



Departamento de Sociologia

Trajectórias escolares em meio popular urbano: estudo de caso

Paula Maria Santos Cabral Kopke Túlio

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Educação e Sociedade

Orientadora:
Doutora Madalena Matos, Professora auxiliar
ISCTE-IUL

Outubro, 2010

RESUMO

A presente investigação tem como base a análise de percursos escolares vividos por crianças de um meio popular em Lisboa

O objectivo é analisar as trajectórias escolares nos três ciclos de ensino obrigatório para compreender e explicar o sucesso ou insucesso escolar vividos neste contexto social.

Quis-se analisar a questão do (in)sucesso escolar tendo por base um estudo de caso que melhor permitisse, através de uma observação casuística e longitudinal, articular os efeitos do contexto socioeconómico da família com os efeitos propriamente escolares: “efeito escola” e “efeito turma”.

Optou-se, assim pela análise e acompanhamento das trajectórias de uma coorte de alunos nascidos em 1994, desde a sua entrada no primeiro ano de escolaridade no 1º ciclo, em 2000-01, até ao final do ano lectivo 2008-09, num agrupamento escolar que serve a população de um bairro de habitação social de Lisboa.

Palavra chave: educação; desigualdades sociais, percursos escolares, sucesso e insucesso escolar, trajectórias escolares, efeito de turma, efeito de escola.

ABSTRACT

This research is based on analysis of school courses experienced by children from a popular medium in Lisbon.

The aim is to analyze the school trajectories in three cycles of compulsory education to understand and explain the success or failure rates experienced in social context. I wanted to explore the issue of (un) success based on a best case study that would allow, through an observation sample, and longitudinal joint effects of the economic circumstances of families with the proper school purposes, "school effect" and "class effect".

We opted for the monitoring and analysis of the trajectories of a cohort of students born in 1994, from entering the first grade in the 1st cycle in 2000-01, by the end of the academic year 2008-09, a school group that serves a population of a social housing district of Lisbon

Key words: education, social inequality, school careers, success and failure at school, school trajectories, the effect of class, the effect of school.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que no percurso deste trabalho comigo se cruzaram e com quem tive o privilégio de aprender e estender horizontes. Especialmente, gostava de salientar os que mais directamente contribuíram para a consecução desta tarefa:

Director, Professores e Pessoal Administrativo da Escola Básica que forneceu toda a informação necessária para que este trabalho pudesse ser executado. Nomeadamente aos professores Ivan Ivanov, Dulce e Hermínia pela sua abertura, confiança e disponibilidade.

À Prof. Teresa Seabra, coordenadora da IV Edição do Mestrado em Educação e Sociedade, pela sua disponibilidade, constante apoio, atenção e incentivo.

À Prof. Madalena Matos pela orientação, assertividade, conselhos e disponibilidade.

A todos os professores da IV Edição do mestrado em Educação e Sociedade pelos ensinamentos e oportunidade reflexiva que promoveram sobre contextos e problemáticas da sociedade em geral e da Sociologia da Educação em particular.

À Escola Secundária D. Dinis, aos seus professores e alunos, com quem ao longo de vinte anos tenho tido o privilégio de conviver diariamente, permitindo-me experienciar e partilhar as suas alegrias, anseios e angústias, tornando-me mais sensível às problemáticas do ensino e da educação mas, também muito mais rica como pessoa.

Um agradecimento muito especial aos meus colegas de mestrado que nos momentos de maior cansaço me incentivaram e nunca deixaram que o esmorecimento vencesse. Com um carinho muito especial ao Tiago Caeiro, à Luísa Coutinho e à Próspera.

Por fim, mas na origem de tudo o que faço, aos meus pais Heitor e Felismina, e filhos Maria Ana e Tiago, Jerónimo e Maria Teresa, pelo seu incondicional apoio, paciência com que me acarinham diariamente, pelo tempo que lhes roubei de atenção e em particular por todo o incentivo nestes anos de mestrado.

ERRATA

Pag.	Onde se lê...	Deve ler-se
2	(Nogueira, 2005:x)	(Nogueira, 2005:572)
18	Profissionais Técnicos e Empregados 89,8%) ...	Profissionais Técnicos e Empregados (9,8%) ...
23	Quadro 4.3- Frequência dos Percursos perdidos por ano lectivos	Quadro 4.3- Frequência dos Percursos perdidos por ano lectivo
31	Dos alunos que retiveram no 2º ano, 60% (15/20) reprovou...	Dos alunos que retiveram no 2º ano, 60% (15/25) reprovou...
39	São na realidade o grupo mais penalizado pelo insucesso...	É na realidade, o grupo mais penalizado pelo insucesso...
42 Nota de rodapé 14	“Quantos Mundos há no Mundo? De Francisco Luís Machado	“Quantos Mundos há no Mundo?” de Fernando Luís Machado

INDÍCE

Introdução e contextualização do Trabalho	1
1. Construção de um Objecto de Investigação	
1.1 O papel da escola e a importância da escolaridade em meios populares	3
1.2 A dualidade da instituição escolar	4
1.3 Trajectória escolar e meios desfavorecidos	6
2. Metodologia	
2.1 Um estudo de caso	7
2.2 O estudo de uma coorte	8
2.3 Selecção do caso de coorte	8
2.4 Produção da informação	9
2.5 Limitações e potencialidades da metodologia adoptada	11
3. Apresentação das Informações Recolhidas e Caracterização da Coorte	
3.1 As escolas e a coorte	12
3.2 Características da coorte	13
3.3 O meio e as Famílias de origem	16
3.4 Resultados Escolares da coorte	20
4. Análise das Trajectórias da Corte	
4.1 Trajectórias perdidas	22
4.2 O sucesso e insucesso escolar na coorte	27
Conclusões	42
Bibliografia	44
Anexos	47

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 3.1. Nível de introdução dos pais e da mães da coorte.....	17
Figura 3.2. Categorias Profissionais das Famílias de Origem.....	18
Figura 3.3. Encarregados de Educação e grau de parentesco.....	19
Figura 4.1. Relação entre os Perfis de Sucesso dos alunos e as Escolas de origem do 1º Ciclo.....	34
Figura 4.2. O Sucesso/ Insucesso e a Escola de Origem do 1º ciclo	35
Figura 4.3. Diferentes níveis de Insucesso/sucesso e a Escola de Origem do 1º ciclo.....	35
Figura 4.4. Perfis de sucesso/Insucesso e Turmas frequentadas no 5º, 6º e 7ºano.....	36
Figura 4.5 Relação entre o grau de escolaridade das mães e o sucesso obtido na coorte..	37
Figura 4.6. Diferentes níveis de insucesso em relação ao nível de instrução da mãe.....	38
Figura 4.7. Perfis de sucesso/insucesso em relação aos níveis de instrução da mãe.....	38
Figura 4.8. Sucesso/insucesso em relação à categoria profissional do agregado familiar...	39
Figura 4.9. Diferentes níveis de insucesso em relação à categoria profissional do agregado familiar.....	39
Figura 4.10. Sucesso/Insucesso da coorte face à situação de trabalho da mãe.....	40
Figura 4.11. Sucesso/Insucesso da coorte perante mães activas ou domésticas em diferentes grupos de categorias profissionais, dos agregados familiares de origem.....	41

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 3.1. Distribuição das trajectórias por género em 2000-01 e 2008-09.....	13
Quadro 3.2.-Distribuição da coorte no 1º ano de escolaridade por estabelecimentos de ensino.....	14
Quadro 3.3. Distribuição da coorte por escolas frequentadas no final do seu percurso em 2008-09	15
Quadro 3.4. Tábua de Escolaridade da Coorte.....	21
Quadro 4.1. Distribuição das trajectórias perdidas por níveis.....	22
Quadro 4.2. Distribuição das Trajectórias perdidas por género.....	23
Quadro 4.3. Frequência dos percursos perdidos por ano lectivos.....	23
Quadro 4.4. Motivos da perda do percurso divididos por género.....	24
Quadro 4.5. Percursos perdidos por Níveis Escolares	24
Quadro 4.6. Nº de retenções registadas nos percursos perdidos	26
Quadro 4. 7. Tabela da Intensidade da Escolaridade na coorte, decomposta em função do número de anos de escolaridade utilizados para a conclusão de cada ciclo.....	28
Quadro 4.8.Grau de eficácia da coorte.....	30
Quadro 4.9. Distribuição das Retenções pelos níveis de escolaridade.....	31
Quadro 4.10. Cruzamento do Género com os Percursos de Sucesso/ Insucesso	33

INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO

O presente trabalho centra-se na análise dos percursos escolares de uma coorte de alunos, de um bairro de habitação social de Lisboa, ao longo dos três primeiros ciclos de escolaridade, num período compreendido entre os anos 2000 e 2010.

É objectivo deste trabalho analisar o sucesso/insucesso escolar de uma geração que, vivendo em meio urbano, tem características sociais relativamente homogéneas, associadas a um grupo de capital económico e cultural desfavorecido.

Se a escolaridade em meios populares tem sido, com alguma frequência e pertinência, um campo de estudo privilegiado da Sociologia da Educação (principalmente desde o terceiro quartel do sec. XX), são menos frequentes, em Portugal, os estudos longitudinais que nos permitem reconstituir trajectórias escolares individuais (Lopes, 2005).

Segundo Lopes (2005: 55), “este tipo de estudos revela-se de forte potencial explicativo, já que grande parte dos percursos escolares (...) são marcados pela conjugação dinâmica de factores cuja influência se vai exercendo cumulativamente.”

Ao serem estudados três ciclos de ensino sucessivos consegue-se “apreender a interacção de múltiplos determinantes, bem como a acção conjunta de factores, que se revelam particularmente nítidos nos pontos mais críticos das trajectórias, designadamente na transição entre ciclos, e especialmente, na forma mais ou menos bem sucedida como as transições têm lugar” (Lopes, 2005: 55).

Neste estudo de caso pretende-se também, retratar uma realidade actual, e a par, avaliar a *intensidade de escolaridade*¹ deste grupo, revelando-se alguns outros factores, que neste contexto (social, físico e temporal), se possam evidenciar como explicativos das trajectórias escolares – questões de género, efeito escola e efeito família. Ao mesmo tempo, pretendeu-se olhar para os fluxos escolares da coorte, de modo a avaliar o sucesso/insucesso nos diferentes níveis de escolaridade e ciclos do ensino obrigatório.

É acreditando na escola como instituição promotora de desenvolvimento social e cultural, capaz de provocar mudanças sociais globais e, até mobilidades ascendentes individuais, que se inicia esta análise. Ainda que, esta visão funcionalista, esteja (em parte) contrariada por múltiplos estudos empíricos, iniciados com o Relatório Coleman (1966) ou teorias como a da *Reprodução Social* de Bourdieu e Passeron, tão bem explanada em *Les Héritiers* (1964), onde

¹ *Intensidade de escolaridade* - Proporção de alunos da coorte que concluíram com sucesso os estudos que se propunham realizar – neste estudo de caso, a escolaridade obrigatória (9º ano)

a escola surge como um instrumento de reprodução social, perpetuadora de desigualdades sociais e não como alavanca de mobilidade social.

Porém, outros olhares sobre a escola valorizam também, o seu papel como elemento de inclusão social, face aos novos paradigmas sociais, económicos e culturais associados à modernidade, reconhecendo na escola “uma importância crescente como instituição de legitimação individual e de definição dos destinos ocupacionais” (Nogueira, 2005:572), valorizando-se a par, o seu lado “oculto” como espaço privilegiado de sociabilização onde se desenvolvem todo um conjunto de aprendizagens essenciais à vida, que não as exclusivamente formais.

Assim, o trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo discute-se o papel da escola nos meios mais desfavorecidos. No segundo capítulo aborda-se a metodologia adoptada, as limitações e constrangimentos do estudo. No terceiro caracteriza-se a coorte analisada e o espaço social e geográfico do conjunto de escolas onde se desenrolam as trajetórias escolares. No quarto capítulo apresenta-se a análise dos dados recolhidos e as suas diferentes combinações, com relevância para os resultados obtidos pelo cruzamento de variáveis com vista à identificação diferentes factores explicativos. Por fim, tenta chegar-se a algumas conclusões e revelam-se alguns subgrupos “tipo” das trajetórias da coorte estudada.

1. CONSTRUÇÃO DE UM OBJECTO DE INVESTIGAÇÃO: ORIENTAÇÕES TEÓRICAS

1.1.O papel da escola e a importância da escolaridade em meios populares

No início do sec. XX, Durkheim defendeu a escola pelo seu contributo socializador e pela sua função de espalhar valores no conjunto da sociedade, constituindo-se como um meio privilegiado para a formação de uma “consciência colectiva” e sendo em si, um princípio de integração social.

O decorrer do sec. XX, fez ainda crer que a gratuitidade e universalidade do sistema educativo permitiria uma igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, e assim, debelar-se-ia o problema das desigualdades sociais existentes, atribuindo-se a cada indivíduo a capacidade de ascensão social, baseada no seu mérito e na habilidade de saber “agarrar” a oportunidade que o Estado abria e concedia a todos de modo igual.

Posteriormente, em meados dos anos 50 com a teoria do *Capital Humano*, de Theodor Schultz, era na escola e nos processos de escolarização que residia toda a riqueza de um Estado, conferindo-se à escola um valor económico. Fundamentou-se que era através da existência de uma população escolarizada com conhecimentos, que a sociedade era capaz de accionar o motor económico, científico e inovador do progresso inerente à modernidade.

Com estas perspectivas, a escola é vista como um dos pilares estruturantes da sociedade e o crescimento dos níveis de escolaridade dos cidadãos a fonte de energia capaz de impulsionar mudanças sociais, económicas e culturais. Ao *capital humano* é também associado um valor social - *capital social* que, para além de promover crescimento económico à sociedade, é igualmente um bem pessoal que acompanha os indivíduos durante toda a vida e que de alguma forma influencia as suas trajectórias de vida e promove mobilidades sociais ascendentes.

Com a efectiva democratização da escola, a sua massificação (que provoca a expansão dos sistemas educativos), e consolidação, através de escolaridades obrigatórias cada vez mais prolongadas – introduções que em Portugal só pecaram por tardias (Machado e Costa: 1998) - geram-se transformações radicais nas sociedades e na própria escola e esta torna-se cada vez mais importante no quotidiano da vida moderna.

Porém, com a introdução no sistema educativo de novos públicos, até então dele arredados, questiona-se tudo o que até então a ele se alocava: progresso social, sucesso económico para o estado e mobilidade social aos cidadãos.

1.2.A dualidade da instituição escolar

Nos anos 60, o Relatório Coleman, as análises de Bourdieu e Passeron entre outros estudos, “contribuíram para desocultar mecanismos de selectividade escolar e social” (Sebastião, 2007: 281), revelando como o sistema escolar hierarquiza, selecciona e discrimina, sendo cruel para com as classes sociais mais desfavorecidas. O nível socioeconómico das famílias de origem dos alunos e o capital cultural que cada família oferece, é considerado como determinante no sucesso escolar.

O *capital cultural* pode ser consubstanciado de três modos: no estado incorporado, pelos valores apreendidos pela família que se pode expressar no domínio da linguagem utilizada, nos códigos e conhecimentos existentes; no estado objectivado, sob a forma de bens culturais com livros, pinturas...e que está directamente ligado à capacidade económica das família mas, também ao domínio incorporado para que haja apropriação simbólica destes bens; e no estado institucionalizado, através de diplomas de certificação escolar.

Desta forma, existem três valências associadas ao *capital cultural* mas, cada vez mais, se tem imputado uma “crescente saliência da importância dos factores culturais relativamente aos de ordem económica” (Seabra, 2009:86), exercendo-se esta influência ao nível do capital simbólico.

Diz Vasconcellos (2003:556)

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron desenvolveram uma análise muito aguçada do sistema de ensino como um importante sistema de auto-reprodução e de reprodução sociocultural, que elucidava as funções sociais da escola e da cultura, assim como as relações que existem entre a selecção escolar e a estrutura de classes da sociedade francesa. Ademais, ficava claro que, por meio do trabalho pedagógico realizado pelos docentes, do tipo de conhecimentos transmitidos e de critérios de avaliação fundamentados em dado tipo de expressão ou em práticas de linguagem próprias de certas categorias mais abastadas da sociedade, a escola exerce uma violência simbólica, por sua acção arbitrária, sobre as crianças oriundas dos meios desfavorecidos (Bourdieu & Passeron, 1970).

Estes estudos evidenciam portanto, as determinações da classe social de origem, revelando o papel basilar que o capital cultural simbólico das famílias tem nas trajectórias escolares dos alunos “em que a família leva à reprodução dos privilégios ou handicaps herdados, contrariando o projecto da escola libertadora e promotora de igualdades de oportunidades” (Almeida, 2006:113).

O peso da imposição dos valores da escola a grupos sociais, para os quais a escola não foi fundada, nem por quem é aplicada, revela-se na educação, uma violência simbólica na medida em que não se adaptam aos novos públicos e pelo contrário, os constrange e pune caso estes não se moldem e saibam responder às exigências de um modelo pré-concebido para uma “elite”.

