



ÁREA TEMÁTICA: Educação e aprendizagens sociais

A diferenciação dos contextos de escolarização: composição social e processos escolares no arquipélago dos Açores

DIOGO, Ana

Doutoramento, Sociologia da Educação

Universidade dos Açores

adiogo@uac.pt

Resumo

Em clara demarcação face aos grandes inquéritos realizados nos anos 60 sobre as desigualdades de oportunidades, como o relatório Coleman, onde se concluiu que as variáveis escolares tinham pouco poder explicativo face ao meio social de origem dos alunos, a constituição da escola como objecto de análise, ao nível meso, procurou mostrar que “schools can make a difference” (Brookover *et al.* 1979), independentemente do recrutamento social da população escolar. Nestes estudos o desenho de investigação tem contemplado a apreensão das dinâmicas de funcionamento dos estabelecimentos, perspectivando-as em oposição à sua composição social.

Embora, durante muito tempo, escamoteada pela corrente de investigação sobre efeitos de escola, um conjunto de factores no seio do qual se demarcam a intensificação e concorrência da procura de educação, e de forma não desligada desta, a defesa de políticas centradas nas escolas, com feições mais ou menos neoliberais, designadamente através da liberalização da escolha da escola e da divulgação de *rankings* de estabelecimentos, tem contribuído para que a composição social dos contextos de escolarização adquira uma renovada actualidade.

Deste modo, numa nova abordagem aos efeitos de escola, tem-se dado ênfase à necessidade de analisar a articulação entre processos escolares e composição social, a fim de evidenciar de que forma os efeitos de composição são mediados pelos processos escolares.

Nesta comunicação dá-se conta de resultados de investigação realizados na região Açores que têm evidenciado a existência de contextos de escolarização diferenciados, nomeadamente em termos de composição social, ao nível da escola e, sobretudo, da turma.

Palavras-chave: contexto escolar, composição social, processos escolares, efeitos de escola, efeitos de turma





Introdução

Um conjunto de factores tem vindo a contribuir para dar visibilidade crescente aos contextos escolares e, especialmente, à sua composição social. No seio destes factores destaca-se, por um lado, a intensificação da procura de educação, na medida em que esta induz, através da concorrência entre actores sociais, nomeadamente escolas e famílias, a produção de desigualdades entre estabelecimentos de ensino. Tendo consciência que a selecção do contexto escolar frequentado é um ingrediente fundamental para marcar a diferença na carreira escolar dos filhos, as estratégias ligadas à escolha da escola (ou da turma) surgem, cada vez mais, no centro do jogo da distribuição pelos lugares da estrutura social (Vieira, 2003). Além disso, para as próprias escolas, o desenvolvimento de estratégias relacionadas com o recrutamento social da sua população é de crucial importância pelas implicações que tem em termos de diferenciação e segregação entre escolas (Bartho & Oberti, 2000; Diogo, 2005; Van Zanten, 1996). Os interesses e as estratégias particulares, quer das famílias, quer das escolas, parecem, então, agir no sentido de se desenvolverem contextos de escolarização atravessados por desigualdades sociais.

De forma não desligada do fenómeno anterior, destaca-se, por outro lado, a defesa de políticas centradas nos estabelecimentos escolares, em que estes são encarados como espaço privilegiado de intervenção e regulação do sistema educativo (Barroso, 1999). Trata-se de uma tendência registada a nível internacional, a partir dos anos 80 do século passado, orientada para a redistribuição de poderes e funções no sistema educativo e, especialmente, para o aumento da margem de decisão das escolas e das famílias (Barroso, 1999). O incentivo à afirmação da diferença e flexibilidade, que se encontra inerente à promoção da autonomia das escolas, podem funcionar como eco e reforço dos interesses e estratégias particulares, atrás aludidos. A partir do momento em que se aumenta o espaço de intervenção nas escolas, aumenta-se a margem para os diversos actores desenvolverem estratégias que servem esses interesses particulares, sabendo que os grupos com mais recursos são aqueles que conseguem obter mais vantagens. Reflectido estas tendências, a defesa da liberalização da escolha da escola e a divulgação de *rankings* de estabelecimentos, têm, igualmente, contribuído para que a composição social dos contextos de escolarização readquirira uma renovada actualidade.

Esta comunicação aborda a questão das desigualdades inerentes aos contextos de escolarização, com destaque para a sua composição social. Começa-se por fazer referência, sumariamente, a três perspectivas de investigação sobre efeitos de escolas, considerando a forma como a composição social é aí equacionada. Apresentam-se, depois, resultados de dois estudos realizados na região Açores que evidenciam a existência de contextos de escolarização diferenciados, nomeadamente no que se refere à sua composição social, e como esses condicionam a trajectória escolar dos alunos.

1. Efeitos de escola, processos escolares e composição social

Embora com pouca tradição entre nós, desde há várias décadas que a investigação tem vindo a procurar conhecer o impacto que o contexto escolar tem na experiência escolar dos alunos, particularmente, no seu sucesso académico. Tendo em consideração a forma como a composição social das escolas é equacionada nestes estudos, podemos distinguir três perspectivas diferentes.

Uma primeira perspectiva diz respeito a grandes inquéritos sobre as desigualdades de oportunidades escolares, dos anos 60, tal como o Relatório Coleman. Uma das principais constatações, deste último, refere-se à existência de uma maior variância intra-escola do que inter-escola, ou seja, os resultados dos alunos variavam mais dentro da mesma escola, devido à sua proveniência social, do que comparando escolas diferentes. Dando razão às teorias da reprodução social, para as quais as desigualdades escolares residiam na estrutura de classes, esta investigação concluía que a composição social das escolas, designadamente a origem social da população discente, constituía a variável escolar com mais capacidade explicativa dos resultados dos alunos (Cherkaoui, 1979; Pinto, 1985). Este tipo de resultados veio instalar a



dúvida em relação à capacidade da escola para fazer face às desigualdades de oportunidades escolares, conduzindo à ideia de que as escolas têm pouco impacto nas trajectórias escolar e social futuras.

A segunda abordagem desenvolve-se, em parte, em reacção à investigação anterior. Critica-se o facto desses trabalhos apenas analisarem *inputs* e *outputs* (entradas e saídas de recursos), não identificando os processos específicos que ocorrem no interior de cada estabelecimento escolar. Esta segunda perspectiva deu lugar a uma vasta literatura, essencialmente de origem anglo-saxónica e de natureza quantitativa, centrada sobre o clima e a eficácia da escola. No seu âmago está a ideia de que “schools can make a difference” (Brookover *et al.* 1979, cit. por Barroso, 1996), independentemente do recrutamento social da população escolar.

Podemos incluir, ainda, aqui uma segunda corrente, de natureza qualitativa e menos abundante, com trabalhos desenvolvidos em torno de conceitos como os de cultura, de *ethos* da identidade dos estabelecimentos escolares (Cousin, 1993, 1998; Dubet *et al.*, 1989). Há um ponto de convergência em todos estes trabalhos que pode traduzir-se no objectivo de apreender a especificidades e os processos que tornam os estabelecimentos escolares diferentes uns dos outros e seus reflexos directos ou indirectos nos alunos.

