

Grupo de pessoal	Carreira	Categoria	Dotação	Observações
Técnico-profissional (nível 3)	Técnico-profissional de turismo	Técnico auxiliar especialista	3	(a)
		Técnico auxiliar principal		
	Técnico auxiliar de 1.ª classe			
	Técnico auxiliar de 2.ª classe			
	Técnico-profissional de turismo (inspeção).	Técnico auxiliar especialista	1	(a)
		Técnico auxiliar principal		
		Técnico auxiliar de 1.ª classe		
		Técnico auxiliar de 2.ª classe		
Administrativo	Tesoureiro	Tesoureiro principal	1	(a)
		Tesoureiro de 1.ª classe		
		Tesoureiro de 2.ª classe		
		Tesoureiro de 3.ª classe		
	Oficial administrativo	Oficial principal	4	(a)
		Primeiro-oficial		
		Segundo-oficial		
		Terceiro-oficial		
Auxiliar	Motorista de ligeiros		1	
	Fiel de armazém		1	
	Auxiliar técnico de turismo		4	
	Auxiliar administrativo		1	
	Auxiliar dos serviços gerais		1	

(a) Em dotação global.
(b) Em comissão de serviço.

Aprovado na Comissão Regional de Turismo do Oeste em 23-12-93.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Democratização e qualidade de ensino — Contributos para a análise da situação

Parecer n.º 3/93 — do Conselho Nacional de Educação. —
Preâmbulo. — No uso da competência que lhe é conferida pela Lei n.º 31/87, de 9-7, nos termos regimentais, e por iniciativa própria, após a apreciação do projecto de parecer elaborado pela conselheira relatora Prof.ª Doutora Ana Benavente, o Conselho Nacional de Educação, em sua reunião plenária de 3-11-93, deliberou aprovar, por unanimidade, o referido projecto, emitindo, assim, o seguinte parecer:

I — Introdução:

- 1 — A democratização do ensino na Lei de Bases do Sistema Educativo;
- 2 — Objectivos do parecer;
- 3 — Fontes utilizadas.

II — Definir conceitos e situá-los na história:

- 1 — Democratização do ensino. Do crescimento de efectivos aos resultados da aprendizagem;
- 2 — Qualidade do ensino. Qualidade e democratização;
- 3 — A democratização do ensino em Portugal.

III — Fontes de informação e dados disponíveis sobre democratização e qualidade de ensino:

- 1 — Democratização do ensino — a difícil leitura das estatísticas nacionais;
- 2 — Alguns dados que permitem questionar, indirectamente, a democratização do ensino;
- 3 — A qualidade do ensino — alguns dados e projectos em curso.

IV — Conclusões e recomendações.

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86)

ARTIGO 2.º

Princípios gerais

1 — Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.

2 — É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

3 — No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar com tolerância para as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:

- a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;
- b) O ensino público não será confessional;
- c) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

4 — O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5 — A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Introdução

1 — A democratização do ensino constitui um princípio consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo, cabendo ao Estado uma «especial responsabilidade» neste campo (artigo 2.º, n.º 2).

Portugal vive simultaneamente diferentes campos educativos que corresponderam, na maioria dos países desenvolvidos, a distintas fases históricas.

As taxas de escolarização no ensino básico e obrigatório de nove anos estão em crescimento e não atingem ainda 100 %, o ensino secundário e o ensino superior conhecem também aumentos de efectivos. A esta «crise» de crescimento (com os seus problemas de qualidade dos edifícios, de sobrelotação, de carência de recursos técnicos e pedagógicos, de professores profissionalizados) sobrepõe-se já uma «crise de envelhe-

cimento» que exige adaptações de estruturas, de conteúdos, de meios e de linguagens, de modos de organização e das práticas de ensinar e de aprender.

O desfazamento da escola em relação às necessidades de uma sociedade em acelerada mudança e, ao mesmo tempo, os pedidos cada vez mais numerosos e exigentes que diversas instâncias sociais formulam ao sistema de ensino (transmitir saberes básicos, assegurar a formação integral do cidadão, articular o ensino com a vida activa, promover a democratização, seleccionar elites, garantir a continuidade dos currículos escolares, etc.) tornam a situação actual do sistema educativo difícil e contraditória.

Poder-se-á dizer que assistimos a um período caracterizado por objectivos de «mais escola para mais alunos» e, simultaneamente, de objectivos da «melhor escola para melhor aprendizagem».

Com efeito, quanto mais democráticas são as sociedades, tanto mais procuram assegurar «mais e melhor escola», conscientes da importância deste objectivo para que se viva cada vez mais em «mais e melhor democracia».

2 — A democratização do ensino e a qualidade, apesar de serem muitas vezes referidos nos discursos sobre educação, são temas de difícil abordagem entre nós. A razão dessa dificuldade prende-se com a produção estatística nacional. Só a partir dos anos 90 os boletins de matrícula dos alunos e formandos contemplam dados como o «grupo sócio-profissional» dos pais e respectivo grau de instrução.

A aglomeração de dados, os desfazamentos entre critérios de uma publicação para a outra, os desencontros entre dados publicados dificultam o conhecimento rigoroso da realidade. Tal conhecimento exige, naturalmente, estudos aprofundados, quer a partir de dados eventualmente existentes quer na procura de novos dados, que ultrapassem o âmbito de um parecer.

Importa referir desde já que «democratização» e «qualidade» de ensino são conceitos diferentes, com histórias, sentidos e consequências muito distintas; nem são equivalentes nem (forçosamente) complementares, embora se possam articular em políticas e práticas educativas.

Estê parecer não abordará razões, causas ou explicações da eventual maior ou menor democratização do ensino, nem identificará alternativas possíveis, limitando-se aos seguintes objectivos:

- Definir o conceito de democratização e o conceito de qualidade e situá-los na evolução dos sistemas de ensino;
- Apresentar dados estatísticos publicados, assim como estudos em curso, cuja análise pode interessar o estudo da democratização do ensino e a qualidade (com desigual incidência nos graus de ensino);
- Formular algumas conclusões a partir dos «sinais» que os dados conhecidos permitem identificar;
- Propor interrogações sobre temas educativos que importará estudar para conhecer a realidade nacional quanto à democratização e qualidade de ensino.

3 — Para a elaboração deste parecer utilizámos as seguintes fontes:

- Publicações recentes do Gabinete de Estudos e Planeamento;
- Publicações internacionais;
- Estatísticas de educação do Instituto Nacional de Estatística;
- Dados provisórios dos censos 91;
- Publicações (obras-síntese, actas de congressos e de encontros) em Ciências de Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, da responsabilidade de diversas instituições e associações científicas;
- Encontros com investigadores de diversos serviços oficiais e de instituições universitárias com trabalhos em curso sobre democratização e ou qualidade de ensino;
- Dados apresentados em seminários e encontros sobre o Sistema Educativo Português.

A realização de uma sessão de trabalho com membros do Conselho Nacional de Educação permitiu debater e enriquecer o texto com novos dados e interrogações.

II

Definir os conceitos e situá-los na História

1 — *Democratização do ensino.* — A escola foi, na nossa história recente, investida de objectivos consentâneos com a ideia de *igualdade, de justiça e de liberdade*. Estas ideias são criações históricas e são ex-

tremamente improváveis mas não deixam de animar as lutas sociais e políticas nos últimos séculos (C. Castoriadis, 1986).

Uma tal sociedade é inconcebível sem indivíduos autónomos, pelo que a «igualdade de direitos, igualdade de oportunidades e igualdade de condições» fazem parte de desafios da instituição de uma tal sociedade. Mas em que consiste a igualdade?

Dar a todos a *mesma coisa* (igualdade aritmética) ou dar a cada um *em função de*, em proporção de (igualdade geométrica)? Quais são os critérios? É claro que o primeiro tipo de igualdade se manifesta, por exemplo, no direito de voto enquanto o segundo tipo está presente na educação. E não havendo nenhuma «instituição da sociedade» em que estas questões se resolvam por artes mágicas (C. Castoriadis, 1986) é compreensível que as *desigualdades* constituam um tema central de investigação e de acção na instituição educativa e escolar.

A escola conheceu, nos anos 50 e 60 nos países industrializados, uma «idade de ouro» que levou a grandes investimentos educativos (do «capital humano» à reserva de talentos»).

A forte crença no papel da escola como factor de progresso e de democratização confundiu a expansão da escolaridade e o alargamento da base social de recrutamento dos alunos com «igualdade de oportunidades». As importantes análises de dados estatísticos sobre as populações escolares e os grandes inquéritos de que os mais marcantes foram, sem dúvida, o Relatório Coleman (1966) nos EUA, com os trabalhos subsequentes de Ch. Jencks (1972), os Relatórios Newsom (1963) e Plowden (1967) em Inglaterra e o inquérito do INED, conduzido por A. Girard e H. Bastide (1963) em França, vieram, com tónicas diversas, desfazer as esperanças dos reformadores, revelando a importância das desigualdades sociais na educação.

A partir de então, surgiram um pouco por todo o mundo industrializado investigações sublinhando a importância das dimensões culturais da educação familiar e dos códigos sócio-linguísticos para as desigualdades sociais na educação, assim como a importância de mecanismos operantes na própria instituição escolar (estruturas, práticas de ensino, relação professor-aluno, etc.). Para além dos já citados, são trabalhos marcantes nos anos 70 os de T. Húsen (1972), P. Bourdieu e J. Cl. Passeron (1970), R. Boudon (1973), B. Bernstein (1975), G. Bowles e H. Gintis (1976), em perspectivas teóricas muito diferentes, da «reserva de talentos» (T. Húsen) à sociologia crítica (P. Bourdieu e J. Cl. Passeron; B. Bernstein, G. Bowles e H. Gintis) e ao modelo sistémico e agregacionista de R. Boudon.

Inicialmente centrada na questão das desigualdades de *acesso* aos estudos, a temática vai-se deslocando para as desigualdades de *sucesso*.

Em traços gerais, pode dizer-se que, dos estudos iniciais conduzidos em diversos países (EUA, Inglaterra e França, nomeadamente) a partir dos anos 50 e 60 que *constaram* a existência de desigualdades sociais face à escola, se caminhou para a *análise dos mecanismos* produtores das desigualdades, em particular nos processos estruturados e vividos na própria instituição escolar.

