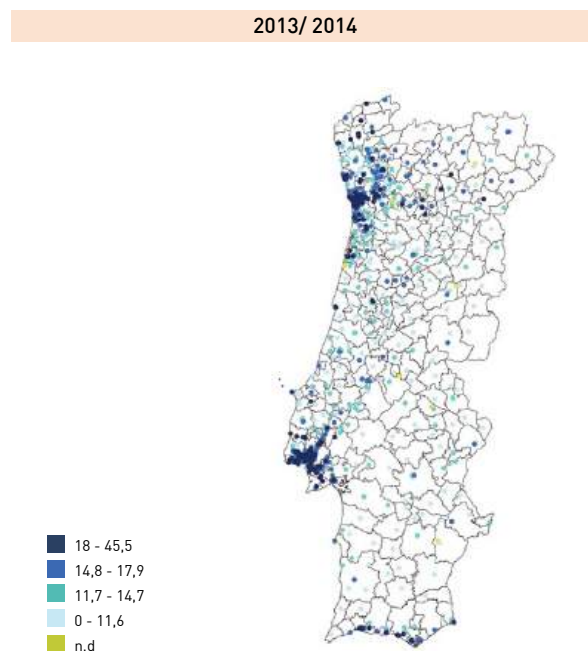


Figura 4.31 – Número médio de alunos por turma no 2º ciclo, por agrupamento

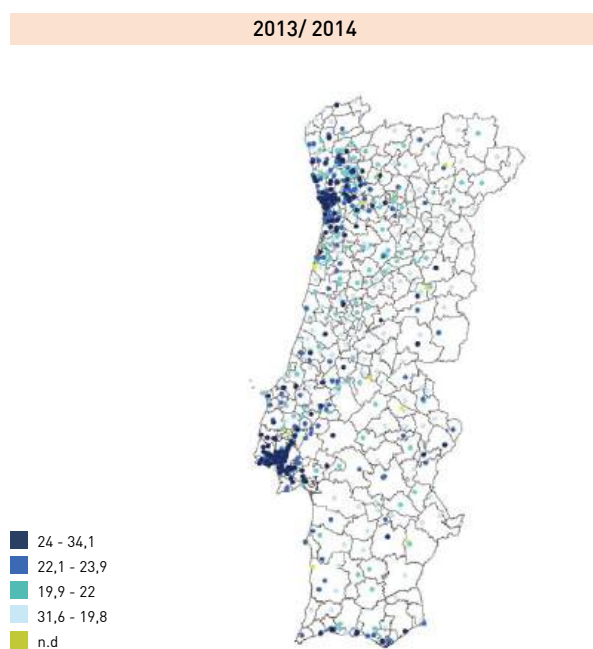


Figura 4.32 – Número médio de alunos por turma no 3º ciclo, por agrupamento

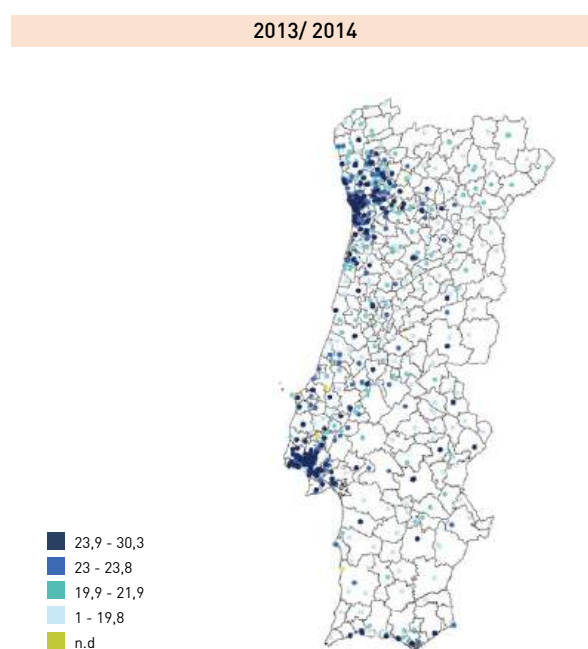


Figura 4.33 – Número médio de alunos por turma no ensino secundário, por agrupamento

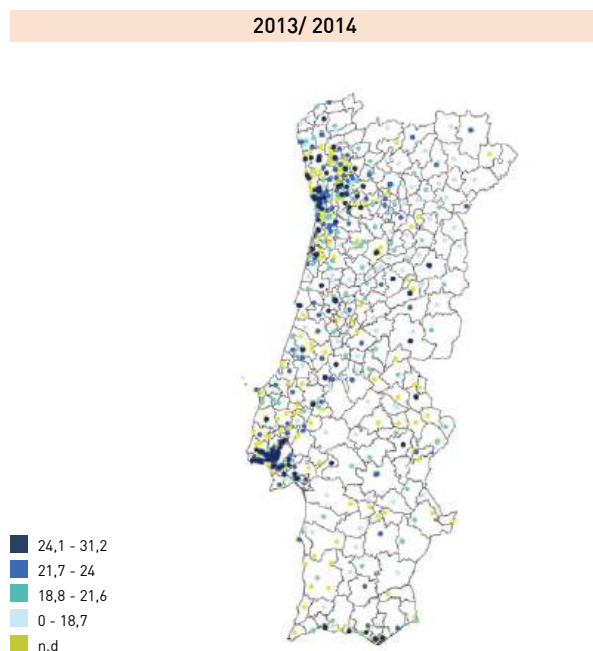


Figura 4.34 – Taxa de transição ou conclusão (%) no 1º ciclo, por agrupamento

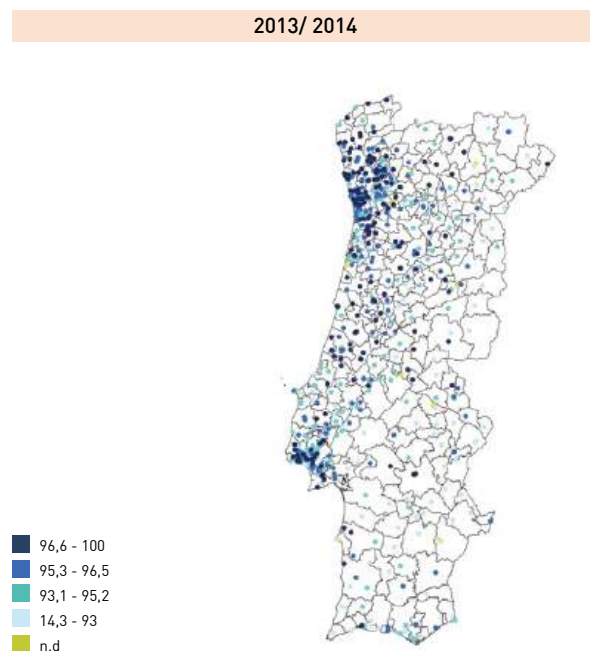


Figura 4.35 – Taxa de transição ou conclusão (%) no 2º ciclo, por agrupamento

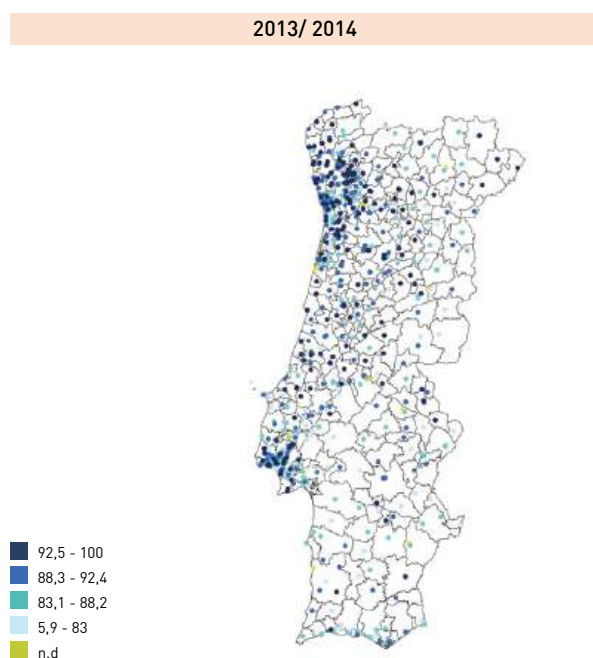


Figura 4.36 – Taxa de transição ou conclusão (%) no 3º ciclo, por agrupamento

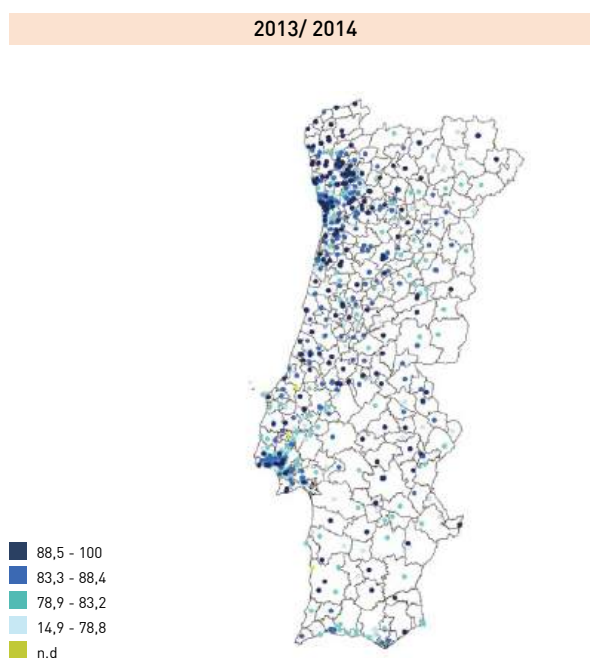


Figura 4.37 – Taxa de transição ou conclusão (%) no ensino secundário, por agrupamento

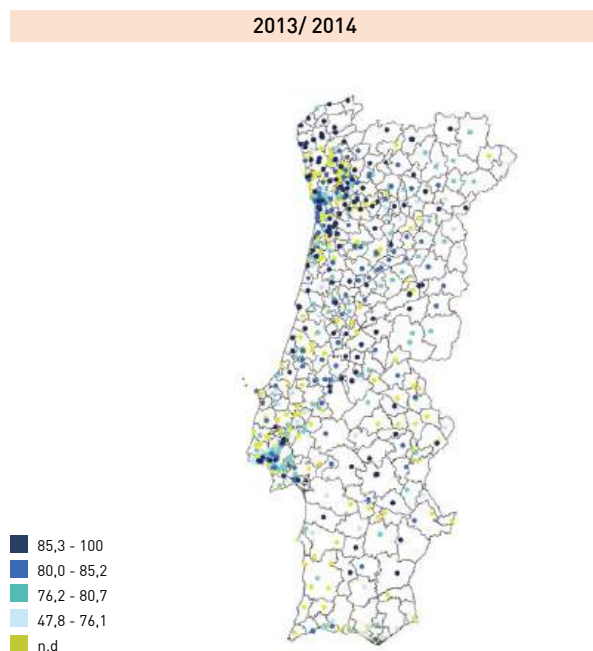


Figura 4.38 – Índice da média de classificações nos exames do 1º ciclo (média nacional=100), por agrupamento

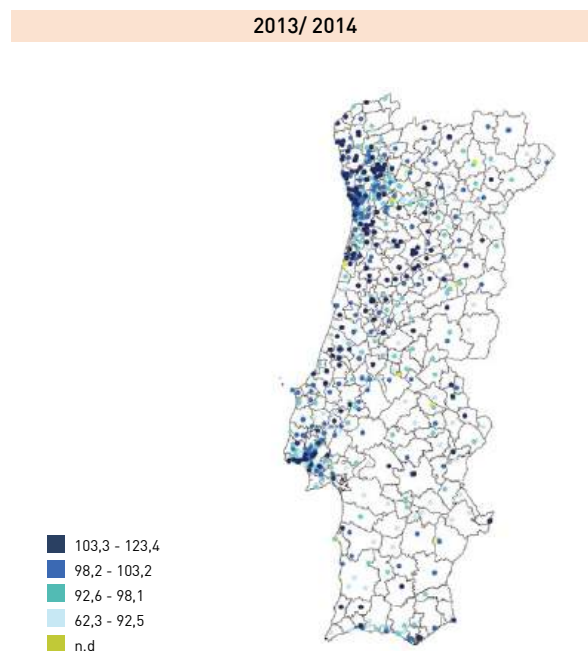


Figura 4.39 – Índice da média de classificações nos exames do 2º ciclo (média nacional=100), por agrupamento

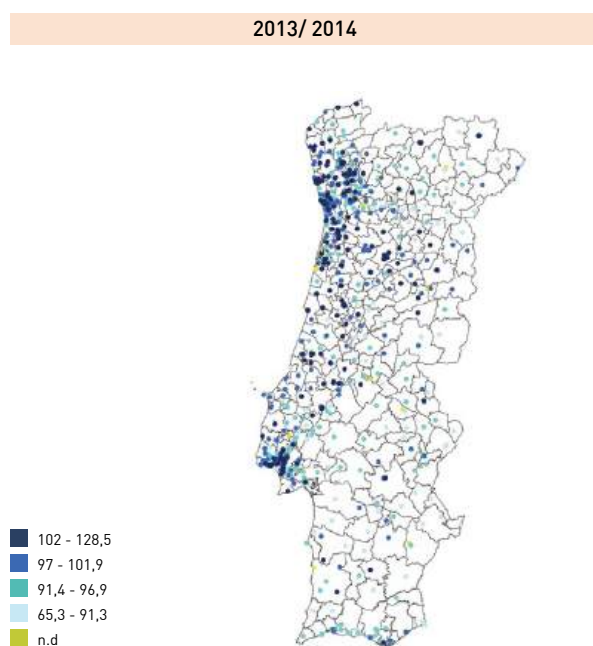


Figura 4.40 – Índice da média de classificações nos exames do 3º ciclo (média nacional=100), por agrupamento

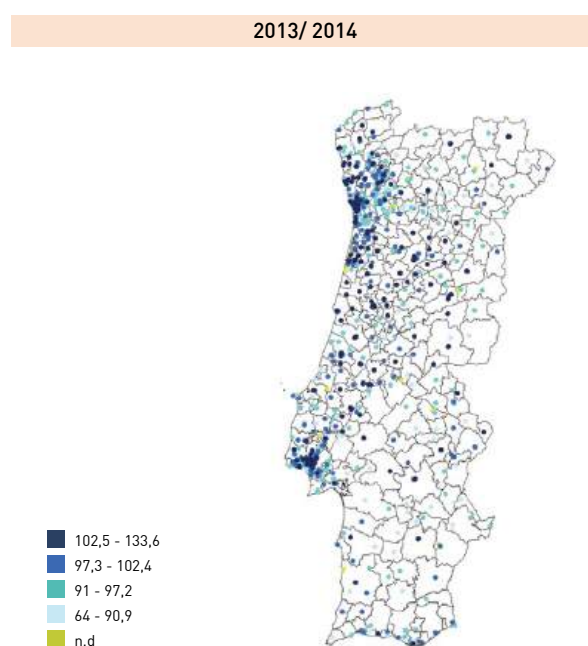


Figura 4.41 – Índice da média de classificações nos exames do ensino secundário (média nacional=100), por agrupamento

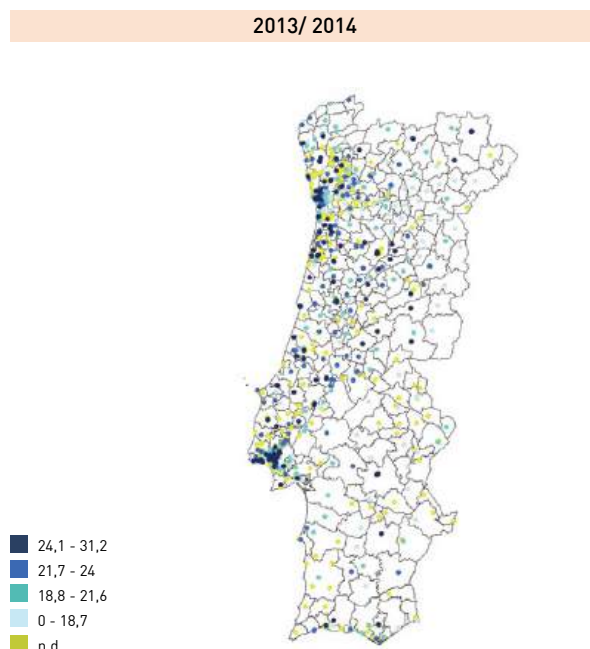


Figura 4.42 – Índice estimado de classificações nos exames do 1º ciclo (média nacional=100), por agrupamento

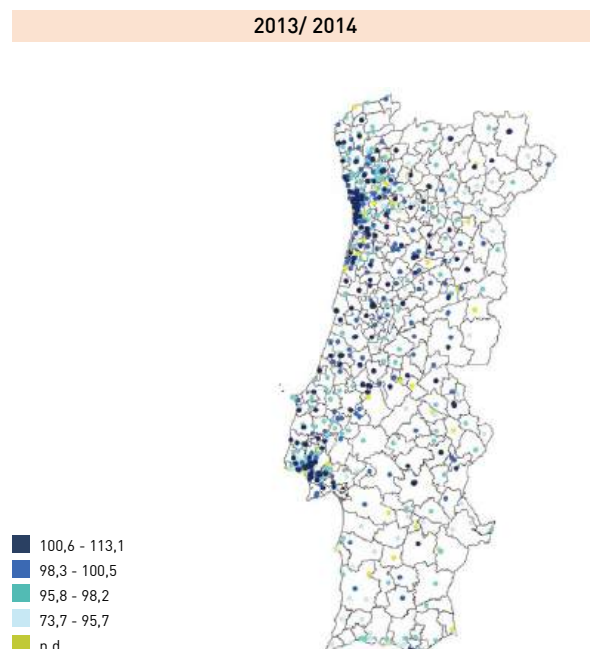


Figura 4.43 – Índice estimado de classificações nos exames do 2º ciclo (média nacional=100), por agrupamento

