



Desenvolvimento, Coesão e Equidade na Educação: Será a Escola Suficiente?

Paulo Pisco¹

Instituto Superior Técnico da Universidade Técnica Lisboa

CESUR – Centro de Estudos de Sistemas Urbanos e Regionais, paulo.pisco@netcabo.pt

Resumo

Coloca-se na educação a responsabilidade de resolver muitos dos problemas e aspirações da sociedade. A expectativa é alta mas os resultados não são os esperados. Os Estados, com os seus sistemas de ensino, tentam proporcionar o melhor serviço a todos. O *desenvolvimento, coesão e equidade* na educação são objectivos que a escola procura, independentemente da condição e lugar em que se vive.

Na Cidade em estudo vamos, através de indicadores e índices de segregação urbana e escolar no território, tentar provar que a escola não é suficiente.

Palavras-chave: Escola, Cidade, Desenvolvimento, Coesão, Equidade, Educação.

Abstract

It is in education that we place the responsibility to solve many of the problems and aspirations of society. Expectations are high but the results aren't the expected ones. The States, with their educational system, try to proportionate the best service for all. *Development, cohesion and equity*, in education are school goals, independently of the condition or the place we live in.

In the City case study, through the urban and school indicators and index of segregation in the territory, we will try to prove that school is not enough.

Key-words- School, City, Development, Cohesion, Equity and Education.

¹ *Doutorando e Bolseiro da FCT e Equiparado a Bolseiro pelo Ministério da Educação*

1. Introdução

A relação entre a escola e o seu meio envolvente é um factor cada vez mais relevante no discurso e na prática educativa da qual: a autonomia das escolas, a territorialização da educação assim como a tendente “municipalização” da gestão do sistema educativo, são passos dados nesse sentido. A importância desta relação na construção dos resultados escolares dos alunos é apontada, por muitos, como determinante, contudo, esta ainda está pouco estudada entre nós.

O esforço de avaliação que tem sido produzido, essencialmente como forma de ajustar a organização e gestão da escola a um melhor desempenho, tem reforçado a atenção sobre o próprio sistema educativo relegando para segundo plano os aspectos da sua relação com meio. Conferindo-lhe, assim, uma dimensão cada vez mais sectorial e menos integrada.

Os anos 60 colocaram em dúvida a esperança generalizada, no pós-guerra entre cientistas e decisores políticos, de que o acesso massificado à educação, por si, ia resolver os problemas das desigualdades sócio-económicas e mesmo culturais de partida permitindo uma efectiva mobilidade social através da Escola. Diversos estudos académicos entre os quais se notabilizou o Relatório Coleman (1966) vieram a enfatizar que a igualdade de oportunidades não poderia ser apenas no acesso à instituição escolar, mas tinha de se reflectir também nos resultados produzidos. Estes deveriam ser semelhantes entre alunos de diversas proveniências: económicas, sociais, culturais, religiosas ou raciais. No entanto, isso não acontecia. O “efeito composição” (características sócio-económicas dos alunos) aparecia como mais relevante que o “efeito escola” (recursos humanos e materiais da escola). «O pessimismo instalado levou à aceitação generalizada de Basil Bernstein (1970) segundo a qual “ a educação não pode compensar a sociedade”» (Lima, 2008, p.18). A Escola começou a ser vista por muitos como “reprodutora” de um padrão social pré-determinado como concluiu Bourdieu (1978) nos finais da década de 70.

Nas décadas seguintes esta visão pessimista veio a ser colocada em causa por inúmeros autores a que podemos chamar movimento das “escolas eficazes”, que voltou a por o ênfase na capacidade desta instituição fazer a diferença. No entanto existe um consenso, mesmo dentro deste movimento, que o “efeito escola”, mantendo todos os outros factores inalterados, faz variar os resultados escolares dos alunos entre os 5 e os 15 por cento. (Lima, 2008, p.251).

Nos últimos anos o PISA² faz uma comparação entre alunos de 15 anos dos países da OCDE, o que tem permitido uma visão mais consistente e transversal desta problemática. Este programa também estuda a relação entre a “composição da escola”, os resultados dos alunos e a relevância do *background* familiar nestes últimos, assim como a importância dos recursos escolares. A

² ⁹ Programme for International Student Assessment (PISA). Realiza-se de 3 em três anos, tendo começado em 2000 com a participação de trinta e dois países dos quais 28 da OCDE.

“composição escolar” aparece nas conclusões do PISA mais relevante que o “efeito escola”, assim como a maioria da evidência sobre o tema (OCDE, 2005).

Ao depender mais do lado da qualidade da procura (das características dos seus alunos, das suas famílias e comunidades), do que da qualidade da oferta (escolas, recursos, meios) os resultados escolares dos alunos tornam necessário enquadrar esta problemática na relação da escola com o território em que se insere. O “efeito vizinhança” pode ajudar a explicar algumas das realidades observadas (Ellen, & Turner, 1997). Um olhar mais atento para a articulação do sistema educativo com o sistema urbano abrirá outras perspectivas sobre o papel da educação nas sociedades contemporâneas. Como refere Ribeiro & Koslinski (2008) «se antes estudos no âmbito da sociologia da educação tratavam somente do efeito da família e da escola, em uma terceira geração de estudos, a vizinhança ou o bairro passam a ser tratados como instâncias também capazes de gerar desigualdades educacionais».

Com as crescentes assimetrias territoriais e sociais verificadas nas últimas décadas a escola como equipamento de proximidade, tem sido particularmente afectada por estas mudanças (Pisco, 2005). Quer ao nível do seu funcionamento interno quer na forma como os outros actores sociais a encaram. Ao recrutar os seus alunos maioritariamente na sua zona de influência o equipamento escolar fica com o seu desempenho dependente das “qualidades” da sua comunidade envolvente. Apesar de estar presente nos sectores mais informados da sociedade portuguesa, não encontramos evidência empírica sobre a matéria. No entanto, estudar o “efeito composição” parece-nos essencial para enquadrar os Rankings escolares. Sem uma análise alargada do problema estes aparecem mais como um resultado do “efeito escola” o que pode reforçar o enquadramento sectorial dos resultados escolares.

