

Insucesso escolar no contexto português — abordagens, concepções e políticas¹

INTRODUÇÃO

O objectivo central deste estudo sobre publicações relativas ao insucesso escolar no contexto português consiste em ensaiar uma análise crítica que contribua para que a comunidade científica e profissional das ciências da educação conheça o que se tem produzido sobre o tema e se interroge sobre as suas relações com esta temática, com a produção teórica e de pesquisa, e ainda sobre as eventuais consequências dessa produção nas políticas educativas.

Não se trata de criticar trabalhos, perspectivas ou autores, embora o carácter actual e polémico desta problemática dificulte a tarefa de análise distanciada.

Este trabalho confrontou-se com três dificuldades. A primeira, quanto à metodologia de recolha de material escrito: seria melhor seleccionar algumas revistas significativas da produção em diferentes áreas disciplinares, assim como editoras que têm colecções educativas e que publicam autores nacionais? Ou tentar desde logo recolher tudo o que, desde 1974, se publica sobre o tema (em instituições privadas, em editoras várias, na chamada «literatura cinzenta», em edições universitárias de âmbito limitado)? Optei pela primeira hipótese, como início de trabalho; poderá posteriormente ser importante alargar a recolha, pois não foram considerados nesta análise alguns trabalhos marcantes (que mencionarei mais adiante).

A segunda dificuldade refere-se à definição do tema e ao seu âmbito: a questão das desigualdades no sistema educativo e da construção duma maior igualdade não se esgota com os trabalhos que abordam directamente a questão do sucesso/insucesso, como é evidente. Políticas educativas, formação de professores, modelos pedagógicos, análises curriculares, dificuldades de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, são alguns dos temas, entre muitos outros, que se articulam com a natureza do sistema escolar, com o seu funcionamento, com a inscrição social e institucional dos seus protagonistas e com a produção dos resultados escolares. Seria, no entanto, impensável analisar as produções em todos estes domínios. Optei, pois, por

* Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

¹ Este texto retoma, com pequenas alterações, a comunicação apresentada no I Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, com o tema «Ciências da educação em Portugal. Situação actual e perspectivas futuras», Porto, 30 de Novembro e 1 e 2 de Dezembro de 1989.

analisar apenas os escritos que citam explicitamente, em título ou subtítulo, o insucesso ou o sucesso escolar ou educativo.

A terceira dificuldade consiste na análise de escritos muito desiguais, tanto pela sua natureza como pelo seu modo de produção, contexto e objectivos. Um texto de reflexão pessoal dum professor e um texto que traduz uma investigação dum grupo universitário de pesquisa dificilmente podem ser analisados com os mesmos critérios. No entanto, dado tratar-se de um primeiro estudo, optei por correr o risco de reter textos muito diversos, procurando ter esse facto em conta na análise e nas conclusões.

QUADRO ANALÍTICO

A análise das abordagens do insucesso escolar na realidade educativa portuguesa tem de ter em conta a história da instituição escolar, das ideologias e das políticas educativas. Michel Gilly (1989), num estudo sobre as representações sociais no campo educativo, mostra como o discurso sobre as desigualdades acompanha as diferentes fases da vida da instituição escolar.

O insucesso escolar revelado pelo alargamento do acesso à escola primária de toda a população em idade escolar, fenómeno relativamente recente na Europa, tem sido explicado por diversas teorias. Em primeiro lugar, a *teoria dos «dotes»* (desde o final da segunda guerra mundial até ao final dos anos 60), baseada em explicações psicológicas individuais. O sucesso/insucesso é justificado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus «dotes» naturais.

Em segundo lugar, afirmou-se a *teoria do «handicap» sociocultural* (desde o final dos anos 60, início de 70), baseada em explicações de natureza sociológica. O sucesso/insucesso dos alunos é justificado pela sua pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola. O cruzamento entre origem social/resultados escolares revela a existência de mecanismos mais vastos na produção do sucesso/insucesso, que não pode ser atribuído apenas a causas psicológicas individuais.

O papel «reprodutor» da escola foi posto em evidência no quadro desta teoria, que sublinhou o modo como as desigualdades sociais se transformam em desigualdades escolares, que legitimam, por sua vez, as desigualdades sociais².

² Vale a pena transcrever o poema que inicia a obra de P. Bourdieu e J. Cl. Passeron, *La Reproduction*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970:

*Le capitaine Jonathan
Étant âgé de dix-huit ans,
Capture un jour un pélican
Dans une île d'Extrême-Orient.
Le pélican de Jonathan,
Au matin, pond un œuf tout blanc
Et il en sort un pélican
Lui ressemblant étonnamment.
Et ce deuxième pélican
Pond, à son tour, un œuf tout blanc
D'où sort, inévitablement,*

A teoria do *handicap* sociocultural permitiu desenvolver actividades de discriminação positiva em relação às crianças das classes socioeconómica e culturalmente desfavorecidas e deu origem às correntes de educação compensatória.

A partir dos anos 70, o trabalho de análise da produção do insucesso escolar ultrapassa as relações escola/meio e interessa-se pelos mecanismos que operam no interior da própria escola; interrogando o seu funcionamento e as suas práticas, a *corrente socioinstitucional* sublinha a necessidade da diferenciação pedagógica, pondo em evidência o carácter activo da escola na produção do insucesso; este é visto como resultado duma relação quotidiana entre as práticas escolares e os alunos das culturas não letradas; ultrapassando algum fatalismo presente na teoria do *handicap* sociocultural, investe-se na transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando «adaptá-la» às necessidades dos diversos públicos que a frequentam, elucidando subtils mecanismos de reprodução de diferença e procurando caminhos de facilitação das aprendizagens para todos os alunos.

Esta breve explicação justifica-se pela sua importância na elaboração dos critérios de análise que permitem responder às questões que estruturam este estudo:

Que publicações têm sido produzidas, desde 1974, sobre o «insucesso/sucesso» no contexto português?

Que linhas de pesquisa apresentam os trabalhos?

Que abordagens se fazem do insucesso nos textos oficiais e, em particular, nos da Comissão da Reforma do Sistema Educativo?

Que políticas se têm desenvolvido nos últimos anos?

1. CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Para a análise dos textos, tanto da comunidade profissional como científica e oficiais, elaborei os seguintes cinco critérios, com base em diversos contributos, nomeadamente Oltra (1989) e Rodrigues e Pires de Lima (1987):

Critério epistemológico. Natureza do conteúdo dos escritos. Numa primeira categoria considere estudos de natureza «teórica», sem pesquisa de terreno (reflexões pessoais, análises bibliográficas, sínteses e análises de quadros teóricos e análises e comentários estatísticos). Numa segunda categoria considere os escritos «contextualizados», com pesquisa de terreno. O seu âmbito foi classificado em geral (nacional) ou local (concelho, localidade, escola, turma).