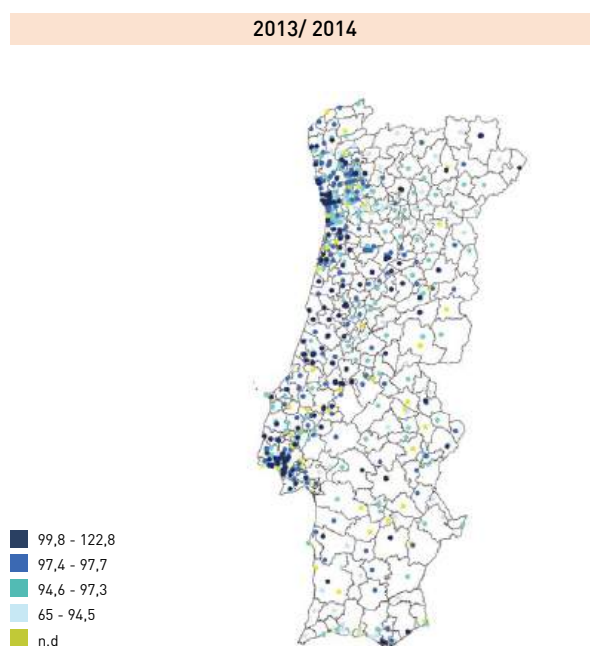


Figura 4.44 – Índice estimado de classificações nos exames do 3º ciclo (média nacional=100), por agrupamento

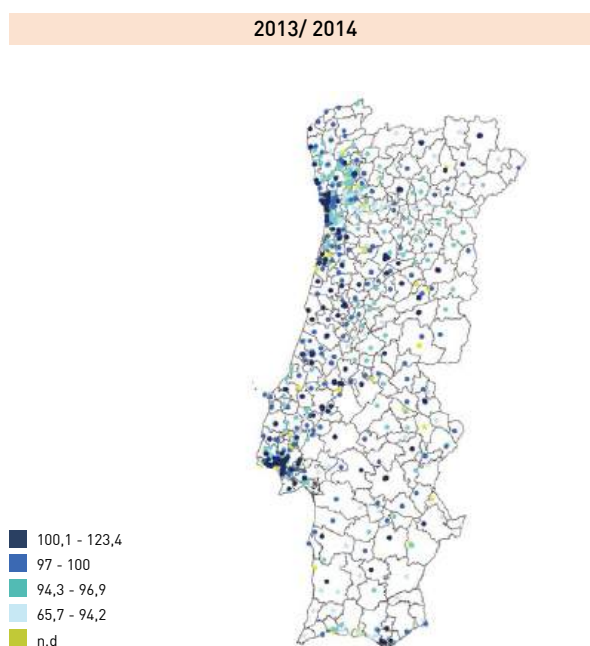


Figura 4.45 – Índice estimado de classificações nos exames do ensino secundário (média nacional=100), por agrupamento

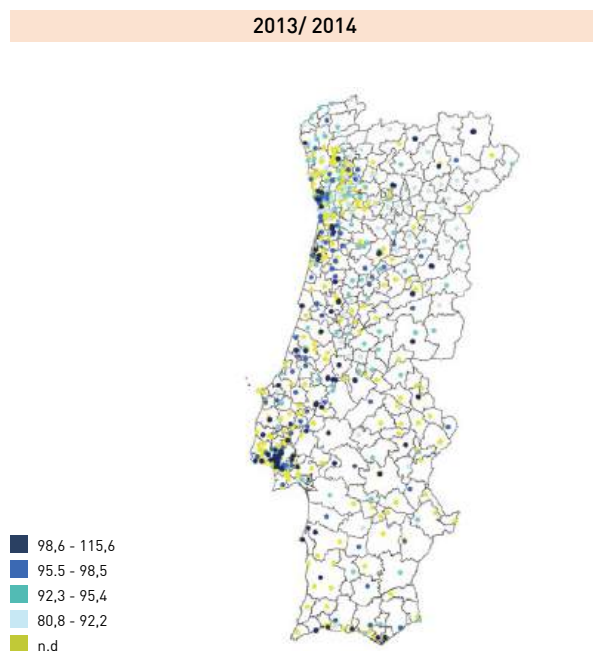


Figura 4.46 – Desvio do índice da média de classificações nos exames do 1º ciclo ao índice estimado, por agrupamento

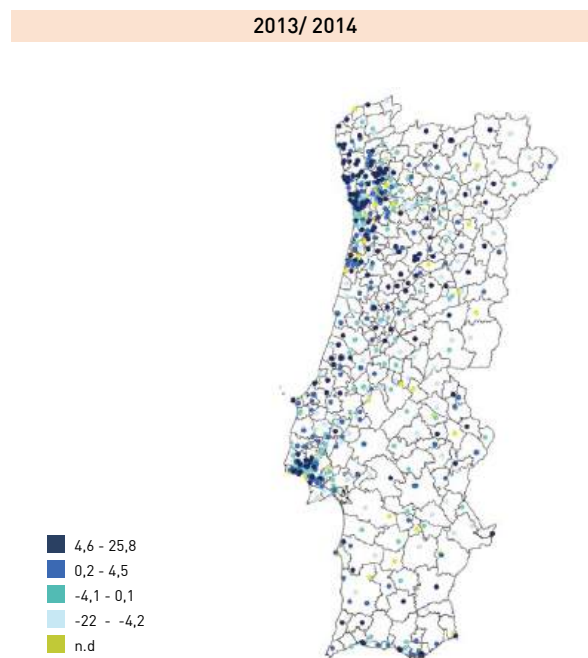


Figura 4.47 – Desvio do índice da média de classificações nos exames do 2º ciclo ao índice estimado, por agrupamento

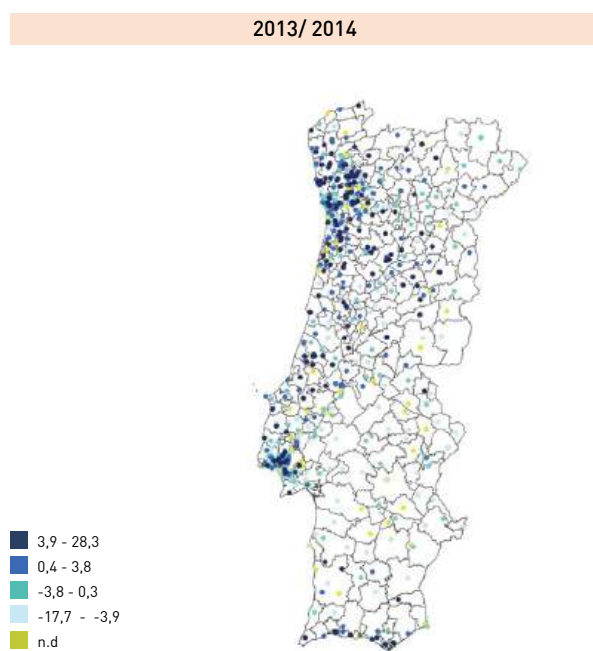


Figura 4.48 – Desvio do índice da média de classificações nos exames do 3º ciclo ao índice estimado, por agrupamento

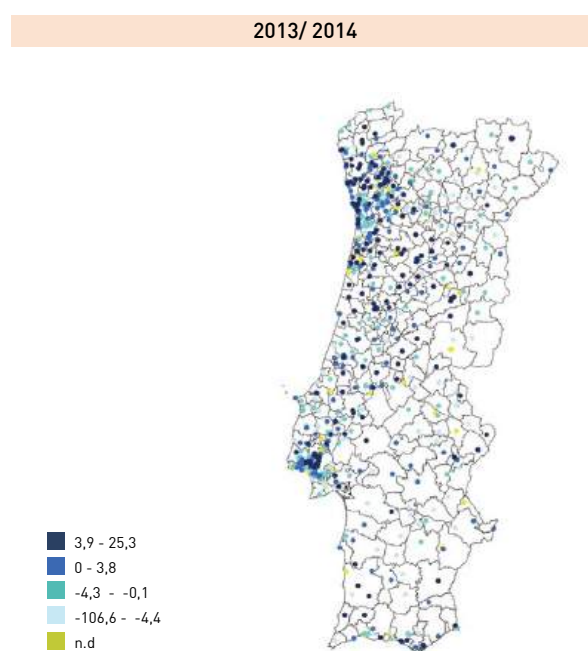


Figura 4.49 – Desvio do índice da média de classificações nos exames do ensino secundário ao índice estimado, por agrupamento

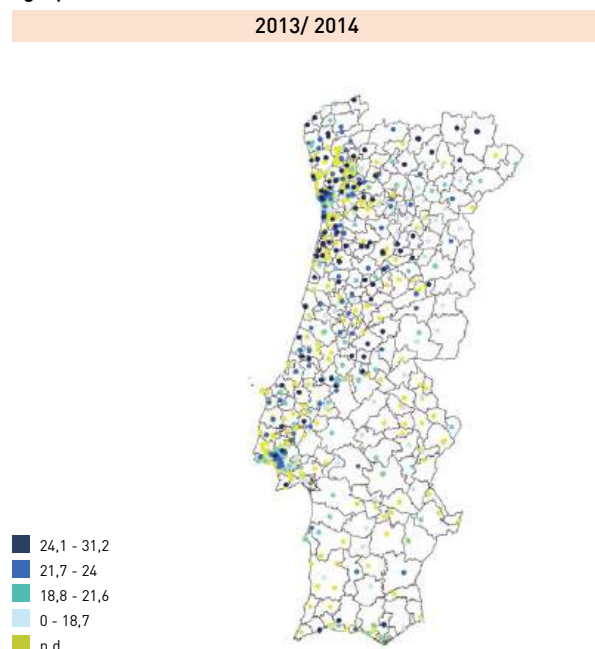


Figura 4.50 – Percursos diretos de sucesso concluídos em 2014 e 2015 [%] no total dos alunos ingressados no 2º ciclo em 2012/13 e 2013/14, por agrupamento

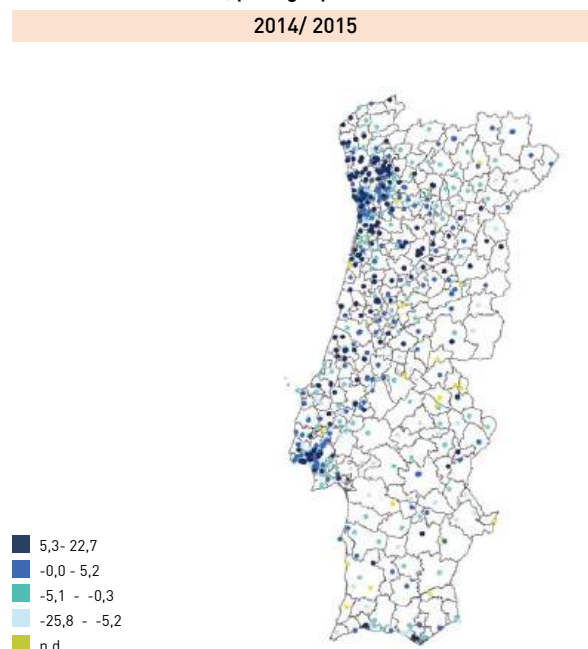


Figura 4.51 – Percursos diretos de sucesso concluídos em 2015 e 2016 [%] no total dos alunos ingressados no 3º ciclo em 2012/13 e 2013/14, por agrupamento

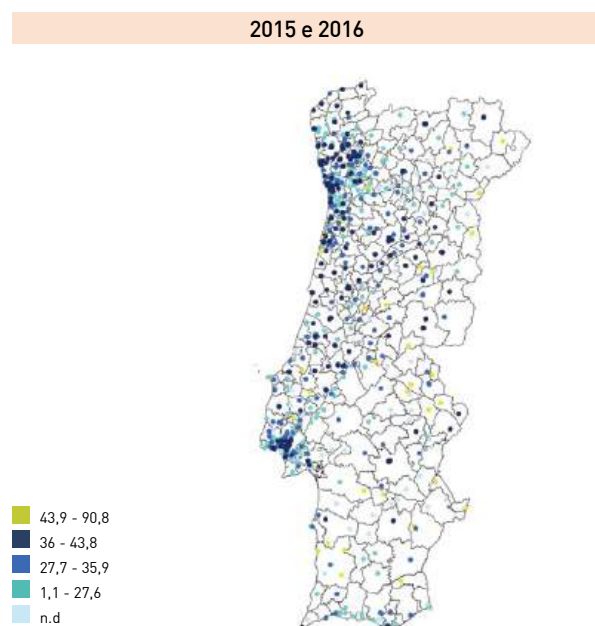
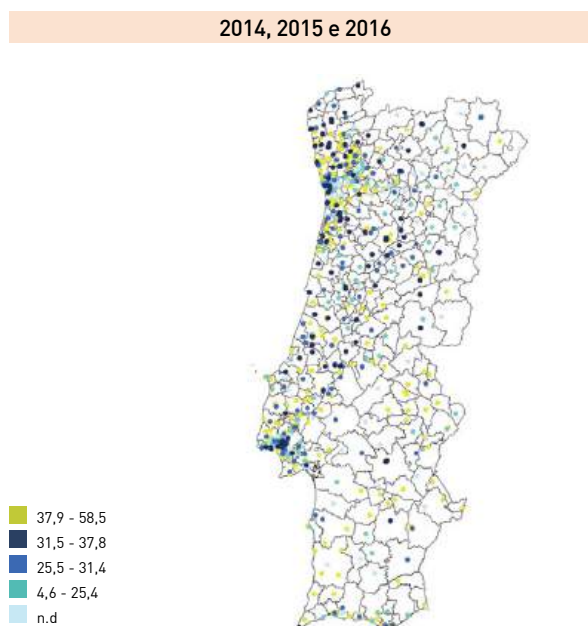


Figura 4.52 – Percursos diretos de sucesso concluídos em 2014, 2015 e 2016 [%] no total dos alunos ingressados no ensino secundário em 2011/12, 2012/13 e 2013/14, por agrupamento



CONTEXTOS E RESULTADOS ESCOLARES EM PORTUGAL CONTINENTAL, 2011-2016

CAPÍTULO 5
ESTUDOS DE CASOS



INTRODUÇÃO

Uma das hipóteses de trabalho que nos propusemos desenvolver assenta em teses que destacam o papel da cultura da escola no desempenho escolar dos alunos. Ou seja, entre alunos com um nível socioeconómico similar os níveis de desempenho poderiam ser influenciados pela identidade organizacional da escola, enquanto expressão de uma particular forma de afirmação e distinção dos valores, dos princípios, das normas e dos símbolos que caracterizam uma determinada organização. Se as escolas podem fazer a diferença, até que ponto essa diferença assenta numa cultura escolar própria? Que dimensões e representações sustentam essa cultura?

Para responder a estas questões partimos de uma análise quantitativa (Análise de *Clusters*) para a definição dos casos em estudo que foram objetos de análises de Regressões Lineares Múltiplas (RLM). Analisámos os resultados escolares sobretudo em função de variáveis de caracterização socioeconómica da população escolar e de variáveis quantitativas de caracterização organizacional. Tencionamos agora aprofundar a análise com variáveis da cultura organizacional escolar construídas a partir da análise qualitativa dos Projetos Educativos das escolas/agrupamentos (PE) e de entrevistas junto dos respetivos diretores. Pretendemos, assim, perceber se existem diferentes tipos de cultura organizacional das escolas/agrupamentos que integram o Projeto Atlas da Educação e se estas têm influência na explicação dos resultados escolares dos seus alunos.

Partimos de três questões: Que culturas organizacionais escolares expressam os documentos orientadores das escolas, nomeadamente os PE? De que forma os discursos dos diretores das escolas (in)confirmam essas traços culturais? Como se associam os perfis culturais aos *clusters* dos concelhos ATLAS construídos com base nos resultados escolares das escolas?

Na perspetiva teórica que assumimos, a da sociologia das organizações, a instituição escolar é considerada como uma organização aberta inserida num determinado ambiente social, cultural e político, pelo que se admite que as suas práticas e estruturas tendem a refletir as conceções, normas e valores dominantes nesses ambientes (Scott & Meyer, 1991; Scott, 2003, 2005).

A escola pública é, desde as suas origens, um projeto político estatal que reclama o controlo legítimo da formação e desenvolvimento dos indivíduos, contribuindo para a emergência de um novo tipo de organização caracterizada por uma estrutura altamente institucionalizada, padronizada e racionalizada (Boli, Ramirez & Meyer, 1985; Ramirez & Boli 1987). A “forma escolar moderna” (Vincent, Lahire & Thin, 1994) consiste numa organização especializada, com uma hierarquia de funções, atividades administrativas e uma missão a concretizar.

Nesta perspetiva teórica, a cultura organizacional escolar resulta das interações com o contexto macro-social (as políticas da educação, mudanças na estrutura social e económica), meso-social (na interação com a comunidade envolvente à escola e os parceiros) e micro-social (nas relações sociais estabelecidas entre os diferentes atores escolares).

Dadas as várias conceções existentes na literatura sobre os conceitos de cultura, cultura escolar ou cultural organizacional escolar, impõe-se uma clarificação desses conceitos.

Entendemos o conceito de cultura numa perspetiva da antropologia social como um sistema ideológico/concetual partilhado (representações, normas, valores) associado a manifestações simbólicas verbais (linguagem usada), visuais (logotipos, uniformes), comportamentais (rituais, cerimónias e interações informais espontâneas), relativamente coerente e estável expresso pelos membros de uma organização (Geertz, 1973; Stolp & Smith, 1995).

Pelo conceito de cultura organizacional escolar entendemos a recontextualização pela apropriação da cultura escolar (formal-legal) pelos atores educativos nas escolas. No fundo, os modos de ser e de ação de cada escola podem constituir-se em modelos específicos que configuram uma cultura singular que Leonor Torres denomina de “cultura organizacional de escola” (2013), quanto mais se afastem da cultura escolar.