Nos estudos anteriores o desenho de investigação tem contemplado a apreensão das dinâmicas de funcionamento dos estabelecimentos, perspectivando-as em oposição à sua composição social. Uma terceira perspectiva reequaciona a importância da composição social da escola em articulação com as dinâmicas escolares. Na última década, no balanço realizado no âmbito dos estudos sobre a eficácia da escola, alguns autores têm vindo a admitir que os efeitos de escola nos alunos serão bastante modestos face ao efeito do meio social de origem (Rutter e Maughan, 2002; Nash, 1999; Thrupp, 1999). E um dos aspectos salientado é o de que os efeitos de composição terão sido subestimados. Argumenta-se, agora, que os efeitos de escola parecem não resultar tanto da eficácia ou cultura do estabelecimento, mas indirectamente das características da sua população. Em contraste, com a tendência anterior, para opor efeitos de composição e feitos de funcionamento, alerta-se para a necessidade de analisar como se conjugam ambos e, designadamente, como é que os efeitos relativos à composição social são mediados pelos processos escolares, referentes à organização escolar, às práticas de ensino, bem como aos grupos de pares (Thrupp, 1999).

Esta abordagem concorre para que a composição social deixe de ser vista como um mero dado estabelecido *a priori* ou um recurso que entra na escola, não necessitando de ser introduzido na problematização referente às dinâmicas internas das escolas. Contrariamente, deste modo, assume-se que a composição social é uma questão importante na definição da vida das escolas e das interacções entre os diferentes actores escolares. Articular efeitos de composição e processos escolares, tem o mérito de permitir conceber a escola como um jogo de actores e a natureza complexa da relação entre escolas e famílias. O recrutamento social da população escolar não é alheio ao facto de as famílias constituírem actores das escolas, em relação às quais desenvolvem estratégias e em consequência das quais as próprias escolas também podem reagir.

Deste modo, a composição social transforma-se numa variável contextual, não sendo apenas uma variável individual. Tal destrição remete-nos para a identificação de dois tipos de efeitos de composição, realizada por Cousin (1993; 1998), retomando uma tipologia mais vasta de efeitos de composição de Davies (1976). Um primeiro (efeito linear de composição), relativo às situações em que as diferenças entre estabelecimentos (designadamente, o nível de sucesso) se devem às características individuais da sua população, como a origem social. E um segundo (efeito de composição com interacção) que diz respeito aos casos em que a sobrerrepresentação (ou sub-representação) de uma subpopulação (por exemplo, de alunos de classe média) explica, para além das diferenças individuais, as diferenças entre estabelecimentos. O primeiro tipo dá conta de um efeito individual e o segundo de um efeito de contexto.

Muito embora a importância desta dimensão contextual da composição social tivesse sido evidenciada, há várias décadas, pelo Relatório Coleman, ela acabou por ser escamoteada. Paralelamente à conclusão de



que as escolas exercem uma fraca influência nos resultados dos alunos, Coleman mostrou, também que a composição social da escola era a variável que apresentava maior capacidade explicativa e que, designadamente nas escolas com uma população favorecida, os alunos de origem desfavorecida tinham melhores resultados (Cherkaoui, 1979; Pinto, 1995). Para lá do efeito individual da origem social de cada um exerce no seu sucesso escolar, salientava-se um efeito de natureza contextual, resultante da agregação das características da população discente. Tais resultados terão sido, no entanto, negligenciados, pelo facto de a composição social ter sido, predominantemente, interpretada exclusivamente como um efeito individual da origem social e não como um efeito contextual.

2. Desigualdade de contextos escolares, composição social e experiências escolares no Arquipélago dos Açores

Temos vindo a aplicar estes conceitos em investigação realizada no Arquipélago dos Açores, procurando evidenciar a existência de contextos de escolarização diferenciados e saber se esses condicionam a experiência escolar dos alunos. Destacamos, em primeiro, um lugar um trabalho sobre a orientação dos jovens à saída do 9º ano, circunscrito à ilha de S. Miguel e um segundo, em curso, que abrange as escolas do 2º e do 3º do Ensino Básico, bem como do Ensino Secundário da Região.

2.1. Contextos escolares e orientação à saída do 9º ano na Ilha de S. Miguel

O primeiro trabalho incidiu em sete estabelecimentos escolares da ilha de S. Miguel e numa *coorte* de jovens que atingiu o final da escolaridade obrigatória em 1999/2000, tendo analisado em que medida a orientação escolar dos jovens à saída do 9º ano de escolaridade era condicionada pelo contexto escolar local (Diogo, 2008). Este último foi operacionalizado a partir de quatro dimensões, o espaço local, o estabelecimento, a turma e o grupo de amigos. Limitamo-nos aqui a apresentar os principais resultados referentes a duas destas dimensões, o estabelecimento e a turma.

O quadro 1 mostra que a orientação seguida após o 9º ano varia em função do estabelecimento frequentado. Em algumas escolas o investimento na carreira escolar surge sub-representado. É principalmente o caso das Escolas da Lagoa, onde 24,6% ficaram retidos e da Vila Franca do Campo, onde 23,0% dos alunos do 9º ano decidiram abandonar os estudos (em contraste com a Escola Domingos Rebelo, onde não se regista nenhum caso de abandono). Por outro lado, as diferentes opções de prosseguimento dos estudos parecem também ser preferidas ou, inversamente, preteridas em função da escola frequentada. Assim, na Escola do Nordeste o número dos que escolhem o ensino profissional é substancialmente mais elevado do que nas outras escolas (24,1% dos alunos desta escola orientaram-se para este tipo de ensino, quando em algumas das outras escolas não existe nenhum caso). O ensino tecnológico é especialmente escolhido pelos alunos da Escola Canto da Maia (29,2%). No que toca aos cursos gerais, o agrupamento científico-natural encontra-se sobrerrepresentado na Escola Domingos Rebelo, (47,5%, contrariamente à Escola das Capelas onde apenas 21,2% fazem essa escolha, ou à Escola do Nordeste com 22,2%); e as humanidades na Escola do Nordesteⁱ (42,6%).

As diferenças entre os estabelecimentos podem ainda ser observadas de uma outra forma, considerando as características individuais dos alunos (ver quadros 2 a 4). Com igual origem social ou com igual aproveitamento, a orientação regista algumas discrepâncias entre estabelecimentos. É na orientação para o ensino geral que as diferenças segundo o estabelecimento são menos contrastantes. De qualquer modo destaca-se uma clivagem entre as Escolas Domingos Rebelo e da Ribeira Grande, por um lado, e as Escolas das Capelas, de Vila Franca do Campo e da Lagoa. Note-se que estas três escolas constituem justamente as únicas escolas estudadas que não oferecem ensino secundário no próprio estabelecimento, nem estão na proximidade física de um estabelecimento com ensino secundário. A Escola do Nordeste apresenta em algumas categorias, designadamente entre os alunos mais novos e entre os alunos do proletariado, valores acima da média. No entanto, nos outros dois indicadores, orientação para ciências e expectativas, esta escola apresenta um outro perfil. Na orientação para ciências, o contraste surge



principalmente entre a Escola Domingos Rebelo, por um lado, e as Escolas dos Nordeste, das Capelas e da Lagoa, por outro. É nas expectativas de prosseguimento no ensino superior que as clivagens são mais nítidas, opondo fundamentalmente as Escolas Domingos Rebelo e da Ribeira Grande às Escolas do Nordeste, das Capelas, da Lagoa e de Vila Franca do Campo.