Critério de abordagem disciplinar. Que disciplinas enquadram a abordagem do insucesso escolar? Haverá trabalhos inter ou multidisciplinares?

*Un autre qui en fait autant.
Cela peut durer très longtemps
Si l'on ne fait pas d'omelette avant.*

Robert Desnos, *Chantefleurs, Chantefables*

Critério ideológico. Que teoria(s) explicativa(s) [explícita(s) ou subjacente(s)] fundamenta(m) os escritos analisados? Utilizei três categorias: teoria dos «dotes», teoria do *handicap* sociocultural e abordagem socioinstitucional.

Critério de capacidade heurística. Os escritos podem ser descritivos e «fechados» quando transferem correlações já conhecidas para a realidade portuguesa ou caracterizam um ou outro aspecto dessa realidade sem qualquer problematização.

Os escritos podem ser analíticos, interrogativos e «abertos» quando problematizam novos aspectos ou novas abordagens do problema do insucesso, ou quando, partindo de trabalhos descritivos, procuram analisar os mecanismos de produção do que se descreve.

Critério de capacidade prospectiva. Qual a capacidade dos escritos no que respeita à sua articulação com a realidade portuguesa e com o conhecimento dessa realidade?

2. VERTENTES DE ANÁLISE

Análise semântica. Que adjectivos e que substantivos acompanham o insucesso/sucesso escolar?

Análise factorial. Que complexidade traduzem os factores apresentados nos escritos? São unifactoriais ou multifactoriais? São justapostos ou articulados?

Análise causal. Que causalidade atravessa os textos analisados? Será possível estabelecer a existência de modelos de causalidade distintos (e nem sempre coincidentes com o discurso explícito e as referências teóricas)? Trata-se de modelos lineares e estáticos, ou de modelos dialécticos e dinâmicos?

PARTE I

TEXTOS DA COMUNIDADE PROFISSIONAL E CIENTÍFICA

I. LIVROS E REVISTAS

Partindo da recolha de escritos em *sete revistas e três editoras*³, concluí que o seu número era muito inferior ao esperado. A minha expectativa de um elevado número de produções sobre o tema baseava-se, por um lado,

³ *O Professor; Análise Psicológica; Psicologia; Análise Social; Revista de Educação; Faculdade de Ciências de Lisboa; Revista Portuguesa de Pedagogia* (Coimbra); *Revista Portuguesa de Educação* (Universidade do Minho); Editora Afrontamento; livros Horizonte; Texto Editora. Ver Bibliografia.

em afirmações correntes de investigadores que se dizem «cansados» de uma problemática «esgotada»; por outro lado, no facto de se ler, com frequência, que o «insucesso escolar tem dado origem a uma abundante produção entre nós, etc.».

Ora, além de revistas da área sociológica ou pedagógica que não fazem qualquer referência a este tema, a sua presença noutras publicações é diminuta: em *O Professor*, analisado desde o n.º 1 da nova série⁴ (revista mensal com uma média de 11 textos por número, o que dá cerca de 1600 textos publicados), apenas 18 abordam directamente a questão do sucesso/insucesso. A revista *Análise Psicológica* publicou um número especial com três textos de autores portugueses. A revista *Análise Social* apenas contém dois trabalhos sobre a questão.

Pode então formular-se uma primeira interrogação: qual o estatuto desta temática na comunidade científica portuguesa? Será o insucesso escolar um tema deixado aos profissionais do ensino e aos alunos do ensino superior? Seria interessante saber quem escreve e quem publica sobre insucesso escolar.

A análise foi realizada⁵ a partir de 18 textos da revista *O Professor* e de 11 textos de revistas de psicologia, sociologia, educação e pedagogia (ver bibliografia e nota 2). Quanto aos livros editados por Livros Horizonte, Editora Afrontamento e Texto Editora, apenas encontrei dois na primeira editora que referenciam o insucesso escolar (ver bibliografia); só um destes livros é retido nesta análise, pois o outro apenas cita o tema na conclusão sem o desenvolver (Dias, 1989).

Os trabalhos publicados sobre insucesso escolar são diversos quanto à sua qualidade e dimensão, quanto aos seus objectivos e ao público a que se dirigem. Encontrei assim:

- Textos dirigidos aos professores;
- Textos de alunos realizados com objectivos de formação;
- Textos que apresentam pesquisas centradas num ou noutro aspecto do conhecimento da realidade portuguesa;
- Textos de comentário a dados estatísticos;
- Textos de reflexão pessoal com mais ou menos informação bibliográfica;
- Textos de síntese bibliográfica;
- Textos que relatam experiências e intervenções no campo escolar;
- Textos que sistematizam propostas de intervenção.

Como seria de esperar, há uma clara diferença entre os escritos dos investigadores e os dos profissionais. Nos primeiros encontram-se sínteses e análises bibliográficas que incorporam os principais contributos disciplinares e temáticos, assim como uma diversidade de abordagens com alguma riqueza metodológica. Nos segundos encontram-se sobretudo reflexões muito pessoalizadas e circunscritas a experiências limitadas e ainda discursos ideoló-

⁴ Outubro de 1977.

⁵ Uma fase de trabalho posterior poderá contemplar outros textos produzidos no quadro de projectos de investigação e de formação e editados por diversas instituições, nomeadamente: *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*, Lisboa, IED, 1980, *Avaliação Pedagógica I e II — Insucesso Escolar* (CIEFP, Porto); trabalhos realizados na Universidade do Minho; e ainda um livro entretanto referenciado, *Planificação e Metodologia. O Sucesso Escolar em Debate* (Porto Editora).

gicos e trabalhos de campo bastante descritivos, com mobilização bibliográfica muito desigual. Isto não significa que os textos escritos por profissionais não tenham interesse, pela riqueza da experiência e da reflexão e até pelo rigor do trabalho.

Esta «desigualdade» de escritos sugere uma interrogação quanto aos modos de produção e de divulgação sobre esta temática e quanto às relações entre a comunidade científica das ciências da educação e a comunidade profissional nas escolas.

