

Nº 35 Maio - Agosto 2005/II

ISSN 0258-7491

FORMAÇÃO

Revista Europeia

PROFISSIONAL

Dossier Redcom
Os estudos científicos
na Europa
um tema para a EFP



**Cedefop
Centro Europeu
para o Desenvolvimento
da Formação Profissional**

**Europe 123
GR-570 01 SALÓNICA
(Pylea)**

**Endereço Postal:
B.P. 22427**

**GR-551 02 SALÓNICA
Tel. (30) 23 10 49 01 11
Fax (30) 23 10 49 01 17**

**E-mail:
info@cedefop.eu.int**

**Internet:
www.cedefop.eu.int**

**Sítio interactivo:
www.trainingvillage.gr**

O Cedefop colabora com a Comissão Europeia a fim de incentivar, a nível comunitário, a promoção e o desenvolvimento do ensino e formação profissional, através da troca de informações e da comparação de experiências relativamente a questões que sejam do interesse comum para os Estados-Membros.

O Cedefop constitui um elo de ligação entre a investigação, a política e a prática, ajudando os decisores políticos e os profissionais em questões de formação, a todos os níveis da União Europeia, a atingir um nível de compreensão mais claro sobre os desenvolvimentos ocorridos em matéria de ensino e formação profissional, permitindo-lhes assim tirar conclusões com vista a uma acção futura. Além disso, incentiva os especialistas e os investigadores a procurar saber quais as tendências e questões que se apresentarão no futuro.

A criação da Revista Europeia Formação Profissional está prevista no artigo 3.º do Regulamento, de 10 de Fevereiro de 1975, que institui o Cedefop.

A revista é, contudo, independente, sendo constituída por um comité de redacção que avalia todos os artigos de acordo com um procedimento de dupla ocultação, em que todos os membros do Comité Editorial, e em particular os seus redactores, não conhecem a identidade dos autores cujos trabalhos irão avaliar e os autores desconhecem a identidade de quem irá avaliar os seus trabalhos. O comité, presidido por um investigador universitário reconhecido, é constituído por investigadores, bem como por dois especialistas do Cedefop, um especialista da Fundação Europeia para a Formação (FEF) e um representante do Conselho de Administração do Cedefop.

A Revista Europeia Formação Profissional conta com um secretariado de redacção composto por investigadores experientes.

A Revista faz parte da lista de publicações científicas reconhecida pelo ICO (*Interuniversitair Centrum voor Onderwijskundig Onderzoek*), nos Países Baixos e da IBSS (*International Bibliography of the Social Sciences*).

Comité de redacção:

Presidente:

Martin Mulder

Universidade de Wageningen, Países Baixos

Membros:

Steve Bainbridge

Cedefop, Grécia

Ireneusz Bialecki

Universidade de Varsóvia, Polónia

Juan José Castillo

Universidade Complutense de Madrid, Espanha

Eamonn Darcy

Training and Employment Authority - FÁS, Irlanda,

Jean-Raymond Masson

Representante do Conselho de Administração do Cedefop

Teresa Oliveira

Fundação Europeia para a Formação, Torino, Itália

Kestutis Pukelis

Universidade de Lisboa, Portugal

Hilary Steedman

Universidade Vytautas Magnus, Lituânia

Gerald Straka

London School of Economics and Political Science,

Ivan Svetlik

Centre for Economic Performance, Reino Unido

Manfred Tessaring

Grupo de investigação LOS, Universidade de Bremen,

Éric Verdier

Alemanha

Secretariado de redacção:

Erika Ekström

Ministério da Indústria, Emprego e Comunicação, Estocolmo,

Ana Luísa Oliveira de Pires

Suécia

Tomas Sabaliauskas

Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento - FCT,

Eveline Wuttke

Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Chefe de redacção:

Éric Fries Guggenheim

Centro de Investigação sobre Educação e Formação

Secretária da revista:

Catherine Wintrebret

Profissional, Kaunas, Lituânia

Publicado sob a responsabilidade de:

Johan van Rens, Director

Christian Lettmayr, Director-adjunto

Responsável pela tradução:

Isabel Dreyer

Capa: M. Diamantidi Arts graphiques, Salónica

Produção técnica em edição electrónica (DTP):

M. Diamantidi Arts graphiques, Salónica

Os contributos foram recebidos durante ou antes do mês de Fevereiro de 2005.

Reprodução autorizada, salvo para fins comerciais, desde que mencionada a fonte.

Nº de catálogo: TI-AA-05-035-PT-C

Impresso na Bélgica, 2005

A presente publicação é editada três vezes por ano em espanhol, alemão, inglês, francês e português.

O Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social através da Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento (DGEEP) e do Instituto para a Qualidade na Formação (IQF) adquirem por assinatura 500 revistas ao Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias do Luxemburgo. As duas entidades acima referidas através da DGEEP continuarão a enviar as ofertas e as permutas aos utilizadores da Revista.

Quanto à venda os actuais assinantes da Revista e os que forem mostrando interessados, deverão dirigir-se à Livraria Sociedade & Trabalho onde está instalado um posto de

venda da INCM - Imprensa Nacional Casa da Moeda que vende todas as suas publicações, incluindo as editadas pela CEE e as edições do Ministério. A Livraria funciona no edifício sede do MTSS na Av. de Roma n.º 1, 1049 - 056 Lisboa, Tel. (351) 21 840 10 23.

Para outros contactos dirija-se:
DGEEP/CID - Praça de Londres 2 - 2.º, Lisboa 1049-056,
Tel. (351) 21 843 10 30, Fax (351) 21 840 61 71,
dgeep@mtss.gov.pt

IQF - Av. Almirante Reis n.º 72, Lisboa 1150-020,
Tel. (351) 21 817 000

As opiniões dos autores não reflectem, necessariamente, a posição do Cedefop. Na Revista Europeia Formação Profissional, os autores expõem os seus próprios pontos de vista que poderão ser em parte contraditórios. A revista contribui assim para alargar, a nível europeu, um debate frutífero para o futuro da formação profissional.

Caso esteja interessado em escrever um artigo ... consulte a página 88.



Percursos de formação e aspirações familiares em França, uma abordagem com base em dados de amostra

Ao longo do decénio de 1985-1995, o sistema educativo francês foi marcado por profundas mudanças. A taxa de obtenção do diploma de ensino secundário duplicou, passando de 29,4 % a 61,5 % numa coorte de jovens. Similarmente, a taxa de acesso ao ensino superior aumentou de 25 % para 51 % numa geração. Os diplomas e o acesso a níveis de formação mais elevados, mais raros e reservados às categorias sociais favorecidas, nomeadamente se tivermos em conta um país como a Alemanha (Maurice et al.), registaram assim uma ampla difusão na sociedade francesa.

Este crescimento educativo assentou fortemente no desenvolvimento da formação profissional e tecnológica. No ensino secundário, a criação dos diplomas de ensino secundário profissional, em 1985, representa uma mudança particularmente significativa: até então, no final da escolaridade básica, após os primeiros quatro anos do segundo ciclo que eram, em princípio, comuns a todos os alunos, mais de 55 % dos jovens tinham abandonado a via de ensino geral e tecnológica, porque não eram considerados aptos a prosseguir os seus estudos no ensino superior. A maioria destes jovens (já que parte abandonava totalmente a formação inicial) frequentava um curso no âmbito do liceu profissional (na maioria dos casos) ou do centro de formação por aprendizagem para obter um certificado de aptidão profissional (CAP), orientado para uma determinada profissão, ou um diploma de estudos profissionais (brevet d'études professionnelles - BEP), mais polyvalente do que o CAP, e ingressava em seguida no mercado de trabalho para tentar encontrar emprego como operário ou trabalhador qualificado.

Progressivamente, foi dada a oportunidade de frequentar dois anos de estudos suplementares a estes diplomados do ensino profissional curto (na sua maioria, titulares de um BEP), tendo como objectivo a obtenção de um diploma de ensino secundário profissional (no final da década de 90, existiam 38 áreas de especialidade, as mais importantes das quais eram electrotecnia-electrónica, mecânica geral, secretariado-burótica, comércio-vendas), que ofereciam, pelo menos do ponto de vista teórico, a possibilidade de prosseguir estudos no ensino superior. Se é verdade que a principal finalidade consiste na inserção directa dos jovens no mercado de trabalho (80 % dos fluxos), o acesso a um diploma do ensino secundário acaba, todavia, por conferir um igual nível de dignidade às diferentes vias do ensino secundário: profissional, tecnológica e geral (d'Iribarne A. e d'Iribarne P., 1999).