METODOLOGIA

O universo em análise compreende 146 escolas/agrupamentos, pelo que se procedeu à construção de uma amostra que obedeceu aos seguintes critérios: i) integrar a totalidade das escolas/agrupamentos dos casos do Algarve Sotavento, Alto Alentejo e Douro; ii) e proceder a uma amostra dos casos da AML1, AML2 e AML3 em função do número de escolas por clusters.

A amostra final integra as seguintes 60 escolas/agrupamentos:

Tabela 5.1: Casos do Projeto Atlas da Educação por Concelhos e Unidades Orgânicas

Casos (6)	Concelhos (29)	Unidades Orgânicas estudadas (60)
ALGARVE SOTAVENTO (11 U.O., 6 concelhos)	Alcoutim	Escolas do Concelho de Alcoutim
	Castro Marim	Escolas de Castro Marim
	Olhão	Escolas Dr. Alberto Iria
		Escolas Dr. Francisco Fernandes Lopes
		Escolas João da Rosa
		Escolas Professor Paula Nogueira
	São Brás de Alportel	Escolas José Belchior Viegas
	Tavira	Escolas D. Manuel I
ALTO ALENTEJO (8 U.O., 6 concelhos)	Vila Real de Santo António	Escolas Dr. Jorge Augusto Correia
		Escolas D. José I
		Escolas de Vila Real de Santo António
	Alandroal	Escolas de Alandroal
	Arronches	Escolas de Arronches
	Campo Maior	Escolas Campo Maior
	Elvas	Escolas nº1 de Elvas
		Escolas nº2 de Elvas
		Escolas nº3 de Elvas
AML 1 (13 U.O., 3 concelhos)	Monforte	Escolas de Monforte
	Vila Viçosa	Escolas de Vila Viçosa
	Amadora	Escolas Mães d'Água, Amadora
		Escolas Almeida Garrett, Amadora
		Escolas Amadora Oeste, Amadora
		Escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa, Amadora
	Lisboa	Escolas das Orlas, Lisboa
		Escolas Pintor Almada Negreiros, Lisboa
		Escolas Fernando Pessoa, Lisboa
		Escolas Piscinas-Olivais, Lisboa
AML 2 (13 U.O., 3 concelhos)	Oeiras	Escola Secundária Camões, Lisboa
		Escolas Conde Oeiras, Oeiras
		Escolas de Carnaxide, Oeiras
		Escolas de Paço d'Arcos, Oeiras
AML 3 (13 U.O., 3 concelhos)	Oeiras	Escola Secundária Quinta do Marquês, Oeiras

Casos (6)	Concelhos (29)	Unidades Orgânicas estudadas (60)
AML 2 (9 U.O., 2 concelhos)	Almada	Escola Secundária Fernão Mendes Pinto
		Escolas de Anselmo de Andrade
		Escolas de Emídio Navarro
		Escolas Francisco Simões
		Escolas da Caparica
		Escolas da Trafaria
		Escolas Carlos Gargaté
AML 3 (5 U.O., 3 concelhos)	Sesimbra	Escolas Navegador Rodrigues Soromenho
	Alcochete	Escolas de Sampaio
		Escolas de Alcochete
	Moita	Escolas de Vale da Amoreira
DOURO (14 U.O., 9 concelhos)	Montijo	Escola Secundária da Baixa da Banheira, Vale da Amoreira
		Escolas Poeta Joaquim Serra
		Escola Secundária Jorge Peixinho
	Armamar	Escolas Gomes Teixeira (Armamar)
	Baião	Escolas Vale de Ovil (Baião)
		Escolas de Eiriz (Ancede)
		Escolas Sudeste de Baião (Santa Marinha do Zêzere)
	Castro Daire	Escolas Castro Daire
	Cinfães	Escolas de Cinfães
		Escolas de Souselo
		Escola Secundária Prof. Dr. Flávio F. Pinto Resende
	Lamego	Escolas Latino Coelho
	Mesão Frio	Escolas da Sé
	Peso Da Régua	Escolas Professor António Natividade
	Resende	Escolas João de Araújo Correia
	Santa Marta De Penaguião	Escolas de Resende
		Escolas de Santa Marta de Penaguião

Fonte: Projeto Atlas da Educação.

Construída a amostra, no primeiro semestre de 2016, procedeu-se à recolha dos PE das escolas/agrupamentos a partir dos respetivos sites e à elaboração de um guião de entrevista semi-diretiva a aplicar aos 60 diretores que decorreu durante o segundo semestre de 2016. Privilegiou-se uma estrutura flexível de questões que foram colocadas de acordo com a orientação das respostas dadas pelos entrevistados, de forma a permitir a fluidez e evitar redundâncias no discurso. A opção pela realização de entrevistas semi-diretivas às lideranças de topo das escolas justifica-se por pretendermos aprofundar as suas perceções sobre certas temáticas constantes dos PE.

Aos PE e às entrevistas, depois de transcritas, aplicou-se a metodologia da análise de conteúdo.

De forma a caracterizarmos os agrupamentos em causa, expomos de seguida uma análise dos resultados de exame. Utilizámos a mesma metodologia dos scoreboards apresentada para os concelhos de Portugal Continental no Capítulo 3. Para apurar as escolas pertencentes a cada agrupamento foi tomada como referência a Portaria nº9/2017, de 5 de janeiro. Em alguns casos a designação das escolas ao longo dos anos alterou-se, mas foram sempre considerados os resultados desde que o código do estabelecimento escolar fosse idêntico ao da Portaria. Escolas num concelho com apenas um agrupamento que existiam na base de dados no início do período em análise mas não constam dos últimos anos e/ou não surgem na Portaria foram integrados nos cálculos para o agrupamento único do concelho. Em Anexo encontra-se uma Tabela com a listagem de todas as escolas e dos estabelecimentos por agrupamento considerados. A média do agrupamento corresponde à média ponderada por número de alunos dos estabelecimentos pertencentes ao agrupamento. Tal como na análise realizada para os concelhos, o período de análise difere segundo o ciclo: 2013-2015 no 1º ciclo, 2012-

2015 no 2º ciclo, 2011-2016 no caso do 3º ciclo e Ensino Secundário. Só foram consideradas as escolas/ agrupamentos com um mínimo de três anos de resultados nas provas finais ou exames e com resultados no último ano da série. De seguida, apresentam-se as tabelas de pontuações e respetivos indicadores para as escolas/ agrupamentos dos casos em estudo.

Tabela 5.2: Scoreboards dos Exames do 4º ano (2013-15) nas escolas/ agrupamentos dos casos em estudo

Casos	Concelho	Agrup/ Escola	M	D	T
Algarve Sotavento	Olhão	Agrup. Professor Paula Nogueira			
	Vila Real de Santo António	Agrup. de Vila Real de Santo António			
	Olhão	Agrup. Dr Francisco Fernandes Lopes			
	Olhão	Agrup. João da Rosa			
	São Brás de Alportel	Agrup. José Belchior Viegas			
	Tavira	Agrup. D Manuel I			
	Vila Real de Santo António	Agrup. D. José I			
	Olhão	Agrupamento Dr Alberto Iria			
	Tavira	Agrup. Dr Jorge Augusto Correia			
	Alcoutim	Agrup. Alcoutim			
	Castro Marim	Agrup. Castro Marim			
	Vila Viçosa	Agrup. de Vila Viçosa			
Alto Alentejo	Arronches	Agrup. Arronches			
	Elvas	Agrup. nº 1 de Elvas			
	Elvas	Agrup. nº 2 de Elvas			
	Campo Maior	Agrup. de Campo Maior			
	Elvas	Agrup. nº 3 de Elvas			
	Alandroal	Agrup. Alandroal			
	Monforte	Agrup. de Monforte			
	Oeiras	Agrup. de Carnaxide			
AML 1	Oeiras	Agrup. De Paço de Arcos			
	Amadora	Agrup. Pioneiros da Aviação Portuguesa			
	Lisboa	Agrup. Luís de Camões			
	Oeiras	Agrup. Linda-a-Velha e Queijas			
	Lisboa	Agrup. Olaias			
	Amadora	Agrup. Mães de Água			
	Lisboa	Agrup. das Piscinas - Olivais			
	Amadora	Agrup. Amadora Oeste			
	Lisboa	Agrup. Fernando Pessoa			
	Lisboa	Agrup. Pintor Almada Negreiros			
	Almada	Agrup. Carlos Gargaté			
AML 2	Sesimbra	Agrup. de Sampaio			
	Almada	Agrup. Anselmo de Andrade			
	Sesimbra	Agrup. Navegador Rodrigues Soromenho			
	Almada	Agrup. Francisco Simões			
	Almada	Agrup. da Trafaria			
	Almada	Agrup. Emídio Navarro			
	Almada	Agrup. da Caparica			

Casos	Concelho	Agrup/ Escola	M	D	T
AML 3	Alcochete	Agrup. de Alcochete			
	Montijo	Agrup. Poeta Joaquim Serra			
	Moita	Agrup. Vale da Amoreira			
Douro	Castro Daire	Agrup. de Castro Daire			
	Baião	Agrup. de Vale de Ovil			
	Cinfães	Agrup. de Souselo			
	Lamego	Agrup. da Sé			
	Cinfães	Agrup. General Serpa Pinto			
	Lamego	Agrup. Latino Coelho			
	Santa Marta de Penaguião	Agrup. de Santa Marta de Penaguião			
	Armamar	Agrup. Gomes Teixeira			
	Mesão Frio	Agrup. Professor António da Natividade			
	Peso da Régua	Agrup. Dr João Araújo Correia			
	Baião	Agrup. de Eiriz			
	Resende	Agrup. de Resende			
	Baião	Agrup. Sudeste de Baião			

Tabela 5.3: Valores da média e declive dos resultados no Exames do 4º ano (2013-15) nas escolas/ agrupamentos dos casos em estudo

Casos	Concelho	Agrup/ Escola	Média	Declive
Algarve Sotavento	Alcoutim	Agrup. Alcoutim	89,8	-0,9
	Castro Marim	Agrup. Castro Marim	92,7	-3,9
	Olhão	Agrup. Dr Francisco Fernandes Lopes	95,3	0,3
	Olhão	Agrup. Professor Paula Nogueira	97,3	3,8
	Olhão	Agrup. João da Rosa	99,8	-0,2
	Olhão	Agrup. Dr Alberto Iria	99,9	-2,5
	São Brás de Alportel	Agrup. José Belchior Viegas	97,5	-1,5
	Tavira	Agrup. Dr Jorge Augusto Correia	95,0	-3,6
	Tavira	Agrup. D Manuel I	93,1	1,5
	Vila Real de Santo António	Agrup. de Vila Real de Santo António	106,4	-1,4
	Vila Real de Santo António	Agrup. D. José I	87,1	0,4
Alto Alentejo	Alandroal	Agrup. Alandroal	93,1	-1,2
	Arronches	Agrup. Arronches	95,1	1,7
	Campo Maior	Agrup. de Campo Maior	92,4	1,8
	Elvas	Agrup. nº 1 de Elvas	85,1	3,9
	Elvas	Agrup. nº 2 de Elvas	93,2	5,2
	Elvas	Agrup. nº 3 de Elvas	95,2	-2,0
	Monforte	Agrup. de Monforte	85,3	-2,1
	Vila Viçosa	Agrup. de Vila Viçosa	103,9	2,4

Casos	Concelho	Agrup/ Escola	Agrup/ Escola	Agrup/ Escola
AML 1	Amadora	Agrup. Pioneiros da Aviação Portuguesa	98,0	2,7
	Amadora	Agrup. Mães de Água	68,7	0,3
	Amadora	Agrup. Amadora Oeste	91,4	-2,8
	Lisboa	Agrup. Luís de Camões	101,5	-1,4
	Lisboa	Agrup. Oiaias	83,0	2,6
	Lisboa	Agrup. Fernando Pessoa	92,2	-3,7
	Lisboa	Agrup. Pintor Almada Negreiros	70,4	-9,9
	Lisboa	Agrup. das Piscinas - Olivais	92,1	-1,6
	Oeiras	Agrup. Linda-a-Velha e Queijas	105,7	-1,1
	Oeiras	Agrup. de Carnaxide	105,0	5,5
	Oeiras	Agrup. De Paço de Arcos	103,4	2,3
AML 2	Almada	Agrup. Emídio Navarro	97,6	-1,4
	Almada	Agrup. Anselmo de Andrade	97,6	1,6
	Almada	Agrup. da Caparica	94,8	-0,4
	Almada	Agrup. Francisco Simões	91,1	5,5
	Almada	Agrup. Carlos Gargaté	105,8	0,2
	Almada	Agrup. da Trafaria	78,9	2,5
	Sesimbra	Agrup. de Sampaio	95,3	5,2
	Sesimbra	Agrup. Navegador Rodrigues Soromenho	95,8	1,9
AML 3	Alcochete	Agrup. de Alcochete	102,6	-3,7
	Moita	Agrup. Vale da Amoreira	73,1	-4,3
	Montijo	Agrup. Poeta Joaquim Serra	97,3	-0,7
Douro	Armamar	Agrup. Gomes Teixeira	96,8	-4,9
	Baião	Agrup. de Vale de Ovil	99,7	2,5
	Baião	Agrup. de Eiriz	90,7	-3,5
	Baião	Agrup. Sudeste de Baião	82,2	-1,5
	Castro Daire	Agrup. de Castro Daire	103,0	2,3
	Cinfães	Agrup. de Souselo	95,3	2,9
	Cinfães	Agrup. General Serpa Pinto	104,5	-0,6
	Lamego	Agrup. Latino Coelho	99,4	0,4
	Lamego	Agrup. da Sé	95,3	5,0
	Mesão Frio	Agrup. Professor António da Natividade	88,6	-1,0
	Peso da Régua	Agrup. Dr João Araújo Correia	92,6	-0,4
	Resende	Agrup. de Resende	94,8	-5,8
	Santa Marta de Penaguião	Agrup. de Santa Marta de Penaguião	88,4	6,7

Tabela 5.4: Scoreboards dos Exames do 6º ano (2012-15) nas escolas/ agrupamentos dos casos em estudo

Casos	Concelho	Agrup/ Escola	M	D	T
Algarve Sotavento	Tavira	Agrup. D Manuel I			
	Olhão	Agrup. Dr Francisco Fernandes Lopes			
	Olhão	Agrup. Professor Paula Nogueira			
	São Brás de Alportel	Agrup. José Belchior Viegas			
	Castro Marim	Agrup. Castro Marim			
	Alcoutim	Agrup. Alcoutim			
	Tavira	Agrup. Dr Jorge Augusto Correia			
	Olhão	Agrup. Dr Alberto Iria			
	Olhão	Agrup. João da Rosa			
	Vila Real de Santo António	Agrup. de Vila Real de Santo António			
	Vila Real de Santo António	Agrupamento de Escolas D José I			
Alto Alentejo	Vila Viçosa	Agrup. de Vila Viçosa			
	Arronches	Agrup. Arronches			
	Alandroal	Agrup. Alandroal			
	Elvas	Agrup. nº 3 de Elvas			
	Monforte	Agrup. de Monforte			
	Elvas	Agrup. nº 2 de Elvas			
	Campo Maior	Agrup. de Campo Maior			
	Elvas	Agrup. nº 1 de Elvas			
AML 1	Oeiras	Agrup. Linda-a-Velha e Queijas			
	Oeiras	Agrup. de Carnaxide			
	Amadora	Agrup. Pioneiros da Aviação Portuguesa			
	Lisboa	Agrup. Luís de Camões			
	Oeiras	Agrup. De Paço de Arcos			
	Lisboa	Agrup. das Piscinas - Olivais			
	Amadora	Agrup. Amadora Oeste			
	Lisboa	Agrup. Fernando Pessoa			
	Amadora	Agrup. Mães de Água			
	Lisboa	Agrup. Olaias			
	Lisboa	Agrup. Pintor Almada Negreiros			
Casos	Concelho	Agrup/ Escola	M	D	T
AML 2	Almada	Agrup. Carlos Gargaté			
	Almada	Agrup. Anselmo de Andrade			
	Almada	Agrup. Emídio Navarro			
	Sesimbra	Agrup. Navegador Rodrigues Soromenho			
	Sesimbra	Agrup. de Sampaio			
	Almada	Agrup. da Caparica			
	Almada	Agrup. Francisco Simões			
	Almada	Agrup. da Trafaria			
AML 3	Alcochete	Agrup. de Alcochete			
	Moita	Agrup. Vale da Amoreira			
	Montijo	Agrup. Poeta Joaquim Serra			

Casos	Concelho	Agrup./ Escola	M	D	T
Douro	Cinfães	Agrup. General Serpa Pinto			
	Lamego	Agrup. da Sé			
	Cinfães	Agrup. de Souselo			
	Lamego	Agrup. Latino Coelho			
	Peso da Régua	Agrup. Dr João Araújo Correia			
	Castro Daire	Agrup. de Castro Daire			
	Armamar	Agrup. Gomes Teixeira			
	Baião	Agrup. de Vale de Ovil			
	Baião	Agrup. Sudeste de Baião			
	Mesão Frio	Agrup. Professor António da Natividade			
	Santa Marta de Penaguião	Agrup. de Santa Marta de Penaguião			
	Baião	Agrup. de Eiriz			

Tabela 5.5: Valores da média e declive dos resultados no Exames do 6º ano (2012-15) nas escolas/ agrupamentos dos casos em estudo

