

# Insucesso escolar e obrigatoriedade escolar em Portugal

J. SALVADO SAMPAIO \*

1. Por se encontrar explicitada, em termos de enunciado geral, a importância dos factores sócio-económicos no insucesso escolar, dispensamo-nos de insistir neste aspecto. Ao procedermos assim, de modo algum subestimamos um factor que permanece prioritário, tanto no aspecto imediato que se manifesta na situação de desfavor, e de favor, em que as crianças frequentam a escola, como no mediato, reflectindo o sistema político global. Atribuindo o insucesso escolar às manifestações mais exuberantes do condicionalismo social, regista-se uma menor incidência na análise de um sistema escolar que visa, através de múltiplas formas, umas claras, outras sofisticadas, a permanência e cultivo do insucesso escolar, como forma privilegiada de garantia eficaz de uma precoce selectividade social.

Em princípio, a quase totalidade dos sistemas escolares formula enunciados válidos, de índole democrática, independentemente dos seus objectivos reais. Deste modo, uma análise que recaia nos enunciados conduz-nos inevitavelmente à incompreensão do fenómeno, se não à sua adulteração. Os fins do sistema escolar só são aferíveis e detectáveis se nos situarmos no âmbito de uma prática, não raro diversa e antagónica — diversidade e antagonismo que podem

resultar do peso de uma tradição escolar dificultadora da inovação e/ou de um intento deliberado.

Quanto a nós, reveste-se de pertinência que o exame da situação de um país incida em dados concernentes a esse mesmo país, pelo que daremos prioritário desenvolvimento à política escolar seguida em Portugal.

## O SISTEMA ESCOLAR E O SISTEMA POLÍTICO

2. A dependência do sistema escolar da estrutura política dominante, questão omitida no fascismo português, é enunciada com meridiana clareza num documento apresentado às Cortes, em Março de 1843 (há 135 anos!), que merece a nossa atenção.

Com data de 4/3/1843, é apresentado às Cortes o relatório da proposta de lei sobre a instrução pública, em que se considera que «difundir e aperfeiçoar a instrução pública» constitui «o primeiro dever de um Governo» que procure realizar «a segura estabilidade do sistema representativo», e em que se discorda das posições extremas da entrega da educação a funcionários públicos ou às famílias. Os três objectivos da instrução centram-se no desenvolvimento físico, no da inteligência e na formação de bons costumes. Assinala-se que a instrução

\* Professor. Historiador da Educação.

dos povos contraria a existência dos regimes absolutos, dificultando a sua carência a estabilidade dos governos representativos. Enunciando uma verdade cuja validade permanece, assevera-se que «cada sistema político requer um sistema particular de ensino público» que se deve acomodar «ao modo de existir das sociedades, às diversas fases da sua civilização e às variadas previsões da sua indústria». Repare-se na formulação do princípio da rendibilidade do sistema de ensino e da sua integração na vida política e económica. «Se o sistema de instrução não se harmoniza com o sistema político, este fica sempre inseguro e minado nos seus fundamentos.» No antigo sistema, adequado ao absolutismo, educava-se e instruía-se quase exclusivamente «os que deviam tomar parte na administração e governo do país», deixando «na mais profunda ignorância os que tinham de ser governados»; privilegiava-se a instrução superior, e, nesta, a formação de teólogos e juristas, os principais auxiliares da gestão administrativa, existindo a instrução primária e secundária só «como preparatória aos estudos maiores». Alguma atenção concedida à medicina e ciências matemático-filosóficas era imposta pela necessidade de velar pela saúde pública «e pela instrução do exército como meio de acção e de força». Este sistema é inconciliável com «a actual sociedade», que carece de um sistema muito diverso, que valorize «a instrução elementar industrial, habilitando assim as classes produtoras para melhor produzir». Reconhece-se o pensamento «civilizador e sinceramente generoso» que presidiu à reforma setembrista, discordando-se de «não se ter então atribuído o lugar devido à instrução primária e industrial». De novo se diz, o que registamos por ser elucidativo, que o «governo municipal, a administração da justiça, as candidaturas populares, nunca poderão corresponder cabalmente a seus fins, se o povo não for educado e instruído, o que é requisito fundamental ao exercício do voto». Aponta-se a coerência do sistema de ensino da monarquia absoluta que «dava à instrução pública o carácter da sua época, quando a tor-

nava património de certas classes, quando monopolizava os conhecimentos humanos e deixava as massas entregues à sua simplicidade e rudeza». Para fomentar o trabalho e a indústria, «o grande elemento da civilização e da riqueza das nações», «é preciso tornar aquele livre e expeditivo, e esta esclarecida e inteligente»; «cumprir generalizar entre os povos a chamada instrução industrial».

Uma nova ordem política, «para conservar o ascendente moral ao exercício da autoridade de que as leis o investem» possui um meio, «o de regenerar a população por um sistema de instrução pública que penetre todos os espíritos do espírito da época — a população deve, por assim dizer, ser baptizada e confirmada na nova fé política» que, cumpre esclarecê-lo, numa perspectiva democrática, aglutina a diversidade de posições que a democracia implica, e exclui posições que neguem o princípio democrático.

A instrução, apesar de não se aceitarem divisões «mais ou menos arbitrárias», «que nunca podem apresentar linhas salientes de separação», divide-se em «primária, secundária, industrial e superior ou profissional facultativa», embora fosse mais coerente cindi-la em «elementar e nacional, e complementar e profissional», sendo a primeira «comum a todos os cidadãos» e a segunda privativa de certas classes e indivíduos.

A instrução primária, além de convir «à primeira idade em que os meninos começam os estudos», «convém a todos os homens», «especialmente daquelas classes que dependem principalmente do exercício das forças físicas para o seu modo de vida» (o que, no campo dos princípios, exprime um recuo em confronto com a posição de Luís da Silva Mouzinho de Albuquerque, em 1823, que estende esta educação a todas as mulheres).

A instrução secundária, dirigida aos «indivíduos que nos diversos trabalhos e ocupações hão-de fazer mais uso da inteligência que das forças, inclui os estudos que predispoem para o estudo das ciências e termina onde começam os conhecimentos próprios das profissões industriais e científicas».

A instrução industrial habilita «as classes industriais com profundos conhecimentos artísticos (ou artífices) para o exercício e aperfeiçoamento de suas profissões».

Finalmente, a instrução superior, a que depende «de vários estudos preparatórios, habilita para o exercício das profissões facultativas que exigem alta ciência e um elevado exercício das forças intelectuais».