Esta revalorização do ensino profissional vem dar resposta a uma dupla preocupação: uma relacionado com a eficácia económica, uma vez que se pretende dotar uma mão-de-obra de qualificações que constituam um factor de competitividade, e outra relacionado com a justiça social, na medida em que é assegurada uma maior democratização do acesso ao diploma do ensino secundário, que representa o primeiro degrau do ensino superior (Verdier, 1994). Nesta perspectiva, a Lei relativa à orientação do sistema educativo, adoptada em 1989, confirmava o objectivo político "mobilizador" que consistia em levar, até ao ano 2000, 80 % da população de uma determinada faixa etária a obter o diploma de ensino secundário. Na realidade, esse objectivo traduziu-se em 69 %.



Saïd Hanchane

investigador no Laboratório de Economia e Sociologia do Trabalho (LEST), CNRS e Universidades de Aix-Marseille I e II.



Éric Verdier

director de investigação no CNRS, LEST, Aix-en-Provence.

Durante o decénio de 1985-1995, o sistema educativo francês foi marcado por um acentuado prolongamento da escolarização para além dos 16 anos, que assentou no desenvolvimento da formação profissional e tecnológica. O presente artigo aborda uma das dimensões decisivas desta "democratização": a construção de percursos de formação no âmbito do ensino secundário. Mostra que os insucessos escolares precoces, quando todos os outros factores permanecem invariáveis, levam as famílias a atribuir uma maior importância ao sucesso no ensino superior como forma de aceder ao emprego. Os percursos de formação devem, assim, ser vistos como o resultado das interacções entre as estruturas institucionais e as opções efectuadas pelos indivíduos. Apesar de tudo, os investimentos das famílias na área da educação constituem, enquanto arma de recurso, uma solução muito parcial face à selectividade social das diferentes vias de formação inicial.

**Caixa 1****Os dados: amostra de estudantes e inquérito às respectivas famílias**

Esta análise teve como principal fonte uma amostra de estudantes que ingressaram em 1989 no 5.º ano (primeiro ano do segundo ciclo do ensino básico) e que foram acompanhados ao longo da sua escolaridade no ensino básico comum e, seguidamente, no ensino secundário (geral, tecnológico ou profissional). Este dispositivo foi realizado pela Direcção da Programação e do Desenvolvimento (DPD) do Ministério da Educação e foi recentemente objecto de análise (Caille e Lemaire, 2003). Os dados utilizados, que comportam informações sociodemográficas (nacionalidade, nível de formação dos pais, etc.), dizem respeito a 24 710 indivíduos, que foram alvo de acompanhamento durante dez anos. São apenas tomados em consideração os estudantes que chegaram ao 12.º ano (último ano do ensino secundário), ano de preparação para o exame que confere o diploma de ensino secundário, o que corresponde a 60,4 % da coorte. O diploma de ensino secundário geral regista o maior número de titulares (34 % de toda a coorte que ingressou no 5.º ano e 56,3 % dos jovens que chegaram ao exame final, independentemente de terem tido ou não aproveitamento). Seguem-se diplomas tecnológicos (respectivamente 17,6 % e 29,2 %) e, por último, diplomas profissionais (8,7 % e 14,4 %). Esta última via de formação, a mais recente, teve um menor contingente devido ao facto de ter surgido, para esta geração em particular, a oportunidade de ingressar na via tecnológica graças à abertura de “cursos de transição” para a via tecnológica (cerca de 15 % dos diplomados do ensino tecnológico enveredaram por este tipo de classes). Os dados referentes a esta amostra foram emparelhados com os dados recolhidos no inquérito complementar realizado junto das famílias em 1991 pelo Ministério da Educação. Esse inquérito permitiu complementar os dados recolhidos no âmbito da amostra com informações sobre o contexto familiar dos estudantes (pais, nível de escolaridade dos irmãos), o seu percurso na escola primária, as expectativas dos pais relativamente à instrução dos filhos, as razões para a escolha do estabelecimento, etc. A taxa de resposta ao inquérito situa-se nos 80 %. O emparelhamento dos dados deste inquérito com a subpopulação de indivíduos que obtiveram o diploma de ensino secundário permite dispor de uma amostra de 9114 alunos.

A presente contribuição apresenta alguns esclarecimentos sobre um dos factores decisivos para esta expansão do ensino que se pretendia democrática: a construção dos percursos de formação no âmbito do ensino secundário. Este texto parte da hipótese segundo a qual a obtenção do diploma de ensino secundário se tornou, para todos os intervenientes do sistema de formação (jovens, professores, empregadores, políticos), uma norma social predominante em matéria de educação, superando inclusivamente a escolaridade obrigatória que havia sido fixada nos 16 anos durante a década de 60. Assim, num inquérito realizado em 1992 pelo Ministério da Educação às famílias dos alunos que ingressaram no ensino secundário em 1989, mais de dois terços responderam que o diploma visado para os seus filhos era um diploma do ensino superior.

Nesta perspectiva, torna-se primordial analisar a forma como o sistema de ensino secundário se organiza para garantir o acesso a esta norma. O presente artigo centra-se em primeiro lugar nos diferentes percursos que levam à obtenção do diploma do ensino secundário. Toda a questão reside então em saber se a oferta de diferentes percursos não contribuirá para esvaziar a unidade da norma do seu sentido, na medida em que tal diversificação constituiria ao mes-

mo tempo o reflexo e a fonte de grandes desigualdades sociais que transitariam através das condições em que se opera a socialização familiar. A fim de aprofundar os diagnósticos, iremos reanalisar as modalidades de acesso dos estudantes aos percursos de formação que levam à obtenção dos diferentes tipos de diplomas de ensino secundário (diplomas gerais, tecnológicos e profissionais) condicionalmente aos juízos de valor que as famílias fazem sobre a eficácia dos diplomas para aceder ao emprego. Na última parte, serão abordados simultaneamente os percursos escolares dos alunos, assim como as aspirações e representações académicas que os pais têm em relação àquilo que consideram desejável para os seus filhos.

O acesso ao diploma de ensino secundário: o estado da diversificação dos percursos de formação

Esta primeira parte tem por finalidade caracterizar as três vias de ensino institucionais (geral, tecnológica e profissional) que permitem obter o diploma de ensino secundário, bem como os diferentes percursos abrangidos pelas mesmas. Além do impacto de uma oferta de formação que foi diversificada, existem outros elementos que permitem caracterizar as vias e os percursos de formação, tais como a duração dos cursos, a taxa de sucesso e a taxa de insucesso no exame que confere o diploma de ensino secundário.

Diferentes vias existentes para o diploma de estudos secundários e condições de acesso ao 12.º ano

Os percursos de formação que permitem obter os diferentes tipos de diploma de estudos secundários distinguem-se, em primeiro lugar, pela duração mínima exigida institucionalmente para a sua aquisição. Assim, tendo em conta que a duração mínima (sem repetir qualquer ano) da formação necessária à realização do exame para obter o diploma de estudos secundários corresponde a sete anos, no caso das vias gerais e tecnológicas, e a oito anos no caso da via profissional, podemos estabelecer uma estatística que permite distinguir os alunos que “chegam sem atraso” ao 12.º ano, dos outros alunos que repetiram pelo menos um ano desde o seu ingresso no 2.º ciclo do ensino básico. Deste modo, mais de 70 % dos alunos



da via geral chegam “sem atraso”, cerca de 25 % chegam ao 12.º ano ao fim de oito anos e apenas uma percentagem ínfima demora mais tempo. As diferenciações são mais marcadas nas duas outras vias de formação. Com efeito, os alunos da via profissional que chegam “sem atraso” representam 31 % do número total (oito anos), cerca de 50 % demoram nove anos e 18 % demoram dez anos. No que diz respeito à via tecnológica, um pouco mais de 25 % dos jovens chegam sem atraso, cerca de 70 % demoram oito anos e os restantes demoram dez anos. Se os jovens da via tecnológica chegam mais atrasados do que os seus colegas da via profissional, o seu atraso é, em contrapartida, menos significativo (5 % demoram dez anos a alcançar o 12.º ano, face aos 18 % registados na via profissional).

A obtenção do diploma é um segundo factor de diferenciação. Com efeito, as taxas de obtenção do diploma (ou seja, a relação entre o número de alunos que obtiveram o diploma de estudos secundários e o número de alunos que chegaram ao 12.º ano) variam muito de via de estudo para via de estudo (de 65,7 % na via profissional a 92,7 % na via geral, passando pelo valor intermédio de 75,9 % na via tecnológica). Assim sendo, independentemente do tempo demorado para chegar ao exame que confere o diploma de estudos secundários, as três vias de ensino registam uma distribuição ainda mais desigual em relação ao número total de diplomados do que em relação à percentagem de alunos que chegam ao 12.º ano: a proporção de diplomados do ensino geral eleva-se a 62,4 %, enquanto os diplomados das vias tecnológicas e profissionais registam uma proporção de 26,3 % e 11,3 %, respectivamente. Essas diferenças resultam de um fenómeno social. Com efeito, os critérios de avaliação aplicados no exame estão mais em linha, do ponto de vista estrutural, com os critérios oriundos da via geral, os quais são igualmente aplicados, com algumas adaptações, nas vias tecnológica e profissional, tendo em vista verificar a aptidão dos alunos em satisfazer as exigências académicas do grau de diplomado do ensino secundário. Uma das diferenças mais significativas entre o ensino profissional francês e o sistema dual alemão reside precisamente na taxa de insucesso no exame, que é mais elevada em França devido, nomeadamente, ao maior peso atribuído às disciplinas de carácter geral, que são sistematicamente valorizadas enquanto tais (Möbus e Verdier, 1997).