Casos	Concelho	Agrup./ Escola	Média	Declive
Algarve Sotavento	Alcoutim	Agrup. Alcoutim	99,9	-2,8
	Castro Marim	Agrup. Castro Marim	85,6	1,4
	Olhão	Agrup. Dr Francisco Fernandes Lopes	92,9	2,1
	Olhão	Agrup. Professor Paula Nogueira	96,0	-0,3
	Olhão	Agrup. Dr Alberto Iria	86,0	-0,6
	Olhão	Agrup. João da Rosa	92,0	-0,4
	São Brás de Alportel	Agrup. José Belchior Viegas	99,9	-0,9
	Tavira	Agrup. Dr Jorge Augusto Correia	96,7	-3,0
	Tavira	Agrup. D Manuel I	95,9	0,8
	Vila Real de Santo António	Agrup. de Vila Real de Santo António	87,5	-2,3
Alto Alentejo	Alandroal	Agrup. Alandroal	99,3	1,4
	Arronches	Agrup. Arronches	96,5	4,6
	Campo Maior	Agrup. de Campo Maior	91,2	-0,8
	Elvas	Agrup. nº 1 de Elvas	80,4	-2,3
	Elvas	Agrup. nº 2 de Elvas	96,8	-2,7
	Elvas	Agrup. nº 3 de Elvas	88,3	2,8
	Monforte	Agrup. de Monforte	89,9	1,0
	Vila Viçosa	Agrup. de Vila Viçosa	102,7	2,0
AML 1	Amadora	Agrup. Pioneiros da Aviação Portuguesa	103,9	-2,1
	Amadora	Agrup. Mães de Água	83,8	-0,6
	Amadora	Agrup. Amadora Oeste	89,7	-3,4
	Lisboa	Agrup. Luís de Camões	102,0	-5,5
	Lisboa	Agrup. Olaias	80,2	-1,9
	Lisboa	Agrup. Fernando Pessoa	94,3	-3,6
	Lisboa	Agrup. Pintor Almada Negreiros	69,7	-4,1
	Lisboa	Agrup. das Piscinas - Olivais	99,8	-3,2
	Oeiras	Agrup. Linda-a-Velha e Queijas	106,0	-1,2
	Oeiras	Agrup. de Carnaxide	104,9	-0,9
	Oeiras	Agrup. De Paço de Arcos	101,2	-2,1

Casos	Concelho	Agrup/ Escola	Média	Declive
AML 2	Almada	Agrup. Emídio Navarro	99,1	-0,4
	Almada	Agrup. Anselmo de Andrade	101,7	-3,2
	Almada	Agrup. da Caparica	86,4	-1,7
	Almada	Agrup. Francisco Simões	87,3	-0,8
	Almada	Agrup. Carlos Gargaté	104,7	-0,9
	Almada	Agrup. da Trafaria	73,0	-4,2
	Sesimbra	Agrup. de Sampaio	94,3	1,2
	Sesimbra	Agrup. Navegador Rodrigues Soromenho	98,7	-0,5
AML 3	Alcochete	Agrup. de Alcochete	99,3	1,3
	Moita	Agrup. Vale da Amoreira	74,7	1,3
	Montijo	Agrup. Poeta Joaquim Serra	91,8	0,0
Douro	Armamar	Agrup. Gomes Teixeira	92,8	0,1
	Baião	Agrup. de Vale de Ovil	93,7	0,7
	Baião	Agrup. de Eiriz	86,7	-2,0
	Baião	Agrup. Sudeste de Baião	85,1	0,1
	Castro Daire	Agrup. de Castro Daire	105,9	-2,7
	Cinfães	Agrup. de Souselo	97,9	0,5
	Cinfães	Agrup. General Serpa Pinto	96,6	2,3
	Lamego	Agrup. Latino Coelho	99,0	1,6
	Lamego	Agrup. da Sé	96,2	2,9
	Mesão Frio	Agrup. Professor António da Natividade	86,7	-1,6
	Peso da Régua	Agrup. Dr João Araújo Correia	96,9	0,8
	Santa Marta de Penaguião	Agrup. de Santa Marta de Penaguião	89,9	-1,0

Tabela 5.6: Scoreboards dos Exames do 9º ano (2011-16) nas escolas/ agrupamentos dos casos em estudo

Casos	Concelho	Agrup/ Escola	M	D	T
Algarve Sotavento	Tavira	Agrup. Dr Jorge Augusto Correia			
	São Brás de Alportel	Agrup. José Belchior Viegas			
	Alcoutim	Agrup. Alcoutim			
	Olhão	Agrup. Professor Paula Nogueira			
	Tavira	Agrup. D Manuel I			
	Olhão	Agrup. João da Rosa			
	Castro Marim	Agrup. Castro Marim			
	Olhão	Agrup. Dr Francisco Fernandes Lopes			
	Vila Real de Santo António	Agrup. de Vila Real de Santo António			
	Olhão	Agrup. Dr Alberto Iria			
Alto Alentejo	Campo Maior	Agrup. de Campo Maior			
	Elvas	Agrup. nº 2 de Elvas			
	Arronches	Agrup. Arronches			
	Alandroal	Agrup. Alandroal			
	Elvas	Agrup. nº 1 de Elvas			
	Elvas	Agrup. nº 3 de Elvas			
	Monforte	Agrup. de Monforte			

Casos	Concelho	Agrup/ Escola	M	D	T
AML 1	Oeiras	Agrup. de Carnaxide			
	Amadora	Agrup. Pioneiros da Aviação Portuguesa			
	Lisboa	Agrup. Luís de Camões			
	Lisboa	Agrup. das Piscinas - Olivais			
	Oeiras	Escola Secundária com 3º ciclo da Quinta do Marquês			
	Oeiras	Agrup. Linda-a-Velha e Queijas			
	Lisboa	Agrup. Fernando Pessoa			
	Amadora	Agrup. Amadora Oeste			
	Oeiras	Agrup. De Paço de Arcos			
	Amadora	Agrup. Mães de Água			
	Lisboa	Agrup. Pintor Almada Negreiros			
	Lisboa	Agrup. Oiaias			
AML 2	Almada	Agrup. Emídio Navarro			
	Almada	Escola Secundária Fernão Mendes Pinto			
	Almada	Agrup. Carlos Gargaté			
	Almada	Agrup. Francisco Simões			
	Almada	Agrup. Anselmo de Andrade			
	Almada	Agrup. da Caparica			
	Sesimbra	Agrup. Navegador Rodrigues Soromenho			
	Sesimbra	Agrup. de Sampaio			
	Almada	Agrup. da Trafaria			
AML 3	Alcochete	Agrup. de Alcochete			
	Montijo	Escola Secundária Jorge Peixinho			
	Montijo	Agrup. Poeta Joaquim Serra			
	Moita	Agrup. Vale da Amoreira			
Douro	Castro Daire	Agrup. de Castro Daire			
	Lamego	Agrup. Latino Coelho			
	Peso da Régua	Agrup. Dr João Araújo Correia			
	Vila Real de Santo António	Agrupamento de Escolas D José I			
	Cinfães	Agrup. General Serpa Pinto			
	Armamar	Agrup. Gomes Teixeira			
	Cinfães	Escola Secundária Prof. Dr. Flávio F. Pinto Resende			
	Lamego	Agrup. da Sé			
	Resende	Agrup. de Resende			
	Santa Marta de Penaguião	Agrup. de Santa Marta de Penaguião			
	Baião	Agrup. de Eiriz			
	Baião	Agrup. Sudeste de Baião			
	Cinfães	Agrup. de Souselo			
	Baião	Agrup. de Vale de Ovil			
	Mesão Frio	Agrup. Professor António da Natividade			

Tabela 5.7: Valores da média e declive dos resultados no Exames do 9º ano (2011-16) nas escolas/ agrupamentos dos casos em estudo

Casos	Concelho	Agrup/ Escola	Média	Declive
Algarve Sotavento	Alcoutim	Agrup. Alcoutim	96,3	1,4
	Castro Marim	Agrup. Castro Marim	92,8	-1,8
	Olhão	Agrup. Dr Francisco Fernandes Lopes	91,2	0,0
	Olhão	Agrup. Professor Paula Nogueira	97,5	-0,4
	Olhão	Agrup. Dr Alberto Iria	91,6	-2,1
	Olhão	Agrup. João da Rosa	94,4	0,9
	São Brás de Alportel	Agrup. José Belchior Viegas	95,2	3,4
	Tavira	Agrup. Dr Jorge Augusto Correia	100,7	0,5
	Tavira	Agrup. D Manuel I	98,8	-1,1
	Vila Real de Santo António	Agrup. de Vila Real de Santo António	94,2	-0,1
Alto Alentejo	Alandroal	Agrup. Alandroal	84,8	3,7
	Arronches	Agrup. Arronches	85,6	5,6
	Campo Maior	Agrup. de Campo Maior	97,5	5,1
	Elvas	Agrup. nº 1 de Elvas	85,1	-0,4
	Elvas	Agrup. nº 2 de Elvas	96,4	3,8
	Elvas	Agrup. nº 3 de Elvas	90,4	-1,2
	Monforte	Agrup. de Monforte	89,4	-0,6
	Vila Viçosa	Agrup. de Vila Viçosa	92,9	-1,2
AML 1	Amadora	Agrup. Pioneiros da Aviação Portuguesa	109,0	-0,1
	Amadora	Agrup. Mães de Água	81,3	0,0
	Amadora	Agrup. Amadora Oeste	86,0	-0,6
	Lisboa	Agrup. Luís de Camões	101,0	-1,3
	Lisboa	Agrup. Oiaias	84,8	-2,8
	Lisboa	Agrup. Fernando Pessoa	106,9	-2,3
	Lisboa	Agrup. Pintor Almada Negreiros	69,8	-1,0
	Lisboa	Agrup. das Piscinas - Olivais	103,1	-0,6
	Oeiras	Escola Secundária com 3º ciclo da Quinta do Marquês	119,0	-0,4
	Oeiras	Agrup. Linda-a-Velha e Queijas	104,5	-0,3
	Oeiras	Agrup. de Carnaxide	100,6	0,9
	Oeiras	Agrup. De Paço de Arcos	92,4	-0,6
AML 2	Almada	Agrup. Emídio Navarro	102,5	1,3
	Almada	Agrup. Anselmo de Andrade	97,4	-0,6
	Almada	Escola Secundária Fernão Mendes Pinto	103,0	0,3
	Almada	Agrup. da Caparica	89,8	0,1
	Almada	Agrup. Francisco Simões	81,2	3,3
	Almada	Agrup. Carlos Gargaté	100,3	0,8
	Almada	Agrup. da Trafaria	79,2	-2,7
	Sesimbra	Agrup. de Sampaio	94,6	-1,9
	Sesimbra	Agrup. Navegador Rodrigues Soromenho	92,9	1,2
AML 3	Alcochete	Agrup. de Alcochete	95,0	2,9
	Moita	Agrup. Vale da Amoreira	70,6	-0,7
	Montijo	Escola Secundária Jorge Peixinho	102,2	-0,8
	Montijo	Agrup. Poeta Joaquim Serra	89,9	0,6

Casos	Concelho	Agrup/ Escola	Média	Dective
Douro	Armamar	Agrup. Gomes Teixeira	92,5	0,5
	Baião	Agrup. de Vale de Ovil	90,6	-3,4
	Baião	Agrup. de Eiriz	86,5	-1,6
	Baião	Agrup. Sudeste de Baião	90,0	-0,3
	Castro Daire	Agrup. de Castro Daire	101,2	0,4
	Cinfães	Escola Secundária Prof. Dr. Flávio F. Pinto Resende	92,1	0,2
	Cinfães	Agrup. de Souselo	90,5	-0,9
	Cinfães	Agrup. General Serpa Pinto	97,1	-0,8
	Lamego	Agrup. Latino Coelho	97,5	1,0
	Lamego	Agrup. da Sé	90,9	0,8
	Mesão Frio	Agrup. Professor António da Natividade	80,8	-1,2
	Peso da Régua	Agrup. Dr João Araújo Correia	99,1	0,2
	Resende	Agrup. de Resende	84,0	1,1
	Santa Marta de Penaguião	Agrup. de Santa Marta de Penaguião	83,0	1,1

Tabela 5.8: Scoreboards dos Exames do Ensino Secundário (2011-16) nas escolas/ agrupamentos dos casos em estudo

Casos	Concelho	Agrup/ Escola	M	M	T
Algarve Sotavento	São Brás de Alportel	Agrup. José Belchior Viegas			
	Olhão	Agrup. Dr Francisco Fernandes Lopes			
	Tavira	Agrup. Dr Jorge Augusto Correia			
	Vila Real de Santo António	Agrup. de Vila Real de Santo António			
Alto Alentejo	Campo Maior	Agrup. de Campo Maior			
	Elvas	Agrup. nº 3 de Elvas			
	Vila Viçosa	Agrup. de Vila Viçosa			
AML 1	Oeiras	Agrup. de Carnaxide			
	Lisboa	Agrup. Luís de Camões			
	Oeiras	Agrup. Linda-a-Velha e Queijas			
	Oeiras	Escola Secundária com 3º ciclo da Quinta do Marquês			
	Amadora	Agrup. Pioneiros da Aviação P.			
	Oeiras	Agrup. Paço de Arcos			
	Amadora	Agrup. Mães de Água			
	Amadora	Agrup. Amadora Oeste			
AML 2	Almada	Escola Secundária Fernão Mendes Pinto			
	Almada	Agrup. Emídio Navarro			
	Sesimbra	Agrup. de Sampaio			
	Almada	Agrup. da Caparica			
	Almada	Agrup. Anselmo de Andrade			
	Almada	Agrup. Francisco Simões			
AML 3	Alcochete	Agrup. de Alcochete			
	Montijo	Escola Secundária Jorge Peixinho			
	Montijo	Agrup. Poeta Joaquim Serra			
	Moita	Escola Secundária da Baixa da Banheira			

Casos	Concelho	Agrup/ Escola	M	M	T
Douro	Lamego	Agrup. Latino Coelho			
	Cinfães	Escola Secundária Prof. Dr. Flávio F. Pinto Resende			
	Armamar	Agrup. Gomes Teixeira			
	Lamego	Agrup. da Sé			
	Peso da Régua	Agrup. Dr João Araújo Correia			
	Baião	Agrup. de Vale de Ovil			
	Castro Daire	Agrup. de Castro Daire			
	Resende	Agrup. de Resende			
	Mesão Frio	Agrup. Professor António da Natividade			

Tabela 5.9: Valores da média e declive dos resultados no Exames do Ensino Secundário (2011-16) nas escolas/agrupamentos dos casos em estudo

Casos	Concelho	Agrup/ Escola	Média	Declive
Algarve Sotavento	Olhão	Agrup. Dr Francisco Fernandes Lopes	96,2	1,4
	São Brás de Alportel	Agrup. José Belchior Viegas	105,1	-0,2
	Tavira	Agrup. Dr Jorge Augusto Correia	92,4	-1,7
	Vila Real de Santo António	Agrup. de Vila Real de Santo António	90,4	0,0
Alto Alentejo	Campo Maior	Agrup. de Campo Maior	95,7	2,7
	Elvas	Agrup. nº 3 de Elvas	88,2	1,4
	Vila Viçosa	Agrup. de Vila Viçosa	86,1	0,8
AML 1	Amadora	Agrup. Pioneiros da Aviação Portuguesa	98,9	-0,4
	Amadora	Agrup. Mães de Água	82,8	0,6
	Amadora	Agrup. Amadora Oeste	78,0	-0,2
	Lisboa	Agrup. Luís de Camões	106,4	-0,8
	Oeiras	Escola Secundária com 3º ciclo da Quinta do Marquês	114,7	-2,5
	Oeiras	Agrup. Linda-a-Velha e Queijas	108,2	-0,8
	Oeiras	Agrup. de Carnaxide	100,2	0,8
	Oeiras	Agrup. De Paço de Arcos	91,8	0,4
AML 2	Almada	Agrup. Emídio Navarro	103,2	-1,7
	Almada	Agrup. Anselmo de Andrade	98,7	-2,5
	Almada	Escola Secundária Fernão Mendes Pinto	101,1	-0,5
	Almada	Agrup. da Caparica	94,9	0,8
	Almada	Agrup. Francisco Simões	89,4	-1,7
	Sesimbra	Agrup. de Sampaio	105,3	-0,4
AML 3	Alcochete	Agrup. de Alcochete	95,4	0,2
	Moita	Escola Secundária da Baixa da Banheira	71,5	-2,4
	Montijo	Escola Secundária Jorge Peixinho	99,2	-1,3
	Montijo	Agrup. Poeta Joaquim Serra	91,4	-0,8
Douro	Armamar	Agrup. Gomes Teixeira	81,6	7,5
	Baião	Agrup. de Vale de Ovil	99,1	-2,2
	Castro Daire	Agrup. de Castro Daire	90,3	0,0
	Cinfães	Escola Secundária Prof. Dr. Flávio F. Pinto Resende	89,1	2,4
	Lamego	Agrup. Latino Coelho	98,1	1,3
	Lamego	Agrup. da Sé	96,5	-1,4
	Mesão Frio	Agrup. Professor António da Natividade	82,6	-2,9
	Peso da Régua	Agrup. Dr João Araújo Correia	92,0	0,9
	Resende	Agrup. de Resende	75,1	-0,6

DA ANÁLISE DE CONTEÚDO À ANÁLISE DE CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS

A análise de conteúdo dos PE e das entrevistas foi realizada com base num sistema de categorias misto, de natureza dedutiva e indutiva, definido com base no conhecimento teórico produzido sobre a problemática em questão e a partir de uma leitura flutuante do corpus em estudo orientada pelos objetivos da investigação.

Como unidade de registo, optámos pelo recorte ao nível semântico e como unidade de enumeração das categorias temáticas, privilegiámos a presença/ausência.

No caso dos PE, utilizamos ainda como unidade de registo a imagem, por estes documentos conterem vários e diferentes ordens de símbolos, tais como os visuais: logotipos, fotografias diversas das escolas ou mapas da sua localização nos concelhos. A escolha de uma segunda unidade de registo justifica-se ainda pelo conceito de cultura do qual partimos que valoriza as manifestações simbólicas, bem como pela literatura sobre o estudo do simbolismo nas organizações (Jones, 1999) e a literatura mais recente sobre metodologias pela análise qualitativa neste campo que se insere na linha das abordagens etnográficas (Elsbach & Kramer, 2016) clássicas da sociologia urbana ou da antropologia social.

