

## 2.º Debate



## **Escolaridade Obrigatória, Insucesso e Abandono Escolar**

**Presidente da Mesa – Domingos Xavier Viegas**



Domingos Xavier Viegas\*

Muito bom dia a todos.

Antes de mais, bem vindos a este segundo colóquio sobre a discussão pública da Lei de Bases da Educação. Vamos tratar do problema da escolaridade obrigatória, do insucesso e abandono escolares.

Para mim é uma honra muito grande estar a presidir e a moderar esta sessão. Vamos ter duas oradoras: a primeira é a Prof.<sup>a</sup> Maria João Valente Rosa, da Universidade Nova de Lisboa. A Prof.<sup>a</sup> Maria João Valente Rosa é doutorada pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, na área de Sociologia, e tem exercido, ao longo dos anos recentes, diversas actividades, quer como docente, quer como interveniente em temas de educação, nomeadamente junto do Ministério da Educação. Foi, até Julho do ano passado, vice-presidente da Fundação para a Ciência e Tecnologia, do Ministério da Ciência e Tecnologia e foi também, até há bem pouco tempo, Assessora do Gabinete do Ministro da Educação. A Prof.<sup>a</sup> Maria João Valente Rosa vai falar-nos sobre *Escolaridade Obrigatória, Insucesso e Abandono Escolar: os Números do Recenseamento*.

---

\* Conselho Nacional de Educação



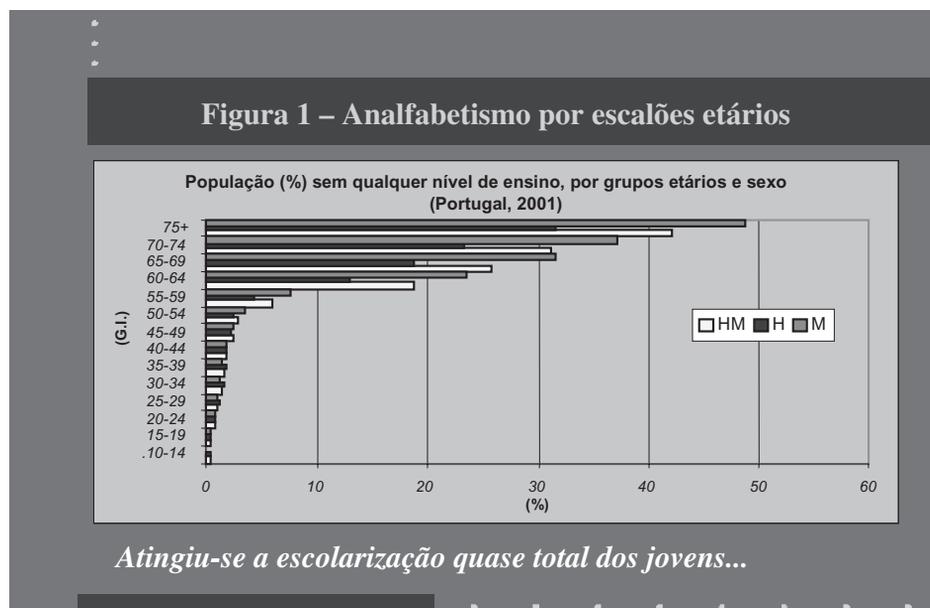
## Escolaridade Obrigatória, Insucesso e Abandono Escolar: os Números do Recenseamento

Maria João Valente Rosa\*

A minha participação neste Seminário refere-se a trabalhos que realizei recentemente sobre o abandono e insucesso escolares em Portugal. Procurarei apresentar alguns dos resultados estatísticos desses estudos e, por essa via, contribuir para a reflexão, sempre necessária, sobre a qualificação escolar dos jovens em Portugal.

E começo com duas constatações.

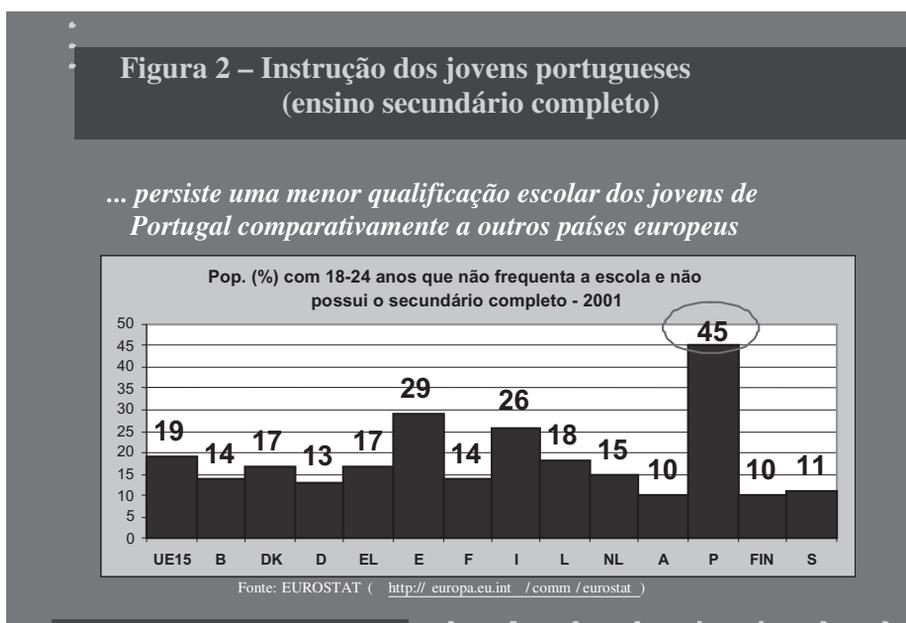
A primeira é que apesar de, globalmente, as taxas de analfabetismo em Portugal ainda se situarem nos 9% (2001, *XIV.º Recenseamento Geral da População*, INE), os valores dessas taxas, no caso das idades mais jovens, são praticamente insignificantes (figura 1).



\* Universidade Nova de Lisboa

Para os mais jovens a democratização do acesso à escola tornou-se, assim, uma realidade.

A segunda observação é que, apesar do avanço notável alcançado nos níveis de escolarização da população mais jovem, ainda persiste uma menor qualificação escolar dos jovens em Portugal, comparativamente a outros países europeus (figura 2).



Com efeito, em 2001, cerca de metade (45%) dos indivíduos dos dezoito aos vinte e quatro anos de idade em Portugal já não frequenta a escola e não possui o secundário completo, valor que é significativamente mais alto que o observado em todos os outros países da actual Europa Comunitária, cifrando-se a média da União Europeia (15) em 19% (EUROSTAT).

Este é um dado, sem dúvida preocupante, que obriga à reflexão sobre o(s) modo(s) de reduzir a distância que separa a qualificação escolar dos jovens em Portugal dos jovens dos outros Estados Comunitários. A este

propósito, e porque tal situação é, por vezes, confundida com o abandono escolar, começo pela clarificação de alguns conceitos.

Numa perspectiva de *stocks*, e tendo por enquadramento a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (figura 3), o **abandono escolar** é um

**Figura 3 – Lei de Bases do Sistema Educativo**

- Lei n.º 46/86

“1 – O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos.

(...)

4 – A obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos de idade.”

art.º 6

conceito que só faz sentido ser aplicado aos jovens que deveriam, por imperativo legal, estar na escola mas que não estão. Quanto aos jovens com mais de quinze anos que já não estão a frequentar a escola, mesmo que não tenham o 3.º ciclo completo, eles poderão não a ter abandonado, mas simplesmente terem saído do sistema, frequentando-a até ao limite de idade previsto por lei. E aqui é possível distinguirem-se duas situações (não exclusivas): por um lado, os jovens com mais de quinze anos que já não frequentam a escola e que não possuem o 3.º ciclo completo, situação que designamos por **saída antecipada**; por outro lado, os jovens, também com mais de quinze anos, que já não frequentam a escola e que não possuem o secundário completo (podendo ter completado, ou não, o 3.º ciclo), situação que designamos por **saída precoce**.

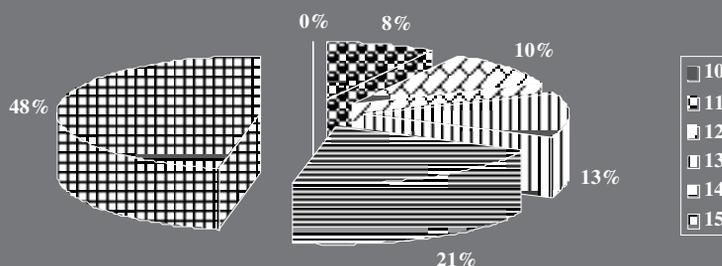
Assim, e embora seja frequente utilizarem-se indistintamente os conceitos de abandono escolar, de saída antecipada e de saída precoce, eles não são sinónimos, nem tão pouco remetem para realidades ou expressões próximas (figura 4).