Para além dos princípios atrás enunciados, e da dependência do sistema escolar da estrutura sócio-política, registre-se, o que constitui também uma verdade objectiva, a especificidade dos graus de ensino em função da classe social a que se pertence, o que se associa à nítida distinção entre o trabalho manual e o intelectual. Acentue-se também a importância concedida à instrução industrial, de índole profissional, que se concilia com os interesses da burguesia na promoção do fomento da indústria.

2.1. Após um apontamento em que está implícita uma visão sociológica da educação e do ensino, insistimos no exame da realidade portuguesa.

Quando do triunfo, primeiramente efémero, do Liberalismo, uma das figuras mais destacadas, Luís da Silva Mouzinho de Albuquerque, apresenta um livro, *Ideias Sobre o Estabelecimento da Instrução Pública*. A obra é de 1823 e, como sucederá em casos posteriores, reveste-se de um cunho progressista que os detentores do poder não acompanham. Na continuação do iluminismo setecentista, que se prolonga na difusão da ideologia republicana, afirma-se que «sem luzes não há liberdade, independência duradoura ou esperança de prosperidade». A instrução pública é uma dívida sagrada dos governos, que os povos têm o inegável direito de exigir. Em sintonia com as exigências do sistema político representativo, a instrução primária, além de gratuita, deve estar ao alcance de todos os cidadãos, o que em termos gerais, e por processos carentes de democraticidade, só se vem a tornar efectivo decorridos mais de cento e trinta e cinco anos.

Alarga-se o direito à instrução primária ao sexo feminino: «A educação das mulheres não deve ser como até agora barbaramente abandonada.» Apesar do princípio da obrigatoriedade escolar se vir a formular na Reforma de Rodrigo da Fonseca, de 7 de Setembro de 1835, suspensa em Dezembro do mesmo ano, mas renovada na de Passos Manuel, de 17 de Novembro de 1836, a distância entre os preceitos legais e a sua prática ressalta na extensão do analfabetismo. Em 1900, são analfabetos 66 % dos homens e 82 % das mulheres, apesar de, tanto na Constituição de 1822 e de 1838, como na Carta Constitucional de 1826, no sector do ensino o primário ocupar posição de destaque, o que condiz com o facto de o direito de voto pressupor, em princípio, o esclarecimento do eleitorado. Na Constituição de 1911 estabeleceu-se a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário.

Em 28 de Setembro de 1844 intenta-se promover o cumprimento da obrigatoriedade escolar, através de medidas punitivas que até hoje, com formas diversificadas, persistem na legislação portuguesa. Quanto a nós, estas medidas que revestem primordialmente a forma de multa pecuniária ou a exclusão da prática de profissões, parecem-nos nitidamente antidemocráticas. No século XIX, e na primeira metade do século XX, o não cumprimento da obrigatoriedade escolar resulta predominantemente de três factores: a carência da rede escolar, que se atenua com o decurso dos tempos; a falta de disponibilidades económicas, não podendo as famílias prescindir do contributo das crianças em idade escolar (o que ainda hoje se manifesta principalmente em zonas rurais e de pequena indústria que utilizam o trabalho de menores de 14 anos); a ausência de estímulos ambientais à promoção cultural, com uma prática rotineira nos vários sectores produtivos, impermeável ao progresso tecnológico, o que torna ineficaz a aprendizagem da leitura e da escrita. A ineficácia acresce num sistema político autocrático, que prescinde do voto consciente, e intenta afastar as camadas trabalhadoras da reflexão polí-

tica. Parece-nos óbvio que a obrigatoriedade escolar só se resolve, em termos válidos, actuando sobre as suas determinantes, e não através da promulgação de medidas que agravam a situação de desfavor em que à partida se deparam os potenciais analfabetos. No campo meramente lógico, se um sistema político representativo estimula a instrução, não a consegue atingir generalizadamente, se a representatividade do sistema for diluída. É o que sucede em todo o período constitucional monárquico e na Primeira República, em que o eleitorado, mais ou menos directamente, está submetido a um recenseamento censitário. Não é de estranhar, pois, que em 1918-1919, entre 575,8 e 552,4 milhares de crianças dos sexos masculino e feminino, abrangidas pelo recenseamento escolar, frequentassem a instrução primária respectivamente 170,8 (29,7 %) e 118,1 (21,4 %). Para um total de 1128,2 milhares de crianças recenseadas, a frequência do ensino primário restringe-se, após quase um século de se ter promulgado a 1.ª Constituição, a 25,7 %, cerca de um quarto do valor que devia atingir. Em 1926-1927, para uma população recenseada que estimamos em 1220 milhares, o número de inscritos no ensino primário perfaz 318,4, ou seja, 28,2 %, valor que representa uma subida de índice em relação a 1918-1919, de cerca de 10, atribuindo à percentagem deste ano (25,7 %) o índice 100.

Na medida em que a proclamação da República não se acompanha de uma renovação estrutural da sociedade, persistem os factores conducentes ao cumprimento da obrigatoriedade escolar por um grupo restrito da população portuguesa.

O incremento da frequência escolar do ensino primário elementar oficial, que sobe de 318,4 milhares de inscritos em 1926-1927, para 883,7 milhares em 1969-1970, não significa o acréscimo de democratização da escola portuguesa. Em relação à população estimada (6491,9 milhares em 1926 e 8611,1 milhares em 1970) o número de inscritos perfaz um valor percentual respectivamente de 4,9 e de 9,7, valor este quase duplo daquele.

Contudo, como é peculiar a uma estrutura política antidemocrática, a expansão do sistema escolar a camadas sociais mais vastas, acompanha-se de uma inevitável deterioração do mesmo sistema. As necessidades da vida moderna, numa sociedade que, apesar dos intentos contrários dos detentores do Poder, se não consegue imobilizar, conduz a um processo de desenvolvimento da frequência escolar, que o Estado não anula e a que é forçado a responder.

Como se parte de taxas de escolarização muito baixas, não é difícil atingir alto ritmo de crescimento, tanto mais que a expansão qualitativa não acompanha a quantitativa. Para indicar algumas formas de deterioração do sistema escolar, entre 1926 e 1974, aponta-se:

- a redução do período da obrigatoriedade escolar — consignado no Dec. n.º 5787-A, de 10 de Maio de 1919 — de cinco classes, que abrangeria todas as crianças dos sete aos doze anos, a três classes, através do Dec. n.º 18 140, de 22 de Março de 1930, que divide o ensino primário em dois graus, abrangendo o primeiro as três classes iniciais e o segundo a quarta classe;
- a proibição de os professores se associarem em instituições de índole pedagógica ou profissional, designadamente devido ao Dec. n.º 17 983, de 20 de Fevereiro de 1930, que regula a instituição de associações de professores em termos que as tornam inviáveis. Posteriormente o Dec. n.º 23 084, de 23 de Setembro de 1933, que aprova o *Estatuto do Trabalho Nacional*, veda aos funcionários do Estado (sendo mais de 90 % dos professores funcionários públicos) a constituição de sindicatos;
- a diminuição do vencimento dos professores pelo Dec. n.º 26 115, de 23 de Novembro de 1935, que se acompanha da extinção dos subsídios de renda de casa e de residência, e da redução do número de diuturnidades de quatro para três, e do período da sua atribuição, que se amplia

de cinco para dez anos. Um professor que, com quinze anos de bom e efectivo serviço, usufruía da terceira diuturnidade, passa a receber a primeira até perfazer vinte anos de efectividade; um professor do ensino primário, que em 1920 auferia 68,5 % de um professor do ensino secundário, em 1930 recebe 42,9 %, descendo do índice 100 para 63;

- a institucionalização dos postos de ensino e dos regentes escolares, contidos no Dec. n.º 20 604, de 30 de Novembro de 1931, que atribui a docência nos postos aos regentes e das escolas aos professores, sem exigir de início que a habilitação dos regentes atinja a quarta classe do ensino primário. Em 1954-55, em 20 001 docentes do ensino primário oficial, são regentes 6243 (32,2 %), número que irá declinando, até na medida em que a ínfima gratificação que lhes é concedida não garante a subsistência mínima dos regentes.

A deterioração da formação de professores conduz ao encerramento das escolas do magistério primário, Dec. n.º 27 279, de 24 de Novembro de 1936 (que extingue também o ensino infantil oficial), e ao recrutamento de professores em regime de emergência (Dec.-Lei 30 951, de 10 de Dezembro de 1940). As escolas vêm a ser reabertas pelo Dec.-Lei 32 243, de 5 de Setembro de 1942, com redução do plano de curso de três para dois anos. Os programas das escolas do magistério, apesar das transformações pedagógicas e sociais que se desenrolaram, permanecem sob as mesmas directrizes até Outubro de 1974 (trinta e dois anos!), ano em que foram objecto de profunda e inadiável modificação.

O acréscimo desmedido do número de alunos por turma, que nas zonas mais degradadas chega a atingir mais de setenta crianças, e o alargamento do regime de horários de diferente duração, reflectem o desequilíbrio de um acréscimo acentuado de escolaridade que no mínimo se devia acompanhar de paralelo aumento de instalações. Criam-se três regimes de horários: o normal, o duplo e o triplo, predominando este

em zonas de barracas e de dormitórios das grandes cidades.

No aspecto ideológico não diminui, no decurso dos anos, de modo significativo, o «ideal prático e cristão de ensinar a bem ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal» (Dec. n.º 27 279, de 24 de Novembro de 1936). O ideal cristão reduz-se à prática dos ritos, ao culto da obediência, tanto perante as entidades religiosas como do Estado. As virtudes morais são de índole religiosa — «a moral ou é religiosa ou não é nada». «Excluir Deus da escola é uma coisa abominável.» Da submissão da religião tradicional às finalidades do Estado ressalta que a Educação Moral ministre num ensino de índole religiosa o respeito pelas autoridades constituídas e pela organização administrativa da Nação. A tripla identificação da Política, Religião e Ciência explica que em 1967 (!) a Portaria n.º 22 966, de 17 de Outubro de 1967, prescreva que todas as matérias escolares do ensino primário se impregnem de espírito religioso.

Para Salazar, não se admite «que a Escola divorciada da Nação, não estivesse ao serviço da Nação, e não compreendesse o altíssimo papel que lhe cabe nesta hora de ressurgimento, na investigação e no ensino». Repudia-se a neutralidade da Escola que, para Salazar, «ultrapassaria todos os limites (se), velada ou claramente por actos positivos ou omissão dos seus deveres, trabalhasse contra Portugal e ajudasse os inimigos da nossa civilização».

«Por mais longe que vá a nossa tolerância (...) somos obrigados a dizer que não reconhecemos liberdade contra a Nação, contra o bem comum, contra a família, contra a Moral», isto é, contra o restrito grupo detentor do Poder económico e político.

A identificação ideológica do Estado com os grupos económicos cada vez mais interessados na exploração colonial, valoriza a Raça e o Império, fazendo sobreviver este até Abril de 1974 pela entrega progressiva aos grupos monopolistas do capital estrangeiro.

Num país em que é bastante elevada a percentagem de mulheres que participa em traba-

lhos não domésticos, englobando as profissionalizadas, incentivam-se valores tradicionais e anacrónicos que as reduzem (vejam-se os programas de Lances Femininos aprovados no Dec. n.º 27 603), à prática das «virtudes domésticas que constituem o pedestal da sua verdadeira realeza». Na aula de Lances «pela intimidade familiar que nela se estabelece», «por meio de orientação inteligentemente discreta e suavemente maternal», cultiva-se «no espírito das crianças, com brandura e firmeza, o gosto por tudo que diz respeito ao lar doméstico e aos trabalhos próprios do sexo».

Não será ocioso referir a Organização Nacional da Mocidade Portuguesa, criada pelo Dec.-Lei 26 611, de 19 de Maio de 1936, que estimula «a devoção à Pátria, no sentido da Ordem», que, em paradoxia, abrange toda a juventude portuguesa, sem dar acesso a indivíduos sem religião. Organização similar, à Obra das Mães pela Educação Nacional, criada por Dec. n.º 26 893, de 15 de Agosto de 1936, compete organizar a secção feminina da Mocidade Portuguesa e, entre outras atribuições, a de assegurar a educação pré-escolar, sector a que nunca dispensou qualquer atenção.

2.2. A estrutura política, e daí a escolar, não permanecem imutáveis, entre 1926 e 1974, período que perfaz quase meio século. Embora a política salazarista vise a permanência da estrutura definida em 1933, não é possível, pela combinação de factores de natureza externa e interna, e apesar das forças autocráticas do Governo, perseverar no imobilismo ruralista, desejado por Salazar.

No período que decorre de 1926 a 1933, registam-se manifestações contraditórias entre os que ainda repercutiam posições afins da 1.ª República e os que perfilhavam uma via ditatorial. A Constituição de 1933 representa a formalização de uma Ordem que nega direitos nela explicitados, e o prolongamento efectivo da ditadura nacional, só na aparência extinta com a promulgação da Constituição.