O simbolismo presente nos PE contribui para a construção da identidade das escolas que traduz parte da sua cultura organizacional escolar. De facto, os símbolos, sobretudo, os visuais e o comportamento simbólico são os elementos imediatamente observáveis e assumidos pelas organizações como parte integrante da sua identidade (Jones, 1999).

O sistema de categorias integrou um total de 36 categorias no caso dos PE e de 29 no caso das entrevistas e a análise foi realizada com recurso ao programa MAXQDA 12.3.1.

Com os dois sistemas de categorias/subcategorias, passámos a dispor de um espaço multidimensional de análise constituído por indicadores qualitativos, em que pretendíamos encontrar associações privilegiadas entre estes e as suas categorias, com o objetivo de explorarmos a existência de grupos distintos de escolas/agrupamentos em função dos registos escritos e dos discursos. O que nos levou a optar pela Análise de Correspondências Múltiplas (ACM). O sistema de categorias forneceu, assim, as variáveis de input para a realização de duas ACM.

Neste método fatorial de análise de dados, as variáveis a utilizar são qualitativas nominais ou tratadas como tal, quer se tratem de variáveis ordinais ou quantitativas que serão categorizadas. A ACM permite analisar a interdependência entre variáveis categorizadas e projetar em simultâneo todas as suas categorias em gráficos de menor dimensionalidade, facilitando a leitura da estrutura multidimensional do espaço de partida. A multidimensionalidade do espaço da análise, a abordagem estrutural dessa multidimensionalidade ou a procura de associações privilegiadas entre categorias de variáveis distintas e a operacionalização de indicadores qualitativos são vetores decisivos para a aplicação da ACM (Carvalho, 2008, p. 21).

As subcategorias da análise de conteúdo foram operacionalizadas em variáveis dicotomizadas em função da presença/ausência do respetivo atributo. A codificação de 1 foi atribuída para a presença na variável j e de 2 para a ausência na variável j . Dado que interessa apenas analisar as associações/oposições/independências entre as categorias da presença (código1), optámos por rotular apenas estas, de forma que no plano da ACM as categorias relativas à ausência (código2) não serão apresentadas para facilitar a compreensão das diferentes configurações e não tornar o espaço ilegível.

Nos dois modelos da ACM, usámos como matriz de *input* as variáveis dicotomizadas provenientes da análise de conteúdo, em que se excluíram: i) as variáveis com menos ocorrências na categoria da presença devido à sua residualidade; ii) a categoria “Cluster Roxo” da variável dos “Clusters Atlas para os concelhos” por conter apenas um caso.

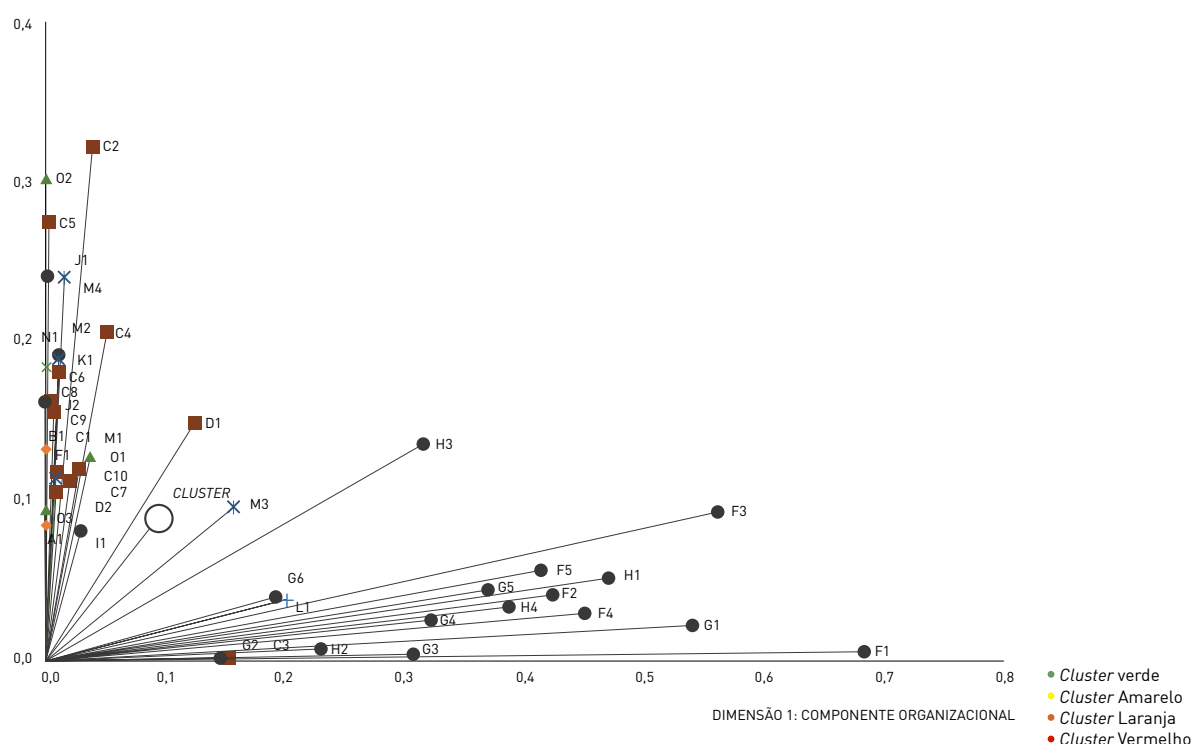
Os “Clusters ATLAS para os concelhos” assumiram na análise o estatuto de variáveis *ilustrativas*, o que significa que não determinam os resultados da ACM, mas apenas nos permitem tirar conclusões sobre a sua relação com as variáveis ativas, neste caso, as variáveis dicotomizadas provenientes da análise de conteúdo. O uso das variáveis *ilustrativas* permitir-nos-á perceber se os perfis de cultura organizacional escolar das escolas/agrupamentos que integram o Projeto Atlas da Educação se associam a diferentes performances de resultados escolares traduzidas nos *Clusters*. Desta forma, complementamos, interpretamos e triangulamos a análise quantitativa com a qualitativa (Creswell & Clark, 2011).

Pretende-se, ainda, a partir dos *scores* fatoriais de cada uma das dimensões analisadas nas ACM, classificar as escolas/agrupamentos através de uma Análise de *Clusters*. Esta análise, possibilita validar o número de perfis que delineamos em função da leitura do plano fatorial das duas ACM, pois estes novos *clusters* podem ser projetados no plano fatorial como variáveis *ilustrativas*, sendo possível verificar a sua proximidade com os perfis identificados.

OS RESULTADOS: DOS PROJETOS EDUCATIVOS ÀS ENTREVISTAS

Na realização da ACM, analisou-se previamente o decréscimo dos valores das inércias (variâncias) do número máximo de dimensões em análise (I_{max}^2 dimensões) através da sua representação gráfica que determinou a análise das duas primeiras dimensões, por se destacarem em termos de variância explicada: 15,71% na dimensão 1 e 11,24% na dimensão 2. Assim, a partir da leitura das medidas de discriminação das variáveis relativas às duas primeiras dimensões, articulada com as contribuições das suas categorias, foi avaliada a qualidade das variáveis de *input*. Recorremos a várias tentativas no sentido de estabilizar numa solução que incluísse as variáveis que mais contribuísssem para a explicação da inércia total da análise. Da avaliação final, retiveram-se 43 variáveis, como se pode verificar pelo Gráfico 5.1 que identifica as variáveis que mais discriminam as duas dimensões em análise. Começou-se por interpretar as dimensões, de forma a mostrar os principais eixos estruturantes de diferenciação do espaço em análise.

Gráfico 5.1: Plano das medidas de discriminação. Projetos educativos



Legenda

♦	Dimensão: Identidade e Simbolismo
	Símbolos: Manifestações visuais e escritas
♦	A1 Patrono
	Símbolos: Rituais
♦	B1 Ações de carácter social (efemérides)
■	Dimensão: Gestão pedagógico-curricular
	Medidas para a melhoria dos resultados:
■	C1 Apoios educativos (apoio individualizado ou apoio ao estudo)
■	C2 Encaminhamento/oferecer diferentes modalidades de ensino
■	C3 Salas de estudo
■	C4 Promover frequência/encaminhar/articular com a Biblioteca escolar
■	C5 Envolvimento dos encarregados de educação
■	C6 Clubes/oficinas como complemento curricular
■	C7 Projetos de preparação para os exames/testes intermédios
■	C8 Realização de visitas de estudo
■	C9 Formação do corpo docente

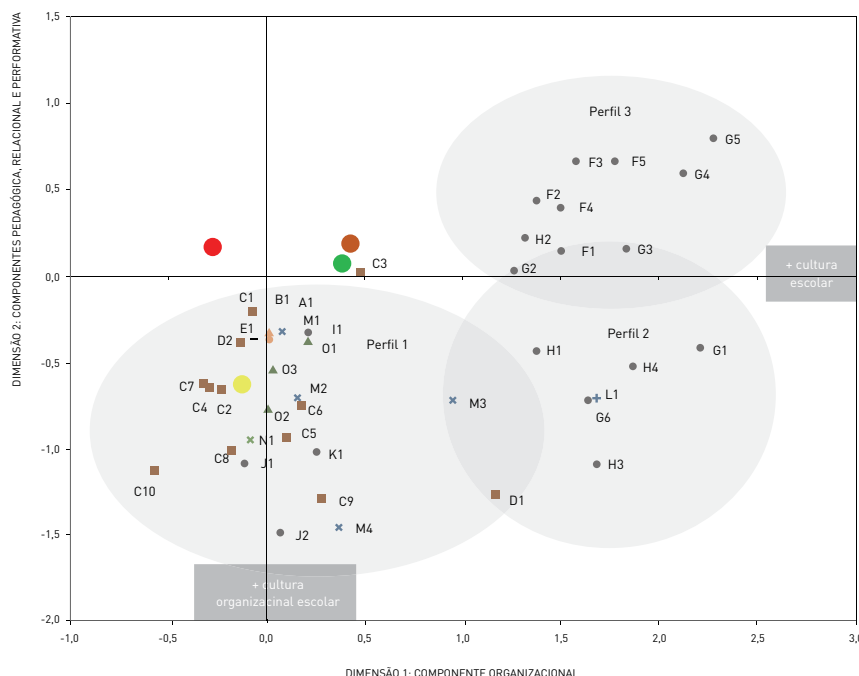
Legenda

■	C10	Intervenção de técnicos especializados
		Método/estratégias/atividades pedagógicas
■	D1	Conteúdos relacionados com o meio
■	D2	Implementação de diferenciação pedagógica
-		Dimensão: Gestão de recursos humanos
		Medidas de formação de pessoal docente
-	E1	Elaborar plano de formação (retórico)
•		Dimensão: Gestão organizacional
		Estratégias para a constituição de turmas
•	F1	Continuidade pedagógica
•	F2	Equilíbrio na distribuição por nível etário
•	F3	Equilíbrio na distribuição por alunos repetentes
•	F4	Equilíbrio na distribuição por género
•	F5	Equilíbrio na distribuição por alunos com NEE
		Estratégias para a elaboração de horários
•	G1	Alocação das disciplinas em dias não consecutivos
•	G2	Articulação área disciplinares, não disciplinares e/ou estudo au
•	G3	Evitar existência de aulas isoladas
•	G4	Dias sobrecarregados: alternar disciplinas teóricas e práticas
•	G5	Equilíbrio na distribuição letiva
•	G6	Colocação das disciplinas páticas à tarde
		Estratégias para a distribuição do serviço docente
•	H1	Continuidade pedagógica
•	H2	Características profissionais dos docentes
•	H3	Graduação profissional
•	H4	Consideração de um limite de níveis de ensino e/ou disciplinas
		Articulação curricular com a Biblioteca escolar
•	I1	Utilização da Biblioteca escolar como apoio ao desenvolvimento curricular
		Articulação entre anos de ensino
•	J1	Regulação da avaliação
•	J2	Projetos e/ou atividades articuladas entre anos de ensino
•		Articulação curricular horizontal
	K1	Planeamento de atividades e /ou projetos
×		Dimensão: Responsabilização dos atores educativos
		Envolvimento dos alunos
×	L1	Participação em órgãos de gestão
*		Dimensão: Relação Escola-Comunidade
		Parcerias
*	M1	Contacto com o mercado de trabalho
*	M2	Apoio material e/ou logístico
*	M3	Disponibilização de atividades aos alunos
*	M4	Realização conjunta de atividades/eventos
+		Dimensão: Estratégias para a indisciplina
		Medidas para a diminuição da indisciplina
+	N1	Divulgação/análise com os alunos das normas do Regulamento interno
▲		Dimensão: Estratégias para a qualidade
		Práticas de performatividade e distinção social
▲	O1	Quadro de excelência
▲	O2	Projetos de preparação para os exames/testes intermédios
▲	O3	Divulgação/exposição dos trabalhos dos alunos (mostras, jornais

[o] Clusters Atlas para os concelhos

Segue-se a análise topológica assente nos posicionamentos das categorias das variáveis nos planos das dimensões 1 e 2. Trata-se agora de perceber se as interseções entre as categorias das variáveis em função do cruzamento das duas dimensões constituem núcleos de projeções próximas no espaço constituindo perfis de PE distintos. Tal como podemos verificar pelo Gráfico 5.2, de acordo com este critério identificamos três perfis de PE de escolas/agrupamentos:

Gráfico 5.2: Perfis de cultura organizacional escolar. Projetos educativos



Perfil 1 – Inclui os PE que se caracterizam por uma associação privilegiada com a *Componente da identidade* pela referência aos símbolos das escolas, por exemplo, o patrono e os rituais de celebração de efemérides (e.g. dia do agrupamento) que congrega toda a comunidade educativa, sobretudo, as famílias dos alunos. Ligado a este aspeto relacional da escola-comunidade destaca-se ainda a realização de vários tipos de parcerias, designadamente para o contacto dos alunos com o mercado de trabalho (realização de estágios) ou o apoio material e logístico. É de sublinhar a valorização da *Componente pedagógica-curricular*, por um lado, pela inclusão de medidas de melhoria dos resultados escolares de vários tipos: i) remediativas, e induzidas pelos normativos legais como é o caso dos apoios educativos, ou encaminhamento para diferentes modalidades de ensino; ii) pedagógicas, embora poucas, a saber, a conceção de Clubes/oficinas como complemento curricular e a realização de visitas de estudo; iii) de gestão de recursos humanos que reenviam para a formação o corpo docente; iv) e performativas, como a adesão ao Projeto dos Testes Intermédios do Ministério da Educação. Por outro lado, pela tendência para a referência à diferenciação pedagógica supostamente como estratégia geral a adotar na escola. Da *Componente organizacional*, este grupo de PE apresenta algumas práticas de trabalho colaborativo, nomeadamente, de articulação das atividades da biblioteca escolar com o desenvolvimento curricular na sala de aula, de articulação vertical entre anos de ensino respeitante à regulação do processo avaliativo ou ao desenvolvimento de projetos/atividades e de articulação horizontal. Este grupo tende a incluir estratégias para a indisciplina, medidas como a divulgação e análise com os alunos do regulamento interno e ainda estratégias para a qualidade dos resultados escolares. Estas dividem-se em dois tipos de práticas; 1) para a performatividade escolar, de que são exemplos os projetos de preparação para os exames e, sobretudo, a adesão ao Projeto Testes Intermédios do Ministério da Educação; 2) práticas de distinção social que, de alguma forma, se aproximam ou instigam as práticas de performatividade, como por exemplo a existência nestas escolas

de quadro de excelência e a tendência para a divulgação e exposição de trabalhos dos alunos. Por fim, incluída no campo da gestão de recursos humanos, estes PE mencionam a necessidade de agendar e planear a formação do corpo docente mas sem avançar áreas estratégicas ou calendarização.

Partilha com o perfil 2 as parcerias para a disponibilização de atividades aos alunos e a inclusão de conteúdos relacionados com o meio como iniciativa das escolas às políticas de autonomia, designadamente de contextualização curricular.

Perfil 2 – Caracteriza-se por uma tendência para a *Componente organizacional* por incluir especialmente estratégias para a distribuição de serviço docente e a elaboração de horários induzidos pelos normativos legais. Além de que integra a *Componente da responsabilização dos alunos* pela sua inclusão em órgãos de gestão, medida também preconizada na legislação. Partilha com o perfil anterior as parcerias para a disponibilização de atividades aos alunos e como estratégia pedagógica a inclusão de conteúdos relacionados com o meio, como já foi referido.

Perfil 3 – Inclui os PE que valorizam sobretudo a *Componente organizacional* na vertente da constituição de turmas, elaboração de horários dos alunos e distribuição de serviço docente sobretudo seguindo as indicações constantes nos normativos legais. Partilha, pela proximidade no plano, com o perfil 2: a prática de considerar as áreas disciplinares e não disciplinares ou as atividades de apoio ao estudo como estratégia para a elaboração de horários que não consta propriamente na legislação; a estratégia de evitar a existência de aulas isoladas e a continuidade pedagógica como medida para a constituição de turmas que são sugeridas pelos normativos legais.