Citando Seabra (2009:90) ”são as diferenças culturais entre a escola e os grupos sociais mais desfavorecidos que explicam o seu insucesso escolar” e

Nesta perspectiva analítica, a escola, ao ser enformada pela cultura das classes dominantes e ao não reconhecer legitimidade nem valor académico a modelos culturais diferentes do que adopta, penaliza os estudantes que são portadores de uma cultura familiar que é dissemelhante da cultura escolar”.

Porém, não só à escola é atribuída uma dimensão reprodutora e até excludente. Há quem nela valorize e lhe confira uma dimensão social, política e cívica importantíssima, reconhecendo nela um espaço privilegiado de formação, socialização e promoção de valores de cidadania. “A interacção entre as crianças, é para além, de uma condição fundamental do desenvolvimento de relações e de laços de sociabilidade (...) o espaço onde se estabelecem os valores e os sistemas simbólicos que configuram as culturas infantis” (Sarmiento, 2002:276).

É nesta dimensão que outros estudiosos olham a escola e lhe reconhecem um papel social: “pensar a escola como um elo de uma política social” (Sarmiento, 2002: 279), enfatizando o lado do “projecto político e da dimensão da inserção e participação social” (idem: 279/280), havendo necessidade de considerar a dimensão holística das crianças, promovendo-lhes saúde e bem-estar. Desta forma, a escola é considerada como um projecto político-pedagógico.

1.3 Trajectórias escolares em meios desfavorecidos

A questão do sucesso/insucesso escolar vs desigualdades sociais tornou-se central na Sociologia da Educação e estudos focalizados no sucesso, começaram a dar relevância a outras dimensões do problema e a outros factores justificativos que não sejam só os determinismos sociais.

Uma nova forma de ver a relação educação-sociedade veio revolucionar a sociologia da educação e despoletar toda uma nova abordagem ao problema.

Segundo Nogueira (2005:567) houve um “deslocamento do olhar sociológico das macro-estruturas para as praticas pedagógicas quotidianas” ou seja, “uma reorientação das análises e das metodologias de investigação, no sentido trabalhar mais sobre as esferas microscópicas da realidade social. Surgem novos enfoques e objectos”, tendo a sociologia começado a trabalhar as pequenas unidades de análise. “É nesse quadro que tem origem, na sociologia da educação, um novo campo de estudos que se ocupa das trajectórias escolares dos indivíduos e das estratégias utilizadas pelas famílias no decorrer desses itinerários escolares. Trata-se de um novo referencial de análise que ambiciona ir além da já clássica sociologia da escolarização – que fizera das desigualdades de oportunidades uma evidência -, tentando construir uma sociologia dos quotidianos e das experiências escolares”.

Henriot-Van Zanten (1988) fala mesmo de uma “transição de uma sociologia das desigualdades de educação, voltada para a análise de determinismos sociais e culturais, para uma sociologia que se interessa igualmente - mas não necessariamente de modo exclusivo - pelas estratégias individuais face à escolarização”.

Lahire explica mesmo o sucesso escolar com base nas características da organização familiar, nas interacções que se estabelecem entre pais e filhos (predominantemente a mãe), como estes objectiva ou subjectivamente desenvolvem condições e estratégias de sucesso, na possibilidade ou não, de transmitir e aceitar um capital herdado.

Neste processo complexo que é observar o sucesso/insucesso escolar, há assim a necessidade de cruzar alguns determinismos sociais com estratégias individuais desenvolvidas em determinados contextos sócio-económicos e efeitos da própria organização escolar. O estudo de trajectórias escolares permitirá pois clarificar como se articulam estes três domínios explicativos (os determinismos sociais/estratégias individuais/ efeitos da própria organização escolar).

METODOLOGIA

2.1. Um estudo de caso

O motor desta pesquisa foi, desde sempre, a curiosidade científica. Leccionando há mais de 20 anos numa escola secundária dum meio popular, contacto diariamente, com alunos que desafiam o interesse em desvendar a “caixa preta” que se entrepõe entre eles e a escola. Conhecer os caminhos por onde, e como, se desenvolvem os percursos escolares a montante, o que os impulsiona ou condiciona, o que lhes confere alicerces sólidos ou promove patamares, embora frágeis, pode constituir um levantar de véu que ajude a melhor compreender e lidar com uma realidade escolar no início do sec. XXI.

Conhecer, para tentar identificar factores explicativos de diferentes percursos escolares, no ensino obrigatório, vividos num meio popular, em Lisboa, é pois, o objectivo deste trabalho.

A abordagem ao problema através de um estudo de caso pareceu, desde logo, a forma privilegiada para alcançar o fim desta análise pois, como refere André (1984: 52), “o estudo de caso procura retratar a realidade de forma completa e profunda (...), tentando revelar a multiplicidade de dimensões presentes em cada situação”. É também, como refere Duarte (2008:125) “uma modalidade séria ao alcance dos poucos recursos de um investigador individual em trabalho académico” Bell (1993) adianta ao referir que, a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso. O facto do conhecimento gerado por um estudo de caso ser “único” e “singular” segundo André (1984: 52), não invalida que se possam fazer generalizações (Duarte 2008). Mesmo “com certos estudos de caso onde ‘não se chegue a uma compreensão inteiramente nova, mas a uma compreensão mais precisa’ ” (Duarte 2008: 123 citando Stake 2005: 20). Pode também, atribuir-se ao estudo de caso um contributo válido para um maior e mais profundo conhecimento de um fenómeno ou problema, pois tal como refere Miallaret (1985: 87) citada por Duarte (2008: 114) «cette méthode peut jouer un rôle très important dans le développement d’une science puisqu’elle apporte à celle-ci des matériaux sur lesquels pourront être greffées d’autres recherches »

2.2 O estudo de uma coorte

A opção de estudar uma coorte, definida pelo ano de nascimento (1994), teve o propósito de ir ao encontro de um critério de rigor que uma investigação sobre trajectórias escolares possibilita. Como refere Matos et. al. (2003: 25) “ os estudos de ‘coortes’ são sem dúvida os mais fiáveis em termos de resultados”. Também Mendes (2008) refere que a análise de coortes permite, no caso específico do sucesso/insucesso escolar: uma análise mais rigorosa; constatar o efeito de mobilidade; captar a existência de casos de insucesso não revelado pela taxa de sobrevivência; observar a existência de abandono.

Analisaram-se então, as trajectórias escolares no ensino obrigatório na globalidade do percurso e por ciclos de ensino, o sucesso/insucesso registado, levantaram-se hipóteses de abandono para alguns casos perdidos e constataram-se mobilidades geográficas, estratégicas e de sistemas de ensino. A par, tentou-se distinguir alguns efeitos de família de origem, efeitos de escola e de turma na sequência do estabelecimento de ensino frequentado no 1º ciclo e, efeitos do próprio percurso (quer cumulativos quer consequenciais).

2.3 Selecção do caso e da coorte

Iniciou-se esta pesquisa definindo a região de Lisboa a observar. Se a prática escolar me deu a conhecer empiricamente diferentes contextos populares em Lisboa, a leitura da Carta Educativa de Lisboa (2008), através da caracterização social dos agrupamentos de escola e das escolas neles inseridas, levou-me a fixar uma região que detinha os requisitos inicialmente propostos. O facto da área inicialmente apontada ter essencialmente constituída por bairros de realojamento social e bairros operários, constituía a garantia de me encontrar perante populações de níveis socioeconómicos débeis e de cariz popular.

Posteriormente, estabeleceram-se contactos directos com elementos das escolas básicas (professores, funcionários e dirigentes escolares), dessa área. Seguidamente, recorreu-se a conversas com informantes privilegiados (Vogal da Educação da Junta de Freguesia e professoras do 1º ciclo). Só posteriormente a estas diligências, foi possível determinar temporal e espacialmente a área específica de análise. Este facto prendeu-se, com a dificuldade em encontrar registos organizados nos estabelecimentos de ensino do 1º ciclo, que se reportassem a anos tão recuados como aqueles que inicialmente desejávamos (1996, 1997).

A decisão da coorte e dos estabelecimentos de ensino envolvidos, foi então orientada pela existência ou não, de arquivos que permitissem o acesso à informação necessária para

que se conseguisse desenvolver um trabalho onde houvesse a possibilidade de um real acompanhamento de trajectórias escolares.

Assim, o ponto de partida para a constituição da coorte, foi primeiro resultado da definição do espaço a observar: uma escola sede de agrupamento de Escolas Básicas do 1º, 2º e 3º ciclo, num bairro de habitação social de Lisboa. Nesta, um grupo restito de alunos: os nascidos em 1994 pois, desta forma, garantir-se-ia para todos o mesmo ano de início de percurso, 2000-01. Foi este o modo de acautelar que a análise se faria para alunos pertencentes a um mesmo espaço físico, social e temporal.

2.4. Produção da informação

Alguns pressupostos orientaram desde o início a recolha inicial dos dados.

Na recolha de dados sobre as trajectórias escolares, utilizou-se um método intensivo, com um procedimento indirecto. A investigação documental foi desenvolvida em diferentes momentos e situações e a partir de um leque diversificado de fontes: listas de matrículas e turmas, pautas de classificação ou registos biográficos. Sempre com o mesmo fim, o de conseguir ter uma visão mais completa possível e abrangente das situações em análise.

Inicialmente previa-se complementar e concluir o estudo com um conjunto de entrevistas a casos identificados como “trajectórias tipo”, o que permitiria desvendar o relacionamento existente entre a família e a escola e acrescer a imagem que os próprios actores têm de todo o processo em que estão envolvidos. Esta segunda etapa da investigação conferiria à pesquisa uma dimensão qualitativa e mais rica que porém, não foi concretizada. Duas razões assistiram a este facto: a primeira pela riqueza da informação documental recolhida que era já suficiente para explorar o campo e produzir resultados que se consideram pertinentes relativamente aos objectivos anunciados e a segunda, por razões pragmáticas de tempo da investigação (esta recolha documental consumiu os meses previstos para o trabalho de recolha de informação).

Tentou-se assim, reconstituir sistematicamente todo o período de escolaridade entre o primeiro ano de entrada na escola e o último ano de escolaridade obrigatória - 9ºano, calendarizado entre o ano lectivo de 2000-01 (ano de entrada no 1º ano para a coorte seleccionada) e o ano 2008-09 (ano terminal da escolaridade obrigatória para o grupo em questão). Por uma questão de pertinência, face aos resultados obtidos, e porque houve a possibilidade de estender temporalmente a recolha de informações, foram também introduzidos dados relativos ao ano de 2009-10, para os alunos que ainda não tinham

conseguido concluir a escolaridade obrigatória, possibilitando desta forma, completar trajectórias em suspenso no estudo em análise.

Tendo em vista os objectivos do estudo, reteve-se como variáveis instrumentais de caracterização e conhecimento das trajectórias, as seguintes:

- *o sexo dos alunos*, que introduz características do género significativas na análise dos percursos escolares;
- *os anos de matrícula* nos diferentes anos de escolaridade, que permitem identificar situações de retenção, a ocorrência de eventuais de quebras na sequência, rupturas ou processos de mobilidade entre escolas ao longo das trajectórias;
- *o estabelecimento escolar frequentado* no 1º ciclo que possibilita considerar alguns efeitos de escola.
- *carácter público ou privado do estabelecimento escolar de 1º ciclo*, o que permite considerar efeitos de sistema de ensino e estratégias das famílias.
- *a turma* a partir do 2º ciclo, o que também permite considerar alguns efeitos de escola
- *as classificações* (de exame e final) atingidas no término da escolaridade obrigatória às disciplinas de Português e Matemática, de modo a poder avaliar o sucesso obtido;
- *níveis de instrução, profissão e situação face ao trabalho* dos pais ou encarregados de educação, indicadores socioeconómicos que de algum modo categorizam o nível económico e permitem também, avaliar o capital cultural da família de origem, possibilitando a identificação de diferentes grupos sociais presentes.
- *identificação dos encarregados de educação*, de modo a compreender sobre quem incorre a responsabilidade da educação destes alunos

Por fim, sempre que existiam dados, registaram-se também características particulares do contexto familiar ou escolar, momentos críticos vividos, ou situações específicas escolares (indisciplina, absentismo, resultados escolares), de modo a complementar a informação e ajudar a uma melhor compreensão de algumas trajectórias.

O modo como se conseguiu construir e sistematizar esta informação permitiu não só um estudo qualitativo dos percursos mas, também possibilitou uma análise quantitativa destes. Para a caracterização das variáveis e análise das trajectórias utilizou-se um método quantitativo linear, para observar efeitos de escola e família usou-se o sistema operativo SPSS no cruzamentos e correlações de diferentes variáveis.

Definição de critérios de sucesso/Insucesso

Se o critério de classificação das trajectórias com sucesso foi simples de formular, e foi associado a todos os percursos que concluíram o 9ºano de escolaridade sem qualquer retenção, para as trajectórias de insucesso (aquelas que apresentam retenções), vários critérios de classificação e hierarquização deste mesmo insucesso foram postos em questão.

Deste modo, foram utilizados dois critérios de análise para o insucesso, consoante a pertinência de abordagem ao problema. Um critério, onde o foco de atenção se concentrou unicamente no número de retenções ocorridos (uma retenção; duas retenções; três ou mais retenções) indiferentemente do ano ou ciclo onde tivessem ocorrido; outro critério, mais fino e que permite uma análise mais pormenorizada, classificou as trajectórias de insucesso consoante o ciclo de retenção (uma retenção no 1º ciclo; uma retenção no 2º ou 3º ciclo; duas ou mais retenções no 2º e 3º ciclo; duas ou mais retenções no 1º ciclo).

2.5. Limitações e potencialidades da metodologia adoptada

Se a concreta, profunda e sistemática observação das trajectórias escolares, permitida pela adopção desta abordagem e metodologia, salvaguarda o rigor e o real valor dos conceitos e problemas analisados, permitindo distinguir pormenores que outras análises quantitativas mais abrangentes não possibilitam ou mascaram, tais como situações de abandono escolar, efeitos de escola ou outras situações ocultas. Este tipo de pesquisa e observação de um problema, deixa também, ao investigador um oceano múltiplo de materiais empíricos que exigem uma capacidade de selecção, nem sempre fácil, face à pertinência e possibilidade de tratamento de um enorme manancial de informação.

Por outro lado, alguns autores limitam sempre a validade da análise de um estudo de caso ao universo observado. No entanto, tal como referem Duarte (2008), permite generalizações de diferentes ordens ou, segundo André (1984: 53), este tipo de pesquisa também deixa “margem a múltiplas interpretações” e, (...) “assume-se que os leitores vão poder desenvolver as suas próprias análises e que estas podem ser tão significativas quanto as do pesquisador”.

3. APRESENTAÇÃO DAS INFORMAÇÕES RECOLHIDAS E CARACTERIZAÇÃO DA COORTE

3.1. As Escolas² e a Coorte

Estudar percursos escolares ao longo de três ciclos de ensino, tendo como ponto de partida, não uma escola, mas uma área de residência associada a características sociais da população e um ano de nascimento (1994), implica obrigatoriamente, o envolvimento de várias escolas.

Sendo a área residencial seleccionada populosa e extensa territorialmente, tem nela inserida vários agrupamentos de escolas³. Optou-se por fixar o estudo a um dos agrupamentos, que tem sede numa escola de 2º e 3º ciclos e a ela estão associadas mais duas escolas de 1º ciclo.

No entanto, surgem neste estudo percursos que passam por outras escolas fruto da liberdade de escolha, mobilidade ou estratégias familiares. Encontram-se percursos de alunos oriundos quer de escolas privadas do 1º ciclo, quer de outras escolas públicas da freguesia, ou fora dela. Todas estas escolas servem de base de recrutamento de alunos da escola do 2º ciclo do agrupamento seleccionado. Do mesmo modo, os alunos que passam pelo agrupamento, têm a hipótese de terminar a sua escolaridade obrigatória em outros estabelecimentos de ensino, como é o caso de escolas secundárias com 3º ciclo, abrindo-se o leque de escolas frequentadas pela coorte também a jusante.

Desta forma, os percursos estudados percorrem várias escolas mas, têm todos como “plataforma giratória” a escola de frequência do 2º ciclo. Denominou-se, para conforto interpretativo, a escola do 2º e 3º ciclo, sede do agrupamento estudado, como Escola A.

As diversas escolas de 1º ciclo foram agrupadas em 5 categorias:

Escola 1A- uma das duas escolas básicas de 1º ciclo integrada no agrupamento;

Escola 2A- segunda escola básica de 1º ciclo pertencente ao agrupamento;

Escola 3 – escola pública que se destaca pelo volumoso contributo de percursos, pertencendo ao mesmo meio popular mas que não faz parte do agrupamento seleccionado;

Escolas Privadas - todas as escolas do 1º ciclo cujo sistema não é público;

² Neste estudo optou-se pela reserva de identidade das escolas tendo-se recorrido a uma nomenclatura alfabética à frente apresentada.

³ Entenda-se agrupamento de escolas o definido no Decreto-lei nº 115/98, de 4 de Maio, que refere: “é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração, podendo integrar estabelecimentos de educação pré-escolar de um ou mais ciclos de escolaridade do Ensino Básico”

Escolas Públicas de outras freguesias - todas as escolas do 1º ciclo públicas mas que não pertencem à freguesia analisada;

Paralelamente à Escola A, há ainda uma Escola Secundária com 3º ciclo, identificada como Escola B, que em alguns casos se mostra alternativa à Escola A, para conclusões de algumas trajectórias observadas.