Encontram-se trabalhos «teóricos» e trabalhos «contextualizados» e com pesquisa de terreno tanto nos escritos de investigadores como nos de professores (critério epistemológico). Quanto aos trabalhos de pesquisa que envolvem dados de terreno, têm um âmbito local (escolas duma localidade, uma escola, algumas turmas, uma turma). As sínteses e análises bibliográficas têm, em geral, um carácter disciplinar alargado, referindo contributos antropológicos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos e didácticos. Quanto aos trabalhos com pesquisa de terreno, situam-se na área da sociologia e da psicologia; os que partem de questões concretas dos contextos escolares, escritos, em geral, por professores, mobilizam contributos teóricos de modo muito desigual (critério disciplinar).

Parecem ser os trabalhos na área da psicologia os mais diversificados quanto aos temas de estudo, centrando-se os da sociologia sobretudo no estudo da relação origem social/resultados escolares (o que em parte se pode explicar pelo interesse mais recente da sociologia pela educação).

No que respeita às *teorias explicativas* (critério ideológico), a teoria dos «dotes» não aparece referida nos escritos analisados (embora apareça em artigos jornalísticos dispersos consultados, mas não considerados nesta análise).

A teoria do *handicap* sociocultural e a abordagem socioinstitucional estão presentes de modo quase equivalente nos escritos analisados. Alguns trabalhos revelam contradições entre o discurso (socioinstitucional) e a metodologia de trabalho e conclusões prospectivas (quando existem): a um discurso crítico sobre a escola segue-se uma caracterização passiva do meio social e propostas claramente numa perspectiva de *handicap* sociocultural (apoio compensatório individual aos alunos).

Outros trabalhos adoptam abordagens de tal modo específicas e circunscritas, que não referem a questão socioinstitucional, ou seja, o insucesso enquanto resultante da *relação aluno(s)* [socialmente contextualizado(s)] e *escola* (socioistórica e pedagogicamente contextualizada e analisada).

Se os profissionais revelam, por vezes, contradições na sua produção escrita, os investigadores revelam também reducionismo disciplinar.

Quanto à *capacidade heurística*, a maior parte dos escritos com pesquisa de terreno são essencialmente descritivos (embora haja alguma problematização nos textos dos investigadores). A descrição contribui, sem dúvida, para o conhecimento de vários aspectos da realidade educativa e dos seus protagonistas, mas limita-se a verificar relações entre factores ou a apresentar opiniões sem problematizar mecanismos e processos de construção do que se descreve.

As sínteses bibliográficas e as reflexões ultrapassam o nível descritivo e equacionam mecanismos sociais e institucionais de produção do insucesso, mas têm pouco a ver, em geral, com a realidade portuguesa.

Quanto à *capacidade prospectiva*, muitos textos não têm qualquer intenção dessa natureza. Analisando os que apresentam propostas, verifica-se o seu carácter moralista (começando as frases e recomendações por «deve-se») e eminentemente declarativo (deve-se generalizar o pré-escolar, deve-se lutar contra o insucesso, deve-se procurar conhecer os alunos e suas necessidades, etc.). Não se encontra qualquer explicitação de obstáculos, de constrangimentos, de estratégias e de modalidades concretas de execução dessas medidas, nem sequer do seu conteúdo. Veremos no ponto seguinte se os escritos oficiais avançam neste sentido.

As *metodologias e os instrumentos metodológicos* são pouco diversificados, sendo o inquérito por questionário o astro-rei. As metodologias de natureza qualitativa estão praticamente ausentes (o que pode ter a ver com o carácter pontual e disperso dos escritos e dos trabalhos, centrados em estudos imediatos).

A última (e principal) conclusão tem a ver com a ausência de linhas de investigação continuada e de projectos de investigação inter ou pluridisciplinares sobre insucesso/sucesso escolar⁶.

Quanto às três vertentes analíticas — análise semântica, factorial e causal —, pode dizer-se o seguinte:

ANÁLISE SEMÂNTICA

O vocabulário utilizado é muitas vezes de natureza moral (o insucesso como um «mal») e, em geral, dramático (vítimas do insucesso, problema angustiante, doloroso, assustador, etc.); aparecem também termos de natureza militar (a luta contra, o combate, a frente de combate, a batalha do) e de natureza médica (sintoma de... prevenir, eliminar, detectar).

Trata-se de uma linguagem próxima da que tem sido utilizada para abordar o analfabetismo numa perspectiva de estigma, e não de resultante duma dinâmica social e institucional complexa, exigindo abordagens situadas social, institucional e humanamente. Isto não significa que não haja escritos, predominantemente de investigadores, que utilizem uma linguagem mais técnica e menos colorida.

Quanto à designação do insucesso, aparecem termos diversos, de acordo com a perspectiva disciplinar ou com a questão concreta que se estuda: problema ou fenómeno, reprovações, atrasos, repetências, abandonos, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso, êxito, sucesso, aproveitamento, rendimento e comportamento escolar.

ANÁLISE FACTORIAL

Certos trabalhos isolam um factor e analisam-no na sua correlação com os resultados escolares (produção linguística, por exemplo — embora se trate aqui dum factor complexo ou composto); outros enunciam vários factores de modo justaposto; apenas os poucos trabalhos que se situam numa perspectiva socioinstitucional (teórica e metodologicamente coerente) apresentam os factores em inter-relações complexas, em configurações dinâmicas.

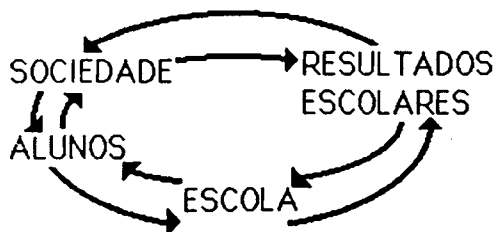
⁶ Haverá entre nós projectos desta natureza? Qual poderá ser a sua capacidade prospectiva?

ANÁLISE CAUSAL

Encontramos três tipos de modelos ou, em rigor, dois modelos, tendo o primeiro algumas variantes:

Modelo linear múltiplo: sociedade → aluno → escola → resultados escolares; é um modelo estático ligado ao *handicap* sociocultural que não interroga a escola senão na necessária compensação aos *handicaps* dos alunos e que traduz uma visão linear da realidade. Este modelo tem diversas variantes «simplificadas», que consistem na centração num ou noutro momento do percurso (por exemplo, comportamento dos alunos → escola → resultados escolares), abstraindo da construção e da inscrição psicossocial desse percurso.

Modelo «dialéctico»: é um modelo dinâmico e de inter-relação, que envolve sociedade, escolas e protagonistas contextualizados e que articula práticas sociais e práticas escolares e os seus resultados.



II. COMENTÁRIOS E NOTAS

É possível tecer alguns comentários e apresentar breves notas sobre a análise dos textos da comunidade profissional e científica a respeito do insucesso escolar.

