

x-96-058143-9  
HC 394.5.E47.V54 1996



**UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA**

**INSTITUTO SUPERIOR DE ECONOMIA E GESTÃO**

**MESTRADO EM SISTEMAS SÓCIO-ORGANIZACIONAIS DA ACTIVIDADE  
ECONÓMICA**

**“EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: ALGUNS ASPECTOS QUANTITATIVOS E  
QUALITATIVOS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO”**

**AUTOR: JOSÉ LUÍS DIAS DA COSTA VIEIRA**

**Orientação: Dra. MARIA EMÍLIA SÃO-PEDRO**

**Júri:**

**Presidente: Doutor José Maria Carvalho Ferreira, professor catedrático do  
Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de  
Lisboa;**

**Vogais: Doutor José António Correia Pereirinha, professor associado do Instituto  
Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa;**

**Doutor Pedro Telhado Pereira, professor associado da Faculdade de  
Economia da Universidade Nova de Lisboa;**

**Dra. Maria Emília Ferreira São-Pedro, especialista de Economia da  
Educação do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação**

**OUTUBRO 1996**

## RESUMO

Em “Educação em Portugal: Alguns Aspectos Quantitativos e Qualitativos do Ensino Básico e Secundário”, analisa-se a questão de se saber se o esforço realizado em Portugal na educação, nomeadamente através do aumento do investimento, tal como preconizado pela teoria do capital humano, tem efectivamente correspondido a um maior sucesso escolar e a uma melhoria da qualidade de ensino.

A implementação, em Portugal, de uma Reforma Educativa, consubstanciada na Lei de Bases do Sistema Educativo e posteriormente noutros normativos, apontou como objectivo central a promoção de um ensino básico universal e obrigatório com igualdade de acesso e de sucesso escolares fomentando um modelo não selectivo de avaliação e educação.

O leitor é confrontado com a evolução observada, grosso modo, no último decénio, e com a constatação dos vários estrangulamentos existentes, que produzem uma insuficiente eficiência do sistema.

A Reforma Educativa permitiu a redução das taxas de retenção através, essencialmente, da alteração do sistema de avaliação, o que produz um “sucesso educativo” que constitui apenas um diferimento no tempo do insucesso anteriormente observado. Na medida em que este tipo de “sucesso” implementado no ensino básico, não viabiliza o sucesso, quer nos níveis seguintes de ensino quer no acesso ao mercado de trabalho, não contribui para a redução das desigualdades sociais e da exclusão social.

## ABSTRACT

In “Educação em Portugal: Alguns Aspectos Quantitativos e Qualitativos do Ensino Básico e Secundário”, we analyse whether the effort of investment in education in Portugal, as predicted by the Human Capital Theory, has been effective in producing a higher rate of success and improvement on education quality.

The implementation of a System Educational Reform in Portugal, according with the “Lei de Bases do Sistema Educativo” ( Educational System Implementation Law) and in the consecutive legal diplomas, pursued as main target the expansion of Primary Schools to whole of the Portuguese population, providing equal opportunities of access and success, promoting a non-selective system of evaluation and education.

The reader becomes aware of the noticed evolution in the last decade and its strangles, which produces an insufficient system efficiency.

The System Educational Reform accomplished in increasing the promotion rates, essentially through changing the evaluation system. Therefore, it produced a “success” that only postpones the previous failures. Consequently it does not succeed in promoting higher opportunities in the subsequent levels of education and in the labour market, failing to reduce social inequality and exclusion.

## Lista de Quadros

- Quadro 1: Percentagem do PIB investido em educação (Estado)
- Quadro 2: Despesa pública da educação em % do PIB 1992
- Quadro 3: Despesa pública em educação ( em % do total da despesa pública)
- Quadro 4: Variação da despesa pública em educação
- Quadro 5: Despesa pública em educação (despesas correntes e com pessoal)
- Quadro 6: Estabelecimentos segundo o nível de ensino em Portugal
- Quadro 7: taxas médias de ocupação por tipo de escola 1993/1994
- Quadro 8: distribuição das escolas segunda a tipologia por intervalos das taxas de ocupação Continente 1993/94
- Quadro 9: Pessoal docente e alunos por nível de ensino (1984/85)
- Quadro 10: Pessoal docente e alunos por nível de ensino (1993/94)
- Quadro 11: Rácios Aluno/Pessoal Docente
- Quadro 12: Situação profissional dos docentes Portugal 1992/93
- Quadro 13: Índice de juventude por grupo etário 1991
- Quadro 14: Índice de juventude na União Europeia no grupo etário dos 5-14 anos 1992
- Quadro 15: PIB per capita 1992 (convertido em PPP's US dólares)
- Quadro 16: População que não concluiu o 1º ciclo do Básico (1994)
- Quadro 17: População por grupo etário segundo o nível de instrução (1994)
- Quadro 18: População do sexo feminino, por grupo etário segundo o nível de instrução (1994)
- Quadro 19: População activa e população desempregada segundo o nível de instrução (1994)
- Quadro 20: Taxa de desemprego por nível etário segundo o nível de instrução (1994)
- Quadro 21: Taxas de actividade por sexos e grupos etários
- Quadro 22: Despesa em ensino, cultura e distracção segundo a categoria sócio-económica do representante do agregado familiar
- Quadro 23: Despesa em ensino, cultura e distracção segundo a região
- Quadro 24: Despesas de consumo em serviços de lazer, educativos e culturais
- Quadro 25: População residente por grupos etários



Quadro 26: Taxas de escolarização por grupo etário e por nível de ensino. Portugal 1992/93,

Quadro 27: Rácio Diplomados/Ingressos

Quadro 28: Distribuição percentual do número de alunos transitados com sucesso pleno ou deficitário Portugal 1992/93

Quadro 29: Remunerações médias mensais por grupos etários (1994)

Quadro 30: Remunerações médias mensais por habilitações (1994)

Quadro 31: Remunerações médias mensais por habilitações e por sexos (1994)

Quadro 32: Remunerações médias mensais por Grupos Etários e Habilitações

Quadro 33. 1.: Remunerações médias mensais (variações devidas às habilitações)

Quadro 33.2. :Remunerações médias mensais (variações devidas à idade)

Quadro 34: Taxas de escolarização nalguns Países Europeus

Quadro 35: Evolução das taxas de repetência e de abandono

Quadro 36: níveis negativos obtidos 5º ano

Quadro 37: níveis negativos obtidos 6º ano

Quadro 38: níveis negativos obtidos 7º ano

Quadro 39: níveis negativos obtidos 8º ano

Quadro 40: níveis negativos obtidos 9º ano

Quadro 41: Taxas globais de insucesso

Quadro 42. : Resultados obtidos no ensino secundário ano lectivo 1995/96

Quadro 43. : Resultados no ensino secundário (cursos de via ensino) ano de 1995/96

Quadro 44. : Resultados no ensino secundário (cursos tecnológicos) ano de 1995/96

Quadro 45. : Resultados obtidos em exame pelos alunos que concluíram o 12º ano

Quadro 46. : níveis obtidos no 9º ano pelos alunos que concluíram o 12º ano

Quadro 47. : níveis obtidos no 9º ano pelos alunos que não concluíram o 12º ano

Quadro 48. : níveis obtidos no 9º ano pelos alunos que abandonaram durante o ensino secundário

Quadro 49. : níveis obtidos no 9º ano pelos alunos que concluíram o 12º ano e que obtiveram um ou nenhum resultados negativos nos exames

Quadro 50. : níveis obtidos no 9º ano pelos alunos que concluíram o 12º ano e que obtiveram mais de um resultado negativo nos exames

## Introdução

Existe uma estreita correlação entre educação e desenvolvimento. Nesse sentido, tem-se assistido nos últimos anos, em Portugal, a um esforço considerável, através da aplicação de verbas cada vez mais significativas na educação por parte quer do Estado quer dos particulares. **A questão que se coloca é a de saber se a esse aumento da despesa/investimento na educação tem correspondido um maior acesso e sucesso escolar e uma melhoria da qualidade do ensino**, nomeadamente tendo em conta o artigo 74º da C.R.P. que afirma no seu ponto 1. que “todos têm o direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” e no seu ponto 2. que “o ensino deve contribuir para a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais,...”.

O objectivo central da presente dissertação consiste na tentativa de compreensão da situação presente do sistema de ensino em Portugal nos subsistemas ensino básico e secundário actualmente existentes.

Pretende-se, em primeiro lugar, analisar o esforço efectuado, em Portugal ao longo do último decénio, em educação ao nível da afectação de recursos financeiros, humanos e físicos. Esta análise ao nível dos recursos terá que ser necessariamente acompanhada por uma visualização quer do respectivo contexto demográfico, social e económico quer dos resultados obtidos no processo educativo.

Em 1986, a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo pela Assembleia da República veio iniciar uma nova era no ensino em Portugal, ao alargar o período de escolaridade obrigatória de seis para nove anos. Posteriormente o Decreto-Lei 286/89, o Desp. 162/ME/91 e o Desp. Norm. 98-A/92 consubstanciaram um sistema educativo baseado num ensino básico universal e obrigatório, promovendo como objectivo central a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolares apontando de modo inequívoco para um modelo não selectivo de avaliação e educação.

A presente dissertação pretende estimar se as melhorias obtidas ao nível das taxas de insucesso através das alterações ao sistema de avaliação, introduzidas pelos diplomas legais referidos no parágrafo anterior, permitem atingir os objectivos de uma escola equitativa e de qualidade os quais constituem paralelamente objectivos do actual sistema educativo.

Essa avaliação será efectivada através da realização de dois estudos de caso, nas escolas C+S Paulo da Gama e Secundária José Afonso, situadas ambas no concelho do Seixal. A opção por duas escolas reside no facto de serem muito raras as escolas que, em Portugal, ministram de 5º ao 12º ano de escolaridade. Assim, enquanto que a primeira escola cobre um realidade educativa que se estende do 5º ao 9º ano de escolaridade, já a segunda abarca do 7º ao 12º ano de escolaridade.

Esta dissertação está organizada em três capítulos.

O primeiro consiste numa revisão da bibliografia existente constituindo-se portanto como um olhar sobre os aspectos teóricos e empíricos já existentes. Deste modo existirá um subcapítulo sobre a formulação da teoria do capital humano. Um segundo abordará o conceito de **direito à educação** bem como a relação existente entre acesso e sucesso escolar e a correcção de assimetrias sociais, culturais e económicas. Um terceiro subcapítulo incide sobre o problema do sucesso escolar e da selecção social que lhe é inerente. Um último subcapítulo aborda a questão da igualdade de oportunidades de acesso ao mercado de trabalho a partir da igualdade de acesso ao sistema educativo.

O segundo capítulo apresenta, a partir da fundamentação teórica efectivada no primeiro capítulo, a investigação que realizei sobre a educação em Portugal ao nível do esforço realizado pelo Estado português e pela sociedade portuguesa no primeiro subcapítulo. No segundo e terceiro subcapítulos, através de dois estudos de caso, analisa-se a estratégia actual de obtenção de níveis superiores de sucesso educativo através da manipulação das regras de avaliação e as prováveis consequências ao nível da qualidade do ensino.

Os resultados obtidos conduzem a conclusões e recomendações expostas no capítulo derradeiro da presente dissertação.

Apresenta-se, a finalizar, a bibliografia consultada.

# Capítulo 1. Aspectos teóricos.

## 1.1. O Investimento em educação.

A formulação da teoria do capital humano, a qual segundo Mark Blaug (Blaug, Mark, 1972: 13), marca "el 'nacimiento' de la economía de la educación", está contida no discurso de Theodore W. Schultz na reunião anual da American Economic Association em Dezembro de 1960. O argumento central de T. W. Schultz consiste em considerar a educação não só como consumo, mas também como um investimento individual e socialmente produtivo. Com efeito, e segundo Schultz, os gastos directos em educação bem como os indirectos (por exemplo os rendimentos não recebidos pelos estudantes), são não só uma forma de consumo, como também um investimento em capital humano a qual "explica la mayor parte del impresionante aumento de los ingresos reales por trabajador" (Blaug, Mark, Economía de la Educación, Madrid, Ed. Tecnos, 1972, p.15). Efectivamente, as despesas em educação não servem apenas para satisfazer as necessidades e preferências dos consumidores, na medida em que são despesas que aumentam as capacidades e as qualidades dos trabalhadores. Ao considerar os recursos humanos como uma forma de capital, converte todos os trabalhadores em capitalistas "por la adquisición de conocimientos y habilidades que tienen un valor económico" (Blaug, Mark, 1972: 17). Os baixos rendimentos são então função de investimentos inadequados em educação e saúde. Os países subdesenvolvidos, a nível internacional, os pobres e as minorias a nível interno, são assim resultado de um "stock" reduzido de capital humano. Também os "milagres" Europeu e Japonês de reconstrução económica no pós-guerra são facilmente explicados por serem países que apesar de terem visto a maior parte do seu "stock" de capital físico destruído durante a guerra, possuírem uma grande quantidade de capital humano.

O conceito de capital humano refere-se ao facto de que é possível aos indivíduos investirem em si próprios através de vários processos: educação formal obtida no sistema educativo, preparação técnica/formação profissional e educação de tipo mais informal obtida no local de trabalho. Neste sentido, utiliza-se o termo investimento uma vez que

nos estamos a referir a despesas que produzirão rendimento no futuro ao invés de despesas em consumo que produzem apenas benefícios imediatos através da satisfação de necessidades individuais ou colectivas.

Podemos considerar o produto (PNB) como função do “stock” de capital (K), da força de trabalho (L) e do nível de progresso técnico (A):  $PNB = f(K, L, A)$ . Neste sentido o crescimento do produto é função da variação não apenas da quantidade dos factores capital e trabalho como também do nível de progresso técnico atingido. Se tradicionalmente, a análise económica do investimento se centrava no capital físico (K) o qual gerava rendimento futuro criando capacidade produtiva, podemos agora, essencialmente após a década de sessenta (Schultz, 1961 e Becker, 1964), considerar que as alterações na qualidade da força de trabalho podem elas próprias influenciar o ritmo de crescimento económico. Com efeito, já alguns economistas clássicos, com destaque para Adam Smith, o qual já tinha afirmado que “a man educated at the expense of much labour or time ... must be expected to earn over and above the usual wages ...the whole expenses of his education, with at least the ordinary profits of an equally valuable capital” (citado por Atkinson, A. B., 1983: 106), tinham notado que a educação ajudava a aumentar a capacidade produtiva dos trabalhadores da mesma forma que o capital físico, criando deste modo uma analogia entre o investimento em capital físico e o investimento em capital humano.

A contribuição da educação para o crescimento económico ocorre através da sua capacidade para aumentar a produtividade de uma dada força de trabalho bem como da possibilidade de gerar uma maior adaptabilidade da mesma força de trabalho a novas situações. O objectivo de obtenção de maiores níveis de produto e de rendimento “per capita”, só é possível com indivíduos que não só saibam ler e escrever mas que também possuam a necessária adaptabilidade que lhes permita levar a bom termo os vários tipos de funções relacionadas com a produção e distribuição de bens e serviços.

Para que seja possível considerar-se a despesa em educação como um investimento em capital humano, torna-se imperioso que as mesmas técnicas que se usam tradicionalmente para medir a rentabilidade do capital físico possam ser igual e eficazmente utilizadas para avaliar a rentabilidade do capital humano.

A “taxa de retorno” de um dado investimento é uma medida da rentabilidade esperada desse investimento. Ela é calculada a partir da comparação entre o fluxo de

rendimentos gerado por um dado investimento e o custo de aquisição do bem de capital responsável pela criação desse mesmo rendimento futuro.

A análise custo-benefício foi concebida com o objectivo de avaliar um determinado projecto de investimento através da apresentação de um único valor obtido pela comparação entre os valores actualizados líquidos quer dos rendimentos esperados quer dos custos previstos. A finalidade deste método é a de permitir optar de entre vários projectos de investimento alternativos, uma vez que como é sabido os recursos em capital são escassos, pelos projectos que apresentam uma taxa de retorno/rentabilidade mais elevada. Este método deverá então permitir, através da comparação das taxas de retorno em investimento em capital humano e em capital físico, avaliar das diferentes rentabilidades desses mesmos investimentos. Em última análise permitirá responder à questão de se saber se é mais rentável investir em indivíduos ou em máquinas.

A expressão que permite atingir os objectivos anteriormente referidos é a seguinte:

$$C = B_1/(1+r) + B_2/(1+r)^2 + \dots + B_n / (1+r)^n$$

em que C representa o custo da máquina,  $B_i$  representa o rendimento esperado para um determinado ano e em que r representa a taxa de retorno/rentabilidade do investimento.

Em termos de investimento em educação, C representará a despesa total do indivíduo em educação tanto directa (despesa em livros, propinas, etc.) como indirectamente sob a forma de rendimentos não recebidos durante o período passado a estudar), B representará o acréscimo de rendimento futuro esperado em virtude de ter obtido um determinado diploma ou certificado de estudos e r representará a rentabilidade do investimento em educação.

Um indivíduo racional investirá em educação até ao ponto em que o acréscimo de rendimentos que ele espera obter no futuro seja igual ao montante que ele tem de despende em educação tanto directa como indirectamente.

Torna-se neste momento fundamental a distinção entre a taxa de retorno privada e a taxa de retorno social, uma vez que, como é conhecido o investimento em educação é em grande parte público. Assim, sob o ponto de vista do indivíduo, o que está em causa do lado dos custos é essencialmente o custo indirecto de permanência na escola ou seja o custo de oportunidade se bem que também existam custos directos de alguma forma crescentes com o nível de ensino. Por outro lado, em termos individuais, os benefícios serão naturalmente os efectivamente recebidos, isto é, os salários líquidos de

impostos. Já em termos sociais, o que está em causa do lado dos custos, é a totalidade da despesa em educação que como foi referido é em grande parte pública, enquanto que do lado dos benefícios não faz sentido subtrair os impostos que são uma transferência do sector privado para o sector público pelo que se deverá contabilizar os salários antes de impostos.

A conclusão a retirar desta análise é a de que dadas as taxas de retorno social do investimento em educação e a taxa de desconto utilizada no mercado financeiro, fácil se torna decidir do montante a investir em educação. Se a taxa de retorno de um determinado nível de ensino for superior à taxa de desconto estamos perante uma situação de subinvestimento e deve-se portanto investir. Se pelo contrário, a taxa de retorno for inferior à taxa de desconto estaremos na situação contrária pelo que não se deve investir.

Este modelo baseia-se na existência de um mercado de trabalho perfeitamente competitivo mas com uma procura de trabalho infinitamente elástica, uma vez que é pressuposto que o aumento da oferta de trabalhadores diplomados não afecta os salários a receber no futuro. É um pressuposto bastante forte.

Outro pressuposto consiste no facto de se considerar que todos os indivíduos têm as mesmas oportunidades, no sentido de que todos têm o mesmo background familiar e o mesmo acesso ao mercado de capitais. A existência de um mercado de capitais imperfeito, bem como de desigualdades de background sócio-económico, induz a que os alunos provenientes de estratos mais desfavorecidos poderão ser obrigados a abandonar prematuramente os seus estudos devido a escassez de recursos.

Por último pressupõe-se que o mercado de trabalho é competitivo, no sentido de que não existem obstáculos a que um indivíduo escolha uma determinada ocupação. O facto de o desemprego ser um fenómeno periódico, ou mesmo estrutural, leva a que muitas vezes exista algum sentimento de frustração entre os indivíduos que realizaram um determinado investimento educativo, na mira da obtenção de um estatuto sócio-económico mais elevado e que, *à posteriori* se revela inexecutável.

