

Estimando a Elasticidade do Efeito da Assiduidade às Aulas no Mérito Académico consoante a Classe Social no Ensino Superior Português¹

Maria de Lurdes Fonseca²

Resumo:

As regras para a avaliação dos estudantes introduzidas pelo Processo de Bolonha em Portugal levaram, nos últimos anos, à reintrodução paulatina da avaliação da assiduidade às aulas, o que ampliou o interesse do seu estudo sociológico e levantou a questão da sua eventual natureza classista. Se, tanto as relações que a classe social, como as relações que a assiduidade às aulas estabelecem com o mérito académico, são bem conhecidas dos sociólogos, menos bem se conhece, quer a relação entre a assiduidade e a classe social, quer a amplitude da elasticidade do efeito da assiduidade no mérito académico em situações de classe específicas. Este estudo sugere que a amplitude dos efeitos positivos do estímulo à assiduidade no Ensino Superior português e a distinção social dos alunos variam em sentido inverso, ao contrário do que se poderia antecipar.

Palavras-chave: Ensino Superior; Classes Sociais; Educação; Assiduidade.

Introdução

Apesar de não existirem levantamentos sistemáticos do recurso a processos de controlo de assiduidade e de consideração desse fator no apuramento do resultado académico no Ensino Superior português, o que pode decorrer quer da tradicional atomização da prática da docência universitária (que tornaria demasiado laborioso o intento), quer da crença mais ou menos generalizada mas bem estabelecida, especialmente a partir do 25 de Abril de 1974, da “naturalidade” do modelo liberal que assentou numa interpretação peculiar do princípio da liberdade académica na qual se

¹ Parte dos resultados de investigação que este artigo relata foi anteriormente apresentada no 1º Congresso Educação e Sociedade, que decorreu no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP), nos dias 20 e 21 de maio de 2011.

² Universidade Técnica de Lisboa – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP), Centro de Administração e Políticas Públicas (CAPP-ISCSP) e Centro de Estudos de Sociologia (CES-ISCSP). E-mail: mlfonseca@iscsp.utl.pt. URL: <http://www.mlfonseca.com>.

marginalizou o valor da assiduidade às aulas face a outros na edificação do ideal de processo educativo universitário moderno em Portugal, pode dizer-se, com alguma segurança, a partir das experiências e evidências que se recolhem assistematicamente, que esse controlo tendeu, no passado recente, a ser esporádico e pontual. Aliás, uma análise transversal aos documentos oficiais enquadradores dos processos avaliativos nas Universidades portuguesas rapidamente faz transparecer que, não obstante se pressuponha o regular acompanhamento das aulas pelos discentes, são meramente residuais as escolas e especialidades que fazem da assiduidade às aulas uma obrigação, quer estabelecendo-a explicitamente como valor a promover e princípio a seguir, quer indicando punições aos incumpridores de critérios mínimos de assistência³.

A sensibilidade para o problema e o conhecimento da evolução recente do Ensino Superior português que nos caracterizam (desde logo por motivos de especialização profissional), levaram-nos, recentemente, a refletir sobre o modo como o Processo de Bolonha, através do estabelecimento das suas novas regras de avaliação dos alunos, estaria a contribuir para alterar substantivamente este estado de coisas, dado terem-se acumulado em frente aos nossos olhos o que pareciam ser as evidências de que um número crescente de Universidades e de professores do Ensino Superior estariam a reconsiderar o modo como, à luz do novo paradigma, a assiduidade (como medição e como instrumento de ponderação avaliativa) deveria ser contemporaneamente interpretada e instrumentalizada. Essa reflexão conduziu-nos a interrogar sociologicamente duas questões essenciais: 1) se as evidências de mudança nos sistemas de avaliação, em particular no tratamento do elemento assiduidade às aulas, decorrem de uma tendência generalizada de evolução dos sistemas avaliativos universitários nacionais ou meramente de expressões minoritárias, circunscritas e excecionais da sua reinterpretação e; 2) que efeito teria (a comprovar-se) a (re)introdução sistemática deste critério de avaliação no resultado académico⁴ dos estudantes, quer em geral, quer em contextos específicos, desde logo, em classes sociais diferenciadas.

E porquê envolver a problemática dos efeitos da classe social no desempenho académico, quando correlacionando este último com a assiduidade às aulas? Desde logo, porque a avaliação da assiduidade operacionaliza-se com base em aspetos que diferem substantivamente dos que se colocam em marcha nos outros elementos avaliativos mais recorrentes. De facto, a assiduidade entendida como elemento de avaliação é, possivelmente, o mais democrático (em sentido de o menos classista) dos atributos que podem afetar a nota final do estudante, pois não depende da experiência académica, do sucesso académico anterior ou do capital cultural (e social) dos estudantes (ainda que seja verdade que a disponibilidade para assistir às aulas possa não ser um atributo igualmente distribuído por alunos de classes sociais diferentes), pelo que o seu estudo pode encerrar interesse teórico e teórico-prático relevante na prossecução da análise do “classismo educativo”.

³ Resultados preliminares de um levantamento nacional em curso no âmbito do projeto de investigação dirigido pela autora subordinado ao tema *A Avaliação da Assiduidade às Aulas no Ensino Superior Português (1960- 2010)*.

⁴ Neste artigo usam-se indiferentemente as expressões mérito académico, sucesso académico e resultado académico para significar o resultado final da avaliação do estudante.

Mas voltemos às questões que enunciámos e que estabelecem a reflexão primeira que ofereceu esteira a este estudo.

Quanto ao primeiro problema (se existe uma tendência generalizada de evolução do sistema avaliativo universitário português no que à assiduidade respeita), o levantamento sistemático que temos em curso no âmbito de um projeto mais vasto, mostrou já que, na sequência do Processo de Bolonha, de 28 estabelecimentos de Ensino Superior português analisados: a) 67,9% introduziram critérios que sugerem fortemente a avaliação da assiduidade às aulas pelos docentes, b) 53,6% introduziram o elemento assiduidade, de modo implícito ou explícito nos seus documentos institucionais enquadradores dos processos avaliativos e c) 28,6% dos casos acolheram formas de controlo institucional, sistemático e (geralmente) semicentralizado da assiduidade, sendo verdade contudo que se mantém, na esmagadora maioria dos casos, o princípio da discricionariedade do docente no uso dos elementos avaliativos assim tornados disponíveis.

Está por fazer ainda a quantificação das mudanças individuais nas práticas avaliativas dos docentes do Ensino Superior no que à assiduidade concerne, embora se possa relatar quão numerosa tem sido a notícia da adoção recente de controlos semelhantes (e valorizações consequentes no processo avaliativo) nas escolas que no âmbito deste estudo temos visitado.

São, pois, fortes os indícios que apontam para a existência de uma mudança substantiva, embora dados mais robustos (e universos temporais mais expressivos) sejam necessários para o provar definitivamente.

Quanto ao segundo problema (que efeitos terá essa evolução, ocorrendo, no mérito académico em contextos classistas específicos), desenhamos este estudo para, de modo exploratório, procurar entender melhor as relações que se estabelecem entre as seguintes três dicotomias no Ensino Superior português: assiduidade às aulas e mérito académico; classe social e mérito académico; e assiduidade às aulas e classe social.

Assim, na investigação que se relata neste artigo, buscou-se entender se um sentido de mudança caracterizado pela evolução do paradigma avaliativo no sentido de incorporar crescentemente o elemento de avaliação assiduidade (a existir e a generalizar-se) funcionaria, previsivelmente, como um prejuízo ou um benefício no sucesso académico, e se haveria razões para concluir existirem dimensões diferenciais desse efeito em situações de classe específicas, o que, a verificar-se, poderia implicar que o redesenho dos sistemas avaliativos no que ao elemento assiduidade respeita, pudesse contribuir para ampliar ou reduzir o modo como as diferenças classistas produzem os seus efeitos no sucesso académico.