Uma primeira nota para assinalar que os primeiros trabalhos publicados sobre a temática do insucesso escolar nascem no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian⁷, tanto na área da sociologia como na da psicologia e da pedagogia. Estes trabalhos datam de 1977-78.

Uma segunda nota refere-se ao facto de nesta primeira recolha, não aparecer nenhum estudo global, analítico e fundamentado sobre a problemática do insucesso escolar, nem qualquer levantamento sistemático dos trabalhos realizados sobre a realidade portuguesa. Além disso, as dissertações de mestrado e teses de doutoramento sobre este tema são raras, o que poderá ter a ver com o carácter recente da produção científica, entre nós, na área das ciências da educação.

⁷ Rui Grácio, Sacuntala de Miranda, Sérgio Grácio, Margarida Alves Martins e Ana Benavente pertenceram ao CIP da Fundação Calouste Gulbenkian e são autores de escritos referenciados na bibliografia deste texto.

Com efeito, pedi notícia de trabalhos nesta área a vinte instituições de ensino superior; apenas seis responderam: em quatro delas não havia nenhuma tese ou dissertação sobre o tema, numa outra há trabalhos em curso, noutra existe um projecto internacional. Este projecto universitário, oficial, com apoio da CEE, não tem tido qualquer divulgação, embora haja referências a relatórios elaborados.

Quanto aos comentários, além de se verificar que há muito mais discursos sobre insucesso do que pesquisa sobre insucesso, o que acontece aliás com muitas temáticas educativas, é de assinalar que quanto mais os trabalhos formulam um quadro teórico explícito, tanto mais se afastam da complexidade e das dinâmicas reais e tanto mais o investigador se apresenta como exterior ao contexto nacional. Apenas os trabalhos que se filiam na investigação-acção escapam a esta postura.

Será uma fatalidade perder em pertinência e realismo para ganhar em rigor? Não será possível articular de formas diversas contributos teóricos e análises contextualizadas?

Finalmente, não parece haver pólos de investigação na área das ciências da educação, com centros de estudo e de investigação, tal como acontece já no campo da sociologia. Os estudos e trabalhos publicados aparecem avulso, dispersos, com um carácter pontual e sem articulação entre campos disciplinares e científicos. Poderá uma comunidade científica adquirir maturidade avançando neste sentido?

PARTE II

TEXTOS OFICIAIS E POLÍTICAS

I. PUBLICAÇÕES DO GABINETE DE ESTUDOS E PLANEAMENTO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Das diversas publicações do Gabinete de Estudos e Planeamento pertinentes para a temática do sucesso/insucesso escolar selecionei as que abordam directamente esta questão.

Analisei trabalhos publicados desde 1983, de três tipos distintos (ver bibliografia):

Produções estatísticas;

Estudos circunscritos;

Apresentação de propostas e de medidas de política educativa.

I.1 Quanto às *produções estatísticas* sem objectivos de problematização, constituem uma produção fundamental que mais nenhuma instituição assegura. É de assinalar ainda a produção de cartas e gráficos, que constituem instrumentos de conhecimento de base.

Considero, no entanto, que os comentários que acompanham os dados estatísticos são, por vezes, desajustados do rigor dos trabalhos e em nada os enriquecem. Por exemplo, no volume *Ensino Básico — Diagnóstico/Pre-*

visões (1983, p. 244) diz-se, a propósito do agravamento de repetências a partir de 1978 no ensino básico preparatório: «Será resultado da preparação que os alunos trazem do ensino básico primário?... Será resultado de problemas de funcionamento do próprio ensino básico preparatório?... Estas poderão ser duas das prováveis respostas à questão levantada. Pensa-se, em futuros trabalhos poder aprofundar a resposta.»

Retomando os cinco critérios de análise enunciados no início, conclui-se que estas produções têm um carácter nacional, ultrapassando o âmbito limitado dos estudos e pesquisas de investigadores e de professores; a sua capacidade heurística é sem significado. As previsões, apresentadas em termos numéricos, traduzem mais uma projecção de tendências do que uma análise prospectiva.

1.2 Os *estudos circunscritos* apresentam dados cuja importância não é de mais sublinhar, diversificando as metodologias de recolha. No entanto, há alguma contradição entre o interesse dos próprios dados produzidos e a fraqueza da sua problematização. No trabalho intitulado *A Origem Socioeconómica do Aluno e o Sucesso Escolar* (1987, contracapa) pode ler-se: «O ambiente socioeconómico que rodeia o aluno condiciona, determina mesmo nalguns casos, o seu progresso escolar, o grau do seu sucesso/insucesso na escola [...]» Em que casos condiciona e em quais o determina é questão que fica sem resposta.

Mais adiante pode ler-se: «Independentemente de mudanças institucionais que tendem à promoção do sucesso escolar, muitos factores que a ele conduzem passam pela escola, pela família e pelo seu mais eficaz relacionamento.» Tanto o termo «independentemente» quanto o conceito de «eficácia» no relacionamento escola-família constituem problemáticas vastas das ciências da educação, que, assim formuladas, se transpõem num discurso de senso comum que não tem sentido numa tal publicação. Estas observações não constituem crítica aos produtores dos estudos, mas antes ao seu modo de produção. As questões em jogo são difíceis e só equipas multidisciplinares as poderão tratar com pertinência e rigor. Aliás, é interessante notar que o trabalho conduzido por uma equipa mais vasta é precisamente aquele que apresenta recomendações finais mais detalhadas e contextualizadas, fugindo das vagas propostas há muito integradas no discurso oficial (GEP, *Análise das Condições de Cumprimento da Escolaridade Obrigatória*, 1986).

1.3 O terceiro tipo de publicações (1988) apresenta *propostas e medidas*. Estas medidas são de carácter geral e nada se diz sobre os processos da sua implementação, nem sobre as mediações necessárias (e de que natureza) à sua concretização. Ora é por de mais conhecido que, quando certas medidas estão incorporadas nos discursos oficiais e são consensuais (como é o caso, por exemplo, da generalização do ensino pré-escolar), tudo se joga no seu entendimento, no seu conteúdo, nos meios (processuais e financeiros) de concretização. A elaboração fundamentada de propostas e de medidas exige uma análise dos constrangimentos, condicionalismos e vias de exequibilidade, uma análise contextualizada numa realidade específica, com problematização de estratégias aos vários níveis dessa realidade e dos seus protagonistas. A não ser assim, trata-se de propostas que ficam como grandes princípios ou metas, sem qualquer inscrição no aqui e agora.

