

MOBILIDADE DE ALUNOS EM UM QUASE-MERCADO ESCOLAR: ANÁLISE ECONÔMICA DA SITUAÇÃO NA COMUNIDADE FRANCESA DA BÉLGICA ¹.

Fábio D. Waltenberg ²
Vincent Vandenberghe ³

Resumo: Este artigo expõe o enquadramento teórico e os principais resultados de uma análise econômico-quantitativa da mobilidade de alunos na Comunidade Francesa da Bélgica. Mobilidade é entendida aqui como o conjunto de mudanças de escola realizadas pelos alunos no ensino primário. Os objetivos da pesquisa eram: identificar a natureza da mobilidade de alunos, avaliar sua intensidade, compará-la (no tempo e no espaço) aos níveis detectados por outros estudos, apontar as variáveis que possivelmente a determinam e procurar compreender algumas de suas implicações. O apêndice apresenta sucintamente, ao leitor não-familiarizado com a Bélgica, algumas informações relevantes sobre esse país e seu sistema de ensino.

Palavras-chaves: economia da educação, mobilidade de alunos, quase-mercado, organização do sistema de ensino, Bélgica.

Classificação JEL: I20, I21, H40

Pupils' mobility in an educational quasi-market: Assessment of the situation in French-speaking Community of Belgium

Abstract: *This paper exposes a theoretical framework and the main findings of an economic and quantitative analysis of pupil mobility in the French-speaking Community of Belgium. Mobility is understood here as switching-schools movements accomplished by pupils enrolled in primary schooling. The aims of the research were the following: identifying the nature of pupil mobility, evaluating its intensity, comparing it (in space and over time) to figures obtained in other studies, pointing out the variables that possibly determine it, and attempting to understand some of its implications. The appendix briefly presents some relevant information about Belgium and its schooling system to readers who are not familiarized with that country.*

Key words: *economics of education, pupils mobility, quasi-market, schooling system organization, Belgium.*

JEL classification: *I20, I21, H40.*

¹ Recebido em 28/05/2006. Liberado para publicação em 04/11/2005.

² Economics Department, Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Education et de Formation (GIRSEF) Université Catholique de Louvain, Bélgica

³ Economics Department e Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Education et de Formation (GIRSEF), Université Catholique de Louvain, Bélgica

Introdução: mobilidade de alunos no “quase-mercado” escolar belga

Diferentemente do que ocorre nos sistemas escolares em vigor em outros países, a liberdade de escolha do estabelecimento escolar pelos pais é um direito inscrito na constituição belga. De alguns anos para cá, pesquisadores e profissionais ligados à área de educação (professores, diretores, inspetores de ensino) têm denunciado que algumas famílias vêm trocando a escola de seus filhos com muita frequência durante a escola primária. Este fenômeno, pejorativamente denominado “zapping” ou “nomadismo escolar”, é, em geral, classificado como problemático: os alunos “móveis” ou “nômades” estariam mais expostos a dificuldades escolares, à reprovação e à defasagem idade-série (que, neste artigo, será denominada apenas “defasagem”). Estes alunos constituiriam também um grupo socialmente menos favorecido do que outros. Alguns atores do universo escolar apontam igualmente as dificuldades que podem ser provocadas pela mobilidade para o funcionamento das escolas, tanto em termos de obstáculos à construção de uma pedagogia caracterizado por ciclos de ensino, como de entraves a projetos pedagógicos que pressuponham certa estabilidade de alunos e do corpo docente⁴.

No entanto, poucos trabalhos científicos trataram sistematicamente desta questão. Se, de um lado, a mobilidade é crescentemente denunciada pelos atores escolares como sintoma de uma relação cada vez mais problemática entre a escola e os pais, de outro lado, nenhum exame minucioso da magnitude, das causas e das conseqüências do fenômeno havia sido realizado até o momento na Comunidade Francesa da Bélgica (CFB)⁵. Os professores e diretores de escola referem-se ao fenômeno exclusivamente por meio dos termos “zapping” ou “nomadismo”, denotando que os pais poriam e tirariam seus filhos das escolas a torto e a direito, sem razões legítimas. Este ponto de vista merece ser posto em cheque, pois é provável que o fenômeno dependa dos dois lados da relação escolar: da demanda e da oferta do serviço “ensino”. Nada nos leva a crer que os pais troquem seus filhos de escola aleatoriamente. Além disso, inúmeras variáveis candidatas a serem correlacionadas à mobilidade dos alunos devem depender do comportamento das escolas, como, por exemplo, a decisão de reprovar um aluno.

A pesquisa cujos principais resultados apresentamos aqui foi desenvolvida em resposta a uma encomenda feita pelo Ministério da Educação Infantil da CFB, encarregado da gestão do ensino fundamental⁶. Ela visava, portanto, a preencher uma lacuna, contribuindo para aprimorar as reflexões e o debate sobre esta questão sensível.

⁴ A estabilidade dos corpos docentes seria afetada pela mobilidade de alunos em razão da relação direta entre número de alunos e volume de recursos disponíveis para contratação de professores e funcionários em cada escola. Esta relação direta é uma característica fundamental do sistema de ensino belga.

⁵ A respeito da mobilidade escolar, encontramos uma breve nota de estudos de Grisay e Lafontaine (1992), baseada no tratamento de dados coletados em 1986.

⁶ Para uma descrição sucinta da estrutura político-institucional e do sistema de ensino belga, veja-se o Apêndice.

Foi conduzida por sociólogos e economistas que trabalharam em estreita colaboração. Tanto uns como outros recorreram a diversos métodos a fim de analisar diferentes facetas da mobilidade escolar.

Este trabalho expõe o enquadramento teórico, os principais resultados e as conclusões da análise econômico-quantitativa da pesquisa. O principal objetivo que guiou esta parte da pesquisa foi o de realizar um inventário do fenômeno. Qual é a magnitude da mobilidade escolar na CFB, em comparação à que se observa internacionalmente? Quais têm sido as principais tendências dinâmicas, as transformações ocorridas ao longo dos últimos anos? Que variáveis estão correlacionadas à mobilidade? Quais parecem ser suas conseqüências?

O texto compõe-se de 5 seções, além desta introdução. A seção 2 detalha o objeto de pesquisa. A seção 3 expõe um quadro teórico inspirado da análise econômica, exercício que se revelará bastante útil no restante do trabalho para evidenciar e pôr em perspectiva as principais questões subjacentes à mobilidade. Na seção 4, apresentam-se os principais resultados estatísticos, especialmente a análise feita por meio de uma estimação de tipo Logit, no qual a variável dependente é a probabilidade de se deixar uma escola. A seção 5 proporciona uma síntese do estudo. A seção 6 expõe as considerações finais. No apêndice, descrevem-se sucintamente a estrutura político-institucional e o sistema de ensino da Bélgica.

1. Objeto de estudo

O objeto da análise econômico-quantitativa é a avaliação empírica da intensidade e dos determinantes de mudanças de escola ocorridas no ensino primário na CFB. Esta parte do estudo baseia-se: (i) na exploração de dados de 1991, provenientes de questionários aplicados aos diretores de escolas pela pesquisa *Radioscopia do Ensino em 1991*⁷, (ii) em amostras mais recentes, extraídas de arquivos oficiais, representativas do universo de alunos e de escolas; estas bases continham inúmeras variáveis relativas aos alunos e escolas para dois anos letivos sucessivos: 2000-2001 e 2001-2002⁸. Os objetivos perseguidos eram os seguintes :

- *Descrever as mudanças de escola ocorridas ao longo do ensino primário e mensurar sua intensidade*, procurando determinar:
 - a extensão quantitativa do fenômeno e sua variabilidade em função dos estabelecimentos ou do local onde estes se encontram;
 - os momentos mais propícios às mudanças de escolas – séries mais « sensíveis », acontecimentos que precipitam as mudanças (reprovação, por exemplo?);
 - a magnitude da mobilidade em porcentagens do número total de alunos em cada escola, distinguindo (i) os alunos que chegam à escola (ii) os que

⁷ Delvaux e Vandenberghe (1992).

⁸ Na Bélgica, o ano letivo vai de setembro a junho, razão pela qual cada ano letivo é indicado por dois anos civis. Por exemplo, 2000-2001 indica o ano letivo iniciado em setembro de 2000 e concluído em junho de 2001.

deixam a escola, (iii) os saldos migratórios líquidos. Lembremos que, por se tratar de um quase-mercado, os saldos têm influência sobre a estabilidade (ou instabilidade) do corpo docente decorrente da mobilidade, pois são indicadores da evolução da carga horária da escola e, por consequência, do volume de emprego em cada escola;

- o perfil dos estabelecimentos que perdem e dos que recebem alunos.
- *Testar a importância relativa dos diferentes tipos de variáveis sobre a frequência das mudanças*, procurando distinguir as características dos alunos (gênero, idade, defasagem, nacionalidade etc.), daquelas dos estabelecimentos de origem e de destino (porcentagem de alunos defasados, porcentagem de estrangeiros etc.), ou ainda de efeitos atribuíveis ao território (*arrondissement*⁹) onde intervém a mudança de escola. Para tanto, fizemos uso de análises multivariadas, que permitem decompor a contribuição relativa efetiva de cada determinante potencial (cada variável), com tudo o mais permanecendo constante.
- *Realizar uma avaliação dos efeitos da mudança de escola sobre a trajetória futura do aluno*, em termos de probabilidade de reprovação ou de mudanças recorrentes de escola (testar a aparição de uma possível “tendência verdadeiramente nômade”).

Vale ressaltar, logo de início, que este terceiro objetivo da pesquisa não pôde ser alcançado em virtude da ausência de dados longitudinais, que levassem em conta o percurso dos alunos durante um período suficientemente longo. Nós nos limitaremos, portanto, a evocar a este respeito as (poucas) evidências encontradas na literatura internacional.