As respostas exigidas ao sistema educativo não são consensuais. Estas vão de uma maior autonomia de gestão, pelo lado da escola, à manutenção e reforço do papel do Estado sem se ter uma ideia clara sobre as consequências daí decorrentes. Para optar é necessário conhecer melhor a realidade.

A competitividade está na ordem do dia e as competências e valências necessárias para que os territórios respondam adequadamente passam pela qualidade do ensino proporcionado às suas comunidades (Marques, 2004). No entanto, com menos recursos e mais obrigações sociais o Estado tem um caminho de escolha mais estreito. Há, por isso, que fundamentar bem as decisões para fazer um justo equilíbrio entre competitividade e equidade, que também passa pela educação e não só pelo ensino.

A nossa comunicação pretende demonstrar que o sistema educativo, por muito eficaz e eficiente que seja, não consegue, só por si, dar resposta às aspirações que a sociedade tem sobre ele. Ao tentar responder sectorialmente aos desafios colocados pelo *desenvolvimento, coesão e equidade* em educação pode criar mais problemas do que aqueles que consegue resolver.

Vamos, de seguida, começar por definir os conceitos chave da nossa comunicação explicando os pressupostos metodológicos que permitem, por fim tirar algumas conclusões, ainda que parciais e provisórias.

2. Conceitos

O conceito de *Desenvolvimento* na educação aqui adoptado é mais próximo do conceito de *Desenvolvimento Humano* (ONU) que se define como o «processo de aumento das escolhas das pessoas, que lhes permitam levar uma vida longa e saudável, adquirir conhecimento, ter acesso aos recursos necessários para ter um nível de vida digno enquanto os preservam para as gerações futuras, proteger a segurança pessoal e alcançar a igualdade para todas as mulheres e homens» (Amaro, 2006, p. 452)

A *Coesão* é aqui entendida como o acesso equilibrado da população aos benefícios do progresso económico, social e cultural através da educação.

A *Equidade* é *igualdade de oportunidades* justa mas não igualitária, onde os meios e recursos estão à disposição de todos. A *equidade* educativa representa o grau em que os indivíduos podem beneficiar da educação e da formação, simultaneamente: no acesso, no tratamento e nos resultados de cada um. Um sistema é equitativo quando os seus resultados são independentes do meio socioeconómico e de outros factores geradores de desvantagens educativas e quando o tratamento reflecte as necessidades específicas dos indivíduos em matéria de aprendizagem (Sanches & Teodoro, 2007).

A relação entre a “composição da escola” e os resultados dos alunos ganhou relevo ao tornar legível o efeito que a possível separação de alunos por razões étnicas, económico, sociais, culturais ou de deficiência pode trazer ao sistema de ensino e à sua *equidade* e *coesão* (Lima, 2008). Este trabalho vai tentar contribuir para perceber até que ponto o *Desenvolvimento*, a *Coesão* e a *Equidade* em educação se poderão concretizar através da Escola.

Vamos aqui apresentar uns resultados provisórios de uma investigação sobre o concelho e cidade de Setúbal que se enquadra num trabalho de doutoramento mais vasto que estamos a desenvolver³.

3. Metodologia

Para tentar compreender o que se está a acontecer a nível territorial e escolar vamos:

³ Em Engenharia do Território no IST/UTL com o título provisório de “O Urbanismo Escolar nas Cidades Médias em Portugal”

- i) Determinar a especialização educacional da população residente no território para perceber como esta tem evoluído para poderemos verificar se as (*des*) igualdades de oportunidade aumentaram na educação, e observar como se manifestam em Setúbal;
- ii) Analisar alguns indicadores escolares para contextualizar as escolas na cidade e no concelho;
- iii) Verificar se as áreas de influência justificam os resultados das escolas ou se estas são, em si, geradoras de desigualdades.
- iv) Por último, se o caso em estudo aponta para uma resposta conclusiva para a pergunta inicial; desenvolvimento, coesão e equidade em educação, será a escola suficiente?

Em termos de dados utilizámos várias fontes (INE 1991 e 2001, Jornal Público, EPIS 2007/2008⁴) na construção dos nossos indicadores. As escolas analisadas foram todas as com 3ºCiclo no concelho de Setúbal e a informação foi agregada ao nível de escola. Os dados dos CENSUS foram espacializados utilizando a Base Geográfica de Referência Espacial (BGRE) para 1991, Base Geográfica de Referência de Informação (BGRI) para 2001 e a BASE COMUM, que as compatibiliza, através do software ArcGIS.

Em Portugal o ensino obrigatório está organizado em três ciclos: o 1ºciclo (1º a 4ºAno); o 2ºCiclo (5º e 6ºAno); e o 3ºAno (7º a 9ºAno). Em termos de organização do ensino por tipologia de escola poderemos ter algumas variações mas, regra geral, o 1ºCiclo tem uma escola própria, assim como o 2ºCiclo, estando o 3º Ciclo ou junto com o 2ºCiclo (Escola Básica com 2 e 3ºCiclo) ou com o Secundário (Escola Secundaria com 3º Ciclo). Nalguns casos existem Escolas Básicas Integradas que juntam todo percurso da escolaridade obrigatória (1º ao 9ºAno) num único edifício. Com a introdução do conceito de Território Educativo as escolas organizaram-se em termos de gestão e projecto educativo sob a forma de Agrupamentos Verticais de Escolas, que asseguram ao aluno todo o percurso escolar pelo ensino básico. A escola sede de agrupamento é uma Escola Básica 2 e 3ºCiclo que tem várias escolas de 1ºCiclo agregadas. As escolas Secundárias são consideradas escolas isoladas ou não agrupadas.