**Figura 4 – Conceitos de abandono escolar, saídas antecipada e precoce**

<i>Lei de Bases do Sistema Educativo (86)</i>		<i>NÍVEL de INSTRUÇÃO</i>	
		S/ o 3.º ciclo completo	S/ o Secundário completo
<b>I D A D E</b>	Até aos 15 anos (10 - 15 anos)	<b>ABANDONO</b> 19.627 (2001) (2,8% - 10 aos 15 anos )	X
	Mais de 15 anos (vulgarmente 18 -24 anos)	<b>SAÍDA ANTECIPADA</b> 266.052 (2001) (24,6% - 18 aos 24 anos )	<b>SAÍDA PRECOCE</b> 485.207 (2001) (44,8% - 18 aos 24 anos )

O abandono escolar representava, em 2001, menos de 3% dos indivíduos com dez a quinze anos de idade residentes em Portugal. Trata-se, pois, de um fenómeno já com uma reduzida expressão, nomeadamente por comparação ao valor observado em 1991 (12%). Noto ainda que, apesar da sua reduzida expressão estatística, o abandono escolar não afecta de igual modo as várias idades, nem os vários ciclos de escolaridade obrigatória. Na realidade, o abandono escolar acentua-se fortemente nas idades próximas do final da escolaridade obrigatória (cerca de 70% dos jovens com menos de quinze anos de idade, que não se encontravam a frequentar a escola e não possuíam o 3.º ciclo completo, tinham, em 2001, catorze e quinze anos de idade – figura 5) e incide fundamentalmente sobre os jovens que se encontram no 1.º ou no 2.º ciclos.

Figura 5 – Abandono escolar por idades (2001)



*Cerca de 70% dos jovens que abandonaram a escola têm 14 e 15 anos*

Quanto às saídas antecipadas e às saídas precoces, os valores implicados já são mais altos que os verificados para o abandono escolar, ainda que, na última década, se tenham registado significativas quebras de importância destes fenómenos. Assim, e em 2001, se tomarmos em conta o grupo de idades dos dezoito aos vinte e quatro anos (grupo de idades que é normalmente referenciado em termos das estatísticas internacionais), à situação de saída antecipada correspondem 25% dos jovens em Portugal, e à de saída precoce 45%. Deste modo, em 2001, ainda um pouco mais que metade (55%) dos jovens (entre os dezoito e os vinte e quatro anos de idade) que não frequentam a escola e não têm o secundário completo também não possuem o 3.º ciclo completo, situação que em 1991 apresentava, contudo, uma expressão bastante superior (85%) – (figura 6).

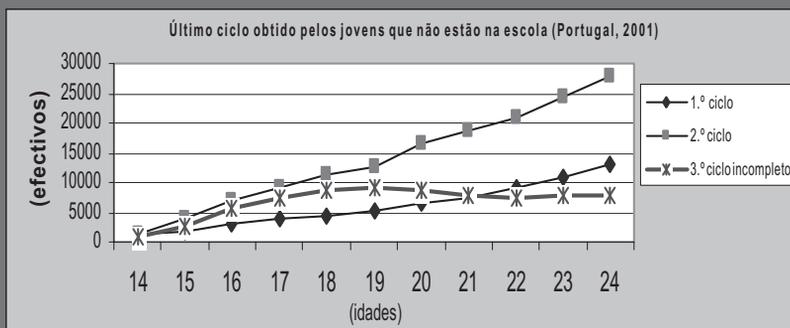
**Figura 6 – Evolução das saídas antecipada e precoce**

*População com 18-24 anos que não se encontra a frequentar qualquer grau de ensino, segundo o nível de instrução – Portugal*

	1991		2001	
		%		%
População total 18-24 anos	1.097.208		1.083.320	
S/ 3.º Ciclo Completo	594.004	85	266.052	55
S/ Secundário Completo	698.564	64	485.207	45

*Embora ainda importante, diminui a % de jovens (18-24) que não frequentam a escola e não possuem o 3.º ciclo completo (SA)*

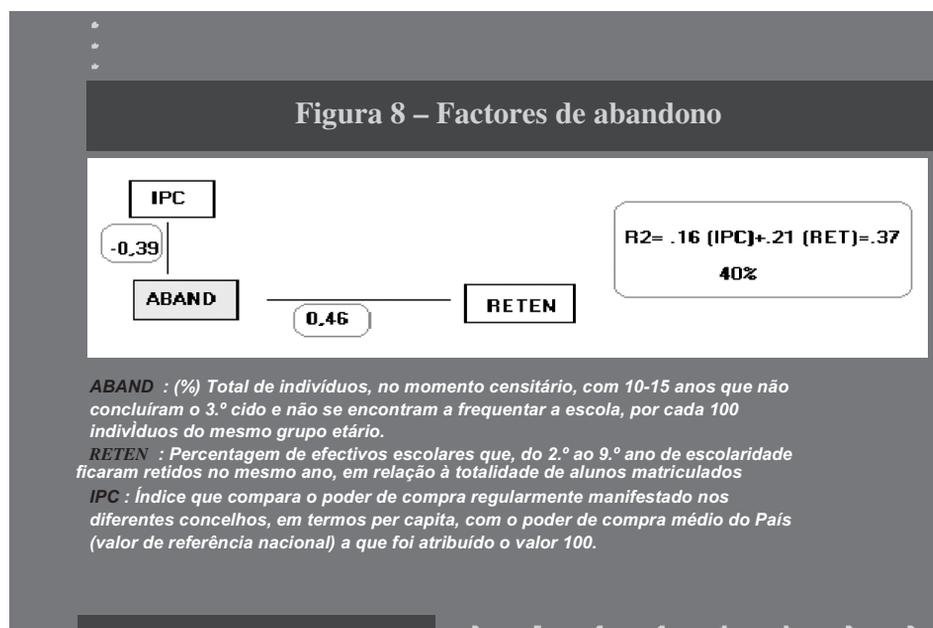
Refiro ainda que, do grupo de jovens que saíram antecipadamente da escola, uma larga maioria possui como grau máximo de escolaridade o 2.º ciclo (figura 7).

**Figura 7 – Níveis máximos obtidos até 3.º ciclo**

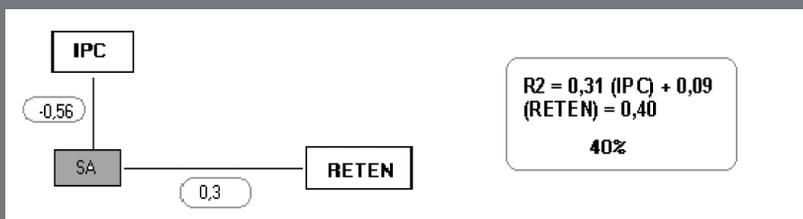
*Abandono (14-15) e Saída Antecipada (16-24): 2.º Ciclo*

Como tal, e atendendo a que a idade normal de conclusão do 2.º ciclo é aos onze anos e que, aos catorze anos, os jovens passam a potencialmente activos, os elevados níveis de abandono e de saída antecipada dos jovens com grau equivalente ou menor que o 2.º ciclo parecem sugerir que o insucesso escolar é um factor importante para o não prosseguimento dos estudos.

A confirmar esta ideia, refiro os resultados de dois modelos de análise causal, que consideraram dezoito variáveis (relativas à escola e ao contexto demográfico, económico e social) observadas a nível da unidade estatística concelhia, em que num a variável dependente era o abandono escolar, e no outro a variável dependente era a saída antecipada. Da análise dos resultados concluiu-se que apenas o factor económico e o insucesso explicavam cada uma das variáveis dependentes consideradas (abandono e saída antecipada), sendo o montante global dessa explicação de 40%, em cada um dos casos (figuras 8 e 9).



### Figura 9 – Factores de saída antecipada



**SA:** (%) Total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos que não concluíram o 3.º ciclo e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário.

**RETEN:** Percentagem de efectivos escolares que, do 2.º ao 9.º ano de escolaridade ficaram retidos no mesmo ano, em relação à totalidade de alunos matriculados

**IPC:** Índice que compara o poder de compra regularmente manifestado nos diferentes concelhos, em termos per capita, com o poder de compra médio do país (valor de referência nacional) a que foi atribuído o valor 100.

O insucesso escolar e o mercado favorável ao trabalho (precoce) são, assim, factores importantes na compreensão do ainda considerável grau de desistência de estudos até ao 3.º ciclo, por parte dos jovens que já se encontram em idade activa. A selectividade que vigorava anteriormente no acesso à escola deu, assim, lugar à selectividade marcada pelo tempo de escolaridade.

A propósito do possível alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos gostaria, ainda, de tecer duas considerações.

