

Riscos Educativos no Ensino Básico ¹

Uma Aproximação às Dinâmicas Territoriais

*Isabel Duarte **

*Madalena Matos ***

Resumo: Este artigo é uma versão síntese do estudo denominado “Identificação dos Riscos Educativos no Ensino Básico”, (no prelo) realizado pelo CET em 2001/2002. Foi promovido pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian. O estudo teve como objecto fundamental explorar a informação estatística existente sobre o ensino básico com vista à identificação de vulnerabilidades e potencialidades na actual rede de educação, nomeadamente, a identificação de territórios de maior incidência de “situações potenciais de risco educativo”.

Tendo por base estatísticas da educação de 1996/97 (DAPP) e de caracterização sócio-económica das regiões desenvolveu-se a análise estatística ao nível das NUTS II e III e ao nível dos concelhos. Os dados estatísticos aqui apresentados retractam apenas alguns dos aspectos mais relevantes do ponto de vista da sua expressão territorial.

Palavras-Chave: risco educativo; desenvolvimento sócio-territorial; comunidade educativa.

O Conceito de Risco Educativo

Face às grandes tendências que caracterizam o desenvolvimento mundial actual, tanto do ponto de vista económico, como social ou cultural, afirmam-se os conceitos de comunidade educativa e de sociedade educativa que redefinem objectivos e estratégias que em muito extravasam a escola mas que em tudo lhe dizem respeito. Ainda que, e de novo, se corra o risco de banalizar estes conceitos sem que tenham sequer a oportunidade de corresponder a mudanças realmente inovadoras, não deixa de ser fundamental recolocar o papel da escola na educação. Na ideia de uma educação global da personalidade, que forme para a acção e a reflexão, para a justiça social e a aquisição de competências societais, redefine-se o modo e o campo de acção da escola.

Numa fase em que o discurso social, político e económico converge na necessidade de mudanças

do sistema educativo, quando parece que já tudo foi dito e escrito sobre os “males” do sistema, ele resiste teimosamente, “inquietante” nas dificuldades que encontra em ultrapassar velhos problemas e responder aos novos desafios.

Neste contexto, as pesquisas sobre a eficiência e a eficácia do sistema educativo, ligadas no seu início às concepções mais economicistas do liberalismo económico e à necessidade de produzir indicadores capazes de apoiar a tomada de decisão, têm-se confrontado com a necessidade de alargarem o campo da avaliação aos problemas de equidade do sistema. Ou seja, da dimensão social dos investimentos e da sua contribuição para o aumento da justiça social.

Como refere Hamidou Sall e Jean-Marie de Ketele, “intérêt porté au thème de l'équité dans la recherche en éducation serait notre façon de réinventer les formes de la solidarité en ces temps de prêt-à-penser libéral. L'équité est donc une quête permanente et jamais totalement assouvie d'une

* Assistente Convidada do ISCTE; Presidente do CET. Contacto : isabel.duarte@iscte.pt

** Professora Auxiliar do ISCTE; Investigadora do CET. Contacto : madalena.matos@iscte.pt

¹ O estudo foi coordenado por Isabel Duarte e Madalena Matos. Fizeram parte da equipa de investigação Ana Roberto, Maria José Maranhão e Teresa Duarte. O estudo contou ainda com a consultoria da Prof.^a Doutora Isabel Guerra.

Os dados relativos às estatísticas da educação foram gentilmente cedidos pelo DAPP, sendo devido um agradecimento muito especial ao Dr. Nuno Cunho que respondeu sempre com a mesma simpatia e eficácia a todas as muitas dúvidas que lhe fomos colocando sobre a base de dados.

justice sociale qui vise l'amélioration du sort pédagogique, professionnel et social de tous les apprenants" (1996: 9).

No âmbito da equidade do sistema situa-se a maior ou menor capacidade em lidar com as denominadas "situações de risco". E é já assinalável o caminho percorrido pela investigação em torno das crianças em situação de risco e dos factores que para isso podem concorrer (numa perspectiva de "saúde" física, comportamental e/ou social).

Quer olhemos do ponto de vista dos factores que predispõem para uma situação de risco, quer do ponto de vista dos factores ditos preventivos (concorrendo para a afirmação de contextos onde não haja espaço para a afirmação de factores de risco ou para a capacidade de se enfrentar com ganhos positivos esses mesmos factores), o objecto de análise centra-se no indivíduo, na criança, na sua maior ou menor exposição aos factores de risco e concomitante grau de vulnerabilidade ao risco (vd Trudel et al. 2000)².

Numa primeira aproximação, o rótulo de "em situação de risco" e de pobreza parecem ser idênticos, recorrendo-se sobretudo ao *déjà vu* dos factores que decorrentes das situações de pobreza podem conduzir à exclusão escolar e social, recurso discursivo recorrente por parte das instituições, professores e responsáveis políticos. Neste tipo de leitura a situação de risco, como a de pobreza, remete para o foro individual ou familiar, e não para o social ou cultural. Como refere Kimberly, citando Cuban, "les éducateurs ont défini les problèmes du faible rendement scolaire chez les élèves "à risque" selon l'une des deux façons suivantes: les élèves qui n'ont pas un rendement satisfaisant en classe sont considérés comme seuls responsables de leurs piètres résultats; et les élèves qui n'ont pas un rendement satisfaisant en classe sont victimes des insuffisances de leurs propres milieux familiaux" (Kimberly, 2000: 5). Neste sentido o conceito de risco, confundindo-se com o de pobreza perde eficácia analítica.

Segundo a definição da OCDE(1995), (in Kimberly, 2000: 6) consideram-se em risco as crianças e os jovens que têm insucesso escolar e que não podem efectuar correctamente a passagem da escola para o mundo do trabalho e para a vida adulta, não podendo por isso contribuir plenamente na sociedade. Nesta definição entrariam sobretudo

os jovens socialmente desfavorecidos e os jovens portadores de deficiência física ou mental. Também aqui se torna pouco clara a distinção entre necessidades educativas especiais e crianças em situação de risco.

No contexto do trabalho que nos propusemos desenvolver, o conceito de risco descentra-se do indivíduo para se situar no contexto institucional, sendo que o que aqui adquire sentido é o risco que a instituição enfrenta de não conseguir concretizar objectivos fundamentais. De um modo global, referimo-nos, então, aos factores de risco educativo do sistema escolar, em geral, e das escolas, em particular. Que factores colocam a escola na situação de não poder concretizar objectivos estratégicos de âmbito educativo (nomeadamente, a sua capacidade de resposta à diversidade de necessidades e interesses das colectividades)?

Neste sentido, não são os factores em si que suportam o risco mas mais a situação em que são colocados os alunos em certos meios escolares. "Les conséquences de la faim, du racisme, de la violence, d'une maladie ou d'un handicap graves, se transforment en problème seulement quand les élèves sont placés dans un cadre construit en fonction des attentes et des pratiques fondées sur des notions strictes de la normalité. Plusieurs observateurs signalent que le langage étiquetant les enfants comme étant "à risque" peut être employé par euphémisme pour racisme, préjugé de classe, sexisme ou inégalités régionales. (...) Les écoles peuvent stimuler le phénomène "à risque" en contribuant à l'hégémonie culturelle" (Wotherspoon, 2000: 9).

Vários estudos apontam para o facto de a disposição ao risco aumentar nos momentos de passagem de uma etapa da vida a outra. É neste sentido que a escola se apresenta como um objecto de análise fundamental. Na nossa perspectiva a escola será considerada enquanto "milieu pouvant contribuer au risque ou le réduire (...) Les chercheurs ont concentré presque exclusivement leurs efforts sur les résultats scolaires d'enfants et de jeunes "à risque", plutôt que sur des structures interdépendantes plus vastes de l'évolution cognitive, socioaffective et comportementale et ce, malgré le fait que cette interdépendance eût déjà été démontrée en détail dans des études précédentes" (Kimberly, 2000:11).

² Para muitos investigadores o conceito de risco está muito próximo do conceito de vulnerabilidade, no sentido em que os factores de risco tornam o indivíduo mais vulnerável. Para outros, a noção de risco deveria referir-se sobretudo à influência do contexto enquanto que a noção de vulnerabilidade deveria estar fortemente associada às características das crianças.