2. Quadro teórico

Grisay e Lafontaine (1992) sugeriam que o fenômeno de mobilidade escolar existia em escala relativamente elevada já em 1986. Esta constatação constitui apenas uma “meia-surpresa” em um universo de quase-mercado escolar, sinônimo de livre escolha escolar, que prevalece na Bélgica desde o Pacto Escolar de 1958¹⁰ (Vandenberghe, 1998).

Mas o que pensar a priori do fenômeno? Quais são as implicações e as consequências que suscita à primeira vista? O que se pode afirmar com base em uma reflexão hipotético-dedutiva fundada sobre um ponto de vista essencialmente econômico? Como situar ou enquadrar a questão da mobilidade, a fim de identificar as questões mais pertinentes a serem respondidas pelo estudo estatístico?

⁹ Na Bélgica, um *arrondissement* corresponde a uma unidade político-territorial maior do que o município (*commune*) e menor do que a província. Não tem o mesmo sentido de um *arrondissement* parisiense, termo que se refere aos bairros da capital francesa.

¹⁰ A fim de resolver a controvérsia política em torno da decisão de conceder, ou não, subsídios às escolas ditas “livres” (em geral, católicas), foi estabelecido o Pacto Escolar em 1958, que determina que o Estado belga subsidie *todas* as escolas, inclusive as livres, e não apenas as oficiais (isto é, aquelas geridas pelo Estado).

2.1. Mobilidade escolar como reflexo da descentralização da alocação de alunos

A primeira observação que nos parece ser apropriada aqui é que a mudança de escola no ensino primário deveria ser considerada como um dos componentes ou reflexos de um fenômeno mais geral: *o da descentralização da alocação de alunos entre unidades de ensino (estabelecimentos)*.

No campo extra-escolar, condicionado pelos rendimentos, pelo emprego e outros fatores relevantes, cada família é livre para escolher seu local de residência e, por conseqüência, a zona geográfica onde os filhos poderão ser escolarizados. Isto não é, de modo algum, uma especificidade da CFB ou da Bélgica. No campo estritamente escolar, outros aspectos são mais singulares à CFB e à Bélgica. Em virtude de decisões institucionais tomadas no passado, – sem que se tenham levado em conta, necessariamente, todas as suas implicações – na Bélgica, são os atores locais (demandantes e ofertantes) que controlam, em grande medida, a alocação dos recursos escolares.

O princípio de livre escolha da escola pelos pais e alunos faz de cada aluno ou família um “demandante” cujo livre-arbítrio, em última instância, determina a escola a ser freqüentada. Do lado da oferta, as escolas são relativamente livres para determinar o conteúdo do ensino, restringidas (parcialmente) pelas redes a que estão associadas (escolas oficiais ou livres; escolas provinciais ou municipais). A formação de classes separadas segundo o desempenho dos alunos, a opção por este ou aquele método pedagógico, ou mesmo a definição dos parâmetros de “sucesso” e “fracasso” ao final de cada série – tudo isso – cabe às escolas definirem, ou mesmo aos próprios professores individualmente. Ora, cada um destes fatores é suscetível de afetar a maneira pela qual os demandantes realizam, no final das contas, a escolha da escola. A título de exemplo, a decisão de reprovar um aluno em determinada escola é de natureza a precipitar sua saída de tal escola e, portanto, de aumentar o fluxo de alunos móveis.

Mais precisamente, a mobilidade escolar pode corresponder a uma revisão da alocação inicial, realizada no início de determinada etapa do processo escolar (ex: início da escola primária), quando os pais são chamados a escolher, pela primeira vez, os estabelecimentos escolares de seus filhos. E podemos imediatamente supor que existam fortes *interdependências* entre a alocação inicial e as alocações posteriores. Em outras palavras, parece-nos lógico supor, à primeira vista, que uma realocação parcial dos alunos durante uma etapa do processo escolar – ou seja, a mobilidade no sentido que lhe atribuímos neste estudo – explica-se, em parte, pelas características da alocação inicial.

Uma ilustração simples desta idéia consiste em imaginar que o resultado da primeira alocação resulte em um forte grau de inadequação entre as aptidões, expectativas ou identidades de alunos/pais e as características da escola (expectativas dos professores, modelo de aluno promovido implícita ou explicitamente pela escola)¹¹

¹¹ Akerlof e Kranton (2001) desenvolvem um modelo no qual a escola, não somente produz competências e saber (*skills*, de modo geral), mas também se caracteriza por promover um tipo ideal de aluno. Em tal modelo, a probabilidade de rejeição de uma escola pelos alunos é

etc.). O corolário imediato é um forte grau de insatisfação – por exemplo, os professores consideram que os alunos não são bons o suficiente, os pais acham que os professores não “puxam” a turma ou “puxam” demais etc. – mas igualmente um risco elevado de realocação dos alunos, posteriormente. Ou seja, exatamente a mobilidade de que tratamos aqui, durante uma etapa do processo escolar.

A mobilidade escolar ilustra o caráter instável da alocação inicial de parte de uma coorte de alunos dada. E o nosso objetivo aqui é essencialmente o de compreender a dimensão deste fenômeno, suas implicações e os problemas a ele ligados. Entretanto, estaríamos muito enganados se pensássemos que esta é a única fonte potencial de instabilidade e de imprevisibilidade na alocação de alunos.

Efetivamente, distintas coortes de alunos se sucedem, ao longo do tempo, no início do ensino primário. E as alocações iniciais – correspondentes às inscrições na 1ª série – resultantes podem ser bastante diferenciadas de ano para ano. Deste modo, a distribuição, entre os estabelecimentos, de alunos que se inscrevem pela primeira vez em 2001, pode se diferenciar fortemente da distribuição da coorte 2000; ambas, daquela de 1999; e assim por diante.

A instabilidade da alocação de alunos apresenta, portanto, potencialmente dois componentes: (i) um componente *inter-coortes*, que corresponde a alterações das escolhas iniciais realizadas pelos indivíduos; (ii) um componente *intra-coorte*, que corresponde a alterações de escolhas efetuadas no decorrer de uma etapa da escolarização. (É deste segundo tipo de instabilidade que trataremos na seqüência deste trabalho, em função da disponibilidade de dados.)

E cada uma destas duas dimensões poderia constituir o objeto de uma análise específica. Em que ponto e por quais razões as coortes sucessivas de alunos se distribuem de maneira diferente entre as escolas primárias na 1ª série? Em que altura e por que uma coorte determinada se altera?

2.2. Diferentes pontos de vista: demanda e oferta; local e global

É importante a questão da interdependência entre as duas formas de instabilidade apontadas na seção anterior. É também importante a questão dos *efeitos positivos ou negativos* provocados por estes fenômenos e as implicações que deles decorrem. Deixemos, por ora, de lado esta questão para evocarmos seu corolário direto: a questão dos diferentes *pontos de vista* (oferta vs. demanda, local vs. global).

Podemos, evidentemente, nos questionar sobre os efeitos provocados sobre o lado da “demanda” na relação escolar. A revisão das escolhas escolares comporta riscos e custos para alguns alunos? Proporciona benefícios a outros?

Mas, paralelamente, devemos investigar também as incidências sobre o lado da oferta. Pode-se, por exemplo, especular que algumas escolas acumulem os dois tipos de instabilidade evocados acima. Digamos que elas registrem um grande número de

diretamente proporcional à distância entre suas características e o tipo de aluno ideal promovido pela escola, ou seja, proporcional à dificuldade de identificação do aluno com o ideal valorizado pela escola.

partidas e chegadas de alunos, bem como fortes instabilidades entre as sucessivas coortes, com volumes de inscrições na 1ª série que variem substancialmente de ano para ano. No entanto, se esta instabilidade não provocar uma espécie de “inflação” ou “deflação” de seus efetivos globais, isto é, se o efeito total for equilibrado (saldo líquido igual a zero), a instabilidade poderá passar despercebida aos olhos, por exemplo, dos diretores dessas escolas. O problema será sentido com mais intensidade pelas escolas que sofrerem processos de “deflação” ou, sobretudo, de “inflação”, muito fortes de um ano para outro.

Compreende-se, através deste exemplo hipotético simples, a importância de estudar a mobilidade sob múltiplos pontos de vista, princípio seguido na análise estatística da seção 4, no qual a mobilidade é sistematicamente abordada por intermédio de diversos indicadores (taxa de saída, taxa de chegada, rotatividade etc.).

Mas diferentes pontos de vista opõem também o que podemos classificar como níveis local e global. O primeiro corresponde à *esfera de arranjos privados (locais)*, estabelecidos tipicamente entre determinadas famílias ou alunos e algumas escolas. A *esfera global* corresponde ao interesse geral ou social, ao conjunto de famílias e alunos, e ao conjunto de escolas que oferecem o ensino primário. E os julgamentos estabelecidos com relação a um e a outro nível podem divergir.

A mobilidade poderia ser benéfica aos alunos que mais se movem. Em caso de mudança de residência, por exemplo, os alunos poderiam, graças à possibilidade de mudar de escola, matricular-se em escolas localizadas na proximidade de seus domicílios, economizando assim tempo e custos de deslocamento. Mas essa mesma mobilidade, quando agregada, pode ter efeitos globais negativos. Os novos alunos podem alterar o funcionamento do estabelecimento que os recebe em razão, por exemplo, de um acréscimo de tempo dedicado pelo professor aos recém-chegados, em detrimento do tempo dispensado aos outros alunos.

2.3. Algumas hipóteses sobre as implicações da descentralização na CFB

Abordemos agora a questão dos possíveis efeitos (custos e benefícios) da mobilidade, interrogando-nos mais detidamente sobre as implicações que nos parecem decorrer, a priori, do caráter descentralizado da alocação de alunos e da dupla instabilidade que a caracteriza. Procuraremos distinguir sempre os pontos de vista dos indivíduos (demanda) daquele dos estabelecimentos (oferta), assim como o nível local (um indivíduo, um estabelecimento, um par indivíduo-estabelecimento, ...) do nível global (o conjunto de indivíduos interessados pelo sistema escolar na CFB, o conjunto de escolas que oferecem o ensino primário, ...).