A primeira sobre o papel da legislação. O enquadramento legislativo pode contribuir para aumentar o tempo de permanência dos jovens na escola. Assim o sugere a experiência recente em Portugal da Lei de 86, que instituiu a obrigatoriedade de frequência escolar para nove anos. Com efeito, na década de noventa, as percentagens de jovens que deixaram de estudar antes dos catorze anos quebraram significativamente, as percentagens de

jovens com o 3.º ciclo completo aumentaram e o fosso de desistências escolares entre a idade da escolaridade obrigatória e a idade pós escolaridade obrigatória tornou-se mais evidente. Aliás, a respeito desta última situação, noto que, se por um lado cada vez mais jovens possuem o 3.º ciclo completo, por outro, em 2001, dos jovens com dezoito a vinte e quatro anos de idade, praticamente só se encontram a frequentar a escola os que estão no secundário ou em níveis superiores (figura 10).

**Figura 10 – Frequência: a outra face das saídas**

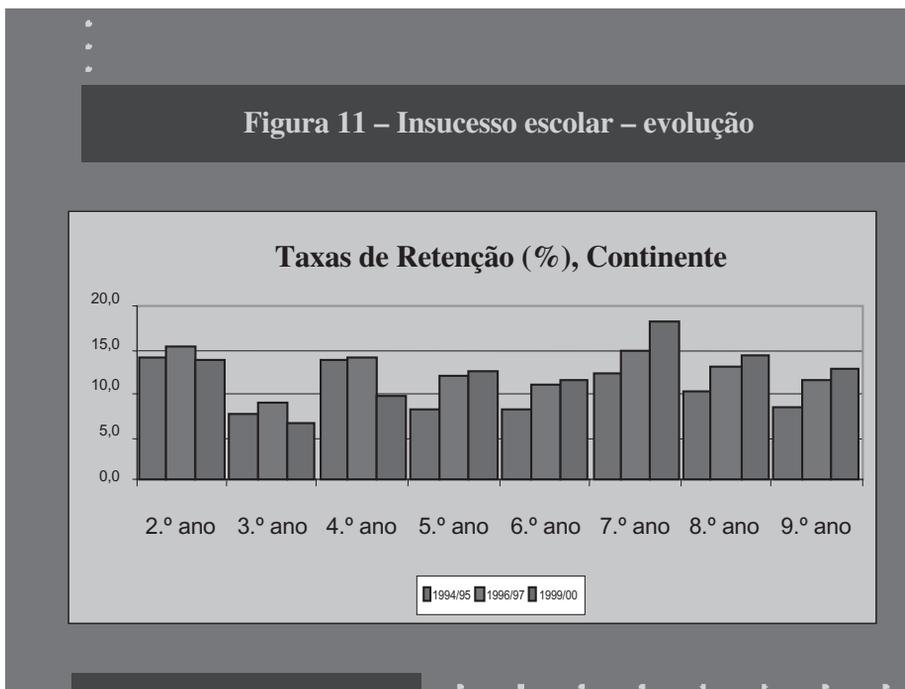
População (%) com 15-24 anos a frequentar a escola, segundo o ciclo (Portugal, 2001)

	15 -17	18 -20	21 -24
1.º ciclo	1	1	
2.º ciclo	4	1	
3.º ciclo	23	3	1
Secundário	<b>52</b>	27	5
Total	<b>81</b>	<b>31</b>	<b>6</b>
<i>Sec. Compl. ou +</i>		30	46

Contudo, e esta é a segunda observação, instituir mais tempo de permanência escolar obrigatória não basta. Para se conseguir acelerar o acréscimo de qualificação escolar dos jovens em Portugal, não é só preciso que os jovens estejam mais tempo na escola, é também preciso que esse tempo equivalha a mais tempo em sucesso.

E quanto ao sucesso escolar, os dados para Portugal não são nada animadores, como o indicia a evolução (recente) das taxas de retenção no Continente português. Com efeito, se exceptuarmos os anos do 1.º ciclo, verifica-se que, em relação aos anos dos 2.º e 3.º ciclos, as taxas de retenção não diminuíram, mas aumentaram de 1994/95 para 1999/00 (figura 11).

**Figura 11 – Insucesso escolar – evolução**



E, muito embora seja apenas no 1.º ciclo que os valores em 1999/00 são mais baixos que os observados em anos lectivos anteriores, os níveis de retenção podem ainda ser considerados significativamente altos, se comparados com os de outros países europeus (UNESCO).

Desta forma, para se acelerar o aumento da qualificação escolar dos jovens em Portugal de modo a reduzir a distância que a separa dos níveis observados na UE, a simples mudança de quadro legislativo poderá não ser suficiente. Importa, também, que muitos mais jovens tenham (até aos dezoito anos) hipóteses de frequentar o secundário, o que significa atenuar os enormes bloqueios, ainda existentes, a um percurso escolar “normal”.

Nesta perspectiva, entendo que o verdadeiro êxito do alargamento da escolaridade obrigatória depende, também, do êxito no combate ao insucesso, embora saiba que, a este respeito, as resistências continuam a ser grandes, nomeadamente por haver quem considere o insucesso escolar

(durante a escolaridade obrigatória) um indicador verdadeiramente fiável do rigor e da eficiência do sistema de ensino.

Muito obrigada.



Domingos Xavier Viegas\*

Passaríamos à segunda comunicação deste painel, que será apresentada pela Doutora Maria do Céu Roldão, que é doutorada em Teoria e Desenvolvimento Curricular pela Simon Fraser University de Vancouver, no Canadá, e tem a agregação em Educação pela Universidade de Aveiro. A Doutora Maria do Céu Roldão exerce funções docentes no ensino superior politécnico e universitário e é actualmente professora-coordenadora da Escola Superior de Educação de Santarém. Tem colaborado como docente em cursos de mestrado e como investigadora com a Universidade de Aveiro, Universidade Católica, Universidade dos Açores, Universidade de Macau e Universidade do Minho.

Vai fazer uma intervenção sobre o tema deste painel, que é a *Escolaridade Obrigatória, Insucesso e Abandono Escolar*, e intitulou a sua apresentação acrescentando ao título do painel as questões: *Obrigatoriedade Porquê? E Insucesso de Quem?*

---

\* Conselho Nacional de Educação



## Escolaridade Obrigatória, Insucesso e Abandono Escolar: Obrigatoriedade Porquê? E Insucesso de Quem?

Maria do Céu Roldão\*

Gostaria de começar por agradecer o convite do Conselho Nacional de Educação, na pessoa do seu Presidente, para estar hoje a participar nesta discussão, e queria também cumprimentar, naturalmente, todos os que aqui estão presentes nesta manhã de trabalho e reflexão.

A minha abordagem vai desenvolver-se seguindo duas linhas: uma primeira ocupa-se do primeiro parâmetro enunciado no título que lhe atribuí, que é o da *obrigatoriedade*, um pouco no sentido de clarificar aquilo que é o meu entendimento acerca do conceito de *obrigatoriedade* em termos da evolução dos sistemas. A segunda trata da outra face do problema que se relaciona com a seguinte questão: até que ponto é que o *insucesso e o abandono* desta escolaridade, mesmo nos níveis em que está até agora instituída como obrigatória (e que acabou de ser muito claramente ilustrada na intervenção anterior), até que ponto é que o insucesso e o abandono carecem, também eles, de uma reconceptualização e de uma análise que nos recoloque em termos de uma expectativa que, de facto, desenvolva o sistema educativo?

### I

Relativamente à primeira parte e ao conceito de *obrigatoriedade*, gostava de lembrar que, para muitos dos que aqui estamos, provavelmente a maior parte, uma discussão muito parecida com esta que estamos a ter agora, no momento em que se encara o aparecimento de uma nova lei de bases, uma discussão idêntica ou homóloga, pelo menos, se desenvolveu em 86 e nos anos que antecederam a publicação da lei de bases actualmente em vigor. E algumas das questões, nomeadamente as questões ligadas ao conceito de *obrigatoriedade*, foram também nessa altura debatidas. Ao preparar esta intervenção, fui reler um pequeno livro em que alguns de nós,

---

\* Escola Superior de Educação de Santarém

hoje aqui presentes, colaborámos, *O Ensino Básico em Portugal*, e que tem como autor do seu primeiro artigo o Prof. Eurico Lemos Pires. Justamente nesse artigo, equaciona ele aquilo que ficou depois fixado no articulado da Lei de Bases – o princípio do *ensino universal, obrigatório e gratuito*. E procura conceptualizar e fundamentar a relação entre estes três conceitos: diz o Prof. Lemos Pires, quanto a mim muito pertinentemente, que os conceitos de *obrigatoriedade* e de *gratuidade* são dois conceitos instrumentais face a uma desejada universalização; e que correspondem justamente à necessidade de obter a eficácia dessa universalização desejada, relativamente a períodos anteriores em que não existia. Estes dois conceitos têm uma função instrumental e são complementares, diz Lemos Pires, quanto a mim também muito bem: a *obrigatoriedade* é uma medida coerciva, quer queiramos quer não, por parte do Estado, visto que obriga à frequência escolar, e o Estado oferece como contrapartida, numa espécie de contrato social negociado, a *gratuidade*. Este é um binómio que funciona como instrumento de pressão para acelerar a universalização. É esta a ideia que gostava de retomar aqui, na medida em que o conceito de *obrigatoriedade* e as políticas que o implementam têm que ser lidos neste quadro.