A perspectiva sobre o conceito de risco educativo aqui esboçada tem consequências ao nível das opções metodológicas. Com efeito, o que está em causa é a necessidade de uma “abordagem compreensiva dos processos e lógicas de acção dos actores, no terreno (alunos, professores, famílias) e não a avaliação da eficácia das medidas de política educativa. (...) Romper com uma abordagem que pressupõe a observação e medição de efeitos, a partir de uma perspectiva positivista de relação linear de causa-efeito. (...), superar a dissociação entre a análise de fenómenos macro e micro sociais, articulando-os num mesmo processo de pesquisa” (Canário, 2001:157).

Tal como foi importado das ciências médicas para as ciências sociais e em particular para as ciências da educação – na sua definição mais operacional, o conceito de risco implica saber quem ou o quê está em risco relativamente a alguma coisa. Considerando o que atrás foi dito, definiremos o risco educativo como: o risco da escola não promover as capacidades de aproveitamento, as competências sociais e a equidade entre os indivíduos em idade escolar. A questão é pois a de saber, como “medir” este risco e como “medir” a complexidade das interacções que o favorecem ou reduzem.

Factores Associados ao Risco – experiência acumulada

Vários trabalhos têm sido desenvolvidos no sentido de identificarem factores associados ao risco. Mais uma vez valerá a pena acentuar que factores associados ao risco não devem ser interpretados como causas do risco, já que como dissemos anteriormente, o risco é o resultado de uma interacção de factores e não o efeito de uma acumulação de causas-factores que possam ser tomados isoladamente. A este propósito valerá a pena citar o trabalho de Tompkins e Deloney, (1994): “A listagem dos factores associados ao risco não é totalmente inclusiva; há alunos que não estão identificados com nenhum dos factores e que podem abandonar a escola, como há alunos associados a vários destes factores e que podem ter sucesso escolar sem qualquer intervenção preventiva”.

Diferentes estudos sobre o risco produzidos por outros autores parecem apontar para um modelo analítico mais ou menos consensual que coloca no centro da análise a própria sala de aula. A relação

pedagógica professor-alunos é o lugar onde mais imediatamente e visivelmente se traduz o sucesso ou o insucesso da escola. Dito de outra forma, uma escola em risco é uma escola onde esta relação falha: os alunos não sabem nem sabem-fazer e esta ignorância atinge de forma desigual alunos de grupos sociais ou culturais diferentes. Mas a sala de aula, embora aparecendo como o lugar mais óbvio da observação do sucesso da escola deve ser considerado na sua relação com outros sistemas (ou arenas) sem os quais esse lugar simplesmente não existiria. São eles: a família, a própria escola e um conjunto de elementos exteriores que geralmente se designa como meio envolvente (das famílias e da escola).

O sistema “família” é geralmente observado a partir de um conjunto de variáveis individuais entendidas como características que os alunos – enquanto actores da relação pedagógica – transportam consigo :

Variáveis associadas aos alunos/famílias

- Ao nível sócio-económico tem-se realçado a interdependência entre variáveis como “pobreza”, “desemprego”, “estatuto de minoria étnica”, “imigrante” (clandestinidade, ter ou não ter autorização de residência...), “mobilidade geográfica e instabilidade”, e também a “situação de monoparentalidade”, em particular quando o aluno vive com a mãe. Destaca-se ainda a relação entre a pobreza e o trabalho infantil.

- Ao nível das condições materiais de existência, em particular as condições de habitação e a falta de infra-estruturas sanitárias básicas.

- Ao nível sócio-cultural dos pais, em particular o seu grau de escolaridade, domínio da língua em que é ministrado o ensino, tipo e natureza das actividades extra-curriculares dos alunos (situações que vão da sobrecarga horária dos alunos face às múltiplas actividades em horário extra escolar, ao “abandono” das crianças frente à televisão ou às “actividades” na rua).

- As condições de marginalidade associadas à delinquência, droga, alcoolismo...

- Os factores psicossociais em que se destacam as “crises familiares” (divórcio, óbito de um parente próximo) e as situações associadas à sexualidade (gravidez de adolescentes, aborto, doenças sexualmente transmissíveis...).

Apesar da advertência de diferentes autores para que não se interpretem estas variáveis individuais enquanto “factores de risco”, o salto de uma interpretação sistémica para uma interpretação linear de causa-efeito é facilmente dado. Com efeito, os trabalhos que se apoiam neste tipo de variáveis, raramente analisam os resultados produzidos relativamente aos outros lugares da análise que a seguir se explicitam.

O sistema “escola” tem sido analisado a partir de cinco dimensões – objectivos, direcção, equipa, organização e meios – que se desdobram em diferentes variáveis organizativas :

Variáveis associadas à escola

- Espaço físico / condições materiais (meios, equipamentos, estado de conservação e qualidade das instalações)...

- Recursos humanos (estabilidade e continuidade da equipa docente, profissionalização e habilitação dos docentes, condições de trabalho – horários, relações docentes/direcção, pessoal não docente)...

- Organização, definição de objectivos, planeamento; tipo de direcção; regras de funcionamento; autonomia; processos de constituição das turmas; dimensão das turmas; distribuição do serviço docente; organização das actividades curriculares e extracurriculares; associativismo escolar...

Nas variáveis associadas à escola e, mais propriamente, associadas à relação escola/família/meio, há que destacar ainda:

- Participação de alunos e pais/família na escola;

- Tratamento do absentismo dos alunos;

- Tratamento das crises e procedimentos de solução (comportamentos violentos, delinquência, etc.);

- Relações existentes com autoridades sociais e políticas locais regionais ou centrais e a tradução de eventuais apoios em processos de desenvolvimento da escola.

O sistema “meio envolvente”, também por vezes designado por “comunidade” em que a escola se insere, é o que tem sido menos sistematicamente trabalhado, pelo menos do ponto de vista da sua operacionalização. Não por acaso, os trabalhos

que integram este sistema na análise do risco educativo visam a análise do risco em meios diferentes daqueles relativamente aos quais surgiu o conceito de risco: os “meios rurais” por oposição às grandes urbes. Podemos considerar como variáveis contextuais as relativas ao desenvolvimento económico de uma região ou comunidade que se traduziria em particular no enriquecimento ou não das escolas em equipamentos e outros meios materiais nomeadamente de acesso à informação; ao desenvolvimento sócio-cultural com traduções diversas e, aliás, contraditórias, no que diz respeito ao acompanhamento dos jovens e à sua socialização numa comunidade “integrada” ou não, à importância das relações de proximidade e pessoais/anónimas impessoais, à capacidade de atracção de “equipas” estáveis e competentes; enfim, ao desenvolvimento político medido através de níveis de participação cívica, de associação, de intervenção e nomeadamente a existência de parcerias entre o poder político local e as escolas ou entre estas e outros parceiros sociais :

Variáveis associadas ao contexto

- Dimensão demográfico-espacial – dimensão da aglomeração (rural/urbano), densidade, acessibilidade/isolamento, percentagem da população em idade escolar..

- Dimensão económica – mercado de trabalho, desemprego, sectores de actividade, salário médio, poder de compra...

- Dimensão de “sobrevivência” – esperança de vida, acesso aos serviços de saúde, taxa de mortalidade infantil, taxa de suicídio...

- Dimensão qualidade de vida/conforto.

- Dimensão comunicação/informação/participação – taxa de analfabetismo, participação política, acesso à informação (imprensa, bibliotecas, etc.)...

Será ainda interessante recuperar um outro conjunto de referências de pesquisa que têm ocupado um espaço importante nos trabalhos sobre os estabelecimentos de ensino, centrados no conceito de “clima de uma escola” (vd. Carvalho, 1992; Ghilardi e Spallarossa, 1983).

Segundo esta linha de trabalho e, apesar de não haver, mais uma vez, nenhuma demonstração científica que prove uma rigorosa ligação causal entre a existência de um certo clima e a melhoria

da produtividade da escola, existe um conjunto de pesquisas que evidenciam que a produtividade da escola – em termos do nível de aproveitamento alcançado pelos estudantes – é influenciada pela qualidade e pelas características do conjunto de dinâmicas a que chamam ‘clima de uma escola’.