A comparação entre as três vias revela resultados ainda mais acentuados se tivermos em conta a proporção de diplomados do ensino secundário que reprovaram no 2.º ciclo do ensino básico: 8,1 % na via geral, 38,9 % na via tecnológica e 51,9 % na via profissional. Por outras palavras, esses repetentes no 2.º ciclo representam 85,4 % dos diplomados da via profissional que chegaram ao 12.º “com atraso”, face aos 54,9 % dos diplomados da via tecnológica e aos 23,4 % dos diplomados da via geral. Podemos assim observar que a maioria dos “atrasados” da via geral reprovam já no ensino secundário: mais de três quartos das reprovações, entre as quais mais de 30 % ocorrem no 10.º ano de escolaridade, são voluntárias e visam um ingresso, regra geral, nas áreas científicas mais prestigiadas (Coefic, 1998). Assim, o prolongamento do tempo marginal de escolaridade tanto poderá reflectir uma imposição do sistema educativo como uma opção deliberada: temos de um lado a estigmatização do insucesso escolar e, do outro lado, a vontade de otimizar o seu capital escolar. Esta dicotomia, que levanta mais dúvidas quanto à eficácia da repetição de ano (Paul, 1994), parece bem distante da concepção escandinava de percurso escolar, que limita até ao extremo o recurso à repetição de ano.

Percursos e comparação das vias de formação

Todas essas caracterizações permitem tipificar os diferentes percursos em cada uma das vias. Na via geral, a primeira distinção opõe, naturalmente, os diplomados de estudos secundários que nunca repetiram um ano a todos os outros diplomados. Em seguida, entre os alunos “com atraso”, é necessário distinguir os que reprovam no 10.º ano de escolaridade, dos quais apenas 30,6 % voltam a reprovar no 11.º ou no 12.º ano, enquanto 42,6 % dos alunos que chumbaram no 2.º ciclo do ensino básico passam mais um ano no secundário, o que tende a confirmar o carácter voluntário de parte destas reprovações.

Entre os diplomados de estudos secundários da via tecnológica, a primeira distinção acima apresentada em relação aos diplomados da via geral também é importante: chegar com ou sem atraso. Importa ainda acrescentar que cerca de metade dos repetentes no 2.º ciclo voltam a reprovar um ano no secundário. É particularmente interessante



Principais percursos que permitem obter o diploma de estudos secundários						Quadro 1
Percursos escolares (duração e trajetória)	N.º	% / dos alunos que obtêm o diploma visado*	% / da coorte	Estudos superiores	Saídas do sistema educativo	Outros
DIPLOMA DA VIA GERAL						
7 anos, curso geral no 2.º ciclo, 11.º ano geral	5 020	59,7	20,3	98,8	1,0	0,2
8 anos, curso geral no 2.º ciclo, reprovação no 11.º ano	408	4,8	1,6	97,8	2,0	0,2
8 anos, curso geral no 2.º ciclo, reprovação no 10.º ano	534	6,3	2,2	96,6	3,4	
8 anos, curso geral no 2.º ciclo, reprovação no 2.º ciclo	333	3,9	1,3	97,6	2,1	0,3
8 anos, curso geral no 2.º ciclo, 11.º ano geral, reprovação no exame final para o diploma de estudos secundários	682	8,1	2,8	95,2	4,2	0,6
DIPLOMA DA VIA PROFISSIONAL						
8 anos, curso geral no 2.º ciclo, 10.º e 12.º ano BEP, 11.º ano e diploma profissional	429	19,9	1,7	31,5	63,6	4,9
9 anos, curso geral no 2.º ciclo com uma reprovação, 10.º e 12.º ano BEP, 11.º ano e diploma profissional	466	21,6	1,9	37,1	62,2	0,6
DIPLOMA DA VIA TECNOLÓGICA						
7 anos, curso geral no 2.º ciclo, 11.º ano tecnológico	901	20,7	3,6	96,7	2,4	0,9
8 anos, curso geral no 2.º ciclo, reprovação no 10.º ano	509	11,7	2,1	93,1	5,3	1,6
8 anos, curso geral no 2.º ciclo, reprovação no 2.º ciclo	520	11,9	2,1	92,1	7,3	0,6
8 anos, curso geral no 2.º ciclo, 10.º e 12.º ano BEP, 11.º ano tecnológico	196	4,5	0,8	86,7	11,2	2
9 anos, curso geral no 2.º ciclo com chumbo, 10.º e 12.º ano BEP, 11.º ano tecnológico	197	4,5	0,8	83,8	16,2	
9 anos, curso geral no 2.º ciclo com reprovação, reprovação no 10.º ano	149	3,4	0,6	90,6	9,4	
8 anos, curso geral no 2.º ciclo, 10.º ano geral, ou tecnológico, 11.º ano tecnológico e reprovação no exame final para o diploma de estudos secundários	106	2,4	0,4	86	12,2	1,9

Fonte: Amostra DPD 1989, tratamento Lest

observar que entre os diplomados do ensino tecnológico, oriundos da via profissional (cursos de transição), que correspondem a 15,4 % dos fluxos, apenas 4 % reprovam no 12.º ano, face aos 9,3 % para o conjunto dos seus colegas, pelo que podemos deduzir que esta via de acesso é provavelmente mais selectiva do que a via tecnológica, de um modo global. Podemos observar o reverso do fenómeno, que já foi evidenciado por diversas vezes. Para Duru-Bellat (2002), a orientação dada no final do 2.º ciclo do ensino básico encaminha para o ensino profissional alunos que, com características escolares equivalentes, poderiam muito bem ter ingressado num estabelecimento de ensino geral ou tecnológico, se os pais, na maioria oriundos de meios menos favorecidos, o tivessem solicitado. Por último, no caso dos diplomados da via profissional, a escolha da

área profissional (electrotecnia/secretariado/contabilidade, etc.), não tomada aqui em consideração na construção dos percursos quanto à duração, é manifestamente um factor que justifica parte das diferenciações. Acima de tudo, é comparativamente às duas outras vias, que gozam de mais prestígio, que é possível caracterizar os percursos dos diplomados da via profissional.

Para ser mais específico, a partir da identificação de 48 vias possíveis, identificamos 14 percursos diferentes, os mais representativos em termos quantitativos, que permitem obter o diploma de estudos secundários (correspondendo a 10 450 alunos: este fluxo é emparelhado com os dados do inquérito realizado junto das famílias para abranger 9114 indivíduos).



A estrutura e opção, por parte de um aluno, de um determinado percurso não são, evidentemente, fruto do acaso. As explicações desenvolvidas a seguir visam esclarecer o significado social da duração e dos percursos de formação mais afastados da norma ideal, que corresponde à obtenção de um diploma de estudos secundários na via geral em sete anos.

Igualdade de oportunidades na escola e desigualdades sociais: factores de exclusão da norma-padrão educativa

Em França, a massificação do sistema educativo, nomeadamente, do acesso ao diploma de estudos secundários e ao ensino superior, não pode ser dissociada da sua diversidade interna. Esta “democratização” suscita, desde logo, uma interrogação quanto ao seu alcance. No que se refere ao ensino secundário, propomos testar esta democratização à luz de uma norma implícita de comparação dos níveis de sucesso escolar dos alunos.

Crescente diversidade dos percursos escolares e norma-padrão de sucesso

O sistema educativo francês coloca no centro das suas preocupações uma exigência de igualdade de oportunidades que se reflecte nos principais objectivos atribuídos ao ensino: “transmissão de um saber e de uma cultura, preparação para a vida profissional, formação do cidadão tendo em vista a sua contribuição para a construção da identidade do seu país” (Thélot, 1994).

Efectivamente, em termos de taxa de acesso ao ensino por parte das diferentes categorias sociais, as desigualdades registaram uma redução notável nos últimos vinte anos (correspondente a uma média de 3 % por ano, segundo Joutard e Thélot, 1999, p.73). A enorme expansão da escolarização ao longo do decénio de 1985-1995 reduziu de forma significativa as desigualdades sociais, expressas em taxas brutas de acesso: por exemplo, desde 1984, as oportunidades de acesso dos filhos de operários ao ensino superior foram multiplicadas por 3,5, face à média de 2,2 (Ministério da Educação, 2000). Todavia, muitas dúvidas se levantam sobre a natureza desta “democratização”, que já foi qualificada de “segregativa” (Merle, 2000), “uniforme” (Goux e Maurin, 1997) ou ainda “demográfica” (Prost, 1992), na

medida em que a subida das taxas de escolarização por idade acentua as desigualdades de recrutamento social entre as diferentes vias ⁽¹⁾.