Quadro 1 – Orientação após o 9º ano em função da escola frequentada (percentagens e resíduos ajustados na forma estandardizadaⁱⁱ⁾)

		CGA1	CG2-4	Tecnológico	Profissional	Abandonar	Repetir o 9º	Total
E. Domingos Rebelo	%	47,5	27,5	10,0	5,0	0,0	10,0	100,0 (40)
	r.a.e.	2,3	-0,4	-0,5	-0,2	-2,1	-0,3	
E. Canto da Maia	%	35,4	25,0	29,2	0,0	4,2	6,3	100,0 (48)
	r.a.e.	0,6	-0,9	3,8	-1,9	-1,2	-1,2	
E. Capelas	%	21,2	36,5	7,7	9,6	9,6	15,4	100,0 (52)
	r.a.e.	-1,7	1,0	-1,1	1,3	0,3	1,0	
E. Lagoa	%	26,3	24,6	15,8	1,8	7,0	24,6	100,0 (57)
	r.a.e.	-0,9	-1,0	0,9	-1,4	-0,5	3,4	
E. V. Fr. do Campo	%	34,4	23,0	14,8	0,0	23,0	4,9	100,0 (61)
	r.a.e.	0,5	-1,4	0,7	-2,1	4,4	-1,8	
E. Ribeira Grande	%	38,3	34,0	8,5	0,0	4,3	14,9	100,0 (47)
	r.a.e.	1,1	0,6	-0,8	-1,8	-1,1	0,8	
E. Nordeste	%	22,2	42,6	0,0	24,1	7,4	3,7	100,0 (54)
	r.a.e.	-1,6	2,1	-3,0	6,2	-0,3	-1,9	
Total	N	(113)	(109)	(44)	(21)	(31)	(41)	(359)
	%	31,5	30,4	12,3	5,8	8,6	11,4	100,0

r.a.e. (resíduos ajustados na forma estandardizada); CGA2-4 (cursos gerais dos agrupamentos 2 a 4, respectivamente artes, económico-social e humanidades).

Quadro 2 - Orientação para os cursos gerais, segundo a origem social, o género e os resultados escolares, por escola (percentagens)

	Nível do 9º ano			Idade		Classe social		Género	
	<3	≥ 3 e <3,5	≥ 3,5	14,15	16e+	Prol	C Médias	Rapazes	Raparigas
E. D. Rebelo	56,5	100,0	100,0	76,7	66,7	50,0	85,7	64,3	80,8
E. Canto da Maia	50,0	87,5	83,3	65,6	50,0	45,5	76,0	50,0	72,7
E. Capelas	37,5	64,7	90,9	65,6	45,0	59,3	66,7	44,4	64,7
E. Lagoa	39,5	85,7	85,7	60,0	36,4	34,4	75,0	57,1	47,2
E. V. Fr. do Campo	44,2	88,9	88,9	67,4	33,3	50,0	62,9	51,7	62,5
E. Ribeira Grande	52,0	90,0	100,0	82,4	46,2	66,7	75,0	50,0	80,0
E. Nordeste	50,0	69,2	92,3	80,0	36,8	67,9	60,9	59,1	68,8
Total	46,4	80,6	92,5	71,0	42,7	52,5	71,8	53,5	67,3

Quadro 3 - Orientação para ciências, segundo a origem social, o género e os resultados escolares, por escola (percentagens)

	Nível do 9º ano			Idade		Classe social		Género	
	<3	≥ 3 e <3,5	≥ 3,5	14,15	16e+	Prol	C Médias	Rapazes	Raparigas
E. D. Rebelo	26,1	75,0	77,8	60,0	0,0	30,0	53,6	57,1	42,3
E. Canto da Maia	35,3	50,0	16,7	34,4	37,5	18,2	52,0	46,2	22,7
E. Capelas	8,3	17,6	54,5	28,1	10,0	22,2	23,8	22,2	20,6
E. Lagoa	20,9	42,9	42,9	31,4	18,2	12,5	45,8	47,6	13,9
E. V. Fr. do Campo	20,9	77,8	55,6	44,2	11,1	26,9	40,0	34,5	34,4
E. Ribeira Grande	20,0	30,0	83,3	50,0	7,7	26,7	43,8	33,3	40,0
E. Nordeste	14,3	15,4	46,2	28,6	10,5	17,9	26,1	31,8	15,6
Total	21,4	38,9	56,7	39,4	14,5	20,6	41,5	38,7	26,7

**Quadro 4 – Expectativas de prosseguimento no ensino superior, segundo a origem social, o género e os resultados escolares, por escola (percentagens)**

	Nível do 9º ano			Idade		Classe social		Género	
	<3	≥ 3 e <3,5	≥ 3,5	14,15	16e+	Prolet	C Médias	Rapazes	Raparigas
E. D. Rebelo	56,0	60,0	100,0	71,4	50,0	55,6	67,6	52,6	77,8
E. Canto da Maia	20,9	71,4	80,0	38,7	25,0	24,0	40,7	32,3	33,3
E. Capelas	6,9	27,8	66,7	36,1	8,3	22,6	33,3	13,0	32,4
E. Lagoa	20,0	44,4	87,5	35,0	26,9	28,9	37,0	28,0	33,3
E. V. Fr. do Campo	18,6	33,3	77,8	36,6	15,0	17,9	39,4	32,1	27,3
E. Ribeira Grande	44,4	63,6	93,8	73,2	30,8	42,1	73,5	57,1	65,0
E. Nordeste	7,4	35,7	66,7	35,3	15,8	17,2	47,6	21,7	33,3
Total	23,4	44,9	82,2	46,9	22,1	26,3	50,0	31,9	42,9

Recorrendo a análises de regressão logística,ⁱⁱⁱ numa segunda etapa, averiguou-se se as associações encontradas traduziam apenas diferenças ligadas às características individuais ou se essas permitiam concluir acerca de efeitos de contexto. O quadro 5 apresenta um modelo, para cada indicador de orientação, que estima as diferenças de orientação entre estabelecimentos, controlando as diferenças individuais dos alunos que os frequentam. Desta forma, é possível verificar se jovens com iguais características individuais (resultados escolares, género e origem social), fazem escolhas diferenciadas em função do contexto de escolarização.

Quadro 5 – Orientação e expectativas em função do estabelecimento, controlando as variáveis individuais (modelos de regressão logística)

	10º geral	CGA1	E. Superior
E. D. Rebelo (ref.)			
E. Canto da Maia	-0,276	-0,278	-0,790
E. Capelas	-0,887	-1,142*	-1,720**
E. Lagoa	-0,677	-0,614	-0,900~
E. V. Fr. do Campo	-0,828	-0,486	-1,429**
E. Ribeira Grande	-0,129	-0,352	-0,029
E. Nordeste	-0,655	-1,377*	-1,696**
Classificações do 9º	3,320***	1,737***	2,156***
Idade	-0,337*	-0,262~	-0,326*
Rapaz / rapariga	-0,537~	0,981***	-0,410
Cl. médias / Proletariado	0,483~	0,594*	0,597*
Constante	-2,505	-1,845	-0,700
N	348	348	377
-2LL	316,048	343,966	360,270
X²	142,840***	91,791***	143,939***
R² (% Variância)	46,0^{iv}	32,5^v	43,0^{vi}

~ p < 0,10; * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

No que se refere à orientação para um curso geral, observa-se que, mantendo constantes as variáveis individuais, as diferenças entre estabelecimentos desaparecem. O que significa que os contrastes notados se deviam apenas às diferenças individuais. As oportunidades de orientação (pelo no menos do que diz respeito à opção entre ensino geral e todas as outras opções) não são substancialmente diferentes em função dos jovens frequentarem uma ou outra escola.

Na orientação para ciências, embora globalmente o estabelecimento não contribua de forma significativa para explicar a variável dependente, de qualquer modo registam-se diferenças significativas entre algumas escolas, depois de controlar as variáveis individuais, coincidentes com o observado anteriormente. Com origem social, género e nível de aproveitamento semelhantes, nas Escolas do Nordeste e das Capelas há uma menor propensão para escolher ciências, do que na Escola Domingos Rebelo.