Como refere Nóvoa (1990: 74-75) existem várias definições possíveis de ‘clima de escola’: “Brookover e Erikson (1975) afirmam que o clima escolar se refere a um conjunto de atitudes, crenças, valores e normas que caracterizam as percepções que os membros da comunidade educativa têm do sistema social da escola. Kelley (1980) entende o clima escolar como o conjunto de normas, valores e atitudes que se reflectem nas condições, acontecimentos e actividades de um bom ambiente específico, que servem como elemento de distinção e como base para determinar as expectativas e para interpretar factos que se manifestam num determinado espaço organizacional. Velenzuela e Oneto (1983) dizem que o ‘clima escolar é o conjunto das interacções e transações que se estabelecem numa situação espaço-temporal precisa: o clima não é o somatório de elementos intervenientes mas, o resultado explícito das percepções provocadas pelas interacções desenvolvidas entre os actores educativos’. Para Brunet (1988) o clima de uma escola pode definir-se como uma série de atributos que são apercebidos relativamente à instituição e que podem ser induzidos pelo modo como a escola age (consciente ou inconscientemente) em relação aos seus membros e em relação à sociedade.”

Aqui, privilegia-se a compreensão do processo de aprendizagem influenciado pela natureza e pela qualidade da interacção pessoa-ambiente. Neste sentido, assume-se que as diferenças de aproveitamento dos alunos não podem ser exclusivamente relacionadas com o passado sócio-económico, com diferenças étnicas, ou com factores físicos (características do edifício e o espaço disponível) mas com as características das escolas enquanto instituições sociais³.

Apesar de não existir consenso quanto ao número às dimensões que compõem o clima organizacional, há um conjunto de dimensões que são usadas pela generalidade dos autores que adop-

taram esta perspectiva de análise. Seguimos aqui a perspectiva de Anderson (vd. Carvalho,1992) :

Variáveis associadas ao ‘clima de escola’

- Dimensão ecológica – comporta elementos físicos e materiais da escola como sejam o tamanho, as características arquitectónicas e os equipamentos.

- Dimensão do ambiente psicossocial – refere-se aos atributos pessoais dos membros da escola (características físicas, psicológicas, sociais e económicas).

- Dimensão do sistema social – incorpora as normas que regulam os comportamentos e as interacções no estabelecimento de ensino (processos de comunicação e decisão, graus de cooperação e competitividade, estilos de liderança).

- Dimensão cultural – abrange os valores, ideologias e estruturas cognitivas características dos membros da escola.

O apontamento teórico e a breve apresentação dos indicadores que podem ser convocados nos estudos sobre o risco educativo conduzem-nos desde já a uma explicitação de duas orientações metodológicas fundamentais deste trabalho:

1. A análise do risco educativo não pode ignorar as interacções entre os sistemas “relação pedagógica”, “família”, “escola” “meio envolvente”, sob pena de perverter o próprio significado do conceito de risco e enviesar eventuais conclusões e diagnósticos. Em particular, a análise de um só conjunto de variáveis consideradas independentemente de outras pode conduzir a uma definição imprópria e não adequada de factores de risco que pensamos dever evitar.

2. A natureza dos diferentes tipos de variáveis que devemos considerar na análise do risco obrigam-nos a recolher, em lugares de observação diferentes, vários tipos de informação e, porventura, a não nos limitarmos a uma análise estatística de indicadores quantitativos.

E será exactamente através do grau de interacção entre diferentes variáveis que podere-

³ Alguns autores como Anderson (vd. Carvalho, 1992) referem que os resultados dos alunos parecem ser positivamente influenciados pela tomada de decisão partilhada com os professores e alunos, por uma boa comunicação e pela implicação dos pais na escola. Para além, disso, considera como provável que as seguintes dimensões exerçam um impacto positivo sobre os resultados dos alunos: ajuda do professor; normas do grupo e cooperação; atitudes favoráveis, recompensas e louvores; consenso entre professores, alunos e direcção a nível dos programas e da disciplina; objectivos bem definidos.

mos detectar os denominados factores de risco educativo. Neste sentido, as aproximações de nível geográfico, desde o nível mais global, o continente, até ao nível local, o concelho, a freguesia nalguns casos, não são senão uma estratégia de identificação de marcas e tendências estruturais do sistema escolar que expressam diferenças significativas no território.

Taxas de Desistência e de Retenção no Percurso Escolar : risco escolar e variáveis contextuais

A análise estatística que se segue baseia-se fundamentalmente em duas taxas “indicadoras” de risco escolar: a taxa de retenção que se traduz na percentagem de alunos que, no fim do ano lectivo, não têm aproveitamento para poderem transitar para o ano curricular seguinte; a taxa de desistência que se traduz na percentagem de alunos que, no fim do ano lectivo, não são avaliados por terem deixado de frequentar a escola no decorrer do ano. Estas duas percentagens são calculadas sobre o total de alunos inscritos no respectivo ano curricular. A leitura e a interpretação das taxas deve

cingir-se àquilo que elas de facto medem: o abandono da escola e o não aproveitamento num determinado ano lectivo. Mais precisamente, a desistência e a retenção no ano lectivo 1996-1997 no ensino básico regular público no Continente⁴.

As taxas de retenção e desistência representam por si só marcas distintivas do maior ou menor sucesso da educação escolar ao remeterem directamente para um dos objectivos estratégicos do sistema educativo, o cumprimento da escolaridade obrigatória. A sobreposição destas taxas com os índices de desenvolvimento das regiões permite desde logo uma primeira aproximação às especificidades territoriais. É sobre este nível de análise que nos debruçaremos na apresentação dos resultados que se segue⁵.

Como pode observar-se no Quadro 1, as taxas de desistência e retenção não assumem os mesmos valores ao longo do percurso escolar. Os valores da taxa de desistência, embora baixos, crescem significativamente do 1.º (1%) para o 2.º ciclo (2%) e deste para o 3.º ciclo (3%). Já os valores da taxa de retenção são muito próximos no primeiro e segundo ciclos (13%) e crescem substancialmente no 3.º ciclo (17%).

Quadro 1 - Taxas de desistência e de retenção por ciclo

	Taxa de desistência no 1.º ciclo	Taxa de desistência no 2.º ciclo	Taxa de desistência no 3.º ciclo	Taxa de retenção no 1.º ciclo	Taxa de retenção no 2.º ciclo	Taxa de retenção no 3.º ciclo
N Valid	275	273	270	275	273	270
Missing	0	2	5	0	2	5
Mean	.72846	1.84818	2.96439	12.81764	12.66378	17.39609
Median	.46512	1.23894	2.61813	12.47401	12.16216	16.75483
Minimum	.000	.000	.000	4.321	.000	.000
Maximum	9.539	13.333	11.550	25.647	49.819	48.451

⁴ A não consideração das ilhas neste trabalho decorre principalmente da não disponibilidade de alguns destes dados, nomeadamente, para a ilha da Madeira.

⁵ As taxas de desistência e de abandono agora apresentadas foram calculadas, com base nos dados por escola, para os concelhos, que são, portanto, a unidade de análise estatística aqui considerada. As médias e outras estatísticas referem-se, assim, às médias dos valores assumidos pelos concelhos. O cálculo dos valores por concelho significa que se adicionaram os valores declarados pelas escolas do respectivo concelho. A título de exemplo, as fórmulas das taxas de desistência e de retenção no ensino básico calculadas para cada concelho são as seguintes:

$$\text{Taxa de desistência} = \frac{\text{Total de alunos, de todos os anos curriculares, que não foram avaliados, no conjunto das escolas de um concelho}}{\text{Total de alunos, de todos os anos curriculares, declarados como inscritos pelas escolas de um concelho}} * 100$$

$$\text{Taxa de retenção} = \frac{\text{Total de alunos, de todos os anos curriculares, que não transitaram de ano, no conjunto das escolas de um concelho}}{\text{Total de alunos, de todos os anos curriculares, declarados como inscritos pelas escolas de um concelho}} * 100$$

É de salientar, no entanto, relativamente aos dados concelhios, as diferenças que podem encontrar-se entre concelhos relativamente a cada uma destas taxas. No 1.º ciclo a desistência varia entre os 0 e os 9 alunos em 100 e a retenção entre os 4% e os 26%. No 2.º ciclo a desistência e a retenção podem ir até, respectivamente, os 13% e os 50%. No 3.º ciclo a desistência varia entre os 0 e os 12% e a retenção pode ir até aos 48%.