De qualquer modo, os retornos para a educação foram calculados por diversos economistas para diferentes países, entre os quais é de destacar o trabalho de Psacharopoulos (1981). As suas principais conclusões são:

- os retornos privados excedem os retornos sociais, o que é normal se tivermos em conta que as despesas em educação são em grande parte suportadas pelo Estado;

- os retornos para o ensino primário são maiores do que os de qualquer outro nível de ensino, o que em parte é devido aos seus custos inferiores;

- os retornos em educação são normalmente superiores aos retornos de outras formas de investimento;

- os retornos do investimento em educação são maiores nos países menos desenvolvidos o que reflecte sem dúvida a maior escassez de mão-de-obra qualificada nestes países.

O investimento em capital humano para além de ser a chave para resolver os problemas de subdesenvolvimento económico, uma vez que permite aumentar a produtividade do trabalho e consequentemente o nível de rendimento e de bem-estar, permite também reduzir as desigualdades sociais. Assim, e à medida que os investimentos em educação aumentam, aumentaria a oferta de trabalhadores qualificados e reduzir-se-ia a oferta de trabalhadores não qualificados o que num mercado concorrencial pode permitir a redução dos rendimentos relativos dos primeiros e aumentar os dos segundos.

A conclusão óbvia é a de que toda a despesa em educação é investimento, uma vez que propicia o crescimento futuro da produtividade do trabalho e consequentemente permite alargar a escala da produção, promovendo o aumento do rendimento e o desenvolvimento económico e social.

A estratégia do desenvolvimento português na Europa e numa economia mundial altamente competitiva tem que privilegiar um mercado de qualidade. Daí resulta que os recursos humanos qualificados são essenciais. Os produtos de elevado valor acrescentado, quer nas indústrias tradicionais quer nas novas indústrias quer mesmo na agricultura, são determinantes para a modernização económica e social de Portugal.

Numa sociedade dominada pela economia do mercado, o desenvolvimento tecnológico e a inovação são elementos fundamentais para um desenvolvimento económico sustentado. O mercado e o Estado constituem portanto os dois pólos fundamentais neste processo. Com efeito, uma política de inovação só pode ter êxito pela cooperação entre um Estado de qualidade e uma iniciativa privada dinâmica e agressiva. A formação qualificada quer no domínio público quer no privado estarão indubitavelmente na base desse êxito.

A prioridade na política de inovação é fundamental, não só para o aparecimento de empresas em sectores de tecnologia de ponta, mas também na modernização das chamadas indústrias tradicionais, sobretudo num país em que o peso na procura de trabalho destes sectores é ainda importante.

A aposta na competitividade das empresas passa pela formação qualificada dos seus recursos humanos. Deste modo, a aposta no sistema educativo, bem como a sua respectiva renovação, é um processo fundamental uma vez que o cerne de uma política de inovação, vital num contexto de um mundo competitivo em que nos inserimos, reside na qualificação e preparação da mão-de-obra.

Existem vários indicadores do esforço que uma determinada sociedade se propõe efectuar em educação. Esses indicadores são essencialmente de três ordens quando analisados ao nível dos recursos: financeiros, humanos, e físicos. Por outro lado a simples constatação dos níveis de esforço ao nível dos recursos resulta improficua quando visualizada fora do seu contexto demográfico, social e económico. Em último lugar resulta forçoso aludir que este esforço efectuado na educação, se encontra necessariamente vinculado com o objectivo fundamental de obtenção de uma população globalmente mais participante, educada e aberta à inovação, tornando imperiosa a análise quer dessa participação da população na educação, quer dos resultados obtidos nesse processo educativo.

Assim, os indicadores ao nível dos recursos financeiros serão essencialmente, a percentagem do P.I.B investido em educação, a despesa pública em educação em percentagem do total da despesa pública, o investimento em educação em valores absolutos e respectiva repartição por tipos de despesa (correntes e de capital) e as taxas de variação do investimento em educação.

Ao nível dos recursos físicos os indicadores são principalmente o crescimento da oferta escolar em número de estabelecimentos e as taxas de ocupação dos diversos estabelecimentos de ensino.

A oferta escolar em recursos humanos, nomeadamente em professores, respectiva estabilidade profissional e os rácios Aluno/Pessoal Docente são indicadores que possibilitam a compreensão da situação ao nível deste tipo de recursos.

Como indicadores do contexto demográfico, social e económico utilizar-se-ão indicadores que permitam aquilatar quer do nível de educação da população quer do respectivo índice de juventude bem como dos níveis de actividade e de desemprego de jovens e de adultos. Obviamente que num contexto mais geral, a constatação do estágio geral de desenvolvimento económico do país através de um indicador simples e genérico como o Produto Interno Bruto per capita permitirá avaliar a maior ou menor necessidade de Portugal em se empenhar num desafio educativo que lhe permita obter níveis mais elevados de crescimento e de desenvolvimento económicos.

Uma sociedade pós-materialista que valorize mais a cultura, o lazer, a igualdade, a equidade, a autonomia, a participação política e a tolerância só é possível com uma população culta e instruída e que atinja um elevado grau de autonomia económica, social e política.

“ The values of Western publics, have been shifting from a overwhelming emphasis on material well-being and physical security toward greater emphasis on the quality of life.” (Inglehart, R., 1977: 3).

“We have seen evidence that some groups in advanced Industrial society have attained a sense of economic and physical security that enables them to give top priority to the belonging and intellectual-aesthetic needs. These Post-Materialists, as we term them, are a relative small minority (...) but they occupy a strategic position for they are concentrated among the best educated and politically most active” (Inglehart, R., 1977: 363)

O peso da educação nas despesas de consumo das famílias vem igualmente de *per si* confirmar a situação existente no que diz respeito aos efeitos de uma escolaridade obrigatória mais extensa que propicie um maior acesso à educação e à cultura, reforçando a mobilidade social só possível mediante uma maior versatilidade da mão-de-obra exequível através de uma maior qualificação e adaptação à mudança.

Em último lugar, serão analisados indicadores referentes à participação da população na educação bem como aos resultados obtidos pelo sistema educativo. A taxa real de escolarização, a qual permite avaliar a capacidade do sistema de integrar os jovens, a duração em termos médios da escolarização e a eficiência do sistema, os níveis

de quantidade e de qualidade do sucesso escolar e os resultados ao nível do mercado de trabalho são os indicadores pertinentes quanto a estes aspectos.

## 1.2. Condições de acesso e de sucesso escolar.

O conceito de *direito à educação*, converteu-se nas últimas décadas em termos europeus e mesmo mundiais num objecto de estudo, meditação e reivindicação por parte de intelectuais, estudantes e de vários tipos de organizações. A prossecução deste objectivo teve um efeito patente sobre a estrutura dos sistemas educativos. Assim a escola perdeu o seu carácter marcadamente elitista e selectivo, passando a uma escola de massas não selectiva e de contornos de serviço social, enquanto sistema fornecedor de um serviço que satisfaz uma necessidade básica social.

Os principais valores que presidem à educação são o da liberdade, igualdade e o da autonomia, sendo a democracia, entendida como sistema político, a melhor expressão desses valores. Neste sentido, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), imputa ao Estado a responsabilidade pela prossecução da democratização do ensino, *garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares* (art.º 2º, nº 2). Ao nível dos princípios organizativos a LBSE refere, no art.º 3º, alíneas h) e j) que o sistema educativo deve contribuir para melhorar *em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação e assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos*.

É requisito indiscutível da LBSE (art.º 6º) a democratização do acesso ao ensino básico garantindo a universalidade, obrigatoriedade e gratuidade por um período de nove anos até aos quinze anos de idade. Mais considera, no art.º 7º, alínea o), ser a *promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos*, um objectivo essencial do ensino básico.

A garantia de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso nos diversos segmentos do sistema de ensino é um imperativo democrático. Ao erigir-se a democraticidade como um princípio fundamental do sistema educativo pretende-se, de acordo com as tradições humanistas da nossa cultura ocidental, a valorização e a dignificação do indivíduo entendido como entidade central da sociedade actual. A educação deve portanto promover o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, o respeito pelos outros e pelas suas ideias, a abertura ao diálogo e à livre troca de opiniões.

As desigualdades de origem sócio-económica e cultural deverão, pelo atrás exposto, ser corrigidas, por medidas de tipo compensatório que permitam a redução das desigualdades efectivamente existentes à partida. Neste sentido, pode-se afirmar que o sucesso educativo constitui objectivo essencial da educação. A LBSE consagra nos seus art.ºs 24º a 29º, o estabelecimento dessas regras compensatórias, através nomeadamente da concessão de apoios e complementos educativos a alunos que deles necessitem (art.º 25º), da concessão de apoio psicológico e orientação escolar e profissional (art.º 26º), da acção social escolar (art.º 27º) e do apoio de saúde escolar (art.º 28º).

O sucesso escolar, entendido como antecâmara do sucesso individual e social e como condição essencial para a consolidação de uma sociedade efectivamente democrática constituída por indivíduos livres, autónomos e solidários, é portanto o centro da Reforma Educativa em Portugal, tal como se depreende da leitura da Lei de Bases do Sistema Educativo. Esse sucesso é entendido como a obtenção em simultâneo da extensão da escolaridade obrigatória e da redução das taxas de repetência e de abandono consideradas como demasiado elevadas para uma sociedade que se quer aberta e competitiva no contexto Europeu e Mundial.

Max Weber, referia no princípio do século, que no capitalismo avançado, as instituições tanto do domínio público e legal, como do domínio económico privado, seriam baseadas na lei e na razão e portanto organizar-se-iam burocraticamente admitindo somente os indivíduos com as qualificações previstas nos regulamentos. Assim, a administração burocrática, especializada e intrinsecamente moderna, pressupunha um treino especializado e completo. Se a burocratização promovia o desenvolvimento da "objectividade racional", tornava-se-lhe então indispensável a

existência de instituições de ensino médio e superior, que **seleccionassem e produzissem especialistas** oriundos de todas as camadas sociais.

"As instituições educacionais do continente europeu, especialmente as de instrução superior -- as universidades, bem como as academias técnicas, escolas de comércio, ginásios e outras escolas de ensino médio -- são dominadas e influenciadas pela necessidade de tipo de "educação" que produz um sistema de exames especiais e a especialização que é, cada vez mais, indispensável à burocracia moderna." (Weber, Max, 1971: 277).

Temos portanto um ensino selectivo e que tem como principal função seleccionar os mais aptos e capazes para a execução de determinadas tarefas. É, no essencial, o "Taylorismo" educativo.

Nas últimas décadas, como já foi referido, a universalização do acesso à educação escolar e a garantia de uma educação com um maior índice de permanência (condições necessárias para a concretização do direito à educação) foram prescrevidos como objectivos centrais. Para tal construíram-se escolas, alargou-se o sistema de ensino pré-escolar, aumentaram-se os apoios de tipo social e ampliou-se o período de escolaridade obrigatória, retardando a entrada legal no mundo do trabalho. Tornou-se também fundamental para a concretização do direito à educação, eliminando ou reduzindo o carácter elitista e selectivo da escola, a alteração dos currículos e a alteração do sistema de avaliação. Esta última passava pela eliminação ou redução da repetência no sistema.

Numa sociedade democrática na qual os valores da igualdade de oportunidades e da promoção do sucesso social de todos os seus elementos constituem referências essenciais, a promoção do sucesso educativo, a universalidade do ensino básico bem como a correcção das assimetrias sociais culturais e económicas são indispensáveis. É bem sabido que a escola incorpora nas suas fileiras alunos com diferentes capacidades, à partida, de sucesso escolar devido a possuírem diferentes dotações de capital económico, cultural e social. Reconhece-se também que a redução de fenómenos como a exclusão social e a pobreza passa pelo maior e melhor acesso dos indivíduos oriundos das classes mais desfavorecidas à educação e a uma melhor qualificação profissionais. Em Portugal, na actualidade, o conceito de pobreza a aplicar é o de pobreza relativa no qual o nível de

vida considerado como “standard” tem um papel primordial. Sem dúvida que subsistem ainda algumas bolsas de pobreza absoluta, no sentido em que existem ainda indivíduos que, em Portugal, permanecem abaixo do nível de subsistência. No entanto, o conceito de pobreza relativa permite-nos considerar como pobres, ou excluídos socialmente todos aqueles que, possuindo embora um nível de vida acima do nível de subsistência, não conseguem participar de uma forma generalizada no estilo de vida da sua comunidade.

A importância do conceito de pobreza relativa já tinha sido reconhecido por exemplo por Adam Smith: “By necessities, I understand not only the commodities which are indispensably necessary for the support of life but whatever the custom of the country renders indecent for creditable people, even of the lower order, to be without.” (Smith, Adam, 1982: 691).

Se seguirmos a definição de exclusão social de Townsend, segundo a qual são pobres todos os indivíduos e famílias cujos recursos estão nitidamente abaixo dos recursos médios dos indivíduos ou famílias da comunidade na qual estão inseridos o que os obriga a reduzir a sua participação no estilo de vida da comunidade ( Cf. definição de pobreza de Townsend citado por Atkinson, A. B., *The Economics of Inequality*, Oxford University Press, 1983, p. 227 “individuals and families are in poverty whose resources, over time, fall seriously short of the resources commanded by the average individual or family in the community in which they live”), poderemos concluir que a exclusão escolar produz e está correlacionada com a exclusão social, na medida em que a participação no estilo de vida da sua comunidade pressupõe, numa sociedade livre e aberta a possibilidade de utilização e compreensão dos códigos por ela utilizados maioritariamente por forma a terem oportunidade de aceder aos bens e serviços (também culturais) existentes.

Existem também aqui algumas considerações de nível político e cultural. No sec. XX, assistiu-se a um contínuo e acelerado aumento do nível de educação ( e não só de alfabetização). O individualismo crescente nas sociedades avançadas, nas quais uma parte considerável da população possui um nível de rendimento que a coloca ao abrigo de preocupações materiais relacionadas com a sobrevivência física, é também função do nível educacional uma vez que só indivíduos com maiores competências políticas podem mudar de comportamentos políticos de apoio para comportamentos que têm como objectivo implementar mudanças políticas efectivas. Por exemplo se, possuir um nível de

educação primário é suficiente para que a maioria da população participe no processo político votando, para níveis mais elevados de participação (discutir ou actuar), uma educação de nível superior constitui um pré-requisito essencial numa sociedade crescentemente especializada. É interessante notar que numa sociedade em que a elite económica e social não pretende abrir mão do seu poder, estes efeitos " indesejáveis " da educação das massas, levaram muitas vezes ( como no Portugal de Salazar ) a protelar a efectiva democratização do ensino. A participação política é principalmente função do nível de educação e de informação política, pois que se é verdade que são os indivíduos com estatutos sócio-económicos mais altos que têm tradicionalmente maior capacidade de participação na vida política não se pode por outro lado esquecer que, a mobilização cognitiva das classes mais desfavorecidas através do aumento do seu nível educativo/informativo, provocará o aumento da sua capacidade de intervenção política.

É portanto iniludível que numa sociedade moderna e democrática económica, cultural e politicamente, uma educação para o sucesso se constitui como factor fundamental para a prossecução destes objectivos. A questão está em se saber se é através da facilitação das regras de avaliação que se atingem os objectivos de uma educação mais democrática, equitativa, justa e de qualidade.

Através da observação de dados disponíveis poder-se-á analisar se o esforço verificado ao nível do investimento educativo, teve correspondência no aumento das taxas de escolaridade, na redução das taxas de abandono escolar e na redução das taxas de insucesso. A este nível é também interessante analisar e discutir se as melhorias obtidas no grau de sucesso escolar são efectivamente reais ou apenas aparentes.

### **1.3. Igualdade de oportunidades ou selecção social?**

O princípio da solidariedade constitui um dos valores centrais na nossa civilização ocidental. Kant racionalizou-o do seguinte modo: "age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal". (Kant, Immanuel, 1984: 42) A Revolução Francesa, pioneira da nossa actual

civilização democrática ocidental, incluiu-o como um dos seus três valores centrais: o da fraternidade. Com efeito, a divisa central da República Francesa consiste na enumeração de dois valores de difícil coexistência, liberdade e igualdade, podendo a fraternidade aqui ser entendida como a síntese dos dois primeiros. Assim, dizer que os cidadãos são irmãos, consiste em dizer que são livres, porque não sujeitos a uma tutela paternal, e que são iguais na medida em que não exista primazia entre eles.

Em meados do século XIX, os teóricos de uma sociedade radicalmente igualitária, K. Marx e F. Engels, escreveram, na sequência deste princípio ético humanista, que “Se o homem é formado pelas circunstâncias, é necessário formar as circunstâncias humanamente.” (in A Sagrada Família citado por Saramago, Objecto Quase, Editorial Caminho, 1984: 11) Afirmaram assim o primado da solidariedade e da igualdade sobre a liberdade. —

As organizações internacionais contemporâneas incluem a solidariedade humana no quadro dos seus valores nucleares. Em 1948, sob a égide das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos do Homem proclamava no seu artigo um que “todos os seres humanos nascem livres e iguais(...), devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.”

Torna-se assim óbvio que a igualdade constitui um valor central nas actuais Democracias Ocidentais. No entanto, existe na nossa sociedade actual um conflito de contornos sociais e políticos entre dois valores fundamentais: a liberdade e a igualdade. Se bem que a igualdade perante a lei seja um dado adquirido, já em termos sociais e económicos se pode assistir a uma diversa escala de preferências: ou se prefere a igualdade como valor principal ou se elege a liberdade. Com efeito, as situações visíveis de desigualdade existentes na nossa sociedade, uma vez que todos os cidadãos são livres e iguais, são justificadas pelas diferentes capacidades dos indivíduos. Assim, um indivíduo trabalhador e inteligente possui todas as oportunidades de ascender socialmente. Uma vez que a escola é actualmente encarada como legitimadora da capacidade individual de sucesso profissional, através do reconhecimento social concedido aos seus diplomas, considera-se a promoção da igualdade de acesso e de sucesso escolar como condição necessária e suficiente para a obtenção de uma sociedade constituída por seres livres e iguais.

Assim, e partindo do ideal de democracia segundo o qual todos os cidadãos são iguais perante a lei e tendo paralelamente como valores fundamentais a inteligência e o trabalho árduo (hardwork), a democratização do ensino concedendo igualdade de oportunidades a todos no acesso ao conhecimento, permitiria um superior desenvolvimento tecnológico baseado no mérito individual (Q.I. e esforço), permitindo uma sociedade de abundância, na qual todos seriam proprietários (pelo menos de Capital Humano/Técnico).

A escola é uma instituição social. Como instituição ela caracteriza-se por ser um local organizado e especializado com vista à obtenção de um objectivo social preciso. No caso da instituição escolar esse objectivo é a transmissão de saberes. A função da escola é portanto a de transmitir conhecimentos e os valores dominantes na sociedade. Esta dupla função tem diferentes interpretações segundo as posições dos que a analisam. Para uns a transmissão de conhecimentos seria um sector não ideológico, um fim em si. A escola seria então entendida como uma indústria de serviços de educação e poderia ser facilmente avaliada, como qualquer empresa, pela aceitação ou não dos seus “produtos” pelo mercado. Por outro lado, sem dúvida que transmitir conhecimentos é necessário, mas pode-se questionar se é útil transmitir conhecimentos a indivíduos que não tenham uma ideia precisa do que fazer com eles. Neste sentido a educação consiste antes do mais na transmissão de ideias de valor. Uma estratégia de transformação da escola numa “indústria de serviços” não pode ser facilmente encarada uma vez que se corre o risco de se privar a sociedade de uma das raras instituições que, hoje em dia, transmite ainda valores.