No que se refere às expectativas, quando se controlam as variáveis individuais, as diferenças entre estabelecimentos continuam a ser importantes. Se tudo o resto constante (origem social, género e valor



escolar), as probabilidades de um jovem equacionar o prosseguimento dos estudos no ensino superior é substancialmente maior na Escola Domingos Rebelo do que nas Escolas do Nordeste, das Capelas e de Vila Franca do Campo. Isto quer dizer que a Escola Domingos Rebelo constitui um contexto particularmente favorável à formulação de expectativas escolares ambiciosas.

A análise anterior aponta para a existência de diferenças entre estabelecimentos, opondo fundamentalmente a Escola Domingos Rebelo a algumas das outras escolas estudadas. Com o fim de avançar na razão dessas diferenças, analisa-se de seguida a influência de um conjunto de características internas dos estabelecimentos: a composição da escola; a dimensão da escola; a oferta de ensino secundário na escola; a taxa de retenção; a qualidade do corpo docente^{vii}.

O quadro 6 mostra que as escolas se diferenciam no que respeita ao número de alunos (588 no mínimo e 2059 no máximo); à composição social (25% de classes populares no mínimo e 90% no máximo); taxa de retenção (14% no mínimo e 27% no máximo); ao grupo etário dos docentes (38% com menos de 35 anos no mínimo e 76% no máximo); e menos nitidamente na qualidade do corpo docente (68% de profissionalizados no mínimo e 87% no máximo).

Quadro 6 - Características dos estabelecimentos

	<i>Tipo de escola</i>	<i>Dimensão</i>	<i>% Classes populares</i>	<i>% Classe M/A</i>	<i>% Fracções Sector I</i>	<i>Taxa Retenção</i>	<i>% Profissionais</i>	<i>% Licenciados</i>	<i>% Grupo etário <35</i>
E. D. Rebelo	E. Sec.	2059	25,4	35,6	2,5	15,6	81,4	74,4	37,8
E. Canto da Maia	E. 2,3	1286	43,7	11,7	4,9	16,1	86,6	90,0	39,6
E. Capelas	E. 2,3	1108	88,6	1,4	30,7	13,5	80,2	78,0	58,5
E. Lagoa	E. 2,3	1153	89,8	1,7	26,3	26,5	77,8	83,6	52,8
E. V. Fr. do Campo	E. 2,3	994	80,0	5,5	25,5	20,4	75,3	82,1	67,5
E. Ribeira Grande	E. Sec.	1416	71,2	4,5	23,2	24,2	75,6	77,2	75,6
E. Nordeste	E. Sec.	588	90,2	3,3	42,6	18,8	68,1	80,9	68,1

Nota: A composição social e o nível da escola baseiam-se nos dados referentes à totalidade de alunos do 9º ano, em S. Miguel.

Pode observar-se que a Escola Domingos Rebelo é, não só a escola com maior dimensão, como a aquela que apresenta a população mais seleccionada, uma das taxas de retenção mais baixas e uma menor representação dos professores mais jovens. Em contrapartida, a Escola do Nordeste é uma escola de pequena dimensão, com uma composição social, não só esmagadoramente popular, como também com uma forte presença de categorias ligadas ao sector primário; a Escola da Lagoa, também com uma população de composição popular apresenta a maior taxa de retenção; a Escola da Ribeira Grande, tem um público de origem popular e, além disso, uma elevada taxa de retenção. Escolas como as da Ribeira Grande, do Nordeste e de Vila Franca do Campo apresentam um corpo docente esmagadoramente jovem.

Deste conjunto de características, apenas a composição social e a dimensão da escola surgem associadas à orientação dos alunos, depois de controladas as variáveis individuais (ver quadro 7). No que respeita à orientação para os cursos gerais do 10º ano, nenhuma das variáveis disponíveis exerce impacto. A opção pelo curso geral do agrupamento científico-natural é explicada negativamente pela composição social, quando esta é indicada pela proporção de fracções de classe ligadas ao sector primário. Quanto mais elevada é esta, menor a tendência para se optar pelo CGA1 (M1).^{viii} Este resultado verifica-se controlando as variáveis individuais, o que significa que se trata de um efeito de contexto. Dois alunos, com igual nível de aproveitamento e origem social, têm probabilidades diferentes, consoante frequentem uma escola "rural" ou "não rural".

A dimensão da escola, indicada pelo número de alunos, surge também associada à opção entre o curso geral do agrupamento científico-natural e todas as outras possibilidades. Quanto maior a escola, maior a probabilidade de se optar por ciências (M2). No entanto, existe uma forte correlação entre esta variável e a composição social da escola^{ix}, pelo que quando as duas variáveis são introduzidas no mesmo modelo, os



seus efeitos são anulados. Isto quer dizer que a dimensão da escola funciona em grande medida como um indicador da composição social da escola.

Quanto às **expectativas**, o M2^x mostra que essas são influenciadas pela composição social da escola, independentemente das variáveis individuais. Quanto menor a proporção de classes populares na escola, maior a tendência para os alunos formularem projectos escolares ambiciosos, independentemente da sua condição social e valor escolar.^{xi}

Quadro 7 – Orientação em função das características do estabelecimento escolar, controlando as variáveis individuais (modelos de regressão logística)

	CGA1		Expectativas	
	M1	M2	M1	M2
Classificações do 9º	1,657***	1,604***	1,950***	1,986***
Idade	-0,253~	-0,267~	-0,348*	-0,338*
Rapaz / rapariga	0,925**	0,977**	-0,646*	-0,571*
Cl. médias / proletariado	0,551~	0,532~	0,488~	0,447
Esc. país: > 9º / ≤ 4º ano	0,603	0,630~	1,092**	1,013**
Esc. país: > 4º e ≤ 9º / ≤ 4º ano	0,372	0,371	0,532~	0,503~
Composição social: % fr. sector I	-0,025*			
Composição social: % classe pop.			-0,015*	
Dimensão da escola	0,001*		0,001**	
Constante	-2,034	-3,173	-0,020	-2,706
N	348	348	377	377
-2LL	343,670	344,306	365,669	360,823
X²	92,087***	91,451***	138,540***	143,386***
R² (% Variância)	32,6	32,4	41,7	42,9

~ p < 0,10; * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

A influência do contexto escolar pode exercer-se, não apenas ao nível do estabelecimento, mas também das turmas, revelando em vez de um todo homogéneo, realidades diversas no seu interior. Nesse sentido, importa questionar se a heterogeneidade é maior entre escolas ou entre turmas e se o efeito da composição social do contexto escolar é mais importante ao nível da turma ou da escola.

Na população total de alunos analisados, observa-se que das 65 turmas, 45 possuem uma composição social de maioria popular (ver, no quadro 8, os valores a sombreado que indicam as turmas onde mais de 50% dos alunos pertencem às classes populares). Quanto às restantes 20, concentram-se quase todas em escolas da cidade de Ponta Delgada e possuem uma composição onde está sobrerrepresentada, sobretudo, a classe média/baixa e, em alguns casos (3 turmas), a classe média/alta.

Para um conjunto de escolas, fundamentalmente as que se situam fora da cidade de Ponta Delgada, as variações entre turmas são pouco expressivas. Algumas escolas situam-se numa situação extrema de homogeneidade social, possuindo apenas turmas onde a sobrerrepresentação das classes populares assume valores na ordem dos 80% ou 90%, muito próximos da média global da escola (caso das escolas do Nordeste e da Lagoa). De qualquer modo, de forma menos extremada, um conjunto de outras escolas, continuam a apresentar baixa variedade na composição social das turmas. Fora da cidade de Ponta Delgada, apenas a Escola da Ribeira Grande possui, alguma heterogeneidade, na medida em que possui 5 turmas com elevada predominância popular (acima de 75%) e 2 turmas com uma composição predominante da classe média (a classe média/alta encontra-se, no entanto, pouco representada nas duas turmas).