Do ponto de vista das *políticas* educativas, a constatação das desigualdades levou a ciclos de reformas escolares em nome da igualdade e da justiça e as medidas foram (e são), em geral, de três tipos: medidas financeiras (bolsas de estudo, transportes, apoios materiais, cantinas) e de descentralização dos estabelecimentos escolares, equipamentos de zonas desfavorecidas, etc.; medidas centradas nas estruturas escolares, procurando adiar os momentos de selecção, flexibilizar estruturas, criar maior mobilidade interna, etc., e medidas pedagógicas de «compensação dos handicaps sócio-culturais» através de meios tais como «desenvolvimento da escolaridade pré-obrigatória, pedagogia de apoio, assistência individualizada aos alunos, tentativas de diferenciação do ensino, programas de estimulação ou de compensação» (P. Perrenoud, 1978: 165-166).

Importantes programas de educação compensatória (tais como Head Start, 1965, EUA) procuram apoiar o desenvolvimento das crianças enquanto o estabelecimento de áreas de educação prioritárias (Grã-Bretanha, a partir de 1965) e de zonas de educação prioritária (França, a partir de 1981) procuram reforçar a acção educativa e escolar em zonas em desvantagem económica, social e cultura. O fracasso das políticas igualitárias centradas na compensação individual ou em reforços da vida escolar deve-se aos erros de diagnóstico (o conceito de «handicap sócio-cultural») mas estas políticas vieram chamar a atenção para a necessidade de transformar o próprio sistema educativo (e o sistema social) se se pretenderem concretizar objectivos de igualdade de oportunidades.

Se a democratização do ensino se equaciona hoje em termos muito distintos do que aconteceu há 20 ou 30 anos, é preciso reconhecer que se assistiu a um indiscutível efeito de «compensação relativa» das desvantagens sociais a nível de massas. O prolongamento da escolaridade e

as políticas de democratização elevaram o nível de educação e de formação e «permitiram que um maior número de crianças de origens modestas prosseguissem os seus estudos» (G. Courtois, 1989) mesmo se estamos longe de encontrar, em todos os níveis de ensino, uma estrutura social equivalente à da sociedade. Se durante muitos anos se confundiu democratização com o desenvolvimento da escolarização (*democratização do acesso*), sabe-se hoje que a democratização exige atenção aos percursos (e estruturas) e aos resultados (conteúdos, pedagogias, avaliação, certificações) (*democratização do sucesso*). Afirma V. Isambert-Jamati (1986) que, em 1945, a questão central consistia em eliminar as barreiras que impediam o acesso dos alunos dos meios populares aos níveis de ensino pós-obrigatórios, mas, 20 anos depois, a questão central deslocou-se para o insucesso escolar socialmente diferenciado desde a escola primária; hoje em dia confrontamo-nos com novas e subtis hierarquias (P. Bourdieu, 1992).

Não se pode pensar numa democratização da sociedade através da escola e é evidente que, como afirmou Ch. Jencks (1972) há 20 anos, nenhuma estratégia única poderá eliminar as desigualdades; enquanto as políticas públicas não contribuírem para uma maior igualdade económica e se procurar proceder por «manipulações engenhosas de instituições marginais como as escolas» (Ch. Jencks, idem) o progresso não será muito grande. Mas também é verdade que a qualidade da educação vai de par com a democratização das sociedades.

Diversos autores atribuem ao saber e à informação um papel central na transição da sociedade industrial à sociedade pós-industrial e a formação aparece como um factor estratégico nas recomposições económicas, sociais e culturais da actualidade.

Após um período áureo em que se acreditou nas potencialidades transformadoras da escola e, face ao «falhanço» das políticas igualitárias, passou-se a um período bastante pessimista. O carácter selectivo da escola e a produção de exclusão são reconhecidos como um problema sem solução «à vista» no quadro das políticas actuais.

Afirma a OCDE, em 1985, que «o ensino deve desenvolver as diversas competências exigidas pelas economias modernas; mas, por isso mesmo, constitui um poderoso meio de selecção social que, contrariamente ao objectivo pretendido de uma maior igualdade social, se arrisca na realidade a reforçar essa desigualdade».

Com efeito, nos anos 90, reconhece-se que o meio social dos alunos continua ser determinante no seu sucesso escolar. Mas em 20 ou 30 anos o contexto mudou consideravelmente e ainda a OCDE (1985) afirma: «Fazer com que a possibilidade de seguir bons cursos e obter empregos interessantes e bem remunerados seja cada vez mais equitativamente repartida, continua a ser um objectivo importante. Mas, no momento em que o desemprego alastra, torna-se indispensável fazer incidir os esforços sobre a outra extremidade do espectro: velar para que os mais desfavorecidos não fiquem pelo caminho e figurem nas prioridades máximas do programa de governo.»

Reconhecendo que os alunos que vêm dos meios desfavorecidos têm todas as hipóteses de, no fim de um percurso duro e cheio de sacrifícios, obterem apenas um diploma desvalorizado, P. Bourdieu e P. Champagné consideram que a exclusão é talvez hoje mais pesada porque os alunos têm mais hipóteses mas «a escola, terra prometida, recua à medida que se avança, tal como o horizonte» (1992:72).

A diversidade e a subtilidade de mecanismos de produção de desigualdades na escola e a sua natureza muitas vezes oculta (nas atitudes, na comunicação, na avaliação, nas críticas e estímulos formais e informais, nos conteúdos escolares e nos modos de trabalho) tem sido posta em evidência tanto por sociólogos como por pedagogos, psicólogos e antropólogos. Qualquer que seja o nível de análise e a abordagem disciplinar (das hierarquias entre fileiras escolares aos comportamentos quotidianos de adesão, resistência ou renúncia) pode concluir-se que as *desigualdades* sociais na escola, tanto no acesso como nos percursos e nos resultados são uma realidade incontornável.

Estas desigualdades são tanto mais fortes quanto se combinam com desigualdades *regionais* e *locais*. Nos EUA, em Inglaterra, França ou Portugal, é evidente que existem discriminações geográficas «ligadas à história económica e política das regiões, mergulhando profundamente as suas raízes nas desigualdades de desenvolvimento local» (G. Courtois, 1989).

As assimetrias regionais têm vindo a influenciar a descentralização do sistema educativo (nos países de mais forte tradição centralizadora, como a França) à imagem do que acontecia nos países de tradição anglo-saxónica.

Em França, passou-se de um período em que o Estado era o garante de um ideal — a igualdade de oportunidades, através da escola única, para um período marcado por uma «concepção pragmática que espera que os professores e as colectividades territoriais reajustem, caso a caso, os defeitos mais agudos do sistema, [...]» (J. L. Dérouet, 1992:275).

Mas este apelo ao «local» parece trazer novas interrogações quanto às igualdades e desigualdades. Por um lado, porque numerosos trabalhos realizados em países de tradição «local» puseram em evidência, por exemplo, as hierarquias entre estabelecimentos escolares, os seus estatutos diferentes, a existência de escolas «ricas» e escolas «pobres», as fileiras e a sua distinção social. Por outro lado porque, para além do debate sobre a importância decisiva (ou relativa) do meio social e a importância relativa (ou irrelevante) dos factores escolares, a conclusão é que a própria escola constitui uma instância selectiva e geradora de desigualdades, seja a sua gestão centralizada ou descentralizada, J. L. Dérouet (1992) afirma que o movimento para a descentralização da escola levanta a questão da pertinência dos objectivos de justiça e igualdade, sublinhando duas propostas possíveis:

- 1) Voltar à função de integração social privilegiada antes da 1.ª Guerra Mundial, deixando de lado a questão das hierarquias e considerando que «a injustiça é mais a exclusão que a desigualdade»;
- 2) Abandonar as referências gerais e privilegiar os «ajustes» locais que podem assumir as formas mais «cruas» de adaptação aos mercados ou de solidariedades comunitárias diversas, ao sabor dos equilíbrios políticos sociais.

São assim interrogadas a definição de justiça, de igualdade e as funções da escola.

Sendo o perigo de reforço das exclusões inerentes à própria estrutura das sociedades actuais, a questão da *igualdade* liga-se hoje à da *qualidade* e *eficácia* não apenas; dos diplomas mas do acesso ao conhecimento.

Com efeito, a democratização do ensino não pode ignorar os saberes e conhecimentos, para além dos títulos escolares. O iletrismo (incapacidade total ou parcial de ler ou escrever, porque nunca se utilizou o que se aprendeu, seja porque as aprendizagens foram deficientes) (POUR, 1989, Hutmacher, 1992) aparece nos últimos anos como um problema grave nas sociedades desenvolvidas, tanto na Europa como nos EUA. O iletrismo liga-se a novas formas de exclusão social (POUR, 1989) e à «nova desigualdade cultural» (R. Flecha, 1990). Verifica-se, com efeito, que o fracasso das aprendizagens escolares para muitos alunos assim como modos de vida e práticas sociais que têm pouco a ver com os modelos escolares dominantes, levam a que um elevado número de cidadãos se vejam «encerrados» em círculos de desigualdades. As deficiências de educação básica não parecem constituir um facto do passado mas subsistem e agudizam-se até com o aumento da escolaridade. O acesso à formação, ao trabalho, a própria participação social exigem níveis mínimos sem os quais a vida se transforma numa «corrida de obstáculos» difíceis de transpor.

R. Girod (1991) interessou-se pelos saberes reais dos cidadãos em vários países (Estados Unidos da América, Suíça, 12 países da Comunidade Europeia) e pelo uso que deles fazem. As suas conclusões não são muito optimistas, considerando que o nível geral de conhecimento é baixo para uma parte importante da população e que persistem bolsas de iletrismo; a estagnação dos conhecimentos políticos e noções de ordem científica muito medíocres completam o quadro negativo; no entanto, há alguma melhoria em dimensões do quociente intelectual (medida mais que polémica), aumentou o conhecimento da língua inglesa e desenvolveram-se as competências no âmbito da informática. Deste balanço retira o autor a necessidade de interrogar a formação dos cidadãos e a «rentabilidade» da escola nessa formação.

Aliás, a *qualidade* da formação escolar tem sido um tema forte nos últimos anos; a massificação do ensino trouxe o temor da «baixa de nível» e as investigações e testemunhos têm-se sucedido, quer para alertar para os «riscos» que correm as nações ou para o «massacre» do ensino (A Nation at Risk, 1983, J. C. Milner, 1984) quer, ao contrário, para o facto que *le niveau monte* (Ch. Baudelot, R. Establet, 1991). A questão dos saberes está no centro das preocupações educativas nas sociedades democráticas, pois «como não está submetido aos constrangimentos da raridade, visto que quando alguém adquire um conhecimento não priva ninguém desse conhecimento, o saber devia estar entre os bens melhor

partilhados, pelo menos nas sociedades desenvolvidas, em que abundam as possibilidades de aprender» (R. Girod, 1991:9). E pode afirmar-se que em termos relativos, a ausência de formação tem, na sociedade actual, consequências mais graves do que há 20 ou 30 anos.