A vitória de Franco e a marcha triunfal do nazi-fascismo manifesta-se numa política edu-

cacional portuguesa contrária a qualquer espírito democrático, tanto no âmbito político como no social. Não será por mero acidente que António Faria Carneiro Pacheco, símbolo máximo de uma política de ensino obscurantista — ligada à deterioração do ensino primário através da redução da obrigatoriedade escolar a três anos, da institucionalização dos regentes e dos postos escolares, do encerramento das escolas do magistério primário e da imposição, a alunos e professores, de um catolicismo meramente ritual, desprovido de qualquer sentido evangélico — foi ministro da Educação Nacional entre Janeiro de 1936 e Agosto de 1940. Seguiu-se, até Setembro de 1944, um intérprete fiel do pensamento imobilista de Salazar, mas com uma maior ductibilidade, Mário de Figueiredo. Cobrindo o período do pós-guerra surge uma figura menos comprometida com a rigidez fascista, José Caeiro da Mata. Mas, seguros de que a derrota do nazi-fascismo não vinha afectar o fascismo português, procede-se a nova inflexão, através de Fernando Andrade Pires de Lima, que perdura entre Fevereiro de 1947 e Julho de 1955.

Entretanto, treze anos após o fim da Segunda Grande Guerra, e atenuadas pelo autoritarismo salazarista, começam a dar-se manifestações exteriores do conflito entre os dois grupos detentores do Poder político, o que representa o imobilismo e ruralismo, e o que se liga a forças capitalistas assentes na exploração da banca, da indústria, mais rendosa que a agricultura, e nos grandes interesses coloniais, ligados ao grande capital financeiro. Surge uma incipiente via de desenvolvimento e recruta-se um ministro, não catedrático coimbrão em Direito, como os anteriormente indicados, mas um tecnocrata, formado em Engenharia — Francisco de Paula Leite Pinto (7/7/55 a 4/5/61). Leite Pinto intenta defender o sistema político através de uma actualização do sistema escolar, não refutando aquele, antes pelo contrário, em momento algum. Numa perspectiva economicista, considera as despesas com o ensino «sem sombra de dúvida o mais rendível dos investimentos dos dinheiros públicos». Não será ousado prever a

negação das excelências da analfabetização, peculiares ao período catedrático e ao repúdio da trilogia ler-escrever-contar que, acrescida do catolicismo, Carneiro Pacheco e Salazar tinham glorificado. Em traços largos, e a nível de desenvolvimento, é Veiga Simão, ministro marcelista (entre 15 de Janeiro de 1970 e 25 de Abril de 1974) quem intenta um paradoxo inviável: o da democratização do ensino num sistema político antidemocrático. A política de Veiga Simão que, como Leite Pinto, tem formação superior no ramo das Ciências exactas, responde aos interesses de grupos capitalistas que procuram europeizar Portugal, enquanto a de Galvão Teles (ministro entre 4 de Dezembro de 1962 e 19 de Agosto de 1968) reflecte, em termos novos, uma linha que provém directamente da de Carneiro Pacheco e se confirmou com Fernando Pires de Lima, o ministro da Educação que persiste mais tempo em exercício de funções (oito anos e cinco meses, contra cinco anos e dez meses de Leite Pinto e cinco anos e cinco meses de Galvão Teles). Galvão Teles propõe-se resolver os problemas de ensino através de uma via meramente formal, *O Estatuto da Educação Nacional* que, ao nascer, teve morte definitiva.

O conflito entre o desenvolvimentismo de Leite Pinto e o imobilismo de Galvão Teles, qualquer deles símbolo de forças mais vastas, ressalta no modo como encaram a obrigatoriedade escolar. Para o economista Leite Pinto, interessado em traçar «um *Plano de Fomento Cultural*, sem o qual não tem significado nem eficiência um Plano de Fomento Económico»<sup>1</sup>, não há «qualquer possibilidade de prolongamento da escolaridade obrigatória que não seja através do *ciclo comum* aos ensinamentos secundários»<sup>2</sup>, isto é, da existência de uma só modalidade nos 5.º e 6.º anos de escolaridade, posição que diverge da assumida por Galvão Teles, que faz coexistir, nos dois anos referidos, o ciclo preparatório directo e TV e o ciclo complementar primário. A posição de Leite Pinto é por ele

<sup>1</sup> *Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa (Metrópole)*, *Previsão para 1975*, Centro de Estudos de Estatística Económica, Lisboa, s.d., p. 15.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 15.

mesmo fundamentada: «não é possível qualquer nação ser considerada como culta se a sua massa produtiva tiver quatro anos de escolaridade obrigatória. É, de facto, impossível enveredar pela industrialização e pela mecanização agrícola com *operários* que sabem apenas ler, escrever e contar. Como pode essa gente (*sic*) manusear, operar com máquinas complexas?»<sup>3</sup>. Galvão Teles receia que «a ascensão cultural das massas, que constitui em si um fenómeno e um desígnio altamente louváveis, possa fazer correr o risco sério de estrangulamento, ou abafamento do escol intelectual. Tem por isso de ser acompanhada e vigiada com as necessárias cautelas para evitar quanto possível este resultado»<sup>4</sup>.

Defensor do mesmo sistema político, Leite Pinto propugna uma escolaridade obrigatória e única de seis classes, ciente de que ela é imprescindível à formação de operários que alimentem uma indústria competitiva, capaz de responder à concorrência estrangeira. Para mais, os constrangimentos que ressaltam de uma escolaridade que só epidermicamente é única e a selectividade agravada pelos anos de escolaridade posteriores, não provocam risco às forças detentoras do Poder. Para Galvão Teles, mesmo ao nível da escolaridade de seis anos, devem existir vias diferenciadas que evitem o «estrangulamento ou abafamento do escol intelectual» e, aditamos, social.

3. Em 1870, Jules Ferry dividia a sociedade em duas classes: a dos que frequentavam o sistema escolar e a dos que dele se encontravam excluídos. Este esquematismo, que o futuro demonstra não ter fundamento, possuía algo de válido, por a frequência escolar ser determinada predominantemente por factores de classe social. Para Ferry, o alargamento da escolaridade a todas as crianças transpunha, só por si, as discriminações sociais, conduzindo a uma fusão entre as classes sociais. A unidade escolar resultaria de uma escola laica, gratuita e de frequência obrigatória. Para a consecução deste

<sup>3</sup> *Op. cit.*, pp. 13 e 15.

<sup>4</sup> *Escola Portuguesa*, n.º 1285, Julho de 1974.

objectivo seria imprescindível que a escola não recorresse a processos de selecção que penalizariam as crianças recrutadas nas classes trabalhadoras. Submetendo crianças profundamente diferenciadas a um padrão que cobre um reduzido grupo, o detentor do poder político transforma em um instrumento pretensamente equitativo e justo de discriminação social, processo que atinge grande relevância logo na instrução primária.