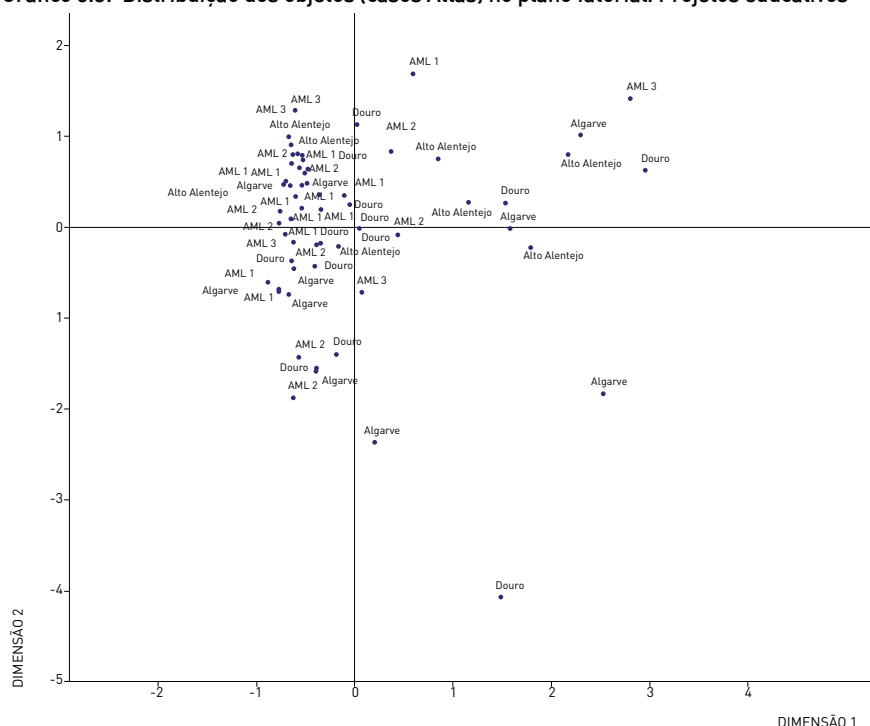
No que respeita à associação destes três perfis à performatividade das escolas/agrupamentos em análise, inferida a partir da inclusão no plano fatorial dos dos *clusters* ATLAS para os concelhos, construídos com base em variáveis de resultados escolares, é muito fraca. Esta leitura é-nos dada pelo posicionamento dos *clusters* muito próximos da origem no plano fatorial, à exceção do *cluster* amarelo que se aproxima do perfil 1 mas em situação de não oposição relativamente aos restantes.

De facto, cada uma das duas dimensões, uma vez cruzadas – *Componentes pedagógica, relacional e performativa e Componente organizacional* - no plano fatorial não opõem os PE das escolas/agrupamentos em análise (polos negativo/positivo dentro de cada dimensão). Além de que o cruzamento da primeira dimensão com a segunda o que produz é a constituição de dois grupos caracterizados especialmente pela interseção de categorias organizacionais que não os coloca em situação de oposição mas de proximidade. O que resulta em três perfis de escolas/agrupamentos em que nenhum se opõe verdadeiramente.

Assim, registado os traços que caracterizam os três perfis encontrados é relevante destacar a coerência das proximidades que mantêm guiada pelo significado das duas dimensões que alicerçam o plano.

A proximidade entre os perfis é corroborada graficamente pela representação dos objetos em análise (casos), tendo em conta as distâncias entre estes. Como podemos verificar pelo Gráfico 5.3, os scores dos objetos posicionam-se a uma distância relativamente próxima uns dos outros, o que sugere uma certa homogeneidade dos seus perfis. A maioria dos objetos em análise encontram-se junto do perfil 1.

Gráfico 5.3: Distribuição dos objetos (casos Atlas) no plano fatorial. Projetos educativos



TIPOS DE ESPAÇO CULTURAL EM FUNÇÃO DOS PROJETOS EDUCATIVOS (TIPOLOGIA DE CULTURAS)

No sentido de decidir quantos grupos de escolas/agrupamentos podiam ser definidos, começou-se por realizar a análise segundo dois métodos principais hierárquicos o *Ward* e *Furthest neighbor*, com a distância euclidiana quadrada como medida de dissimilaridade. A análise exploratória determinou a definição de 3 grupos, sendo a classificação dos casos nos *Clusters* retidos posteriormente refinada com recurso ao método não-hierárquico *K-means*. De acordo com a literatura, o método *K-means* classifica de forma mais rigorosa os objetos nos *clusters*, recomenda-se refinar a solução com este método, após uma primeira exploração a partir dos métodos hierárquicos (Marôco, 2011).

Os *Clusters* apresentam a seguinte composição: o *Cluster 1* com 47 objetos (escolas/agrupamentos); o *Cluster 2* com 3 objetos; e finalmente o *Cluster 3* com 10 objetos.

No Gráfico 5.4 podemos constatar a projeção no plano fatorial dos três *clusters* retidos como variáveis *ilustrativas*. Verificamos que o posicionamento de cada um dos *clusters* está muito próxima dos perfis que identificamos via ACM, validando graficamente a consistência dos mesmos.

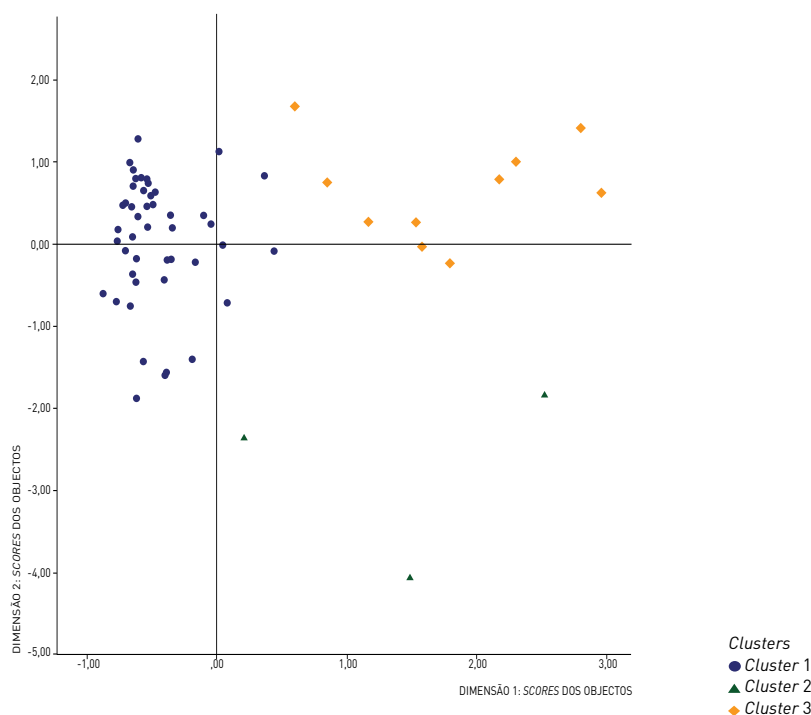
Gráfico 5.4: Posicionamento dos clusters no plano fatorial. Projetos educativos



1 Utilizamos o termo "Componente" em vez de dimensão para evitar a ambiguidade terminológica entre as dimensões do sistema de categorias da análise de conteúdo com as duas dimensões retidas na ACM.

O Gráfico 5.5 mostra a distribuição dos objetos que foram agrupados:

Gráfico 5.5: Scores dos objetos por Clusters. Projetos educativos



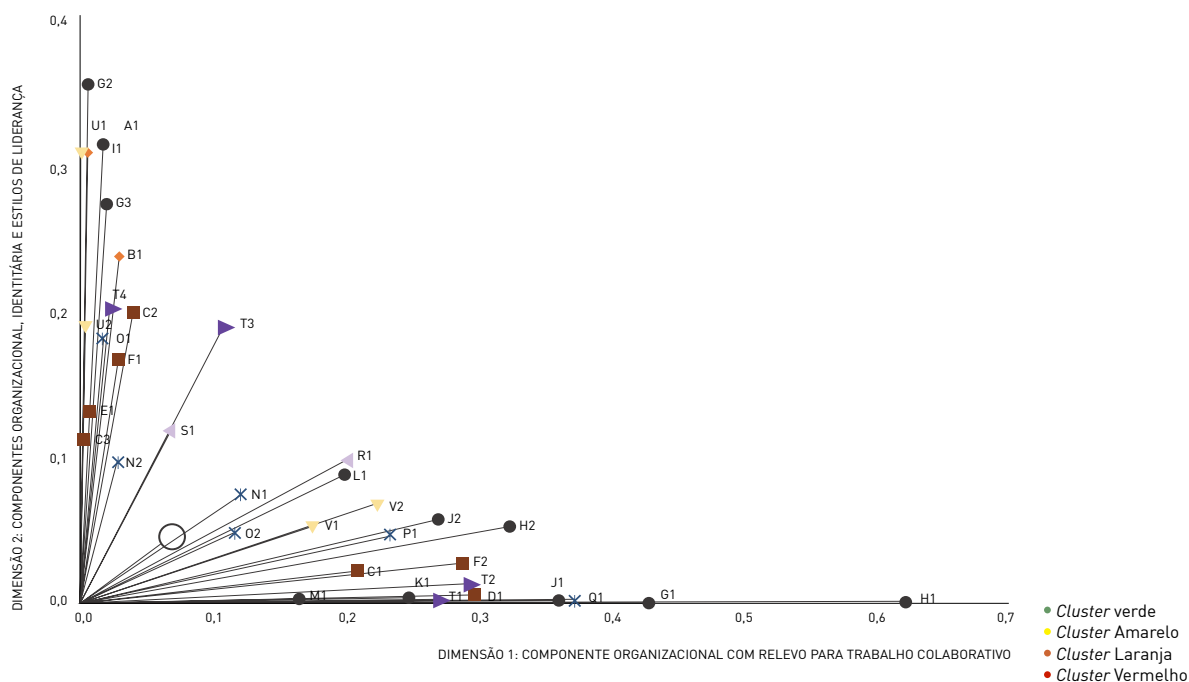
PERFIS DE ESCOLAS/AGRUPAMENTOS EM FUNÇÃO DAS ENTREVISTAS

Na realização da ACM, o decréscimo dos valores das inércias (variâncias) do número máximo de dimensões em análise (r_{max} dimensões) através da sua representação gráfica determinou a análise das duas primeiras dimensões, por se destacarem em termos de variância explicada: 16,11% na dimensão 1 e 11,32% na dimensão 2.

A partir da leitura das medidas de discriminação das variáveis relativas às duas primeiras dimensões, articulada com as contribuições das suas categorias, foi avaliada a qualidade das variáveis de *input*. Recorremos a várias tentativas no sentido de estabilizar numa solução que incluísse as variáveis que mais contribuísem para a explicação da inércia total da análise.

Retiveram-se 36 variáveis, como se pode verificar pelo Gráfico 5.6. que identifica as variáveis que mais discriminam as duas dimensões em análise. Começou-se por interpretar as dimensões, de forma a mostrar os principais eixos estruturantes de diferenciação do espaço em análise.

Gráfico 5.6: Plano das medidas de discriminação. Entrevistas



Legenda

♦	Dimensão: Identidade e Simbolismo
	Símbolos: Rituais
♦	A1 Ações de caráter social (efemérides)
	Símbolos: Realização de atividades e/ou projetos
♦	B1 Envolvimento dos alunos de vários ciclos em atividades
■	Dimensão: Gestão pedagógico-curricular
	Medidas para a melhoria dos resultados:
■	C1 Apoios educativos
■	C2 Tutorias
■	C3 Encaminhados para diferentes modalidades de ensino
	Medidas para a diminuição da retenção escolar
■	D1 Coadjuvação
	Medidas para a diminuição do abandono escolar
■	E1 Reuniões entre o Diretor de Turma e a família
	Estratégias de diferenciação pedagógica
■	F1 Diferenciação como estratégia adotada
■	F2 Salas de estudo
•	Dimensão: Gestão organizacional
	Estratégias para a constituição de turmas
•	G1 Heterogeneidade de resultados escolares
•	G2 Equilíbrio na distribuição por idades
•	G3 Equilíbrio na distribuição por repetentes
	Estratégias para a elaboração de horários
•	H1 Anos de exame predominantemente de manhã
•	H2 Concentração das aulas num turno
	Estratégias para a distribuição do serviço docente
•	I1 Características profissionais dos docentes

Legenda

		Articulação curricular vertical: entre anos de ensino
•	J1	Perspetivação de sequencialidade didático-pedagógica
•	J2	Harmonização de abordagens metodológicas
		Articulação curricular vertical: interciclo
•	K1	Planeamento de atividades conjuntas
		Articulação curricular horizontal
•	L1	A implementar na escola/agrupamento
		Articulação com outras escolas do agrupamento
•	M1	Realizam-se reuniões para articulação (retórico)
* *		Relação Escola-Comunidade
		Relação Escola-família
* *	N1	Realização de atividades pelos pais
* *	N2	Atendimento parental permanente
		Tipos de Parcerias
* *	O1	Diversificar a oferta educativa e atividades extracurriculares
* *	O2	Trabalho colaborativo com professores
		Abrangência das parcerias
* *	P1	Estabelece parcerias nacionais (e.g., Instituto do Emprego)
		Relação com outras escolas/agrupamentos
* *	Q1	Partilha de espaços, recursos pedagógicos e atividades
◀		Avaliação
		Contributos da equipa de autoavaliação para a melhoria do processo educativo
◀	R1	Contributo para plano de melhoria ou reflexão para a melhoria
		Contributos da Avaliação Externa para a melhoria do processo educativo
◀	S1	Facilita a autoavaliação
▶		Gestão financeira
		Estratégias de financiamento
▶	T1	Contribuição das famílias
▶	T2	Parcerias com fins lucrativos
▶	T3	Prestação de serviços/venda de artigos para fora da escola
▶	T4	Financiamento por programas europeus (PRODER, POCH)
▼		Liderança
		Iniciativas na organização escolar/estilos de liderança
▼	U1	Iniciativas centradas no diretor (Autocrática)
▼	U2	Iniciativas de vários atores escolares (Distribuição emergente)
		Tipo de aluno não condiciona a liderança
▼	V1	Menciona apenas que não se sente condicionado
▼	V2	Condiciona apenas a escolher as melhores estratégias (desafio)

(o) Clusters Atlas para os concelhos

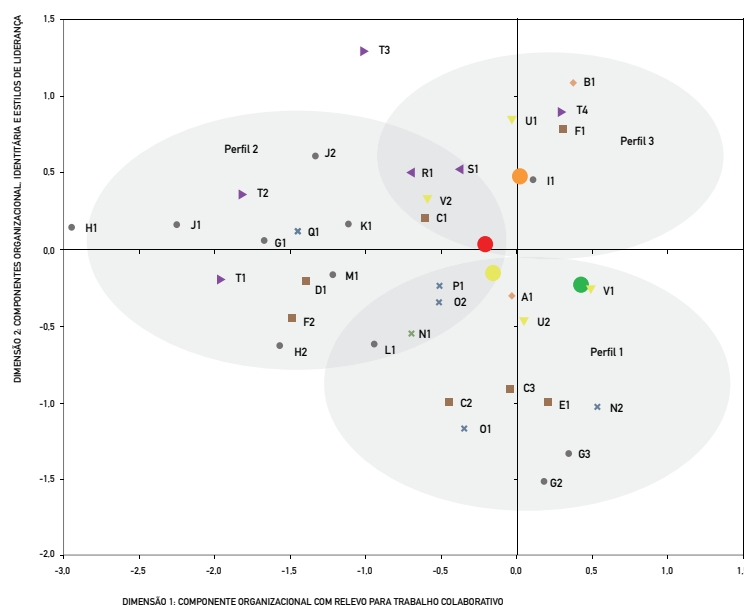
A dimensão 1 caracteriza os discursos dos diretores das escolas/agrupamentos em função da *Componente organizacional, com relevo para o trabalho colaborativo* por estar associada a todos os tipos de articulação vertical e ao reconhecimento da necessidade de se implementar a articulação horizontal. No âmbito da *Relação Escola-comunidade*, destaca-se a *partilha de espaços, recursos pedagógicos e atividades* com pares de outras escolas. Porém, é de sublinhar que, tal como na análise dos PE, as estratégias para a elaboração de horários e constituição de turmas são das características mais distintivas desta dimensão.

A dimensão 2 - *Componentes organizacional, identitária e estilos de liderança* - diferencia os discursos dos diretores que privilegiam a comemoração de efemérides e a realização de atividades e/ou projetos que envolva os alunos de vários ciclos

como elementos simbólicos das escolas. Esta dimensão reúne os dois estilos de liderança, autocrática e distribuição emergente ou participada. Porém, também está associada à *Componente organizacional*, pela associação a estratégias para constituição de turmas induzidas pelos normativos legais, como é o caso do *equilíbrio na distribuição por idades* e estratégias para a distribuição do serviço docente baseadas nas *caraterísticas dos profissionais dos docentes*.