O objectivo não pode continuar a ser o de «democratizar os estudos» pois sabe-se hoje que tal concepção não fez avançar a justiça social. O que é preciso visar é a democratização do acesso e da apropriação do conhecimento desde a escola primária pois, como reconhece a OCDE (1991) agrava-se o fosso entre os trabalhadores que desde o final dos anos 70 têm dificuldades em se integrar no mercado de trabalho e o resto da população activa; ora o que dificulta o acesso destes trabalhadores à formação permanente é a falta de conhecimento de base, a fragilidade da sua escolaridade inicial e a falta de confiança nas suas capacidades para aprender (R. Flecha, 1990; W. Hutmacher, 1992).

Do ponto de vista da democratização do ensino, trata-se hoje de assegurar aprendizagens reais e não apenas tempo de escolaridade; a democracia exige qualidade.

2 — *Qualidade de ensino*. — «A preocupação suscitada pela qualidade do ensino dispensada nas escolas figura actualmente na primeira fila das prioridades em todos os países da OCDE e aí permanecerá, provavelmente, num futuro previsível», afirma-se na publicação da OCDE *As Escolas e a Qualidade* (1989-1992). Afirma-se seguidamente que a qualidade não depende de «uma única operação» pois engloba todos os aspectos do ensino e que a interpretação de qualidade é diversa de país para país.

A preocupação actual com a qualidade deve-se a várias razões: um certo pessimismo quanto aos efeitos do crescimento da escolarização, a necessidade de estabelecer um balanço face ao exame crítico do público, a dificuldade que as reformas educativas têm encontrado na transformação das práticas pedagógicas, a concorrência internacional no confronto de resultados escolares, a necessidade de mão-de-obra qualificada, entre outras razões.

Quanto à definição de qualidade, a publicação da OCDE que temos vindo a referir afirma que existem diferentes significações simultaneamente descritivas e normativas. Com efeito, as definições da qualidade dependem estreitamente dos objectivos do ensino e das prioridades definidas. Recursos, processos e resultados podem ser considerados de modos distintos. E que resultados?

Especificamente cognitivos ou também de natureza social, estética, moral?

E a que grupos de alunos se dirige prioritariamente a qualidade? Aos bons alunos, aos mais fracos ou a *todos*? Sendo esta última hipótese a que mais consensos reúne, importa questionar a relação entre qualidade e igualdade.

«Em que medida os sistemas escolares actuais respondem às exigências formuladas pelos diferentes grupos sociais e culturais?», pergunta a OCDE?

Como conseguir uma qualidade que não se limite a aproveitar mais aos que mais têm, sabem e podem, aos que, pela sua bagagem inicial, pelos códigos de que dispõem, pelo contexto em que vivem e pelos instrumentos que mais facilmente adquirem, sempre aproveitam melhor as melhores possibilidades?

Se a democratização do ensino não dispensa a qualidade, esta só influencia a democratização se for promovida através de políticas estruturais e pedagógicas que contemplem a diversidade de contextos e as diversas necessidades dos públicos escolares. A qualidade só contribui para a democratização se for articulada com prioridades de correcção de assimetrias e compensação de desigualdades. Tais prioridades exigem políticas deliberadas, de natureza social, material e pedagógica.

Quanto ao conceito de eficácia que frequentemente se associa à qualidade, tanto pode consistir nas relações entre «recursos» e «resultados» (perspectiva economicista) como «na capacidade de diminuir as desigualdades entre alunos e de oferecer maiores oportunidades de aprendizagem de forma diferenciada [...] (perspectiva sociológica)» (M. C. Clímaco 1992:19).

Enquanto o conceito de democratização do ensino tem privilegiado, a nível analítico, o sistema de ensino e seus resultados, os conceitos de qualidade e de eficácia têm privilegiado o estabelecimento escolar. Mas a análise dos mecanismos produtores de desigualdades e a construção de alternativas para uma efectiva diferenciação do ensino, que considere as diferenças e delas parta para, por caminhos distintos, permitir a cons-

trução de saberes equivalentes, têm articulado o estudo e a intervenção com políticas locais e centrais facilitadoras de novas práticas e de novos modos de organização pedagógica.

3 — *A democratização do ensino em Portugal*. — Portugal teve uma história política, económica e social distinta da maior parte dos países europeus.

Os temas de estudo que a partida 2.ª Guerra Mundial e, em particular, a partir dos anos 60, se multiplicaram sobre a escola e as desigualdades sociais não tiveram aqui o mesmo desenvolvimento. Até aos anos 70, só a História da Educação e ainda com limites temáticos marcou presença no país (R. Grácio, 1988), de par com algum desenvolvimento do pensamento pedagógico.

Após decénios de um Estado Novo desconfiado em relação ao saber e ao progresso e empenhado em controjar uma escolaridade obrigatória curta e selectiva, o final da década de 60 marca as primeiras tentativas de romper o isolamento internacional de Portugal e de aumentar, «com cautelas» o grau de escolaridade das «massas» acompanhando algumas alterações económicas marcadas pelo desenvolvimento, também ele cauteloso, da indústria e dos serviços.

Os primeiros estudos sobre as desigualdades surgem no Gabinete de Investigações Sociais e centram-se, em particular, na Universidade (A. Sedas Nunes, 1970).

Também R. Grácio (1968), a partir de Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian e E. Planchard (1966), a partir do Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos da Universidade de Coimbra publicam estudos de natureza distinta reflectindo preocupações com a estrutura educativa, a sua evolução e a democratização do ensino que «não deve confundir-se com a sua generalização, ou reduzir-se a ela» (R. Grácio, 1968-1975:17).

Em 1964, a escolaridade obrigatória é prolongada de 4 para 6 anos (para as crianças que nesse ano se matriculam na 1.ª classe) e a Reforma Veiga Simão veio, a partir de 1970, lançar bases para uma escolaridade obrigatória consolidada numa perspectiva «moderna e humanista».

Fala-se então de «democratização do ensino» e da necessária «batalha da educação» para aumentar o nível educacional dos portugueses. O curso dos acontecimentos educativos que a Lei n.º 5/73 (Reforma Veiga Simão) procurava orientar foi alterado pelo 25 de Abril de 1974.

A partir de então multiplicam-se os estudos em educação; os temas são muito diversos e centram-se nas políticas, nos professores, nas desigualdades, na reprodução cultural e nos processos de mudança, para referir apenas alguns desses temas.

A temática das desigualdades centradas sobretudo no insucesso escolar, surge desde os anos 70, com incidência em vários graus de ensino: liceu e escola técnica (V. Ângelo, 1975), ensino primário (S. Grácio e S. Miranda, 1977), ensino secundário (E. Cruzeiro, M. L. Marinho, 1976, 1977, 1978).

A década de 80 vê publicados alguns estudos, de dimensão muito variada, sobre o ensino primário (A. Benavente, A. Pinto Correia, 1981) e o ensino secundário (C. Alves Pinto, 1986; J. Formosinho, 1987). Percorrendo publicações dos anos 80 e 90, obras-síntese ou actas de seminários e de congressos (quase todos 1.º congressos, como o de História, de Sociologia, de Ciências da Educação, verifica-se a fraca sonoridade do tema «Democratização do ensino», tanto nas reflexões como nos projectos de investigação divulgados.

As assimetrias regionais, a mobilidade social e a democratização do ensino são por vezes referidas, invocadas, interrogadas mas consistem, quase sem excepção, em leituras de taxas de escolarização ou de taxas de repetência seguidas de reflexões e de conjecturas.

Um texto-síntese de R. Grácio (1985) produz uma reflexão documentada sobre a evolução do sistema de ensino enquadrando-se na própria evolução da sociedade portuguesa: um estudo localizado de um corte real no ensino básico, de 1977-1978 a 1985-1986, constitui trabalho pioneiro com resultados a sugerir o interesse de prosseguir nesta via (M. Fernandes, 1988).

Sobre democratização do ensino, mobilidade social e assimetrias e disparidades regionais, referenciámos alguns textos que poderão (para além dos documentos oficiais), ser incluídos nas fontes para o estudo da democratização e do ensino: Teresa Ambrósio (1981), Rui Grácio (1985, 1986), E. Lemos Pires (1985), C. Alves Pinto (1988), J. Arroiteia (1990, 1991), J. Ferrão, A. Oliveira Neves (1991), Telmo Caria Lapa (1992).

Uma característica comum a todos estes estudos é o seu carácter parcial, o que se deve, por um lado, à inexistência de dados nacionais para o estudo das desigualdades e, por outro lado, à dificuldade de prosseguir linhas de pesquisa numa comunidade científica recente, sem centros de investigação constituídos e com enormes tarefas na formação de professores.

Quanto às políticas, também aqui a nossa história tem sido distinta. Entre nós, nem programas de educação compensatória, nem áreas ou zonas de educação prioritária.

Até 1974, a democratização era sinónimo de aumento de efectivos e de prolongamento da escolaridade (Veiga Simão, 1970). Após 1974, a democratização do ensino figurou em lugar de honra na Constituição da República Portuguesa e atribuiu-se até ao Estado a responsabilidade de «modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora na divisão social do trabalho» (artigo 74.º).

Num balanço realizado primeiro em 1978 e depois em 1984, R. Grácio enumera as transformações da educação quatro anos depois e dez anos depois; alteração de conteúdos de aprendizagem, dignificação do estatuto dos professores, gestão democrática dos estabelecimentos de ensino, formas mais autónomas de aprendizagem pareciam ser, em 1984, elementos capazes de romper o isolamento do sistema de ensino e de o levar a cooperar «[...] na democratização da formação social, procurando alterar a sua função de reprodução e legitimação das desigualdades sociais e regionais» (R. Grácio, 1986:156). O autor identifica medidas de natureza material (suplemento de alimentação, por exemplo) estrutural (implantação da via única do secundário, *curriculum* por fases, por exemplo), e pedagógica (abertura da escola à realidade envolvente, por exemplo), referenciando as três dominantes das políticas de democratização.

Mas 10 anos depois, o balanço é pessimista, pois emergem medidas de política de contenção da procura, de selecção e novas vias de hierarquização. Neste processo «reversivo» é a própria democracia que o autor interroga.

Nos anos 70 e 80, um único ponto reúne o consenso: o centralismo do sistema educativo e a ausência de uma orientação política estável e global (OCDE, 1984).