II. TEXTOS DA COMISSÃO DA REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO

Da revisão dos materiais publicados referenciei duas publicações centrais no tema sucesso/insucesso:

A Promoção do Sucesso Educativo ou o Sentido da Reforma (1987);
Medidas Que Promovam o Sucesso Educativo — Seminários (1988).

II.1 Quanto ao primeiro texto, *A Promoção do Sucesso Educativo ou o Sentido da Reforma*, pode dizer-se, retomando os cinco critérios de análise, que se trata duma reflexão pessoal, sem fundamentação teórica ou bibliográfica explícita. É um texto de carácter normativo, pois é publicado no quadro dum órgão oficial e apresenta propostas de intervenção muito concretas e pormenorizadas em relação aos professores, aos alunos e às escolas. A ideologia dos «dotes» está presente, assim como a do *handicap* sociocultural, embora predomine a primeira, numa descontextualização social dos alunos, considerados individualmente nas suas características e capacidades. O modelo de causalidade implícita é linear e mecanicista. O texto não tem capacidade heurística, pois não problematiza o insucesso nem integra contributos das ciências da educação ou de qualquer área disciplinar. Quanto às medidas propostas, traduzem uma preocupação de controlo e de imposição de um modelo de escola único, dividindo esta em curricular/não curricular e traduzindo uma perspectiva didáctica estrita na formação de professores.

Será aqui interessante introduzir as considerações de Philippe Perrenoud (1978) quanto à existência de três fases no movimento para uma maior igualdade no sistema educativo (fases que coexistem em certos casos, pois a seguinte não põe fim à anterior, e que representam realidades muito diferentes segundo o contexto de cada país):

Na primeira fase, a questão central é a da «desigualdade de acesso» e as medidas são de dois tipos: medidas financeiras (das bolsas de estudo aos transportes, dos apoios materiais às cantinas); medidas de descentralização dos estabelecimentos escolares, equipamento de zonas desfavorecidas, etc.;

Na segunda fase, o esforço centra-se nas estruturas escolares, procurando adiar os momentos de selecção, flexibilizar estruturas, criar maior mobilidade interna, etc.

Na terceira fase, a tónica é posta na «compensação dos *handicaps* socioculturais» através de meios pedagógicos; «desenvolvimento da escolaridade pré-obrigatória, pedagogia de apoio, assistência individualizada aos alunos com dificuldades, aumento da taxa de enquadramento dos alunos, tentativas de diferenciação do ensino, programas de estimulação ou de compensação» (Perrenoud, 1978, pp. 165-166).

As medidas propostas no texto referido integram-se quase exclusivamente (e de modo modesto) na lógica da primeira fase, por exemplo: «3. 2. 13. Definição e aplicação de uma política de meios didácticos escolares, com relevo particular para os livros escolares [...]» ou «3. 2. 16. Melhoria das condições situacionais do processo educativo [...]» ou «3. 2. 17. Garantia a

todas as escolas do 1º. ciclo, directamente ou por meio da administração municipal, de um orçamento mínimo para despesas correntes que a escola possa gerir» (CRSE, Patrício, 1987, pp. 160-161).

Outras medidas referem a «melhoria» de alguns aspectos de funcionamento da escola, outras ainda ficam ao nível declarativo, como, por exemplo, «3. 2. 11. Envolvimento decisivo da família no processo de educação escolar» (CRSE, Patrício, 1987, p. 160). Uma filosofia centrada no indivíduo desinserido do seu contexto sublinha, dentre «as principais acções a desenvolver», «3. 2. 3. Pluriformização do programa educativo a cumprir pelos alunos, tendo por horizonte cada aluno (personalização do processo educativo)» (CRSE, Patrício, 1987, p. 159), sem que se explicitem quais as condicionantes, necessidades e mediações a concretizar para que uma tal «pluriformização» seja uma «medida» com impacte na prática das escolas.

II.2 Quanto ao seminário sobre *Medidas Que Promovam o Sucesso Educativo* (CRSE, 1987), trata-se de um conjunto de comunicações de áreas disciplinares diversas, de vários autores, com diferentes pontos de articulação com a intervenção nas escolas.

Há um claro desfazamento entre o título da publicação e o seu conteúdo.

Os trabalhos divulgados são representativos da produção científica e profissional sobre o tema e são escritos da mesma natureza que a dos analisados na parte I deste texto.

Não há qualquer síntese dos trabalhos publicados sobre a realidade portuguesa; não há articulação com os trabalhos do Gabinete de Estudos e Planeamento e não é clara a razão da selecção destes textos no quadro da CRSE, já que se publicam muitos outros com interesse para a problemática em questão.

O que pode aparecer como uma ocasião de articular contributos científicos e propostas de política educativa, como o título deixa supor, não se concretiza, pois estas não ultrapassam o nível declarativo. Com efeito, pode ler-se nas «Conclusões»:

- b) A escola básica não deve ser selectiva;
- f) Deve ser melhorada a qualidade de formação dos professores;
- h) A escola deve abrir-se à vida; [CRSE, *Medidas*, 1988, p. 189].

Desenvolvimento e autonomização da língua materna, fortalecimento da autonomia pedagógica e administrativa das escolas, alargamento e reforço das estruturas de orientação escolar e vocacional, aumento dos apoios de natureza social para os alunos carenciados, recuperação de «práticas pedagógicas perenes numa perspectiva de modernidade» e respeito pelos valores das culturas locais são outras tantas medidas destacadas nas conclusões, de uma página, em que «deve ser» ou «devem ser» estão presentes em todas as alíneas (CRSE, *Medidas*, 1988, p. 189).

Em síntese, pode dizer-se o seguinte quanto aos escritos oficiais:

Os trabalhos do GEP possibilitam o conhecimento de linhas de força da realidade educativa nacional, fundamentais para a investigação e para a intervenção; esta produção estatística não está, no entanto, suficientemente articulada, nem com a pesquisa em ciências da educação, nem com os decisio-

res. Com efeito, os estudos não avançam na problematização nem no aprofundamento das questões que levantam e revelam um claro desfazamento bibliográfico em relação às disciplinas envolvidas.

Quanto às recomendações e medidas propostas, muitas delas já incorporadas no discurso oficial (aparentemente consensual), são retomadas de um trabalho para o outro sem aprofundamento dos seus conteúdos, estratégias de implementação, condicionantes e condições de concretização (estratégicas, materiais e financeiras).

No que respeita às publicações da CRSE, é de sublinhar que o primeiro texto analisado faz referência a ideologias que já não vingam nos escritos da comunidade científica; por outro lado, não há qualquer sistematização da produção científica e profissional, assim como das múltiplas experiências que poderiam fundamentar medidas contextualizadas.