A *obrigatoriedade* instituída pelo Estado é um instrumento para obter outras finalidades que, essas sim, são finalidades políticas, de política educativa e de democratização da sociedade. Isto para não correremos o risco de tomarmos a nuvem por Juno e discutirmos o alargamento da *obrigatoriedade* como um fim em si, neste momento em que a questão está na mesa, e sim para que tentemos analisá-la à luz deste seu papel estritamente *instrumental*.

Neste plano em que me coloco face ao conceito, a segunda linha de análise vem no sentido de olhar historicamente este recurso à *obrigatoriedade* ou à extensão do número de anos em que a escola é obrigatória. Fui consultar também o Relatório da UNESCO, *Relatório Mundial da Educação de 1998*, que se reporta a dados estatísticos de quase todos os países do mundo, relativos a 1995. Usarei esta fonte com a devida cautela, pelo facto de os dados já estarem ligeiramente desfasados no tempo,

na medida em que ainda não dispomos de um relatório da nova década, ainda em curso. E o que é muito curioso nas estatísticas que constituem o anexo deste relatório, mesmo sem realizar um tratamento exaustivo, é observar que, em 95, países com altos níveis de escolarização da sua população, com boa consecução da sua cobertura escolar, muitas vezes até ao nível universitário já, como é o caso da Finlândia, da Suíça e da Holanda, a escolaridade obrigatória era, nesta data, de dez, nalguns nove, noutros de onze anos. Curiosamente, outros países, com indicadores de educação bastante mais baixos, do ponto de vista da cobertura da escolaridade e daquilo que se chama a esperança de vida escolar (que é um outro indicador interessante), aparecem com doze anos de escolaridade *obrigatória*, sendo países (muitos africanos, por exemplo) cujos sistemas educativos estão longe de fazer uma cobertura satisfatória da escolarização dos seus cidadãos.

Ao dizer isto, não pretendo significar que é irrelevante o tempo de *escolaridade obrigatória*; pretendo sim, sublinhar – e essa é outra ideia que neste primeiro eixo gostava de deixar para o debate – na esteira da análise de Lemos Pires, que a escolaridade obrigatória e sua institucionalização pelo Estado têm funcionado sobretudo como motor de promoção de desenvolvimento, que faz tanto mais sentido quanto mais o sistema está deficitário em termos da sua evolução e desenvolvimento. Foi esse o impacto do prolongamento da *obrigatoriedade* em 86 e mesmo antes, quando a escolaridade foi alargada de quatro para seis anos, e não esqueçamos que isso, em Portugal, aconteceu apenas no final dos anos sessenta.

Esse tipo de pressão, através da *obrigatoriedade* instituída e estendida a mais anos, foi, à época, motor de desenvolvimento extraordinariamente relevante, numa situação histórica em que o país se posicionava com um atraso relativo considerável, face às metas desejadas e face à generalidade dos nossos parceiros europeus. Não esqueçamos que começávamos então a querer ser membros dessa parceria, e isso também tinha importância política no quadro do país educativamente atrasado que éramos.

O conceito de obrigatoriedade da escolaridade esbate-se, na história dos países e dos sistemas educativos, à medida que a escolarização das sociedades se torna uma realidade naturalizada. E daí que me pareça que, no momento em que estamos hoje, trinta anos mais tarde, as questões que nos preocupam não se prendem tanto com o número de anos de escolaridade obrigatória – e eu não sou contra a sua extensão para doze anos – como com a qualidade da escolarização que somos capazes de oferecer. Gostaria assim de relativizar esta questão da extensão temporal da obrigatoriedade no momento actual, porque aquilo que está em jogo hoje, nas políticas educativas ao nível europeu e mundial, não é já de todo a *cobertura do acesso e frequência da escolaridade*. Na maior parte dos países desenvolvidos isso é já um dado adquirido e socialmente valorizado, e já não é preciso que se frequente a escola por força de uma medida coerciva: a escolaridade tornou-se uma vivência naturalizada nessas sociedades que a reconhecem como factor de desenvolvimento indispensável.

Porventura, entre nós, e pelas más razões, ainda subsiste a necessidade de alguma intervenção coerciva neste sentido, mas ela é apenas um factor que se tornou muito mais lateral, na minha análise, do que era há vinte anos, em que a situação com que tínhamos que nos confrontar era, de facto, uma situação de muito baixo nível de cobertura da escolaridade.

Hoje, as questões que se põem, penso eu, devem situar-se em termos daquilo que constituiu o final da comunicação anterior e que irei retomar na segunda parte, e que tentaria sintetizar da seguinte forma: o que é que a escolarização dá, de facto, aos cidadãos? Ou, dito de outro modo, qual é a produtividade do sistema escolar em termos de qualidade, de facto, dos níveis educativos da população em geral, para todos e para cada um desses apregoados detentores do poder público a que chamamos cidadãos? E neste questionamento, não é obviamente a duração da escolaridade obrigatória que constitui o centro da polémica...

Gostava também de sublinhar que nos habituámos a associar desenvolvimento à escolaridade *obrigatória*, porque vimos desse passado, de certo modo pouco desenvolvido, no plano educativo, porque temos uma

história do sistema, que é uma história que, entre aspas e com o devido respeito, designo de “subdesenvolvida”. Não é realmente um grande indicador termos quatro anos de escolaridade e um nível de analfabetismo elevadíssimo nos finais de sessenta, quando uma Suécia ou uma Finlândia, no princípio do século passado, já tinham coberturas consideráveis de escolarização da sua população nos primeiros níveis. Isto dá a medida do desfasamento. E esse desfasamento é, de facto, muito complexo na nossa história, em Portugal.

E isto faz com que seja recorrente uma tendência que todos nós, porventura, somos tentados a seguir, para confundir o alargamento da *escolaridade obrigatória* com outros conceitos que lhe são correlatos, mas que não são coincidentes, nomeadamente com o conceito de *educação básica*, com o conceito de *direito à educação*, e com este outro conceito que, vindo da estatística, me parece importante, *esperança de vida escolar*, isto é, o que é que cada cidadão, no sistema educativo português, pode esperar razoavelmente que seja o seu percurso e o sucesso dentro desse percurso.

Portanto, não me parece vantajoso que discutamos a questão do alargamento da escolaridade, como se disso dependessem níveis de qualidade, acesso real ao sucesso da escola, eficácia da escola, melhoria do nível educacional da nossa sociedade, que, esses sim, são os problemas sobre os quais devemos centrar a discussão.

Ainda antes de passar à segunda linha, permitam-me que faça segundo parêntesis, que tem a ver com uma outra discussão que não tem só como centro a escolaridade obrigatória, mas a organização da escolaridade. O projecto de lei de bases que está apresentado ao país, pelo actual Governo, para ser debatido, introduz uma alteração na estrutura organizativa do sistema. Propõe-se passar a estrutura do ensino básico de nove anos para seis, e recoloca o actual 3.º ciclo do ensino básico junto ao secundário.

Gostava de fazer dois comentários a este aspecto: o primeiro comentário é que não vejo – e gostaria que alguém me clarificasse na discussão – no documento em causa, nenhum fundamento justificativo do

porquê desta mudança. Segundo, é que esta discussão tem vinte anos e, de facto, as duas soluções foram postas em confronto aquando da Lei de Bases de 86, assim como discussões idênticas se processaram nos outros países da Europa e não só, tendo dado origem a soluções diversas. Não acho absolutamente definitivo que uma solução seja melhor que a outra. O que as soluções têm é vantagens de um tipo e vantagens de outro tipo, uma e outra, e têm contextos temporais e históricos também próprios, a que umas opções respondem melhor que outras na circunstância. Aquilo que acabou por levar à opção, em 1986, dos nove anos do básico *versus* o secundário, opção que até ia um pouco em sentido contrário ao da tendência organizativa, ainda bem pobre, da rede escolar existente na altura, significou uma aposta – também um pouco mais tarde do que noutros países da Europa – numa lógica do que os ingleses designaram por *comprehensive movement*, portanto, a unificação de vias até mais tarde, no sentido de considerar que, no nosso contexto, isso podia ser uma garantia de uma educação de nível mais elevado, no contexto da época, para todos os cidadãos.