Em vez de reconhecer a função selectiva da escola burguesa, pretende filiar-se o insucesso em razões de ordem individual e patológica, desresponsabilizando a sociedade que a instituição escolar reflecte. Patologiza-se o insucesso e incrementa-se a separação entre crianças normais e anormais, atingindo estas percentagem elevadíssima. *Em vários encontros com professores de ensino primário, a partir de 1970 e até 1975, posta a questão de saber qual a percentagem de crianças anormais que frequentavam a escola, milhares de respostas indicavam um mínimo de 20%, só um número restrito de professores referindo percentagens inferiores.*

A prática dos programas em vigor conduz a uma despatologização da maioria das crianças e à responsabilização da sociedade e dos professores, em oposição a um igualitarismo cultural da escola que transfere as diferenças culturais das crianças para o âmbito dos dons e do reforço de factores hereditários. Esquece-se que a escola reproduz as situações sociais existentes, embora não por um processo meramente mecanicista, que torne inútil a actuação dos professores no sentido de ampliar a sua democraticidade.

Não é pelo facto de a taxa de população escolarizada em Portugal ser em 1940 de 9,2 (existindo 9,2 inscritos no sistema escolar em 100 habitantes) e em 1970 de 17,5, o que representa uma subida do índice 100 para 190, que a escola é mais democrática em 1970 do que em 1940. Sem subestimar a importância da escolarização, o sistema burguês dispõe de recursos que garantem a discriminação social na escola que só formalmente é extensiva a todos que a frequentam.

## OBRIGATORIEDADE ESCOLAR NÃO-DEMOCRÁTICA OU OBRIGATORIEDADE ESCOLAR DEMOCRÁTICA?

4. Será o momento de referirmos alguns preceitos reguladores da obrigatoriedade escolar, a partir dos anos cinquenta. Antes do mais, esclarece-se que o cumprimento da obrigatoriedade escolar se reveste de duas modalidades, nem sempre coincidentes: a aprovação em um certo número de anos de escolaridade ou a frequência escolar durante um período de idade determinado. Assim, o Dec.-Lei 38 968, de 27 de Outubro de 1972, dá como cumprida a obrigatoriedade escolar às crianças que, entre os sete e os treze anos, sejam aprovadas no exame de terceira classe da instrução primária, ou, as que independentemente do aproveitamento, frequentem a escola entre os sete e os treze anos, mas sem estas virem a conseguir habilitação da 3.ª classe.

Dispensa-se da frequência escolar as crianças que residam a mais de três quilómetros de uma escola primária gratuita <sup>5</sup>.

<sup>5</sup> O artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa «reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar», incumbindo ao Estado assegurar «o ensino básico, obrigatório e gratuito».

Na obra de J. J. Gomes Canotilho e Vital Moreira *Constituição da República Portuguesa, anotada*, esclarece-se que o direito ao ensino se realiza em dupla perspectiva: o Estado não põe obstáculos ao acesso à escola pública, cumprindo-lhe «criar condições materiais para que todos os cidadãos possam aceder ao ensino em condições de igualdade». O dever de assegurar o ensino básico universal e obrigatório «implica: (a) a obrigação de criação de uma rede escolar de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de todos os cidadãos quanto à formação escolar de base (...); (b) a institucionalização de uma modalidade universal de acção pedagógica, de modo a respeitar o princípio da igualdade; (c) a criação de condições para que a obrigatoriedade escolar possa e deva ser exigida a todos». «Deve por isso ter-se por inconstitucional a dispensa legalmente admitida, no ensino básico, para crianças que residem longe dos estabelecimentos de ensino (...), pois isso apenas traduz a omissão inconstitucional do Estado na realização das condições que a todos permitam frequentar a escola.»

Recorremos à transcrição, por o assunto estar nela tratado com meridiana clareza, o que torna ocioso, e prejudicial, transformar a linguagem utilizada.

Em 31 de Dezembro de 1956 (Dec.-Lei n.º 40 974) determina-se que as crianças do sexo masculino, e só estas, são obrigadas a obter, dentro do período de idades estabelecido, aprovação na 4.ª classe, o que vem a ser alargado às crianças do sexo feminino pelo Dec.-Lei n.º 42 994, de 28 de Maio de 1960. O período de obrigatoriedade escolar é alargado a quatro classes, para todas as crianças, reduzindo-se o período de frequência, contraditoriamente, de um ano, passando a ser dos sete aos doze anos.

Entretanto, Galvão Teles alarga o ensino primário a seis classes, com um ciclo elementar de quatro anos e um ciclo complementar de dois (Dec.-Lei n.º 45 810, de 9 de Julho de 1964), tendo os dois carácter obrigatório, que se cumpre, além da frequência do ciclo elementar, também pela do ciclo preparatório do ensino técnico ou do primeiro ciclo liceal, alargando-se a obrigatoriedade aos catorze anos. Esta obrigatoriedade abrange as crianças matriculadas na primeira classe do ensino primário em 1974/75, e, além da 4.ª classe, reveste as três modalidades que indicámos. Três modalidades, embora não coincidentes, persistem quando da criação do ciclo preparatório do ensino secundário (Dec.-Lei n.º 47 480, de 2 de Janeiro de 1967) e do ciclo preparatório TV (Portaria n.º 23 259), coexistindo ainda em 1978/79, com as formas que recapitulamos: ciclo preparatório directo, ciclo preparatório TV e ciclo complementar primário. Quanto a nós, que concedemos um carácter prioritário ao ensino frequentado pela quase totalidade dos portugueses, entendemos que se deve conceder primazia na resolução dos problemas de ensino, ao estabelecimento de uma via única, pelo menos na perspectiva da institucionalização escolar, no período de obrigatoriedade escolar. Para o efeito, seria necessário estabelecer um regime de horários de igual duração no ensino primário elementar, e uma só via nos quinto e sexto anos de escolaridade, a do ciclo preparatório directo, recorrendo às instituições existentes. Desse modo, discordamos de que a Proposta de Lei de Bases do Sistema Educativo não insira a extinção, em prazo curto, de meios supletivos de ensino à distância,

durante o período de uma modesta obrigatoriedade escolar de seis classes, por se reforçar, de forma acentuada, a selectividade de um sistema de ensino distante de ultrapassar a sua antidemocraticidade.

O fomento da frequência no período de obrigatoriedade escolar reveste predominantemente duas modalidades: o recurso à penalização dos que não a cumprem e o incentivo a uma frequência espontânea, desejada por familiares e crianças. O primeiro, que é exuberantemente consignado na legislação posterior a 1835, penaliza aqueles que, por razões múltiplas e legítimas, pois sociologicamente perspectivadas, não frequentam a escola. Omitindo que a frequência ou ausência das actividades escolares não resultam de um livre arbítrio, mas são determinadas por factores poderosos de natureza social, junta-se à situação inicial de desfavor um conjunto de penas que violam, no fundo, preceitos democráticos.