Cada um destes Agrupamentos Verticais tem uma base de recrutamento de alunos no território, que é determinado em reunião de “rede escolar” ao nível concelhio e acertado todos os anos em função da evolução dos alunos e do parque escolar. A Carta Educativa em Portugal não tem tido este objectivo, como acontece noutros países pois é encarada apenas como um instrumento de planeamento dissociado da gestão. Existe uma norma de enquadramento dos critérios de matrícula dos alunos nas escolas⁵. Mas maioritariamente ainda continua a ser a proximidade da área residência o critério mais escolhido pelas famílias e aceite pelas escolas, apesar de existirem outras motivações de escolha como veremos adiante.

⁴ Agradecemos ao INE e aos Empresários Pela Inclusão Social por nos terem facultado estes dados gratuitamente para a nossa investigação.

⁵ Despacho n.º 14 026/2007 de 3 de Julho de 2007 do Ministério da Educação.

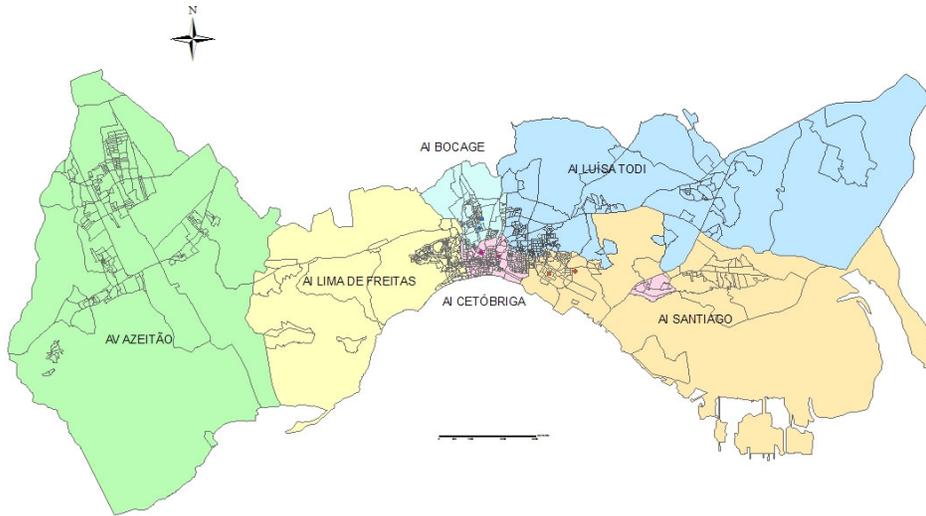


Fig. 1- Concelho de Setúbal com as Áreas de Influência dos Agrupamentos verticais definidos (Base Comum INE)

Fonte: Base Comum, INE; Metodologia do Autor

Assim, optamos por definir uma área de influência (AI) de cada equipamento escolar de 3º Ciclo, em função dos territórios educativos que serviam e de informações cartográficas usadas para a definição da rede escolar, pois estas não coincidiam exactamente com as áreas das juntas de freguesia. No entanto, como as Escolas Secundárias com 3ºCiclo não são escolas agrupadas, recrutam os alunos na mesma área de influência da escola do Agrupamento Vertical mais próximo, logo para efeitos cartográficos e estatísticos consideramos a área de influência coincidente – e.g. a ES+3 Bocage tem a mesma AI da EB2,3 Bocage (Fig.1).

Para estudar a espacialização sócio-económicas e educacional da população residente no território de Setúbal, escolhemos a % da Escolaridade dos Indivíduos Residentes no concelho e na cidade de Setúbal, assim como por Áreas de Influência dos Agrupamentos verticais definidos (Tabela 1).

Não existindo dados sobre os rendimentos dos agregados familiares em Portugal, este indicador permite, simultaneamente, aferir da escolaridade dos indivíduos residentes e os seus rendimentos ao nível das várias unidades geográficas escolhidas. Como tem sido amplamente estudado, os rendimentos estão particularmente correlacionados com o grau académico, sendo essa relação particularmente acentuada em Portugal (Carneiro, 2006). Num recente estudo, Alves (2009) afirma que o número de anos de educação surge como uma variável importante na identificação da pobreza, onde se observa que a taxa de pobreza diminui consistentemente com o aumento da escolaridade do representante dos agregados familiares. Ao dispor de dois momentos

censitários (1991 e 2001) passíveis de espacializar até à subsecção estatística (BGRE e BGRI e Base Comum) tornou-se possível observar a evolução deste indicador no território.

Áreas de Influência	Escolas	Pais	Pais	Anos	Indivíduos residentes	Indivíduos residentes
		Ate ao Sec. Compl	Curso M + Sup.		até ao Secundário. Completo	com o curso Médio ou superior
Bocage	Escola Secundária com 3º C de Bocage	41,0%	59,0%	1991	82,4%	17,6%
	+	58,4%	41,6%	2001	82,2%	17,8%
	Escola Básica 2º e 3º Ciclos de Bocage	75,8%	24,2%	Variação	0%	1%
Cetóbriga	Escola Secundária 3º C. Sebastião da Gama	76,3%	23,7%	1991	91,1%	8,9%
	+	80,7%	19,3%	2001	88,3%	11,7%
	Escola Básica 2º e 3º Ciclos de Aranguês	85,1%	14,9%	Variação	-3%	32%
Luísa Todi	Escola Secundária com 3º Ciclo de D. João II	86,7%	13,3%	1991	97,6%	2,4%
	+	90,2%	9,8%	2001	93,2%	6,8%
	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Luísa Todi	93,8%	6,2%	Variação	-5%	186%
Santiago	Escola Secundária D. Manuel Martins	87,9%	12,1%	1991	97,6%	2,4%
	+	93,3%	6,7%	2001	96,9%	3,1%
	Escola Básica 2º e 3º Ciclo da Bela Vista	98,6%	1,4%	Variação	-1%	31%
L de Freitas				1991	94,0%	6,0%
	Escola Secundária 2º e 3º C de Lima de Freitas	88,3%	11,7%	2001	92,8%	7,2%
				Variação	-1%	19%
Azeitão				1991	94,2%	5,8%
	Escola Básica 2º e 3º Ciclos de Azeitão	66,3%	33,7%	2001	88,3%	11,7%
				Variação	-6%	101%
Setúbal Concelho	3 - Escolas Secundárias com 3º C			1991	92,6%	7,4%
	1 - Escola Secundária com 2º e 3º C	80,0%	20,0%	2001	90,5%	9,5%
	4 - Escolas Básicas 2º e 3º Ciclos			Variação	-2%	29%
Setúbal Cidade	3 - Escolas Secundárias com 3º C			1991	91,6%	8,4%
	1 - Escola Secundária com 2º e 3º C	81,5%	18,5%	2001	90,0%	10,0%
	3 - Escolas Básicas 2º e 3º Ciclos			Variação	-2%	18%