É na cidade de Ponta Delgada que, por um lado, as escolas apresentam uma composição mais favorecida e, por outro, onde é maior a heterogeneidade no interior das escolas, quando se comparam as turmas. As turmas de composição mais favorecida encontram-se nas Escolas de Ponta Delgada (cidade) e algumas escolas não possuem mesmo nenhuma turma onde esteja sobrerrepresentada a classe baixa (Domingos Rebelo e Laranjeiras). Estas são as escolas de composição social mais favorecida. No entanto, isto não significa que no interior de outras escolas não se garanta o contexto favorecido a alguns alunos. É o que acontece no caso da Escola Antero de Quental (antigo liceu da cidade de Ponta Delgada), a qual se



apresenta como o caso único de polarização em toda a Ilha, na medida em que possui duas turmas com elevada proporção da classe média/alta e depois um conjunto de turmas com elevada proporção das classes populares (por exemplo, enquanto a turma 2 possui apenas 11,1% de alunos de origem popular; a turma 7 concentra 88,2%). De qualquer modo, no interior das outras três escolas da cidade de Ponta Delgada observa-se também alguma heterogeneidade entre turmas.

Quadro 8 – A composição social das turmas do 9º ano, em S. Miguel, no ano lectivo de 1999/2000 - Proporção da classe média/alta^{xii} (A) e de classes populares (P)

Turmas	Escolas (concelho de Ponta Delgada)													
	D.R.*		C.M.*		Lj.*		A.Q.*		Cp.		Ar.			
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P		
1	56,5	4,3	5,6	50,0	0,0	47,4	50,0	17,9	3,8	76,9	0,0	88,5		
2	32,0	24,0	5,0	50,0	7,7	46,2	48,1	11,1	0,0	87,5	0,0	92,3		
3	68,2	9,1	19,2	26,9	60,0	10,0	8,7	52,2	0,0	87,5	0,0	81,5		
4	19,0	47,6	7,7	53,8	41,7	20,8	12,0	68,0	3,8	88,5	0,0	100,0		
5	7,4	40,7	23,1	38,5	20,0	36,0	0,0	71,4	0,0	95,0	0,0	88,9		
6					35,3	11,8	0,0	76,5	0,0	100,0				
7					20,8	41,7	5,9	88,2						
Total	35,6	25,4	11,7	43,7	27,5	30,3	20,9	50,6	1,4	88,6	0,0	90,2		

Turmas	Escolas (restantes 5 concelhos)													
	Lg.		V.F.C.		R.G.		G.F.		R.P.		Pv.		Nd.	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
1	4,8	85,7	13,0	56,5	7,4	77,8	0,0	86,4	5,0	70,0	14,3	66,7	4,8	95,2
2	4,2	83,3	0,0	87,0	10,5	57,9	4,3	95,7	0,0	84,2	9,5	71,4	0,0	94,7
3	0,0	96,0	12,0	76,0	4,8	81,0					0,0	75,0	4,8	81,0
4	0,0	95,5	0,0	88,9	7,7	46,2					0,0	95,7		
5	0,0	88,5	0,0	95,2	4,2	41,7					0,0	88,2		
6					0,0	76,5								
7					0,0	100,0								
8					0,0	95,7								
Total	1,7	89,8	5,5	80,0	4,5	71,2	2,2	91,1	2,6	76,9	4,7	79,2	3,3	90,2

* Escolas que se localizam na cidade de Ponta Delgada.

Tanto em relação à orientação para os cursos gerais, como especificamente para o curso geral do agrupamento 1, a pertença a uma determinada turma surge associada à escolha efectuada, antes de se controlarem as variáveis individuais, mas depois destas serem introduzidas no modelo, a associação desaparece. A turma não exerce, por conseguinte, um efeito próprio, independente das características dos alunos.

No que respeita às expectativas de prosseguimento no ensino superior, o efeito da pertença a uma determinada turma mantém-se, mesmo depois de controladas as variáveis individuais. O que sugere que a turma exerce um efeito de contexto na formulação dos projectos dos alunos. Com o mesmo valor escolar, origem social e género, a turma onde se frequentou o 9º ano não é inócua, podendo incentivar ou retrain as expectativas escolares.

Quadro 9 – Modelos explicativos da orientação e das expectativas

	10º Geral		CGA1		Expectativas	
	X ²	R ²	X ²	R ²	X ²	R ²
Modelo A (V. Individuais)	138,038***	44,7	86,794***	30,9	132,595***	40,2
Modelo B (V. Individuais, Turmas)	156,002***	49,3	112,074***	38,6	172,268***	49,7
Bloco + Turmas	17,964n.s.		25,280n.s.		39,672**	
Modelo C (V. Individuais, Escolas)	142,840***	46,0	91,791***	32,5	143,939***	43,0
Bloco + Escolas	4,802n.s.		10,041n.s.		24,867***	

O contexto turma tem, além disso, um impacto maior nas expectativas do que o contexto escola (quadro 9). Com a inclusão das turmas no modelo A, onde constam as variáveis individuais (idade, classificações finais do 9º ano, origem social e género), a capacidade explicativa do modelo sofre um acréscimo significativo (X²



= 39,672**), correspondente a 9,5% de variância, enquanto que a inclusão das escolas no modelo das expectativas produz um acréscimo também significativo, embora menor ($X^2 = 24,867^{***}$, correspondente a 2,8% da variância).

Um dos possíveis factores que podem contribuir para a existência de diferenças entre as turmas, é a sua composição social. Apreendida a partir da percentagem de alunos oriundos das classes populares, a composição social da turma surge significativamente associada à orientação e às expectativas. No entanto, esta associação explica-se pelas diferenças individuais, pelo que ao controlar estas últimas, o efeito desaparece.

Quadro 10 – Orientação e expectativas em função da composição social da turma, controlando as variáveis individuais (modelos de regressão logística)

	10º Geral		Expectativas	
	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes
Classificações do 9º	2,923***	3,762***	2,133***	1,722***
Idade	-0,352*	-0,246	-0,498**	-0,102
Cl. médias / proletariado	0,162	1,012*	0,306	0,846~
Esc. país: > 9º / ≤ 4º ano			1,034~	1,364*
Esc. país: > 4º e ≤ 9º / ≤ 4º ano			0,203	1,177*
Composição social da turma	-0,017*	-0,001	-0,016*	0,002
Constante	-0,400	-6,331	2,020	-5,499
N	212	136	226	151
-2LL	188,408	125,035	213,238	147,147
X²	76,103***	62,441***	96,586***	41,682***
R² (% Variância)	42,3	49,2	46,6	33,8

~ p < 0,10; * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

De qualquer modo, considerando apenas a subamostra de raparigas, a composição social das turmas contribui para explicar a sua escolha de orientação (curso geral *versus* outras) e as suas expectativas de prosseguimento no ensino superior, independentemente do seu aproveitamento e origem social (ver quadro 10). O que significa que se as turmas não exercem, de acordo com os dados, um efeito de contexto para a generalidade dos alunos, esse efeito é uma realidade para as raparigas. As decisões e projectos das raparigas são mais influenciadas pela composição social da turma, bem como pelos seus resultados escolares e menos dependentes do contexto familiar, ao contrário dos rapazes.

Em suma, de acordo com a análise empreendida, pode concluir-se que, embora a ilha de S. Miguel constitua globalmente um contexto de sobre-representação das classes populares, há algumas variações, apontando para a existência de contextos de escolarização diversificados. As análises realizadas evidenciam que o contexto escolar local marca diferença. À margem dos atributos individuais dos alunos, isto é, do seu aproveitamento e da sua condição social e de género, o contexto de escolarização (a escola e, principalmente, a turma) parece jogar um papel importante na definição da sua carreira escolar.