3.2. Características da Coorte

São 112 a totalidade de trajectórias acompanhadas sequencialmente desde 2000-01, ano em que as crianças nascidas em 1994 dão entrada na escolaridade obrigatória, e o ano lectivo 2008-09 que se perspectivou como o último, para cumprimento deste ciclo de estudos.

Género

Em relação ao género observa-se que 68 percursos (60,7% dos 112 iniciais), pertencem ao género masculino e 44 (39,3%), correspondem a percursos femininos. Revela-se logo, um desequilíbrio de género desde o início do percurso e que se irá manter até final das trajectórias em 2008-09 (Quadro 3.1).

Quadro 3.1.- Distribuição das trajectórias por género em 2000-01 e 2008-09

	2000-01		2008-09			
			Trajectórias acompanhadas na íntegra		Trajectórias Perdidas	
	Nº Abs.	%	Nº Abs.	%	Nº Abs.	%
Rapazes	68	60,7	57	60,0	11	64,7
Raparigas	44	39,3	38	40,0	6	35,3
Pop. Total	112	100,0	95	100,0	17	100,0

Escolas no início do percurso

Consequência da metodologia adoptada na construção da coorte, há uma grande diversidade de escolas de 1º ciclo como ponto de origem. A cada escola corresponde um número diferente de casos observados (Quadro 3.2).

Quadro 3.2.-Distribuição da coorte no 1º ano de escolaridade por estabelecimentos de ensino.

	Nº	%	% Cumulativa
Escola 1A	42	37,5	37,5
Escola 2A	19	17,0	54,5
Escola 3	23	20,5	75,0
Escolas Públicas de outras freguesias	12	10,7	85,7
Escolas Privadas	12	10,7	96,4
Escolas Desconhecida	4	3,6	100,0
Total	112	100,0	

Em termos gerais, a Escola que revela ter mais peso na coorte é a 1A que, somada à outra escola do agrupamento (2A) perfaz 54,5% dos casos seguidos, pouco mais de metade da totalidade da coorte analisada.

O contributo da escola 3 (23 trajectórias) é também significativo, suplantando o número de casos da escola 2A. Sendo a Escola 3 pública e inserida no mesmo espaço geográfico, pertence a outro agrupamento.

O peso das escolas privadas embora, pouco significativo não é desprezável (12 casos).

Esta mobilidade de alunos entre agrupamentos é interessante e revela uma certa “promiscuidade” e complementaridade entre agrupamentos de escolas do ensino básico, ultrapassando a lógica de gestão territorial escolar e possibilita uma análise, de efeito de escola, em relação ao estabelecimento de ensino frequentado no 1º ciclo e ao sucesso/insucesso registado⁴ que se tornará interessante avaliar no capítulo seguinte.

Observando a proveniência de percursos femininos ou masculinos com origem em escolas privadas, verifica-se que eles estão em igualdade. Da totalidade de percursos oriundos das escolas privadas (12), seis correspondem a percursos femininos e seis a masculinos. O que pode revelar uma igualdade de tratamento das famílias quanto ao género, realidade cada vez mais assumida na modernidade, principalmente se a esta observação associarmos as categorias profissionais das famílias de origem, verificando-se que estas são predominantemente pessoal de serviços, segurança e comércio.

Se se tiver em conta o contributo das escolas públicas quanto ao género, verifica-se que há um maior peso de meninos (62) do que meninas (38) e que este desequilíbrio é

⁴ Somente para o 1º ciclo pois, devido à selecção efectuada no início do 2º ciclo aos alunos oriundos de outros estabelecimentos de ensino que não os pertencentes ao agrupamento, ”inquina” a análise que se possa estender a outros ciclos de ensino.

bastante significativo, o que pode evidenciar na globalidade da coorte, uma diferença de atitude quanto à opção do ensino público ou privado logo desde o início da escolaridade, consoante o género.

Porém, a importância da escola pública nas trajetórias analisadas (mais de 85%) é uma evidência, em oposição ao reduzido número de percursos que têm início em escolas privadas (10%). Este facto, não pode ser interpretado de modo isolado e sem que se relacione com as características da população da área em estudo (meio popular).

Sem querer justificar a opção pela escola privada neste contexto (até porque pode haver múltiplas razões subjacentes a esta opção), não nos podemos esquecer que as famílias, mesmo tendo poucos recursos económicos, são confrontadas no 1º ciclo, com o problema da guarda das crianças, a que a escola pública da época, não era capaz de dar resposta satisfatória⁵. A vida urbana exige às famílias jornadas laborais prolongadas e está também a ela associada, um maior isolamento intergeracional e débeis sistemas de vizinhança. Todos estes factores, a par de tantos outros, podem justificar a opção de uma escolaridade num sistema privado durante o 1º ciclo que, logo no 2º ciclo é abandonada por existir uma maior autonomia da criança, ao mesmo tempo que os tempos curriculares são acrescidos e há um prolongamento dos tempos escolar.

Escolas no final do percurso -2008-09

Quadro 3.3. Distribuição da coorte por escolas frequentadas no final do seu percurso em 2008-09

	Escola A	Escola B	Trajectórias perdidas	Total
Nº Abs.	86	9	17	112
%	76,8	8,0	15,2	100,0

Analisando a distribuição da coorte no final do seu percurso (Quadro 3.3), constata-se que maioritariamente os percursos terminam a sua trajetória de 9 anos de escolaridade obrigatória na Escola A – 86 das trajetórias. Só nove terminam na Escola B, podendo esta mobilidade corresponder a uma opção das famílias em antecipar a entrada na escola que permitirá a transição e frequência para o ensino secundário ou profissional ou, a uma alteração de sistema de ensino para os Cursos de Educação e Formação (CEF).

Em síntese, há uma multiplicidade de escolas de 1º ciclo envolvidas nas trajetórias da coorte a montante da Escola A. Duas pertencem ao agrupamento seleccionado e

⁵ O ano a que se reporta a observação é 2000-01, muito antes da entrada em vigor das AEC no 1º ciclo, que só foram introduzidas em 2005

contribuem com 61 dos percursos analisados mas, há muitos outros trajectos (51) que não se iniciam no agrupamento seleccionado. Destes percursos, 23 decorrem de uma escola pública, que se insere no meio e pertence à mesma freguesia embora, pertencendo a outro agrupamento de escolas que não o escolhido; outras inserindo-se neste meio são escolas privadas ou semi-privadas, desenrolando-se nelas 12 percursos durante todo o 1º ciclo. As restantes trajectórias (16) são oriundas de diversas escolas públicas mas, com diferentes origens geográficas. Este facto, vai permitir analisar alguns efeitos de escola e sistemas de educação. A jusante, o número de trajectórias que transitam para fora do agrupamento é pouco significativo, confirmando que a maioria dos percursos vão ter lugar na Escola A, durante todo o 2º ciclo e 3º ciclo.

3.3. O Meio e as Famílias de Origem

Para caracterizar o meio e as famílias de origem do ponto de vista socioeconómico, utilizaremos primeiramente os elementos descritivos da Carta Educativa de Lisboa de 2008 que reflecte o conhecimento actual sobre a rede educativa existente e que, pela sua importância, também serviu de base à selecção da área geográfica onde se quis desenvolver este estudo. Assim, diz a Carta Educativa de Lisboa de 2008: “Em termos residenciais esta área apresenta singularidades” e “Globalmente, verifica-se a existência de famílias desestruturadas e desfavorecidas do ponto de vista socioeconómico (...) registando-se uma percentagem de 57% de alunos carenciados.” Especificando as características sociourbanísticas de cada uma das escolas de 1º ciclo mais significativas nesta coorte, ainda a mesma fonte escreve: “a área de influência da ...(Escola 3)⁶ regista forte presença de edifícios de realojamento, com significativo número de famílias pouco estruturadas e com reduzidas expectativas face ao percurso escolar das crianças” ... a Escola 2A é caracterizada como recebendo alunos de 2ª e 3ª geração, oriundos de famílias de bairros operários e por fim, relativamente aos alunos que frequentam a escola 1A o mesmo documento refere “estes (alunos) são provenientes dos bairros de habitação social ...(relojamento local, integrando habitantes deslocados de outras zonas da cidade, a quem foi atribuída casa) ”.

⁶ Os nomes das escolas foram substituídos pela nomenclatura atrás indicada.

De modo a fazer uma caracterização social individual de cada uma das trajetórias da coorte, recolheu-se informação relativa aos níveis de instrução dos pais (Fig.3.1.) e registou-se as categorias profissionais das famílias de origem. (Fig.3.2.)⁷

Nível de Instrução das famílias de origem

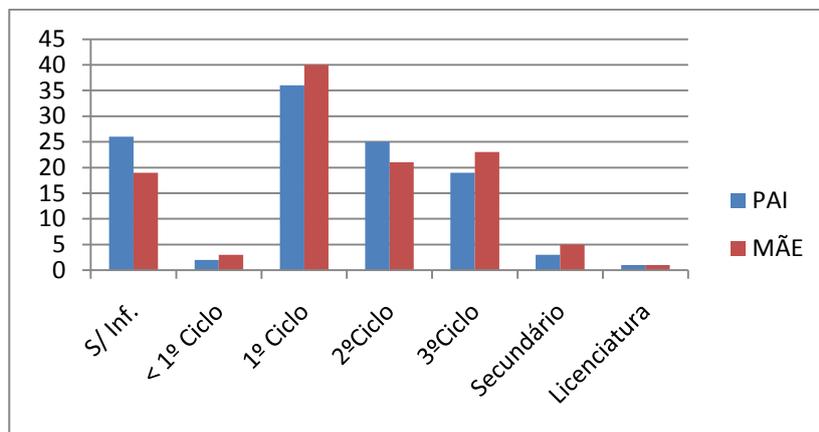


Fig. 3.1. Nível de Instrução dos pais e mães da coorte

É evidente a baixa escolarização dos progenitores:

- o nível de instrução mais comum é o 1º ciclo, quer para o pai quer para a mãe
- mais de 50% das famílias de origem destes alunos não têm mais do que o 2º ciclo (tendo-se ainda encontrado progenitores que não sabem ler nem escrever);
- para 75% das trajetórias o grau de instrução dos progenitores não ultrapassa o 3º ciclo.
- menos de 5% das trajetórias apresentam famílias de origem com níveis de instrução associados ao ensino secundário e de todas as trajetórias analisadas, há um aluno que concentra nele os únicos dois progenitores que possuem graus de instrução superior.

...estes dados revelam e comprovam a debilidade sociocultural da população em estudo.

Estamos perante uma coorte cujas famílias de origem têm muito baixos níveis de instrução, cujos percursos escolares foram curtos e onde a imagem que têm da escola, pode influenciar determinantemente a forma como estes alunos interpretam e sentem a escola: quer no sentido de a valorizarem e verem nela o instrumento de ascensão social e económica a que os pais não tiveram acesso ou se culpabilizam por não ter tirado partido ou, quer pelo contrário, associando-lhe um baixo valor e conjecturando um distanciamento face às

⁷ Todos os dados utilizados na construção das figuras existentes ao longo do trabalho podem ser consultados nos quadros em anexo.

dificuldades nela encontradas. Tal como refere Antunes (2008: 18) citando Lahire é “ da interação entre os contextos escola e família, que resultam formas de socialização que se completam ou (...) conflituam, segundo Lahire, o sucesso ou insucesso escolar vai depender da especificidade de cada individuo e dos diversos contextos que o envolvem”, daí a importância da visão que os pais têm da escola para o desenvolvimento de uma relação aluno/escola facilitadora e valorativa ou pelo contrário de resistência, desdém ou mesmo conflituosidade.

Categorias Profissionais das famílias de origem da coorte

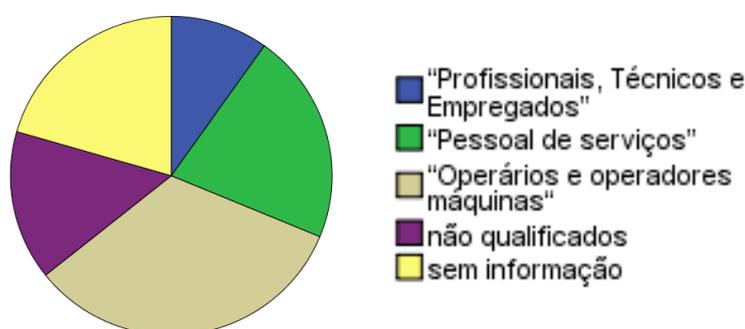


Fig. 3.2. Categorias Profissionais das Famílias de Origem

Atendendo às categorias profissionais da família de origem, e utilizando para estas a nomenclatura existente na Classificação nacional das profissões (INE, 1994)⁸, encontraram-se predominantemente famílias assalariadas integradas em categorias profissionais como: *Profissionais, Técnicos e Empregados* (9,8%) *Pessoal de Serviços, Segurança e Comércio* (21,4%), *Operários e Operadores de Máquinas* (33%), ou a *Não Qualificados* (15,2%)⁹.

Tendo em consideração o peso da “herança” quer do “capital cultural” defendida por Bourdieu e Passeron ou da “herança social” referida por Boudon (1981) - onde um dos factores determinantes do sucesso escolar pode ser atribuído “à categoria socioprofissional do pai, que pode influenciar directa, positiva ou negativamente o (in)sucesso escolar” Antunes (2008:13), o panorama testemunhado pelos dados recolhidos, vêm comprovar o enquadramento social desta coorte, nas classes populares urbanas, predominantemente

⁸ A Classificação nacional das profissões é do INE: <http://www.ine.pt/prodserv/nomenclaturas/CNP1994.asp>

⁹ Por uma questão de significado estatístico e em consequência da multiplicidade de categorias encontradas, procedeu-se a uma associação de categorias, aglutinaram-se: “Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas” com “Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio”, outro grupo resulta da associação dos “Operários, Artífices e Trabalhos Similares” com os “Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem”

dependentes de trabalho assalariado, com níveis de instrução baixos e enquadra-la num dos grupos mais débeis perante o sucesso escolar.

Estas características vão precisamente ao encontro de um dos requisitos iniciais do trabalho: estudar trajectórias escolares numa coorte de meio popular urbano.

A relevância de ausência de informação

O elevado número de casos onde não há qualquer registo sobre a instrução, categoria profissional dos pais ou até a sua identidade, mostra em si as vulnerabilidades sociais e familiares desta coorte. É revelador ser esta ausência, muito mais frequente em relação a informações dos pais (27) do que das mães (19). Este facto demonstra também, a iliteracia existente e pode levantar a suspeita sobre situações de monoparentalidade que são igualmente, condições de fragilidade condicionadoras do sucesso escolar como refere Esping-Anderson e Bruno Palier (2008), por mais medidas de equidade que o Estado possa accionar.

Os Encarregados de Educação da coorte

A observação de quem são os encarregados de educação tornou-se assim, uma necessidade e pensa-se que pode ajudar a compreender melhor as situações destas crianças.

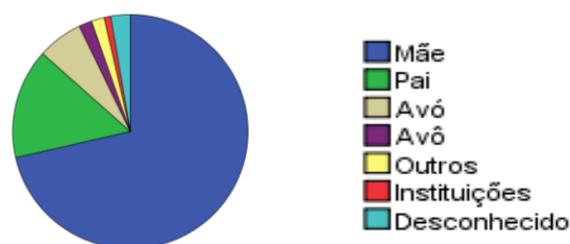


Fig.3.3. Encarregados de Educação e grau de parentesco

Quando analisado o grau de parentesco dos Encarregados de Educação, verifica-se que em 15 casos (13,4%) não são os progenitores os responsáveis pela educação dos alunos da coorte, sobressaindo neste conjunto as avós. Mas, o que se realça desta análise são os 80 casos (71,3%) em que a responsabilidade da educação escolar cabe, formalmente, às mães. A hegemonia de mães encarregadas de educação, comparativamente com o número de pais que assumem ser os responsáveis (15,2%), mostra como o encargo da educação dos filhos é, hoje em dia, formal e informalmente, assumido pelas mães.

Se em meados do sec. XX a família fundada em torno do patriarca o fazia assumir as responsabilidades da educação dos filhos no círculo extra doméstico (pelo menos formalmente), actualmente observa-se que houve uma alteração de quem desempenha esta função. A este fenómeno não serão estranhas reformulações e alterações que as famílias (principalmente as urbanas), tem vindo a sofrer e a solicitação crescente de uma participação mais activa dos encarregados de educação na escola, o que também exige, disponibilidade destes para a ela se deslocarem.

Estudos sociológicos sobre o sucesso/insucesso escolar em classes populares, como os de Lahire e outros, têm revelado a importância da actuação da família, e em particular da mãe, ao nível das esferas internas do quotidiano dos alunos e como práticas diárias podem ser determinantes no sucesso descoberto em meios “pouco prováveis” de o encontrar, como são as classes populares. Os dados encontrados nesta pesquisa vêm só, reforçar a importância da mãe na educação dos filhos e a assunção formal desta na sua condução mesmo em esferas exteriores à casa.