Tabela 1- Dados no concelho e na cidade de Setúbal assim como por Áreas de Influência dos Agrupamentos Verticais definidos e por escolas.

Fonte: INE (1991 e 2001); EPIS (2007/08); Metodologia do Autor (MA)

Para ajudar a compreender a realidade sobre a (*des*) igualdade de oportunidades na educação recorreremos a dois indicadores, habitualmente utilizados para medir a segregação residencial: Índice de Dissimilaridade (*ID*) e o Quociente de Localização (*QL*).

$$ID = \frac{1}{2} \sum_{i=1}^n \left| \frac{y_i}{Y} - \frac{x_i}{X} \right|$$

Onde

y_i = total de y residente em i área, e.g. área da zona de influência de AI

Y = população total de y na área de estudo considerada para calcular o *ID*, e.g. Concelho de Setúbal

x_i = total de x residente em i área, e.g. área da zona de influência de AI

X = população total de x na área de estudo considerada para calcular o *ID*, e.g. Concelho de Setúbal

O primeiro é uma medida demográfica que verifica a igualdade ou uniformidade (*evenness*) de dois grupos em várias unidades que constituem uma unidade geográfica maior. De forma simplista, mede a proporção da população (de um dado grupo social) que teria de mudar para que a distribuição de cada grupo social em cada área de influência fosse similar a essa distribuição para o conjunto da cidade ou concelho. Este índice varia entre 0 e 1 (quando se aproxima de 0 reflecte a quase total uniformidade entre os dois grupos em estudo e a sua total segregação quando se aproxima de 1) mas também pode ser apresentado em percentagem. Este índice permite relacionar uma mesma medida com os dois sistemas em estudo.

De acordo com alguns autores (Massey e Denton, 1993; Briggs, 2001; citado por Torres, 2004), um índice de 0 a 30% é considerado uma segregação suave; de 30 a 60% moderada; e com mais de 60%, severa. Este indicador é relativamente limitado e pode ser criticado de duas maneiras (Torres, 2004):

- O indicador não capta a segregação no interior das zonas utilizadas como unidade de análise (distritos, bairros, etc.). A população de um dado grupo social pode viver no interior de um único condomínio ou dispersa por toda unidade, e o indicador é o mesmo para aquela unidade geográfica.
- O indicador varia segundo o tamanho da unidade de análise. Geralmente, o nível de dissimilaridade tende a ser mais baixo para áreas grandes (como distrito) do que para áreas menores (secção estatística), no chamado problema do *grid* (Sabatini, 2001 citado por Torres, 2004).

Para ultrapassar estas limitações, essencialmente as geográficas, recorreremos ao Quociente de Localização (*QL*), medida clássica de sobre-representação de um grupo numa unidade territorial relativamente a um contexto territorial mais amplo. O resultado é geralmente cartografado e

permite identificar *clusters* de concentração de um determinado grupo, ou grupos (Malheiros & Vala, 2004).

$$QL_{yat} = \frac{y_i}{x_i} / \frac{Y}{X} \quad (0 \leq QL_{yav} \leq \infty)$$

Onde

y_i = população do grupo y residente em i área, e.g. área da zona de influência de AI

x_i = população total na área em i área, e.g. área da zona de influencia de AI

Y = total do grupo y residente na área de estudo considerada, e.g. Concelho de Setúbal

X = população total na área de estudo considerada, e.g. Concelho de Setúbal .

A fórmula de cálculo do QL deixa implícita a leitura dos resultados: valores inferiores a 1 significam uma expressão do grupo y na unidade territorial x inferior à expressão desse grupo no contexto territorial X ; valores superiores a 1 significam uma expressão do grupo y superior à verificada no contexto territorial X , isto é, o grupo y apresenta-se sobre-representado nessa unidade territorial x ou, dito de outra forma, a sub unidade territorial apresenta uma concentração do grupo y (DRLVT-INE, 2003; Malheiros & Vala, 2004).

4. Da (Des) Igualdade de Oportunidades Escolar em Setúbal

4.1 O que nos diz o território da cidade

Como podemos observar, o nível de escolarização subiu significativamente em Setúbal – tal como no restante País – no período em estudo (Tabela 1). Ao nível do concelho os indivíduos residentes com ensino médio ou superior registaram uma variação 29% entre os dois censos, tendo passado de 7,4%, em 1991, para 9,5%, em 2001. Um dado curioso é o facto de esta ter sido superior à variação da cidade, de apenas 18%, o que se pode explicar por uma deslocação de quadros superiores para fora da cidade - particularmente para Azeitão que dobrou este indicador em dez anos - ou mesmo para fora do concelho – Palmela – apesar de trabalharem na cidade de Setúbal. A AI Luísa Todí foi a que maior variação registou, 186%, apesar de se manter com apenas 6,8% dos seus residentes com este nível de ensino. A AI Bocage tendo variado apenas 1% mantém a sua posição dominante no concelho e na cidade com este indicador a registar 17,8% em 2001, enquanto a AI Santiago se distânciava das restantes áreas de influência da cidade ficando com apenas 3,1%, no mesmo ano.