Não pretendemos debater aqui esta questão (ver, nomeadamente, Duru-Bellat e Kieffer, 2000), mas insistimos sobre uma das dimensões que em França é particularmente apontada como causa desta expansão do ensino, a saber, a grande complexidade do sistema de formação inicial. Essa complexidade suscita interrogações sobre qual o sentido, para os jovens e as suas famílias, da existência de uma oferta e de percursos possíveis cada mais diversificados (ver acima), mas que não proporcionam a jusante, ao nível da formação formalmente igual, as mesmas perspectivas em termos de inserção e de carreira. Alguns autores chegam mesmo a qualificar esta diversificação de “opacidade”, utilizando a expressão de Joutard e Thélot (1999), que a consideram como “um potencial factor de agravamento das desigualdades sociais perante a escola” (ibid.), na medida em que as famílias não dispõem do mesmo nível de informação sobre os arcanos do sistema.

Um dos meios de que dispomos para identificar o efeito desta dimensão institucional consiste em modelizar a repartição dos indivíduos pelos percursos de formação susceptíveis de dar acesso ao diploma de estudos secundários e em analisar as probabilidades de efectuar esses percursos de acordo apenas com as características individuais e familiares. Num contexto de crescente diversidade das vias de formação, a medição das desigualdades sociais com base num indicador homogéneo, como o nível de educação ou o diploma mais elevado obtido, é cada vez mais problemática (Duru-Bellat, 2002). O critério relativo à obtenção do diploma de estudos secundários, sem ter em conta a forma como o indivíduo acedeu ao respectivo exame, revela-se, por conseguinte, pouco fiável. Assim, a fim de identificar os processos que contribuem para gerar desigualdades escolares e correndo o risco de cair na normatividade, consideramos como percurso de referência a obtenção do diploma de estudos secundários gerais em sete anos. Num contexto de massificação da educação, este percurso de referência afigura-se extremamente discriminatório para todos os intervenientes do sistema educativo.

(1) Se cerca de 70 % dos jovens acedem ao nível IV (diploma de estudos secundários) e mais de 50 % acedem ao ensino superior, as vias utilizadas são todavia diferentes: nas Secções de Técnicos Superiores (STS), 42 % dos estudantes são filhos de operários ou de empregados, enquanto 14 % são filhos de quadros superiores e de pais com profissões liberais. Nos cursos preparatórios das “Grandes Écoles”, essas proporções correspondem, respectivamente, a 15 % e 51 % (Ministério da Educação. L'État de l'École, 2000, p. 57).



Os factores determinantes do percurso até à obtenção do diploma de estudos secundários da via geral face a todos os outros percursos Um modelo *Probit* simples **Quadro 2**

	Coef.	t-rácio	Efeito marginal
Constante	-0,389902	-2,71535	-0,155
Homem	-0,258584	-8,33352	-0,102
Nacionalidade	-0,198982	-2,65645	-0,079
Quem é responsável pelo jovem			
Ambos os pais	0,248897	4,76509	0,099
Outros	Ref.		
Diploma do pai			
Sem diploma	-0,187527	-2,22128	-0,074
CEP	-0,38228	-5,13804	-0,152
BCEP	-0,303204	-3,81058	-0,120
CAP-BEP	-0,256226	-4,03521	-0,102
Diploma do secundário - BT	-0,120269	-1,89999	-0,047
Bacharelato	-0,163849	-2,36074	-0,065
Desconhecido	-0,187186	-2,55474	-0,074
Licenciatura e mestrado	Ref.		
Diploma da mãe			
Sem diploma	-0,691037	-8,15868	-0,275
CEP	-0,619258	-8,27866	-0,246
BCEP	-0,444773	-5,98584	-0,177
CAP-BEP	-0,515311	-7,55312	-0,205
Diploma do secundário - BT	-0,29305	-4,35304	-0,116
Bacharelato	-0,18338	-2,63334	-0,073
Desconhecido	-0,561111	-6,56021	-0,223
Licenciatura e mestrado	Ref.		
Categoria socioprofissional			
Agricultor	0,178236	1,96727	0,070
Artesão-comerciante	0,0816805	1,41555	0,032
Docente	0,151191	2,10701	0,060
Profissões intermédias	0,0222823	0,409733	0,008
Empregado	-0,00572202	-0,0878131	-0,002
Operário qualificado	-0,11809	-1,90386	-0,047
Operário não qualificado	-0,142763	-1,69332	-0,056
Desconhecido	0,0284167	0,208038	0,011
Quadros superiores	Ref.		
Nível de escrita de francês à entrada do 2.º ciclo do ensino básico			
Bom	0,788371	13,6276	0,313
Médio	0,334818	5,9275	0,133
Muito fraco, insuficiente	Ref.		
Nível de matemática à entrada do 2.º ciclo do ensino básico			
Bom	0,56336	8,06221	0,224
Médio	0,114624	1,62581	0,045
Muito fraco, insuficiente	Ref.		
O jovem tem um quarto só para si?			
Não	-0,0806567	-2,01792	-0,032
Sim	Ref.		
Repetição de ano na primária			
Reprovou na primária	-0,522249	-7,92021	-0,207
Não reprovou na primária	Ref.		
Motivos da escolha do estabelecimento			
Boa reputação	0,0815123	2,41123	0,032
Prático, ...	Ref.		
Apoio escolar por parte dos pais			
Sim, devido a dificuldades	-0,625603	-14,3972	-0,249
Não, sem necessidade	0,273852	7,40647	0,109

Estrutura familiar, desempenho do aluno e probabilidades de obter “sem atraso” o diploma de estudos secundários gerais

Os resultados a seguir apresentados foram obtidos através de um modelo Probit simples, que contrapõe a obtenção de um diploma de estudos secundários gerais a todos os outros percursos de formação. Os dados a seguir desenvolvidos centram-se no impacto das características individuais e familiares, que permitem determinar se um aluno está ou não dentro da “norma-padrão” (obtenção do diploma de estudos secundários da via geral em sete anos). De forma totalmente evidente, a análise dos efeitos marginais do modelo (quadro 2) revela a dimensão da selecção social em jogo que influencia o facto de um aluno estar dentro da norma-padrão.

Independentemente do género e da nacionalidade, a probabilidade de obter o diploma de estudos secundários na via geral em sete anos é mais elevada quando ambos os pais são responsáveis pela escolaridade dos seus filhos, possuem um elevado nível de educação (bacharelato ou licenciatura), pertencem a categorias socioprofissionais de carácter intelectual (docentes, quadros médios ou superiores) ou pertencem a categorias sociais a priori muito motivadas para que os seus filhos não tenham de enfrentar condições de trabalho tão duras quanto as que enfrentaram (agricultores). Os pais que escolhem para os seus filhos um estabelecimento pela sua reputação e que lhes oferecem boas condições de vida (como o facto de proporcionar um quarto só para o aluno), que têm outros filhos com um percurso escolar sem insucessos (nenhum filho a frequentar o ensino profissional, nenhum filho que tenha abandonado ou interrompido os estudos) ou que têm filhos a frequentar o ensino superior contribuem para aumentar as probabilidades de os filhos obterem o diploma de ensino secundário geral “sem atraso”. Importa igualmente salientar que o juízo de valor que os pais fazem relativamente ao diploma mais útil para encontrar emprego permite explicar, em certa medida, por que razão um aluno consegue ou não obter o seu diploma de estudos secundários na via geral em sete anos, sendo que essa probabilidade aumenta quando o diploma visado é o diploma de ensino superior.



Estes resultados mostram de forma bastante convincente que aquilo que designamos por percurso de referência está associado aos contextos sociais e familiares mais favoráveis. Alcançar esta norma de sucesso educativo envolve, em grande medida, um processo de selecção social. Além das considerações gerais proporcionadas por este balanço, alguns comentários específicos sobre determinadas variáveis merecem ser apresentados.

No que se refere ao género, o espectacular aumento dos níveis de formação da população estudantil feminina leva as jovens a beneficiar de mais oportunidades que os rapazes para efectuar o percurso de referência. Podemos considerar que a componente estratégica do investimento na educação é levada mais a sério pelas raparigas do que pelos rapazes. Esta forma de racionalidade advém provavelmente do maior valor que as jovens atribuem ao rendimento escolar num contexto em que o aumento do seu nível de escolarização surgiu a par do aumento do nível de actividade das mães. Para essas jovens, o percurso de referência representaria, assim, um meio para iniciar uma via no ensino superior, que proporcionará uma carreira profissional que lhes facilitará a conciliação entre a vida profissional e a vida familiar (Duru-Bellat, 2002).