Eu relembro que muitos autores, por exemplo, norte-americanos, de linha conservadora – estou a lembrar-me de Mortimer Adler, por exemplo – defendem uma escolaridade comum, com currículo único, de doze anos para todos os cidadãos, o que pode ser muitíssimo discutível, mas sustentável. É curioso notar que se trata, no autor em causa, de um pensamento politicamente de direita, em que este autor se coloca e, contudo, aquilo que defende é uma postura democrática, e ele argumenta-a como tal, no sentido de que a unificação do mesmo tipo de ensino para os doze anos de escolaridade, baseando-se em Platão e Aristóteles e noutras grandes referências da educação e do pensamento filosófico, será um ganho na democracia. E o argumento que ele invoca – que muitos conhecem da *Paideia Proposal*, livro que foi produzido por Adler nos anos 80, e que deu origem a um movimento de escolas nos Estados Unidos, hoje muito difundido – é de que o que é *o melhor para os melhores* deve ser *o melhor para todos*. O que me merece alguma reflexão, e penso que aqui também devemos evitar colocar estas questões em termos de direita e esquerda, no sentido teórico, no sentido ideológico, porque há que pensar em termos da eficácia educativa que serve uma sociedade inteira, sejam quais forem os

pontos de vista. E é interessante trazer à discussão abordagens deste tipo que ajudam a iluminar certos enfiamentos de posições que se confrontam por vezes neste terreno.

Isto para dizer que o abandono da divisão dos três ciclos no Ensino Básico de nove anos, com mais três de Secundário, para levar ao regresso, agora proposto, da fórmula seis mais seis, tem, do meu ponto de vista, pouca justificação no momento actual. Poderia ter sido uma solução que há vinte anos tivesse outros argumentos a seu favor. Neste momento, não vejo rigorosamente nenhuma vantagem, não a percepciono, é possível que exista e que me possa ser apresentada.

Notemos, todavia, que a situação da eventual alteração é agora acrescida de uma dificuldade maior, quando se atravessa uma crise grande, no plano económico e financeiro, do país, que é o facto de se terem investido, nos últimos 20 anos, muitos milhões na rede escolar, na formação, em todos os subsistemas que estão ligados ao sistema educativo, na reconversão instituída para a lógica do ensino básico de nove anos. Este investimento, neste momento, se essa proposta for por diante, será total e absurdamente perdido, reinvestindo-se de novo, na melhor tradição portuguesa de desperdício, em estruturas, infra-estruturas, redes, sistemas de formação, etc., que me parecem, numa primeira análise, traduzir-se em mais custos sem contrapartidas credíveis. Não vejo, exactamente, e numa lógica estritamente económica, a rentabilidade dessa mudança e, no plano educativo, nenhum salto qualitativo convincente.

Não é habitual que estas reviravoltas organizativas se façam, num tão curto espaço de tempo histórico, em nenhum outro país. Por exemplo, em Inglaterra, com a criação das *comprehensive schools* nos anos 60, que substituíram o sistema trinário, com três tipos de escolas, por uma escola única no nível do ensino elementar, gerou-se uma grande turbulência social durante algum tempo. Estabilizou-se e instituiu-se a mudança gradualmente. Não consta, olhando para trás, e através de governos de diferentes quadrantes partidários, que esta mudança tenha regredido, ou que, 20 ou 40 anos depois, voltem a colocar-se as escolas diferenciadas...

Também não penso que seja esse o nosso objectivo em Portugal. O que se tem que pensar é, julgo, diferente: num sistema que está a crescer e a desenvolver-se, e face a uma sociedade que faz novos pedidos à escola, que mudanças têm de se introduzir, porventura, nessa temporalidade da escola que é comum, com variáveis diferentes e perspectivas de desenvolvimento futuro diferente? Isso é importante que se estude e que se equacione, porque 2004 não é o mesmo tempo que 1986, e as sociedades precisam de outros desenvolvimentos. Contudo, não vejo que isso se consiga por uma forma instrumental, organizativa, de voltar a colocar o básico com seis anos e os três últimos do básico colados ao secundário. Parece-me, mais uma vez, um pouco tomarmos a nuvem por Juno, porque a solução que se espera que daí advenha, não é, para mim pelo menos, minimamente clara e não vejo fundamentos que a clarifiquem.

## II

A primeira linha da minha análise dizia respeito à primeira questão que coloquei no título: “Obrigatoriedade porquê?” e já tentei lançar alguns contributos para a nossa discussão a esse respeito. A segunda parte é agora sobre “Insucesso de quem?” Foi muito clara, na exposição da Prof.<sup>a</sup> Maria João, a objectivação da ineficácia da escola do ponto de vista do sucesso dos alunos.

Temos feito grandes avanços, efectivamente, do ponto de vista da extensão da escolarização, apesar de ainda muito deficitária, como também foi visto, mas a questão de fundo que acho que nos deve ocupar agora é esta quantidade enorme de jovens que abandonam a actual escolaridade básica, sem efectivamente a escola ter cumprido para com eles a sua obrigação. Porque a *obrigatoriedade* – e retomo Lemos Pires, curiosamente muito actual – a obrigatoriedade não é só uma obrigatoriedade de os alunos frequentarem a escola, também é a *obrigatoriedade do Estado* de assegurar aos seus cidadãos uma educação de qualidade. E este segundo braço deste binómio não nos parece – e eu falo como professora, estou no sistema, muitos de nós somos – não me parece que esteja, segundo os dados que

temos ao nosso dispor, a ser integralmente cumprido. E aí sim, é que a questão de fundo se coloca.

Não se trata de perguntarmos, como às vezes se ouve na fala do senso comum, se devemos não prolongar a escolaridade por mais tempo até que haja sucesso nos nove anos, isso a mim parecer-me-ia uma falácia; parece-me que se deve prolongar a escolaridade, porque se não nunca passaríamos ao passo seguinte, à espera que o anterior estivesse completamente concluído, o que é verdadeiramente, do meu ponto de vista, imobilizador. Mas temos que investir no que é *nuclear* e deixar de lado o que é *acidental*. E, efectivamente, a questão do sucesso da escola, essa sim, parece-me que tem de ser trabalhada.

Nós defrontámo-nos até, de certo modo, com um aumento do insucesso, a partir da unificação dos ciclos e da extensão da escolaridade, o que por vezes é usado demagogicamente como um argumento contra a própria escolaridade. A questão que me parece que tem que se colocar aqui é o que é que acontece na escola e nas práticas de ensino que se traduz nestas taxas de insucesso.

De quem é o insucesso? Habitualmente falamos do insucesso como uma doença dos alunos. O sociólogo francês Bernard Charlot afirma, em vários dos seus estudos sobre educação, que o insucesso não existe, é uma reificação de uma relação mal sucedida, o que é diferente... É uma construção representacional que nós, escola e actores nela envolvidos, fizemos para fixar um conjunto de problemas e os situar fora de nós. O insucesso é vivido como uma realidade externa à escola, uma entidade, uma quase “doença epidémica”, sempre imputável aos alunos e aos seus contextos e percursos.

E na realidade, de que insucesso se trata? O insucesso dito escolar, claro que é em parte dos alunos, mas é, sobretudo, o insucesso de uma instituição que não está a conseguir, por razões várias, os seus desideratos e as suas missões sociais que são, de facto, fazer com que os alunos adquiram o conhecimento e as competências que se espera que a escola lhes

proporcione. Esta instituição não está a conseguir que isso aconteça, nas novas circunstâncias sociais em que hoje vivemos.

Obviamente que esta discussão tem que se ligar à alteração que resulta, justamente, da universalização da escola ou da massificação, se quisermos usar outro conceito a ela ligado. Com a massificação escolar, todos sabemos isto, a escola passa a ter, dentro de si, não apenas uma pequena camada seleccionada da população, sobretudo nos níveis do ensino básico – e se estendermos para o secundário esta obrigatoriedade, o mesmo fenómeno permanecerá e vai tornar-se mais visível – mas sim, e é desejável que assim seja, *todos os cidadãos*.

E se todos os cidadãos estão dentro da escola, estes cidadãos todos são muito diferentes uns dos outros. A diversidade e o grau de diferenciação social existiram sempre, mas é uma realidade crescente, mais plástica e mutável, menos controlada, mercê de muitos factores que todos conhecemos e que não é necessário reportar aqui. Ou seja, a escola atende, serve (ou deveria servir) hoje públicos que são muito “mais diferentes” do ponto de vista cultural, do ponto de vista dos seus percursos sociais, do ponto de vista dos recursos para se relacionarem com o saber escolar e com os saberes curriculares que a escola tem a missão de passar, e que são precisos para o mundo do trabalho e para o mundo social. Porque se não fossem precisos a escola era inútil. E a escola está, neste momento, numa situação de dificuldade de resposta.