O aparecimento do ensino obrigatório verifica-se na confluência de dois interesses diferentes: a das classes dirigentes que necessitam de uma mão-de-obra disciplinada e cada vez mais especializada e adaptada ao trabalho industrial e o das classes trabalhadoras que vêm a escola como lugar privilegiado para obter informação, conhecimento e ascensão social. Por outro lado a instituição escolar reproduz de uma forma eficaz um dos mitos da nossa sociedade: a competição social - ou escolar- produz necessariamente uma situação em que “os melhores” serão os vencedores\beneficiados.

Na primeira metade do século XX, as diferenças entre as classes sociais eram bastante mais visíveis: a escola secundária e superior para os filhos da burguesia e as escolas primárias e técnicas, bem como a própria fábrica, como locais de aprendizagem, por excelência para os filhos das classes trabalhadoras.

Esta diferenciação vai desaparecer a pouco e pouco na Europa do pós segunda guerra mundial e essencialmente a partir dos finais dos anos sessenta em Portugal. Saliente-se que nos anos 50 a escolaridade obrigatória era de três anos para as mulheres e de quatro anos para os homens, situação que só viria a ser alterada nos finais dos anos sessenta.

Neste final do século, o mundo do trabalho exige cada vez maior formação para os trabalhadores. Prolonga-se então a escolaridade de uma forma a que as classes sociais menos privilegiadas ambicionam de uma forma crescente aceder ao ensino o qual se pretende tendencialmente gratuito. É assim que as exigências postas à escola aumentam e que o sucesso escolar se torna condição necessária a uma socialização bem sucedida da juventude.

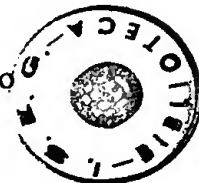
A escola é assim considerada como neutra, no sentido de não ser afectada pelas condições sociais, económicas e culturais dos alunos. Assim se pode entender a integração dos diferentes tipos de ensino num curso comum (unificado), como forma de diminuir as diferenças de acesso e sucesso escolar entre os vários estratos sociais.

A questão do insucesso escolar ganha então contornos económicos e sociais. Se o direito à igualdade de acesso escolar se encontra garantido e a escola monopoliza cada vez mais a formação é então lógico que ela se torne o local de conflito e de competição pela aquisição de um estatuto social. O insucesso escolar deixa de ser um problema pura e simplesmente pedagógico passando a constituir-se como um problema social. A partir do momento em que a legitimação de um determinado estatuto social passa pela aquisição de competências, granjeadas na instituição escolar, as famílias vão passar a investir na formação escolar dos seus elementos mais jovens.

De qualquer modo é um facto de que hoje em dia a escola integra indivíduos oriundos de vários estratos sociais. Assim o critério de acesso e de sucesso, bem como de aquisição de um determinado estatuto social é já não a origem social do aluno mas, numa situação em que a igualdade se consubstancia como valor essencial, o critério do mérito individual.

Sendo a escola um local de competição pela obtenção de um determinado estatuto social e integrando indivíduos de vários estratos sociais, tenderá naturalmente a, utilizando o critério do mérito individual, seleccionar como os “melhores” os indivíduos que à partida sejam provenientes de meios familiares que valorizem a precocidade

intelectual, a utilização de uma linguagem correcta, o gosto pelo conhecimento abstracto, o prazer da competição e o encorajamento ao sucesso individual.



Neste sentido, os “maus alunos” serão aqueles que, enquanto os seus colegas bem sucedidos desenvolvem uma atitude de autovalorização, irão alimentar uma atitude de autodesvalorização. Mal preparados para o ambiente escolar serão classificados como inibidos, pouco receptivos, instáveis, perturbadores, etc.

O aluno inadaptado e que se autodesvaloriza, uma vez que como actor dentro de sistema desenvolve uma auto-imagem negativa, tem graves perturbações no seu processo de aprendizagem o que, em última análise o leva a ser um aluno com insucesso escolar.

Em todos os países industrializados, ou pós-industrializados na terminologia de Alain Touraine, ( Touraine, Alain: 1970) são visíveis evoluções paralelas na instituição escolar: acréscimo da duração da escolarização, abertura a toda a população do sistema de ensino de acordo com uma ideologia de igualdade de oportunidades, preocupação crescente com os problemas de integração social dos jovens e exigências crescentes ao nível da preparação dos jovens para a vida activa.

Apesar desta maior escolarização e de uma maior abertura por parte da instituição escolar existe actualmente um risco crescente e recente de se caminhar para uma sociedade dual onde os indivíduos excluídos escolarmente passem a sê-lo também socialmente. Daqui se podem compreender as preocupações crescentes com o problema do sucesso escolar bem como as alterações de discurso e de prática política na educação.

A escola tem vindo a ganhar, ao perder o seu carácter marcadamente elitista e selectivo, cada vez mais importância na ascensão social dos jovens oriundos de estratos sociais mais desfavorecidos. Ao passar a constituir-se como uma escola de massas não selectiva, com contornos de serviço social, assume-se como indispensável para o acesso a posições sociais mais elevadas. Por fornecer um serviço que satisfaz uma necessidade básica social, a escola tem sido pressionada a desempenhar uma função cada vez mais decisiva na preparação para a vida activa .

Segundo os vários inquéritos aos jovens portugueses realizados nos anos 80 (“Inquérito Nacional à Juventude”, FAOJ, 1982; “Valores e Atitudes dos Jovens”, IED, 1983; “A Juventude Portuguesa: Situações, Problemas , Aspirações” ,ICS ,1986-87), a

preparação para o mercado de trabalho é considerada por estes como a principal função da escola. Assim, no inquérito do FAOJ 82% dos jovens referiram num conjunto de três opções que a escola tinha como objectivo ajudar a “adquirir uma profissão”. No inquérito do IED, os jovens referiram-se a duas funções consideradas como mais importantes pela escola, sendo que a função que reuniu maior concordância foi a de “preparar para o mundo do trabalho”, com 65,7% de respostas. Quanto ao inquérito realizado pelo ICS 84% dos inquiridos tiveram uma apreciação positiva da função “fornece os conhecimentos básicos”, embora no que diz respeito à função “prepara para a vida prática” a apreciação positiva desça para uns 65%.

Existe uma contradição, de certo modo aparente, entre uma escola “para todos”, não selectiva e tendo como uma das funções primordiais a preparação para o mercado de trabalho e a existência e manutenção de elevadas taxas de insucesso.

O nível sócio-cultural dos alunos é, como é conhecido, factor de sucesso ou de insucesso escolar, ou segundo Pierre Bourdieu e J.P.Passeron (1977), a escola reproduz as desigualdades sociais pela herança do capital cultural de origem.

Existem, no entanto, alguns factores de ordem institucional que contribuem, eles próprios para o insucesso educativo, e que mesmo num contexto de ensino universal obrigatório se podem constituir em fortes entraves ao sucesso educativo de todos os estudantes. Esses factores de ordem institucional são, a existência de currículos escolares quase exclusivamente académicos, a própria estrutura não diferenciada do currículo quer regional quer individualmente, o regime de reprovação/retenção e até mesmo a própria distribuição dos alunos e dos professores pelas turmas .

Podemos, com efeito, dividir a estrutura curricular em duas componentes: a componente curricular académica e a componente curricular não académica. A primeira caracteriza-se por um conhecimento eminentemente abstracto e teórico incluindo a maior parte das disciplinas dos actuais currículos como sendo as Línguas, as Ciências Sociais, as Ciências Naturais e “last but not least” a Matemática. A segunda caracteriza-se por um conhecimento mais concreto e prático consubstanciado nas disciplinas de Educação Tecnológica, Educação Visual, Educação Musical, Educação Física e Educação Cívica Pessoal e Social.

É por de mais evidente a predominância avassaladora, até mesmo em carga horária, das disciplinas que integram o primeiro tipo de currículo. No entanto este, por ser abstracto, teórico e fazer apelo a um tipo de raciocínio dedutivo, não está em consonância com o tipo de conhecimento, discurso e raciocínio que os alunos que vivem em ambientes familiares menos instruídos (com menor Background familiar económico, cultural e social), o que dificulta obviamente o sucesso dos alunos oriundos deste meio. Assim se conclui que um currículo será tanto mais selectivo (e reprodutor das desigualdades sociais) quanto mais académico for. É necessário, reforçar a componente não académica dos currículos do ensino básico, criando assim um espaço escolar no qual os alunos de famílias de estratos mais baixos se possam sentir como escolarmente capazes o que lhes fortalecerá a sua auto-estima e terá consequentemente efeitos positivos sobre o conjunto do seu rendimento e aproveitamento escolar. Não queria deixar de referir, no presente trabalho a actual situação, no 3º ciclo do ensino básico, de uma disciplina essencialmente prática como é a Educação Tecnológica. Esta é actualmente uma disciplina de opção, conjuntamente com outras disciplinas do currículo não académico como por exemplo a Educação Musical, em concorrência com uma disciplina de tipo académico como é a de uma segunda língua. A tendência por parte dos “melhores” alunos é a de escolherem a segunda língua, até por questões que se prendem com o prosseguimento de estudos no ensino secundário e superior, enquanto que alunos considerados “mais fracos” escolhem a disciplina de Educação Tecnológica. É um facto que, num país pequeno, periférico e aberto ao exterior, como é o nosso, o ensino da segunda língua é importante e mesmo fundamental para alunos que pretendam prosseguir estudos. No entanto, também não é de forma alguma displicente o papel desempenhado por uma disciplina de cariz eminentemente prático e concreto na motivação, estímulo, valorização, dignificação e consequente promoção do sucesso escolar.

A existência de um currículo uniforme, não diferenciado, nas escolas portuguesas também se pode constituir em factor de insucesso educativo. Assim, um currículo uniforme face a uma diversidade de características, capacidades e interesses dos alunos, programado centralmente, prejudicará provavelmente os alunos com maior diferenciação de interesses, aptidões e cultura. O Ministério da Educação deveria reduzir-se a definir objectivos gerais mínimos curriculares e deixar o restante na esfera de responsabilidade

da escola inserida local e socialmente. Todo este processo só será eficaz num quadro de regionalização e incluindo a existência de currículos e programas flexíveis.

O regime de reprovação é também factor de insucesso escolar uma vez que a reprovação, ao reduzir a auto-estima do aluno, potencia novas reprovações. Assim, a pura e simples dificuldade jurídico-administrativa da retenção repetida, inserida no Despacho Normativo 98-A / 92, vem apenas camuflar estatisticamente o problema. O que se torna sem dúvida necessário e imperativo é um incremento significativo de uma gama variada de apoios sociais e educativos a alunos que revelem dificuldades sem o qual o aumento dos níveis de sucesso educativo se fará pela via da facilitação e da redução dos níveis de qualidade de ensino.

Em conclusão, o Desp. Norm. 98-A/92, foi criado como um instrumento regulador da avaliação ao serviço do sucesso mas tornou-se, ao invés, um factor propiciador de um novo tipo de insucesso ou se quisermos, de um falso sucesso, (a maioria dos alunos transitam mas não aprendem) que gera com alguma inevitabilidade a exclusão.

#### **1.4. A escola e o acesso ao mercado de trabalho.**

Na sociedade industrial, o mercado de trabalho era marcado pela existência de empresas no lado da procura que, colocando a ênfase na redução de custos, apostavam na divisão especializada das tarefas e na estandarização. Seguindo os princípios Tayloristas de organização científica do trabalho, as tarefas foram estandarizadas no sentido da uniformização absoluta separando as tarefas de direcção das tarefas de execução e retirando ao operário o maior grau possível de autonomia. Neste sentido o operário "especializado" era apenas um mero executante, apêndice da máquina, das tarefas exigidas pela direcção. Não admira portanto que, por exemplo nos países desenvolvidos da Europa Ocidental e do Norte, grande parte dos empregos industriais existentes fossem ocupados por trabalhadores emigrantes do Sul da Europa e do Magrebe, pouco qualificados.

O crescimento do sector dos serviços, da informatização bem como o declínio relativo de sectores industriais tradicionais como o automóvel e o siderúrgico, revelam o aparecimento de uma economia onde predominam os serviços e as indústrias de alta tecnologia. Esta passagem a uma economia de tipo pós-industrial teve e terá consequências radicais quer sobre as estratégias e organização das empresas, quer obviamente nas suas políticas em matéria de recursos humanos e nas consequentes qualificações de que necessitam.

Assim, enquanto que nas empresas de tipo tradicional (Taylorista), o mercado de emprego é interior à empresa baseado na antiguidade e competência com operários especializados sem grande necessidade de qualificação à partida, nas empresas pós-industriais o mercado de trabalho é cada vez mais externo à empresa (com recurso a emprego temporário ou a subcontratação), baseado na capacidade e competência, com barreiras educacionais à entrada e com pessoal cada vez mais polivalente.

Esta situação é cada vez mais visível com o aparecimento em cena, e de uma forma cada vez mais maioritária das sociedades anónimas. O desenvolvimento das sociedades anónimas, afasta cada vez mais os proprietários da esfera da produção. Esta separação entre propriedade e controlo deu origem a uma nova classe de dirigentes para a qual a autoridade não é já função da posse dos meios de produção. Enquanto que o capitalista do século XIX exercia a autoridade e o mando porque possuía os meios de produção, o director da sociedade anónima tem que basear a sua autoridade numa outra fonte de legitimidade. Assim, paralelamente à classe dos dirigentes que o são por herança ou por iniciativa própria (herdeiros e capitalistas para usar a terminologia de Dahrendorf, 1972), surge uma nova classe de dirigentes que ascendem aos postos de liderança ou devido a uma carreira diligente na hierarquia burocrática ou cada vez mais devido à posse de diplomas universitários.

Ao mesmo tempo a institucionalização da mobilidade social, consequência da generalização da igualdade de oportunidades no sistema educativo e na medida em que este se teria convertido em principal meio de obtenção de estatuto social, resultaria no aumento da igualdade social completando a igualdade legal e política já atingidas, a primeira com as Revoluções Liberais e a segunda com o sufrágio universal.

A igualdade de oportunidades educativas não significa, no entanto, igualdade de oportunidades sociais. Como é conhecido, os diferentes alunos integrados pelo sistema

educativo, por serem oriundos de estratos sociais diferenciados não possuem todos o mesmo capital sócio-económico-cultural. Assim, se nós sabemos à partida que esses alunos são diferentes e têm diferentes oportunidades de acordo com o meio de origem resta conhecer os efeitos igualizadores que o acesso ao sistema de ensino provoca. A desigualdade no acesso ao capital necessário ao prosseguimento dos estudos limita o acesso das classes mais desfavorecidas ao ensino e provoca portanto uma distorção nas diferenças de rendimento tal como seria previsível pela teoria do capital humano. É uma situação nítida de um fracasso de mercado o que coloca a necessidade de intervenção estatal nomeadamente através da criação de condições que permitam melhor acesso das classes mais desfavorecidas ao capital necessário ao prosseguimento dos estudos. Legitimar a diferenciação social pelo mérito escolar e profissional individual resulta portanto mistificador uma vez que os indivíduos não têm à partida as mesmas possibilidades de demonstrar esse mérito. Um determinado indivíduo pode ser engenheiro numa fábrica e consequentemente usufruir de um rendimento mais elevado do que um outro que tenha apenas uma formação de nível médio, apenas devido ao facto de ter tido a oportunidade de estudar que o outro não teve, e não a uma qualquer diferença no mérito individual. O "background familiar" e as diferenças no acesso ao capital para fins educativos funcionam como verdadeiras barreiras à entrada em determinados cursos e ocupações.

As vantagens de possuir um melhor "background familiar" não se resumem a diferentes oportunidades de acesso ao capital. Assim as classes sociais mais desfavorecidas só estão "motivadas" a prosseguir estudos na condição de possuírem a curto prazo saídas profissionais. Com efeito, a primeira condição de autonomia (passagem de adolescente a adulto), para qualquer indivíduo é a autonomia económica, isto é, a capacidade de obter rendimentos e decidir livremente da utilização destes. Se nas classes altas é possível desenvolver progressivos graus de autonomia à custa dos rendimentos familiares, já nas classes baixas o emprego torna-se condição de autonomia e afirmação pessoal. O "background familiar" influencia portanto a própria motivação e consequentemente a "performance" escolar do aluno.

Em último lugar é necessário referir que também não existe igualdade de oportunidades no acesso ao mercado de trabalho. É óbvio que uma família com maior capital económico e social (uma melhor rede de conhecimentos), para além de influenciar

indirectamente (via superior "performance" escolar) o acesso a melhores empregos dos seus descendentes, tem também uma influência directa através de uma mais fácil entrada no mercado de trabalho recorrendo precisamente à sua rede de contactos sociais.

Podemos portanto concluir que, se é verdade que as diferenças salariais e/ou de rendimentos são função das diferenças de educação e treino, o que está de acordo com a teoria do capital humano, é também verdade que as diferenças de educação e treino não são só função do mérito e do esforço individual mas são também, e em grande parte função do meio social de origem ("background familiar") do indivíduo. As desigualdades salariais e de rendimento não podem ser portanto explicadas em termos puramente individuais, como pretenderia a teoria do capital humano. As desigualdades salariais e de rendimento são também em grande medida consequência das desigualdades de oportunidades sociais.

## **Capítulo 2. A Educação em Portugal.**

### **2.1. Investimento em educação.**

A estratégia do desenvolvimento português na Europa, numa sociedade dominada pela economia do mercado, na qual o desenvolvimento tecnológico e a inovação são elementos fundamentais para um desenvolvimento económico sustentado, pressupõe, como já foi referido que a formação qualificada quer no domínio público quer no privado esteja forçosamente na base desse êxito.

Uma escolaridade obrigatória que propicie um maior acesso à educação e à cultura e que reforce a mobilidade social só é possível mediante uma maior versatilidade, a qual se torna exequível através de uma maior qualificação e adaptação à mudança. As alterações de valores e de padrões de vida propiciadas por uma sociedade menos materialista porque menos carente em meios de subsistência, e que valorize mais a cultura, o lazer, a igualdade, a equidade, a autonomia, a participação política e a tolerância só é possível com uma população culta e instruída e que atinja um elevado grau de autonomia económica, social e política.

Existem vários indicadores do esforço que uma determinada sociedade se propõe efectuar em educação. Esses indicadores são, como foi já mencionado, essencialmente de três ordens quando analisados ao nível dos recursos: financeiros, humanos, e físicos. Esta análise resulta, por outro lado, estéril quando visualizada fora do seu contexto demográfico, social e económico.

O período de tempo escolhido foi, na presente dissertação, grosso modo, o último decénio, pesem embora as limitações existentes, em Portugal, ao nível da obtenção de dados.

**QUADRO 1: Percentagem do PIB investido em educação (Estado)**

Anos	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995 <sup>E</sup>	1996 <sup>*</sup>
%	3,7	3,8	4,1	4,3	4,4	4,9	5,0	5,0	4,9	5,0	5,4

Fonte: INE, Conta geral do Estado, DGCP e OGE para 1996 (\*)

(E) Estimativa

No que diz respeito à percentagem do PIB investido em educação é positiva a constatação do esforço que o Estado realizou sobretudo no final da década de 80 e nos primeiros anos da década de 90. Por memória podemos referir que no início dos anos 80 existiram sérios problemas na Balança de Pagamentos de Portugal que levaram mesmo à implementação de um programa de austeridade acordado com o Fundo Monetário Internacional. Por outro lado pode sem dúvida referir-se que situação internacional em que a economia portuguesa se moveu no final da década de 80 e princípio da década de 90 foi sem dúvida alguma mais propícia a uma política pública de aumento da despesa. A partir de 1985, a queda do preço da generalidade das matérias primas, a desvalorização do dólar e o acesso aos fundos estruturais da CEE a partir da integração possibilitaram a situação atrás referida.

