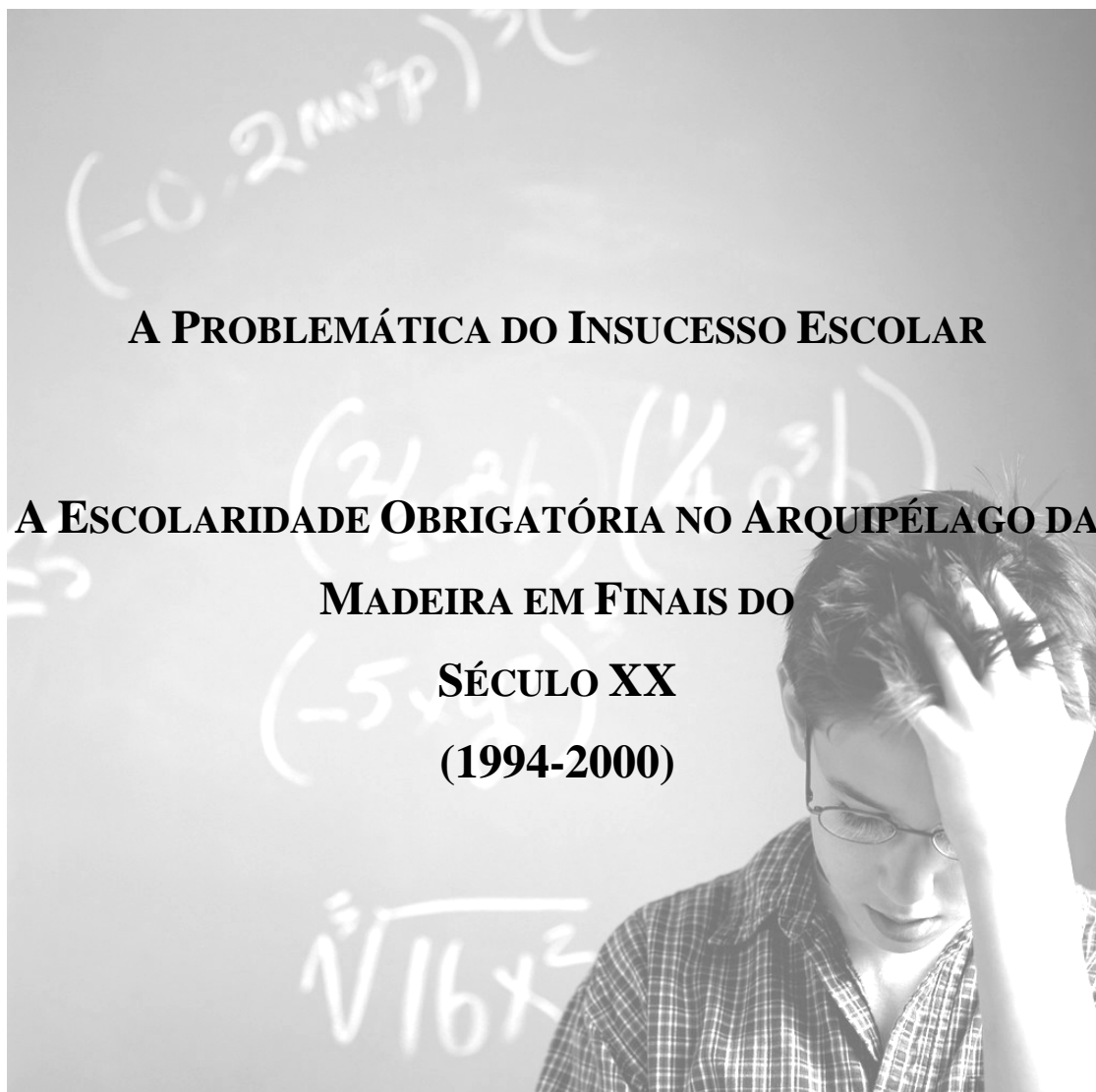


Alice Maria Ferreira Mendonça



A PROBLEMÁTICA DO INSUCESSO ESCOLAR
A ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO ARQUIPÉLAGO DA
MADEIRA EM FINAIS DO
SÉCULO XX
(1994-2000)

DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
APRESENTADA À

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

2006

Alice Maria Ferreira Mendonça

A PROBLEMÁTICA DO INSUCESSO ESCOLAR

**A ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA EM FINAIS
DO SÉCULO XX
(1994-2000)**

Tese apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de Doutor em Sociologia da Educação, realizada sob a orientação científica da Prof. Doutora Teresa Rodrigues Veiga, Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Estudos Políticos da Universidade Nova de Lisboa e do Prof. Doutor José Lopes Cortes Verdasca, Professor Auxiliar do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Universidade da Madeira

2006

À memória de meu pai
que não viveu o tempo suficiente
para assistir à conclusão deste trabalho.

À Helena, ao Bernardo e ao Filipe.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, gostaríamos de deixar algumas palavras de agradecimento a todas as pessoas que colaboraram neste trajecto e que, por motivos diferenciados, tiveram um papel decisivo no seu desenvolvimento.

Sem pretender estabelecer uma hierarquia que de facto não existiu, estas breves palavras destinam-se a manifestar apreço por todos aqueles que, de uma ou outra forma, colaboraram nos propósitos pré-determinados e deste modo, assumiram um papel preponderante neste estudo.

Assim, à Universidade da Madeira, enquanto instituição de pertença, devemos a disposição das condições de trabalho, nomeadamente a concessão da dispensa de serviço docente que contou com o apoio do Presidente do Departamento de Ciências da Educação, Prof. Doutor Carlos Nogueira Fino.

À Secretaria Regional da Educação devemos as facilidades concedidas na consulta e acesso a toda a legislação Regional do período em estudo.

À Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos, sob o aval do seu Director Eng.º Nuno Araújo, agradecemos a concessão da base de dados que nos permitiu efectuar a parte estatística do presente estudo. Neste gabinete, não gostaríamos de esquecer a disponibilidade da Dr.ª Micaela Teixeira que nos facultou legislação e outra documentação educativa necessária à concretização deste trabalho.

À Dr.ª Fátima Lemos, técnica da Direcção Regional de Estatística, devemos a colaboração na pesquisa de dados não disponíveis nas publicações.

Queremos ainda testemunhar o apreço que sentimos, e guardaremos, por termos convivido nos últimos anos com Teresa Rodrigues Veiga, orientadora científica da nossa dissertação de mestrado e agora co-orientadora deste estudo, com quem pudemos discutir ideias, partilhar pontos de vista e encontrar soluções nos momentos críticos, num clima de grande disponibilidade e frontalidade. Queremos ainda salientar a importância que tem tido na nossa carreira académica o poder contar com a sua supervisão científica, estímulo intelectual e solidariedade permanente e crítica, aspectos a que este trabalho não é indiferente.

Ao nosso co-orientador José Lopes Cortes Verdasca, pelas informações, comentários, sugestões e esclarecimento de dúvidas com que nos momentos oportunos nos brindou e que tão importantes foram no desenvolvimento do nosso estudo.

O diálogo com outros colegas do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira traduziu-se também numa mais-valia no nosso quotidiano, que não podemos deixar de

registar. Neste contexto académico, não podemos ainda esquecer a secretária “mais antiga” do nosso departamento, Dr.^a Rubina Ferreira, pela disponibilidade que sempre manifestou.

Agradecemos também a colaboração dos docentes do ensino básico que nos acolheram nas suas escolas, prestaram esclarecimentos e se dispuseram a colaborar no nosso trabalho de campo.

Aos alunos, filhos do insucesso, pela sua predisposição em falar das suas vivências e em partilhar connosco o seu quotidiano.

Sem a carinhosa preocupação do Filipe demonstrada na partilha de ideias e sugestões e ainda o encorajamento demonstrado nos momentos de desalento, este trabalho não teria sido possível.

Queremos ainda deixar aqui expresso o apoio concedido a este estudo pelo Financiamento à Formação Avançada de Docentes do Ensino Superior - Medida 5/ Acção 5.3, do Programa da Intervenção Operacional Educação (PRODEP).

Funchal, Outono de 2006

RESUMO:

O presente estudo visa caracterizar a dimensão do insucesso escolar no Arquipélago da Madeira no período compreendido entre 1994 e 2000.

Enquadramos esta problemática nas tendências de reforma e de mudança educativas vividas antes e durante este período, quer no continente português quer no espaço insular.

Confrontamo-nos ainda com algumas teorias explicativas que no campo da Sociologia da Educação tentam explicar as desigualdades no sucesso académico.

A caracterização desta Região ao nível do enquadramento ecológico, dos indicadores de qualidade de vida e a própria dinâmica da população madeirense são também aspectos abordados, com o objectivo de contextualizar o insucesso escolar neste espaço geográfico.

Apesar de possuir dimensões reduzidas, a especificidade concelhia é uma realidade que não é susceptível de ignorar. Deste modo, a evolução dos indicadores educativos é efectuada numa perspectiva concelhia, onde a evolução do número de alunos inscritos na escolaridade obrigatória e as taxas de progressão, retenção e abandono escolar são tratadas ao nível da divisão administrativa e territorial.

Através de uma metodologia de tipo etnográfico procurámos delinear o perfil-tipo do aluno vítima de insucesso escolar nos dois concelhos mais críticos - Câmara de Lobos e São Vicente - de modo a delinear e sugerir algumas medidas profiláticas para este problema.

Neste estudo concluímos que as razões do insucesso escolar não se distanciam das assinaladas no espaço continental, embora o seu enquadramento seja concomitante com o espaço físico e social em que decorrem.

SUMMARY:

The aim of the present study is to describe the characteristics of the degree of school failure in the Archipelago of Madeira in the period between 1994 and 2000.

We see these particular characteristics as occurring within the framework of the reform trends and of the educational changes experienced before and during this period, both on the Portuguese continent and on the island.

We have considered some explanatory theories in the field of Sociology of Education that attempt to explain the inequalities in academic success.

The characterization of this Region at the level of ecological context, of the quality of life indicators and the Madeira population dynamic itself, are also aspects which are addressed, in the aim of putting school failure into context in this geographical space.

Although it is small in size, the specificity of this council area is a reality that cannot be ignored. In this way, the evolution of the educational indicators is carried out in a council perspective, where the development of the number of students registered in compulsory schooling and the rates of progression, retention and school leaving are treated at the level of administrative and territorial division.

Through an ethnographic type methodology, we have sought to delineate the type of student profile who is the victim of school failure in the two most critical Council areas, Câmara de Lobos and São Vicente, in order to delineate and suggest some preventative measures for this problem.

In this study it is concluded that the reasons for school failure cannot be separated from those pointed out on the continent, although their placing in context may be concomitant with the social and physical space in which they occur.

RESUME :

La présente étude a pour but de caractériser l'étendue de l'échec scolaire dans l'Archipel de Madère pendant la période comprise entre 1994 et 2000.

Nous avons encadré cette problématique dans les tendances de réforme et de changement du système éducatif ayant eu lieu avant et pendant cette période, que ce soit sur le continent portugais ou dans l'espace insulaire.

Nous abordons également certaines théories explicatives qui, dans le domaine de la Sociologie de l'Education, essaient d'expliquer les inégalités de réussite académique.

La caractérisation de la Région au niveau de l'encadrement écologique, des indicateurs de qualité de vie et la dynamique de la population madérienne elle-même sont aussi des aspects abordés dans le but de contextualiser l'échec scolaire dans l'espace géographique mentionné.

Bien que de dimensions réduites, la spécificité de chaque commune (concelho) est une réalité qui ne doit pas être ignorée. Ainsi, l'évolution des indicateurs éducatifs est effectuée au niveau de la commune (concelho), où l'évolution du nombre d'élèves inscrits pour la période de scolarité obligatoire et les taux de progression, redoublement et abandon scolaire sont traités au niveau de la division administrative et territoriale.

Par une méthodologie de type ethnographique, nous avons cherché à établir le profil-type de l'élève en situation d'échec scolaire dans les deux communes les plus critiques - Câmara de Lobos et São Vicente – afin de définir et suggérer certaines mesures prophylactiques pour ce problème.

Dans cette étude, nous concluons que les raisons de l'échec scolaire ne sont pas éloignées de celles indiquées pour l'espace continental, bien que leur encadrement coïncide avec l'espace physique et social où elles se déroulent.

ZUSAMMENFASSUNG:

Die vorliegende Studie hat zum Ziel, das Ausmaß des schulischen Misserfolgs auf dem Madeira-Archipel im Zeitraum zwischen 1994 und 2000 darzustellen.

Diese Problematik haben wir eingegliedert in die Reformbestrebungen und Änderungen des Erziehungswesens vor und während dieses Zeitraums, sowohl auf dem portugiesischen Festland als auch auf den Inseln.

Wir haben uns außerdem mit einigen erklärungs-theoretischen Ansätzen auseinandergesetzt, die im Rahmen der Soziologie der Erziehung die ungleichen Voraussetzungen zum akademischen Erfolg zu erklären versuchen.

Die Darstellung dieser Region im Bezug auf die ökologische Eingliederung, die Maßstäbe der Lebensqualität und die Eigendynamik der madeirensen Bevölkerung werden ebenso als Gesichtspunkte angesprochen und haben zum Ziel, den schulischen Misserfolg in diesem geografischen Raum in einen Kontext einzubinden.

Trotz seiner beschränkten geographischen Ausmaße ist die Besonderheit dieses Bezirks eine nicht zu ignorierende Realität. Daher wird die Entwicklung der Indikatoren der Erziehung aus einer Perspektive des Bezirks gesehen, wo die Entwicklung der Zahl der schulpflichtigen Schüler und die Quote der versetzten Schüler, der Wiederholer und der Schulabbrecher auf dem Niveau der verwaltungstechnischen und territorialen Unterteilung behandelt wird.

Mittels einer bevölkerungsspezifischen Methode sind wir bemüht, das Profil des Schülertyps zu skizzieren, der in den beiden kritischsten Bezirken – Câmara de Lobos und São Vicente – Opfer des schulischen Misserfolgs ist. Dies hat zum Ziel, vorsorgende Maßnahmen zu diesem Problem herauszuarbeiten und vorzuschlagen.

In dieser Studie kommen wir zu dem Schluss, dass die Gründe für den schulischen Misserfolg sich nicht von denen auf dem portugiesischen Festland festgestellten trennen lassen, obschon ihre Eingliederung mit dem gegebenen räumlichen und sozialen Umfeld zusammenwirkt.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	vii
Resumo:	ix
Summary:.....	xi
Résumé :	xiii
Zusammenfassung:	xv
Índice Geral	xvii
Índice de gráficos.....	xxi
Índice de mapas	xxv
Índice de tabelas	xxvi
Introdução.....	35
PARTE I	49
A EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE INSUCESSO ESCOLAR E A SUA PROBLEMATIZAÇÃO	49
1. Política Educativa e Insucesso Escolar: Contextualização e Conceitos Operatórios.....	51
1.1 A evolução da política educativa em Portugal.....	51
1.1.1. Os primórdios do ensino em Portugal.....	53
1.1.2. Evolução das políticas educativas no período 1826-2000	57
1.2. Evolução do sistema educativo na Madeira.....	83
2. A Problemática do Insucesso Escolar.....	108
2.1. Etimologia do conceito de insucesso escolar.....	108
2.2. Definir insucesso escolar	109
2.3. As faces ocultas do insucesso escolar.....	116
2.4. Insucesso escolar - fenómeno multifacetado	120
2.5. Debelar o insucesso escolar	121
2.6. Linhas conclusivas	132
3. Interpretar o Insucesso Escolar	133
3.1. Linhas conclusivas	167
4. Algumas das Desigualdades Face ao (In)Sucesso Escolar	168
4.1. Enquadramento Social dos Alunos	179
4.1.1. Condições sócio-económicas e culturais.....	179
4.1.2. Necessidades básicas	184
4.1.3. Incapacidade de suportar custos.....	186

4.1.4. Necessidade de aumentar o nível de rendimentos	188
4.1.5. Habitação	189
4.1.6. Percurso casa/escola	190
4.1.7. Diferença de oportunidades entre o meio rural e o meio urbano	190
4.1.8. Aspirações e atitudes diferenciadas face à escola.....	192
4.1.9. Relações escola/família	195
4.2. Estrutura e Organização Escolar.....	197
4.2.1. Uniformidade dos currículos	201
4.2.2. Abstracção dos conteúdos.....	205
4.2.3. Código linguístico.....	207
4.2.4. Avaliação	210
4.2.5. Reprovação	212
4.2.6. Relação professor/aluno.....	216
4.2.7. Expectativas dos professores	218
4.3. O Género.....	221
4.4. Linhas conclusivas.....	229
PARTE II.....	232
O ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA – DA UNIDADE À DIVERSIDADE	232
1. Do Povoamento à Actualidade – Linhas Gerais	234
2. À Conquista da Autonomia	241
3. Enquadramento Ecológico e Indicadores de Qualidade de vida	251
3.1. Calheta.....	253
3.2. Câmara de Lobos	256
3.3. Funchal	259
3.4. Machico	262
3.5. Ponta do Sol.....	264
3.6. Porto Moniz	267
3.7. Porto Santo.....	269
3.8. Ribeira Brava.....	272
3.9. Santa Cruz.....	274
3.10. Santana.....	277
3.11. São Vicente.....	279
3.1.1. Análise comparativa: linhas de convergência e divergência	282
PARTE III.....	287
A DINÂMICA DA POPULAÇÃO MADEIRENSE NOS FINAIS DO SÉCULO XX...287	
1. As opções metodológicas	289

1.1. As fontes disponíveis e a qualidade dos dados	291
2. Os Volumes e os Ritmos de Crescimento Demográfico.....	291
2.1. Análise dos volumes e ritmos de crescimento nos diferentes concelhos	293
2.1.1. Calheta	293
2.1.2. Câmara de Lobos	293
2.1.3. Funchal.....	294
2.1.4. Machico	295
2.1.5. Ponta do Sol.....	295
2.1.6. Porto Moniz	296
2.1.7. Porto Santo.....	296
2.1.8. Ribeira Brava	297
2.1.9. Santa Cruz.....	297
2.1.10. Santana.....	298
2.1.11. São Vicente	299
2.2. Análise comparativa: linhas de convergência e divergência.....	299
3. As Estruturas Populacionais	303
3.1. Análise das estruturas populacionais nos diferentes concelhos	306
3.1.1. Calheta	306
3.1.2. Câmara de Lobos	308
3.1.3. Funchal.....	309
3.1.4. Machico	311
3.1.5. Ponta do Sol.....	313
3.1.6. Porto Moniz	316
3.1.7. Porto Santo.....	318
3.1.8. Ribeira Brava	320
3.1.9. Santa Cruz.....	322
3.1.10. Santana.....	324
3.1.11. São Vicente	326
3.2. Análise comparativa: linhas de convergência e divergência.....	328
PARTE IV	334
CARACTERIZAÇÃO CONCELHIA DA EDUCAÇÃO. - ALUNOS INSCRITOS NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA: PROGRESSÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO ESCOLARES.....	334
1. Questões metodológicas	335
1.1. Calheta	345
1.2. Câmara de Lobos	355

1.3. Funchal	365
1.4. Machico	373
1.5. Ponta do Sol.....	382
1.6. Porto Moniz	391
1.7. Porto Santo.....	400
1.8. Ribeira Brava	409
1.9. Santa Cruz.....	418
1.10. Santana.....	427
1.11. São Vicente.....	435
1.12. Situação Escolar da RAM.....	445
2. Análise comparativa: linhas de convergência e divergência	456
PARTE V.....	470
ABORDAGEM BIOGRÁFICA: O CONTEXTO DO INSUCESSO ESCOLAR	470
1. Metodologia do trabalho de campo	471
1.1. A entrevista.....	479
2. A escolha dos locais e dos inquiridos	482
2.1. Câmara de Lobos	483
2.1.1. João.....	484
2.1.2. Fábio	491
2.2. São Vicente.....	499
2.2.1. Maria.....	500
2.2.2. António	512
3. Linhas conclusivas: Perfil do aluno com insucesso.....	521
PARTE VI.....	534
ORIENTAÇÕES SOCIAIS E DE POLÍTICA EDUCATIVA PARA DEBELAR O INSUCESSO ESCOLAR	534
1. Promover o sucesso	536
1.1. Linhas conclusivas.....	544
CONCLUSÕES.....	546
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	558

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. EVOLUÇÃO DAS PIRÂMIDES DE IDADES NO CONCELHO DE CALHETA, NO PERÍODO 1991-2001	307
GRÁFICO 2. EVOLUÇÃO DAS PIRÂMIDES DE IDADES NO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS, NO PERÍODO 1991-2001	308
GRÁFICO 3. EVOLUÇÃO DAS PIRÂMIDES DE IDADES NO CONCELHO DE FUNCHAL, NO PERÍODO 1991-2001	311
GRÁFICO 4. EVOLUÇÃO DAS PIRÂMIDES DE IDADES NO CONCELHO DE MACHICO, NO PERÍODO 1991-2001	312
GRÁFICO 5. EVOLUÇÃO DAS PIRÂMIDES DE IDADES NO CONCELHO DE PONTA DO SOL, NO PERÍODO 1991-2001	315
GRÁFICO 6. EVOLUÇÃO DAS PIRÂMIDES DE IDADES NO CONCELHO DE PORTO MONIZ, NO PERÍODO 1991-2001	317
GRÁFICO 7. EVOLUÇÃO DAS PIRÂMIDES DE IDADES NO CONCELHO DE PORTO SANTO, NO PERÍODO 1991-2001	319
GRÁFICO 8. EVOLUÇÃO DAS PIRÂMIDES DE IDADES NO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA, NO PERÍODO 1991-2001	321
GRÁFICO 9. EVOLUÇÃO DAS PIRÂMIDES DE IDADES NO CONCELHO DE SANTA CRUZ, NO PERÍODO 1991-2001	323
GRÁFICO 10. EVOLUÇÃO DAS PIRÂMIDES DE IDADES NO CONCELHO DE SANTANA, NO PERÍODO 1991-2001	325
GRÁFICO 11. EVOLUÇÃO DAS PIRÂMIDES DE IDADES NO CONCELHO DE SÃO VICENTE, NO PERÍODO 1991-2001	327
GRÁFICO 12. EVOLUÇÃO DAS PIRÂMIDES DE IDADES NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA, NO PERÍODO 1991-2001	332
GRÁFICO 13 . EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE CALHETA, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	351
GRÁFICO 14. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE CALHETA, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO 1994 – 2000)	352
GRÁFICO 15. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO E ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE CALHETA, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO(1994 – 2000)	353
GRÁFICO 16. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE CALHETA, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	353
GRÁFICO 17. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE CALHETA, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	354
GRÁFICO 18. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	361

GRÁFICO 19. EVOLUÇÃO DO ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS (1994 – 2000).....	361
GRÁFICO 20. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO E ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000).....	361
GRÁFICO 21. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	363
GRÁFICO 22. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	363
GRÁFICO 23. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE FUNCHAL, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	369
GRÁFICO 24. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE FUNCHAL, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000).....	370
GRÁFICO 25. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO E ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE FUNCHAL, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	370
GRÁFICO 26. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE FUNCHAL, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	371
GRÁFICO 27. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE FUNCHAL, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000).....	372
GRÁFICO 28. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE MACHICO, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000).....	378
GRÁFICO 29. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE MACHICO, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000).....	379
GRÁFICO 30. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO E ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE MACHICO, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	379
GRÁFICO 31. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE MACHICO, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000).....	380
GRÁFICO 32. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE MACHICO, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO	381
(1994 – 2000).....	381
GRÁFICO 33. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PONTA DO SOL, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO	386
(1994 – 2000).....	386
GRÁFICO 34. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PONTA DO SOL, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000).....	387
GRÁFICO 35. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO E ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PONTA DO SOL, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	388
GRÁFICO 36. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PONTA DO SOL, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000).....	389

GRÁFICO 37. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PONTA DO SOL, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	389
GRÁFICO 38. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PORTO MONIZ, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO.....	396
(1994 – 2000).....	396
GRÁFICO 39. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PORTO MONIZ, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	397
GRÁFICO 40. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO E ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PORTO MONIZ, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	397
GRÁFICO 41. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PORTO MONIZ, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	398
GRÁFICO 42. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PORTO MONIZ, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	399
GRÁFICO 43. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PORTO SANTO, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	404
GRÁFICO 44. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PORTO SANTO, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	405
GRÁFICO 45. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO E ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PORTO SANTO, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	406
GRÁFICO 46. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PORTO SANTO, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	407
GRÁFICO 47. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PORTO SANTO, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	407
GRÁFICO 48. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	414
GRÁFICO 49. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	415
GRÁFICO 50. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO E ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	416
GRÁFICO 51. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	416
GRÁFICO 52. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	417
GRÁFICO 53. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SANTA CRUZ, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	423
GRÁFICO 54. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SANTA CRUZ, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	424
GRÁFICO 55. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO E ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SANTA CRUZ, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	424

GRÁFICO 56. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SANTA CRUZ, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000).....	425
GRÁFICO 57. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SANTA CRUZ, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000).....	426
GRÁFICO 58. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SANTANA, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000).....	432
GRÁFICO 59. EVOLUÇÃO DO ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SANTANA (1994 – 2000).....	432
GRÁFICO 60. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO E ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SANTANA, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000).....	433
GRÁFICO 61. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SANTANA, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000).....	433
GRÁFICO 62. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SANTANA, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000).....	434
GRÁFICO 63. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SÃO VICENTE, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO	440
(1994 – 2000).....	441
GRÁFICO 64. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SÃO VICENTE, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO(1994 – 2000).....	441
GRÁFICO 65. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO E ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SÃO VICENTE, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)	442
GRÁFICO 66. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SÃO VICENTE, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000).....	443
GRÁFICO 67. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SÃO VICENTE, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000).....	444
GRÁFICO 68. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000).....	450
GRÁFICO 69. EVOLUÇÃO DO ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA (1994 – 2000).....	451
GRÁFICO 70. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO E ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000).....	451
GRÁFICO 71. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000).....	452
GRÁFICO 72. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000).....	453

ÍNDICE DE MAPAS

MAPA 1. ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA.....	234
MAPA 2. DIVISÃO ADMINISTRATIVA REGIONAL.....	253
MAPA 3. DEMARCAÇÃO GEOGRÁFICA DO CONCELHO DE CALHETA E RESPECTIVAS FREGUESIAS	253
MAPA 4. DEMARCAÇÃO GEOGRÁFICA DO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS E RESPECTIVAS FREGUESIAS	256
MAPA 5. DEMARCAÇÃO GEOGRÁFICA DO CONCELHO DE FUNCHAL E RESPECTIVAS FREGUESIAS	259
MAPA 6. DEMARCAÇÃO GEOGRÁFICA DO CONCELHO DE MACHICO E RESPECTIVAS FREGUESIAS	262
MAPA 7. DEMARCAÇÃO GEOGRÁFICA DO CONCELHO DE PONTA DO SOL E RESPECTIVAS FREGUESIAS	264
MAPA 8. DEMARCAÇÃO GEOGRÁFICA DO CONCELHO DE PORTO MONIZ E RESPECTIVAS FREGUESIAS	267
MAPA 9. DEMARCAÇÃO GEOGRÁFICA DO CONCELHO DE PORTO SANTO E RESPECTIVAS FREGUESIAS	270
MAPA 10. DEMARCAÇÃO GEOGRÁFICA DO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA E RESPECTIVAS FREGUESIAS	272
MAPA 11. DEMARCAÇÃO GEOGRÁFICA DO CONCELHO DE SANTA CRUZ E RESPECTIVAS FREGUESIAS	274
MAPA 12. DEMARCAÇÃO GEOGRÁFICA DO CONCELHO DE SANTANA E RESPECTIVAS FREGUESIAS	277
MAPA 13. DEMARCAÇÃO GEOGRÁFICA DO CONCELHO DE SÃO VICENTE E RESPECTIVAS FREGUESIAS	280

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1. EVOLUÇÃO E TAXA DE COBERTURA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, NOS DIFERENTES CONCELHOS DA MADEIRA (1994-2000)	96
TABELA 2. TAXA DE ANALFABETISMO NA MADEIRA DE 1890 A 1991	98
TABELA 3. EVOLUÇÃO E TAXA DE ANALFABETISMO, NOS DIFERENTES CONCELHOS DA MADEIRA (1991-2000)	99
TABELA 4. POPULAÇÃO RESIDENTE POR CONCELHO, SEGUNDO O NÍVEL DE INSTRUÇÃO ATINGIDO (1991-2001)	101
TABELA 5. EVOLUÇÃO E TAXA DE COBERTURA DAS ESCOLAS A TEMPO INTEIRO, NOS DIFERENTES CONCELHOS DA MADEIRA (1995-2000)	106
TABELA 6. ESTRUTURA CURRICULAR DO 3º CICLO.....	198
TABELA 7. PROGRESSÃO E RETENÇÃO NO 2º E 3º CICLOS	206
TABELA 8. DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ACTIVA DO CONCELHO DE CALHETA PELOS SECTORES DE ACTIVIDADE, NO PERÍODO 1991-2001	255
TABELA 9. DIMENSÃO MÉDIA DOS AGREGADOS FAMILIARES DO CONCELHO DE CALHETA NO PERÍODO 1991-2001	256
TABELA 10. CARACTERÍSTICAS DOS ALOJAMENTOS FAMILIARES OCUPADOS COMO RESIDENCIAS HABITUAIS NO CONCELHO DE CALHETA, NO PERÍODO 1991-2001.....	256
TABELA 11. DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ACTIVA DO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS PELOS SECTORES DE ACTIVIDADE, NO PERÍODO 1991-2001	258
TABELA 12. DIMENSÃO MÉDIA DOS AGREGADOS FAMILIARES DO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS NO PERÍODO 1991-2001	258
TABELA 13. CARACTERÍSTICAS DOS ALOJAMENTOS FAMILIARES OCUPADOS COMO RESIDENCIAS HABITUAIS NO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS, NO PERÍODO 1991-2001 ...	259
TABELA 14. DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ACTIVA DO CONCELHO DE FUNCHAL PELOS SECTORES DE ACTIVIDADE, NO PERÍODO 1991-2001	260
TABELA 15. DIMENSÃO MÉDIA DOS AGREGADOS FAMILIARES DO CONCELHO DE FUNCHAL NO PERÍODO 1991-2001	261
TABELA 16. CARACTERÍSTICAS DOS ALOJAMENTOS FAMILIARES OCUPADOS COMO RESIDENCIAS HABITUAIS NO CONCELHO DE FUNCHAL, NO PERÍODO 1991-2001	261
TABELA 17. DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ACTIVA DO CONCELHO DE MACHICO PELOS SECTORES DE ACTIVIDADE, NO PERÍODO 1991-2001	263
TABELA 18. DIMENSÃO MÉDIA DOS AGREGADOS FAMILIARES DO CONCELHO DE MACHICO NO PERÍODO 1991-2001	263
TABELA 19. CARACTERÍSTICAS DOS ALOJAMENTOS FAMILIARES OCUPADOS COMO RESIDENCIAS HABITUAIS NO CONCELHO DE MACHICO, NO PERÍODO 1991-2001	264

TABELA 20. DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ACTIVA DO CONCELHO DE PONTA DO SOL PELOS SECTORES DE ACTIVIDADE, NO PERÍODO 1991-2001	265
TABELA 21. DIMENSÃO MÉDIA DOS AGREGADOS FAMILIARES DO CONCELHO DE PONTA DO SOL, NO PERÍODO 1991-2001	266
TABELA 22. CARACTERÍSTICAS DOS ALOJAMENTOS FAMILIARES OCUPADOS COMO RESIDENCIAS HABITUAIS NO CONCELHO DE PONTA DO SOL, NO PERÍODO 1991-2001.....	266
TABELA 23. DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ACTIVA DO CONCELHO DE PORTO MONIZ PELOS SECTORES DE ACTIVIDADE, NO PERÍODO 1991-2001	268
TABELA 24. DIMENSÃO MÉDIA DOS AGREGADOS FAMILIARES DO CONCELHO DE PORTO MONIZ, NO PERÍODO 1991-2001	269
TABELA 25. CARACTERÍSTICAS DOS ALOJAMENTOS FAMILIARES OCUPADOS COMO RESIDENCIAS HABITUAIS NO CONCELHO DE PONTA DO SOL, NO PERÍODO 1991-2001.....	269
TABELA 26. DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ACTIVA DO CONCELHO DE PORTO SANTO PELOS SECTORES DE ACTIVIDADE, NO PERÍODO 1991-2001	270
TABELA 27. DIMENSÃO MÉDIA DOS AGREGADOS FAMILIARES DO CONCELHO DE PORTO SANTO, NO PERÍODO 1991-2001.....	271
TABELA 28. CARACTERÍSTICAS DOS ALOJAMENTOS FAMILIARES OCUPADOS COMO RESIDENCIAS HABITUAIS NO CONCELHO DE PORTO SANTO, NO PERÍODO 1991-2001.....	271
TABELA 29. DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ACTIVA DO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA PELOS SECTORES DE ACTIVIDADE, NO PERÍODO 1991-2001	273
TABELA 30. DIMENSÃO MÉDIA DOS AGREGADOS FAMILIARES DO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA, NO PERÍODO 1991-2001	273
TABELA 31. CARACTERÍSTICAS DOS ALOJAMENTOS FAMILIARES OCUPADOS COMO RESIDENCIAS HABITUAIS NO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA, NO PERÍODO 1991-2001	274
TABELA 32. DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ACTIVA DO CONCELHO DE SANTA CRUZ PELOS SECTORES DE ACTIVIDADE, NO PERÍODO 1991-2001	275
TABELA 33. DIMENSÃO MÉDIA DOS AGREGADOS FAMILIARES DO CONCELHO DE SANTA CRUZ, NO PERÍODO 1991-2001	276
TABELA 34. CARACTERÍSTICAS DOS ALOJAMENTOS FAMILIARES OCUPADOS COMO RESIDENCIAS HABITUAIS NO CONCELHO DE SANTA CRUZ, NO PERÍODO 1991-2001	276
TABELA 35. DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ACTIVA DO CONCELHO DE SANTANA PELOS SECTORES DE ACTIVIDADE, NO PERÍODO 1991-2001	278
TABELA 36. DIMENSÃO MÉDIA DOS AGREGADOS FAMILIARES DO CONCELHO DE SANTANA, NO PERÍODO 1991-2001	279
TABELA 37. CARACTERÍSTICAS DOS ALOJAMENTOS FAMILIARES OCUPADOS COMO RESIDENCIAS HABITUAIS NO CONCELHO DE SANTANA, NO PERÍODO 1991-2001	279
TABELA 38. DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ACTIVA DO CONCELHO DE SÃO VICENTE PELOS SECTORES DE ACTIVIDADE, NO PERÍODO 1991-2001	281
TABELA 39. DIMENSÃO MÉDIA DOS AGREGADOS FAMILIARES DO CONCELHO DE SÃO VICENTE, NO PERÍODO 1991-2001	281

TABELA 40. CARACTERÍSTICAS DOS ALOJAMENTOS FAMILIARES OCUPADOS COMO RESIDENCIAS HABITUAIS NO CONCELHO DE SÃO VICENTE, NO PERÍODO 1991-2001	281
TABELA 41. DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ACTIVA DO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA, NO PERÍODO 1991-2001	283
TABELA 42. DIMENSÃO MÉDIA DOS AGREGADOS FAMILIARES DO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA, NO PERÍODO 1991-2001	283
TABELA 43. CARACTERÍSTICAS DOS ALOJAMENTOS FAMILIARES OCUPADOS COMO RESIDENCIAS HABITUAIS NO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA, NO PERÍODO 1991-2001.....	284
TABELA 44. ASPECTOS GLOBAIS DA POPULAÇÃO DO CONCELHO DE CALHETA NO PERÍODO DE 1991-2001	293
TABELA 45. ASPECTOS GLOBAIS DA POPULAÇÃO DO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS NO PERÍODO DE 1991-2001.....	293
TABELA 46. ASPECTOS GLOBAIS DA POPULAÇÃO DO CONCELHO DE FUNCHAL NO PERÍODO DE 1991-2001	294
TABELA 47. ASPECTOS GLOBAIS DA POPULAÇÃO DO CONCELHO DE MACHICO NO PERÍODO DE 1991-2001	295
TABELA 48. ASPECTOS GLOBAIS DA POPULAÇÃO DO CONCELHO DE PONTA DO SOL NO PERÍODO DE 1991-2001.....	295
TABELA 49. ASPECTOS GLOBAIS DA POPULAÇÃO DO CONCELHO DE PORTO MONIZ NO PERÍODO DE 1991-2001	296
TABELA 50. ASPECTOS GLOBAIS DA POPULAÇÃO DO CONCELHO DE PORTO SANTO NO PERÍODO DE 1991-2001	296
TABELA 51. ASPECTOS GLOBAIS DA POPULAÇÃO DO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA NO PERÍODO DE 1991-2001.....	297
TABELA 52. ASPECTOS GLOBAIS DA POPULAÇÃO DO CONCELHO DE SANTA CRUZ NO PERÍODO DE 1991-2001	298
TABELA 53. ASPECTOS GLOBAIS DA POPULAÇÃO DO CONCELHO DE SANTANA NO PERÍODO DE 1991-2001	299
TABELA 54. ASPECTOS GLOBAIS DA POPULAÇÃO DO CONCELHO DE SÃO VICENTE NO PERÍODO DE 1991-2001	299
TABELA 55. ASPECTOS GLOBAIS DA POPULAÇÃO DO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA NO PERÍODO DE 1991-2001	299
TABELA 56. DENSIDADE POPULACIONAL DO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA NO PERÍODO 1991-2001.....	301
TABELA 57. PESO RELATIVO DE CADA UM DOS CONCELHOS DA MADEIRA RELATIVAMENTE AO ARQUIPÉLAGO DE 1991 A 2001.....	302
TABELA 58. EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DE ESTRUTURA POPULACIONAL, POR GRANDES GRUPOS DE IDADES NO CONCELHO DE CALHETA, NO PERÍODO 1991-2001.....	306

TABELA 59. EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DE ESTRUTURA POPULACIONAL, POR GRANDES GRUPOS DE IDADES NO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS, NO PERÍODO 1991-2001.....	308
TABELA 60. EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DE ESTRUTURA POPULACIONAL, POR GRANDES GRUPOS DE IDADES NO CONCELHO DE FUNCHAL, NO PERÍODO 1991-2001	310
TABELA 61. EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DE ESTRUTURA POPULACIONAL, POR GRANDES GRUPOS DE IDADES NO CONCELHO DE MACHICO, NO PERÍODO 1991-2001	312
TABELA 62. EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DE ESTRUTURA POPULACIONAL, POR GRANDES GRUPOS DE IDADES NO CONCELHO DE PONTA DO SOL, NO PERÍODO 1991-2001....	314
TABELA 63. EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DE ESTRUTURA POPULACIONAL, POR GRANDES GRUPOS DE IDADES NO CONCELHO DE PORTO MONIZ, NO PERÍODO 1991-2001	316
TABELA 64. EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DE ESTRUTURA POPULACIONAL, POR GRANDES GRUPOS DE IDADES NO CONCELHO DE PORTO SANTO, NO PERÍODO 1991-2001	318
TABELA 65. EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DE ESTRUTURA POPULACIONAL, POR GRANDES GRUPOS DE IDADES NO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA, NO PERÍODO 1991-2001.....	320
TABELA 66. EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DE ESTRUTURA POPULACIONAL, POR GRANDES GRUPOS DE IDADES NO CONCELHO DE SANTA CRUZ, NO PERÍODO 1991-2001	322
TABELA 67. EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DE ESTRUTURA POPULACIONAL, POR GRANDES GRUPOS DE IDADES NO CONCELHO DE SANTANA, NO PERÍODO 1991-2001	324
TABELA 68. EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DE ESTRUTURA POPULACIONAL, POR GRANDES GRUPOS DE IDADES NO CONCELHO DE SÃO VICENTE, NO PERÍODO 1991-2001	326
TABELA 69. EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DE ESTRUTURA POPULACIONAL, POR GRANDES GRUPOS DE IDADES EM CADA UM DOS CONCELHOS NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA, NO PERÍODO 1991-2001	330
TABELA 70. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE CALHETA NO 1º CICLO (1994 – 2000)	345
TABELA 71. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE CALHETA NO 2º CICLO (1994 – 2000)	346
TABELA 72 – SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE CALHETA NO 3º CICLO (1994 – 2000)	347
TABELA 73. SITUAÇÃO ESCOLAR GLOBAL DO CONCELHO DE CALHETA NO TOTAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (1994 – 2000).....	348
TABELA 74. TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CONCELHO DE CALHETA SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994-2000)	349
TABELA 75. TOTAL DE TRANSFERÊNCIAS REGISTADAS NO CONCELHO DA CALHETA, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994-2000)	350
TABELA 76. EVOLUÇÃO DAS COORTES POR CICLO NO CONCELHO DE CALHETA (VALORES CONVERTIDOS EM NÚMEROS ÍNDICES).....	355

TABELA 77. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS NO 1º CICLO (1994/2000)	355
TABELA 78 . SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS NO 2º CICLO (1994/2000)	356
TABELA 79. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS NO 3º CICLO (1994/2000)	357
TABELA 80 . SITUAÇÃO ESCOLAR GLOBAL NO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS NO TOTAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (1994/2000).....	358
TABELA 81. TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994-2000).....	359
TABELA 82. TOTAL DE TRANSFERÊNCIAS REGISTRADAS NO CONCELHO DE CAMARS DE LOBOS, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994-2000)	360
TABELA 83. EVOLUÇÃO DAS COORTES POR CICLO NO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS (VALORES CONVERTIDOS EM NÚMEROS ÍNDICES).....	364
TABELA 84. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE FUNCHAL NO 1º CICLO (1994/2000)	365
TABELA 85. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE FUNCHAL NO 2º CICLO (1994/2000)	366
TABELA 86. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE FUNCHAL NO 3º CICLO (1994/2000)	367
TABELA 87. SITUAÇÃO ESCOLAR GLOBAL DO CONCELHO DE FUNCHAL NO TOTAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (1994/2000).....	367
TABELA 88. TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CONCELHO DE FUNCHAL SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO	368
TABELA 89. TOTAL DE TRANSFERÊNCIAS REGISTRADAS NO CONCELHO DO FUNCHAL, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO	369
TABELA 90. EVOLUÇÃO DAS COORTES POR CICLO NO CONCELHO DE FUNCHAL (VALORES CONVERTIDOS EM NÚMEROS ÍNDICES).....	373
TABELA 91. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE MACHICO NO 1º CICLO (1994/2000)	374
TABELA 92. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE MACHICO NO 2º CICLO (1994/2000)	374
TABELA 93. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE MACHICO NO 3º CICLO (1994/2000)	375
TABELA 94. SITUAÇÃO ESCOLAR GLOBAL DO CONCELHO DE MACHICO NO TOTAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (1994/2000).....	376
TABELA 95. TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CONCELHO DE MACHICO SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO	377
TABELA 96. TOTAL DE TRANSFERÊNCIAS REGISTRADAS NO CONCELHO DE MACHICO, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994-2000).....	377

TABELA 97. EVOLUÇÃO DAS COORTES POR CICLO NO CONCELHO DE MACHICO (VALORES CONVERTIDOS EM NÚMEROS ÍNDICES).....	381
TABELA 98. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE PONTA DO SOL NO 1º CICLO (1994/2000).....	382
TABELA 99. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE PONTA DO SOL NO 2º CICLO (1994/2000).....	383
TABELA 100. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE PONTA DO SOL NO 3º CICLO (1994/2000).....	384
TABELA 101. SITUAÇÃO ESCOLAR GLOBAL DO CONCELHO DE PONTA DO SOL NO TOTAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (1994/2000).....	385
TABELA 102. TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CONCELHO DE PONTA DO SOL SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO.....	385
TABELA 103. TOTAL DE TRANSFERÊNCIAS REGISTRADAS NO CONCELHO DA PONTA DO SOL, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO.....	386
TABELA 104. EVOLUÇÃO DAS COORTES POR CICLO NO CONCELHO DE PONTA DO SOL (VALORES CONVERTIDOS EM NÚMEROS ÍNDICES).....	390
TABELA 105. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE PORTO MONIZ NO 1º CICLO (1994/2000).....	391
TABELA 106. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE PORTO MONIZ NO 2º CICLO (1994/2000).....	393
TABELA 107. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE PORTO MONIZ NO 3º CICLO (1994/2000).....	394
TABELA 108. SITUAÇÃO ESCOLAR GLOBAL DO CONCELHO DE PORTO MONIZ NO TOTAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (1994/2000).....	395
TABELA 109. TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CONCELHO DE PORTO MONIZ SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO.....	395
TABELA 110. TOTAL DE TRANSFERÊNCIAS REGISTRADAS NO CONCELHO DE PORTO MONIZ, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO.....	395
TABELA 111. EVOLUÇÃO DAS COORTES POR CICLO NO CONCELHO DE PORTO MONIZ (VALORES CONVERTIDOS EM NÚMEROS ÍNDICES).....	399
TABELA 112. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE PORTO SANTO NO 1º CICLO (1994/2000).....	400
TABELA 113. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE PORTO SANTO NO 2º CICLO (1994/2000).....	401
TABELA 114. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE PORTO SANTO NO 3º CICLO (1994/2000).....	402
TABELA 115. SITUAÇÃO ESCOLAR GLOBAL DO CONCELHO DE PORTO SANTO NO TOTAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (1994/2000).....	402
TABELA 116. TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CONCELHO DE PORTO SANTO SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO.....	403

TABELA 117. TOTAL DE TRANSFERÊNCIAS REGISTRADAS NO CONCELHO DO PORTO SANTO, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO	403
TABELA 118. EVOLUÇÃO DAS COORTES POR CICLO NO CONCELHO DE PORTO SANTO (VALORES CONVERTIDOS EM NÚMEROS ÍNDICES)	408
TABELA 119. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA NO 1º CICLO (1994/2000)	409
TABELA 120. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA NO 2º CICLO (1994/2000)	411
TABELA 121. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA NO 3º CICLO (1994/2000)	412
TABELA 122. SITUAÇÃO ESCOLAR GLOBAL DO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA NO TOTAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (1994/2000)	413
TABELA 123. TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO	413
TABELA 124. TOTAL DE TRANSFERÊNCIAS REGISTRADAS NO CONCELHO DA RIBEIRA BRAVA, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO	414
TABELA 125. EVOLUÇÃO DAS COORTES POR CICLO NO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA (VALORES CONVERTIDOS EM NÚMEROS ÍNDICES)	417
TABELA 126. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE SANTA CRUZ NO 1º CICLO (1994/2000)	419
TABELA 127. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE SANTA CRUZ NO 2º CICLO (1994/2000)	420
TABELA 128. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE SANTA CRUZ NO 3º CICLO (1994/2000)	421
TABELA 129. SITUAÇÃO ESCOLAR GLOBAL DO CONCELHO DE SANTA CRUZ NO TOTAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (1994/2000)	422
TABELA 130 – TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CONCELHO DE SANTA CRUZ SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO	422
TABELA 131. TOTAL DE TRANSFERÊNCIAS REGISTRADAS NO CONCELHO DE SANTA CRUZ, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO	423
TABELA 132. EVOLUÇÃO DAS COORTES POR CICLO NO CONCELHO DE SANTA CRUZ (VALORES CONVERTIDOS EM NÚMEROS ÍNDICES)	426
TABELA 133. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE SANTANA NO 1º CICLO (1994/2000)	427
TABELA 134. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE SANTANA NO 2º CICLO (1994/2000)	429
TABELA 135. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE SANTANA NO 3º CICLO(1994/2000).....	430
TABELA 136 – SITUAÇÃO ESCOLAR GLOBAL DO CONCELHO DE SANTANA NO TOTAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (1994/2000)	430

TABELA 137. TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CONCELHO DE SANTANA SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO	431
TABELA 138. TOTAL DE TRANSFERÊNCIAS REGISTRADAS NO CONCELHO DE SANTANA, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO	431
TABELA 139. EVOLUÇÃO DAS COORTES POR CICLO NO CONCELHO DE SANTANA (VALORES CONVERTIDOS EM NÚMEROS ÍNDICES).....	434
TABELA 140. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE SÃO VICENTE NO 1º CICLO (1994/2000)	435
TABELA 141. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE SÃO VICENTE NO 2º CICLO (1994/2000)	438
TABELA 142. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE SÃO VICENTE NO 3º CICLO (1994/2000)	438
TABELA 143. SITUAÇÃO ESCOLAR GLOBAL DO CONCELHO DE SÃO VICENTE NO TOTAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (1994/2000).....	439
TABELA 144. TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CONCELHO DE SÃO VICENTE SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO	440
TABELA 145. TOTAL DE TRANSFERÊNCIAS REGISTRADAS NO CONCELHO DE SÃO VICENTE, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO	440
TABELA 146. EVOLUÇÃO DAS COORTES POR CICLO NO CONCELHO DE SÃO VICENTE (VALORES CONVERTIDOS EM NÚMEROS ÍNDICES).....	444
TABELA 146. SITUAÇÃO ESCOLAR DO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA NO TOTAL DO 1º CICLO (1994/2000)	445
TABELA 147. SITUAÇÃO ESCOLAR DO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA NO TOTAL DO 2º CICLO (1994/2000)	447
TABELA 148. SITUAÇÃO ESCOLAR DO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA NO TOTAL DO 3º CICLO (1994/2000)	448
TABELA 149. SITUAÇÃO ESCOLAR GLOBAL DO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA NO TOTAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (1994/2000).....	449
TABELA 150. TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO	449
TABELA 151. EVOLUÇÃO DAS COORTES POR CICLO NO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA (VALORES CONVERTIDOS EM NÚMEROS ÍNDICES).....	453
TABELA 152. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA RAM, POR CONCELHO, CICLO, SEXO E ANO LECTIVO (VALORES PERCENTUAIS) (1994/2000).....	456
TABELA 153. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA RAM, POR CONCELHO, CICLO, SEXO E ANO LECTIVO (VALORES PERCENTUAIS) (1994/2000).....	458
TABELA 154. EVOLUÇÃO DA TAXA DE RETENÇÃO NA RAM, POR CONCELHO, CICLO E ANO LECTIVO (1994/2000).....	464
TABELA 155. EVOLUÇÃO DA TAXA DE ABANDONO ESCOLAR NA RAM, POR CONCELHO, CICLO E ANO LECTIVO (1994/2000).....	467

TABELA 156. AGREGADO FAMILIAR DO JOÃO	485
TABELA 157. PERCURSO ESCOLAR DO JOÃO	486
TABELA 158. AGREGADO FAMILIAR DO FÁBIO	492
TABELA 159. PERCURSO ESCOLAR DO FÁBIO	493
TABELA 160. RECONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR DA MARIA EM 1994/95	501
TABELA 161. AGREGADO FAMILIAR ACTUAL.....	501
TABELA 162. SITUAÇÃO ACTUAL DOS IRMÃOS DA MARIA	502
TABELA 163. PERCURSO ESCOLAR DA MARIA	503
TABELA 164. RECONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR DO ANTÓNIO NO ANO LECTIVO 1996/97	513
TABELA 165. PERCURSO ESCOLAR DO ANTÓNIO	514

INTRODUÇÃO

A pertinência do tema

Tudo parece justificar que se fale de insucesso, tantas são as suas manifestações e as queixas que lhe são atribuídas. Tantas são também os domínios relativamente aos quais se refere o insucesso.¹

Actualmente, embora as taxas de escolarização tenham já atingido valores elevados para a população em idade escolar, fazendo crer que as novas gerações serão muito menos afectadas pelos problemas do analfabetismo, é ainda acentuado o insucesso escolar, traduzido por elevadas taxas de repetência e abandono do ensino básico.² A este propósito, também os dados da Unicef/Unesco divulgados em 1991, são unânimes, quando referem que o sistema escolar não tem conseguido atender os alunos com equidade nem com qualidade, uma vez que tem promovido, quer a repetência, quer a sucessiva permanência dos alunos na escola.³

De facto, a partir da implementação da escolaridade obrigatória, o insucesso escolar tem vindo a assumir-se como um fenómeno preocupante, tanto pela extensão que adquiriu, como pelas repercussões que tem na vida dos indivíduos e das sociedades. A partir do advento da “escola de massas”, as desigualdades de acesso, de sucesso e de uso da educação começaram a adquirir uma dimensão assustadora, que não assumia, antigamente, as actuais proporções, visto ser a educação, então, um privilégio de poucos.

Actualmente, embora a educação se tenha assumido como um direito de todos os cidadãos, não se efectivou como uma verdadeira “educação de massas” e paradoxalmente ocorreu uma “massificação do ensino”, que fez expandir quantitativamente o insucesso escolar.

De salientar, que esta problemática, considerada por alguns como intrínseca a um ensino selectivo, legitima que se equacione se no insucesso escolar está em causa apenas o aluno ou também a estrutura da instituição escolar.⁴

Na verdade, a escolaridade básica não tem conseguido efectivar o sucesso de todos os indivíduos em idade própria para a sua frequência, facto que nos permite equacionar, se do lado da oferta existe uma rede insuficiente ou inadequada e/ou se do lado da procura existem carências familiares e individuais de natureza económica, psicológica, social ou outra, que inviabilizam o

¹ Revista “Ágora”, nº 2, p. 2, s.a.,s.d.

² João Ferreira de Almeida et al., *Exclusão Social...* pp. 56-57.

³ Referência de Marie Jane Soares Carvalho, “A Agenda Feminista e Anti-Racista para o Currículo e a Prática Pedagógica” in Anete Abramowicz et al., *Para Além do Fracasso Escolar...* p. 50.

⁴ Sobre esta temática veja-se Eurico Lemos Pires, *O Ensino Básico em Portugal...*

sucesso durante a escolaridade obrigatória. Por outro lado, a escolaridade básica também não tem conseguido “reter” os indivíduos que a ela acederam, uma vez que ao longo dos nove anos se verifica por vezes o seu abandono. Desta forma, parece-nos que o insucesso escolar dos alunos assume um carácter de natureza múltipla, que impede a realização da universalidade escolar pretendida, o que, por sua vez, pressupõe que nos encontramos perante um insucesso do sistema.