Outras informações possíveis

O facto de não existirem registos sobre o agregado familiar, não permite descortinar outras eventuais características relevantes, como é o caso do número de irmãos, e a importância da dimensão das fratrias no sucesso escolar que Boudon evidencia. Igualmente, a situação face ao emprego, seria um dado a considerar com bastante pertinência neste estudo de caso face à precariedade laboral que foi evidente durante o levantamento de informação.

Pontualmente, quando havia referência, registaram-se as situações de desemprego (9 casos) e reforma (5) mas, como uma característica meramente indicativa de um momento ou estado crítico, até porque sendo este trabalho uma análise que se prolonga no tempo, torna a sua validade muitas vezes transitória no que diz respeito ao desemprego. Todos os condicionalismos mencionados surgem, pelo facto de se ter utilizado como fonte de informação os registos das fichas dos alunos que são, muitas vezes, preenchidas no início dos percursos escolares e carecem de uma actualização sistemática.

3.3. Resultados Escolares da Coorte

A coorte analisada inicia-se com base em 112 percursos porém, ao longo dos dez anos estudados, entre 2000-01 e 2009-10, perde-se o rasto a 17, o que corresponde a 15,2% dos percursos inicialmente recolhidos. O Quadro 3.4 sintetiza e contabiliza as transições e retenções da coorte ao longo dos anos lectivos analisados.

Anos	Admitidos	1º ciclo				2ºciclo			3º ciclo				Perc. Perdidos	
		1º ano	2ºano	3º ano	4ºano	Conclusões	5º ano	6º ano	Conclusões	7ºano	8º ano	9ºano		Conclusões
2000-01	100% 112	100% 112												
2001-02		1,8% 2	98,2% 110											
2002-03			26,8% 30	73,2% 82										
2003-04			1,8% 2	25,9% 29	72,3% 81	64,3% 72								
2004-05				8,9% 10	26,8% 30	25	64,3% 72							4 (3,6%)
2005-06				2,7% 3	9,8% 11	10	29,5% 33	54,5% 61	52,7% 59 81,9% dos 72 que iniciaram o 2º ciclo					4 (3,6%)
2006-07					2,7% 3	3	14,3% 16	23,2% 26	22	52,7% 59				3 (2,7%)
2007-08							3,6% 4	15,2% 17	15	25% 28	46,4% 52			3 (2,7%)
2008-09							0,9% 1	4,5% 5	5	20,5% 23	26,8% 30	34,8% 39	32,1% 36 66,1% dos 59 que iniciaram o 3ºciclo	3 (2,7%) Total 17 (15,2%)
2009-10							0,9% 1	0% 0		15,2% 18	9,8% 11	25,9% 29	14,3% 16 27,1% dos 59 q iniciam 3ºciclo	
												52 TOTAL de conclusões 1 ano depois		

4. ANÁLISE DAS TRAJECTÓRIAS DA COORTE

4.1. Trajectórias perdidas

Face à importância e volume de trajectórias perdidas exige-se criar neste trabalho um pré-capítulo de análise, onde se desenvolva um olhar mais atento sobre estes casos. Até porque, diferentes situações ocorrem e diferentes interpretações se podem desenvolver, associando estas fugas a mobilidades geográficas (emigração ou deslocamentos internos), transferências entre escolas e diferentes sistemas de ensino ou, inclusivamente, com um possível abandono escolar. (Quadro 4.1.)

Quadro 4.1- Distribuição das trajectórias perdidas por níveis

	Nível	Ano lectivo	Género	Razão	Retenções	Nº de Ret/ Ciclo
1	3	04-05	M	TRNF	1ªRET-2ºano 2ªRET-3ºano	2/1ºCiclo
2	3	05-06	F	INSTT	1ªRET-2ºano 2ªRET-3ºano 3ªRET-3ºano	3/1ºCiclo
3	5	04-05	M	EMIG	S/ RET	0/-
4	5	04-05	F	TRNF	S/ RET	0/-
5	5	04-05	F	TRNF	S/ RET	0/-
6	5	05-06	M	TRNF	1ªRET-2ºano	1/1ºCiclo
7	5	05-06	M	TRNF	1ªRET-4ºano	1/1ºCiclo
8	5	05-06	M	TRNF	1ªRET-2ºano	1/1ºCiclo
9	5	06-07	M	SD	1ªRET-5ºano 2ªRET-5ºano	2/2ºCiclo
10	6	06-07	F	SD	1ªRET-4ºano	1/1ºCiclo
11	7	06-07	M	TRNF	S/ RET	0/-
12	7	07-08	M	TRNF	1ªRET-5ºano	1/2ºCiclo
13	7	07-08	F	EMIG	1ªRET-7ºano	1/3ºCiclo
14	7	07-08	M	TRNF	1ªRET-7ºano	1/3ºCiclo
15	7	08-09	M	TRNF	1ªRET-2ºano; 2ªRET-7ºano	1/1ºCiclo 1/3ºCiclo
16	7	08-09	M	MUD- CEF	1ªRET-4ºano 2ªRET-5ºano	1/1ºCiclo 1/2ºCiclo
17	8	08-09	F	SD	1ªRET-8º	1/3ºCiclo

Legenda: M- Masculino; F- Feminino; TRNF- Transferido; INSTT- Institucionalizado; EMIG- Emigrou; SD- sem dado; MUD-CEF- Mudou para CEF;

O primeiro facto a realçar, é que os 17 casos constatados perdem-se, quer por diferentes motivos, quer no desenrolar de percursos distintos.

Sintetizada esta situação no Quadro 4.1, observa-se que este fenómeno acontece em diferentes níveis de ensino, do 3º ano ao 8ºano de escolaridade, e ao longo de diversos anos lectivos, entre 2004 e 2009. Numa primeira análise parece ser o género masculino o mais envolvido neste facto. (Quadro 4.2)

Quadro 4.2 - Distribuição das Trajectórias perdidas por género

Femininos	Masculinos	Total
6	11	17
13,6% do total de meninas	16% do total de meninos	

Tendo em atenção o modo como estas trajectórias se vão perdendo no tempo em que decorre a análise da coorte (Quadro 4.3), constata-se que eles acontecem já depois dos quatro primeiros anos de estudo (2004-05), distribuindo-se de forma regular pelos anos seguintes, relacionados com diferentes motivos e associados a diferentes níveis de escolaridade.

Quadro 4.3 – Frequência dos percursos perdidos por ano lectivo

Ano lectivo	Nº de percursos perdidos	Níveis escolares	Motivo
04-05	4	1 no 3ºano 3 no 5ºano	3 Transferências 1 Emigração
05-06	4	1 no 3º ano 3 no 5ºano	1 Institucionlização 3 Transferências
06-07	3	1 no 5ºano 1 no 6ºano 1 no 7ºano	1Desconhecido 1Desconhecido 1Transferência
07-08	3	3 no 7º ano	2Transferências 1 Emigração
08-09	3	2 no 7ºano 1 no 8ºano	2Transferências 1 Desconhecido
Total	17		

Centrando a nossa observação no motivo (Quadro 4.4).

Quadro 4.4 – Motivos da perca do percurso divididos por género

MOTIVO	Freq. Masc.	Freq. Fem.	Total
Transferência por mudança e residência	7	2	9
Transferência de sistema de ensino	2	0	2*
Emigração	1	1	2
Desconhecido	1	2	3
Institucionalização	0	1	1
Total	11	6	17

É evidente, que o mais comum é a transferência de escola - 11 casos registados. Esta razão, está maioritariamente associada a mudança de morada do agregado familiar (8 transferências fazem-se para distritos diferentes), havendo a excepção de três casos que, transferindo-se para escolas dentro da mesma área de residência podem evidenciar outras opções de percurso escolar (escolas de ensino especial-1 caso; escolas com cursos de educação e formação (CEF) no caso do 3º ciclo) que não o ensino regular Ainda associado a mudanças de escola, verificaram-se dois casos de emigração (deslocação do agregado familiar para o Reino Unido), tendo-se apurado que houve continuidade dos estudos e com sucesso aparente.

Assim, dos 17 casos perdidos na globalidade, o número de percursos afectados por transferências de escolas é de 13 o que, não nos garantindo uma efectiva conclusão da trajectória escolar no ensino básico, reconforta-nos em saber que há pelo menos intenção de dar continuidade aos estudos.

Observando os níveis de escolaridade onde acontecem estas fugas de percursos, elas registam-se maioritariamente no início do 2º e 3º ciclos (Quadro 4.5), o que coincide com estudos estatísticos sem que neles se consigam distinguir o que é transferências de escola, mobilidades ou abandono escolar. Esta análise vem assim corroborar estas interpretações que revelam o maior abandono escolar no início de cada ciclo mas sem que haja a distinção nítida entre as duas situações. No presente estudo de caso, constatou-se que também as mobilidades escolares se dão preferencialmente nestes momentos.

Quadro 4.5 - Percursos perdidos por Níveis Escolares

Níveis	3º ano	5º ano	6º ano	7ºano	8º ano	Total
Freq.	2	7	1	6	1	17

Neste encadeamento, é preciso reflectir sobre 4 casos particulares: um caso pontual de institucionalização, ainda no 3º ano de escolaridade, relacionado a maus tratos, o que reforça as características de fragilidade social da população analisada; três trajectórias perdidas, cujo motivo é desconhecido. Este facto, associado ao nível de escolaridade onde ocorrem e surgindo na sequência de retenções, levanta suspeita de abandono escolar precoce.

Descriminando os casos perdidos:

- um surge no 5º ano e ao fim de duas retenções consecutivas, no mesmo ano de escolaridade e pertence a uma trajectória masculina;
- dois acontecem, um no 6º ano e outro no 8ºano de escolaridade, após uma única retenção e correspondendo ambos a trajectórias femininas.

Centrando o nosso olhar nestas 3 trajectórias, que podem apontar abandono escolar: a masculina acontece após duas retenções repetidas no 2º ciclo, o que pode relançar a reflexão da pertinência das retenções repetidas; as duas femininas, registando apenas uma retenção anterior (inclusivamente a sua omissão ocorre já, no 8ºano, no último ano analisado 2008-09), permitem dissertações variadas. Porém, neste caso, é natural que estejamos perante casos de alunas que tenham tido momentos críticos no seu percurso de vida ou que, eventualmente, sejam de etnia cigana. Claro que esta observação é meramente especulativa, mas havendo um conhecimento da população observada é uma suspeita que se torna pertinente para posteriores averiguações e para deixar em alerta que se devia ter introduzido neste estudo a variável etnia¹⁰.

Sintetizando, na coorte analisada, há 3 casos perdidos em 112, (2,7%¹¹), sem que haja qualquer referência a pedidos de transferência de escola nos seus processos, ou informação de qualquer outro tipo de mobilidade. Contudo, face à debilidade dos processos e registos biográficos, não é com uma certeza que se pode afirmar tratar-se de abandono escolar.

Feita a interpretação destes casos há que compreender, como é que estes percursos perdidos podem interferir no estudo do sucesso/insucesso das trajectórias escolares do ponto de vista estatístico.

Quando a avaliação dos dados foi feita de um modo vertical, esta foi sempre efectuada em relação ao número de casos existentes a cada momento. Não sendo possível individualizar esses casos em algumas análises transversais, tiveram-se em conta o número de trajectórias com que se iniciou o estudo.

No entanto, pode fazer-se uma avaliação prévia de quais eram as condições de sucesso ou insucesso de cada um destes trajectos, até ao momento em que desaparecem (Quadro 4.6)

Quadro 4.6 - N° de retenções registadas nos percursos perdidos

	Sem Ret.	C/ 1 Ret	C/2 Ret	C/3 Ret	Total
N°	4	8	4	1	17

¹⁰ Em muitos casos registaram-se anotações à margem na base de dados quanto à origem étnica dos alunos, quando esta era referida na documentação consultada. Por ex. origem indiana, filho de pais imigrantes; origem africana _ guineense, angolana, santomense, etc. No caso da etnia cigana raramente há registos, quando se tinha essa percepção ficuinscritos na base de dados, o que não corresponde a estes casos aqui identificados.

¹¹ A Taxa de Abandono no Ensino Básico em 2001, para a região de Lisboa é de 2,2% (Carta Educativa de Lisboa: p43)

Assim, observa-se que só quatro percursos ainda não registavam qualquer retenção antes da sua fuga da coorte. O que revela a conjectura de se poderem acrescer 4 trajectórias àquelas que iremos contabilizar como bem sucedidas. Para 13 dos casos perdidos, a situação destes serem bem sucedidos estava já excluída.

Desenvolvendo uma análise ainda mais fina sobre estes 4 percursos, verifica-se que 3 casos perdem-se no ano correspondente ao 5º ano de escolaridade, deixando por observar um número significativo de anos (cinco), e um deles corresponde a uma emigração. Só uma destas situações ocorre já no 7º ano de escolaridade tendo mais de metade da trajectória sido acompanhada neste estudo.

Tendo como um dos objectivos do estudo, observar e acompanhar as trajectórias escolares efectuadas em meio popular e havendo uma mobilidade geográfica destes quatro percursos específicos, o que os descontextualiza, também não se considerou pertinente dar continuidade ao seu acompanhamento de modo a registar o seu sucesso ou não. Até porque, aqueles que não se sabendo o motivo da fuga da coorte, e podem ser mais significativos em termos de interpretação dos percursos pois podem indicar possíveis abandonos, já todos registavam retenções antes.

Em conclusão, das dezassete trajectórias perdidas 13 acontecem por mobilidade geográfica; 13 já registavam pelo menos uma retenção durante o seu percurso e 3 casos podem apontar para que tenha havido abandono escolar precoce.

4.2. O Sucesso/Insucesso escolar na coorte

A primeira análise que se põe aos resultados observados das trajectórias da coorte é o nível de sucesso atingido, 36 percursos em 112 concluíram com sucesso (sem qualquer retenção), os nove anos de escolaridade. A primeira reacção é triste: *Só, 36?!* Com um ano de atraso concluíram mais 16 (o que perfaz 52) e no próximo ano... só Deus Sabe!

É a “conta gotas” que se concluem estes percursos.

Trinta e seis percursos em 112 corresponde a uma taxa de sucesso de 32,1%, o que é significativamente mau numa escolaridade que se diz obrigatória, extensível a toda a população e desejável que 100% dos nossos jovens a atinjam.

Deixando o olhar apaixonado de quem trabalha no ensino há mais de 24 anos e retomando a compostura de uma candidata ao grau de mestre em Educação e Sociedade, pode constatar-se:

Dos 112 percursos inicialmente identificados neste estudo, concluem com sucesso a escolaridade obrigatória 36, o que reflecte uma Taxa de Sucesso de 32,1% sobre a coorte inicialmente recrutada para análise. Se associarmos a estes, os 16 percursos que concluíram

com um ano de atraso, constata-se que 52 alunos conseguem concluir a escolaridade obrigatória pelo menos em dez anos. Lamenta-se que este estudo não possa contar com os resultados do ano lectivo de 2010-11 para tentar acrescer os restantes percursos que serão concluídos este ano e assim ter uma visão mais extensa do processo evolutivo da coorte.

Se se tiver em consideração os trajectos que se perderam por mobilidade dos alunos, também se consegue ver que ao 1º grupo dos bem sucedidos (sem qualquer retenção), só quatro percursos podem estar hipoteticamente nesta situação mas, tendo 3 deles ocorrido no início do 5ºano o grau de probabilidades de isso acontecer é reduzido, visto ainda faltarem 5 anos de escolaridade no percurso. Com um ano de atraso 6 casos. A acontecer a melhor das hipóteses teríamos 39 percursos concluídos em 08-09 e mais 22 no ano lectivo 2009-10. O que elevaria as taxas de sucesso para 34,8% e ao fim de mais um ano, com mais 22 casos (16 +6), para 51,8%.

Mesmo nestas circunstâncias os resultados são francamente baixos face às expectativas.

Uma visão sob o ponto de vista da demografia escolar

A abordagem ao problema da conclusão da escolaridade remete-nos para o conceito de *intensidade da escolaridade* (IE) definido pela “proporção de alunos da coorte que concluíram com sucesso¹² os estudos que se propunham realizar” Bandeira (2007: 533).

Estando o estudo, enquadrado num período temporal restrito e pretendendo ser o mais actual possível, não conseguiu abarcar um número de anos suficiente após o limite previsto para a conclusão da escolaridade obrigatória, que permitisse uma análise completa para o 3º ciclo. No presente ano lectivo 2010-11, ainda há alunos em situação de conclusão. Porém, este indicador (IE) pode ser estudado nos 1º e 2º ciclos e só parcialmente no 3º ciclo (Quadro 4.7)

¹² O sucesso neste contexto deve ser interpretado como tendo concluído o ciclo de estudos, independentemente do número de anos necessários para isso.