À luz dos critérios da instituição, as capacidades de aprendizagem dos alunos podem ser identificadas de várias formas, através das notas obtidas no ingresso no 2.º ciclo do ensino básico, através dos casos de reprovação no ensino primário ou através ainda das dificuldades das crianças, identificadas pelos pais quando estes são inquiridos sobre o apoio escolar que prestam. Esta apreciação das aptidões do aluno constitui um factor bastante discriminatório para o seu ingresso no percurso de referência: deste modo, o facto de obter boas notas na avaliação do seu nível de escrita em francês e do seu nível de matemática, aquando do seu ingresso no 2.º ciclo do ensino básico, melhora nitidamente as probabilidades de efectuar o percurso de “excelência”.

Os projectos familiares face à norma-padrão escolar: análise com recurso a um modelo Probit bivariado

Em matéria de educação, os projectos familiares assentam em aspirações que se inserem em lógicas sociais e institucionais. Os seus

Os factores determinantes do percurso até à obtenção do diploma de estudos secundários da via geral face a todos os outros percursos Um modelo *Probit* simples

Apoio escolar por parte dos pais			
Nenhum apoio	-0,216013	-4,35604	-0,086
Sim, mesmo quando não necessita de ajuda	Ref.		
	Coef.	t-rácio	Efeito marginal
Reuniões com professores por iniciativa dos pais			
Não	0,21755	6,38774	0,086
Sim	Ref.		
Número de filhos na família que frequentam o ensino secundário profissional			
Pelo menos 1 filho	-0,194581	-2,85865	-0,077
Nenhum	Ref.		
Número de filhos na família que frequentam o ensino superior			
Nenhum	-0,0946997	-1,72764	-0,037
Pelo menos 1 filho	Ref.		
Número de filhos na família que concluíram ou interromperam os estudos			
Pelo menos 1 filho	-0,133352	-1,19409	-0,053
Nenhum	Ref.		
Diploma considerado útil para aceder a um emprego			
Diploma de ensino superior	0,207527	5,56564	0,082
Diploma de níveis inferiores	Ref.		
Número de indivíduos: 9 114; - logV = 4 711,1 Coorte da amostra DPD (ingresso no 2.º ciclo do ensino básico), emparelhado com os dados do inquérito às famílias.			

efeitos nos percursos escolares são analisados através de uma modelização sob a forma de um modelo Probit bivariado. Os resultados apontam para a existência de uma grande tensão entre as aspirações formuladas pelos pais e as possibilidades que se oferecem aos seus filhos, a tal ponto que a estruturação dos percursos individuais nos remete para a expressão de um “cinismo social”.

Reprodução social, aspirações familiares e procura educativa: alguns elementos de uma problemática

Em França, com a predominância persistente das teses de reprodução social pela escola, a sociologia da educação pretendeu durante muito tempo impor uma visão “implacável das desigualdades sociais nas carreiras educativas” (Duru-Bellat, 2002). O exercício de escolha aparente por parte das famílias e dos estudantes representaria apenas, de acordo com esta aceção, uma forma de interiorização das lógicas reprodutivas veiculadas pelo funcionamento da escola (Bourdieu e Passeron, 1970). Não pretendemos aqui contestar estas teses em bloco, o que entraria em contradição com o que foi dito mais acima sobre as desigualdades e, em particular, com o facto de algumas desigualdades verificadas no sucesso escolar estarem enraizadas, numa fase muito precoce, nos níveis de apoio fami-



Caixa 2

Modelo Probit bivariado: Elementos metodológicos tendo em vista identificar efeitos marginais directos e indirectos das aspirações das famílias

No seguimento da discussão anterior, partimos do princípio de que as aspirações das famílias (aqui identificadas com o diploma considerado útil para aceder ao emprego) e a natureza do percurso de formação até à obtenção do diploma de estudos secundários se encontram, em parte, correlacionados. A fim de obter uma identificação correcta dos parâmetros das suas respectivas **variáveis** explicativas, definimos um quadro estatístico que toma em consideração a correlação entre os seus termos de erro num modelo conjunto. Na medida em que o percurso e as aspirações constituem variáveis qualitativas, este modelo pode ser um Probit bivariado, segundo a hipótese de que os elementos não observáveis seguem uma regra normal. Partindo do princípio de que a primeira equação explica a probabilidade de obter o diploma de ensino secundário "sem atraso" e de que a segunda equação explica a probabilidade de os pais considerarem útil obter um diploma de ensino superior, podemos então indicar:

$$y^*_1 = \beta'_1 x_1 + \varepsilon_1, y_1 = 1 \text{ se } y^*_1 > 0, 0 \text{ senão,}$$

$$y^*_2 = \beta'_2 x_2 + \varepsilon_2, y_2 = 1 \text{ se } y^*_2 > 0, 0 \text{ senão,}$$

com x_1, x_2 os dois subconjuntos das variáveis explicativas que podem ter elementos em comum.

Lançando a hipótese de os valores residuais seguirem uma regra normal bivariada $(0,0,1,1,\rho)$, designaremos este modelo por probit bivariado, tendo como função de repartição $\Phi=(x_1, x_2, \rho)$ e como função de densidade $\varphi(x_1, x_2, \rho)$. Para indicar a função de repartição, estabelecemos:

$$Q_{i1} = 2y_{i1} - 1 \text{ e } Q_{i2} = 2y_{i2} - 1, z_{ij} = \beta'_j x_{ij},$$

$$w_{ij} = Q_{ij} z_{ij}, j=1,2 \text{ e } \rho^* = Q_{i1} * Q_{i2} * \rho.$$

As probabilidades que servirão de base para o cálculo da verosimilhança são deste modo traduzidas pela seguinte fórmula:

$$\text{Prob}(Y_1 = y_{i1}, Y_2 = y_{i2}) = \Phi(w_{i1}, w_{i2}, \rho^*). \tag{1}$$

O log de verosimilhança pode então ser expresso através da seguinte fórmula:

$$\text{Log } L = \sum_{i=1}^n \Phi(w_{i1}, w_{i2}, \rho^*). \tag{2}$$

A partir desta especificação (Greene, 2000, 1998), podemos retirar toda uma série de efeitos marginais que podem ter um interesse directo para a nossa análise. Nesse sentido, utilizamos as fórmulas $x = x_1 \cup x_2$ e $\beta'_1 x_1 = \gamma'_1 x$, salientando que γ_1 contém todos os parâmetros não nulos de β_1 ; γ_2 é definida da mesma forma. Nestas condições, a probabilidade bivariada corresponde a:

$$\text{Prob}[y_1 = 1, y_2 = 1] = \Phi[\gamma'_1 x, \gamma'_2 x, \rho] \tag{3}$$

Podemos calcular, evidentemente, essas mesmas probabilidades para as outras combinações das modalidades de y .

Propomos seguidamente calcular estes efeitos marginais a partir da esperança condicional: "obtenção do diploma de estudos secundários na via de ensino geral em sete anos/diploma considerado útil pelos pais para aceder a um emprego". A obtenção de um diploma de ensino superior é, neste caso, a modalidade escolhida.

Com efeito, podemos expressar esta esperança condicional através da seguinte fórmula:

$$E(y_1/y_2 = 1, x) = \text{Prob}(y_1 = 1/y_2 = 1, x) = \text{Prob}(y_1 = 1, y_2 = 1/x) = \Phi[\gamma'_1 x, \gamma'_2 x, \rho] / \Phi(\gamma'_2 x) \tag{4}$$

Partindo desta fórmula, identificamos o efeito marginal de uma variável discreta e o efeito marginal de uma variável contínua. Em ambos os casos, podemos distinguir neste efeito marginal entre um "efeito directo" associado à variabilidade da probabilidade, devida à presença da variável na primeira equação, e um "efeito indirecto" que transita pela presença desta variável entre as variáveis explicativas da segunda equação. É a partir da estimativa deste modelo que calculamos os efeitos marginais (cf. quadro 3).

É nesta capacidade de antecipar a via escolar e, mais além, a inserção no mercado de trabalho que se constroem, em cada etapa-chave do percurso educativo, novas formas de diferenciação social. Sabe-se perfeitamente que, tanto no ensino básico como no ensino secundário, a escolha das opções (línguas estrangeiras e línguas clássicas, por exemplo) está relacionada com estratégias de distinção, cada vez mais refinadas. Essas estratégias desempenham um papel crucial para determinadas famílias, na medida em que permitem contornar mais facilmente as regras da sectorização (obrigação de matricular os filhos na escola da respectiva zona geográfica) e aceder assim a estabelecimentos de ensino considerados mais promissores, tendo em conta a sua reputação e o seu prestígio social (Van Zanten, 2001). Importa salientar que essas práticas individuais não se verificam apenas em relação às escolas secundárias mais prestigiadas da via de ensino geral, mas também ao nível das escolas profissionais, que gozam de um fraco prestígio social (Bel, 1996).