Esta realidade explica-se pela história do desenvolvimento urbano em Setúbal que privilegiou a zona central e a sua continuidade natural em direcção a Palmela (a norte), para as classes médias, deixando a zona de colinas a poente e a nascente, especialmente esta última, para as

populações mais desfavorecidas. A “especialização sócio territorial” na cidade fez-se pela concentração *i)* de habitação dita social em certas zonas por um lado e *ii)* pela promoção imobiliária segmentada por outro. Esta evidência que aqui se comprova tem produzido os seus efeitos, mesmo em cidades de dimensão média como é o caso. Criando diferenças de capital humano no território que se manifestam em desequilíbrios difíceis de resolver através da escola.

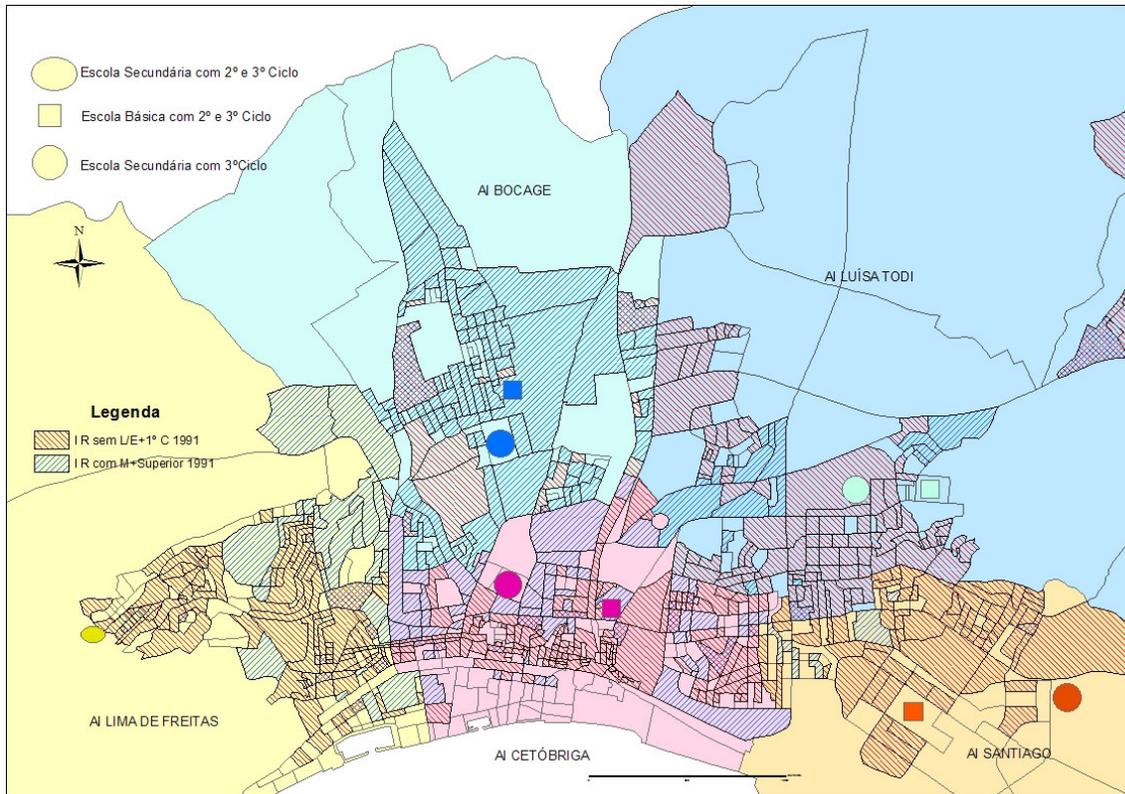


Fig. 2 - Cidade de Setúbal com localização das Escolas e respectivas Áreas de Influência dos Agrupamentos verticais definidos

Fonte: Base Comum, INE 1991; MA

Se olharmos atentamente para as Figuras 2 e 3 que retratam a sobre-representação da população com níveis educacionais mais extremos, através do QL verificamos que de 1991 para 2001 que a *AI Bocage* acumula zonas sobre-representadas de indivíduos residentes com curso médio ou superior, consolidando nos últimos anos, a sua “vocação” para concentrar a população mais habilitada. A *AI Luísa Todi*, como referimos atrás, foi a que mais mudou o seu padrão de 1991, fruto da conjugação de processos de renovação urbana com o conseqüente aumento de oferta imobiliária qualificada que permitiu a novas famílias mais qualificadas encontrarem habitação adequada.