Esta dificuldade de resposta, do meu ponto de vista, resulta de um conjunto de factores, mas destacaria o que me parece central: a não resposta do *modelo organizativo de trabalho escolar* a esta realidade nova da sua “clientela”. Ou seja, continuámos a ter a escola organizada, curricularmente, metodologicamente e do ponto de vista da organização do *trabalho de ensinar e de aprender* (expressão cunhada por Philippe Perrenoud), segundo padrões que são exactamente idênticos aos do século XX e mesmo aos do século XIX, quando a escola foi criada. A organização turma não se modificou, a própria gestão da passagem do conhecimento não se

modificou, continua a ser eminentemente uma passagem inerte *versus* uma passagem que se deseja actuante para o aprendiz.

E a discussão deste anacronismo e ineficácia da organização do trabalho escolar não pode reduzir-se a “mais pedagogia” ou a “mais ciência”, como alguns têm querido fazer crer nos últimos tempos, debate no mínimo viciado por um formato, quanto a mim, simplificador, que bastante contribui para a inviabilização de soluções mais inteligentes. Aquilo de que se trata é de nos perguntarmos: efectivamente para que serve a escola? A escola serve para fazer apropriar – e nisso tem que residir a sua *expertise* profissional – aos elementos de uma sociedade um conjunto de conhecimentos, saberes e competências que socialmente são necessários. E se a escola não servir para isto, historicamente está condenada, não direi nos anos próximos, mas a médio prazo.

E é este olhar para a escola como uma instituição que está organizativamente desajustada, e para os seus profissionais que continuam a praticar, dentro dela, uma forma de gestão do trabalho, também ela desajustada, que penso que tem que ser equacionado. E tem que ser equacionado em termos de *dois grandes vectores* e à luz de um *princípio*.

O *princípio* é que a escola constitui e constitui-se como um valor social, e foi criada como tal, para responder a um ideal de equidade, por um lado, garantir a todos o direito de aprender – e penso que é aí que se situa a discussão que estamos a ter aqui hoje – e, por outro lado, para responder à pressão do desenvolvimento e constituir um elemento importante e necessário, um indicador fortíssimo, da capacidade de as sociedades se desenvolverem. Portanto, temos de um lado o *desenvolvimento*, do outro lado a *equidade*, como os grandes vectores que legitimam a escola. Decorre daqui que a escola é, do meu ponto de vista, o lugar institucional onde se *dá o poder*, e estou a usar a palavra que posso para traduzir do inglês *empowering*, onde se dá “o poder de usar o saber”. Não é o lugar onde se passa saber inerte, é o lugar onde se opera o *empowering* de pessoas, dos cidadãos todos, para serem capazes de usar, de mobilizar, de gerir inteligentemente, na sua vida e ao longo da vida, o saber, no sentido mais

lato do saber – o saber científico, o saber cultural e o saber de muitas naturezas. E é aqui que a escola tem, a meu ver, que se centrar.

Isso implica duas consequências com que vou terminar: significa que temos que nos questionar, muito mais do que sobre a questão da extensão da escolaridade, acerca de como é que se desenvolve o conhecimento na escola, como é que se ensina e aprende. E, por outro lado, importa reflectir sobre qual ou quais as formas como a escola pode e deve tornar mais usável, mais actuante e mais produtivo esse conhecimento, em vez de, tal como ainda me parece ser o padrão dominante, o debitar como uma massa inerte, sem tratamento pedagógico dirigido à compreensão e à descoberta, encaixada em formatos muitas vezes pouco científicos, segmentares, não produtores de inteligibilidade, que é aquilo que, numa sociedade competitiva, uma população educada terá que demonstrar ser capaz de alcançar e usar.

Uma segunda linha de questionamento, que decorre desta minha análise, tem a ver com a própria teoria do capital humano. Hoje é reconhecido que é o capital humano o recurso mais forte a mobilizar na linha do desenvolvimento das sociedades. E esse capital humano, no caso da educação e da escola, são os docentes, portanto parece-me que é essa a questão que se tem que trabalhar em moldes mais profissionais.

Uma dimensão desse investimento é a da reorganização do trabalho da escola noutros moldes, com maior autonomia *de facto*, menos normatividade e menos uniformidade, mas mais auto e hetero regulação. A outra dimensão a considerar é o reforço da qualidade do desempenho do seu capital humano, ou seja, dos seus docentes. E este reforço da qualidade passa, essencialmente, por investimento na formação de verdadeiros profissionais de ensino e não apenas de especialistas de áreas. O que significa desenvolver uma lógica de desenvolvimento profissional na classe docente, assente na competência científica, cultural, pedagógica – e portanto *profissional* – e na correspondente regulação do respectivo desempenho.

Domingos Xavier Viegas\*

Feitas estas duas intervenções sobre um tema que é tão interessante e certamente controverso, abriria aqui o debate. Estamos um pouco atrasados, portanto este tempo não poderá ser muito extenso. Pedia às pessoas que desejam intervir que se identificassem e, na medida do possível, fizessem intervenções curtas e dirigidas ao tema e aos oradores que intervêm.

---

\* Conselho Nacional de Educação



## Debate

**Maria José Miranda** – Sou membro do Conselho Nacional de Educação e sou catedrática da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

A minha questão é extremamente rápida, dirige-se à senhora Prof. Maria João Valente Rosa e é, digamos, uma curiosidade pessoal. Há bocado disse que no seu estudo considerou duas variáveis dependentes, uma é o abandono, a outra é a saída antecipada. Efectivamente, em termos de variáveis independentes, falou em dezoito ou dezasseis, já não me lembro. É claro que não quero saber as dezoito variáveis, mas queria ter um bocadinho a noção da sua natureza: socioeconómica, interioridade, ...? É uma questão de curiosidade.

Muito obrigada.

**Fernando Adão da Fonseca** – Estou aqui como presidente do Fórum para a Igualdade e Educação. Gostei muito das apresentações, particularmente da da senhora Prof.<sup>a</sup> Maria do Céu Roldão. Tenho aqui um comentário muito rápido, seguido de três perguntas que serão rápidas.

Gostei muito da sua referência à obrigatoriedade. A obrigatoriedade do Estado que, no fundo, é de prosseguir os objectivos do bem comum. Noutro dia tive que fazer uma apresentação sobre o ensino secundário e, curiosamente, falei em casa, onde tenho quatro filhos, três deles já passaram pelo ensino secundário, inclusive, e um está a acabá-lo. Falando sobre isso, eles disseram-me três coisas que, aliás, estão em consonância com aquilo que acabou de dizer e que me parece interessante. Diziam eles: “É óbvio que os alunos têm que sair, porque o ensino, designadamente a partir do 3.º ciclo, mas claramente no ensino secundário, só interessa verdadeiramente a quem tem ambições de seguir o ensino superior”. Portanto, há um testemunho concreto de quatro rapazes e raparigas, de que realmente não

interessa, aquilo não está feito para as pessoas que não têm um empenho muito grande em seguir para o ensino superior. Isso vê-se claramente no apoio que o Estado tem dado ao ensino profissional. Porque, na opinião deles e conhecendo colegas, acham que, para quem não está interessado em seguir o ensino superior, o ensino profissional tem muito mais interesse. Estou a falar das escolas profissionais e, todavia, o apoio que lhes tem sido dado não tem sido significativo. De facto, quem está a prestar o melhor serviço público, a esse nível, na opinião deles, são as escolas profissionais, embora sejam escolas que não pertencem ao Estado. Esta era a segunda referência.

A terceira referência tem a ver com a extensão dos seis mais seis. Também me comentavam a enorme falta de flexibilidade que existe. Pergunto se não se lê, na proposta do Governo, algum desejo de garantir que, a partir do 7.º ano, as escolas se responsabilizem pela preparação dos jovens para a vida, na medida em que, logo a partir do 7.º ano, eles são obrigados a assumir o dever de garantir que prosseguem até ao 12.º ano? Não parece muito claro, estou muito de acordo, todavia, pode haver, aí sim, uma oportunidade de criar maior flexibilidade, e de inserir o ensino profissional com os mesmos direitos de cidadania que o ensino geral.

Era só isto.

**Manuel Lopes Porto** – Para além de felicitar as duas oradoras, tenho especial curiosidade nas respostas que possam dar às questões que vou pôr.

Sendo o abandono um problema básico que nos preocupa, pergunto se há estudos que mostrem que o abandono terá uma relação directa com a dinâmica dos distritos ou das regiões. Acontecerá que as pessoas abandonam mais cedo porque têm emprego, mantendo-se mais tempo nas escolas das áreas onde não se consegue emprego com facilidade? Tenho na memória o que verifiquei quando estive no serviço militar em Cabo Verde, há trinta e três anos. Uma grande percentagem dos jovens tinha o ensino liceal completo porque não tinha emprego, por isso, iam estudando; sendo já diferente a situação em distritos do Continente, por exemplo em Aveiro e

Leiria, com grande dinâmica empresarial. Haverá pois alguma ligação no sentido indicado? Esta pergunta será mais para a Prof.<sup>a</sup> Maria João Valente Rosa.