O estatuto dos escritos que constituem o conteúdo do volume intitulado *Medidas Que Promovam o Sucesso Educativo* não é claro, revelando uma «fuga» à apresentação e debate de medidas concretas, o que não deixa de ser estranho no quadro da reforma do sistema educativo.

III. AS POLÍTICAS

Embora não seja o objectivo principal deste texto abordar as políticas educativas quanto ao insucesso escolar, os próprios escritos aqui analisados mostram que só a partir de 1976 se começa a publicar sobre o insucesso na perspectiva da igualdade de acesso e de sucesso no sistema educativo, ainda que de modo disperso e pontual.

Após o 25 de Abril (nomeadamente de 1974 a 1976) tomaram-se medidas para alterar a produção de elevadíssimas percentagens de insucesso escolar, como, por exemplo, novos *curricula* e organização do ensino primário em duas fases.

É pacífico afirmar-se que houve desde então diversas e contraditórias políticas educativas, sem uma perspectiva global de transformação do sistema educativo. Foram sendo lançadas estruturas de apoio ao trabalho dos professores e de enquadramento dos alunos no ensino básico, das UOE (unidades de orientação e de apoio educativo, por exemplo) aos CAP (centros de apoio pedagógico), experiências que se perderam sem qualquer avaliação nem alternativa.

Só em Dezembro de 1987, sob pressão da integração europeia, aparece um programa oficial que afirma o insucesso escolar como um problema do sistema de ensino que exige uma intervenção urgente.

A resolução do Conselho de Ministros de 10 de Dezembro de 1987 (*Diário da República*, II série, n.º 17, de 21 de Janeiro de 1988, pp. 537-542) aprova um Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE). O seu aparecimento tardio criou um ambiente de expectativa positiva, pois era sentimento geral que o insucesso escolar não podia continuar a ser iludido. Este Programa aparece como uma intervenção de «urgência» justaposta e sem articulação aparente com o GEP, com a Comissão da Reforma do Sistema Educativo e com projectos parcelares existentes em direcções-gerais do Ministério (por exemplo, o Projecto das «Zonas Degradadas» da Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário); cria as suas pró-

prias estruturas e ignora as experiências anteriores, que não são potencializadas nem avaliadas.

Retomando as três fases definidas por Philippe Perrenoud (1978) quanto às lógicas das reformas, verifica-se que o PIPSE cita fundamentalmente medidas relativas à primeira fase (cuidados de alimentação, cuidados de saúde, fornecimento de materiais escolares, sistema de transporte, etc.). Esta observação não significa que essas medidas não tenham pertinência, mas não se entende o seu desenvolvimento no âmbito estrito dum projecto de promoção do sucesso, pois são medidas de carácter social urgentes para toda a população infantil. Já tive, aliás, ocasião de analisar brevemente algumas das contradições e contra-sensos deste Programa (Ana Benavente, 1988). Importa aqui sublinhar o carácter «descontextualizado» deste Programa quanto à comunidade científica e profissional da educação, assim como os limites das concepções que traduz e das medidas que implementa.

O PIPSE define, no próprio texto do programa, as suas zonas de intervenção (concelhos) em fases sucessivas, a partir das percentagens de insucesso colhidas nas estatísticas, alheando-se das dinâmicas locais como elemento importante na caracterização dum contexto e na definição de prioridades e de estratégias.

Mas, se o Programa selecciona um certo número de concelhos para cada uma das suas fases de intervenção, não assegura, no entanto, a execução do conjunto das medidas propostas para esses concelhos.

Diversas reuniões e seminários têm revelado o carácter desigual e parcelar de concretização das medidas preconizadas. Este facto impede qualquer avaliação sistemática dos resultados de intervenção, limitando-se o Programa e os seus responsáveis a contabilizar as acções executadas e a dar conta das actividades.

Aliás, o texto oficial anuncia *a priori* quais as percentagens de redução do insucesso que se atingirão em cada ano, sem que se fundamente essa afirmação; tal decisão aponta para uma perspectiva autoritária e burocrática, pois nenhum diagnóstico ou fundamento científico permite tal previsão, além de traduzir uma visão mecanicista e simplista da questão. Este Programa foi lançado sem qualquer dispositivo de investigação e de avaliação, sem articulação com a comunidade científica das ciências da educação.

CONCLUSÕES

Esta análise das publicações sobre o tema do insucesso/sucesso escolar pôs em evidência os seguintes aspectos positivos e de abertura:

Existe um campo alargado de pessoas envolvidas e interessadas nesta temática (investigadores de várias áreas disciplinares, professores, psicólogos, alunos em formação no ensino superior, decisores) e uma diversidade de escritos;

Os autores especialistas mobilizam, em geral, a bibliografia actual sobre o tema, incorporando referências e experiências internacionais;

Desponta alguma diversidade metodológica e científica em projectos pontuais de pesquisa e de intervenção, assim como a consciência da neces-

sidade de prosseguir projectos mais consequentes e de desenvolver a colaboração multidisciplinar;

- A corrente socioinstitucional coexiste com a teoria do *handicap* socio-cultural nos escritos de especialistas e de profissionais, o que já não acontece com os decisores, centrados nas mais diversas «remediações». Este facto confirma uma verificação internacional: a existência de uma maior capacidade de intervenção transformadora em sectores de especialistas das ciências da educação.

A análise realizada pôs também em evidência aspectos problemáticos, tais como:

- O carácter disperso e pontual dos trabalhos sobre «insucesso escolar» e a ausência de projectos que traduzam linhas de investigação continuada. Isto revela, mais uma vez, o carácter recente e ainda em constituição da comunidade científica das ciências da educação, que realiza em 1989 o seu primeiro congresso;
- Ligada a este carácter disperso e pontual dos estudos, verifica-se a sua fraca capacidade de interrogação sistemática das problemáticas, assim como a sua fraca capacidade prospectiva;
- Este tema ilustra o divórcio entre ciência e política: pela ausência de mobilização dos contributos do conhecimento produzido sobre o contexto português para as decisões de política educativa; pelo carácter parcelar da investigação neste campo e pela ausência de investimentos significativos nessa investigação. Perrenoud (1978) afirma que uma das linhas de defesa das forças conservadoras é precisamente a de afastar os ideólogos e especialistas da educação das instâncias de decisão técnica: orçamentos, programas, etc. Este facto é, entre nós, uma realidade.