1. Discussão Preliminar

O apuramento do estado da arte relativo à investigação em torno das dicotomias em estudo mostra-nos, imediatamente, que elas se podem categorizar em dois tipos: as profusamente investigadas e com relações empiricamente bem estabelecidas, e

as sistematicamente ignoradas em termos de investigação sociológica. No primeiro grupo integram-se as dicotomias classe social-mérito académico e assiduidade-mérito académico; no segundo integra-se a dicotomia assiduidade-classe social.

Não há, naturalmente, aqui espaço (ou oportunidade) para a revisão da numerosíssima literatura que, essencialmente sobre o pressuposto da identidade da escola (e por extensão da Universidade) como mecanismo de reprodução social, animou o desenvolvimento da análise sociológica especializada dessa realidade, e que floresceu a partir de meados dos anos 60 do século passado. São vultos dessa abordagem, na linha da teoria da correspondência direta, da reprodução social, do agregacionismo e do conflito social, apenas para referir as teorias mais salientes que sustentam o argumento, autores clássicos como Bourdieu e Passeron (1970), Baudelot e Estabelet (1971), Boudon (1973), Bowles e Gintis (1976), Bourdieu (1977) e Collins (1971, 1979). Os estudos empíricos desenvolvidos por estes autores e, na sua senda, por milhares de outros indicam, genericamente, que a classe social de origem mais prestigiosa tende a fazer prever melhores resultados escolares o que, hipotetizou-se e mostrou-se, decorreria individualmente ou em combinação dos seguintes fatores mais relevantes: representações contrastantes de sucesso e aspirações diversas associadas ao processo educativo (Fraisse, 1957 ou Boudon, 1973), desiguais códigos linguísticos associados a efeitos contrastantes da comunicação em grupos sociais específicos (Bernstein, 1971), capitais socioculturais diversos associados a contextos socioeconómicos particulares (Mingat, 1991 ou Plaisance, 1993) e padrões diferenciados de intervenção familiar nas experiências e percursos educativos (Pourtois e Desmet, 1989 ou Kellerhals e Montadon, 1991). É, contudo, de notar que o desenvolvimento da Sociologia num sentido mais quantitativo, estatístico, que nas últimas duas décadas se intensificou, abriu espaço a um número cada vez maior de estudos que procuraram provar, em diversos contextos, correlações estatísticas entre as variáveis de proveniência social e de resultado académico, por vezes sem sucessos muito expressivos. De facto, a relação tem mostrado existir, ser geográfica e cronologicamente persistente, suplantando a capacidade explicativa da generalidade das variáveis internas à escola, ainda que, ao mesmo tempo, tenha provado que, recorrentemente, se escusa à demonstração da correlação estatisticamente significativa ou da correlação estatisticamente significativa forte, especialmente à medida que caminhamos para níveis escolares sucessivamente elevados ou decomponemos o efeito de classe em variáveis diversas que, embora a ela se associem, demonstram ter independência comportamental, como sejam as do nível educacional dos pais ou do grau de acompanhamento familiar do processo escolar (por exemplo White, 1982; White, Reynolds, Thomas e Gitzlaff, 1993; Sirin, 2005; Sackett *et al.*, 2009). Ainda assim, é esmagadora a evidência da ligação que se estabelece entre o sucesso académico e o nível socioeconómico dos estudantes em qualquer nível de ensino.

A investigação sociológica em torno da segunda dicotomia considerada: relação entre assiduidade e mérito académico no Ensino Superior é mais recente, menos relevante na tradição sociológica, mas igualmente numerosa. Um certo desinteresse dos sociólogos, que se nota pela área e a grande circulação dos investigadores que

sobre a temática se debruçaram, decorre, em nosso entender, de uma questão essencial: não apenas parece avassaladoramente óbvio ao observador assistemático e não treinado que a maior assiduidade às aulas implique um maior sucesso escolar, como tem sido esmagadora a evidência de que, de facto, em muitos contextos diferentes (de grau de ensino, de enquadramento socioeconómico, de identidade sociocultural, de nacionalidade, etc.) essa relação é forte e generalizada. Apenas para referir os autores mais salientes que se ocuparam do tema e chegaram a essa conclusão, sem qualquer intuito de exaustividade dado o número elevadíssimo de referências que isso implicaria, lembramos Anikeeff (1954), Schmidt (1983), Jones (1984), Brocato (1989), Park e Kerr (1990), Van Blerkom (1992), Gunn (1993), Romer (1993), Durden e Ellis (1995), Devadoss e Foltz (1996), Marburger (2001, 2006), Rodgers (2001), Rocca (2003), Dolton, Marcenaro e Navarro (2003), Stanca (2004), Martins e Walker (2005, 2006), Chen e Lin (2006), Arulampalam, Naylor e Smith (2008).

No que respeita à terceira dicotomia, é de notar que a melhor oportunidade de exploração das relações que se estabelecem entre assiduidade e classe social não proveio dos estudos centrados na classe social, mas antes dos centrados na relação entre assiduidade e mérito académico. Nesse âmbito, usaram-se controlos diversos para aprofundar o conhecimento do modo como, em perfis e contextos diferentes, a assiduidade fez prever maior mérito académico, avultando entre eles os ligados ao perfil do aluno e os ligados ao perfil das disciplinas estudadas⁵. Esperar-se-ia que a classe social de origem fosse, a par do género, da idade, da etnia ou da nacionalidade, óbvia variável de exploração. Contudo não foi, e isso parece decorrer do facto de esse fator não ser facilmente avaliado através de dados de imediato acesso nas Universidades e do facto de os sociólogos de formação (e ação) estarem sub-representados no estudo desta problemática. De facto, do que pudemos apurar, nunca a classe social de origem foi verdadeiramente usada como critério de exploração da relação mantida entre a assiduidade e o mérito académico no Ensino Superior, ainda que a isso se tenham aproximado (muito imperfeitamente e sem interesse teórico específico) alguns autores, nomeadamente: Kirby e McElroy (2003) que consideraram como variáveis de controlo do seu estudo da relação entre assiduidade e mérito académico a classe social e o nível socioeconómico da família, mas que entendem por classe social apenas a identificação do tipo de ocupação do indivíduo que mais contribui para o rendimento do agregado familiar, ao mesmo tempo que reduzem o nível socioeconómico da família de origem à quantificação do rendimento; e Dolado e Morales (2008) quando tomaram em conta a existência ou não de frequência universitária dos progenitores na caracterização dos alunos que estudaram.

⁵ Outros, menos expressivos, são por exemplo os ligados aos estilos de ensino, ao perfil dos professores, ao contexto cultural educativo, às formas de disponibilização de recursos para o ensino à distância, às políticas específicas de controlo da assiduidade e ao modo de inserção nos grupos de pares.

2. O Desenho da Investigação

Considerando a força da evidência empírica que suporta e caracteriza as relações que se estabelecem entre classe social e mérito académico e entre assiduidade e mérito académico, centrámos especialmente o nosso objetivo analítico na dicotomia classe social e assiduidade, e na tentativa de a) mostrar se a assiduidade varia substantivamente por classe social e b) estimar qual o efeito em cada situação de classe de origem de incrementos semelhantes de assiduidade no mérito académico alcançado. Assim, foi nosso intuito último estabelecer qual a dimensão da elasticidade do efeito do incremento da assiduidade às aulas no mérito académico por classe social de origem.

Com esse fito em mente, foram estabelecidas duas hipóteses de investigação: Hipótese 1. A assiduidade às aulas correlaciona-se positivamente com a classe social de origem; Hipótese 2. Existe um impacto homogéneo do incremento da assiduidade às aulas no resultado académico em classes sociais distintas.

Quanto à amostra de alunos do Ensino Superior que corporiza a investigação, esta foi encontrada através da seleção intencional de turmas que cumpriram os pressupostos teóricos abaixo descritos e que puderam ser caracterizadas por via da disponibilidade de adequados registos individuais de assiduidade e classificação.