Quadro 4. 7- Tabela da Intensidade da Escolaridade na coorte, decomposta em função do número de anos de escolaridade utilizados para a conclusão de cada ciclo

	1º Ciclo			2º Ciclo			3º Ciclo		
	Nº Abs.	%	∑%	Nº Abs	%	∑%	Nº Abs	%	∑%
0 Ret	72	64,3	64,3	59	52,7	52,7	36	32,1	32,1
1 Ret	25	22,3	86,6	22	19,6	72,3	16	14,3	46,4
2 Ret	10	8,9	95,5	15	13,4	85,7	?	?	?
3 Ret	3	2,7	98,2	5	4,5	90,2	?	?	?
Transferências	2	1,8	100,0	6	5,3	95,5	6	5,3	51,7
Perdidos*	-	-		2	1,8	97,3	1	0,9	52,6
Transf.+Perdidos	-	-		2	1,8	99,1	11	9,9	62,5
Atrasados	0	0,0		1	0,9	100,0	42**		37,5
TOTAL	112	100,0		112	100,0		112		100,0

*Equivalente a Abandono precoce da escolaridade

** Atrasados 2 anos em relação ao nº de anos previstos para a conclusão do ciclo

Avaliado o comportamento da coorte assinala-se:

No 1º Ciclo:

- 72 percursos (64,3%) concluíram o 1º ciclo, sem reprovações ao fim de quatro anos;
- 38 percursos ir-se-ão concluindo ao longo de mais três anos, perfazendo um IE de 98,2% sobre as trajectórias observadas, uma vez que há dois casos de transferências;
- 2 percursos são transferidos para outras escolas - 1,8%

No 2º ciclo:

- 59 percursos (52,7%.) concluíram o 6º ano no tempo mínimo necessário;
- 42 percursos foram concluindo o 2º ciclo ao longo de mais três anos, para além dos inicialmente previstos, o que perfaz uma taxa de conclusão de 90,2%;
- 6 percursos (5,3%) foram transferidos de estabelecimento de ensino
- 2 percursos (1,8%) deixaram de ter continuidade iniciando abandono escolar precoce.

No 3º ciclo:

- 36 percursos (32,1%) concluem a trajectória da escolaridade obrigatória em 9 anos;
- 16 percursos concluem o 9º ano, um ano mais tarde;
- 42 percursos dos 112 iniciais (37,5%) ainda têm o 3º ciclo por concluir, 1 ano depois.

Segundo Bandeira (2007: 534) “os indicadores relativos (...) à intensidade da escolaridade sintetizam a *performance* dos alunos da coorte, constituindo, por isso, elementos de informação essenciais ao estudo do sucesso e do insucesso escolar”.

Observando as informações acumuladas, constata-se que nesta coorte, a *performance* registada piora de ciclo para ciclo, fruto de um acumular de situações de retenção.

Sucesso registado em cada Ciclo

Estando a escolaridade obrigatória de 9 anos, desenvolvida em ciclos de ensino, será pertinente tecer um olhar sobre o grau de sucesso de cada um embora, Ferrão (2000), refira que face à diferença de anos que compõe cada ciclo, este tipo de análises poderem reflectir um enviesamento por um maior ou menor prolongamento dos estudos.

Mesmo tendo em consideração essa advertência, o que se observa nesta coorte é:

- 64,3% dos alunos são bem sucedidos no 1º ciclo;
- 81,9% dos alunos que iniciam o 2º ciclo concluem-no ao fim de 2 anos;
- 66,1% dos alunos que iniciam o 3º ciclo conseguem concluí-lo ao fim de 3 anos.

A relação associada ao número de anos de cada ciclo é visível mas, são os valores em si registados que nos deixam algumas reflexões.

Sendo estes ciclos de ensino correspondentes ao ensino básico e obrigatório de uma população, o seu baixo grau de sucesso, logo desde o 1º ciclo, revela algumas situações particulares desta coorte.

Na sequência lógica de um agravamento do nível de complexidade exigido, conforme se vão desenrolando os ciclos de ensino, e reflectindo até uma lógica de acumulação de deficits ou lacunas de aprendizagem, seria de esperar que o 3º ciclo fosse aquele que apresentava uma menor taxa de conclusão. Tal não acontece. É no 1º ciclo que esta coorte revela ter mais dificuldades.

Será este facto denunciador de um desajustamento, uma maior estranheza e resistência desta população, à forma escolar exigida?

Escalpelizando o Sucesso/Insucesso da coorte

O baixo grau de sucesso da coorte é evidente.

Observando-se uma dicotomia básica nos resultados entre, os que atingem o 9º ano sem retenções (casos de sucesso) e aqueles que vão efectuando percursos menos bem sucedidos em consequência de retenções que algumas vezes se repetem e repetem. Um olhar mais atento sobre os casos de insucesso ao longo das trajectórias e por ciclos de ensino se impõe (Quadro A.4 em anexo).

Analisemos assim, o número de retenções que estes alunos podem chegar a atingir e qual o seu peso relativo em conformidade à frequência encontrada (Quadro 4.8.)

Quadro 4.8- Grau de eficácia da coorte

	Frequência Absoluta	Frequência relativa %
Sucesso	36	32,1
1 retenção	29	25,9
2 retenções	11	9,8
3 ou mais retenções	19	17,0
Perdidos	17	15,2
Total	112	100,0

Excluindo as trajectórias bem sucedidas, regista-se que o fenómeno das retenções é problemático pelo elevado número de casos que a ele estão associado (59).

Os mais comuns são os percursos de insucesso onde ocorre uma retenção ao longo da trajectória (25,9 % dos alunos da coorte registaram 1 retenção). Estes casos podem identificar alguma vulnerabilidade na conclusão do ensino obrigatório mas, não são de todo, casos de risco. As situações problemáticas são as que registam 3 ou mais retenções (19 casos - 17% dos alunos da coorte). Quando a estes casos associamos o facto de duas retenções acontecerem durante o 1º ciclo (ver quadro A.4 em anexo), as trajectórias tornam-se mesmo de risco agravado. Há desde muito cedo (31 casos - 27,6%), um desfasamento nos percursos entre o nível de escolaridade espectável e a idade dos alunos.

Sendo uma análise aparentemente básica, esta que aqui se desenvolve, ela reflecte o que de mais crítico pode ocorrer no ensino obrigatório, a sua não conclusão. O acumular de retenções leva a que, de modo lento e gradual, se relegue para a exclusão jovens que ainda nem entraram na vida activa. Consequência da importância do papel incontornável que a escola tem na sociedade ocidental actual, e compreendendo a escola como um espaço de integração social, estes percursos de insucesso repetido, vão ser situações onde precocemente se vão arredando das esferas mais dinâmicas da sociedade jovens, que subtilmente são “empurrados” para órbitas marginais: são *os excluídos do interior* de Bourdieu e Champagne (1992)

Poder-se-á falar de uma exclusão social precoce?

Efeitos das retenções no desenvolvimento das trajectórias escolares

Não querendo deixar de analisar o efeito que as retenções têm no desenvolvimento dos percursos escolares. Organizou-se uma tabela onde as retenções estão distribuídas por anos de escolaridade e tendo em consideração se são primeiras, segundas ou terceiras retenções (Quadro 4.9).

Quadro 4.9. Distribuição das retenções pelos níveis de escolaridade

Anos de Escolaridade	1ªRET/1	1ª RET/2	2ª Ret/2	1ª RET/3	2ª Ret/3	3ª RET/3	Total	Total por ciclo
1 ano	1	1	0	0	0	0	2	48
2 ano	5	3	0	15	2	0	25	
3 ano	0	0	1	1	5	2	9	
4 ano	3	1	2	2	3	1	12	
5 ano	2	3	0	1	4	1	11	18
6 ano	0	2	1	0	2	2	7	
7 ano	3	1	4	0	3	13	24	42
8 ano	12	0	3	-	-	-	15	
9 ano	3	-	-	-	-	-	3	
Total de alunos reprovados em cada grupo	29	11		19				

Com a análise deste quadro conclui-se:

- Os anos de escolaridade que apresentam um maior nº de retenções são: 2ºano (com 25 retenções); 7º ano (com 24 retenções); 8ºano (com 15 retenções) embora este último ano nem sequer consiga ser analisado na sua totalidade uma vez que há todo um conjunto de percursos com 3 retenções que nem o atingem.
- Dos alunos que retiveram no 2º ano, 60% (15/25) reprovou, pelo menos, mais 2 vezes. Concluindo-se que reter no 2º ano parece ser neste grupo, factor de risco para que haja novas retenções.
- Dos alunos que retiveram no 7º ano, 83,3% (20/24), já tinha registado retenções, pelo menos 1 vez. É assim um ano importante para quem já alguma vez no seu percurso reprovou, revelando-se decisivo na trajectória do ensino obrigatório.
- Dos alunos que ao longo do seu percurso apresentam uma retenção (29), 41,4% reprova no 8º ano. Revelando-se o 8º ano, também um ano decisivo de vulnerabilidade nas trajectórias analisadas.

- Se o 7º ano se apresenta crítico para os alunos que já têm um percurso vulnerável, o 8º ano é mais problemático para quem nunca teve qualquer retenção ao longo do seu percurso¹³

A importância do Género

É evidente o peso do género nas trajetórias observadas.

Apesar de terem concluído com sucesso o mesmo número de rapazes e raparigas (18), da totalidade de meninas que faziam parte desta coorte 40,9% atingiram com sucesso o 9ºano, enquanto, só 26,5% dos meninos o conseguiram. É nítida influência discriminatória do género nesta coorte, onde as raparigas levam vantagem.

Os dados do Quadro 4.10 são reveladores.

Quadro 4.10- Cruzamento do Género com os Percursos de Sucesso/ Insucesso

		Percurso					
		Sucesso 0 Ret	1 retenção	2 retenções	3 ou mais retenções	Perdidos	Total
Feminino	Nº Abs	18	11	4	5	6	44
	% c/ Género	40,9	25,0%	9,1%	11,4%	13,6%	100,0%
	% c/ percursos	50,0	37,9%	36,4%	26,3%	35,3%	39,3%
Masculino	Nº Abs	18	18	7	14	11	68
	% c/ Género	26,5%	26,5%	10,3%	20,6%	16,2%	100%
	% c/ percursos	50,0%	62,1%	63,3%	73,7%	64,7%	60,7%
Total	Nº Abs	36	29	11	19	17	112
	% c/ Género	32,1%	25,9%	9,8%	17,0%	15,2%	100,0%
	% c/ percursos	100,0	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

¹³ Confirmando os receios populares que alertam: “ o 8º ano, é um ano mt difícil” ...ouve-se pelas ruas quando uma mãe tem um filho a entrar neste nível escolar e sempre foi bem sucedido na escola. É uma afirmação que revela receios de uma cultura e experiência popular inconscientemente, que retém a experiência acumulada visível nos percursos desta coorte

Face ao conhecimento do meio, duas situações podem ser apontadas como explicativas: uma associada a “mecanismos de reprodução”, evidenciadas por Baudelot e Establet, onde “as raparigas ao transportaram para a escola hábitos ou estereótipos de género (...) tais como a contenção comportamental e autodomínio, atenção ao outro, perseverança, obediência e disciplina no trabalho” (Almeida 2005: 587), são beneficiadas, pois são características valorizadas na escola. Outra razão, prende-se com fenómenos de emancipação e libertação das raparigas que vêm na escola uma forma de ascensão social, de afirmação e libertação do jugo dos pais situação, por vezes, ainda evidente nas camadas sociais populares.

Efeito de Escola

Quando se iniciou este trabalho, pensou-se que um dos fenómenos possíveis de analisar, seria o efeito de escola associado à importância de frequentar uma ou outra escola no 1º ciclo.

Durante o período de recolha de dados e inicial tratamento estatístico para a caracterização da coorte, não nos apercebemos de como esta análise poderia estar “inquinada”. Foi já na observação do Figura 4.1. que se declarou um fenómeno por demais conhecido, para quem nelas trabalha: A selecção no recrutamento de alunos, que as escolas não são obrigadas a receber.

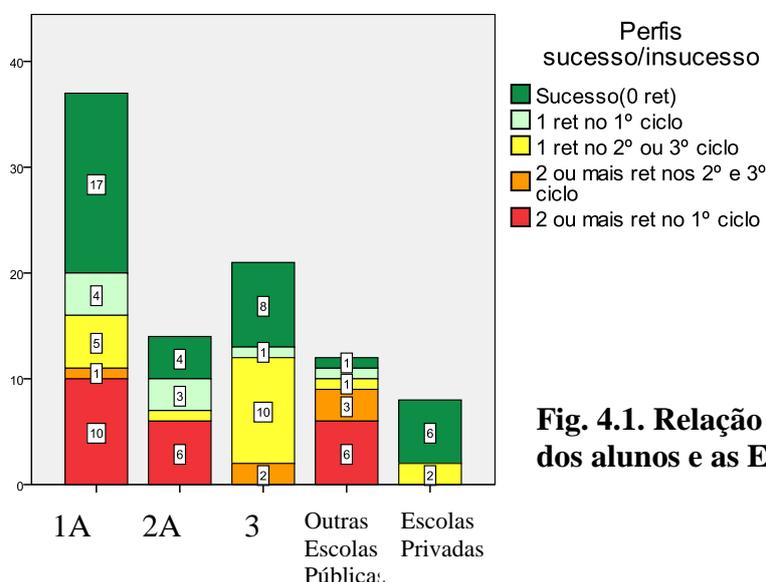


Fig. 4.1. Relação entre os Perfis de Sucesso dos alunos e as Escolas de origem do 1º Ciclo

Num primeiro olhar destaca-se o caso do grupo de trajectórias que são oriundas de diferentes escolas públicas, onde a mobilidade em escolas públicas parece ser factor de perturbação dos percursos e contribuir para o insucesso. A escola 1A surge como aquela que mais contribui para trajectórias de sucesso. Porém, quando a observação recai nos perfis onde

já ocorreram retenções no 1º ciclo, algo se estranha. Não há qualquer percurso oriundo da escola 3 ou das Escolas Privadas que registe qualquer retenção durante o 1º ciclo. Esta evidência, retrata um fenómeno corrente nas escolas, a quando do acto das matrículas. Todos os processos dos alunos são analisados para aceitação e constituição das turmas e vulgarmente há um rastreio dos percursos menos desejados na escola, quando possível.

No estudo efectuado, só as escolas 1Ae 2A pertencem à escola do 2º ciclo do agrupamento estudado. A escola 3 serve de base de recrutamento de alunos por opção da família, mas os processos antes de serem aceites são sujeitos a uma selecção, rejeitando-se normalmente aqueles que mostram pelo seu histórico serem menos bem sucedidos. O mesmo acontecerá com os processos recebidos das escolas privadas, há excepção daqueles que apresentando moradas ou tendo irmãos a frequentar a escola, as obriga a uma aceitação do percurso.

Desta forma, se a análise da escola de origem do 1º ciclo em relação aos perfis de sucesso pode ser válida para uma comparação entre as escolas 1Ae 2A, para as restantes escolas, e em particular para a escola 3 revela-se uma análise enviesada. De qualquer modo, será pertinente a observação da Fig. 4.2.

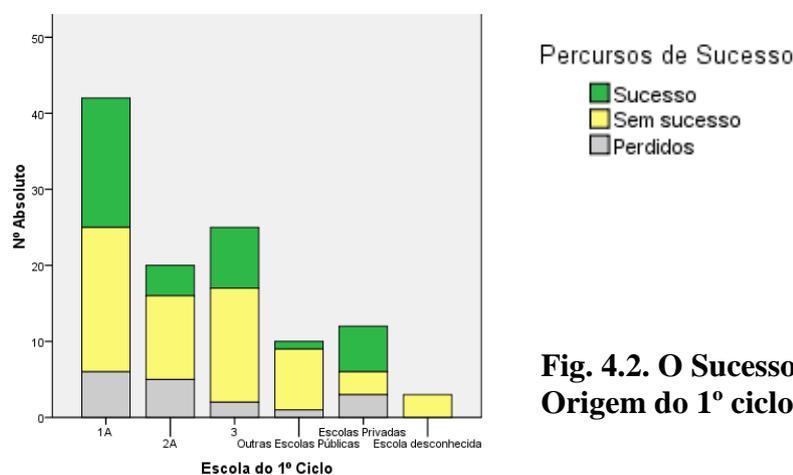


Fig. 4.2. O Sucesso/ Insucesso e a Escola de Origem do 1º ciclo

A escola 1Aé quem manifestamente se associa a perfis de sucesso e a escola 3 a perfis de insucesso, apesar da selecção prévia.

Observado este efeito escola, com maior acuidade e face ao número de retenções registado dentro das trajectórias de insucesso (Fig.4.3), percebe-se que são os percursos oriundos de outras escolas públicas os que denotam mais peso de trajectórias pior sucedidas. A estes casos não devem ser estranhas as situações associadas a crianças provenientes de realojamentos mais recente e que para além de sofrerem todas as consequências de alteração

de contextos e adaptações a outras escolas e professores, também estiveram expostas a realidades habitacionais mais degradadas durante a sua infância e a maiores carências económicas.