**Quadro 2: Despesa pública da educação em % do PIB 1992**

Países	Desp. púb. em ed. % do PIB
<b>Dinamarca</b>	<b>6,2</b>
<b>França</b>	<b>5,1</b>
<b>Alemanha</b>	<b>3,7</b>
<b>Irlanda</b>	<b>5,7</b>
<b>Espanha</b>	<b>4,2</b>
<b>Reino Unido</b>	<b>4,1</b>

Fonte: Education at a glance 1995

O valor de 5,0% verificado em Portugal para o mesmo ano, situação próxima da dos seus parceiros europeus revela que a importância que o Estado Português confere actualmente à educação é sensivelmente semelhante à importância que lhe é atribuída pelos demais parceiros europeus. No entanto este valor não deve ser analisado fora de um contexto social, económico e demográfico mais geral uma vez que um país com níveis de educação reduzidos, inferior nível de desenvolvimento económico e com uma maior percentagem de população jovem terá necessariamente de realizar um maior esforço em educação.

**QUADRO 3: Despesa pública em educação**  
( em % do total da despesa pública)

Anos	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996*
%	12,5	12,7	12,4	12,9	12,3	12,0	14,3	13,8	13,2	12,6	14,5

Fonte: Conta Geral do Estado, DGCP e OGE para 1996 (\*)

Tendo em conta os factos anteriormente enunciados, e face aos dados observados no Quadro 3, podemos concluir que o aumento das despesas públicas em educação se ficou mais a dever a uma política global de aumento da despesa total do Estado e menos a uma qualquer prioridade política de investimento em educação. Assim se pode compreender a coexistência de um aumento das despesas de educação no PIB e uma estagnação relativa das despesas em educação no total da despesa pública.

**QUADRO 4: Variação da despesa pública em educação**

<b>ANOS</b>	<b>1986</b>	<b>1990</b>	<b>1995</b>
<b>Índices</b> <b>1986 = 100</b>	<b>100</b>	<b>210,7</b>	<b>396,1</b>
<b>Índices</b> <b>deflacionados</b> <b>(IPC)</b>	<b>100</b>	<b>136,1</b>	<b>178,0</b>

**Fonte: Conta Geral do Estado, INE, DGCP e OGE**

Tendo presente a existência de um forte período de inflação, nos anos em análise, optou-se pela avaliação da evolução deflacionada das despesas em educação tendo para tal sido utilizado o Índice de Preços no Consumidor de forma a ser possível ter uma ideia da evolução real efectivamente realizada. Pode-se afirmar que, sobretudo no período já referido ( final da década de 80 e princípio da década de 90 ), é visível o crescimento do dispêndio em educação em termos reais.

Podemos portanto concluir que houve efectivamente um aumento da despesa pública em educação em termos absolutos mesmo utilizando valores deflacionados (cerca de 78%). Paralelamente assistiu-se, na última década, ao reforço da importância das despesas de educação no PIB ( acima de 1% do PIB). No entanto, e uma vez que não é visível qualquer aumento da despesa pública em educação em percentagem do total da despesa pública, pode-se concluir que o que se passou foi antes um aumento da despesa total do Estado em relação ao PIB e não um reforço das despesas de educação no total da despesa pública.

**QUADRO 5: Despesa pública em educação (despesas correntes e com pessoal)**

<b>ANOS</b>	<b>1986</b>	<b>1990</b>	<b>1993</b>	<b>1995</b>
<b>Desp. correntes em % do total</b>	<b>86,2</b>	<b>91,3</b>	<b>93,4</b>	<b>92,4</b>
<b>Despesas com pessoal em % do total das desp. correntes</b>	<b>81,4</b>	<b>79,3</b>	<b>77,2</b>	<b>74,6</b>

Fonte: DGCP

As despesas com o pessoal são sempre importantes numa actividade em que a componente de recursos humanos é fundamental. Devido a esse facto se justifica a aparente escassez de despesas de investimento em educação uma vez que podemos considerar que as despesas com o pessoal docente são investimento desde que sirvam para gerar uma melhoria futura da qualidade do sistema com o conseqüente aumento do fluxo de rendimentos individuais e sociais esperados.

Para a análise dos quadros anteriores torna-se imperativo considerar que em Portugal existe uma situação escolar marcada pelas carências de equipamento de toda a ordem desde os edificios em grande parte degradados até à pura e simples inexistência dos mais variados tipos de equipamento. Segundo Veiga Simão<sup>1</sup>, *“a expansão quantitativa do sistema educativo, sem o apoio de estruturas humanas e físicas, que permitam manter níveis de qualidade mínimos, determina uma multiplicidade de problemas de difícil solução”*. Com efeito, uma Reforma Educativa tem de assentar em bases sólidas, quer no que diz respeito aos equipamentos, quer no que diz respeito aos recursos humanos, i.e., os professores.

<sup>1</sup> Discurso proferido no Seminário sobre “A Comunidade Europeia e as suas Incidências no Plano Educativo”, Instituto Irene Lisboa - 19/5/92

No entanto, e no que diz respeito ao aumento da despesa em educação é indiscutível que ela se constitui como um factor iniludível de desenvolvimento económico e social, de acordo com a formulação da teoria do capital humano.

De acordo com a teoria do capital humano, toda a despesa em educação é investimento, dado que propicia o crescimento futuro da produtividade do trabalho e consequentemente permite alargar a escala da produção, promovendo o aumento do rendimento e o desenvolvimento económico e social. Neste sentido, e apesar das enormes carências referidas não é possível iludir o esforço financeiro realizado. Resta analisar se, ao nível da melhoria das condições de acesso e sucesso escolar, erguidas ao nível de objectivo central da Reforma Educativa em Portugal, se caminhou no sentido desejado.

O crescimento da oferta escolar em número de estabelecimentos foi diferenciado segundo o nível de ensino:

**Quadro 6: Estabelecimentos segundo o nível de ensino em Portugal**

<b>Nível</b>	<b>1º ciclo</b>	<b>2º ciclo</b>	<b>3º ciclo</b>	<b>Ensino</b>
<b>Ano</b>	<b>E. Básico</b>	<b>E. Básico</b>	<b>E. Básico</b>	<b>Secundário</b>
<b>1984/85</b>	<b>11116</b>	<b>1918</b>	<b>683</b>	<b>474</b>
<b>1993/94</b>	<b>10308</b>	<b>1758</b>	<b>1197</b>	<b>663</b>

**Fonte: INE para 1984/85 e DEPGEF para 1993/94**

Em número de estabelecimentos escolares o aumento da oferta no 3º ciclo de escolaridade, entretanto incluído na escolaridade obrigatória, é o mais acentuado quer em termos absolutos (mais 514 estabelecimentos) quer em termos relativos (um acréscimo de 75,3% estabelecimentos). Este aumento vai influenciar o número de estabelecimentos ao nível do ensino secundário uma vez que é substancialmente alargado o quantitativo de alunos que terminam o 3º ciclo de escolaridade.

Nos dois primeiros ciclos do ensino básico assiste-se a uma redução explicável, como mais adiante se verá (quadro 25, p. 48), por motivos demográficos.

No entanto o indicador que se configura como essencial para a identificação do estado geral de ocupação das instalações dos estabelecimentos de ensino é constituído pela taxa de ocupação dos mesmos. A taxa de ocupação é o rácio entre o número de turmas em funcionamento nos estabelecimentos de ensino e a respectiva capacidade

expressa em turmas. A sobreocupação revela uma inferior qualidade da oferta de ensino no que diz respeito às condições físicas de funcionamento do sistema.

Este indicador está apresentado tendo apenas em consideração as turmas existentes no regime diurno.

**Quadro 7: taxas médias de ocupação por tipo de escola 1993/1994**

Tipo de escola	E.B. 2º Ciclo	E.B. 2º e 3º Ciclos	E. Secundárias
Taxa média de ocupação Continente	1,08	1,23	1,32

Fonte: DEPGEF

Apesar dos investimentos realizados a situação existente é ainda caracterizada por uma situação de sobreocupação das instalações dos estabelecimentos de ensino nos graus de ensino considerados, à excepção das escolas básicas do 2º ciclo. Esta sobreocupação é crescente com o nível de ensino o que não se configura nada vantajoso para a qualidade da oferta de ensino sobretudo no ensino secundário.

**Quadro 8: distribuição das escolas segunda a tipologia por intervalos das taxas de ocupação  
Continente 1993/94 %**

Tipo de escola Taxa de ocupação	Total das escolas	E.B. 2º Ciclo	E.B. 2º 3º Ciclos	E. Secundárias
<= 0,75	8	19	8	4
]0,75; 1,00]	17	31	17	11
]1,00; 1,25]	26	19	27	26
]1,25; 1,50]	32	24	33	35
> 1,50	17	7	15	24

Fonte: DEPGEF

A nível global, apenas 25% dos estabelecimentos de ensino, de 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário, não evidenciam uma situação de sobreocupação.

Para esta situação contribuem de forma mais manifesta os estabelecimentos de ensino secundário, com sobreocupação em 85% das escolas.

Mesmo as escolas básicas de 2º ciclo que são as que se apresentam em melhor situação, apresentam sobreocupação em 50% das escolas. Isto significa que no 2º ciclo a percentagem de escolas sobreocupadas é igual à percentagem de escolas subocupadas. Esta situação é muito pouco abonatória, no que diz respeito à capacidade de gestão dos equipamentos por parte do poder político em Portugal. Com efeito como compreender que, ao nível do 2º ciclo do básico ainda existam 50% de escolas sobreocupadas quando tal já não se justifica em termos globais?

Por outro lado deve ser referido que a situação da base física do sistema educativo, sujeita a uma contínua degradação de edifícios e à existência de equipamentos obsoletos não parece de molde a possibilitar uma educação de qualidade.

A situação ao nível das instalações é pelo exposto deveras preocupante pelo que, a não ser que se decida esperar por uma redução da população residente nestes níveis etários, e apesar das restrições orçamentais presentes, se configura forçoso e urgente um reforço das verbas do Orçamento Geral de Estado, no que concerne à ampliação das instalações existentes, acompanhado de uma melhor gestão de equipamentos, sob pena de uma menor qualidade de ensino obviar à obtenção de melhores resultados pelo sistema.

Ao nível dos recursos humanos o rácio Aluno/Pessoal Docente, o qual é definido pela razão entre o número de alunos leccionados num dado nível de ensino e o total de professores com funções docentes nesse mesmo nível de ensino, permitirá avaliar a suficiência de recursos humanos no sistema.

**Quadro 9: Pessoal docente e alunos por nível de ensino (1984/85)**

<b>Níveis</b>	<b>1º ciclo</b>	<b>2º ciclo</b>	<b>3º ciclo e Secundário</b>
<b>Pessoal docente</b>	<b>43 655</b>	<b>31 248</b>	<b>38 986</b>
<b>Alunos matriculados</b>	<b>899 371</b>	<b>375 516</b>	<b>529 857</b>

Fonte: INE

**Quadro 10: Pessoal docente e alunos por nível de ensino (1993/94)**

<b>Níveis</b>	<b>1º ciclo</b>	<b>2º ciclo</b>	<b>3º ciclo e Secundário</b>
<b>Pessoal</b>			
<b>Pessoal docente</b>	<b>36475</b>	<b>38 343</b>	<b>66 498</b>
<b>Alunos</b>			
<b>Matriculados</b>	<b>586 034</b>	<b>343 437</b>	<b>787 929</b>

Fonte: DEPGEF

No período em questão verifica-se uma forte progressão do número de docentes integrados no sistema. Com a excepção do 1º ciclo do ensino básico, na qual se assistiu a uma quase manutenção dos valores ao longo do decénio (redução de 1%), verificou-se um aumento sensível no que diz respeito ao 2º ciclo do ensino básico (mais 23% o que significa um ritmo de crescimento médio anual superior a 2%), e um enérgico investimento na contratação de docentes no 3º ciclo e Secundário (superior a 70% no período em análise e acima de 6% médios anuais).

**Quadro 11: Rácios Aluno/Pessoal Docente**

<b>Anos</b>	<b>1º ciclo</b>	<b>2º ciclo</b>	<b>3º ciclo e Secundário</b>
<b>1984/85</b>	<b>20,6</b>	<b>12,0</b>	<b>13,6</b>
<b>1993/94</b>	<b>16,1</b>	<b>9,0</b>	<b>11,8</b>

Fonte: Cálculos efectuados com Base em dados do INE e do DEPGEF

A evolução é nitidamente positiva qualquer que seja o nível de estudos considerado. Consequentemente, ao nível puro e simples deste indicador a evolução aparenta encaminhar-se na direcção correcta.

A estabilidade profissional do docente constitui-se como, outrossim, factor importante a ter em conta, visto que uma classe docente com elevado grau de instabilidade profissional gera instabilidade dos próprios docentes na escola o que inibe a

emergência de uma forte relação professor/aluno/escola. A estabilidade do corpo docente permite ao aluno uma relação mais estreita e a criação de uma cultura interna à própria escola o que permite uma superior consolidação, permanência, solidez e segurança do e no sistema. Constitui-se portanto como factor que robustece o processo de ensino-aprendizagem.

**Quadro 12: Situação profissional dos docentes Portugal 1992/93 (%)**

Situação profissional Nível de ensino	Quadro de Nomeação		Contratados		
	Profissionalizados ou em formação	Não Profissionalizados	Profissionalizados ou em formação	N. profissional. com Habilit. Próp.	N. profissional. sem Habilit. Prop.
E. B. 2º ciclo	67	1	9	13	10
E.B. 3º ciclo e E. Secundário	61	1	14	12	12
E.B. 2º e 3º Ciclos e E.Secundário	63	1	12	13	11

Fonte: DEPGEF

Constata-se que no global 36% dos docentes não pertencem ao quadro, e que 25% dos docentes não são profissionalizados. A situação é apenas ligeiramente melhor no 2º ciclo do Ensino Básico com 32 e 24% respectivamente.

Estes números evidenciam:

- recurso elevado a mão-de-obra não qualificada (24%)
- recurso também significativo a mão-de-obra qualificada (12%) ou pelo menos cientificamente qualificada (13%) a qual é utilizada como mão-de-obra barata numa óptica de redução de custos uma vez que o motivo pelo qual estes professores não entram para os quadros reside no não alargamento deste;
- utilização da docência como profissão de recurso por quase um quarto dos docentes;
- instabilidade do corpo docente nas escolas com as consequências já referidas.

Ao nível dos recursos humanos a situação é conseguintemente dúbia: se por um lado, de acordo com os rácios Aluno/Pessoal Docente a situação não se afigura problemática, já ao nível da estabilidade profissional e física dos docentes a situação é no mínimo insuficiente uma vez que a existência, no sistema de um quarto de trabalhadores não estável e não profissionalizado, constitui fonte de insatisfação, instabilidade,

incerteza e insegurança qualidades que não se afiguram como propiciadoras dum processo de ensino-aprendizagem que promova o sucesso escolar e educativo dos alunos.

O índice de juventude é, por seu turno, a percentagem de população com idades entre os 5 e os 29 anos no total da população. É um indicador precioso para aquilatar do esforço que um determinado país necessita realizar na afectação de recursos humanos e financeiros ao sistema educativo.

**Quadro 13: Índice de juventude por grupo etário 1991 %**

Grupos etários	5-29	5-14	15-24	25-29
Portugal	38	15	16	7

Fonte: INE, Censo de 1991

O índice de juventude é, em Portugal, ainda elevado, relativamente ao conjunto dos países da União Europeia. Neste contexto, apenas a Irlanda apresenta um índice de juventude superior ao Português.

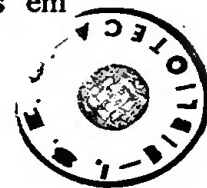
**Quadro 14: Índice de juventude na União Europeia no grupo etário dos 5-14 anos 1992**

Países	Índice
Irlanda	19
Espanha	13
França	13
Grécia	13
Reino Unido	12
Bélgica	12
Holanda	12
Dinamarca	11
Itália	11
Alemanha	10

Fonte: Education at a Glance 1995

Para se obterem níveis de despesa semelhantes por aluno, os países com maior índice de juventude necessitam de afectar uma maior parte do seu PIB à educação como forma de compensar um valor percentual de alunos superior.

Cruzando a informação obtida neste quadro com a existente nos quadros 1 e 2 afigura-se ainda insuficiente a dotação orçamental existente nos últimos anos em Portugal para a educação.



**Quadro 15: PIB per capita 1992 (convertido em PPP's US dólares)**

<b>Grécia</b>	<b>6350</b>
<b>Portugal</b>	<b>7210</b>
<b>Irlanda</b>	<b>9940</b>
<b>Espanha</b>	<b>10110</b>
<b>R. Unido</b>	<b>12820</b>
<b>Itália</b>	<b>13620</b>
<b>Holanda</b>	<b>13630</b>
<b>Bélgica</b>	<b>14000</b>
<b>França</b>	<b>14670</b>
<b>Alemanha</b>	<b>15940</b>

Fonte: Education at a Glance 1995

O Produto Interno Bruto, ao medir, de uma forma global, o nível de desenvolvimento económico de um país, permite avaliar a capacidade de financiamento do sistema educativo por parte dos diferentes países.

Assim, e uma vez que se verifica ser Portugal simultaneamente um dos países europeus com maior percentagem de jovens e com menor PIB per capita deveria ser um país que patenteasse uma percentagem do PIB investida em educação superior à dos seus parceiros europeus.

O esforço financeiro realizado em Portugal na educação prende-se com o objectivo fundamental de obtenção de uma população globalmente mais educada e aberta à inovação. Com efeito, a situação global da população, em Portugal caracteriza-se por uma reduzida escolaridade e mesmo por uma situação de elevado grau de analfabetismo, bem como por elevadas taxas de insucesso e de abandono e ainda por reduzidas taxas de escolaridade no ensino pós-obrigatório.

**Quadro 16: População que não concluiu o 1º ciclo do Básico (1994)**

	<b>TOTAL %</b>	<b>HOMENS %</b>	<b>MULHERES %</b>
<b>TOTAL</b>	<b>22,8</b>	<b>18,0</b>	<b>27,3</b>
<b>10-19 anos</b>	<b>7,4</b>	<b>8,5</b>	<b>6,1</b>
<b>20-29 anos</b>	<b>3,3</b>	<b>3,8</b>	<b>2,8</b>
<b>30-39 anos</b>	<b>5,0</b>	<b>5,5</b>	<b>4,6</b>
<b>40-49 anos</b>	<b>8,4</b>	<b>4,4</b>	<b>12,0</b>
<b>50 e mais anos</b>	<b>42,9</b>	<b>29,7</b>	<b>53,7</b>

Fonte: INE

A partir da análise deste quadro várias ilações se podem retirar. Assim, e em primeiro lugar, para os grupos etários com mais de 40 anos, a existência de uma taxa de exclusão escolar das mulheres, para o primeiro ciclo, de aproximadamente o dobro da população masculina. Esta população que integrou o sistema de ensino antes de 1960 está consideravelmente alheada da escola e coarctada em boa medida de oportunidades de sucesso social pelo menos por via do ensino e da cultura. Podemos portanto concluir que o acesso generalizado da população ao ensino primário se deu em Portugal após os anos sessenta o que se constitui em pesado óbice ao desenvolvimento social e económico português.