Com o intuito da aleatorização e da diminuição do efeito de variáveis perturbadoras, seguiu-se sempre o princípio de duplicar as observações. Isso foi feito em termos de turmas, de disciplinas, de docentes, de anos letivos e de turnos de ensino (laboral e pós-laboral). Considerou-se esta última variável com vista a aumentar a integração de trabalhadores-estudantes na amostra. Teve-se, ainda, o cuidado de escolher disciplinas posicionadas em momentos diferentes do ciclo de estudos.

A constatação de que a escolha de apenas uma Faculdade condicionava o estudo, quer socioculturalmente, quer por via da consideração de áreas do saber demasiado homogéneas, levou ainda a que se juntasse ao universo uma segunda Faculdade, onde se reproduziu a avaliação acima descrita: duas turmas, duas disciplinas, dois docentes, dois anos letivos, inclusão de alunos de turnos diversos e integração em diferentes momentos do ciclo de estudos. A primeira Faculdade incluída no estudo é da área das Ciências Sociais; a segunda da área das Ciências da Natureza. As disciplinas consideradas integram-se nas seguintes áreas do conhecimento: Sociologia, Economia, Biologia e Matemática⁶.

O universo do estudo foi definido como a totalidade dos alunos inscritos nas disciplinas consideradas: 392. Desses, excluíram-se à partida os que não registaram qualquer presença em aula e que não realizaram nenhuma avaliação às disciplinas: 63

⁶ A seleção das disciplinas foi realizada assegurando, para melhor comparabilidade, que em todos os casos: a) a assiduidade às aulas não era obrigatória; b) a assiduidade era fortemente incentivada pelo sistema de avaliação e pela possibilidade de se ser beneficiado na avaliação final no decurso de apuramento de elevada assiduidade às aulas; c) independentemente do tipo e número de elementos de avaliação a disciplina tinha de ser avaliada por exame escrito final, d) o número de recursos de aprendizagem disponíveis *online* e para o autoestudo tinha que ser semelhante.

alunos. Sobraram, pois, 329 alunos, que representaram o universo a inquirir, dado que a inclusão no estudo dependeu, não apenas da capacidade de medida da assiduidade e da avaliação, mas também da capacidade de determinar a classe social de origem via inquirição. Dos 329 alunos que se pretendeu inquirir, conseguiram-se de facto inquirir 244 alunos, o que representou um sucesso de 74,2%. Por motivos diversos (não respostas e exclusões pela aplicação dos critérios abaixo indicados), apenas foi possível validar a participação de 215 alunos no estudo (65,3% dos avaliados quanto à assiduidade e classificação; 54,8% do total de alunos inscritos).

O estudo considerou três variáveis essenciais: a assiduidade às aulas, a classificação do aluno e a classe social de origem.

No que respeita à assiduidade, usou-se como critério de medida a percentagem de aulas assistidas sobre o total das aulas ministradas. Consideraram-se, como já se indicou, todos os alunos que frequentaram, pelo menos, uma aula da disciplina no ano letivo em análise e que realizaram, pelo menos, uma avaliação.

A classificação do aluno foi apurada seguindo as seguintes considerações, tomadas em conta por motivos de necessidade de incremento da comparabilidade dos casos: a) foram excluídos os alunos que frequentaram a disciplina num ano, mas realizaram avaliações exclusivamente num seguinte; b) foram desconsideradas todas as notas posteriores à primeira avaliação (incluindo melhorias de nota), considerando que um exame anterior ou a sua ausência coloca os alunos que se apresentam a avaliação em situações não comparáveis; c) independentemente do número e diversidade de elementos de avaliação, considerou-se apenas o resultado de exame escrito. Naturalmente, consideraram-se as avaliações antes de beneficiadas pela assiduidade às aulas, nos casos em que esse impacto foi exercido, eventualmente, sobre a nota do exame escrito.

A assiduidade às aulas e o mérito académico foram analisados quanto à sua correlação separadamente, em três grupos distintos de alunos: os identificados como pertencendo à classe alta, os identificados como integrando a classe média e os que se associaram à classe baixa. Essa distinção foi feita, como já se deixou implícito, através da aplicação de um inquérito por questionário aos alunos que cursaram as disciplinas em estudo. Não obstante se tenha optado por associar à inquirição presencial a eletrónica, não se pôde evitar um viés associado ao desenho da investigação que implicou uma menor amplitude das variáveis consideradas: a probabilidade de se conseguir contactar e inquirir alunos com um histórico de menor assiduidade e participação foi naturalmente menor que a que se encontrou entre alunos mais assíduos e participantes⁷. De facto, a via presencial foi a que se revelou eficaz para 83,6% dos casos da amostra. Ainda assim, não obstante a expressividade das diferenças dos

⁷ Poderíamos ter considerado, como fazem diversos autores, que ausências de presença equivaleriam a 0% de aulas assistidas e não comparência a exame a 0 valores de resultado escolar, o que teria permitido validar um número muito maior de casos e aumentar substantivamente a amplitude dos valores considerados nas variáveis. Considerámos, contudo, que isso implicava a introdução de presunções desinformadas e, muito provavelmente, erróneas, dado, por exemplo, podermos facilmente considerar os desistentes alunos de pouco mérito, o que não é necessariamente verdade.

posicionamentos individuais dos alunos quanto à assiduidade seja atenuada por essa circunstância perturbadora, as condições adequadas ao desenvolvimento do estudo não ficaram comprometidas, como mostram os resultados que a seguir se apresentarão e discutirão.

O caminho seguido para operacionalizar a variável classe social foi um pouco mais complexo que o que se realizou para a operacionalização dos restantes indicadores. Partimos num primeiro momento, naturalmente, da possibilidade de considerar a principal tradição teórica em Sociologia dedicada a estabelecer a qualidade da estrutura classista nas sociedades modernas, tradição onde avultam os contributos e os modelos desenvolvidos por autores como Lloyd Warner, John Goldthorpe ou Erik Olin Wright. Rapidamente entendemos, contudo, a necessidade de nos afastarmos dessas construções devido a serem incompatíveis com as necessidades específicas de mensuração deste estudo. É que, desde logo, o nosso fito analítico nunca foi o de caracterizar o grupo em estudo quanto à classe social de pertença, mas antes o de entender como é que variações de posicionamento na hierarquia classista podem implicar variações nas variáveis dependentes consideradas. Depois, as nossas necessidades metodológicas foram as de hierarquizar em ambientes relativamente homogêneos quanto à classe social de origem, e não as de categorizar latos (e diferenciados) universos em grandes grupos de homogeneidade classista. Assim, necessitámos de procurar uma abordagem que medisse mais do que classificasse e que hierarquizasse mais do que caracterizasse, isto é, que 1) permitisse a geração de uma variável ordinal (não de uma categorial), e 2) que assegurasse que a variável gerada possuiria um nível elevado de microdiferenciação capaz, tanto de assegurar hierarquização no seio de grupos bem menos heterogêneos que a sociedade em geral, como de possibilitar a melhor adaptação possível da variável às medidas estatísticas selecionadas (essencialmente bivariadas, correlacionais).

Depois, porque o tipo de estudo nos aconselhava a uma abordagem tão objetiva quanto possível (pois a subjetiva da análise e interpretação das classes sociais nos era inútil) e à conseqüente menorização dos efeitos da perspectiva culturalista e ideológica, ficámos abertos a medidas mais cruamente instrumentais e ecléticas, que se libertassem de conotações paradigmáticas pesadas e integrassem uma variedade lata de indicadores estruturantes – não apenas um número reduzido –, optando assim por contrariar a tendência reducionista que transparece tanto nas medidas especificamente centradas no tipo e qualidade de capital detido pelos indivíduos, como nas exclusivamente focadas na posição do indivíduo no sistema produtivo e/ou ocupacional.

Privilegiámos, por fim, medidas já testadas, genericamente aplicadas e provadas como adequadas aos nossos propósitos teóricos, que facilmente pudessem ser adaptadas à realidade nacional ou fossem já usadas para a sua análise.

