

escolares e, conseqüentemente, a evidenciar a prevalência das estruturas de dominância cultural e social na geometria da qualidade do desempenho dos alunos, quaisquer que sejam o habitat de proveniência, as atitudes face à escola, a implicação e determinação escolares ou o próprio passado escolar.

A primeira das asserções hipotéticas equacionadas 'a qualidade do desempenho é uma resultante da conjugação na escola de estruturas de dominância cultural e social e de lógicas de cariz estrutural-societal' sustentada de certo modo na ideia de que as aprendizagens escolares tendem a ser tanto mais sucedidas quanto melhores são as condições e suportes sociais e afetivos dos aprendentes é corroborada através das seqüências correlativas $A_2/A_3 \rightarrow C_3 \rightarrow D_7 (\rightarrow E_2)$ ou $A_2/A_3 \rightarrow C_3 \rightarrow D_{13} (\rightarrow E_2)$ ou ainda $A_2/A_3 \rightarrow B_2 \rightarrow C_3 \rightarrow D_{13} (\rightarrow E_2)$; ou seja, o campo escolar parece continuar a ser uma espécie de jogo onde se entrecruzam lógicas estruturais e societais. As primeiras mais de base socioeconómica e de resposta à necessidade de competências do sistema social e económico; as segundas, fazendo parte dos modos de agir dos atores, designadamente quando estes tendem a utilizar o campo escolar para reproduzir a sua posição social. Os efeitos das estruturas de dominância cultural e social na qualidade dos desempenhos escolares são induzidos, consoante os casos, das elevadas ou moderadas correlações entre as variáveis A_2 , A_3 , A_4 e B_1 e o índice E_2 . Na verdade, a prevalência deste tipo de estruturas sugere, por um lado, a corroboração de um cenário de não conjunturalidade dos resultados escolares e, por outro — por via das diferentes relações com o tempo por parte dos grupos com menos recursos materiais e em que as nem sempre fáceis circunstâncias da vida têm moldado formas de pensar e de atuar mais para o imediato ou para o quase imediato do que para o longo prazo ou mesmo médio prazo — a definição de prioridades sustentadas em cenários aspirados que requerem trajetórias escolares tendencialmente mais curtas.

De algum modo, este cenário hipotético é corroborado quer pela correlação positiva $A_2/A_3 \rightarrow D_7$, quer pelo facto de se verificar que as profissões de maior prestígio social e que requerem uma grande implicação, determinação e êxito escolares na sua consecução são indicadas pelos

alunos em que a mãe tem um grau de escolaridade baixo em 70% dos casos e por 93% dos alunos em que essa escolaridade é de nível superior ($\chi^2 = 23,2$, $gl = 2$, $p < 0,001$), sendo ainda este cenário mais reforçado quando se passa a controlar o historial trajetorial dos alunos. Com efeito, perante itinerários de êxito escolar, designadamente, quando esse historial não foi ainda marcado por situações de retenção, regista-se um acréscimo de 6% nas aspirações manifestadas relativamente a profissões futuras de elevado prestígio social por parte dos alunos cujas mães têm escolaridades reduzidas; pelo contrário, quando tais percursos já foram marcados uma ou mais vezes por situações de retenção escolar, essas indicações caem para os 58% e 86%, respetivamente nos casos de baixa escolaridade e de escolaridade de nível superior das mães.

Ainda que em ambos os casos estes valores apresentem uma quebra, nas situações com menor escolaridade esta quebra ronda os 18%, enquanto que nos ambientes familiares com um capital cultural escolar elevado a quebra registada não vai além dos 7%, ou seja, quase a terça parte desse valor.

Tabela IV.7 - Profissões de elevado prestígio aspiradas segundo o grau de escolaridade das mães

Grau de escolaridade da mãe	Densidade relativa na amostra geral	Paridade (historial escolar sem retenções)	Não paridade (historial com uma ou mais retenções)
Baixa (≤ 60 ano)	70 %	76 %	58 %
Intermédia (90-120)	84 %	83 %	82 %
Elevada (de nível superior)	93 %	93 %	86 %

Depreende-se, assim, o efeito do nível de escolaridade da mãe nas aspirações socioprofissionais futuras dos alunos, podendo concluir-se que se verificam tendências de reajustamento e realinhamento dessas aspirações à medida que o decurso do jogo escolar vai dando cada vez mais

sentido ao 'ideal possível' por troca com o 'ideal ótimo' e a pressão do tempo vai tornando progressivamente mais curto o caminho escolar a percorrer num campo que tende a hegemonizar como cenário de fundo um certo 'determinismo estrutural' e 'herança cultural'.