De facto, a progressivo aumento do número de alunos nos diferentes graus de ensino, não sendo acompanhada de estruturas de funcionamento capazes de garantirem a qualidade de ensino a cada um, permitiu o alargamento do conceito de insucesso escolar, por oposição ao desejado sucesso escolar, requisito da sociedade industrial contemporânea, competitiva e movida pela dimensão social e económica. Neste sentido, a criação de uma estreita dependência entre *status* sócio-profissional e desempenho escolar, enfatiza o sucesso escolar e atribui os melhores lugares na hierarquia profissional para os alunos que o atingem. Nesta estreita relação entre o desempenho escolar e o desempenho sócio-económico, cada vez mais destacável nos anos que se seguiram ao 25 de Abril de 1974, realça-se o *curriculum*, testemunho do sucesso/insucesso académico, que na sociedade actual assumem valores jamais alcançados.

Uma vez que o atraso no desenvolvimento dos conhecimentos dos jovens, enquanto futuros agentes de produção, colocam um país em situação difícil, o insucesso escolar, além de constituir um problema preocupante, tem vindo a assumir, progressivamente, proporções cada vez mais gravosas.⁵

O facto de muitos dos jovens e adultos que se encontram socialmente excluídos, terem sido vitimados pelo insucesso escolar, durante o seu percurso académico, permitiu a Charlot concluir que o insucesso escolar gera o insucesso social, que se traduz numa vida de insegurança, de marginalização e de dependência dos mecanismos de assistência social.⁶ Daí que o insucesso escolar, além de se apresentar como um problema social, constitua também um problema económico cuja resolução constitui um autêntico desafio para todas as nações ao nível dos seus responsáveis políticos.

Por outro lado, uma vez que a concorrência entre as empresas obriga ao recrutamento de uma mão-de-obra cada vez mais qualificada e susceptível de se adaptar à constante evolução e actualização das tecnologias, a entrada no mundo do trabalho encontra-se condicionada pela detenção de determinados conhecimentos teóricos e práticos. De acordo com esta lógica concorrencial, os que não tiveram acesso a reais oportunidades de educação e apresentam habilitações insuficientes, são excluídos do mercado de trabalho ou, em alternativa, exercem ocupações com baixa remuneração e carácter precário.

⁵ Maria Luísa Cortesão e Maria Arminda Torres, *Avaliação Pedagógica I- Insucesso Escolar...*p. 33.

⁶ Bernard Charlot, « Penser L'Échec Comme Évènement, Penser L'Immigration Comme Histoire », *Migrants, Formation*, nº81, p.14, Junho, 1990 in PEPT 2000, *A Luta Contra o Insucesso Escolar- Um Desafio Para a Construção Europeia...* p. 13.

Deste modo, o insucesso escolar, com todas as consequências negativas que acarreta, apresenta-se também como um instrumento de *exclusão social*, penalizando aqueles que possuem uma qualificação insuficiente, através do seu afastamento do mundo do trabalho e das profissões bem remuneradas, o que constitui, simultaneamente, uma exclusão dos direitos sociais que lhe estão associados. A este propósito, Dubet refere que “ um jovem à deriva, mais do que um simples desempregado, é alguém que se destrói a si próprio, já que o mundo em que vive se encontra (...) em processo de desintegração. ”⁷

A escolha deste tema para a presente investigação, justifica-se assim pela actualidade de que se reveste, uma vez que todas as sociedades desenvolvidas se preocupam com a melhoria dos níveis de instrução das suas populações e se empenham em implementar políticas que visam o prolongamento da permanência dos indivíduos na escola, numa perspectiva de sucesso escolar que pressupõe a aquisição dos saberes e competências mais adequados para as realidades económicas e sociais do futuro.

Por outro lado, a análise da situação actual permite-nos, desde já concluir que, no momento em que a nova Lei de Bases do Sistema Educativo instituiu a escolaridade básica obrigatória de nove anos, vários problemas relativos ao cumprimento da escolaridade de seis anos permaneciam por resolver, pelo que nos deparamos com um sistema nacional de ensino que não foi capaz, até agora, de criar mecanismos para a real efectivação da escolaridade obrigatória, com uma concretização de nove anos. Ainda neste contexto, estudos já realizados parecem unânimes ao sublinhar que actualmente, no ensino básico, milhares de alunos se encontram “abandonados”, reprovando sucessivamente, enquanto que, por outro lado, muitos pais entregam os filhos às escolas e se limitam a recolher desinteressadamente as avaliações no final do ano lectivo.

Assim, verifica-se a persistência de índices de insucesso escolar significativos que reflectem disparidades sociais, económicas e regionais e que terão, necessariamente, de ser analisados no quadro do desigual desenvolvimento económico e social de várias zonas do país e diferentes grupos populacionais.

Uma vez que se trata de um fenómeno complexo, que apresenta manifestações negativas a nível escolar e social e se traduz em sintomas múltiplos e diversificados, a reflexão que ora se segue parece-nos justificada.

Embora esta temática não prime pela originalidade, é-o contudo no que concerne ao espaço que nos propomos estudar; o Arquipélago da Madeira, zona geográfica com características específicas, porquanto distintas do continente português dada a sua insularidade e que manifesta, simultaneamente, fortes assimetrias internas, nomeadamente aos níveis geográfico, económico e cultural.

⁷ François Dubet, « Jeunesse et travail: de quelles crises s'agit-il ? »...p. 4.

De facto, proceder ao estudo de uma comunidade com a dimensão e as características que hoje reconhecemos identificarem este Arquipélago, não é tarefa fácil, mesmo para quem se abalança a realizar uma pesquisa desta natureza. Valemo-nos, no entanto, de conhecimentos já adquiridos devido ao factor proximidade, uma vez que é aqui que nos movimentamos, apresentando-se, por isso, como uma realidade próxima e relativamente conhecida.

A procura de informações mais detalhadas sobre a população actual e sua tendência evolutiva, bem como outros aspectos relacionados com a qualidade de vida e as actividades económicas radicadas na Madeira, pareceram-nos essenciais para a contextualização e caracterização deste espaço, visto que nos permitem obter uma perspectiva global acerca da génese, da evolução e das características do povoamento e das actividades económicas desenvolvidas.

Ao tempo em que o trabalho foi projectado, as fontes mais recentes, disponíveis na Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos, reportavam-se ao período compreendido entre os anos lectivos de 1994 a 2000, o que condicionou a nossa opção de estudo por este período cronológico.⁸ Assim, os dados referentes a estes anos particularizam a situação de cada concelho, escola e nível de ensino, relativamente a matrículas, transferências, aprovações, reprovações e ainda saídas⁹ do sistema escolar.

Neste contexto, o estudo que ora se inicia propõe-se avaliar o grau de insucesso escolar ao nível da escolaridade obrigatória na Madeira, determinando quais os anos de ensino mais afectados, as zonas geográficas mais atingidas, assim como os factores que lhe estão subjacentes. Contudo, incidir apenas nestes aspectos tornaria o nosso trabalho meramente descritivo, razão pela qual iremos recorrer a estudo de casos, com suporte em entrevista, contemplando os alunos que obtiveram repetições escolares sucessivas enquanto se encontravam abrangidos pela escolaridade obrigatória. Esta etapa afigura-se-nos de grande importância, pois permitirá detectar de uma outra forma, quer as causas quer as consequências do seu insucesso escolar ao mesmo tempo que nos permite avaliar com alguma consistência a adequação das medidas preventivas, sugeridas e implementadas, quer pelo Ministério da Educação, quer pela Secretaria Regional de Educação e ainda apontar tipos de actuações passíveis de diminuir este fenómeno. Assim, concordamos com Lemos Pires, quando este refere que “(...) só o conhecimento realista dos factos e a sua interpretação objectiva permite fornecer os instrumentos necessários ao exame da situação em que nos encontramos [pois] a partir daí, poderão surgir as diferentes propostas alternativas, a que só os diferentes projectos da sociedade poderão dar sentido e legitimidade.”¹⁰

⁸ O nosso trabalho foi projectado no ano de 2000. No entanto, foi a partir do ano de 1994 que a Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos iniciou a recolha de dados que utilizámos neste estudo, tendo a partir desta data, efectuado anualmente a sua actualização.

⁹ Estas incluem óbitos, emigração, deslocações para o continente português e abandono escolar registado nas Comissões de Menores.

¹⁰ Eurico Lemos Pires, *A Construção Social da Educação Escolar...* p. 12.

Uma vez que a razão de ser da escola são os alunos e se, com ou sem fundamento, eles são marcados com o sinal negativo do insucesso, é por eles que temos que começar a conhecer a realidade que o insucesso traduz. Esta é a razão pela qual consideramos que o recurso à entrevista será relevante, na medida em que nos permite adequar as medidas preventivas, atendendo às realidades descritas pelos alunos como catalizadoras do seu insucesso escolar. Outro aspecto a considerar será igualmente a avaliação da adequação das medidas propostas pelo poder político nacional e regional, face às características regionais do espaço em estudo, o que, mais uma vez introduz a questão dos meios “profiláticos”.

Embora o nosso projecto seja ambicioso nos seus propósitos, esperamos de alguma forma contribuir para o decréscimo do insucesso escolar durante a frequência da escolaridade obrigatória, através da avaliação da eficácia das medidas tomadas bem como através da apresentação de propostas que melhorem a sua eficiência.

Relativamente à inserção deste nosso trabalho na área da Sociologia da Educação, parece-nos legitimada desde logo, visto assumir-se como o domínio que se ocupa do estudo das dimensões sociais da educação. Ao analisar as relações entre a sociedade e a educação, esta área do conhecimento conseguiu desenvolver-se como um domínio de estudo bem definido, cujos estudos resultaram, sobretudo, do desenvolvimento da educação escolar e da importância que a escola tem vindo a desempenhar na organização das sociedades industriais contemporâneas.¹¹ É neste sentido que pertencem ao seu campo de análise, as relações entre a escola e as outras instituições, nomeadamente a família, a comunidade, as instituições económicas e políticas, assim como os mecanismos escolares, as entradas e as saídas.

Os mecanismos escolares abarcam a transmissão dos conhecimentos, os métodos pedagógicos e as formas de avaliação. Na transmissão dos conhecimentos interessa-nos avaliar a hierarquização dos ramos do saber e a forma como estes se articulam com a posição social ocupada pelos alunos; nos métodos pedagógicos equacionaremos a maneira pela qual os conteúdos são transmitidos, quais as tecnologias utilizadas, como se efectua a gestão do tempo escolar (em função da importância social atribuída às disciplinas) e ainda qual a natureza das relações entre professor e alunos.

Incluídos nas entradas, os alunos surgem definidos por um conjunto de variáveis físicas, psicológicas, sociais, que abarcam aspectos como a idade, o sexo, o coeficiente intelectual e ainda a origem social, económica e cultural, enquanto os professores e o corpo administrativo são analisados, mediante variáveis profissionais e políticas, que abarcam o nível de formação, a forma de recrutamento, a posição na estrutura social e mesmo as orientações políticas ou sindicais.

¹¹ Eurico Lemos Pires, “Perspectivas Sociológicas” in *A Construção Social da Educação Escolar...*, p. 36.

Ao domínio das saídas pertence o estudo de todos os resultados do funcionamento dos mecanismos de socialização e selecção, isto é, o grau de assimilação dos conhecimentos e consequente sucesso ou insucesso escolares, assim como a diplomação.

Deste modo, a sociologia da educação apresenta-se actualmente uma área de estudo complexa, ao nível das formações teóricas e metodológicas, que têm permitido a formulação de teorias educativas universalmente aceites, bem como ao nível da diversidade de variáveis que aborda.

É na confluência de todas estas variáveis que nos propomos desenvolver a nossa linha de investigação, abrangendo os aspectos que a Sociologia da Educação contempla, em busca de teorias explicatórias para a problemática apresentada.

Objecto de estudo e enquadramento metodológico

Um trabalho de Benavente sobre a questão que abordamos revela que em Portugal o insucesso escolar é mais falado do que pesquisado e que, quando é investigado, peca por lacunas metodológicas, sobretudo ligadas a uma ausência de unidade inter-disciplinar.¹²

Além deste aspecto, o imergir desta problemática confronta-nos com diferentes leituras explicativas, que advêm quer da complexidade de que o próprio conceito se reveste, em termos de polissemia e de polivalência explicativa, quer da multiplicidade de factores que lhe estão subjacentes. Porém, essa complexidade de que se reveste o estudo do insucesso escolar não pode ser impeditiva do seu aprofundamento, sendo mesmo urgente estabelecer linhas profilácticas de intervenção, atendendo às elevadas percentagens existentes no País com inevitáveis consequências políticas, culturais, económicas, sociais e sobretudo individuais.

O projecto que ora encetamos visa essencialmente a compreensão do problema do insucesso escolar nos nove anos de escolaridade obrigatória, encontrando os traços que caracterizam a situação de risco dos alunos com insucesso escolar, de modo a podermos delinear estratégias de intervenção, uma vez que a permanência das actuais taxas de insucesso inviabilizará, em larga medida, o real alargamento da escolaridade para doze anos.

Foi pois, na perspectiva deste alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos que entendemos ser necessário o levantamento de dados relativos às reprovações nos actuais nove anos com carácter obrigatório. Assim, a quantificação dos alunos matriculados, as transferências, o seu sucesso e insucesso, assim como a sua caracterização, que terá por base a determinação do sexo e do ciclo de estudo¹³, das reprovações e dos abandonos escolares, bem como a evolução destes indicadores ao longo dos anos lectivos, faz parte da análise que pretendemos realizar. Numa primeira

¹² Ana Benavente, *Insucesso Escolar no Contexto Português...*

¹³ O facto de a base de dados se apresentar bastante detalhada, aliada ao facto de pretendemos estudar todo o Arquipélago, condicionou o agrupamento dos alunos por ciclo de escolaridade.

fase, a análise estatística destes dados permitir-nos-á efectuar o cálculo das percentagens de aprovação, reprovação e saída do sistema, da globalidade dos alunos matriculados, por ano lectivo, sexo e ciclo escolar em cada concelho do Arquipélago.

É ainda nosso propósito verificar se o insucesso escolar surge de forma casual ou se, pelo contrário, se assume como uma variável indissociável de muitos outros factores, o que legitima a análise comparativa face a alguns indicadores geográficos, demográficos, económicos, sociais e culturais.¹⁴

Uma vez que apesar de possuir reduzidas dimensões, a Região Autónoma da Madeira apresenta um contexto espacial muito diversificado relativamente aos indicadores referidos, a nossa opção de estudo recaiu numa análise com base concelhia, que além de nos permitir uma apreciação da evolução da rede escolar ao nível concelhio, possibilita ainda a respectiva caracterização em termos de qualidade de vida e bem-estar social. Deste modo, os sectores de actividade, as habilitações literárias das populações, a dimensão média dos agregados familiares e as características do parque habitacional, serão aspectos que contemplaremos na análise encetada em cada concelho, embora tenhamos consciência da existência de impactos dos subgrupos sociais intra concelhios.

A evolução destes indicadores, sobretudo a partir dos dados apurados nos Recenseamentos de 1991 e 2001, permitir-nos-ão verificar a eventual existência de relações com o fenómeno do insucesso escolar ao longo do período em estudo (1994-2000), e ainda, determinar quais os aspectos que se assumem como elementos catalizadores do mesmo. Uma vez que pretendemos verificar se os factores económicos, sociais, culturais ou de política educativa, se encontram em relação com o insucesso escolar e, em caso afirmativo, avaliar de que forma(s) o influenciam, o fenómeno do insucesso escolar terá, necessariamente, de ser estudado dentro do contexto que o produziu. Deste modo, Pires considera que a realidade educacional está dependente do contexto político, económico e cultural de cada sociedade, pelo que qualquer perspectiva sociológica que não tenha em conta as coordenadas de tempo e de lugar, falseiam a realidade que se pretende avaliar. Assim, a realidade educacional a observar terá de ser considerada em termos da evolução histórica e do contexto social que a condicionaram, bem como do espaço geográfico onde está implantada.¹⁵

De acordo com o exposto, torna-se também imprescindível proceder à caracterização demográfica de cada um dos concelhos atendendo aos seguintes aspectos: área, densidade populacional, dinâmica de crescimento, estruturas populacionais e comportamentos colectivos (fecundidade, mortalidade e movimentos migratórios).

Por seu turno, tendo em conta que o insucesso escolar é um fenómeno que se reveste de contornos complexos e interactivos, torna-se imperativo incluir na nossa análise a apreciação das políticas educativas regionais, nomeadamente ao nível das redes escolares, dos programas de saúde escolar, dos transportes escolares, da alimentação e de outros subsídios escolares concedidos.

¹⁴ Sobre esta temática veja-se, Jorge Arroiteia, *Análise Social da Educação...* pp. 69-77.

¹⁵ Sobre esta temática veja-se, Eurico Lemos Pires, *A Construção Social da Educação...* pp. 14-16.

Assim, o objectivo fundamental deste estudo acerca do insucesso escolar, além de contemplar a análise das características regionais da Região Autónoma da Madeira, detectando possíveis assimetrias, é sobretudo o de determinar quais os concelhos que registaram uma maior percentagem de insucesso escolar durante os anos de escolaridade obrigatória, no período compreendido entre 1994 e 2000, para que através da confluência das variáveis já referidas se consigam descortinar as efectivas causas e apontar algumas eventuais formas de atenuar este fenómeno.

Para este estudo interessam-nos, os dados estatísticos oficiais, que informam sobre *quantos* tiveram insucesso escolar, nos vários níveis de ensino, com acentuada preocupação por aqueles que o fazem aos níveis mais baixos, numa perspectiva preventiva quer do insucesso quer do abandono escolares. No entanto, as estatísticas que nos declaram o número de casos de insucesso escolar, nos anos abrangidos pela escolaridade obrigatória, contêm números que traduzem uma duplicidade de situações; além dos alunos que não conseguem adquirir os conhecimentos e competências exigidas devido a dificuldades de aprendizagem, estão ainda incluídos todos aqueles que não adquirem os conhecimentos e competências porque a sua frequência escolar se processa de forma esporádica.

Assim, além dos dados estatísticos que respondem com alguma precisão à pergunta "*Quantos reprovam?*", a pretendida prevenção do insucesso escolar só será viável na medida em que se possa compreender, de modo cada vez mais completo, "*Quem reprova*" e "*Porque reprova*".

A identificação das características destes alunos e da(s) razão(s) que estiveram na base das reprovações é indispensável ao traçar de qualquer plano de actuação no horizonte de curto e médio prazo.

Contudo, a nossa investigação não ficará completa sem equacionarmos todas as causas possíveis e destas, só têm conhecimento efectivo os indivíduos que efectivamente reprovaram. É com a sua contribuição que pensamos dar um contributo inovador à questão em análise.

Uma vez que o trabalho de investigação individual inviabiliza uma efectiva aproximação a todos aqueles que se encontram envolvidos no universo do insucesso, a impossibilidade de contemplar todo este contingente, limita-nos o estudo aos concelhos mais "críticos" e à observância de um reduzido número de alunos.

O estudo de campo, com recurso à entrevista, impõe-se como fonte essencial para apuramento dos factores que estão na origem do insucesso escolar e o recurso aos estudos de casos, reportando-se a alguns dos alunos atingidos por este fenómeno, constituirá a melhor metodologia para conhecer a sua essência.

Em conversas informais e através de entrevistas semi-estruturadas, comunicaremos com os nossos informantes, pois só conhecendo as suas especificidades e condicionalismos individuais, poderemos elaborar estudos de caso que permitam avaliar as razões precisas do insucesso escolar e traçar o perfil-tipo destes indivíduos.

Assim, nos concelhos seleccionados para encontro local com alunos que reprovaram sucessivamente durante a escolaridade obrigatória, procuraremos determinar como encaram os jovens e as famílias essa ocorrência, nomeadamente no que concerne a causas, consequências, situação no mundo do trabalho e perspectivas de sucesso nos estudos (caso existam) e vida profissional.

Procuraremos ainda, com base nos dados recolhidos, definir as estratégias que permitam a determinação das características dos estudantes em risco de insucesso escolar, de modo a efectuar o despiste precoce dos potenciais alunos em situação de risco, esclarecendo quer as causas profundas, ligadas ao indivíduo, quer as causas que lhe são externas. cremos que com o conhecimento das vivências individuais, conseguiremos apontar medidas efectivamente concretizáveis, no sentido de identificar com precisão as causas do insucesso escolar, tendo como objectivo último a sua prevenção.

Desta forma, o conhecimento do problema e a sua compreensão serão encarados, como um primeiro diagnóstico, após o qual haverá que encontrar estratégias que visem a intervenção e ainda a prevenção de futuros insucessos escolares naqueles alunos que se apresentam em situação de risco.

Contudo, este aspecto merece algumas ressalvas, pelo que nos socorremos da escritora Alona Kimhi, para melhor definir o que se extrai de uma entrevista informal:

“É costume dizer-se que as pessoas gostam de falar de si próprias. Penso que isso está longe de ser exacto. As pessoas gostam de contar determinadas coisas sobre si próprias. Uma história é uma colecção de factos previamente trabalhados, tratados, filtrados e censurados antes de adquirirem a sua forma final, com princípio, meio e fim e uma moral. Todos os pormenores indesejáveis são omitidos ou baralhados, tudo aquilo que se quer realçar é realçado e, conseqüentemente, uma história (...) [é] uma reciclagem altamente selectiva do passado. Existem histórias (...) que contêm factos pouco lisonjeiros sobre quem as conta, mas esses factos são sempre enquadrados de forma tal que a revelação de uma fraqueza, seja ela qual for, confere logo ao contador vários pontos de mérito pela consciência profunda que mostra ter face àquelas fraquezas, contando-as.”¹⁶

Além deste trabalho de campo, não podemos deixar de referir que a nossa metodologia de trabalho tem como suporte teórico o recurso a documentação diversa, nomeadamente fontes oficiais e governamentais, dados de origem demográfica e bibliografia de carácter geral, assim como obras de referência para enquadramento científico desta temática.

A leitura desta breve descrição acerca dos nossos propósitos, permite constatar a nossa renúncia face à investigação tradicional que contemplaria tão só a formulação de hipóteses e a sua posterior testagem. Optámos assim, por uma orientação compreensiva, onde o confronto entre a

¹⁶ Alona Kimhi, *Susana em Lágrimas*, Edições Asa, Porto, 2002, p. 49.

informação produzida por outros e a recontextualização das teorias já formuladas se cruzarão com as informações recolhidas a nível concelhio, nomeadamente as obtidas através do contacto directo com os alunos e ex-alunos.

A qualidade das fontes

Ao nível das séries utilizadas, há que destacar dois grandes conjuntos específicos. Assim, quanto à investigação sobre a dinâmica das gentes madeirenses temos como fontes privilegiadas os Recenseamentos e as Estatísticas Demográficas os quais consultámos relativamente aos anos que se reportam ao período em estudo.

Definidos pelas Nações Unidas como “o processo total de recolha, compilação de dados demográficos, económicos e sociais de todas as pessoas de um país ou território limitado num momento determinado”,¹⁷ os Recenseamentos têm como principal objectivo o conhecimento da totalidade do efectivo populacional de uma região, ou melhor, do estado da população.

Uma vez que a periodicidade dos Recenseamentos é decenal, utilizámos os de 1991 e de 2001, uma vez que são os que englobam os anos em estudo.

No que se refere às Estatísticas Demográficas, consultámos as referentes aos anos em estudo - 1994-2000 - no sentido de apreciarmos alguns dados sobre os movimentos das populações, a nível de nascimentos, óbitos e casamentos.

Em todas estas séries, a existência de erros nos dados estatísticos, não é de excluir, pois enquanto uns surgem deliberadamente nos estados totalitários onde se pretendem falsear situações reais, outros são acidentais, e derivam tanto da incorrecta informação dada pelo inquirido como do seu tratamento posterior. Assim, as situações de omissão, duplicação ou mesmo má inserção dos dados são circunstâncias prováveis.

A preocupação com o rigor, característica da Demografia, fez com que se tornasse usual testar o mérito dos dados disponíveis, a fim de detectar possíveis incorrecções e os corrigir. Para obviar a este tipo de situações têm-se utilizado técnicas cujo objectivo é avaliar a qualidade dos dados utilizados. Dos métodos mais simples aos mais complexos, incluíam-se *a Relação de Masculinidade dos Nascimentos*, *o Índice de Whipple*, *o Índice de Irregularidade*, *o Índice Combinado das Nações Unidas* e *a Equação de Concordância*.¹⁸ Contudo, os estudos recentes¹⁹ relativamente à qualidade dos dados obtidos nos dois últimos Recenseamentos Gerais da

¹⁷ Shryock, H. and Single, J. *The Methods And Materials Of Demography*, Vols I e II, 3ª edição, Washington, United States Bureau of the Censos, 1975, p.15 in Rocha, Gilberta, *Dinâmica Populacional dos Açores no Século XX...*, p.17.

¹⁸ Cf. J. Manuel Nazareth, *Princípios e Métodos de Análise da Demografia Portuguesa...*

¹⁹ Sobre esta temática, veja-se Teresa Rodrigues Veiga e Filipa de Castro Henriques, “ Os Censos de 1991 e 2001 na Perspectiva do Utilizador – Algumas Reflexões Globais ” in *Revista de Estudos Demográficos* nº 34... pp. 5-15.

População²⁰, referem que “a aposta no controle de qualidade (...) permite-nos hoje utilizar sem reservas os resultados definitivos por eles veiculados,”²¹ razão que nos fez dispensar a utilização de qualquer metodologia com vista à detecção de possíveis erros censitários.

Os dados estatísticos na área específica da Educação, encontram-se disponíveis na Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos. Particularizam todas as escolas do Arquipélago, relativamente ao número de alunos matriculados, aprovados, e retidos em cada ano de escolaridade e ano lectivo, discriminando ainda o sexo e as transferências. As saídas do sistema escolar surgem também quantificadas, embora esta designação inclua situações distintas, nomeadamente óbitos, emigração, deslocações para o continente português e ainda o abandono escolar que se encontra registado nas Comissões de Menores. A nossa avaliação destes factores indicou-nos a impossibilidade da sua desagregação.

Por outro lado, estes dados apenas contêm informação sobre a repetência num determinado ano frequentado, não nos permitindo assim, dispor de informações sobre a existência de reprovações sucessivas.

Quando à qualidade destes dados, colocamos algumas ressalvas, uma vez que não é de excluir a eventualidade das informações serem pouco rigorosas uma vez que os inquéritos são preenchidos por cada estabelecimento de ensino. Deste modo, a omissão do preenchimento por parte de alguma escola ou mesmo a existência de um erro na colocação dos valores na base de dados poderão conduzir a conclusões pouco rigorosas, sobretudo quando se trata de populações escolares com reduzido número de efectivos.

As informações recolhidas no Tribunal de Menores permitiram-nos ainda inferir que o abandono escolar se apresenta bastante comum, enquanto comportamento de resposta face a situações de sucessivos insucessos ou de necessidade de aumentar a renda familiar. Pareceu-nos ainda que a eficácia dos meios administrativos de controlo para a fuga é duvidosa apesar de pressuporem a existência de colaboração entre as escolas e as Delegações Regionais, através de um circuito de informação e retorno. Por não se revestir de um controlo rigoroso, esse facto invalida a fiabilidade dos dados recolhidos e permite a “fuga” dos alunos.

Deste modo, o insucesso escolar tem, para além dos números publicamente divulgados, um carácter “subterrâneo”, difícil de calcular pois, tal como já referimos, nada afiança que os alunos repetentes que abandonam o sistema, se encontrem incluídos nos números das “saídas”, enquanto que outros, nunca chegam a fazer parte de qualquer registo de escrituração escolar. Estes são normalmente habitantes de lugares isolados, ou membros de comunidades minoritárias, como os ciganos, ou ambulantes, como os feirantes e artistas de circo. As hipóteses podem alargar-se aos sectores mais fechados e isolados das comunidades de origem africana radicadas em Portugal, embora reduzidas no Arquipélago da Madeira.

²⁰ Respectivamente 1991 e 2001.

²¹ Teresa Rodrigues Veiga e Filipa de Castro Henriques, ob. cit. p. 5.

Assim, no que respeita ao abandono escolar, deparamo-nos com diferentes situações. Por um lado, encontramos alunos que após sucessivas reprovações “desaparecem” do sistema de ensino, encontrando-se incluídos nos números das “saídas” (que entre outros aspectos parecem contemplar sobretudo o abandono). Deste modo, não se encontram referenciados na situação de insucesso escolar, embora esta tenha sido em muitos casos, a primeira responsável pelo seu abandono escolar. Por outro lado, os alunos que, após um período de maior ou menor frequência da escola, a abandonaram no decorrer de um ano lectivo, surgem inseridos nas estatísticas dos alunos reprovados.

De acordo com estes condicionalismos, consideramos que as estatísticas, ao dependerem do critério das Direcções Executivas das escolas que os preencheram, não traduzem de forma suficientemente rigorosa os números do insucesso nem do abandono escolar, embora os valores que apresentam nos facultem uma perspectiva que nos permite a proximidade face à realidade que traduzem.

Organização do Trabalho

Este trabalho estrutura-se em seis partes.

A Parte I compreende no primeiro Capítulo os traços gerais da política educativa portuguesa, desde os primórdios do ensino até ao ano 2000. Neste contexto, e tendo em vista a contextualização do insucesso escolar, debruçamo-nos também sobre a evolução do sistema educativo na Madeira, porquanto este se reveste de especificidades decorrentes do Regime Autónomico que o demarcam do resto do País.

O Capítulo 2 intenta ajudar a perceber o que de facto se entende por insucesso escolar. No confronto entre diversas definições, a inexistência de consenso remete-nos para o sentido da complementaridade onde cada conceptualização se apresenta plausível, consistente e se cruza com as restantes. Neste capítulo considerámos ainda oportuno referir algumas das principais medidas concebidas com o intuito de debelar o insucesso escolar, assim como inferir da sua real eficácia.

Uma vez que as condições de sucesso na escola apresentam disparidades sociais, o Capítulo 3 tem como objectivo fazer um ponto de situação teórico sobre os contributos formulados com o intuito de explicar a desigualdade de oportunidades ao nível académico. Deparamo-nos aqui com um conjunto de perspectivas explicativas e interpretativas que, não sendo exclusivas, são contudo complementares.

Na prossecução da linha de pensamento encetada no Capítulo 3, o Capítulo 4 pretende sintetizar os aspectos que têm sido considerados como os mais decisivos na produção das desigualdades face ao (in)sucesso escolar. Referimo-nos, nomeadamente, aos relacionados com o enquadramento social dos alunos, à estrutura e organização escolares e ainda ao género. Face a este

cenário, consideramos que não existe nenhuma simplificação explicativa nem redutora, pois todas as situações assumem um carácter de interdependência.

A Parte II do presente trabalho, embora surja aparentemente descontextualizada da anterior, pretende facultar ao leitor um maior conhecimento deste Arquipélago, porquanto se trata de um espaço distinto do Continental. Assim, após uma breve resenha histórica que contempla o período do povoamento até à actualidade, procedemos ao enquadramento ecológico e à apreciação dos indicadores de qualidade de vida em cada concelho.

Na Parte III debruçámo-nos sobre a dinâmica da população madeirense no período em estudo e, de novo a nível concelhio, efectuámos a análise dos volumes e ritmos de crescimento demográfico, assim como das estruturas populacionais. Terminamos reconhecendo as grandes linhas de convergência/divergência que caracterizam cada um dos concelhos da Região, de forma a contextualizar os indicadores educativos que integram a parte seguinte da presente análise.

Assim, na Parte IV efectuámos um estudo detalhado da situação escolar de cada concelho no período compreendido entre 1994 e 2000. A nossa análise contemplou a evolução do número de alunos inscritos, as taxas de abandono, progressão e retenção onde o factor género é também tido em consideração. Os totais de transferências e a evolução dos alunos, mediante a realização de *coortes* fictícias são também alvo de avaliação. Todos estes aspectos surgem oportunamente relacionados com as partes anteriores do trabalho, ou seja, contextualizados nos concelhos em que se produziram. Conclui-se esta parte com a comparação concelhia de todos estes indicadores, de forma a identificar quais as zonas mais críticas do Arquipélago ao nível do insucesso escolar e que serão alvo de estudo de campo na Parte V.

Na sequência da determinação de Câmara de Lobos e São Vicente como as zonas geográficas mais penalizadas pelo insucesso escolar no período em causa, foi nelas que se centrou o estudo de caso com recurso à entrevista. Deste modo, a Parte V contempla, numa perspectiva biográfica, as histórias de vida de alunos destes concelhos, objecto de sucessivas reprovações. A sua vivência no contexto familiar, as suas condicionantes económicas, culturais e sociais, assim como a sua percepção da vida e as suas expectativas face ao futuro, tentam enquadrar a problemática do insucesso escolar no contexto real em que este se produziu. Visto que as principais características destes alunos, foram de algum modo sintetizadas e alvo da nossa reflexão, o seu perfil-tipo surge delineado naqueles que reputámos como os seus aspectos mais marcantes.

De acordo com estes pressupostos, a última parte deste estudo -Parte VI-, pretende, com a humildade que lhe é devida, apontar algumas medidas e sugestões susceptíveis de diminuir este flagelo.

Das nossas conclusões importa ressaltar a sua não exaustão visto que em cada parte do trabalho foram tiradas as principais ilações, mediante o esboço de linhas conclusivas.

Cientes de que esta temática não se esgota na realização do presente estudo, esperamos no entanto ter contribuído para a compreensão e diminuição deste fenómeno no espaço geográfico que nos propusemos avaliar.

PARTE I

**A EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE INSUCESSO ESCOLAR
E A SUA PROBLEMATIZAÇÃO**

1. POLÍTICA EDUCATIVA E INSUCESSO ESCOLAR: CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCEITOS OPERATÓRIOS

1.1 A EVOLUÇÃO DA POLÍTICA EDUCATIVA EM PORTUGAL

“Não podendo situar-se fora de um determinado contexto político, económico e social, o sistema educativo deve, antes de mais, ser considerado como uma rede de interações complexas, que o obrigam a ter em conta a realidade social envolvente, de forma que este não seja considerado como uma ilha no seio dos restantes sistemas sociais.”²²

No contexto exploratório da problemática do insucesso escolar, recorreremos, nesta parte do trabalho, a uma metodologia que numa primeira fase, embora sucintamente, prima pela análise de documentos históricos, equacionando este fenómeno a partir do momento em que surgiram as primeiras escolas organizadas e as primeiras preocupações com a cultura escolar e o insucesso. Num segundo momento, iremos dedicar-nos a uma análise focada na legislação sobre a obrigatoriedade escolar, tendo como ponto de referência o Sistema Educativo Português, onde iniciaremos a nossa breve resenha da sua evolução a partir do Liberalismo, em virtude da Carta Constitucional de 1826, constituir o documento que coloca entre os direitos civis e políticos, a Instrução Primária, gratuita a todos os cidadãos. Consideramos, pois, que este período se apresenta como um momento de viragem qualitativa, no que respeita aos conceitos e às políticas ligadas ao direito à educação, pelo que o breve ensaio de interpretação sociológica da reforma educativa que ocorreu em Portugal, desde esta época e até ao ano de 2000, período em que termina este nosso estudo, não se reveste de originalidade, apresentando-se apenas com carácter crítico-descritivo, cujo pano de fundo se reporta às análises já produzidas e disponíveis, mas que consideramos indispensáveis para a sua compreensão mais ampla.

Desta forma, foi possível constatar que as consecutivas reformas do sistema educativo português surgiram sempre integradas nos diferentes contextos que as produziram: políticos, sociais e económicos, razão pela qual, se torna também indispensável efectuar uma análise da sua dupla eficácia – a pretendida e a que na realidade se verificou.

Por outro lado, uma vez que ao longo deste capítulo nos debruçaremos acerca das reformas educativas que sistematicamente têm assinalado o campo educativo português, consideramos

²² Jorge Carvalho Arroiteia, *Análise Social da Educação...* p. 55.

pertinente deter-nos no conceito de reforma, uma vez que a sua polissemia tem permitido a pluralidade de usos e acepções.²³

Assim, Afonso, refere que, enquanto para alguns autores, o conceito de reforma educativa implica considerar uma multiplicidade de iniciativas que visam alterações no alcance e natureza da educação, passando ainda por mudanças nos currículos e conteúdos²⁴, para outros as reformas são projectos mais circunscritos, que têm em vista renovar, melhorar ou redireccionar as instituições educativas²⁵.

Inserindo-se na primeira perspectiva, Canário afirma que uma reforma é “uma mudança em larga escala, com carácter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objectivos educativos [...]”²⁶ Por seu turno Benavente, ao declarar que “há momentos em que os governos, em determinadas conjunturas sócio-políticas, se assumem como grandes reformadores [...]”²⁷ coloca a ênfase nos aspectos legislativos.

Embora pareça não haver um consenso sobre o que é uma reforma educativa, o facto de nem todas as reformas terem como objectivo as mudanças nos sistemas educativos, induz a que se dê particular atenção não só às funções manifestas, mas também às funções latentes dessas mesmas reformas.²⁸

Relativamente a este aspecto, alguns estudos referidos por Afonso enfatizam o facto de as reformas não estarem, necessariamente, orientadas para a resolução de problemas educacionais, embora essa possa ser a sua razão de ser.²⁹ E cita Carlson, quando este afirma que as reformas se transformam, com alguma frequência, numa espécie de círculo vicioso, visto que apesar de terem alguns efeitos positivos, acabam por gerar contradições e dilemas que afectam a sua própria eficácia.³⁰

²³ Sobre esta temática, consultámos o trabalho de Almerindo Janela Afonso, *Para uma Análise Sociológica das Políticas Educativas...*

²⁴ Hans Weiler, “ Las políticas de reforma y no reforma en la educación francesa”, *Revista de Educación*, nº289, 1989, p. 132, referido por Almerindo Janela Afonso, ob. cit.,...p. 92.

²⁵ Jonas Soltis “Reform or Reformation?”, in Samuel B. Bacharach (org.) *Education Reform: making sense of it all*. Allyn and Bacon, 1990, p. 411 referido por Almerindo Janela Afonso, ob. cit.,...p. 92.

²⁶ Rui Canário “Escolas e Mudança: da Lógica da Reforma à Lógica da Inovação”, A. Estrela e M. Falcão (orgs.) II Colóquio Nacional da AIPERP/AFIRSE –*A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia*, Universidade de Lisboa, FPCE, Lisboa, 1992, p. 198, referido por Almerindo Janela Afonso, ob. cit.,...p. 93.

²⁷ Ana Benavente, “ A Reforma Educativa e a Formação de Professores” in A. Nóvoa & Popkewitz (orgs.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Educa, Lisboa, 1992, pp.47-48, referida por Almerindo Janela Afonso, ob. cit.,...p. 93.

²⁸ Referência a Ginsbury e outros, efectuada por Almerindo Janela Afonso, ob. cit.,...p. 95.

²⁹ Almerindo Janela Afonso, ob. cit.,...p. 96.

³⁰ Dennis Carlson, “Managing the Urban School Crisis: Recent Trends in Curricular Reform”, *Journal of Education*, vol.171, nº3, 1989, p. 89, referido por Almerindo Janela Afonso, ob. cit.,...p. 98.

1.1.1. OS PRIMÓDIOS DO ENSINO EM PORTUGAL

Segundo Carvalho,³¹ pouco se sabe acerca da existência de escolas no futuro território português até ao século XI, sendo que as únicas referências neste século, se reportam à Sé de Braga, que já detinha o conceito de escola e possuía quatro alunos, e ainda à fundação de um colégio ou seminário de rapazes junto da Sé de Coimbra. No início do século XII, encontra-se a referência a duas escolas, uma junto da Sé do Porto e outra no mosteiro de Santa Cruz de Coimbra, ambas exclusivamente imbuídas por uma forte componente teológica com fins eclesiásticos.

Esta situação demonstra-nos que em Portugal, tal como no resto da Europa, o ensino organizado teve a iniciativa da Igreja, sendo ministrado em escolas episcopais e monásticas que funcionavam, respectivamente, junto das igrejas e nos próprios mosteiros, com objectivo de formação do clero. As escolas episcopais, funcionavam numa dependência da habitação do bispo ou numa dependência da catedral, estando os seus estudantes destinados à vida eclesiástica, embora progressivamente este ensino tivesse sido alargado a estudantes que não pretendiam seguir esta vocação.³²

Quanto às escolas monásticas, a preparação curricular prévia à aprendizagem da Teologia compunha-se por sete disciplinas de carácter enciclopédico, denominadas *Artes Liberais*, que se dividiam em dois grupos distintos. Assim, enquanto “o primeiro grupo constava de três disciplinas, que eram Gramática, Retórica e Dialéctica; o segundo grupo constava de quatro, que eram Aritmética, Música, Geometria e Astronomia.”³³ Em latim, estes grupos designavam-se, respectivamente, por *trivium*, e *quadrivium*, tendo o último por objectivo, possibilitar a compreensão da Bíblia. No entanto, Fernandes sustenta que os seus programas constituíram o embrião do ensino secundário.³⁴

No âmbito das escolas monásticas, registou-se a partir da iniciativa de Dom Estêvão Martins, pertencente ao mosteiro de Alcobaça, uma Reforma no Ensino, com a permissão da abertura das lições a pessoas estranhas à Ordem, a partir da segunda metade do século XIII.³⁵

O currículo das escolas episcopais era distinto visto que se inicialmente se procedia à aprendizagem da leitura e da escrita, a partir do Saltério³⁶ e posteriormente se efectuava a aprendizagem da Gramática e de algumas noções elementares de Lógica, Retórica, Música e Aritmética.

Apesar da existência de um ensino relativamente organizado em Portugal, o atraso em relação a outros países foi sempre bastante acentuado, situação atestada quer pela constante saída de

³¹ Rómulo de Carvalho, *História do Ensino em Portugal...* pp. 16-17.

³² Idem, p. 15.

³³ Idem, p. 21.

³⁴ António Sousa Fernandes, “Emergência da Educação Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar...* p. 72.

³⁵ Segundo Rómulo de Carvalho, *História do Ensino em Portugal...* p. 30.

³⁶ Livro dos Cânticos Bíblicos, designado por “salmos” (in Rómulo de Carvalho, ob.cit., p. 37.)

estudantes, com o intuito de frequentar universidades estrangeiras, nomeadamente as de Salamanca, Paris, Montpellier, Pádua e Bolonha, quer ainda pela entrada de sacerdotes, com o intuito de impulsionarem as escolas portuguesas. Outra situação que evidencia a existência de um número exorbitante de portugueses analfabetos, foi a determinação tomada em 1434 nas cortes de Santarém, onde se decretou que o juiz devia ser alguém que soubesse ler e escrever, *a menos que não existisse na localidade quem soubesse*.³⁷

Contudo, a classe nobre, a partir do século XV, tornou usual o recurso a preceptores, muitos deles oriundos do estrangeiro, o que provocou o aumento do grau das exigências face ao seu nível cultural.³⁸ Segundo Medeiros, esta exigência com os pré-requisitos dos preceptores, além de constituir a projecção da necessidade de qualidade no ensino, representou, simultaneamente, um prelúdio do interesse pelo sucesso da aprendizagem.”³⁹

Deparamo-nos então, com a coexistência de formas de ensino distintas, consoante os grupos sociais de pertença das crianças; o preceptorado, a aprendizagem dos ofícios e a frequência escolar regular. Esta distinção, embora se apresentasse concomitante com as características da época em causa, parece-nos a génese da diferenciação escolar que persiste até aos nossos dias, perpetuando e reproduzindo as desigualdades sociais consoante o grupo social de pertença e ainda a diferenciação patente no tipo de estabelecimento de ensino frequentado.

Ao longo dos séculos XIV e seguintes, a organização da instrução, continuou a ser apanágio dos educadores religiosos, com destaque para os jesuítas, os oratorianos e mesmo os jansenistas do século XVII. Contudo, o conseqüente desenvolvimento do comércio e indústria subjacentes ao período dos descobrimentos, traduziram-se em mudanças económicas e culturais, que concorreram para a consciencialização económica, social e política da necessidade de instrução, com a implicação da família na educação dos filhos. É pois, a partir do século XVI, que se inicia uma nova fase da escolarização, com a implementação de instituições destinadas ao ensino de crianças e jovens, delimitadas por idade, grupo e espaço e onde surgem os primeiros esboços face às preocupações pedagógicas, adequadas ao sucesso na aprendizagem.

Embora no século XVII se apontasse a idade de dez anos para o início da prática escolar⁴⁰, a faixa etária para esta iniciação foi gradualmente diminuindo e no final do Renascimento a educação da criança assumiu uma relevância desmedida, uma vez que a concepção de um ser frágil e inacabado e conseqüentemente uma tábua rasa em termos de conhecimentos, lhe conferiu o estatuto de receptáculo ideal para a aprendizagem desde que esta fosse, tanto quanto possível, precoce e adequada.⁴¹ De acordo com esta perspectiva, a educação das crianças adquiriu uma nova dimensão,

³⁷ Segundo Rómulo de Carvalho, *História do Ensino em Portugal...*

³⁸ Joaquim Ferreira Gomes, et al., *História da Educação em Portugal...*p.24.

³⁹ Maria Teresa Pires de Medeiros, *Insucesso Escolar e a Clínica do Desenvolvimento...*p. 24.

⁴⁰ Philippe Ariès, *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime...*

⁴¹ António Gomes Ferreira, *A Criança no Discurso de Educadores de Seiscentos...*

onde se consideraram mais eficientes os aspectos como a aquisição de disciplina e imposição de regras e autoridade, ao invés da presença das amas, que deveriam ser precocemente substituídas.

Recuando ao século XVI, mais especificamente ao ano de 1539, deparamo-nos com o grande pedagogo da época, João de Barros, cuja preocupação pelo ensino das primeiras letras conduziu à criação de uma Cartilha de Aprendizagem, denominada *Gramática de Língua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja*, pedagógica e esteticamente inovadora, porquanto continha ilustrações.

Em 1636, João Amós Comênio, na *Didáctica Magna*, enfatizou a democratização do ensino ao declarar que deveriam ser enviados às escolas,“(…) não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, (…) ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados.”⁴² Atendendo ao contexto da época, este projecto, pelos objectivos que propôs, constituiu-se um precursor dos actuais ideais pedagógicos, visto que mesmo no século XVIII, a literatura pedagógica que encontramos na Europa, apenas se refere à educação das elites. A este propósito, Ferreira Gomes acrescenta que este fenómeno foi comum a Portugal, através do empenho com que era encarada a educação de “reis, príncipes, fidalgos, cavaleiros e senhores (…)”⁴³

Em 1734, o pedagogo Martinho de Mendonça,⁴⁴ difundiu a sua preocupação com a aprendizagem, considerando que esta deveria ocorrer em espaços lúdicos propícios à motivação das crianças e neste sentido, utilizou expressões tais como “ O verdadeiro modo de ensinar aos meninos, he fomentar-lhe a natural curiosidade de aprender (…)”; “(…) Ninguém deve esperar de hum menino a sesudeza, applicação, e discurso de hum homem(…)” ,“ A Livraria para os meninos, e principiantes, deve consistir mais em imagens sensíveis, e agradáveis à vista (…)”. O destaque que conferiu à aprendizagem da leitura, levou-o também a afirmar que “ para fazer divertimento dos princípios de aprender a ler, se inventaraõ alguns artificios, como saõ huns polyedros de marfim com 24 faces, e nellas escritas as figuras das letras, ou da mesma sorte em quatro dados ordinários, com que se póde formar hum jogo, que intertenha os meninos jugando com elles, ou entre si a família para lhe causar appetite, escondendo os dados para que a privação seja causa de appetite, e lhe acenda a curiosidade.”

Por considerar que o perfil do professor condiciona a aprendizagem, Martinho de Mendonça contesta qualquer Mestre “que affecta huma autoridade dispotica, e dura, e os obriga [aos alunos] a estarem (…) sizudos e immoveis, em quanto daõ lição”⁴⁵

⁴² in Joaquim Ferreira Gomes, *Novos Estudos de História e de Pedagogia*...p. 187.

⁴³ Joaquim Ferreira Gomes, *Martinho Mendonça e a sua Obra Pedagógica*...pp. 91-94.

⁴⁴ Martinho de Mendonça, *Apontamentos para a Educação de um Menino Nobre*, in Joaquim Ferreira Gomes, ob. cit., pp. 176-180.

⁴⁵ Martinho de Mendonça, *Apontamentos para a Educação de um Menino Nobre*, in Joaquim Ferreira Gomes, ob. cit.,pp. 176-177.

Doze anos após a publicação de Martinho de Mendonça, Luís António Verney publicou *O Verdadeiro Método de Estudar*, onde sustentou que as crianças só conseguem reunir as condições para a aprendizagem a partir dos sete anos.

Contudo, as teorias supra-referidas, não se coadunaram com a prática, visto que, em termos educativos, todo este período histórico se caracterizou pela aplicação de métodos eminentemente severos e rígidos, em que predominaram a disciplina e a autoridade.

No que concerne ao estatuto dos Mestres-Escola, a sua diversidade foi notória até meados do século XVIII, visto que a maioria exercia estas funções em simultâneo com outras actividades profissionais. A este propósito, Nóvoa refere a existência de artesãos, que paralelamente ao seu ofício, ensinavam a ler e a escrever, sendo de destacar as referências a sapateiros, barbeiros, e carpinteiros, entre outras profissões artesanais.⁴⁶ Mesmo quando o ensino constituía a actividade exclusiva dos Mestres-Escola, o seu estatuto era muito baixo, sobretudo nos meios rurais onde incumbia aos concelhos assegurar o pagamento de um mestre para os rapazes, cujo financiamento era proveniente das sobras das sisas ou de colectas efectuadas especificamente para este efeito, sendo a sua remuneração sempre indeterminada.⁴⁷

Embora a diversidade de formação e remuneração dos Mestres constituísse um fenómeno evidente, todas as acções educativas eram globalmente supervisionadas pela Igreja. Contudo, a partir do século XVIII, a influência e empenho dos estrangeirados na difusão das “luzes” trouxe consigo o aumento das exigências ao nível da cultura e do ensino, determinando a diminuição significativa da influência da Igreja neste domínio. Como consequência, a instrução passou a aliar-se ao Estado e a propagação dos ideais educativos contribuiu para que as populações passassem a atribuir um valor relevante à instrução. Foi pois, neste contexto, que no período compreendido entre 1759 e 1772, o governo de Sebastião José Carvalho e Melo desenvolveu um Sistema Nacional de Ensino, que na prática se traduziu na promulgação da Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772, tornando estatal o ensino primário. Contudo, esta medida não foi extensiva a toda a população visto que se determinou que “aqueles que se destinassem, como assalariados, à agricultura ou às artes fabris limitar-se-iam a aprender a instrução religiosa, oralmente difundida pelos párocos.”⁴⁸

Não obstante esta limitação, a Reforma supra-citada implicou novas exigências, nomeadamente, uma maior uniformidade na formação e competências científico-profissionais dos mestres e a criação de mais escolas para contemplar um maior número de alunos. Desta forma, embora o governo tenha criado 479 vagas para mestres das primeiras letras, a queda do governo em 1777, inviabilizou a plena concretização destas medidas.

⁴⁶ António Nóvoa, “ Do Mestre-Escola ao Professor Primário, Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (Séculos XV-XX), *Análise Psicológica*, nº 3, s.l., 1987, p. 417 in Maria Teresa Pires de Medeiros, *Insucesso Escolar e a Clínica do Desenvolvimento...*p. 32.

⁴⁷ Sobre esta temática, veja-se, Rogério Fernandes, “ Notas Sobre a Situação Educativa em Portugal no Século XVIII ” in *O Professor*, nº 121, pp. 61-66.

⁴⁸ Rogério Fernandes, “ Notas Sobre a Situação Educativa em Portugal no Século XVIII ”... p. 64.

Esta breve resenha que nos apresenta um discurso eminentemente masculino, permitiu inferir que o ensino se destinava essencialmente aos rapazes, uma vez que a sociedade reservava às mulheres as tarefas caseiras, razão pela qual o ingresso das raparigas foi significativamente mais tardio do que o dos rapazes.

Esta situação não se confinava apenas às alunas, visto que as três primeiras Mestras, surgiram apenas no ano de 1790, através de nomeação régia,⁴⁹ que historicamente coincidiu com a oficialização do ensino elementar para o sexo feminino, embora a sua real implementação não se tivesse efectivado.

No que concerne às aceções de sucesso e insucesso, aparecem subjacentes no manuscrito de Manuel José de Sousa Branco, que data de 1801, no qual, além das indicações metodológicas, didáticas e dos conteúdos a ministrar, constava a avaliação da aprendizagem semanal. “ Nos Sabbados faziaõ exame, do que na semana toda haviaõ decorado (...), sendo igualmente premiados os adiantados e corrigidos os negligentes, mais com reprehensoens (...) do que com o castigo (...)”⁵⁰

A primeira metade de oitocentos foi bastante conturbada visto que com a revolução liberal de 1820 se assistiu à independência da colónia brasileira, se instaurou em 1822 a monarquia constitucional e se viveu uma situação de guerra civil. A conjugação de todos estes factores, propiciou um clima de instabilidade no País, que consequentemente se repercutiu na instrução pública, mais especificamente no projecto de ensino obrigatório e gratuito das primeiras letras, onde o movimento legislativo foi marcado por avanços e recuos. A título exemplificativo podemos referir que embora nas cortes de 3 de Fevereiro de 1821, o artigo nº 34 se referisse à necessidade de implementar um sistema de educação e instrução pública análogo para todos os cidadãos, a Constituição de 1822, não contemplou a obrigatoriedade escolar nem o direito ao ensino.

1.1.2. EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NO PERÍODO 1826-2000

O conceito de obrigatoriedade escolar surgiu com a Carta Constitucional de 1826, que instituía a frequência da Instrução Primária entre os direitos civis e políticos para todos os cidadãos portugueses. Deu-se então início à construção dos primeiros currículos formais, que integravam o ensino básico, e cuja ênfase se centrava na aquisição das competências de ler, escrever e contar. Contudo, só em 1835 através do Decreto de 7 de Setembro se estipulou que o ensino primário deveria ser gratuito para todos os cidadãos, ao mesmo tempo que se responsabilizavam os pais e as

⁴⁹ António Nóvoa, “ Do Mestre-Escola ao Professor Primário, Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (Séculos XV-XX), *Análise Psicológica*, nº 3, s.l., 1987, p. 422 in Maria Teresa Pires de Medeiros, ob. cit., p. 34.