A nossa estratégia foi, na sequência do exposto, a de estimar a classe social através da consideração de um indicador que tem sido usado recorrentemente, quer pelos cientistas sociais, quer pelas agências nacionais estatísticas, como adequado *proxy* de classe social: o conceito de estatuto socioeconómico (SES – *Socioeconomic*

Status). Seleccionámo-lo dado ter esse indicador revelado possuir todas as características técnicas adequadas a este estudo e, não obstante, existir uma dimensão sociocultural (que para os nossos fins é essencialmente irrelevante) que diferencia o conceito de classe social do conceito de SES. Optámos, então, por usar este *proxy*, adaptando-o apenas ligeiramente do seguinte modo: 1) retendo os três indicadores tradicionais de conceptualização do SES: qualificação, ocupação e rendimento; 2) acrescentando o indicador “propriedade” que se encontra na base das principais conceptualizações modernas de classe (em sentido sociológico estrito) e que, aliás, não se encontra ausente de diversas operacionalizações do SES; 3) operacionalizando os quatro indicadores a partir de escalas sociologicamente desenvolvidas e anteriormente testadas; e 4) adaptando essas escalas à realidade nacional (quando necessário), quer por razões de adequação local das medidas, quer de modo a tornar utilizáveis os dados nacionais de caracterização socioeconómica a favor da verificação e calibração da transformação do índice numa categorização adequada (localizada) de classe social.

Usaram-se os tercis das escalas teóricas geradas, corrigidas a partir do valor de rendimento médio nacional, para identificar os indivíduos pertencentes ao grupo de SES alto, médio e baixo, que se fez equivaler à classe social alta, média e baixa.

A avaliação dos fatores foi realizada relativamente a: pai, mãe, pais co-habitando, próprio (no caso de este deter rendimentos) e cônjuge (em caso de co-habitação e independentemente de matrimónio). Inicialmente, foi usado o critério da determinação primeira da classe social por atribuição paterna e do seu ajuste subsequente apenas em caso de a situação própria ou a do cônjuge afetar positivamente a situação de classe. Considerou-se este princípio dada a baixa idade dos indivíduos (média de 24 anos), a generalidade da co-habitação com os pais (78,7%) e o baixo índice de rendimentos próprios (30,5%) combinados com a muito baixa média líquida mensal dos ganhos (475 Euros). Contudo, tendo-se concluído que apenas em 23 casos (9,4% da amostra) ocorreriam variações, quer por co-habitação com cônjuge, quer por posse de rendimentos próprios, e que essas variações apenas implicavam a progressão social efetiva em 4 casos (1,6% da amostra), decidiu-se a determinação exclusiva por via paterna. Justificou-o, adicionalmente, a baixíssima média de anos de co-habitação com o cônjuge e de posse de rendimentos próprios apurada (em ambos os casos inferior a dois anos e meio), inadequada, pareceu-nos, para afetar significativamente, quer o património cognitivo, intelectual, experiencial e cultural adquirido durante toda a recente fase de integração na família de ascendência, quer a interpretação social da situação de classe do indivíduo, não obstante as recentes mudanças do seu estatuto e posição.

Quanto aos fatores considerados na determinação do SES, eles foram estimados através da criação de escalas de posição comparativa, todas de 1 a 10 pontos, correspondendo cada ponto a um decil de privilégio, do 1 (menor) ao 10 (maior). Foi considerada a média ponderada dos fatores, privilegiando-se com 30% de peso tanto a qualificação como a ocupação e com 20% de peso o rendimento e a propriedade, por forma a sobrevalorizar a componente mais tipicamente sociológica do índice.

No que respeita à qualificação, foi considerado o grau de ensino mais alto

frequentado (30% de peso) e o grau de ensino mais alto concluído (70% de peso) de 1- Nenhum a 10- Doutoramento⁸.

A ocupação foi avaliada por via da identificação da especialidade da habilitação (já exercida mas não em exercício atual) (20% de peso) e da ocupação exercida (80% de peso) de 1- Trabalhador elementares a 10- Altos gestores⁹.

O rendimento foi avaliado considerando o seu volume (80% de peso) e tipo (20% de peso). Quanto ao volume estimou-se o rendimento líquido mensal pedindo o posicionamento numa escala de rendimentos organizada com base em intervalos de 250 em 250 Euros que, possuindo originalmente 13 posições (por forma a alcançar o patamar dos 3000 Euros), foi matematicamente reduzida para 10. Quanto ao tipo, organizaram-se os rendimentos consoante a proveniência de 1- Subsídios Sociais e RSI a 10- Rendimento da propriedade, do capital ou da empresa.

Por fim, avaliou-se a propriedade, onde se integrou, quer a detenção plena (sem hipoteca) de bens mobiliários, imobiliários e financeiros de alto valor¹⁰ (60% de peso), quer um indicador de conforto (seguindo a tradição brasileira), avaliando o equipamento de que dispõem as habitações analisadas¹¹ (40% de peso). Os indivíduos foram hierarquizados, no primeiro caso, de 1- Sem bens de propriedade a 10- 10 ou mais bens de propriedade detidos entre os listados, e, no segundo caso, de 1- Sem equipamentos a 10- Posse de todos os equipamentos avaliados (10 equipamentos).

Foi possível associar uma classe social apurada na inquirição a um aluno específico, isto é, a um par percentagem de assiduidade-avaliação da disciplina, preservando o anonimato e a confidencialidade prometidos aos inquiridos através do pedido de indicação do número de aluno que foi usado para integrar ambas as bases de dados através do emparelhando automático dos casos.

Quanto à análise realizada sobre os dados, optou-se naturalmente, no essencial, pela análise bivariada, dado o desenho do estudo se centrar na exploração independente de pares de variáveis, especialmente de um (o par assiduidade-mérito académico). Privilegiaram-se as correlações, as regressões e as ANOVAS de modo a estimar o tipo

⁸ A escala completa, adaptada à realidade nacional e que a seguir se reproduz é a contemporaneamente usada pelo Instituto Nacional de Estatística (INE): 1- Nenhum, 2- Ensino básico 1º ciclo (atual 4º ano/ instrução primária, 4º classe), 3- Ensino básico 2º ciclo (atual 6º ano/ antigo ciclo preparatório), 4- Ensino básico 3º ciclo (atual 9º ano/ antigo 5º liceal), 5- Ensino secundário (atual 12º/ antigo 7º liceal/ ano propedêutico), 6- Ensino pós-secundário (Especialização tecnológica, nível IV), 7- Bacharelato, 8- Licenciatura, 9- Mestrado, 10- Doutoramento.

⁹ A escala completa usada na categorização das ocupações inspirou-se na ISCO-08 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e é a que a seguir se reproduz: 1- Trabalhadores manuais não qualificados (ocupações elementares), 2- Operadores de máquinas e montadores fabris (manuais semiquilificados), 3- Artesãos e similares, 4- Qualificados da indústria extrativa, 5- Outros trabalhadores manuais qualificados, 6- Trabalhadores dos serviços e comércio, 7- Empregados de escritório de apoio, 8- Técnicos intermédios e profissionais associados, 9- Pequenos gestores, profissionais e outros especialistas superiores, 10- Alta Gestão.

¹⁰ Consideraram-se os seguintes: Veículos automóveis; Outros veículos motorizados terrestres; Outros veículos motorizados marítimos e/ou aeronáuticos; Apartamentos; Outras frações destinadas a fins residenciais; Terrenos; Frações imobiliárias destinadas ao comércio; Participações em sociedades comerciais; Outras participações financeiras; Depósitos em dinheiro de valor superior a três rendimentos mensais próprios.

¹¹ Na avaliação das habitações pediu-se a indicação da posse ou não dos seguintes equipamentos: Forno micro-ondas; Televisão por cabo; Leitor de DVD; Máquina de lavar loiça; Ar condicionado e/ou Aquecimento central; Empregada doméstica; Automóvel; Parqueamento privado e/ou garagem; Computador pessoal com acesso à internet; Televisão de ecrã plano; Piscina não móvel (betão); Jardim privado; Alarme residencial.

de relação que as variáveis mantêm entre si e a robustez estatística das associações que entre elas podem ser feitas.