Retomando o cenário hipotético 'da não conjunturalidade e não circunstancialidade dos resultados escolares' e que se afigura aqui corroborado pelos valores de correlação negativa entre o desvio etário e a qualidade do desempenho, afigura-se plausível sustentar que os casos de prestação escolar negativa não constituem propriamente acidentes de percurso meramente pontuais, pelo menos relativamente a certos grupos de alunos, antes pelo contrário, tendem a ocorrer no historial desses alunos por mais de uma vez. Mas, simultaneamente, este parece ser um 'jogo' que é perdido sempre ou quase sempre pelos 'mesmos', uma vez que o 'fardo da repetência' tende a ser carregado especialmente pelos alunos de contextos culturais e sociais mais fragilizados, de zonas rurais ou predominantemente rurais, com piores acessibilidades escolares e em que a escolarização por via mediatizada foi à época o modo de realização da escolaridade de 2º ciclo. As variáveis B₂ e B₃ são indicativas do habitat de proveniência e de acessibilidade escolar, confirmando-se o que se afigurava como mais previsível, ou seja, que os casos com melhor acessibilidade escolar estejam diretamente associados às zonas mais urbanas e mais centrais e que ambas as variáveis se correlacionem positivamente com a qualidade do desempenho. Da análise dos resultados depreende-se que as duas variáveis se correlacionam positivamente (0,597), ou seja, cerca de 36% das variações das condições de acessibilidade escolar são explicadas pelo local de proveniência. No que se refere à segunda situação, a de uma suposta correlação com o índice E₂, constata-se que efetivamente o valor é positivo, todavia, em ambos os casos, a intensidade correlativa fica aquém dos 0,200.

É certo que, no 'jogo escolar', estes alunos apresentam baixos níveis de implicação e determinação escolares, apesar de tudo, as suas ações comportamentais em termos disciplinares não são comprometedoras, como também o não é o absentismo escolar apesar dos acrescidos constrangimentos diariamente enfrentados em termos das condições das

acessibilidades à escola. Só que o jogo no campo escolar envolve outras variáveis e aquelas pelas quais este tipo de público poderia ser mais diretamente responsabilizado não se afiguram tão determinantes na hierarquia das modalidades seguidas e, em particular, dos efeitos que são capazes de produzir nos resultados escolares finais.

A não conjunturalidade dos resultados transforma-se, por conseguinte, numa espécie de 'inevitabilidade estrutural' que a escola com todo o seu arsenal de ingredientes organizacionais parece continuar ainda incapaz de contrariar de forma sustentada e duradoira, apesar das inúmeras medidas, propostas e projetos que as escolas têm vindo a abraçar na tentativa de debelar estas desigualdades sociais e territoriais de partida.

A asserção hipotética de uma eventual 'subalternização e esvaziamento dos efeitos de escola' ganha aqui de novo consistência, na medida em que, no plano fatorial em que a variável 'escola/estabelecimento de ensino' se enquadra, os baixos valores de correlação que apresenta face à qualidade do desempenho fazem-na submergir completamente e, conseqüentemente, acabando por deixar de ser tomada como elemento relevante em termos de interpretação e análise dos resultados. Com efeito, observando apenas os níveis médios escolares em função da variável 'escola', aparentemente existem diferenças de desempenho altamente significativas entre as escolas em análise ($\chi^2 = 20.1$, $gl = 3$, $p = 0.0002$)¹¹. Todavia, quando se desloca o ângulo de análise para o índice de absentismo escolar ou quando se passa a observar a própria distribuição ordenada em função do grau de escolaridade da mãe, as diferenças entre as escolas acentuam-se ainda mais (respetivamente, $\chi^2 = 132.0$, $gl = 3$, $p = 0.0000$, em relação à primeira variável e $\chi^2 = 31.5$, $gl = 3$, $p = 0.0000$ em relação à segunda). Por outro lado, quando se procede ao controlo da variável 'escolaridade da mãe' e dado que não existe colinearidade entre esta e o índice de absentismo, constata-se que a relação entre a qualidade do desempenho e as escolas em análise é espúria, uma vez que, é especialmente o grau de escolaridade da mãe que tende a

¹¹ Na determinação das diferenças estatísticas relativamente aos 1208 casos válidos, utilizou-se o teste de Kruskal-Wallis com aplicação do critério de correção de empates.

determinar em última análise a qualidade do desempenho por escola, sobrepondo-se mesmo ao absentismo escolar, não obstante este implicar uma ação comportamental concreta face à escola e em relação à qual, pelo menos no plano teórico, à partida se lhe tenderia a atribuir uma influência direta e decisiva na qualidade dos resultados escolares.