⁵⁰ Citação de Manuel José de Sousa Branco in António Gomes Ferreira, “O Ensino de um Mestre de Primeiras Letras nos Finais de Setecentos”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 24, 1990, p. 525.

entidades locais, nomeadamente, câmaras e paróquias, no cumprimento da obrigatoriedade da frequência escolar a partir dos sete anos de idade.

Ainda com o intuito de efectivar a obrigatoriedade escolar, o Decreto de 15 de Novembro de 1836, fruto da decisão de Passos Manuel, determinou no seu artigo 33º a seguinte disposição: “ todos os pais de família têm rigorosa obrigação de facilitarem a seus filhos a instrução das escolas primárias. As municipalidades, os párcos, os próprios professores empregarão todos os meios prudentes de persuadir ao cumprimento desta obrigação os que nela forem descuidados.”⁵¹

Como as ideias liberais da altura, pressupunham que os povos aspiravam à sabedoria e que a procura pelas escolas se efectivaria com a única limitação existente, ou seja, os custos, considerou-se que a gratuidade seria medida suficiente para se alcançar a universalidade pretendida.⁵²

Contudo, visto que a frequência escolar não se efectivou como se esperava, a gratuidade continuou expressa no campo legislativo, nomeadamente na constituição de 1838.⁵³ Deste modo, em 1842, o governo de D. Maria II, determinou a entrada em vigor da Carta Constitucional de 1826 enquanto que no ano seguinte -1843- se continuou a enfatizar a implementação da obrigatoriedade escolar com a apresentação às Cortes de uma proposta de lei que considerava que o aperfeiçoamento da Instrução Pública constituía o dever prioritário de um Governo.⁵⁴

Em 1844, o Decreto de 20 de Setembro, emanado do governo de António Bernardo da Costa Cabral, criou em Coimbra um Conselho Superior de Instrução Pública com objectivos de Direcção e Inspeção das três secções de ensino: primária, secundária e superior.⁵⁵ Contudo, o artigo 26º, que sugeria uma gratificação de 10\$000 reis aos professores que propusessem a exame alunos devidamente preparados, após dois anos de ensino, possibilitou a criação de “pseudo-sucessos”, visto que o sucesso dos alunos constituía, para aqueles, um reforço salarial. Além deste aspecto, a demarcação entre a passagem e a não passagem nos exames anuais, conferiu também a este decreto, um papel pioneiro, face aos conceitos de sucesso e insucesso, bem como à responsabilização profissional dos mestres. Por outro lado, a criação de dois graus na Instrução Primária, efectivou uma discriminação social nas suas respectivas frequências, visto que, por exemplo, as escolas do 2º grau se encontravam instaladas nas povoações onde predominavam a indústria e o comércio, e donde se depreendia que não existiria uma prossecução dos estudos para o nível de ensino subsequente. A este

⁵¹ in Joaquim Ferreira Gomes, *Novos Estudos de História e de Pedagogia...* p. 55.

⁵² Eurico Lemos Pires, “Génese e Institucionalização da Educação Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar...* p. 83.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ Cf. Joaquim Ferreira Gomes, *Novos Estudos de História e de Pedagogia...*

⁵⁵ Referência a Joaquim Ferreira Gomes, *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844-1859)*, Instituto Nacional de Investigação Científica, Coimbra, 1985 in Maria Teresa Pires de Medeiros, ob. cit., p. 37.

propósito, afirmava-se que estes “(...) habitantes querem seus filhos habilitados, para manejarem com inteligência as suas profissões, sem os passar ao ensino secundário”⁵⁶.

Contudo, ao reportar-se ao Relatório de Instrução Primária do ano lectivo 1848-49, Gomes refere que a ineficácia do ensino se devia a aspectos como “ a insuficiência de grande número de professores, o diminuto número de escolas públicas e a pouca afluência de alunos a muitas delas (...) motivada, em parte, pelo estado de ignorância em que ainda jaz grande porção da família portuguesa e, em parte, pela miséria das classes operárias”.⁵⁷

Reportando-se ao ano lectivo seguinte, o mesmo relatório descreve a situação educativa portuguesa quando menciona que “[existem freguesias] onde a natural rudeza dos pais se vai perpetuando nos filhos e netos, não os mandando às escolas, uns por miséria, outros por desleixo; aqueles por quererem antes ocupá-los nos trabalhos campestres; estes para, por meio da ignorância os isentar dos encargos públicos. De onde resulta o ser, por uma parte, muito escasso o número dos alunos, por outra, o não chegar esse mesmo número a colher o fruto desejado.”⁵⁸

Face a estas constatações, tornam-se evidentes as razões que condicionaram o elevado analfabetismo existente em Portugal. Por seu turno, D. António da Costa,⁵⁹ após estimar que, em 1870 numa população de 4.200.000 habitantes existiam apenas 2300 escolas oficiais e que 600.000 crianças em idade escolar não a frequentavam,⁶⁰ determinou que a frequência do 1º grau do ensino primário, com a duração de três anos, fosse, de facto, obrigatória. Esta medida foi posteriormente reforçada com a Carta de Lei de 2 de Maio de 1876, onde Rodrigues Sampaio determinou a obrigatoriedade de frequência da instrução primária elementar para todas as crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os seis e os doze anos, embora com excepção daquelas que vivessem em situação de extrema pobreza ou que fossem consideradas incapazes por um júri oficial, após a realização de três exames.

Contudo, a grande inovação em termos de estrutura organizacional do ensino, verificou-se através do Decreto de 18 de Junho de 1896 onde, mediante o Regulamento Geral do Ensino Primário, se introduziram a regulamentação administrativa e o recenseamento escolar. Desta forma, a estrutura curricular passou a organizar-se em quatro classes, sendo o 1º grau composto pelas 1ª, 2ª e 3ª classes e o 2º grau constituído pela 4ª classe, embora em 1901, a frequência obrigatória se limitasse apenas ao 1º grau de ensino. Este, contemplava apenas um currículo de iniciação, constituído por leitura, escrita, cálculo, doutrina cristã, agricultura, desenho e ginástica, embora os lavoures integrassem o currículo feminino. Quanto ao 2º grau, correspondente à 4ª classe, além de a

⁵⁶ Citação de Joaquim Ferreira Gomes, *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844-1859)*, Instituto Nacional de Investigação Científica, Coimbra, 1985, p. 47 in Maria Teresa Pires de Medeiros, ob. cit., p. 38.

⁵⁷ Idem, pp. 85-87 in Maria Teresa Pires de Medeiros, ob. cit., pp. 38-39.

⁵⁸ Idem, p. 131 in Maria Teresa Pires de Medeiros, ob. cit., p. 39.

⁵⁹ Primeiro Ministro de Instrução Pública, no governo do duque de Saldanha, referido por Joaquim Ferreira Gomes, *Novos Estudos de História e de Pedagogia...*

⁶⁰ Joaquim Ferreira Gomes, ob. cit.

sua frequência possuir um carácter facultativo, o seu currículo era mais aprofundado, pois incluía aritmética, gramática, ciências naturais, “história pátria” e educação cívica.⁶¹

A nova exigência na implementação da obrigatoriedade escolar, apresentou-se através do Decreto nº 8, de 24 de Dezembro de 1901, que considerava indispensável o exame do 1º grau para o acesso a lugares públicos, o que constituiu simultaneamente, o início da relação entre a aquisição de um diploma (sinónimo de sucesso escolar) e a valorização sócio-profissional. Deste modo, a aquisição do diploma de 1º ou 2º grau, ao definir as metas da aprendizagem, criou o embrião do actual binómio sucesso/insucesso escolar.

Contudo, não obstante a implementação de todas estas medidas educativas, em 1911, cerca de 75% da população portuguesa, estimada em seis milhões de habitantes continuava analfabeta,⁶² apesar de os princípios e ideais republicanos influenciarem o sistema de ensino com a declaração de que “o homem vale sobretudo pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmonicamente as suas faculdades de maneira a elevarem-se ao máximo em proveito dele e dos outros”⁶³.

Ainda neste ano, a estrutura de ensino passou a compreender três graus; o elementar, com a duração de três anos e de frequência obrigatória para todas as crianças entre os sete e os catorze anos de idade, o complementar, com a duração de dois anos e o superior, ministrado em três anos, que permitia aos alunos saídas profissionais ou ainda a prossecução dos estudos.

Como forma de assimilar a totalidade da população infantil previa-se uma rede escolar com, pelo menos, uma escola primária para cada sexo em todas as freguesias do continente e ilhas. Contudo, como a população rural estava mais crente no fomento da industrialização que na criação de escolas, este factor, aliado às crises económicas que o país atravessava, certamente justificará a baixa frequência escolar que se verificou. Neste contexto, os republicanos imputaram à Igreja, a responsabilidade por este desinteresse, através de persuasão exercida sobre o povo, pelo que suprimiram do ensino a influência da religião, embora sem esquecer, as normas de moral, a educação da sensibilidade, a educação social, a económica e a cívica, defendendo ainda a escola única, à qual teriam acesso todas as crianças, independentemente da sua origem ou sexo. Paralelamente, procuraram estabelecer escolas móveis oficiais destinadas a funcionar nas freguesias onde não existissem escolas fixas e com o objectivo de combater o absentismo, o Decreto 4847 de 23 de Setembro de 1918, determinou a construção de cantinas para alimentar os alunos mais carenciados.

Não obstante as frequentes quedas e tomadas de poder que sistematicamente dificultavam a prossecução dos ideais republicanos, podemos concluir que o objectivo de instituir e alargar a

⁶¹ Segundo A. Adão, *O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1984 in Maria Teresa Pires de Medeiros, ob. cit., p. 40.

⁶² Isaura Abreu e Maria do Céu Roldão, “ A Evolução da Escolaridade Obrigatória em Portugal nos Últimos Vinte Anos” in Eurico Lemos Pires et al., *O Ensino Básico em Portugal...* pp.41-94.

⁶³ Filipe Rocha, *Fins e Objectivos do Sistema Escolar Português, 1º período de 1820 a 1926*, Paisagem Editora, Porto, 1984 in Eurico Lemos Pires et al., ob. cit., p.45.

escolaridade básica, obrigatória e gratuita, constituiu desde sempre uma preocupação e que embora o ensino das três primeiras classes do ensino primário fosse já obrigatório, em fins do século passado, a sua legitimidade constitucional ainda não existia,⁶⁴ pelo que, foi a Constituição de 1911, no número 11 do seu artº 3º, que estabeleceu que *o ensino primário elementar seria obrigatório e gratuito*.

Note-se a este propósito que, embora numa primeira fase, a escolaridade correspondente ao ensino primário elementar fosse apenas básica, ou seja, era entendido um primeiro ciclo de três anos, a que se seguia o ensino primário complementar de dois anos e, a este, o ensino primário superior de três anos, foi apenas, em 1919, com a introdução da reforma educativa, que a obrigatoriedade se alargou, estendendo-se ao ensino primário elementar e complementar, ou seja, com a duração de cinco anos.

Não obstante as expectativas dos professores e a criação de inúmera legislação sobre obrigatoriedade e gratuidade escolares, a situação educativa do País não melhorou durante a 1ª República (1910-1928), embora a transformação do regime político em 1926 tivesse sérias implicações no desenvolvimento da escolaridade obrigatória, uma vez que o Estado Novo assumiu uma perspectiva diferente face ao ensino, onde as exigências face aos requisitos dos professores foram diminuídas. Assim, neste novo contexto, defendia-se que “(...) para ensinar a ler, escrever e contar, basta saber ler, escrever e contar e saber transmitir o que se sabe”⁶⁵.

A Constituição de 1933, saída do golpe de estado de 1926, além de legitimar o aparecimento do Estado Novo, alterou a aplicação dos conceitos de *obrigatoriedade* e *gratuidade* em dois sentidos. Ou seja, “se por um lado [reduziu] a obrigatoriedade ao ensino primário elementar de três anos, tal como no início da república, por outro lado, [abriu] mão da responsabilidade que até então vinha sendo acometida ao estado, de providenciar pela sua satisfação.”⁶⁶ A este propósito, o artigo 42º refere que *a educação e instrução são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos de ensino oficiais ou particulares em cooperação com ela*, enquanto que no artigo 43º, se estabelece que *o ensino primário elementar é obrigatório, podendo fazer-se no lar doméstico, em escolas particulares ou em escolas oficiais*.

Este regime denotou ainda uma preocupação com os elevados índices de analfabetismo, por considerar que estes não dignificavam a imagem do país no exterior e, deste modo, além das medidas referidas, limitou-se a emigração aos que possuíssem o exame do primeiro grau⁶⁷ e determinou-se que os soldados que não soubessem ler e escrever permaneciam ao serviço do exército por tempo

⁶⁴ Sobre esta temática, deverá consultar-se, Eurico Lemos Pires, “Génese e Institucionalização da Educação Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar...* pp.80-91.

⁶⁵ Salvado Sampaio, *O Ensino Primário, 1911-1929. Contribuição Monográfica, Vol. II*, F. C. Gulbenkain, Lisboa, 1976 in Isaura Abreu e Maria do Céu Roldão “A Evolução da Escolaridade Obrigatória em Portugal nos Últimos Vinte Anos”, *O Ensino Básico em Portugal ...* p. 47.

⁶⁶ Eurico Lemos Pires, “Génese e Institucionalização da Educação Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar...* p.84.

⁶⁷ Decreto nº 16.782, de 27 de Abril de 1929.

fixado pelo Governo, sem passarem à disponibilidade por sorteio, como acontecia com os soldados que soubesse ler.⁶⁸

Foram ainda proporcionadas estruturas de apoio às crianças mais carenciadas, nomeadamente através da criação, em 1936, da Obra das Mães,⁶⁹ que tinha como finalidades específicas “ dispensar aos filhos dos pobres [a] assistência necessária para que [pudessem] cumprir a obrigação de frequentar a escola, designadamente pela instituição de cantinas, pela distribuição de livros e pelo fortalecimento de caixas escolares.”⁷⁰ Contudo, as Cantinas da Obra das Mães, acabaram por se cingir às cidades de Lisboa, Porto e Coimbra e só cessaram a sua actividade em 1974, quando se verificou a distribuição pelo IASE⁷¹ do suplemento alimentar nestas cidades.⁷²

Acerca deste período, compreendido entre 1926 e 1939, Mónica considera que se viveu uma época de mera inculcação ideológica, em que “ a visão salazarista da sociedade como uma estrutura hierárquica imutável conduziu a uma concepção diferente do papel da escola: esta não se destinava a servir de agência de distribuição profissional ou de detecção do mérito intelectual, mas, sobretudo, de aparelho de doutrinação. Para o salazarismo não havia, aliás, qualquer razão para justificar as desigualdades económicas que eram inevitáveis e instituídas por Deus (...)”⁷³.

Neste contexto, que implicava uma forma de organização sócio-política e católica, onde os valores *Deus, Pátria e Família* assumiam expressão vinculativa, o Estado centrou na escola primária as suas directrizes ideológicas com o intuito de formar cidadãos ordeiros, cristãos e conformados.

Embora Salazar tivesse consciência dos perigos que representava a extensão da escolaridade devido à possível leitura de obras eventualmente prejudiciais, “considerou mais vantajosa a alternativa de proporcionar a escola a todos, desde que o Estado exercesse apertado controlo sobre o que se lia. A escola seria, assim, um excelente veículo de propaganda político-ideológica, permitindo divulgar o ideário do novo regime.”⁷⁴

Neste contexto, a desactivação do ensino primário superior coincidiu com o início de uma fase crítica para este nível de ensino, devido à redução dos programas curriculares e à gradual diminuição do período de obrigatoriedade, primeiro para quatro classes e mais tarde para três. Registaram-se ainda outras medidas que contribuíram para a desqualificação da população e do próprio sistema de ensino. Assim, além de se instituir o livro único, diminuiu-se quer a idade limite para a frequência escolar, quer o nível de formação dos docentes, denominados *regentes escolares*, aos quais bastava a obtenção da 4ª classe para ensinar a 4ª classe, enquanto, paradoxalmente, se

⁶⁸ Leis n.ºs 1.960 e 1.961 de 1937, referidas por Joaquim Ferreira Gomes, *Novos Estudos de História e de Pedagogia...*

⁶⁹ Instituição do Estado Novo, responsável pelo nascimento da Mocidade Portuguesa Feminina.

⁷⁰ António Caldeira Cabral, “Acção Social Escolar”...p. 448.

⁷¹ Instituto de Acção Social Escolar, que será alvo de uma abordagem mais detalhada aquando da referência ao ministério dirigido por Veiga Simão.

⁷² António Caldeira Cabral, ob. cit., p. 448.

⁷³ Maria Filomena Mónica, *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar...*p.133.

⁷⁴ Fernando Rosas e Brandão de Brito, “Analfabetismo” in *Dicionário de História do Estado Novo...*

instituíram postos escolares em todas as “terras pequeninas”. Face a este cenário, Adão referiu que “a realidade educacional portuguesa da primeira metade do século XX nem sempre [correspondeu] à legislação em vigor. Até à década de 1930, [verificou-se] uma tendência para a publicação de leis sem se atender à real situação do País, mas simplesmente com o propósito de uma aproximação dos sistemas de outros países. Por isso, muitos dos diplomas não [foram] cumpridos, outros [foram] postos em prática seguindo uma orientação completamente diferente daquela que os governantes tinham traçado no seu início.”⁷⁵

Em 1938, assistiu-se a uma nova alteração no campo educativo com a promulgação da Lei nº 1:969, de 20 de Maio contemplando as novas bases da reforma do ensino primário, que passou a compreender dois graus; o ensino elementar, com três classes, obrigatório para todos os portugueses “física e mentalmente sãos”, com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos, e o ensino complementar, que composto por duas classes, que se destinava aos jovens com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos que pretendessem prosseguir os estudos. Relativamente a esta Reforma Educativa, convém salientar que a sua obrigatoriedade foi intentada mediante sanções, e neste sentido, deliberou-se que “(...) o cumprimento da obrigação de adquirir o grau elementar será comprovado ao fim da 3ª classe por meio de exame (...). Os responsáveis pelo não cumprimento desta obrigação serão sujeitos a um sistema eficaz de sanções (...).”⁷⁶

Determinou-se, também, que incumbia às câmaras municipais facultar as instalações para as escolas e postos escolares, provendo-as de material didáctico necessário⁷⁷, enquanto que relativamente à sua gratuidade se estipulou que “o ensino primário [seria] inteiramente gratuito para os pobres; os que o não forem pagarão uma propina ou taxa moderada, variável segundo a situação económica e os encargos da família. Serão instituídas bolsas de estudo para alunos pobres muito bem dotados moral e intelectualmente (...).”⁷⁸

Contudo, apesar de se ter registado uma descida da taxa de analfabetismo a partir da década de trinta, Rosas e Brito referem que este facto não se prendeu com a melhoria do ensino primário, antes se diminuíram as exigências escolares, com a redução dos anos do ensino primário e da escolaridade obrigatória, enquanto simultaneamente, se simplificaram os programas.⁷⁹

Também Pires salienta que a conjugação das duas medidas, gratuidade e obrigatoriedade, não foram suficientes para tornar universal o ensino básico (na época denominado de ensino primário),⁸⁰ pelo que por meados da década de quarenta, o analfabetismo ainda atingia cerca de 50%

⁷⁵ Segundo A. Adão, *O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1984, p. 32 in Maria Teresa Pires de Medeiros, ob. cit., p. 41.

⁷⁶ *Bases da Reforma do Ensino Primário* in Maria Teresa Pires de Medeiros, ob. cit., p. 43.

⁷⁷ Ibidem.

⁷⁸ Ibidem.

⁷⁹ Sobre esta temática deverá consultar-se Fernando Rosas e Brandão de Brito, “Analfabetismo” in *Dicionário de História do Estado Novo...* p. 46.

⁸⁰ Eurico Lemos Pires, “Génese e Institucionalização da Educação Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar...* p. 85.

da população adulta em Portugal, com o sexo feminino a apresentar valores mais elevados, o que ilustra sobremaneira o papel tradicional que a mulher assumia na sociedade portuguesa.

De facto, as elevadas taxas de analfabetos, ao colocarem Portugal no último lugar entre os países europeus, tiveram como consequência a implementação, em 1952, do Plano de Educação Popular,⁸¹ sob o ministério de Pires de Lima, com a finalidade de erradicar o analfabetismo. Para tal, uma vez que era necessário concretizar o cumprimento da escolaridade obrigatória, foram estabelecidas sanções para os infractores, nomeadamente, “multas pecuniárias (500 escudos) que poderiam ser convertidas em penas de prisão ou de prestação de trabalho em obras públicas.”⁸² As medidas coercivas foram também extensivas à frequência do ensino primário por adultos, através de “restrições impostas ao acesso ao trabalho na indústria e no comércio a quem não possuísse o diploma da instrução primária, assim como a impossibilidade de obtenção de carta de condução ou de passagem à disponibilidade após cumprimento do serviço militar (...)”⁸³

Contudo, a Campanha de Educação Popular, ao visar a escolarização de milhares de adolescentes e adultos, fez diminuir as taxas de analfabetismo literal, embora o baixo nível de competências exigidas nas provas de exame não tenha surtido os efeitos desejados, uma vez que em pouco influiu na alfabetização funcional.

A Política Educativa do Estado Novo consignou o prolongamento da obrigatoriedade da escolaridade primária elementar, de três para quatro anos, através de um procedimento diferenciado para cada um dos sexos, que se processou em duas fases distintas. Numa primeira, em 1956, o Dec.-Lei nº 40 964, de 31 de Dezembro, estabeleceu que a escolaridade obrigatória seria de quatro classes para os menores do sexo masculino, e só em 1960 através do Dec.-Lei nº 42 994, de 28 de Maio, este carácter de obrigatoriedade se alargou ao sexo feminino. Assim, quando o Decreto-Lei nº 45 810, de 9 de Julho de 1964, promulgou a escolaridade obrigatória para seis anos, o ensino primário obrigatório já era legalmente de quatro anos para ambos os sexos.

Contudo, este prolongamento da escolaridade obrigatória para seis anos traduziu uma profunda alteração face à política de educação formulada na Constituição de 1933, onde incumbia à família a responsabilidade pela concretização da universalidade da educação, por via da sua obrigatoriedade.⁸⁴ No Decreto-Lei de 1964 é referido que o prolongamento da escolaridade obrigatória para seis anos *compreende o ensino básico gratuito nas escolas públicas*, deixando a família de constituir a estrutura oficial para a realização da educação, a qual passa a ser legalmente

⁸¹ Legislada através do Dec.-Lei nº 38 968, de 27 de Outubro.

⁸² Fernando Rosas e Brandão de Brito, “Analfabetismo” in Dicionário de *História do Estado Novo*...p. 47.

⁸³ *Ibidem*.

⁸⁴ Sobre esta temática, deverá consultar-se Eurico Lemos Pires, “Génese e Institucionalização da Educação Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar*...pp. 80-91.

expressa e assumida pela escola. Para Lemos Pires, tal medida não representa uma mudança de orientação, visto que apenas vem dar expressão legal a uma prática já existente.⁸⁵

Também o conceito de *ensino primário* é substituído, pela primeira vez, pela terminologia de *ensino básico*, então entendido como compreendendo um ciclo elementar de quatro anos e outro complementar de dois anos. Três anos mais tarde, a obrigatoriedade da frequência deste ciclo complementar, era susceptível de ser realizada, em alternativa, pela frequência de um ciclo preparatório, comum aos dois ramos de ensino secundário então existentes, o liceal e o técnico, visto que fora decretada, a unificação do 1º ciclo dos liceus com o ciclo preparatório do ensino técnico. Contudo, este alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos, não teve na sua génese uma justificação consistente, o que é visível através da leitura do preâmbulo do decreto-lei que a prolonga, ao justificar a medida apenas com a afirmação de que *aquela escolaridade* [de quatro classes] *mostra-se exígua, tendo em conta as exigências e anseios do mundo moderno*.⁸⁶

Com efeito, após o final da Segunda Guerra Mundial, as ideias desenvolvimentistas alteraram os objectivos das políticas económicas e sociais em todo o mundo e o desenvolvimento que se registou neste período, quer ao nível industrial quer no sector dos serviços, enfatizou quer as carências de mão-de-obra qualificada quer a existência do enorme peso negativo da elevada taxa de analfabetismo do país, condicionando-o negativamente em termos de possibilidades de desenvolvimento.

Parece-nos, pois, que esta medida resultou mais de pressões internacionais do que da vontade política do Governo Português, que nos seus discursos sublinhou o esforço exigido para a pôr em prática, face às dificuldades do contexto que se vivia: “É sabido que se fizeram importantes progressos em matéria de escolaridade obrigatória, no sentido de a ampliar, pois anteriormente era restrita a três classes e hoje abrange quatro [...]”.

Também as pressões e influências de organismos internacionais, vocacionados para a promoção do desenvolvimento económico e cultural, nomeadamente a OCDE⁸⁷ de que Portugal era país membro, desde a sua criação, ao veicularem nos seus programas de trabalho e cooperação com os Estados-membros, os processos de desenvolvimento e as contribuições do sector da educação, conseguiu promover uma notável expansão, qualitativa e quantitativa nos respectivos sistemas de ensino, sobretudo, nas décadas de sessenta e setenta.

Outro dos instrumentos políticos mais influentes nesta expansão educacional foi o *Plano Regional do Mediterrâneo* (PRM), encetado por aquela organização, a pedido de Portugal. Este PRM, que envolveu seis países da região mediterrânica -Portugal, Espanha, Itália, Jugoslávia, Grécia e Turquia- efectuou o planeamento no sector da educação face às necessidades do desenvolvimento económico e social de cada país, tendo, deste modo, sido perspectivadas as necessidades de mão de

⁸⁵ Eurico Lemos Pires, ob. cit., p. 87.

⁸⁶ Segundo Eurico Lemos Pires, ob. cit., p. 88.

⁸⁷ Organisation de Coopération et de Développement Économique.

obra qualificada até 1985. Face às necessidades de desenvolvimento verificadas constatou-se que era fundamental escolarizar toda a população, pois só assim esta poderia contribuir para o processo de desenvolvimento.

Assim, após o breve panorama histórico que delineámos, podemos referir que os resultados foram notórios, se avaliarmos os dados estatísticos do analfabetismo, referentes às décadas de 50 a 70, que denotam uma regressão de 40,4% em 1950, para 32,1% em 1960⁸⁸ e ainda 26,6% na década seguinte. Contudo, as estatísticas são bem elucidativas no que concerne à discrepância entre os dois sexos, visto que em todos estes anos, o analfabetismo atingiu sobretudo o sexo feminino. A título exemplificativo, podemos salientar, que em 1970, a taxa de analfabetismo feminino era de 32,8%, enquanto que a taxa do analfabetismo masculino apresentava um valor de 19,8%.⁸⁹ Ou seja, para além dos valores sociais, que continuavam a manter-se sexualmente distintos quanto à procura e necessidade da escolarização, esta discrepância parece ser justificável face às certificações escolares concedidas durante o serviço militar, beneficiando apenas o sexo masculino.

De acordo com a evolução educativa explanada, parece-nos, que apesar de todo o processo de pressão internacional que se fazia sentir, relativamente à emergência de uma capacidade de resposta às tensões do mercado de trabalho nacional, não se perspectivou em Portugal uma vontade política empenhada e convicta da validade dos seus objectivos, pelo que não se chegou a introduzir qualquer medida que conseguisse efectivar o cumprimento da escolaridade.

A este propósito, o próprio ministro da Educação Nacional, Galvão Telles, considerava que “a corrida às escolas teria de ser acompanhada e vigiada.”⁹⁰

Esta posição é bem reveladora da perspectiva ideológica dominante e de quanto a escolaridade obrigatória era concebida como uma medida a que se era forçado a aderir, por força do progresso internacional, mas que comportava riscos e ameaças para a estabilidade da estrutura sociocultural estabelecida em Portugal. Aliás, retomando o decreto-lei que determinava a frequência obrigatória de seis anos de escolaridade, convém salientar que esta só seria, de facto, obrigatória para os alunos que se matriculassem na 1ª. Classe a partir do ano lectivo 1964/65, o que, na prática, significava que o alargamento da escolaridade só se efectivaria no ano lectivo 1968/69. Por sua vez, tal como já referimos, este alargamento da escolaridade, foi acompanhado pela criação do ciclo complementar do ensino primário, concomitantemente com o 1º ciclo do ensino secundário, facto que permitiu a coexistência de duas formas de completar a escolaridade obrigatória; uma no 1º ciclo do ensino liceal e outra no ciclo complementar do ensino técnico. As desigualdades fizeram-se também sentir ao nível das competências dos professores, visto que no primeiro caso, estes

⁸⁸ Segundo Rogério Fernandes, este valor parece não corresponder à realidade, dado que, no mesmo ano, 55,6% da população declara saber ler, mas não possuir qualquer habilitação académica. [Cf, Rogério Fernandes “Ensino Básico”, in *Sistema de Ensino em Portugal...*]

⁸⁹ Isaura Abreu e Maria do Céu Roldão, ob. cit.

⁹⁰ Rogério Fernandes “Ensino Básico”, in *Sistema de Ensino em Portugal*, F. C. Gulbenkian, Lisboa, 1981, Isaura Abreu e Maria do Céu Roldão, ob. cit., p. 51.

leccionavam no ensino secundário e normalmente possuíam formação universitária, enquanto que, para o novo ciclo complementar, a docência era entregue a professores do ensino primário que receberiam mais um ano de formação.

Deste modo, a discrepância era notória e acentuava-se, uma vez que a via do ciclo complementar que compreendia as 5ª e 6ª classes aparecia à partida como menos qualificada devido a aspectos como a habilitação diferenciada dos docentes, a distinção ao nível curricular, onde se incluía a inexistência da disciplina de Francês, e ainda pelo facto de se efectivar nas áreas onde não havia liceus nem escolas técnicas, ou seja, fora dos centros urbanos. Apesar de se criar uma possibilidade até aí inexistente, mantinha-se a dicotomia meios urbanos/meios rurais em termos de acesso à educação e de divisão social do trabalho. Aliás, para prosseguimento de estudos, os alunos oriundos do ciclo complementar tinham que prestar provas, em Francês, o que significava a necessidade do recurso à auto-preparação.

Em 1964 foi criada outra via de cumprimento da escolaridade obrigatória, a Telescola, cujo programa era equivalente ao do ciclo preparatório do ensino técnico, mas integrando já a disciplina de Francês. Neste tipo de ensino, o acompanhamento dos alunos nos postos de recepção era feito por monitores, que podiam ter como habilitação mínima o ciclo complementar do ensino liceal, que correspondia ao 7º ano. Tal como aconteceu com o ciclo complementar, também o CPTV.⁹¹ se apresentou como uma via de ensino exclusivamente dirigida às populações não urbanas.

Em forma de síntese, podemos destacar que nesta primeira fase de arranque da escolaridade obrigatória de seis anos, o seu lançamento se realizou devido às preocupações desenvolvimentistas da época, pelo que não houve qualquer definição de um projecto claro que determinasse a sua implementação e eficácia. Por outro lado, embora na teoria se visasse uma igualização das possibilidades de acesso à educação, esta escolaridade obrigatória efectivou-se mediante a criação de duas vias claramente discriminatórias. Por um lado, o ciclo preparatório directo, implementado a partir de 1967 e destinado às populações urbanas, com o requisito teórico de docentes de formação universitária, apesar de, na prática, serem recrutados professores com habilitação inferior. Por outro lado, o CPTV. e a 5ª e 6ª classes, ou ciclo complementar, que eram ministrados por docentes do ensino primário, ou mesmo por monitores com o 7º ano liceal, direccionados principalmente às populações rurais, que não tinham acesso aos estabelecimentos de ensino nas sedes de concelho. Neste contexto, a Telescola surgiu como uma solução provisória a suprimir a prazo razoável.

A existência destas duas vias para o ensino preparatório tem sido objecto de análises controversas. Há quem sustente que essa situação ofereceu uma qualidade educativa desigual a nível das regiões, assim como uma diferença relativamente à progressão dos estudos⁹² porque, quanto à

⁹¹ Ciclo Preparatório T. V. Ou Telescola.

⁹² Milice Santos e Natércia Pacheco, “O Sistema de Ensino em Portugal na Década de 70/80” in *Revista Universidade de Aveiro*, série “ Ciências da Educação”, Ano 4, n.ºs 1 e 2, p. 70 referidos por José Joaquim Antunes, *Os Abandonos Escolares no Ensino Básico...* p. 111.

organização pedagógica e à formação de professores, o ensino directo seria mais exigente e melhor adaptado à prossecução de estudos. Contudo, não nos podemos esquecer, de que sem a Telescola, milhares de jovens dos meios rurais não poderiam realizar o ensino preparatório. Para a OCDE⁹³, o cumprimento da escolaridade de seis anos dificilmente seria alcançada em aldeias e lugares completamente afastados das cidades e vilas sem o recurso à Telescola visto que a sua implantação, nas zonas rurais do interior, permitiu-lhe desempenhar funções importantes na criação de condições para um maior cumprimento da escolaridade.

Deste modo, podemos afirmar que o CPTV se moldou às necessidades de educação nos meios rurais, utilizando as instalações do ensino primário e recorrendo a um sistema misto de ensino via televisão, com exploração posterior a cargo dos professores monitores, sendo cada um destes responsável por uma área, a das “Ciências” ou das “Letras”, ao contrário das escolas preparatórias, onde cada docente era “especializado” numa área específica, o que pressupunha a existência de vários professores para cada grupo de alunos.

Ainda que a expressão “acção social escolar” já tivesse sido incluída no discurso político e pedagógico por volta de 1964, ligado a duas ideias fundamentais, a igualdade de oportunidades e o acesso e criação de boas condições para o aproveitamento escolar, estas vias de escolaridade não previam modalidades de apoio aos alunos, de forma a permitirem a concretização para todos do acesso à educação.

Foi em Janeiro de 1970, que o Ministério de Veiga Simão tentou lançar as bases de um sistema, que além de pretender efectivar a escolaridade obrigatória visava também democratizar o ensino. Assim, defendia que “ a educação deveria ser concedida a todos os Portugueses numa base meritocrática, para permitir aos mais capazes a integração na elite da Nação, independentemente de determinantes sociais e económicas”.⁹⁴ Deste modo, a tentativa de reforma global do Sistema Educativo definida na Lei nº 5/73 e conhecida por Reforma Veiga Simão visava, sobretudo, provocar alterações significativas no plano do ensino básico, ao mesmo tempo que expressava, de forma clara, uma vontade política de modernização.

Neste quadro contextual, a escolaridade obrigatória alargou-se por um período de oito anos, que se subdividiram por quatro anos de ensino primário e outros quatro anos ministrados em escolas preparatórias, sendo os postos de Telescola considerados úteis, enquanto não fosse possível assegurar a todos os alunos o ensino directo. Este alargamento da escolaridade básica para oito anos foi precedido de um processo de preparação, com o funcionamento dos 3º e 4º anos com carácter experimental, em algumas escolas.

⁹³ OCDE – *Exame das Políticas Nacionais de Educação – Portugal*, GEP, Lisboa, 1984, p.49 in José Joaquim Antunes, ob. cit., p. 112.

⁹⁴ Stephen Stoer, “ A Reforma Veiga Simão no Ensino. Projecto de Desenvolvimento Social ou « Disfarce Humanista? »...p. 803.

Esta experiência, pelas inovações que apresentou ao nível de elaboração de programas inovadores, de ligação das escolas às famílias e ao meio, e ainda pelo apoio e formação de professores, constituiu um foco tão poderoso de inovação pedagógica, que chegou mesmo a provocar apreensão nos círculos governamentais, particularmente pela inclusão da disciplina de Introdução às Ciências Humanas, visto que os seus objectivos incluíam “a formação de uma consciência nacional, numa perspectiva de compreensão internacional”⁹⁵

Neste contexto, além de se extinguir o ciclo complementar do ensino primário, consignaram-se nos objectivos do ensino básico os aspectos relativos à formação da personalidade dos alunos, ao nível dos domínios físico, intelectual, estético, moral, social e patriótico. De acordo com os novos objectivos propostos, o ensino preparatório, com a duração de quatro anos, deu especial relevância à formação do aluno, ao nível do desenvolvimento das suas aptidões, de modo a possibilitar-lhe a escolha de uma via escolar ou profissional adequada à sua personalidade. Por outro lado, o ensino primário supletivo para adultos foi também instituído através do Dec-Lei nº 489/73, de 2 de Outubro.

Foi igualmente no ministério dirigido por Veiga Simão que se reconheceu pela primeira vez, a importância dos apoios sociais na efectivação da escolaridade básica universal e gratuita, pelo que podemos salientar a criação do IASE,⁹⁶ através do Dec.-Lei nº 178/71, de 30 de Junho. Na sua definição legal este organismo teria por finalidade possibilitar os estudos, para além da escolaridade obrigatória, aos alunos que tivessem capacidades intelectuais para os prosseguir, proporcionando-lhes condições para um bom aproveitamento. Segundo Cabral, “duas ideias se encontram subjacentes a esta definição, como objectivos daquele Instituto: a implantação do princípio da *igualdade de oportunidades* e a promoção do *bem-estar* do estudante (...) como meio (...) de obtenção de melhor rendimento social do sistema escolar”.⁹⁷ Este novo organismo visava, assim, a coordenação de todas as actividades de apoio social, competindo-lhe, por isso, a capacidade de resposta aos novos problemas suscitados pelo prolongamento da escolaridade obrigatória. Na sua primeira fase, até 1974, caracterizou-se pela implementação dos serviços necessários, principalmente em relação ao ensino preparatório, porquanto este, além de constituir uma rede dispersa e com baixa frequência, abarcava redes de transporte, residências, refeitórios, e pressupunha ainda a necessidade de atribuição de subsídios destinados a livros e a alimentação.

A partir de 1974, com a intensificação do apoio ao ensino primário, assistiu-se, dum modo geral, ao alargamento das áreas abrangidas pelos subsídios, passando estes a contemplar, além dos já referidos, próteses, óculos e ainda suplementos alimentares.

⁹⁵ Rogério Fernandes, ob. cit., p. 51 in Isaura Abreu e Maria do Céu Roldão, ob. cit., p. 55.

⁹⁶ Instituto de Acção Social Escolar, cujo preâmbulo poderá ser encontrado nas legislações de 1894, 1897 e 1901, onde a legislação deliberou que fossem estabelecidas nas escolas de instrução primária “caixas económicas escolares”, com o objectivo de facilitar a frequência da escola às crianças pobres, fornecendo-lhes alimentação, calçado, vestuário, livros e outros objectos escolares. (Segundo António Caldeira Cabral, “Acção Social Escolar ”...p. 448.)

⁹⁷ António Caldeira Cabral, ob. cit., p. 445.

Nos anos compreendidos entre 1977 e 1978, a actividade do IASE caracterizou-se por uma fase de estabilização, justificada pela crise financeira, mas em 1979, a publicação do Dec-Lei nº 538, impulsionou de novo este organismo mediante a regulamentação das componentes indispensáveis à gratuitidade do ensino básico. Ficaram então, definidos, aspectos como a isenção de propinas e o pagamento de outras formalidades, a gratuitidade dos transportes, o suplemento alimentar⁹⁸ e de alojamento, e ainda auxílios económicos directos, nos casos de crianças cujas dificuldades económicas constituíssem obstáculo à frequência escolar. Previa-se também a ampliação gradual dos auxílios económicos directos e a possibilidade de assegurar a extensão da gratuitidade total ao material escolar, alimentação e alojamento, embora estes últimos nunca fossem concretizados.

Podemos considerar que durante este período, foi notória a tentativa de estabelecer coerência entre as finalidades da educação e o sistema de valores da sociedade, bem como a vontade política de promover o alargamento da escolarização, visando objectivos sociais e desenvolvimentistas. No seio de todas estas medidas, parece, pois, possível descortinar-se uma nova percepção da Educação, entendida como uma forma de enriquecimento sócio-cultural do País.

No entanto, vários obstáculos e limitações impediram a concretização da Reforma. Assim, à própria objecção dos sectores mais conservadores do regime, acresciam as dificuldades de meios humanos e materiais para tornar real, em tempo útil, a desejada escolaridade de oito anos, bem como a incapacidade de concretizar os apoios sociais previstos para o acesso de todas as crianças à escolaridade.

Por outro lado, também não foram revogadas as medidas discriminatórias dos alunos portadores de deficiência, mantendo-se, por exemplo, em vigor o Dec.-Lei nº 38 969, de 27 de Outubro de 1952, que dispensava de frequentar o ensino primário “os menores incapazes por doença ou por defeito orgânico ou mental”, excepto se existissem classes especiais para doentes ou *anormais*, a menos de 3 km.

A nível ideológico podemos considerar que as reformas de Veiga Simão associavam educação e democracia numa tentativa de defender a democratização do acesso à escola com o intuito de promover a modernização do sistema educativo português, seguindo os padrões dos países da Europa Ocidental. Deste modo, a união entre os conceitos de democracia e educação surgiram para legitimar o princípio da “igualdade de oportunidades”, encarado como único critério de definição de uma justiça educativa.

Podemos então concluir, que durante o período do Estado Novo as mudanças de orientação estratégica foram bastante frequentes.⁹⁹ Assim, entre 1930 e 1936, tivemos a primeira fase, marcada

⁹⁸ Segundo António Caldeira Cabral, o Suplemento Alimentar foi reduzido para “Leite Escolar”, devido a uma restrição de ordem financeira, embora seja de realçar o aumento da quantidade e a sua industrialização, factor importante na qualidade do produto, ao nível da higiene, visto que anteriormente tinha de ser preparado na escola a partir de leite em pó. (p. 458)

⁹⁹ Sobre esta temática deverá consultar-se, Fernando Rosas e Brandão de Brito, “ Educação Nacional” in *Dicionário de História do Estado Novo...* pp. 286-288.

pelo objectivo de dismantelar as representações da escola republicana, enquanto a segunda fase, que decorreu entre 1936 e 1947 sob o ministério da Instrução Pública, de José Ferreira Pacheco, se caracterizou pela inculcação ideológica e doutrinação moral. A este período, tal como já referimos, reportaram-se medidas como a nova designação de Ministério da Educação Nacional, a imposição do livro único, a criação da Mocidade Portuguesa e ainda a Obra das Mães.

Entre 1947 e 1960, o ministério foi ocupado por dois titulares, respectivamente, Fernando Pires de Lima (1947-1955) e Francisco Leite Pinto (1955-1961), cujas políticas educativas se articularam em função do desenvolvimento económico, pelo que é possível assinalar a existência de uma terceira fase. Nesta, além das reformas dos ensinos liceal e técnico preconizadas pelo primeiro, registou-se a aposta que ambos efectuaram na necessidade de formar recursos humanos qualificados, opção que se sobrepôs à visão do ensino como sistema de inculcação ideológica. Entre 1960 e 1974, período que compreendeu a quarta fase deste período histórico, os ministros Inocêncio Galvão Teles (1962-1968) e Veiga Simão (1970-1974), ao enfatizarem a democratização do ensino devido à consciencialização do atraso educacional do País, promoveram um maior investimento na área da educação, que compreendeu uma articulação entre a economia e a educação e o incentivo à educação escolar como factor de mobilidade social.

Contudo, apesar das reformas de Veiga Simão que puseram em causa as orientações educativas anteriores e prenunciaram inúmeras mudanças no campo educativo, em 1974 o país continuava a debater-se com um importante défice de educação. Deste modo, a revolução de Abril de 1974, trouxe à superfície as contradições presentes desde há muito na sociedade portuguesa, tornando claros os obstáculos que bloqueavam uma mudança educacional profunda. No entanto, esta situação não é exclusiva de Portugal pois, tal como referem Karabel e Halsey, “ o processo de reforma educativa durante períodos de fluxo revolucionário levanta, de forma particularmente aguda, o problema geral da relação entre educação e mudança social. Pois estes estão entre os raros momentos históricos em que o peso das instituições e práticas existentes se esbate para permitir a experimentação radical na educação. As revoluções não tornam meramente possível a mudança educativa, elas exigem-na. Têm que transformar o sistema educativo de modo a harmonizá-lo com o novo quadro institucional e ideológico”¹⁰⁰

O desenvolvimento da escolarização, que acompanhou o movimento revolucionário subjacente aos anos de 1974/75, não se limitou ao propósito de assegurar uma “igualdade de oportunidades de acesso” a um património cultural universal, pois o acréscimo de escolarização verificado neste período, ao desenvolver uma maior implicação social da educação, induziu dinâmicas educativas em populações não escolarizadas. Foi pois neste novo contexto político que se publicou o Despacho Ministerial n.º. 24/A/74, de 2 de Setembro, aprovando novos programas para o

¹⁰⁰ Jerome Karabel e A. H. Halsey (org.) “ Towards Meritocracy? The Case of Britain”, *Power and Ideology in Education*, Nova Iorque, Oxford Press, 1977, p. 551 in Stephen R. Stoer, *Educação e Mudança Social em Portugal...* p. 28.

ensino primário e propondo uma nova organização pedagógica, cujas directrizes assentavam na substituição do regime de classes pelo regime de fases de aprendizagem, de dois anos cada. Assim, a primeira fase encontrava-se organizada em torno da aquisição de conhecimentos básicos de leitura, escrita, cálculo e áreas de expressões, enquanto a segunda incidia no aprofundamento dos conhecimentos adquiridos. A extinção do regime de Classes e a sua estruturação por Fases, possibilitava uma maior flexibilidade temporal, face ao ritmo dos conhecimentos a adquirir e, em conformidade com este modelo pedagógico, o sistema de avaliação deixou de ser exclusivamente sumativo, para contemplar as vertentes diagnóstica, formativa e sumativa com carácter de avaliação contínua. Quanto às actividades do 1º ano da 1ª fase, adquiriram um estatuto de pré-requisitos, facilitadoras das aprendizagens posteriores, com a finalidade de colmatar as discrepâncias inerentes aos meios sócio-culturais de origem dos alunos. Com esta medida, pretendia-se ajustar a aprendizagem aos ritmos diferentes de cada aluno, reduzindo simultaneamente o insucesso, sobretudo através da abolição da avaliação selectiva no fim do primeiro ano de escolaridade, ou seja, tal como sustenta Medeiros,¹⁰¹ a escola tentava assumir funções socialmente niveladoras numa sociedade sem classes.

Quanto aos novos programas, integravam, pela primeira vez, áreas como o Meio Físico e Social, Música, Movimento e Drama e Saúde.

Outra das vias encontradas para possibilitar o acesso dos adolescentes e adultos ao grau de escolaridade básica obrigatória foi a dos Cursos Supletivos do Ensino Preparatório que funcionavam em duas modalidades. Apresentavam em regime diurno, com a duração de dois anos, ou em regime nocturno, com a duração de um ano, sendo este último destinado a jovens com mais de 18 anos ou com idades inferiores, desde que fizessem prova de ocupação profissional diurna. Contudo, a realização destes cursos encontrava-se sujeita a algumas exigências, tais como a existência de um número mínimo de quinze alunos por disciplina para que se efectivasse o seu funcionamento, o que em muitos casos era difícil de conseguir, nomeadamente nas zonas rurais de difícil acesso e sobretudo no período nocturno.

Em 1978 foi aprovado um novo programa, organizado em termos de objectivos terminais, que definiam as metas a atingir no fim do ensino primário, por forma a institucionalizar a “fase única” e neste sentido, os Decs.-Lei nºs 191/79 e 65/80, publicaram as normas para concurso e aprovação dos manuais escolares que permitissem efectivar os novos programas. Contudo, as normas e os mecanismos para a aprovação dos manuais não foram aplicados, da mesma forma que o lançamento destes programas também nunca foi generalizado.

De acordo com o exposto podemos considerar que no Portugal de Abril, a política da educação surgiu inserida num contexto de instabilidade, transformação e reconstrução social de espaços educativos, que foram sobretudo encarados como exercício de uma cidadania

¹⁰¹ Maria Teresa Pires de Medeiros, ob. cit., p. 46.

simultaneamente promotora de uma cultura dos direitos. Desta forma, enquanto que a problemática educativa no contexto da Europa Ocidental se definiu em torno da preocupação de assegurar de uma forma equitativa, a formação de cidadãos integrados na democracia, em Portugal pretendeu-se que a educação contribuisse simultaneamente para a formação da democracia, legitimando-a no interior do próprio espaço educativo. Assim, a configuração das relações entre educação e democracia, ao pressuporem a construção da escola democrática, definiram o papel e a intervenção do Estado, encarado como garante da democracia e do respeito pelo princípio da “igualdade de oportunidades”.

Uma vez que a integração da escola no debate político era garantida através de uma intervenção uniformizante do Estado, legitimada no respeito pelo princípio da igualdade de acesso à universalidade dos saberes escolares, não é de estranhar que as políticas educativas deste período se tivessem centrado exclusivamente nas relações entre a vida política e a função social da escola.

Apesar de apresentarem diferentes perspectivas, as preocupações dos sucessivos governos pós-25 de Abril incidiram, não tanto sobre o aumento do período da escolaridade obrigatória, mas em aspectos como a melhoria da qualidade do ensino, a efectivação generalizada do período escolar com a duração de seis anos e a ampliação do acesso e do sucesso dos alunos. Para a concretização destes objectivos foram tomadas diversas medidas, nomeadamente ao nível da regulamentação do acesso e frequência da escola, na ampliação da rede escolar, no campo da formação de professores, na transformação de currículos e materiais de apoio e ainda ao nível da alteração das formas de avaliação.

Desta forma, ao considerar que todos os cidadãos¹⁰² deveriam ter direito a um nível mínimo de instrução,¹⁰³ que seria susceptível de concretizar mediante uma educação escolar obrigatória e gratuita, o Estado não fez mais do que definir o princípio de escolaridade básica universal e ainda os meios para garantir a obrigatoriedade e a gratuitidade. Este propósito encontra-se devidamente legislado no nº 2 do artigo 74º da Constituição de 1976, onde se declarava que a realização da política de ensino incumbia ao Estado, devendo este assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito, estabelecendo progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino. Deste modo, a Constituição imputou ao Estado a responsabilidade de garantir a educação básica universal, diferentemente do que havia sido estabelecido na Constituição de 1933.

Após o longo marasmo e isolamento pedagógico em que o país vivera, foram ensaiadas diversas modalidades de inovação curricular, quer no ensino primário, quer no ensino preparatório. Contudo, como estas provinham do acesso súbito a inúmeras fontes de informação, a introdução das práticas educativas era por vezes contraditória, uma vez que não houvera tempo nem condições de maturação das mesmas. As teorias pedagógicas subjacentes a tudo o que se apresentava com carácter de novidade multiplicavam-se e, enquanto alguns professores aderiam entusiasticamente, outros resistiam agarrados ao peso do passado e receosos da insegurança da novidade. Estas tomadas de

¹⁰² Carácter universal da educação.

¹⁰³ Que se entende por educação básica.

posição foram acompanhadas por conflitos e tensões, visto que as mudanças curriculares e metodológicas não foram apoiadas no seu lançamento com acções de formação e reciclagem dos docentes, nem tiveram em conta a necessária autonomia pedagógica nem a preocupação com materiais, instalações, equipamentos. Deste modo, o percurso das transformações curriculares inovadoras ocorridas após o 25 de Abril não foi totalmente pacífico, o que de certa forma se afigura natural num contexto tão específico como foi o desses anos.

Assim, os discursos educativos desenvolveram-se em torno da expansão de um processo de afirmação das potencialidades educativas da escolarização, sustentando o desenvolvimento de uma justiça educativa, construída em torno do princípio da igualdade de oportunidades de acesso à escola, e consonante com o respeito do princípio da igualdade de oportunidades de sucesso. Os saberes universais transmitidos pela escola tornaram-se secundários, enquanto os saberes conducentes ao interesse emancipatório das populações, visando a sua participação na construção de uma cidadania democrática, adquiriam mais expressividade.

As novas concepções de igualdade de oportunidades no acesso à educação e, nomeadamente, a garantia do cumprimento da escolaridade obrigatória, que desde 1974, haviam sido objecto de inúmeras medidas, encontraram expressão legal no Dec.-Lei nº 538/79, de 31 de Outubro. Este definia aspectos básicos da implementação da escolaridade obrigatória designadamente no papel que competia ao Estado, na especificação das suas responsabilidades. Assim, aspectos como a cultura e língua portuguesas, o apoio às crianças portadoras de deficiência, as componentes da gratuitidade e o controlo de frequência escolar dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, condicionando-lhes a atribuição do abono de família¹⁰⁴, foram devidamente legislados.

Em 1978, alegadamente para reduzir diferenças sociais e favorecer a igualdade de oportunidades, foi abolida a separação entre o ensino técnico e o ensino geral e criou-se em sua substituição o ensino secundário unificado, que compreendia os 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.

No período político inaugurado pelo Ministro Sottomayor Cardia, a definição da educação como factor decisivo para o funcionamento da democracia, que pressupunha a existência de uma ordem estável, fez emergir a preocupação em assegurar a ordem educativa, através da regulamentação e gestão democrática das escolas, onde o respeito por um conjunto de regras juridicamente estabelecidas eram utilizadas para garantir a participação escolar e inibir o desenvolvimento da acção social no campo educativo. Neste cenário, foi notória a preocupação de eliminar dos currículos escolares os domínios de formação mais permeáveis aos contextos sociais, tais como a Educação Cívica e o Ensino Politécnico, aspecto que constituiu uma clara manifestação do propósito de estabelecer fronteiras precisas entre o escolar e o não escolar.

De acordo com esta óptica, a década de 80 saldou-se, em Portugal, por uma progressiva alteração das políticas educativas, relativamente à problemática da contribuição da educação para a

¹⁰⁴ Esta modalidade de controlo viria a ser posteriormente revogada pelo Dec.-Lei nº.80/80, de 19 de Abril.

construção da democracia. Seguindo uma tendência geral dos países capitalistas, assistiu-se ao aparecimento de preocupações com a eficácia e com os padrões de qualidade e formação para o trabalho, que se sobrepuseram às preocupações com os currículos democráticos, com a autonomia dos professores ou ainda com as desigualdades de classe.