Outros valores a ter em conta são os que dizem respeito ao grupo etário dos 10 aos 19 anos. A taxa mais elevada que se verifica é um bom indicador de que existe um significativo nível de repetência neste nível de ensino na actualidade, forçando ao alunos a terminarem este ciclo para além dos dez anos de idade.

**Quadro 17: População por grupo etário segundo o nível de instrução (1994) %**

	<b>Básico 1º ciclo</b>	<b>Básico 2º ciclo</b>	<b>Básico 3º ciclo</b>	<b>Secundário</b>
<b>Total</b>	<b>33,0</b>	<b>15,7</b>	<b>13,0</b>	<b>8,7</b>
<b>10-14 anos</b>	<b>41,2</b>	<b>44,2</b>	<b>1,0</b>	<b>-</b>
<b>15-19 anos</b>	<b>8,1</b>	<b>36,2</b>	<b>43,5</b>	<b>9,6</b>
<b>20-24 anos</b>	<b>11,8</b>	<b>26,1</b>	<b>19,9</b>	<b>34,8</b>
<b>25-29 anos</b>	<b>21,9</b>	<b>26,4</b>	<b>15,6</b>	<b>20,0</b>
<b>30-39 anos</b>	<b>36,1</b>	<b>17,6</b>	<b>15,2</b>	<b>12,0</b>
<b>40-49 anos</b>	<b>52,9</b>	<b>7,6</b>	<b>12,6</b>	<b>6,7</b>
<b>50 e mais anos</b>	<b>39,7</b>	<b>4,1</b>	<b>5,8</b>	<b>2,4</b>

Fonte: INE

Segundo os dados disponíveis, é visível um incremento significativo do nível de instrução da população portuguesa nas últimas três décadas. Com efeito, no início da década de sessenta a população, hoje com quarenta e poucos anos, que se apresentou na escola ficou-se maioritariamente pelo primeiro ciclo, o que era já sem dúvida um salto qualitativo em relação aos grupos etários anteriores em que uma elevada percentagem não possuía qualquer nível de ensino. Na década seguinte, o grupo etário que integrou o primeiro ciclo, hoje com idades compreendidas essencialmente entre os trinta e os quarenta anos já concluiu na sua maioria (cerca de 60%), ciclos posteriores ao primeiro ciclo do ensino básico. Nos anos oitenta, e pela primeira vez, mais de metade do grupo etário conclui pelo menos o segundo ciclo do ensino básico.

Do exposto e, apesar dos assinaláveis progressos registados são ainda visíveis alguns estrangulamentos, a saber:

- uma população total em que 23% dos seus cidadãos não concluíram qualquer grau de ensino e na qual 33% do total concluiu apenas o 1º ciclo, do que resulta que mais de metade da população portuguesa tem um baixo nível de instrução;

- níveis significativos de estudantes que face ao grupo etário a que pertencem revelam já algum atraso ou mesmo abandono escolar, como se deduz por exemplo dos

8% de indivíduos com quinze a dezanove anos que possuem apenas o primeiro ciclo do básico

- reduzido nível de habilitações por parte dos 36% de indivíduos entre os 15 e os 19 anos que apenas concluiu o segundo ciclo de estudos e com limitadas oportunidades perante o mercado de trabalho;

- por último, os indivíduos que, tendo atingido os vinte anos se apresentam no mercado de trabalho e dos quais 41% ainda não concluíram o ensino básico completo (3º ciclo).

**Quadro 18: População do sexo feminino, por grupo etário segundo o nível de instrução (1994) %**

	<b>Básico 1º ciclo</b>	<b>Básico 2º ciclo</b>	<b>Básico 3º ciclo</b>	<b>Secundário</b>
<b>Total</b>	<b>30,7</b>	<b>14,1</b>	<b>11,9</b>	<b>8,8</b>
<b>10-14 anos</b>	<b>40,1</b>	<b>47,1</b>	<b>1,0</b>	<b>-</b>
<b>15-19 anos</b>	<b>7,0</b>	<b>33,6</b>	<b>45,3</b>	<b>12,1</b>
<b>20-24 anos</b>	<b>10,6</b>	<b>22,2</b>	<b>18,3</b>	<b>39,6</b>
<b>25-29 anos</b>	<b>21,2</b>	<b>24,1</b>	<b>14,1</b>	<b>21,8</b>
<b>30-39 anos</b>	<b>36,7</b>	<b>16,6</b>	<b>14,8</b>	<b>11,3</b>
<b>40-49 anos</b>	<b>51,9</b>	<b>6,3</b>	<b>11,8</b>	<b>5,6</b>
<b>50 e mais anos</b>	<b>32,8</b>	<b>3,4</b>	<b>4,1</b>	<b>1,7</b>

Fonte: INE

O que ressalta de uma forma deveras interessante deste quadro é a constatação de que a igualdade sexual em termos de acesso ao sistema de ensino é uma realidade em Portugal desde os anos setenta. Para o confirmar basta comparar as percentagens de mulheres que concluem os diversos graus de ensino ao longo do tempo com as percentagens obtidas por ambos os sexos apresentadas no quadro 17. Deste modo verifica-se que para as idades superiores a trinta anos, que são os indivíduos que entraram no sistema de ensino entre meados da década de sessenta e meados da década de setenta, as mulheres obtêm menos instrução do que os homens. No entanto é visível que a situação se alterou, invertendo-se mesmo para os grupos etários mais jovens.

**Quadro 19: População activa e população desempregada segundo o nível de instrução (1994) %**

Nível de instrução	Nenhum	Básico 1º ciclo	Básico 2º ciclo	Básico 3º ciclo	Secundário
% do total da população activa	10,5	37,1	17,1	13,9	10,0
% do total de desempregados	7,3	33,1	22,6	17,7	13,9

Fonte: INE

Como resultado do atrás exposto, verificamos que a qualificação de cerca de metade da força de trabalho portuguesa é o 1º ciclo do ensino básico ou inferior. De qualquer modo é de salientar que o desemprego não se reduz com o aumento do nível de instrução o que seria deveras estranho não fosse saber-se que a população mais instruída é também a mais nova pelo que os índices maiores de desemprego para maiores níveis de instrução são não função deste mas provavelmente da estrutura de um mercado de trabalho pouco propenso a contratar jovens à procura do seu primeiro emprego.

Se eliminarmos o efeito da idade sobre o emprego, ficaremos então com este a depender do nível de instrução e do sexo dos trabalhadores.

**Quadro 20: Taxa de desemprego por nível etário segundo o nível de instrução (1994)**

	Total	Nenhum	Básico 1º ciclo	Básico 2º ciclo	Básico 3º ciclo	Secundário
20-24 anos	14,2	11,3	11,2	10,6	18,1	18,7
25-29 anos	8,8	8,8	9,3	9,5	8,2	9,9
30-34 anos	7,3	11,0	9,6	8,0	7,0	5,4
35-39 anos	5,2	10,7	6,1	5,2	4,5	6,0

Fonte: INE

A taxa de desemprego é efectivamente mais sensível ao nível etário do que ao nível de instrução. Só para grupos etários com maior idade existem dados que permitem inferir duma correlação negativa entre nível de instrução e desemprego.

Quanto ao efeito do sexo sobre os níveis de emprego ela é visível sobretudo ao nível de uma taxa de actividade claramente inferior pelo que se pode concluir que a obtenção da igualdade de acesso à educação por parte do sexo feminino não significa igualdade de acesso ao mercado de trabalho, apesar de o diferencial ser bastante inferior para os indivíduos com idade inferior a trinta e nove anos.

**Quadro 21: Taxas de actividade por sexos e grupos etários**

	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>
<b>Total</b>	<b>59,1</b>	<b>44,0</b>
<b>20 - 29 anos</b>	<b>77,3</b>	<b>67,5</b>
<b>30 - 39 anos</b>	<b>90,7</b>	<b>79,3</b>
<b>40 - 64 anos</b>	<b>78,6</b>	<b>56,0</b>

**Fonte: INE**

O reduzido peso da educação nas despesas de consumo das famílias portuguesas vem igualmente de *per si* confirmar o atraso existente no nosso país no que diz respeito aos efeitos de uma escolaridade obrigatória mais extensa que propicie um maior acesso à educação e à cultura, reforçando a mobilidade social só possível mediante uma maior versatilidade da mão-de-obra exequível através de uma maior qualificação e adaptação à mudança.

Os dados mais recentes, sobre a estrutura das despesas de consumo dos agregados familiares, existentes em Portugal remontam a 1989/90 e estão inseridos no Inquérito aos orçamentos familiares. Para comparações internacionais os dados são já de 1988. No entanto, apesar dos dados apresentarem já algum tempo, optou-se por incluí-los na presente análise por se considerar serem fortemente ilustrativos quer da reduzida importância atribuída em termos de despesa das famílias portuguesas a este tipo de despesa quer das profundas discrepâncias existentes na União Europeia.

**Quadro 22: Despesa em ensino, cultura e distração segundo a categoria sócio-económica do representante do agregado familiar**

Despesa	Emp.ag. silv.cac. pesc.	Tr.c.out. ag.silv. cac.pesc.	Tr.prof. liberais e similares	Emp. não agrícolas	Quad.dir. tec.cient. art.e sim.	Tr.c.out. pessoal operário	Out.trab. c.outrem com.serv.	Outros activos	Não activos
%	2.0	3.1	3.6	3.6	6.8	3.6	4.5	3.7	2.5

Fonte: INE

**Quadro 23: Despesa em ensino, cultura e distração segundo a região**

Despesa	Cont.	Norte	Centro	L.V.T.	Alent.	Alg.
%	3,7	3,0	3,0	4,7	3,4	3,9

Fonte: INE

O facto que de imediato ressalta é a ocorrência de uma situação em que as famílias portuguesas realizam um esforço menor em educação. Enquanto que em 1989/90 a percentagem das despesas públicas em educação atingia os 4,3% a 4,4% do P.I.B. as despesas das famílias eram apenas na ordem dos 3,7% do seu próprio consumo e estando incluídas actividades de lazer o que demonstra a fraca apetência e capacidade de consumo das famílias portuguesas em relação a este tipo de bens.

Esta realidade é bem mais visível se efectuarmos uma simples comparação com os nossos parceiros europeus. Deste modo, e segundo dados do EUROSTAT de 1988 podemos confirmar as enormes diferenças existentes.

**Quadro 24: Despesas de consumo em serviços de lazer, educativos e culturais**

	<b>Despesas de consumo em lazer, ensino e cultura (%)</b>	<b>Despesas em livros, revistas e jornais (%)</b>
<b>Dinamarca</b>	7,1	1,5
<b>Holanda</b>	9,2	1,9
<b>Reino Unido</b>	8,3	1,8
<b>Alemanha</b>	8,9	n.d.
<b>Bélgica</b>	6,1	1,2
<b>França</b>	5,7	1,2
<b>Irlanda</b>	7,4	1,7
<b>Itália</b>	6,3	1,7
<b>Espanha</b>	5,8	0,8
<b>Grécia</b>	5,5	0,9
<b>Portugal</b>	3,6	0,6

Fonte: EUROSTAT

As alterações de valores e de padrões de vida propiciadas por uma sociedade menos materialista porque menos carente em meios de subsistência, são deste modo menos visíveis em Portugal do que na generalidade dos seus parceiros europeus.

Os problemas enunciados atrás (reduzida escolaridade da população em geral, elevadas taxas de abandono e escolaridade reduzida no ensino pós-obrigatório) tiveram como consequência em Portugal a existência até ao momento presente de fortes pressões quantitativas no sistema. Essas pressões quantitativas, resultantes da necessidade premente de extensão e alargamento da escolaridade, têm posto em causa as preocupações de índole qualitativo fundamentais a uma concepção de educação não massificada e mais concentrada numa perspectiva personalizante e democrática de um ensino que possui como objectivo a educação para a autonomia do indivíduo como actor social consciente.

**Quadro 25: População residente por grupos etários**

	1970	1981	1991
0-4 anos	789 355	791 696	544 127
5-9 anos	849 785	862 333	645 948
10-14 anos	812 710	854 644	781 584
15-19 anos	730 900	859 742	845 219

Fonte: INE, Censos da população

Esta condicionante demográfica não deixará de afectar o número de alunos matriculados. Por outro lado, sendo objectivos essenciais a expansão quantitativa do sistema nos ciclos posteriores ao segundo ciclo do básico bem como a melhoria qualitativa global do sistema, o número de professores a incluir não deverá ser substancialmente reduzido nos dois primeiros ciclos como deverá ser substancialmente alargado no terceiro ciclo do básico e no ensino secundário.

Por tudo o atrás exposto importaria agora avaliar a capacidade demonstrada pelo sistema educativo na integração dos seus jovens, bem como a eficiência demonstrada pelo sistema.

A taxa de escolarização consiste na percentagem de população que se encontra matriculada num determinado ciclo de estudos em relação ao total da população residente e para um dado grupo etário.

**Quadro 26: Taxas de escolarização por grupo etário e por nível de ensino, Portugal 1992/93, %**

Grupo etário	E.B. 1º ciclo	E.B. 2º ciclo	E.B. 3º ciclo	E. Secundário	Não escolar.
6-9	100	-	-	-	-
10-11	27	72	-	-	1
12-14	5	20	64	-	11
15-17	-	-	24	40	36

Fonte: DEPGEF

A população dos 6 aos 11 anos encontra-se quase totalmente escolarizada, devendo-se no entanto referir a existência de uma percentagem elevada (27%) que revela uma situação de repetência no 1º ciclo. A partir dos 12 anos as taxas de escolaridade reduzem-se significativamente. Assim, dos 12 aos 14 anos apenas 64% dos alunos se encontram em idade normal de frequência, baixando esse valor para 40% no que diz respeito ao ensino secundário para o grupo etário dos 15 aos 17 anos.

Por conseguinte a capacidade do sistema educativo na escolarização da juventude portuguesa está ainda muito longe de cumprir os objectivos políticos de ensino obrigatório até ao nono ano, bem como oferece um ensino secundário que exerce uma reduzida atracção sobre os indivíduos do grupo etário correspondente (40%).

A eficiência do sistema afigura-se pois como bastante insatisfatória. Se analisarmos a eficiência do sistema educativo a partir do rácio Diplomados/Ingressos constataremos a ineficiência do sistema. O rácio Diplomados/Ingressos é o quociente, apresentado sob a forma de percentagem, entre o total de diplomados e o total de alunos que ingressaram na escola num determinado ano lectivo e do qual esses diplomados são provenientes.

**Quadro 27: Rácio Diplomados/Ingressos** **Continente**

<b>Anos</b>	<b>6º ano</b>	<b>9º ano</b>	<b>12º ano</b>
<b>1990</b>	<b>85</b>	<b>56</b>	<b>37</b>
<b>1994</b>	<b>98</b>	<b>81</b>	<b>58</b>

**Fonte: DEPGEF**

O salto qualitativo efectuado de 1990 para 1994 é deveras assombroso. A eficiência do sistema aumentou significativamente. É forçoso referir que em 1990 foi o último ano antes da Reforma Educativa enquanto que 1994 se apresenta como o primeiro ano da generalização da Reforma Educativa.

Não existe qualquer dúvida de que após a Reforma os resultados atingidos são brilhantes: praticamente 100% de Diplomados no 6º ano de escolaridade, 80% de diplomados no 9º ano contra cerca de 50% apenas quatro anos antes e mais de 50% no 12º ano contra cerca de 35% antes da Reforma.

Como compreender um tal salto quantitativo em apenas quatro anos. Torna-se por esse motivo imperioso analisar o que foi e como se processou a Reforma Educativa em Portugal. Tal tarefa será empreendida no capítulo seguinte como já foi referido na introdução ao presente trabalho.

Podemos no entanto referir de imediato que se a Reforma Educativa permitiu solucionar de forma muito eficiente o problema da quantidade de sucesso escolar, já o problema da qualidade do sucesso escolar não parece ter sido devidamente acautelado. Como primeiro indicador da qualidade do sucesso escolar e adiando para momento posterior análise mais aprofundada sobre a questão, utilizar-se-á a distinção entre os alunos que transitaram com sucesso pleno, sem deficiências isto é com aproveitamento a todas as disciplinas e os alunos que transitaram com uma ou mais deficiências.

**Quadro 28:** Distribuição percentual do número de alunos transitados com sucesso pleno ou deficitário

Portugal 1992/93

Nível de ensino	Transitados sem deficiência	Transitados com deficiência
E.B. 2º ciclo	64	36
E.B. 3º ciclo	48	52

Fonte: DEPGEF

A qualidade do sucesso é no mínimo bastante discutível. Se já no 2º ciclo do Ensino Básico mais de um terço dos alunos progredem com deficiência, no 3º ciclo esses alunos são agora mais do que aqueles que progredem sem apresentar qualquer deficiência.

Podemos questionar a obtenção de níveis de eficiência puramente quantitativos, uma vez que em termos qualitativos essa eficiência é tudo menos aparente.

Por último e na óptica da qualificação da força de trabalho de um determinado país, numa perspectiva de obtenção de um dado emprego e da remuneração que lhe é subjacente, torna-se interessante analisar quais as perspectivas de remuneração acrescida que os cidadãos desse país desfrutam pelo facto de possuírem um determinado nível de estudos. Assim, e segundo dados obtidos junto do Ministério para a Qualificação e o Emprego, é possível analisar a relação existente entre níveis médios de remuneração e as habilitações adquiridas pelos trabalhadores por conta de outrem. No entanto, e como já

foi referido na presente dissertação, para a obtenção de um determinado nível remuneratório por parte de um dado trabalhador, torna-se necessário tomar em consideração outras variáveis explicativas para além das habilitações adquiridas. O grupo etário de pertença, o qual representa sob a perspectiva da empresa a experiência granjeada pelo trabalhador ao longo da sua vida activa é sem dúvida alguma uma variável a ter em conta para a compreensão do fenómeno. Por último, importa referir que o sexo do trabalhador é igualmente, numa sociedade que é ainda inigualitária neste domínio como em muitos outros, uma variável a ter em consideração.

Os seguintes quadros pretendem dar conta do atrás referido.

**Quadro 29: Remunerações médias mensais por grupos etários (1994)**

<b>Grupos etários</b>	<b>Total</b>	<b>≤ a 19 anos</b>	<b>20 a 29 anos</b>	<b>30 a 39 anos</b>	<b>40 a 49 anos</b>	<b>50 a 59 anos</b>	<b>≥ a 60 anos</b>
<b>Índices</b>	<b>100</b>	<b>52,9</b>	<b>80,0</b>	<b>105,7</b>	<b>123,2</b>	<b>126,5</b>	<b>107,4</b>

Fonte: MQE

É visível que apenas os trabalhadores com mais de trinta anos possuem remunerações situadas acima da média nacional sendo que é sobretudo naqueles que pertencem aos grupos etários situados entre os quarenta e os sessenta anos que se obtêm níveis remuneratórios mais elevados.

**Quadro 30: Remunerações médias mensais por habilitações (1994)**

<b>HABILITAÇÕES</b>	<b>TOTAL</b>	<b>INF. 1º CICLO</b>	<b>1º E 2º C. ENS. BÁS.</b>	<b>3º CICLO ENS. BÁS.</b>	<b>ENSINO SEC.</b>	<b>ENSINO SUP.</b>
<b>Índices</b>	<b>100</b>	<b>74,8</b>	<b>81,5</b>	<b>119,6</b>	<b>126,1</b>	<b>251,2</b>

Fonte: MQE

Podemos referir que apenas os trabalhadores por conta de outrem com habilitações superiores aos dois primeiros ciclos de escolaridade podem, em média, aspirar a remunerações acima da média nacional.