Mobilidade, busca da diferença e solução ao « mismatch »

A primeira implicação da mobilidade diz respeito aos eventuais benefícios, para os pais de alunos, da descentralização e da liberdade de revisar as escolhas escolares em um universo onde as escolas *se diferenciam horizontalmente* – isto é, não se localizam

todas no mesmo local; não praticam o mesmo tipo de pedagogia, não oferecem o mesmo currículo. Pode-se imaginar que as famílias, a despeito de inevitáveis custos em que incorram, extraíam benefícios líquidos do fato de poderem revisar livremente a escolha escolar em um contexto no qual:

- Alguns eventos relacionados a *questões conexas* à da escolaridade (trabalho, habitação, situação familiar etc.) possam conduzir a um desejo de revisar a escolha escolar inicial;
- A adequação entre expectativas de uns (demanda) e características de outros (oferta) não seja simples de se realizar na primeira tentativa (argumento de inadequação).

A livre escolha e seu corolário, a mobilidade escolar, constituiriam, portanto, importantes mecanismos que contribuiriam ao equilíbrio entre oferta e demanda de ensino.

Mobilidade, busca da qualidade e aumento da concorrência

A segunda implicação da mobilidade se refere à alocação dos alunos em escolas que *se diferenciam muito mais vertical* do que horizontalmente – ou seja, diferenciam-se na *qualidade* do ensino que oferecem. Sabemos que não se pode excluir a possibilidade de que as escolas primárias não se equivalham em termos de qualidade, apesar de o sistema decretar que deva haver homogeneidade de competência do pessoal, de atenção e de esforços despendidos aos alunos.

A este respeito, poderíamos reproduzir o argumento precedente. Pode haver um benefício líquido decorrente da mobilidade. Ao final de uma primeira tentativa de escolarização em determinada escola, as famílias e os alunos se tornariam “móveis” no intuito de encontrarem uma escola que considerem ser de melhor qualidade. Para estes agentes, a mobilidade poderia ser, portanto, um fator de melhoria da escolaridade recebida.

Indiretamente também, esta busca por mais qualidade poderia provocar um benefício mais global, isto é, a mobilidade seria um fator de acirramento da concorrência entre as escolas e, eventualmente, de melhoria de seu funcionamento. A idéia implícita aqui é a de que a concorrência entre as escolas – decorrente da própria estrutura descentralizada de alocação de alunos aliada à regra de financiamento de escolas em função do número de alunos – teria “efeitos de emulação” (escolas piores imitariam as práticas das melhores), levando a um crescimento da eficiência de todo o sistema.

Mas será que é fundada a idéia de que os pais ou alunos são suficientemente capazes de avaliar (*a priori* ou *a posteriori*) a qualidade das escolas e o valor dos professores? Será que a revisão de suas escolhas – ou o simples fato de que as essas escolhas possam ser feitas – terá como consequência a incitação para que professores façam mais esforços ou dêem mais atenção aos alunos? Trabalhos como o de Hoxby (2000) sugerem que a concorrência decorrente da livre escolha da escola seja fonte de uma eficiência maior, mas o tema é controvertido. Na CFB, não podemos nem

confirmar nem refutar o argumento, pelo simples fato de que a questão nunca foi tratada, entre outras razões, por falta de dados adequados.

Mobilidade, busca da qualidade e segregação

Mas a mobilidade pode também ser associada a um processo de “separação do joio do trigo”, isto é, a um processo de seleção dos melhores alunos realizado por parte das escolas. Isso porque, infelizmente, a “qualidade” evocada no ponto precedente não se explica somente pela qualidade das atividades realizadas por professores e funcionários escolares. Em razão da presença de externalidades sociais e locais no seio do processo de aprendizagem (os chamados *efeitos de pares*), a qualidade buscada por certos indivíduos mais propensos à mobilidade escolar pode se reverter na preocupação de poder freqüentar uma escola dotada somente de alunos socialmente privilegiados. A literatura de economia da educação nos informa que, além da qualidade dos educadores, outro fator relevante para explicar o bom desempenho escolar dos alunos – senão o mais importante – são os colegas que formam o ambiente escolar. E este pode ser um fator instigador da mobilidade de certos grupos de alunos. Neste caso, classificariamos este movimento de *mobilidade ascendente*.

Vale lembrar, porém, que esta mobilidade ascendente não é a única estratégia possível para se adentrar nos estabelecimentos escolares cujo corpo de colegas é de “grande qualidade”. Pode-se até considerar que esta seja uma estratégia de segunda ordem: fórmula utilizada apenas pelos indivíduos que não teriam conseguido identificar e se inscrever diretamente na escola mais vantajosa, sob este ponto de vista, desde o primeiro ano do primário, o que lhes teria sido ainda mais benéfico (pois teriam realizado *todo* o processo de escolarização acompanhados de “colegas de qualidade”).

Por outro lado, esta questão fundamental – procura de “bons colegas” – pode explicar um certo tipo de *mobilidade descendente*: sofrida pelos alunos que são confrontados a situações de “fracasso escolar” ou de dificuldade de aprendizado nas escolas mais seletivas do sistema. Pois é evidente que a preocupação de freqüentar uma escola que pratica um recrutamento seletivo deve necessariamente corresponder uma tendência à concentração, em outras escolas, de um público menos favorecido. Mais uma vez, ressalte-se que esse movimento pode muito bem se operar no momento da escolha inicial da escola, ou então ser adiado, ocorrendo somente durante o processo escolar.

A verdadeira implicação dessa busca pela qualidade recai sobre os efeitos globais. Existe certo consenso em afirmar que a alocação descentralizada, com ou sem mobilidade em curso de ciclo, costuma provocar um forte grau de segregação entre escolas, o que é certamente fonte de iniquidade¹² (Vandenberghe, 1996). Considerando que os colegas são um “recurso” para o aprendizado (efeito de pares), sua distribuição desigual entre escolas provoca uma distribuição desigual de chances de sucesso escolar.

¹² A discussão sobre a eficiência é menos determinista em relação aos efeitos da segregação, porque as relações ligando segregação e performance global de um sistema são numerosas e controversas.

Retenhamos desta seção a idéia de que a *segregação limita os efeitos da concorrência entre as escolas* porque elas não são vistas pelos indivíduos como ofertantes de um mesmo serviço (isto é, ensino não é um bem homogêneo).

Descentralização da alocação dos alunos e conflito com iniciativas ministeriais

Claramente, o contexto institucional da CFB não se limita à alocação descentralizada de alunos. O Ministério da Educação, em decorrência do poder que lhe é conferido (especialmente tendo em vista que é ele quem financia as escolas), toma uma série de decisões que repercutem sobre diversos aspectos do funcionamento das escolas. A instabilidade da alocação de alunos pode ser de natureza a entrar em *conflito* com algumas políticas praticadas; em outras palavras, fazendo aparecer *custos* que afetam a performance do sistema como um todo.

Durante muito, tempo, a política escolar da CFB negou – ou pelo menos ignorou – a existência do princípio de livre escolha da escola e de alguns de seus corolários como a mobilidade escolar. As implicações desta constatação repercutem tanto sobre a livre escolha e a mobilidade, como sobre a própria maneira de conceber as políticas. Se, de um lado, é verdade que a mobilidade compromete o bom funcionamento de certas políticas; de outro lado, também podemos dizer que as políticas poderiam ter sido concebidas e implementadas de maneira diferente. Elas poderiam ter sido pensadas com o objetivo de minimizar os custos decorrentes da mobilidade ou, mais amplamente, do caráter descentralizado da alocação de alunos. Contudo, isso raramente se verificou até o momento.

Há duas áreas em que a tensão é forte: a gestão do pessoal e a pedagogia. No que se refere à gestão do pessoal, outros trabalhos mostram que a propensão dos professores em início a permanecer na profissão está em franca regressão desde o fim dos anos 1980, sem que haja qualquer garantia de que sejam os indivíduos mais bem-qualificados os que permaneçam. Tudo é questão de antigüidade no cargo, de tempo de serviço; o mérito não é levado em conta. Isso leva atualmente a uma situação de oposição mecânica entre os professores jovens e os menos jovens no que se refere ao acesso a um emprego estável (Vandenberghe, 2000). O risco de desistência durante o primeiro ano de carreira é trinta e cinco vezes mais elevado do que no vigésimo quarto ano. Tal risco decresce nos primeiros anos, tornando-se pouco significativo e estável a partir do oitavo ano. Os primeiros anos de carreira são, segundo estas evidências, sinônimos de forte instabilidade.

Esta observação ecoa junto à política de gestão do pessoal em vigor, que consiste em efetivar os professores que tenham adquirido certo tempo de serviço. Uma política deste gênero “fixa” os professores mais idosos, mas provavelmente acentua o risco de desistência dos mais jovens, pois é sobre eles que se reflete, entre outras coisas, a necessidade de flexibilidade inerente a um sistema no qual a alocação de alunos entre escolas é instável. Sem dúvida, algumas desistências devem-se simplesmente a escolhas pessoais feitas por certos jovens, que optam por outra profissão ou por outro setor de atividade. Mas inúmeras desistências decorrem, muito provavelmente, da tensão que, em virtude das regras estatutárias em vigor e, em função da instabilidade da alocação de

alunos, opõe jovens e menos jovens em termos de garantia de emprego. Notemos que a instabilidade relevante aqui é a que resulta da instabilidade do efetivo total de cada escola, ou seja, o efeito líquido dos dois tipos de instabilidade provenientes da alocação descentralizada de alunos evocadas até aqui (instabilidade intra-coortes e inter-coortes).