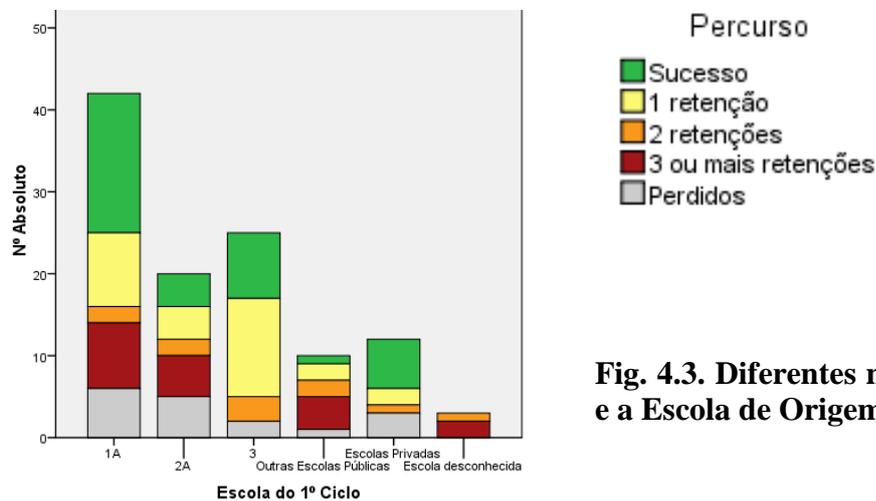


Fig. 4.3. Diferentes níveis de Insucesso/sucesso e a Escola de Origem do 1º ciclo

Efeito Turma

Uma das relações mais recentemente focada pela Sociologia, é o efeito de turma caracterizado pela selecção dos alunos e distribuição destes, segundo turmas de maior ou menor excelência - turmas de nível. (Fig.4.4.)

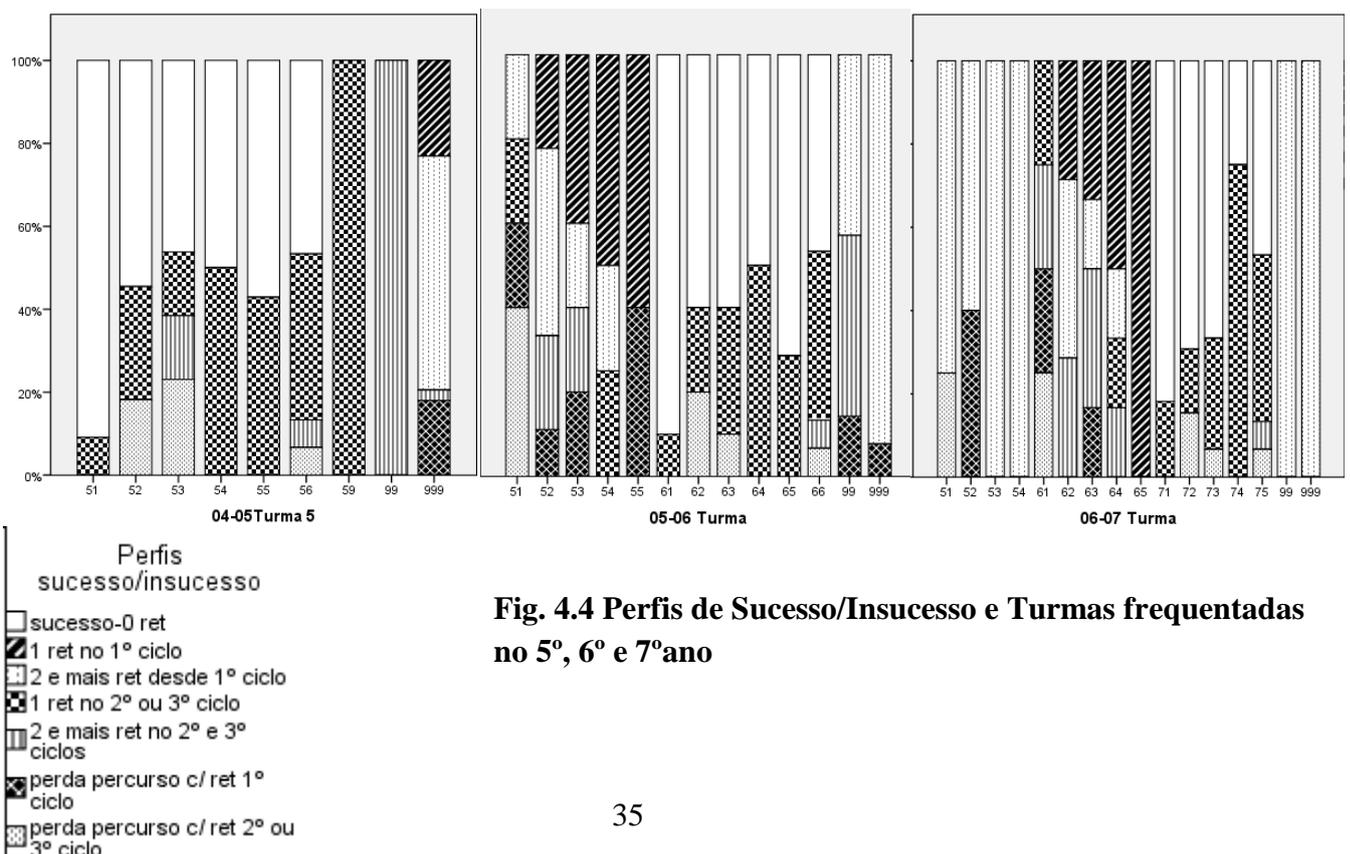


Fig. 4.4 Perfis de Sucesso/Insucesso e Turmas frequentadas no 5º, 6º e 7º ano

Questionável ou defensável, esta opção é evidente no desenvolvimento dos percursos desta coorte. Há, nitidamente uma turma 1 (51) no 5º ano, (61) no 6º ano e (71) no 7º ano, associada às trajectórias de sucesso. Oposta está a turma 4 do 6º ano (64) e 7º ano (74), enunciando um grande peso de percursos que registaram uma retenção no 2º ou 3º ciclo. (Fig.4.4).

Efeito de Família - a Herança Familiar

Desde meados do sec. XX que os estudos sobre as desigualdades sociais e os resultados escolares, têm revelado uma relação directa entre o grau de sucesso atingido e o capital cultural que a família de origem pode transmitir aos seus “herdeiros”, Bourdieu e Passeron foram evidentes na desocultação deste fenómeno.

Estudos complementares e de análise mais fina, têm revelado como o papel das mães é determinante. Quando avaliada a relação (in)sucesso escolar e os níveis de instrução dos progenitores, o grau de escolaridade das mães torna-se ainda mais decisivo. Assim, seguindo essa linha orientadora, optou-se por fazer um cruzamento do sucesso escolar registado na coorte com o grau de instrução das mães (Fig.4.5)

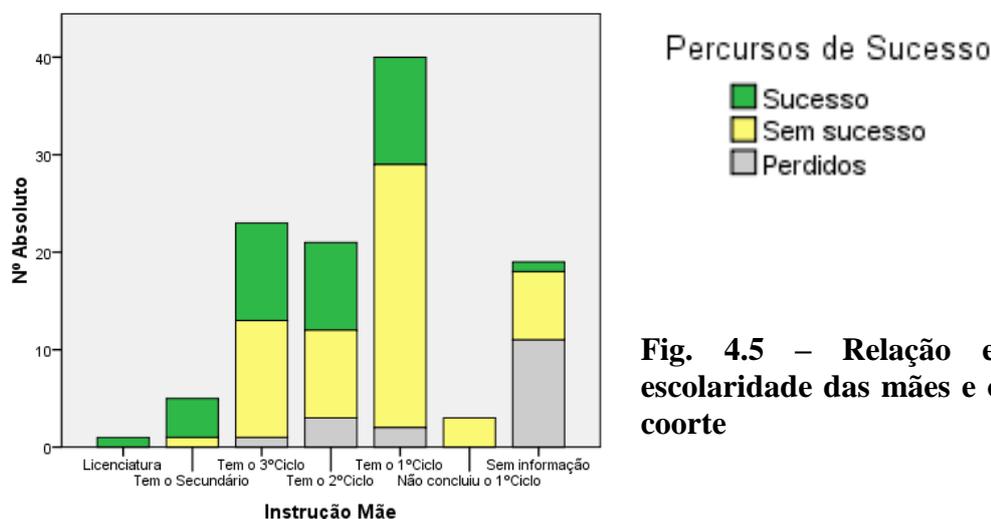


Fig. 4.5 – Relação entre o grau de escolaridade das mães e o sucesso obtido na coorte

Os dados observados revelam haver uma relação directa entre o insucesso e os baixos níveis de instrução das mães. O inverso, embora sendo verdadeiro nesta coorte, nunca pode ser tão evidente face ao reduzido número de casos em que as mães apresentam um grau de escolaridade superior ao 3º ciclo.

Porém o objectivo deste trabalho era mesmo descortinar como se dava este efeito num meio popular (condicionado por baixos capitais culturais). Assim torna-se pertinente observar este problema escalpelizando também os diferentes graus de insucesso (Fig.4.6)

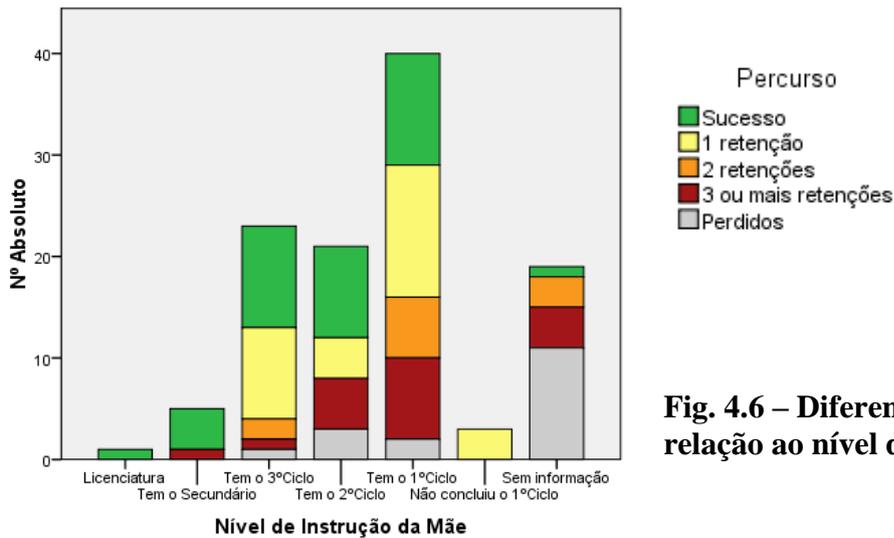


Fig. 4.6 – Diferentes níveis de insucesso em relação ao nível de instrução da mãe.

Torna-se muito mais evidente numa análise mais fina, o peso da instrução da mãe. Não tanto para justificar o insucesso no seu todo mas, para fazer realçar como na realidade o grau de instrução da mãe vai ter influência nas diferentes gradações que existe nesse insucesso e como pode ser determinante na consecução de percursos que identificámos como excludentes (3 ou mais retenções).

Olhando o problema de uma outra forma (Fig.4.7), a relação entre o maior grau de instrução das mães e o número de percursos encontrados bem sucedidos, manifesta-se de modo expressivo: 67% dos percursos associados a mães com o 10º ano de escolaridade ou mais, são bem sucedidos.

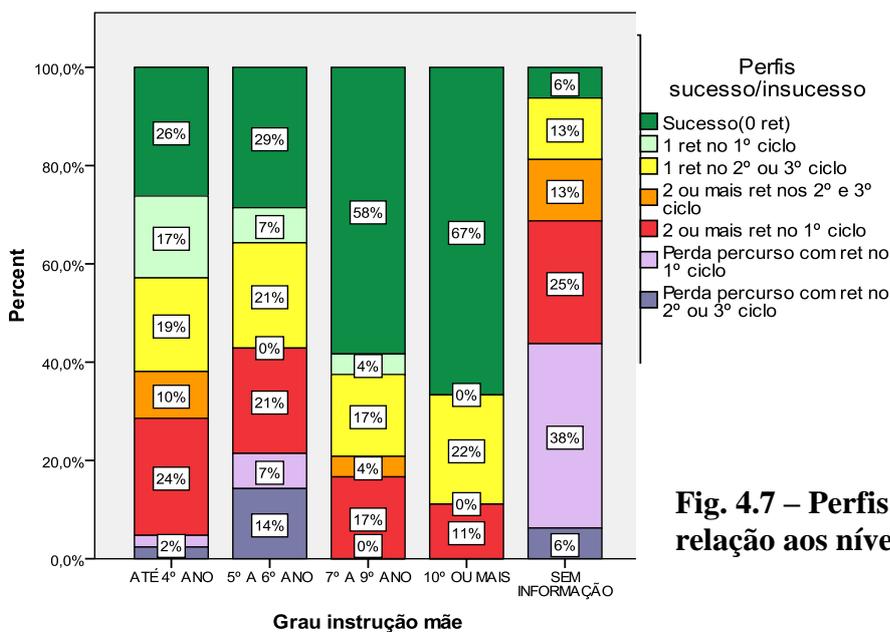


Fig. 4.7 – Perfis de sucesso/insucesso em relação aos níveis de instrução da mãe.

Complementando esta análise, observou-se também o peso da categoria profissional do agregado familiar (Fig. 4.8)

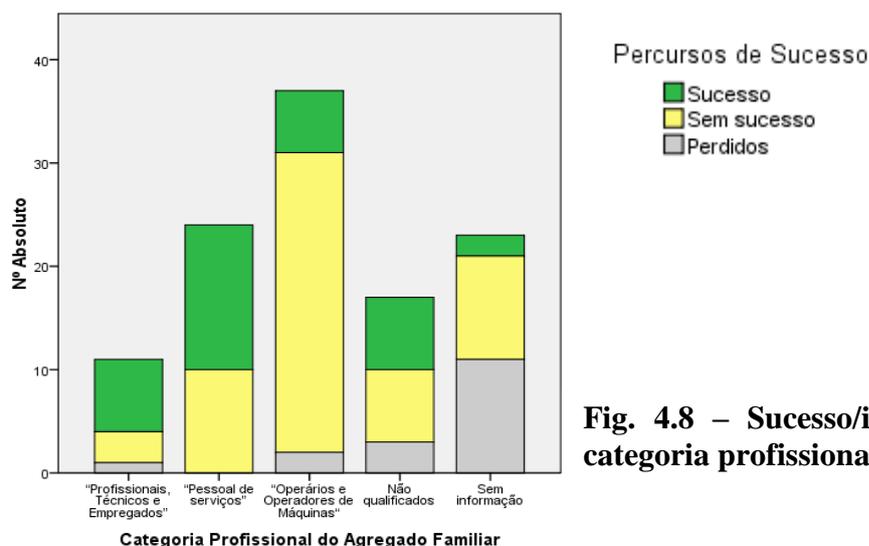


Fig. 4.8 – Sucesso/insucesso em relação à categoria profissional do agregado familiar.

Neste contexto, é notório o peso do insucesso ligado às famílias de origem, cuja categoria profissional está associada ao operariado. É este grupo que regista os mais altos níveis de insucesso.

Olhando o sucesso escolar, há um partilhar das situações bem sucedidas entre, os “Profissionais técnicos e empregados” e “Pessoal de serviços”, que seria esperado, relacionando estas categorias profissionais com os níveis de instrução mais elevados mas, surpreende o facto que a estes se junte o grupo dos “Não qualificados”.

A exemplo de análises anteriores, decidiu-se escarpelizar os diferentes graus de insucesso (Fig.4.9)

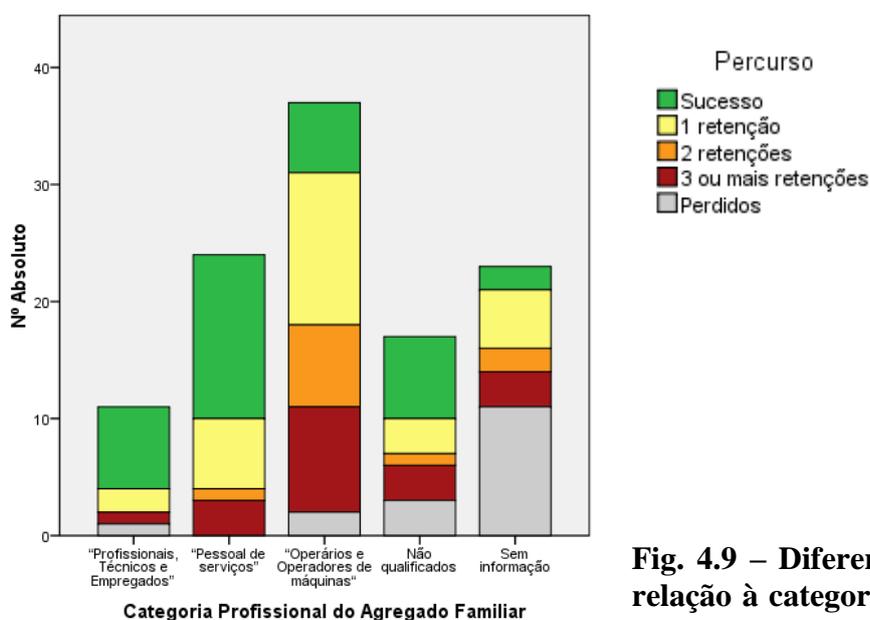


Fig. 4.9 – Diferentes níveis de insucesso em relação à categoria profissional do agregado familiar.