2.2. Resultados ao nível da região (Projecto ECE)

A segunda investigação, ainda em curso, constitui um aprofundamento do estudo anterior. É mais abrangente no que diz respeito ao leque de variáveis contemplado; bem como em relação à população considerada. À semelhança da anterior, esta investigação compreende dois objectivos, em primeiro lugar, caracterizar a diversidade de contextos e, em segundo lugar, analisar em que medida as experiências dos alunos são condicionadas pelo contexto escolar ao nível da Região Açores. Foram recolhidos alguns dados abrangendo todas as escolas da região, o que nos permite dar uma primeira resposta aos dois objectivos enunciados. Mais especificamente, caracterizámos o universo de escolas, que oferecem o 2º ciclo, o 3º ciclo



e o ensino secundário. Os dados apresentados referem-se aos anos terminais de cada um destes ciclos de estudos, o 6º, o 9º e o 12º anos.

O universo de escolas da região que oferecem o 6º, 9º e 12º anos, no ano lectivo de 2007/08 encontram-se organizados em 35 unidades orgânicas.^{xiii} Estas unidades orgânicas situam-se principalmente nas ilhas de S. Miguel e da Terceira (66,7%). Nestas ilhas localizam-se 81% dos alunos e 68% das turmas, de 6º, 9º e 12º anos, da região.

Quadro 11 – Unidades orgânicas, alunos e turmas dos 6º, 9º e 12º anos, da Região Açores, em 2007/08, por ilha

	Unidades orgânicas		Alunos*		Turmas*	
	F. abs.	%	F. abs.	%	F. abs.	%
S. Miguel	17	48,6	4675	59,9	215	50,9
Terceira	6	17,1	1633	20,9	72	17,1
S. Jorge	3	8,6	57	0,7	57	13,5
Pico	3	8,6	402	5,2	21	5
Faial	2	5,7	412	5,3	21	5
S. Maria	1	2,9	287	3,7	16	3,8
Graciosa	1	2,9	215	2,8	12	2,8
Flores	1	2,9	116	1,5	6	1,4
Corvo	1	2,9	7	0,1	2	0,5
Total	35	100,0	7804	100	422	100

* Inclui apenas o 6º, o 9º e o 12º anos (DRE, 2008).

De modo a caracterizar as escolas em relação ao seu sucesso escolar, utilizou-se, como indicador, a idade do aluno no início do ano lectivo, a partir da qual se definiram três categorias diferentes: (i) a dos alunos que estão em idade normal ou adiantada para frequentar o ano de escolaridade em que se encontram; (ii) a dos alunos cuja idade corresponde a um ano de atraso, relativamente ao ano de escolaridade que seria normal frequentarem, na ausência de retenções; (iii) e a dos alunos cuja idade corresponde a dois ou mais anos de atraso na trajectória escolar.

Em termos globais, na região^{xiv} 64% dos alunos encontram-se em idade normal ou adiantada, 20% com um ano de atraso e 17% com dois ou mais anos de atraso (ver quadro 12). No interior de cada escola os valores podem aproximar-se desta média ou distanciar-se significativamente (considerando, aqui, os r.a.e. - resíduos ajustados estandardizados - inferiores a -2 e superiores a 2), quer acima, quer abaixo desse valor. Por exemplo, uma escola em que a percentagem de alunos com dois ou mais anos de atraso é de 35% (r.a.e. 8,0), é uma escola em que os alunos com elevado insucesso têm uma representação significativamente acima da média. Em contrapartida, nesta escola, os alunos com idade normal ou adiantada é de 49% (r.a.e. - 4,9), o que significa a proporção na escola situa-se significativamente abaixo da média da região.

Com base nestes resultados as escolas foram classificadas em três tipos, escola de sucesso, de insucesso e indiferenciada. A *escola de sucesso* foi definida como aquela onde existe uma sobrerrepresentação^{xv} de alunos com idade normal ou adiantada, em relação ao ano que frequentam. Nesta situação encontram-se oito escolas. A *escola de insucesso* aquela onde existe uma sobrerrepresentação de alunos com um ou mais anos de atraso, em relação à idade normal para frequentar o ano de escolaridade em que se encontram (dezasseis escolas). A *escola indiferenciada* é aquela onde não há sobrerrepresentação de nenhuma das categorias anteriormente referidas, apresentando valores próximos das percentagens observadas para a região (sete escolas).

As escolas de sucesso concentram-se maioritariamente nas ilhas do grupo central e distribuem-se por três tipos de estabelecimentos, as escolas básicas integradas, que ministram apenas até ao 2º ciclo, e as que ministram até ao 3º ciclo, bem como as escolas secundárias (quadro 13). Nenhuma escola básica e secundária apresenta uma percentagem de sucesso acima da média. Estas são as escolas que se



localizam em locais mais periféricos e que, por isso, abrangem a totalidade do ensino não superior. As escolas de sucesso caracterizam-se, ainda, por ser aquelas que são de maior dimensão e por terem uma composição social favorecida (50%).^{xvi} No entanto, também há escolas de sucesso com outros tipos de composição social, inclusivamente, uma escola em que a composição social é desfavorecida. Considerando a composição social das turmas, estas escolas apresentam uma diversidade de configurações. Em alguns casos, os alunos encontram-se distribuídos no interior da escola, por uma diversidade de turmas quanto à sua composição social, além de turmas favorecidas e heterogêneas as também desfavorecidas.

Quadro 12– Escolas segundo a idade dos alunos (percentagens e resíduos ajustados estandardizados)

	Escolas	Idade normal ou em avanço		1 ano de atraso		2 ou mais anos de atraso	
		%	r.a.e.	%	r.a.e.	%	r.a.e.
Escolas com sucesso estaticamente significativo acima da média	EBI CM	78,6	5,4	11,8	-3,5	9,6	-3,2
	ES AQL	75,7	5,0	14,2	-2,9	10,1	-3,4
	ES MA	75,6	3,7	17,6	-0,9	6,8	-3,8
	ES VN	74,4	3,7	15,6	-1,8	10,0	-2,8
	EBI PV	74,9	3,4	15,8	-1,5	9,4	-2,8
	EBS SM	84,3	3,1	7,8	-2,2	7,8	-1,7
	EBI RI	84,3	3,1	13,7	-1,1	2,0	-2,8
	EBI AH	70,9	2,7	18,9	-0,5	10,3	-3,0
	EBI H	73,4	2,5	15,4	-1,4	11,2	-1,7
	EBS TB	77,6	2,4	14,9	-1,0	7,5	-2,0
Escolas com valores de sucesso e insucesso próximos da média	ES JA	67,9	1,4	15,8	-1,6	16,3	-0,1
	EBI MS	57,1	-0,4	,0	-1,3	42,9	1,9
	EBS SRP	66,7	0,6	16,1	-0,9	17,2	0,2
	ES L	62,2	-0,5	17,8	-0,9	20,1	1,6
	EBS V	63,0	-0,1	19,5	-0,2	17,5	0,3
	EBI VCap	60,6	-0,6	19,1	-0,2	20,2	1,0
	EBI T	64,5	0,1	19,4	-0,1	16,1	-0,1
	EBI Arr	59,6	-1,3	20,0	0,0	20,4	1,7
	EBS N	58,3	-1,3	20,1	0,0	21,5	1,6
	EBS Calh	60,7	-0,5	21,4	0,3	17,9	0,3
	EBI G	57,6	-1,5	20,8	0,3	21,5	1,6
	EBS LP	62,2	-0,3	21,8	0,5	16,0	-0,2
	EBS M	56,0	-1,9	22,7	0,8	21,3	1,6
	ES DR	65,3	0,7	22,0	0,9	12,7	-1,8
	EBS F	68,6	0,9	25,7	1,2	5,7	-2,4
	EBI Lg	57,6	-1,8	23,5	1,3	18,9	1,0
	EBI RG	60,1	-1,0	25,3	1,8	14,6	-0,7
EBI Bisc	52,9	-1,8	29,4	2,0	17,6	0,3	
Escolas com insucesso significativamente acima da média	ES RG	60,1	-1,2	25,2	2,1	14,7	-0,8
	EB Fur	48,4	-2,5	30,6	2,1	21,0	1,0
	EBS Grac	41,6	-4,3	38,2	4,3	20,2	1,0
	EBI Maia	52,1	-3,3	25,8	2,0	22,1	2,1
	EBI RP	44,9	-4,4	31,5	3,3	23,6	2,2
	ES Lg	49,6	-4,7	26,2	2,5	24,2	3,4
	EBS Pov	45,8	-4,3	22,1	0,6	32,1	4,9
EBS VFC	48,8	-4,9	16,3	-1,5	35,0	8,0	
	Total	63,5		16,5		20,0	