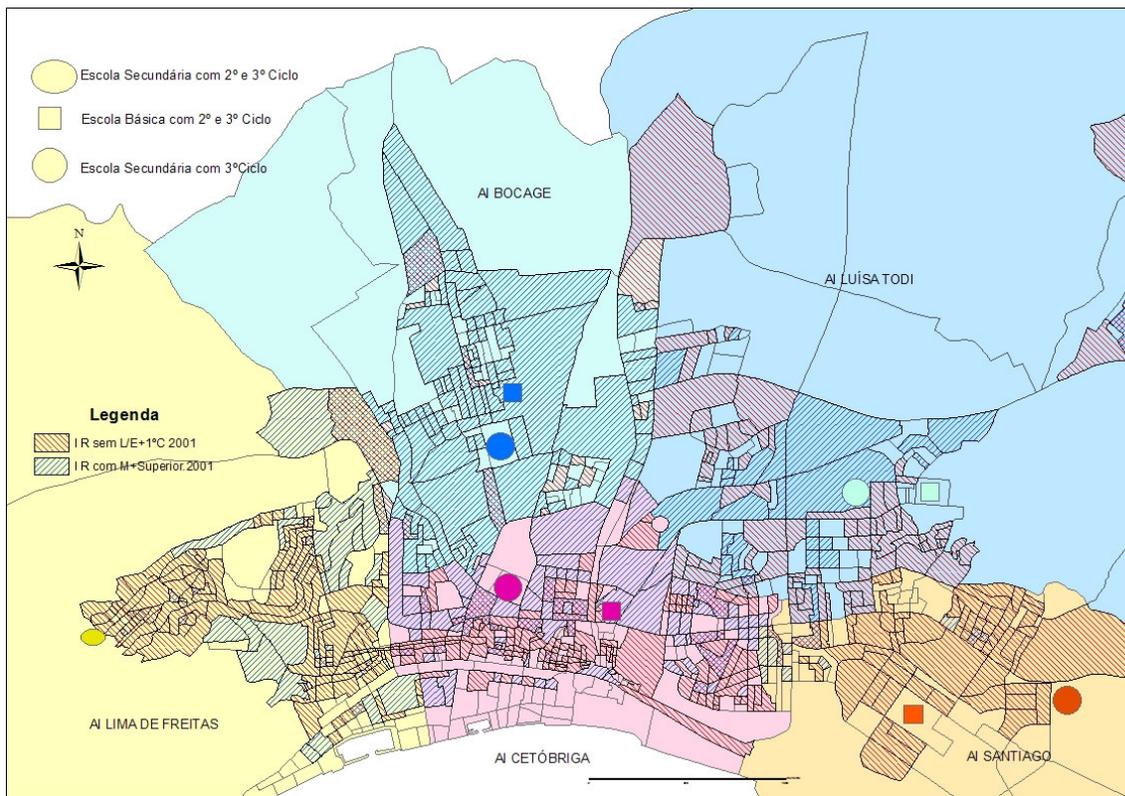


Fig. 3 - Cidade de Setúbal com localização das Escolas e respectivas Áreas de Influência dos Agrupamentos verticais definidos

Fonte: Base Comum, INE 2001; MA

Por outro lado as *AI* Santiago e *AI* Cetóbriga, especialmente no centro histórico da cidade, consolidam a sobre-representação de indivíduos residentes com menos escolaridade, porque menos “abertas” a processos de renovação urbana por constrangimentos político-sociais. Na primeira *AI* não se encontram respostas para tão alta concentração de problemas em bairros sociais, essencialmente habitacionais, na segunda por falta de iniciativas concertadas para a reabilitação da cidade histórica, comum a tantas outras realidades ao longo do País, que tem levado ao seu abandono e envelhecimento (Fig.3 e 4). A concentração tendencial da pobreza no espaço urbano acentua as dificuldades, porque os agregados familiares mais dinâmicos vão saindo para outras zonas, ficando os mais frágeis e vulneráveis ou sem outro tipo de expectativas de mobilidade social, gerando o que se convencionou chamar o efeito de “espiral de declínio”.

Observamos no concelho de Setúbal uma evolução positiva do *ID* entre 1991 e 2001 (Tabela 2). Este facto constitui apenas “uma segregação suave” como vimos anteriormente, mas não deixa de apontar uma tendência vincada nos últimos anos. Não existir, ao nível urbano e escolar, estudos que utilizem estes indicadores⁶, em Portugal - o que não nos permite uma comparação. No entanto, existe literatura diversa sobre a crescente desigualdade registada nas últimas décadas, quer internamente (PNAI, 2006; Alves, 2009) quer através de estudos internacionais

⁶ Ver Jorge Malheiros e al. Tem-se dedicado ao estudo da etnicidade, minorias migrantes e imigrantes onde tem aplicado alguns destes índices.

comparativos (OCDE, 2008). Todos eles apontam no mesmo sentido: o aumento das assimetrias sociais, económicas e também territoriais, apesar do aumento generalizado, mas pelos vistos assimétrico, do capital humano em Portugal. Apesar de não haver evidência empírica relativamente às dinâmicas urbanas ao nível concelhio, particularmente numa cidade.

	1991	2001
<i>ID</i> urbano do Concelho	0,20	0,25

Tabela 2- Índice de Dissimilaridade (*ID*) entre os Indivíduos Residentes com a escolaridade até ao Secundário e o Curso Médio ou Superior aplicado ao Concelho de Setúbal

Fonte: MA

Se aplicarmos o *ID* entre os indivíduos com diversos níveis de escolaridade, verificamos que existe uma segregação crescente entre eles, sendo mais acentuado entre os seus extremos. O *ID* dos indivíduos residentes sem saber ler nem escrever e o dos com o ensino médio ou superior é de 0,27, em 1991 e de 0,32, em 2001. Estes números confirmam o aumento da segregação residencial entre os dois Censos (Tabela 3) ao nível do concelho e da cidade em estudo.

2001/1991	Sem L/E	1°C	2°C	Secundário	M +Superior
Sem L/E	-	0,06	0,11	0,18	0,27
1°C	0,05	-	0,11	0,13	0,22
2°C	0,05	0,04	-	0,14	0,22
Secundário	0,17	0,12	0,12	-	0,09
M +Superior	0,32	0,27	0,27	0,15	-

Tabela 3- Índice de Dissimilaridade (*ID*) com os Indivíduos Residentes entre os diversos níveis de escolaridade aplicado ao Concelho de Setúbal

Fonte: INE; MA

Que efeitos terá esta evidencia na realidade escolar? Como se reflectira entre as escolas de cada zona?