Com efeito, o binómio educação/modernização ocupou o lugar do binómio educação/democracia, pelo que a própria definição jurídica da educação, que na segunda metade dos anos 70 se encontrava associada à definição de um serviço público de educação, que respeitasse o princípio da igualdade de oportunidades, assumiu-se, na década de 80, consonante com uma lógica de mercado. Tendo em conta este novo contexto, implementou-se nesta década um novo programa educativo, ainda hoje em vigor, caracterizado pela introdução de alterações de “aperfeiçoamento técnico”, nomeadamente nas áreas de Meio Físico e Social, Matemática, Língua Portuguesa e Religião e Moral Católicas, surgindo cada uma delas com os objectivos organizados por anos de escolaridade. Quanto aos programas, além de definirem metas comuns a todas as áreas, estabeleciam também resultados de aprendizagem por cada disciplina, acompanhados da definição dos conteúdos, dos conceitos básicos e ainda das capacidades a desenvolver.

Porém, os aspectos mais inovadores desta reformulação verificaram-se no âmbito das metodologias, práticas e atitudes, onde se pode destacar a introdução de métodos activos. Assim, em teoria, passaram a valorizar-se nos alunos competências e valores considerados importantes para o seu desenvolvimento, tais como o incentivo à pesquisa, o desenvolvimento do espírito crítico, as capacidades de análise e síntese, o estímulo da responsabilidade e ainda o sentido de cooperação. De acordo com esta óptica, afirmaram-se discursos essencialmente pedagógicos que reabilitavam as valências da pedagogia, nomeadamente, a individualização dos ritmos de aprendizagem e o respeito da autonomia dos alunos enquanto potenciais criadores.

Na sequência das premissas referidas, a concretização dos objectivos propostos passou pela redefinição de alguns princípios orientadores da política do IASE. Deste modo, em 1983, o Despacho nº 36/EAE garantia aos alunos a gratuidade dos transportes¹⁰⁵ para cumprimento da escolaridade obrigatória, sempre que as distâncias e as condições das escolas o justificassem e assegurava ainda alojamento nas situações em que não fosse passível a utilização do transporte escolar. “ De facto, ultrapassada uma visão superficial das desigualdades de ordem económica e social, as preocupações com a realização da igualdade de oportunidades [focaram-se] predominantemente em factores de ordem pedagógica: desde a detecção e correcção precoces de problemas de saúde e compensação educativa de deficiências; à compensação de assimetrias sócio-culturais do meio de origem da criança; ao conteúdo de programas e aos métodos de ensino e de

¹⁰⁵ A gratuidade no transporte ao nível do ensino básico, constitui obrigação do Estado, como elemento inerente à frequência da escola e como factor de igualdade de tratamento dos cidadãos perante a lei da obrigatoriedade escolar. (Segundo António Caldeira Cabral, ob. cit., p. 446.)

avaliação; à orientação escolar e vocacional; à educação de adultos e à educação permanente, ao acesso ao trabalho e à cultura.”¹⁰⁶

Em linhas gerais, as décadas de 80 e 90 foram fortemente marcadas por valores economicistas, onde o acentuado apelo à modernização enfatizava a necessidade de estreitamento das relações entre a escola e a vida activa. Deste modo, a redefinição das relações entre formação e trabalho, além de colocarem a instituição escolar subordinada a um trabalho específico, propiciaram a *culturalização* das empresas e a reabilitação dos empresários que, numa conjuntura de agravamento do desemprego, se passaram a designar por entidades empregadoras. Neste contexto, Cabral sustenta que “não é, pois, de se estranhar ser o discurso da modernização aquele que se afirma como sendo um factor de convergência ideológica de interesses sociais conflituais que se exprimem no campo educativo e que tende a hegemonizar o discurso (...) dos textos produzidos pelo Ministério da Educação, pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, pelo Ministério da Indústria e ainda por alguns dos “técnicos” em educação organizados em torno da Comissão de Reforma do Sistema Educativo”¹⁰⁷.

Neste enquadramento, onde se efectivou a transformação dos modos legítimos de se definir a educação, prenunciaram-se mudanças profundas, donde se destacam a estrutura dos saberes escolarizados, a definição dos actores intervenientes na definição da vida das escolas, e os mecanismos de planificação e gestão dos sistemas educativos. Ao nível da estrutura curricular, assistiu-se a um aprofundamento das áreas da Ciência e da Tecnologia e a uma transformação dos pressupostos que as legitimavam. Desta forma, nos anos de 80 e 90, a Ciência e a Tecnologia viram a sua importância acrescida no seio dos currículos escolares, legitimada quer pela sua eficácia social na criação de oportunidades de emprego quer pela retoma do crescimento económico. Reconheceu-se assim, explicitamente, o facto de o contexto económico interferir e determinar as prioridades do conhecimento veiculado pelas escolas, passando estas a ser consideradas como um instrumento imprescindível para o aumento da competitividade nacional nos mercados internacionais.

Nesta óptica, as Reformas Educativas das duas últimas décadas do século XX, foram caracterizadas por uma reorganização do campo educativo, no qual o mundo empresarial passou a desempenhar um papel importante, nomeadamente ao permitir a efectivação do cumprimento da escolaridade obrigatória, aos alunos que manifestavam dificuldades escolares no ensino tradicional, mediante formações profissionalizantes “próximas” dos contextos de trabalho. Este regime de formação denominado *aprendizagem* teve início em 1984 e consistia num esquema de formação profissional, simultâneo com uma componente de formação geral que fornecia ao aprendiz conhecimentos teóricos, culturais e científicos ministrados em escolas, dentro ou fora do horário de trabalho. Este sistema destinava-se a jovens dos 14 aos 24 anos que, após um período de

¹⁰⁶ António Caldeira Cabral, ob. cit., p. 446.

¹⁰⁷ Correia, Stoleroff e Stoer (1993) in José Alberto Correia, *As Ideologias Políticas em Portugal nos Últimos 25 Anos...* p. 18.

aprendizagem nunca superior a quatro anos, eram submetidos a um exame de apreciação profissional. O êxito neste exame, além de conferir um certificado de aptidão, que permitia a obtenção da carteira profissional, concedia ainda a equivalência a um grau escolar.

Uma vez que este modelo de ensino pressupunha a colaboração das empresas, que também recebiam contrapartidas, verificou-se a existência de um claro acolhimento, por parte daquelas que além de possuírem os meios necessários para promoverem acções de formação profissional, se encontravam, simultaneamente carecidas de mão-de-obra especializada. Contudo, tendo em conta os desequilíbrios regionais em matéria de industrialização, fruto da concentração das indústrias no litoral, os jovens dos meios rurais tiveram menos oportunidades de acesso a este regime escolar. Apesar deste carácter diferencial, o número de alunos abrangidos por este regime de aprendizagem, sofreu aumentos significativos. Embora em 1986 fossem 1400 os jovens que o frequentavam, nos anos de 1987 a 1989 registou-se um acréscimo de 3400 para cerca de 10 mil jovens.

Foi ainda neste contexto, que em 1984 se verificou um novo impulso nas políticas educativas, com medidas que visaram o aumento dos níveis da promoção da gratuitidade escolar mediante o incremento dos apoios escolares, não só nos anos abrangidos pela escolaridade obrigatória, mas também ao nível da educação pré-escolar, cujas competências, titularidade e administração de equipamentos foram, em parte, transferidas para os municípios. Acrescente-se que estas novas orientações, promulgadas nos Decs.-Lei nº 77/84, de 8 de Março e nº 399-A/84, de 28 de Setembro, constituíram um importante passo na tentativa de combate às disparidades regionais e sociais.

O Decreto-Lei nº 301/84 que regulamentava o cumprimento da escolaridade, tentando garantir a sua real efectivação, era peremptório na determinação simultânea dos deveres dos encarregados de educação e dos alunos consignando, entre outros aspectos, que aos primeiros competia o dever de matrícula e de incremento da frequência, enquanto que aos alunos incumbia o dever de aproveitamento. Nos casos em que não fosse cumprido o dever de aproveitamento, a frequência deveria ser efectuada até aos catorze anos.

No entanto, este documento revestia-se de dois aspectos passíveis de crítica. Um deles prendia-se com a possibilidade de dispensa de frequência da escolaridade, mediante a avaliação e reconhecimento de incapacidade física ou mental dos alunos, efectuada e decidida pelas autoridades escolares e sanitárias de cada zona escolar, o que propiciava a não integração de algumas crianças na escolaridade, quer devido à definição pouco objectiva das incapacidades quer ainda à própria facilitação do processo de dispensa.

O outro aspecto relacionava-se com o controlo das matrículas, pois apesar de o diploma consignar a criação de mecanismos para verificação das inscrições, não especificou o âmbito nem os limites dessas diligências, embora remetesse esta responsabilidade para os Serviços Regionais do

Ministério da Educação, pressupondo de antemão que estes possuíam os meios indispensáveis para efectuar este controlo.

Em última análise, podemos considerar que enquanto na década de 80 a educação foi marcada por uma referencialização ao mundo empresarial e à definição económica da educação, os reajustamentos introduzidos na década de 90 inseriram-se numa definição organizacional da educação, que acentuava a vulnerabilização dos profissionais de educação e desresponsabilizava os sistemas educativos pelos fracassos da escolarização.

Legitimados pelo princípio da igualdade de oportunidades encarado como garante do acesso democrático aos bens universais da cultura, as políticas educativas estruturaram-se em torno de uma concepção onde a questão educativa era definida pela intervenção do Estado, que determinava tanto a acção didáctica dos professores como a administração do seu trabalho.

Contudo, as contradições entre os fins enunciados e a distribuição dos meios, eram notórias, uma vez que o princípio da igualdade de oportunidades de sucesso educativo não encontrava correspondência no princípio da igualdade de acesso à educação, proporcionando uma desigual distribuição social das condições de acesso aos bens universais da educação.¹⁰⁸ Convictos desta realidade, os discursos críticos denunciavam as políticas de acesso à universalidade da Educação e referiam a frequente violação da autonomia do campo pedagógico. Simultaneamente, a educação passou a assumir-se como uma questão social, onde o combate à desigualdade perante a escola e a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento dos indivíduos, se instituíram como os instrumentos privilegiados na definição da questão educativa. Neste contexto, a substituição da problemática da universalidade pela problemática da utilidade, além de caracterizarem os discursos educativos, revelavam-se susceptíveis, tanto de definir os problemas educativos, como de configurar as suas soluções.

Tal como já referimos, as preocupações educativas nas décadas de 80 e 90, ao estruturarem-se em torno da utilidade da educação para a modernização da economia e para o combate ao desemprego juvenil, foram acompanhadas por um acréscimo da influência do mundo empresarial no campo educativo, estabelecendo um consenso social que permeabilizava a educação à sua utilidade económica. No entanto, como este novo posicionamento político-educativo, não conseguira eliminar as problemáticas da reprodução e da hierarquização social que continuavam latentes, estas foram interpretadas como uma consequência do excessivo protagonismo do Estado no campo educativo, cuja excessiva burocratização não lhe permitia flexibilizar uma oferta de formação, capaz de assegurar uma distribuição eficiente dos alunos, em conformidade com os seus interesses, motivações e disposições.

Mais recentemente, a utilidade económica da educação passou a articular-se com a sua utilidade social, realçando-se, fundamentalmente, o contributo da educação para a gestão de questões

¹⁰⁸ Sobre esta temática, veja-se, João Formosinho, “ A Igualdade em Educação” in *A Construção Social da Educação Escolar...*pp. 169-194.

sociais, nomeadamente no combate à exclusão social. Desta forma, as ideologias da inclusão, assim como os problemas sociais, decorrentes de uma escolarização deficiente, passaram a integrar as preocupações educativas que, deste modo, procuraram encontrar respostas adequadas à diversidade e conciliação dos interesses dos destinatários.

É a partir deste pressuposto de possibilidade de inclusão, que se passa a inferir, que o êxito de um sistema educativo, não depende exclusivamente das suas características, mas também das características dos professores, de quem se espera a posse de qualidades que assegurem o respeito e a tolerância relativamente à diferença, bem como o domínio de qualidades pedagógicas e organizacionais susceptíveis de assegurar uma eficaz administração no interior dos espaços escolares.

De acordo com esta óptica, torna-se compreensível, que na ideologia da inclusão, a formação contínua de professores e a criação de espaços educativos alternativos se tenham constituído dois importantes dispositivos institucionais. Ou seja, confrontámo-nos com um contexto ideológico que além de pretender assegurar a sua legitimidade através da “necessidade de formação” dos professores, tentou simultaneamente, promover a profissão docente através das suas relações com a formação. Segundo Correia, estes objectivos não foram alcançados, pois a formação contínua e intensiva dos profissionais da formação, ao ter contribuído para uma desqualificação simbólica do campo da formação, contribuiu também para a desmobilização de muitos daqueles que procurava mobilizar.¹⁰⁹

Os novos objectivos educativos enfatizaram ainda a necessidade de institucionalizar currículos alternativos susceptíveis de substituir os tradicionais, de forma a reduzir a diferenciação interna dos espaços pedagógicos e curriculares. Por outro lado, o pedagogismo dos problemas sociais, pautou o alargamento das obrigações sociais atribuídas à escola que, além de ser incumbida de assegurar as aprendizagens “tradicionais” da Língua Materna, da Matemática ou da Educação Científica, teve de lidar com apelos para promover áreas como a Educação para a Paz, a Educação Intercultural, a Educação para a Cidadania, a Educação para a Saúde ou a Educação para a Defesa do Ambiente.

Porém, a incorporação destes desafios na vida escolar, muitas vezes sob o registo da acumulação, contribuíram para que a profissão docente fosse vivenciada como uma profissão permanentemente deficitária, devido à enormidade de funções que lhe foram atribuídas.

Apesar destas alterações curriculares se legitimarem numa ética de respeito pela diferença, as desigualdades sociais perante a escolarização continuaram a verificar-se, uma vez que as componentes tradicionais do currículo e os seus respectivos papéis, se mantiveram intactos, tanto na avaliação dos alunos como na hierarquização social dos saberes escolares. Deste modo, algumas das medidas que legitimamente se inscreveram numa ética de respeito pela diferença e no combate pela

¹⁰⁹ José Alberto Correia, *As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos...*

inclusão social foram paradoxalmente, geradoras de modalidades de exclusão escolar, ao inibirem a expressão das heterogeneidades e acentuarem as desigualdades sociais. Quanto à problemática da igualdade de oportunidades, que no discurso da democratização aparecia associada à intervenção do Estado, garante do acesso igualitário aos saberes universais transmitidos pela escola, passou a surgir referenciada a uma ideologia do respeito pelos interesses e vocações individuais dos alunos, legitimando uma flexibilização capaz de assegurar uma oferta diversificada e susceptível de garantir a repartição dos indivíduos no interior do sistema. Uma vez que esta repartição pressupõe a existência de uma lógica selectiva, concordamos com Afonso, quando sustenta que o dilema criado em torno da selectividade/não selectividade conduziu a contradições e orientações educativas, patentes nos fragmentos de alguns discursos¹¹⁰ como a expressão de que *a escola básica não é essencialmente selectiva*,¹¹¹ enquanto a prática tem inversamente demonstrado que a escola básica e obrigatória é legitimamente selectiva. Esta selecção é também reconhecida por Azevedo, ao sugerir que “[...] ao mandato da selecção deve associar-se sempre a criação de condições de sucesso para todos (...)”¹¹²

Contudo, ao postular-se que a questão educativa em termos de sucesso só poderia ser resolvida em torno de uma lógica de criação de condições, que implicitamente sugeria igualdade na acessibilidade aos bens escolares, estes surgem dissociados dos contextos sociais que os produzem. Neste pressuposto, confrontamo-nos com ideologias educativas exclusivamente preocupadas com esta efectivação da acessibilidade as quais, pelo facto de imputarem aos indivíduos a responsabilidade pelo aproveitamento das oportunidades, se apresentam opacas face aos défices sociais.

Neste enquadramento, também o Estado assumiu um papel interventivo através do esforço efectuado com o intuito de proporcionar condições mais igualitárias ao nível do funcionamento do Sistema Educativo, através da criação de “observatórios”¹¹³ da qualidade das escolas e mediante a comparticipação pública nas despesas da escolarização.

A criação de um dispositivo de sistematização de informações, produzidas ao nível *meso* do sistema educativo, com o qual se pretendia acompanhar a progressão dos resultados dos alunos,

¹¹⁰ Almerindo Janela Afonso, “Políticas Contemporâneas e Avaliação Educacional” in *Reformas da Educação Pública – Democratização, Modernização, Neoliberalismo...*p. 123.

¹¹¹ Referência a Cavaco Silva, *As Reformas da Década*, Bertrand, 1995, p.35 efectuada por Almerindo Janela Afonso, “Políticas Contemporâneas e Avaliação Educacional” in *Reformas da Educação Pública – Democratização, Modernização, Neoliberalismo...*p. 123.

¹¹² Joaquim Azevedo, “Humanizar a Avaliação Escolar”, Conferência realizada no Colégio Nossa Senhora da Bonança, Vila Nova de Gaia, 22 de Março de 1993. referido por Almerindo Janela Afonso, ob. cit., p. 123.

¹¹³ Observatório da Qualidade da Escola que se insere no âmbito do Programa Educação para Todos (PEPT). De acordo com o guião organizativo publicado pelo PEPT, os princípios orientadores do Observatório da Qualidade da Escola são inspirados nas teorias das escolas de qualidade e aí se afirma que as alterações de qualidade de uma escola reflectem-se em primeiro lugar nos resultados dos alunos. (Segundo Almerindo Janela Afonso, “O Neoliberalismo Educacional Mitigado Numa Década de Governação Social Democrata”, in *Reformas da Educação Pública – Democratização, Modernização, Neoliberalismo...*p. 51.)

consistiu numa tentativa de assumir escola como organização autónoma, capaz de avaliar a eficiência dos seus processos educativos.¹¹⁴

Para Afonso, os aspectos que orientaram a política educativa neste período, “não sendo totalmente diferentes dos que foram seguidos pelos dois ministros da educação anteriores (Deus Pinheiro e Roberto Carneiro), são, todavia, mais fáceis de identificar ideologicamente”.¹¹⁵

Deste modo, se nos reportarmos a uma breve análise da Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente à Lei nº46/86, deparamo-nos com novos pressupostos que determinam aspectos como a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuitidade, por um período escolar de nove anos, correspondente à duração do ensino básico. Quanto aos princípios humanistas já anteriormente contemplados na Constituição Portuguesa de 1976, especialmente o direito à educação e à democratização do ensino, foram também reiterados nesta Lei de Bases.

Contudo, a grande inovação da Lei de Bases do Sistema Educativo consistiu na reorganização do sistema educativo através da sua subdivisão em educação pré-escolar, escolar e extra-escolar. Neste contexto, a educação escolar passou a compreender os ensinos básico, secundário e superior.

Mas o novo modelo de escola, advindo desta Reforma, não a limitava ao edifício, antes a entendia como uma comunidade educativa inserida num sistema de relações com os pais, os encarregados de educação, os órgãos de poder local e a comunidade envolvente, a partir de um projecto educativo autónomo e partilhado pelos diferentes intervenientes no processo educativo. Neste âmbito, foram promulgados decretos,¹¹⁶ que conferiam às escolas competências financeiras, administrativas, culturais e pedagógicas próprias, numa perspectiva descentralizada e regionalizadora.

Também a avaliação dos alunos adquiriu o estatuto de processo integrador da prática educativa, atendendo às necessidades e capacidades individuais, com um carácter sistemático e contínuo. Passa a desdobrar-se em quatro modalidades: formativa, sumativa, aferida e especializada,¹¹⁷ autonomizada com o objectivo de respeitar os ritmos de desenvolvimento dos alunos e as suas capacidades de recuperação, de forma a facultar o sucesso escolar, independentemente da utilização de meios diferenciados.

De acordo com estes novos princípios, o novo sistema de avaliação teria o seu início em cada ano de escolaridade, após uma experiência de dois anos em cada um deles. Assim, este alargamento

¹¹⁴ Joaquim Azevedo, Discurso do Secretário de Estado do Ensino Básico na Sessão de Encerramento do Congresso “ A Escola Cultural e os Valores”, Évora, 24 de Abril de 1992, referido por Almerindo Janela Afonso, “O Neoliberalismo Educacional Mitigado Numa Década de Governação Social Democrata”, in *Reformas da Educação Pública – Democratização, Modernização, Neoliberalismo...* p. 51.

¹¹⁵ Almerindo Janela Afonso, ob. cit., p. 51.

¹¹⁶ Decretos n.ºs 43/89 de 3 de Fevereiro e 172/91 de 10 de Maio, referentes respectivamente à Autonomia e ao novo modelo de Direcção, Administração e Gestão Escolares.

¹¹⁷ Despacho 162/91 de 23 de Outubro, publicado no Diário da República e posteriormente revogado pelo Despacho Normativo nº 98-A/92 de 20 de Junho de 1992 também publicado no Diário da República.

gradual iniciou-se no primeiro ano do 1º ciclo de escolaridade no ano lectivo 1991/92, e seguiu a lógica enunciada. Ou seja, decorreu uma contiguidade entre a fase de experiência e a generalização, embora dessa experiência não tivesse sido feito qualquer tipo de avaliação donde se pudessem aferir os resultados.

Neste contexto educativo consignou-se também a atribuição de um certificado de cumprimento da escolaridade obrigatória, aos alunos que atingissem o limite de idade estabelecido por lei e que tivessem frequentado a escola com assiduidade. Esta medida afigura-se teoricamente como uma forma de diminuir o insucesso escolar, porquanto permite aumentar os números do sucesso. Ao surgir enquadrada num sistema que recusa o insucesso escolar remete todos os alunos para uma situação de igualdade, independentemente de os respectivos sucessos, serem ou não reais.

Na sequência do exposto, podemos considerar que a legislação, só por si, não tem capacidade para alterar as reais condições do processo ensino-aprendizagem e, a este propósito, também Benavente sustenta que “ a mudança da escola exige mudanças nas estruturas, nas relações e nas práticas dos actores; mudar legislação sem novas práticas não leva a mudanças significativas (...)”¹¹⁸. Tal significa que a escola “não se transformará por simples decretos (...) é um terreno de luta em que se joga o futuro escolar e profissional de milhares (...) de crianças do nosso país (...)”.¹¹⁹

Em termos globais, podemos concluir que a educação nas décadas de 80 e 90 foi profundamente marcada por uma diminuição da importância da intervenção do Estado e pelo reconhecimento da pertinência da intervenção de outros agentes sociais, onde se destacaram o mundo empresarial na definição das normas de qualidade na educação e a busca da maximização de uma relação dos pais com a escola.

Por seu turno, além dos aspectos mencionados, as décadas mencionadas permitiram também viabilizar algumas das reivindicações apresentadas pelos docentes, desde os anos 60, nomeadamente no que se refere ao princípio da livre escolha, à construção de projectos educativos por parte das escolas e ao reforço do papel das escolas na definição dos planos de estudo.

Contudo, o propósito de reforçar as relações da escola com os pais assumiu contornos meramente formais pois, além de se legitimarem os discursos dos pais que se encontravam integrados no domínio da “linguagem escolar”, legitima-se também a sua escolarização como uma condição prévia para a sua participação. Neste pressuposto, coibe-se a interferência daqueles cuja participação se diz pretender reforçar e, simultaneamente, intensifica-se a participação dos que possuem as capacidades sociais para o fazer, fomentando-se a ilusão de que esta participação representa a interferência dos que não participam.

¹¹⁸ Ana Benavente, “ Da Construção do Sucesso Escolar, Equacionar a Questão e Debater Estratégias”...p. 24.

¹¹⁹ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...*p. 7.

Após esta breve resenha pelos meandros das políticas educativas, parece-nos possível concluir que todas as ideologias que marcaram a evolução do sistema educativo em Portugal até ao ano 2000,¹²⁰ estruturaram o campo educativo, marcando e exprimindo as modalidades de definição da problemática educativa, em consonância com os diferentes contextos sociopolíticos.¹²¹

Outro aspecto a reter é a constatação de que as instituições educativas foram sempre influenciadas pelas mudanças históricas de diferentes teores; económicas, políticas, ideológicas ou religiosas. O que significa que, quer as metodologias de ensino, quer os conteúdos a transmitir, foram sempre estruturados no seio de contextos históricos específicos, fenómeno particularmente evidente nos períodos de transição de regime político.

Por seu turno, a configuração dos sistemas educativos afigura-se um processo dialéctico vasto e diversificado, que envolve não apenas os ideais e as políticas vigentes, mas também, além da instituição escolar, outras instituições e as forças sociais existentes.¹²² Também Benavente salienta que “a escola não se transforma se a sociedade não se transformar, [pois] o que se passa na escola só se explica pelo que se passa fora dela.”¹²³

De acordo com o exposto, consideramos que a problemática do aproveitamento escolar só poderá ser analisada, quando inserida nos diferentes contextos dos sistemas escolares vigentes em que sistematicamente se foi estruturando e desenvolvendo. Ou seja, a dinâmica de insucesso e de défice, que caracterizou globalmente o panorama educativo português, surgiu sempre inserida nos diferentes contextos históricos que a produziram e legitimaram.

A ineficácia que tem marcado a história educativa, é em termos estruturais, provocada por um desajuste claro entre os objectivos proclamados nas concepções e políticas enunciadas e os resultados limitados e não raro contraditórios, obtidos na sua aplicação.¹²⁴

1.2. EVOLUÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO NA MADEIRA

Durante a Idade Média, o ensino na Madeira encontrava-se em consonância com a situação que se vivia no Continente, ou seja, era apanágio da Igreja, e limitado aos que aspiravam à carreira eclesiástica, sendo os ensinamentos ministrados em latim sem prévia iniciação à língua materna.

Contudo, a relevância que no século XVI assumiram alguns madeirenses, nomeadamente, o padre Manuel Álvares, natural da Ribeira Brava, autor da gramática de latim, obrigatória em todas as

¹²⁰ Barreira cronológica que norteia o presente estudo.

¹²¹ Cf. José Alberto Correia, *As Ideologias Educativas em Portugal nos últimos 25 anos...*

¹²² Sobre esta temática, deverá consultar-se, Eurico Lemos Pires, *A Construção social da Educação...* p. 13.

¹²³ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...*p. 7.

¹²⁴ António Sousa Fernandes, “ A Problemática Social da Educação Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar...*p. 50.

escolas jesuítas da época, ou ainda os trabalhos poéticos de Baltazar Dias, atestam a existência de estruturas de ensino na Madeira.

Assim, as grandes igrejas, como a Sé Catedral do Funchal, tiveram desde a sua fundação, nos inícios do século XVI, mestres-escolas, que ministravam aulas com base nas leituras sagradas e onde eram professadas as disciplinas do *trivium*: Gramática, Retórica e Dialéctica. Temos ainda conhecimento em 1538 da existência de um mestre-escola na Ribeira Brava e de um mestre de gramática no Funchal. O ensino estava então circunscrito às igrejas e conventos, a alguns recolhimentos, a algumas escolas paroquiais e a algumas casas nobres ou burguesas, com professores particulares.

As transformações económicas consequentes da ampliação das relações mercantis, bem como a multiplicação dos cargos públicos e o movimento humanista, suscitaram uma procura crescente dos *mestres de ler*, recrutados entre estudantes, bacharéis, clérigos, sacristães e outros elementos, quase sempre ligados à Igreja.

A grande importância que o ensino assumiu na Ilha pode constatar-se pelo número de indivíduos que, no decurso do século XVI, receberam ordens sacras (só no período de 1538 a 1558, mais de um milhar de madeirenses¹²⁵), ao mesmo tempo que foram instituídas na Ilha as estruturas adequadas ao ensino, nomeadamente o Seminário Diocesano do Funchal em 1566 e o Colégio de São João Evangelista no Funchal em 1570. Este colégio, pertencente à Companhia de Jesus,¹²⁶ constituiu a primeira instituição de ensino regular, chegando a ser frequentado por algumas centenas de alunos. Estas duas instituições assumiram-se como as grandes escolas da Ilha, e ao longo dos séculos seguintes, influenciaram a vida educacional e cultural da Madeira.

Alguns alunos, provenientes das famílias mais abastadas, após a conclusão destes estudos, prosseguiram a sua educação escolar, deslocando-se para outras universidades, nomeadamente, Salamanca, Paris, Roma e Coimbra.

Em paralelo às duas instituições supra-referidas, mantiveram-se em funcionamento as escolas de paróquia e a escola da Sé Catedral e nas Constituições do Bispado do Funchal, promulgadas em 1579, regulamentou-se o ensino da leitura e da escrita, em diversas escolas de paróquia, embora com a obrigatoriedade, de se ministrar em simultâneo, o ensino da doutrina cristã através da Cartilha.

Ao longo do século XVII, a Educação e Instrução em Portugal mantiveram-se, monopolizados pela Companhia de Jesus e no caso particular do Funchal, este controlo foi assegurado pelo Colégio de São João Evangelista, que também controlava o Seminário Diocesano, sendo algumas das aulas do Seminário, ministradas no próprio colégio. Relativamente ao pagamento

¹²⁵ Alberto Vieira (org.), *História da Madeira...*p. 82

¹²⁶ Acerca da finalidade com que foi instituída a Companhia de Jesus, a Carta Apostólica do Pontífice Romano, datada de 1540, explicita entre outros objectivos que se pretende a “formação cristã da crianças e dos rudes”, tal como refere Joaquim Ferreira Gomes, *Para a História da Educação em Portugal...*pp. 27-28.

dos professores, determinou-se que “ (...) nenhum eclesiástico poderia ser pago sem apresentar certidão de ter frequentado as aulas do Colégio, pelo que dali se controlavam igualmente as diversas escolas das paróquias e a própria escola da Sé.”¹²⁷

Relativamente à cultura em geral, encontramos na Madeira algumas instituições como o Paço Episcopal, a Sé, o Seminário e os vários conventos do Funchal, que possuíam as suas próprias livrarias, dotadas de livreiros e encadernadores e na transição entre os séculos XVII e XVIII foram referenciados entre os madeirenses alguns dos melhores poetas barrocos nacionais. Deste modo, já no ano de 1687 a cultura do povo madeirense foi enaltecida pelo médico inglês Hans Sloane aquando da sua visita à Madeira, da qual relatou: “ considerando que esta Ilha não foi habitada, senão a partir da sua descoberta, no século XV, e que existe a fama muito generalizada de que os seus habitantes seriam criminosos para aqui banidos, eu nada mais esperava encontrar que selvajaria e grosseria. Contudo, ao chegar a terra, verifiquei como vinha enganado, porque em nenhuma outra parte encontrei cavalheiros mais educados e dotados de todo o civismo que se pode desejar.”¹²⁸

Contudo, até às reformas pombalinas o ensino manteve-se sob a alçada da Igreja, exercendo a Companhia de Jesus um papel relevante visto que a presença dos jesuítas, além de contribuir para a alfabetização de certos grupos, permitiu ainda a continuidade dos estudos àqueles que haviam efectuado a aprendizagem inicial nas escolas de paróquia, possibilitando-lhes a frequência de cursos nas universidades do Reino e nas estrangeiras.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, iniciou-se o movimento de renovação dos estudos, de acordo com os ideais preconizados pelo movimento iluminista. Deste modo, o alvará de 28 de Junho de 1759, extinguiu todas as escolas que se regiam pelos métodos jesuítas enquanto que no ano seguinte se determinou aos mestres-escolas, a obrigatoriedade de leccionar pelos novos métodos, enumerando os manuscritos e livros impressos que deveriam ser utilizados. Neste contexto, a *Arte* da autoria do padre Manuel Álvares foi definitivamente proibida e substituída pela *Arte* renovada por António Félix Mendes e ainda pelo *Novo Método* do padre oratoriano António Pereira de Figueiredo, medidas estas de aplicação em todas as cidades e vilas do Reino. Georges Forster refere, que com a expulsão dos jesuítas, deixaram de existir escolas públicas, “ com excepção do Seminário onde um padre nomeado para tal cargo, instrui e educa dez estudantes, sendo as despesas por conta do rei.”¹²⁹ Em 1760, nas dependências do Colégio dos Jesuítas, criou-se a Escola de Geometria e Trigonometria, com um funcionamento em moldes semelhantes à Academia Militar de Lisboa e em 1768 iniciou-se a Aula de Geometria e Desenho. A partir da nomeação de D. Tomás de Almeida,¹³⁰ os denominados *estudos menores*, foram regulamentados tendo sido nomeado o cónego Pedro Pereira da Silva para Director dos Estudos dos novos Métodos, cargo que ocupou durante cerca de

¹²⁷ A.A.V.V., *O Ensino-Universidade da Madeira* ...p. 33.

¹²⁸ Hans Sloane, citado em A.A.V.V., *O Ensino-Universidade da Madeira* ...p. 35.

¹²⁹ Citação de Georges Forster in A.A.V.V., ob. cit., p. 36.

¹³⁰ Director-Geral dos Estudos do Reino e Ultramar.

dez anos, não obstante a falta de remuneração, a qual, deveria ter ocorrido “dentro do costume da terra”, ou seja, oficialmente este pagamento deveria ser efectuado pelos pais dos alunos. Contudo, como os professores costumavam ser pagos pela Fazenda Real, o que não se verificou, teve este cónego de se deslocar a Lisboa para reivindicar os seus honorários.

Em 1771, o alvará de 4 de Junho, determinou a dependência do ensino à Real Mesa Censitória, cujo objectivo era emancipar o ensino do monopólio jesuítico para assim passar a depender do Estado. Para acorrer às despesas das suas reformas pedagógicas, o Marquês de Pombal, lançou em 1772 um novo imposto - o subsídio literário – a aplicar nas terras onde deveriam ser estabelecidos os estudos menores, sendo a sua efectivação concretizada através do alvará de 10 de Novembro, em substituição das anteriores colectas que já visavam custear a instrução pública. Nos termos deste alvará, o imposto consistia, no Reino e Ilhas dos Açores e da Madeira, em um real em cada canada de aguardente e de 160 réis em cada pipa de vinagre. Contudo, a lei apresentava o imposto como donativo e pressupunha-o como forma de pagamento dos *mestres de estudos mínimos*, para “as escolas menores fundadas pelas Leis de 28 de Agosto e de 6 de Novembro de 1772”.¹³¹ Este novo *donativo* começou a cobrar-se a partir de 1775, com a criação da nova Junta da Fazenda, que efectuava os quantitativos exactos para a sua cobrança e posterior pagamento aos professores, apresentando ainda a aplicação dos respectivos saldos, sendo da incumbência dos tabeliães locais a verificação de todas as operações realizadas. Foi pois, com o dinheiro deste imposto, que a Coroa custeou as despesas da nova rede de ensino e os próprios membros da Junta.

Previamente assim para a Madeira, seis mestres de *Ler, Escrever e Contar*, três professores de *Gramática Latina*, um de *Língua Grega*, um de *Retórica* e outro de *Filosofia*, embora se suspeite que a *Língua Grega* nunca se tenha efectivamente leccionado. Relativamente a esta nova situação, deparamo-nos com o primeiro professor, de *Filosofia Racional*, que tomou posse em 1774, na igreja de São João Evangelista do colégio do Funchal, «em presença das “pessoas mais principais”, pronunciando na ocasião da posse a sua “oração de sapiência”». ¹³² As aulas continuavam assim a decorrer no colégio dos Jesuítas e só em 1789, passaram a acumular com as aulas do Seminário.

Em 1776 foram também providas no Funchal as cadeiras de *Gramática Latina* e de *Retórica*, incumbindo ainda ao professor desta última disciplina a função de “*mandar em fim de cada ano lectivo uma lista dos nomes, idades, filiações, Pátria, progressos e morigeração de cada um dos seus discípulos*”¹³³

A cadeira de *Ler, Escrever e Contar* do Funchal iniciou-se apenas na década seguinte, mais precisamente no ano de 1786, regida por um docente oriundo do continente, tendo-se por isso,

¹³¹ in A.A.V.V., *O Ensino–Universidade da Madeira ...* p 39.

¹³² Idem, p. 40.

¹³³ Idem, p. 42.

deliberado, que os seus honorários seriam de “(...) 150\$000 réis anuais, pagos em quartéis adiantados do dia que se mostrar desembarcou na dita cidade”.¹³⁴

Relativamente às outras vilas do arquipélago chegam-nos algumas referências face à implementação do ensino. Assim, em **Santa Cruz**, o professor de *Gramática Latina* foi provido em 1778 enquanto que o lugar de professor de *Ler, Escrever e Contar* só foi provido, após uma década, ou seja, em 1788, por um período de seis anos e com um ordenado de 80\$000 réis por ano.

A segunda vila a ser contemplada com o ensino de *Ler, Escrever e Contar* foi **São Vicente**, em 1780, auferindo o professor a atribuição de um ordenado de 70\$000 réis “pagos aos quartéis adiantados”¹³⁵. Em 1792, foi também provido para esta vila um professor de *Gramática Latina*, este por um período de três anos e com um ordenado de 160\$000 réis.

A vila de **Machico** teve o seu primeiro professor em 1784, com a leccionação da disciplina de *Gramática Latina* que lhe conferia um ordenado de 160\$000 réis por mês e apenas em 1788 foi designado um professor de *Ler, Escrever, Contar e Catecismo*, disciplina que também no mesmo ano passou a ser leccionada na ilha de **Porto Santo** e em 1778 se alargou à **Calheta**. Para este último concelho foi também provido um professor de *Gramática Latina*, em 1790, por um período de seis anos e com um ordenado de 160\$000 réis mensais.

Em 1793, procedeu-se também à nomeação de dois professores de *Ler, Escrever e Contar*, destinando-se um ao pequeno aglomerado populacional de Campanário¹³⁶, no concelho de **Ribeira Brava**, e o outro a **Ponta do Sol**.

No que concerne ao ensino universitário, a preferência dos madeirenses no século XVIII, incidia, quase na totalidade, na Universidade de Coimbra. Contudo, devido às condicionantes económicas e geográficas, a proporção de estudantes madeirenses na Universidade de Coimbra era bastante inferior ao total dos estudantes do Reino, embora o seu número representasse o dobro dos estudantes oriundos dos Açores.

Em termos globais, “ (...) seguia-se o esquema geral português: iam para Coimbra os filhos segundos e terceiros da nobreza, que assim iriam procurar depois na Justiça e na Fazenda, o seu sustento. Igualmente seguiam os filhos dos principais comerciantes, que tinham posses para tal. Acrescia este número a Diocese, enviando os padres (...) que instituíam depois o seu corpo de jurisprudência (...)”¹³⁷

Ainda no século XVIII, o facto de alguns médicos madeirenses se terem destacado pelos seus trabalhos, publicados em Lisboa e também na Sociedade Médica Londrina, propiciou em 1816 os primórdios da fundação da Escola Médico-Cirúrgica do Funchal. Acerca da sua criação, Caldeira

¹³⁴ Ibidem.

¹³⁵ Ibidem.

¹³⁶ Actualmente uma das freguesias de Ribeira Brava.

¹³⁷ A.A.V.V., *O Ensino-Universidade da Madeira ...* pp. 46-47.

Segundo esta fonte, alguns morgados possuíam mesmo, por cláusula, na sua instituição, verbas para os filhos segundos estudarem em Coimbra e poderem futuramente fazer face ao seu sustento. (pp. 47-48).

refere o jornal “Patriota Madeirense”, o Bispo do Funchal, D. Joaquim Menezes de Ataíde e outras entidades madeirenses, como principais mentores das diligências efectuadas perante o Governo, reforçando a necessidade da sua criação.¹³⁸ Sublinhava-se assim, a premência “de evitar o estrago da humanidade nesta Colónia, pela ignorância dos Barbeiros, que sem conhecimentos próprios andam nos campos curando gente, levando à sepultura os que ainda viveriam se fossem tratados por hábeis profissionais, ou menos ignorantes do que semelhantes curandeiros”.¹³⁹ Alegando que tanto na Madeira como no Porto Santo não havia nenhum cirurgião, foi solicitada, em 1824, autorização para a ampliação da Escola de Medicina com uma disciplina de Cirurgia Operatória, facto que se concretizou em 1836.

Anteriormente eram raros os médicos que tivessem tirado o seu curso nas escolas do Continente e nas freguesias rurais não existia mesmo nenhum clínico, pelo que “os doentes pobres eram tratados por curandeiros e feiticeiros e a clínica cirúrgica era [efectuada] por barbeiros e sangradores (...) [cuja] principal ferramenta era a própria navalha de fazer barbas.”¹⁴⁰ Segundo este autor, as sangrias excessivas, sem qualquer critério científico, produziam inúmeras vítimas, apesar de estes *barbeiros*, frequentarem o hospital onde lhes “passavam oficialmente a “carta” para o desempenho da “clínica”, isto é, para o tratamento dos seus doentes”.¹⁴¹

Encerrada nos primeiros anos da República, esta foi a primeira estrutura de ensino superior na Região, que ao longo da sua existência de mais de 73 anos formou cerca de 270 médicos num curso que se iniciou com a duração de três anos mas que em 1839, passou a compreender quatro anos. Possuía uma biblioteca, dotada com 420 volumes, 150 dos quais oferecidos pelo médico londrino, Dr. Lister, “com a condição de os mesmos passarem à Misericórdia do Funchal se a escola se extinguisse, tendo esta condição sido aprovada pelo Governo em 17 de Dezembro de 1844.”¹⁴²

Quanto à instrução primária, institucionalizada inicialmente pelo Marquês de Pombal e posteriormente pelos governos liberais, foi também alargada à Madeira onde, tal como no continente, se sucederam várias reformas. Deste modo, a partir do século XIX, o ensino passou a constituir um dos sectores privilegiados de intervenção dos municípios, competindo às câmaras municipais a conservação das instalações e mobília, bem como o pagamento da casa e salário dos professores. Contudo, uma portaria publicada em 6 de Dezembro de 1880, passou a endossar esta responsabilidade às juntas de paróquia.

Esta nova aposta no ensino público, pretendia que a instrução fosse garantida a todos os cidadãos pelo facto de ser uma forma de regeneração da sociedade. Assim, em 1824 foi criada no Funchal uma aula de inglês e francês e até 1848 foram criadas na Madeira 33 escolas públicas, sendo

¹³⁸ Abel Marques Caldeira, *O Funchal no Primeiro Quartel do Século XX...* p. 83.

¹³⁹ In A.A.V.V., *O Ensino-Universidade da Madeira ...* p. 52.

¹⁴⁰ Abel Marques Caldeira, *ob. cit.*, p. 83.

¹⁴¹ *Ibidem.*

¹⁴² *Idem*, p. 82.

4 do Estado e as restantes das câmaras municipais. No ano seguinte o número de escolas aumentou para 42, a par de mais 30 sustentadas por particulares e autorizadas pelo governo constitucional.

No entanto, o ensino não se cingia às escolas oficiais, pelo que já em 1819, Joseph Phelps havia criado a escola Lancasteriana, que pedagogicamente se distanciava das demais devido à ausência de palmatória. Também Mary Wilson, tentou colmatar o elevado analfabetismo, criando entre os finais do século XIX e princípios do século XX, várias escolas em alguns pontos da Ilha, nomeadamente, Porto Moniz, Arco de São Jorge, Santana, Santo da Serra, Machico e Câmara de Lobos. Outra iniciativa popular, embora envolta em polémica, foi a do médico e pastor Robert Kalley que em 1838 criou uma escola para crianças, mas que acabou por ser expulso em 1846, acusado de propaganda partidária.

Relativamente à cidade do Funchal temos conhecimento da existência do funcionamento do ensino básico primário em alguns colégios, nomeadamente, Colégio Câmara, Colégio da Rua da Mouraria, Colégio Funchalense, Colégio de João de Deus, Colégio Vila Real e ainda em algumas escolas, tais como a Escola do Polónia e a Escola do Vintém, esta última com a particularidade de ministrar um ensino gratuito aos alunos pobres.¹⁴³ Estas escolas foram sempre bastante frequentadas uma vez que o ensino oficial existente não era suficiente para suprir as necessidades dos interessados.

A instrução secundária surgiu também com a reforma pombalina, que institucionalizou três aulas de latim, uma de grego, uma de retórica e outra de filosofia, as quais substituíam as extintas pelo Companhia de Jesus. Desta forma, logo no início do século XX as aulas de desenho e pintura que funcionavam no Funchal, foram reformuladas em 1836,¹⁴⁴ dando origem ao estabelecimento de um liceu que iniciou as suas aulas no ano seguinte.

Com base na antiga aula de Desenho e Pintura, fundada em 1809, criou-se em 1889 uma escola de desenho industrial, cujo objectivo era “*ministrar o ensino do desenho com aplicação à indústria ou indústrias predominantes na localidade*”¹⁴⁵, a qual, em 1897 foi elevada à categoria de Escola Industrial. Uma vez que nesta escola se leccionavam cadeiras de lavouras femininas, desenho elementar, arquitectónico e ornamental, e existiam oficinas de marcenaria e carpintaria, dela advieram os principais criadores e artesãos da indústria de bordados madeirenses.

Em 1926, a contra-reforma produziu alterações no sistema de ensino lançado pela primeira República. Deste modo, a partir de 1931, muitas escolas primárias foram substituídas por postos escolares, a cargo de regentes escolares¹⁴⁶ apenas com a 4ª classe, mas com “bom comportamento

¹⁴³ Cf. Abel Marques Caldeira, *O Funchal no Primeiro Quartel do Século XX...*

¹⁴⁴ O Decreto de 17 de Novembro de 1836 estabelecia a criação de um liceu na capital de cada distrito e ilhas adjacentes.

¹⁴⁵ In A.A.V.V., *O Ensino-Universidade da Madeira ...* p. 56.

¹⁴⁶ As regentes escolares que possuíam apenas a instrução primária, preenchiam os lugares de professores diplomados, assegurando deste modo uma oferta barata de professores. Sobre este assunto poderá consultar-se Stephen Stoer, *Educação e Mudança Social em Portugal...*

moral e civil”¹⁴⁷, tendo sido posteriormente encerradas as Escolas do Magistério Primário. A sua reabertura em 1942, foi acompanhada da redução do curso de três para dois anos, tendendo os currículos a eliminar todo o conteúdo que fosse susceptível de equacionar a educação: “ Não devem permitir-se nas Escolas do Magistério Primário quaisquer discussões acerca das finalidades a que se destina o processo de formação dos seres humanos em fase de crescimento. Por um lado, os alunos não possuem a formação cultural necessária para discutir assuntos de tal complexidade; por outro, o nosso país não se encontra num estado de indecisão crítica respeitante à concepção de vida e aos valores sociais. Orientamo-nos, hoje, segundo valores perfeitamente definidos (...)”¹⁴⁸

A criação do Liceu do Funchal também não parece ter sido um processo pacífico, pois a sua proposta inicial foi recusada por Oliveira Salazar, em carta enviada ao então Presidente da Junta Geral do Distrito, onde se lia : “O projecto (de construção do Liceu) é uma loucura como algumas das que também aqui se fizeram. (...) O projecto foi devolvido para ser modificado e embaratecido. Quando voltar e mereça aprovação, o Estado participará na despesa. (...)”¹⁴⁹

A partir de 1952, definiram-se o Plano de Educação Popular e a Campanha Nacional de Educação de Adultos, com o objectivo de combater o analfabetismo e alargar a escolaridade obrigatória para quatro anos. Desta forma, a taxa de analfabetismo que era de 71% em 1920, baixou para 33% em 1960¹⁵⁰. Ainda nesta década, o ensino secundário que só existia na cidade do Funchal, alargou-se a dois concelhos rurais - S. Vicente e Machico através da criação dos primeiros colégios.

Quanto à Igreja, continuou a ter um papel de destaque no ensino, visto que em 1947, os Padres da Congregação do Sagrado Coração de Jesus fundaram um seminário no Funchal e nos anos cinquenta chegaram também os Padres Salesianos. O Seminário para a formação de missionários e a Escola Salesiana de Artes e Ofícios foram, para muitos madeirenses de fracos recursos, a única forma de prossecução dos estudos, até à massificação do ensino gratuito.

Deste modo, o obscurantismo cultural continuou a caracterizar a maioria da população madeirense, afastada de todos os meios de difusão. A título de exemplo, podemos referir o facto de a primeira transmissão televisiva só se ter verificado nesta Ilha em 1972, quando no Continente já funcionava desde 1957.

Na análise que Nepomuceno¹⁵¹ faz desta Região durante o Estado Novo, salienta o facto de muitas escolas primárias se encontrarem encerradas por falta de condições, enquanto outras, em funcionamento, não reuniam condições para o ensino. “Para uma população que rondava os 280000 habitantes, não existiam faculdades universitárias, nem sequer estabelecimentos do ensino

¹⁴⁷ Alberto Vieira (org.), *História da Madeira*, p. 318.

¹⁴⁸ Cabral Pinto, “ Escolas do Magistério Primário, Reforma e Contra-Reforma”, *Cadernos O Professor*, nº 6, 1977, p.15 in Stephen Stoer, *Educação e Mudança Social em Portugal...* pp. 48-49.

¹⁴⁹ António Oliveira Salazar, “ Carta ao Dr. João Abel de Freitas”, Lisboa, 23 de Maio de 1935, referida por Rui Nepomuceno, *Uma Perspectiva da História da Madeira*” ...pp. 301-303.

¹⁵⁰ Cabral Pinto, “ Escolas do Magistério Primário, Reforma e Contra-Reforma”, *Cadernos O Professor*, nº6, 1977, p.15 in Stephen Stoer, *Educação e Mudança Social em Portugal...* p. 319.

¹⁵¹ Rui Nepomuceno, ob. cit., p. 298.

secundário adaptados às reais necessidades do Arquipélago” visto que no Funchal, quer o Liceu, quer a Escola Industrial e Comercial se encontravam superlotados.¹⁵² Apenas em fins dos anos sessenta, com Veiga Simão no Ministério da Educação, se alargou a rede escolar, embora, recorrendo, muitas vezes, a professores com habilitações insuficientes. Segundo Nepomuceno, os resultados estavam à vista, ou seja, mais de 50% da população madeirense era analfabeta e cerca de 80% dos jovens que concluíam a instrução primária, não prosseguiram os estudos, quase sempre devido a dificuldades económicas. O norte da Ilha permaneceu sem nenhum estabelecimento de ensino secundário e este só chegou a Machico no final da década de sessenta. Na ilha de Porto Santo, o nono ano liceal apenas se concretizou, a nível particular graças ao empenhamento das irmãs Spínola Faria.¹⁵³

Embora na década de 70, o ensino fosse alargado a todos os estratos sociais, a grande luta contra o analfabetismo só se verificou com a revolução de 25 de Abril de 1974 e o processo autonómico. Com a instituição da Autonomia, a escolaridade obrigatória cresceu para seis anos, o que levou a um período de grandes investimentos, de modo a efectivar a oferta escolar face às novas exigências de carácter legal.

Relativamente a esta expansão educativa, o Gabinete de Recursos e Planeamento Educativo, constitui a fonte privilegiada face ao conhecimento do alargamento da rede pública escolar, visto que nos permitiu realizar uma breve retrospectiva acerca dos estabelecimentos de educação pública implementados na Região, embora nem todos possuíssem uma precisão cronológica em termos de abertura.¹⁵⁴

Por outro lado, muitas das escolas encontravam-se, à data da realização deste estudo, em processo de desactivação face ao número de alunos que tem vindo a diminuir substancialmente, enquanto que outras se encontravam em processo de redimensionamento com o intuito de serem dotadas de melhores equipamentos e infra-estruturas que permitissem agrupar um maior número de alunos.

Por outro lado, a terminologia, bem como os ciclos que actualmente lhes estão associados, não existiam na época, pelo que a interpretação das fontes disponibilizadas terá de ser pautada pelo sistema escolar vigente em cada período cronológico.

Assim, os registos supra-referidos, indicam-nos que no concelho de **Calheta** e mais concretamente, na própria vila, foi implementada em 1972 uma escola Básica e Secundária, enquanto que no ano de 1981 a freguesia de Arco da Calheta foi dotada de duas escolas do 1º Ciclo com Pré-Escolar. Também as freguesias de Estreito da Calheta e de Paul do Mar beneficiaram cada uma de uma escola do 1º Ciclo com Pré-Escolar, respectivamente em 1993 e 1996. Contudo, os

¹⁵² Ibidem.

¹⁵³ Sobre esta temática, baseámo-nos em Rui Nepomuceno, ob. cit., p. 298.

¹⁵⁴ De referir que limitámos o estudo descritivo do alargamento da rede escolar ao ano de 2000, visto este constituir o limite cronológico do presente trabalho.

registos não datados dão-nos a existência deste tipo de escolas em outras freguesias do concelho, nomeadamente Fajã da Ovelha, Jardim do Mar e Ponta do Pargo. Deste modo, após a frequência do 1º Ciclo, a vila de Calheta acolhe os níveis de ensino seguintes, o que pressupõe a deslocação dos alunos para a sede do concelho.

Quanto ao concelho de **Câmara de Lobos**, temos registo da criação de uma escola do 1º Ciclo com Pré-Escolar nas freguesias de Estreito de Câmara de Lobos e de Curral das Freiras, em respectivamente, 1968 e 1972. Contudo, a existência de uma escola Básica de 2º e 3º Ciclos, na freguesia de Estreito de Câmara de Lobos remonta ao ano de 1978. As escolas do 1º Ciclo com Pré-Escolar foram sucessivamente implantadas pelas freguesias do concelho de acordo com as necessidades numéricas da população escolar: em 1982, o Estreito de Câmara de Lobos foi reforçado com outra escola deste ciclo e no mesmo ano procedeu-se também à inauguração de uma na vila de Câmara de Lobos. No ano seguinte, ou seja, em 1983, foram necessários novos reforços nas infra-estruturas educativas, os quais obrigaram à abertura de uma outra escola na freguesia de Estreito de Câmara de Lobos e de duas na vila de Câmara de Lobos. Em 1984, inaugurou-se uma escola do 1º Ciclo com Pré-Escolar na freguesia de Jardim da Serra e em 1993, o alargamento da população escolar tornou necessária a criação de uma escola Básica de 2º e 3º Ciclos na vila de Câmara de Lobos. Contudo, uma vez que este concelho possui um elevado contingente populacional em idade escolar, deparamo-nos com a abertura de duas novas escolas do 1º Ciclo com Pré-Escolar nas freguesias de Câmara de Lobos e Estreito de Câmara de Lobos, respeitantes aos anos de 1994 e 1999. Em 2000 procedeu-se à abertura de uma nova escola do 1º Ciclo com Pré-Escolar na vila de Câmara de Lobos e à criação de uma escola Básica e secundária, ambas na vila de Câmara de Lobos. Embora sem precisão de datas, possuímos ainda a indicação da existência de três escolas do 1º Ciclo na freguesia da Quinta Grande, sendo duas delas dotadas de ensino Pré-Escolar. Contudo, face a esta implementação dos anos mais avançados nas sedes de concelho, pressupomos, mais uma vez, a necessidade de deslocação dos estudantes destes ciclos para locais com características mais urbanas.