Mantém-se o destaque do peso negativo da categoria profissional associada ao operariado. É na realidade o grupo mais penalizado pelo insucesso escolar registado nesta coorte. E o grupo que se revela menos penalizado pelo insucesso múltiplo, é o dos “Profissionais Técnicos e Empregados”.

Olhando o sucesso, surge surpreendentemente o grupo do “Pessoal de Serviços” como sendo as famílias de origem onde o grau do sucesso encontrado na coorte é mais significativo. Mantendo-se em paralelo o peso do grupo de famílias associadas às categorias profissionais dos “Não qualificados”.

Sendo as categorias profissionais dos agregados familiares associadas à categoria profissional mais elevada da família, há um ocultamento da influência da presença da mãe em casa (doméstica ou não). Analisou-se a influência que podia ter o facto das mães desta coorte, serem domésticas ou reformadas ou, pelo contrário, activas nas suas diferentes categorias profissionais. (Fig. 4.10)

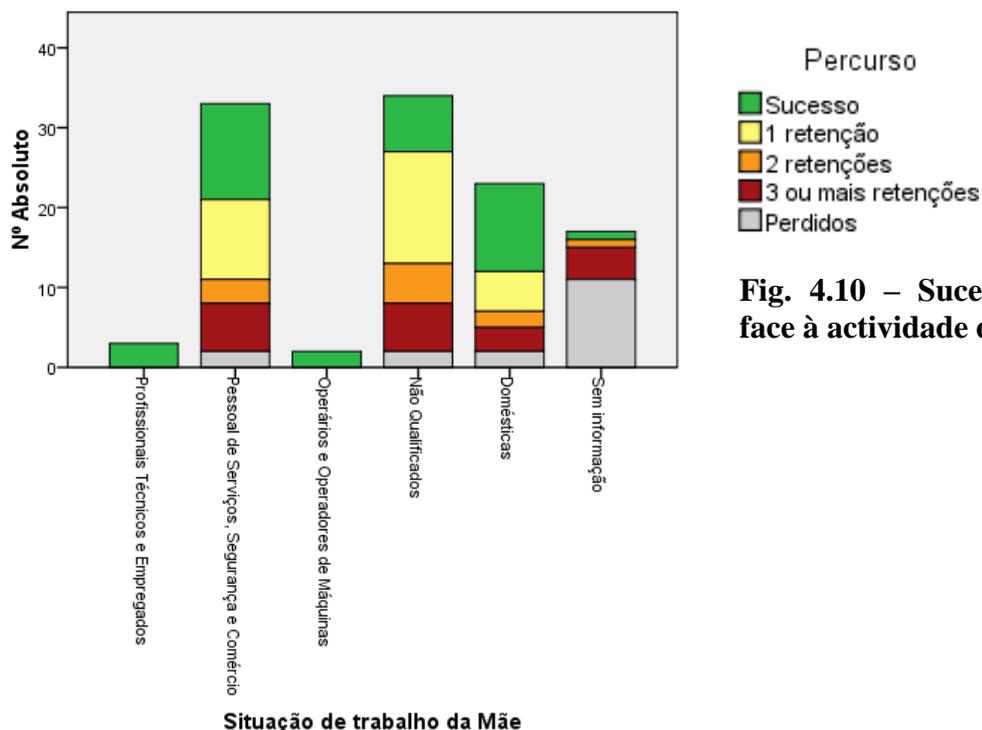


Fig. 4.10 – Sucesso/Insucesso da coorte face à actividade de trabalho da mãe

É interessante constatar como a importância da mãe ser doméstica neste grupo de alunos pode influenciar o grau de sucesso dos percursos escolares estudados. Se as categorias profissionais associadas a um maior grau de instrução continuam a revelar-se importantes nos percursos bem sucedidos. Agora a situação face à ocupação da mãe ser doméstica ou não, revela-se também, pertinente.

Assim, tentou-se necessário observar com maior argúcia qual a importância, das mães serem activas ou domésticas tendo em consideração à categoria profissional atribuída exclusivamente pelo pai.

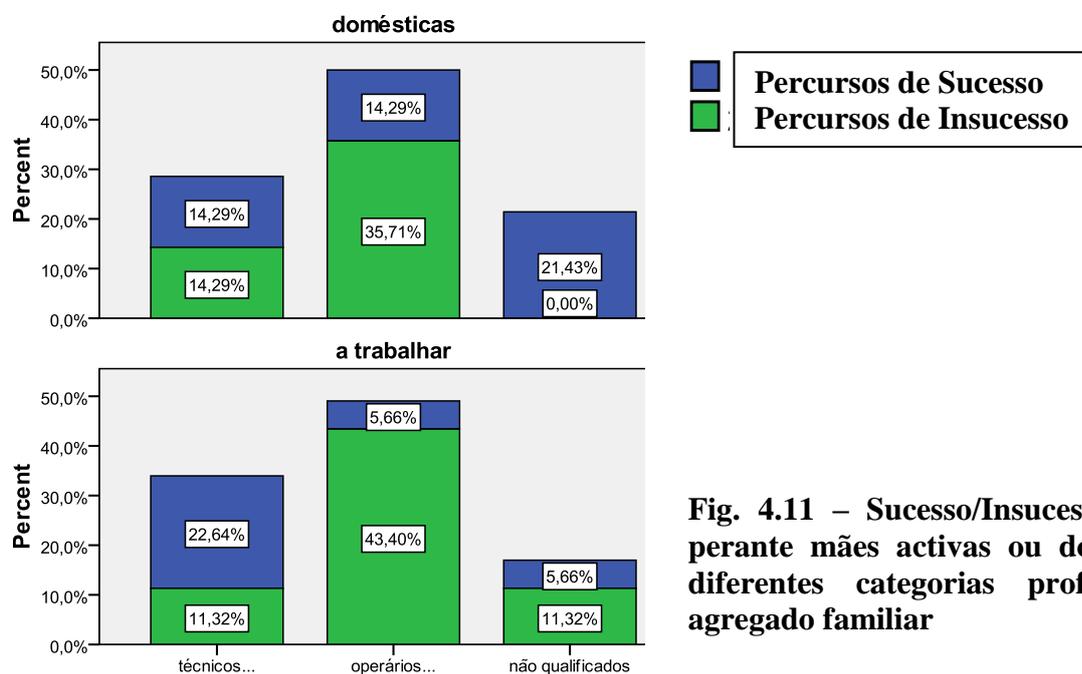


Fig. 4.11 – Sucesso/Insucesso da coorte perante mães activas ou domésticas em diferentes categorias profissionais do agregado familiar

Esta análise tornou-se reveladora.

Há uma nítida influência positiva da mãe doméstica, quando a categoria profissional do pai está relacionada com o operariado ou é não qualificado, especialmente neste último grupo.

Se se pensar, que a estes grupos sociais estão associados níveis de instrução menores, compreende-se a importância da mãe doméstica, mais disponível e atenta para exercer um papel de controlo e vigilância como determinante no sucesso dos percursos escolares dos seus filhos, à partida mais desprovidos de capital cultural. Há como que uma compensação, do déficite cultural, por um reforço da atenção, controlo e regulação das actividades dos filhos permitida pela sua maior disponibilidade que compensa, nitidamente o seu handicap.

Porém se analisarmos o grupo dos técnicos e empregados de serviços e comércio, o peso desse handicap esbate-se, e até há uma maior relação do sucesso das trajectórias da coorte, quando a mãe é igualmente activa. Neste grupo, quando a mãe é doméstica a percentagem de trajectórias de sucesso são menores (14,29%).

CONCLUSÕES

É uma coorte associada ao insucesso escolar, característico dos meios populares, só 32,1 % dos percursos acompanhados têm sucesso ao longo do ensino obrigatório.

As elevadas taxas de retenção observadas no 1º ciclo e em particular no 2º ano de escolaridade podem denunciar um desajustamento, uma maior estranheza e resistência desta população à forma de educação escolar.

A taxa de retenção no 1º ciclo é de 35,7% e revela-se determinante na persecução das trajectórias de sucesso.

Há uma elevada percentagem de trajectórias da coorte que registam 3 ou mais retenções antes da conclusão do 9º ano.

Conseguiram-se identificar 4 grupos diferenciados de trajectórias na coorte analisada que se classifica no quadro síntese.

QUADRO SÍNTESE¹⁴

Trajectórias de sucesso	Sem Retenções	36	
Trajectórias vulneráveis	Com 1 retenção	29	
Trajectórias de risco	Com 2 retenções	11	
Trajectórias de exclusão	Com 3 ou mais retenções	19	
		95	Trajectórias acompanhadas na sequência completa de 9 anos
		17	Trajectórias perdidas
		112	Total de percursos inicialmente identificados

Peso do género: é clara a supremacia de percursos bem sucedidos no grupo das raparigas.

Efeitos de escola: apesar de enviesados por efeitos de mecanismos de selecção ao início do 2º ciclo para algumas escolas, os percursos oriundos da escola 1A são melhor sucedidos do que os da escola 2A. A mobilidade entre escolas públicas no 1º ciclo parece não favorecer percursos de sucesso, pelo contrário, é onde se registam as trajectórias com maior nível de insucesso.

Efeito de turma: é constatado pelo predomínio de percursos bem sucedidos sempre anexados às primeiras turmas de cada ano de escolaridade (51; 61; 71)

Efeitos de família: a importância do nível de escolaridade dos pais e em especial da mãe confirmam a importância do capital cultural da família de origem, como sendo factor

¹⁴ As denominações utilizadas inspiram-se no livro “ Quantos Caminhos há no Mundo? De Fernando Luís Machado e Alexandre Silva

determinante do sucesso escolar. A par, a categoria profissional das famílias de origem são igualmente determinantes: as famílias de origem que apresentam trajectórias mais penalizadas pelo insucesso, correspondem às associadas ao operariado. Os percursos com melhores resultados são aqueles cujas famílias de origem congregam mais capital cultural evidenciado por maiores níveis de instrução e igualmente a ssociados a categorias profissionais como Técnicos, empregados do comércio, segurança ou serviços.

As trajectórias associadas a famílias de origem cuja categoria profissional dos agregados é “Não qualificados”, revelam níveis de sucesso idênticos aos da categoria dos empregados de comércio, serviços e segurança, o que se revelou surpreendente. O facto de a mãe ser doméstica parece justificar este sucesso registado, aparecendo como elemento compensador do *handicap* cultural existente neste grupo.

BIBLIOGRAFIA

Abrantes, Pedro (2005), "As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico", *Interações*, nº1, pp.25-53, disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>

Almeida, Ana Nunes. (2005), "O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate", *Análise Social*, XL (176), pp. 579-593.

Almeida, Ana Nunes, e Maria Manuel Vieira (2006), *A escola em Portugal: Novos olhares, outros cenários*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.

André, Marli (1984), "Estudo de caso: seu potencial na educação", *Cadernos de Pesquisa*, nº49, pp.51-54.

Antunes, Sónia (2008), *Construir o que não é herdado. Casos de sucesso escolar nas minoria cigana*, dissertação de mestrado em Educação e Sociedade, Lisboa, ISCTE.

Bandeira, Mário Leston (2007), "Demografia escolar e análise longitudinal: escolarização e escolaridade de coortes de alunos dos ensinos básico e secundário", *Análise Social*, XLII (183), pp.515-538.

Bell, Judith (1997), *Como realizar um projecto de investigação - um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*, Lisboa, Gradiva.

Benavente, Ana, António Firminio da Costa, Fernando Luís Machado, e Manuela Castro Neves (1987), *Do outro lado da Escola*, Lisboa, Edições Romim.

Boudon, Raymond (1981), *L'inégalité des Chances. La mobilité social dans les sociétés Industrielles*, Paris, Ed. Armand Colin

Bourdieu, Pierre, e Patrick Champagne (1992), "Les exclus de l'intérieur", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92, pp.71-75.

Campos, Joana, e Sandra Mateus, (2002), "A nossa escola e o meu bairro...", em M L. Pinheiro, *Cidade e Metrópole: centralidades e marginalidades*, Oeiras, Celta Editora.

Canário, Rui (2000), *Educação de Adultos. Um Campo e Uma Problemática*, Lisboa, Educa.

Charlot, Bernard (2009), "A escola e o trabalho dos alunos", *Sísifo. Revista e Ciências da Educação*, nº10, pp. 89-96, disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Costa, António Firmino da (1999), *Sociedade de Bairro: Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*, Oeiras, Celta Editora.

Duarte, José (2008), "Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização", *Revista Lusófona de Educação*, 11, pp.113-132.

Dubet, François (2003), "A escola e a Exclusão", *Cadernos de Pesquisa*, nº119, pp. 29-45.

Duru-Bellat, Marie (2005), " Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa", *Educação e Pesquisa*, 31 (1), pp.13-30, disponível em: <http://www.scielo.br>

Esping-Andersen, Gøsta, e Bruno Palier (2008), *Trois Leçons sur l'Etat- Providence*, Paris, SEUIL, La République des Idees.

Ferrão, João, Fernando Honório (Coord.) et al. (2000). *Saída prematura do sistema educativo: aspectos da situação causas e perspectivas em termos de emprego e formação*, Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional, Colecção Estudos e Análises nº36

Freitas, Luíz Carlos (2002), " A internalização da exclusão", *Educação e Sociedade*, 23 (80), disponível em: <http://scielo.br>

Guerreiro, Maria das Dores, e Pedro Abrantes (2005), " Como tornar-se adulto: processos de transição na modernidade avançada", *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 20 (58), pp. 157-175.

Lahire, Bernard (1997), *Sucesso Escolar nos Meios Populares. As Razões do Improvável*, São Paulo, Editora Ática.

Lahire, Bernard (2003), "Crenças colectivas e desigualdades culturais", *Educação e Sociedad*, 24 (84).

Lahire, Bernard (2005), "Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual", *Sociologia. Problemas e Práticas*, nº49, pp.11-42.

Lopes, Margarida Chagas et al. (2003), "Escola, trabalho e Família: trajectórias de género", *Centro de Investigação Sobre Economia Portuguesa, (sine loco)*.

Lopes, Margarida Chagas (2005), "Transições e pontos críticos das trajectórias de escolaridade: estudo de caso em seis escolas secundárias da grande Lisboa", *Interacções*, nº1, pp. 55-75, disponível em: <http://www.eses.interaccoes.pt>.

Machado, Fernando Luís e Alexandre Silva (2009), *Quantos caminhos há no mundo?*, Cascais, Príncípia Editora.

Mateus, Sandra (2002), " Futuros prováveis, Um Olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9ºano", *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº39, pp.117-149.

Matos, Madalena, e Isabel Duarte (2003), *Identificação de Riscos Educativos no Ensino Básico*, Lisboa, CNE.

Matos, Madalena (2008). "Insucessos, escolas e territórios" em M. Villaverde Cabral (org.), *Sucesso e Insucesso: Escola , Economia e Sociedade*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkien.

Mendes, J. Manuel (Coord.) (2008), " O Sucesso e o insucesso no Ensino superior em Portugal: Concepções e representações", CES-FEUC, SOCIUS-UTL e CIS-ISCTE.

Miallaret, G (1985), *Introduction aux sciences de l'education*, Lausanne, UNESCO, Delachaux e Niestlé

Nogueira, Maria Alice (2005), "A relação família-escola na contemporaneidade: fenómeno social/interrogações sociológicas", *Análise Social*, XL (176) , Imprensa de Ciências Sociais.

Pais e Professores: Um Diálogo Impossível? Para Uma Análise Sociológica das Interações entre a Família e a Escola, Oeiras, Celta Editora.

Rodrigues, Maria Isabel (2005), " Do jardim de infância à escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos", *Interacções*, nº1, pp. 7-24, disponível em <http://www.eses.pt/interaccoes>

Santomé, Jurjo (1995), *O Curriculum Oculto*, Porto, Porto Editora.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2002), " Infância, exclusão social e educação como utopia realizável", *Educação e Sociedade*, XXIII (78), pp.265-283.

Seabra, Teresa, Sandra Mateus, e Elisabete Rodrigues (2008), " Trajectórias e aspirações escolares no 9ºano de escolaridade: diferenças de classe social, de etnicidade e de género", comunicação apresentada no VI Congresso Português de Sociologia *Mundos Sociais: Saberes e Práticas*, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 25 a 28 de Junho de 2008, Lisboa.

Seabra, Teresa (2009), " Desigualdades escolares e desigualdades sociais", *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº59, pp.75-106.

Sebastião, João (2007), "Famílias, estratégias educativas e percursos escolares", *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 17/18, disponível em <http://ler.letrasup.pt/site/geral>

Stake, R.E. (2005), *Investigación com estudio de casos*, Madrid, Morata

Vasconcellos, Maria Drosila (2003), " A sociologia da educação na França: um percurso produtivo", *Educação e Sociedade*, 24 (83), disponível em: www.scielo.br

Villas-Boas, Maria Adelina (2010), " O envolvimento parental no desenvolvimento da literacia", *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº11, pp. 117-126, disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>

ANEXOS

Quadro A.1.