Quadro 13 - Classificação das escolas, com o 6º, 9º e 12º anos, da Região Açores, em termos de sucesso escolar, segundo o grupo de ilhas, tipologia da escola, número de turmas, composição social da escola e composição social das turmas

		Escolas de sucesso	Escolas indiferenciadas	Escolas de insucesso	Total
Grupo de ilhas	Grupo Central	5 62,5%	9 56,3%	1 14,3%	15 48,4%
	Grupo Ocidental	0 0%	1 6,3%	0 0%	1 3,2%
	Grupo Oriental	3 37,5%	6 37,5%	6 85,7%	15 48,4%
Tipologia da escola	E. B. I. (até 6º ano)	3 37,5%	2 12,5%	0 0%	5 16,1%
	E. B. I. (até 9º ano)	2 25,0%	4 25,0%	2 28,6%	8 25,8%
	E. B. S.	0 0%	6 37,5%	3 42,9%	9 29,0%
	E. S.	3 37,5%	4 25,0%	2 28,6%	9 29,0%
Nº turmas de 6º, 9º e 12º na escola	2 a 7 turmas	1 12,5%	7 43,8%	1 14,3%	9 29,0%
	8 a 13 turmas	3 37,5%	6 37,5%	5 71,4%	14 45,2%
	14 a 19 turmas	4 50,0%	3 18,8%	1 14,3%	8 25,8%
Composição da escola	“Média”	1 12,5%	4 25,0%	1 14,3%	6 19,4%
	Desfavorecida	1 12,5%	6 37,5%	6 85,7%	13 41,9%
	Favorecida	4 50,0%	4 25,0%	0 0%	8 25,8%
	Indiferenciada	2 25,0%	2 12,5%	0 0%	4 12,9%
Composição das turmas	Fav. + heterog.	3 37,5%	2 12,5%	0 0%	5 16,1%
	Desf. + heterog.	2 25,0%	9 56,3%	5 71,4%	16 51,6%
	Heterog.	1 12,5%	1 6,3%	1 14,3%	3 9,7%
	Fav. + desf. + heterog.	2 25,0%	3 18,8%	1 14,3%	6 19,4%
	Desf.	0 0%	1 6,3%	0 0%	1 3,2%
	Total	8	16	7	31

Nota: Neste quadro excluíram-se a escola da Ilha de S. Maria, duas escolas de S. Miguel e a escola da Ilha do Corvo. As três primeiras porque na recolha de dados realizadas foi obtida uma taxa de resposta abaixo dos 50%, e a quarta porque abrange menos de 10 alunos no 6º e 9º ano.

As escolas de insucesso concentram-se esmagadoramente no grupo no grupo oriental. Neste grupo encontram-se exclusivamente escolas da ilha de S. Miguel (ver nota no final do quadro 13). Nenhuma escola básica integrada que oferece ensino apenas até ao 6º ano se inclui entre estas escolas. São maioritariamente escolas de dimensão intermédia e esmagadoramente escolas com uma composição social desfavorecida. Nenhuma escola de composição favorecida se encontra entre estas escolas de insucesso. Estas escolas são predominantemente composta por dois tipos de turmas, desfavorecidas e heterogéneas. No entanto, há uma escola que inclui, além destes dois tipos de turmas, também turmas de composição social favorecida.

As escolas indiferenciadas, ou seja, com valores de sucesso próximos da média regional para os anos de escolaridade em análise, situam-se maioritariamente no grupo central, em escolas de dimensão pequena ou média. Caracterizam-se pela diversidade em termos de tipologia da unidade orgânica e em termos de composição social. Por outro lado, mais de metade destas escolas é composta por turmas com uma composição social de dois tipos, desfavorecidas e heterogéneas.



Estes resultados mostram que as escolas de sucesso e de insucesso tendem a estar associadas a características como a sua composição social, tipologia, dimensão e localização na região. Por outro lado, também se constata algumas escolas que escapam a estas tendências. É o exemplo, de uma escola que possui uma composição social desfavorecida mas que se apresenta como uma escola de sucesso. Ou de escolas que possuem uma composição favorecida mas que não se apresentam como escolas de sucesso.

No sentido de aprofundar os processos escolares que contribuem para a produção destes contextos diferenciados foram elaborados questionários para aplicar junto dos alunos, dos professores e dos conselhos executivos. Com esta segunda fase de recolha de dados, ainda em curso, pretende-se compreender as experiências escolares dos alunos, mobilizando indicadores relativos ao comportamento disciplinar, às escolhas e ao sucesso escolar; a partir dos contextos de escolarização em que se inserem, situados em diferentes níveis (escola, turma e curso), atendendo quer à composição da população escolar, quer a aspectos relativos aos processos contextuais, nos domínios da oferta educativa, das representações e do envolvimento dos actores na escola, e dos processos de ensino-aprendizagem.

Conclusão

Os estudos empíricos anteriormente apresentados dão conta de alguma diversidade de contextos escolares na Região Açores e, além disso, que o contexto de escolarização não é indiferente, contribuindo para explicar, parcialmente, a diversidade de trajetórias escolares dos alunos, em conformidade com a literatura sobre efeitos de escola. À margem das diferenças individuais (origem social, género e aproveitamento escolar), o estabelecimento escolar e, principalmente, a turma frequentados constituem espaços condicionadores das oportunidades e do investimento dos jovens.

Foram, ainda, analisadas algumas características das escolas e das turmas, tais como a sua composição social. Na investigação empreendida esta surge como um elemento de natureza contextual que contribui para explicar alguns efeitos de escola e de turma. Nesse sentido, verificámos, nomeadamente, que dois alunos, com igual nível de aproveitamento escolar, origem social e género, realizam um investimento escolar diferente, consoante se inserem numa escola rural ou não rural; ou formulam expectativas desiguais, em função da concentração de alunos das classes populares na escola frequentada. Contudo, nada sabemos sobre os principais processos que estão na origem destes efeitos contextuais. Esta questão remete-nos para a terceira perspectiva de estudo dos efeitos de escola, inicialmente focada, e para a necessidade de dar prosseguimento à investigação empírica em curso, através da recolha de informação sobre as representações, as práticas e as interações respeitantes às escolas e às turmas.