**Quadro 31: Remunerações médias mensais por habilitações e por sexos (1994)**

**Homens = 100**

HABILITAÇÕES	TOTAL	INF. 1º CICLO	1º E 2º C. ENS. BÁS.	3º CICLO ENS. BÁS.	ENSINO SEC.	ENSINO SUP.
MULHERES	73,6	81,6	72,6	74,5	71,2	67,8

Fonte: MQE

Quanto às diferenças sexuais elas são inequívocas sendo que, em média uma mulher auferir menos, para as mesmas habilitações, 26,4% do que um homem. É de realçar ainda que essas diferenças remuneratórias são menores para os níveis inferiores de habilitação, acentuando-se para os níveis superiores, nos quais uma mulher com um curso superior ganha, em média, menos 32,2% que um homem.

**Quadro 32: Remunerações médias mensais por Grupos Etários e Habilitações****Homens/Mulheres      Unidade - \$      (1994)****-- Habilitações --**

<b>Grupos etários</b>	<b>Inferior 1º ciclo</b>	<b>1º e 2º ciclo Ens. Básico</b>	<b>3º ciclo Ens. Básico</b>	<b>Ensino Secundário</b>	<b>Ensino Superior</b>
<b>15 a 19 anos</b>	<b>56869</b>	<b>58403</b>	<b>64089</b>	<b>68111</b>	<b>-</b>
<b>20 a 24 anos</b>	<b>69598</b>	<b>71616</b>	<b>82798</b>	<b>91433</b>	<b>146931</b>
<b>25 a 29 anos</b>	<b>75622</b>	<b>80291</b>	<b>101062</b>	<b>123641</b>	<b>206135</b>
<b>30 a 34 anos</b>	<b>80182</b>	<b>86823</b>	<b>119548</b>	<b>145618</b>	<b>262948</b>
<b>35 a 39 anos</b>	<b>85138</b>	<b>94989</b>	<b>143314</b>	<b>174147</b>	<b>310842</b>
<b>40 a 44 anos</b>	<b>91161</b>	<b>103977</b>	<b>169505</b>	<b>196754</b>	<b>338312</b>
<b>45 a 49 anos</b>	<b>90082</b>	<b>113976</b>	<b>196444</b>	<b>226886</b>	<b>359787</b>
<b>50 a 54 anos</b>	<b>89229</b>	<b>120150</b>	<b>211398</b>	<b>248526</b>	<b>387311</b>
<b>55 a 59 anos</b>	<b>85070</b>	<b>114037</b>	<b>209700</b>	<b>240201</b>	<b>391714</b>
<b>60 a 64 anos</b>	<b>83001</b>	<b>106837</b>	<b>187030</b>	<b>220491</b>	<b>376014</b>

**Fonte: MQE**

A partir destes dados podemos isolar o “efeito habilitações” do “efeito idade/experiência profissional”. Assim, e conhecendo a remuneração média global que é igual a 112.568\$, podemos retirar algumas conclusões:

- os trabalhadores por conta de outrem com habilitações inferiores ao 1º ciclo auferem todos remunerações médias inferiores ao valor médio nacional,

- para os trabalhadores com o 1º ou o 2º ciclos do ensino básico, apenas os grupos etários dos 45 aos 59 anos estão acima da média nacional,

- no caso dos trabalhadores com o 3º ciclo do ensino básico apenas os grupos etários inferiores a 29 anos estão abaixo da média nacional,

- para os trabalhadores habilitados com o ensino secundário apenas os grupos etários com menos de 24 anos estão abaixo da média

- todos os grupos etários de trabalhadores com um diploma universitário auferem acima da média.

Como primeira conclusão de nível global podemos confirmar uma nítida fronteira entre os trabalhadores que auferem remunerações abaixo da média nacional (possuidores de habilitações iguais ou inferiores ao 2º ciclo de escolaridade) e os trabalhadores situados acima dessa mesma média (detentores de habilitações iguais ou superiores ao 3º ciclo de escolaridade).

Se isolarmos o efeito “habilitações”, o quadro toma a seguinte forma (habilitações inferiores ao primeiro ciclo = 100):

**Quadro 33. 1.: Remunerações médias mensais (variações devidas às habilitações)**

	Inferior 1º ciclo	1º e 2º ciclos Ens. Básico	3º ciclo Ens. Básico	Ensino Secundário	Ensino Superior
15 a 19 anos	100	102,7	112,7	119,8	-
20 a 24 anos	100	102,9	119,0	131,4	211,1
25 a 29 anos	100	106,2	133,6	163,5	272,6
30 a 34 anos	100	108,3	149,1	181,6	327,9
35 a 39 anos	100	111,6	168,3	204,5	365,1
40 a 44 anos	100	114,1	185,9	215,8	371,1
45 a 49 anos	100	126,5	218,1	251,9	399,4
50 a 54 anos	100	134,7	236,9	278,5	434,1
55 a 59 anos	100	134,1	246,5	282,4	460,5
60 a 64 anos	100	128,7	225,3	265,6	453,0

Fonte: MQE

Isolando agora o efeito “idade/experiência profissional”, obtemos o seguinte quadro (Grupo etário 15 a 19 anos = 100, excepto para os trabalhadores com habilitações ao nível do ensino superior em que a base 100 é o grupo etário dos 20 aos 24 anos):

**Quadro 33.2. :Remunerações médias mensais (variações devidas à idade)**

	Inferior 1º ciclo	1º e 2º ciclo Ens. Básico	3º ciclo Ens. Básico	Ensino Secundário	Ensino Superior
15 a 19 anos	100	100	100	100	-
20 a 24 anos	122,4	122,6	129,2	134,2	100
25 a 29 anos	133,0	137,5	157,7	181,5	140,3
30 a 34 anos	141,0	148,7	186,5	213,8	179,0
35 a 39 anos	149,7	162,6	223,6	255,7	211,6
40 a 44 anos	160,3	178,0	264,5	288,9	230,3
45 a 49 anos	158,4	195,2	306,5	333,1	244,9
50 a 54 anos	156,9	205,7	329,9	364,9	263,6
55 a 59 anos	149,6	195,3	327,2	352,7	266,6
60 a 64 anos	146,0	182,9	291,8	323,7	255,9

Fonte: MQE

A principal conclusão é a de que com excepção do ensino superior, em Portugal e em 1994, as remunerações médias auferidas pelos trabalhadores por conta de outrem dependem em maior parte do grupo etário, o qual é um indicador da experiência profissional dos trabalhadores, do que das habilitações académicas.

Assim, enquanto que a maior variação positiva obtida por via da obtenção de um diploma do ensino secundário é da ordem dos 182,4% ( para trabalhadores na faixa etária dos 55 aos 59 anos ), as variações obtidas pelo acumular de experiência são da ordem dos 50% para os trabalhadores sem qualquer nível de estudos, de 100% para

aqueles que concluíram o 1º ou o 2º ciclo de ensino e acima dos 200% para aqueles outros que completaram o 3º ciclo do ensino básico ou o ensino secundário, alcançando mesmo a variação de 264,9% para os trabalhadores que terminaram o ensino secundário e que estão na faixa etária dos 50 aos 54 anos.

## 2.2. A Reforma Educativa e o sucesso escolar.

O conceito de *direito à educação*, converteu-se nas últimas décadas em termos europeus e mesmo mundiais num objecto de estudo, meditação e reivindicação por parte de intelectuais, estudantes e de vários tipos de organizações. A prossecução deste objectivo teve um efeito patente sobre a estrutura dos sistemas educativos. Assim a escola perdeu o seu carácter marcadamente elitista e selectivo, passando a uma escola de massas não selectiva e de contornos de serviço social, enquanto sistema fornecedor de um serviço que satisfaz uma necessidade básica social.

Nas últimas décadas, a universalização do acesso à educação escolar e a garantia de uma educação com um maior índice de permanência (condições necessárias para a concretização do direito à educação) foram prescrevidos como objectivos centrais. Para tal construíram-se escolas, alargou-se o sistema de ensino pré-escolar, aumentaram-se os apoios de tipo social e ampliou-se o período de escolaridade obrigatória, retardando a entrada legal no mundo do trabalho. Tornou-se também fundamental para a concretização do direito à educação, eliminando ou reduzindo o carácter elitista e selectivo da escola, a alteração dos currículos e a alteração do sistema de avaliação. Esta última passava pela eliminação ou redução da repetência no sistema.

A “Reforma Veiga Simão” veio, nos idos anos 70, consubstanciar em Portugal, essa corrente de pensamento então dominante. A criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário e a sua universalização através da obrigatoriedade da sua frequência foi um claro sinal dessa nova estratégia. No mesmo sentido se pode compreender, já depois do 25 de Abril, a unificação do terceiro ciclo de escolaridade e a diversificação do ensino secundário.

Em 1986, a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, veio alargar finalmente a escolaridade obrigatória para 9 anos. O processo de avaliação dos alunos é determinante, uma vez que actua como regulador do processo de ensino e aprendizagem, sendo fundamental para a motivação dos alunos, o trabalho do professor e as expectativas dos pais.

Sendo a escola obrigatória e universal uma escola para todos, é o direito ao sucesso um direito de todos, competindo à escola diligenciar no sentido da sua obtenção e garantia até ao limite das suas possibilidades e competências.

A Lei de Bases do Sistema Educativo consagra princípios directores que são determinantes para o modelo de avaliação adoptado para o ensino básico. Com efeito, ao considerar o ensino básico como universal e obrigatório, e ao ter um cuidado efectivo com o objectivo da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolares, a Lei de Bases aponta inequivocamente para um modelo não selectivo de educação. Assim, sendo objectivo do ensino básico “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”<sup>2</sup> facilmente se entende que o objectivo é formar e não seleccionar.

O Decreto-Lei 286/89, ao determinar os currículos dos ensinos básico e secundário, atribui ao sistema de avaliação as funções de estimular o sucesso educativo de todos os alunos. Finalmente o Desp. 162/ME/91, consagra a avaliação como processo integrador da prática educativa com a finalidade de adaptar o processo de aprendizagem às necessidades e capacidades dos alunos. Este mesmo despacho determina que a decisão de reter um aluno passa a ter sempre carácter excepcional. Mais ainda se estipula que a retenção repetida está sujeita a ratificação do conselho pedagógico com base em relatório que inclua nomeadamente elementos sobre a avaliação de anos anteriores, o parecer dos encarregados de educação e o parecer dos serviços de psicologia e orientação do estabelecimento de ensino.

Este conjunto de diplomas legais estabelecem uma concepção de avaliação individualizada no sentido de adequar a ajuda pedagógica às necessidades de cada aluno, compensando as desigualdades e não as salientando. Este conceito de avaliação é divergente com um conceito de avaliação marcadamente selectivo e estandardizado, no qual os alunos são por sistema comparados com níveis de conhecimento relativos a um determinado nível educativo. Pretende-se uma escola que não potencie apenas o sucesso dos mais inteligentes, cultos e já favorecidos. No fundamental pretende-se uma escola onde a todos seja possível aprender o mínimo necessário à sua integração social e ao mesmo tempo lhes maximize o seu desenvolvimento enquanto indivíduos.

---

<sup>2</sup> LBSE, artº 7º, Alínea a)

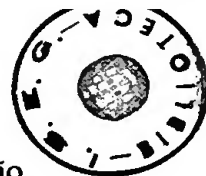
A escolaridade obrigatória como prática educativa organiza-se obedecendo a três objectivos essenciais: actuar como factor de preservação de uma cultura nacional, assegurar a cada cidadão uma formação de base que lhe possibilite participar interessada e activamente na vida social e económica do seu País e assegurar a igualdade de oportunidades através da correcção das assimetrias existentes quer sejam de ordem social, regional, cultural, etária ou sexual<sup>3</sup>.

**Quadro 34: Taxas de escolarização nalguns Países Europeus**

Países		Anos de escolaridade	
		1 a 6	7 a 12
França	(1983)	100	90
RFA	(1983)	99	74
Bélgica	(1984)	93	86
Holanda	(1984)	87	86
Itália	(1984)	99	74
Irlanda	(1982)	89	79
Grécia	(1981)	89	76
Espanha	(1983)	100	91
<b>Portugal</b>	<b>(1987)</b>	90	40

Fonte: Statistical Yearbook - UNESCO

<sup>3</sup> LBSE, artº 3º



De acordo com o *Statistical Yearbook* da UNESCO, as taxas de escolarização são, como se pode observar em Portugal, bastante inferiores às existentes nos seus parceiros Europeus.

A tarefa de aproximar as taxas de escolaridade portuguesas às existentes nos seus parceiros Europeus é sem dúvida enorme. De acordo com o Relatório Final da Proposta Global de Reforma da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, no seu Programa de Execução B3, intitulado *cumprimento da escolaridade obrigatória*, definem-se metas quantitativas em dois aspectos concretos: o acréscimo dos índices de escolaridade e a redução das taxas de repetência e abandono. Assim, pretende-se atingir num espaço relativamente curto (doze anos), referente ao período que medeia entre os anos lectivos de 1987/88 e 2000/01, taxas de escolaridade de 100% para os dois primeiros ciclos do ensino básico e de 95% para o terceiro ciclo do ensino básico. Quanto ao segundo objectivo, e para o mesmo período temporal pretende-se a eliminação das taxas de repetência (taxas de passagem iguais a 100%) nos dois primeiros ciclos do ensino básico já em 1997, bem como a sua substancial redução no terceiro ciclo do ensino básico (taxas de passagem iguais a 90% nos 7º e 8º anos e igual a 80% no 9º ano).

**Quadro 35: evolução das taxas de repetência e de abandono**

Repetência	Passagem	Abandono	1988 (estimativa)	1997 (hipótese)	2003 (hipótese)
2°			0,30	0,00	0,00
	2°→3°		0,70	1,00	1,00
		2°	0,00	0,00	0,00
4°			0,22	0,00	0,00
	4°→5°		0,78	1,00	1,00
		5°	0,00	0,00	0,00
5°			0,11	0,00	0,00
	5°→6°		0,80	1,00	1,00
		6°	0,09	0,00	0,00
6°			0,08	0,00	0,00
	6°→7°		0,72	1,00	1,00
		7°	0,20	0,00	0,00
7°			0,14	0,05	0,00
	7°→8°		0,72	0,90	1,00
		8°	0,14	0,05	0,00
8°			0,22	0,05	0,00
	8°→9°		0,68	0,90	1,00
		9°	0,10	0,05	0,00
9°			0,16	0,10	0,10
	9°→10°		0,74	0,80	0,80
		10°	0,10	0,10	0,10

Fonte: GEP/ME

Se bem que a CRSE considere estes valores como não inteiramente realizáveis, embora susceptíveis de aproximação elevada, o voluntarismo de tal proposta parece bem evidente. Ao considerar que “as hipóteses de transição a 100% (...); não correspondem a uma expressão prática possível, ainda que a alteração dos sistemas de avaliação e a melhoria das condições de actividade pedagógica devam tendencialmente propiciar as metas propostas”<sup>4</sup>, a CRSE coloca a fasquia demasiado alta abrindo a porta para que o sucesso educativo seja em grande parte obtido através da alteração do sistema de avaliação. Aliás, este último é considerado como tendo sido o grande responsável pelas elevadas taxas de insucesso existentes. Assim, são consideradas como principais causas do insucesso escolar, os métodos de ensino e de avaliação bem como a inexistência de pedagogias diferenciadas e de ritmos escolares de aprendizagem que não tenham em conta as capacidades individuais dos alunos.

O Despacho Normativo nº 98-A / 92 veio determinar o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico. Este novo sistema de avaliação introduz as seguintes directrizes:

a) a progressão é o resultado normal dos alunos no ensino básico. Sendo a escola para todos, deve-se organizar de forma a garantir o sucesso.

b) o processo de promoção do sucesso educativo passa pelo reforço acrescido de medidas de apoio e de complemento educativo, assegurando deste modo, através da diferenciação e da compensação pedagógica, ao aluno com dificuldades reais possibilidades de prossecução dos objectivos mínimos curriculares.

c) a participação dos encarregados de educação enquanto fundamentais para a promoção do sucesso, incentivando a sua participação nomeadamente no que diz respeito à retenção repetida, entendida esta como fenómeno absolutamente de excepção no contexto e dentro dos limites da escolaridade básica e obrigatória.

Define o referido Despacho quatro tipos de avaliação: a avaliação formativa, a avaliação sumativa, a avaliação aferida e a avaliação especializada. Estas quatro modalidades de avaliação são entendidas como contributos para o sucesso educativo dos alunos e para a qualidade do sistema educativo.

---

<sup>4</sup> CRSE, Proposta Global de Reforma, p.233

Considera-se a avaliação formativa como central neste processo sendo seu objectivo permitir a adopção de medidas educativas que possibilitem a ultrapassagem de dificuldades detectadas no processo de aprendizagem do aluno. Consiste no acompanhamento permanente da aprendizagem de cada aluno, orientando a intervenção do professor e aumentando a eficácia da aprendizagem do aluno corrigindo-o e incentivando-o. Constitui-se portanto como uma avaliação de tipo essencialmente informativo.

A avaliação aferida, novidade neste novo sistema de avaliação, destina-se a medir o grau de cumprimento dos objectivos curriculares, visando o controlo da qualidade e a obtenção de confiança social no sistema de ensino. Tendo como principal objectivo permitir a objectividade e a normalização do processo de quantificação da avaliação não tem efeitos sobre a progressão dos alunos.

A avaliação especializada consiste numa avaliação pluridisciplinar e interdisciplinar efectuada pelos professores intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem, tendo a participação de outros técnicos de educação e dos próprios encarregados de educação e destina-se a contribuir para o sucesso educativo de alunos que necessitem de uma programação individualizada, isto é, que revelem necessidades educativas especiais, não tendo portanto efeitos ao nível da progressão ou da retenção dos alunos. É de referir, quanto a este ponto, que os referidos “técnicos de educação” são muitas vezes pouco mais que inexistentes nas escolas. Deste modo, a existência legal deste tipo de avaliação, limita-se na prática à elaboração de extensos relatórios elaborados individualmente pelos professores sobre as motivos da repetência repetida do aluno.

De acordo com o Despacho Normativo 98-A / 92, a única modalidade de avaliação que se constitui como tendo efeitos sobre a progressão ou retenção do aluno é a avaliação sumativa. Esta avaliação traduz-se num juízo global sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, capacidades e atitudes do aluno tendo em conta os objectivos mínimos a definir pelo Ministério da Educação para o ensino básico e para cada um dos respectivos ciclos bem como os objectivos mínimos a definir pelo conselho pedagógico de cada escola para cada disciplina, tendo em conta as especificidades da comunidade educativa.

Os aspectos fulcrais do citado Despacho são o ponto 51 que determina que “o efeito da avaliação sumativa é, por norma, a progressão dos alunos”, o ponto 54 que reitera que “a decisão da retenção tem sempre carácter excepcional” e os pontos 57, 58 e 59 que têm como objectivo a apreciação das vantagens educativas da retenção repetida. Assim, o aluno que apesar de já ter sido retido seja considerado como não possuidor das condições necessárias à progressão, terá que ser submetido a uma avaliação especializada, estando a referida retenção repetida sujeita a ratificação do conselho pedagógico da escola, podendo os encarregados de educação, entendidos como intervenientes do processo de avaliação, recorrer para o director regional de educação no caso de não concordância com a segunda retenção. Não é portanto surpreendente que os professores, nomeadamente no primeiro ciclo do ensino básico, refiram a “impossibilidade” da retenção de um aluno por mais de uma vez.