Quanto ao concelho de **Funchal**, encontramos registos datados com a inauguração no centro da cidade de duas escolas Secundárias; a Escola Secundária Jaime Moniz, em 1942 e a Escola Secundária Francisco Franco em 1952. No ano de 1968, temos conhecimento da abertura de uma escola do 1º Ciclo com Pré-Escolar e em 1978 da abertura de uma escola Básica do 2º e 3º Ciclos e também de uma escola do ensino Secundário. Contudo, o alargamento da rede escolar não se limitou à cidade, estendendo-se também às freguesias mais distantes do burgo, pelo que, entre os anos de 1980 e 1986, os registos indicam-nos a abertura, à média de uma por ano, de um total de sete escolas do 1º Ciclo com Pré-Escolar, pertencendo respectivamente às freguesias de São Roque, Santo António, São Martinho, São Pedro, Santo António, Santa Maria Maior e São Gonçalo. Em 1989, procedeu-se mesmo à criação de uma escola Básica e Secundária na freguesia de São Martinho e em 1992 inaugurou-se a Escola Básica do 2º e 3º Ciclos em São Roque. Relativamente à freguesia de

Santo António temos referência da criação de duas outras escolas Básicas, em 1997 e 1999, respectivamente, contemplando uma delas o 1º Ciclo com Pré-Escolar. No ano de 2000 foram inaugurados dois estabelecimentos de ensino: a Escola Básica do 2º e 3º Ciclos na freguesia de Santa Maria Maior e uma escola do 1º Ciclo com Pré-Escolar na freguesia de São Gonçalo. Embora as fontes não especifiquem a data de abertura, foram ainda referenciadas escolas do 1º Ciclo com Pré-Escolar nas freguesias da Sé, São Pedro, Imaculado Coração de Maria e Monte e uma escola Básica do 2º e 3º Ciclos na freguesia de São Pedro.

Do concelho de **Machico** apenas encontramos referência datada da criação de escolas a partir do ano de 1985. Assim, neste ano foi inaugurada uma escola do 1º Ciclo com Pré-Escolar na freguesia de Água de Pena e em 1990 foi criada uma escola idêntica na freguesia de Caniçal. No ano de 1996 as freguesias de Caniçal e Porto da Cruz, inauguraram cada uma delas uma escola Básica, sendo a do Caniçal extensiva aos 2º e 3º Ciclos. Em 1997 e 1998 foram criadas duas escolas na vila de Machico; uma do 1º Ciclo com Pré-Escolar e a outra contemplando o Ensino Básico e Secundário. Em 1999, para se atender às necessidades da população escolar, foi criada uma nova escola do 1º Ciclo nesta localidade. Embora as fontes não contemplem a data da sua criação, sabemos que existia ainda uma escola do 1º Ciclo na freguesia de Santo António da Serra.

Quanto ao concelho de **Ponta do Sol**, temos indicação, embora não datada, da existência de seis escolas do 1º Ciclo com Pré-Escolar, estando três delas localizadas na freguesia de Canhas, uma na freguesia de Madalena do Mar e duas na vila de Ponta do Sol. Nesta vila, sede de concelho, a implementação de uma outra escola de 1º Ciclo com Pré-Escolar e de uma escola Básica e Secundária, datam de 2001, pelo que se pressupõe que antes deste ano os estudos dos 2º e 3º Ciclos e ainda os Secundários seriam efectuados noutra concelho limítrofe.

Relativamente ao concelho de **Porto Moniz**, a rede escolar parece-nos reduzida visto que apenas existe a indicação da criação de uma escola do 1º Ciclo com Pré-Escolar nesta vila, desconhecendo-se contudo, a sua data de abertura. Em 1981, a freguesia de Seixal foi provida de uma escola do 1º Ciclo com Pré-Escolar, enquanto que em 1999 o ensino Básico e Secundário se implantou na vila de Porto Moniz.

Da ilha de **Porto Santo**, sabemos que em 1968 foi dotada de uma escola do 1º Ciclo com Pré-Escolar, embora exista a indicação da existência de outra com o mesmo nível de ensino criada em data incerta. Quanto à escola Básica e Secundária de Porto Santo a sua criação data de 1980, o que significa que a partir desta data, os jovens portossantenses poderiam efectuar os estudos secundários na sua ilha.

O concelho de **Ribeira Brava** teve na vila com o mesmo nome a Escola Básica e Secundária em 1973 enquanto que no que concerne às escolas do 1º Ciclo com Pré-Escolar encontramos o registo da criação de duas, respectivamente em 1982 e 1999, nas freguesias de Serra de Água e Tabua. Contudo, este concelho, beneficiou da implementação de outras escolas do 1º Ciclo com Pré-

Escolar, as quais não obstante a impossibilidade de determinar a data de inauguração, são susceptíveis de contabilizar: quatro na freguesia de Campanário, e cinco na vila de Ribeira Brava. De salientar que existe ainda referência à existência de uma escola de ensino Pré-Escolar na freguesia de Serra de Água.

Relativamente ao concelho de **Santa Cruz**, temos a indicação da existência de algumas escolas espalhadas pelas diferentes freguesias, embora sem a correspondente data de inauguração. Assim, são referidas três escolas de ensino Pré-Escolar localizadas respectivamente, nas freguesias de Camacha, de Gaula e na vila de Santa Cruz; uma escola do 1º Ciclo na Camacha e duas escolas do 1º Ciclo com Pré-Escolar nas vilas de Camacha e Caniço.

A partir de 1993 conseguimos precisar a abertura de novos estabelecimentos de ensino neste concelho. Assim, neste ano, inaugurou-se uma escola Básica do 2º e 3º ciclos na Camacha e em 1995, inaugurou-se também nesta freguesia uma escola do 1º Ciclo com Pré-Escolar. Em 1998 foram inauguradas três escolas: duas do 1º Ciclo com Pré-Escolar, respectivamente nas freguesias de Caniço e Gaula e uma escola Básica e Secundária na vila de Santa Cruz. No ano seguinte inaugurou-se uma escola Básica do 2º e 3º ciclos no Caniço.

Relativamente ao concelho de **Santana** foram referenciadas cinco escolas de 1º Ciclo com Pré-Escolar, correspondendo cada uma delas às freguesias de Arco de São Jorge, Faial, São Jorge e duas a Santana. Foram ainda encontrados registos relativos à existência de duas escolas de ensino Pré-Escolar, uma na freguesia de Ilha e outra em Santana, embora não tenham sido encontradas as datas das respectivas inaugurações. A freguesia de São Roque do Faial beneficiou também de uma escola de 1º Ciclo com Pré-Escolar em 1998, enquanto que a Escola Básica e Secundária de Santana, sede de concelho, teve o seu início em 1982, data a partir da qual os jovens puderam realizar os seus estudos nestes níveis sem sair do seu concelho.

O concelho de **São Vicente** beneficiou na vila com o mesmo nome, da implementação de duas escolas de ensino Pré-Escolar e de uma escola de 1º Ciclo com Pré-Escolar em datas que não conseguimos apurar. No entanto, é referenciada a criação de duas escolas de 1º Ciclo com Pré-Escolar, nos anos de 1983 e 1985, nas freguesias de Boaventura e São Vicente. Ainda neste último ano, a vila de São Vicente, sede de concelho, foi dotada de uma escola Básica e Secundária. As freguesias de Ponta Delgada e Boaventura foram ainda beneficiadas com a criação de estabelecimentos de ensino; a primeira em 1999 com uma escola de 1º Ciclo com Pré-Escolar e a segunda no ano de 2000, com uma escola de 1º Ciclo.

Podemos pois, concluir, que a partir de 1976, com a política autonómica, assistimos a dois fenómenos distintos: por um lado verificou-se a criação de escolas em várias freguesias geograficamente isoladas e, por outro lado, assistiu-se à implementação gradual do ensino secundário em todos os concelhos da Região.

Contudo, nas pequenas povoações rurais dispersas, o acesso ao ensino ficou objectivamente diminuído, uma vez que a conclusão do 1º ciclo, pressupõe a deslocação dos alunos para a escola localizada na sede do concelho e a conseqüente utilização de transportes escolares, bem como os respectivos transtornos daí inerentes. Em muitos casos, além do distanciamento face ao meio de proveniência do aluno, subsistem ainda problemas relacionados com a perda de um membro do agregado familiar, necessário para a economia da família, ao nível das tarefas agrícolas e domésticas do quotidiano.

A concentração do parque escolar dos 2º e 3º ciclos nos principais aglomerados parece-nos legitimada pelo facto de a população das aldeias rurais ser bastante diminuta e separada por espaços não povoados e desprovidos de ligações viárias aceitáveis. Deste modo, uma análise mais detalhada da rede dos 2º e 3º ciclos e das condições da sua implantação na Região Autónoma da Madeira, permite concluir que a exclusiva concentração nas sedes de concelho, onde os núcleos populacionais têm dimensões razoáveis e são providos por estradas com apreciável qualidade, surge como solução e não como opção.

A apreciação das fontes disponibilizadas pelo Gabinete de Estudos e Planeamento permitiu-nos ainda inferir da importância que esta Região desde cedo atribuiu ao ensino Pré-Escolar¹⁵⁵, visto que a sua implantação precoce parece estar subjacente a uma preocupação com o sucesso nas etapas escolares seguintes.

Assim, uma vez que o 1º Ciclo constitui uma componente da Escolaridade Básica Obrigatória, a oferta de Educação Pré-Escolar tornou-se prioritária. A Lei-Quadro em vigor em todo o País preconiza-a como a etapa inicial de toda a educação, embora actualmente este nível de ensino se tenha também convertido numa necessidade face às necessidades de apoio às famílias. Deste modo, embora a referida lei determine que a componente educativa não deva exceder as cinco horas diárias, na RAM decidiu-se alargar este horário, com actividades lúdico-pedagógicas, a fim de evitar que as crianças tenham de transitar deste espaço para espaços ATL, muitas vezes adaptados para esse fim, com pessoal não qualificado e pago pelos pais, o que pressupõe a discriminação face ao poder económico das famílias. A Educação Pré-Escolar na RAM possui ainda outra especificidade face ao resto do País, que consiste na existência de duas educadoras de infância por sala, de forma a assegurar este alargamento de horário, não obstante as actividades a desenvolver sejam de carácter lúdico-pedagógico ou de apoio a outras tarefas inerentes à permanência das crianças no estabelecimento de ensino. De salientar que este alargamento do horário de funcionamento é extensivo às creches onde, apesar de não existir a obrigatoriedade de contratação de educadores de

¹⁵⁵ Pressupomos que a implementação das escolas actualmente designadas de “1º ciclo com pré-escolar” apenas contemplaram na sua génese o 1º ciclo, tendo sido posteriormente alargadas ao ensino pré-escolar, ou seja, apesar de os registos actuais, apresentarem as designações de pré-escolar, este só posteriormente foi introduzido.

infância certificados, esta continua a verificar-se, o que simultaneamente se traduz numa maior garantia de qualidade e num aumento da empregabilidade destes docentes.

Na sequência do exposto, foi em 1987, aquando da legislação da escolaridade obrigatória para nove anos, que se iniciou na RAM um aumento da oferta da Educação Pré-Escolar. Convém ainda, salientar, que já em 1976 Benavente referia que este alargamento, a nível oficial do ensino pré-primário, constituía uma necessidade para que se conseguisse eliminar o *handicap* cultural das crianças oriundas de grupos sociais mais desfavorecidos, uma vez que “quanto mais tarde as crianças entram para a escola oficial, maior é a influencia do meio social.”¹⁵⁶

Os dados de que dispomos relativamente a este nível de ensino apenas particularizam a sua percentagem de cobertura, a nível concelhio, a partir do ano lectivo 1994/1995, pelo que é possível constatar o seu progressivo alargamento. Contudo, no âmbito deste nosso estudo optámos por limitar a apreciação do alargamento da rede escolar até ao ano lectivo 1999/2000, visto que é este ano que encerra a barreira temporal até à qual nos propusemos trabalhar.

Assim, no ano lectivo de 1994/1995 o concelho de Porto Moniz era aquele que apresentava a cobertura do Ensino Pré-Escolar mais elevada da Região, com 81,1 %, número que se alargou até atingir o valor de 94,0 % no ano lectivo 1999/2000. Contudo, este aspecto parece-nos justificado pelo facto de o número de alunos inscrito ser bastante reduzido, o que de algum modo parece ter facilitado a quase total cobertura deste nível de ensino. Relativamente aos concelhos de Porto Santo e Porto Moniz, embora o número de alunos seja também bastante reduzido, deparamo-nos com uma situação dissimétrica, visto que o acréscimo da taxa de cobertura do Ensino Pré-Escolar ocorrido até ao ano lectivo 1996/1997, foi seguido de um ligeiro decréscimo nos anos lectivos subsequentes. Por outro lado, embora o número de alunos se apresente reduzido em ambos os concelhos, os níveis de cobertura deste ensino em cada um deles são bastante distintos. Assim, os concelhos de Porto Moniz, São Vicente e Calheta foram os que apresentaram desde o ano lectivo 1994/1995 os valores mais elevados do Arquipélago, com uma percentagem de cobertura de respectivamente, 81,1 %, 74,3 % e 68,2 %, os quais aumentaram para 94,0 %, 90,0 % e 96,8 % no ano lectivo 1999/2000.

TABELA 1. EVOLUÇÃO E TAXA DE COBERTURA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, NOS DIFERENTES CONCELHOS DA MADEIRA (1994-2000)

Concelhos		Anos lectivos					
		1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/2000
Calheta	Nºalunos	303	330	322	356	343	329
	% cobertura	68.2	79.5	89.4	99.4	97.4	96.8
Câmara de Lobos	Nºalunos	516	623	743	851	941	997
	% cobertura	26.0	31.8	36.7	43.0	50.5	57.9

¹⁵⁶ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...* p. 75.

Funchal	Nºalunos	2696	2669	2897	3142	3237	3230
	% cobertura	59.3	60.6	65.8	71.4	76.9	80.7
Machico	Nºalunos	416	446	463	534	541	565
	% cobertura	43.3	47.8	51.3	58.9	60.6	66.4
Ponta do Sol	Nºalunos	166	185	198	222	227	234
	% cobertura	47.6	52.6	56.9	63.2	70.1	74.5
Porto Moniz	Nºalunos	116	107	100	85	89	78
	% cobertura	81.1	88.4	90.9	98.8	94.7	94.0
Porto Santo	Nºalunos	105	129	151	134	129	112
	% cobertura	58.7	67.9	80.3	70.9	73.7	68.7
Ribeira Brava	Nºalunos	181	246	298	289	304	335
	% cobertura	34.3	46.0	57.0	56.7	56.9	63.4
Santa Cruz	Nºalunos	256	359	380	415	484	585
	% cobertura	26.1	37.0	40.0	43.0	49.1	58.5
Santana	Nºalunos	142	164	170	178	183	191
	% cobertura	46.3	54.7	57.0	66.2	74.4	78.9
São Vicente	Nºalunos	191	173	185	183	179	153
	% cobertura	74.3	74.6	79.4	90.6	94.2	90.0

Fonte: Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos

Durante este período, as taxas de cobertura mais reduzidas foram registadas nos concelhos de Câmara de Lobos e de Santa Cruz. Relativamente a Câmara de Lobos, além do número de alunos ser bastante elevado e de podermos equacionar se o sistema educativo conseguiu ou não dar resposta às solicitações, o nosso conhecimento da realidade deste concelho permite-nos concluir a fraca receptividade que os pais manifestam face à importância deste nível de ensino. Se atentarmos no concelho de Funchal, onde o número de alunos é também bastante elevado, verificamos que o nível de cobertura é muito significativo, tendo mesmo atingido uma taxa de cobertura de 80,7 % no ano lectivo de 1999/2000. Na sequência do exposto, deparamo-nos no ano lectivo de 1994/1995 com o valor mínimo de taxa de cobertura de 26,1 % no concelho de Câmara de Lobos, enquanto que na mesma data o valor mais elevado, de 81,1 %, pertence ao concelho de Porto Moniz. No ano lectivo 1999/2000 os valores mínimos e máximos desta taxa de cobertura são de respectivamente 57,9 % e 94,0 %, correspondendo aos concelhos de Câmara de Lobos e de Porto Moniz.

Um importante indicador que nos permite ajudar a compreender a evolução do sistema escolar no Arquipélago da Madeira, assim como a sua frequência, é a taxa de analfabetismo. Deste modo, a avaliação da taxa de analfabetismo efectuada por Oliveira e calculada como a percentagem de analfabetos relativamente à população total,¹⁵⁷ ilustra este fenómeno face a cada um dos sexos, a partir de 1890¹⁵⁸ e até 1981.

É possível constatar que no final do século XIX e no início do século XX, a grande maioria da população madeirense era analfabeta, situação que abrangia ambos os sexos. No entanto, estes valores têm de ser entendidos no contexto de forte analfabetismo, característico de todo o território nacional. Denota-se a sua progressiva diminuição, de forma regular, sem interrupções nem acelerações. No seu estudo, Oliveira refere ainda que neste Arquipélago, contrariamente ao que

¹⁵⁷ Por ser este o único critério possível face a esta data.

¹⁵⁸ Isabel Oliveira, *A Ilha da Madeira- Transição Demográfica e Emigração...*

aconteceu noutras regiões do País, a diferença entre os valores do analfabetismo masculino e feminino não foi muito significativa.¹⁵⁹

TABELA 2. TAXA DE ANALFABETISMO NA MADEIRA DE 1890 A 1991

Data	Analfabetismo	
	Homens	Mulheres
1890	85.6	83.4
1900	90.0	90.1
1911	84.3	81.4
1920	79.3	77.4
1930	77.0	77.6
1940	69.3	71.1
1950	55.2	58.5
1960	45.2	46.7
1970	41.2	42.7
1981	34.1	35.5

Fonte : Isabel Oliveira, A Ilha da Madeira - Transição Demográfica e Emigração, p.36

Embora durante o século XIX se tivesse verificado um alargamento da rede escolar, fruto do esforço conjunto dos municípios e do próprio governo civil, a criação de novas escolas e as constantes reformas do ensino, foram incapazes de suprir o analfabetismo no Arquipélago, que se manteve sempre bastante elevado. Deste modo, “entre finais deste século e princípios do século XX, o grupo de madeirenses que não sabia ler nem escrever representava mais de oitenta por cento da população e só a partir dos anos sessenta foi inferior aos cinquenta por cento”.¹⁶⁰

Na esteira dos objectivos que pretendemos com o presente trabalho, optámos por efectuar o cálculo da taxa de analfabetismo para cada concelho da Região, tendo como fontes os recenseamentos de 1991 e 2001. Contudo, o agrupamento dos dados apresentava-se com critérios diferentes em cada um dos momentos censitários, facto que condicionou a nossa metodologia e não permitiu manter a continuidade face ao trabalho supra-referido. Com efeito, os dados disponibilizados no recenseamento de 1991 apenas permitem o apuramento desta taxa por sexos reunidos, enquanto que o recenseamento de 2001, embora nos proporcione o cálculo para cada um dos sexos contempla no número de analfabetos os indivíduos com dez ou mais anos. A Tabela 3 representa, assim, a uniformização dos dados face a um critério susceptível de comparação e avaliação da situação de cada um dos concelhos em relação ao analfabetismo, que se reporta à actual metodologia do Instituto Nacional de Estatística face a esta taxa.¹⁶¹

Deste modo, para 1991 deparamo-nos com valores que oscilam entre os 27,7 % referentes ao concelho de Ribeira Brava e os 9,4 % registados no Funchal. De salientar que em 1991, parece

¹⁵⁹ Idem, p. 36

¹⁶⁰ Alberto Vieira (org.), *História da Madeira*,...p. 84.

¹⁶¹ Segundo o Instituto Nacional de Estatística, esta taxa foi definida tendo como referência a idade a partir da qual um indivíduo que acompanhe o percurso normal do sistema de ensino deve saber ler e escrever. Considerou-se que essa idade correspondia aos 10 anos, equivalente à conclusão do ensino básico primário. Deste modo a fórmula utilizada é a seguinte:

$$\text{Taxa de Analfabetismo} = \frac{\text{População com 10 ou mais anos que não sabe ler nem escrever}}{\text{População com 10 ou mais anos}} \quad 100$$

existir uma correlação geográfica que justifica os valores mais baixos de analfabetismo que se concentram no Funchal e nos concelhos limítrofes e na costa sul, nomeadamente Câmara de Lobos, Santa Cruz e Machico. A ilha de Porto Santo apresenta nesta data o segundo valor mais reduzido da Região. Ao invés, todos os concelhos da costa norte e simultaneamente mais afastados da capital, detêm as taxas de analfabetismo mais elevadas do Arquipélago.

TABELA 3. EVOLUÇÃO E TAXA DE ANALFABETISMO, NOS DIFERENTES CONCELHOS DA MADEIRA (1991-2000)

Concelhos	Taxa de analfabetismo (%)	
	1991	2001
Calheta	24.3	18.8
Câmara de Lobos	18.6	15.8
Funchal	9.4	8.4
Machico	18.2	14.4
Ponta do Sol	22.1	19.0
Porto Moniz	26.1	21.8
Porto Santo	12.3	9.5
Ribeira Brava	27.7	21.7
Santa Cruz	14.5	9.4
Santana	27.1	23.8
São Vicente	23.6	22.3
RAM	15.3	12.7

Fonte: XIII e XIV Recenseamentos Gerais da População

Em 2001, com a taxa de analfabetismo a baixar em todos os concelhos da Região, o concelho de Funchal continua a deter o valor mais reduzido. Contudo, os concelhos situados a norte da ilha e, conseqüentemente, mais votados ao isolamento continuam a apresentar as taxas de analfabetismo mais elevadas do arquipélago, com valores superiores a 20.0 %, o que nos faz supor a continuidade de um modo de vida ainda ancestral, onde existe uma contiguidade entre a pobreza, a desvalorização do saber escolar e o meio envolvente. Nestes meios eminentemente rurais, “embora o contacto alargado com a vida urbana se expanda, o contraste com a cidade continua a constituir referência importante para a percepção do lugar social do camponês.”¹⁶²

Curioso é o facto de Ribeira Brava, concelho relativamente próximo do Funchal, manter uma percentagem de analfabetismo bastante elevada nos dois momentos censitários, quiçá justificável pelo facto de grande parte da população residir em sítios isolados, o que geograficamente dificulta o acesso às escolas, quer ainda pelo facto de estas populações privilegiarem os trabalhos agrícolas.

Segundo o Instituto Nacional de Estatística, a taxa de analfabetismo das mulheres é superior à dos homens em todos os concelhos, “ afectando cerca de um quarto da população feminina nos concelhos do norte e na Ribeira Brava.”¹⁶³ A mesma fonte demonstra que embora esta Região tenha registado em 2001 um decréscimo face a 1991, esta se manteve superior à do País, visto que os seus

¹⁶² João Ferreira de Almeida et al., *Exclusão Social...* p. 125.

¹⁶³ XIV Recenseamento Geral da População, Resultados Definitivos Madeira..., p. LXVII.

valores médios eram de respectivamente 15,3 % e 12,7 %, enquanto que no resto de Portugal a taxa de analfabetismo nos dois momentos censitários foi estimada em respectivamente 11,0 % e 9,0 %

Relativamente a este aspecto, um estudo de Almeida concluiu que a incidência do analfabetismo se intensifica particularmente em algumas fracções da população rural, onde a subsistência da família se apoia também no trabalho dos membros mais jovens, e onde a escola se encontra muitas vezes a distâncias que dificultam a presença regular pelo que são ainda frequentes as situações de abandono sem a conclusão do ensino básico. O abandono prende-se ainda com o facto de o trabalho agrícola ser um trabalho não qualificado, pelo que os saberes escolares são desnecessários para que aquele se possa desenvolver com eficácia.¹⁶⁴ Ainda a este propósito consideramos oportuno referir as afirmações de Rosas e Brito que, embora se reportem ao analfabetismo durante o Estado Novo, continuam a deter um carácter pertinente face à explicação das elevadas taxas actuais. Assim, as elevadas taxas de analfabetismo têm constituído o reflexo do atraso cultural de Portugal radicando simultaneamente em problemas económicos, sociais e de mentalidade, que se manifestavam “ no deficiente cumprimento da escolaridade obrigatória, em especial nas regiões rurais mais desfavorecidas onde a pobreza generalizada tornava indispensável desde cedo, o contributo do trabalho infantil para a economia familiar.”¹⁶⁵

Entre as condicionantes que tradicionalmente contribuíram para as retracções das populações rurais face às obrigações escolares, encontravam-se há alguns anos as carências das redes de ensino que tornavam as deslocações das crianças às escolas, difíceis e morosas. Contudo, recentemente, quando estas carências deixam de assumir proporções relevantes, os factores parecem-nos ser de índole económica e cultural, prendendo-se ainda com a elevada faixa etária dos indivíduos que, quando adultos, não consideram relevante colmatar a ausência de escolaridade, visto que esta em nada contribuirá para a melhoria das suas condições de vida. Quanto às crianças, o valor socialmente atribuído à formação escolar não depende apenas do custo económico, mas também dos benefícios que parecem inexistentes com a sua aquisição, pois existe uma correlação directa entre a mão-de-obra agrícola e a subvalorização da aprendizagem e dos títulos escolares, visto que num meio eminentemente rural as saídas profissionais são praticamente inexistentes. As diferenças de nascimento continuam a assumir neste Arquipélago uma inegável importância, patente quer na tipologia habitações, quer no modo de vida dos mais abastados que apenas supervisionam os trabalhos rurais e que detendo o domínio técnico sobre os meios tornam perceptível a inutilidade do saber escolar aos outros grupos sociais. Desta forma, é possível antever as dificuldades ou mesmo as impossibilidades de ascensão social do campesinato madeirense, que relega para os “outros” (os ricos) a validade de aquisição de capital escolar mesmo quando as suas crianças frequentam a escola, pelo que a sua prossecução nos estudos só se regista em casos esporádicos. Nestes grupos economicamente desfavorecidos, onde os mais velhos não frequentaram a escola, as necessidades de

¹⁶⁴ Cf. João Ferreira de Almeida, et al., *Exclusão Social - Factores e Tipos de Pobreza em Portugal...*

¹⁶⁵ Fernando Rosas e Brandão de Brito, *Dicionário de História do Estado Novo...*p. 46.

comunicação que exigem a leitura e a escrita são supridas por vizinhos, uma vez que apesar do povoamento ser disperso, as solidariedades de vizinhança são muito fortes.

A abertura de novos estabelecimentos de ensino nos diferentes concelhos, e ainda a criação da Universidade da Madeira em 1988, tornaram perceptível a emergência de aspirações de mobilidade social das novas gerações que, incentivadas por uma lógica de mercado associada nos últimos anos ao crescimento urbano e comercial, demandaram a procura social de títulos escolares.

TABELA 4. POPULAÇÃO RESIDENTE POR CONCELHO, SEGUNDO O NÍVEL DE INSTRUÇÃO ATINGIDO (1991-2001)

		Calheta	Câmara de Lobos	Funchal	Machico	Ponta do Sol	Porto Moniz	Porto Santo	Ribeira Brava	Santa Cruz	Santana	São Vicente
Nenhum	1991(%)	56.0	52.9	31.2	40.9	50.5	48.2	35.7	55.1	41.9	53.3	53.1
	2001(%)	21.5	21.2	13.2	13.2	23.6	24.6	14.0	26.2	15.0	25.9	24.2
	Variação	34.5	31.7	18.0	18.0	26.9	23.6	21.7	28.9	26.9	27.4	28.9
1º ciclo	1991(%)	29.4	31.8	31.0	31.0	31.2	34.7	32.6	27.7	30.9	29.0	29.6
	2001(%)	44.7	41.2	31.8	31.8	38.2	42.3	34.0	38.4	33.9	38.2	41.7
	Variação	15.3	9.4	0.8	0.8	7.0	7.6	1.4	10.7	3.0	9.2	12.1
2º ciclo	1991(%)	9.4	10.0	16.4	16.4	12.1	12.0	16.0	9.8	16.0	10.8	11.0
	2001(%)	11.5	15.6	12.3	12.3	14.1	13.4	13.6	12.4	13.9	12.3	13.1
	Variação	2.1	5.6	-4.1	-4.4	2.1	1.4	-2.4	2.6	-2.1	1.5	2.1
3º ciclo	1991(%)	3.1	3.2	10.4	10.4	3.9	2.3	9.6	4.5	6.1	4.2	3.5
	2001(%)	9.4	11.0	12.4	12.4	10.9	9.8	15.1	9.7	12.4	9.6	8.4
	Variação	6.3	7.8	2.0	2.0	7.0	7.5	5.5	5.2	6.3	5.4	4.9
Secundário	1991(%)	1.0	1.2	5.6	5.6	1.2	1.5	3.6	1.3	2.9	1.3	1.2
	2001(%)	8.8	8.1	18.1	18.1	8.3	6.9	16.2	8.4	16.6	9.2	7.5
	Variação	7.8	6.9	12.5	12.5	7.1	5.4	12.6	7.1	13.7	7.9	6.3
Médio	1991(%)	0.9	0.6	3.0	3.0	0.9	0.9	1.5	1.2	1.3	1.2	1.4
	2001(%)	0.1	0.1	0.8	0.8	0.2	0.1	0.3	0.2	0.4	0.0	0.3
	Variação	-0.8	-0.5	-2.2	-2.2	-0.7	-0.8	-1.2	-1.0	-1.1	-1.2	-1.1
Superior	1991(%)	0.2	0.3	2.4	2.4	0.2	0.4	1.0	0.4	0.9	0.2	0.2
	2001(%)	4.0	2.8	11.4	11.4	4.7	2.9	6.8	4.7	7.8	4.8	4.8
	Variação	3.8	2.5	9.0	9.0	4.5	2.5	5.8	4.3	6.9	4.6	4.6

Deste modo, é perfeitamente compreensível que os graus de escolaridade atingidos pelas populações dos diferentes concelhos tenham sofrido um aumento em todos os níveis de ensino. Assim, relativamente ao apuramento do grau de ensino atingido pelas populações de cada concelho do Arquipélago optámos por utilizar como fontes os Recenseamentos de 1991 e de 2001. Quanto ao primeiro destes recenseamentos, optámos por agregar todos os indivíduos que não concluíram o 1º ciclo do ensino básico, quer porque interromperam a sua frequência, quer porque se encontram a frequentá-lo, com todos os indivíduos que não frequentaram a escola. Esta metodologia foi adoptada com o intuito de estabelecer um paralelismo com os dados relativos a 2001, de modo a possibilitar a sua comparação de acordo com critérios similares. Seguimos esta metodologia face aos restantes níveis de ensino, tentando simultaneamente estabelecer um paralelismo sobre as denominações de “ensino básico preparatório”, “ensino secundário unificado” e “ensino básico complementar”, as

quais tentámos enquadrar nas terminologias actuais, em conformidade com o recenseamento de 2001.

Convém ainda salientar que no recenseamento de 1991, nem todos os indivíduos responderam à questão do nível de instrução, o que nos faz levantar algumas hipóteses: a eventualidade de alguns indivíduos desconhecerem as terminologias apresentadas nos questionários, não se enquadrarem em nenhuma das situações apresentadas ou ainda por se recusarem a responder. Relativamente ao Recenseamento de 2001, o número de respostas corresponde ao número de indivíduos recenseados em cada concelho.

Assim, em 1991 mais de metade da população madeirense declara não possuir nenhum nível de instrução, aspecto que assume maior expressividade nos concelhos de Calheta, Ribeira Brava e Santana. Embora esta situação tenha progredido favoravelmente ao longo da década, beneficiando todos os concelhos, a melhoria mais significativa ocorreu em Calheta, que em 1991 era o concelho mais penalizado. Deste modo, em 2001, apenas os concelhos de Ribeira Brava e Santana continuam a apresentar percentagens superiores a 25,0 % relativamente à população que diz não possuir nenhum grau de instrução. Por seu turno, é no concelho de Funchal que em ambos os momentos censitários se regista a menor percentagem de indivíduos sem nenhum grau académico.

Em 1991 cerca de 30,0 % da população madeirense possuía o 1º ciclo e, no espaço de uma década, registou-se um aumento, mais ou menos expressivo, em todos os concelhos da Região. Contudo, a fraca expressividade deste valor em alguns concelhos, nomeadamente em Funchal, Machico, Porto Santo e Santa Cruz, deve-se à transposição das habilitações para o ensino secundário, porquanto mais generalizado e valorizado.

Esta situação é ainda mais visível, através do decréscimo do número de indivíduos que nestes concelhos detêm como escolaridade atingida o 2º ciclo, aspecto que além de corroborar a nossa tese permite constatar que este ciclo perdeu a importância de outros tempos e que a escolaridade obrigatória se conseguiu, em maior ou menor grau, efectivar. Esta efectivação da escolaridade obrigatória registou um acréscimo ao longo do período em estudo, em todos os concelhos do Arquipélago, com maior expressividade no concelho de Câmara de Lobos. De salientar, que a ilha de Porto Santo não registou grandes lacunas ao nível da efectivação da escolaridade obrigatória da sua população, visto que a conclusão do 3º ciclo se apresentou bastante elevada já em 1991. Ao invés, Calheta, Porto Moniz, Ribeira Brava, Santana e São Vicente são os concelhos onde a percentagem de população com o 3º ciclo detém os valores mais baixos nos anos 90.

É de destacar que o ensino secundário apresenta os níveis mais elevados nos concelhos de Funchal, Machico, Santa Cruz e Porto Santo, aspecto que nos parece justificado em virtude de na capital e nos concelhos limítrofes, a crescente importância do sector terciário, inflacionar as exigências de formação escolar. Esta situação é idêntica à que se vive no Porto Santo, onde o sector

terciário, influenciado pelas exigências impostas pelo turismo, inflacionou também as exigências académicas para a entrada no mercado de trabalho.

Quanto ao decréscimo verificado ao nível do ensino médio, entre 1991 e 2001, prende-se com o facto de os portadores destes diplomas terem prolongado os seus estudos, de modo a obterem o grau de licenciados. A esta situação não é alheio o facto de a Universidade da Madeira ter proporcionado este tipo de formação aos portadores de cursos médios, nomeadamente através dos cursos de Complemento de Formação, destinados aos Professores de 1º Ciclo e aos Educadores de Infância que detinham o título académico de bacharéis.

Na sequência da promulgação do Despacho 22/SEEI/96, que a nível nacional determinava a regulamentação dos “currículos alternativos” para “grupos específicos de população”, a Assembleia Legislativa Regional decidiu implementar, através do Decreto Legislativo Regional n.º 17/98/M, a criação de cursos de educação e formação com currículos alternativos aos do 3º ciclo do ensino básico regular ou recorrente. Esta deliberação surge sustentada na Lei de Bases do Sistema Educativo, que no n.º 4 do artigo 47 determina que os planos curriculares do ensino básico, apesar de serem estabelecidos à escala nacional, ressalvam a existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais.

Deste modo, o Decreto Legislativo Regional supra-citado salienta que a diversidade social, económica e cultural, ao apresentar-se especialmente acentuada na Região Autónoma da Madeira, provoca inúmeros problemas de integração de alunos nos sistemas de ensino regular e recorrente, sobretudo naqueles que revelam “características comportamentais e de aprendizagem condicionantes do sucesso escolar, que por vezes conduzem ao abandono da escolaridade antes da conclusão do 3.º ciclo do ensino básico.”¹⁶⁶

Considerou-se que esta problemática, devido ao conjunto de circunstâncias peculiares existentes na Região, justificaria um tratamento próprio e flexível, consentido pela própria Lei de Bases.

Neste contexto, a criação de cursos com currículos alternativos aos do 3.º ciclo do Ensino Recorrente constituiu uma proposta diferente da frequência do ensino, e foi concebida com dois intuitos: tornar a escola um local mais apetecível e, simultaneamente, conseguir proporcionar experiências facilitadoras de acesso ao mercado de trabalho. Esta segunda intenção aparece expressa de forma clara no artigo 3.º, que salienta que o objectivo destes cursos com currículos alternativos será “permitir o cumprimento da escolaridade básica obrigatória e conferir um conjunto de competências, atitudes e comportamentos, pessoais e profissionais, vocacionado para a inserção no mercado de emprego.”¹⁶⁷

¹⁶⁶ Decreto Legislativo Regional n.º 17/98/M publicado no Diário da República –I Série A, n.º 188 de 17-8-1988.

¹⁶⁷ Artigo 3º do Decreto Legislativo Regional n.º 17/98/M publicado no Diário da República –I Série A, n.º 188 de 17-8-1988.

Deste modo, não podemos deixar de referir que este Decreto Regional apresentou uma tentativa de resposta face a uma preocupação originada pelo abandono precoce da escolaridade obrigatória, acrescida pelo facto de este abandono ser acompanhado de uma ausência de qualquer qualificação profissional, que garantisse a muitos jovens a inserção na vida activa.

Por seu turno, o Artigo 2º determina que os cursos com currículos alternativos se destinam a grupos específicos de alunos do 3.º ciclo do ensino básico, que se encontrem numa das seguintes situações: insucesso escolar repetido; problemas de integração na comunidade escolar; dificuldades condicionantes da aprendizagem ou ainda em risco de abandono da escolaridade básica.

A concretização destes objectivos surge particularizada no Artigo 5.º, que prevê que a constituição de turmas com currículos alternativos seja estruturada após um levantamento efectuado pelas escolas, dos alunos que se encontram nas situações previstas no artigo supra-referido.

De forma a promover um processo de aprendizagem mais individualizado, determina-se também que a constituição de turmas não exceda quinze alunos e que o seu acompanhamento seja assegurado com a colaboração de um psicólogo.

Uma vez que a integração no mundo de trabalho surge bastante enfatizada, esta preocupação está patente em alguns pontos do artigo 7º, onde se refere que “a componente de formação tecnológica tem por objectivos facultar conhecimentos técnico-científicos e competências profissionais de acordo com o perfil definido e facilitar a transponibilidade de conhecimentos para responder à evolução tecnológica e da profissão”¹⁶⁸ e que “a componente de formação técnica pode incluir a experiência prática em contexto de trabalho.”¹⁶⁹

Deste modo, estipula-se que a avaliação e certificação finais integrem, obrigatoriamente, uma prova de aptidão profissional, que consistirá na execução de trabalhos práticos baseados nas tarefas mais representativas da profissão objecto do curso.¹⁷⁰ Quanto à sua conclusão com aproveitamento determina-se a atribuição de um certificado de aptidão profissional de nível II e a equivalência ao 3.º ciclo do ensino básico.¹⁷¹

Outra das medidas implementadas na Região surgiu através da Portaria n.º 133/98 publicada no Jornal Oficial, onde se legislou o regime de criação e funcionamento das “Escolas a Tempo Inteiro”,¹⁷² como forma de proporcionar uma resposta às necessidades educativas actuais. Neste documento considera-se que foi a realidade presente, detectada através de observação circunstanciada a todos os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, que conduziu à inevitabilidade de evoluir para um outro regime, mais ajustável em função de cada

¹⁶⁸ Ponto 4, Artigo 7º do Decreto Legislativo Regional n.º 17/98/M publicado no Diário da República –I Série A, nº 188 de 17-8-1988.

¹⁶⁹ Ponto 5, Artigo 7º do Decreto Legislativo Regional n.º 17/98/M publicado no Diário da República –I Série A, nº 188 de 17-8-1988.

¹⁷⁰ Tal como refere o artigo 9º do Decreto Legislativo Regional n.º 17/98/M publicado no Diário da República –I Série A, nº 188 de 17-8-1988.

¹⁷¹ Ibidem.

¹⁷² Designadas por ETIs.

realidade escolar, “enquanto unidade orgânica não descontextualizada do meio sócio-económico-cultural, onde [...] se insere.”¹⁷³

A criação deste regime de ETI apresenta como objectivos prioritários, corresponder às necessidades educativas básicas¹⁷⁴ e, simultaneamente, contribuir para a formação integral das crianças, com vista a melhorar o seu sucesso escolar. Para a concretização deste modelo escolar estabeleceu-se que, além das actividades curriculares, funcionariam actividades de complemento curricular e ainda actividades extra curriculares, fixadas de acordo com os meios sócio-culturais e as reais necessidades educativas.

Neste novo modelo, onde os alunos do ensino Pré-Escolar e do 1º ciclo permanecem na escola o dia inteiro, o Apoio Pedagógico Acrescido do 1º ciclo consta do horário das actividades de Complemento Curricular e Extra Curricular.¹⁷⁵ Por outro lado, a concretização deste modelo, pressupõe que as Actividades de Complemento Curricular e Extra Curricular se realizem em dois períodos diários, em regime de alternância, funcionando metade do número de turmas da escola com Actividades Curriculares no turno da manhã e Actividades de Complemento Curricular e Extra Curricular à tarde e vice-versa.¹⁷⁶ Simultaneamente, a necessidade de colocação de mais pessoal docente de forma a assegurar o funcionamento destas actividades, acaba por se traduzir numa medida de combate ao desemprego deste grupo profissional.

Para garantir a plena concretização do bom desempenho deste modelo escolar, deliberou-se no Artigo 10.º que os directores das ETIs poderiam exercer as suas funções com dispensa total da componente lectiva.

Embora o Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira tenha definido o regime de criação e funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro em 1998, os dados disponíveis na Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos indicam que esta modalidade escolar já havia sido implementada na RAM. Esta constatação advém do facto de a taxa de cobertura e respectiva evolução das ETIs na Região, segundo cada concelho, datar do ano lectivo 1995/96.

Tal como se verificou com o ensino Pré-Escolar, a implementação das ETIs parece estar subjacente a uma preocupação com o sucesso escolar aliada a uma necessidade de suprir possíveis défices a nível familiar, quer na ocupação dos tempos livres das crianças quer no acompanhamento e desenvolvimento das actividades curriculares e extra-curriculares quer no ensino Pré-Escolar quer no 1º ciclo.

¹⁷³ Portaria n.º 133/98 da Secretaria Regional de Educação, publicada no Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira, Série I, n.º 55, 14 de Agosto de 1998.

¹⁷⁴ Das famílias ou dos alunos?

¹⁷⁵ Estas actividades, tal como refere o Artigo 7.º da Portaria n.º 133/98, deverão ser de carácter desportivo, artístico; de formação pluridimensional, de ligação da escola com o meio; e de desenvolvimento da dimensão europeia na educação, podendo os alunos optar pelas áreas do seu interesse.

¹⁷⁶ Artigo 3º da Portaria n.º 133/98 da Secretaria Regional de Educação, publicada no Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira, Série I, n.º 55, 14 de Agosto de 1998.

TABELA 5. EVOLUÇÃO E TAXA DE COBERTURA DAS ESCOLAS A TEMPO INTEIRO, NOS DIFERENTES CONCELHOS DA MADEIRA (1995-2000)

Concelhos		Anos lectivos					
		1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/2000
Calheta	Nºalunos	-	130	337	490	454	436
	% cobertura	-	15.3	40.9	64.4	63.1	62.9
Câmara de Lobos	Nºalunos	-	114	131	312	295	875
	% cobertura	-	3.4	4.0	9.8	9.3	28.2
Funchal	Nºalunos	-	280	299	1601	1922	2245
	% cobertura	-	5.7	6.2	33.9	42.0	51.0
Machico	Nºalunos	-	100	96	603	573	890
	% cobertura	-	7.0	6.9	47.0	45.8	75.8
Ponta do Sol	Nºalunos	-	91	89	135	134	233
	% cobertura	-	14.0	14.1	21.3	21.9	38.8
Porto Moniz	Nºalunos	-	0	0	0	55	131
	% cobertura	-	0.0	0.0	0.0	34.8	84.0
Porto Santo	Nºalunos	-	65	60	150	208	201
	% cobertura	-	22.3	23.5	64.0	100.0	100.0
Ribeira Brava	Nºalunos	-	0	201	222	224	279
	% cobertura	-	0.0	19.6	22.7	23.8	30.4
Santa Cruz	Nºalunos	-	0	0	0	519	849
	% cobertura	-	0.0	0.0	0.0	40.5	66.2
Santana	Nºalunos	-	122	209	185	265	290
	% cobertura	-	22.5	44.6	43.7	63.2	75.3
São Vicente	Nºalunos	-	199	203	227	294	181
	% cobertura	-	43.4	46.3	48.9	73.3	93.2

Fonte: Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos

Assim, no ano lectivo 1995/96 apenas se encontravam excluídos neste regime escolar os concelhos de Porto Moniz, Ribeira Brava e Santa Cruz. No ano lectivo seguinte a sua implementação estendeu-se até ao concelho de Ribeira Brava embora só em 1998/99 esta modalidade tenha sido introduzida em Santana e Porto Moniz.

À excepção destes três concelhos, todos os outros beneficiaram em maior ou menor grau, de escolas com um funcionamento em Regime de Tempo Inteiro, desde o ano lectivo de 1995/96¹⁷⁷.

Independentemente do ano lectivo de implementação das ETIs em cada concelho, o alargamento da sua taxa de cobertura foi notória embora o ano inicial se tenha pautado por valores reduzidos.

A ilha de Porto Santo destacou-se do total regional a partir de 1998/99 devido ao facto de a sua taxa de cobertura ascender a 100,0 %, o que parece compreensível se atendermos quer ao reduzido volume do contingente escolar quer ainda à inexistência de barreiras geográficas ao nível da orografia.

Quanto a Porto Moniz, embora com uma implementação de ETIs tardia, a sua expansão foi significativa pois em 1999/2000 beneficiava de uma taxa de cobertura de 84,0 %. Inversamente, Câmara de Lobos, onde esta modalidade foi implementada nas escolas desde 1995/96, manifestou

¹⁷⁷ De acordo com os dados disponibilizados.

Contudo não podemos excluir, o facto de esta implementação se ter verificado em anos lectivos anteriores sem que desse facto exista qualquer registo estatístico.

durante este período um alargamento pouco significativo. Assim em 1999/2000 a sua taxa de cobertura não conseguiu atingir os 30,0 %.

Além de Câmara de Lobos, também Ribeira Brava e Ponta do Sol apresentavam no último ano em estudo, os valores mais reduzidos da Região.

No extremo oposto, encontramos os concelhos de Porto Santo, São Vicente e Porto Moniz com as taxas de cobertura da Rede de ETIs mais elevadas do Arquipélago, respectivamente 100,0 %, 93,2 % e 84,0 %.

Contudo, esta implementação das ETIs não é completamente original, visto que já Montagner se refere a este regime, sob a designação de *lugares de substituição*, que apenas beneficiam as famílias que têm grandes dificuldades materiais, morais ou sociais.¹⁷⁸ Este sistema surge substanciado no sistema escolar alemão, onde a manhã é reservada às actividades curriculares e a tarde destinada às actividades desportivas, à música, às artes plásticas, etc. Segundo este autor, a criança é feita refém, ou seja, “um dia (...) a começar às 8 horas e compreendendo [o] tempo pedagógico de manhã, não pode, com efeito, permitir a numerosas crianças ajustar os seus tempos, os seus ritmos de acção e as suas competências às do professor e das outras crianças da classe [...] sobretudo [aos alunos] que estão com insucesso na escola, e que têm já tanta dificuldade em mobilizar a atenção e os recursos intelectuais.”¹⁷⁹ Perante este cenário seria, pois, pertinente perguntar aos alunos do 1º ciclo o que pensarão eles do seu dia escolar. Por outro lado, não nos parece de menor importância, questionar os encarregados de educação sobre a eficácia/vantagem/desvantagem deste sistema educativo. A quem serve ele?

É também a propósito das Actividades Extra-Curriculares que Vilhena se posiciona, ao afirmar que estas constituem uma concepção de currículo mais lata, embora nelas se incluam “todas as actividades não directamente recorrentes das disciplinas nucleares.”¹⁸⁰ Embora a sua influência sobre a vida escolar dos alunos tenha sido reconhecida como positiva, elas não deixaram “de ser olhadas como triviais e agregadas, satélites das actividades mais académicas, não fazendo parte integrante do currículo.”¹⁸¹

Esta breve resenha, efectuada através dos meandros da bibliografia madeirense, da consulta das fontes disponibilizadas e ainda da consulta de legislação regional, permitiu-nos avaliar os aspectos educativos que marcam a especificidade desta Região, quer ao nível da realidade vivida pelas populações quer ao nível das preocupações do Governo Regional relativamente à educação.

É, pois, na confluência desta especificidade que iremos enquadrar a problemática do insucesso escolar regional, temática que norteia este nosso estudo.

¹⁷⁸ Hubert Montagner, *Acabar com o Insucesso na Escola...*p. 263.

¹⁷⁹ Idem, p. 264.

¹⁸⁰ Teresa Vilhena, *Avaliar o Extracurricular...*p.44.

¹⁸¹ Ibidem.

2. A PROBLEMÁTICA DO INSUCESSO ESCOLAR

2.1. ETIMOLOGIA DO CONCEITO DE INSUCESSO ESCOLAR

Etimologicamente, a palavra *insucesso* vem do latim *insucessu(m)*, o que significa “Malogro; mau êxito; falta de sucesso que se desejava”¹⁸² ou ainda “mau resultado, mau êxito, falta de êxito, desastre, fracasso”.¹⁸³

O vocábulo *insucesso* é habitualmente referenciado por analogia ao termo *sucesso*, que advém do latim *sucessu(m)*, o qual assume, entre outros, os seguintes significados “o bom êxito, conclusão”¹⁸⁴ ou “chegada, resultado, triunfo”¹⁸⁵

Não podemos pois, deixar de constatar, que os termos *sucesso* e *insucesso* detêm significados que se opõem aos conceitos de *bom* e *mau* que lhes estão subjacentes. A pesquisa dos termos *bom* e *mau* no Dicionário de Língua Portuguesa de Costa e Melo, encontramos “*bom*: (...) que tem bondade; virtuoso; nobre; seguro (...)” e “*mau*: (...) que não tem bons instintos; que exprime maldade; malvado; perverso (...)”. Na sequência do exposto, se em termos estritos efectuarmos uma correlação entre os termos *bom/sucesso* e *mau/insucesso*, verificamos que os sinónimos evocam sempre atributos pessoais, positivos ou negativos.¹⁸⁶ A mesma opinião é partilhada por Silva no seu estudo conjunto, onde a pesquisa do termo *fracasso* se refere a *desastre, ruína, perda, mau êxito, malogro*; enquanto *sucesso* se refere a *bom êxito e resultado feliz*. Segundo estes autores, estas definições conduzem à depreensão de que é o aluno quem na sua trajectória escolar, obtém sucesso ou fracassa, razão pela qual os termos *sucesso* e *fracasso* se referem tradicionalmente, ao resultado positivo ou negativo obtido pelos alunos e que se expressa pela aprovação ou reprovação no final do ano lectivo.¹⁸⁷

Uma vez que em Portugal também não existe uma unidade semântica na definição de insucesso escolar, torna-se pertinente referir a análise semântica efectuada por Benavente, que a partir de diversos estudos reuniu para esta designação vários termos, nomeadamente: *reprovações, atrasos, repetência, abandono, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso*. Além destes termos, acrescentou também as expressões: *mau aproveitamento, mau*

¹⁸² R. Fontinha, *Novo Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa...*

¹⁸³ Costa e Melo, *Dicionário de Língua Portuguesa...*

¹⁸⁴ R. Fontinha, ob. cit.

¹⁸⁵ J. P. Machado, *Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa...*

¹⁸⁶ Sobre esta temática, veja-se Maria Teresa Pires de Medeiros, *Insucesso Escolar e a Clínica do Desenvolvimento...* pp. 60-61.

¹⁸⁷ Aurélio B. de H. Ferreira, *Novo Dicionário da Língua Portuguesa, Nova Fronteira, Rio de Janeiro, s. d., pp. 654 e 1344*, referido por Cármen Duarte da Silva et al. “De Como a Escola Participa da Exclusão Social: Trajetória de Reprovação das Crianças Negras” in Anete Abramowicz et al., *Para Além do Fracasso Escolar...* p. 28.

*rendimento, e mau rendimento escolar.*¹⁸⁸ Face a estas terminologias, não podemos deixar de referir Rovira, quando este salienta que o termo *insucesso escolar* “parece aludir a um deficit pessoal que está muito longe de ser a causa principal da maior parte do chamado fracasso escolar.”¹⁸⁹

Benavente acrescenta ainda que na definição de insucesso escolar, “ o vocabulário utilizado é muitas vezes de natureza moral (o insucesso como um mal), 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).”¹⁹⁰ Esta apreciação vem, segundo Medeiros, confirmar a extensão de um problema que oficialmente, é apenas avaliado pelo critério pedagógico dito “objectivo”, ou seja, os resultados escolares.”¹⁹¹ Também Formosinho corrobora esta tese pois embora considere que se lhe podem atribuir vários significados; entende o sucesso escolar como o sucesso do aluno certificado pela escola,¹⁹² proposição que sugere que o insucesso é veiculado pela não certificação escolar.

Na sequência do exposto, concluímos que a explicitação do conceito de insucesso escolar, pelo facto de auferir diferentes atribuições, constitui um factor impeditivo de unanimidade semântica. Devido a esta ausência de uniformidade conceptual, considerámos oportuno salientar alguns autores que explicitam o conceito de insucesso escolar assim como a génese deste fenómeno.

2.2. DEFINIR INSUCESO ESCOLAR

O conceito de insucesso escolar é recente na História da Educação da Sociedade Ocidental e surge associado à implementação da obrigatoriedade escolar, decorrente das exigências da Sociedade Industrial. A sua noção conceptual assume-se nos meandros da rede política e económica do século XX, com a organização das escolas com currículos estruturados, que pressupõem, por inerência, metas de aprendizagem. Ou seja, a escola ao veicular a transmissão do saber instituído, propõe a aquisição desse saber, através de metas e limites que demarcam as fronteiras reais entre sucesso e insucesso escolar, pelo que, quando um aluno “fica para trás, já está em insucesso [visto] que não atingiu alguma coisa que é suposto ser atingida por todos os alunos”.¹⁹³

Contudo, se nos reportarmos aos primórdios do ensino em Portugal, podemos constatar que as estatísticas tradicionais, omitiram inicialmente o fenómeno da repetência. Segundo Torres, a compreensão do termo *universalização do ensino básico* foi limitada à matrícula universal da

¹⁸⁸ Ibidem.