Bibliografia

- Barroso, J. (1996), "O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída", in J. Barroso (Org.), *O estudo da escola*, Porto, Porto Editora, pp. 167-189.
- Barroso, J. (1999), "O caso de Portugal", in J. Barroso (Org.), *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI*, Lisboa: Educa, pp. 129-142.
- Barthon, C. & Oberti, M. (2000), "Ségrégation spatiale, évitement et choix des établissements », in A. H. Van Zanten (Org.), *L'école. L'état des savoirs* Paris, Éditions la Découverte, pp. 302-310.
- Cherkaoui, M. (1979), *Les paradoxes de la réussite scolaire: Sociologie comparée des systèmes d'enseignement*, Paris, PUF.
- Cousin, O. (1993), "L'effet établissement: construction d'une problématique", *Revue Française de Sociologie*, XXXIV, pp. 395-419.
- Cousin, O. (1998), *L'Efficacité des Collèges: Sociologie de l'Effet Etablissement*, Paris, PUF.



- Davies, J. (1976), "Les effets de la composition d'un groupe: technique d'analyse", in R. Boudon e P. Lazarsfeld (Orgs.), *L'Analyse Empirique de la Causalité*, Paris, Mouton, pp. 170-180.
- Diogo, A. (2005), Diogo, A. M. (2005), "Na encruzilhada das estratégias das famílias e da organização das escolas: a composição das turmas na ilha de S. Miguel", *Arquipélago – Ciências da Educação*, nº 6, 23-52.
- Diogo, A. (2008), *Investimento das famílias na escola: Dinâmicas familiares e contexto escolar local*, Oeiras, Celta.
- Dubet, F., O. Cousin, e J.-P. Guillemet (1989), "Mobilisation des établissements et performances scolaires: le cas des collèges", *Revue Française de Sociologie*, XXX, pp. 235-256.
- Nash, R. (1999), "Realism in the Sociology of Education: «explaining» social differences in attainment", *British Journal of Sociology of Education*, 20, 1, 107-125.
- Pampel, F. (2000), *Logistic Regression: A Primer*, Thousand Oaks, Sage.
- Pestana, M. H., e J. N. Gageiro (2000), *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS*, Lisboa, Edições Sílabo.
- Pinto, C. A. (1995), *Sociologia da escola*, Lisboa, McGraw-Hill.
- Rutter, M. & Maughan, B. (2002), School effectiveness findings 1979-2002, *Journal of School Psychology*, 40, 6, 451-475.
- Thrupp, M. (1999), *Schools making a difference. Let's be realistic!*, Buckingham, Open University Press.
- Van Zanten, H. (1996), Fabrication et effets de la ségrégation scolaire, in S. Paugan (Ed.), *L'exclusion. L'état des savoirs*, Paris, Éditions la Découverte (pp. 281-291).
- Vieira, M. M. (2003), *Educar Herdeiros: práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas*, Lisboa, Gulbenkian.

- ⁱ Embora a categoria apresentada no Quadro 1 inclua os agrupamentos 2 a 4, a Escola do Nordeste cinge-se ao agrupamento 4 (humanidades).
- ⁱⁱ Uma medida dos desvios à independência para cada uma das células do quadro de contingência, indicando quais as escolas que se afastam significativamente do valor médio de cada tipo de orientação. Resíduos > 2.0 indicam sobre-representação relativamente às frequências esperadas e < 2.0 indicam sub-representação (Pestana e Gageiro, 2000: 101-102).
- ⁱⁱⁱ Trata-se de uma técnica de análise de regressão que se distingue da regressão linear na medida em que a variável dependente é nominal, por isso, não é possível aplicar a função linear, procedendo-se a uma transformação logarítmica. Em vez da recta da regressão, calculada a partir do método dos mínimos quadrados, a equação de regressão traduz-se numa curva em forma de S, calculada através do método da máxima verosimilhança (Pampel, 2000).
- ^{iv} Comparativamente com um modelo inicial (Mi, não apresentado), incluindo apenas as variáveis individuais (classe social, género, classificações e idade), a inclusão do estabelecimento no M2, representa um acréscimo de variância de 1,3 (M2 – Mi = 46,0 - 44,7); $X^2 = 4,802$ n.s..
- ^v Comparativamente com um modelo inicial (Mi), incluindo apenas as variáveis individuais, a inclusão do estabelecimento no M2, representa um acréscimo de variância de 3,2 (M2 – Mi = 32,5 - 29,3); $X^2 = 10,041$ n.s..
- ^{vi} Comparativamente com um modelo inicial (Mi), incluindo apenas as variáveis individuais, a inclusão do estabelecimento no M2, representa um acréscimo de variância de 6,3 (M2 – Mi = 43,0 – 37,7); $X^2 = 24,867$ ***.
- ^{vii} Apreendida a partir da percentagem de professores licenciados; da percentagem de professores profissionalizados e da distribuição dos professores por grupos etários.
- ^{viii} A proporção de classes populares na escola influencia apenas antes de controlar as variáveis individuais.
- ^{ix} R de Pearson = – 0,84 (p = 0,000). A correlação negativa indica que quanto maior a escola, menor o peso dos alunos com origem ligada ao sector primário.
- ^x Fez-se uma selecção prévia dos indicadores da composição social da escola, com recurso ao método *stepwise*.
- ^{xi} A taxa de retenção da escola não surge associada às expectativas (controlando ou não as variáveis individuais).
- ^{xii} Incluindo Dirigentes; Profissões intelectuais e científicas; e Profissões técnicas intermédias.
- ^{xiii} A “unidade orgânica” está definida na lei (Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A) como “Escola ou agrupamento de escolas dotado de órgãos de administração e gestão próprios e de quadros de pessoal docente e não docente”. Enquanto que o estabelecimento de educação e de ensino é o “edifício ou conjunto de edifícios funcionando integrados numa unidade orgânica do sistema educativo onde seja ministrada a educação pré-escolar ou qualquer nível ou ciclo de ensino” (*idem*). No caso dos níveis de escolaridade contemplados neste estudo, regra geral, existe coincidência entre a unidade orgânica e o estabelecimento escolar, ou seja, os alunos pertencentes a uma determinada unidade orgânica, encontram-se num único estabelecimento escolar, o que significa que a sua escolarização decorre no mesmo espaço físico. Estas unidades assumem uma diversidade de tipos: escola básica integrada; escola básica e secundária e escola secundária. A escola básica integrada, inclui os estabelecimentos escolares que ministram o ensino básico. Na região algumas unidades orgânicas ministram até ao 9º ano de escolaridade (25%) e outras apenas até ao 6º ano de escolaridade (17%). A escola básica e secundária integra os estabelecimentos que ministram o ensino básico e o ensino secundário. Este é o tipo de unidade orgânica mais frequente na região (34%), incluindo os vários níveis de ensino não superior. A escola secundária inclui, além do secundário, também o 3º ciclo do ensino básico (23%).
- ^{xiv} Os dados recolhidos dizem respeito a 75% dos alunos a frequentar o 6º, 9º e 12º anos na região em 2007/08. Estes dados foram recolhidos nos meses de Janeiro a Março de 2008.
- ^{xv} Indicada por resíduos ajustados estandardizados > 2.
- ^{xvi} A composição social foi definida como favorecida quando os pais com ensino secundário ou superior se encontravam sobre-representados (resíduos ajustados estandardizados > 2) na escola; como desfavorecida, quando os pais com escolaridade inferior ou igual ao 4º ano estavam sobre-representados; e “média”, quando os pais com escolaridade igual ao 6º ou 9º anos estavam sobre-representados (esta categoria encontra-se, no entanto, associada a categorias sócio-profissionais baixas). Na descrição das turmas consideraram-se desfavorecidas aquelas onde os pais tinham escolaridade inferior ou igual ao 9º ano.