Sucederam-se projectos e estruturas (centros de apoio pedagógico, unidades de orientação e de apoio educativo, projecto das escolas em zonas degradadas, etc.) que foram desaparecendo sem qualquer avaliação (divulgada, em todo o caso). Em 1987, no quadro de uma Reforma iniciada em 1986 (com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo), é lançado um Programa de emergência para diminuir as repetências no ensino primário. O PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo) definiu bases de intervenção a partir das estatísticas do insucesso, decretou o ritmo do seu decréscimo e desenvolveu, com uma estrutura central de vários Ministérios, medidas de apoio à saúde, à alimentação, ao transporte de crianças e à formação de professores. Medidas pontuais, viveram o tempo do programa e, terminado este (1990-1991) não sobreviveram meios nem estruturas. Com alguns resultados divulgados e sem avaliação sistemática e pública, o PIPSE não trouxe estudos nem investigações, ao contrário do que aconteceu com as políticas compensatórias nos EUA, na Grã-Bretanha ou em França.

A partir de 1991, surge o programa de educação para todos — acesso com sucesso, que se propõe realizar a «mobilização social para a escolarização ano 2000» e assegurar o pleno cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos, a sua estratégia é a de valorizar a escola como comunidade educativa (por oposição à escola como serviço local do Estado). Objectivos e metas muitíssimo ambiciosos (por exemplo, «assegurar até ao ano lectivo de 1993-1994 a generalização do acesso ao 3.º ciclo»; atingir, no ano lectivo 1992-2000, uma taxa de escolarização da população dos 12 anos aos 18 anos, de cerca de 90%), meios limitados e âmbito de intervenção restrito permitem questionar o impacto nacional deste programa.

Não se tendo desenvolvido entre nós programas (e políticas) *contínuas* visando a compensação das desigualdades (e, portanto, a democratização do ensino), mas tão-só programas (e políticas) procurando aumentar os efectivos e as taxas de escolarização na escolaridade obrigatória, e não sendo possível inventariar estudos e investigações sobre tais programas, resta referir as fontes disponíveis para uma leitura da realidade nacional quanto à democratização e qualidade de ensino.

III

Fontes de informação e dados disponíveis sobre democratização e qualidade de ensino

1 — *Democratização do ensino — a difícil leitura das estatísticas nacionais.* — A análise da realidade educativa a partir de dados oficiais confronta-se com dificuldades que têm a ver com a produção estatística nacional. Falta de dados, agrupamentos sem discriminação de indicadores pertinentes, desencontros e rupturas de critérios impossibilitam tanto uma leitura rigorosa da realidade, como comparações entre anos ou períodos sucessivos.

Nas estatísticas de educação — 1992 (dados relativos a 1990-1991) (Instituto Nacional de Estatística), os dados são apresentados por NUTs (Novas Unidades Territoriais), sem especificação por distritos e por concelhos, o que impede qualquer comparação com dados anteriores. As matrículas e aprovações agrupam, em todos os graus de ensino, o ensino oficial, particular e cooperativo, diluindo indicadores e impedindo comparações.

Nas estatísticas de alunos — 1991 (Gabinete de Estudos e Planeamento), apareceram, pela primeira vez na produção estatística nacional, as categorias sócio-profissionais dos pais; apresentam-se 16 categorias; mas nos boletins de matrícula dos alunos para todos os graus de ensino utilizados a partir de 1991-1992, vamos encontrar já não essas 16 categorias, cujo conteúdo parecia corresponder a profissões e grupos socialmente pertinentes (correspondendo a hierarquias reais e facilmente identificáveis) mas sim outras 8 categorias, extremamente imprecisas e globais.

Constitui-se assim uma base do INFORED (Sistema de Informação Estatística para a Educação) para todo o sistema educativo que vai criar problemas de análise sociológica, sem que se explicitem os critérios das alterações ocorridas entre 1991 e os anos posteriores.

Quanto aos dados pré-definitivos do censo de 1991, as categorias referentes ao grau de escolarização dos pais diferem das utilizadas em 1981 e, como não se explicitam os critérios de correspondência, torna-se impraticável qualquer comparação. O nível de ensino da população portuguesa é apresentado como «nível atingido» — ensino básico, ensino secundário, sendo médio/superior (em conjunto); por um lado, *atingir* não significa *completar*; por outro lado, o agrupamento médio/superior refere-se a realidades muito distintas, pelo que impede um conhecimento pertinente do nível de escolaridade da população portuguesa.

Também a publicação Sistema Educativo Português (GEP, 1992), apresenta o nível de habilitações da população activa dos 15 aos 29 anos em quatro categorias: até ao 2.º ciclo do ensino básico, 3.º ciclo do ensino básico, ensino secundário, ensino superior. Aqui, não se refere o ensino médio e a primeira categoria, que diz respeito à mais de 80% da população, cobre realidades muitíssimo distintas (acabar ou não o primeiro ciclo do básico, acabar ou não o segundo ciclo do básico).

A fraca qualidade das estatísticas educativas dificulta o trabalho dos investigadores. Afirmam J. Ferrão e A. O. das Neves, a propósito do abandono escolar: «a informação disponibilizada pela divisão de estatística do GEP-ME, decisiva neste estudo, apresenta lacunas e imprecisões graves, que acarretam a marginalização quase total de diversos municípios por falta de dados relevantes nalguns domínios e sugere a existência de oscilações significativas quanto a critérios de interpretação e preenchimento dos boletins de recolha de informação por parte das escolas» (1991:27).

O Gabinete de Estudos do Ministério da Educação é delegado do Instituto Nacional de Estatística, a partir de 1991-1992, com as respectivas competências para toda a área educativa.

Quem analisa a abundante documentação produzida nos últimos anos, cujos temas se têm vindo a diversificar através de várias séries (série A, Base de Dados, Estatística e Análise Conjuntural; série B, Dinâmica do Sistema Educativo; Série Desenvolvimento dos Sistemas Educativos, Biblioteca de Apoio à Reforma do Sistema Educativo, etc.) apercebe-se de duas características: a fraca colaboração com investigadores portugueses, com raras excepções, e a descontinuidade dos estudos-síntese. É assim que a «Análise das condições de cumprimento — escolaridade obrigatória» cujos dados vão até 1981 não teve continuidade, tal como o estudo referente à «Origem sócio-económica do aluno e o sucesso escolar (1987). O elevado número de publicações não esconde os problemas atrás referidos, embora possa fazer crer que existem condições para um maior rigor, fiabilidade e continuidade. A nova lei orgânica do Ministério da Educação integra o GEP numa divisão financeira e de planeamento. Ver-se-á se tal alteração determina mudanças que rompam, mais uma vez, a tão necessária continuidade de produção estatística.

Acresce às observações precedentes uma dificuldade referente à actualidade dos dados. Embora se tenha vindo a recuperar algum atraso, a maior parte dos dados disponíveis em 1993 referem-se aos anos de 1988-1989 ou, quanto muito, de 1989-1990. Acresce ainda, que a impossibilidade de realizar estudos comprovativos no tempo, torna impraticável qualquer tentativa rigorosa de análise da democratização do ensino.

2.— *Alguns dados que permitem questionar, indirectamente, a democratização do ensino.* — Há vários modos de proceder para questionar a democratização do ensino, mas nenhuma metodologia dispensa as informações sobre a composição social da população escolar (categorias sócio-profissionais articuladas, por vezes, a outros indicadores, tais como o nível de instrução-capital cultural).

Os estudos correntes sobre democratização analisam a representação social das populações nos vários graus de ensino, comparam essa composição social em várias épocas, acompanham percursos escolares de coortes de alunos (naturais ou reconstituídas), analisam a recomposição social de uma sociedade e os efeitos da escola (e dos diplomas) nessa recomposição, comparam taxas de acesso e de sucesso, em vários graus de ensino, por região, relacionando esses indicadores socialmente distribuídos com a composição social da população de cada região; podem também estudar-se grupos determinados (agricultores, quadros médios, operários, etc.), privilegiar um ou outro grau de ensino ou ainda centrar esse estudo numa determinada região geográfica.

O estudo dos indicadores de acesso e de sucesso na escolaridade obrigatória é decisivo, dado que é no 1.º ciclo que se encontra a representação escolar mais próxima da composição social da população (considerando o ensino público, privado e cooperativo).

A partir daí, é possível identificar as distorções que vão ocorrendo. Indicámos, no ponto anterior, alguns estudos mais ou menos localizados que, centrados no insucesso escolar, em taxas de escolarização em vários graus de ensino ou na composição social de determinadas populações escolares, foram revelando a selectividade social do sistema de ensino português.

Esses dados foram recolhidos e analisados em momentos diferentes, com critérios distintos, em espaços diversos. Constituem «sinais» de selectividade social do sistema, sem que deles se possa inferir, de modo actualizado, um diagnóstico rigoroso.

De «sinais» ainda se trata quando, percorrendo as publicações do GEP e de outros organismos oficiais, os dados, ainda que incompletos e parcelares, nos vão revelando a importância das desigualdades sociais e das assimetrias regionais.

A apresentação destes «sinais», considerados relevantes, não tem qualquer carácter exaustivo. Só uma procura sistemática (e laboriosa) de dados recolhidos por vários serviços oficiais poderia dizer-nos «o que há» e qual a validade dos dados para estudos de conjunto.

Tal pesquisa, que se iniciou com este parecer, exige tempo e recursos muito para além da elaboração de um parecer.

Taxas de escolarização. — O nível de habilitações da população adulta (dos 25 aos 65 anos) é o mais baixo dos países da OCDE; mais de 80% da população activa jovem (dos 15 aos 29 anos) frequentou a escola «até» ao 6.º ano de escolaridade sem discriminar o grau realmente completado. (GEP, 1992 a).

As taxas de escolarização têm vindo a aumentar mas não atingem ainda os 100% em 1989-1990:

	Porcentagem
Pré-escolar	30
1.º ciclo	99
2.º ciclo	70
3.º ciclo	55
Ensino secundário	38
Ensino superior	22

(GEP, 1992a)

Isto significa que, sendo o 2.º ciclo do ensino básico obrigatório há mais de 20 anos, nem todos os alunos o frequentam ainda.

Analfabetismo. — O analfabetismo, que justificou programas e campanhas após 1974, é de cerca de 18% em 1988. Os resultados provisórios do censo de 1991 indicam 12,7% de «analfabetos em 10 anos ou mais» — 1 103 566 pessoas; às previsões de que esta percentagem baixará rapidamente, visto o elevado número de idosos que se contam entre os analfabetos, há que contrapor o facto de um número importante de formandos do ensino recorrente ser constituído por jovens.

Distribuição etária dos candidatos aprovados em curso de alfabetização e educação básica elementar:

	(Em percentagem)	
	1981-1982	1987-1988
Menos de 20 anos	19,4	28
20-29 anos	24,5	18,3
30-59 anos	54,6	49,6
60 e mais anos	1,5	4,1

Verifica-se o aumento do grupo dos menos de 20 anos que, com o grupo dos 20 anos aos 29 anos (população jovem) constituem quase metade (46,3%) do público destes cursos supletivos.