¹⁸⁹ José Maria Puig Rovira, “Educação em Valores e Fracasso Escolar”...p. 83.

¹⁹⁰ Ana Benavente, *Insucesso Escolar no Contexto Português*...pp.15-16.

¹⁹¹ Maria Teresa Pires de Medeiros, ob. cit., p. 62.

¹⁹² João Formosinho, “ A Igualdade em Educação”...p. 178.

¹⁹³ Ana Benavente, Revista “Ágora” nº 2, p.1, s.d.

população em idade escolar, não havendo preocupação em apurar se os alunos matriculados permaneciam na escola e se a completavam no número de anos estipulados.¹⁹⁴

A recolha da informação estatística, assim como o seu posterior tratamento e compreensão foram aspectos que pelos elevados valores que apresentavam suscitaram preocupações numa sociedade que se revelou intolerante ao insucesso escolar, pelos efeitos que produz, a nível pessoal, social e económico. Encontramos assim legitimada a explicação para o facto deste fenómeno ter suscitado o interesse dos diferentes intervenientes sociais.

Contudo, definir insucesso escolar apresenta-se complexo, visto que além deste conceito encerrar uma multiplicidade de entendimentos, o seu estudo apresenta uma enorme polissemia, notória nas tentativas efectuadas pelas diferentes áreas disciplinares para a sua compreensão e definição. Para Fernandes, *a definição oficial do insucesso escolar*, advém do *regime anual de passagem/reprovação* dos alunos, inerente à estrutura de avaliação característica do sistema de ensino.¹⁹⁵ Para Benavente a questão do insucesso escolar pressupõe a coexistência de inúmeros factores que incluem as políticas educativas, as questões de aprendizagem, os conteúdos e mesmo a relação pedagógica que se estabelece.¹⁹⁶ Contudo, a ênfase reside nas contradições¹⁹⁷ que os alunos são incapazes de resolver, nomeadamente:

- i) entre a escola e a realidade em que vivem;
- ii) entre as aprendizagens exigidas pela escola e as que fazem na família e no meio social;
- iii) entre as aspirações, normas e valores da família e as exigidas pela escola;

Segundo Cortesão e Torres, é fácil dizer que os alunos não estudam, que vêm mal preparados ou que não se interessam.¹⁹⁸ Por seu turno, uma vez que ninguém assume a culpa, o discurso mais comum é o do professor universitário que culpa o do secundário, enquanto que este culpa os dos níveis anteriores. Assim, os professores do primeiro ciclo culpam os programas, as novas metodologias, a falta de inteligência dos alunos, ou atribuem a culpa aos pais que definem como “pouco cultos”.¹⁹⁹

Deste modo, ao observarmos os dados sobre o insucesso escolar provenientes da Eurydice²⁰⁰, constatamos que não é utilizado apenas um indicador para este fenómeno, mas vários indicadores, tais como os exames, as reprovações, os abandonos da escolaridade e os atrasos. Já em 1976, Benavente, referia que o insucesso na escola primária, se traduzia através das dificuldades de

¹⁹⁴ Rosa Torres, “Repetência Escolar: Falha do Aluno ou Falha do Sistema?” in Álvaro Marchesi et al. *Fracasso Escolar- Uma Perspectiva Multicultural...*p. 35.

¹⁹⁵ António Sousa Fernandes, “O Insucesso Escolar”...p. 196.

¹⁹⁶ Ana Benavente, Revista “Ágora” nº 2, p.1, s.d.

¹⁹⁷ Sobre esta temática, baseámo-nos nos itens assinalados por Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...*p.46.

¹⁹⁸ Luísa Cortesão e Maria Arminda Torres, *Avaliação Pedagógica I- Insucesso escolar...*p. 24.

¹⁹⁹ Ibidem.

²⁰⁰ PEPT 2000, *A Luta Contra o Insucesso Escolar...*

aprendizagem, das reprovações e dos atrasos.²⁰¹ Assim, a inexistência de uma visão unitária para a compreensão do insucesso invalida a realização de abordagens profiláticas.

Em alguns países, a utilização do termo *insucesso escolar* é aplicada com precaução, porquanto se considera que poderá produzir efeitos contraproducentes, em virtude de promover a diminuição da reputação das escolas, o moral dos professores ou a auto-estima dos alunos.²⁰² A título de exemplo, temos o caso da França, onde a classificação de escolas contendo alunos em risco de insucesso escolar, originou a criação de escolas inseridas numa “zona de educação prioritária” (ZEP), numa tentativa de debelagem deste fenómeno. No entanto, esta designação levou muitos Encarregados de Educação a solicitarem a mudança dos seus educandos para estabelecimentos de ensino não integrados nas zonas que contemplam os grupos considerados de risco.

Inversamente, na Inglaterra, o uso do termo *insucesso escolar* é considerado positivo e até necessário.

Contudo, a tendência mais generalizada num número crescente de países, nomeadamente a Dinamarca, a Finlândia e a Itália, é a de substituir o termo *fracasso escolar* pelo termo *êxito escolar* devido ao sentido negativo que tem subjacente.

O estudo da OCDE insiste no facto de que, independentemente das diferenças no uso do termo, assim como da sua definição, o baixo rendimento escolar deve ser considerado um processo mais do que como um resultado final atribuível a variáveis institucionais, sociais e individuais. Deste modo, distingue três momentos-chave nesse processo. O primeiro, durante o ciclo de educação obrigatória, apresenta-se quando o rendimento do aluno é sistematicamente inferior ao da média, ou quando este tem de repetir um ano escolar. O segundo manifesta-se através do abandono escolar do aluno antes de terminar a educação obrigatória, ou quando este termina os seus estudos sem obter o certificado correspondente enquanto que o terceiro se reflecte numa difícil integração profissional dos jovens que não possuem os conhecimentos e habilidades básicas que deveriam ter adquirido na escola.²⁰³

A polissemia semântica é justificável pela coerência que assume, apresentando-se em consonância com o quadro de referências conceptuais, as expectativas e o propósito de quem aborda o insucesso escolar. Não é pois, por acaso que os governos, investigadores, professores, pais e alunos diferem na etiologia face ao valor que lhe atribuem. A este propósito consideramos oportuno referir Medeiros, quando afirma que para os professores o insucesso escolar é devido à falta de bases, de motivações, de capacidades dos alunos ou do disfuncionamento das estruturas educativas, familiares e sociais, enquanto que para os pais e público em geral, a responsabilidade do insucesso recai nos

²⁰¹ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...* p. 9.

²⁰² Karen Kovacs, “O Informe da OCDE sobre o Fracasso Escolar” in Álvaro Marchesi e Hernández Gil, *Fracasso Escolar - Uma Perspectiva Multicultural...* pp. 43-47.

²⁰³ OCDE, *Overcoming Failure at School*, OCDE, Paris, 1998 in Karen Kovacs, “O Informe da OCDE sobre o Fracasso Escolar”... pp. 43-47.

professores, aos quais são apontados aspectos que se prendem essencialmente com as faltas, a desmotivação ou ainda a sua deficiente formação.²⁰⁴

Cortesão e Torres²⁰⁵ sustentam ainda, que para além da repetência e abandono escolares, indicadores, através dos quais, tradicionalmente se define o insucesso escolar, existem outros aspectos reveladores do mal-estar dos alunos na instituição escolar²⁰⁶ e o facto de, terminada a escolaridade, não se desencadear a capacidade de mobilização dos conhecimentos adquiridos, são ainda aspectos indicadores de que a educação não se cumpriu. Também a este propósito Avanzini considera que o número dos alunos abrangidos pelo insucesso escolar não se pode atribuir exclusivamente ao próprio momento da escolaridade pois para além do período escolar muitos conhecimentos são precários porquanto não se conservam.²⁰⁷ Por outro lado, o *bom aluno*, símbolo do êxito, poderá não o ser na realidade, se os seus interesses culturais se tiverem centrado exclusivamente e por imposição, nos conhecimentos académicos, secundarizando todas as outras vertentes existenciais, ou seja “semelhante aluno representa obviamente um insucesso a despeito da aparência.”²⁰⁸

Contudo, é na confluência da repetência e abandono escolares que Pires se posiciona face ao insucesso escolar, quando afirma que o insucesso assume o seu expoente máximo através do abandono escolar. Para esta investigadora, um aluno que reprove um ano não engrossa as fileiras do insucesso mas sim aquele “que repete sucessivamente vários anos sem uma progressão e que acaba por abandonar”.²⁰⁹

Para Pinto, o insucesso escolar é um fenómeno visível através do atraso que um aluno tem relativamente à idade pertinente. Este conceito – idade pertinente – é a relação entre um ano/nível escolar e a idade que têm os alunos, a 31 de Dezembro desse ano lectivo, que tendo ingressado no 1º ciclo com 7 anos, nunca tenham sido reprovados. Contudo, estes dados constituem a consequência de dois movimentos: por um lado, nos grupos mais desfavorecidos, os atrasos devem-se não só a uma maior taxa de repetências mas traduzem uma despreocupação em iniciar o mais cedo possível a escolarização das crianças.²¹⁰

Por seu turno, Fernandes considera que a designação de *insucesso escolar* é vulgarmente utilizada por professores, educadores, responsáveis de administração e políticos para caracterizar as elevadas percentagens de reprovações escolares verificadas no final dos anos lectivos, embora

²⁰⁴ Maria Teresa Pires de Medeiros, *Insucesso Escolar e a Clínica do desenvolvimento...* p. 59.

²⁰⁵ Luísa Cortesão e Maria Arminda Torres, *Avaliação Pedagógica I- Insucesso Escolar...* pp. 35-38.

²⁰⁶ A este respeito, as autoras referem aspectos como a agressividade, o desinteresse, a violência e a delinquência.

²⁰⁷ Guy Avanzini, *O Insucesso Escolar...* p. 24.

²⁰⁸ Idem, pp. 25-26.

²⁰⁹ Isabel Valente Pires, Revista “Ágora” nº2, p.1, s.d.

²¹⁰ Conceição Alves Pinto, *Sociologia da Escola...* p. 29.

considere que existe insucesso escolar nas situações em que a socialização ou a personalidade não foram devidamente desenvolvidos.²¹¹

Para Marchesi e Pérez, o termo *insucesso escolar* é ainda mais discutível, porquanto encerra várias ideias; em primeiro lugar, a ideia de que o aluno «fracassado» não progrediu praticamente nada, nem no âmbito dos seus conhecimentos escolares nem ao nível pessoal e social, o que não corresponde em absoluto à realidade. Em segundo lugar, porque o termo «fracassado» oferece uma imagem negativa do aluno ao mesmo tempo que centra neste toda a responsabilidade do insucesso escolar, esquecendo a responsabilidade “de outros agentes e instituições como as condições sociais, a família, o sistema educativo ou a própria escola.”²¹² Segundo estes autores, a problemática decorrente desta terminologia, levou a que se optasse por expressões como “alunos com baixo rendimento escolar” ou “alunos que abandonam o sistema educacional sem a preparação suficiente”. Contudo, uma vez que o termo *insucesso escolar*, é mais sintético, difundiu-se rapidamente e a sua substituição parece inviável.²¹³ Também Rovira considera que a expressão *insucesso escolar* não é muito correcta pois além de traduzir um qualificativo demasiado simplista é excessivamente negativa.²¹⁴ Assim, considera o conceito de *insucesso escolar* “demasiado concludente, [visto que] não deixa espaço para nuances”,²¹⁵ ou seja, fala-se de fracasso escolar de uma forma global de onde se depreende que o aluno fracassado o é na sua totalidade. Deste modo, tece alguns comentários, dos quais é pertinente reter que:

- i) nem todos os insucessos são iguais, pois ninguém fracassa de todo e em tudo;
- ii) um insucesso pode encerrar esforços muito valiosos;
- iii) um insucesso nem sempre se reveste de um significado catastrófico, quer ao nível pessoal quer ao nível social.

Para o autor, são estas ilações, que justificam a necessidade de criticar a simplicidade, concludência e negatividade do conceito.²¹⁶

Segundo Bondal, a preocupação com a definição de insucesso escolar surge aliada à tentativa de explicação do fenómeno, a qual é efectuada de forma grosseira, uma vez que se confundem os sintomas com as causas.²¹⁷ A título de exemplo, salienta a relação que se estabelece entre a incorporação de imigrantes nas escolas e o baixo rendimento académico, ou o alargamento do ensino obrigatório e a automática queda da qualidade do ensino, enquanto que em outros casos o exercício interpretativo passa por veicular a desorientação juvenil e a “crise de valores”, aspectos sobre os quais o sistema educativo e os próprios professores, manifestam impotência.

²¹¹ António Sousa Fernandes, “O Insucesso Escolar”...p. 187-188.

²¹² Álvaro Marchesi e Eva Pérez, “A Compreensão do Fracasso escolar” in Álvaro Marchesi et al. *Fracasso Escolar- Uma Perspectiva Multicultural*...p. 17.

²¹³ *Ibidem*.

²¹⁴ José Maria Puig Rovira, “Educação em Valores e Fracasso Escolar”...p. 82.

²¹⁵ *Ibidem*.

²¹⁶ *Ibidem*.

²¹⁷ Xavier Bondal, “A Página da Educação” nº 127, ano 12, Outubro 2003, p.7.

A dificuldade interpretativa manifestada por estes autores, encontra-se patente na dualidade de critérios que cada um apresenta na definição do conceito insucesso escolar.

Relativamente ao pedido de informação da Rede Eurydice, efectuado em 1994, no qual se questionava a forma como os Estados-Membros da União Europeia definem este conceito²¹⁸, foi possível sintetizar as diferentes concepções.

Assim, na **Dinamarca** a retenção não se pratica ao longo dos nove anos de escolaridade, pelo que a expressão insucesso escolar significa o desequilíbrio existente entre as capacidades e aptidões dos alunos face ao benefício que estes retiram do ensino. O abandono do sistema escolar no final da escolaridade obrigatória é neste caso sinónimo de insucesso escolar. No **País de Gales** e na **Irlanda do Norte** o conceito de insucesso escolar não existe, utilizando-se o termo *under-achieving*, enquanto na **Irlanda** a expressão utilizada é *no achievers* ou *lower achievers*, que em ambas as situações significa a incapacidade que o aluno manifesta no desenvolvimento das suas competências individuais. A inexistência deste conceito também acontece na **Escócia**, onde é substituído por dificuldades de aprendizagem causadas quer por planos de estudo ou metodologias de ensino inadequadas, quer por um *handicap* mental, físico, emocional ou social por parte dos alunos. Contudo, o insucesso escolar é susceptível de quantificação através do número de alunos que se mantém no sistema escolar após a idade de conclusão da escolaridade obrigatória.

Assim, nestes países onde não se pratica a retenção, o insucesso dos alunos é definido por um défice de desenvolvimento pessoal ou pela ausência de progressos individuais.

Os restantes países da União Europeia mantêm nesta data, sistemas de ensino avaliados por exames e uma avaliação selectiva, sendo o insucesso escolar definido em termos de retenção, de saídas do sistema sem diploma ou de abandono escolar.²¹⁹

Na **Alemanha**, embora o insucesso não se encontre claramente definido, a sua estimativa é efectuada através das taxas de retenção e de abandono escolar. É também a partir destas duas taxas que o insucesso escolar é contabilizado em **Itália**, embora neste país o termo *dispersione scolastica* seja definido como a incapacidade do aluno adquirir os conhecimentos básicos.

O sistema **francês** entende o insucesso escolar em termos de saídas do sistema educativo sem qualquer qualificação, e a sua quantificação tem como base as dificuldades de aprendizagem que impedem os alunos de, numa determinada idade, atingirem as competências e conhecimentos exigidos. Aqui, o indicador utilizado para medir o insucesso escolar é, tal como na **Bélgica**, a taxa de retenção. Neste último país o insucesso escolar é também definido em termos de objectivos cognitivos não atingidos. A dificuldade em atingir os objectivos definidos para o ensino básico é

²¹⁸ Sobre esta temática veja-se, PEPT 2000, *A Luta Contra o Insucesso Escolar- Um Desafio Para a Construção Europeia...* pp. 46-49.

²¹⁹ Segundo os dados facultados pela Eurydice e publicados em PEPT 2000, *A Luta Contra o Insucesso Escolar- Um Desafio Para a Construção Europeia...* p. 49.

igualmente utilizada em **Espanha** para definir sucesso escolar, contrapondo-se ao indicador mais utilizado para medir este fenómeno designado por taxa de insucesso.

Na **Grécia** o insucesso, tal como o entendemos no nosso país, está associado ao nível de desenvolvimento dos alunos, estimado através de diferentes modalidades de avaliação que têm por referência as metas e objectivos curriculares definidos. Neste caso, o insucesso escolar exprime-se em taxas de analfabetismo e de abandono.

Em **Portugal**, o conceito não se distancia das definições apresentadas pelos outros países da União Europeia, visto que se entende o insucesso escolar “como a incapacidade que o aluno revela de atingir os objectivos globais definidos para cada ciclo de estudos.”²²⁰ Esses objectivos são definidos através de um processo de avaliação, que no ensino básico “consiste na verificação do grau de cumprimento dos objectivos gerais definidos a nível nacional para cada um dos ciclos de escolaridade e dos objectivos específicos de cada disciplina ou área disciplinar (...)”.²²¹ No que concerne aos indicadores utilizados salientam-se, além das taxas de retenção, as de abandono e de insucesso nos exames. Uma vez que o insucesso escolar aparece definido por estes indicadores, parece-nos legítimo equacionar, se eles serão, de facto, os únicos utilizáveis para avaliar a questão. Ou seja, tal como equacionam Cortesão e Torres, se por decreto fosse determinado que todos os alunos passassem de ano, isto é, se administrativamente fosse decidida a passagem para todos os alunos, seria possível concluir que o ano escolar tinha sido um êxito? Concluiríamos que todos os objectivos de aprendizagem tinham sido atingidos e que não tinha havido insucesso escolar?²²²

Segundo Marchesi e Pérez, qualquer que seja a definição e o indicador que se seleccione, as altas taxas de insucesso escolar têm impactos graves nos alunos e na sociedade.²²³ Assim, além da repetência, variável facilmente quantificável, Benavente salienta ainda que mesmo após a conclusão da escolaridade obrigatória, a não prossecução dos estudos também constitui uma forma de insucesso, visto que “um aluno acaba por não retirar do sistema de ensino tudo o que ele pode oferecer e que (...) teria capacidade para obter.”²²⁴

Deste modo, parece-nos que o conceito de *insucesso escolar* não se esgota em indicadores objectiváveis, embora também não nos pareça viável, no actual panorama histórico-educativo, apontar outros que nos consigam situar face ao fenómeno.

Contudo, no nosso país tal como em outros, o conceito de insucesso escolar assumiu, ao longo dos tempos, diferentes acepções consoante as estruturas político-económicas subjacentes.

²²⁰ Resposta da Unidade portuguesa da Eurydice ao pedido de informação EU-92-004-00 da Unidade Europeia da Eurydice, 1992 in PEPT 2000, *A Luta Contra o Insucesso Escolar- Um Desafio Para a Construção Europeia...*p. 47.

²²¹ Roteiro do Ano Escolar 1995-1996, *Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino*, Ministério da Educação, p. 85.

²²² Maria Luísa Cortesão e Maria Arminda Torres, *Avaliação Pedagógica I - Insucesso Escolar...*p. 34.

²²³ Álvaro Marchesi e Eva Pérez, “A Compreensão do Fracasso Escolar” in Álvaro Marchesi et al. *Fracasso Escolar- Uma Perspectiva Multicultural...*p. 18.

²²⁴ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...*p. 10.

Assim, com base na legislação que criou a obrigatoriedade escolar no Ensino Primário o insucesso escolar assumiu formas de absentismo e de abandono, tendo o conceito de reprovação apenas atingido os alunos que não possuíam o diploma do 3º ou 4º grau. Só após a efectiva implementação da obrigatoriedade escolar, o insucesso escolar, considerado como reprovação se generalizou gradualmente a toda a população escolar. Ou seja, a repetência, constituiu a solução interna que o sistema escolar encontrou para lidar com o problema da não aprendizagem ou da má qualidade dessa aprendizagem.²²⁵ Neste contexto, “cada criança é considerada boa ou má aluna em função dos resultados obtidos e dos progressos efectuados no cumprimento dos programas de ensino.”²²⁶

Em termos globais europeus, as discrepâncias face às descrições apresentadas pelos diferentes Estados tornam evidente a relatividade do conceito, que varia em função do sistema educativo implementado, das tradições educativas, das exigências curriculares e das modalidades de avaliação. Deste modo, falar de insucesso escolar significa valorizar aspectos que condicionam negativa ou positivamente o fenómeno, em conformidade com determinado contexto educativo. Assim, o insucesso escolar poderá ser analisado como um indicador das funções e funcionamento do sistema de ensino,²²⁷ mas também como um efeito dos Sistemas.²²⁸

Deste modo, Iturra considera que o insucesso escolar é um facto derivado de um processo histórico, onde um conhecimento passa a ser dominante num determinado grupo social.²²⁹ Posição similar tem Benavente, para quem o insucesso escolar não é um defeito do funcionamento do sistema escolar, mas um objectivo contido na instituição escolar, visto que “ a escola está (...) ao serviço das classes médias e superiores e funciona como objecto de legitimação dos privilégios sociais.”²³⁰

Face a este cenário, parece-nos impossível encontrar uma definição consensual pelo que optámos por compreender, contextualizar e descrever o conceito de insucesso escolar, nas suas faces ocultas, focando análises distintas, no sentido em que cada qual contribui para um ângulo de visão do conceito de insucesso escolar consoante o enfoque que faz dele.

2.3. AS FACES OCULTAS DO INSUCESO ESCOLAR

Chansou e Mannoni discriminam dois tipos de insucesso escolar: o *insucesso parcial* ou *selectivo*, referente apenas a uma ou mais disciplinas, mas sempre circunscrito a uma parte do

²²⁵ Rosa Torres, “Repetência Escolar: Falha do Aluno ou Falha do Sistema?” in Álvaro Marchesi et al. ob. cit., p. 34.

²²⁶ Ana Benavente, ob. cit., p. 9.

²²⁷ Segundo Ana Benavente, *Insucesso Escolar no Contexto Português...*

²²⁸ Segundo A. Roazzi e L. S. Almeida, “Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar?”...

²²⁹ Raul Iturra, Revista “Ágora” nº2, p.1, s.d.

²³⁰ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...* p. 71.

currículo, e o *insucesso generalizado*, referente à maioria ou a todas as disciplinas necessárias para a progressão de ano.²³¹

Para Pires o insucesso escolar também é equacionado segundo duas perspectivas distintas: o *visível*, porquanto se trata de um insucesso escolar produzido em termos quantitativos através de reprovações, repetências e abandonos e o *invisível*, expresso em termos qualitativos, como as frustrações individuais, a formação inadequada e o alheamento face à preparação para a participação democrática.²³²

No entender de Fernandes, a educação escolar tem como finalidades instruir, estimular e socializar os educandos, ou seja, visa a aquisição de determinados conhecimentos, o desenvolvimento da personalidade e a interiorização de determinadas condutas e valores. Se algum destes objectivos, que constituem as dimensões da educação, não é atingido pode dizer-se que há insucesso na educação escolar. Em síntese, o insucesso escolar surge quando algum ou alguns dos objectivos da educação escolar não são alcançados.²³³ Deste modo, a percentagem de reprovações é, por si só insuficiente para caracterizar o insucesso escolar, pois apenas nos indica que houve insucesso em relação à instrução, mas não nos permite concluir se este insucesso também se verifica nas outras dimensões educativas.²³⁴

Embora o significado mais habitual de insucesso escolar seja o que se refere a um baixo rendimento académico ou ao abandono prematuro dos estudos, essa acepção não é de modo algum a única, pois podemos encontrar situações de insucesso escolar nos alunos:

- i) que não se conseguem adaptar às normas das escolas;
- ii) que não conseguem manter o seu comportamento dentro dos limites que a comunidade escolar estabelece (onde se enquadram aqueles que são violentos, ruidosos, mal-educados ou conversadores);
- iii) que são pouco trabalhadores.²³⁵

Podemos também falar de insucesso na própria instituição escolar quando:

- i) o aproveitamento dos alunos é baixo;
- ii) a adaptação social dos alunos é deficiente;
- iii) se destrói a auto-estima dos alunos.²³⁶

De acordo com os itens supra mencionados, o insucesso escolar assume três dimensões: o baixo rendimento escolar, a dificuldade na adaptação às normas de convivência e a destruição da auto-estima, ou seja, “três dimensões que se criam e se reforçam mutuamente.”²³⁷

²³¹ M. Chansou, “L’Échec Scolaire...” e P. Mannoni, “Signification Psychologique de L’Échec Scolaire »...

²³² Eurico Lemos Pires, “ A Massificação Escolar”...

²³³ António Sousa Fernandes, “O Insucesso Escolar”...p. 187-188.

²³⁴ António Sousa Fernandes, “O Insucesso Escolar”...p. 188.

²³⁵ Sobre esta temática, baseámo-nos em José Maria Puig Rovira, “Educação em Valores e Fracasso Escolar”...p. 83.

²³⁶ Ibidem.

Uma dicotomia face ao insucesso é também enunciada por Chiland, ao referir como duas realidades distintas, *o insucesso escolar constante desde o início e o insucesso pontual*, visto que o primeiro poderá ser o resultado de uma desorganização grave da personalidade, enquanto que o segundo é apenas uma ruptura na continuidade.²³⁸ Este autor considera ainda que o insucesso escolar é uma variável determinada em função de outras, entre as quais a própria definição de insucesso escolar, o nível de expectativas de um Sistema de Ensino, o grau de proficiência mínimo em função dos conteúdos programáticos, dos objectivos e do sistema de avaliação veiculado. Assim, idênticas taxas de reprovação poderão significar índices diferenciados. Chiland refere ainda que o sistema clássico de classificação fabrica o insucesso visto que não contempla os progressos dos indivíduos, mas apenas a classificação final. Neste sentido, também Avanzini considera que os insucessos não são todos iguais, pois “há insucessos parciais, globais e de gravidade vária.”²³⁹

Face a esta problemática, podemos inferir que o insucesso escolar visível tem consequências imediatas que se exprimem institucionalmente, sobretudo em fenómenos de repetência e de abandono precoce do sistema educativo, embora seja ainda de considerar o *insucesso escolar velado*²⁴⁰, geralmente de consequências não imediatas e que se manifesta por sintomas extra-institucionais. Estes sintomas velados e não quantificados, mas também sintomáticos de insucesso escolar, traduzem-se em alguns comportamentos que podemos destacar:

- i) o aluno não gosta da escola;
- ii) o aluno não se integra;
- iii) o aluno recusa a relação pedagógica;
- iv) o aluno é agressivo e destruidor;
- v) o aluno aliena-se do meio escolar;

Qualquer um dos aspectos referenciados nas alíneas anteriores²⁴¹ poderá eventualmente ser consequência dos aspectos que a seguir enunciamos:

- i) o aluno não aprendeu a construir a sua própria aprendizagem e a conhecer as suas necessidades de formação;
- ii) o aluno pensa que a sua formação é inútil, sem relação com os seus projectos;
- iii) o aluno não encontra na escola a formação que pretende;
- iv) o aluno pensa que a sua formação está acabada;
- v) o emprego/profissão que pretende, não se coadunam com os conhecimentos que a escola transmite.

²³⁷ Ibidem.

²³⁸ Chiland, referido por Maria Teresa Pires de Medeiros, ob. cit., pp. 65-66.

²³⁹ Guy Avanzini, *O Insucesso Escolar...*p. 19.

²⁴⁰ Terminologia utilizada por Luísa Cortesão e Maria Arminda Torres in *Avaliação Pedagógica I- Insucesso escolar...*p. 68

²⁴¹ Idem, pp. 68 e 70 (adaptado)

Embora o conceito de insucesso escolar traduza o não atingir de metas no final dos ciclos, dentro dos limites temporais estabelecidos, fenómeno que na prática se reflecte nos valores das taxas de reprovação/retenção, repetência e abandono escolar, existe um outro tipo de *insucesso*, *não quantificável*, mas mais nefasto. Este refere-se à desadequação entre os conteúdos transmitidos na escola, as aspirações dos alunos e a não conjugação destes factores com as necessidades do sistema social e dos seus subsistemas de emprego/trabalho.²⁴² Para Martins e Paixão, o insucesso não quantificável pode ser “ilustrado” através de um conjunto de questões, que têm como ponto de partida saber se os alunos que chegam ao fim de uma etapa escolar estão preparados para uma série de situações, tais como:

- i) ingressar nos níveis imediatos de ensino;
- ii) desempenhar funções no mundo do trabalho (no caso da conclusão do 9º ano de escolaridade);
- iii) aprender por si a aprender;
- iv) compreender os fenómenos culturais, políticos e ideológicos do mundo e, mais especificamente, do país onde vivem.

Outro tipo de questões serão aquelas onde podemos equacionar se existe adequação entre as aspirações dos alunos e:

- i) os conteúdos transmitidos na escola;
- ii) as metas socialmente propostas/ “impostas”;
- iii) o tipo de saídas e as características dos empregos.

Podemos então falar de dois tipos de insucesso escolar: um, em que há uma redução do conceito à quantificação de um dado fenómeno observável e de alguma forma determinado pela escola; outro mais complexo e de difícil quantificação, que se prende com o não atingir das metas individuais e sociais, de acordo com as aspirações dos alunos e as necessidades dos sistemas envolventes.

Este segundo tipo de insucesso parece-nos o mais preocupante, visto que a sua não quantificação impossibilita-nos a avaliação das reais proporções que atinge, embora só possa ser equacionado por referência ao insucesso escolar quantificável. Por seu turno, as classificações são atribuídas aos alunos, sendo cada um deles referenciado ao contexto global da turma. e, neste sentido, é também considerado sem sucesso o aluno “cujas notas são geralmente inferiores à média e que se situa na cauda da classe”.²⁴³ O mesmo autor refere ainda a falta de objectividade das classificações, na medida em que estas “não reflectem exclusivamente o valor objectivo do trabalho, mas também a subjectividade de quem o analisa [...]”.²⁴⁴

²⁴² António Maria Martins e Yvette Paixão in *A Legitimação Psicológica do Insucesso Escolar e a (Des)Responsabilização dos Professores...*

²⁴³ Guy Avanzini, *O Insucesso Escolar...*p.19.

²⁴⁴ Idem, p. 20.

Para Ferraro, insucesso escolar e exclusão são conceitos que representam *dois olhares sobre as mesmas situações*, visto que incluem quer os que não têm acesso à escola, quer “aqueles que, ainda dentro do sistema de ensino, [são] objecto de exclusão no próprio processo de ensino através da reprovação e repetência e estão sendo assim preparados para posterior exclusão do processo”.²⁴⁵ Neste contexto, o autor refere a existência de uma dupla forma de exclusão escolar – a exclusão da escola e a exclusão na escola.²⁴⁶ Enquanto a primeira se reporta à não frequência da escola, a segunda, a exclusão na escola, apresenta dimensões mais graves, pois resulta da acção dos mecanismos de reprovação e repetência.²⁴⁷

2.4. INSUCESSO ESCOLAR - FENÓMENO MULTIFACETADO

O insucesso escolar não é um desastre natural, nem de impossível previsão que se assume com uma regularidade social inevitável. Trata-se antes de um fenómeno produzido pela acção dos seres humanos. Assim, por não ser desejável, ninguém assume a responsabilidade da sua produção e por isso “dá a sensação de que ninguém o produz e que é um facto espontâneo e natural.”²⁴⁸ Habitualmente o insucesso é imputado aos alunos, ficando por norma os factores que o provocam, fora do seu controle e da sua responsabilidade. Neste contexto, Rovira equaciona quem fracassa na realidade: “fracassam os indivíduos, ou fracassa a sociedade, a escola e as políticas educativas?”²⁴⁹

Torna-se pois, difícil, delimitar as responsabilidades de fenómenos como o insucesso escolar, porque estamos diante de um problema complexo se produz de acordo com *uma causalidade complexa*.²⁵⁰ Deste modo, o insucesso escolar é o resultado de um conjunto de factores que actuam de modo coordenado, já que nenhum deles tomado isoladamente o conseguiria provocar.²⁵¹ No insucesso escolar estão implicados factores sociais e culturais que actuam juntos.²⁵² Assim, a conjugação de características individuais, nomeadamente ao nível de experiências educativas, a constituição de um choque entre a cultura escolar e a familiar, bem como as influências de outros factores sociais e culturais mais amplos conspirarão para tornar altamente provável a experiência do insucesso. Contudo, a experiência do insucesso escolar não pressupõe que todos estes factores

²⁴⁵ Alceu Ravello Ferraro, *Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares*. Cadernos de Pesquisa nº 52, pp.48-49, São Paulo, Fev. 1985, referido por Alceu Ravello Ferraro, “Escarização no Brasil na Ótica da Exclusão” in Álvaro Marchesi e Carlos Hernández Gil, et. al., *Fracasso Escolar...* pp.48-49.

²⁴⁶ Alceu Ravello Ferraro, “Escarização no Brasil na Ótica da Exclusão” in Álvaro Marchesi e Carlos Hernández Gil, et. al., *Fracasso Escolar...* p. 49.

²⁴⁷ Idem, p.63.

²⁴⁸ José Maria Puig Rovira, “Educação em Valores e Fracasso Escolar”...p. 83.

²⁴⁹ Ibidem.

²⁵⁰ Expressão utilizada por E.Morin, *Introducción al Pensamiento Complejo*, Gedisa, Barcelona, 1994 e referida por José Maria Puig Rovira, “Educação em Valores e Fracasso Escolar”...p. 84.

²⁵¹ Tese defendida por E.Morin, *Introducción al Pensamiento Complejo*, Gedisa, Barcelona, 1994 e referida por José Maria Puig Rovira, ob. cit., p. 84.

²⁵² Jesús Palacios, “Relações Família-Escola: Diferenças de Status e Fracasso Escolar”...p. 76.

tenham necessariamente de coexistir, pois em alguns casos, são elementos de tipo individual que precipitam a existência de dificuldades escolares.²⁵³

Para Morin, são as situações sociais, familiares e escolares que actuam entrelaçando-se e provocando o insucesso escolar.²⁵⁴ Uma vez que o insucesso e o êxito escolares, são produto da interação entre as estruturas familiares, motivadas por contextos económicos, sociais, culturais, e ainda por formas de vida escolar presentes num determinado período de tempo, isto significa que uma política de luta contra o insucesso escolar não se pode constituir através da implantação de dispositivos isolados. Neste contexto, também Lahire se interroga acerca da responsabilidade do insucesso escolar relativamente à sua origem: a escola, as famílias, o Estado, ou o sistema económico.²⁵⁵ Ou, como consideramos nós, todas as instâncias decorrentes das circunstâncias sociais, económicas e políticas, têm a sua quota-parte de responsabilidade, pois tal como refere Palácios, o problema do insucesso escolar possui múltiplas causas com múltiplas repercussões, pelo que, qualquer análise que reduza o problema a um único factor casual é, sem dúvida, uma análise limitada.²⁵⁶ O insucesso escolar é assim *uma realidade multideterminada*²⁵⁷ e apenas susceptível de compartimentar para efeitos de análise, visto que nenhum elemento pode ser considerado isoladamente.

2.5. DEBELAR O INSUCESO ESCOLAR

*“Compreender a situação actual do ensino [...] exige compreender aspectos ligados a reformas que se foram sucedendo e que foram fazendo dele aquilo que é.”*²⁵⁸

O insucesso escolar, sendo um conceito relativo, “ só tem sentido em relação a uma dada instituição escolar, a um certo momento do percurso escolar nessa instituição e a certas normas e expectativas desta.”²⁵⁹ Tal facto significa que as filosofias educativas são sempre sintónicas com o contexto sócio-político e cultural de um país, no sentido em que este preconiza as metas de aprendizagem e define os objectivos em conformidade com as ideologias vigentes. Em Portugal, no decurso da Campanha de Educação de Adultos surgiu na década de 50, tal como já referimos, o primeiro esboço de implementação do sucesso educativo com a determinação de que os agentes de

²⁵³ Ibidem.

²⁵⁴ E. Morin, *Introducción al Pensamiento Complejo*, Gedisa, Barcelona, 1994 e referido por José Maria Puig Rovira, “Educação em Valores e Fracasso Escolar”...p. 84.

²⁵⁵ Bernard Lahire, “As Origens da Desigualdade Escolar”...p. 74.

²⁵⁶ Jesús Palacios, ob. cit., p. 76.

²⁵⁷ Expressão utilizada por Jesús Palacios, ob. cit., p. 76.

²⁵⁸ Conceição Alves Pinto, *Sociologia da Escola*...p. 17.

²⁵⁹ Rui Grácio, “ Insucesso Escolar ”...p. 153.

ensino que trabalhassem “ em regime de voluntariado seriam gratificados com 500 escudos por cada aprovação de alunos apresentados a exame”.²⁶⁰

Podemos estabelecer um paralelismo com esta situação se compararmos, por exemplo, as percentagens das reprovações no Ensino Primário divulgadas pelo Ministério da Educação, entre os anos de 1954 e 1974, as quais atingiam os 28,9%, com os valores apresentados a partir do ano lectivo 1975/76 em que a sua redução para aproximadamente metade, representa uma consequência directa das influências político ideológicas decorrentes da mudança política. Ou seja, a necessidade de reduzir as taxas de reprovação tornou necessária a diminuição do grau de exigência face a este ciclo de estudos, o que na realidade não significou um decréscimo substancial das taxas reais de insucesso, mas apenas apresentação de “falsas” taxas de insucesso, resultantes da nova política educativa veiculada.

Destacamos ainda em Portugal, uma outra tentativa de combate ao insucesso escolar, ensaiada pelo Instituto de Apoio Sócio Educativo, (IASE),²⁶¹ que visava apoiar socialmente os alunos mais desfavorecidos ou com deficiências físicas e /ou psicológicas. Tal como anteriormente especificámos, as modalidades de ajuda consistiram, essencialmente em auxílios económicos directos e indirectos com o objectivo de subsidiar, na totalidade ou em parte, os custos com livros e material escolar, alojamento, alimentação e ainda com transportes escolares. Estes apoios alargaram-se também a aspectos como a medicina escolar, o seguro escolar e a educação especial.

Importa pois, reter, que as políticas desenvolvidas nesta fase, e por esta instituição, visavam “levar” o aluno à escola e proporcionar-lhe condições materiais para que ele aí se mantivesse.

A tentativa de resolução desta problemática passou também pela implementação do Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo, conhecido por PIPSE²⁶², que além de pretender potenciar e articular as acções já existentes, delineou outras, com o intuito de minorar as deficiências físicas, psíquicas e sociais dos alunos. Segundo Azevedo, o PIPSE foi concebido como um programa de urgência com uma intervenção a curto prazo, “destinado a remediar uma situação catastrófica”. O Ministério, confrontado com os altíssimos índices de insucesso accionou uma intervenção “de tipo socorrista e periférica”,²⁶³ utilizando, tal como aconteceu em França e na Grã-Bretanha, a estratégia de fazer afluir recursos a concelhos de acção prioritária²⁶⁴

Contudo no entender de Azevedo, o PIPSE adiou a reorganização da rede escolar e a revisão do sistema de Apoio Pedagógico aos alunos que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem, embora tivesse criado uma dinâmica nova na mobilização social da educação no que

²⁶⁰ Fernando Rosas e Brandão de Brito, “Analfabetismo” in *Dicionário de História do Estado Novo...*p. 48.

²⁶¹ Estabelecido através do Decreto de Lei n.º 179/71, de 30 de Abril, pelo Ministro Veiga Simão.

²⁶² Criado por resolução do Conselho de Ministros de 10/12/1987 e posteriormente publicado no Diário da República, II Série, datado de 21/1/1988.

²⁶³ Joaquim Azevedo, *Avenidas de Liberdade...*p. 68.

²⁶⁴ Relatório referido por João Formosinho, “A Igualdade em Educação”...p. 181.

concerne ao papel assumido pelas autarquias locais e também tivesse lançado a perspectiva das Escolas Básicas Integradas.²⁶⁵

Contudo, à medida que estas acções se revelaram insuficientes no combate aos elevados índices de insucesso escolar, foi notória a preocupação que o fenómeno foi assumindo nas diferentes reformas educativas. Foram então adoptados diferentes procedimentos, que passaram pelo intensificar dos auxílios referidos, pela introdução de mudanças das realidades escolares, quer através de adaptações curriculares, quer ainda pela alteração dos critérios de avaliação, entre outros.

Assim, no âmbito da Reforma Educativa de 1988, o Despacho 162/ME/91, compreende uma filosofia subjacente à promoção e sucesso educativo, a qual surge de forma explícita na alínea o) do artigo 7º, ao determinar a criação de “*condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos*”.

Relativamente a este artigo, concordamos com Medeiros quando afirma que “este objectivo geral exigia, no mínimo, uma posição destacável (...) e uma maior clareza de conteúdo ou mesmo a sua discriminação em objectivos específicos, a fim de serem clarificadas as «condições de promoção do sucesso escolar e educativo» e a forma da as atingir na prática pedagógica.”²⁶⁶ Assim, “a criação de condições de promoção e de sucesso não deveria ser um objectivo geral, mas uma meta educativa, alicerçada numa clara definição de “sucesso escolar e educativo”, com a discriminação dos “critérios de sucesso” e das “condições de sucesso”.²⁶⁷

De salientar que uma das inovações do novo sistema de avaliação prendeu-se com a retenção, que adquiriu um carácter excepcional, visto que só poderia ocorrer quando se registasse um atraso bastante significativo em relação aos objectivos e capacidades a atingir em cada ano de estudos.

Este novo cenário legislativo ao reduzir de modo drástico as percentagens de insucesso escolar nos três ciclos do ensino básico²⁶⁸, apresentou-nos novamente uma diminuição quantitativa do insucesso escolar que não é mais do que a representação de um falso sucesso escolar que surge legitimado.

Quanto à avaliação das aprendizagens, o Roteiro do Ano Escolar 1995/96,²⁶⁹ especificava que esta constituía parte integrante de todo o processo de ensino e aprendizagem, assumindo, por isso, uma função reguladora da prática educativa.²⁷⁰ Como tal, deveria ser “sistemática, integral e

²⁶⁵ Joaquim Azevedo, ob. cit., p. 68.

²⁶⁶ Maria Teresa Pires de Medeiros, ob. cit., p. 50.

²⁶⁷ Ibidem.

²⁶⁸ Sobre esta temática, baseámo-nos no estudo de Maria Teresa Medeiros, *Insucesso Escolar e a Clínica do Desenvolvimento...*

²⁶⁹ Roteiro do Ano Escolar 1995-1996, *Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino*, Ministério da Educação, pp. 84-96.

²⁷⁰ Desp. Norm. nº 98-A/92, de 20 de Junho e Desp. Norm. nº 644-A/94, de 15 de Setembro, referidos no Roteiro do Ano Escolar 1995-1996, *Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino*, Ministério da Educação, p. 85.

contínua, de modo a permitir alcançar a grande finalidade da educação básica; o desenvolvimento equilibrado de todas as capacidades do jovem, como ser multidimensional.”²⁷¹

Da leitura dos documentos orientadores, emanados do Ministério da Educação, pode depreender-se que o carácter sistemático e contínuo atribuído à avaliação constituíam uma forma de combate ao insucesso escolar, sobretudo no que concerne às reprovações. Deste modo, embora o objectivo da avaliação dos alunos no ensino básico consistisse na verificação do grau de cumprimento dos objectivos específicos de cada disciplina, o processo de avaliação deveria contemplar muitas outras variáveis, tais como as competências e as atitudes que interferem no ensino e na aprendizagem, assim como o contexto em que as mesmas se realizam.²⁷²

A necessidade de implementação das quatro modalidades de avaliação, surgiu ainda sustentada pela tese de que estas “contribuiriam para o sucesso dos alunos e para a qualidade do sistema educativo”²⁷³. Deste modo, deparamo-nos com as avaliações; formativa, sumativa, especializada e aferida e ainda com as medidas de compensação educativa e o certificado de cumprimento da escolaridade obrigatória, para os alunos que atingissem o limite de idade estabelecido por lei e tivessem frequentado a escola com assiduidade.

A avaliação formativa destaca-se pelo carácter peculiar de que se revestiu pois na prática consistia em informar o aluno, encarregados de educação e o próprio professor dos objectivos a atingir, das metas intermédias, dos desvios a corrigir e dos métodos e recursos a utilizar, tendo em vista um acompanhamento individualizado da aprendizagem. Ao permitir a orientação da actividade dos professores, possibilitando uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem, pretenderam minimizar-se os efeitos nefastos, decorrentes da apresentação dos resultados da avaliação sumativa. A ela incumbia efectuar o balanço dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes que os alunos haviam adquirido, tendo como padrão referencial, os objectivos terminais de ciclo e os objectivos específicos de cada disciplina.

Uma vez que se visava a promoção do sucesso escolar e educativo, quer a avaliação formativa quer a especializada assumiram um papel de primordial importância, prevendo-se a realização desta última por Serviços de Orientação e Psicologia Educativa. Contudo, a inexistência destes serviços especializados remeteu os professores para uma situação de impotência, onde cada um tentava desarticuladamente, e sem qualquer tipo de preparação ou orientação pedagógica, efectuar a avaliação possível, que se supunha “especializada”, para os alunos com necessidades educativas mais específicas, situação que ilustra claramente o carácter excepcional de que se revestia a retenção. A este propósito, Marques referia em 1991 que “o objectivo (...) é acabar ou pelo menos

²⁷¹ Ibidem.

²⁷² Sobre esta temática baseámo-nos no Roteiro do Ano Escolar 1995-1996, *Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino*, Ministério da Educação, pp. 83-96.

²⁷³ Desp. Norm. n.º 98-A/92, de 20 de Junho e Desp. Norm. n.º 644-A/94, de 15 de Setembro, referidos no Roteiro do Ano Escolar 1995-1996, *Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino*, Ministério da Educação, p. 86.

diminuir drasticamente as reprovações nos primeiros nove anos de escolaridade. A linguagem utilizada pelo novo diploma refere a generalização do sucesso educativo. Importa perguntar: de que sucesso educativo fala o diploma? Sucesso educativo real ou administrativo? Não restam dúvidas que a intenção do diploma é meritória e o sistema tradicional não podia continuar como estava: era demasiado rígido, uniforme e não facilitava adaptações curriculares. Contudo, as alterações introduzidas pelo diploma não combatem as verdadeiras razões do insucesso educativo (...).²⁷⁴

De facto, um sistema que “nega” o conceito de insucesso, não faz mais do que criar “falsos sucessos” ou “insucessos mascarados”, pelo que em termos globais os resultados da Reforma Educativa se traduzem num sucesso real através da apresentação das percentagens estatísticas.

Embora se tivesse estabelecido que o ciclo de escolaridade seria a unidade definidora da progressão ou retenção escolares, sendo esta última susceptível de ocorrer qualquer ano escolaridade, criou-se uma excepção para o 1º ano do ensino básico.

Também o Apoio Pedagógico Acrescido²⁷⁵ nos merece algumas considerações, porquanto foi criado com o intuito de promover o sucesso escolar nos alunos que o não conseguiam obter em determinadas matérias e em situação normal. Porém, na grande maioria dos casos, assumiu-se como um processo que não conseguiu promover a recuperação daqueles alunos devido a inúmeros factores. Nestes, podemos incluir, entre outros motivos, os critérios de atribuição desses apoios, assim como os seus horários de funcionamento, habitualmente reportados para o final de um dia escolar, quando os alunos se encontram fatigados e ansiosos por retornar a casa. Por outro lado, expor os alunos a um número maior de horas de ensino, além de corresponder “a dar mais do mesmo”²⁷⁶, tem ainda o efeito perverso de se transformar num processo de etiquetagem, decorrente da segregação. Ora se os alunos, objecto das medidas de apoio se sentem discriminados negativamente, o consequente decréscimo da sua auto-estima actuará como impulsor do condicionamento da sua aprendizagem.

Outra tentativa de diminuir os elevados números da repetência encontrou expressão na criação da Avaliação Sumativa Extraordinária, que seria accionada sempre que se equacionasse a possibilidade de decisão da retenção de um aluno que frequentasse um ano não terminal de ciclo. Este procedimento poderia ocorrer quando a falta de aproveitamento o justificasse, mas também quando o aluno tivesse excedido o limite de faltas injustificadas legalmente estabelecido.²⁷⁷ Considerou-se que nestas situações deveriam ser criadas medidas de apoio educativo, mais ou menos complexas, aplicadas dentro ou fora do horário curricular, com o intuito de “contribuir para a

²⁷⁴ R. Marques, “O que vai mudar nas escolas?”, *Diário de Notícias*, Lisboa, 13 de Dezembro de 1991, p. 12 in Maria Teresa Pires de Medeiros, ob. cit., p. 53.

²⁷⁵ Este apoio surge no capítulo III da Lei de Bases do Sistema Educativo de 14-10 -1986, onde o artigo 24º contempla a *Promoção do Sucesso Escolar*. No seu ponto um, pode ler-se que “são estabelecidas e desenvolvidas actividades e medidas de apoio e complementos educativos visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar”.

²⁷⁶ Expressão utilizada por Conceição Alves Pinto, *Sociologia da Escola...* p. 59.

²⁷⁷ Decreto-Lei nº 301/93 de 31 de Agosto.

igualdade de sucesso”.²⁷⁸ O mesmo documento²⁷⁹ que serve de base à definição dos objectivos deste tipo de avaliação sustenta que, “tendo como finalidade primordial a igualdade de sucesso, as medidas educativas devem ser aplicadas a qualquer aluno, em qualquer ano de escolaridade e logo que sejam detectadas as suas dificuldades.”²⁸⁰

A consulta de alguns relatórios acerca dos apoios e complementos educativos que as escolas enviam anualmente às Direcções Regionais de Educação, efectuada por Afonso, permitiu também confirmar que o efeito das medidas compensatórias não foi suficiente para evitar as retenções. Face aos números que demonstram a ineficácia pedagógica de uma parte importante das medidas estabelecidas para os alunos com dificuldades de aprendizagem, estes relatórios acabam por atribuir grande relevância a factores imputáveis aos próprios alunos ou às suas famílias, tais como, “falta de pré-requisitos básicos”, “poucas expectativas face à escolarização”, “reduzidos hábitos de estudo e trabalho”, “vocabulário reduzido”.

Outro tipo de factores alegados baseavam-se nas dificuldades detectadas no desenvolvimento das aulas de apoio, onde foi possível salientar aspectos como “horário pouco adaptado”, “sobrecarga lectiva”, “número excessivo de alunos” impedindo um ensino “mais individualizado”, “falta de assiduidade dos alunos”, “falta de definição de (...) estratégias e instrumentos facilitadores da aprendizagem”.²⁸¹

Confirma-se, deste modo, que apesar de alguns alunos serem propostos desde o início do ano lectivo para frequência de apoios e complementos educativos, tal facto nem sempre lhes permitiu alcançar os objectivos mínimos, sobretudo nas disciplinas de Português e Matemática, onde se incide prioritariamente. Face a este cenário, Afonso considera, que se isto acontece nestes casos, é impensável esperar que os alunos submetidos a uma avaliação sumativa extraordinária, e que apenas usufruem destes apoios educativos num período lectivo consigam superar as dificuldades de aprendizagem.²⁸²

Podemos então sintetizar o processo educativo, mediante as vertentes de progressão e retenção através do seguinte esquema:

²⁷⁸ Roteiro do Ano Escolar 1995-1996, *Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino*, Ministério da Educação, p. 91.

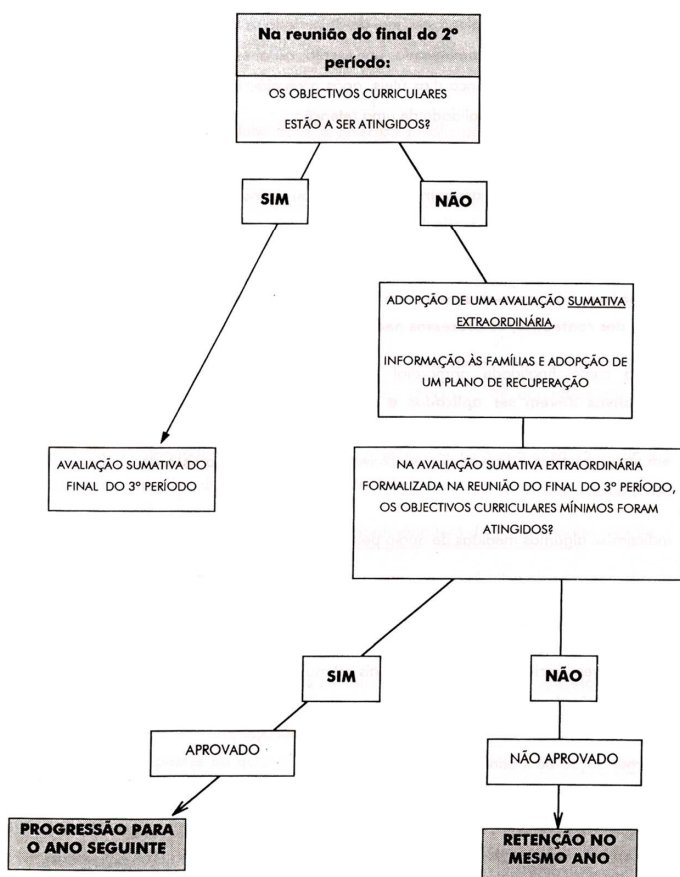
²⁷⁹ Desp. Norm. n.º 98-A/92, de 20 de Junho e Desp. Norm. n.º 644-A/94, de 15 de Setembro.

²⁸⁰ O Roteiro do Ano Escolar 1995-1996, *Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino*, Ministério da Educação, p. 91, especifica que as medidas de apoio pedagógico poderão compreender a diferenciação de actividades no espaço\tempo de aula, dos métodos de ensino e de situações de aprendizagem e ainda a articulação dos conteúdos com os interesses do aluno.