Na verdade, o que os dados evidenciam, quer na generalidade, quer quando se observa esta questão separadamente por ciclo de estudos, é que as diferenças entre os níveis escolares alcançados pelos alunos nas diferentes escolas deixam de ser estatisticamente significativas para as mesmas categorias de escolaridade da mãe, independentemente do absentismo escolar o ser ou não. Ou seja, o que se configura a partir destes resultados é que, independentemente da escola e do próprio comportamento presencial escolar, o que diferencia em última instância e de maneira significativa a qualidade das prestações escolares dos alunos é especialmente o grau de escolaridade da mãe; conseqüentemente, qualquer que seja a escola, muito mais do que as ações comportamentais de assiduidade, são as estruturas culturais (e sociais) de enquadramento dos alunos no seio dos seus contextos familiares que estão na primeira linha dos determinantes dos níveis de realização escolar por eles conseguidos¹².

¹² De acordo com os resultados estatísticos apurados verificou-se que, quer no caso do 2º ciclo, quer no caso do 3º ciclo, para níveis de escolaridade das mães inferiores ou iguais ao 6º ano, apesar das diferenças de assiduidade entre as escolas serem estatisticamente muito significativas (respetivamente $\chi^2 = 9.5$, $g.l. = 2$, $p = 0.0085$ para o 2º ciclo e $\chi^2 = 87.6$, $g.l. = 3$, $p = 0.0000$ para o 3º ciclo), as diferenças de desempenho entre elas não o são a um nível de erro inferior a 0.05 (respetivamente $\chi^2 = 2.8$, $g.l. = 2$, $p = 0.3672$ no caso do 2º ciclo e $\chi^2 = 1.5$, $g.l. = 3$, $p = 0.6894$ para o 3º ciclo); do mesmo modo, para os alunos cujas mães têm uma escolaridade de nível superior, apesar das diferenças de assiduidade que possam existir de escola para escola, as diferenças de resultados entre elas não são estatisticamente significativas tanto ao nível do 2º ciclo como do 3º ciclo (em termos de assiduidade, respetivamente $\chi^2 = 3.8$, $g.l. = 2$, $p = 0.1512$ para o 2º ciclo e $\chi^2 = 15.4$, $g.l. = 3$, $p = 0.0015$ para o 3º ciclo; em termos da qualidade dos resultados escolares entre as escolas, respetivamente $\chi^2 = 0.7$, $g.l. = 2$, $p = 0.6952$ para o 2º ciclo e $\chi^2 = 2.8$, $g.l. = 3$, $p = 0.4159$ para o 3º ciclo).

De facto, as diferenças são de tal ordem de grandeza que, para os níveis mais elevados de assiduidade, a média final dos resultados passa dos 3.1 pontos na situação de baixa escolaridade da mãe para os cerca de 4.0 pontos quando esse grau de escolaridade é de nível superior; ou seja, em termos do percentil de ordenação transita do percentil 60 para o percentil 90. Mas estas diferenças são ainda mais acentuadas nos casos de menor assiduidade escolar, isto é, o efeito da escolaridade da mãe na qualidade dos desempenhos surge ainda mais reforçado qualquer que seja a escola, uma vez que, as médias escolares alcançadas passam dos 2.7 pontos (percentil 30) nos casos de baixa escolaridade para os 3.4 pontos (percentil 75) nos casos dos alunos cujas mães têm escolaridade superior, evidenciando assim o notável efeito elástico que a escolaridade da mãe provoca na qualidade dos resultados e, ao mesmo tempo, quer uma clara secundarização do efeito do absentismo escolar nesses resultados, quer a oclusão do próprio 'efeito escola'¹³.

4. Qualidade do desempenho escolar e perfis configuracionais emergentes

Índices atitudinais e comportamentais como o comportamento escolar e o absentismo escolar traduzem formas de ação e de relação concretas com a escola e que estão muito para além de simples pré-disposições relativamente a diversos aspetos do funcionamento e organização da escola e da vida escolar. Com efeito, se em relação a determinado tipo de índices atitudinais face à escola se passa a conhecer, a partir das indicações e

¹³ Esta subalternização é de tal modo notória que o desempenho médio nos casos de elevado absentismo e de escolaridade de nível superior da mãe (3.4 pontos) é, qualquer que seja a escola, sistematicamente superior ao desempenho médio dos alunos de reduzido absentismo, todavia, em que a escolaridade das mães vai no máximo até ao 6º ano (3.1 pontos); ou seja, mesmo em presença de um elemento supostamente tão direto na qualidade dos resultados, o efeito elástico do contexto cultural dos alunos acresce em 15 pontos posicionais em termos de percentil o desempenho médio do primeiro grupo relativamente ao segundo e, ao mesmo tempo, faz submergir a importância das variáveis organizacionais escolares neste processo.