Os cursos de alfabetização mantiveram a sua população estável entre 1984-1985 (22 183 formandos) e 1987-1988 (22 192 formandos) sem tendência para decrescer, enquanto os cursos de educação de adultos do ensino preparatório (5.º e 6.º anos) aumentaram os seus efectivos entre 1984-1985 (1679 formandos) e 1987-1988 (9010 formandos) (GEP, 1991b:137). Não temos, assim, no País, apenas um analfabetismo residual mas temos também jovens que abandonam a escola sem concluir a escolaridade obrigatória.

Um recente documento da Direcção-Geral de Extensão Educativa (Prodep — Subprograma Educação de Adultos, Setembro de 1992) refere que os formandos que frequentaram os cursos de 1990 a 1992 (sem especificar que cursos) se distribuem pelas seguintes idades:

Menos de 19 anos	17 977
20-24 anos	5 115
25-29 anos	3 156
30-34 anos	3 125
35-39 anos	2 989
Mais de 40 anos	2 405

Estes dados reforçam a ideia de que subsistem enormes problemas de escolarização/formação da população jovem.

Atrasos escolares. — Os atrasos escolares continuam muito elevados, embora tenham vindo a decrescer.

O desvio etário tem vindo a diminuir em cada ciclo:

	(Em percentagem)	
	Alunos em atraso	
	1980-1981	1989-1990
1.º ciclo	25,9	19,6
2.º ciclo	55,8	39,8
3.º ciclo	48,6	30,4

(GEP, 1992a)

Dados mais recentes, referentes a 1990-1991 (GEP, 1992c) mostram que a situação continua a ser preocupante, pois, por exemplo, na Região de Lisboa e Vale do Tejo que apresenta, em geral, indicadores mais positivos que o resto do País, a percentagem de alunos matriculados no 3.º ciclo do ensino básico fora da idade normal é de 54,42%.

Ainda quanto aos atrasos, a publicação Sistema Educativo Português (1992) apresenta os seguintes dados referentes a 1988-1989:

1.º ciclo — 19,6% (alunos com 10 anos e mais);	GEP, 1992a)
2.º ciclo — 39,8% (alunos com 12 anos ou mais);	
3.º ciclo — 30,4% (alunos com 15 anos ou mais).	

Repetências:

Repetências em 1988-1989 a nível nacional:

1.º ciclo:
1.ª fase — 30,5%;
2.ª fase — 19,4%;

2.º ciclo:

5.º ano — 14,6%;
6.º ano — 14,7%;

3.º ciclo:

7.º ano — 23,2%;
8.º ano — 21,7%;
9.º ano — sem dados.

(GEP, 1992a)

«Os portugueses constataram que os alunos consagravam em média 5,1 anos para completar os 4 anos de escola primária», afirma R. Rivière (1991) num relatório europeu sobre o insucesso escolar.

As *repetências* aparecem desde a 1.ª fase da escola primária e apresentam um elevado grau de selectividade social (1988-1989).

Reprovações na 1.ª fase do 1.º ciclo do ensino básico (1988-1989)

Número	Categorias	Porcentagem
1	Patrões agrícolas	23
2	Agricultores por conta própria	35
3	Outros trabalhadores agrícolas	49
4	Patrões e trabalhadores por conta própria das profissões liberais e relacionadas	14
5	Patrões de indústria, construção civil	14
6	Trabalhadores por conta própria, da indústria, construção civil, comércio, transportes e serviço	21
7	Directores, membros de corpo legislativos, quadros superiores dirigentes de administração pública e privada	7
8	Empregados com profissões liberais e relacionadas	11
9	Pessoal de enquadramento dos trabalhadores do comércio, serviços e Administração Pública	12
10	Outro pessoal do comércio, administrativo, dos serviços e da Administração Pública	16
11	Encarregados e capatazes (empregados) dos trabalhadores manuais	21
12	Operários qualificados e semiquualificados	26
13	Operários não qualificados	40
14	Pessoal das Forças Armadas	15
15	Outras pessoas activas não classificadas anteriormente	34
16	Desempregados	45

(GEP — 1990a)

O quadro precedente, que cruza as repetências com as categorias sócio-profissionais, informação que aparece pela primeira vez, em 1988-1989, dá uma primeira *informação* fiável (e não apenas um «sinal») que aponta para fortes desigualdades sociais nos resultados escolares desde o 1.º ciclo do ensino básico.

Não é de espantar, pois, que dados do GEP (não publicados) referentes a 1991-1992 que cruzam o número de alunos matriculados no 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (oficial e particular), com a caracterização sócio-profissional dos pais, revelem importantes distorções entre o 1.º, 2.º e o 3.º ciclos.

Por exemplo:

	(Em percentagem)		
	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
Quadros técnicos	8,6	9,4	11,4
Trabalhadores da produção	22,2	19	12,1
Trabalhadores agrícolas e pesca	6,4	4,5	1,9

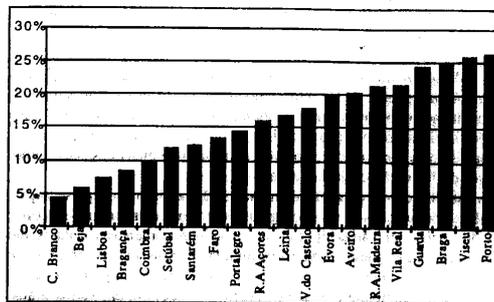
Tais dados exigem ponderação, na medida em que se desconhece a composição da população total que, no ano de 1991-1992, deveria frequentar o 2.º ciclo e o 3.º ciclo.

De qualquer modo, as «percas» de representação de certas categorias (e o conseqüente aumento de representação de outras categorias) desde o 2.º ciclo do ensino básico exigiram um estudo rigoroso.

Abandono escolar. — Também no *abandono escolar* se verifica «uma estreita relação entre condições sócio-culturais e económicas, por um lado, e abandono por outro» (J. Ferrão, A. Oliveira das Neves, 1991:80).

O *abandono escolar* tem sido pouco estudado. O relatório acima referido critica a imprecisão dos dados oficiais e opta por estabelecer ordens de grandeza — escalões — por concelho; as médias nacionais que o GEP publica em 1991, referentes a 1985-1986, oscilam entre 6,4% na 2.ª fase e 36,2% no 6.º ano.

Dados mais recentes (1990-1991) relativos ao abandono escolar apontam para uma diminuição das percentagens, mantendo-se importantes assimetrias regionais



Fonte: GEP - Div. Estatística

(GEP - 1992a)

Assimetrias regionais. — As *assimetrias regionais* são visíveis para todos os indicadores já referidos.

Quanto ao *insucesso escolar*, nos primeiros quatro anos de escolaridade, os valores mais elevados situam-se no norte e no centro do País, enquanto no 9.º ano vão para o norte e Alentejo.

A região de Lisboa e Vale do Tejo apresenta sempre os menores valores de insucesso escolar. A nível distrital, a tendência mostra elevados índices de insucesso no interior do País e baixos índices no litoral (com poucas excepções) (*Atlas Educativo Português*, GEP, 1991).

Também a análise do abandono escolar revela a «existência de relações de causalidade entre as características sócio-económicas e culturais de cada área e os abandonos que aí se verificam» (J. Ferrão, A. Oliveira das Neves, 1991:81), o que leva os autores a distinguir a existência de quatro grandes tipos de situação que correspondem a distribuições espaciais que acompanham outros indicadores económicos sociais e culturais e a defender a necessidade de leituras territorializadas do abandono escolar.

A *repetência* na escolaridade obrigatória (no seu conjunto) oscilava entre cerca de 14% no distrito de Lisboa, contra mais de 18% em Vila Real e Bragança e mais de 21% nos Açores.

Quanto às *taxas de reprovação* por distritos (1988-1989), o valor mínimo e máximo são, para os três ciclos do ensino básico, os seguintes:

(Em percentagem)

	Valor mínimo		Valor máximo	
1.ª fase ...	Setúbal	24,6	Vila Real	40,2
	Lisboa	26,4		
2.ª fase ...	Setúbal	44,6	Bragança	24,9
	Lisboa	15	Viseu	23,7
5.º ano ...	Viana do Castelo	9,6	Évora	16,8
			Portalegre	16,7
6.º ano ...	Viana do Castelo	10,3	Bragança	16,4
	7.º ano ...	Setúbal	19,2	Portalegre
			Braga	26,3
8.º ano ...	Lisboa	19,1	Bragança	27,7
9.º ano ...	Não disponível.			

(GEP, 1990a)

Embora muitos destes cálculos se refiram a taxas diferentes e sigam distintos critérios, as *assimetrias* são evidentes, qualquer que seja o objecto, o modo de calcular os resultados e a sua apresentação espacial.

Os autores do trabalho sobre Exclusão Social (Ferreira de Almeida, et al., 1992, 52-53-54), procurando avaliar a escolaridade básica a nível

regional, a partir de um conjunto de indicadores a nível concelhio, identificam cinco tipos de concelhos de que se destacam *dois extremos*:

Setúbal, Grande Lisboa, orla litoral até Viana do Castelo e os concelhos do interior a que pertencem as capitais de distrito — eficiência escolar acima da média, abandonos e taxas de analfabetismo inferiores à média, baixas proporções de jovens entre os 15 anos e os 19 anos, cujo nível de escolarização não é superior ao primário;

Norte e centro do País — condições de escolarização precárias, os mais baixos níveis de eficiência escolar, as maiores taxas de abandono e as proporções mais elevadas de jovens cujo nível de escolaridade não ultrapassa o primário.

Uma recente publicação do Ministério do Planeamento e da Administração do Território (Junho de 1993) afirma «apesar de permanecerem as desigualdades regionais, os indicadores relativos aos alunos — taxas de escolarização, taxas de reprobção e desvio etário na frequência escolar — registaram melhorias significativas. As áreas interiores do norte e centro, bem como o Alto Alentejo, constituem as parcelas mais desfavorecidas do País».

Ensino secundário. — Dados (GEP) não publicados referentes a 1991-1992 revelam que a distorção referida para a representação social da população do ensino básico prossegue no ensino secundário. Com efeito, e dando como exemplo as três categorias sócio-profissionais atrás mencionadas, a situação é a seguinte:

Ensino oficial e particular	Básico			Secundário		
	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Quadros e técnicos	8,6	9,4	11,4	13,4	14,3	14,5
Trabalhadores da produção	22,2	19	12,1	8,3	7,8	7,8
Trabalhadores agrícolas e pesca	6,4	4,5	1,9	1,1	1,1	1,2

Sem entrar em matéria quanto aos critérios que presidiram à elaboração destas categorias sócio-profissionais (a categoria «outros» contempla 34,9% dos alunos matriculados no 1.º ciclo), estamos em presença, sem dúvida, de «sinais» que merecem estudo e atenção.