Naturalmente, o estudo é exploratório, como já se deixou escrito. Não existe suficiente dispersão das observações nem representatividade da amostra face ao universo (nomeadamente em diversidade de escolas, de zonas geográficas e de especialidades) para ser de outro modo, ainda que se tenham tomado os diversos cuidados de aleatorização descritos para potenciar a limitação do efeito negativo da intencionalidade da primeira fase de seleção da amostra (aquela que estabeleceu as quatro turmas analisadas nas duas escolas selecionadas) e se tenha procurado conseguir um número expressivo de observações face à dimensão do universo. A falha da representatividade estatística permite apenas que sejamos indicativos quando referimos que a nossa dimensão amostral gera um valor de 6,7% de erro estatístico para um intervalo de confiança de 95%. Ainda assim, estes são números que encerram uma mensagem não despcienda no que respeita à robustez da dimensão amostral utilizada.

3. Apresentação dos Indicadores

Foram analisados 215 alunos que se caracterizaram por uma média de 78,8% de assiduidade às aulas e uma média de 11,49 valores de classificação. Os quadros abaixo sumulam as características essenciais das variáveis consideradas:

Figura 1 – Quadro-síntese de Caracterização das Variáveis – Amplitude e Tendência Central

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Mediana	Moda	Média	
	Estatística	Erro padrão						
Assiduidade	215	88,2	11,8	100,0	86,4	100,0	78,840	1,3851
Classificação	215	12	5	17	12,00	14	11,49	,206
Classe Social	215	2	1	3	2	2	2,20	,038
N Válido	215							

Figura 2 – Quadro-síntese de Caracterização das Variáveis – Dispersão

	N	Desvio padrão	Variância	Distorção (<i>Skewness</i>)		Curtose (<i>Kurtosis</i>)	
	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Erro padrão	Estatística	Erro padrão
Assiduidade	215	20,3090	412,457	-1,432	,166	1,617	,330
Classificação	215	3,020	9,120	-,447	,166	-,757	,330
Classe Social	215	,554	,307	,051	,166	-,135	,330
N Válido	215						

Quanto às classes sociais, distinguiram-se 16 indivíduos de classe alta (correspondendo a 7,4% da amostra), 141 indivíduos de classe média (65,6%) e 58 indivíduos de classe baixa (27,0%). As médias de assiduidade e classificação por classe social são as que abaixo se indicam:

Figura 3 – Média, Desvio-Padrão e Mediana da Assiduidade e Classificação por Classe Social

Classe Social		Assiduidade	Classificação
Classe alta	Média	79,706	10,69
	N	16	16
	Desvio padrão	14,5608	3,260
	Mediana	82,950	11,00
Classe média	Média	78,635	11,55
	N	141	141
	Desvio padrão	20,7444	2,934
	Mediana	86,550	12,00
Classe baixa	Média	79,100	11,55
	N	58	58
	Desvio padrão	20,8661	3,180
	Mediana	86,000	12,20

À primeira vista, como se vê, não se identificam regularidades significativas: as médias de assiduidade não variam substantivamente por classe social, nem mostram seguir um sentido linear que podia ser esperado. De facto, quando se progride ascensionalmente em classe social, não pode manter-se, a partir destes dados, a expectativa de que variará em sentido positivo a assiduidade. Aliás, fenómeno semelhante ocorre com a avaliação. Não se verificou na nossa amostra que a média da classificação alcançada nas disciplinas fosse maior à medida que progredimos em situação de classe, sucedendo aliás o inverso (fenómeno que a mediana mostra de modo especialmente claro): a classificação aumenta com a descida de classe social.

A consideração do desvio-padrão acrescentada à análise da média e mediana traz o seguinte dado: verifica-se um regular incremento do desvio padrão à medida que descemos em classe social, o que segue o aumento da amplitude das observações que já vimos que sucede, à medida que progredimos para classes sociais mais baixas.

Deixando a análise univariada e progredindo para a bivariada, começámos por testar a normalidade das distribuições¹², que não pôde ser comprovada no caso de todas as variáveis consideradas, ainda que tenhamos verificado que a distribuição da variável classificação (a variável dependente na maioria das nossas análises) é próxima da normalidade e adequada, com mínimo ajuste, à validação de alguns testes paramétricos. Sempre que possível realizou-se esse ajuste para possibilitar o uso destes testes mais potentes.

¹² Usou-se o teste de Kolmogorov-Smirnov apurando-se significâncias para as variáveis Assiduidade, Classificação e Classe Social de respetivamente, ,000; ,001; e 0,000, sendo rejeitada a hipótese da distribuição normal.

Dado que o nosso intuito essencial foi o de comparar a associação das variáveis assiduidade e classificação em classes sociais distintas privilegiámos a correlação e, dada a especificidade dos nossos dados, a de Spearman, embora os resultados alcançados com a correlação de Pearson (que também apurámos) sejam genericamente semelhantes aos anteriores. Por razões de caracterização geral das variáveis começamos por apresentar os valores encontrados através do cálculo das correlações de Spearman para as dicotomias em análise:

Figura 4 – Correlações de Spearman para as dicotomias das variáveis estudadas

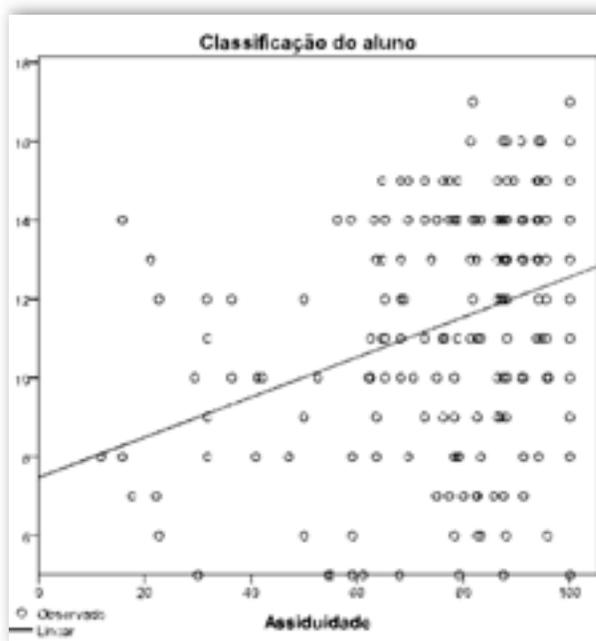
		Assiduidade	Classificação
Classe social	Correlação de Spearman	,022	,043
	Sig. (**)	,747	,533
	N	215	216
Assiduidade	Correlação de Spearman		0,328**
	Sig. (**)		,000
	N		215

** $p < .01$

A relação que se estabelece nesta amostra entre classe social e, quer a assiduidade quer a classificação, é positiva, ainda que muito fraca e não significativa em termos estatísticos. Verifica-se, de facto, que apenas a relação que se estabelece entre a assiduidade às aulas e a classificação final é estatisticamente significativa, sendo positiva e relevante.

Tendo assegurado a adequação da utilização de medidas de regressão linear através da aproximação de y à normalidade e da avaliação dos resíduos (dada a antecipada comprovação dos restantes requisitos), estimou-se ainda a curva de regressão linear que caracteriza a associação das variáveis classificação e assiduidade:

Figura 5 – Estimativa da Curva de Tendência Linear para a Totalidade da Amostra



Uma ANOVA permitiu-nos avaliar a dimensão de residuais face à de explicações conseguidas pela regressão. Os residuais (que também seguem a distribuição linear) correspondem a 7/8 dos valores da regressão, o que mostra como a estimativa da curva e a força da correlação não deixou de nos indicar, a muito considerável variabilidade das observações em qualquer nível de assiduidade. De facto, a relação entre as variáveis em análise apenas consegue explicar 10,7% da variância das observações.