A tensão entre uma situação ideal estável e uma realidade instável também se manifesta nas escolhas pedagógicas. Há alguns anos, o Ministério da Educação trata de disseminar nas escolas uma “pedagogia do sucesso” cujas características incluem a de privilegiar a definição de objetivos de aprendizagem que levem em conta um horizonte de médio prazo (em todo caso, mais longo do que uma série escolar) e de distribuir as etapas deste aprendizado em ciclos de mais de um ano. A unidade temporal de referência não tem sido mais a série, mas sim o ciclo de dois anos (duas séries). Acredita-se também na modulação de ritmos de aprendizado durante cada um dos ciclos.

Entretanto, a bela perspectiva entreaberta por tal técnica pedagógica choca-se frontalmente com a realidade do contexto em que ela tem sido implementada. E novamente aparece uma tensão que explica, indubitavelmente, porque os defensores deste gênero de pedagogia denunciam a instabilidade inerente à alocação descentralizada de alunos¹³.

A este respeito, a passagem seguinte, extraída do relatório dos inspetores de ensino ao Ministério, em 1994, é bastante ilustrativa: “a continuação de práticas pedagógicas inseridas num horizonte de longo prazo é claramente problemática quando se sabe que 8% dos alunos escapam a cada ano do alcance dos educadores” (Inspection, 1994).

3. Análise estatística da mobilidade na escola primária

O objetivo desta seção é apresentar um estudo estatístico do fenômeno de mobilidade de alunos na escola primária da CFB. Convém deixar claro, desde já, que esta análise não permitirá que nos pronunciemos de maneira precisa sobre os diversos efeitos da mobilidade, discutidos ao longo de toda a seção 3. Tal análise está fora do nosso alcance, pelo simples fato de que não dispúnhamos de dados cruzando mobilidade/não-mobilidade e (i) trajetória longa dos alunos – nem escolar, nem pós-escolar (universitária, sócio-profissional), e (ii) desempenho escolar medido por testes padronizados aplicados por um poder central. Modestamente, portanto, nos limitaremos a procurar mensurar a extensão do fenômeno e caracterizar da melhor maneira possível as variáveis que lhe são correlacionadas.

Os dados utilizados foram colhidos com uma distância no tempo de dez anos. A base de dados “Radioscopia 1991” foi constituída a partir das respostas a um longo questionário enviado aos diretores de escolas primárias de toda a CFB a ser respondido no início do ano acadêmico 1991-1992. Algumas das questões chegaram a ser

¹³ Note-se que neste caso, a instabilidade a que se refere é a da realocação dos alunos (instabilidade intra-coorte).

respondidas por uma grande parcela dos diretores: de mais de 1600 escolas¹⁴. Este questionário continha algumas questões relativas à mobilidade dos alunos, embora não fosse este o seu objetivo principal, o que explica porque, em alguns casos, não foi possível calcular todos os indicadores calculados com base nos dados mais recentes.

No que se refere à análise da situação atual, utilizamos duas amostras anônimas, representativas do universo escolar da CFB – uma composta de 50 mil alunos; outra, de 800 escolas¹⁵. Essas duas amostras, extraídas de arquivos oficiais e fornecidas pela administração da CFB, constituem-se de duas observações distantes doze meses no tempo¹⁶. Elas nos permitem identificar, ora o número de alunos que mudaram de escola entre as duas observações (amostra de alunos, AA), ora a parcela de alunos que chegam à escola e de alunos que a deixam (amostra de escolas, AE). As duas bases de dados contêm um certo número de informações relativas a características individuais dos alunos (gênero, idade, nacionalidade, série de estudos etc.) e das escolas (número total de alunos, localizadas em meio urbano ou rural, beneficiando do estatuto de discriminação positiva ou não¹⁷ etc.).

3.1. Metodologia

As bases de dados de que dispúnhamos nos permitiam avaliar a extensão da mobilidade nos dias atuais, assim como sua evolução em dez anos. No entanto, como afirmado na seção 3, a mobilidade escolar é suscetível de ser percebida e vivida diferentemente pelos diversos atores institucionais e escolares. Logo, a partir do trabalho sobre os dados primários, criamos novas variáveis e calculamos diversos indicadores da mobilidade escolar. Cada um desses indicadores fornece uma informação distinta sobre a extensão da mobilidade, enfocando uma faceta diferente do fenômeno. É claro, por exemplo, que serão diferentes as implicações decorrentes da constatação de uma forte *taxa de rotação* (calculada como a soma dos alunos que partem e que chegam, dividida pelo número total de alunos da escola) da constatação de um forte *saldo migratório líquido* (número de alunos que chegam, menos o número de alunos que partem).

O exercício consistiu em cruzar indicadores de mobilidade com características de alunos e escolas, bem como certos eventos-chaves (mudança de domicílio, por

¹⁴ Para se ter uma idéia de quanto isso representa, registre-se que, para os anos letivos 1998-1999 e 1999-2000, dados oficiais indicam, respectivamente, a existência de 1831 e 1811 escolas oferecendo ensino primário em toda a CFB (CFB, 1999 e 2000).

¹⁵ Para se ter uma idéia da parcela do universo escolar representada por estas amostras, registre-se que, para o ano acadêmico 1999-2000, os dados oficiais indicam a existência de cerca de 320 mil alunos matriculados em 1811 escolas que ofereciam ensino primário em toda a CFB (CFB, 2000).

¹⁶ O intervalo compreende, portanto, necessariamente, uma mudança de ano letivo.

¹⁷ Um decreto do Parlamento da CFB criou em 1998 a política de *discriminação positiva*. Determinou-se que certas escolas receberiam mais recursos do que as demais, em função do perfil sócio-econômico médio de seus alunos, perfil este definido pelas características sociais dos bairros onde vivem os alunos matriculados.

exemplo). Buscou-se assim detectar as eventuais correlações entre estas características ou eventos com a mobilidade ou com a instabilidade da escola.

Frisemos que não se tratou simplesmente de decompor o total de alunos móveis ou nômades em diferentes sub-categorias. Por exemplo, observamos que 51,50% dos alunos móveis vivem em meio “rural” (correspondendo a todas as localidades com exceção das aglomerações urbanas de Bruxelas, Liège e Charleroi). Esta informação, por si só, é pouco interessante. *Os cruzamentos mais interessantes procuram evidenciar situações de sub- ou sobre-representação de um grupo entre os alunos móveis.* Voltando ao nosso exemplo, comparamos o número 51,50% à parcela de alunos provenientes do meio “rural” (54,40%). A informação pertinente, portanto, é a sub-representação da mobilidade entre alunos que vivem nas zonas ditas rurais.

A última etapa do estudo visa a comprovar a identificação destas sobre- ou sub-representações. Para fazê-lo, lançamos mão de uma análise multivariada. Trata-se de procurar dissociar, na medida do possível, a contribuição relativa – com tudo o mais permanecendo constante – de cada uma das variáveis candidatas a intensificar ou reduzir a mobilidade. Retomando o exemplo dos alunos móveis das zonas rurais, a idéia é pôr à prova a conclusão de que a ocorrência de mobilidade é menos marcada nessas zonas.

A fim de tentar observar os resultados sob uma perspectiva mais ampla, nós tentamos, sempre que nos pareceu pertinente, comparar nossos resultados aos de outros estudos sobre a mobilidade, conduzidos recentemente na Grã-Bretanha e no Texas, EUA¹⁸.

3.2. Intensidade da mobilidade e comparações no tempo e no espaço

A intensidade da mobilidade pode ser apreciada por meio de diversos indicadores. Os mais imediatos são a *taxa de entrada* e a *taxa de saída*. Foram calculados, respectivamente, por meio da divisão do número total de alunos que entram e que saem das escolas pelo número total de alunos das escolas. Os resultados encontram-se na tabela 1.

Tabela 1. Taxas médias de entrada e saída. 2000/1 e 2001/2.

Ano letivo	Indicador de mobilidade	
2001-2002	Taxa de entrada	9,10%
2000-2001	Taxa de saída	10,63%

Fonte : Amostra de escolas (AE), 2000-2001, 2001-2002.

¹⁸ Respectivamente, Dobson e Henthorne (1999) e Hanushek et al. (2001).

Antes de prosseguir, o que podemos dizer sobre estes números: são elevados ou não? Traduzem eles um nível de mobilidade intenso, moderado ou fraco na CFB? As respostas provêm de comparações no tempo e no espaço.

Para a comparação no tempo, lançamos mão de indicadores equivalentes calculados para 1991, com base na Radioscopia: respectivamente, 9,66 e 7,10%. Ou seja, constata-se uma leve redução da taxa de entrada (-5,80%) e um aumento considerável da taxa de saída (+49,72%) em dez anos.

A comparação no espaço vale-se de uma pesquisa realizada no sistema escolar do Texas, nos EUA, durante os anos letivos 1994-5 e 1995-6. Tal estudo calculou uma taxa média de saída de 22,8%, bem superior, portanto, aos 10,63% da CFB¹⁹. Vale lembrar que o sistema norte-americano não é um quase-mercado como na Bélgica. Em outras palavras, a livre escolha das escolas não é, em princípio, uma característica central do sistema. É bem verdade que existe um sistema de ensino paralelo, privado, em geral de caráter confessional, mais ou menos desenvolvido conforme o estado, e cujas escolas recebem ou enviam alunos do/para o sistema público. Contudo, este sistema privado é, na maioria dos casos, minoritário em relação ao sistema público. Este último é organizado nos moldes da *carte scolaire* francesa, esquema em que os alunos devem estudar na escola pública mais próxima de sua residência.

Era de esperar, portanto, que a taxa de saída de alunos *no sistema da CFB fosse superior* à taxa norte-americana. Ao contrário, a taxa de saída no ensino primário texano é duas vezes mais elevada que aquela encontrada para a CFB. Por um lado, essa constatação poderia confortar os encarregados do ensino na CFB: tem-se uma prova de que a mobilidade na CFB é baixa, em termos internacionais. Por outro lado, pode-se interpretar que o índice belga não seja tão baixo assim – o norte-americano é que é demasiadamente elevado. Além disso, se o índice belga for efetivamente baixo, pode ser o sinal de que haja espaço para uma intensificação do fenômeno na CFB em futuro próximo.