Ensino superior. — Um recente estudo (ICS, 1992) referente a uma amostra (3228 alunos) da população do ensino superior universitário revela «a sobre-representação em relação ao seu peso na população portuguesa, dos entrevistados com origem nas categorias sócio-profissionais aqui integradas no grupo B (dirigentes, quadros superiores, técnicos superiores dos sectores público e privado e profissões liberais)» (ICS, 1992:26).

E continuam os autores: «em segundo lugar, é igualmente de referir que a frequência do subsistema universitário, relativamente ao não universitário, aumenta à medida que se sobre a escala social — segundo uma relação quase linear. A excepção aqui encontrada — os professores — apenas confirma a regra, dado que é a maior a sua proximidade cultural (neste caso, por via profissional) ao sistema de ensino» (ICS, idem).

Um estudo (em curso) referente à totalidade do universo dos candidatos ao ensino superior em 1992-1993 revela tendências próximas do anterior:

Verifica-se uma inquestionável «democratização» do acesso ao ensino superior enquanto subproduto da expansão da escolarização; Esta «democratização» processa-se, essencialmente, pelo lado do ensino não universitário;

Os grupos com maior nível de escolaridade e, em particular, os que se integram no grupo B (quadros e técnicos superiores, profissões liberais), estão sobre-representados no ensino superior e, em particular, no ensino universitário.

Graças a estes estudos, será no ensino superior que melhor se conhece a composição social da população discente. Outras informações, referentes à composição da população, aos seus percursos escolares e aos seus modos de pensar, de sentir e de viver são aí analisadas e discutidas.

Quando aos restantes dados referidos neste parecer sobre a democratização do ensino, não são exaustivos nem constituem, como é óbvio, a totalidade da informação disponível.

Seria útil recolher dados existentes em vários serviços oficiais (inspecção, por exemplo) mais actualizados, cujo tratamento está em curso, pesquisar todos os estudos parcelares que podem dar contributos para o

conhecimento da situação (em universidades e institutos politécnicos, nomeadamente). Tal recolha, difícil e morosa, não dispensa a elaboração de estudos nacionais sobre a democratização, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade (incluindo o pré-escolar). A existência de boletins de matrícula dos alunos contemplando a «categoria sócio-profissional» e «nível de escolaridade» de pai e mãe, permitem hoje a realização de tais estudos.

Uma nota final referente à *Acção Social Escolar*: uma breve consulta à legislação recente confirma que os escalões remuneratórios considerados passíveis de apoio social são extremamente baixos — só os pobres muito pobres poderão recorrer a tais serviços. No 1.º ciclo do ensino básico, a gratuidade escolar não é total (livros e materiais escolares, por exemplo) e a tal situação acentua-se nos ciclos e graus de ensino seguintes.

Embora nunca se tenha desenvolvido entre nós um sistema socialmente perceptível de apoios e de bolsas com objectivos de atenuação das desigualdades sociais, seria do maior interesse fazer um balanço da *legislação, das práticas e dos efeitos* da Acção Social Escolar, nos últimos decénios no que respeita à escolaridade obrigatória.

3 — *A qualidade do ensino — dados e projectos em curso.* — Ao contrário da democratização, questão presente na análise dos sistemas de ensino desde a sua massificação (a seguir à 2.ª Guerra Mundial), a qualidade é uma preocupação actual e relativamente recente na história dos sistemas educativos.

Em Portugal, este conceito aparece nos anos 90, no âmbito da avaliação do sistema educativo e das escolas. É no quadro da OCDE que se desenvolve o projecto INES — Indicadores da OCDE, que procura construir um «retrato» sistémico do sistema educativo, reconceptualizando indicadores tradicionais.

Este projecto é constituído por quatro redes e um grupo técnico. Essas quatro redes são as seguintes:

- A — Indicadores de aprendizagem;
- B — Indicadores de relação entre educação e trabalho;
- C — Indicadores de desempenho das escolas;
- D — Indicadores de atitudes e expectativas dos parceiros educativos (alunos, famílias, professores).

Enquanto a rede A é da responsabilidade do Instituto de Inovação Educacional, as restantes são da responsabilidade do GEP.

Apenas a rede C tem publicado resultados de estudos exploratórios nacionais.

Os indicadores seleccionados para a rede C estão organizados em quatro grupos: indicadores de contexto escolar, indicadores de recursos escolares, indicadores de funcionamento e indicadores de resultados.

Foi realizado um estudo exploratório em 12 escolas de vários graus de ensino: 1.º ciclo, 2.º ciclo, C+S e ensino secundário (actual 3.º ciclo do ensino básico); as escolas são identificadas por siglas: A, B, C e D e ordenadas por distribuição geográfica, no sentido Norte-Sul.

Os autores responsáveis pela rede C consideram que este estudo visa rever os indicadores e aperfeiçoar o sistema de informação do próprio Ministério, melhorando este instrumento de trabalho, desenvolvendo outras medidas de funcionamento (de natureza qualitativa) e alargando o estudo a uma amostra significativa e constante de escolas (GEP, 1991:211).

A rede C, relativa aos indicadores de desempenho das escolas é também a única que participa no Programa de Educação para Todos (PEPT), através da criação de um observatório de qualidade das 70 escolas envolvidas no Programa.

Ainda quanto à qualidade de ensino, encontramos referências dispersas à qualidade dos resultados dos alunos, em matemática, em ciências e em «literacia» em publicações comparativas internacionais.

No que respeita à matemática (OCDE, 1992:119), os resultados dos alunos de 13 anos apresentam, em Portugal, médias inferiores a todos os outros países considerados (Suíça, França, Itália, Canadá, Escócia, Inglaterra, Irlanda, Espanha, Estados Unidos da América).

Também a publicação da IAEP (1992a) revela que os resultados em matemática dos alunos portugueses de 9 anos e 13 anos são inferiores às médias internacionais.

Quanto aos resultados em ciências também aqui (IAEP, 1992b) os resultados dos alunos portugueses de 9 anos e 13 anos estão abaixo da média da maior parte dos países considerados.

Quanto à capacidade de compreender e usar várias formas e tipos de material escrito (literacia), também são inferiores à média da maior parte dos países no caso dos alunos de 9 anos e são de nível médio no caso dos alunos de 14 anos.

Estes resultados são preocupantes, sobretudo devido ao carácter fortemente selectivo do ensino básico em Portugal (com elevadas percentagens de repetência); com efeito, para além do facto da escolaridade obrigatória não abranger ainda a totalidade dos alunos, para além de um insucesso socialmente selectivo e de fortes assimetrias regionais, o ensino básico parece não assegurar uma boa qualidade de aprendizagem aos alunos que permanecem no sistema. Tal qualidade torna-se ainda mais preocupante com o actual modelo de avaliação dos alunos do ensino básico pois, como assinala R. Rivière (1991:79), se se suprime a repetência de modo voluntarista, sem modificar profundamente a organização e as práticas pedagógicas (como aconteceu na Grécia), as consequências são extremamente negativas, provocando em muitos alunos uma «fuga para a frente» e «agravando de modo irremediável as dificuldades escolares». Isto sem prejuízo de considerarmos que a repetência não é, em si mesma, uma medida positiva do ponto de vista pedagógico. A questão está afinal na qualidade do ensino e não em quaisquer artifícios avaliativos.

IV

Conclusões e recomendações

As desigualdades sociais na escola têm-se revelado «resistentes» e tanto os estudos como os resultados de políticas deliberadas de atenuação dessas desigualdades têm confirmado, a nível internacional, a gravidade do problema.

A atenuação das desigualdades supõe a sua caracterização, o conhecimento dos mecanismos que as produzem e reproduzem e o desenvolvimento de políticas sociais e educativas com efeitos materiais, estruturais e pedagógicos.

Em Portugal, verifica-se a *inexistência de estudos* de âmbito nacional sobre a democratização do ensino e a qualidade.

A produção estatística não permite, pelo carácter incompleto e parcelar dos dados, um ponto de situação sobre a democratização do ensino. A consulta de publicações oficiais, nacionais e internacionais, a análise de estudos e o contacto com técnicos e investigadores, permitiu recolher informações directas ou indirectamente referentes à democratização e qualidade de ensino, com desigual incidência nos diversos graus de ensino.

Tais informações, sem carácter exaustivo, devem ser entendidas como «sinais» de uma situação que carece de diagnóstico sistémico e rigoroso.

As dificuldades de caracterização da situação, assim como os «sinais» recolhidos, sugerem as seguintes conclusões:

O sistema de ensino tem vindo a aumentar os seus efectivos e as taxas de escolarização têm crescido em todos os graus de ensino, do ensino obrigatório ao ensino superior;

As repetências e os atrasos escolares têm diminuído, em todo o caso na escolaridade obrigatória. O abandono escolar tem vindo a baixar;

Por força do crescimento da escolarização em todos os graus de ensino, tem aumentado a presença de alunos de meios sociais antes excluídos. Pode pois falar-se de «democratização» enquanto alargamento da base social de recrutamento dos alunos. Não é possível quantificar tal «democratização» nem comparar a sua evolução em relação a períodos anteriores;

Verifica-se uma forte selectividade social das repetências no 1.º ciclo do ensino básico e existem distorções na composição social dos alunos ao longo dos três ciclos do ensino básico e no ensino secundário;

No ensino superior existe uma sobre representação dos alunos de origem social elevada. Há significativas diferenças na composição social do ensino superior universitário e não universitário;

Constatam-se ainda fortes assimetrias regionais relativas a diversos indicadores (taxas de escolarização, atrasos, repetências, abandono escolar, nomeadamente).

Estes elementos de informação constituem sinais de que perduram importantes desigualdades de acesso, de sucesso e de orientação nos percursos escolares. O sistema de ensino cresceu, alargou a base de recrutamento social dos alunos mas os dados existentes permitem afirmar que persistem problemas quanto à democratização do acesso e do sucesso.

Quanto à qualidade é um conceito que não se pode confundir com o de democratização, embora possam ser complementares, se ambos fo-

rem definidos enquanto construção de alternativas para a correcção de desigualdades e de assimetrias.

Portugal participa no Projecto INES — indicadores da OCDE e têm vindo a ser publicados estudos exploratórios relativos aos indicadores de desempenho das escolas, sem que possa ainda tirar conclusões de tais estudos.