Tabela da Fig. 3.1- Níveis de Instrução dos pais e mães da coorte (p 17)

Níveis de Instrução	Pai			Mãe		
	Nº	%	∑%	Nº	%	∑%
Não sabe ler nem escrever ou Não tem o 1º ciclo	2	1,8	1,8	3	2,7	2,7
1º ciclo	36	32,1	33,9	40	35,7	38,4
2º ciclo	25	22,3	56,2	21	18,8	57,2
3º ciclo	19	17,0	73,2	23	20,5	77,7
Secundário	3	2,7	75,9	5	4,5	82,2
Licenciatura	1	0,9	76,8	1	0,9	83,1
Sem informação	26	23,2	100,0	19	16,9	100,0
Total	112	100%		112	100%	

Quadro - A.2.

Tabela da Fig.3.2.- Distribuição das famílias de origem por categorias profissionais
(p 18)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
“Profissionais, Técnicos e Empregados”	11	9,8	9,8	9,8
“Pessoal de serviços”	24	21,4	21,4	31,3
“Operários e operadores máquinas”	37	33,0	33,0	64,3
não qualificados	17	15,2	15,2	79,5
sem informação	23	20,5	20,5	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Quadro A.3

Tabela da Fig.3.3 - Grau de parentesco dos Encarregados de Educação da coorte (p 19)

EE	Nº	%	Σ nº
Pai	17	15,2	97
Mãe	80	71,3	
Avó	7	6,3	9
Avô	2	1,8	
Instituições	1	0,9	6
Outros	2	1,8	
Sem dados	3	2,7	
Total	112	100,0	112

Quadro A.4 - Perfis de Sucesso/Insucesso da coorte segundo uma ou duas retenções no 1º ciclo ou 2º e 3º Ciclo.

		Frequency	Percent
Valid	Sucesso(0 ret)	36	32,1
	1 ret no 1º ciclo	9	8,0
	2 ou mais ret no 1º ciclo	22	19,6
	1 ret no 2º ou 3º ciclo	19	17,0
	2 ou mais ret nos 2º e 3º ciclo	7	6,3
	Perda percurso com ret no 1º ciclo	8	7,1
	Perda percurso com ret no 2º ou 3º ciclo	4	3,6
	Perda percurso sem Ret.	4	3,6
	Total	109	98,3
3Missing	System	3	2,7
Total		112	100,0

Quadro A.5

Tabela da Fig 4.1 Relação entre os Perfis de Sucesso/Insucesso dos alunos e as Escolas de Origem do 1º Ciclo (p 34)

ÚLTIMA ESCOLA ANTES DE ESCOLA 1		Perfis sucesso/insucesso							Total
		Sucesso (0 ret)	1 ret no 1º ciclo	2 ou mais ret no 1º ciclo	1 ret no 2º ou 3º ciclo	2 ou mais ret nos 2º e 3º ciclo	Perda percurso com ret no 1º ciclo	Perda percurso com ret no 2º ou 3º ciclo	
Escola 1A	Count	17	4	10	5	1	3	1	41
	% lin	41,5%	9,8%	24,4%	12,2%	2,4%	7,3%	2,4%	100,0%
	%col	47,2%	44,4%	45,5%	26,3%	14,3%	37,5%	25,0%	39,0%
Escola 2A	Count	4	3	6	1	0	3	1	18
	% lin	22,2%	16,7%	33,3%	5,6%	,0%	16,7%	5,6%	100,0%
	%col	11,1%	33,3%	27,3%	5,3%	,0%	37,5%	25,0%	17,1%
“Escola 3 “	Count	8	1	0	10	2	1	1	23
	% lin	34,8%	4,3%	,0%	43,5%	8,7%	4,3%	4,3%	100,0%
	%col	22,2%	11,1%	,0%	52,6%	28,6%	12,5%	25,0%	21,9%
Outras Escolas Públicas	Count	1	1	6	1	3	1	0	13
	% lin	7,7%	7,7%	46,2%	7,7%	23,1%	7,7%	,0%	100,0%
	%col	2,8%	11,1%	27,3%	5,3%	42,9%	12,5%	,0%	12,4%
Escolas privadas	Count	6	0	0	2	0	0	1	9
	% lin	66,7%	,0%	,0%	22,2%	,0%	,0%	11,1%	100,0%
	%col	16,7%	,0%	,0%	10,5%	,0%	,0%	25,0%	8,6%
Sem informação	Count	0	0	0	0	1	0	0	1
	% lin	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	%col	,0%	,0%	,0%	,0%	14,3%	,0%	,0%	1,0%
Total	Count	36	9	22	19	7	8	4	105
	% lin	34,3%	8,6%	21,0%	18,1%	6,7%	7,6%	3,8%	100,0%
	%col	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro A.6

Tabela das Fig. 4.2 e 4.3 - Sucesso/Insucesso e a Escola de Origem do 1º Ciclo (p35)

			Escola 03/04					Total	
			Escola 1A	Escola 2A	Escola 3	Outras Escolas Públicas	Escolas Privadas		Escola desconhecida
Percurso	Successo	Count	17	4	8	1	6	0	36
		% within Percurso	47,2%	11,1%	22,2%	2,8%	16,7%	,0%	100,0%
		% within Escola 03/04	40,5%	20,0%	32,0%	10,0%	50,0%	,0%	32,1%
1 retenção		Count	9	4	12	2	2	0	29
		% within Percurso	31,0%	13,8%	41,4%	6,9%	6,9%	,0%	100,0%
		% within Escola 03/04	21,4%	20,0%	48,0%	20,0%	16,7%	,0%	25,9%
2 retenções		Count	2	2	3	2	1	1	11
		% within Percurso	18,2%	18,2%	27,3%	18,2%	9,1%	9,1%	100,0%
		% within Escola 03/04	4,8%	10,0%	12,0%	20,0%	8,3%	33,3%	9,8%
3 ou mais retenções		Count	8	5	0	4	0	2	19
		% within Percurso	42,1%	26,3%	,0%	21,1%	,0%	10,5%	100,0%
		% within Escola 03/04	19,0%	25,0%	,0%	40,0%	,0%	66,7%	17,0%
Perdidos		Count	6	5	2	1	3	0	17
		% within Percurso	35,3%	29,4%	11,8%	5,9%	17,6%	,0%	100,0%
		% within Escola 03/04	14,3%	25,0%	8,0%	10,0%	25,0%	,0%	15,2%
Total		Count	42	20	25	10	12	3	112
		% within Percurso	37,5%	17,9%	22,3%	8,9%	10,7%	2,7%	100,0%
		% within Escola 03/04	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro A. 7

Tabela das Fig. 4.5 e 4.6 Relação entre o grau de instrução das mães e o sucesso obtido na coorte (p. 37 e 38)

			Instrução Mãe						Total	
			Sem informação	Não concluiu o 1ºCiclo	Tem o 1ºCiclo	Tem o 2ºCiclo	Tem o 3ºCiclo	Tem o Secundário		Licenciatura
Percurso	Count		1	0	11	9	10	4	1	36
	% within Percurso		2,8%	,0%	30,6%	25,0%	27,8%	11,1%	2,8%	100,0%
	% within Instrução Mãe		5,3%	,0%	27,5%	42,9%	43,5%	80,0%	100,0%	32,1%
1 retenção	Count		0	3	13	4	9	0	0	29
	% within Percurso		,0%	10,3%	44,8%	13,8%	31,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within Instrução Mãe		,0%	100,0%	32,5%	19,0%	39,1%	,0%	,0%	25,9%
2 retenções	Count		3	0	6	0	2	0	0	11
	% within Percurso		27,3%	,0%	54,5%	,0%	18,2%	,0%	,0%	100,0%
	% within Instrução Mãe		15,8%	,0%	15,0%	,0%	8,7%	,0%	,0%	9,8%
3 ou mais retenções	Count		4	0	8	5	1	1	0	19
	% within Percurso		21,1%	,0%	42,1%	26,3%	5,3%	5,3%	,0%	100,0%
	% within Instrução Mãe		21,1%	,0%	20,0%	23,8%	4,3%	20,0%	,0%	17,0%
Perdidos	Count		11	0	2	3	1	0	0	17
	% within Percurso		64,7%	,0%	11,8%	17,6%	5,9%	,0%	,0%	100,0%
	% within Instrução Mãe		57,9%	,0%	5,0%	14,3%	4,3%	,0%	,0%	15,2%
Total	Count		19	3	40	21	23	5	1	112
	% within Percurso		17,0%	2,7%	35,7%	18,8%	20,5%	4,5%	,9%	100,0%
	% within Instrução Mãe		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro A.8

Tabela da Fig. 4.7- Perfis de sucesso/Insucesso em relação aos níveis de instrução da mãe (p.38)

			perfis Perfis sucesso/insucesso						Total	
			1,00 Sucesso(0 ret)	2,00 1 ret no 1º ciclo	3,00 2 ou mais ret no 1º ciclo	4,00 1 ret no 2º ou 3º ciclo	5,00 2 ou mais ret nos 2º e 3º ciclo	6,00 Perda percurso com ret no 1º ciclo		7,00 Perda percurso com ret no 2º ou 3º ciclo
Grau instrução mãe	1,00 ATÉ 4º ANO	Count	11	7	10	8	4	1	1	42
		% lin	26,2%	16,7%	23,8%	19,0%	9,5%	2,4%	2,4%	100,0%
		% col	30,6%	77,8%	45,5%	42,1%	57,1%	12,5%	25,0%	40,0%
2,00 5º A 6º ANO	Count	Count	4	1	3	3	0	1	2	14
		% lin	28,6%	7,1%	21,4%	21,4%	,0%	7,1%	14,3%	100,0%
		% col	11,1%	11,1%	13,6%	15,8%	,0%	12,5%	50,0%	13,3%
3,00 7º A 9º ANO	Count	Count	14	1	4	4	1	0	0	24
		% lin	58,3%	4,2%	16,7%	16,7%	4,2%	,0%	,0%	100,0%
		% col	38,9%	11,1%	18,2%	21,1%	14,3%	,0%	,0%	22,9%
4,00 10º OU MAIS	Count	Count	6	0	1	2	0	0	0	9
		% lin	66,7%	,0%	11,1%	22,2%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% col	16,7%	,0%	4,5%	10,5%	,0%	,0%	,0%	8,6%
999,00 SEM INFORMA ÇÃO	Count	Count	1	0	4	2	2	6	1	16
		% lin	6,3%	,0%	25,0%	12,5%	12,5%	37,5%	6,3%	100,0%
		% col	2,8%	,0%	18,2%	10,5%	28,6%	75,0%	25,0%	15,2%
Total	Count	Count	36	9	22	19	7	8	4	105
		% lin	34,3%	8,6%	21,0%	18,1%	6,7%	7,6%	3,8%	100,0%
		% col	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro A.9

Tabela das Fig. 4.8.e 4.9 – Sucesso/ Insucesso em relação à Categoria profissional do agregado de família (p.39)

			Categoria Profissional Agregado					Total
			"Profissionais, Técnicos e Empregados"	"Pessoal de serviços"	"Operários e operadores máquinas"	Não qualificados	Sem informação	
Percurso	Sucesso	Count	7	14	6	7	2	36
		% within Percurso	19,4%	38,9%	16,7%	19,4%	5,6%	100,0%
		% within Categoria Profissional Agregado	63,6%	58,3%	16,2%	41,2%	8,7%	32,1%
1 retenção		Count	2	6	13	3	5	29
		% within Percurso	6,9%	20,7%	44,8%	10,3%	17,2%	100,0%
		% within Categoria Profissional Agregado	18,2%	25,0%	35,1%	17,6%	21,7%	25,9%
2 retenções		Count	0	1	7	1	2	11
		% within Percurso	,0%	9,1%	63,6%	9,1%	18,2%	100,0%
		% within Categoria Profissional Agregado	,0%	4,2%	18,9%	5,9%	8,7%	9,8%
3 ou mais retenções		Count	1	3	9	3	3	19
		% within Percurso	5,3%	15,8%	47,4%	15,8%	15,8%	100,0%
		% within Categoria Profissional Agregado	9,1%	12,5%	24,3%	17,6%	13,0%	17,0%
Perdidos		Count	1	0	2	3	11	17
		% within Percurso	5,9%	,0%	11,8%	17,6%	64,7%	100,0%
		% within Categoria Profissional Agregado	9,1%	,0%	5,4%	17,6%	47,8%	15,2%
Total		Count	11	24	37	17	23	112
		% within Percurso	9,8%	21,4%	33,0%	15,2%	20,5%	100,0%
		% within Categoria Profissional Agregado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro A.10-

Tabela dos Diferentes níveis de Sucesso/Insucesso em relação à categoria profissional do agregado familiar

			perfis Perfis sucesso/insucesso						Total	
			1,00 Sucesso(0 ret)	2,00 1 ret no 1º ciclo	3,00 2 ou mais ret no 1º ciclo	4,00 1 ret no 2º ou 3º ciclo	5,00 2 ou mais ret nos 2º e 3º ciclo	6,00 Perda percurso com ret no 1º ciclo		7,00 Perda percurso com ret no 2º ou 3º ciclo
Ca tProf Agregado	1,00 “Profissionais, Técnicos e Empregados”	Count	7	1	1	1	0	0	0	10
		% lin	70,0%	10,0%	10,0%	10,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% col	19,4%	11,1%	4,5%	5,3%	,0%	,0%	,0%	9,5%
	2,00 “Pessoal de serviços”	Count	14	2	3	4	1	0	0	24
		% lin	58,3%	8,3%	12,5%	16,7%	4,2%	,0%	,0%	100,0%
		% col	38,9%	22,2%	13,6%	21,1%	14,3%	,0%	,0%	22,9%
	3,00 “Operários e operadores máquinas”	Count	6	5	12	8	4	0	2	37
		% lin	16,2%	13,5%	32,4%	21,6%	10,8%	,0%	5,4%	100,0%
		% col	16,7%	55,6%	54,5%	42,1%	57,1%	,0%	50,0%	35,2%
	4,00 não qualificados	Count	7	0	3	3	1	2	0	16
		% lin	43,8%	,0%	18,8%	18,8%	6,3%	12,5%	,0%	100,0%
		% col	19,4%	,0%	13,6%	15,8%	14,3%	25,0%	,0%	15,2%
	5,00 sem informação	Count	2	1	3	3	1	6	2	18
		% lin	11,1%	5,6%	16,7%	16,7%	5,6%	33,3%	11,1%	100,0%
		% col	5,6%	11,1%	13,6%	15,8%	14,3%	75,0%	50,0%	17,1%
Total		Count	36	9	22	19	7	8	4	105
		% lin	34,3%	8,6%	21,0%	18,1%	6,7%	7,6%	3,8%	100,0%
		% col	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro A.11

Tabela da Fig. 4.10 – Sucesso/Insucesso da coorte face à actividade de trabalho da mãe

(p.40)

			Categoria Profissional da Mãe Doméstica					Total		
			Profissionais Técnicos e Empregados	Pessoal de Serviços, Seguranç a e Comércio	Operários e Operadores de Máquinas	Não Qualificad os	Doméstic as		Sem informação	
de Sucesso	Percurso	Sucesso	Count	3	12	2	7	11	1	36
		% within	Percurso	8,3%	33,3%	5,6%	19,4%	30,6%	2,8%	100,0%
		% within	Categoria	100,0%	36,4%	100,0%	20,6%	47,8%	5,9%	32,1%
Sem sucesso	Percurso	Count	0	19	0	25	10	5	59	
		% within	Percurso	,0%	32,2%	,0%	42,4%	16,9%	8,5%	100,0%
		% within	Categoria	,0%	57,6%	,0%	73,5%	43,5%	29,4%	52,7%
Perdido	Percurso	Count	0	2	0	2	2	11	17	
		% within	Percurso	,0%	11,8%	,0%	11,8%	11,8%	64,7%	100,0%
		% within	Categoria	,0%	6,1%	,0%	5,9%	8,7%	64,7%	15,2%
Total	Percurso	Count	3	33	2	34	23	17	112	
		% within	Percurso	2,7%	29,5%	1,8%	30,4%	20,5%	15,2%	100,0%
		% within	Categoria	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro A. 12

Tabela da Fig. 4.11- Sucesso/Insucesso da coorte perante mães activas ou domésticas em diferentes categorias profissionais do agregado familiar (p.41)

				Suc_ins_REC		Total
				Percurso de Sucesso	Percurso de Insucesso	
v75rec3						
1,00 técnicos...	v76rec1	1,00 domésticas	Count	2	2	4
			% within v76rec1	50,0%	50,0%	100,0%
	2,00 a trabalhar	Count	12	6	18	
		% within v76rec1	66,7%	33,3%	100,0%	
	Total	Count	14	8	22	
		% within v76rec1	63,6%	36,4%	100,0%	
2,00 operários...	v76rec1	1,00 domésticas	Count	2	5	7
			% within v76rec1	28,6%	71,4%	100,0%
	2,00 a trabalhar	Count	3	23	26	
		% within v76rec1	11,5%	88,5%	100,0%	
	Total	Count	5	28	33	
		% within v76rec1	15,2%	84,8%	100,0%	
3,00 não qualificados	v76rec1	1,00 domésticas	Count	3	0	3
			% within v76rec1	100,0%	,0%	100,0%
	2,00 a trabalhar	Count	3	6	9	
		% within v76rec1	33,3%	66,7%	100,0%	
	Total	Count	6	6	12	
		% within v76rec1	50,0%	50,0%	100,0%	