A não frequência da escola resulta predominantemente de factores sociais, de que as crianças são vítimas. Por um lado, a necessidade de um trabalho precoce para garantia da subsistência mínima e a ausência de incentivos à aprendizagem. Por outro, a própria natureza da instituição escolar, aberta só no aspecto físico a todas as crianças. Com efeito, até à adopção dos programas agora em vigor, *a escola primária não se dirige a todas as crianças, mas a uma média fictícia, que repudia, em quase exclusivo, os filhos de trabalhadores de mais baixa remuneração e de património cultural diverso da quele que a escola exige.*

Sentimo-nos bastante inclinados a repudiar a proibição de acesso a empregos àqueles que não possuem a obrigatoriedade escolar, sem em contrapartida se terem proporcionado condições que facultem essa aquisição.

Uma medida recente, consignada no Dec. n.º 4/78, que só atribui o diploma de escolaridade básica àqueles que, nascidos a partir de 1967, tenham aproveitamento na 6.ª classe, constitui uma medida antidemocrática e artificial, por não se ter antes garantido, para além da abertura da escola (o que nem sempre se garan-

te), a sua frequência, sem graves prejuízos económicos, a nível de subsistência mínima, para aqueles que a não podem frequentar. *Antes de legislar cumpria averiguar em que medida as crianças em idade escolar são forçadas a participar na vida activa, realizando tarefas impeditivas de uma frequência regular; por outro lado o ensino aí ministrado não considera, contrariamente ao exarado nos programas de ensino primário, a situação e desenvolvimento de cada criança.*

São medidas positivas e democráticas favoráveis ao cumprimento da obrigatoriedade escolar, além de outras, as que promovam:

- a melhoria do nível de vida das classes trabalhadoras, a difusão e a acessibilidade da rede escolar, garantindo, quando caso disso, transportes e alimentação gratuitos;
- a aplicação da aprendizagem escolar à alteração de condições de vida, tanto no plano imediato como no futuro;
- uma prática pedagógica, integrada no meio físico e social, que ultrapasse o âmbito meramente intelectualista e valorize o trabalho produtivo, preconizado por António Sérgio e Faria de Vasconcelos<sup>6</sup>;
- a prática de programas de ensino que tenham em conta o grau de maturidade de cada criança, os seus interesses e promovam o desenvolvimento da aprendizagem, o poder de iniciativa e a integração dos interesses individuais e colectivos;
- a criação, a nível de instalações, de material didáctico, de condições adequadas à realização dos conteúdos programáticos, ultrapassando todas as carências que afectam fortemente as crianças de menores recursos;
- a atribuição de um estatuto económico e profissional ao professorado, que lhe possibilite a entrega à docência e a participa-

<sup>6</sup> Em «Problemas Escolares», I e II, 2.ª edição, *Seara Nova*, Lisboa, 1935, p. 17, Faria de Vasconcelos declara: «A pedagogia contemporânea pretende substituir a escola livresca pela escola do trabalho produtivo em proveito da colectividade.»

ção responsável na definição da política de ensino;

- uma formação de professores inicial e contínua, que responda às necessidades de um ensino democrático, de modo a contribuir para a valorização de todas as crianças.

O enunciado é incompleto, nem era possível exauri-lo no espaço disponível, mas terá o mérito de contrapor a medidas meramente administrativas e punitivas, coroadas por uma ineficácia de 153 anos, directrizes que apontam para outro rumo, só possível com uma democracia social e política que, em breves e às vezes contraditórios quatro anos, não conseguiu romper tão decisivamente como era de desejar, com estruturas de ensino antidemocráticas. Deram-se passos positivos, dentro de um pluralismo democrático, que não se soube ou quis manter, mesmo que se tivesse de repudiar na prática princípios para cuja efectivação contribuíam os progressos realizados.

5. Se partimos do pressuposto de que a escolaridade básica de seis anos, mais do que qualquer outra, num sistema democrático, está votada ao sucesso por só assim se dirigir a quem a frequenta, seria necessário sublinhar que o sucesso a que aludimos *de forma alguma se confunde com mera aprovação*, resultante da inexistência de passagem ao longo de cada ano ou do acréscimo do grau de benevolência dos professores<sup>7</sup>. Embora valorizemos em muito a relação pedagógica e entendamos que a aprendizagem é beneficiada ou afectada pela natureza desta relação, discordamos que se possa reduzir a uma relação gratuita, que não se acompanhe do domínio de conteúdos de aprendizagem, nos vários domínios que a abrangem. A felicidade da criança comporta necessariamente a sua valorização, tanto no âmbito afectivo como no intelectual, no da arte, no do trabalho manual, desenvolvimento físico e solidariedade.

<sup>7</sup> Cumpre acrescentar que tal facto não se integra no espírito que presidiu à criação das fases.

Para nos reportarmos aos programas do ensino primário em vigor, a nossa experiência testemunha a associação da alegria das crianças na vida escolar e do desenvolvimento da aprendizagem. Escola alegre, escola interessada, escola promotora de saberes, são elementos convergentes e lógicos de um lar, e o não aproveitamento das potencialidades positivas da criança como iremos ver, através do testemunho irrefutável dos números. Começemos pelo ensino primário elementar. Restringimo-nos ao ensino oficial por uma dupla razão: atinge à volta de 95 % do total dos inscritos e não possui, por ser gratuito, um carácter elitista, contrariamente ao que sucede na maioria do ensino particular. Pomos de lado o ano de 1940-41, em que em 536,5 milhares de inscritos há apenas 315,7 milhares aprovados, ficando excluídos 41,2 em 100, e centramo-nos nos anos abaixo discriminados. Apontaremos a 1.ª classe, classe em que as diferenças culturais e etárias são mais acentuadas, tornando-a terreno privilegiado ao insucesso escolar.

QUADRO I  
ENSINO PRIMÁRIO ELEMENTAR OFICIAL  
APROVEITAMENTO ESCOLAR

	Inscritos em milhares			
	1954-55	1969-70	1973-74	1975-76
1 - Inscritos	775,5	883,7	859,3	869,7
2 - Aprovados	552,0	610,3	615,4	742,5
3 - Não aprovados	223,5	273,4	243,9	127,2
4 - % de 3/1	28,8	30,9	28,9	14,6
5 - 1.ª classe-inscritos	259,5	271,4	256,4	(a)
6 - Aprovados	168,2	166,5	162,0	
7 - Não aprovados	91,3	104,9	94,4	
8 - % de 7/5	35,2	38,7	36,8	

Fontes: Estatística da Educação, 1954-55; Estatísticas da Educação, 1970, 1974, 1976.

(a) A entrada em vigor dos novos programas do ensino primário substituiu o regime de quatro classes, pelo de duas fases de escolaridade, tendo, em princípio, cada uma dois anos de duração.