Comparações internacionais entre resultados de alunos revelam que, apesar da selectividade da escola básica, a sua qualidade é, quanto aos indicadores considerados (em matemática, ciências e literacia), inferior à dos países que participaram nesses estudos comparativos.

Estes «sinais» levam-nos a recomendar a urgência da realização de estudos de âmbito nacional sobre democratização (e qualidade de ensino) que fundamentem um diagnóstico correcto da situação.

O Conselho Nacional de Educação tem competências que lhe permitem promover ou apoiar tais estudos, pelo que se propõe que o CNE tome a iniciativa de apoiar um estudo nacional sobre a democratização do ensino.

A situação nacional aparece-nos fragmentada, através de indicadores parcelares, de dados sem continuidade, de estudos de âmbito reduzido.

A informação estatística não tem transparência de critérios, nem continuidade na apresentação de dados actualizados.

A procura de dados relativos ao sistema de ensino, realidade nacional que a todos diz respeito, revela-se numa tarefa difícil, penosa e cheia de obstáculos.

Questões que urge estudar e debater:

Analisar a composição social das crianças que frequentam o pré-escolar;

Avaliar a educação pré-escolar actualmente existente e os seus efeitos nos percursos escolares das crianças;

Estudar e acompanhar os efeitos de medidas recentes (tais como o novo modelo de avaliação dos alunos no ensino básico) na qualidade das aprendizagens dos alunos;

Conhecer com rigor a situação da educação recorrente e da educação de adultos (e as necessidades existentes), domínios sobre os quais tem havido bastante silêncio nos últimos anos. Estudar o iletrismo ou analfabetismo funcional da população activa adulta, domínio que constitui uma área estratégica no quadro das recomposições económicas actuais, com consequências na própria cidadania;

Debater questões estratégicas para a democratização e a qualidade de ensino, tais como a descentralização e autonomia das escolas e os equilíbrios locais *versus* regulações centrais na prossecução dos objectivos de «igualdade de oportunidades» educativas;

Conhecer a situação actual da formação profissional e a composição social dos seus cursos, de modo a poder comparar as orientações escolares e profissionais dos jovens portugueses e a «democraticidade» de tais orientações.

Finalmente recomenda-se a avaliação de programas de intervenção, tais como o PEPT e a divulgação dos seus efeitos quanto ao acesso, ao sucesso e à qualidade do sucesso obtido.

Recomenda-se ainda uma maior divulgação de projectos tais como INES — os indicadores da OCDE, cujo acompanhamento oficial, dividido entre vários serviços do Ministério da Educação, nos deixa pendentes do conhecimento da realidade portuguesa através de publicações internacionais, em geral desfasadas no tempo.

Sendo a democratização do ensino um importante objectivo contemplado nos princípios da Lei de Bases e sendo a qualidade uma prioridade actual, é preocupante que não haja, em 1993, um diagnóstico fundamentado, completo e rigoroso do sistema de ensino em relação a estas questões, diagnóstico impossível a partir dos dados disponíveis, desencontrados, incompletos e fragmentados.

É preocupante que as políticas educativas não se centrem explicitamente nestes dois objectivos: democratização e qualidade e que não se disponha de avaliação explícita de programas desenvolvidos nestes campos.

Sem diagnósticos nem avaliações continuadas, o conhecimento do sistema educativo é impreciso e presta-se a todas as especulações, transformando os debates de números em «guerras teológicas em que os combatentes já não usam armas de ideias ofensivas ou defensivas mas avançam pelos factos, pelos dados e pelos acontecimentos» (M. de Certeau, 1990:270). Tal situação não aproveita nem à democratização nem à qualidade de ensino.

BIBLIOGRAFIA

- J. Abreu, M. C. Roldão, 1989 — A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos 20 anos, in E. Lemos Pires et al. 1989, *O Ensino Básico em Portugal*, Porto, Ed. ASA.
- Actas do I Congresso Português de Sociologia — 1990 — A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século, 2 vols., Lisboa, Ed. Fragmentos.
- AIPELF, 1990 — La Methodologie de la Recherche en Éducation. 2 vols., Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- C. Alves Pinto — 1986 — A Escola: Valores e Aspirações dos Jovens. *Situação, Problemas e Perspectivas da Juventude em Portugal*. Inquérito IED, Lisboa, IED.
- C. Alves Pinto, 1988 — Disparidades regionais dos níveis de instrução dos jovens. *Medidas que Promovam o Sucesso Escolar*. Lisboa, Comissão de Reforma do Sistema Educativo, GEP.
- T. Ambrósio, 1981 — Democratização do ensino, *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 575-602.
- A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform — 1983 — Washington D. L. Government Printing Office.
- V. Ângelo — 1975 — O ensino discriminatório: liceu e escola técnica, *Análise Social*, n.º 44, pp. 576-629.
- G. Balandier, 1982 — L'anthropologue et les inégalités, J. Kellerhals, C. Lalive d'Épiny (eds.). *Inégalités-différences*. Berne, Peter Lang, pp. 347-363.
- Ch. Baudelot, R. Establet, 1975 — L'école primaire divise. Paris, Maspéro.
- Ch. Baudelot, R. Establet, 1989 — Le niveau monte. Paris, Seuil.
- A. Benavente, 1990a — A igualdade de oportunidades e o sistema de ensino. Propostas estratégicas. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 15.
- A. Benavente, 1990b — O insucesso escolar no contexto português — abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, vol. xxv, pp. 108-109 e 715-733.
- A. Benavente, M. A. Pinto Correia, 1981 — Obstáculos ao sucesso na escola primária — Lisboa, 1980. Lisboa, I. E. D., caderno n.º 3.
- B. Bernstein, 1975 — Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social. Paris, Ed. de Minuit.
- R. Boudon, 1973 — L'inégalité des chances. Paris, A. Colin.
- P. Bourdieu, 1992 — L'École et la Cité, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n.ºs 91-92, pp. 86-96.
- P. Bourdieu, J. C. Passeron, 1964 — Les héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Ed. de Minuit.
- P. Bourdieu, J. C. Passeron, 1970 — La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris, Ed. de Minuit.
- P. Bourdieu, P. Champagne, 1992 — Les exclus de l'intérieur, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n.ºs 91-92, pp. 71-75.
- G. Bowles, H. Gintis, 1976 — Schooling in capitalist America. New York, Basic Books.
- T. H. Caria Lapa, 1992 — A influência do contexto escolar local nas decisões para a continuação da escolaridade pós-obrigatória. Comunicação ao II Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia. Lisboa, Fevereiro.
- C. Castoriadis, 1986 — Les carrefours du labyrinthe II. Paris, Seuil.
- C. Castoriadis, 1990 — Les carrefours du labyrinthe III. Paris, Seuil.
- M. de Certeau, 1990 (1980) — L'invention du quotidien. Arts de faire. Paris, Gallimard.
- B. Charlot, 1987 — L'école en mutation. Crise de l'école et mutations sociales. Paris, Payot.
- M. Cherkaoui, 1979 — Les paradoxes de la réussite scolaire. Paris, PUF.
- M. Cherkaoui, 1982 — Les changements du système éducatif en France 1950-1980, Paris, PUF.
- Clímaco, M. C., 1992 — Monitorização e práticas de avaliação das escolas. Lisboa, GEP, Ministério da Educação, Série: Desenvolvimento dos Sistemas Educativos.
- J. Coleman et al., 1966 — Report on Equality of Educational Opportunity. US Government Printing Office for Department of Health, Education and Welfare. Nat. Center for Educational Statistics, Washington.
- J. Coleman et al., 1969 — Equal Educational Opportunity. Harvard University Press.
- Comissão de Coordenação da Região Norte, 1983 — Os abandonos escolares na Área do Vale do Lima (1960-1980). Porto.
- Commission des Communautés Européennes Eurydice/Cedefop, 1991 — Structure des systèmes d'enseignement de formation initiale dans les états membres de la communauté européenne. Bruxelles.
- G. Courtois, 1990 — Na escola da discriminação, in *o Triunfo das Desigualdades*. Lisboa, Ed. Caminho, pp. 131-140. *Le Monde Diplomatique*, 1989.
- CRESAS, 1985 — Depuis 1981, l'école pour tous? Zones d'éducation prioritaire. Paris, L'Harmattan — INRP.
- M. E. Cruzeiro, M. Antunes, 1976 — Uma aproximação à análise do sistema do ensino secundário em Portugal. 1. composição da população escolar do ensino secundário oficial. *Análise Social*, n.º 48, pp. 1001-1046.
- M. E. Cruzeiro, M. Antunes, 1977 — Uma aproximação à análise do sistema do ensino secundário em Portugal. 2. desigualdades regionais. *Análise Social*, n.º 49, pp. 147-210.
- M. E. Cruzeiro, M. Antunes, 1978 — Ensino secundário: duas populações, duas escolas. *Análise Social* (14)55, pp. 443-502.
- J. L. Dérouet, 1992 — École et justice. Paris, Ed. Métailié.
- Direcção-Geral do Desenvolvimento Regional, Junho de 1993 — Desenvolvimento Regional em Marcha. Número especial (ISSM 0871-9470).
- M. Duru-Bellat, A. H. van Zanten, 1992 — Sociologie de l'école. Paris, A. Colin.
- M. F. Enguita, 1986 — Evaluación y cambio educativo. El fracasso escolar. Madrid, Morata.
- M. F. Enguita, 1992 — Poder y participación en el sistema educativo. Barcelona, Paidós, Educador.
- J. Evangelista Loureiro (coord.), 1985 — O Futuro da Educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- M. Fernandes, 1990 — Atribuição causal do sucesso e insucesso escolar — estudo realizado numa coorte real, Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française — *La méthodologie de la recherche en éducation*. Lisboa, Universidade de Lisboa, pp. 409-421.
- J. Ferrão, A. O. Neves, 1991 — Caracterização Regional dos Factores do Abandono Escolar nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. Lisboa, PEPT, Relatório.
- J. Ferreira de Almeida et al., 1992 — Exclusão social — Factores e tipos de pobreza em Portugal. Oeiras, Celta Ed.
- R. Flecha, 1990 — La nueva desigualdad cultural. Esplugues del Llobregat, Ed. 'El Roure'.
- J. Formosinho, 1987 — A influência dos factores sociais. *O Insucesso Escolar em Questão*, Cadernos de Análise Social da Educação. Universidade do Minho, Braga.
- J. Formosinho, 1987 — Educating for Passivity, a Study of Portuguese Education (1928-1968). Univ. of London, Institute of Education, Tese (Ph. D.).
- J. C. Forquin, 1979-1980 — La Sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965, *Revue Française de pédagogie*, n.º 48, pp. 90-100, n.º 51, pp. 77-92.
- Fundação Calouste Gulbenkian, 1988 — 1.º Encontro de História da Educação em Portugal — Comunicações. Lisboa, F. C. G.
- J. Gaspar, 1978 — Aspectos geográficos do analfabetismo em Portugal, in M. Gusmão, A. Marques (orgs.), *Educação de Adultos*. Braga, Universidade do Minho, pp. 311-319.
- GEP, 1986 — Análise das Condições de Cumprimento — Escolaridade obrigatória. Lisboa, GEP/ME.
- GEP, 1987 — Os Alunos em Análise, I Volume. Ensino Básico. Lisboa, GEP/ME.
- GEP, 1988 — Medidas que possibilitem o efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória. Lisboa, GEP/ME.
- GEP, 1989, 1990c — Prática Pedagógica. Análise de Situação. Volumes I e II. Lisboa, GEP/ME.
- GEP, 1990a — Imagens Estatísticas do Sistema Educativo. Alunos. Ensinos Básico e Secundário. 1988/89. Lisboa, GEP/ME.
- GEP, 1990b — Abandono Escolar. Lisboa, GEP/ME.
- GEP, 1991a — Estatísticas de Alunos. 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa, GEP/ME.
- GEP, 1991b — Análise Conjuntural 1987-1988. Volume II. Alunos. Lisboa, GEP/ME.
- GEP, 1991e — Atlas Educativo Português. Primeiro Contributo. Lisboa, GEP/ME.
- GEP, 1991d — Monitorização das Escolas. Indicadores de Desempenho. Lisboa, GEP, Ministério da Educação, série B: Dinâmica do Sistema Educativo.
- GEP, 1991e — Roteiro de Informação de Escola. Indicadores de Desempenho. Lisboa, Ministério da Educação, Série B: Dinâmica do Sistema Educativo.
- GEP, 1991f — School/Environment Dialogue. A strategy for Development. Lisboa, GEP, Ministério da Educação.