Além dos valores médios indicativos de entrada e de saída, é interessante observar a *dispersão* destes indicadores em função dos estabelecimentos escolares. Nem todas as escolas são igualmente atingidas pela mobilidade. O índice de 10,63% indicado acima esconde na verdade uma grande diversidade de situações (ver tabela 2). Para 13,71% das escolas, as taxas de saída permanecem inferiores a 3%. Para 8,76% delas, inclusive, não se registra qualquer partida de alunos entre 2000-1 e 2001-2. No outro extremo da distribuição, nota-se que, em cerca de 13% das escolas, as saídas atingiram mais de 20% do volume de alunos matriculados.

¹⁹ O estudo texano indica uma taxa de saída *do sistema público* da ordem de 6,8%. Podemos supor que os alunos que deixam o sistema público migrem para o privado (ou mudem de estado ou país, ou ainda, que estes alunos abandonem os estudos), mas o artigo não apresenta dados referentes à entrada no sistema privado.

Tabela 2. Dispersão das taxas de saída e entrada em 2000-1.

Faixas de taxa de saída	Porcentagem de escolas	
	saída	entrada
0 -<3%	13,71*	20,99**
3 -<5%	11,78	12,57
5 -<10%	30,07	29,94
10 -<20%	31,45	27,53
20 - <50%	11,86	8,04
50 - <100%	1,13	0,93
Total	100	100

Fonte: AE, 2000-2001.

*8,76% das escolas: nenhuma saída.

** 14,32% das escolas: nenhuma entrada.

As mesmas constatações se aplicam à *dispersão das taxas de entrada* (tabela 2). Em aproximadamente 21% das escolas, as taxas de saída permanecem inferiores a 3%. Para pouco mais de 14% das escolas, nenhum aluno novo chegou. Na outra extremidade da distribuição, vê-se que para cerca de 10% dos estabelecimentos escolares, as chegadas representam mais de 20% do volume de alunos matriculados.

A *rotatividade* (tabela 3) apresenta a vantagem de captar muito bem a instabilidade a que estão sujeitas as escolas, uma vez que este indicador integra em seu cálculo entradas e saídas de alunos. Calcula-se a rotatividade pela divisão da soma das entradas e das saídas pelo total de alunos. Ele evidencia, portanto, a magnitude do fenômeno de "caras novas" enfrentado por escolas e professores de um ano para outro. As questões subjacentes aqui são: (i) os obstáculos que se impõem ao trabalho dos professores e às práticas pedagógicas modernas em um contexto em que muitos alunos entram e/ou saem, e (ii) os efeitos da mobilidade sobre os alunos imóveis.

Tabela 3. Rotatividade média entre 2000-1 e 2001-2.

Ano letivo	Indicador de mobilidade	
2000-1 (partidas) e 2001-2 (chegadas)	Taxa de rotação	19,98%

Fonte: AE (2000-2001, 2001-2002).

Recorrendo novamente ao exercício de comparação temporal e espacial, notamos, em primeiro lugar que, em 1991, a taxa de rotação era menos intensa: 16,42%. Constatou-se um aumento da ordem de 21,68% ao longo da década, ou seja, cerca de 2% ao ano.

Além disso, é possível comparar o indicador calculado aqui com os da pesquisa britânica que, entretanto, não fornece uma única taxa de rotação agregada para todo o sistema, mas sim uma série de taxas de rotação calculadas na esfera local (*local education authorities*). Estes números mostram que: (i) na maior parte das localidades, a rotatividade média no ensino primário situa-se dentro da faixa de 10 a 20% ; (ii) uma forte variabilidade foi constatada entre estabelecimentos da mesma zona de recrutamento escolar – algumas escolas apresentam taxas de saída superiores a 70%, bem maiores do que as da maioria das escolas.

Percebe-se, portanto, que o número calculado para a CFB se posicionaria na extremidade mais elevada da distribuição de taxas de rotação inglesas. Com relação à grande variabilidade entre taxas de saída, já foi afirmado anteriormente que isso também é válido na CFB (tabela 2).

A diferença entre o número de novos alunos e o número de alunos que deixaram as escolas, dividida pelo total de alunos no ano zero nos permite calcular a *taxa de “inflação” ou “deflação”* de alunos. Ilustra-se através deste indicador os efeitos que a mobilidade pode causar sobre o funcionamento das escolas, particularmente devido ao impacto sobre o volume total de matrículas, determinante do volume de emprego de professores e funcionários.

Em 2000-2001, o saldo do sistema foi negativo : houve uma redução de 2.839 alunos, o que corresponde a 3,55 alunos a menos por escola. Este saldo negativo se traduz por uma taxa de inflação negativa, ou deflação de alunos (-2,33%)²⁰.

Em 1991, o saldo obtido fora em média de 1,40 aluno a menos por escola. Os resultados mais interessantes com relação a esta variável dizem respeito à forte dispersão (desvio-padrão de 12,69), assim como as médias de alguns *arrondissements*, especialmente os de Bruxelas (grande exportador de alunos) e de Liège (grande importador de alunos).

3.3. Grupos de alunos sobre-representados entre os alunos móveis

Conforme explicado na seção que trata da metodologia da pesquisa, apresentamos aqui o cruzamento da taxa de saída contra algumas variáveis de demanda e oferta de ensino, a fim de apontar quais grupos de alunos, escolas ou famílias estão mais ou menos expostos à mobilidade.

²⁰ É possível registrar deflações de alunos no sistema por varias razões: (i) o número total de alunos muda de ano para ano; (ii) os fluxos migratórios podem variar de um ano para o outro; e (iii) na Bélgica, na penúltima série do primário, muitos alunos com defasagem escolar abandonam o sistema regular e passam diretamente ao secundário técnico ou profissionalizante.

A tabela 4 reúne os resultados deste cruzamento com *variáveis de oferta* de ensino (características das escolas). A tabela mostra que as escolas da rede livre (em geral, católicas) são um pouco mais afetadas pela mobilidade que as da rede oficial. O mesmo vale para as escolas em condição de “discriminação positiva” em comparação com as outras escolas. As instituições de ensino localizadas em meio urbano abrigam alunos mais móveis que as do meio rural. Por fim, nas pequenas escolas (0 a 250 alunos), a mobilidade se mostra proporcionalmente mais intensa do que nas escolas médias (250 a 400 alunos) e mais ainda do que nas grandes escolas (mais de 400 alunos).

Tabela 4: Variáveis de oferta de ensino. Grupos sobre-representados entre os alunos móveis.

Variáveis de oferta de ensino	Grupos de alunos sobre-representados *
Rede de ensino (livre ou oficial)	Livre (1,7%)
Discriminação positiva (sim ou não)	Sim (6,7%)
Localização do estabelecimento (meio rural ou urbano)	Meio urbano (6,3%)
“Tamanho” da escola (grandes, médias ou pequenas)	Pequenas, 0 a 250 alunos (11,1%) Médias, 250 a 400 alunos (1,8%)

Fonte: AA (2000-2001, 2001-2002).

* Entre parênteses: diferença entre a taxa de saída do grupo em questão com relação à média da CFB.

Repetimos o mesmo tipo de análise para as *variáveis de demanda* de ensino (características dos alunos e de suas famílias). Os resultados encontram-se na tabela 6, mostrando que os alunos são um pouco mais sujeitos à mobilidade do que as alunas. Também estão sobre-representados os alunos que vivem em meio urbano e os de nacionalidade belga. Os reprovados do ano em questão e os defasados (reprovados dos anos anteriores) apresentam mobilidade extremamente superior à média.

Tabela 5: Variáveis de demanda de ensino. Grupos sobre-representados entre os alunos móveis.

Variáveis de demanda de ensino	Grupos de alunos sobre-representados *
Gênero	Masculino (2,4%)
Localização da residência (meio rural ou urbano)	Meio urbano (6,9%)
Nacionalidade	Belga (4,0%)
Reprovação ou não em 2000-2001	Sim (33,3%)
Defasagem acumulada em 2001-2002	2 anos ou mais (72,7%) 1 ano (43,0%)

Fonte: AA (2000-2001, 2001-2002).

* Entre parênteses: diferença entre a taxa de saída do grupo em questão com relação à média da CFB.

3.4. Análise multivariada

A última etapa de nosso trabalho empírico visa a completar e aprimorar a identificação dos fenômenos de sub- ou sobre-representação da mobilidade, segundo os grupos apontados nas duas tabelas precedentes, por meio de uma análise multivariada.

Dado o caráter binário da variável dependente (*taxa de saída*), a análise se baseia em um modelo logístico estimado por máxima verossimilhança (Logit). Como se sabe, uma particularidade desta função é que a estimação da variável dependente se expressa em uma probabilidade. No caso de nosso estudo, estimamos a *probabilidade de saída da escola em função de uma série de variáveis*. A fim de assegurar que o valor encontrado para a variável dependente fique no intervalo compreendido entre 0 e 1, exprimindo uma probabilidade, transforma-se a função original por intermédio da função logística.

3.4.1. Resultados

Poderíamos ter utilizado como variáveis dependentes da equação a ser estimada diversos indicadores descritos anteriormente (*taxas de chegada, de inflação, rotatividade*) além de outros que foram calculados, mas não são discutidos neste artigo. Escolhemos a *taxa de saída* porque nos parece constituir um excelente indicador da mobilidade. Em primeiro lugar, toda saída precede, logicamente, uma chegada²¹. Em segundo lugar, a taxa de saída capta uma porção importante da instabilidade provocada pela mobilidade escolar às escolas e talvez a mais temida pelos profissionais das escolas

²¹ Uma saída pode não implicar uma chegada se tal saída precipitar, por parte do aluno, uma mudança de região ou país ou o abandono dos estudos.