²⁸¹ Almerindo Janela Afonso, *Para Uma Análise Sociológica da Avaliação nas Políticas Educativas...* p. 401.

²⁸² Ibidem.

EFEITOS DA AVALIAÇÃO SUMATIVA NOS ANOS INTERMÉDIOS DO MESMO CICLO DO ENSINO BÁSICO (excepto entre o 1º e o 2º ano de escolaridade)



Fonte: Roteiro do Ano Escolar 1995-1996, *Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino*, Ministério da Educação, p. 92.

Contudo, parece-nos que uma das consequências mais graves desta Reforma, se refere ao certificado de frequência do 9º ano, visto que nos confrontamos com um elevado número de indivíduos que, embora portadores de um diploma legal de escolaridade obrigatória, são praticamente analfabetos porquanto o seu sucesso foi apenas estatístico. É neste patamar que se confrontam as desigualdades pessoais e sociais face à escola, instituição que ao tentar aboli-las apenas as enfatizou, porque de um lado temos os alunos que tiveram sucesso real, o que lhes possibilita prosseguir os estudos, e do outro os alunos que têm um pseudo-sucesso ou insucesso (certificado de frequência do ensino obrigatório) e conseqüentemente não irão prosseguir os estudos.

Outra das medidas que ainda hoje se mantém, e que é reveladora da preocupação política e social face aos jovens que abandonaram a escola, constituiu na criação do Ensino Recorrente. Além de pretender melhorar os níveis de aquisições e de capacidades, este último visava ainda resolver alguns dos problemas sociais, que surgem associados aos insuficientes níveis de aquisições. Neste sentido, o programa 15-18, proposto no Despacho 19 971/99 de 20 de Outubro de 1999,²⁸³

²⁸³ Sobre este Despacho Legislativo, baseámo-nos em *O Sucesso e o Insucesso Escolar em Debate*, Revista “Ágora”, nº 2, s.d.

contemplava medidas que se destacaram pela originalidade de que se revestiram. Compreendia a flexibilização das ofertas curriculares, para cumprimento da escolaridade obrigatória, atendendo à diversidade etária dos alunos, ao mesmo tempo que se defendia a necessidade de assegurar a aquisição de competências nucleares que permitissem a integração no mundo do trabalho, mediante o estabelecimento de protocolos com parceiros sociais e económicos das comunidades educativas em que se inseriam as escolas.

De forma a permitir a efectiva realização da escolaridade obrigatória, que compreendia nove anos, este plano curricular estruturava-se por fases, de modo a não permitir a exclusão de nenhum aluno. Assim:

Fase	Destinatários
1 ^a	Alunos com o 2º ciclo ou com frequência do 7º ano
2 ^a	Alunos que concluíram o 7º ano ou frequentaram o 8º
3 ^a	Alunos que concluíram o 8º ano ou frequentaram o 9º

De facto, as dificuldades escolares sentidas a diversos níveis, assim como a consequente desmotivação perante as ofertas tradicionais de ensino a nível de escolaridade obrigatória, propiciaram a frequência deste ensino a alunos com idades para além das consignadas na legislação.

Este ensino organizou-se segundo o modelo do SEUC – Sistema de Ensino por Unidades Capitalizáveis –, cujos pressupostos básicos passaram pela procura de “uma maior flexibilidade, pela não obrigatoriedade, pela autonomia e [pela] responsabilização.”²⁸⁴ Daqui resultaram algumas virtudes, mas também fragilidades. Uma das virtudes consistiu no facto de o aluno *capitalizar* à medida que ia tendo aproveitamento, de acordo com o seu próprio ritmo de aprendizagem. Porém, a inexistência de controlo da assiduidade viabilizou a efectiva ausência da população discente, maioritariamente constituída por trabalhadores-estudantes, enquanto que o “guia de aprendizagem”, ao ser um produto elaborado pelo Ministério da Educação, assumiu-se como “(...) uma espécie de «livro único», mal aceite e incompreendido, quer por professores quer por alunos.”²⁸⁵

Para Mendes, este modelo além de se apresentar como uma segunda oportunidade ao nível da educação escolar, produziu simultaneamente uma segunda oportunidade de insucesso.²⁸⁶

Em todo o caso, as dificuldades existentes continuaram a subsistir e, mesmo os alunos que concluíram o 9º ano de escolaridade revelam uma forte iliteracia, “(...) traduzida em formas de comunicação oral e escrita deficitária [que constituem um] suporte insuficiente face à constante inovação cultural e tecnológica (...) e [apresentam] dificuldades de integração social como cidadãos com verdadeira liberdade de escolha”.²⁸⁷

²⁸⁴ António Augusto Neto Mendes, *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária...* p. 404.

²⁸⁵ AAVV, in *Aliás*, nº19, s.d., p. 36, referido por António Augusto Neto Mendes, *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária...* p. 405.

²⁸⁶ António Augusto Neto Mendes, *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária...* p. 405.

²⁸⁷ *O Sucesso e o Insucesso Escolar em Debate*, AAVV Revista “Ágora”, nº 2, s.d., p. 2.

Este cenário permitiu concluir, que o programa não conseguiu responder cabalmente aos objectivos que se propusera atingir, pois aspectos relacionados com o desinteresse, manifestado em baixos níveis de assiduidade, ou mesmo as exigências curriculares, não foram suficientes para responder às aspirações daqueles que o frequentavam, sobretudo no que se refere à preparação para o mundo do trabalho.²⁸⁸

A passagem de Benavente pelo Ministério da Educação determinou a promulgação do Despacho 22/SEEI/96, que regulamentava os “currículos alternativos” destinados a “grupos específicos de população”.²⁸⁹ Esta necessidade aparece sustentada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial de Jomtien, em Março de 1990, onde se salientava que a diversidade, a complexidade e a permanente evolução das necessidades de educação básica exigiam o seu alargamento e redefinição, de modo a que as necessidades básicas, por serem diferenciadas, pudessem ser satisfeitas através de um leque de ofertas múltiplas de formação, desde que os programas alternativos detivessem os mesmos níveis dos do sistema escolar e fossem devidamente apoiados.²⁹⁰

Ao reconhecer que as escolas se caracterizam por um elevado grau de heterogeneidade sócio-cultural, onde as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferenciados, concluiu-se que os estabelecimentos de ensino deveriam possuir condições para o desenvolvimento de pedagogias adequadas às necessidades de cada aluno, de modo a equilibrar as diferenças, através da diversificação das ofertas educativas e de formação.

A criação de currículos alternativos, aparece assim, como uma via inovadora, portadora de inúmeras potencialidades, susceptíveis de proporcionar soluções ajustadas aos casos que não se enquadravam nem no ensino regular, nem no recorrente.

Neste contexto o despacho que regulamenta os currículos alternativos, prevê que este se destine a grupos específicos de alunos do ensino básico que se encontrem numa das seguintes situações: “insucesso escolar repetido, problemas de integração na comunidade escolar; risco de abandono da escolaridade básica e ainda dificuldades condicionantes da aprendizagem.”²⁹¹

²⁸⁸ “Assobias a caminho da paragem.

falaram-te de versos e de métodos

ardilosos de pensar as coisas

passadas. Mais dois anos

e não desces este lençol de relva

cuidado por alguns da tua idade

usados para limpeza pela Câmara. [...]

Já sabes que não ficas onde queres

que não ganhas para aquilo de que gostas,[...]

Que sentido houve para o que aprendeste?[...]”

(Joaquim Manuel Magalhães, *Educar em Portugal- Raiz e Utopia...* p. 192.)

²⁸⁹ Este Decreto surgiu na sequência da Portaria 243/88, de 19-4, que já havia permitido à então Direcção –Geral de Apoio e Extensão Educativa autorizar a aplicação destes currículos, no âmbito do ensino recorrente.

²⁹⁰ Despacho 22/SEEI/96 publicado no Diário da República –II Série, nº 140 de 19-6-1996.

²⁹¹ *Ibidem.*

Contudo, a estrutura curricular de cada ciclo de ensino continuou a apresentar como referência os planos curriculares do ensino regular e do ensino recorrente, embora à formação escolar se acrescentasse uma formação artística, vocacional e pré-profissional, no sentido de permitir uma primeira abordagem no domínio das artes e ofícios, das técnicas e das tecnologias em geral. Embora com este projecto se tenha pretendido a valorização das experiências e conhecimentos que os alunos detinham, na maior parte dos casos a conciliação entre o mundo da escola e o mundo do trabalho foi difícil pois os alunos eram trabalhadores a tempo integral. A este propósito, concordamos com Zago, quando afirma que nas camadas populares o futuro escolar é projectado na perspectiva de uma conciliação entre estudo e trabalho, embora retornar à escola signifique, para certos destes alunos dar prosseguimento a uma escolaridade acidentada.²⁹²

Em síntese, podemos considerar que as políticas de combate ao insucesso escolar, por parte dos dois primeiros processos – IASE e PIPSE - tomaram a escola uma instituição inquestionável, cujas acções desenvolvidas, procuraram homogeneizar as condições físicas, psicológicas, sociais e culturais dos alunos, para que o acesso e o sucesso de todos se concretizasse. No primeiro caso, em que se procurou efectivar o acesso de todos, os efeitos parecem positivos já que as taxas de escolarização, em todos os graus de ensino, aumentaram de forma contínua. No entanto, no que se refere às taxas de insucesso, o problema continuou longe de ser resolvido, uma vez que as taxas de reprovação e de abandono escolar mantiveram níveis incompreensivelmente elevados.²⁹³

Com efeito, embora a sociedade tentasse canalizar para a escola durante nove anos, todos os indivíduos, de modo a garantir uma escolaridade básica universal e obrigatória, pressupondo que desse cumprimento resultariam benefícios sociais para cada um dos cidadãos, o elevado volume de reprovações e abandonos escolares, continuou a assinalar a ineficácia do sistema educativo português.

Também nos trabalhos publicados pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação está presente um consenso generalizado quanto aos efeitos do insucesso escolar, uma vez que se considera que as reprovações consecutivas, imputadas a uma série de factores cuja existência se entrelaça, são as principais responsáveis pelo abandono escolar, antes ou depois de concluída a escolaridade obrigatória.²⁹⁴

Segundo Azevedo, poder-se-ão imputar duas lacunas ao sistema de ensino português. Por um lado, trata-se de um sistema que não sabe ser educativo para com quem não aprende bem e neste sentido permite um ensino elitista enquanto por outro lado, se assume com uma ideologia igualitarista, que não permite percursos escolares diferenciados. Assim, “prefere-se defender um currículo uniforme e insensível às diferenças pessoais, rígido face às reprovações sucessivas, aos

²⁹² Nadir Zago, “ Processos de Escolarização nos Meios Populares”...p. 27.

²⁹³ Segundo dados do Ministério da Educação.

²⁹⁴ GEP, *A origem Socioeconómica do Aluno e o Sucesso Escolar...*

atrasos na progressão escolar e aos abandonos escolares precoces, porque ideologicamente ele é mais consentâneo com uma matriz igualitária.”²⁹⁵

Também a OCDE tem realizado avaliações sobre o insucesso escolar e apresentado sugestões no sentido de colmatar este fenómeno.²⁹⁶

Assim, constatou-se que, em 1994, nos países membros desta organização, cerca de um quinto dos jovens, abandonava os estudos sem ter adquirido as competências necessárias para ingressar no mercado de trabalho. Os resultados dos estudos realizados entre 1995 e 1998, demonstraram que o problema continuava a persistir, em diferentes formas e graus, em todos os países membros, apesar dos esforços já encetados para superar o insucesso escolar durante pelo menos duas décadas. Concluiu-se então, que este fenómeno se devia, sobretudo, ao facto de as capacidades necessárias para a integração social e produtiva dos indivíduos se terem tornado cada vez mais complexas. Ou seja, perante uma maior exigência, aumentava a probabilidade de insucesso escolar. Por outro lado, o insucesso escolar, além de condenar os alunos ao desemprego ou a um emprego com baixa remuneração, apresentava graves prejuízos para o sistema educacional e para a sociedade em geral, porque implicava desperdício de recursos e atingia negativamente a competitividade económica e a coesão social dos respectivos países.

No entanto, constatou-se que as concepções, problemáticas e atitudes face ao insucesso escolar eram distintas, entre os diferentes países, regiões educacionais e mesmo entre escolas.

Por exemplo, enquanto no Japão, a pressão relacionada com o baixo rendimento escolar se encontrava direccionada para os alunos e respectivas famílias, nos países anglo saxónicos, responsabilizavam-se fundamentalmente as escolas.

Por seu turno, em França e nos Países Baixos, criaram-se medidas específicas para atrair maiores recursos às escolas onde se concentrava a maior proporção de estudantes de fraco aproveitamento, ou seja, aqueles que se supõe terem maior risco de reprovar. A este nível, já em 1967 a Grã-Bretanha, na sequência do relatório Plowden, havia criado “áreas de educação prioritária”, isto é, áreas onde “ a coexistência de privações, de bairros pobres, pobreza generalizada e desemprego era suficientemente marcante para justificar uma ajuda compensatória na rede escolar”.²⁹⁷ Também em França, as “zonas de educação prioritária” tiveram início em 1971, com a finalidade de corrigir as desigualdades sociais, através do reforço da acção educativa nas zonas e nos meios sociais em que a taxa de insucesso escolar se apresentava mais elevada.

Um conjunto de estudos de caso, empreendidos pela OCDE, envolvendo países como a Austrália, a Bélgica, a Espanha, o Canadá, o Japão, a Nova Zelândia e o Reino Unido, evidenciou que o reconhecimento público do insucesso escolar depende de uma série de variáveis, como

²⁹⁵ Joaquim Azevedo, *Avenidas de Liberdade...* p. 122.

²⁹⁶ OCDE, *Overcoming Failure at School*, OCDE, Paris, 1998 in Karen Kovacs, “O Informe da OCDE sobre o Fracasso Escolar”... pp. 43-47.

²⁹⁷ Relatório referido por João Formosinho, “ A Igualdade em Educação”...p. 181.

oportunidade política, condições económicas, contexto sociocultural e metas educacionais. Estas diferenças permitiram concluir que a condução das políticas destinadas a reduzir o baixo rendimento escolar terá de ser muito distinta, porquanto deverá adequar-se aos diferentes contextos nacionais que envolvem tradições culturais, políticas e educativas diferenciadas.

Das medidas sugeridas por esta organização, com o intuito de reduzir o insucesso e conseqüentemente impulsionar o êxito escolar, podemos salientar, as reformas curriculares, a facilitação da transição entre os diferentes ciclos da educação obrigatória e ainda a melhoria dos serviços de orientação educacional. A OCDE sugere ainda a adopção de medidas que incentivem a aplicação de uma instrução individualizada, a utilização de currículos flexíveis, a introdução de ciclos no ensino básico obrigatório e a avaliação contínua e formativa dos alunos.

Uma vez que o abandono da escola, antes de concluído o ensino obrigatório, tem implicações determinantes para o desempenho profissional dos indivíduos, tais como uma qualificação com valor limitado no mercado do trabalho, ou ainda a obtenção de um emprego mal-remunerado, o estudo da OCDE aponta também para a necessidade de reforçar as medidas preventivas.

Deste modo, uma vez que a detecção e acção precoces são consideradas imprescindíveis, solicita-se que os países identifiquem a extensão e a natureza do problema, pois só as acções precoces e preventivas, assim como o fortalecimento da educação inicial, serão mais eficazes e simultaneamente menos dispendiosas. Ou seja, considera-se que os custos necessários para detectar precocemente o insucesso escolar serão menores que os custos económicos e sociais que os países pagam ao não enfrentarem o problema.

Para esta organização, o sucesso das estratégias que visam superar o insucesso escolar, só se efectivará se existir uma avaliação sistemática da eficiência das políticas de prevenção e correcção aplicadas.

2.6. LINHAS CONCLUSIVAS

Esta breve análise permitiu-nos reconhecer que qualquer política educativa consegue facilmente alterar as taxas de sucesso/insucesso, consoante os propósitos e as metas que visa atingir. Face à característica subjectiva que as taxas de sucesso e insucesso encerram, podemos concluir que o insucesso escolar não é um conceito absoluto, mas relativo no contexto sócio-económico e político em que se enquadra, visto que é este que define o sistema de avaliação que reputa adequado.

Por outro lado, o conceito de insucesso escolar também se modificou ao longo do tempo, visto que subsiste em função dos conhecimentos gerais da sociedade e das competências que são exigidas para integrar o mundo do trabalho. Assim, aquando da implementação da escolaridade básica obrigatória de quatro anos, a sua concretização significava sucesso escolar. Actualmente este

só existe em função da concretização de nove anos de escolaridade.²⁹⁸ Deste modo, o problema “(...) está em que a sociedade é mais exigente, os conhecimentos necessários são maiores e as habilitações requeridas para o trabalho são de nível superior.[...] A dificuldade em cada momento histórico [situa-se] em estabelecer os conhecimentos básicos que são requeridos para se integrar na sociedade.”²⁹⁹ A elevação generalizada do nível intelectual da população aumenta a pressão no sentido da melhoria dos resultados escolares individuais e, deste modo, os alunos que apresentam dificuldades em adaptar-se a essas crescentes expectativas no domínio da educação tenderão a protestar contra os adultos, a desenvolver ideologias anti-intelectuais, a fazer batota na escola e a propender para a delinquência juvenil.³⁰⁰

Podemos ainda acrescentar, que as reprovações são susceptíveis de serem criadas, pois, se um determinado grau de ensino deixar de poder comportar todos os alunos que a ele acedem, “*apertam-se os critérios de avaliação.*”³⁰¹ Do mesmo modo as aprovações podem ser instituídas sempre que seja necessário apresentar valores que demonstrem o sucesso escolar de uma determinada população.

3. INTERPRETAR O INSUCESSO ESCOLAR

Actualmente, é comum confrontarmo-nos, através dos *media*, com todo o tipo de interpretações sobre o insucesso escolar, as quais são vulgarmente atribuídas ao desaparecimento dos valores tradicionais da “família”, à decorrente desmotivação e desinteresse dos alunos ou mesmo à “incompetência” dos professores.

Contudo, estas interpretações limitam-se a proporcionar leituras simplistas da realidade e da forma como os alunos vivem a sua experiência escolar, ao mesmo tempo que procuram causas únicas para aquele que constitui um complexo problema social. Segundo Bondal, a necessidade de obter respostas é tão legítima como obrigatória, visto que a sociedade tem necessidade de obter explicações sobre as mudanças sociais, e as transformações educativas são uma consequência daquelas.³⁰²

A análise e explicação sociológicas, aplicadas à educação, e apresentadas neste ponto do nosso trabalho, embora resultem de diferentes perspectivas, não podem ser consideradas

²⁹⁸ Embora também esta escolaridade seja insuficiente para integrar o mundo do trabalho, onde já são requeridos mais anos de escolaridade.

²⁹⁹ Álvaro Marchesi e Eva Pérez, “A Compreensão do Fracasso Escolar” in Álvaro Marchesi et al. *Fracasso Escolar- Uma Perspectiva Multicultural...*p. 18.

³⁰⁰ Talcott Parsons, R. Bales, e E. Shils, *Apuntes Sobre la Teoria de la Acción*, Amorrortu, Buenos Aires, 1970, pp.148-154, referidos por Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, *Teoria Social e Educação...*pp. 69-70.

³⁰¹ Expressão utilizada por Ana Benavente, para ilustrar uma situação específica em contexto diferenciado, in *A Escola na Sociedade de Classes...*p. 47.

³⁰² Xavier Bondal, “A Página da Educação” n° 127, ano 12, Outubro 2003, p.7.

perfeitamente incompatíveis, embora, tal como sustenta Pires,³⁰³ ainda não tenha sido possível estabelecer-se uma síntese unificadora de todas as correntes de pensamento sociológico.

Deste modo, a justificação desta problemática, tem na sua génese explicações complexas que se engendram nos meandros da sociologia da educação, razão pela qual não podemos deixar de referir os teóricos cujas investigações foram decisivas na elaboração de teorias e criação de escolas de pensamento relativamente à problemática educativa na qual se insere o insucesso escolar.

Uma vez que as condições de sucesso na escola revelam disparidades sociais muito consideráveis, a sociologia da educação, tendo tomado a desigualdade de oportunidades, como um dos seus objectos de estudo mais relevantes, foi acumulando um conjunto de perspectivas explicativas e interpretativas, que não sendo exclusivas, são na maior parte das vezes complementares. Ou seja, “muitos investigadores convergem para dizer que, nas situações concretas, o que está em causa é a conjugação de factores variados que interagem de forma específica em cada caso.”³⁰⁴

Desta forma, as diferentes análises sociais da educação além de conduzirem a diferentes explicações, levantam diferentes problemáticas, consequência das diferentes formas de interpretar a realidade social da educação escolar. Cada uma delas tem, necessariamente, as suas raízes numa determinada escola de pensamento sociológico e é neste contexto que Morrow e Torres afirmam que a sociologia da educação “terá de entender o contributo da actividade educativa para os processos de socialização como fonte de continuidade e potencial descontinuidade social, ou de reprodução do existente e produção do novo.”³⁰⁵

Assim, este vasto campo de investigação não foi definido de maneira explícita logo que se deu o nascimento da sociologia da educação, que podemos datar do primeiro curso dado por Durkheim em fins do século XIX e que foi publicado mais tarde, depois da sua morte, sob o título *L'Éducation Morale*. Embora a denominação oficial dos cursos, e da cadeira que regeu na Sorbonne a partir de 1902, mencionem a pedagogia, trata-se, na verdade, de uma teoria da educação que Durkheim elaborou sustentando a teoria de que as instituições escolares têm por objectivo desenvolver nos indivíduos as capacidades que são coerentes com a estrutura e com as modalidades do sistema social de pertença.

Uma leitura de *L'Éducation Morale*, *Éducation et Sociologie*, e sobretudo *L'Évolution Pédagogique en France*, apresenta-nos uma problemática nova, diferente da dos trabalhos estritamente pedagógicos, que foram frequentes no virar do século, como os de Alfred Binet, em pedagogia experimental, sobre o diagnóstico dos insucessos escolares e a avaliação da eficácia dos programas escolares, que constituem o objecto do seu livro *Les Idées Modernes sur les Enfants*.

³⁰³ Eurico Lemos Pires, “Perspectivas Sociológicas” in *A Construção Social da Educação Escolar...* pp. 36-37.

³⁰⁴ Conceição Alves Pinto, *Sociologia da Escola...* p. 54.

³⁰⁵ Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, *Teoria Social e Educação...* p. 21.

Estas investigações, de resto, pertenciam mais ao domínio da psicologia, para a qual se voltavam os educadores, com o objectivo de elaborar novos métodos, ou para justificar processos antigos. Na sociologia de Durkheim, existem alguns elementos que foram decisivos para o desenvolvimento posterior das sociologias funcionalistas da educação, nomeadamente a tese histórica de que as mudanças nos sistemas educativos eram consequências causais das transformações sociais e económicas ocorridas no conjunto da sociedade e portanto, exteriores, ao domínio da educação propriamente dito.³⁰⁶ Assim, por exemplo, na sua obra *Evolution of Educational Thought*, atribui as transformações renascentistas da universidade do século XVI aos efeitos económicos da descoberta do Novo Mundo, nomeadamente a expansão a nível comercial.

Da herança Durkheimiana, faz parte a ideia de que nas sociedades modernas a escola se assumiu como o principal agente de socialização, não apenas na transmissão da cultura mas também no papel da diferenciação social. Fundador da sociologia funcionalista, Durkheim, reconheceu a importância estratégica da educação pública de massas, defendendo que o sistema educativo moderno substituíra a Igreja como instituição integradora central da sociedade e como factor fundamental de manutenção da ordem social através das suas funções de socialização.³⁰⁷

Além dos pais a sociedade passa a confiar aos professores a tarefa de socializar os novos membros, ou seja, “[...] ao ser egoísta e insociável que acaba de nascer, ela [sociedade] acrescenta um outro, capaz de levar uma vida sociável e moral.”³⁰⁸ Consideramos que é de acordo com estes pressupostos, determinantes das condutas que são socialmente aceites, que as escolas valorizam a utilização de regras, que passam pelos actos verbais de agradecer ou pedir desculpa, até aos actos considerados socialmente aprováveis, como por exemplo, o facto de não empurrar os colegas. Face a este cenário, não somos como queremos, mas como a sociedade quis que fossemos, pois a educação desenvolveu as competências e as capacidades de que a sociedade necessitava, criando as condições para que aquela se perpetuasse. Neste pressuposto, são as nossas escolas, que em conformidade com as regras sociais, determinam a forma de agir quer dentro quer fora do seu espaço físico.

Assim, a integração social do indivíduo ao ser efectuada pela escola, pressupõe a selecção, ou seja, “a escola unifica socializando, e divide seleccionando”.³⁰⁹ Uma vez que a sociedade só subsiste quando existe entre os seus membros um grau suficiente de homogeneidade que fixa na criança, desde o princípio, as semelhanças essenciais exigidas pela vida colectiva, a educação deverá simultaneamente responder a duas solicitações: homogeneizar e diferenciar os seus membros, assegurando a reprodução dessa mesma sociedade, ou seja, “(...) a educação assegura a persistência dessa diversidade necessária ao diversificar-se a si mesma (...).”³¹⁰ Deste modo, as características

³⁰⁶ De acordo com a crítica efectuada por Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, ob. cit., pp. 61-62.

³⁰⁷ Émile Durkheim referido por Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, ob. cit., p. 26.

³⁰⁸ Émile Durkheim, *L'Éducation Morale...* p. 71

³⁰⁹ Citação de Mohamed Cherkaoui, referindo-se a Durkheim in *Sociologia da Educação...* p. 38.

³¹⁰ Émile Durkheim, *L'Éducation Morale...* pp. 69-70.

específicas das estruturas educativas e os seus conteúdos culturais apresentam uma forte relação funcional com as necessidades da sociedade, no sentido da integração cultural e de uma divisão especializada do trabalho.

Os pressupostos enunciados, conferem a Durkheim a autoria da primeira definição social de educação, ao considerar que esta “é a acção exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social (...).”³¹¹ Acrescenta ainda que a educação deve “despertar na criança: um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade à qual ela pertence considera não deverem estar ausentes de nenhum dos seus membros; e determinados estados físicos e mentais que o grupo específico (a casta, a classe, a família, a profissão) considera igualmente deverem ser possuídos por todos aqueles que constituem.”³¹²

Nestas definições ressaltam alguns aspectos, nomeadamente, o facto da educação ser uma acção social em que, de forma unilateral, os adultos incutem nos jovens as atitudes e comportamentos valorizados pela sociedade. Deste modo, a vida em sociedade só é possível porque existem situações de consenso, que de forma explícita ou implícita, são partilhadas pelos seus membros. A existência de coerção é fundamental para assegurar a conformação dos indivíduos à sociedade mas no caso em que os indivíduos interiorizam as normas sociais e regem os seus comportamentos por ela, esta pode nem ser sentida. Ao invés, se os indivíduos violarem essas regras, a coerção, sob a forma de pressão social, vai tornar-se patente pois, uma vez que o agente educativo é a sociedade no seu conjunto, quando não são acatadas as suas normas e comportamentos, a própria sociedade encarrega-se de sancionar, quer através de castigos disciplinares específicos, quer através da reprovação social generalizada, que poderá culminar mesmo na exclusão dos indivíduos. É neste patamar que a discriminação e marginalização atingem os alunos que não acatam as normas do sistema vigente, ou que reprovam enquanto, ao invés, outros alunos para evitarem a exclusão e a marginalização se adaptam aos valores veiculados pela escola. De acordo com esta lógica, sendo o sucesso escolar socialmente apreciável, é nele que as classes mais favorecidas investem para garantir o seu lugar na sociedade.

A apreciação destes conceitos, permite-nos constatar, que a instituição escolar, além dos conteúdos, transmite os valores e normas da sociedade em que se insere, e que a repetência se assume como o meio privilegiado de sanção face ao que é suposto apreender.

Por seu turno, consideramos que os fenómenos de exclusão social escolar que penalizam alguns alunos, não são mais do que uma reacção de reprovação e de condenação sociais que de forma , implícita ou explícita, sancionam o seu fracasso escolar.

³¹¹ Emile Durkheim, *Educação e Sociologia*, Ed. Melhoramentos, São Paulo, Brasil, 1972, p.40, referido por A. Sousa Fernandes, “A Dimensão Social da Educação” in *A Construção Social da Educação Escolar...*p. 25.

³¹² Emile Durkheim, *Education and Sociology*, (trad. Sherwood D. Fox) Free Press, Glencoe, 1956, p.70, referido por : Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, *Teoria Social e Educação...*p. 62.

Perpassando os escritos de Marx, encontramos n' *O Manifesto Comunista* de 1848, a indicação de que um dos objectivos da «revolução» seria a educação pública oficial gratuita enquanto que n' *O Capital* é visível a percepção da possibilidade de que o capitalismo viria a necessitar de uma força de trabalho mais flexível, que pressupunha a introdução da escolaridade básica pública e das escolas técnicas: “(...) a indústria moderna induz a sociedade, a substituir o trabalho de pormenor de hoje, enfraquecido pelo facto de se passar uma vida inteira a efectuar o mesmo gesto, (...) pelo individuo plenamente desenvolvido, apto para uma diversidade de tarefas, pronto para enfrentar qualquer mudança na produção e para quem as diferentes funções sociais que desempenha não são mais do que modos de dar largas às suas faculdades, tanto às naturais como às adquiridas.”³¹³

Acerca deste teórico, Aron considera que não é possível compreender a sociedade moderna sem a referência que aquele faz ao funcionamento do sistema económico, nem compreender a evolução do sistema económico negligenciando a teoria do funcionamento social.³¹⁴

Assim, no *O Capital*, encontramos a referencia a classes opostas; por um lado os detentores dos meios de produção e, por outro, os que só detêm a sua força de trabalho - o proletariado. Contudo, a noção de proletariado não é a mesma que a de classe operária pois *classe* é o conjunto de indivíduos que detêm as mesmas condições no processo de produção enquanto que o *proletariado* é a classe que, na sociedade capitalista, apenas dispõe da sua força de trabalho.

O conceito de classe, que norteia toda a sua obra, permite entender a estratificação social, ou melhor, a desigualdade social, onde o trabalho se assume como a actividade básica da organização social que permite a formação das classes³¹⁵, originando deste modo uma variedade de situações de desigualdades sociais. A classe torna-se assim independente em relação aos indivíduos, de tal forma que estes encontram as suas condições de vida determinadas à partida, recebendo da sua classe, pré-estabelecida, a sua posição na vida e, por esse facto, o seu enquadramento social.³¹⁶

A análise de Marx dá por adquirido o carácter constante das estruturas, sem nunca se questionar sobre o conjunto das condições geradoras destas repetições, realçando até ao limite a reprodução do sistema de classes, nomeadamente ao nível de apropriação do capital. Deste modo, não fornece qualquer base para uma teoria da educação e, tal como refere Elster, há uma série de fenómenos sociais tais como a vida familiar, a educação, a mobilidade social, as actividades de lazer

³¹³ Karl Marx, *O Capital*, vol. I, Progress Publishers, Moscow, 1971, pp. 487-488.

³¹⁴ Raymond Aron, *As Etapas do Pensamento Sociológico...* pp. 142-145.

³¹⁵ Para Marx as *Classes* são agregados de pessoas que se encontram na mesma situação em relação com os meios, com a relação de produção e com quem possui os meios de produção e os controla. (Segundo Eurico Lemos Pires, “Perspectivas Sociológicas” in *A Construção Social da Educação Escolar...* pp. 42-43.

³¹⁶ Karl Marx, citado por Durand e Weil, *Sociologie Contemporaine*, Vigot, Paris, 1989 p. 56 in Conceição Alves Pinto, *Sociologia da Escola*, p.90.

ou a distribuição da saúde física e mental, entre outros, que «não cabem nas categorias marxistas tradicionais».³¹⁷

Em termos globais, o conceito marxiano de reprodução apesar de ter as suas origens na teoria económica, ganhou relevo nas duas últimas décadas, no contexto da noção de reprodução social em relação à apreciação que Marx fez da reprodução da força de trabalho. Mas, para além deste entendimento mais restrito, o termo foi também alargado por referência ao conceito de «reprodução cultural» em termos gerais.

Contudo, foi a partir Weber que se introduziu a ideia de que à sociologia, para além determinar leis e regras, incumbe a tarefa de compreender a atitude dos indivíduos que participam nas formações sociais, porquanto estas constituem a consequência de uma racionalidade consciente. De acordo com este pressuposto considera que a percepção da acção social só possibilita a explicação dos fenómenos sociais se contemplar a compreensão das acções que estiveram na sua origem. Deste modo, declara que a sociologia é “(...) uma ciência que se propõe compreender, por interpretação, a acção social e, por isso, explicar casualmente o seu desenvolvimento e os seus efeitos”³¹⁸ e que toda a acção é “(...) um comportamento humano *quando e desde que o actor ou actores lhe comuniquem um sentido subjectivo(...)*”³¹⁹ Esta última definição encerra três procedimentos, que são a interpretação, a compreensão e a explicação, aspectos que nos parecem de algum modo, consonantes com a ideologia de Alves Pinto quando esta afirma que “(...) há que reter da realidade que se nos apresenta os elementos relevantes, há que compreendendo, apreender o sentido das acções e, por fim, estabelecer as relações de causalidade dos seus efeitos e do seu desenvolvimento.”³²⁰

É também na esteira destes pressupostos sociológicos, que consideramos que nunca é por acaso que um aluno revela determinadas atitudes. Assim, comportamentos que poderão ir desde o choro, à agressividade ou mesmo à recusa da aprendizagem, entre outros, têm sempre uma explicação, ou seja, algo que implícita ou explicitamente os motivou. Neste sentido, a própria verbalização de um vocábulo expressando agradecimento advém da aprovação que o emissor sabe que suscita no interlocutor. É neste quadro de expectativas que todos os indivíduos, adoptam as suas atitudes e comportamentos, através da antevisão das reacções que suscitam nos outros. A título exemplificativo, podemos referir que o acto de atirar papéis aos colegas subsiste porque também subsiste o resultado esperado, que habitualmente consiste em *chamar a atenção*.³²¹ Deste modo, são as formas culturais codificadas e dotadas de sentido, que uma vez interiorizadas pelos sujeitos, formam a base do recíproco relacionamento entre os indivíduos, a partir da previsão dos efeitos que

³¹⁷Jon Elster, *Making Sense of Marx*, Cambridge University Press, Cambridge 1985, pp. 34-35, referido por Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, *Teoria Social e Educação...*p. 121.

³¹⁸Max Weber, *Economia et Sociedad...*p.4

³¹⁹Raymond Boudon e François Bourricaud, *Dictionnaire Critique de la Sociologie...*p. 680, acerca de Max Weber.

³²⁰Conceição Alves Pinto, *Sociologia da Escola...*p.83.

³²¹De acordo com a nossa experiência docente.

suscitarão nos outros o que leva Weber a considerar que o indivíduo é “o único [ser] portador de um comportamento significativo”³²² justificando assim a existência de um individualismo metodológico que supõe compreender as pessoas no seu contexto.

Quanto à distribuição do poder nas comunidades, Weber considera que a sua razão de ser se deve à existência de três realidades sociais distintas: *os grupos de estatuto social* (diferenciação de ordem social), *as classes* (diferenciação de ordem económica), e *os partidos* (diferenciação de ordem legal).

A pertença a um grupo de estatuto social compreende a partilha de estilos de vida e de formas de comportamento social que decorrem da consciência de situações sentidas como semelhantes porque se encontram ligadas aos padrões culturais, ao “consumo de bens e formas específicas da sua maneira de viver”.³²³ E este facto vai traduzir-se, por exemplo, em aspectos como as escolhas de amigos, os parceiros, os tipos de desportos praticados e as relações de casamento. Deste modo, o estatuto social integra toda a componente típica da vida das pessoas e dota-as de prestígio, o qual, sendo positivo ou negativo, acaba por se instituir como uma dimensão de desigualdade social. Contudo, a posição ocupada num grupo de estatuto social, embora não seja totalmente independente da situação em termos de classe social, não se identifica com esta pois existem pessoas que mesmo integrando as classes sociais mais bem posicionadas em termos de detenção de propriedade no mercado de bens e serviços, podem não gozar do prestígio inerente aos grupos melhor posicionados em termos de grupo de estatuto social.³²⁴ Ao invés, também há indivíduos que, embora no passado tenham integrado classes sociais elevadas porque então detinham propriedades importantes que actualmente já perderam, continuam a auferir de prestígio que surge geralmente aliado à detenção de um apelido de família social e historicamente prestigiado. É o caso da aristocracia arruinada, que, apesar de viver com dificuldades, continua a usufruir das reverências próprias dos grupos de estatuto social elevado. Inversamente, alguns industriais com fortunas recentes podem pertencer a classes sociais elevadas embora não integrem, necessariamente, os grupos de estatuto elevado.³²⁵

Deste modo, podemos concluir que embora a posição social esteja frequentemente ligada à situação de classe, uma não implica necessariamente integração na outra.

Weber, tal como Marx, encara as *classes* em função das suas relações com o poder económico, expressos em termos de riqueza e rendimento, factores que caracterizam as classes e que conduzem às *oportunidades de vida* e, do mesmo modo que Durkheim, reconhece que em cada sociedade, existe um património comum, com um sistema de valores éticos e de regras, que se

³²² Max Weber, “Essai sur Quelques Catégories de la Sociologie Compréhensive, in *Essai sur la Théorie de la Science*, PlonPocket, Paris, (1 ère parution 1913), 1992, pp. 301-364, referido por Conceição Alves Pinto, ob. cit., p. 84.

³²³ Max Weber, *Economia et Sociedad...* p. 692.

³²⁴ Situação que se verifica com os emigrantes que retornam à Madeira.

³²⁵ Tal como refere Conceição Alves Pinto, *Sociologia da Escola*, p. 88, a propósito de Max Weber

impõem aos indivíduos. Deste modo, considera que quer o património cultural quer os sistemas de valores vigentes, transmitidos pela educação, são os da elite dominante que detém o poder. Na esteira destes pressupostos, consideramos oportuno referir Fernandes, porquanto sustenta que os objectivos da educação são a formação de indivíduos, embora este processo seja norteado segundo o ideal de cultura da estrutura de dominação e pela condição social requerida para pertencer ao estrato dirigente.³²⁶

De acordo com o exposto, podemos inferir que as ligações entre o estatuto social dos alunos e a educação escolar ministrada em cada sociedade constituem um factor gerador de desigualdade social porquanto legitimam o (in)sucesso escolares, consoante a existência de uma maior ou menor adequação por parte dos alunos, para interiorizar os valores socialmente valorizados.

Ao invés de Marx e de Weber para quem a estratificação social se assumiu sistematicamente como o factor essencial do conflito social, Parsons, sustenta que esta contribui para a ordem social, pois ao proceder à manutenção da hierarquização do prestígio social, possibilita simultaneamente a manutenção da estratificação social necessária à existência da ordem social. O seu papel foi determinante, na difusão da perspectiva teórica da reprodução consensual, onde centrou a sua abordagem na análise das relações entre a instituição escolar, a economia e o sistema político, tendo concluído que esta desigualdade, necessária à ordem social, resulta da divisão técnica e social do trabalho e das diferenças ocupacionais que ela origina, mas que são necessárias ao funcionamento da sociedade. As abordagens funcionalistas da educação partilham vários raciocínios e a ênfase é habitualmente colocada na função selectiva presente na educação e na sua utilidade para o desenvolvimento social. Nestas abordagens foram definidas quatro funções primárias da educação: a académica, a distributiva, a económica e a de socialização política.³²⁷ A função académica corresponde à sua responsabilidade de inculcar as capacidades cognitivas universais consideradas essenciais para que a sociedade seja capaz de proteger os seus membros, enquanto que a distributiva se refere ao papel da educação na preparação dos indivíduos para as suas tarefas na divisão do trabalho, assim como à eficaz distribuição do talento através de uma competição selectiva. A função económica reporta-se à ligação entre a educação e os níveis de produtividade dos indivíduos enquanto que na função de socialização política, a educação é considerada indispensável para a integração e para o controlo social. O trabalho de Parsons acerca da educação aborda explicitamente estas funções, necessárias para a obtenção de um consenso social. Para Morrow e Torres, Parsons foi o mais influente sociólogo dos estados Unidos dos anos 40 e 60 pois procurava estabelecer uma perspectiva de análise funcional sistemática e fundamentada, enquanto os outros estudiosos da

³²⁶ A. Sousa Fernandes, “A Dimensão Social da Educação” in *A Construção Social da Educação Escolar...*p. 31.

³²⁷ Segundo Carlos Muñoz Izquierdo, *El Problema de la Educación de México: Laberinto Sin Salida?*, Centro de Estudios Educativos, CEE, México, 1979, referido por Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, *Teoria Social e Educação...*p. 67.

educação funcionalista “(...) não se esforçaram por questionar ou refinar os seus pressupostos de base.”³²⁸

Atribuiu ao sistema educativo a responsabilidade pelas funções de socialização e selecção dos indivíduos e deste modo a socialização na escola é a que permite que os alunos integrem o sistema de valores partilhado pela sociedade, enquanto que a selecção orienta-os para as diferentes posições do sistema económico e social que irão ocupar. No seu artigo intitulado “The School Class as a Social System”, analisa como o próprio funcionamento da turma realiza uma selecção diferenciada ou seja, uma diferenciação dos alunos por estatutos no interior da turma.³²⁹ Uma vez que a selecção é analisada não só no sistema de ensino como no seio das próprias turmas, é na esteira deste teórico que encontramos a “legitimidade” da explicação da existência e formação de *turmas de elite*.

Para Parsons, os indivíduos nascem com estatutos atribuídos, onde se destacam, por exemplo, o estatuto sócio-económico da família ou mesmo o sexo, mas considera que o processo de diferenciação pelos papéis adquiridos, é sobretudo uma consequência da educação.

Assim, entende que na entrada para a escola primária, as crianças apresentam uma certa homogeneidade em termos de estatuto sócio-económico e de idade, ainda que na prática, as escolas apresentem um objectivo de competição mas onde os concorrentes têm, à partida, oportunidades iguais.³³⁰ Quanto aos professores, o facto de possuírem expectativas difusas quanto ao futuro académico dos seus alunos, contribui para a igualdade de oportunidades que lhes facultam, pelo que a progressiva diferenciação será resultante de desempenhos académicos diferenciados, onde as notas e classificações, se assumirão como um critério fundamental para a atribuição do futuro estatuto na sociedade.³³¹

Um aspecto questionável no trabalho de Parsons é a assunção da igualdade no início da escolarização, situação que pressupõe que a atribuição de papéis futuros é feita em termos da realização pessoal, baseada na capacidade e na igualdade inicial entre os alunos.³³² O indivíduo é socializado na crença de que o seu sucesso na realização de objectivos se baseia totalmente na competência ou nas capacidades individuais e não em factores estruturais, políticos ou sociais, o que em última análise implica que o estudante é responsável pelo seu fracasso académico.

Até à Segunda Guerra Mundial, não se encontram vestígios de muitos estudos empíricos, excepto os trabalhos do durkheimiano Lapie sobre a escola e a mobilidade social, e ainda alguns trabalhos, encetados por Sorokin relativamente ao mesmo assunto. Contudo, o final deste conflito determinou a necessidade de as nações europeias repensarem os sistemas educativos com o intuito de

³²⁸ Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, ob. cit., p. 67.

³²⁹ Talcott Parsons, “The School Class as a Social System”...

³³⁰ Talcott Parsons, «The School as a Social System: Some of its Functions in American Society», in *Education, Economy and Society...* pp. 437-438

³³¹ Talcott Parsons, ob. cit., pp. 439-441.

³³² Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, *Teoria Social e Educação...* pp. 72-73.

encontrar respostas para os novos desafios económicos sociais e políticos que se lhes depararam. Deste modo, o surto de desenvolvimento económico e a necessidade crescente de mão-de-obra especializada suscitaram uma procura de educação escolar, que obrigaram os Estados a investir fortemente neste sector. Por outro lado, a ascensão ao poder, de defensores de uma maior igualdade social, constituiu outro aspecto decisivo quer na implementação de políticas educativas generalizadas quer ainda no aumento do tempo de frequência escolar, como forma de promover a igualdade de todos os indivíduos.

Foi neste contexto que Schultz desenvolveu a teoria de capital humano, mais divulgada na década de sessenta, ao afirmar que a educação deveria ser considerada um investimento, na medida em que além de aumentar o capital individual, prepararia a força de trabalho necessária para um maior crescimento económico.

Contudo, o fenómeno da explosão escolar veio tornar mais evidentes as desigualdades quer de acesso quer de sucesso pois constatava-se que o problema das desigualdades de acesso e de (in)sucesso não possuíam uma distribuição aleatória. A comprovação deste facto, além de constituir motivo de preocupação para os responsáveis pelos sistemas educativos de várias nações, provocou ainda a criação de muitos centros de investigação, nacionais e internacionais, bem como o aumento do número de investigadores, publicações e criação de cursos sobre a temática em apreço. Destes é de salientar, pela importância de que se reveste, o ministrado por Karl Mannheim, na Universidade de Londres, a partir de 1945, e que é actualmente regido por Basil Bernstein enquanto que em França, o *Institut National d'Études Démographiques* (INED) promoveu um “Inquérito Longitudinal” que se estendeu de 1962 a 1972 e do qual, através das investigações encetadas por Forquin, foi possível recolher conclusões de inestimável valor sociológico. Destas, podemos salientar que o sucesso na fase terminal do ensino primário e a idade dos alunos dessa mesma classe se revelaram dois aspectos determinantes para a continuação dos estudos, factores que se conjugavam com as influências dos meios geográficos e sociais de origem. Concluiu-se ainda, que aspectos como os valores das classes sociais, as práticas familiares educacionais e os aspectos sócio-linguísticos, por se apresentarem distintos, contribuíam para uma desigualdade de sucesso. Contudo, a eficácia dos sistemas educativos foi também equacionada e a este propósito, podemos referir que em 1987 os Estados Unidos da América, ao debruçarem-se sobre este problema concluíram que a distribuição regional das taxas de abandono não eram uniformes, visto que o cálculo das médias nacionais, que se revelava elevado, esbatia muitas situações extremamente graves.³³³ Assim, num estudo realizado na cidade de Chicago, onde a taxa de abandono atingia os 50,7% com números elevados em todos os grupos de estudantes: 38,0 % brancos, 56,0 % negros e 57,0 % hispânicos, a conclusão evidente foi de que o problema do abandono não se confinava apenas a um grupo de

³³³ Andrew Halm, *Reaching out to America's Dropouts: What to do?*, PhiDelta Kappan, Dezembro 1987 in GEP / EDUCAÇÃO, *Abandono Escolar-Dinâmica do Sistema Educativo*, Ministério da Educação, Lisboa, 1990.

jovens pertencentes às minorias e incapazes de aprender, mas também a um fracasso do sistema. Inquiridos pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, a maior parte dos alunos que constituíram a amostra respondeu que tinha abandonado a escola devido aos fracos resultados obtidos, o que estabelece uma relação muito forte entre insucesso e abandono. Outras razões fundamentais apontadas foram: não gostar da escola, preferir trabalhar, ter casado ou ir casar, não poder suportar mais os professores, ter engravidado, ter de sustentar a família ou ter sido expulso. Também no nosso País, Pais constatou a inexistência de linearidade no que concerne à atribuição exclusiva do insucesso escolar às minorias étnicas através da afirmação de que na sua escola existem “alunos cabo-verdianos que têm resultados muito melhores do que alguns filhos de licenciados”.³³⁴

Em Portugal, os primeiros estudos sobre desigualdades surgiram em 1975, com os trabalhos de Vítor Ângelo que se debruçava sobre o “carácter discriminatório” que representava, desde logo, a própria organização em liceus e escolas técnicas. Também investigadores como Benavente, Alves Pinto, Lemos Pires, Formosinho, Filomena, Afonso, Mónica, Sérgio Grácio e Rui Grácio, entre outros, se têm debruçado sobre esta problemática.³³⁵

Podemos, pois concluir que quase toda a problemática em torno do insucesso escolar está ligada às questões que se prendem com as desigualdades educativas, fruto da estratificação social, e cujas consequências se fazem sentir na educação escolar. De facto, todas as sociedades, mostram em maior ou menor grau uma diferenciação social entre os seus membros; os indivíduos ocupam posições profissionais diferenciadas e não usufruem dos mesmos resultados, além de que a consideração social que a sociedade lhes atribui, permite a formação de diferentes níveis sociais. Daqui se depreende que a maioria das teorias sociológicas que visam apresentar uma explicação para o insucesso escolar, incidam na explicação dos fenómenos educativos em termos de conflito, qualquer que seja a perspectiva que adoptem.

Os dados estatísticos disponíveis nos estudos realizados,³³⁶ para além das taxas de “repetência”, contêm indicadores importantes no que respeita a “níveis de sucesso” que assumem diferente relevância consoante o nível de ensino. A leitura dos dados não tem sido pacífica, devido à complexidade das interacções entre todos os parâmetros e daí a dificuldade de tirar conclusões. Torna-se difícil explicar por que razão, nos grupos sociais das sociedades industriais, o acesso à educação ao nível dos estudos secundários e superiores se mantém fortemente desigual, quando algumas barreiras institucionais foram reduzidas, se suprimiram discriminações legais e se atenuaram obstáculos económicos. Várias são, por isso, no campo da sociologia das desigualdades educacionais, as teorias que se perfilam no sentido da interpretação desses dados, uma vez que o rendimento escolar é um fenómeno de tal modo complexo que não se limita ao plano das capacidades intelectuais. Face a esta constatação Bastin refere mesmo a existência de situações em

³³⁴ Teresa Pais, Revista “Ágora”, nº 2, p. 1.

³³⁵ Acerca destes autores deverá consultar-se a bibliografia do presente estudo.

³³⁶ Cf. bibliografia do presente estudo.

que indivíduos considerados intelectualmente brilhantes, reprovam, enquanto que outros, intelectualmente menos dotados, conseguem através do trabalho e perseverança, atingir o sucesso escolar.³³⁷ É neste contexto que nos deparamos com diferentes perspectivas, que se organizam em correntes de pensamento decorrentes quer da reflexão crítica quer de estudos empíricos. Embora cada uma delas enfatize aspectos distintos da realidade social e educativa, o objectivo que as norteia é comum: determinar as efectivas causas do insucesso escolar. Deste modo, enquanto algumas teorias atribuem o insucesso escolar a aspectos meramente individuais, outras atribuem-no a um *handicap* sociocultural habitualmente associado à origem sócio-económica dos alunos. Contudo, também o próprio sistema educativo é apontado como catalizador deste fenómeno ao instituir a reprodução social através da selecção a que sujeita os alunos. Por seu turno, as correntes interaccionistas consideram que as interacções existentes entre os vários actores intervenientes no sistema educativo, detêm um papel decisivo no (in)sucesso escolar dos alunos.

É na esteira destes trabalhos que têm como objectivo comum, facultar a explicação para o insucesso escolar, que nos propomos abordar, de forma sintética as principais linhas explicativas defendidas por cada um dos teóricos.

Os trabalhos de Binet e Simon, que se reportam ao início do século XX, centraram-se nas questões genéticas. Com o recurso a uma escala métrica da inteligência, constituída através de diferentes testes, classificaram os alunos em diferentes categorias mentais, tais como “débeis”, “atrasados” ou “retardados”, imputando, assim, aos factores individuais a responsabilidade do insucesso escolar. Nesta perspectiva, o sucesso escolar era uma consequência da inteligência individual, fruto da herança genética, representada pelo coeficiente intelectual que surgia expresso numa curva, denominada Gauss, onde o valor médio de 100³³⁸ permitia legitimar o insucesso escolar face à selecção a que a natureza destinara algumas crianças, destinando-as a tarefas subalternas ou, pelo contrário, a funções dirigentes. No entanto, uma vez que a definição de inteligência, operacionalizada na realização dos testes, correspondia à modalidade valorizada nos grupos sociais escolarizados das sociedades ocidentais, tal facto significou que todos aqueles que não partilhavam desta modalidade de uso da inteligência obtiveram resultados que os consideravam destituídos. A propósito da validade dos resultados obtidos mediante a realização destes testes, Romian considera que estes não são suficientes para classificar uma criança de *débil* ou *atrasada*, visto que os valores

³³⁷ Georges Bastin, *A Hecatombe Escolar...*p.18.

³³⁸ Nesta classificação as crianças com quocientes intelectuais de 70 a 80 serão portadoras de debilidade ligeira e apresentam dificuldades inultrapassáveis desde o ensino primário. Um quociente intelectual entre 90 e 100, caracteriza as crianças que conseguem corresponder aos objectivos do ensino primário embora experimentem maiores dificuldades nos níveis seguintes. Os indivíduos que possuem um quociente intelectual entre 100 e 110 terão dificuldades em completar o ensino secundário enquanto que para o ingresso no ensino universitário se considera apto o indivíduo com um quociente intelectual igual ou superior a 120.

obtidos num dado momento da sua vida podem “ser um indicador para o professor mas não [detêm] valor de predição escolar.”³³⁹

Foi ainda na esteira destes trabalhos que a teoria Meritocrática se assumiu no período pós-guerra, descrevendo a escola como um lugar neutro ao proporcionar condições de acesso e sucesso a todos os alunos, em igualdade de circunstâncias. Contudo, a hierarquização dos alunos numa escala de valores de acordo com o coeficiente de inteligência (Q.I.), fruto do património genético de cada um, onde eram excluídos os factores exteriores, contribuiu para, paradoxalmente, legitimar aspectos como a selecção dos alunos na escola, a diferenciação na atribuição dos lugares desempenhados na estrutura social, e a existência de estratificação social.

Uma vez que a diversidade de origem sócio-cultural dos alunos, não fazia parte da equação do binómio sucesso/insucesso, considerava-se que o papel da escola consistia em proporcionar o seu acesso a todos os indivíduos que mostrassem capacidades de aprendizagem. Ou seja, a desigualdade face ao sucesso era entendida como um facto natural, ou um dado adquirido, legitimando ainda a inutilidade da implementação das políticas de igualização de oportunidades e das actividades que visassem a remediação do insucesso escolar.