Por fim, analisando a elasticidade, identificámos o impacto médio na avaliação (em valores – escala de 0 a 20 – e percentagem) que se espera da variação positiva de 10% de assiduidade às aulas: 0,5 valores; 2,6% da classificação.

Contudo, o nosso estudo baseia-se num interesse diferente e, consequentemente noutra premissa analítica. De facto, mais que encontrar associações transversais à amostra, interessou-nos comparar o comportamento das variáveis consoante a classe social, exercício a que agora nos dedicamos.

4. Análise por Subgrupos

Multiplicámos, então, a realização das análises univariadas e bivariadas com que estamos a trabalhar ao contexto específico de cada classe social para entender se existe um padrão específico de relacionamento entre a assiduidade e a classificação em contextos sociais diferentes. Começámos por descrever as variáveis:

Figura 6 – Quadros-síntese de Caracterização das Variáveis por Classe Social – Amplitude e Tendência Central

Classe alta	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Mediana	Moda	Média	
	Estatística	Erro padrão						
Assiduidade	16	45,0	55,0	100,0	83,0	77,3*	79,706	3,6402
Classificação	16	10	5	15	11,00	11	10,69	,815
N Válido	16							

* Múltiplas modas. Apresenta-se o valor mais baixo.

Classe média	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Mediana	Moda	Média	
	Estatística	Erro padrão						
Assiduidade	141	88,2	11,8	100,0	86,4	100,0	78,635	1,7470
Classificação	141	12	5	17	12,00	14	11,55	,247
N Válido	141							

Classe baixa	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Mediana	Moda	Média	
	Estatística	Erro padrão						
Assiduidade	58	82,4	17,6	100,0	86,4	100,0	79,100	2,7399
Classificação	58	12	5	17	12,00	13*	11,55	,418
N Válido	58							

* Múltiplas modas. Apresenta-se o valor mais baixo.

Figura 7 – Quadros-síntese de Caracterização das Variáveis por Classe Social – Dispersão

Classe alta	N	Desvio padrão	Variância	Distorção (<i>Skewness</i>)		Curtose (<i>Kurtosis</i>)	
	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Erro padrão	Estatística	Erro padrão
Assiduidade	16	14,5608	212,017	-,290	,564	1,126	1,091
Classificação	16	3,260	10,629	-,354	,564	-1,001	1,091
N Válido	16						

Classe média	N	Desvio padrão	Variância	Distorção (<i>Skewness</i>)		Curtose (<i>Kurtosis</i>)	
	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Erro padrão	Estatística	Erro padrão
Assiduidade	141	20,7444	430,330	-1,444	,204	1,573	,406
Classificação	141	2,934	8,606	-,472	,204	-,693	,406
N Válido	141						

Classe baixa	N	Desvio padrão	Variância	Distorção (<i>Skewness</i>)		Curtose (<i>Kurtosis</i>)	
	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Erro padrão	Estatística	Erro padrão
Assiduidade	58	20,8661	430,395	-1,485	,314	1,759	,618
Classificação	58	3,180	10,111	-,428	,314	-,809	,618
N Válido	58						

Para avaliar a correlação, voltámos a recorrer ao coeficiente de Spearman. Considerada a importância deste dado e a aproximação de y à normalidade, acrescentámos, ainda, aqui os valores de correlação gerados pela aplicação do coeficiente de Pearson, uma vez que, comparativamente, esta medida se caracteriza por maior robustez estatística. Os resultados apresentam-se abaixo:

Figura 8 – Medidas de Correlação entre a Assiduidade e a Classificação por Classe Social

		Classificação		
		Classe alta	Classe média	Classe baixa
Assiduidade	Correlação de Spearman	,220	,318**	,364**
	Sig. (**)	,413	,000	,005
	N	16	141	58
Assiduidade	Correlação de Pearson	,301	,303**	,422**
		,258	,000	,001
	Sig. (**)	16	141	58
	N			

** $p < .01$

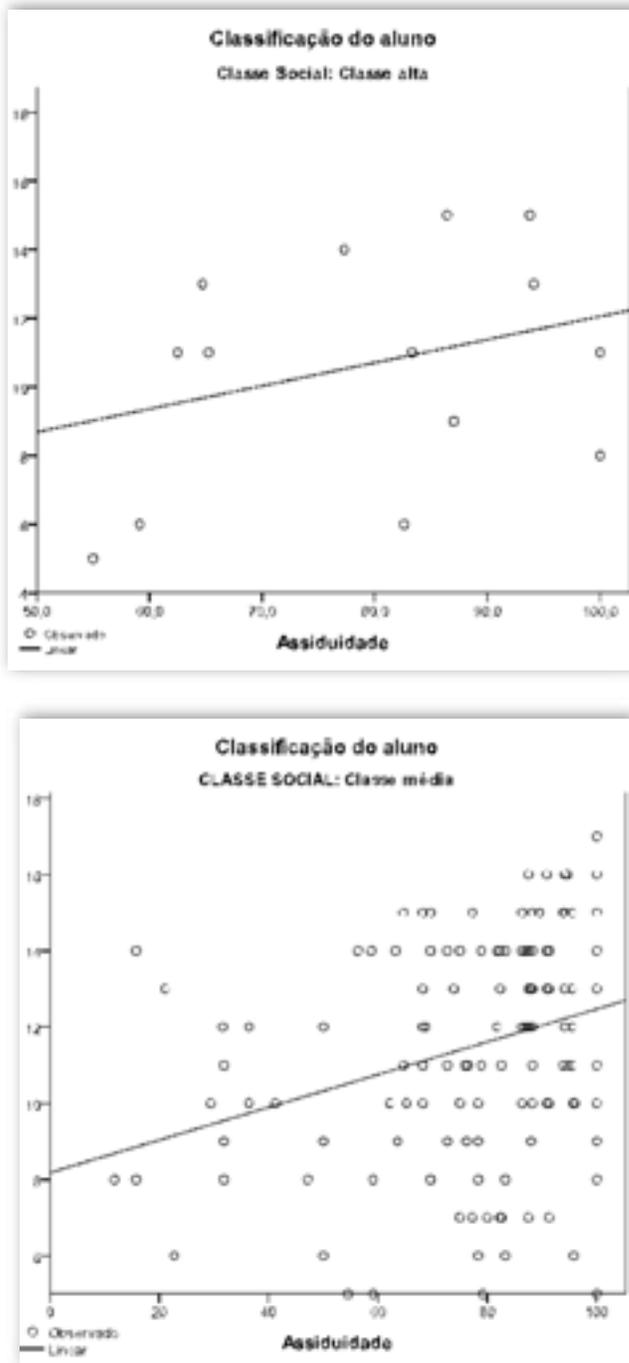
Como se vê, a correlação entre a assiduidade e a classificação varia substancialmente quando se consideram classes diferentes de modo autónomo, notando-se mesmo uma variação em sentido linear: quanto mais alta a classe social, mais forte é a relação positiva entre as variáveis e mais relevante é a significância estatística da relação.

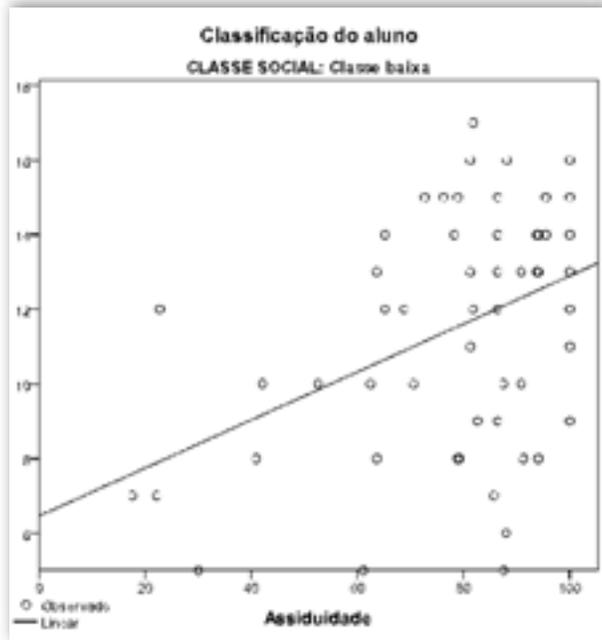
Foram, ainda, estimadas as curvas que caracterizam a relação entre as variáveis (Figura 9). A partir delas, claramente se visualiza como a inclinação da curva se torna cada vez mais pronunciada à medida que caminhamos para classes sociais sucessivamente mais baixas, o que mostra que a relação se aproxima sucessivamente de linear, isto é, que as variáveis variam numa proporção cada vez mais semelhante.