Quadro 2 - Taxas de desistência e de retenção no básico por NUT II: média dos concelhos

NUTS II		Taxa de desistência	Taxa de retenção
ALENTEJO	Mean	1.96743	14.03826
	Median	1.86810	13.77513
	Minimum	.000	5.378
	Maximum	4.727	22.986
ALGARVE	Mean	1.86653	14.42624
	Median	2.06468	15.03519
	Minimum	.224	1.811
	Maximum	3.130	21.505
CENTRO	Mean	1.68921	13.92224
	Median	1.45679	13.5553
	Minimum	.075	8.366
	Maximum	5.707	30.398
LX E VALE TEJO	Mean	1.52485	14.74842
	Median	1.41135	14.38069
	Minimum	.000	9.801
	Maximum	3.978	22.087
NORTE	Mean	2.17023	15.40294
	Median	1.84900	15.42267
	Minimum	.000	9.969
	Maximum	7.184	21.835
Total	Mean	1.86427	14.58467
	Median	1.62421	14.37910
	Minimum	.000	1.811
	Maximum	7.184	30.398

A taxa média de desistência mais elevada situa-se no Norte (2.17%) seguido do Algarve (2.06) e Alentejo (1.97). De referir que, ao contrário das outras regiões o Algarve não tem nenhum concelho com taxa de desistência nula, enquanto as taxas máximas de desistência se encontram em concelhos do Norte.

Também é o Norte que tem a taxa média de retenção mais elevada (15.4), seguido da região de Lisboa e Vale do Tejo (14.75). São também estas duas regiões que se destacam por não terem taxas médias de retenção abaixo dos 10%. É na região Centro que se encontram os concelhos com taxas de retenção mais elevadas de todo o país (até 30.4%).

Na sequência da análise anterior e com o objectivo de medir a relação existente entre o risco escolar, definido pelas taxas de desistência e de retenção, e aquilo a que chamamos as variáveis contextuais, recorreremos aos índices de desenvolvimento calculados por Conim (1999)⁶ e que são aqui definidas pelos níveis de desenvolvimento dos concelhos em quatro dimensões: longevidade, educação, conforto e nível de vida:

Quando analisada a relação entre a taxa de desistência no básico e o nível de desenvolvimento dos concelhos a nível de NUT II, podemos observar como nos concelhos do Norte e Centro os indicadores escolares são sensíveis ao desenvolvimento deixando de sê-lo nas regiões de Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve. O que poderá significar que as taxas de desistência – nomeadamente as do 2.º e 3.º ciclos – no Norte e Centro podem revelar um fenómeno muito próximo do abandono da escola por razões económicas, enquanto no sul as taxas de desistência podem traduzir fenómenos diversos que poderão ir do abandono à transferência para outras escolas tornando menos evidente a relação destas taxas com o nível de desenvolvimento do contexto.

Já no que diz respeito às taxas de retenção a sua não relação com os indicadores de desenvolvimento parece acontecer em todas as regiões do continente, levando-nos a considerar a necessidade de encontrar outro tipo de explicações para esta manifestação do “risco escolar” que parece ser mais obviamente o resultado de interações entre diferentes tipo de causas, sendo assim muito mais re-

⁶ Os indicadores de desenvolvimento aqui utilizados são retirados do trabalho de C. Conim (1999) realizado sobre as regiões e concelhos portugueses com base na definição proposta pelo PNUD/ONU de “desenvolvimento humano”. Os valores destes índices, calculados por Conim para 1970, 1981, 1991, 1995 e 1997, permitem a análise comparada da evolução do desenvolvimento regional em Portugal nas últimas três décadas. Este conceito, como se sabe, é definido a partir de três dimensões principais, longevidade, conhecimento/informação, padrão decente de vida, que remetem para uma concepção de desenvolvimento não redutível ao desenvolvimento económico. A operacionalização destas dimensões no caso português levou Conim a adaptar a definição do PNUD e a definir quatro índices de base. São estes índices que utilizamos neste trabalho relacionando-os com as taxas de desistência e retenção. Esses índices de base são: o índice de longevidade (IEV) definido pela esperança de vida à nascença; o índice de educação (IE) definido pela taxa de alfabetização (sabe ler e escrever) da população com 15 e mais anos de idade; o índice de conforto (IC) definido pela existência de electricidade, água canalizada e instalações sanitárias no interior das unidades de alojamentos familiares (% da população); o índice do produto interno bruto (IPIB) definido pelo PIB real a preços constantes per capita, e tomando como base o valor máximo desta variável registado a nível concelhio (o concelho de Lisboa em 1997).

sistente a explicações lineares como as que ensaiamos até agora.

As taxas de retenção e de desistência parecem comportar-se de maneira diferente nos “grandes” e nos “pequenos” concelhos. Quando analisadas separadamente as correlações entre taxas de desempenho escolar e o nível de desenvolvimento

nestes dois tipos de concelhos, observamos que nos “pequenos concelhos” as taxas de desempenho escolar estão sempre associadas negativamente com o desenvolvimento – taxas mais elevadas nos concelhos menos desenvolvidos – enquanto nos grandes concelhos acontece exactamente o inverso: a retenção sobe nos concelhos mais desenvolvidos.

Quadro 3 - Correlação entre taxas de desistência e retenção no ensino básico e indicadores de desenvolvimento por dimensão dos concelhos

Concelhos com menos de 10 000 alunos inscritos no básico

		IEV81	IC95	IPIB95	TES91
Taxa de desistência no básico	Pearson Correlation	-.284	-.249	-.234	-.270
	N	247	247	247	247
Taxa de retenção no básico	Pearson Correlation	-.248	-.044	-.122	-.101
	N	247	247	247	247

Nível de significância estatística : 0.01

Concelhos com mais de 10 000 alunos inscritos no básico

		IEV81	IC95	IPIB95	TES91
Taxa de desistência no básico	Pearson Correlation	.355	.108	.023	.025
	N	23	23	23	23
Taxa de retenção no básico	Pearson Correlation	.204	.430	.647	.457
	N	23	23	23	23

Nível de significância estatística : 0.05

Interessante também é o comportamento diferenciado dos dois tipos de taxas nos grandes e nos pequenos concelhos. Nestes últimos são as taxas de desistência que parecem ser sensíveis aos níveis de desenvolvimento; a taxa de retenção só tem associação estatisticamente significativa com o índice de esperança de vida de 1981: provavelmente porque este índice distingue os concelhos que conheceram um desenvolvimento estrutural mais tardio, dos concelhos – nomeadamente urbanos – desenvolvidos há mais tempo.

Já nos grandes concelhos é a taxa de retenção que aparece associada, positivamente, aos níveis de desenvolvimento. Como se nestes concelhos,

urbanos e suburbanos, houvesse uma maior pressão para manter os jovens na escola sendo a desistência mais difícil, e ao mesmo tempo uma maior exigência ao nível da formação que se traduz no aumento da retenção.

Estas conclusões traduzem-se em parte nos reagrupamentos de concelhos a que procedemos utilizando os mesmos procedimentos de classificação do SPSS já referidos anteriormente: desta vez os concelhos foram agregados relativamente às taxas de desempenho escolar e simultaneamente, aos índices de desenvolvimento que temos vindo a considerar. Os resultados destas classificações aparecem a seguir mapeados e brevemente comentados.

A Figura 1 diz respeito às taxas de retenção e desistência no 1.º ciclo e podemos aqui distinguir quatro grupos de concelhos:

O grupo 1, associando os concelhos que conhecem simultaneamente as taxas de desistência e de retenção mais elevadas com os índices de desenvolvimento mais baixos, representa a situação típica de uma associação linear esperada. Estes concelhos situam-se principalmente na região Norte, em particular Tâmega e Douro, Cávado, Ave e Minho-Lima, na região Centro, em particular nas Beiras interiores norte e sul e no Pinhal interior norte, e têm menos expressão no Sul embora existam no Alentejo e mais pontualmente em alguns concelhos do Vale do Tejo. Correspondem, julgamos, às situações já identificadas por João Ferrão onde o insucesso é explicado por “causas tradicionais”, ou situações “tradicionais” de risco escolar (pobreza, interioridade, inserção precoce na vida activa).