Até 1963-64, em qualquer dos anos, a taxa global de insucesso menos pronunciada, cifra-se em 28,4, atingindo 30,9 em 1969-70. Num regi-

me político que valoriza o *superavit* financeiro, vigora com carácter permanente o desperdício anual de mais de 28 crianças em cada 100, que frequentam o ensino primário! *Este ónus, de tão pesado, explica-se, pressupondo, com fundadas razões, que o sistema escolar primário visava de facto ao insucesso, que atinge sobretudo as crianças das classes trabalhadoras.* Entre 1973/74 e 1975/76 a taxa global de insucesso diminuiu de 28,4 para 14,6, do índice 100 para o índice 51. A manter-se a taxa de insucesso registada em 1973/74, o número de alunos sem aproveitamento cresceria de 127,2 milhares para 247,0, ou seja, mais 119,8 milhares. Este facto só por si explica os ataques, de que são alvo os programas do ensino primário, por aqueles que permaneceram silenciosos perante um insucesso que recaía em mais de um quarto das crianças escolarizadas. Conscientemente ou não, situam-se elas em lógica posição de defesa da classe social privilegiada, que recorre, e em que medida, às estruturas escolares para perpetuar privilégios antidemocráticos. A análise do insucesso escolar na 1.ª classe, em que ultrapassa a média global e atinge o mínimo de 35,2 % (mais de um terço das crianças escolarizadas) exemplifica a importância da escola como barreira social em prejuízo do grupo largamente maioritário. A discriminação bem demarcada ao nível da escolaridade obrigatória, acentua-se progressivamente a nível da escolaridade posterior, embora a taxa de aproveitamento se torne mais elevada. Sucedem assim, além de outros meios, por os estudos posteriores se tornarem gradativamente mais exclusivos de sectores mais restritos da população. Pode reprovar-se menos, porque se reprova em sector social cada vez menos amplo, ao mesmo tempo que se penaliza em maior percentagem aqueles que frequentam um grau de escolaridade que os defensores dos privilégios entendem que lhes deve continuar vedado.

Sem entrar em linha de conta com outros factores, anota-se, por ser objectivamente comprovável, que o ensino primário elementar, no aspecto institucional, não constitui uma escola única, no sentido de que as suas condições de

funcionamento não são, a nível escolar, idênticas para todas as crianças.

Diga-se de passagem que a escola única não é necessariamente democrática. Se a entendermos como uma instituição que propõe a todos os alunos, independentemente das suas condições peculiares, um padrão que não as tem em conta, concluímos que esta unicidade se erige em factor de discriminação. A escola não se padroniza a partir dela mesma. Só é democrática se se adaptar às crianças tidas como individualidades e não a uma fictícia criança média. É inerente a um sistema antidemocrático acompanhar a generalização de um serviço com a sua deterioração. O acréscimo da escolarização do ensino primário não arrastou (o que devia ser concomitante) um acréscimo de instalações, o que provoca, no mínimo, a carência de 10 000 salas de aula. Recorreu-se a um regime de horários de diferente duração, em que o regime triplo se reduz a um período lectivo diário de duas horas e trinta minutos, contra três horas e cinquenta e cinco minutos no horário normal (fazendo corresponder a este o índice 100, aquele situa-se no índice 64). O regime triplo é característico de zonas degradadas das cidades e dos subúrbios de centros industriais, acompanhando-se do aumento do número de alunos por turma, o que constitui uma segunda outra condição de inferioridade. A terceira é a de abarcar crianças dos meios sociais carentes de recursos mínimos. Parece-nos óbvio que numa estrutura fascista, a conjugação destes elementos negativos não surge por acidente, ressaltando do propósito de não promoção de estratos sociais que importava manter em nível baixo de qualificação, favorecendo assim uma remuneração de idêntico jaez.

Quanto a nós, constitui factor prioritário de uma política educacional democrática, a institucionalização de um horário no ensino primário que faculte a utilização das salas de aula por um só turno de alunos. Supomos que é esta a situação peculiar a toda a Europa, situação que, além do mais, teria a vantagem de permitir a utilização do edifício escolar em actividades

para além dos tempos lectivos, numa ocupação sadia dos tempos livres, dando duplas respostas às necessidades das crianças e à falta de disponibilidade de casais empregados, para tratarem dos filhos para além dos tempos lectivos.

5.1 Repete-se que o aspecto mais evidente de uma discriminação indevida ressalta na coexistência de três vias paralelas, nos 5.º e 6.º anos de escolaridade: as do ciclo preparatório directo e TV e do ciclo complementar primário.

Se o primeiro reúne, por ser o de maior difusão, crianças e grupos sociais muito diferenciados, o segundo e mais nitidamente o terceiro excluem crianças da burguesia. Aceitando a próxima extinção do ciclo complementar do ensino primário (em que, além de outras carências, não se conseguiu assegurar a aprendizagem de uma língua estrangeira, em termos práticos) a via do ciclo preparatório TV concede um ensino em que o professor do posto de emissão não tem em conta a especificidade dos alunos, no momento em que é necessário não a subestimar. A existência de uma emissão única para todo o país não possibilita a exploração do meio em que os alunos se integram, tendo de se recorrer a artifícios que prejudicam a sua motivação. Ademais, o ritmo da exposição obedece a um padrão fictício, que subestima o ritmo de aprendizagem de cada aluno. O monitor, seja qual for a sua preparação, não pode superar vícios que o ultrapassam, pelo que os alunos do ciclo preparatório TV, à partida, se encontram em posição de desfavor.

Entendemos que a unificação dos seis primeiros anos da escolaridade básica depende, para além dos recursos financeiros disponíveis, da prioridade atribuída ao ensino básico. Para nós, numa perspectiva democrática, o que é extensivo a todos é o que impõe maior valorização, pelo que, conseqüentemente, se deve criar uma só modalidade de ensino, o ciclo preparatório directo.

Atentemos nas inscrições em milhares, nos 5.º e 6.º anos de escolaridade, nos anos que se discriminam (Quadro II):

**QUADRO II**  
**ALUNOS INSCRITOS NO 5.º E 6.º ANOS DE ESCOLARIDADE**

(Valores expressos em milhares)

Anos	1. Ciclo Preparatório Directo e TV			2. Ciclo Complementar Primário			3. (2+1)		
	Total	Oficial	Particular	Total	Oficial	Particular	Total	Oficial	Particular
1970-71 . . . . .	153,7	104,8	48,4	62,2	62,0	0,1	215,9	166,8	49,9
1973-74 . . . . .	241,1	206,8	34,2	27,8	27,8	0,05	268,9	234,6	34,3
1975-76 . . . . .	282,4	263,3	19,1	13,2	13,2	0,001	295,6	276,5	19,1

Fontes: Estatísticas da Educação, 1971, 1974, 1976.