De acordo com o Gráfico 5.7 a análise topológica, decorrente do cruzamento da dimensão 1 com a 2, sugere a constituição de três perfis de discursos:

Gráfico 5.7: Perfis de cultura organizacional escolar. Entrevistas



Legenda

- ◆ **Dimensão: Identidade e Simbolismo**
- ◆ **Símbolos: Rituais**
- ◆ A1 Ações de caráter social (efemérides)
- ◆ **Símbolos: Realização de atividades e/ou projetos**
- ◆ B1 Envolvimento dos alunos de vários ciclos em atividades
- **Dimensão: Gestão pedagógico-curricular**
- **Medidas para a melhoria dos resultados:**
- C1 Apoios educativos
- C2 Tutorias
- C3 Encaminhados para diferentes modalidades de ensino
- **Medidas para a diminuição da retenção escolar**
- D1 Coadjuvação
- **Medidas para a diminuição do abandono escolar**
- E1 Reuniões entre o Diretor de Turma e a família
- **Estratégias de diferenciação pedagógica**
- F1 Diferenciação como estratégia adotada
- F2 Salas de estudo
- **Dimensão: Gestão organizacional**
- **Estratégias para a constituição de turmas**
- G1 Heterogeneidade de resultados escolares
- G2 Equilíbrio na distribuição por idades
- G3 Equilíbrio na distribuição por repetentes
- **Estratégias para a elaboração de horários**
- H1 Anos de exame predominantemente de manhã
- H2 Concentração das aulas num turno
- **Estratégias para a distribuição do serviço docente**
- I1 Caraterísticas profissionais dos docentes
- **Articulação curricular vertical: entre anos de ensino**

Legenda

- J1 Perspetivação de sequencialidade didático-pedagógica
- J2 Harmonização de abordagens metodológicas
- **Articulação curricular vertical: interciclo**
- K1 Planeamento de atividades conjuntas
- **Articulação curricular horizontal**
- L1 A implementar na escola/agrupamento
- **Articulação com outras escolas do agrupamento**
- M1 Realizam-se reuniões para articulação (retórico)
- * **Dimensão Relação Escola-Comunidade**
- * **Relação Escola-família**
- * N1 Realização de atividades pelos pais
- * N2 Atendimento parental permanente
- * **Tipos de Parcerias**
- * O1 Diversificar a oferta educativa e atividades extra-curriculares
- * O2 Trabalho colaborativo com professores
- * **Abrangência das parcerias**
- * P1 Estabelece parcerias nacionais (e.g., Instituto do Emprego)
- * **Relação com outras escolas/agrupamentos**
- * Q1 Partilha de espaços, recursos pedagógicos e atividades
- ▶ **Dimensão: Avaliação**
- ▶ **Contributos da equipa de autoavaliação para a melhoria processo educativo**
- ▶ R1 Contributo para plano de melhoria ou reflexão para a melhoria
- ▶ **Contributos da Avaliação Externa para a melhoria do processo educativo**
- ▶ S1 Facilita a autoavaliação
- ▶ **Dimensão: Gestão financeira**
- ▶ **Estratégias de financiamento**
- ▶ T1 Contribuição das famílias
- ▶ T2 Parcerias com fins lucrativos
- ▶ T3 Prestação de serviços/venda de artigos para fora da escola
- ▶ T4 Financiamento por programas europeus (PRODER, POCH)
- ▼ **Dimensão: Liderança**
- ▼ **Iniciativas na organização escolar/estilos de liderança**
- ▼ U1 Iniciativas centradas no diretor (Autocrática)
- ▼ U2 Iniciativas de vários atores escolares (Distribuição emergente)
- ▼ **Tipo de aluno não condiciona a liderança**
- ▼ V1 Menciona apenas que não se sente condicionado
- ▼ V2 Condiciona apenas a escolher as melhores estratégias (desafio)

Perfil 1 – Constitui-se pelos discursos dos diretores que se caracterizam, na *Componente organizacional*, pela adoção de critérios para a constituição de turmas baseados na distribuição equilibrada por idades e repetentes, bem como na *Componente relação escola-comunidade* pelo atendimento parental permanente como medida de aproximação das famílias à escola e pela realização de parcerias para a diversificação da oferta educativa. Na *Componente pedagógico-curricular*, este grupo privilegia medidas remediativas para a melhoria de resultados escolares induzidas pelos normativos legais, como é o caso dos encaminhados para diferentes modalidades de ensino e tutorias. No que respeita à identidade, privilegia a comemoração de efemérides para a construção de laços de pertença. Tende ainda a adotar uma liderança partilhada que não se sente particularmente condicionada pelo tipo de população escolar que acolhe. Partilha com o perfil 2: 1) na relação escola-comunidade, a realização de atividades pelas famílias e estabelece parcerias para o trabalho colaborativo com os professores de abrangência nacional; 2) reconhece a necessidade de implementar na escola a articulação horizontal.

Perfil 2 – Caracteriza-se por uma tendência para a *Componente organizacional* por incluir especialmente todas as práticas de articulação vertical e horizontal e critérios para a elaboração de horários criados pela escola (Concentração das aulas num turno e anos de exame predominantemente de manhã), bem como critérios para a constituição de turmas baseados na heterogeneidade de resultados escolares, induzidos pelos normativos legais. Na *Componente da gestão financeira*, apresenta medidas de autofinanciamento com base em parcerias com fins lucrativos e na contribuição das famílias. Na *Componente da relação escola-comunidade*, partilha espaços, recursos pedagógicos e atividades com outras escolas do concelho. Inclui ainda, na *Componente pedagógico-curricular*, estratégias de diferenciação pensadas apenas no âmbito das salas de estudo das escolas e medidas para a diminuição da retenção escolar baseadas na coadjuvação. Partilha com

o **perfil 3**: 1) na *Componente da avaliação*, a percepção de que a equipa de autoavaliação tem contribuído para os planos de melhoria e a Avaliação Externa das Escolas (AEE) para a reflexão sobre a autoavaliação mas não menciona em que matérias; 2) na *Componente da liderança*, a representação de que a população escolar não condiciona a liderança mas apenas a escolha das melhores estratégias; 3) e na *Componente da gestão pedagógica-curricular*, medidas remediativas para a melhoria dos resultados escolares baseadas nos apoios educativos.

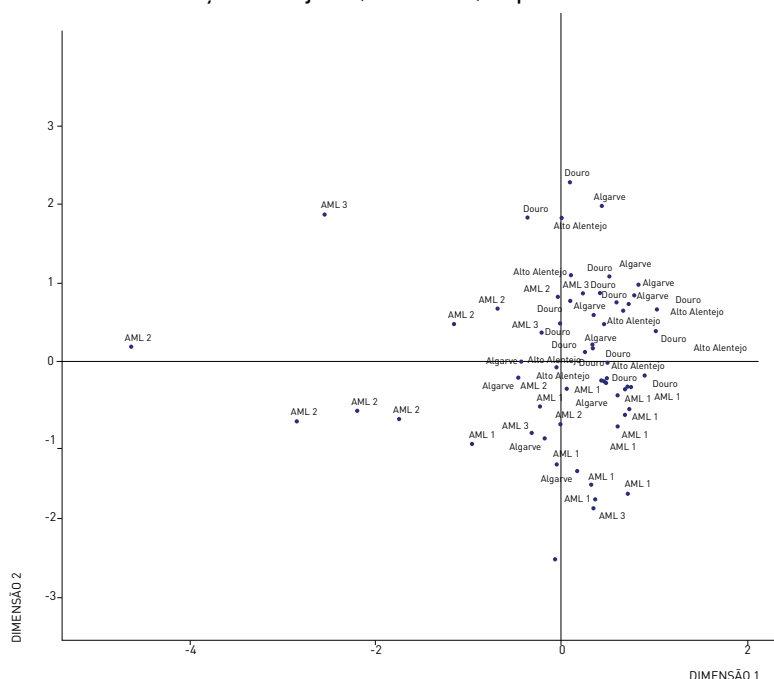
Perfil 3 – Inclui os discursos que valorizam sobretudo a *Componente identitária*, designadamente a realização de atividades e/ou projetos para envolver os alunos de vários ciclos e a *Componente da gestão financeira*, em que privilegia o concurso a programas europeus (PRODER, POCH). Este grupo caracteriza-se por uma liderança com características autocráticas e por adotar a diferenciação pedagógica como estratégia geral de sala de aula. Na *Componente organizacional*, valoriza as características dos professores como critério para a distribuição de serviço docente.

A associação destes três perfis à performatividade das escolas/agrupamentos em análise, apurada com base na inclusão dos *clusters* ATLAS para os concelhos, construídos com base em variáveis de resultados escolares, é muito fraca. Esta análise é-nos sugerida pelo posicionamento dos *clusters* muito próximos da origem no plano fatorial, à exceção do *cluster* laranja que se aproxima do perfil 3 mas em situação de não oposição relativamente aos restantes.

As duas dimensões, uma vez cruzadas – *Componente organizacional com relevo para trabalho colaborativo* e *Componentes organizacional, identitária e estilos de liderança* – no plano fatorial, apenas a dimensão 1 distancia os discursos em análise entre os que sugerem um estilo de liderança mais autocrático, adotam a diferenciação pedagógica como estratégia geral da escola e possuem medidas de autofinanciamento (polo/positivo), daqueles que tendencialmente assumem uma liderança mais partilhada, uma maior aproximação à relação escola-comunidade e a medidas de remediação de resultados escolares (polo/negativo). Embora estes dois grupos não se distanciem muito no plano. A dimensão 2 não opõe os indivíduos no plano formando apenas um grupo que partilha características com os outros dois. Os três perfis de discursos dos diretores das escolas/agrupamentos não se opõem verdadeiramente.

O Gráfico 5.8 demonstra a coerência das proximidades dos *scores* dos objetos em análise, o que revela uma certa homogeneidade dos seus perfis. A maioria dos objetos em análise posiciona-se junto do perfil 1 e 3. É de sublinhar que os casos da AML se situam próximos do perfil 1 e 2 e os casos do Alto Alentejo, Algarve e Douro, do perfil 3.

Gráfico 5.8: Distribuição dos objetos (casos Atlas) no plano fatorial. Entrevistas



TIPOS DE ESPAÇO CULTURAL EM FUNÇÃO DAS ENTREVISTAS (TIPOLOGIA DE CULTURAS)

Começou-se por realizar a Análise de *Clusters* segundo dois métodos principais hierárquicos, o *Ward* e *Furthest neighbor*, com a distância euclidiana quadrada como medida de dissimilaridade. A análise exploratória definiu 3 grupos, sendo a classificação dos casos nos *clusters* retidos posteriormente refinada com recurso ao método não-hierárquico *K-means*. O *Cluster 1* reúne 28 objetos (escolas/agrupamentos); o *Cluster 2*, 5 objetos; e finalmente o *Cluster 3*, 27 objetos.

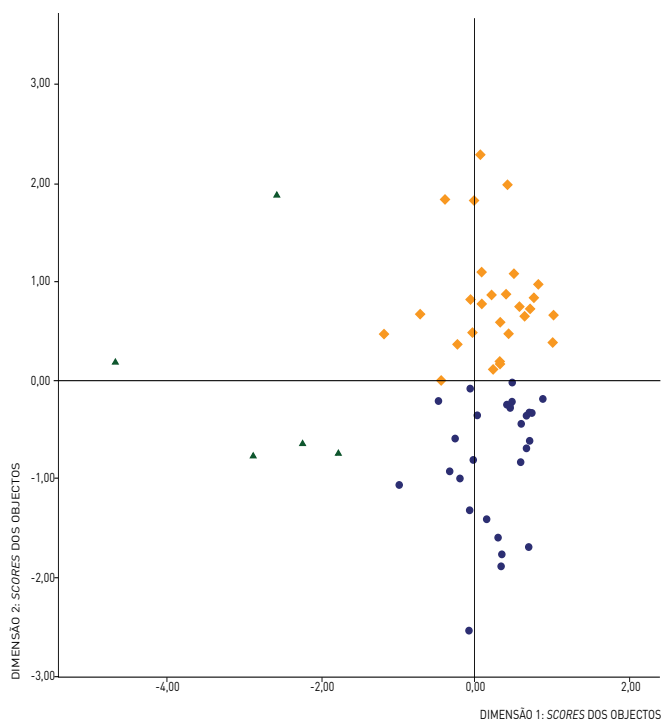
No Gráfico 5.9 verificamos a projeção no plano fatorial dos três *clusters* retidos como variáveis *ilustrativas*, próximos dos perfis que identificamos via ACM, validando graficamente a consistência dos mesmos.

Gráfico 5.9: Posicionamento dos clusters no plano fatorial: Entrevistas



O Gráfico 5.10 apresenta a distribuição dos objetos que foram agrupados:

Gráfico 5.10 Scores dos objetos por Clusters. Entrevistas



CONCLUSÃO

O **Perfil 1** identificado nos PE, pelo número de casos incluídos (47), reflete em grande parte a cultura organizacional escolar dos casos em análise. Esta é caracterizada pela valorização de estratégias identitárias com o intuito de promover uma cultura integradora que se exterioriza de forma simbólica, quer seja através de manifestações visuais e escritas (Logotipo, narrativas, fotografias, patrono, lema, hino, valores), quer seja na realização de atividades competitivas para o exterior (e.g. equipas desportivas), bem como através de rituais de celebração de efemérides idênticos em todas as escolas (e.g. dia do agrupamento) que congrega toda a comunidade educativa, sobretudo, as famílias dos alunos.

Estes rituais relacionam-se ainda com a relação Escola-comunidade, cuja valorização parece naturalizada nestas escolas, pois a comemoração de efemérides consiste também numa medida para atrair as famílias à escola como tantas outras especificadas nos PE, por exemplo, a realização de ações de formação/sensibilização para os pais ou a criação de procedimentos/rotinas no acompanhamento dos alunos.

Ainda no âmbito da relação Escola-comunidade, são amplamente descritas nos PE as parcerias, (embora nem sempre se refira as entidades parceiras ou o tipo de parceria constituída), o que parece traduzir a formalização da participação da comunidade local nas iniciativas das escolas e a dimensão comunitária da ação educativa destas. O **Perfil 1**, está sobretudo associado às parcerias para o contacto dos alunos com o mercado de trabalho (realização de estágios) e para apoio material e logístico.

Nos PE, o campo pedagógico-curricular é praticamente restrito às medidas de melhoria dos resultados escolares, sobretudo de cariz remediativo e induzidas pelos normativos legais, como é o caso dos apoios educativos ou o encaminhamento para diferentes modalidades de ensino. É ainda de sublinhar, a tendência para a referência à diferenciação pedagógica eventualmente como estratégia a adotar na sala de aula.

Do campo organizacional, o **Perfil 1**, tal como os PE em geral, apresenta algumas práticas de trabalho colaborativo, designadamente de articulação das atividades da biblioteca escolar com o desenvolvimento curricular na sala de aula, de articulação vertical entre anos de ensino respeitante à regulação do processo avaliativo ou ao desenvolvimento de projetos/atividades e de articulação horizontal no que concerne à ao planeamento de atividades e /ou projetos.

A este Perfil que reúne a maioria das escolas/agrupamentos, é ainda inerente a divulgação e análise com os alunos do regulamento interno como estratégia para a indisciplina, de que os PE dão conta de inúmeras outras.

O **Perfil 1** inclui algumas estratégias para a qualidade dos resultados escolares, também muito representadas nos PE, quer se tratem de práticas de performatividade escolar ou de distinção social.

De mencionar ainda, o registo retórico dos PE, os conceitos do discurso das políticas educativas internacionais, replicados nos normativos legais das políticas nacionais, como “diferenciação curricular”, “articulação curricular vertical”, “articulação curricular horizontal”, “formação contínua” proliferam naqueles mas parecem remeter mais para um discurso retórico, talvez também induzido pela Avaliação Externa das Escolas por não ser sustentado, na maioria dos casos, por medidas concretas. Neste aspeto o **Perfil 1**, associa-se a este registo retórico no campo da gestão de recursos humanos que se traduz na menção à necessidade de se agendar e planear a formação do corpo docente mas sem se avançar áreas estratégicas ou calendarização.

A aproximação no plano fatorial do **Perfil 1** aos outros dois perfis, mais associados à cultura escolar sugere que a cultura organizacional escolar, pelo menos analisada na perspetiva dos PE, é pouco diferenciadora das escolas em análise e ainda muito subserviente da cultura escolar, possivelmente devido à pouca tradição de autonomia na condução do ensino por parte das escolas em Portugal.

Trata-se agora de perceber se os discursos dos diretores das escolas (in)confirmam essas tendências culturais. A cultura organizacional escolar inferida a partir dos discursos dos diretores das escolas traduz-se entre o **Perfil 1 e 3**, pelo número de casos que englobam (55) e, sobretudo pela sua proximidade no plano fatorial. Podemos, assim, afirmar que as tendências identitárias pensadas para a fundação de uma cultura integradora, a valorização da relação Escola-comunidade e, no campo pedagógico-curricular as medidas de melhoria dos resultados escolares de cariz remediativo induzidas pelos normativos legais, tal como a valorização da diferenciação pedagógica dos PE são confirmadas pelos discursos dos entrevistados.

No campo organizacional, todas as práticas de trabalho colaborativo estão associadas ao **Perfil 2**, o que pode significar ainda a continuação de uma tradição predominante de trabalho docente numa lógica individual, elucidando de alguma forma a escassez e pouca diversidade de práticas referidas nos PE.

O carácter retórico dos PE repercute-se no discurso dos diretores das escolas no campo da avaliação ao afirmarem que a equipa de autoavaliação tem proporcionado contributos para os planos de melhoria, tal como a Avaliação Externa das Escolas para a reflexão sobre a autoavaliação mas não especificam exatamente em que matérias.

Os discursos revelam a presença de uma liderança, ora mais autocrática centrada na figura no diretor (**Perfil 3**), ora mais

partilhada (**Perfl 1**) que dificilmente se poderia perceber pelos PE que maioritariamente referem a participação de toda a comunidade educativa na sua conceção. Outro aspeto da cultura organizacional escolar que os discursos mostram são algumas práticas de autofinanciamento das escolas, tais como o concurso a programas europeus (**Perfil 3**).

Em jeito de conclusão, partindo da análise dos PE e dos discursos dos diretores das escolas, a cultura organizacional escolar é pouco diferenciadora das escolas em análise, daí que os *clusters* construídos com base nos resultados escolares não se associem particularmente a qualquer um dos perfis culturais. Existe uma cultura escolar associada ao poder prescritivo e burocrático da ação centralizada do Ministério da Educação, mas são incipientes as culturas organizacionais das escolas enquanto referenciais distintivos e contextualizados da sua organização e da sua própria missão.

Porém, ficou por analisar uma componente da dimensão comportamental da cultura, tal como a definimos, as interações informais espontâneas dos atores no quotidiano escolar. Ao estarmos mais próximo dos atores sociais e dos seus ambientes, observando a sua conduta em reuniões dos conselhos de turma ou nos conselhos pedagógicos e em situações mais informais, podemos possivelmente intuir melhor o que valorizam mais *do que lhes perguntando o que pensam*.