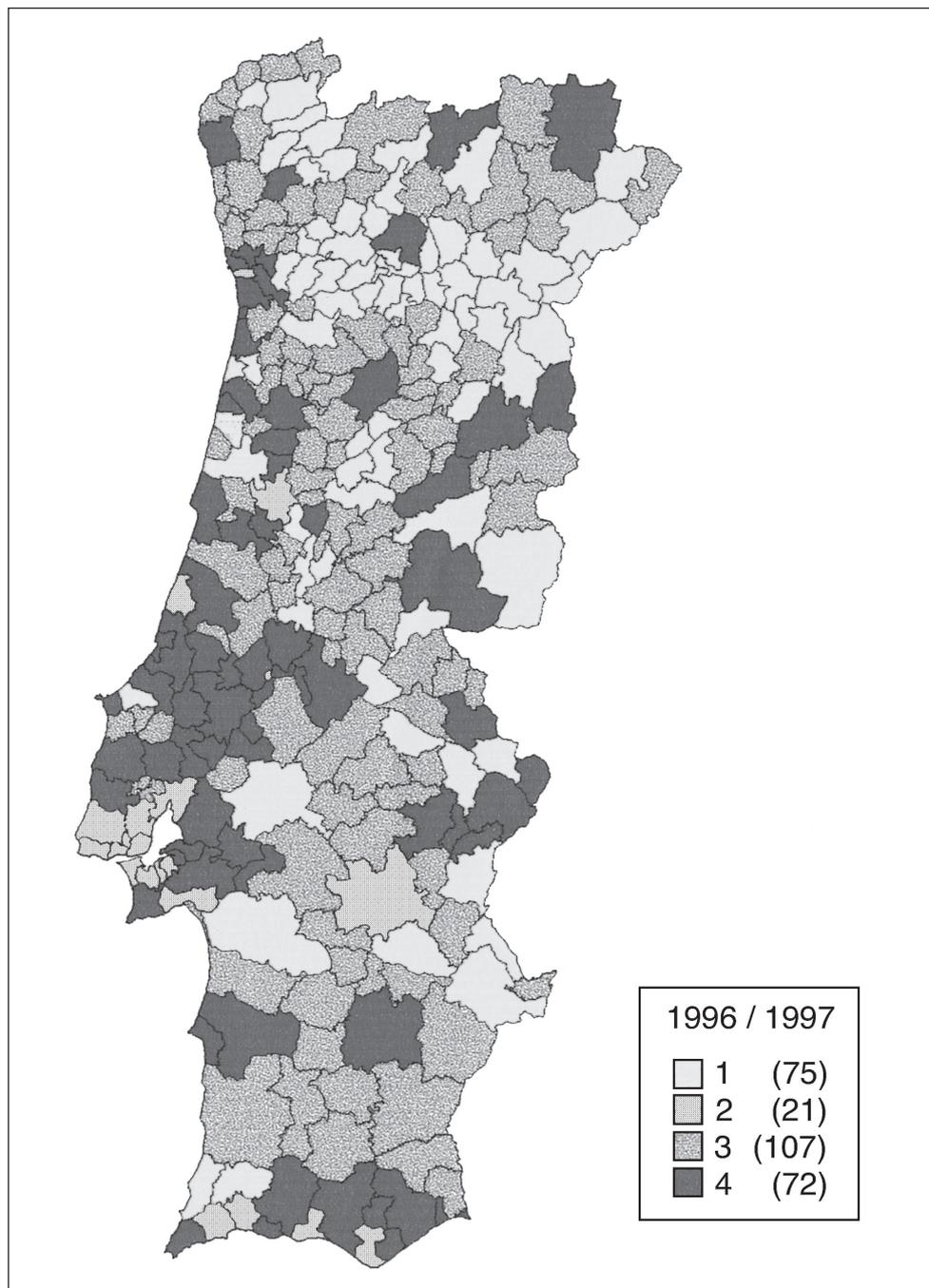
O grupo 2 de alguma forma contraria a associação que representa o grupo 1. Neste grupo encontramos concelhos com níveis de desenvolvimento mais elevados e que simultaneamente têm taxas de retenção e desistência acima da média: são os casos em particular de concelhos do Baixo Mondego e Pinhal Litoral, da Grande Lisboa, da península de Setúbal e do Algarve. Estes concelhos traduzem provavelmente a emergência de novas situações de risco escolar, também já identificados por João Ferrão, em meios urbanos e suburbanos. Por serem novas situações de risco e, aparentemente, mais complexas, impõe-se desenvolver estudos comparativos de caso neste grupo de

concelhos com vista a um melhor conhecimento dos novos riscos escolares.

O grupo 3 associa os concelhos que, sem terem os índices mais baixos, têm um nível de desenvolvimento abaixo da média e, ao contrário do primeiro grupo, os níveis de desistência e de retenção mais baixos. Podemos considerá-los genericamente concelhos de sucesso escolar em condições adversas. Como no grupo 1 estes concelhos pertencem a regiões do Norte a que vem juntar-se os concelhos da região Centro, em particular Serra da Estrela, Dão-Lafões, Pinhal Interior sul, norte e Pinhal litoral assim como quase todos os concelhos do Baixo Alentejo, e metade dos concelhos das outras regiões alentejanas. As explicações também já avançadas por João Ferrão para dar conta desta situação – ausência de grupos vulneráveis, escolas sem situações precárias, etc. – merecem ser exploradas mais sistematicamente, nomeadamente a partir de estudos de caso que permitam identificar os factores “positivos” do sucesso escolar em meio adverso, pelo menos do ponto de vista dos indicadores do desenvolvimento, indo além da identificação da ausência de factores “negativos”.

Finalmente o grupo 4, como o grupo 1, vem corroborar a hipótese de uma associação entre níveis de desistência e retenção abaixo da média em concelhos que conhecem níveis de desenvolvimento acima da média: nas regiões do Vale do Tejo, Algarve e Alentejo, no Grande Porto assim como no Baixo Mondego e Baixo Vouga.

Figura 1 - Taxa de desistência e retenção no 1.º ciclo por indicadores sócio-económicos