É de sublinhar ainda que o aparente consenso dos discursos e das propostas de intervenção (tanto de publicações da comunidade científica como do GEP) não existe ao nível das opções quotidianas, das prioridades e das políticas concretas. O mesmo Perrenoud (1978) afirma que, quando a classe dominante apoia determinadas reformas, quer pelo seu interesse na modernização do sistema de ensino, quer pelas relações de força existentes na sociedade, quer ainda pela pressão dos conhecimentos produzidos pelas ciências sociais, dispõe de vários outros mecanismos de manutenção de privilégios: estrangulamentos orçamentais e desenvolvimento do ensino privado são alguns desses mecanismos. Em Portugal, no quadro da actual reforma do sistema educativo, ambos estão presentes.

NOTA FINAL

A maturidade da comunidade científica das ciências da educação exige diversificação metodológica, rigor teórico articulado ao conhecimento e à intervenção, coordenação entre investigadores de diversas áreas disciplinares; isto supõe, naturalmente, a exigência de mais e melhores condições para a investigação em educação.

Considero que a investigação em educação necessita de prosseguir em três direcções complementares:

No desenvolvimento de projectos continuados, de trabalhos de fundo, que ultrapassem o carácter parcelar dos estudos actuais. É importante confirmar instrumentos metodológicos e linhas de pesquisa elaboradas noutras realidades, pois na própria definição do que é a «realidade» se joga a fundamentação da investigação, assim como, a outro nível, a fundamentação das políticas que contribuem para reforçar ou para enfraquecer os mecanismos geradores de desigualdade. Mas é necessário, além disso, construir uma investigação pertinente para os grandes problemas da educação em Portugal, com as suas especificidades e dinâmicas;

A investigação sobre a problemática do insucesso *versus* sucesso escolar enriquecer-se-ia com a articulação de áreas disciplinares e de conhecimento ainda hoje dissociadas entre nós. É importante inscrever a realidade actual numa análise sociohistórica, mobilizando áreas da sociologia política, da sociologia da acção social, da sociologia das instituições e das organizações. É importante ainda aprofundar mecanismos relacionais de construção e apropriação do conhecimento (em particular na área da aprendizagem da leitura e da escrita por alunos de culturas não letradas). Este aprofundamento exige abordagens antropológicas, psicossociológicas e sociopedagógicas que elucidem aspectos ainda obscuros do modo de construção do insucesso/sucesso, enquadrando-os, na questão das desigualdades sociais na educação, no contexto português. A análise dos discursos oficiais e de protagonistas sociais diversos, a análise das políticas educativas, das opções orçamentais, dos investimentos na investigação e na inovação, assim como as opções relativas à formação de professores, são alguns dos temas em aberto, em relação aos quais se produzem mais discursos do que pesquisas;

Finalmente, é fundamental desenvolver linhas de investigação articuladas com a construção de alternativas. É difícil, por exemplo, elucidar em que consiste exactamente a abordagem socioinstitucional do insucesso escolar. Decisões aparentemente técnicas ou didácticas, opções ditadas pela «urgência» e pela «falta de tempo», podem ter um importante papel no reforço da desigualdade. A complexidade dos processos e dos mecanismos relacionais e de construção do conhecimento (assim como das condicionantes estruturais, das múltiplas mediações sociopsicopedagógicas e institucionais na construção do sucesso) exige estudos aprofundados e continuados em articulação com contextos reais.

Rigor teórico e metodológico não supõe o afastamento da complexidade do vivido, embora os investigadores tenham de praticar uma alternância vigilante entre implicação e distância.

O desenvolvimento de trabalhos de investigação que possam fundamentar opções e intervenções profissionais e políticas e enriquecer a produção de saber nas ciências da educação exige uma relação mais estreita entre investigadores, professores e decisores.

BIBLIOGRAFIA

- BENAVENTE, Ana, 1988, «Da construção do sucesso escolar — equacionar a questão e debater estratégias», in *Seara Nova*, n.º 18, Lisboa.
- GILLY, Michel, 1989, «Les représentations sociales dans le champ éducatif», in Denise Jodelet, *Les Représentations Sociales*, Paris, PUF.
- OLTRA, Benjamim, 1989, *Los estudios sobre la pobreza en España: una evaluación crítica e heurística*, Alicante, Departamento de Ciencias Sociales y de la Educación, Universidad de Alicante (policopiado).
- PERRENOUD, Philippe, 1978, «Les politiques de démocratisation de l'enseignement et leurs fondements idéologiques. Esquisse d'un cadre théorique», in *Revue Suisse de Sociologie*, n.º 1, pp. 131-179.
- RODRIGUES, Maria João, e Marinus Pires de Lima, 1987, «Trabalho, emprego e transformações sociais em Portugal», in *Análise Social*, vol. III, n.º 95, pp. 119-149.

BIBLIOGRAFIA DOS ESCRITOS ANALISADOS

1. *O Professor*

- Alunos do 1.º ano da Escola do Magistério Primário de Faro, sob a orientação de Margarida Fernandes, professora de Pedagogia (trabalho realizado por), 1983, «Insucesso escolar em três localidades algarvias (Alvor, Moncarapacho e Odeleite)», in *O Professor*, n.º 50, pp. 41-76, Março.
- BAPTISTA, Albino, 1984, «As regências na turma do orientador ou de um modo de acelerar o insucesso escolar», in *O Professor*, n.º 65, pp. 9-11, Junho.
- BARAHONA, Maria da Graça, 1988, «A prevenção em saúde mental infantil aplicada ao fracasso escolar-contribuição para o sucesso na aprendizagem», in *O Professor*, n.º 107, pp. 30-37, Maio.
- BENAVENTE, Ana, 1978, «Resultados escolares e origem social de 200 alunos de escolas primárias de Olivais Sul», in *O Professor*, n.º 7, pp. 43-49, Abril.
- COSTA, Isabel Teresa Marques, Noémia Cardoso e Helena Moura, 1984, «Meio social dos alunos e o insucesso escolar», in *O Professor*, n.º 70, pp. 4-20, Dezembro.
- DINIS, Luís Leandro Vasques, 1988, «A importância da comunicação na gestão pedagógica da escola — considerações a propósito de um inquérito sobre o insucesso escolar», in *O Professor*, n.º 114, pp. 47-56, Dezembro.
- DINIZ, Aires Antunes, 1987, «Problemas motores e insucesso escolar», in *O Professor*, n.º 99, pp. 21-27, Setembro.
- DUARTE, Rosa Serradas, 1981, «Problemas motores e insucesso escolar», in *O Professor*, n.º 34, pp. 19-21, Novembro.
- FIGUEIREDO, Manuel, 1978, «Classes sociais e comportamento escolar», in *O Professor*, n.º 7, pp. 20-25, Abril.
- INÁCIO, António, 1984, «Analfabetismo e insucesso escolar ontem e hoje. E amanhã?», in *O Professor*, n.º 64, pp. 5-31, Maio.
- MIL-HOMENS, Margarida, 1979, «O insucesso escolar — condicionantes ao nível da estratificação linguística», in *O Professor*, n.º 17, pp. 45-46.
- RELVAS, Ana Paula, e Maria da Conceição Carvalho, 1984, «O insucesso escolar numa perspectiva de desenvolvimento», in *O Professor*, n.º 50, pp. 4-16, Março.
- SAMPAIO, José Salvado, 1987, «Aspectos quantitativos do aproveitamento escolar», in *O Professor*, n.º 70, pp. 46-48, Dezembro.
- SAMPAIO, José Salvado, 1988, «Taxas de repetência no ensino primário: uma questão a esclarecer», in *O Professor*, n.º 110, pp. 65-66, Agosto.
- SAMPAIO, José Salvado, 1988, «Promoção do sucesso escolar no ensino primário», in *O Professor*, n.º 112, pp. 66-68, Outubro.
- SARAIVA, Manuel Silva, 1982, «Insucesso escolar I», in *O Professor*, n.º 39, pp. 22-31, Abril.
- SARAIVA, Manuel Silva, 1982, «Insucesso escolar II», in *O Professor*, n.º 40, pp. 28-33, Maio.
- SILVA, J. M. Constantino, 1982, «Contribuição ao debate sobre problemas 'disciplinares' e 'insucesso escolar'», in *O Professor*, n.º 46, pp. 13-20, Novembro.