Torna-se assim imprescindível saber de que forma os estudantes e as suas famílias aproveitam, depois da escolaridade obrigatória, os investimentos educativos que o Estado coloca à sua disposição. Importa também identificar a variável destinada a traduzir a procura educativa. Esta identificação coloca em si problemas complexos, na medida em que as desigualdades existentes neste domínio advêm tanto da qualidade da formação, como da duração do período de escolarização (Lemelin, 1998, p. 489). Se alguns trabalhos de investigação restringem a procura educativa a um só indicador, como a intenção de prosseguir os estudos (Houle e Ouellet, 1982) ou a frequência do último ano de um curso (Baril et al., 1987), outros consideram simultaneamente a procura de acesso a uma determinada via de ensino, a admissão, a matrícula e, por último, a obtenção do diploma (Manski e Wise, 1983). Podemos ainda acrescentar a estes factores a escolha da via e dos percursos de formação.

É esta última perspectiva que seguimos aqui, mesmo se os dados da amostra não permitem, de forma suficientemente relevante, elaborar uma variável representativa da procura educativa individual. Para nos aproximarmos deste objectivo, seguimos uma abordagem que analisa simultaneamente as aspirações familiares e os percursos escolares.

liares bastante desiguais do ponto de vista social. É todavia necessário tomar em consideração outras lógicas relacionadas com a existência de intervenientes cada vez mais diversificados, à luz da crescente complexidade do sistema educativo.



Norma de excelência educativa: aspirações familiares e “cinismo social”

Os efeitos marginais, tal como são aqui calculados, permitem distinguir no efeito global de uma variável entre o seu efeito directo sobre a probabilidade de o estudante estar dentro da norma, condicionalmente ao facto de ter pais que consideram útil a obtenção de um diploma de ensino superior, e o efeito indirecto de tal variável quando esta está presente na equação que explica esta consideração. Por outras palavras, no quadro 3, o efeito marginal global de uma variável é, por definição, a soma dos seus dois valores indicados na primeira coluna (efeito directo) e na segunda coluna (efeito indirecto).

Trata-se, mais especificamente, de analisar os valores e os sinais dos efeitos marginais directos e indirectos. O aspecto mais curioso desta perspectiva de análise reside no jogo de oposição entre as modalidades da variável “diploma do pai” (ou ainda as modalidades da categoria socioprofissional), na probabilidade de obter um diploma de estudos secundários da via geral “sem atraso” (efeito directo) e na probabilidade em que o ensino superior é considerado como a melhor estratégia para o emprego (efeito indirecto). Na maioria dos casos, os efeitos marginais directos e indirectos destas variáveis apresentam sinais opostos. Mais especificamente, o pai sem diploma ou com um certificado de ensino primário (CEP) ou, ainda, o operário não qualificado que aspiram, mais do que as outras categorias, a uma via de excelência para os seus filhos (os efeitos marginais são positivos e mais elevados) não podem parar a máquina do “determinismo social” (os efeitos marginais das modalidades do diploma do pai e do seu estrato social são negativos e situam-se, por vezes, entre os mais elevados em termos de valor absoluto na equação relativa à obtenção do diploma de estudos secundários da via geral em sete anos).

Se, por um lado, a aspiração dos pais que são operários ou possuem um fraco nível de instrução reduz o impacto que a sua categoria social poderá ter sobre o insucesso do jovem, por outro lado, o facto de pertencer a um meio modesto sobredetermina o destino escolar dos estudantes: Os efeitos marginais globais permanecem negativos e figuram entre os mais elevados nestas cate-

Os efeitos marginais determinados a partir da variação da esperança condicional		Quadro 3
	Efeito sobre o acesso ao diploma de estudos secundários da via geral em 7 anos: efeito directo	Efeito de transição pelo diploma considerado útil: efeito indirecto
Constante	-0,776	-0,314
Homem	-0,1032	-
Francês	-0,0791	-
Quem é responsável pelo jovem		
Ambos os pais	0,0988	-
Outros	Ref.	
Diploma do pai		
Sem diploma	-0,0886	0,0132
CEP	-0,1663	0,0137
BEPC	-0,1270	0,0077
CAP-BEP	-0,1102	0,0093
Diploma do secundário - BT	-0,0508	0,0043
Bacharelato	-0,0650	0
Desconhecido	-0,0880	0,0132
Licenciatura e mestrado	Ref.	
Categoria socioprofissional do responsável		
Agricultor	0,0631	0,0073
Artesão-comerciante	0,0279	0,0035
Docente	0,0599	0,0006
Profissões intermédias	0,0083	0,0012
Empregado	-0,0092	0,0065
Operário qualificado	-0,0560	0,0078
Operário não qualificado	-0,0699	0,0104
Desconhecido	-0,0033	0,0116
Quadros médios e superiores	Ref.	
Nível de escrita de francês à entrada do 2.º ciclo do básico		
Bom	0,3168	-0,0023
Médio	0,1328	0,0005
Muito fraco, insuficiente	Ref.	
Nível de matemática à entrada do 2.º ciclo do ensino básico		
Bom	0,2316	-0,0053
Médio	0,0507	-0,0035
Muito fraco, insuficiente		
O jovem tem um quarto só para si?		
Não	-0,0346	0,0019
Sim	Ref.	
Repetição de ano na primária		
Reprovou na primária	-0,2159	0,0057
Não reprovou na primária	Ref.	
Razões para a escolha do estabelecimento		
Boa reputação	0,0374	-0,0044
Prático, ...	Ref.	
Apoio escolar		
Sim, devido a dificuldades	-0,2531	0,0033
Não, sem necessidade	0,1078	0,0013
Nenhum apoio	-0,0924	0,0051
Sim, mesmo quando não tem dificuldades		
Reuniões com professores por iniciativa dos pais		
Não	0,0855	0,0011
Sim	Ref.	

Cont. pág. 68



Os efeitos marginais determinados a partir da variação da esperança condicional		
	Efeito sobre o acesso ao diploma de estudos secundários da via geral em 7 anos: efeito directo	Efeito de transição pelo diploma considerado útil: efeito indirecto
Número de filhos na família que frequentam o ensino secundário profissional		
Pelo menos 1 filho	-0,0812	0,0025
Nenhum	Ref.	
Número de filhos na família que frequentam o ensino superior		
Nenhum	-0,0455	0,0078
Pelo menos 1 filho	Ref.	
Número de filhos na família que concluíram ou interromperam os estudos		
Pelo menos 1 filho	-0,0486	-0,0032
Nenhum	Ref.	
Número de indivíduos: 9 114; $-\log V=9212.34$. Coorte da amostra DPD (ingresso no 2.º ciclo do ensino básico), emparelhado com os dados do inquérito às famílias.		

gorias. Tendo em conta os factores de heterogeneidade não observados positivamente correlacionados e o fraco impacto das aspirações das famílias mais modestas, podemos adiantar que a diversificação das vias de formação e a massificação do ensino não se traduziram em democratização qualitativa e que, pelo contrário, as aspirações das famílias mais modestas devem fazer face a um certo “cinismo” do processo de selecção social.

Uma fraca interiorização das dificuldades escolares?

Efectivamente, embora a repetição de ano na primária pareça constituir um factor que afasta os alunos da norma-padrão (efeito marginal negativo), a família não considera o problema como uma desvantagem impeditiva numa perspectiva de longo prazo. Este primeiro insucesso não impedirá os pais de considerar útil para os filhos um ingresso no ensino superior (efeito marginal positivo, quadro 3). Podemos afirmar o mesmo em relação ao efeito das avaliações nas disciplinas de matemática e de francês à entrada para o 2.º ciclo do ensino básico, tendo em conta os sinais opostos dos seus efeitos marginais nas duas equações. Os maus ou mediocres resultados parecem contribuir para uma maior valorização do diploma de ensino superior na perspectiva do acesso ao emprego, como se a interiorização das dificuldades do jovem levasse a sobrestimar o peso atribuído ao nível de estudos no percurso profissional provável deste último. O factor relativo ao apoio escolar prestado pelos pais parece inscrever-se na mesma lógica.

Efeitos de aprendizagem com os diferentes filhos no seio de uma família

A família tenta evitar repetir para um aluno as más escolhas de orientação efectuada para os outros irmãos. O facto de ter filhos que já frequentaram um curso profissional no ensino secundário leva os pais a reanalisar as suas aspirações (o efeito marginal desta modalidade sobre a probabilidade de considerar útil o ingresso no ensino superior é positivo). Com base na experiência de outros filhos que frequentaram um liceu profissional, os pais actualizam a sua apreciação acerca do papel da escola, vendo no ensino superior o melhor meio para garantir com êxito a inserção social e profissional dos seus filhos.