reações dos alunos, os modos como estes a perspetivam ou se em relação a outros índices atitudinais, como os índices de implicação e determinação escolar ou o ambiente escolar em casa, se fica também a conhecer um conjunto de pré-disposições que os alunos dizem ter e estar determinados a encarar futuramente, porém, em nenhum dos casos, não indo além de atitudes na forma de verbalizações e sem que isso venha a traduzir-se obrigatoriamente em futuras ações e intervenções concretas, nos casos dos índices de comportamento disciplinar e de absentismo escolar as medições efetuadas não traduzem meras pré-disposições mas modos de estar e de agir concretos por parte dos alunos. Por conseguinte, as relações que se estabelecem entre estes índices e a qualidade dos resultados escolares — porque traduzem relativamente à escola e ao ato educativo escolar uma forma de ação comportamental mais disciplinada ou mais indisciplinada, mais assídua ou mais ausente — deveriam ser supostamente, pelo menos no plano conjetural, mais interdependentes e intercorrelacionadas entre si.

Na verdade, quando se submetem conjuntamente e em simultâneo os diversos fatores, quer os de tipo mais morfológico, quer os de base atitudinal e comportamental a uma análise fatorial de correspondências múltiplas, os índices de comportamento e de absentismo escolar são, respetivamente, por ordem decrescente de apresentação, o quinto e o sexto mais correlacionados com o índice de qualidade do desempenho escolar, ficando aquém de variáveis como o estatuto social, o historial trajectorial do aluno, a escolaridade da mãe ou a recusa de que a escola seja um espaço socioeducativo desinteressante e desmotivador e à qual os alunos têm de frequentar por estarem obrigados.

Como vimos antes, a representação gráfica do comportamento das referidas variáveis é reveladora de uma estrutura que se apresenta especialmente saturada com E2 (qualidade das prestações escolares) pelas variáveis A2 (estatuto social), A3 (escolaridade da mãe), C3 (desvio etário), D7 (implicação e determinação escolar), D13 (absentismo). Ou seja, o que isto significa é que os perfis composicionais cujos elementos correspondam às categorias mais elevadas de assiduidade, de implicação e determinação escolar, de estatuto social, de escolaridade da mãe, tendem a ser os que

ocupam as posições cimeiras em termos dos resultados médios finais de desempenho conseguidos e, do mesmo modo, as piores médias em termos de resultados finais escolares tenderão a estar associadas a perfis composicionais cujos elementos correspondem às modalidades mais baixas daquelas variáveis.

Retomando mais uma vez como referência um índice ativo comportamental que é suposto afetar direta e negativamente a qualidade do desempenho escolar como é o caso do absentismo, um índice atitudinal verbal como a implicação e determinação escolar que os alunos dizem ter relativamente aos seus cenários aspiracionais projetados, dois dos fatores sociográficos que mais se correlacionam com a qualidade do desempenho (estatuto social e escolaridade da mãe) e ainda o género dos alunos, constituiu-se o conjunto-produto composicional ' $P = D13 \times D7 \times A2 \times A3 \times A1$ '. Considerando as modalidades finais estabelecidas relativamente a cada uma das cinco variáveis que integram o conjunto-produto, geram-se teoricamente 162 diferentes perfis¹⁴, cujos elementos se apresentam combinados conforme se depreende da 'representação em extensão' do conjunto $P = \{ (D13_{(1)}, D7_{(1)}, A2_{(1)}, A3_{(1)}, A1_{(1)}), (D13_{(2)}, D7_{(1)}, A2_{(1)}, A3_{(1)}, A1_{(1)}), \dots, (D13_{(3)}, D7_{(3)}, A2_{(3)}, A3_{(3)}, A1_{(3)}) \}$.

O modelo adotado na análise da qualidade do desempenho escolar por perfil composicional, baseia-se na hierarquização das classificações médias finais dos alunos (índice E2) em seis classes de desempenho¹⁵. A partir desta hierarquização procede-se à caracterização dos perfis representados em cada uma destas classes e evidencia-se, se for caso disso, algumas características que tendem sistematicamente a estar presentes em determinados perfis de desempenho. Vejamos então o que nos reserva a

¹⁴ Por questões de simplificação e de operacionalização as quatro primeiras variáveis estão categorizadas em três categorias, donde $3^4 \times 2 = 162$.

¹⁵ Foram definidas seis classes de qualidade do desempenho escolar: 3 classes de desempenho acima da média aritmética e 3 classes inferiores à média utilizando como critério para a fixação dos respetivos intervalos dessas classes acréscimos e subtrações à média de meio desvio padrão.