Uma ANOVA permitiu-nos, ainda, avaliar, desta vez para os sub-grupos de classe social, a dimensão de residuais face à de explicações conseguidas pela regressão. Verificámos, mais uma vez, como os residuais são consideráveis face à variância explicada, o que limita a capacidade de encontrar robustez no modelo e nos reserva antes, mais, para a valorização do sentido indicativo dos resultados. Verifica-se, com recurso ao quadrado de R ajustado, que a relação entre estas variáveis consegue explicar 16,4% da variância das observações na classe baixa, 8,5% da variância das observações na classe média e 2,6% da variância das observações na classe alta, o que segue a correlação crescente entre as variáveis à medida que caminhamos para classes sociais mais modestas.

Por fim, estimando elasticidade, avaliou-se a média de ganho que se verifica na classificação quando varia em sentido positivo, em 10%, a assiduidade às aulas. Verificou-se que, em média, na classe alta, 10% de ganho em assiduidade repercute-se em 1,0% de ganho na classificação, isto é, 0,2 valores. Na classe média, esses números são, respetivamente, de 2,5% e 0,5 valores e na classe baixa, 3,0% e 0,6 valores.

Figura 9 – Estimativas da Curva de Regressão Linear por Classe Social





5. Discussão dos Resultados

Os resultados do estudo identificam apenas uma ligação estatisticamente significativa entre as variáveis emparelhadas em cada dicotomia estudada: a direta que se estabelece entre a assiduidade às aulas e o mérito académico. De facto, no que se refere às restantes dicotomias, estabelece-se uma relação direta, mas estatisticamente não significativa, entre as variáveis que as compõem o que, desde logo, invalida a primeira hipótese que formulámos.

A correlação estatisticamente significativa da relação entre assiduidade e classificação deve, contudo, ponderar-se à luz da irregularidade expressiva das observações que fornecem a base para a relação encontrada (e a conseqüente limitação do seu interesse para fins de modelização), o que é deixado claro pela regressão estatística que expõe a considerável incapacidade da relação dessas variáveis explicar a variância das observações (a regressão apenas explica 1 em 10 observações).

Quanto à segunda hipótese usada para explorar o problema, ela é também invalidada, dado que se encontraram diferenças significativas entre as classes sociais no que respeita aos modos de associação da variável assiduidade com a variável resultado académico. De facto, é notório que o impacto da variação da assiduidade no mérito académico cresce em amplitude à medida que caminhamos para classes mais baixas, mostrando-o, desde logo, a variação da significância estatística das correlações à medida que nos deslocamos de classes mais altas para classes mais baixas, mas também a considerável variação da capacidade explicativa da variância na regressão calculada para cada classe social.

Algumas limitações do estudo podem contribuir para a reduzida expressividade dos resultados e para a limitada capacidade explicativa dos modelos aqui discutidos. Entre elas está a baixa amplitude das observações relativas à assiduidade (a que já se aludiu) e que não pôde deixar de acarretar limitações idênticas para a amplitude das observações relativas à classificação final. Ora, quando tratamos de medidas de associação, esse aspeto não é despreciando. Depois, há que apontar o reduzido número de observações categorizadas como pertencendo à classe alta (o que dependeu do nível social médio dos cursos selecionados para integração na amostra), que naturalmente implica um maior erro estatístico associado ao grupo, em comparação com os restantes. Tudo isto agiu num sentido de camuflar e estatisticamente desconsiderar relações que noutras circunstâncias poderiam (ou não) apresentar-se como mais robustas, relações essas que, não obstante, apresentam ainda expressividade considerável.

Julgamos ter estabelecido, ainda que no limite dos nossos propósitos (e capacidades) indicativos, exploratórios, que haverá alguma base para se julgar que a amplitude do efeito positivo da assiduidade às aulas varia consoante a classe social e que essa variação se faz em sentido inverso, beneficiando comparativamente mais as classes socioeconomicamente desfavorecidas. A elasticidade média do efeito do incremento da assiduidade no mérito académico, como se mostrou, é indicador especialmente significativo na demonstração desta relação, pois não só a elasticidade varia em sentido contrário à distinção da classe de proveniência dos alunos, como se denota que o efeito desse benefício é triplo, quando comparamos a classe baixa com a alta – os alunos de classe baixa ganham em média três vezes mais que os da alta em classificação, ao incrementar a sua assiduidade em 10%.

Deve notar-se que isso pode indiciar (a comprovarem-se estes sentidos em estudos posteriores, mais robustos) que a extensão do uso do estímulo à assiduidade dos estudantes, dado pela eventual introdução sistemática do elemento no sistema de avaliação, pode redundar num benefício diferencial de classes sociais distintas, contrário ao sentido conhecido do favorecimento académico dos indivíduos mais bem posicionados socialmente.

Assim, diferentemente de outros, no caso deste elemento de avaliação, a situação de classe mais elevada inibiria ganhos muito expressivos da avaliação conseguidos através da assiduidade, sucedendo o inverso em classes mais baixas, ainda que não deixe de ser verdade (mostram-nos os dados recolhidos) que os alunos de classe mais baixa se encontram ligeiramente menos bem posicionados para disso beneficiar que os de classe média e alta, dada a maior taxa de ocupação (trabalhadores-estudantes) e de agregado familiar próprio estabelecido, ambos fatores que prejudicam, quer a assiduidade, quer a capacidade de a converter em melhores resultados académicos.

Quanto ao ensaio da explicação dos desvios encontrados, julgamos que se adequa bastante bem à observação realizada e à sugestão encontrada a partir deste estudo exploratório, a ideia de que provavelmente todo o racional que tem sido usado para explicar a relação direta entre classe social e mérito académico pode ser utilizado aqui para esclarecer as associações detetadas. Assim, desde logo, o maior capital cultural e cognitivo dos estudantes de classes mais altas, bem como o acesso mais provável a

uma grande diversidade de suportes para o estudo alternativos aos disponibilizados em aula, poderão, eventualmente, habilitá-los com maior proveito para modos de autoaprendizagem e autoestruturação da atividade académica que os dispensem (mais que os seus pares de classe social inferior estarão dispensados), de basearem o seu sucesso no acompanhamento regular das aulas. Isso explicaria porque é que, apenas entre esta classe, não se encontraram correlações significativas entre a assiduidade às aulas e o mérito académico.

Testes mais robustos e investigação mais específica exigem-se, voltamos a sublinhá-lo, para progredir na análise desta problemática. Note-se, contudo, que, a ser como aqui se indicia, a política de estímulo à assiduidade pode ser uma via eficaz de contribuir para a igualização das oportunidades à partida distintas a que as diferentes classes sociais estão expostas no sistema de Ensino Superior português, potência que dificilmente é partilhada por outros elementos avaliativos.

Referências Bibliográficas

ANIKEEFF, M. (1954), “The Relationship Between Class Absences and College Grades”, in *Journal of Educational Psychology*, vol. 45, 244-249.

ARULAMPALAM, Wiji; NAYLOR, Robin A.; SMITH, Jeremy (2008), “Am I missing something? The effects of absence from class on student performance”, in *IZA Papers*, nº 3749. [Consult. a 15 de maio de 2011]. Disponível em: <http://ftp.iza.org/dp3749.pdf>.

BAUDELLOT, Christian; ESTABELET, Roger (1971), *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero.

BERNSTEIN, Basil (1971), “Education cannot compensate for society”, in B. Cosin (org.), *School and Society*, London, Open University, pp. 473-486.