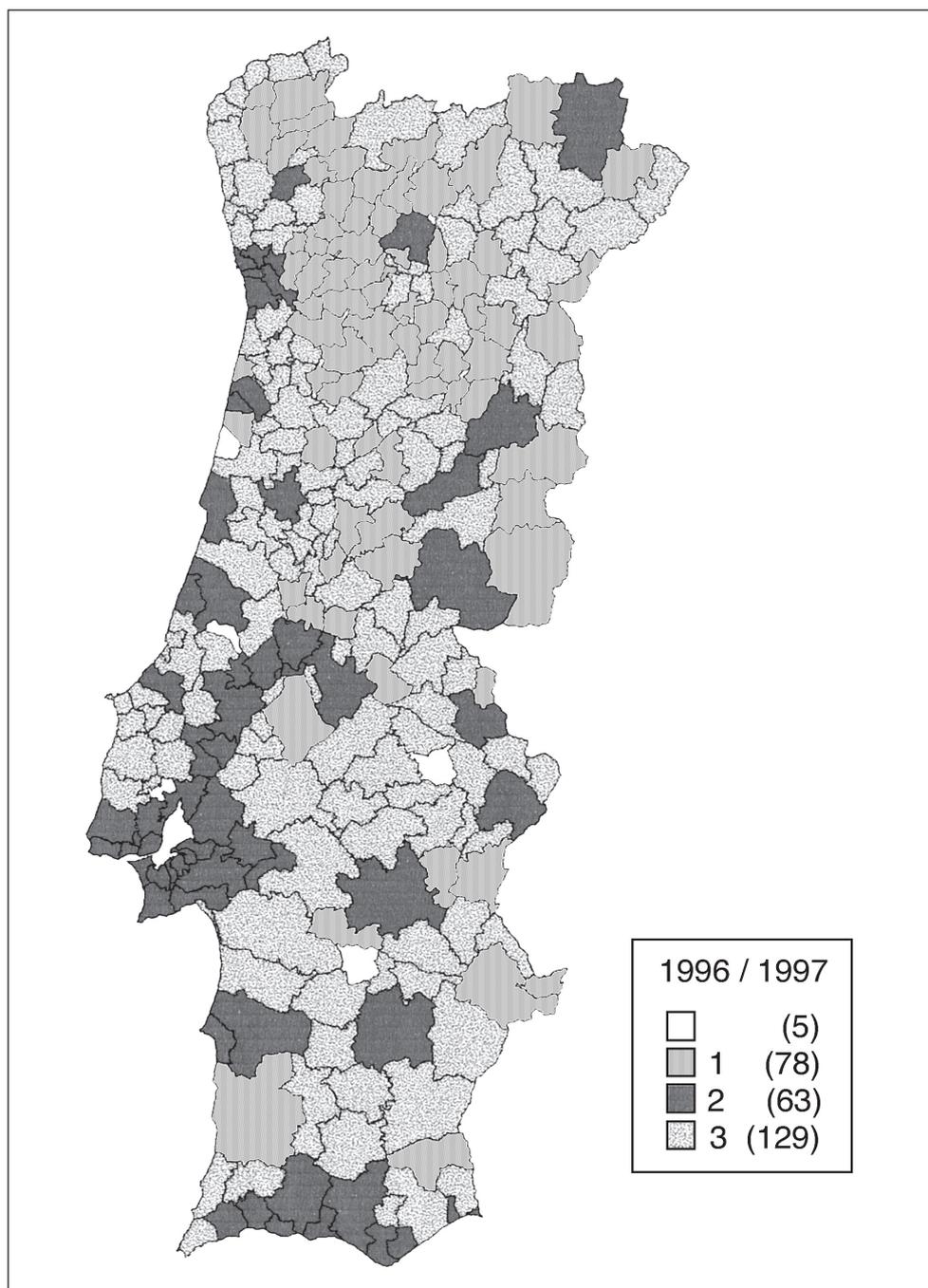


- 1 - Taxas de desistência e retenção elevadas e indicadores de desenvolvimento baixos
- 2 - Taxas de desistência e retenção acima da média e indicadores de desenvolvimento altos
- 3 - Taxas de desistência e retenção baixas e indicadores de desenvolvimento abaixo da média
- 4 - Taxas de desistência e retenção abaixo da média e indicadores de desenvolvimento acima da média

A Figura 2 representa a associação de concelhos segundo os níveis de desistência no 2.º e 3.º ciclos. Também aqui é nos concelhos com níveis de desenvolvimento mais baixos que encontramos as taxas de desistência mais elevadas (grupo 1). Já os grupos 2 e 3 representam associações de conce-

lhos inversas à hipótese de relação linear entre desenvolvimento e desempenho escolar. O grupo 2, de desenvolvimento elevado conhece taxas de desistência médias ou acima da média e o grupo 3 de desenvolvimento médio conhece taxas de desistência baixas.

Figura 2 - Taxa de desistência no 2.º e 3.º ciclos por indicadores sócio-económicos



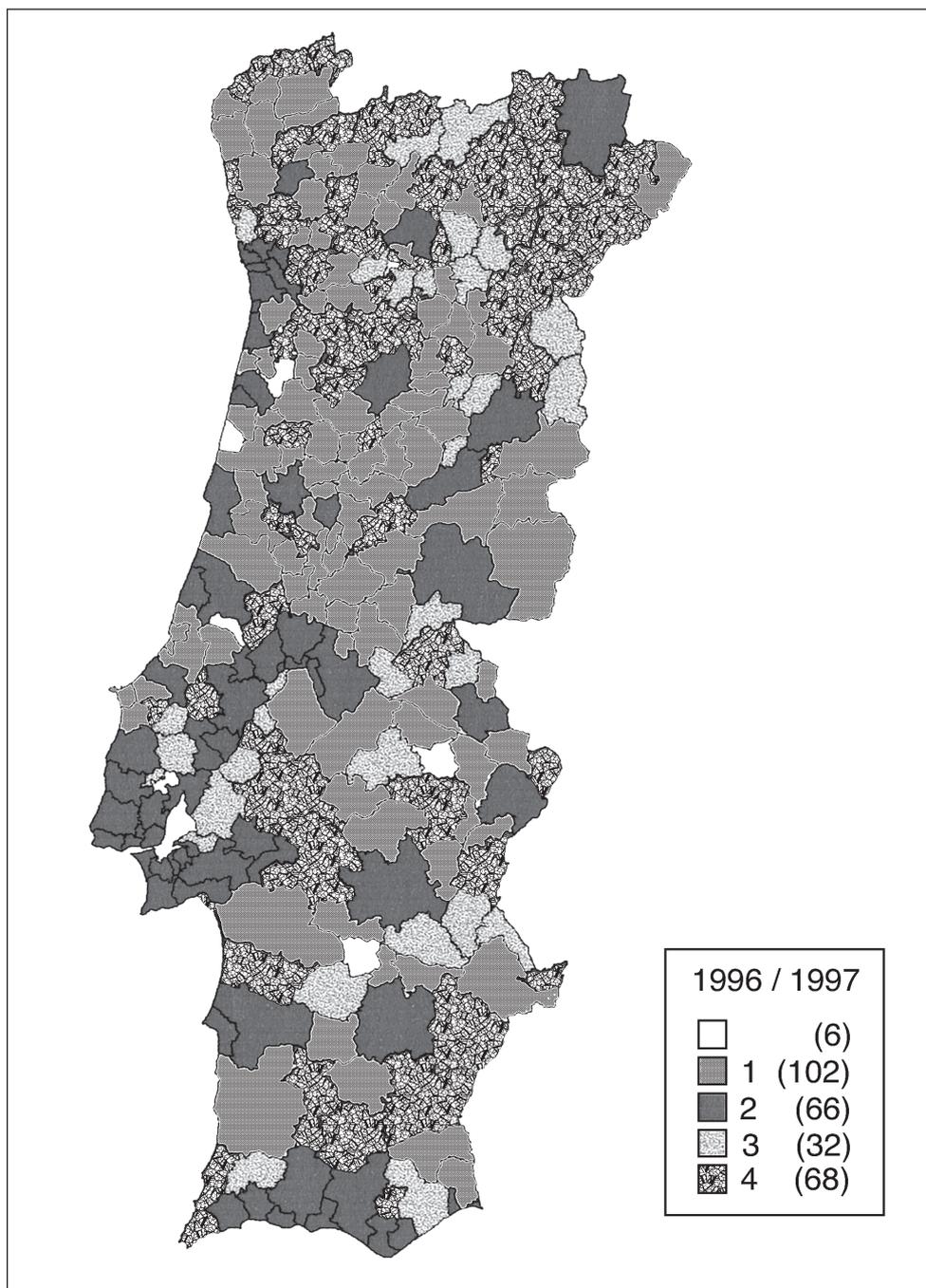
- 1 - Taxa de desistência elevada e indicadores de desenvolvimento baixos
- 2 - Taxa de desistência média e indicadores de desenvolvimento altos
- 3 - Taxa de desistência baixa e indicadores de desenvolvimento médios

A Figura 3 representa as taxas de retenção no 2.º e 3.º ciclos. Encontramos aqui três tipos de associação das taxas de retenção com níveis de desenvolvimento baixos: concelhos onde as taxas de retenção são muito baixas (grupo 1); onde as taxas de retenção são as mais elevadas (grupo 3) e onde

as taxas de retenção são baixas no 2.º ciclo e muito elevadas no 3.º ciclo (grupo 4). Como nos casos anteriores os níveis de desenvolvimento mais elevados estão associados a taxas de retenção acima da média (grupo 2).

Para poder articular os grupos de concelhos

Figura 3 - Taxa de retenção no 2.º e 3.º ciclos por indicadores sócio-económicos



- 1 - Taxa de retenção baixa e indicadores de desenvolvimento baixos
- 2 - Taxa de retenção média e indicadores de desenvolvimento altos
- 3 - Taxa de retenção alta e indicadores de desenvolvimento baixos
- 4 - Taxa de retenção baixa no 2.º ciclo e elevada no 3.º ciclo e indicadores de desenvolvimento baixos

que resultam das análises anteriores, procedemos a uma análise de correspondências com base nestas três classificações de concelhos, de onde destacamos as seguintes conclusões:

As taxas de retenção nos dois últimos ciclos parecem não ser tão pertinentes para a classificação dos concelhos. Ou dito de outra maneira, a distribuição territorial das taxas de retenção nos dois últimos ciclos parece ser relativamente aleatória e não poder ser associada a determinados tipos de concelhos. O que já não se passa com as taxas relativas ao 1.º ciclo e as taxas de desistência do 2.º e 3.º ciclos: neste caso elas permitem distinguir grupos de concelhos com alguma consistência. Assim, poderíamos distinguir:

- Um conjunto de concelhos de nível de desenvolvimento baixo onde as taxas de desistência dos 3 ciclos e de retenção no 1.º ciclo são as mais elevadas.

- A este primeiro grupo opõe-se o grupo de concelhos com taxas de desistência baixas nos 3 ciclos, e taxa de retenção baixas no 1.º ciclo, e onde o nível de desenvolvimento pode ser definido como médio baixo.

- Um terceiro grupo associa concelhos com taxas de desistência média e de retenção elevada no 2.º e 3.º ciclo, que parecem associados a níveis de desenvolvimento médio alto.