– a redução do número de alunos, sinônimo de redução do volume de empregos. Por fim, a taxa de saída foi escolhida também por uma questão de comparabilidade, uma vez que todos os outros estudos a que tivemos acesso (britânico, norte-americano, belgas) haviam privilegiado este indicador.

Em razão da particularidade da especificação logística da equação, os coeficientes estimados (o vetor β na tabela 6) não representam, por si sós, nem os efeitos marginais, nem as elasticidades, como é o caso em outras formas funcionais mais simples. Existem diversas maneiras de apresentar e compreender os resultados de uma estimação logística, mas talvez a mais interessante consista em observar os exponenciais dos coeficientes obtidos ($\text{Exp}(\beta)$ na tabela 6), que exprimem (em função de serem inferiores ou superiores à unidade), a *porcentagem de redução ou de crescimento da probabilidade de saída* provocada(o) por uma mudança de categoria (ex : alunas ao invés de alunos, escolas da rede livre ao invés de uma escola oficial etc.). Subtraindo-se a unidade destes exponenciais, obtêm-se os efeitos marginais.

Para ilustrar a informação contida na tabela 7, tomemos como exemplo a variável binária URBRES. Trata-se da localização das residências das famílias dos alunos. O número que se lê, na linha “URBRES”, na última coluna à direita indica que um aluno que habita em meio urbano tem uma probabilidade de deixar a escola 17,7% mais elevada que a probabilidade de que deixe a escola um colega “idêntico” em todos os outros sentidos (isto é, *ceteris paribus*), mas que viva em meio rural. O raciocínio é o mesmo para as outras variáveis binárias (gênero, rede, discriminação positiva, mudança de município de residência e reprovação).

As outras variáveis não são binárias, mas sim categóricas. Nestes casos, os efeitos marginais devem ser comparados a uma condição de referência. Por exemplo, a antepenúltima variável da tabela (DEFASAGEM) mostra que um aluno que acumule dois ou mais anos de defasagem terá uma probabilidade 134,70% mais elevada de mudar de escola do que um colega semelhante, mas sem defasagem, pois “sem defasagem” é a categoria de referência. Um aluno semelhante, mas com apenas um ano de defasagem, teria uma probabilidade 84,20% maior do que o aluno “em dia”. O mesmo raciocínio se aplica às outras variáveis categoriais (série, tamanho ou efetivo total e nacionalidade).

A seguir, classificamos as variáveis explicativas em sub-grupos, em função do impacto maior ou menor que provocam sobre a taxa de saída.

Variáveis excluídas: URBET e DINSET. Em razão de suas fortes correlações (próximas a 100%) com as variáveis URBRES e DINSRES (ver significado mais abaixo), respectivamente, as variáveis URBET (localização da escola em meio urbano ou rural) e DINSET (dummy indicativa de uma mudança de escola que implicasse uma mudança para uma escola localizada em município diferente da primeira) foram excluídas da estimação, na busca de um modelo o mais acertado possível. De fato, o modelo obtido após a exclusão destas duas variáveis mostrou-se mais significativo (teste F), tanto no seu conjunto, como para cada uma das variáveis, do que o modelo estimado sem exclusão destas variáveis.

Tabela 6: Resultados da análise multivariada (modelo Logit)

Variáveis	(β)	Sig.	Exp(β)
Constante	-2,987	0	0,05
GÊNERO(1) – Meninas (referência: meninos)	-0,018	0,536	0,983
REDE(1) – Livre (referência: oficial)	-0,036	0,222	0,964
DPOS – Sim (referência: sem discriminação positiva)	-0,02	0,602	0,981
URBRES1(1) – residência urbana (referência: rural)	0,163	0	1,177
SERIE – (referência: 5ª série)		0	1
SERIE (1) – 1ª série	0,45	0	1,569
SERIE (2) – 2ª série	0,516	0	1,675
SERIE (3) – 3ª série	0,403	0	1,496
SERIE (4) – 4ª série	0,337	0	1,401
N_ALUNOS– (referência: 400 alunos ou mais)		0	1
N_ALUNOS (1) – 0-250 alunos	0,412	0	1,509
N_ALUNOS (2) – 250-400 alunos	0,287	0	1,332
NACIONALIDADE – (referência: belga)		0	1
NACIONALIDADE (1) – Européia ocidental	-0,445	0	0,641
NACIONALIDADE (2) – Outras	-0,425	0	0,654
DEFASAGEM – (referência: em dia)		0	1
DEFASAGEM(1) – 1 ano de defasagem	0,611	0	1,842
DEFASAGEM(2) – 2 anos de defasagem ou mais	0,853	0	2,347
DINSRES – mudança de município de residência (referência: sem mudança)	0,886	0	2,425
DREP – reprovação (referência: sem reprovação)	1,255	0	3,507

Fonte: AA (2000-2001, 2001-2002).

Variáveis não-significativas: GÊNERO, REDE, DPOS. As variáveis relativas ao gênero do aluno, à rede de ensino a que pertencia a escola (livre ou oficial) e ao fato de as escolas serem ou não contempladas pela política de discriminação positiva mostraram-se não-significativas. Algumas especulações apresentadas na seção em que analisamos os grupos sub- ou sobre-representados entre os alunos móveis já podem ser descartadas após esta etapa. Ao controlarmos a regressão com as diversas variáveis presentes na tabela 7, notamos que as alunas não são significativamente mais móveis que os alunos. A probabilidade de mobilidade das alunas revela-se inferior (1,8%), mas não de maneira suficientemente estável a ponto de se poder concluir que seja realmente indicativa de uma diferença de comportamento em comparação com os alunos. O raciocínio pode ser estendido à rede de ensino e à discriminação positiva: os diferenciais são muito fracos e instáveis para que se possa defender de maneira consistente a

existência de um efeito “gênero”, um efeito “rede” ou um efeito “discriminação positiva”.

Determinante modesto (efeito marginal inferior a 20%): URBRES. O resultado referente ao meio urbano evidenciado anteriormente, por sua vez, resiste à abordagem multivariada: viver em meio urbano (ou seja, nas cidades de Bruxelas, Liège e Charleroi) aumenta em 17,7% a probabilidade de mudar de escola, *ceteris paribus*.

Determinantes médios (efeito marginal entre 20% e 70%): SERIE, N_ALUNOS e NACIONALIDADE. A série em que se encontra o aluno também mostra ser, definitivamente, um importante favorecedor da mobilidade escolar. As probabilidades associadas a todas as outras séries revelam ser mais elevadas do que a da quinta série, a categoria de referência. A série mais propícia a uma mudança de escola é a segunda, que apresenta um diferencial de 67,5% com relação à quinta.

Alunos matriculados em escolas grandes (N_ALUNOS = mais de 400 alunos) são menos suscetíveis de mudar de escola do que os de escolas médias (250 a 400 alunos) e, sobretudo, pequenas (até 250 alunos). Os incrementos são de ordem de 33,2% e 50,9%, respectivamente.

Quanto à NACIONALIDADE, confirma-se que a categoria de referência (belgas) é a que apresenta uma probabilidade de mudança de escola mais elevada. Segundo nossas estimações, os belgas são mais propensos à mobilidade que as duas categorias de estrangeiros consideradas (europeus ocidentais e indivíduos provenientes de outros países do mundo). Os sinais negativos dos coeficientes, assim como os exponenciais de β inferiores a 1, obtidos para as duas categorias de estrangeiros, traduzem esta constatação.

Determinantes fortes (efeito marginal entre 70% e 150%): DEFASAGEM e DINSRES. Um dos determinantes da mobilidade que classificamos como fortes é a DEFASAGEM acumulada pelos alunos em 2001-2002. Os alunos em dia apresentam uma probabilidade bem menor de mudar de escola, seja em comparação aos alunos que haviam acumulado um ano de defasagem (84,2%), seja em relação aos que apresentavam dois anos de defasagem (134,7%).

O outro determinante forte não é um parâmetro propriamente escolar. Trata-se de variável binária que exprime uma mudança (ou não) de município de residência (DINSRES). Os alunos que mudaram de município são 142,50% mais expostos ao risco de mudança de escola que seus colegas que permaneceram morando no mesmo município.

O determinante mais forte (efeito marginal de 250%): DREP. Observamos que o determinante mais forte da mobilidade é a reprovação (DREP). Os alunos que foram reprovados em 2000-2001 apresentaram probabilidade de mudança de escola 250,70% mais elevada do que os que não foram reprovados.

3.4.2. Simulações

A fim de compreender melhor o sentido dos efeitos marginais explicados nos parágrafos anteriores, recorreremos aqui a algumas ilustrações mais concretas dos resultados do modelo Logit estimado, com base em simulações. Trata-se de mostrar o

efeito de alterações em determinadas variáveis explicativas sobre a probabilidade de um aluno deixar a escola.

Nas simulações apresentadas na tabela 7, tomamos um aluno de referência, cujas características correspondem às categorias de referência de cada variável: trata-se de um menino belga, matriculado na 5ª série, que não foi reprovado e não apresenta defasagem, vive em meio rural, não mudou de município e frequenta uma escola da rede oficial que não se encontra em discriminação positiva. A probabilidade de que um aluno com tais características tivesse mudado de escola entre 2000-1 e 2001-2 era de 5,04% (segunda coluna). O interesse das simulações é compará-lo a outro aluno, com as mesmas características, exceto uma. No primeiro caso (terceira coluna), troca-se o meio rural pelo meio urbano e a probabilidade aumenta 17,7%, passando a 5,93%.

Se compararmos o mesmo aluno de referência (segunda coluna) com outro igual a ele, salvo pelo fato de ter sido reprovado entre 2000-1 e 2001-2, a probabilidade de mudança de escola do segundo dará um salto de 250,70%, passando de 5,04% para 17,68% (quarta coluna).