Ao valorizar esta percepção do papel do ensino superior e ao transmiti-la provavelmente aos seus filhos, os pais contribuem para que estes regressem à norma de excelência, ou seja, sigam um percurso de formação “sem atraso” até à obtenção do diploma de estudos secundários da via geral (se o efeito marginal directo da modalidade “pelo menos um filho a frequentar o ensino secundário profissional” corresponde a “- 0.0812”, o efeito global corresponde apenas a “- 0.078”, devido ao efeito marginal indirecto positivo da modalidade “0.0025” sobre a probabilidade de considerar útil a obtenção de um diploma de ensino superior). Em contrapartida, a presença na mesma família de filhos que abandonaram o sistema de ensino parece levar os pais a subestimar a importância que poderão ter as vias de ensino de longa duração para a vida profissional. A equiparação de uns com outros filhos de uma mesma família que já não frequentam a escola e a reduzida importância atribuída à escola pelos responsáveis da família constituem factores que contribuem significativamente para um afastamento da norma (os dois efeitos marginais são negativos).

Conclusão

De entre os resultados apresentados no presente artigo, os mais marcantes dizem respeito, sem dúvida, ao poder das aspirações sociais das famílias em matéria de ensino superior:

- os insucessos escolares precoces, quando todos os outros factores permanecem invariáveis, levam as famílias a atribuir uma maior importância ao sucesso no ensino su-



perior como forma de aceder ao emprego;

□ a passagem de um dos filhos pelo ensino profissional produz o mesmo tipo de efeito sobre as aspirações das famílias.

Estes resultados, à primeira vista surpreendentes, mostram que as dificuldades sentidas, em termos de resultados ou de orientação anterior, não induzem à desmotivação, mas sim a uma interiorização ainda mais forte das “normas de excelência” do sistema educativo. Essas aspirações atestam bem que a obtenção do diploma de estudos secundários tornou-se efectivamente uma norma social incontornável, mas que esta permanece de algum modo secundária em relação à referência colectiva estabelecida pelo próprio sistema de educação nacional, que é a obtenção do referido diploma “sem atraso” (em sete anos).

Desde logo, este jogo complexo entre norma geral e lógica interna de funcionamento (sobre esta questão, consultar Méhaut, 1997) coloca problemas evidentes de justiça social. Se possuir o diploma de ensino secundário e os respectivos níveis de conhecimento se tornar o objectivo social comum, deveria então vigorar, de acordo com as teorias contratualistas da justiça (Trannyoy, 1999), um princípio de compensação das diferenças (procura da homogeneidade) em vez de um princípio de recompensa natural dos talentos pessoais (lógica de diferenciação). A aplicação do primeiro princípio exige investimentos colectivos mais elevados para os “menos talentosos”, com igual nível de esforço (para além do limiar, prevalece a responsabilidade de cada um e, desde logo, o princípio de recompensa natural). De uma certa forma, e aí reside todo o paradoxo da situação francesa, estes investimentos colectivos são consentidos, uma vez que os períodos de escolaridade são mais extensos,

pela via da reprovação, para os alunos com dificuldades que obtêm o diploma de estudos secundários numa idade muito mais avançada. A verdade é que, tendo em conta a selectividade social dos diferentes percursos de formação, estes investimentos correspondem mais a factores de estigmatização do que a sinais positivos. Estamos perante uma clara ilustração dos riscos individuais e colectivos de uma segmentação em percursos diversificados em relação a uma referência colectiva interna do sistema educativo (obtenção do diploma de estudos secundários sem atraso), que tem um poder significativamente superior ao da norma social e formalmente homogeneizante da obtenção do diploma de estudos secundários. Esta consideração vai ao encontro dos resultados já bem conhecidos no que se refere à democratização segregativa.

Não deixa, por outro lado, de ser verdade que, face a uma oferta institucional diversificada e não obstante alguns factores sociais que não deixam de ter grande influência, os indivíduos (alunos e famílias) tentam elaborar as suas opções com base nas suas aspirações e previsões para o futuro (Boudon, 1979). Os percursos de formação analisados neste artigo devem, assim, ser vistos como o resultado das interacções entre, por um lado, as estruturas sociais e institucionais e, por outro lado, as opções efectuadas pelos indivíduos. Não querendo cair no exagero de tomar em consideração uma lógica de subjectivação enquanto componente da experiência escolar (Dubet, 1994), importa reconhecer que esta abordagem padece, por enquanto, de uma limitação decorrente do facto de ainda não dispormos de dados relativos às pretensões expressas pelos alunos e suas famílias no final do 2.º ciclo do ensino básico quanto à orientação, nem de dados relativos aos percursos no ensino superior.



Bibliografia

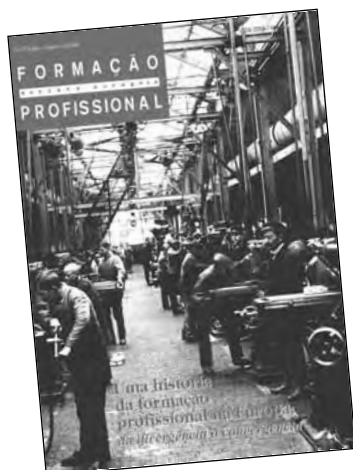
- Baril, R.; Robidoux, B.; Lemelin, C.** La demande d'éducation des jeunes québécois. *L'Actualité économique*, vol. 63, n° 1, 1987, p. 5-24.
- Bel, M. (dir.)**. Constructions et régulations de l'offre locale de formation. CEREQ, *Collection Documents*, n° 117, Marselha, 1996.
- Boudon, R.** *La logique du social*, Paris: Hachette, 1979.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C.** *La reproduction*, Paris: Éditions de Minuit, 1970.
- Caille, J.-P., Lemaire, S.** Que sont devenus les élèves entrés en 6^e en 1989? *Données Sociales*, 2003, p. 81-92.
- Coeffic, N.** Parcours scolaires au collège et au lycée. *Nota informativa 98-01*, Ministério da Educação francês, 1998.
- Dubet, F.** *Sociologie de l'expérience*. Paris: Le Seuil, 1994.
- Duru-Bellat, M.** *Les inégalités sociales à l'école, Genèse et mythes*. Paris: PUF, 2000.
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A.** La démocratisation de l'enseignement en France: Polémiques autour d'une question d'actualité, *Population*, 2000, n° 55 (1), pp. 51-80.
- L'État de l'école: 30 indicateurs sur le système éducatif français**. Vanves, France: Ministério da Educação francês, Direcção da Programação e do Desenvolvimento, 2000.
- Goux, D.; Maurin, E.** Démocratisation de l'école et persistance des inégalités, *Économie et Statistique*, n° 306, INSEE, Paris, 1997, p. 27-39.
- Greene, W. H.** *Econometric Analysis*, Fourth Edition, Prentice Hall, 2000.
- Greene, W. H.** Gender Economic Courses in Liberal Arts Colleges: Further Results. *Journal of Economic Education*, vol. 29, n° 4, 1998.
- Houle, R.; Ouellet, L.** L'influence des facteurs socio-économiques sur la demande privée d'enseignement universitaire. *Revue canadienne d'économie*, 1982, vol. 15, n° 4, p. 693-705.
- d'Iribarne, A.; d'Iribarne, P.** Le système éducatif français comme expression d'une culture politique, *Revista Europeia "Formação Profissional"*, Salónica, Cedefop, 1999/II, n° 17, p. 27-39.
- Joutard, P.; Thélot C.** *Réussir l'école: pour une politique éducative*. Paris: Seuil, 1999.
- Lemelin, C.** *L'Économiste et l'Éducation*. Sainte-Foy: Presses Universitaires du Québec, 1998.
- Manski, C.F.; Wise, D.A.** *College choice in America*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1983.
- Maurice, M.; Sellier, F.; Silvestre, J.-J.** *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*. Paris: PUF, 1982.
- Merle, P.** Le concept de démocratisation de l'institution scolaire, une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 2000, Vol. 55, n° 1, p. 14-49.
- Méhaut, P.** Le diplôme, une norme multivalente? In : Möbus M., Verdier E. (dir.) *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France, conception et jeux d'acteurs*. Paris: L'Harmattan, 1997.
- Möbus, M.; Verdier E.** *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France, conception et jeux d'acteurs*. Paris: L'Harmattan, 1997.
- Paul, J.-J.** *Le redoublement, pour ou contre*. Paris: Éditions ESF, Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, 1996.
- Prost, A.** *Éducation, société et politiques: une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris: Édition du Seuil, 1992.
- Thélot, C.** L'évaluation du système éducatif français. *Revue française de pédagogie*, n° 107, 1994.
- Trannoy, A.** L'égalisation des savoirs de base: l'éclairage des théories économiques de la responsabilité et des contrats. In: Meuret, D. (dir.) *La justice du système éducatif*. Bruxelles: De Boeck Université, 1999.
- Van Zanten, A.** *L'école de la périphérie, scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF, 2001.
- Verdier, E.** Vocational Training in France: a resource difficult to exploit. *Revista Europeia "Formação Profissional"*, n° 2, Cedefop, Berlin, 1994, p. 34-43.

Palavras-chave

Vocational education,
social sorting,
educational investment,
drop out,
higher education,
youth integration.