- Enfim, dois grupos de concelhos aparecem como relativamente independentes de qualquer associação, ou se quisermos, *sui generis*: é por um lado o grupo de concelhos de nível de desenvolvimento elevado onde as taxas de desistência e de retenção no 1.º ciclo são elevadas, e o grupo de concelhos de desenvolvimento também elevado com taxas de desistência e retenção no 1.º ciclo baixas.

Esta análise está longe de ficar concluída, mas parece apontar para a necessidade de distinguir situações de risco escolar diferenciado também consoante o grau e o percurso escolar.

Com efeito parece confirmar-se que a desistência mais tardia ou mais precoce releva de situações distintas que é necessário compreender; parece confirmar-se também a estreita relação entre a desistência durante o percurso escolar e a escolarização durante o 1.º ciclo.

Parece ainda confirmar-se a ideia segundo a qual uma escolarização precária no 1.º ciclo (com forte desistência e retenção) que se prolonga em elevadas taxas de desistência nos ciclos seguintes,

configura a situação de risco mais tradicional e muito directamente associada a um contexto sócio-económico de fraco desenvolvimento.

Enfim, estes resultados também apontam para a especificidade dos contextos mais desenvolvidos onde encontramos tanto algumas situações de retenção e desistência elevadas no 2.º e 3.º ciclos como a situação “mais tradicional” de desistência e retenção elevadas já no 1.º ciclo.

A relação entre estas taxas e os indicadores sócio-económicos permitem-nos dizer que há provavelmente um nível mínimo de desenvolvimento do contexto em que a escola se insere, abaixo do qual as taxas indiciadoras de risco apresentam sempre valores elevados.

Ultrapassado este nível mínimo de desenvolvimento, como vimos, as taxas de desistência e retenção podem descer a níveis mínimos; as variáveis contextuais consideradas independentemente de outras variáveis perdem importância explicativa na variação das taxas de desempenho escolar.

Por seu lado, as taxas de retenção nos 2.º e 3.º ciclos revelam fenómenos diversos que pela sua complexidade escapam a explicações lineares pelo menos com base nas variáveis contextuais de desenvolvimento aqui utilizadas. Face aos resultados obtidos, a única conclusão, em termos de associação estatística, que podemos retirar é que, acima de determinado nível de desenvolvimento, as taxas de retenção no 2.º e 3.º ciclos nunca atingem os valores mínimos encontrados em concelhos “menos desenvolvidos”. Esta conclusão não pode evidentemente ser interpretada às letras, no sentido em que os indicadores aqui utilizados, para além do nível de desenvolvimento elevado, discriminam um conjunto de concelhos urbanos e suburbanos onde um conjunto específico de variáveis concorrem muito provavelmente para o aumento da desistência e da retenção.

Relativamente a estes dois ciclos, onde, como vimos, as taxas de retenção podem atingir valores máximos e valores mínimos em concelhos de nível de desenvolvimento baixo, há que destacar o comportamento diferenciado das taxas do 2.º e do 3.º ciclos. Quanto ao 2.º ciclo já vimos como pode representar um nível particular da escolaridade não “valorizado” enquanto etapa decisiva no percurso dos alunos ao contrário do 1.º e do 3.º ciclos. Relativamente ao 3.º ciclo, e face aos resultados representados no mapa 3, é de salientar a sua vulnerabilidade ao nível de desenvolvimento contextual.

Entre os concelhos de nível de desenvolvimento baixo é nos concelhos mais pobres que a

taxa de retenção no 3.º ciclo atinge valores mais elevados e muito distantes dos valores das taxas de retenção no 2.º ciclo. Esta situação pode dever-se a uma implantação relativamente precária de escolas com o 3.º ciclo em concelhos onde os níveis de desenvolvimento material, económico, educacional não são propícios nem à disponibilidade de equipamentos escolares, nem à retenção de um corpo docente qualificado, nem à motivação dos jovens/famílias para um prolongamento da escolaridade obrigatória.

Desafios à Reflexão

Os múltiplos debates e trabalhos já realizados em Portugal em torno do sistema educativo, muitos deles de qualidade e oportunidade superior, concorrem para um grau de consciência discursiva espantosa. As próprias medidas de política têm sido capazes de incorporar novos objectivos e de propor estratégias inovadoras. Como explicar então a rigidez do sistema? Como perceber a resistência à mudança?

Parece-nos inevitável, alargar o âmbito da reflexão. Porque o caminho de uma escola inclusiva não é dissociável do caminho de uma sociedade inclusiva. Mas como fazer, então?

Na promoção de uma sociedade/escola inclusiva, haverá algumas dimensões fundamentais:

Desde logo a noção de garante político. Falamos de valores universais a respeitar e outros que devem ser reconstruídos subjacentes a uma estrutura política com forte capacidade de inovação e de regulação para incentivar, promover e planear.

Os poderes são, no entanto, claramente desiguais e os interesses contraditórios. É preciso reforçar o debate público e os mecanismos de decisão democrática ao nível da educação, mas também da economia, saúde, segurança social, poder legislativo, gestão do território...

Promover uma cultura de equidade social, deve apelar simultaneamente a uma dimensão defensiva do poder fazer e a uma dimensão activa do saber fazer. Intervir exige uma postura estratégica de âmbito económico, cultural, simbólico e sócio-territorial. Capaz de suscitar expectativas e promover a implicação, de rentabilizar recursos e de implementar estratégias, de propor objectivos e de assegurar meios.

A este nível será indiscutível o papel decisivo do nível local. À comunidade cabe partilhar informação, promover identidades positivas, ajudar a transformar identidades prescritas, desenvolver o sentimento de pertença a um território partilha-

do, contribuir para a redescoberta da importância do espaço público e do debate socializado no enquadramento de formas diferentes de ser e de estar e na afirmação de uma cultura de solidariedade.

Está em causa a qualidade da acção na afirmação de direitos (nomeadamente à diferença) e deveres (nomeadamente à inquietação e à implicação). Está em causa a modificação de comportamentos, de mentalidades e de estereótipos.

Saber comunicar entre diferentes contextos comunicacionais (entre crianças e famílias de meios sócio-culturais distintos, por exemplo) será sem dúvida um ponto de partida para a promoção de novas dinâmicas. Neste sentido, a inovação aos diferentes níveis afirma-se como um desafio inevitável. Só que a inovação não se planifica, decorre do grau de abertura ao exterior, da troca de experiências, da partilha e reflexão sobre os (in)sucessos.

Mais do que as instituições estão em jogo os objectivos e estratégias de actuação. Alguma experiência tem sido acumulada neste campo, estando ainda muito por fazer. Falta debate interno às instituições, falta capacidade de trabalhar em conjunto, falta tornar conscientes e partilhar os sucessos mas também os fracassos e insucessos. A experimentação das metodologias de projecto/investigação-acção (diagnóstico, avaliação, gestão e planeamento estratégico...) são um terreno ainda por desbravar.

Transversalmente a todos estes domínios, parece fundamental e inadiável repensar as competências (conhecimentos e aptidões mas também de valores) dos políticos, dos gestores, dos técnicos, dos professores, dos indivíduos. Para se saber e poder escolher, para se saber e poder intervir...

Recomendações Relativas à Investigação

A complexidade do fenómeno do abandono não se reduzindo como vimos a causalidades lineares nem sendo o efeito de uma simples acumulação de causas, mas o resultado de interacções particulares entre os factores diversos, exige, para além de uma análise rigorosa das estatísticas oficialmente produzidas, o desenvolvimento de outro tipo de análises que permitam a produção de informação menos dependente das necessidades institucionais que caracterizam esse tipo de estatísticas.

Assim, uma primeira recomendação aponta para a necessidade de se proceder a um trabalho

de recenseamento de investigações realizadas e de acumulação de resultados adquiridos, quer de índole estatística que apontam para as grandes tendências de fenómenos associados ao risco, quer de trabalhos de índole qualitativa, desenvolvidos por diversas instituições e equipas de investigadores.

Para além desta sistematização, a continuação dos trabalhos estatísticos deverá consistir em :

- Análises estatísticas por painel dos indicadores disponíveis que permitem conhecer a evolução no tempo da distribuição das situações de risco (trabalho já iniciado por João Ferrão, 1995, no quadro do PEPT).

- Melhoramento dos processos de produção institucional da informação que conduza a indicadores escolares fiáveis.