Podemos avaliar o impacto de uma mudança para baixo da probabilidade. Na última simulação (quinta coluna), comparamos o mesmo aluno de referência a um aluno igual a ele, porém, europeu ocidental não-belga. A probabilidade cai para 3,23%.

Tabela 7 : Simulações com base nos resultados da estimação Logit.

Variáveis	Aluno de referência	Urbano Rural	Não-reprovado Reprovado	Belga Europeu
Gênero	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino
Rede	Oficial	Oficial	Oficial	Oficial
Discriminação positiva ou não	Não	Não	Não	Não
Residência em meio urbano ou rural	Rural	Urbano	Rural	Rural
Série	5ª	5ª	5ª	5ª
Tamanho da escola	Grande	Grande	Grande	Grande
Nacionalidade	Belga	Belga	Belga	UE-AELE
Defasagem	Não	Não	Não	Não
Mudança de município de residência	Não	Não	Não	Não
Reprovação	Não	Não	Sim	Não
Probabilidade de deixar a escola	5,04%	5,93%	17,68%	3,23%

Fonte: Resultados da análise multivariada.

3.4.3. Outros resultados de análise multivariada baseada na amostra de escolas

Outras estimações foram feitas com base nos dados da outra amostra, a de escolas (AE), tendo como variável dependente a probabilidade de saída ou de entrada de alunos. Os resultados são bastante similares aos obtidos a partir da amostra de alunos (AA), expostos acima. Em apenas um ponto, este exercício nos permitiu ir mais longe: determinar as características das escolas significativamente correlacionadas à mobilidade.

Mais uma vez, constata-se que a rede a que pertence a escola não é relevante para explicar a probabilidade de saída dos alunos. O mesmo vale para o fato de a escola encontrar-se em discriminação positiva ou não. A localização em meio urbano (Bruxelas, Liège e Charleroi) faz aumentar em 4% a taxa de saída. Escolas pequenas têm mobilidade 83% mais elevada que as escolas grandes.

Como esperado, observa-se que as escolas que acolhem proporções elevadas de alunos com defasagem são mais marcadas por altas taxas de saída: uma escola que conta com 15% ou mais de seus alunos com defasagem tem, com tudo o mais constante, uma probabilidade de saída 30% mais elevada que uma escola que conta com menos de 5% de alunos com defasagem.

A grande contribuição desta estimação consiste na constatação de uma correlação significativa entre mobilidade de saída e de entrada: com tudo o mais permanecendo constante, *as escolas que mais perdem alunos são as que mais ganham alunos, e vice-versa*. A estimação indica um aumento da mobilidade de saída em 20%, quando se compara uma escola cuja mobilidade de entrada é de 5% com uma escola com mobilidade de entrada de 25% ou mais. Obtém-se um resultado perfeitamente simétrico quando se tenta explicar a probabilidade de mobilidade de entrada com base na variável de mobilidade de saída.

Este duplo resultado é extremamente importante porque contradiz parcialmente a hipótese, amplamente difundida na CFB, segundo a qual a mobilidade constituiria, antes de tudo, um mecanismo de redistribuição gradual de certos alunos (por exemplo, os alunos com defasagem, os reprovados etc.) das escolas de mais prestígio (caracterizadas por forte mobilidade de saída) para as escolas menos renomadas (caracterizadas por forte mobilidade de entrada). O esquema que emerge de nossas análises é muito mais o de uma segmentação pura e simples. Algumas escolas não são nem um pouco afetadas – nem por mobilidade de entrada, nem por mobilidade de saída. Outras conhecem os dois fenômenos e de modo simétrico, isto é, se a mobilidade de saída aumenta, a de entrada se expande também.

3.4.4. Limites da análise multivariada

A análise multivariada apresentada comporta seus próprios limites. Podemos afirmar que nossas estimações logísticas são pertinentes e “robustas” no sentido de que o conjunto de variáveis escolhidas revelam ter uma correlação significativa com o fenômeno de mobilidade. Mas sempre é possível imaginar que outras variáveis

pudessem ser também significativas se tivessem sido incluídas na regressão. As bases de dados tratadas eram relativamente ricas e acreditamos ter feito delas um uso coerente. Mas o enriquecimento destas bases permitiria que fôssemos ainda mais longe, identificando outros fenômenos potencialmente influentes sobre a mobilidade escolar (por exemplo, renda familiar, educação dos pais etc.)

Em nosso entender, porém, a principal limitação do exercício realizado repousa sobre a ausência de informações que nos possibilitassem fazer um cruzamento entre mobilidade/imobilidade e resultados escolares dos alunos.

À luz das questões e implicações potenciais enunciadas, *a priori*, na seção 2 (quadro teórico), compreende-se facilmente que uma análise quantitativa centrada sobre a mobilidade dos alunos se tornaria muito mais pertinente se pudesse tratar da questão dos custos e benefícios (privados e coletivos) provocados pela (i)mobilidade. Este tipo de avaliação pressupõe que se disponha de um mínimo de informações referentes aos resultados dos alunos. Isto não é possível na CFB devido à ausência de testes padronizados de resultados.

Idealmente, as externalidades positivas e negativas provocadas pela saída ou chegada de um aluno –como, por exemplo, os efeitos sobre os outros alunos, sobre o funcionamento das escolas etc. – deveriam ser mensurados também para que se pudesse avaliar corretamente o efeito da mobilidade. A tarefa não seria impossível se dispuséssemos de dados estatísticos que mensurassem o desempenho, tanto dos alunos móveis como dos imóveis; tanto nas escolas de origem como nas de destino. Ainda que imperfeito e criticável, o resultado em um teste padronizado central é um indicador do desempenho escolar. Seria desejável cruzar dados deste tipo com indicadores de mobilidade a fim de lançar alguma luz sobre o complexo jogo de custos e benefícios da mobilidade escolar.

4. Síntese dos resultados

Na apresentação dos resultados ao longo de toda a seção 4, já adiantamos interpretações a respeito do estado da mobilidade de alunos na CFB. Aqui, faz-se uma síntese e tentam-se trazer respostas a uma série de perguntas. O que os resultados apresentados nos ensinaram? Qual é a intensidade da mobilidade na CFB em comparação com os níveis observados internacionalmente? Quais são as principais tendências dinâmicas da mobilidade e quais os seus determinantes? O que estamos em condição de afirmar com segurança, dados os limites discutidos na sub-seção anterior?

Em primeiro lugar, a lógica que rege as mudanças de escola parece desafiar a questão das redes de ensino²². Nossos resultados mostram que, em 40% dos casos, uma mudança de escola implica uma mudança de rede de ensino, o que mostra bem que os

²² A sociedade belga é tradicionalmente repartida, de ambos os lados da fronteira lingüística, em três grandes “pilares” (*clivages*) filosófico-ideológicos: socialistas, liberais e cristãos. Dividem-se em função destes “pilares”, não apenas os grandes partidos políticos belgas, como também diversas outras instituições sociais: escolas, universidades, associações provedoras de seguros de saúde etc.

critérios determinantes da mobilidade escolar transcendem as questões de identidade filosófica. Além disso, a variável binária que exprimia o fato de a escola pertencer a uma ou outra rede não se revelou estatisticamente significativa como determinante da mobilidade.

Em segundo lugar, as mudanças de escola são relativamente mais frequentes no início da escola primária do que no fim. Tanto em 1991, quanto em 2001, é entre a 2ª e a 3ª série que as mudanças de escolas são mais comuns. Este fato parece ilustrar o caráter de *tâtonnement*, de tentativa e erro, inerente ao mecanismo de livre escolha, tão central ao sistema de ensino na Bélgica. Para algumas famílias, e, provavelmente, sobretudo quando se trata do primeiro filho, mudar de escola em um estágio relativamente pouco avançado do ensino primário é uma ocasião de reajustamento das escolhas realizadas inicialmente.

Terceiro, as pequenas escolas são, *ceteris paribus*, as mais expostas à mobilidade. Esta observação ilustra, sem dúvida, o fato de que a mudança de escola é a ocasião de *mudar de professor*. Se mudar o professor dos filhos é de fato uma preocupação das famílias, pode-se supor que as escolas pequenas se vejam prejudicadas, pois, em geral, dispõem de um número menor de professores do que as escolas médias e grandes. Nas grandes escolas, este fenômeno de “fuga de um professor” também pode ocorrer, mas a existência de diversas classes ou mesmo mais de uma unidade, conferem flexibilidade maior a estas escolas.

Em quarto lugar, como previsto no exercício hipotético-dedutivo da seção 3, a mobilidade escolar mostra ser uma característica central do sistema de ensino na CFB, marcado de longa data pela livre escolha (quase-mercado). Já em 1991, e provavelmente mesmo antes disso, a mobilidade se manifestava de maneira significativa (ex.: rotatividade média superior a 16%). Alguns indicadores apresentados neste estudo nos levam a crer que o fenômeno tenha se amplificado desde então (ex.: rotatividade atinge 20%). Isto posto, este aumento, maior ou menor segundo o indicador observado, não operou uma transformação radical do sistema de ensino – a mobilidade existe em escala relativamente intensa já há muitos anos.

Entretanto, os números obtidos para a CFB são semelhantes, ou até mesmo inferiores, aos de outros países, mesmo daqueles onde não existe nem livre escolha, nem quase-mercado. Isto nos leva a supor que a mobilidade poderia aumentar nos próximos anos, em função da evolução de características externas ao mundo escolar, mas que são catalisadores reconhecidos da mobilidade. Pensamos por exemplo, em um aumento da mobilidade escolar provocado por um aumento da mobilidade residencial, o que poderá ser provocado pela evolução do mercado de trabalho (menos estabilidade, mais mudanças de emprego etc.) ou de modos de vida (divórcios, recomposições de família etc.)