Entre 1970/71 e 1975/76, o número de inscritos nos 5.º e 6.º anos de escolaridade sobe de 215,9 milhares para 295,6 milhares (do índice 100 para 137). A este dado positivo aditam-se dois outros: a passagem de 77,3 % de inscritos do ensino oficial para 93,5 % (do índice 100 para 134) e o declínio de 40 % de inscritos no ciclo complementar para 4,5 % (do índice 100 para 11).

Nos anos considerados, só em 1975/76 é possível distinguir a frequência dos ciclos preparatório directo e TV. Assim, de 882,4 milhares de inscritos o segundo regista 40,8 milhares, ou seja 14,4 % do total dos ciclos preparatórios. Em termos de valor percentual global dos 5.º e 6.º anos de escolaridade, o ciclo preparatório directo preenche 81,7 %, o TV 13,8 % e o ciclo complementar primário 4,5 %, faltando inserir no ciclo preparatório directo, a estabelecer-se uma via única, apenas 18,3 % dos inscritos. Embora saibamos que os ciclos preparatório TV e complementar primário se encontram em pequenos aglomerados, não raro de difícil acesso, e das carências da rede escolar, não nos parece tarefa demais ambiciosa erigir em período curto um ciclo preparatório, em que perde sentido o adjectivo directo por não se lhe contrapor outra via.

Os dados sobre a frequência dos 5.º e 6.º anos de escolaridade não se restringem ao grupo etário abrangido pela obrigatoriedade escolar. Em 288,9 milhares de inscritos (registam-se também os inscritos nos 4.º e 5.º anos de escolaridade integrados no ciclo preparatório), em

1975/1976 cerca de 24,9 milhares (8,6 %) têm mais de 14 anos.

Além da unificação dos seis anos de escolaridade, importa, com igual premência, garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar das crianças dele afastadas, após a conclusão da segunda fase do ensino primário, que representarão à volta de 17 %. Recorde-se que Portugal é o único país europeu com uma obrigatoriedade escolar de seis classes, devendo programar-se em termos de efectiva execução o seu alargamento a nove anos, até ao fim da década de oitenta.

5.2 Atentemos no aproveitamento escolar. Restringimo-nos ao ensino oficial dos ciclos preparatórios, que abrange a grande maioria dos inscritos, e lamentamos não dispor de dados que possibilitem distinguir nos dois primeiros anos os ciclos preparatório directo e TV.

**QUADRO III**  
**CICLO PREPARATÓRIO OFICIAL - 1.º e 2.º anos**  
**APROVEITAMENTO ESCOLAR**  
Inscritos em milhares

	1970-71	1973-74	1975-76
1 - Inscritos	104,8	206,8	263,3
2 - Aprovados	73,5	150,5	204,6
3 - Não aprovados	30,3	56,3	58,7
4 - % de 3/1	28,9	27,2	22,3

Fontes: Estatísticas da Educação, 1971, 1974, 1976.

Apesar do declínio da taxa de insucesso, entre 1970/1971 e 1975/1976, de 28,9 para 22,3 (do índice 100 para 77), mesmo no último ano

atinge um valor superior a 20 %. O elevado grau de selectividade dos 5.º e 6.º anos de escolaridade sintoniza com o registado nos primeiros quatro anos, por constituir um objectivo real, prioritário e coerente, embora silenciado dos sistemas político e escolar.

Será excessivo atribuir apenas a uma maior benevolência dos professores a descida acentuada do insucesso escolar nos anos extremos? Além dos progressos registados, designadamente na qualificação dos docentes e numa atitude pedagógica mais válida, detecta-se, de modo incipiente, a democratização do país que será tanto mais democrático quanto mais, acrescentando a valorização dos alunos, edificar uma escola, no período de obrigatoriedade escolar, que contribua para o incremento de um sucesso escolar real, atenuando deste modo o carácter de selectividade social inerente à escola capitalista.

5.3 Antes de concluir este longo escrito, e corroborando em parte o atrás afirmado, registamos a regressão do insucesso escolar entre 1973/74 e 1975/76, no ensino oficial e no período de obrigatoriedade escolar.

QUADRO IV  
ENSINO PRIMÁRIO ELEMENTAR e CICLOS  
PREPARATÓRIOS OFICIAIS  
APROVEITAMENTO ESCOLAR  
Inscritos em milhares

	1973-74	1975-76
1 - Inscritos	1066,1	1133,0
2 - Aprovados	765,9	947,1
3 - % de 2/1	71,8	83,6
4 - Índice	100	116
5 - Não aprovados	300,2	185,9

Fontes: Estatísticas da Educação, 1974, 1976.

Entre 1973/74 e 1975/76, a taxa de sucesso escolar no ensino obrigatório oficial sobe de 71,8 % para 83,6 %, do índice 100 para 116, o

que é um aumento significativo para período tão curto.

É óbvio que o sucesso é condicionado pelos objectivos propostos à instituição escolar, que não são necessariamente os mais conformes aos interesses das grandes massas. É também evidente para nós, repetimo-lo, que o sucesso escolar, qualquer que seja, não se reduz à mera aprovação, tem de se acompanhar das aquisições impostas pelos conteúdos programáticos. De igual modo, as exigências escolares refletem os objectivos do sistema político global. Sem uma progressiva democratização da sociedade portuguesa e concomitante promoção das classes trabalhadoras, o Estado não visará a consecução do ensino democrático que possibilite o sucesso escolar à quase totalidade das crianças abrangidas pela obrigatoriedade escolar. Referimo-nos a um sucesso efectivo e válido que forme cidadãos «capazes de se comprometerem conscientemente em tarefas de emancipação individual e colectiva» e de caminharem «para a extinção de privilégios económicos, políticos e sociais», respeitando a pessoa, «ajudando-a a criar a sua felicidade e a participar na felicidade dos outros».

## RÉSUMÉ

*L'auteur analyse, à partir d'un ensemble de textes légaux, le rapport étroit entre le système scolaire et le système politique. Il montre en particulier comment les projets d'éducation s'articulent aux nécessités de la bourgeoisie montante et comment, pendant la période fasciste, des oscillations de la politique éducative traduisent des contradictions à l'intérieur du régime même. Ensuite, il discute les différences entre fréquentation scolaire obligatoire démocratique et non-démocratique, en montrant comment cette dernière fut une des caractéristiques de la situation scolaire portugaise. En liant ceci avec l'échec scolaire, l'auteur conclut que celui-ci était l'un des buts du système scolaire, but avoué parfois, même au niveau de textes ministériels.*