Na sequência do Despacho Normativo referido anteriormente, considerou o Ministério da Educação, dois anos decorridos, ser necessário a introdução de medidas tendentes a “induzir uma maior equidade, justiça e rigor na avaliação dos alunos”<sup>5</sup> O texto do nº 54 do anexo ao Despacho Normativo nº 98-A / 92 passa a ser o seguinte: “presume-se que o aluno revela grande atraso em relação aos objectivos e capacidades definidas quando obtenha nível inferior a três em mais de três disciplinas. Em anos de conclusão de ciclo, presume-se ainda o grande atraso quando o aluno obtenha nível inferior a três em mais de duas disciplinas quando nestas se incluam, cumulativamente, as de Português e de Matemática”. Este Despacho acrescenta ao nº 54 o nº 54-A que pronuncia que “o conselho de turma pode, no entanto, excepcionalmente deliberar a progressão de um aluno que se encontre nas condições previstas no número anterior”. A excepção é agora a regra e a regra constitui-se em excepção.

É fundamental ter em consideração que o sistema de avaliação anterior à Reforma Educativa propiciava a retenção dos alunos que obtivessem mais de dois níveis inferiores a três. Era obviamente um sistema mais selectivo o que originava maiores taxas de repetência e abandono.

Não é objectivo da presente dissertação questionar os válidos e essenciais objectivos, numa sociedade democrática, de obtenção de sucesso social para todos os

---

<sup>5</sup> Desp. Norm. nº 664-A/94

seus elementos, através da promoção do sucesso educativo e da universalidade do ensino básico. No entanto cabe questionar se é através da facilitação das regras de avaliação que se atingem os objectivos de uma educação democrática, equitativa, justa e de qualidade.

A partir dos dados disponíveis sobre o insucesso obtidos na escola Paulo da Gama, situada no concelho do Seixal, escola C+S e que por conseguinte lecciona o segundo e terceiro ciclos do ensino básico, com o objectivo de obter alguma quantificação sobre as alterações às taxas de insucesso introduzidas pela actual Reforma Educativa no Ensino Básico, observou-se o número de alunos que obtiveram sucesso com menos de três negativas e com três negativas. Assim, pode-se obter um termo de comparação sobre as alterações introduzidas sobre as taxas de insucesso uma vez que alunos com três negativas deixaram de ser alunos com insucesso passando a ser alunos não retidos e portanto alunos com sucesso educativo.

### **Quadro 36: níveis negativos obtidos**

#### **5º ano**

nº de negativas	nº de alunos	percentagem
inferior a três	231	84,6
três	10	3,7
superior a três	32	11,7

**Fonte: Escola C+S Paulo da Gama**

No 5º ano de escolaridade a taxa de insucesso obteve uma redução de 15,4% para 11,7%. Pode-se verificar que existem dez alunos que anteriormente à Reforma seriam alunos com insucesso e que obtiveram, devido ao novo sistema, condições de transição para o ano seguinte.

**Quadro 37: níveis negativos obtidos**

**6º ano**

nº de negativas	nº de alunos	percentagem
inferior a três	258	78,4
três	34	10,3
superior a três	37	11,3

**Fonte: Escola C+S Paulo da Gama**

No 6º ano, o qual é o ano terminal do 2º ciclo, a taxa de insucesso reduziu-se em cerca de 50%. Com efeito, em vez de 21,6%, ela é agora de 11,3%.

**Quadro 38: níveis negativos obtidos**

**7º ano**

nº de negativas	nº de alunos	percentagem
inferior a três	171	74,0
três	24	10,4
superior a três	36	15,6

**Fonte: Escola C+S Paulo da Gama**

De uma forma semelhante ao observado para o 6º ano de escolaridade, verifica-se, mais uma vez, uma forte redução da taxa de insucesso a qual é reduzida de 26% para 15,6%.

### Quadro 39: níveis negativos obtidos

8º ano

nº de negativas	nº de alunos	percentagem
inferior a três	180	77,9
três	28	12,1
superior a três	23	10,0

Fonte: Escola C+S Paulo da Gama

Neste ano a redução da taxa de insucesso é ainda superior. Em vez de 22,1% ela é agora de apenas 10%.

### Quadro 40: níveis negativos obtidos

9º ano

nº de negativas	nº de alunos	percentagem
inferior a três	213	81,3
três	24	9,2
superior a três	25	9,5

Fonte: Escola C+S Paulo da Gama

No 9º ano observa-se uma nova redução significativa da taxa de insucesso, de 18,7% para uns bem mais sucedidos 9,5%.

Se tivermos uma avaliação global dos níveis de sucesso observados, verificamos que num total de 1326 alunos, 100 obtiveram três níveis inferiores a três, o que corresponde a uma percentagem de 7,5%. Considerando que a taxa de insucesso é ainda de 11,5%, correspondendo a 153 alunos podemos portanto concluir que a alteração introduzida permitiu uma forte redução do insucesso, pelo menos estatístico. Repare-se

que a retenção no final do ensino básico é, só ela, objecto de uma redução de aproximadamente 50%.

**Quadro 41: Taxas globais de insucesso**

<b>Total de alunos avaliados</b>	<b>% de alunos com três ou mais níveis negativos</b>	<b>% de alunos com mais de três níveis negativos</b>
<b>1326</b>	<b>19</b>	<b>11,5</b>

**Fonte: Escola C+S Paulo da Gama**

Se consideramos que, de acordo com a Comissão de Reforma Educativa o objectivo é a eliminação do insucesso nos primeiro e segundo ciclos até 1997, ano em que as taxas de repetência no 7º e no 8º anos seriam reduzidas a 5% e no 9º ano seriam apenas de 10%, podemos concluir que o objectivo ainda se encontra distante da realidade. Parece-nos, no entanto, que a alteração introduzida quantitativamente no sistema de avaliação dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico, contribuiu de forma evidente, para a redução das taxas de repetência obtidas. Assim, ao permitir a progressão com três disciplinas com níveis negativos, obteve-se com efeito, uma substancial redução das taxas de repetência.

Pode-se, sem dúvida alguma, objectar que esta forma *administrativa* de reduzir o insucesso, se bem que eficaz sob o ponto de vista estatístico, não nos parece de forma alguma eficaz sob o ponto de vista da qualidade do ensino ministrado. Com efeito, pode-se questionar qual a possibilidade de sucesso futuras, no ensino secundário, de alunos que “progrediram” com três níveis negativos, os quais são muitas vezes obtidos em disciplinas como a língua materna e a matemática. Pode-se também questionar se a estes alunos se está a “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses” de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo ou se lhes está a ser assegurada a garantia constitucional que determina que “o ensino deve contribuir para a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais”.

É interessante analisar a clivagem que se verifica actualmente de forma evidente entre os ensino básico e secundário. Assim, se o primeiro é dominado por uma lógica de sucesso generalizado, de compensação de desigualdades e com retenção apenas excepcional, o segundo funciona já (apesar de não ser exactamente esta a previsão de acordo com a legislação existente) numa lógica concorrencial e eminentemente selectiva. Com efeito os alunos do ensino secundário, estão já em grande medida a posicionar-se para um futuro, já não distante, de acesso ao ensino superior. É de considerar que a existência de exames nacionais no final do ensino secundário constitui a antítese de um ensino individualizado de acordo com as necessidades de cada aluno.

De acordo com o exposto não é portanto de admirar que se verifique actualmente um elevado insucesso no 10º ano. De qualquer modo, a situação neste momento é tudo menos clara uma vez que o Ministério da Educação ainda não definiu os pré-requisitos à frequência do 10º ano de escolaridade, i.e., ainda não definiu em que situação um aluno com a escolaridade básica concluída obtém um diploma que lhe permita prosseguir estudos ou obtém um certificado de frequência que não lhe possibilita o acesso ao ensino secundário.

Não está em causa a bondade do objectivo de obtenção de maiores níveis de sucesso e de acesso escolar. No entanto, esta forma de obter sucesso pode efectivamente permitir a todos os alunos que frequentem e concluam a escolaridade básica, mas contribuirá pouco para o sucesso dos alunos nos níveis seguintes de ensino e para a melhoria qualitativa do nível de participação cultural, política e social dos portugueses e para a atenuação das assimetrias sociais e económicas existentes.

As melhorias obtidas no sucesso no ensino básico são, não o resultado de um aumento efectivo do nível de conhecimentos dos alunos, mas sim e em primeiro lugar, o resultado da alteração da filosofia subjacente ao modelo de avaliação implementado com a Reforma Educativa.

### **2.3. A escola e a igualdade de oportunidades.**

A igualdade e a liberdade constituem valores centrais na denominada Civilização Ocidental. No entanto, se bem que em termos puramente jurídicos a igualdade seja um dado adquirido, já em termos sociais e económicos ela é muitas vezes preterida em relação à liberdade enquanto valor central.

Em todos os países industrializados são visíveis evoluções paralelas na instituição escolar: acréscimo da duração da escolarização, abertura a toda a população do sistema de ensino de acordo com a ideologia de igualdade de oportunidades, preocupação crescente com os problemas de integração social dos jovens e exigências crescentes ao nível da preparação dos jovens para a vida activa.

Apesar desta maior escolarização e de uma maior abertura por parte da instituição escolar existe actualmente um risco de crescente e recente de se caminhar para uma sociedade dual onde os indivíduos excluídos escolarmente passem a sê-lo também socialmente. Daqui se podem compreender as preocupações crescentes com o problema do sucesso escolar bem como as alterações de discurso e de prática política na educação. Deste modo, com efeito se pode facilmente compreender uma Reforma Educativa que colocou, em Portugal, a tónica na resolução e eliminação do insucesso e do abandono escolar nomeadamente no que concerne aos primeiros nove anos de escolaridade tornados legalmente obrigatórios.

Podemos com efeito contabilizar três tipos de condições:

- os alunos que actualmente não obtêm sucesso no nono ano de escolaridade ( mais de três níveis inferiores a três );
- aqueles outros que tendo todavia obtido aprovação não têm qualquer oportunidade de sucesso no nível seguinte ( quais são na realidade as possibilidades de sucesso no ensino secundário de alunos que “progrediram” até aí sempre com níveis negativos a disciplinas como a Matemática ou o Português);

- ou ainda ter em consideração os actuais níveis de resultados obtidos nos exames do 12º ano de ensino, que são o resultado do facilitismo adoptado para o terceiro ciclo de escolaridade.

Podemos questionar, dado o atrás exposto se essa sociedade dual, legitimada pela instituição escolar, não está já no terreno.

A partir da análise dos resultados obtidos numa escola secundária, ou melhor dizendo, de uma escola onde coexistem actualmente o terceiro ciclo do ensino básico e o actual ensino secundário, poder-se-á traçar o perfil do aluno que obtém sucesso na fase final do ensino secundário. Deste modo, e a partir da análise dos resultados obtidos na frequência e nos exames do 12º ano, retiram-se algumas conclusões deveras interessantes. À priori, constatou-se que estão presentes três tipos de situações: em primeiro lugar os alunos que obtiveram aprovação no décimo segundo ano, em segundo lugar os alunos que não conseguiram concluir com êxito esse mesmo ano terminal do ensino secundário e em terceiro lugar os alunos que tendo iniciado o ensino secundário o não terminaram devido a terem abandonado o sistema de ensino.

Na escola secundária José Afonso, situada no concelho do Seixal, os resultados obtidos pelos 219 (duzentos e dezanove) alunos que iniciaram o ensino secundário foram os constantes do quadro seguinte:

**QUADRO 42. : Resultados obtidos no ensino secundário  
ano lectivo 1995/96**

<b>Total de alunos</b>	<b>concluíram</b>	<b>não concluíram</b>	<b>abandonaram</b>
<b>219</b>	<b>86</b>	<b>69</b>	<b>64</b>
<b>100%</b>	<b>39,4%</b>	<b>31,6%</b>	<b>29,4%</b>

**Fonte: Escola Secundária José Afonso**

À partida, a simples observação destes números já nos leva a admitir que a situação está longe de se apresentar como satisfatória. Por outro lado, e uma vez que coexistem, no ensino secundário, os cursos de via ensino e os cursos tecnológicos, o quadro apresentado acima pode-se subdividir em dois:

**QUADRO 43. : Resultados no ensino secundário (cursos de via ensino)****ano de 1995/96**

Total de alunos	concluíram	não concluíram	abandonaram
89	38	23	28
100%	42,7%	25,8%	31,5%

**Fonte: Escola Secundária José Afonso****QUADRO 44. : Resultados no ensino secundário (cursos tecnológicos)****ano de 1995/96**

Total de alunos	concluíram	não concluíram	abandonaram
130	48	46	36
100%	36,9%	34,6%	27,7%

**Fonte: Escola Secundária José Afonso**

A situação, já de si pouco brilhante, é como se pode observar bastante mais complicada nos cursos tecnológicos nos quais a taxa de sucesso desce bastante abaixo dos 40%. Note-se que este tipo de cursos foi o favorito das escolhas dos alunos.

Os problemas de insucesso no ensino secundário são ainda agravados por mais um dos “remendos” em que é já tristemente célebre o nosso sistema de ensino. Com efeito se a preparação e o nível de conhecimentos dos alunos que se apresentam neste nível de ensino não lhes permite enfrentar com sucesso os exames nacionais, nada melhor que um auxílio de tipo administrativo ao sucesso: nada mais que um bónus de dois valores na média final! Se, não obstante, procurarmos contabilizar esta ajuda em termos

de resultados finais chegamos á conclusão que, nesta escola, foram contemplados trinta e oito alunos, a maioria dos cursos tecnológicos, que desta forma puderam concluir o décimo segundo ano. Nada menos que uns 17,4% do total de alunos inscritos. Sem este providencial prémio possuiríamos apenas 22% de alunos com sucesso em vez dos bem mais confortáveis 39,4%.

E que dizer dos resultados, nos exames, obtidos pelos alunos que concluíram?

**QUADRO 45. : Resultados obtidos em exame pelos alunos que concluíram o 12º**

**ano**

<b>Alunos que concluíram</b>	<b>com zero ou uma negativas</b>	<b>com duas ou mais negativas</b>
<b>86</b>	<b>43</b>	<b>43</b>
<b>100%</b>	<b>50%</b>	<b>50%</b>

**Fonte: Escola Secundária José Afonso**

Neste quadro, optou-se por não distinguir os cursos de via ensino dos cursos tecnológicos uma vez que os resultados eram, para este facto, rigorosamente iguais. De qualquer modo, se considerarmos estes exames como uma forma de testar o sistema de ensino, podemos concluir que algo deve ser mudado rapidamente de forma a obviar que os alunos com sucesso no sistema, sejam incapazes na sua maioria de obter sucesso na realização de exames. Realce-se, o facto de 50% dos alunos com aprovação no ensino secundário terem, neste estabelecimento de ensino, obtido duas, três e mais negativas nos exames o que é o mesmo que afirmar que obtiveram muito poucas positivas nesses mesmos exames.

Será que são de se pôr em causa a consistência e a validade dos exames como reguladores e propiciadores de melhorias na qualidade do processo de ensino-aprendizagem?

Em Portugal, o exame tal como existe actualmente para o ano final do ensino secundário, não se constitui num instrumento de avaliação decisório único, sendo antes apresentado como um instrumento moderador da avaliação contínua. Em última análise

podemos afirmar que este ou outro sistema de exames, (no sentido em que o poder político pode sempre reduzir ou alterar o peso destes na nota final do 12º ano), é introduzido com o objectivo politicamente declarado de credibilizar o ensino secundário de forma a obter resultados que as instituições de ensino superior considerem suficientemente válidos para poderem estabelecer os seus critérios de admissão em função desses mesmos resultados.

A questão que se coloca neste contexto é a de que se comprova que a lógica do ensino secundário é já uma lógica selectiva de ensino pré-universitário e que tem portanto pouco a ver com a lógica abrangente e de sucesso para todos existente no ensino básico.

O ensino básico, obrigatório e único, arrisca-se deste modo a ser uma forma de retardar o insucesso para a altura em que as necessidades de adaptação do ensino secundário ao ensino superior e ao mercado de trabalho a isso o obriguem.

A tendência é, a adaptação da escola às necessidades do aluno a um nível introdutório, no ensino básico obrigatório, o qual se pretende limpo da mancha do insucesso escolar, passando posteriormente a escola a adaptar-se à lógica do mercado de trabalho através de exames de aferição e da proliferação de níveis e vias de ensino.

Confrontar a este respeito, o actual sistema de avaliação do ensino básico e secundário, o qual apenas admite a retenção dos alunos até ao fim da escolaridade obrigatória a título excepcional, não existindo tais preocupações igualitárias para o ensino secundário.

De acordo com o atrás exposto é interessante reafirmar a forma como está a ser obtida, no ensino básico obrigatório, a “igualdade de oportunidades”. Assim, e uma vez que o sistema de avaliação permite presentemente a progressão com três níveis negativos, as actuais taxas de insucesso resultam não comparáveis com as taxas de insucesso anteriores à reforma. Esta comparação pode ser feita acrescentando à percentagem de alunos presentemente retidos a percentagem de alunos que progridem actualmente com três níveis negativos. Por outro lado o novo modelo de avaliação prevê, como já foi atrás referido, que a retenção seja apenas um fenómeno que se quer marginal no ensino obrigatório, criando condições especiais de acompanhamento para os alunos retidos. Resta referir que às escolas não estão a ser concedidas condições

materiais que permitam esse acompanhamento no sentido da superação das carências de aprendizagem desses alunos. Esta questão é actualmente aceite pelo próprio Ministro da Educação quando afirmou recentemente em entrevista concedida ao jornal Expresso de 14 de Setembro de 1996 que o actual sistema de avaliação é insuficiente uma vez que parte do pressuposto de que “logo que seja detectada uma anomalia no sucesso, os jovens tenham mecanismos de apoio pedagógicos acrescidos. Mas como isso não ocorre cria-se uma perversão.”

É fácil de conceber qual a “perversão” que está aqui em causa. A situação é a de que os alunos progridem no ensino básico sem adquirirem os conhecimentos e as competências essenciais para progredirem com sucesso nos níveis seguintes do sistema de ensino Português.

Na continuação da análise dos dados obtidos na Escola Secundária José Afonso e para melhor nos pronunciarmos sobre esta questão relacionou-se os resultados obtidos no 12º ano com o percurso escolar anterior desses alunos. A metodologia utilizada foi a de comparar os resultados finais do ano terminal do ensino secundário (12º ano) com os resultados finais do ano terminal do ensino básico (9º ano). O objectivo é a de elucidar sobre a possível consistência existente ao longo desse percurso escolar. Para o efeito foram seleccionados apenas os alunos que tinham frequentado no ano final do ensino básico o mesmo estabelecimento de ensino de forma a manter uma certa consistência e de molde a evitar possíveis enviesamentos de análise.

Foram seleccionados 158 alunos dos quais 64 pertencentes aos cursos de via ensino e 94 pertencentes aos cursos tecnológicos. Procedeu-se depois à divisão destes grupos em três, a saber: os alunos que concluíram o 12º ano, os alunos que não concluíram o 12º ano e os alunos que abandonaram a escola. Desta forma os resultados resultam comparáveis devido à presença de dois grupos de controlo. Efectuou-se também uma distinção entre os alunos que concluíram obtendo resultados bons ou razoáveis nos exames do 12º ano (tendo obtido não mais do que uma negativa nesses mesmos exames) e os alunos que concluíram obtendo resultados negativos nos exames (dois ou mais níveis negativos).