Em quinto lugar, a mobilidade se distribui de maneira razoavelmente desigual entre os municípios (ex.: urbanos ou rurais), as escolas (ex.: grandes, pequenas ou médias) e os tipos de alunos (ex.: defasados ou não). Os resultados comprovam fartamente que a mobilidade não é um fenômeno que atinge igualmente a todos os atores escolares da mesma maneira e com a mesma intensidade. Lembremos, especialmente, que mais de 8% das escolas não são afetadas pela mobilidade de saída de alunos; enquanto mais de

10% delas conhecem uma mobilidade de entrada nula. A análise multivariada revela ainda que as primeiras têm uma forte probabilidade de corresponderem às segundas.

O sexto ponto que gostaríamos de destacar é que o ideal de uma pedagogia concebida em ciclos de ensino pressupõe uma estabilidade que não existia no sistema em 1991 e que não existe hoje em dia (talvez seja até menor atualmente). Este ideal se choca com uma realidade relativamente instável, quando levamos em conta as médias encontradas. Mas estas médias escondem situações de forte instabilidade para certos tipos de alunos (reprovados, defasados, cujas famílias mudaram de residência etc.) e para certos tipos de estabelecimentos escolares (as que concentram alunos defasados, as de dimensões reduzidas etc.). Esta constatação põe em cheque, ou o modelo pedagógico em vigor, dependente de uma estabilidade inexistente, ou então o próprio princípio da livre escolha escolar.

A sétimo e última constatação que enfatizaremos diz respeito à *natureza* diferente das variáveis correlacionadas à mobilidade. São ligadas a características: (i) dos alunos: defasagem, por exemplo, (ii) das escolas: o tamanho das escolas, (iii) de eventos extra-escolares: mudanças de município de residência, e (iv) um evento-chave: a reprovação.

Algumas destas variáveis são, portanto, determinadas dentro do universo escolar, enquanto outras remetem a fenômenos que podemos situar fora do campo de ação das políticas escolares. Dada a impossibilidade de agir sobre variáveis não-escolares determinantes da mobilidade, como, por exemplo, as mudanças de domicílio, os decisores políticos encarregados do ensino se interessarão mais, em princípio, pelas *variáveis escolares*, especialmente as que se relacionam com o modo de funcionamento (como o tamanho das escolas) ou com as práticas do sistema (como o recurso à reprovação)²³.

Vale a pena agregar pequenas escolas em estabelecimentos maiores a fim de reduzir a mobilidade? Deve-se limitar ainda mais a frequência com que se pratica a reprovação – que, apesar de ser francamente desestimulada pela administração central e só ser permitida uma vez a cada dois anos, atingiu 6,5% dos alunos em 2000-2001 – em nome do fato que a reprovação é uma fonte de incremento da mobilidade entre os alunos? Quais são as implicações decorrentes da constatação de que algumas escolas praticamente não são atingidas pela mobilidade escolar enquanto, em outras, o fenômeno é tão desenvolvido que, provavelmente, nenhum aluno permanecerá na escola durante toda a escola primária?

²³ A defasagem não é mais do que uma variável de estoque alimentada por sua correspondente em termos de fluxo: a reprovação. Por essa razão, mais simples do que intervir politicamente sobre a defasagem, é intervir sobre a reprovação, proibindo sua prática ou, o que é mais sensato, informando as escolas de seus efeitos nocivos, ou procurando inibi-la por meio de mecanismos de persuasão ou de incentivos bem desenhados.

Considerações finais

O que devemos reter de essencial, ao termo desta análise econômico-quantitativa da mobilidade na escola primária? Que lições nos proporciona esta pesquisa no plano da compreensão do fenômeno?

Mostrou-se aqui que a mobilidade escolar existe, indubitavelmente. Choca-se contra o ideal de uma pedagogia concebida em ciclos de ensino; atinge mais fortemente certos tipos de alunos, em determinados momentos de sua escolaridade (sobretudo entre a 2ª e 3ª séries); atinge com maior intensidade algumas categorias de escolas.

Todas estas constatações poderiam nos conduzir, de maneira lógica, a afirmar que a mobilidade na escola primária é um problema. Mas não estamos em condição de demonstrar que a mobilidade seja mais “custosa” do que “benéfica”, seja para os alunos móveis (ou extremamente móveis, os “nômades”), seja para parte ou para todo o sistema escolar. Podemos ter certeza de que um aluno reprovado que mude de escola terá mais “sucesso escolar” do que outro ao qual se impusesse que mudasse de escola? O que sabemos das conseqüências, em termos de desempenho escolar ou de outras naturezas, para os alunos (imóveis) matriculados em escolas que recebem grandes quantidades de alunos novos no ensino primário?

Para sermos francos, nada, pois não dispomos de informações que nos permitam comparar conhecimentos e habilidades adquiridos por alunos móveis e imóveis. Referindo-nos a estudos internacionais que examinaram esta questão, as conclusões são ambíguas²⁴. O estudo britânico sugere que a mobilidade seja praticada mais intensamente por alunos em dificuldade, geralmente com perfil sócio-econômico desfavorecido. A pesquisa indica, sobretudo, que o desempenho escolar é inferior entre os alunos imóveis. Mas a pesquisa norte-americana mostra que boa parte destas performances inferiores desaparece quando se controla a regressão para algumas características que diferenciam os indivíduos móveis dos imóveis. Os primeiros apresentam, em geral, grandes dificuldades extra-escolares, sobretudo familiares (divórcios, por exemplo), do que os segundos. A conclusão é que, com freqüência, se atribui à mobilidade efeitos que têm origem em outros fatores.

Mas vamos supor, por um instante, que a mobilidade – ao menos uma parte dela – seja, de fato, globalmente problemática. Pensemos, por exemplo, na mobilidade de alunos reprovados ou que carregam o fardo da defasagem idade-série, ou nos alunos e professores que freqüentam estabelecimentos em que tanto as taxas de entrada como de saída são elevadas. Estes agentes têm de suportar as conseqüências, no âmbito relacional ou pedagógico, de um ambiente demasiado instável. A hipótese de uma dimensão problemática da mobilidade escolar decorre também do fato de que a mobilidade parece contribuir – ainda que parcialmente – para a segregação característica do sistema. Se aceitarmos o argumento de que a mobilidade impõe uma

²⁴ Respectivamente: Dobson et al. (1999) e Hanushek et al. (2001).

série de problemas às escolas, às famílias e, mais amplamente, aos decisores em busca de equidade escolar, caberá então estudar as alternativas de ações políticas viáveis em um contexto deste tipo. Mas esta é uma outra questão, suficientemente complexa para merecer um estudo próprio, e que excede, portanto, o escopo deste texto.

Referências bibliográficas

- AKERLOF, George A.; KRANTON, Rachel E. Identities and schooling: some lessons for the economics of education. **Journal of Economic Literature**, v.40, n.4, p.1167-1201, 2002.
- BEINE, Michel; DOCQUIER, Frédéric (eds.). **Croissance et convergence économiques des régions: théorie, faits et déterminants**. Bruxelas: De Boeck, 2002.
- CFB, Communauté Française de Belgique. **L'enseignement en chiffres: 1998-1999**. Bruxelas : Service des Statistiques, 1999.
- CFB, Communauté Française de Belgique. **L'enseignement en chiffres: 1999-2000**. Bruxelas: Service des Statistiques, 2000.
- DELVAUX, Bernard; VANDENBERGHE, Vincent. **Radioscopie de l'enseignement en Communauté française de Belgique**. Rapport au Ministre de l'Education. Bruxelas : Communauté française de Belgique, 1992.
- DOBSON, Janet; HENTHORNE, Kirsty. **Pupil mobility in schools: interim report**. Migration Research Unit, Department of Geography, University College London. Research Report RR168, Reino Unido: Department for Education and Employment (DFEE), 1999.
- GRISAY, Aletta; LAFONTAINE, Dominique. Le changement d'école: fausse solution, vrai piège, **mimeo**. Bélgica, Université de Liège: 1992.
- HANUSHEK, Eric et al. Disruption versus tiebout improvement: the costs and benefits of switching schools. **Working Paper n° 8476**. National Bureau of Economic Research, 2001.
- HAYT, Franz; GALLOY, Denise. **La Belgique : des tribus gauloises à l'Etat fédéral**. 2ª edição. Bruxelas: De Boeck, 1997.
- HOXBY, Carolina M. Does Competition between public schools benefit students and taxpayers?. **American Economic Review**, v.90, n.5, p.1239-1285, 2000.
- INS, Institut National de Statistiques, **Chiffres-clés 2000: aperçu statistique de la Belgique**. Ministère des Affaires Economiques, 2000. Disponível em : <http://www.statbel.fgov.be/>.
- INSPECTION (générale de l'enseignement préscolaire et primaire), **Evaluation de l'institution scolaire 1993-1994**. Bruxelas: Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation, 1994.
- INSPECTION (générale de l'enseignement préscolaire et primaire), **Rapport sur la situation de l'enseignement fondamental 1994-1995**. Bruxelas: Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation, 1995.

- LEÓN, Fernanda Leite Lopez de; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v.32, n.3, p.417-451, 2002.
- MABILLE, Xavier. **Histoire politique de la Belgique : facteurs et acteurs de changement**. 4ª edição, acrescida de posfácio. Bruxelas: CRISP, 2000.
- OCDE. **PISA 2000. Technical report**, 2001. Disponível em: <www.pisa.oecd.org>.
- ONEM, Office National de l'Emploi. <http://www.onem.fgov.be>, 2002.
- PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. <http://www.undp.org/hdro/>, 2001.
- VANDENBERGHE, Vincent. **Functioning and Regulation of Educational Quasi-Markets**, 1996, Tese de doutoramento, n. 283, Departamento de Economia, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Bélgica.
- _____ L'enseignement en Communauté française de Belgique: un quasi-marché. **Reflets et perspectives de la vie économique**, v.37, n.1, p.65-75. Bruxelas, 1998.
- _____ Leaving teaching in french-speaking community of Belgium: a duration analysis. **Education Economics**, v.8, n.3, p.221-39, 2000.