4.2 O que nos revela a realidade Escolar

O *ID* também tem sido utilizado nos últimos anos para verificar o “efeito composição” nas escolas, particularmente na Inglaterra e Estados Unidos, para estudar as consequências da “liberdade de escolha das famílias” (*choice*) na segregação escolar (Allen & Vignoles, 2006). O *ID* entre escolas envolve dois grupos de alunos com características sócio-económicas (ou raciais)

diversas: muitos estudos têm utilizado alunos com direito a refeições escolares gratuitas (*free school meals*) em comparação com os restantes alunos. No nosso estudo, o critério adoptado foi o mesmo que para as áreas de influência mas, relativo ao nível académico dos pais dos alunos, no ano lectivo de 2007/08.

Como podemos observar na Tabela 1, o indicador pais com ensino médio ou superior tem uma grande diferença entre *AI* – 41% na Bocage e 6,7% na Santiago – mas é muito superior entre escolas – 59% na ES Bocage e 1,4% na EB 2,3 Ciclo da Bela Vista. Assim como este indicador entre escolas é superior às *AI* urbanas. Podemos encontrar diversas explicações para este facto:

- i) Os dados EPIS contemplam sempre o progenitor com escolaridade mais alta;
- ii) Estes dados são de 2008 enquanto os do INE são de 2001;
- iii) E a faixa etária dos pais com filhos no 3ºciclo aponta para um nível educacional mais alto do que a média total da população.

Um olhar sobre estes indicadores de escolaridade dos pais, em função da tipologia de escolas, leva-nos a concluir que as famílias com maior grau de habilitações tendem a colocar os seus filhos no 3ºCiclo, em escolas secundárias. A diferença de pais com o ensino superior completo, entre estas últimas e as escolas de 2º e 3ºCiclo, que se situam na mesma *AI* são, em média, quase o dobro (Tabela 1), o que nem sempre se reflecte directamente nos resultados dos alunos (Tabela 5). No entanto, indicia que os pais mais informados, ao colocar os filhos numa escola secundária, asseguram ai, o seu prosseguimento de estudos após a conclusão do 3ºCiclo.

A diferenciação nas habilitações escolares dos pais nas escolas reflecte-se no *ID escolar* em Setúbal em que este é superior ao indicador das *AI* urbanas (Tabela 2 e 4) onde mesmo não desprezando o problema do *grid* e as diferenças dos dados não deixa de ser significativo.

	<i>Por Escolas</i>	<i>Por AI</i>
<i>ID</i> escolar do Concelho	0,41	0,38

Tabela 4- Índice de Dissimilaridade (*ID*) com os pais dos alunos do 3ºCiclo com diversos níveis de escolaridade aplicado às escolas de Setúbal.

Fonte: EPIS; MA

O *ID* entre os pais dos alunos do 3ºCiclo com diversos níveis de escolaridade é também expressivo. As escolas promovem, entre elas, dicotomias superiores às registadas pelos territórios que as servem (Tabela 5).

Escolas/AV	S L/E + 1°C	1ºe 3°C	3°C e Secundário	M+ Superior
S L/E 1°C	-	0,22	0,37	0,63
1ºe 3°C	0,29	-	0,27	0,51
3°C e Secundário	0,50	0,25	-	0,33
Superior	0,78	0,57	0,32	-

Tabela 5- Índice de Dissimilaridade (*ID*) com os pais dos alunos do 3ºCiclo com diversos níveis de escolaridade aplicado às escolas de Setúbal.

Fonte: EPIS; MA

Se a esta informação juntarmos um conjunto de indicadores escolares e os hierarquizarmos de 1 a 10 (número de escolas existentes com 3ºCiclo) do maior valor para o menor o resultado, é o mostrado no Tabela 6.

Escola	Dados					
	EPIS Habilitações dos Pais	Exames 9º Ano de 2008*	EPIS. Nível Socio Economico	EPIS Risco	% de Transição 07.08	% Alunos sem retenções
Escola Secundária com 3º Ciclo de Bocage	1	1	1	1	1	1
Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Azeitão	2	2	2	3	5	2
Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Bocage	3	3	4	4	9	4
Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Aranguês	5	4	8	8	10	6
Escola Secundária 3º Ciclo de Sebastião da Gama	4	5	3	6	3	5
Escola Secundária D. Manuel Martins	7	8	5	2	2	7
Escola Secundária com 3º Ciclo de D. João II	6	9	7	7	6	8
Escola Secundária 2 e 3º Ciclo de Lima de Freitas	8	7	6	5	8	9
Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Luísa Todi	9	6	9	9	4	3
Escola Secundária com 3º Ciclo da Bela Vista	10	10	10	10	7	10

Tabela 6- Indicadores Escolares nas escolas de 3ºCiclo no Concelho de Setúbal. EB2,3 Ciclo a cinzento.

Fonte: EPIS (2008); * Público; MA

Este quadro torna evidente a relação entre a “composição da escola” e os resultados escolares dos alunos, o que levanta a pergunta: qual o papel do sistema escolar na promoção da igualdade de oportunidades de acesso, tratamento e resultados ao nível urbano?

5. Conclusões provisórias

O capital humano aumentou significativamente no concelho de Setúbal, mas a sua distribuição não foi uniforme. Como verificámos a espacialização educacional da população residente neste território evoluiu-o no sentido de uma maior segmentação residencial, em função das habilitações académicas, apesar de ser “uma segregação suave” (Torres, 2004). Esta têm-se acentuado, particularmente entre as áreas tendencialmente mais extremadas: as *AI* Bocage e Santiago, dentro da cidade e Azeitão, fora dela.