**QUADRO 46. : níveis obtidos no 9º ano pelos alunos que concluíram o 12º ano**

Níveis obtidos no 9º ano	2	3	4	5
Frequências absolutas F	27	309	210	104
Frequências relativas fr	0,042	0,475	0,323	0,16

Fonte: Escola Secundária José Afonso

As medidas de localização central são as seguintes:

$$\gamma = 3,6;$$

$$Me = 3;$$

$$Mo = 3.$$

**Quadro 47. : níveis obtidos no 9º ano pelos alunos que não concluíram o 12º ano**

Níveis obtidos no 9º ano	2	3	4	5
F	26	324	109	21
fr	0,054	0,675	0,227	0,044

Fonte: Escola Secundária José Afonso

As medidas de localização central são:

$$\gamma = 3,26;$$

$$Me = 3;$$

$$Mo = 3.$$

**Quadro 48. : níveis obtidos no 9º ano pelos alunos que abandonaram durante o ensino secundário**

Níveis obtidos no 9º ano	2	3	4	5
F	61	329	55	5
fr	0,136	0,731	0,122	0,011

Fonte: Escola Secundária José Afonso

As medidas de localização central são:

$$\gamma = 3,01;$$

$$Mo = 3;$$

$$Me = 3.$$

As principais conclusões a retirar destes números são as seguintes:

- os alunos que abandonam o sistema durante o ensino secundário são alunos que obtêm aprovação no ensino básico com uma esmagadora quantidade de níveis três (73%), possuindo um total de níveis superiores a três que é sensivelmente igual à percentagem de níveis negativos (13-14%);

- note-se quanto ao ponto precedente que estamos a falar de 45 alunos que abandonaram, o que dá uma média de um ou dois níveis negativos por aluno (exactamente 1,4 níveis negativos por aluno);

- os alunos que conquanto atinjam o 12º ano, o não conseguem concluir, pelo menos na sua totalidade e à primeira tentativa, são alunos que concluíram o ensino básico com uma maioria de níveis três (68%), mas que obtêm já 23% de níveis quatro e que apresentam uma percentagem (cerca de 5%) muito reduzida de níveis negativos;

- em último lugar, os alunos que obtêm sucesso no 12º ano, apresentam como característica distintiva o facto de possuírem um nível médio superior a 3,5, o que implica uma percentagem importante de níveis superiores a três (cerca de 48%).

De acordo com os dados apresentados a principal conclusão que se extrai é a de que para se ser um aluno com sucesso no 12º ano é necessário ser um aluno com um percurso escolar no qual obteve no ensino básico não apenas a progressão normal com uma maioria de níveis satisfatórios (nível 3), mas bastante para além disso ser um aluno em que cerca de 50% das suas “performances” foram consideradas como elevadas (níveis 4 ou 5).

Finalmente ir-se-á analisar os percursos escolares dos alunos que concluíram o 12º ano dividindo-os em dois grupos: um grupo de alunos que obteve um ou nenhum resultado negativo nos exames do 12º ano e um grupo de alunos que obteve mais do que um resultado negativo nesses mesmos exames.

**Quadro 49. : níveis obtidos no 9º ano pelos alunos que concluíram o 12º ano e que obtiveram um ou nenhum resultados negativos nos exames**

Níveis obtidos no 9º ano	2	3	4	5
F	10	143	130	77
fr	0,028	0,397	0,361	0,214

Fonte: Escola Secundária José Afonso

As medidas de localização central são:

$$\gamma = 3,76;$$

$$Me = 4;$$

$$Mo = 3.$$

**Quadro 50. : níveis obtidos no 9º ano pelos alunos que concluíram o 12º ano e que obtiveram mais de um resultado negativo nos exames**

Níveis obtidos no 9º ano	2	3	4	5
F	17	166	80	27
fr	0,059	0,572	0,276	0,093

Fonte: Escola Secundária José Afonso

As medidas de localização central são:

$$\gamma = 3,40;$$

$$Me = 3;$$

$$Mo = 3.$$

Observa-se facilmente que o perfil no 9º ano de um aluno que chega ao 12º ano e o conclui com resultados positivos nos exames é o de um educando com uma maioria de níveis (Me = 4) situados na qualificação de elevado (níveis 4 e 5).

Verificamos que os estudantes que concluem o 12º ano com resultados negativos nos respectivos exames, são indivíduos com cerca de 57% de níveis 3 e apenas 37% de níveis superiores a três.

Existe, de acordo com os dados obtidos na Escola Secundária José Afonso, uma disparidade entre os resultados do ensino secundário e os resultados do ensino básico. De acordo com os números obtidos não é de todo suficiente para um aluno concluir o ensino básico com uma maioria de níveis 3 se almejar concluir o ensino secundário. Aliás a situação observada é de ordem a que tais alunos não alcancem o final do ensino secundário ou se porventura o conseguirem revelem reais dificuldades para concluir tal nível de ensino.

Efectivamente, apenas os alunos que foram classificados com uma maioria de níveis elevados superiores ao nível 3 conseguem concluir o 12º ano sem revelar grandes problemas na realização dos exames nacionais.

Este “problema” pode, em parte, ser politicamente solucionado através de, por exemplo, uma redução do “peso” dos exames na fórmula que permite obter a classificação final do 12º ano. Deste modo se poderia obter, não só melhores resultados oficiais no 12º ano, como também se evitaria o recurso a bonificações bem mais indesejadas politicamente.

A resposta à questão de se saber se o sistema de ensino tal como se encontra em Portugal, reforça a igualdade de oportunidades ou bem pelo contrário se constitui em factor de selecção social pode desta forma ser afluída.

A Reforma Educativa pretendeu eliminar o insucesso no ensino básico através de um sistema de avaliação em que a retenção dos alunos é visualizada como fenómeno de tipo marginal. Para tal propôs-se criar para os alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem, mecanismos de apoio pedagógico acrescido. No entanto, e na falta de condições objectivas para a implementação desses mecanismos, criou uma situação na qual os alunos se arriscam a progredir sem adquirirem os conhecimentos e as competências mínimas necessárias. Estes alunos quando acedem ao ensino secundário são inevitavelmente excluídos do sistema.

Nestas condições, a estratégia de obtenção, a todo o custo (pelo menos a todo o custo do sistema de avaliação), da igualdade de oportunidades no ensino básico, via redução dos níveis de insucesso e de abandono, constitui apenas um diferimento no tempo, já que esses alunos são seleccionados no secundário o qual obedece já a uma lógica de pré apuramento dos futuros estudantes do ensino superior.

## **Capítulo 3. Conclusões e Recomendações**

### **Conclusões:**

Em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, inaugurou-se um novo período para a educação em Portugal. Alargou-se o período de escolaridade obrigatória para nove anos e afirmou-se a necessidade de um sistema educativo que promovesse a igualdade de acesso e de sucesso escolares. O sistema de avaliação, considerado como demasiado selectivo foi inevitavelmente alterado.

O esforço financeiro realizado foi positivo, tendo aumentado a Despesa pública em educação quer em termos reais quer em percentagem do PIB. No entanto constata-se que, em termos de importância das despesas em educação no total da despesa pública não se assistiu a um incremento desse valor.

No entanto, e uma vez que Portugal é simultaneamente um dos países europeus com menor PIB per capita, maior índice de juventude, com uma população na qual 56% só possui o 1º ciclo do ensino básico e com um nível reduzido de habilitações em geral, deveria patentear uma percentagem do PIB investido em educação superior aos seus parceiros europeus se é que pretende colmatar o diferencial actualmente existente em termos educativos e culturais. Não foi essa todavia, a situação observada.

Assistiu-se a uma melhoria do quantitativo de docentes por aluno mas constata-se ainda, quer um valor elevado de professores contratados não efectivos quer uma sobreocupação das instalações escolares sobretudo no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

A despesa em educação, lazer e cultura, por parte das famílias portuguesas é ainda muito reduzida sobretudo quando comparada com os restantes parceiros europeus.

A tarefa de aproximar a realidade educativa portuguesa à existente nos seus parceiros europeus é indubitavelmente imensa.

A eficiência do sistema educativo é insatisfatória. Se por um lado o quociente entre o número de diplomados e de ingressos é ainda bastante reduzido, por outro lado há que referir que um terço dos alunos transitam com deficiência no 2º ciclo enquanto que no 3º ciclo esse valor eleva-se para os 52%. A qualidade do sistema é, no mínimo, pouco animadora.

De acordo com os resultados obtidos na Escola C+S Paulo da Gama no concelho do Seixal, pode-se afirmar que a redução das elevadas taxas de repetência e de abandono foi essencialmente obtida através da alteração do sistema de avaliação. Assim, de acordo com as novas regras, a progressão no ensino obrigatório foi consideravelmente aligeirada, sobretudo de uma forma administrativa. As melhorias obtidas ao nível do sucesso do ensino básico são, em primeiro lugar o resultado da alteração do sistema de avaliação implementado com a Reforma Educativa.

Em conformidade com o estudo realizado na Escola Secundária José Afonso concluiu-se que a estratégia de obtenção da igualdade de oportunidades no ensino básico, constituiu apenas um diferimento no tempo, uma vez que esses alunos não apresentam possibilidades de sucesso no ensino Secundário.

Além disso existem condicionantes exteriores à escola sobre os quais ela tem pouco controlo. Não é possível por um qualquer voluntarismo, aumentar rapidamente o nível de qualificação dos portugueses. O ponto de partida é demasiado reduzido. O Investimento em educação não é de rentabilidade simples e imediata. É um processo longo e demorado se bem que não esteja em causa que maiores níveis de educação correlacionam com maiores níveis de produtividade económica e maiores níveis de participação política e cultural. Se se pretender obter rapidamente os mesmos resultados quantitativos, pelo menos ao nível das estatísticas oficiais, dos nossos parceiros europeus os quais já investem em educação há muito mais tempo, isso só será possível através da redução dos níveis de exigência e de qualidade.

Os profissionais de educação estão, por outro lado, rodeados por toda a espécie de determinismos desde a ideologia dos dotes, passando pelo meio sócio-cultural até ao desinteresse do Estado (escola como reprodutora da ideologia dominante).

Assim, se é um facto que os alunos que a escola integra são diferentes quer em termos de capacidades individuais quer em termos de capital sócio-cultural e económico é também um facto que a escola não é apenas um resultado do meio social em que está

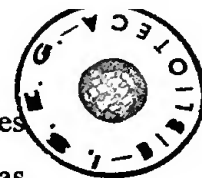
inserida e no qual se movimenta, constituindo-se antes como um instrumento fundamental de mudança do sistema através da acção dos seus principais agentes: os alunos, os professores e os encarregados de educação.

Por outro lado a escola enquanto instituição constitui-se, como de uma forma mais geral todas as instituições, em instrumento de reprodução social através da transmissão dos valores considerados como fundamentais pela sociedade em geral e pelos órgãos de soberania do Estado em particular enquanto instrumentos de poder político. Essa acção é particularmente visível ao nível da elaboração dos currículos dos diversos graus de ensino básico e secundário. No entanto, sendo a realidade envolvente à instituição escolar uma realidade em rápido processo de mudança esta terá de se adaptar e concorrer para a formação de indivíduos que possuam não um corpo rígido de conhecimentos e sim de indivíduos com elevado grau de adaptação e de flexibilidade.

O facto de se conceber um sistema de avaliação “facilitista” que parece ignorar a escola que temos só pode agravar esta situação.

Neste sentido, existem várias condicionantes que são em grande medida responsáveis pela situação descrita e que são pouco susceptíveis de qualquer manobra de camuflagem:

- as condições deficientes das instalações existentes, que implicam horários que se estendem ao longo do período da manhã e tarde,
- a quantidade e a diversidade da população estudantil (escolas rurais com graves carências sobretudo no 1º ciclo do ensino básico, escolas urbanas com forte componente de multiculturalidade e escolas situadas em zonas economicamente desfavorecidas),
- a instabilidade do corpo docente em certas escolas,
- a falta de articulação/diálogo entre as estruturas do ME e as escolas,
- a escassez de relações entre os encarregados de educação e as escolas,
- a existência de um currículo escolar no ensino básico pouco flexível e que portanto dificulta a articulação da escola com a realidade económica, social e cultural envolvente e que pode mesmo, no limite, pôr em causa a credibilidade da escola enquanto centro de formação e de difusão cultural.



Neste sentido, seria possível manter os mesmos pressupostos teóricos subjacentes ao citado 98/A, desde que devidamente articulado com a equação e superação das circunstâncias atrás referidas e sempre precedido e acompanhado de amplo debate, reflexão e esclarecimento com os diversos parceiros sociais e educativos.

Podemos portanto concluir que, se é verdade que as diferenças salariais e/ou de rendimentos são função das diferenças de educação e treino, o que está de acordo com a teoria do capital humano, é também verdade que as diferenças de educação e treino não são só função do mérito e do esforço individual mas são também, e em grande parte função do meio social de origem ("background familiar") do indivíduo. As desigualdades salariais e de rendimento não podem ser portanto explicadas em termos puramente individuais, como pretenderia a teoria do capital humano. As desigualdades salariais e de rendimento são também em grande medida consequência das desigualdades de oportunidades sociais.

Assim, e uma vez que os objectivos do acesso generalizado da população ao sistema de ensino são a obtenção de trabalhadores com maiores níveis de qualificação e adaptação num mundo em mudança e a redução das desigualdades económicas sociais e culturais, podemos questionar se esses objectivos são atingidos com o actual sistema. Com efeito, para que serve um certificado de frequência? Será que os alunos que o obtêm têm objectiva e subjectivamente maiores e melhores oportunidades de acesso ao mercado de trabalho? Quais as oportunidades de sucesso de um aluno que obtém um diploma de 9º ano com três níveis negativos? Será que possui boas possibilidades de concluir com êxito um ensino secundário que se quer mais exigente?

Se sabemos que os alunos que obtêm este tipo de "sucesso educativo" com o actual sistema são os alunos provenientes de estratos desfavorecidos podemos então concluir que o "sucesso educativo" promovido actualmente tem muito pouco a ver com melhores condições de acesso ao mercado de trabalho e concomitantemente com a redução das desigualdades sociais e da exclusão social.

## **Recomendações:**

A tónica devia, ser posta na qualidade. Melhoria dos sistemas de apoios educativos, sociais e mesmo psicológicos (estes últimos pouco mais que inexistentes), melhores instalações, melhor formação profissional para os profissionais do sistema (o sistema é sempre função dos seus actores, os quais o influenciam de uma forma determinante).

Qualquer processo de mudança na escola portuguesa tem de passar necessariamente por diversos pontos:

- elaboração de novos programas mais adaptados à realidade sócio-económica e cultural dos alunos e que incorpore uma importante dimensão prática,

- revisão do sistema de avaliação sendo que este não deve ser em si mesmo considerado como a principal instrumento para a resolução do problema do insucesso escolar,

- reconhecimento da necessidade premente de melhoria do material escolar,

- reforçar a autonomia das escolas, através do reforço da gestão democrática, de forma a possibilitar uma superior adaptação ao meio envolvente e uma maior interacção com os actores educativos (estudantes e encarregados de educação), político-administrativos (Câmaras e juntas de freguesia) e até mesmo económicos (principais empresas existentes na zona como utilizadoras de mão-de-obra),

- desburocratização de um aparelho administrativo escolar sempre pouco propício à mudança e com reduzido grau de flexibilidade e entendido como uma estrutura na qual todas as decisões essenciais (programas, formação de professores) são tomadas no topo da hierarquia,

- revalorização do estatuto económico dos professores entendidos como agentes fundamentais de transformação social e essenciais para a construção de um Portugal mais democrático em termos económicos, sociais e políticos,

-revalorização do estatuto profissional dos professores através de uma maior possibilidade de participação na gestão da escola e de maior apoio profissional e pedagógico aumentando-lhes o nível de responsabilidade,

-apostar na formação dos professores quer inicial quer ao nível da reciclagem da sua actuação pedagógica e mesmo científica sem o que a escola não será um veículo de mudança e de transformação e sim um instrumento de imobilismo e de resistência à mudança.

A formação de professores acaba portanto por constituir-se como fundamental para a mudança e democratização da instituição escolar:

Quaisquer que sejam as medidas a propor para a democratização da escola teremos sempre que ter em conta o papel dos professores e a sua importância na construção das práticas escolares e pedagógicas.

De qualquer modo não se entende muito bem como uma formação didáctica e pedagógica essencialmente académica que lhes ensina técnicas e métodos, possa servir para algo mais que desmotivar os professores e levá-los a encarar a formação como estéril, aborrecida e sem qualquer interesse para a sua prática profissional futura.

Tendo em conta a realidade escolar, formar professores terá de assentar na intervenção na própria organização escolar, nas situações concretas existentes e nos projectos voluntários dos intervenientes, numa palavra, na partilha reflectida de experiências.

## **BIBLIOGRAFIA:**

- Atkinson, A.B., 1983, *The Economics of Inequality*, New York, Oxford University Press
- Benavente, Ana, 1990, *Escola, Professoras e Processos de Mudança*, Lisboa, Livros Horizonte
- Bertaux, Daniel, 1978, *Destinos Pessoais e Estrutura de Classe*, Lisboa, Moraes
- Blaug, Mark, 1972, *Economia de la Educación*, Madrid, Editorial Tecnos
- Blaug, Mark, 1987, *The Economics of Education and the Education of an Economist*, New York, New York University Press
- Boudon, Raymond, 1979, *L'inégalité des Chances*, Paris, Librairie Armand Colin
- Bourdieu, P. e Passeron, J.C. , 1977, *A Reprodução*, Lisboa, Vega
- Bruto da Costa, et.al., 1985, *A Pobreza em Portugal*, Lisboa, Cáritas,
- Carneiro, Roberto, 1988, *Portugal: os próximos 20 anos*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo, 1988, *Medidas que promovam o sucesso educativo*, Ministério da Educação
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo, 1988, *Proposta Global de Reforma*, Ministério da Educação
- Dahrendorf, Ralf, 1972, *Classes et Conflits de Classes dans la Société Industrielle*, Paris, Mouton Éditeur
- Dias, Ester Luísa, 1989, *Em busca do sucesso escolar*, Lisboa, Livros Horizonte
- Ferreira, Paulo Antunes, 1993, *Valores dos jovens Portugueses nos anos 80*, Instituto de Ciências Sociais/Instituto da Juventude
- Fourez, G., *Eduquer*, 1990, Bruxelles, De Boeck-Wesmael
- Inglehart, Ronald, 1990, *Culture Shift*, New Jersey, Princeton University Press
- Inglehart, Ronald, 1977, *The Silent Revolution*, New Jersey, Princeton University Press
- Kant, Immanuel, 1984, *Crítica da Razão Prática*, Lisboa, edições 70
- Marx, K. e Engels, F. , 1981, *A Ideologia Alemã*, Lisboa, Editorial Avante

- Mónica, Maria Filomena, 1971, *Escola e Classes Sociais*, Lisboa, Presença
- Psacharopoulos, G, 1987, *Economics of Education: Research and Studies*,  
Oxford, Pergamon Press
- Smith, A., 1982, *An inquiry into the nature and causes of wealth of nations*,  
London, Routledge
- Rose, Michael, 1985, *Re-Working the Work Ethic*, London, Batsford Academic  
and Educational
- Thurow, Lester C., 1992, *Who Owns the Twenty-First Century?*, Sloan  
Management Review/Spring
- Touraine, A, 1970, *A sociedade post-industrial*, Lisboa, Ed. Moraes
- Weber, Max, 1971, *Ensaio de Sociologia*, Rio de Janeiro, Zahar Editôres
- Legislação: CRP; LBSE; D.L. 286/89; Desp. 162/ME/91; Desp. Norm. 98-A/92;  
Desp. Norm. 644-A/94
- Estatísticas: Statistical Yearbook-UNESCO; CGE; DEPGEF; DGCP; INE;  
Relatórios do Banco de Portugal; EUROSTAT