BOUDON, Raymond (1973), *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Collin.

BOURDIEU, Pierre (1977), “Sur le pouvoir symbolique”, in *Annales: Economies-Sociétés-Civilisations*, année 32º, nº 3, 405-411.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1970), *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert (1976), *Scholing in Capitalist America: Educational Reform and contradictions of economic life*, New York, Basic Books.

BROCATO, Joe (1989), “How Much Does Coming to Class Matter? Some Evidence of Class Attendance and Grade Performance”, in *Educational Research Quarterly*, vol. 13, nº 3, 2-6.

CHEN, Jennjou; LIN, Tsui-Fang (2006), *Class Attendance and Exam Performance: a Randomized Experience*, Presented at 11th Annual Meetings of SOLE. [Consult. a 16 de abril de 2011] Disponível em: <http://nccur.lib.nccu.edu.tw/bitstream/140.119/23213/1/Chen06%5B1%5D.pdf>.

COLLINS, Randall (1971), “Functional and conflict theories of educational stratification”, in *American Sociological Review*, vol. 36, nº 6, 1002-1019.

– (1979), *The credential society: an historical sociology of education*, New York, Academic Press.

DEVADOSS, Stephen; FOLTZ, John (1996), "Evaluation of Factors Influencing Student Class Attendance and Performance", in *American Journal of Agriculture Economics*, vol. 78, nº 3, 499-507.

DOLADO, Juan J.; MORALES, Eduardo (2008), *Which Factors Determine Academic Performance of Freshers in Economics?: Some Spanish Evidence*. [Consult. a 16 de abril de 2011]. Disponível em: <http://www.cepr.org/MEETS/wkcn/3/3536/papers/dolado-morales.pdf>.

DOLTON, Peter; MARCENARO, Oscar D.; NAVARRO, Lucia (2003), "The Effective Use of Student Time: a Stochastic Frontier Production Function Case Study", in *Economics of Education Review*, vol. 22, nº 6, 547-560.

DURDEN, Garey C.; ELLIS, Larry V. (1995), "The Effects of Attendance on Student Learning in Principles of Economics", in *American Economic Review*, vol. 85, nº 2, 343-346.

FRAISE, Paul (1957), *Psychologie du temps*, Paris, PUF.

GUNN, Kenneth P. (1993), "A Correlation between Attendance and Grades in a First-year Psychology Course", in *Canadian Psychology*, vol. 34, nº 2, 201-202.

JONES, Craig H. (1984), "Interaction of Absences and Grades in a College Course", in *The Journal of Psychology*, vol. 116, s. n., 133-136.

KELLERHALS, Jean; MONTANDON, Cléopâtre (1991), *Les strategies éducatives des familles*, Genève, Delachaux et Niestlé.

KIRBY, Ann; MCELROY, Brendan (2003), "The Effect of Attendance on Grade for First Year Economics Students in the University College Cork", in *The Economic and Social Review*, vol. 34, nº 3, 311-326.

MARBURGER, Daniel R. (2001), "Absenteeism and Undergraduate Exam Performance", in *Journal of Economic Education*, vol. 32, nº 2, 99-110.

– (2006), "Does Mandatory Attendance Improve Student Performance?", in *Journal of Economic Education*, vol. 37, nº 2, 148-155.

MARTINS, Pedro; WALKER, Ian (2005), *Student Achievement and Education Production: A Case-Study of the Effect of Class Attendance*, [Consult. a 15 de abril de 2011]. Disponível em: <http://www.studentsmart.in/case%20studies/Production/Student%20Achievement%20and%20Education%20Production.pdf>.

– (2006), "Student Achievement and University Classes: Effects of Attendance, Size, Peers, and Teachers", in *IZA Papers*, nº 2490. [Consult. a 15 de abril de 2011]. Disponível em: http://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/33972/1/53873061_7.pdf.

MINGAT, Alain (1991), "Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire", in *Revue Française de Sociologie*, vol. XXXII, 515-549.

PARK, Kang H.; KERR, Peter M. (1990), "Determinants of Academic Performance: a Multinomial Logit Approach", in *Journal of Economic Education*, vol. 21, nº 2, 101-111.

PLAISANCE, Eric (1993), "Remarques sur l'évaluation des actions de rééducation à l'école primaire", in *Revue Française de Sociologie*, vol. XXXIV, 61-64.

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette (1989), "L'éducation familiale", in *Revue Française de Pédagogie*, nº 86, 69-101.

ROCCA, Kelly A. (2003), "Student Attendance: A Comprehensive Literature Review", in *Journal on Excellence in College Teaching*, vol. 14, 85-107.

RODGERS, J. R. (2001), *A Panel-data Study of the Effect of Student Attendance on Academic Performance*. [Consult. a 18 de março de 2011]. Disponível em: <http://ro.uow.edu.au/commpapers/171/>.

ROMER, David (1993), “Do Students Go to Class? Should they?”, in *Journal of Economic Perspectives*, vol. 7, n° 3, 167-174.

SACKETT, Paul R. [et al.] (2009), “Does Socioeconomic Status Explain the Relationship Between Admissions Tests and Post-Secondary Academic Performance?”, in *Psychological Bulletin*, vol. 139, n° 1, 1-22.

SCHMIDT, Robert M. (1983), “Who Maximizes What? A Study in Student Time Allocation”, in *American Economic Review Papers and Proceedings*, vol. 73, 23-28.

SIRIN, Selcuk R. (2005), “Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research”, in *Review of Educational Research*, vol. 75, n° 3, 417-453.

STANCA, Luca (2004), “The Effects of Attendance on Academic Performance: Panel Data Evidence for Introductory Microeconomics”, in *Working Paper Series*, n° 78.

VAN BLERKOM, Malcolm L. (1992), “Class Attendance in an Undergraduate Course”, in *Journal of Psychology*, vol. 126, 487-494.

WHITE, Karl R. (1982), “The relation between socioeconomic status and academic achievement”, in *Psychological Bulletin*, vol. 91, n° 3, 461-481.

WHITE, Sammis B.; REYNOLDS, Peter D.; THOMAS, M. Marc; GITZLAFF, Nance J. (1993), “Socioeconomic Status and Achievement Revisited”, in *Urban Education*, vol. 28, n° 3, 328-343.

ABSTRACT/RÉSUMÉ

Abstract

The rules for student assessment introduced in recent years by the Bologna Process in Portugal led to the gradual reintroduction of attendance evaluation, which increased the interest of its sociological study and raised the question of its classist nature. If both the relationships that social class, and the relationships that regular attendance to lectures establish with academic merit, are well known to sociologists, there is still poor understanding on the relationship between attendance and social class, as well as of the magnitude of the elasticity that the effects of attendance on academic merit have in specific social situations. This study suggests that the amplitude of positive effects brought about by stimulating attendance in Portuguese Higher Education and the social distinction of students are negatively correlated, contrarily to what one might anticipate.

Keywords: Higher Education; Social Classes; Education; Attendance.

Résumé

Les règles d'évaluation des étudiants, mises en place par le Processus de Bologne au Portugal, ces dernières années, ont conduit à la réintroduction progressive de l'évaluation de la fréquentation des cours. Ceci a augmenté l'intérêt de son étude sociologique et a soulevé la question de sa relation avec la situation de classe. Si les rapports de classe sociale et les relations de la fréquentation régulière des classes, qui s'établissent avec le mérite scolaire, sont bien connus des sociologues, la relation entre la fréquentation et la classe sociale demeure bien moins connue. Il en est de même pour la mesure de l'élasticité de l'effet de la fréquentation sur le mérite scolaire dans les situations de classes spécifiques. Cette étude suggère que l'amplitude de l'effet positif de stimuler la fréquentation des conférences dans l'enseignement supérieur portugais et de la distinction sociale des élèves sont corrélés négativement, contrairement à ce qu'on pourrait anticiper.

Mots-clés: Enseignement Supérieur; Classes Sociales; Éducation; Assiduité.