2. Revista Portuguesa de Educação

ROAZZI, António (Universidade de Pernambuco), e Leandro S. Almeida (Universidade do Minho), 1988, «Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?», in *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), pp. 53-60, CEEDC, Universidade do Minho.

3. Psicologia

CASTRO, Rui Vieira de, e Licínio C. Lima, 1987, «Insucesso e selecção social na disciplina de Português: o(s) discurso(s) dos professores — uma abordagem interdisciplinar», in *Psicologia*, vol. 3, pp. 299-310.

FLEMING, Manuela, Eurico Figueiredo, Ângela Maia e Alda Sousa, 1987, «Insucesso escolar e auto-avaliação na adolescência», in *Psicologia*, vol. 3, pp. 89-297.

FORMOSINHO, Júlia, e Conceição Alves Pinto, 1987, «A atribuição causal do insucesso — o posicionamento de uma amostra de professores», in *Psicologia*, vol. 3, pp. 259-264.

4. Análise Psicológica

MENDES, Carlos Brito, 1978, «Dislexia ou dispedagogia», in *Análise Psicológica*, n.º 1, vol. II, pp. 157-161, Outubro.

PEREIRA, Frederico e Margarida Alves Martins, 1978, «O insucesso escolar e as suas explicações. Crítica de algumas teorias», in *Análise Psicológica*, n.º 1, vol. II, pp. 33-54.

SAMPAIO, J. Salvado, 1978, «Insucesso escolar e obrigatoriedade escolar em Portugal», in *Análise Psicológica*, n.º 1, vol. II, pp. 9-22, Outubro.

5. Análise Social

GRÁCIO, Sérgio, e Sacuntala de Miranda, 1977, «Insucesso escolar e origem social. Resultados de um inquérito-piloto», in *Análise Social*, vol. 13, n.º 51, pp. 721-726.

MIRANDA, Sacuntala de, 1978, «Insucesso escolar e origem social no ensino primário: resultados de um inquérito na zona escolar de Oeiras-Algés», in *Análise Social*, vol. 14, n.º 55, pp. 609-625.

6. Revista Portuguesa de Pedagogia (Coimbra)

VIEGAS *et al.*, Manuel, 1986, «Da prevenção do insucesso escolar no desenvolvimento interpsolal», in *Revista Portuguesa de Pedagogia*.

7. Livros Horizonte

BENAVENTE, Ana, 1976, *A Escola na Sociedade de Classes. O Professor Primário e o Insucesso Escolar*, Livros Horizonte, BEP, Lisboa.

DIAS, Ester Luísa, 1989, *Em Busca do Sucesso Escolar — Uma Perspectiva, Um Estudo, Uma Proposta*, Livros Horizonte, BEP, Lisboa (consultado, mas não considerado na análise).

8. Documentos do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação

AMORIM, Ana, e Emília São Pedro, s. d., *Introdução ao Diagnóstico de Situação e Previsões de Discentes*, Documentos do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, GEP, Lisboa.

AMORIM, Ana, e Emília São Pedro, 1983, *Ensino Básico. Diagnóstico/Previsões*, vol. I, *Ensino Básico (Discentes). Diagnóstico de Situação*, Documentos do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, GEP, Lisboa.

CALADO, Ana Maria, e Maria Ivone Gaspar, 1983, *Ensino Secundário. Diagnóstico/Previsões*, vol. II, *Ensino Secundário (Discentes)*, t. I, *Diagnóstico de Situação*, t. II, *Previsões*, GEP, Lisboa.

CASTANHEIRA, Carmen, e Emília São Pedro, 1987, *Que População Escolar? A Origem Socioeconómica do Aluno e o Sucesso Escolar*, GEP, Lisboa.

RANGEL, Henrique Manuel, Maria Eduarda Carvalhinhos e Maria José Carvalheira Ferraz, 1988, *Medidas Que Possibilitem o Efectivo Cumprimento da Escolaridade Obrigatória*, GEP, Lisboa.

SÃO PEDRO, Emília, Ana Amorim e Carlos Sá, 1987, *Que População Escolar? Os Alunos em Análise*, vol. I, *Ensino Básico*, GEP, Lisboa.

SANTOS, Maria Odete, Isabel Alçada e outros, 1986, *Análise das Condições de Cumprimento da Escolaridade Obrigatória*, GEP, Lisboa.

9. Documentos da Comissão da Reforma do Sistema Educativo

FERREIRA PATRÍCIO, Manuel, 1987, «A promoção do sucesso educativo», in *Documentos Preparatórios I*, CRSE, Novembro.

1988, *Medidas Que Promovem o Sucesso Educativo*, CRSE, Seminários, Outubro.

10. Lei de Bases do Sistema Educativo

1987, *Apresentação e Comentários de Eurico Lemos Pires*, Porto, Edições ASA.

11. Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

1988, Resolução do Conselho de Ministros de 10 de Dezembro de 1987, in *Diário da República*, II série, n.º 17, de 21 de Janeiro de 1988, pp. 537-542.