A segunda questão é sobre a avaliação dos professores. Falo mais pelo que conheço do ensino universitário, impressionando-me saber que há professores universitários que não ficam nada preocupados por terem muitas reprovações. Poderei ser injusto, mas por vezes parece haver alguma satisfação, julgando-se que tal denotará que se ministra um ensino de maior profundidade. A experiência todavia não o mostra, pelo contrário, posso recordar que os meus melhores professores, dos ensinos secundário e universitário, ministrando um ensino da maior profundidade, eram simultaneamente grandes pedagogos, com um nível muito baixo de reprovações. É igualmente inaceitável que se passe a mensagem de que os jovens de hoje são de uma “geração perdida”, já não são como no nosso tempo...

Sendo ideias preconcebidas e erradas, há que começar a avaliar não só os alunos como também os professores. Digo-o sem hesitação, sendo professor, tendo todos nós de começar a aceitar que passe a proceder-se à nossa avaliação (sem que obviamente possa aceitar-se que sejam ‘premiados’ os professores que, pelo contrário, cultivem o facilitismo....).

**Maria Odete Valente** – Gostava que a Prof.<sup>a</sup> Maria do Céu que gostei muito de ouvir – aliás ambas as intervenientes – pudesse dizer um pouco mais sobre a noção de ensino básico. Porque, apesar das distinções que foram feitas na altura entre obrigatório e básico, naturalmente, agora, o refinamento deste conceito vai colocar-se talvez de uma maneira ainda mais exigente, uma vez que, se a obrigatoriedade se estender até aos doze anos, o que é afinal o ensino básico? É o património comum que as pessoas acham que os jovens devem ter? Ou é até aos quinze anos que é razoável haver um património comum? Ou qual é o âmbito da diversificação curricular? Quando é que faz mais sentido ela começar? Com que idade? Porque esta questão dos nomes não é porventura a mais relevante, mas, se chamarmos ensino básico, estamos a admitir um conjunto de características para esse

currículo até ao 9.º ano, o que não acontecerá se lhe chamarmos um troço do secundário, por definição de secundário.

**António Martins** – Naturalmente ficou claro que a situação do sucesso ainda é periclitante, contudo há melhorias. Gostava de problematizar de forma crítica a questão do prolongamento, não para ir mais longe do que o que foi dito mas, de facto, para problematizar a questão.

Parece-me, daquilo que foi dito, que a questão central do sistema não é o prolongamento, mas o sucesso dos alunos que já estão no sistema. Parece-me que os alunos que têm condições económicas e culturais para estarem na escola e para progredirem, estão e continuam até ao universitário. Portanto, isso não é problema para eles. Ou então, para aqueles para quem a questão, do ponto de vista subjectivo, em termos de representações, não se coloca. Isto é, há muitos alunos que provavelmente não continuarão, também já foi aqui dito, porque não vêem na escola utilidade para isso. Portanto, o problema são aqueles indivíduos que não têm condições económicas, culturais e doutra natureza para progredir. E daí abandonam a escola porque não têm sucesso escolar. E a questão central que não foi aqui abordada é que este prolongamento poderá trazer agravamento para a questão central do sucesso, porque nós sabemos que, quando os alunos são obrigados a estar no sistema mas não querem estar, eles desestabilizam a escola e desestabilizam a sala de aulas. E, portanto, nós sabemos que os anos periclitantes são os catorze, quinze anos, isto é, os do 3.º ciclo, e este prolongamento, do meu ponto de vista, tem potencialidades para agravar a situação. Então parece-me que há aqui uma tentativa de normalizar e resolver os problemas por decreto e não de resolver os problemas centrais e essenciais do sistema.

Para além das questões da correspondência entre escola e sistema económico e social das teorias da correspondência, parece-me que há aqui, – estou provocador – uma vontade de enquadrar os jovens, porque não há lugar para eles no sistema económico e social, então ali estão guardadinhos na escola. Isto é provocatório, bem entendido!

Obrigado.

**Maria João Valente Rosa** – Vou tentar seguir a ordem das questões que me foram directamente dirigidas.

Começo pela Prof.<sup>a</sup> Maria José Miranda que colocou uma questão muito concreta, relativa às variáveis que foram consideradas na análise causal efectuada. Pretendeu-se, no exercício, contemplar indicadores de tipo muito variado, entre os quais refiro a título ilustrativo: as percentagens de estabelecimentos de ensino com menos de 6 alunos e com mais de 99 alunos, as taxas de retenção, o índice de educação, o índice de poder de compra, o índice de desenvolvimento económico e social, o grau de urbanização e o índice de envelhecimento. E, como observei a propósito dos resultados obtidos com esse exercício, a relação do factor económico com o abandono escolar e com a saída antecipada não se revelou sem importância o que, de certo modo, se liga à questão levantada pelo Prof. Manuel Porto, sobre se o emprego não é um factor que fomenta ou que pode potenciar a saída da escola. Aliás, a cartografia dos níveis de abandono escolar e de saída precoce para todos os concelhos do Continente, permite concluir que existem manchas geograficamente localizadas onde esses fenómenos revelam expressões particularmente significativas. Essas manchas observam-se essencialmente na região Norte e em zonas de mercado favorável à inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho (nomeadamente a agricultura e as indústrias de mão-de-obra intensiva).

Insisto, porém, novamente, na relação do outro factor, o insucesso, com o abandono escolar ou com a saída antecipada dos jovens da escola. Lembro que o insucesso não é determinado por uma única causa, resultando de múltiplas influências, que se prendem com as características do próprio indivíduo, da comunidade, da família e também da própria escola. Neste jogo de influências, sublinho que a escola não está isenta de responsabilidades. Aliás, como disse a Prof.<sup>a</sup> Maria do Céu Roldão, a questão do insucesso é uma questão que normalmente é percebida como algo que se passa para além dos muros da escola e que os meninos na escola apenas espelham os problemas que se situam fora de muros. Ora, não é bem assim, devendo o insucesso ser trabalhado também no interior da própria escola.

Não sei se o prolongamento da escolaridade obrigatória, admitindo que tudo o resto se mantém inalterado (hipótese meramente teórica), não vai fazer aumentar o insucesso escolar e também me questiono se fará sentido obrigar os meninos que não querem estudar, a fazê-lo até aos dezoito anos. Porém, tenho uma certeza: a saída precoce dos jovens da escola tem implicações nefastas, quer no plano individual, quer no plano societal, nomeadamente pelo baixo nível de qualificações que lhe está associado. Como tal, há que combatê-la, e uma das vias passa, naturalmente, por estimular nas crianças em insucesso o interesse pela aprendizagem. E, aqui, parece-me que a penalização, através da retenção, nem sempre funciona como o melhor caminho de estímulo.

Por fim, deixo apenas aqui uma questão em resposta à provocação que foi há pouco feita. Pergunto se vale mais a pena manter uma criança com catorze anos insistentemente no 1º ou 2º ciclos até terminar a idade da escolaridade obrigatória, ou se não será preferível, mesmo que ela não o “mereça” totalmente (este conceito de “merecer” entre aspas porque é discutível), fazê-la transitar de ano, apesar de não dispor de todos os conhecimentos exigidos. Não se trata de defender a facilidade ou a progressão automática de ano. Contudo, considero que ainda muito está por fazer, nomeadamente no que diz respeito à responsabilização de todos os envolvidos no processo (não só o aluno) pelo fracasso escolar de um jovem, ao desenvolvimento de estímulos que promovam a integração dos alunos na escola e ao acompanhamento escolar (não só por parte da escola, mas também) a quem de facto dele necessita. Pergunto-me se os benefícios desse esforço acrescido não serão, tanto para o indivíduo como para a sociedade, superiores aos benefícios de um “castigo” que, em princípio, a criança pode merecer de ficar retida no mesmo ano (sabe-se lá por mais quanto tempo). Pelos vistos, provoquei um pouco com esta minha posição.

**Maria do Céu Roldão** – Muito obrigada pelas questões.

Gostava de tentar agregá-las um pouco, tendo em conta todas as perguntas que fizeram o favor de colocar, visto que elas se relacionam, do meu ponto de vista. Por exemplo, a questão que coloca o Prof. Adão da

Fonseca, confirmando, de alguma maneira, a minha afirmação da inadequação da escola aos alunos e àquilo que se espera dela. Diz-me que a escola, sobretudo no secundário, só parece interessar a quem quer seguir o ensino superior. E, portanto, digamos que se destina a quem já tem um empenho, quase diria espontâneo, ou natural, ou socioculturalmente condicionado e tornado espontâneo por isso, para seguir para o ensino superior. Penso que, também aqui, com todo o respeito e incluindo o seu ponto de vista, me parece que se trata de uma outra evidência do anacronismo da escola.