- GEP, 1992a — Sistema Educativo Português. Situação e Tendências 1990. Lisboa, GEP/ME.
- GEP, 1992b — Síntese Estatística dos Ensinos Básicos (2.º e 3.º ciclos) e Secundário. 1991-1992. Lisboa, GEP/ME.
- GEP, 1992c — Insucesso e Abandono Escolar. Lisboa, GEP/ME.
- GEP, 1992d — Monitorização das Escolas. Observar o Desempenho, Conduzir a Mudança, Lisboa, GEP, Ministério da Educação.
- A. Girard, H. Bastide, G. Pourcher, 1963 — Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement. *Population*, n.º 1, INED.
- R. Girod, 1977 — Inégalité, inégalités. Paris, PUF.
- R. Girod, 1981 — Politiques de l'éducation. L'illusoire et le possible. Paris, PUF.
- R. Girod, 1991 — Le savoir réel de l'homme moderne. Paris, PUF.
- R. Grácio, 1986 — A Educação, dez anos depois — Que transformações, que Reforma, que Continuidades? in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.ºs 18, 19, 20 — Portugal, 1974-1984 — Dez anos de transformação social, pp. 153-182.
- R. Grácio, 1985 — Evolução Política do Sistema de Ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80, in J. Evangelista Loureiro (coord.) — 1985 — O Futuro da Educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas. Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 53-154.
- S. Grácio, S. Miranda, 1977 — Insucesso escolar e origem social: resultados de um inquérito-piloto. *Análise Social*, n.º 51, pp. 721-726.
- S. Grácio, 1987 — Variáveis Escolares e Aproveitamento escolar no primário. *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 5, pp. 51-64.
- A. van Haecht, 1990 — L'école à l'épreuve de la sociologie. Bruxelles, De Boeck, Ed. Universitaires.
- T. Hüsen, 1972 — Origine sociale et éducation. Paris, OCDE/CERI.
- T. Hüsen, 1975 — Influence du milieu social sur la réussite scolaire. Paris, OCDE/CERI.
- W. Hutmacher, 1992a — L'école a besoin de l'échec, in J. P. Fragnière, A. Compagnon, Echec Scolaire et illettrisme, Cahiers de l'EESP, n.º 14, pp. 51-69.
- W. Hutmacher, 1992b — Quand la réalité résiste. Genève, Service de la Recherche Sociologique.
- IAEP, Educational, 1992a — Learning Mathematics. Testing Service — US Department of Education and the National Science Foundation. Princeton, New Jersey.
- IAEP, Educational, 1992b — Learning Science. Testing Service — US Department of Education and the National Science Foundation. Princeton, New Jersey.
- IEA — The International Association for the Evaluation of the Education Achievement — 1992 — How in the world do students read? Hamburg, IEA.
- ICS, 1992 — A PGA e os estudantes interessados no ensino superior. Lisboa, ICS, Relatório não publicado.
- I. N. E., 1992 — Estatísticas da Educação, 1991. Lisboa, Instituto Nacional de Estatística.
- I. N. E., 1992 — Portugal Social 1985-1990. Lisboa, Instituto Nacional de Estatística.
- I. N. E., 1993 — Censos 91. Resultados Pré-Definitivos. Portugal. Lisboa, Instituto Nacional de Estatística.
- Instituto de Estudos para o Desenvolvimento — 1981 — Política educacional num contexto de crise e de transformação social. Lisboa, Moraes Ed.
- V. Isambert-Jamati, 1985 — Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme «problème social» dans les milieux pédagogiques français, in E. Plaisance (ed.) — L'échec scolaire: nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques. Paris, Ed. du CNRS.
- V. Isambert-Jamati, 1989 — Les Choix éducatifs dans les zones prioritaires. *Revue Française de Sociologie*, XXXI, pp. 75-100.
- Ch. Jenks, 1972 — Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America. New York, Basic Books (Trad. francesa, Paris, PUF, 1979).
- J. Kellerhals, C. Lalive d'Épiney (eds), 1982 — Inégalités — Differences. Berne, Peter Lang.
- Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.
- Y. Lemel, 1991 — Stratification et mobilité sociale. Paris, A. Colin.
- E. Lemos Pires, 1985 — As assimetrias regionais, in J. Evangelista Loureiro (coord.), 1985 — O Futuro da Educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas. Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 261-284.
- F. Medeiros, 1990 — Formas de integração social na Europa do sul: o caso da sociedade tradicional portuguesa, in Actas do I Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia. Lisboa, Ed. Fragmentos, vol II, pp. 463-490.
- J. C. Milner, 1984 — De l'école. Paris, Seuil.
- S. Mollo-Bouvier, 1986 — La Sélection implicite à l'école. Paris, PUF.
- M. F. Mónica, 1978 — Educação e Sociedade no Portugal de Salazar. Lisboa, GJS, Ed. Presença.
- Newsom Report, 1963 — Central Advisory Council for Education (England), *Half Our Future*. London, HMSO.
- A. Nóvoa, 1987 — Le temps des professeurs. Lisboa, INIC, 2 vols.
- OCDE, 1975 — L'éducation, les inégalités et les chances dans la vie. Paris, OCDE (2 vols.).
- OCDE, 1979 — L'enseignement et le développement régional: rapport général. Paris, OCDE.
- OCDE/CERI, 1983 — L'enseignement obligatoire face à l'évolution de la société. Paris, OCDE.
- OCDE, 1984 — Examen des politiques nationales d'éducation. Portugal. Paris, OCDE.
- OCDE/CERI, 1985 — L'enseignement dans la société moderne. Paris, OCDE.
- OCDE/CERI, 1989 — Les écoles et la qualité: un rapport international. Paris, OCDE.
- OCDE/CERI, 1990 — Indicateurs internationaux de l'enseignement — Examen des résultats préliminaires et proposition de travaux futurs. Policopiado. Paris, CD (89), CD (90).
- OCDE/CERI, 1992 — Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Paris, OCDE/CERI.
- A. H. Passow (ed.), 1963 — Education in Depressed Areas. New York, Teachers College Press.
- Ph. Perrenoud, 1970 — Stratification socio-culturelle et réussite scolaire: les défaillances de l'explication causale. Genève, Droz.
- Ph. Perrenoud, 1978 — Les politiques de démocratisation et leurs fondements idéologiques. Esquisse d'un cadre théorique. *Revue Suisse de Sociologie*, n.º 1, pp. 129-179.
- Ph. Perrenoud, 1984 — La fabrication de l'excellence scolaire. Genève/Paris, Droz.
- Ph. Perrenoud, 1986 — De quoi la réussite scolaire est-elle faite? *Education et Recherche*, n.º 1, pp. 133-160.
- A. Petitot, 1982 — Production de l'école, production de la société. Genève, Droz.
- R. Petrella, 1990 — Reflexão sobre o futuro de Portugal e da Europa. Lisboa, F. C. Gulbenkian.
- E. Planchard, 1974 — Alguns postulados e aspectos de democratização do ensino. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, VIII, pp. 195-234.
- Plowden Report, 1967 — Central Advisory Council for Education. Children and their primary schools. London, HMSO.
- POUR, 1989 — Illettrisme et exclusion sociale. Paris, L'Harmattan, n.º 120.
- POUR, 1990 — Pour l'école obligatoire et pourquoi. Paris, L'Harmattan, n.º 124.
- A. Prost, 1986 — L'enseignement s'est-il démocratisé? Paris, PUF.
- A. Prost, 1992 — Education, société et politiques. Paris, Seuil.
- F. Ramirez, J. Boli, 1987 — The political construction of mass schooling: european and worldwide institutionalization. *Sociology of Education*, n.º 60.
- R. Rivière, 1991 — L'échec scolaire est-il une fatalité? Une question pour l'Europe. Paris, Hatier.
- J. Salvado Sampaio, 1980 — Portugal: a educação em números. Lisboa, Livros Horizonte.
- J. Salvado Sampaio, 1982 — O sistema escolar português. *Análise Psicológica*, 4, n.º 2, 453-470.
- M. Schiff, 1982 — L'intelligence gaspillée. Inégalité sociale, injustice scolaire. Paris, Seuil.
- A. Sedas Nunes, 1970 — A Universidade no sistema social português: uma primeira abordagem (Col. M. Eduarda Cruzeiro, J. D. Miranda), *Análise Social*, n.º 8 (32), pp. 646-707.
- Sistema de Ensino de Portugal, 1981 — Fundação Calouste Gulbenkian.
- SPCE, 1991 — Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- St. Stoer, 1982 — Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal. Lisboa, Livros Horizonte.
- St. Stoer, 1986 — Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980, uma década de transição. Porto, Ed. Afrontamento.
- C. Thélot, 1982 — Tel père tel fils? Position social et origine familiale. Paris, Dunod.
- 3-11-93. — O Presidente, *Eduardo Carrega Marçal Grilo*.