Edições mais recentes em língua portuguesa



Nº 32/2004

- Da divergência à convergência Uma história do ensino e formação profissional

Investigação

- “Sistemas” de formação profissional europeus - algumas reflexões sobre o contexto teórico da sua evolução histórica (Wolf-Dietrich Greinert)
- Entre a escola e a empresa. Estudo comparativo do desenvolvimento histórico do sistema de ensino e formação profissional nos Países Baixos e na Alemanha (Dietmar Frommberger e Holger Reinisch)
- Modelos, paradigmas ou culturas do ensino profissional (Anja Heikkinen)
- A política comum de formação profissional da CEE de 1961 a 1972 (Francesco Petrini)
- Os sindicatos e o relançamento da política social europeia (Maria Eleonora Guasconi)
- O papel do ensino e formação profissional na política social europeia e o Cedefop (Antonio Varsori)
- A importância da formação profissional na ideia de Espaço Social Europeu de François Mitterrand (1981-1984) (Georges Saunier)



Nº 33/2004

Investigação

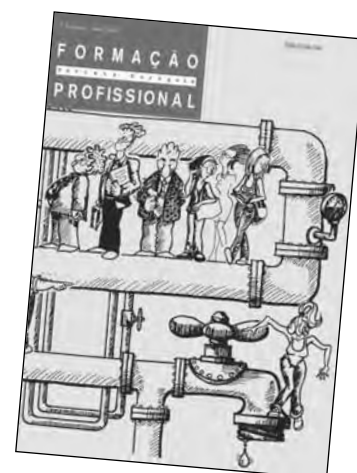
- Os países aderentes e candidatos à implementação dos objectivos de Lisboa (Jean-Raymond Masson)
- Aprender a concorrer e a reestruturar as empresas numa UE em fase de alargamento (Gerd Schienstock)
- Atitudes face à educação e preferências relativas às vias de ensino na República Checa (Věra Czesaná e Olga Kofroňová)
- A resposta ao interesse cada vez menor pela EFP na Eslovénia (Ivan Svetlik)
- A Declaração de Bolonha e a formação profissional de professores na Letónia (Andris Kangro)
- Reestruturação dos elementos fundamentais e da estrutura estratégica do ensino e formação de professores de ensino profissional na Lituânia: abordagem sistemática (Pukelis Kestutis e Rimantas Laužackas)
- A reforma do ensino profissional na Polónia (Maria Wójcicka)



Nº 34/2005

Investigação

- Promover a compreensão da educação em toda a Europa. As visitas de estudo e o contributo da educação comparada (Dimitris Mattheou)
- A formação profissional tem importância para os jovens adultos no mercado de trabalho? (Åsa Murray e Anders Skarlind)
- A inserção profissional de diplomados do ensino superior numa perspectiva educativa (Mariana Gaio Alves)
- Para um ensino eficiente das competências através da Internet: um exemplo prático (Marjolein C.J. Caniëls)
- A dimensão existencial da orientação pedagógica e profissional - quando a orientação se torna uma prática filosófica (Finn Thorbjørn Hansen)
- Formação e Organização do Trabalho: Ensaio de Investigação-Ação numa empresa de Comércio e Distribuição (Bernardes Alda e Lopes Albino)



Recortar ou fotocopiar o cupão e enviar ao Cedefop em envelope de janela.



- Desejo receber um exemplar grátis para consulta.
- Desejo ler sobre a Europa e por isso assino a revista europeia «Formação Profissional» por um ano. (3 números, EUR 20 mais IVA e despesas de porte)
- Desejo receber os seguintes números da revista europeia «Formação Profissional» contra pagamento de EUR 10 (mais IVA e despesas de porte) por cada exemplar:

CEDEFOP

Centro Europeu para o Desenvolvimento
da Formação Profissional
(Caixa postal) T.O. 22427

GR-55102 Tessalónica

Número				
Língua				

Nome _____

Endereço _____



Convite à apresentação de contribuições

A Revista Europeia Formação Profissional publica artigos elaborados por investigadores ou especialistas da formação profissional e do emprego. Estamos abertos a contribuições que permitam a um vasto público de decisores políticos, de investigadores e de profissionais à escala internacional estar informado sobre os resultados das investigações de elevada qualidade que são conduzidas, nomeadamente, sobre a investigação comparativa transnacional.

A Revista Europeia é uma publicação independente, cujos artigos são submetidos a uma crítica exigente. É publicada três vezes por ano em Espanhol, Alemão, Inglês, Francês e Português, estando largamente difundida em toda a Europa, tanto nos Estados-membros como fora da União Europeia.

A Revista é publicada pelo Cedefop (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional) e visa contribuir para o debate e reflexão sobre a evolução do ensino e formação profissional numa perspectiva europeia. Na Revista são publicados artigos que apresentam novas ideias, que dão conta dos resultados da investigação ou expõem experiências e práticas nacionais e europeias. Inclui igualmente tomadas de posição e reacções relativamente a questões ligadas à formação e ao ensino profissionais.

Os artigos propostos para publicação devem ser precisos e acessíveis a um público vasto e variado. Devem ser suficientemente claros para serem entendidos por leitores de origens e culturas diferentes, que não estão necessariamente familiarizados com os sistemas de ensino e formação profissional de outros países. Por outras palavras, o leitor deverá poder entender claramente o contexto e a argumentação apresentados à luz das suas próprias tradições e experiências.

Paralelamente à sua publicação, os artigos da Revista são apresentados na Internet sob a forma de extratos. É possível obter o resumo dos números anteriores no endereço seguinte: <http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/publications.asp?section=18>.

Os autores dos artigos podem redigi-los em nome próprio ou como representantes de uma organização. O tamanho dos artigos deverá situa-se entre as 2000 e as 4000 palavras. Os artigos podem ser redigidos numa das 26 seguintes línguas: as 20 línguas oficiais da União Europeia (espanhol, checo, dinamarquês, alemão, estónio, grego, inglês, francês, italiano, letão, lituânio, húngaro, maltês, neerlandês, polaco, português, eslovaco, esloveno, finlandês e sueco), as 2 línguas dos países associados (islandês e norueguês), as 4 línguas oficiais dos países candidatos (búlgaro, croata, romeno, e turco).

Os artigos deverão ser enviados ao Cedefop por correio electrónico (anexo ao formato Word); os artigos deverão ser acompanhados de uma pequena referência biográfica sobre o autor com a indicação das suas actuais funções, um sumário para o índice (45 palavras no máximo), um resumo (entre 100 e 150 palavras) e 6 palavras-chave em Inglês não incluídas no título e correspondentes aos descritores fornecidos no Thesaurus Europeu da Formação.

Todos os artigos propostos serão sujeitos à apreciação do Comité de redacção que se reserva o direito de proceder ou não à sua publicação, sendo os autores informados sobre essa decisão. Os artigos publicados na Revista não reflectem necessariamente as opiniões do Cedefop. A Revista oferece, pelo contrário, a oportunidade de serem apresentadas análises distintas e pontos de vista diferentes, podendo até ser, por vezes, contraditórios.

Se desejar enviar um artigo, queira contactar Éric Fries Guggenheim (redactor) por correio electrónico para o endereço seguinte: efg@cedefop.eu.int, por telefone: (30) 2310 49 01 11, ou por fax: (30) 2310 49 01 17.

Editorial

Dossier Redcom
Os estudos científicos na Europa - um tema para a EFP

Redcom - Rede europeia de divulgação em
matéria de educação comparada
Jean Gordon

A Europa e a crise das vocações científicas
Bernard Convert

A crise das vocações científicas em França: Modalidades e mecanismos
sociais explicativos
Bernard Convert, Francis Gugenheim

A conjuntura industrial e o desinteresse pelos estudos científicos
Joachim Haas

Escolher a área da ciência e tecnologia!
*Maarten Biermans, Uulkje de Jong, Marko van Leeuwen,
Jaap Roeleveld*

Análise das políticas de formação profissional

Transformações e desafios da validação da experiência
Emmanuel Triby

Investigação

Percursos de formação e aspirações familiares em França, uma
abordagem com base em dados de amostra
Saïd Hanchane, Éric Verdier

**Secção bibliográfica concebida por Anne Wanniarth do Serviço
de Documentação do Cedefop, com apoio da Rede Europeia
de Referência e Especialização (ReferNet)**

Revista Europeia Formação Profissional
Nº 35 Maio - Agosto 2005/II



**Centro Europeu para o Desenvolvimento
da Formação Profissional**

Europe 123, GR-570 01 SALÓNICA (Pylea)
Endereço Postal: B.P. 22427, GR-551 02 SALÓNICA
Tel. (30) 23 10 49 01 11 Fax (30) 23 10 49 00 99
E-mail: info@cedefop.eu.int
www.cedefop.eu.int
www.trainingvillage.gr

Preço no Luxemburgo (IVA excluído)

Preço per número EUR 12

Assinatura anual EUR 25



Serviço das Publicações
Publications.eu.int

TI-AA-05-035-PT-C