- Desenvolvimento de estudos sobre cortes (acompanhamento no tempo do mesmo grupo de alunos), única forma de conhecer com precisão a relação entre os fenómenos que caracterizam as situações de risco e as variáveis associadas aos alunos/famílias.

Orientadas e baseadas nestes resultados estatísticos deveriam ser desenvolvidas análises qualitativas de “casos típicos”, que permitem perceber quais as articulações concretas de factores (associados à família, à escola e ao contexto) que conduzem ou não às situações de risco, à semelhança da investigação sobre o abandono desenvolvida por Ferrão e Honório (2000), no âmbito do Observatório do Emprego e Formação Profissional.

As dificuldades inerentes à implementação deste tipo de estudos tem decorrido, sobretudo, da falta de informação sistemática e fiável.

Desde logo, impõe-se a implementação da metodologia de trabalho proposta no documento Instrumentos para o Reordenamento da Rede Educativa, concebido pelo DAPP, do Ministério da Educação (2000). Trata-se de um documento que apresenta um conjunto de indicadores a recolher a nível local, quadros pré-formatados para apoio ao registo da informação e, assim, passível de alimentar uma base de dados de âmbito nacional.

Recomendações de Ordem Política

Perspectivar a mudança exige novas formas de trabalhar e de participar. Já muitos o disseram e outros, se calhar, não tantos, o experimentaram.

As políticas de carácter estrutural decorrentes de medidas de política centrais, são indispensáveis como garante das condições básicas de fun-

cionamento e qualidade do sistema educativo. Vimos como as situações extremas de risco escolar estão associadas às regiões mais deprimidas do país.

Por outro lado, a análise do risco, que não se esgota em situações extremas, e a consequente intervenção curativa e preventiva só tem eficácia partindo das especificidades dos contextos: como vimos as situações de risco emergem de articulações particulares de factores que não ocorrem linearmente em contextos sócio-económicos homogéneos.

Uma intervenção territorializada passa, em nosso entender, por:

- Divulgação junto das escolas dos resultados dos trabalhos de investigação realizados e, mais concretamente, de informações úteis para a própria escola, a partir das quais estas possam construir modelos educativos adequados à sua população escolar.

- Promover a autonomia das escolas, tanto em meios como na possibilidade de definir os seus modelos educativos, parece ser uma condição indispensável à intervenção localizada.

- Formar e sensibilizar futuros professores e professores no activo para a importância das competências sociais e da investigação-acção que mobiliza conhecimento sobre o sistema de acção em que a escola se insere.

- Promover a relação entre escolas, tanto no que diz respeito à informação, como na troca de experiências de dinâmicas educativas ensaiadas.

Um modelo que devolva aos actores do sistema escolar a iniciativa e a criação de respostas face a situações de risco, terá também como resultado a produção de informação mais fiável e pertinente, pressupondo maior legibilidade, oportunidade e adequabilidade.

- Como sugere Madureira Pinto (1999:32), as intervenções terão que percorrer necessariamente as políticas económicas, culturais e sociais no seu conjunto (ao nível local parece mais fácil perspectivar-lo). Apostar na intervenção sistémica exigiria a presença na escola de equipas pluridisciplinares preparadas para apoiar a acção (recuperar por ex. algumas metodologias de actuação já ensaiadas nos TEIP ou mesmo nos Conselhos Locais de Educação).

- Avaliar experiências escolares onde tem sido utilizado o trabalho de animadores/mediadores e debater sobre o seu potencial efeito estruturante.

Mais uma vez, encontramos nas propostas do documento Instrumentos para o Reordenamento da Rede Educativa, uma metodologia para a realização de diagnósticos locais e para o acompanhamento e avaliação do sistema educativo ao nível local, que

pode corporizar as recomendações enunciadas. Este documento reflecte já maturação nas dimensões técnica e política, indispensável a uma intervenção consciente e co-responsabilizante dos diferentes actores ao nível local.

Bibliografia

- BRUNET, L. (1992), “Clima de trabalho e eficácia da escola”, in NÓVOA, A., *As organizações escolares em análise*, Lisboa, D. Quixote, págs. 125-140.
- CANÁRIO, R.; ALVES, N. ; Rolo, C., (2001), *Escola e exclusão social*, I.I.E., EDUCA, Lisboa.
- CARNEIRO, R. (Dir.) ; CARAÇA, J. e SÃO PEDRO, M.E. (Coords), (2001), *O futuro da educação em Portugal - Tendências e oportunidades : Um estudo de reflexão prospectiva*, Tomo I, Ministério da Educação / DAPP, Lisboa.
- CARVALHO, L. M. (1992), *Clima de escola e estabilidade dos professores*, Educa, Lisboa.
- COMMISSION EUROPEENNE, Direction générale de l'éducation et de la culture, (2000), *Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire. Seize indicateurs de qualité*, Bruxelles.
- CONIM, C. (1999), *População e desenvolvimento humano. Uma perspectiva de quantificação*, Ministério do Planeamento / DPP, Lisboa.
- DUARTE, M.I. ; MARANHÃO, M.J. (coordas), e al., (2000), *A integração sócio-cultural dos jovens e o ensino recorrente*, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Lisboa.
- FERRÃO, J., (1995), *Caracterização regional dos factores de abandono e insucesso escolar nos 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico*, PEPT 2000, Ministério da Educação, Lisboa.
- FERRÃO, J. HONÓRIO, F. (coords) et al., (2000), *Saída prematura do sistema educativo : aspectos da situação, causas e perspectivas em termos de emprego e formação*, Observatório do Emprego e Formação Profissional, Coleção Estudos e Análises n.º 36, Lisboa.
- FERRÃO, J. ; ANDRÉ, I.M. ; ALMEIDA, A.N. (2000), “Abandono escolar precoce : olhares cruzados em tempo de transição”, *Sociedade e Trabalho*, n.º 10, Ministério da Trabalho e da Solidariedade, DEPP, Lisboa.
- GILARDI, F. ; SPALLAROSSA, C. (1983), *Guia para a Organização da Escola*, Ed. ASA.
- KAUFMAN, Ph ; KNOW, J. ; KLEIN, S. ; CHAPMAN, Ch., (2000), *Dropout rates in the United States: 1999*, EUA Department of Education, National Center for Education Statistics, NCES 2001-022, by Washington DC.
- KIMBERLY, A., (2000), “L'enfance et la jeunesse à risqué: quelques perspectives conceptuelles”, in *Pan-Canadian Education Research Agenda Children and Youth at Risk*, Ottawa, April 6-7, 2000.
- MADUREIRA PINTO, J. (1999), “A escola no mundo do trabalho” in *Construir uma escola Inclusiva, II Forum da Comunidade Educativa de Vale de Campanhã*, Porto, Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã.
- MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento, (2000), *Instrumentos para o Reordenamento da Rede Educativa*, Lisboa.
- NÓVOA, A., (1990), *Análise da instituição escolar: relatório da disciplina de análise da instituição escolar*, Lisboa, Universidade de Lisboa
- SALL, H.N.; KETELE, J.-M. (1996), *Évaluation du rendement des systèmes éducatifs: approches conceptuelle et problématique*, Mesure et Évaluation.
- SECRETARIADO ENTRECULTURAS (1999), *Indicadores para o Ensino*, Presidência do Conselho de Ministros – Ministério da Educação, Lisboa
- TOMPKINS, R. ; DELONEY, P., (1994), *Rural Students at Risk in Arkansas, Louisiana, New Mexico, Oklahoma, and Texas*, Southwest Educational Development Laboratory.
- TRUDEL, M.; PUENTES-NEUMAN, G., (2000), “The Contemporary Conceptions of the At-Risk Child: Theoretical Models and Preventive Approaches in Early Childhood”, in *Pan-Canadian Education Research Agenda Children and Youth at Risk*, Ottawa, April 6-7, 2000.
- TRUNIGER, M.; et al., (2001), *Promotion de la réussite scolaire et de l'égalité des chances en éducation. Assurer la qualité des classes et des écoles hétérogènes sur les plans linguistique, social et culturel*, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), Berne.
- WOTHERSPOON, T.; SCHISSEL, B., (2000), “Désignation des enfants et des jeunes à risque et l'éducation des groupes de différentes cultures: une affaire risqué?”, in *Pan-Canadian Education Research Agenda Children and Youth at Risk*, Ottawa, April 6-7, 2000.