REFERÊNCIAS E BIBLIOGRAFIA



- Boli, J., Ramirez, F., & Meyer, J. W. (1985). Explaining the origins and expansion of mass education. *Comparative Education Review*, 2, 145-170. <https://doi.org/10.1086/446504>
- Carvalho, H. (2008). *Análise multivariada de dados qualitativos: Utilização da análise de correspondências múltiplas com o SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Decreto-Lei n.º 43/1989, de 3 de fevereiro.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.
- Despacho Normativo n.º 7.º-B/2015, de 7 de maio
- Despacho Normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho
- Elsbach, K. D., & Kramer, R. (Eds.). (2016). *Handbook of qualitative organizational research: Innovative pathways and methods*. New York, NY: Routledge.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York, NY: Basic Books.
- Jones, M. O. (1999). *Studying organizational symbolism: What, how, why?*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. Pero Pinheiro: ReportNumber.
- Ramirez, F., & Boli, J. (1987). The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education*, 60, 2-17. <http://www.jstor.org/stable/2112615>
- Scott, W. R. (2003). *Organizations: Rational, natural and open systems* (5ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Scott, W. R. (2005). Organizaciones: Características duraderas y cambiantes. *Gestión y Política Pública*, 14, 439-463. <http://www.redalyc.org/html/133/13314302/>
- Scott, W. R., & Meyer, J. W. (1991). The organization of societal sectors. In W.W. Powell & P. J. DiMaggio (Eds.), *The new institutionalism in organizational analysis* (pp. 108-140). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Stolp, S., & Smith, S. C. (1995). *Transforming school culture: Stories, symbols & the leaders' role*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse Education Management.
- Torres, L. (2013). Rumo à excelência escolar: Imposição política, opção organizacional ou efeito cultural? *Educação: Temas e Problemas*, 12-13, 143-156. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32432/1/Artigo%20LLT%20completo%20Rev.%20Educação%20UE.pdf>
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Ed.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-48.). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

GLOSSÁRIO



GLOSSÁRIO

CONCEITOS	DEFINIÇÕES OPERACIONAIS
ESCOLARIZAÇÃO E ESCOLARIDADE	

Escolarização da população: Nível de escolarização detido pela população de pessoas em idade escolar ou superior que não se encontram a frequentar o sistema de ensino.

Escolarização média: Nas fontes utilizadas (Censos), os dados estatísticos apresentam-se agrupados como números de indivíduos existentes na população residente, por classes C correspondentes a ciclos de escolaridade completos ou incompletos. Para o cálculo do indicador, imputámos a cada classe de escolaridade correspondente a um ciclo de escolaridade completo, o número de anos de escolarização com sucesso acumulado desde o primeiro ano de escolaridade, normalmente necessário até à conclusão desse ciclo. No caso da detenção de habilitações de nível superior, que incluem diferentes graus e números de anos de escolarização, imputámos o valor convencional de quatro anos. A cada ciclo de escolaridade incompleto, imputámos a soma do número acumulado de anos de escolarização com sucesso T_c correspondente ao último ciclo completo, com metade do número de anos correspondente ao ciclo incompleto:

Classe de escolaridade C	Nº de anos T_c
c=1 Não sabe ler/escrever	0
c=2 1º ciclo do ensino básico incompleto	2
c=3 1º ciclo do ensino básico completo	4
c=4 2º ciclo do ensino básico incompleto	5
c=5 2º ciclo do ensino básico completo	6
c=6 3º ciclo do ensino básico incompleto	7,5
c=7 3º ciclo do ensino básico completo	9
c=8 ensino médio incompleto	10,5
c=9 ensino secundário incompleto	10,5
c=10 ensino médio completo	12
c=11 ensino secundário completo	12
c=12 ensino superior incompleto	14
c=13 ensino superior completo	16

O indicador de escolarização da população é a média ponderada $E = \frac{\sum_{c=1}^C (T_c \cdot n_c)}{N}$, em que o número de anos de escolarização correspondentes a cada classe de escolarização, até ao mais elevado C, é ponderado pelo número n_c dos indivíduos incluídos nessa classe, sendo N o número total de indivíduos na população delimitada.

Desigualdade de escolarização da população: Desigualdade entre os indivíduos da população em idade escolar ou superior que não se encontram a frequentar o sistema de ensino, relativamente ao nível de habilitações escolares detidas.

Coefficiente de Gini da distribuição de T_c : O coeficiente de Gini é uma medida de desigualdade da distribuição, entre os elementos de uma população, do total de uma variável, geralmente respeitante a um recurso; neste caso, os anos de escolarização acumulados pela população em idade escolar ou superior que não se encontra a frequentar o sistema de ensino. O coeficiente varia entre 0 e 1, representando, respetivamente, o mínimo (quando qualquer proporção de indivíduos dispusesse de igual proporção do recurso) e o máximo (quando um só indivíduo dispusesse da totalidade do recurso) teóricos de desigualdade.

Aplicámos o coeficiente de desigualdade $G = 1 - \frac{\sum_{c=1}^C q_c}{\sum_{c=1}^C p_c}$ à distribuição dos anos de escolarização T detidos pela população, em que c representa cada classe de escolarização até à mais elevada C;

$q_c = \frac{\sum_{c=1}^C (T_c \cdot n_c)}{\sum_{c=1}^C (T_c \cdot n_c)}$ é a proporção dos anos de escolarização T_c acumulados por todos os indivíduos n_c incluídos em cada classe de escolarização c ou inferior, no total de anos de escolarização

acumulados por todos os indivíduos da população; e $p_c = \frac{\sum_{c=1}^C n_c}{N}$ é a proporção de indivíduos n_c que detêm cada nível de escolarização c ou inferior, no total N de indivíduos da população.

Geração parental sem escolaridade: Situação em que se encontram os indivíduos da população com idades compreendidas entre os 25 e os 44 anos que não completaram o 1º ciclo do ensino básico.

Taxa de escolaridade nula entre os 25 e os 44 anos: Percentagem dos indivíduos com idades compreendidas entre os 25 e os 44 anos que detêm, no máximo, o 1º ciclo de escolaridade incompleto, no total de indivíduos da população com idades compreendidas entre os 25 e os 44 anos.

Escolarização superior da geração das mães: Situação em que se encontram as mulheres da população com idades compreendidas entre os 25 e os 44 anos que detêm um grau de ensino superior.

Taxa de escolaridade superior feminina entre os 25 e os 44 anos: Percentagem das mulheres com idades compreendidas entre os 25 e os 44 anos que detêm, pelo menos, o grau de bacharel, em percentagem do total de mulheres com idades compreendidas entre os 25 e os 44 anos.

SUCESSO, INSUCESSO E ABANDONO

Diferenças de gênero no atraso etário e no abandono: Diferenças regularmente observadas na incidência destas variáveis de insucesso escolar, entre a população do sexo masculino e a do sexo feminino, e que são imputáveis a diferenças sociais entre os sexos.

Atraso etário: O atraso etário num ciclo de escolaridade é a situação em que se encontram os indivíduos que estão matriculados nesse ciclo em idade superior à idade definida como a idade máxima normal para a sua conclusão.

Abandono escolar: Situação em que se encontram os indivíduos com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, que não estão matriculados no sistema de ensino e não completaram o 3º ciclo do ensino básico.

Abandono precoce da educação: Situação em que se encontram os indivíduos com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, tendo no máximo como habilitação o 3º ciclo do ensino básico, e que não estão a frequentar o sistema de ensino.

Abandono precoce de educação e formação: Situação em que se encontram os indivíduos com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, tendo no máximo como habilitação o 3º ciclo do ensino básico e que não têm atividades de educação ou formação.

Resultados nos exames nacionais: Níveis médios de classificação obtidos pelos alunos de um concelho, agrupamento ou escola nos exames nacionais de um ciclo de estudos, em comparação com o nível de classificações nacional.

Transição de ano ou conclusão de ciclo ou nível de escolaridade: Situação em que se encontram os alunos que terminaram um ano letivo com aproveitamento no ano de escolaridade que frequentavam, transitando para o ano de escolaridade subsequente no mesmo ciclo, ou concluindo o ciclo de escolaridade.

Percurso direto de sucesso num ciclo de escolaridade: Percurso de um aluno do ensino regular ou artístico que concluiu um ciclo de escolaridade no número de anos normal de duração do ciclo, sem ter, portanto, sofrido qualquer ano de retenção nesse ciclo, e que obteve classificações positivas nos exames nacionais finais do ciclo.

A **diferença de gênero** numa variável V é a diferença entre a percentagem de V na população masculina H e na população feminina M : $D_V = H - M$. Uma vez que todas as situações V de atraso ou abandono sinalizam desvantagem face à escolaridade, as D_V positivas são interpretadas como de desvantagem masculina / vantagem feminina relativamente à situação V , e as negativas como de vantagem masculina / desvantagem feminina.

Taxa de atraso no ciclo de escolaridade (AtE): Percentagem dos indivíduos a frequentar o ciclo de ensino c em idade superior à máxima normal, no total de indivíduos a frequentar o ciclo de escolaridade c .

Taxa de atraso masculina no ciclo de escolaridade: Percentagem H dos homens a frequentar o ciclo de ensino c em idade superior à máxima normal, no total de homens frequentar o ciclo de escolaridade c .

Taxa de atraso feminina no ciclo de escolaridade: Percentagem M de mulheres a frequentar o ciclo de ensino c em idade superior à máxima normal, no total de mulheres a frequentar o ciclo de escolaridade c .

Diferença de gênero: $D_{AtE} = H_c - M_c$

Taxa de abandono escolar (AE): Percentagem dos indivíduos com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos não matriculados no sistema de ensino e não tendo concluído o 9º ano de escolaridade, no total de indivíduos com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos.

Taxa de abandono escolar masculina: Percentagem H de homens com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos não matriculados no sistema de ensino e não tendo concluído o 9º ano de escolaridade, no total de homens com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos.

Taxa de abandono escolar feminina: Percentagem M de mulheres com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos não matriculadas no sistema de ensino e não tendo o 9º ano de escolaridade, no total de mulheres com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos.

Diferença de gênero: $D_{AE} = H - M$

Taxa de abandono precoce da educação (APE): Percentagem dos indivíduos com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, detendo no máximo o 9º ano de escolaridade e que não frequentavam o sistema de ensino no ano do recenseamento, no total N de indivíduos com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos.

Taxa de abandono precoce da educação masculina: Percentagem H de homens com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, detendo no máximo o 9º ano de escolaridade e que não frequentavam o sistema de ensino no ano do recenseamento, no total de homens com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos.

Taxa de abandono precoce da educação feminina: Percentagem M de mulheres com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, detendo no máximo o 9º ano de escolaridade e que não frequentavam o sistema de ensino no ano do recenseamento, no total de mulheres com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos.

Diferença de gênero: $D_{APE} = H - M$

Taxa de abandono precoce da educação e formação (APEF): Percentagem dos indivíduos com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, detendo no máximo o 9º ano de escolaridade e que não frequentaram atividades de educação ou de formação nas quatro semanas anteriores ao inquérito, em percentagem do total de indivíduos com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos.

Taxa de abandono precoce da educação masculina: Percentagem H de homens com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, detendo no máximo o 9º ano de escolaridade e que não frequentaram atividades de educação ou de formação nas quatro semanas anteriores ao inquérito, no total de homens com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos.

Taxa de abandono precoce da educação feminina: Percentagem M de mulheres com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, detendo no máximo o 9º ano de escolaridade e que não frequentaram atividades de educação ou de formação nas quatro semanas anteriores ao inquérito, no total de mulheres com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos.

Diferença de gênero: $D_{APE} = H - M$

Índice da média das classificações nos exames num ciclo e ano letivo: Número índice correspondente à média das classificações obtidas pelo alunos do concelho, agrupamento ou escola nos exames do ciclo de escolaridade no ano letivo considerado, em que a base 100 corresponde à média das classificações dos alunos nos mesmos exames à escala nacional.

Média dos índices das classificações nos exames num ciclo e num conjunto de anos letivos: Média dos índices das médias das classificações obtidas pelo alunos do concelho, agrupamento ou escola nos exames do ciclo de escolaridade no conjunto de anos letivos considerados.

Taxa de transição ou conclusão: Percentagem de alunos do ciclo de escolaridade c que transitaram de ano de escolaridade ou concluíram o ciclo de escolaridade no ano letivo a , no total dos alunos matriculados no ciclo de escolaridade c no ano letivo a .

Percentagem de percursos diretos de sucesso: Percentagem dos alunos que ingressaram num agrupamento ou escola no ciclo c no ano letivo a e que no ano a concluíram o ciclo c com classificações positivas nos exames nacionais finais do ciclo, sendo d o número de anos escolares do ciclo c , no total dos alunos ingressados no mesmo agrupamento ou escola no ciclo c no ano letivo a . Este indicador não existe publicado para o 1º ciclo de escolaridade, e para os outros ciclos foi publicado para conjuntos bienais (2º e 3º ciclos) e trienal (ensino secundário).

CONTEXTO SOCIOECONÓMICO	
Desemprego jovem: Situação em que se encontram os indivíduos da população com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos, que, cumulativamente, não se encontram empregadas, estão disponíveis para trabalhar e procuram ativamente emprego.	Taxa de desemprego jovem: Número d de pessoas com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos e que se encontram em situação de desemprego, em percentagem do total A de ativos (empregados + desempregados) na mesma faixa etária: $DJ = \frac{d}{A} \times 100$
Contexto socioeconómico concelho: Combinação específica de características socioeconómicas, culturais e demográficas observada em cada concelho, com incidência potencial sobre o sucesso ou insucesso escolar da sua população.	Componentes de contexto socioeconómico concelho: <i>Scores</i> obtidos pelo concelho em cada um dos fatores extraídos por análises fatoriais em componentes principais, a partir das correlações uma pluralidade de indicadores de caracterização estatística. O <i>score</i> em cada fator varia entre 1 e 1, segundo o conjunto de características do concelho, respetivamente, se afaste ou se aproxime do padrão de covariações definido pelo componente. O contexto socioeconómico concelho é operacionalizado como a combinação específica de <i>scores</i> do concelho nos diferentes componentes de contexto. Indicador socioeconómico por ciclo: o indicador socioeconómico de um concelho relativo ao ciclo c resulta da resolução parcial de uma equação de regressão linear múltipla, em que os preditores são os componentes de contexto socioeconómico concelho e a percentagem de mães dos alunos das escolas públicas do concelho, e a variável dependente é a média dos índices das classificações médias dos exames nacionais obtidas pelos alunos de escolas do concelho, nos anos de exame de 2013 a 2015 no 1º ciclo, de 2012 a 2015 no 2º ciclo, e de 2009 a 2014 no 3º ciclo e no ensino secundário.
CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA DOS ALUNOS	
Capital escolar familiar: Nível de habilitações e competências escolares detido pelos agregados familiares de origem dos alunos.	Mães com habilitação superior: Percentagem das mães de alunos do concelho, agrupamento ou escola, e do(s) ciclo(s) de escolaridade considerado(s) que detêm, pelo menos, o grau de bacharel, no total das mães dos alunos com habilitação escolar conhecida nesses concelho, agrupamento ou escola, e ciclo(s) de escolaridade. Trata-se do indicador de escolarização familiar com efeitos estatísticos mais consistentes e discriminantes sobre os resultados escolares dos filhos, de entre os sistematicamente recolhidos nas escolas, e encontra-se positiva ou negativamente correlacionado com os restantes (percentagens das mães ou dos pais em diferentes níveis de habilitações). Este indicador só foi apurado nos agrupamentos ou escolas e ciclos de escolaridade em que a habilitação escolar se encontrava registada para, pelo menos, 60% das mães dos alunos.
Carência económica familiar	Alunos beneficiários da Ação Social Escolar no escalão A: Percentagem dos alunos do concelho, agrupamento ou escola, e do(s) ciclo(s) de escolaridade considerado(s), que são beneficiários de apoios da Ação Social Escolar no escalão A, no total dos alunos nesses concelho, agrupamento ou escola, e ciclo(s) de escolaridade. Trata-se do indicador de carência económica com efeitos estatísticos mais consistentes e discriminantes sobre os resultados escolares.
Alunos de origem imigrante	Presença de alunos com nacionalidade estrangeira: Percentagem dos alunos do concelho, agrupamento ou escola, e do(s) ciclo(s) de escolaridade considerado(s), que têm nacionalidade estrangeira, no total dos alunos nesses concelho, agrupamento ou escola, e ciclo(s) de escolaridade. Presença de alunos com dupla nacionalidade: Percentagem dos alunos do concelho, agrupamento ou escola, e do(s) ciclo(s) de escolaridade considerado(s), que têm dupla nacionalidade, no total dos alunos nesses concelho, agrupamento ou escola, e ciclo(s) de escolaridade. Presença de alunos com outras nacionalidades: Soma dos anteriores. Trata-se de indicadores de aproximação, insuficientes na medida em que haja alunos de origem imigrante que tenham nascido com nacionalidade portuguesa ou a tenham adquirido, e em que haja alunos com dupla nacionalidade cujas famílias sejam de origem portuguesa. No entanto, em termos agregados podem ser considerados aproximações razoáveis e usam a única informação disponível de modo generalizado à escala das escolas.
CARACTERIZAÇÃO ORGANIZACIONAL DOS AGRUPAMENTOS OU ESCOLAS	
Estabilidade do corpo docente: Probabilidade de os professores do corpo docente do agrupamento ou escola nele permanecerem continuamente.	Presença de professores do quadro: Percentagem dos professores do agrupamento ou escola e do(s) ciclo(s) de escolaridade considerado(s) que pertencem ao quadro de escola ou de zona pedagógica, no total dos docentes do agrupamento ou escola e do(s) ciclo(s) de escolaridade.
Experiência do corpo docente do quadro: Competências dos professores do quadro acumuladas pela experiência profissional de ensino.	Tempo de serviço dos professores do quadro: Média do número de anos de serviço dos professores do quadro do agrupamento ou escola e do(s) ciclo(s) de escolaridade considerado(s).
Dimensão das turmas	Dimensão média das turmas: Número médio de alunos por turma no conjunto das turmas do agrupamento ou escola e do(s) ciclo(s) de escolaridade considerado(s).
Rácio de alunos por professor	Rácio de alunos por professor: Número médio de alunos por professor no agrupamento ou escola e no(s) ciclo(s) de escolaridade considerado(s).