As desigualdades aumentaram no território, o que teve consequências nas oportunidades de acesso à educação, pois claramente, esta realidade tem vindo a influenciar e a diferenciar as escolhas das famílias, para além da proximidade à residência. Onde, como refere Barroso (2003), parece caminhar-se de “uma regulação pela oferta” para “uma regulação pela procura” por parte das escolas e especialmente dos pais mais informados e determinados nas escolhas em benefício dos projectos que têm para os filhos. As áreas de influência justificam parte dos resultados das escolas mas estas acentuam as desigualdades. A ES+3 Bocage tem um efeito de polarização sobre um número maior de pais mais habilitados, apesar de já se encontrar numa *AI* favorecida a este nível. Sozinha tem quase metade da totalidade dos alunos do 3ºCiclo cujos pais têm formação média ou superior. Enquanto noutras são quase inexistentes. A mobilidade crescente e o acesso à informação entre os mais “aptos”, acentuam as possibilidades informais de escolha e acesso à (melhor) educação mesmo fora das suas áreas de residência. Na cidade as escolas mais centrais, mais antigas e de maior prestígio cumprem esse papel (Pisco, 2005). As mais periféricas e mais recentes tendem a extrair aqueles para quem a proximidade ao serviço de educação é condição suficiente.

Esta assimetria de acesso reflecte-se necessariamente na igualdade de tratamento dos alunos. As escolas de “elite” devem mais o seu desempenho às características dos alunos e suas famílias do que à sua qualidade intrínseca. A sua “composição escolar” tem um efeito independente nos resultados dos seus alunos. A média da escola, calculada a partir da média total do nível socioeconómico dos seus alunos, em muitos países é mais relevante no desempenho do aluno do que o seu próprio *background* conforme se conclui a partir do PISA (Perry, 2007). O “efeito dos pares” condiciona as expectativas das escolas sobre os alunos, comprometendo a margem do “efeito escola” com a previsibilidade dos seus resultados como podemos ver neste nosso estudo.

Como outros concluíram, também neste caso de estudo, a desigualdade pode ser reproduzida pela escola, mesmo tendo o sistema educativo e suas políticas, o objectivo de promover o acesso, tratamento e resultados com *equidade* (Carneiro, 2006). Por outro lado, quando as oportunidades surgem em função da origem socioeconómica de cada um, temos a *coesão* comprometida. Por último, a escola ao não alargar o leque de escolhas, compromete um equilibrado *desenvolvimento humano*. Por tudo o que atrás apresentámos podemos concluir que nesta cidade a escola não é suficiente para garantir estes objectivos na educação.

Mas a procura de soluções passa por uma maior compreensão e articulação com o seu território envolvente. As políticas públicas para a educação não podem ser só dirigidas ao sistema de ensino mas também ao sistema urbano. Assim, tentámos aqui provar, que os problemas da educação serão dificilmente resolvidos sem uma articulação das políticas urbanas, de planeamento e gestão da cidade, com as políticas educativas dirigidas à escola.

Bibliografia:

Allen, Rebecca, Vignoles, Anna (2006). *What Should an Index of School Segregation Measure?* London: Centre for the Economics of Education, London School of Economics.

Alves, Nuno (2009). *Novos Factos Sobre a Pobreza em Portugal*, Lisboa: Boletim Económico do Banco de Portugal - Primavera, Vol.15, n.º, pp.125-154.

Amaro, Rogério Roque (2006). *Desenvolvimento um conceito ultrapassado ou em renovação? – da teoria à prática e da prática à teoria*, in *Ensaio de Homenagem a António Simões Lopes*, pp.427-465, Lisboa: ISEG/UTL.

Carneiro, Pedro (2008). *Equality of Opportunity and Educational Achievement in Portugal*, Portuguese Economic Journal, n.º7, pp.17-41.

Lima, Jorge Ávila, (2008). *Em Busca da Boa Escola*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Barroso, João (2003). *A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação da oferta a uma regulação da procura*, Campinas: Educação e Sociedade, vol.24, n.º84, p. 897-921,

Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude (1978). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa: Editorial Vega.

Colleman, J.S., et al. (1966) *Equality of Educational Opportunity*, Washington: US Government Printing Office.

DRLVT-INE (2003), *Medidas de especialização regional*, Revista de Estudos Regionais – DRLVT/INE, n.º5, pp.65-72.

Malheiros, Jorge & Vala, Francisco (2004). *A problemática da segregação residencial de base étnica – questões conceptuais e limites à operacionalização: o caso da Área Metropolitana de Lisboa*, Revista de Estudos Demográficos, n.º 36, pp. 89-109.

Marques, Teresa Sá (2004). *Portugal na Transição do Século: Retratos e Dinâmicas Territoriais*, Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Ellen, Ingrid Gould, Turner, Margery Austin (1997). *Does Neighborhood Matter? Assessing Recent Evidence*, Virginia (US): Housing Policy Debate, Volume 8, Issue 4, pp. 833-866.

OCDE (2005), *Aprendendo para o Mundo de Amanhã – Primeiros Resultados do PISA 2003*, Brasil: Editora Moderna Lda. Uma tradução a partir de: OECD. (2004), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OCDE.

OECD(2008). *Growing Unequal? Income Distribution and Poverty*, OECD.

Perry, L. B. (2007). *School Composition and Student Outcomes: A Review of Emerging Areas of Research*, Fremantle, Australia: Annual Conference of the Australian Association for Research in Education.

Pisco, Paulo (2005). *A Escola como Factor Organizador do Espaço Urbano: O Contexto das Capitais de Distrito*, dissertação de Mestrado em Urbanística e Gestão do Território, Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa.

PNAI (2006), *Plano Nacional de Acção para a Inclusão 2006-2008*. Lisboa: Ministério do Trabalho e Segurança Social.

Sanches, I. & Teodoro, A., (2007), *Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo*, Revista Portuguesa de Educação, 20 (2), pp. 105-149.

Ribeiro, Luiz César de Queiroz & Koslinski, Mariane Campelo (2008). *Efeito MetrÓpole e Acesso as Oportunidades Educacionais*, Caxambu, Minas Gerais, Brasil: 32º Encontro Anual da ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Outubro.

Torres, Haroldo da Gama (2004) *Segregação Residencial e Politicas Publicas: São Paulo na década de 1990*, Revista Brasileira de Ciências Sociais, Fevereiro, Vol. 19 N.º54, pp. 41-56.