O ensino secundário aparentemente só interessa a quem quer ir para o superior, e tenho dúvidas que isso se deva ao facto de aquilo que se lá ensina ser de nível extremamente elevado do ponto de vista científico. Julgo que, pelo contrário, só interessa a quem vai para o superior na lógica da pura certificação e, portanto, é preciso “passar” aquele corredor para lá chegar. Pergunto-me, e pergunto a nós todos, se aquilo que se produz no ensino secundário em termos da própria qualidade do desenvolvimento de uma atitude científica, inclusivamente de competências de análise e de reflexão, mesmo para os que estão motivados para o ensino superior, se serve esses objectivos? Isto porque depois recebemo-los no superior – estamos aqui imensas pessoas do superior – e dizemos que eles não trazem essas competências adquiridas.... Portanto, quando os nossos alunos ou os nossos filhos dizem que aquilo, de facto, é uma grande maçada, só interessa mesmo porque eles têm que atravessar o túnel para chegar ao superior, eu diria que eles estão a reforçar, interpreto assim, alguns dos aspectos da minha análise, nomeadamente no sentido de que aquilo que a escola oferece é, em muitos aspectos, obsoleto, do ponto de vista científico e do ponto de vista da educação real dos cidadãos para se tornarem pessoas capazes de pensar, quer vão para o superior, quer vão para a vida profissional.

Os níveis de formação no secundário que apontam para vias profissionais são, sem dúvida, muito importantes para que haja uma diversidade de ofertas a esse nível. Em muitos países – e estou a lembrar-me da Áustria, por exemplo, que tem um sistema educativo em que as áreas vocacionais são valorizadíssimas e em que até a carreira dos politécnicos é

mais reconhecida do que a própria carreira académica mais clássica, por razões que não são transportáveis para outro país – o nível dessa formação profissional é muito alto. Isto é, tem altos padrões de exigência e de qualidade no tipo de trabalho que se desenvolve para proporcionar às pessoas essas competências de cariz profissionalizante. Ou seja, nós ainda tendemos muito a situarmo-nos, na análise desta questão, num padrão antigo, achando que o nível alto de qualidade é apenas para quem vai seguir uma carreira académica, e achamos que para a carreira profissional o nível pode tornar-se um pouco mais baixo e prático.

Ora o que julgo que o século XXI – e os documentos da política internacional todos apontam neste sentido, nomeadamente quando se discute as questões da competência, que é hoje um tema muito actual e também muito controverso – exige, aquilo que está em causa, é “subir a fasquia” globalmente, perdoem-me o plebeísmo, subir o nível para *todos* os cidadãos e, entre estes, há elites, naturalmente, que têm que ter as suas formações específicas, académicas e de investigação mais elevadas. Mas os que desembocam em actividades desenvolvidas no campo profissional e abandonam mais cedo uma via académica, abandonam-na deliberadamente, e isso não se deve traduzir num abaixamento de nível, coisa que já não acontece nos sistemas que funcionam melhor. Estou a pensar numa Finlândia, que tem noventa e tal por cento de escolarização até ao fim do secundário e onde quase toda esta população entra no superior com bons níveis de desempenho e bastante competitivos.

Portanto, isto significa mais do que apenas discutirmos se deve predominar o académico ou se deve predominar o profissional. Significa mudar a qualidade do que se faz, tendo em vista esses diferentes usos, essas diferentes possibilidades. É pelo menos este um pouco o meu contributo sugerido pela sua questão.

Também se prende isto com a situação que foi colocada pela Prof.<sup>a</sup> Odete Valente, relativa à estrutura do básico e dos seis mais seis, e a outra questão anterior que tinha a ver com a possível utilidade desta antecipação do secundário. Este aspecto para mim é crucial. Julgo que, nesta

óptica de subida global da qualidade educativa dos cidadãos, que é aquilo em que estamos mais atrasados em relação à Europa, (atenção, isto é um ponto muito importante: não é tanto nem é só nos níveis de escolarização em que, como também já vimos aqui, fizemos um considerável percurso de aproximação), onde as coisas estão verdadeiramente negativas no nosso confronto com a Europa é nos outros indicadores de educação da população em geral, da população empregada, da população de idade já não escolar. Essa requalificação global da sociedade passa, quanto a mim, por um reforço, uma extensão, um aprofundamento do ensino básico, e agradeço à Prof.<sup>a</sup> Odete Valente ter posto a questão do básico. Existe por vezes a confusão entre *obrigatório* e *básico* e o prolongamento da obrigatoriedade até aos doze anos de escolaridade esbate talvez até a importância da clarificação do que é a formação básica, porque o conceito de básico não tem nada a ver com o de obrigatório.

*Básico* é aquilo que constitui o leque de competências essenciais para que o indivíduo possa integrar-se bem na sociedade. E isso acho desejável que se estenda, que se prolongue. Esses nove anos, esses oito, esses dez ou os que forem considerados *básicos*, têm uma questão conceptual por trás, – devem fornecer *a base*, os fundamentos para aprender sempre. E essa *base* é que deve ser a que é melhor para todos. E, portanto, tem que ser aprofundada tanto quanto possível pelo próprio trabalho da escola.

Receio, efectivamente, embora talvez não seja essa naturalmente a intenção, que uma redução do chamado básico para seis anos, perverta esta lógica e antecipe o tal modelo, um pouco obsoleto, de preparação para o superior. O secundário, todo ele, deve estar numa lógica de preparação, quer para o superior, quer para a vida profissional, da mais alta qualidade. Portanto, tenho realmente um pouco de receio de o conceito de básico se perder, no meio disto, e de deixarmos de considerar o básico como aquilo que é fundador, e de retomarmos uma ideia do básico como “o menor dominador comum”. Isto seria um grande risco para esta subida global da qualidade que se impõe.

Ainda quanto à questão do abandono e sua relação com as questões do emprego. Pessoalmente, neste momento, não tenho dados para poder reagir a este aspecto, mas julgo que o abandono não pode ser lido nunca com uma leitura unívoca. Há um conjunto de variáveis que intervêm no abandono e que variam de contexto para contexto. Há determinadas situações que nós conhecemos, em que, de facto, a pressão do emprego ou a possibilidade de entrar mais cedo no mercado de trabalho acelera a saída da escola. Mas há muitas outras situações em que o abandono é justamente gerado pela inadequação da escola. Por exemplo, se pensarmos nas periferias urbanas: não é certamente um contexto onde a oferta de emprego seja mais elevada e é onde as taxas de abandono são mais altas.

Prende-se ainda, para mim, sobretudo, com o já referido anacronismo do funcionamento da escola que, efectivamente, eu não diria que não é cativante (detesto dizer esta palavra, porque eu não a subscrevo aqui, parece-me ligar-se a um certo aligeiramento neste domínio do aprender...), mas não é *estimulante*, não exige dos miúdos o envolverem-se num aprender que é interessante, que é importante e de que eles vêm utilidade. Esgota-se numa passagem realmente morta e segmentada, que perde sentido e, portanto, seria de estranhar era que eles estivessem interessados...

Do meu ponto de vista coloco a pergunta ao contrário – e isto prende-se também com a questão do “chumbo”, do professor que avalia, da ideia do bom professor, da sua provocação, Prof. António Martins. Lembro-me de haver antigamente, no Técnico, um professor muito conhecido, em que só passavam a Matemáticas Gerais, dois, três alunos por ano, e era um dos indicadores da sua grande qualidade – que certamente a tinha, mas não era por isso, contudo era lido socialmente como sendo assim. E esta ideia ainda existe: para mim é outro dos sinais de anacronismo; desculpem-me insistir, porque de facto o professor cujo prestígio se define pelo chumbar muito – chumbar é o calão que nós usamos – é um professor que se esqueceu de olhar para o seu falhanço. Eu, pessoalmente, sinto-me muitíssimo em insucesso com cada um dos meus alunos que chumbo. E chumbo. Porque, efectivamente, não fazemos o trabalho sozinhos – do lado de lá, o aluno tem também que fazer o seu esforço – mas o insucesso é

tradução de uma tarefa não cumprida com êxito. Se eu fosse um empresário era o que diria: a minha empresa está a funcionar muito mal, tenho setenta ou oitenta elementos que não conseguiram aquilo que eu queria.

Portanto, alguma coisa está aqui de errado: penso que o nosso modo de ensinar corresponde à interiorização de um modelo escolástico, que ainda é muitíssimo o nosso padrão nos formatos de ensino, e que tem que ser reformulado e modernizado, quer em termos do conceito de ensinar, do ponto de vista educacional e científico, quer em termos da competitividade, porque este estado de coisas não é sustentável no mundo actual.



Domingos Xavier Viegas\*

Vamos ter que terminar aqui este painel, já estamos atrasados. Naturalmente é um tema muito interessante e controverso, que nos levaria a muitos mais debates. Penso que cada uma das oradoras irá estar connosco durante o dia e poderá haver outras ocasiões para trocar impressões com elas.

Pedia-vos que se juntassem a mim, num aplauso de agradecimento a todos os que intervieram neste painel

---

\* Conselho Nacional de Educação