De acordo com o exposto, a capacidade explicativa desta escola de pensamento revelou-se ineficaz, pelo facto de reduzir todas as capacidades a leis biológicas, quando se confirma a existência de desigualdades de (in)sucesso em alunos com níveis cognitivos iguais, desde que variem as respectivas pertenças sociais. Ou seja, se por um lado, todos os indivíduos, a partir do momento em que nascem, dispõem de um potencial intelectual próprio, por outro lado, a sua maturação pode ser favorecida ou desfavorecida pelo meio social, económico e cultural da família. Por outro lado, como nem sempre é possível avaliar objectivamente a parte que provém da hereditariedade e a que provém de factores externos ao indivíduo, Montagner refere que “ninguém pode afirmar que as dificuldades das crianças em controlar as aprendizagens na escola são *forçosamente* e principalmente *determinadas* pelos défices cognitivos de origem genética (...)”.³⁴⁰

A influência do meio no desempenho académico das crianças é comumente reconhecida e a título exemplificativo, Bastin refere que é notória a progressão escolar das crianças de classes desfavorecidas nos casos em que se verifica a sua adopção por famílias de elevado nível social e cultural enquanto que, ao invés, a permanência das mesmas crianças em meios sociais e culturais muito deficitários, provoca uma quebra nos seus rendimentos escolares.³⁴¹ Ou seja, embora seja lógico pensar que as capacidades intelectuais estão, à nascença, igualmente distribuídas pelos diversos estratos sociais e económicos, elas não são igualmente desenvolvidas na infância.³⁴²

³³⁹ Jacques Romian, «Le Quocient Intellectuel, Signification et Problèmes » in *L'Échec Scolaire. Doués ou non Doués*, GFEN, Editions Sociales, Paris, 1974, referido por Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...*p. 61.

³⁴⁰ Hubert Montagner, *Acabar com o Insucesso na Escola...*p. 259.

³⁴¹ Georges Bastin, *A Hecatombe Escolar...*p. 27.

³⁴² João Formosinho, “A Igualdade em Educação”...p. 179.

Deste modo, tal como refere Chiland, a medição de um Q.I. numa criança de seis anos, “não é uma característica puramente hereditária; já é o produto da história da criança, da interacção entre as suas virtualidades psico-biológicas herdadas e os factores do meio que favoreceram ou entravaram o seu desenvolvimento”³⁴³, ou seja, o Q.I. faculta uma indicação sobre o nível de desenvolvimento duma criança num determinado momento, mas não mede a inteligência dessa criança independentemente das influências do meio.

Bastin refere ainda a importância que os aspectos psicoafectivos detêm no (in)sucesso escolar visto que a construção da identidade do aluno, implica momentos de ruptura que provocam a necessidade de uma adaptação a novas situações. Estes momentos de ruptura são constituídos sobretudo pelo ingresso no jardim de infância, que significa a primeira ruptura com o universo familiar, a entrada para o 1º ciclo, que corresponde à aquisição do estatuto de aluno e ao período da pré-adolescência, enquanto que a frequência dos 2º e 3º ciclos, representa um período de dispersão e insegurança face à enorme quantidade de conteúdos disciplinares e de professores, simultâneo à fase da adolescência. Destes dois últimos momentos, parece-nos que a passagem para o 2º ciclo constitui a ruptura mais significativa da vida escolar dos alunos, uma vez que estes se deparam com disciplinas visivelmente diferenciadas e ainda com professores distintos para cada uma delas (o que habitualmente se contrapõe à situação vivenciada no 1º ciclo onde a maioria dos alunos apenas teve um professor). É também no 2º ciclo que os alunos têm de se adaptar às idiossincrasias e exigências específicas de cada professor, aos ritmos diferenciados de trabalho de cada um deles, de cada disciplina e da própria turma, assim como à elevação do nível das aprendizagens, numa situação de ensino/aprendizagem onde as relações com os docentes assumem uma natureza mais impessoal. Este conjunto de novas circunstâncias, além de representarem uma verdadeira revolução no quadro escolar para os alunos, apelam ainda para as suas competências sociais, quer do ponto de vista da compreensão de situações muito mais complexas, como do desenvolvimento pessoal e apreensão das condutas adequadas.

O ingresso no ensino secundário sugere um maior grau de responsabilização, coincidente com o período crítico da adolescência, enquanto o ensino universitário constitui o início das etapas de independência intelectual e emocional que, para muitos, constitui simultaneamente, um longo processo de separação da família e adaptação aos modos, tempos e espaços das grandes cidades. Esta última situação acentua-se no desejo de voltar ao lar, “como se ele fosse um refúgio seguro, capaz de protegê-los [...] da ausência e impossibilidade de participar de um conjunto de novas experiências (...).”³⁴⁴ Para os autores de orientação etnometodologista, estes momentos de ruptura nos itinerários escolares, possuem uma importância considerável na determinação do (in)sucesso escolar,³⁴⁵ visto

³⁴³ Colette Chiland, *L'Enfant de Six Ans et Son Avenir...* pp. 113-114.

³⁴⁴ Écio António Portes, “O Trabalho Escolar das Famílias Populares” ...p. 71.

³⁴⁵ A. Coulon, *Ethnométhologie et Éducation*, PUF, Paris, 1993, pp. 91-93, referido por Sérgio Grácio, *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais...* p. 83.

que além de cada criança levar para a vida escolar “(...) as particularidades do seu comportamento em relação a outrem tal como a vida familiar a moldou (...) todos os conflitos afectivos familiares que a puderem pôr à prova (...) vão continuar a ressoar nas situações efectivamente análogas que a vida escolar pode apresentar [e deste modo] também perturbam o seu comportamento, impedem-na de condutas adaptadas, inibem mais ou menos as suas faculdades intelectuais: memória, atenção, compreensão, etc. Em casos extremos, podem mesmo inibir completamente o trabalho escolar (...).”³⁴⁶

Uma vez que nem todos os alunos reagem da mesma forma às exigências que lhes são impostas, podem surgir disfunções que condicionam o aproveitamento escolar, tais como, em casos extremos, a adopção de comportamentos de recusa total à escola e conseqüente rejeição de toda a aprendizagem, que poderão “ser a resposta a uma situação de regressão, que ultrapassa claramente os problemas escolares.”³⁴⁷

Embora as situações de insucesso escolar propiciem frequentemente o desinteresse e o decréscimo da auto-estima, desencadeando novos insucessos, Bastin indica ainda outros factores que considera decisivos para o aproveitamento escolar, tais como a existência de tensões no ambiente familiar, o clima de competição entre os alunos, complexos de inferioridade, baixa auto-estima (independentemente do rendimento escolar), perturbações físicas e emocionais próprias da puberdade; ou ainda questões, como a autoridade dos pais e a autonomia das crianças, uma vez que as diferenças de actuação de uns e outros também exercem efeitos ao nível escolar.³⁴⁸ Relativamente a estes factores, o autor refere que as suas proporções são mais relevantes do que a dissociação familiar advinda pela morte de um dos progenitores, pela separação ou pelo divórcio, embora estes últimos aspectos se revistam de um carácter nitidamente mais visível.³⁴⁹

As características de cada estrutura familiar provocam influências bastante distintas na formação pessoal das crianças. Assim, nos pais que possuem um filho único, deparamo-nos frequentemente com um acréscimo nas possibilidades de protecção e expectativas de perfeccionismo, que se revelam contraproducentes. Daqui se pode inferir que o grau de equilíbrio de um aluno, é marcado pelo grau de equilíbrio existente na estrutura familiar e a este propósito, o próprio ditado popular “tal pai tal filho”, confronta-nos com o papel determinante que as famílias desde sempre assumiram na educação das crianças e na construção das suas personalidades. Deste modo, além de serem os primeiros companheiros sociais dos filhos, os pais são também os modelos, com os quais os filhos se irão identificar e comparar no decorrer das múltiplas etapas da sua vida afectiva. Daí que, para se compreender um aluno, e obter a chave dos seus comportamentos e

³⁴⁶ Georges Mauco, *A Educação Afectiva e Caracterial da Criança...* p. 285.

³⁴⁷ J. de Ajuriaguerra, *Manuel de Psychiatrie De L'Enfant*, Editions Masson, Paris, 1977, p.923 in PEPT 2000, *A Luta Contra o Insucesso Escolar- Um Desafio Para a Construção Europeia...* p.55.

³⁴⁸ Sobre esta temática, veja-se, Georges Bastin, *A Hecatombe Escolar...*

³⁴⁹ Georges Bastin, ob. cit., pp. 93-94.

atitudes, seja imprescindível conhecer o grau de equilíbrio familiar, o seu conteúdo cultural e a sua integração social.

Quando se examina o actual contexto escolar, apercebemo-nos também de que este é marcado por um elevado nível de ansiedade, uma vez que os pais estão ansiosos a respeito dos resultados escolares dos filhos, provocando-lhes a ansiedade e mesmo os professores estão frequentemente ansiosos com a necessidade de cumprir os programas curriculares no tempo previsto. Perante um sistema educativo, caracterizado por níveis de ansiedade tão elevados, não é pois de estranhar que alguns alunos revelem perturbações psico-afectivas, visto que a todo este clima crescem solicitações do meio escolar, por vezes perturbadoras, assim como a adaptação aos estímulos sociais. Deste modo, as potencialidades que cada indivíduo transporta ao nascer, vão exprimir-se e integrar-se, mais ou menos bem, no quadro das exigências sociais e familiares em que vive³⁵⁰ uma vez que o seu comportamento não é exclusivamente fruto da hereditariedade, mas sim do conjunto de influências sócio-culturais e da maneira como anteriormente reagiu perante situações idênticas. Na sequência deste quadro conceptual, Bastin refere a necessidade de se ultrapassar o plano dos traços de personalidade para se compreenderem as variações comportamentais decorrentes das circunstâncias e do meio físico e social.³⁵¹ Mauco, corrobora a mesma linha ideológica pois apesar de admitir a existência da variação de potencialidades à nascença, considera que estas se combinam com a diversidade do ambiente em que os indivíduos se desenvolvem, produzindo assim, diferenças de desenvolvimento ou de capacidade de aprendizagem nas quais as partes relativas ao inato e ao adquirido são indissociáveis.³⁵² Para este autor, o facto de existirem famílias com sucessivas gerações de músicos, advém da influência educadora do meio que os motivou, proporcionando-lhes o desenvolvimento dessa faculdade.³⁵³

A crença de que o sucesso escolar é um facto natural, ligado aos dons individuais, parece-nos pois, ultrapassada, pois além de negar “à partida a razão de ser da escola”³⁵⁴ esquece que a influência do meio se assume como um factor de grande importância na construção da identidade dos indivíduos.

Uma vez que muitos estudos têm constatado que o insucesso escolar tem especial incidência nos alunos oriundos de grupos culturalmente desfavorecidos, o *handicap* sociocultural tem sido apontado por inúmeros investigadores, sobretudo desde os anos 60, como factor determinante do aproveitamento escolar. Neste sentido, a tradição sociológica americana tem sido uma das defensoras desta teoria ao considerar que o fenómeno das desigualdades educativas, reside essencialmente nas atitudes culturais e nos sistemas de valores que caracterizam as diferentes classes sociais, pondo

³⁵⁰ Idem, pp.79-80.

³⁵¹ Idem, pp. 80-81.

³⁵² Sobre esta temática deverá consultar-se Georges Mauco, *A Educação Afetiva e Caracterial da Criança...*

³⁵³ Idem, p. 13.

³⁵⁴ Luísa Cortesão e Maria Arminda Torres, *Avaliação Pedagógica I- Insucesso escolar...*p. 51.

assim em evidência a ausência de referências culturais necessárias ao sucesso escolar, as quais colocam alguns alunos em situação escolar desvantajosa relativamente a outros. A explicação para este fenómeno reside nas condições económicas, sociais e culturais do meio em que os alunos se inserem, visto que a cultura do contexto familiar e social influencia o seu desenvolvimento intelectual, sobretudo aos níveis verbais e cognitivos.

Deste modo, o défice de recursos culturais ao nível familiar, revela-se incapaz de proporcionar às crianças as bases culturais e linguísticas de que estas necessitam para progredir na escola. É neste contexto que se afirma existir uma relação directa entre as práticas culturais dos grupos sociais e o processo de escolarização, visto que aspectos como a existência de livros e jornais em casa assim como a frequência de espaços culturais influenciam positivamente o sucesso escolar enquanto que nas famílias desfavorecidas a ausência destes factores contribui para o insucesso escolar. É ainda dentro desta escola de pensamento que se inserem os vários estudos que estabelecem uma correlação entre as práticas educativas familiares e o percurso escolar das crianças, visto que o acompanhamento dos estudos por parte dos pais, assim como a existência de um clima educativo propício, desempenham um papel decisivo no sucesso escolar.

Por outro lado, nas famílias mais desfavorecidas, o afastamento que se traduz na falta de contacto directo dos adultos com a realidade escolar e sobretudo com os professores, é outro factor que influencia negativamente o percurso escolar dos alunos que se encontram sós face a esta realidade visto que as suas famílias já se encontram alheadas. De acordo com esta perspectiva, Rau, refere que estes alunos “ (...) estão sós, desacompanhados e mal informados nas decisões que têm de tomar e que são fundamentais para a sua vida [...] Tudo, ou quase tudo, se reduz à iniciativa individual de cada jovem e ao grau de informação, disponibilidade, poder económico e estatuto social dos familiares”³⁵⁵

O fraco nível de instrução de algumas famílias, associado à inexistência de bens culturais, criam aspirações e atitudes negativas perante o saber, ao mesmo tempo que exercem influências pouco propícias ao desenvolvimento cognitivo. Assim, enquanto que as famílias com capital cultural, facultam aos seus filhos orientações onde a qualidade e o prestígio se relacionam com o saber escolar, as classes populares, incutem nos seus filhos uma perspectiva de futuro próximo, onde se procuram diminuir os custos e satisfazer as necessidades imediatas, desvalorizando o saber escolar. A título de exemplo, podemos referir Cortesão e Torres, quando afirmam que “para o filho de um trabalhador rural que viva num ambiente isolado e limitado por inúmeras carências, querer ser advogado ou engenheiro é uma situação tão desconhecida e /ou um sonho tão irreal que nem vale a pena lutar por ele.”³⁵⁶ Deste modo, as diferentes classes sociais são caracterizadas por sistemas

³⁵⁵ Maria José Rau, et al., *Os Jovens Saídos da Escolaridade Obrigatória – Situação e Perspectivas em Portugal. O Caso de Crianças e Adolescentes nos Meios Urbanos Desfavorecidos*, UNESCO/APCEP, 1985, p. 41 in José Joaquim Antunes, *Os Abandonos Escolares no Ensino Básico...*p. 125.

³⁵⁶ Luísa Cortesão e Maria Arminda Torres, *Avaliação Pedagógica I- Insucesso Escolar...*p. 52.

distintos de atitudes e aspirações em relação ao sucesso e à educação. Segundo Hyman, o sistema de valores de cada pessoa depende da classe social de pertença, pelo que à medida que se consideram pessoas de estatuto social mais baixo, verifica-se que estabelecem uma menor relação entre sucesso social e nível de instrução, razão pela qual o sucesso escolar é encarado apenas em termos de segurança material.³⁵⁷ Inversamente, as classes sociais mais favorecidas encaram a instrução como fazendo parte das condições de sucesso, numa perspectiva de desenvolvimento e realização pessoais. Na sequência destas ilações, acrescenta que os valores das classes sociais mais baixas estão associados a sobrevivências escolares reduzidas e a prestações escolares mais deficientes, enquanto que, inversamente, os valores das classes sociais mais favorecidas, estão associados a prestações e sobrevivências escolares superiores.

No que se refere ao domínio linguístico, os trabalhos de Bernstein e dos sociólogos do Instituto de Educação da Universidade de Londres, constituem uma referência muito importante para os estudos sobre as desigualdades educacionais. Embora a obra de Bernstein, não constitua uma versão da teoria da correspondência, centra-se em torno das relações estruturais que unem a escola, a família e o trabalho.³⁵⁸ Contudo, o seu projecto mais divulgado consistiu na transição para um novo modo de controlo social centrado na reprodução educativa, contexto onde considerou que a distinção entre código elaborado e código restrito deveria ser entendida.³⁵⁹

Na distinção entre estes dois códigos, ressaltam as dissemelhanças: enquanto a base do discurso em código restrito contribui para o maior fluxo verbal e para a previsibilidade, o discurso em código elaborado contribui para a comunicação da novidade e do significado individualizado.³⁶⁰

Esta teoria do défice linguístico, cognitivo e cultural foi, durante os anos subsequentes, alvo de acesa polémica pois a constatação da existência de uma correspondência entre as limitações verbais e cognitivas suscitou a crença de que, se houvesse uma intervenção educativa precoce junto das crianças “deficitárias”, o seu grau de sucesso aumentaria. É nesta linha de pensamento que se fundamenta o “ensino compensatório” no qual Bloom se assumiu um dos expoentes máximos, considerando que a criação de metodologias diferenciadas permitiria, sobretudo através do respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem, que os alunos com mais dificuldades, obtivessem sucesso na aquisição das competências escolares.

Contudo, a correspondência entre estes dois códigos e os grupos sociais que lhes estariam associados, não foi pacífica pois investigadores como Dittmar, consideram difícil estabelecer diferenças de classe significativas com base na utilização dos códigos restrito e elaborado visto que “não houve nenhuma investigação capaz de provar que as classes mais baixas têm um défice

³⁵⁷ Hyman, referido por Boudon in *L'inégalité des Chances...*p. 56.

³⁵⁸ Paul Atkinson, *Language, Structure and Reproduction: An Introduction to the Sociology of Basil Bernstein*, Methuen, London, 1985, p. 160, referido por Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, *Teoria Social e Educação...*p.186.

³⁵⁹ Cf. Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, ob. cit., p.183.

³⁶⁰ Bernstein referido por Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, ob. cit., p.184.

intelectual ou linguístico.”³⁶¹ Um outro elemento que corrobora esta alegação é o visível fracasso dos programas de educação compensatória originalmente legitimados pela hipótese do défice, e para os quais, também o próprio Bernstein tinha reservas quanto à sua eficácia.³⁶² Face a esta ressalva, Bernstein não se limita a estabelecer uma causalidade directa entre o baixo nível de êxito escolar dos estudantes da classe operária e a respectiva falta de domínio dos códigos elaborados, mas propõe-se analisá-la como factor que expressa um contexto global de vida determinado pela classe.³⁶³

Quanto às últimas investigações de Bernstein acerca da distinção entre o carácter elaborado do conhecimento transmitido na escola e o carácter restrito da realidade das relações ocorridas na sala de aula, a sua convergência com Bourdieu é notória na medida em que apesar de considerarem que as estratégias pedagógicas oferecem recursos implícitos para o controlo, assumem o facto de que os estudantes com melhores condições são capazes de descodificar os desempenhos cognitivos que, em última instância, são exigidos.³⁶⁴

Estas investigações contribuem também para esclarecer o problema das desigualdades no sucesso e nas motivações escolares, uma vez que, enquanto a adaptação ao discurso da escola se revela praticamente inexistente por parte das crianças oriundas das classes mais elevadas, já o esforço das crianças provenientes das classes inferiores é considerável porquanto a sua linguagem pessoal é completamente distinta da “linguagem escolar”.

Contudo, outros autores, ao invés de referirem as expressões “*handicap* linguístico” ou “código elaborado”, consideram que existem crianças que possuem uma relação diferente com a linguagem, em função das regras da sua cultura própria, a qual não é reconhecida na escola,³⁶⁵ pelo que, não sendo linguisticamente mais pobres, são confrontadas pela escola com situações onde a sua linguagem é aparentemente inferior e inadequada. Esta discrepância entre o quotidiano das crianças, os conteúdos e a linguagem da escola é uma circunstância frequente nas zonas campesinas, onde a escola “raramente capitaliza os saberes socialmente adquiridos pelos alunos rurais, tratando-os, na maior parte das vezes, não como mais-valias, mas como elementos estranhos à cultura escolar”.³⁶⁶ Em *La Reproduction*, Bourdieu e Passeron, referem que o discurso escolar, eminentemente « burguês »³⁶⁷, transmite uma relação com a linguagem, onde predominam aspectos como a abstracção, o formalismo e o intelectualismo enquanto que, pelo contrário, o discurso popular ao

³⁶¹ Norbert Dittmar, *Sociolinguistic: A Critical Survey of Theory and Application*, A. M. Seuren e Kevin Whiteley, s.l., 1976, p.29, referido por Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, *Teoria Social e Educação...*p.187.

³⁶² Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, ob. cit., pp.187-188.

³⁶³ Idem, p.188.

³⁶⁴ Paul Atkinson, *Language, Structure and Reproduction: An Introduction to the Sociology of Basil Bernstein*, Methuen, London, 1985, p. 81, referido por Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, ob. cit., p.188.

³⁶⁵ Sobre esta temática, veja-se, Graça Alves Pinto, *O Trabalho das Crianças - De Pequeno é que se Torce o Pepino (e o Destino)...*

³⁶⁶ Idem, p.118.

³⁶⁷ Sobre esta temática, deverá consultar-se, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *La Reproduction, Éléments Pour Une Théorie du Système d'Enseignement...*pp.144-152.

manifestar-se através de uma tendência para aumentar o caso particular, revela-se pouco adequado à habilidade simbólica exigida pela escola. Destas ilações, advém a constatação de que se produzem mecanismos de exclusão em relação àqueles que se encontram afastados das normas linguísticas da escola pelas suas condições sociais de aquisição e de utilização da linguagem.

É também em conformidade com estes princípios teóricos que Iturra sustenta que a abordagem do insucesso, nos remete implicitamente para a experiência de um conjunto de intelectuais, que produz um discurso, que é transmitido através da escola, mas do qual uma parcela da população fica automaticamente excluída porquanto não domina a linguagem escolar.³⁶⁸

Ainda na esteira das teorias do *handicap*, deparamo-nos com teses que relacionam o insucesso escolar com as condições económicas do estrato social do aluno, onde a pertença a uma classe social específica determina os custos, a rentabilidade dos estudos e possibilita o conhecimento do funcionamento do sistema escolar. Miller considera que a causa essencial dos insucessos e abandonos escolares precoces reside na oposição entre os valores que a escola propõe e supõe que sejam assimilados, tais como o mérito individual ou o espírito de competição, dos quais ficam excluídos os grupos socioeconómicos mais desfavorecidos.³⁶⁹ Uma vez que estes não possuem um nível cultural que lhes permita competir com outros grupos, é deste facto que advém a imputação do insucesso escolar aos meios familiares de proveniência dos alunos, assumindo-se que os pais, para além de “incultos”, ao transmitem a sua situação aos filhos, não lhes incutem as aspirações e expectativas que lhes permitem competir na escola com os outros grupos sociais. Contudo, esta teoria tem sido considerada insuficiente para a explicação deste fenómeno, pois em análises posteriores, uma outra variável parece assumir um papel fortemente explicativo: a atitude temporal, o que, dito de outro modo, significa que um dos melhores indicadores do sistema cultural das várias classes sociais é a sua atitude em relação ao futuro. Assim, o poder económico existente em cada família revela-se decisivo no estabelecimento e realização dos projectos escolares, a curto ou a longo prazo, determinando a duração do percurso escolar de cada aluno e a sua continuidade face à situação económica em que se encontra assim como a possibilidade de proceder a novos investimentos nas situações de insucesso.

Todos os trabalhos empíricos realizados em Portugal e em outros países,³⁷⁰ apontam a existência de uma correlação entre a origem social e o (in)sucesso dos alunos, verificando-se que são as minorias étnicas que apresentam as maiores taxas de insucesso seguindo-se por ordem decrescente, os filhos dos assalariados agrícolas, operários, agricultores com exploração, empregados dos serviços, patrões, quadros médios e por fim os filhos dos quadros superiores e profissões liberais.

³⁶⁸ Raul Iturra, Revista « Ágora » nº2, p.1.

³⁶⁹ Referindo Jean-Claude Forquin, « La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965 -2^{ème} partie », *Révue Française de Pédagogie*, nº 49, octo bre-novembre-décembre, Paris, 1979, pp. 87-99.

³⁷⁰ Consulte-se a bibliografia do presente estudo.

Embora, as tipologias variem consoante os estudos realizados, a tendência apresenta sempre esta configuração.

No que concerne às aspirações, Klein, considera que estas resultam essencialmente da trajectória social percorrida mais do que da posição social.³⁷¹ Já para Bourdieu e Passeron, as ambições educativas, aparentemente menos elevadas nas classes populares, constituem o reflexo realista dos obstáculos a ultrapassar, ao mesmo tempo que traduzem uma conformação face às aspirações.³⁷²

As investigações de Bourdieu revelaram que também os consumos culturais além de serem distintos consoante as classes sociais, apresentam ainda variações em função do nível de instrução e dos capitais económico e cultural. Neste contexto, os inquéritos que realizou, relativamente à frequência de museus, evidenciam que, apesar das facilidades de acesso, estes são maioritariamente frequentados pelos detentores de elevado capital social, donde se infere que nestas escolhas estão subjacentes estratégias de distinção pois, embora aparentemente, estas preferências pareçam fundamentar-se em critérios estritamente pessoais e de escolhas privadas, constituem, sobretudo, estratégias de renovação das distinções sociais.³⁷³ De facto, o campo cultural funciona como sistema de classificação e oferece aos agentes sociais a oportunidade de levarem a cabo estratégias de distinção contra os membros de outras classes. A este propósito, Ansart, sublinha também a intercepção existente entre os aspectos culturais e económicos, ao considerar que a privação económica se redobra numa certa privação cultural.³⁷⁴ Boudon vai mais longe pois assinala a existência de “subculturas de classe”, ou seja, modos de comportamento dos grupos populares, aos quais devido à ausência dos traços característicos da classe média, se atribui uma valorização negativa.³⁷⁵

Ao realçar a privação de estímulos intelectuais, característica dos alunos dos meios desfavorecidos, aos quais faltam não só os meios financeiros, como os recursos culturais, retomamos a teoria do *handicap* sociocultural que atribui ao aluno e à família a principal responsabilidade pelo insucesso escolar, desresponsabilizando todos os outros intervenientes. Esta linha de pensamento é partilhada por Forquin que considera natural o facto de as crianças dos meios populares, devido às suas condições de vida, estarem “limitadas” no seu desenvolvimento, aspecto que afecta inevitavelmente as suas “performances” cognitivas.³⁷⁶ Contudo, esta perspectiva tem sido criticada por alguns teóricos que afirmam que o reconhecimento de desigualdades sociais face ao usufruto dos

³⁷¹ Referindo Jean-Claude Forquin, « La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965 -2^{ème} partie », *Révue Française de Pédagogie*, n° 49, octo bre-novembre-décembre, Paris, 1979, pp. 87-99.

³⁷² Jean-Claude Forquin, Idem.

³⁷³ Sobre esta temática, deverá consultar-se, Pierre Bourdieu, *La Distinction...*

³⁷⁴ Pierre Ansart, *Sociologia Francesa Contemporânea...*p. 77.

³⁷⁵ Raymond Boudon, *L'Inégalité des Chances...e O Lugar da Desordem...*

³⁷⁶ Jean-Claude Forquin, « La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965 -2^{ème} partie », *Révue Française de Pédagogie*, n° 49, octobre-novembre-décembre, Paris, 1979, pp.87-99.

bens culturais ou à aquisição dos saberes, faculta uma visão negativa e elitista do nível cultural e intelectual de determinadas categorias sociais.³⁷⁷

Contudo, uma segunda abordagem do *handicap* sociocultural, explica o insucesso destes alunos em termos de distância entre a cultura que possuem e a cultura da classe social dominante, que é simultaneamente a cultura da escola, o que significa que uns e outros se encontram a distâncias diferentes em relação à cultura escolar.

Desta forma, somos remetidos para um antagonismo em termos de explicação: se por um lado, se imputa a responsabilidade do insucesso escolar às famílias, uma vez que estas não oferecem os valores, atitudes e estilos cognitivos necessários ao sucesso escolar dos alunos, por outro lado, a escola também é responsável na medida que ao estabelecer as normas, rejeita a adaptação à diversidade do seu público. Assim, são os modos de organização e funcionamento da escola que através de aspectos como o sistema das vias, a organização dos programas ou mesmo a etiquetagem dos alunos, favorecem os mais privilegiados.³⁷⁸

No que respeita ao contexto madeirense, e na óptica do *handicap* sociocultural torna-se imprescindível referir que são muitos os alunos que retornam do estrangeiro, sobretudo da Venezuela, o que lhes confere a detenção de uma cultura distinta, reconhecida como factor de insucesso e conseqüente *handicap* ao longo de todo o percurso escolar, aspectos a que acresce ainda o estigma discriminatório do termo *emigrante*.³⁷⁹ Ou seja, embora o sistema de ensino desvalorize a cultura de origem, é simultânea e paradoxalmente que a reivindica como suporte necessário para o sucesso escolar.

Se atentarmos nos *handicaps* referenciados, como representantes de dois paradigmas distintos, ou seja, o *handicap* hereditário (fatalismo biopsicológico) e ainda o *handicap* económico e cultural, encontramos dois modelos conceptuais distintos, respectivamente o quantitativo e o qualitativo³⁸⁰ Ao primeiro, opõe-se o modelo qualitativo que considera que as culturas dos vários estratos sociais são diferentes mas não desiguais, ou seja, enquanto que a desigualdade pressupõe uma classificação, tal não se verifica com o conceito de diferença. Segundo Perrenoud, as duas teses são susceptíveis de representação esquemática³⁸¹, ou seja:

³⁷⁷ G. Chouveau e E. Rogovas, “La Construction Sociale de L’Échec Scolaire”, *Perspectives*, nº 4, Novembro, 1984 in PEPT 2000, *A Luta Contra o Insucesso Escolar- Um Desafio Para a Construção Europeia...*p. 59.

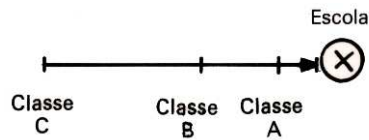
³⁷⁸ Segundo Marcel Crahay, *Podemos Lutar Contra o Insucesso Escolar?...*pp. 10-11.

³⁷⁹ Muitos são ainda os preconceitos que acompanham a progressão destes alunos, nomeadamente a desconfiança face à exigência dos conteúdos leccionados noutra país aquando da solicitação de equivalências em alguns anos de escolaridade.

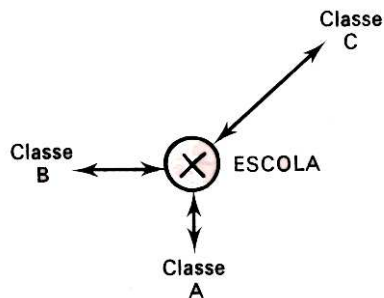
³⁸⁰ Referidos por Luísa Cortesão e Maria Arminda Torres, *Avaliação Pedagógica I- Insucesso Escolar...*pp. 53-54.

³⁸¹ Modelo de Phillipe Perrenoud apresentado no 2º Seminário Experimental de Formação de Formadores da CICFF – Julho de 1979, referido por Luísa Cortesão e Maria Arminda Torres, ob. cit., pp. 53-54.

Modelo quantitativo:



Modelo qualitativo:



De acordo com estes modelos, as crianças à entrada para a escola estariam mais ou menos afastadas da meta a atingir conforme o estrato social de onde provêm. Contudo, o modelo quantitativo, considera que as diferentes classes sociais têm a sua cultura própria, os seus próprios valores, a sua maneira de estar na vida, sem que tal implique que umas sejam superiores às outras, ou seja, a hierarquia é unicamente estabelecida por referência à norma cultural da escola.

Assim, no modelo qualitativo, se houver uma deslocação da escola para junto das classes B ou C, isto é, se a norma cultural da escola for a destas classes, serão as crianças da classe A que estarão em desvantagem. Daqui se pode inferir que a responsabilidade da escola aparece sobrevalorizada e que dificilmente se poderá desculpabilizar, alegando as teses do fatalismo hereditário ou sócio-económico-cultural.

Quanto às teorias da reprodução, atribuem a responsabilidade do insucesso escolar à instituição escolar que através das suas funções repressivas, selectivas e reprodutoras, ignoram os valores próprios dos alunos provenientes de classes sociais desfavorecidas, na medida em que a sua própria organização e modo de funcionamento se destinam a favorecer determinadas classes sociais em detrimento das mais desfavorecidas. O insucesso escolar advém assim, da forma como a escola está estruturada, dos conteúdos curriculares, do tipo de ensino bem como dos processos de avaliação, factores que sendo internos à escola, se relacionam com a origem social dos alunos. A este propósito,

Gilly sustenta a inadequação dos sistemas escolares, ao considerar que estes pecam pela falta de qualidade, a qual “(...) pressupõe a existência de diferenças significativas entre o sistema de valores vigente em casa e o sistema de valores vigente na escola”.³⁸²

Deste modo, a escola aparece como uma instituição que mais não faz do que seleccionar os indivíduos, segundo critérios e por mecanismos que lhe são próprios, reproduzindo as estruturas sociais classistas. Nesta linha de pensamento, a instituição escolar apresenta-se para alguns teóricos, como a instituição que reproduz as relações de classe³⁸³ enquanto que para outros assegura a reprodução das relações capitalistas de trabalho.³⁸⁴

Bourdieu e Passeron assumiram-se como expoentes máximos das teorias enunciadas, com a realização de estudos acerca das funções do sistema escolar quer na reprodução cultural, quer na selecção escolar, quer ainda nos efeitos de diferenciação cultural, advogando o facto da reprodução das relações de classe no seio da escola, legitimarem a existência da hierarquia social.³⁸⁵ Deste modo são equacionados dois modelos de reprodução distintos: o de reprodução social e o de reprodução educativa, que se encontram intimamente relacionados.³⁸⁶

No caso de Bourdieu, a introdução dos conceitos de *habitus*³⁸⁷ e de *capital*,³⁸⁸ trazem elementos essenciais de resposta ao problema da reprodução social uma vez que ao nível do sistema escolar, a perpetuação das diferenciações de sucesso e insucesso, são expressas consoante a pertença a diferentes classes sociais. Situados em condições sociais diferentes, os alunos desenvolvem disposições diferentes, consoante o seu momento histórico e o seu lugar num determinado sistema social. Sendo relativamente idênticas as condições de aprendizagem e da sua inculcação no interior da mesma classe social, o *habitus* de classe constitui-se o elemento diferenciador dos comportamentos, que pela sua diferenciação, perpetuam as relações entre as classes.

Quanto ao conceito de *capital*, Bourdieu, atribui-lhe três formas particulares; o *capital escolar* (definido pelo diploma e pelos anos de estudo), o *capital cultural* (transmitido pela família) e ainda o *capital social* (definido pelo conjunto de relações sociais que um indivíduo possui, de acordo com as suas origens sociais). É da relação estabelecida entre estes diferentes capitais que advém a aceção negativa atribuída à terminologia “classes populares”, donde se depreende não possuírem capital económico nem cultural. Face a estes pressupostos, o estruturalismo genético equaciona o

³⁸² N. Gilly, *Bon Élève, Mauvais Élève*, Editions Armand Colin, Paris, 1971 in PEPT 2000, *A Luta Contra o Insucesso Escolar- Um Desafio Para a Construção Europeia...*p. 57.

³⁸³ Nomeadamente Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron

³⁸⁴ Nomeadamente, Louis Althusser, Christian Baudelot e Roger Estabelet

³⁸⁵ Sobre este temática deverão consultar-se Pierre Bourdieu, *La Distinction, Critique Sociale du Jugement* e Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *La Reproduction, Éléments Pour Une Théorie du Système d'Enseignement...*

³⁸⁶ Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron *Reproduction in Education...*pp. 620-621.

³⁸⁷ Os condicionalismos que se associam a uma determinada classe de condições de existência produzem “habitus”, ou seja, sistemas de atitudes permanentes e transferíveis que se assumem como princípios geradores e organizadores de práticas e de reproduções com atitudes objectivamente regulamentadas sem que constituam o resultado da obediência a regras. (Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une Théorie de la Pratique...*)

³⁸⁸ Pierre Bourdieu, *La Distinction, Critique Sociale du Jugement...*

modo como os agentes das diferentes classes, dispondo de diferentes espécies destes capitais, vão agir e subjectivar o seu *habitus* de classe no sistema de relações de classe de forma a conservar ou a alargar as suas posições.

Deste modo, embora as ideologias dominantes concebam a hierarquia social como o resultado das diferentes competências individuais, avaliadas pela escola enquanto instituição neutra, o que na realidade se verifica é que as normas, o “capital social” e o “habitus” que esta transmite, correspondem às da classe dominante, proporcionando, de antemão, uma situação de sucesso escolar às crianças deste último grupo, na medida em que os valores, atitudes e competências cognitivas que transmite, são análogos ao seu contexto social. Ao invés, as crianças provenientes de meios socialmente desfavorecidos, pelo facto de não possuem este “capital” nem este “habitus”, entram em conflito com a cultura escolar, que lhes é totalmente estranha, comprometendo assim, o seu aproveitamento escolar. Neste sentido, Bourdieu considera que a reprodução cultural contribui de forma eficaz para o processo global de reprodução social, o qual, através de um quadro de longa duração, concretiza um processo de inculcação, ou seja, um *habitus*, que consiste no produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de se perpetuar a si próprio depois de a transmissão de cultura por parte da escola ter terminado.³⁸⁹

Enquanto que a análise de Marx dava por adquirido o carácter constante das estruturas, sem nunca se questionar sobre o conjunto das condições geradoras destas repetições, Bourdieu, pelo contrário, pretende, com as suas análises, extrair as consequências dos fenómenos de reprodução cultural, detendo-se mais particularmente em aspectos como as funções do sistema escolar nesta reprodução³⁹⁰ assim como no seu papel face à distinção social.³⁹¹

Deste modo, ao eleger a cultura dominante como cultura legítima, a escola detém uma função coadjuvante na conservação da estrutura das relações de classe, uma vez que a neutralidade declarada na educação, não faz mais do que excluir as classes desfavorecidas, consolidar a legitimidade das diferenças de classe e converter essas diferenças em resultados de uma concorrência justa. Ou seja, o sistema escolar, mediante a legitimação e imposição da hierarquia das culturas próprias de cada classe “(...) tende a produzir o reconhecimento do arbítrio cultural, que inculca como cultura legítima”³⁹². Assim, a imposição do saber das classes dominantes, às classes “dominadas”, além de assegurar a função de legitimação das instituições escolares, depreende a existência de uma violência simbólica, baseada na sujeição, face ao arbítrio cultural e ao *habitus* que considera socialmente válidos. Desta forma, a escola participa quer na transmissão e renovação da cultura, quer na perpetuação da desigualdade social, mediante a imposição da cultura dominante

³⁸⁹ Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron *Reproduction in Education...*p. 31.

³⁹⁰ Sobre esta temática, veja-se, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *La Reproduction...*

³⁹¹ Sobre esta temática, veja-se, Pierre Bourdieu, , *La Distinction, Critique Sociale du Jugement...*

³⁹² Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *La Reproduction...*p. 37.

como cultura legítima, visto que são as crianças dos meios sociais privilegiados que estão mais aptas a incorporar a cultura dominante veiculada pelo sistema de ensino.

Em *La Reproduction*, Bourdieu e Passeron sustentam que “(...) uma das consequências da escolaridade obrigatória [...] consiste no facto de ela conseguir obter das classes dominadas um reconhecimento do saber e do *savoir-faire* legítimos (...) arrastando consigo a desvalorização do saber e do *savoir-faire* que estas classes efectivamente dominam.”³⁹³ As teses desenvolvidas nesta obra, respeitantes ao sistema escolar, sublinham a delegação da dominação do sistema escolar para assegurar a legitimação da cultura definida pelas classes dominantes, assim como o direito ao exercício da violência simbólica, através da renovação da estrutura do capital cultural e consequente legitimação das exclusões, como forma de reprodução da ordem social. Este facto é notoriamente perceptível, quer pelo modo como a escola justifica as exclusões, quer ainda pelo facto de os excluídos, mediante um processo de aceitação, legitimarem a sua própria exclusão. Contudo, também a legitimação deste insucesso, por parte dos alunos das classes superiores, encerra um papel determinante na reprodução social, na medida em que possibilita a este grupo assegurar a manutenção da sua cultura que se impõe como a cultura por excelência, ou seja, “a cultura dominante contribui para a *integração da classe dominante* (...) [assegurando] a *desmobilização* das classes dominadas, a *legitimação da ordem estabelecida* pelo estabelecimento de distinções e a *legitimação destas distinções*.”³⁹⁴ Face a estas apreciações, se nos situarmos no caso português, facilmente verificamos que, por exemplo o uso de *piercings*, significa uma fuga às normas estabelecidas pelas classes dominantes, assim como o estabelecimento de uma diferenciação de grupos sociais, efectuada pelos próprios e certificada pelos restantes. A reprovação destes comportamentos, de forma implícita ou explícita, por parte da escola e da sua comunidade, não deixa de ser a assunção da violência simbólica por parte dos grupos dominantes, que tentam impor a reprodução dos seus valores. Assim, a cultura dominante produz um efeito ideológico onde a função de divisão surge dissimulada sob a função de comunicação: “a cultura que une (meio de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções, forçando todas as culturas (designadas como subculturas) a se definirem pela sua distância à cultura dominante”.³⁹⁵

Bourdieu e Passeron acrescentam ainda que o papel da escola na reprodução das desigualdades, advém da circunstância de esta tratar como “iguais em direito” indivíduos “desiguais de facto”, o que deixa transparecer uma cumplicidade entre a escola e a classe dominante, através de um jogo de afinidades culturais seleccionadas, ou seja, a escola apresenta-se como um local onde impera uma dominação aparentemente sem violência, visto que a mistificação da imposição do

³⁹³ Idem, p. 57.

³⁹⁴ Pierre Bourdieu, « Sur le Povoir Symbolique »...p. 408

³⁹⁵ Ibidem.

arbitrário cultural da classe dominante como “cultura” universal, exerce uma violência meramente simbólica sobre todos aqueles que não pertencem de origem a essa classe dominante.

Segundo Morrow e Torres esta teoria geral da «violência simbólica», teve como principal objectivo, a justificação de Bourdieu, face à «unidade teórica de todas as acções»³⁹⁶ enquanto que noutra apreciação relativamente a este trabalho, Ansart conclui que este efeito de legitimação da hierarquia das classes surge como forma de clarificar e justificar a consolidação do capital simbólico.³⁹⁷

Em conformidade com as teorias defendidas por Bourdieu e Passeron encontramos ainda um cruzamento com o pensamento de Bernstein no que concerne à existência de dois códigos linguísticos distintos. Assim, segundo os primeiros teóricos, as crianças das classes privilegiadas chegam à escola na posse de um capital linguístico mais próximo da linguagem escolar do que as crianças de origem popular, aspecto que contribui para a eliminação escolar das últimas e consequente qualificação das primeiras. Uma vez que o capital linguístico difere consoante as classes sociais, Bourdieu e Passeron, consideram este aspecto decisivo na determinação de percursos escolares distintos, nomeadamente no que concerne à atribuição de uma conotação positiva àqueles que são detentores dos meios linguísticos impostos pela escola, e que consequentemente se identificam com o discurso burguês.³⁹⁸

A reflexão sobre a problemática do capital cultural, remete-nos ainda para as reflexões mais recentes, como é o caso de Illich, que sublinha que as crianças pobres, dificilmente terão a possibilidade de acompanhar as economicamente favorecidas, ou seja, “(...) podem frequentar escolas de igual qualidade e começar na mesma idade, mas às crianças pobres faltam em grande parte as ocasiões didácticas (...). Essas vantagens vão desde as conversas, os livros que há em casa, às viagens durante as férias e a uma diferente consciência de si mesmas (...). Por isso, enquanto as suas possibilidades de progredir ou de aprender dependerem da escola, o estudante mais pobre ficará, em geral, para trás. Os pobres têm necessidade de aprender e não de obter um certificado que confirme (...) as suas pretensas insuficiências.”³⁹⁹ Em termos globais, a sua análise é coerente com a lógica geral da teoria da reprodução pois este considera que as instituições educativas são auto-reprodutoras ao contribuir para a reprodução de um certo tipo de sociedade, uma vez que “(...) as escolas públicas obrigatórias reproduzem inevitavelmente essa mesma sociedade [de consumo], independentemente daquilo que nelas é ensinado»⁴⁰⁰

De forma a eliminar as disparidades face ao rendimento escolar, este autor sugere a substituição do sistema escolar formalmente igual, por uma estrutura escolar, adequada às necessidades e interesses de cada indivíduo, visto que a *mercadorização* dos diplomas surge ligada

³⁹⁶ Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, *Teoria Social e Educação...*p. 173.

³⁹⁷ Pierre Ansart, *Sociologia Francesa Contemporânea...*p. 28.

³⁹⁸ Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *La Reproduction...*p. 144.

³⁹⁹ Ivan Illich, *Descolarizzare la Società...*p. 29.

⁴⁰⁰ Idem, p. 55.

«ao exercício do poder e do privilégio» e às aspirações das classes médias baixas em termos do acesso às profissões”.⁴⁰¹

Outra reflexão recente acerca do papel da escola na manutenção das desigualdades sociais é a que nos apresenta Benavente, ao afirmar, que apesar de a escola “ser para todos”, é ela que determina quais são os saberes válidos e reconhecidos e que, na maioria das vezes têm pouco a ver com os saberes sociais pertinentes numa determinada sociedade. Neste pressuposto, a escola é uma instância de uniformidade que valoriza uns saberes em detrimento de outros, numa sociedade feita de diversidades e diferenças.⁴⁰²

Podemos, pois concluir, que para esta linha de pensamento, as desigualdades face ao insucesso escolar são produto da reprodução cultural efectuada pela escola, a qual contribui para manter as desigualdades sociais e culturais, ao transmitir os valores, atitudes e hábitos da cultura dominante.

Em 1971, Althusser com a sua obra *A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado*, reabilita a filosofia marxista, colocando como ponto de partida a questão da reprodução social, na qual reconhece a diversidade do aparelho ideológico de Estado e a sua intervenção na esfera «privada», afirmando que a unidade da última, advém do facto de «funcionar» no quadro de uma «ideologia dominante» e de uma «classe dominante», pois “(...) nenhuma classe pode conservar o poder do estado durante um grande período de tempo sem, simultaneamente, exercer a sua hegemonia sobre e no interior dos Aparelhos Ideológicos de Estado».⁴⁰³

O conceito de “aparelhos ideológicos do Estado”⁴⁰⁴ surge como condição necessária para desenvolver a teoria de que “o aparelho escolar contribui (...) para a reprodução das relações capitalistas de produção”⁴⁰⁵, que numa primeira fase, pressupõe uma unidade baseada na inculcação da ideologia da classe dominante. Quanto à reprodução das relações de produção, considera que são consequência do próprio modo de produção.

Deste modo, o aparelho de estado é concebido por dois elementos, sendo um o Aparelho Repressivo de Estado, onde se incluem as instituições estatais que utilizam meios violentos, nomeadamente a administração, os tribunais, a polícia e as forças armadas, enquanto que do outro lado se encontram os AIE⁴⁰⁶ que, embora funcionando por via da ideologia, utilizam a repressão nas suas formas de actuação. É neste último grupo que, entre outras, se inserem as instituições religiosas, escolares, familiares, políticas e culturais.

⁴⁰¹ Ivan Illich, «After Deschooling, What?» in *After Deschooling, What?*, eds. Alan Gartner, Colin Greer and Frank Riessman, Harper & Row, New York, 1973, p. 10, referido por Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, *Teoria Social e Educação*...p. 215.

⁴⁰² Sobre esta autora, deverão consultar-se as reflexões publicadas na revista “Ágora”, nº2, p.1, s.d.

⁴⁰³ Louis Althusser, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*...p. 146.

⁴⁰⁴ Sobre esta temática veja-se, Louis Althusser, ob. cit.

⁴⁰⁵ Sobre esta temática veja-se Christian Baudelot e Roger Estabelet, *L'École Capitaliste en France*...

⁴⁰⁶ Aparelhos Ideológicos do Estado.

Na perspectiva de Althusser, a função social da ideologia consiste em garantir as ligações que relacionam os indivíduos com as suas «tarefas», o que também pressupõe que cada sujeito reconheça reciprocamente a posição dos outros na estrutura social e se comporte de acordo com esse reconhecimento, de forma a não surgirem conflitos. Deste modo, considera que “(...) não existe ideologia a não ser pelos e para os sujeitos»,⁴⁰⁷ aceção que só adquire significado face à definição do conceito de sujeito, que é entendido como aquele que está submetido ao poder e à autoridade.

O recurso ao vocabulário da teoria marxista foi também notório em Baudelot e Estabelet, aquando da explicitação da reprodução das relações sociais de produção por parte da escola, referindo que o aparelho escolar contribui para a reprodução das relações capitalistas de produção, visto perpetuar quer o processo de divisão social quer a inculcação ideológica burguesa.⁴⁰⁸ Face a esta perspectiva, onde a escolarização é, simultaneamente considerada um processo de divisão social e de “inculcação explícita da ideologia burguesa”⁴⁰⁹ e um modo de recalçamento, dominação e mistificação da ideologia proletária⁴¹⁰, todos os elementos do sistema educativo contribuem inevitavelmente para a reprodução das relações sociais capitalistas. O papel da escola, na sociedade capitalista, consiste em assegurar *um processo de repartição material dos indivíduos* por vias de ensino, que correspondem a diferentes futuros, em termos de classes sociais o que à saída da escola primária, se traduzia na organização do ensino em duas vias, a liceal e a profissional que asseguravam a repartição dos indivíduos em termos de classes sociais. Quanto à generalização e unificação do ensino pós-primário, nomeadamente a escolaridade obrigatória, os autores continuam a atribuir-lhe um papel determinante no processo de divisão de classes, na medida em que as práticas escolares são práticas de inculcação ideológica burguesa, caracterizadas “por uma separação entre a teoria e a prática”. O sistema escolar reproduz assim, a força de trabalho, na medida em que as ideologias que difunde preparam os alunos para a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, consoante as suas origens sociais,⁴¹¹ através da realização de um encaminhamento distinto, onde um se destina à classe operária e outro à burguesia.

Neste contexto, consideramos pertinente referir Murphy, porquanto afirma que além deste encaminhamento escolar diferenciado, também os códigos de exclusão credencial não são arbitrários visto que “o sucesso de qualquer grupo credenciado não é uma questão de rigor intelectual, mas sim de luta ideológica, ela própria fundada na estrutura de poder da sociedade. Não é apenas uma questão do poder de um determinado grupo credenciado, mas antes da estrutura de poder da sociedade, no interior da qual o grupo pode construir a sua própria posição de poder.”⁴¹²

⁴⁰⁷ Louis Althusser, ob. cit., p. 170.

⁴⁰⁸ Christian Baudelot e Roger Estabelet, *L'École Capitaliste en France...* p. 279.

⁴⁰⁹ Idem, p. 272.

⁴¹⁰ Idem, p. 274.

⁴¹¹ Ibidem.

⁴¹² Raymond Murphy, *Social Closure: The Theory of Monopolization and Exclusion...* p. 182.

Deste modo, a escolarização obrigatória “única”, tal como referem Baudelot e Estabelet, continua a perpetuar a generalização do processo de divisão de classe e para verificar este facto, basta “procurar as origens [de classe] do ensino ministrado nessa escolaridade obrigatória prolongada e unificada”.⁴¹³

Contudo, para Morrow e Torres, esta argumentação geral de Baudelot e Estabelet apresenta-se demasiado simplista ao não contemplar os estratos intermédios nem a divergência de interesses entre estes e a grande burguesia detentora do capital, visto que o modelo que defendem, se limita a facultar a base geral no que diz respeito à interdependência entre o sistema educativo e o sistema económico.⁴¹⁴

As análises sociológicas empreendidas por Boudon apresentam características assinaladamente distintas, porquanto se detêm na observação do indivíduo. Esta reestruturação do quadro de reflexão crítica, conduziu à introdução do conceito de individualismo metodológico, divergente das interpretações estritamente funcionalistas, que concebem os papéis como totalmente definidos pelo sistema e rigorosamente impostos aos indivíduos. No âmbito deste quadro conceptual distinto, a ênfase coloca-se no comportamento dos actores, onde os seus papéis são analisados como possibilidades de acção atribuídas e não como normas constringedoras. Deste modo, uma vez que cada actor desempenha vários papéis sociais, existe uma margem de autonomia que lhe é assegurada, pelo que o individualismo metodológico não compreende a verificação dos papéis impostos, mas pretende examinar de que modo assumem os actores os seus papéis,⁴¹⁵ examinando os seus comportamentos, expectativas e aspirações.

Relativamente à desigualdade de oportunidades perante o ensino, nesta perspectiva, encontramos uma oposição face às teses de Bourdieu e Passeron, expostas em *La Reproduction*, pois embora os pressupostos de base sejam comuns (persistem desigualdades de sucesso inerentes aos grupos sociais de origem), o problema consiste, agora, em explicar o fenómeno.⁴¹⁶ Assim, ao invés de admitir a existência de correlações entre as estruturas sociais e os comportamentos, considerar-se-á o percurso escolar de um aluno, como uma sucessão de escolhas e uma consequência de decisões, que deverão ser objecto de estudo.

Em *La Logique du Social*, Boudon explica a desigualdade das oportunidades perante o ensino, colocando em evidencia alguns aspectos que considera característicos de um indivíduo de classe social inferior, ou seja, “atribuirá [...] um valor mais fraco ao ensino como meio de sucesso; (...) terá [...] uma certa desvantagem cognitiva em relação aos indivíduos das outras

⁴¹³ Christian Baudelot e Roger Estabelet, *L'École Capitaliste en France...*p. 270.

⁴¹⁴ Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, *Teoria Social e Educação...*p.149.

⁴¹⁵ Raymond Boudon, *La Logique du Social...*cap.III.

⁴¹⁶ Raymond Boudon, *L'Inégalité des Chances...*

classes;(...) tende [...] a subestimar as vantagens futuras de um investimento escolar [e] a sobrestimar os riscos de um investimento escolar.”⁴¹⁷

Por seu turno, algumas das teorias inseridas no quadro conceptual da sociologia da reprodução, apresentam-nos uma visão crítica dos sistemas escolares, aos quais são imputados os conflitos de classe, na medida em que as instituições escolares constituem a expressão da cultura da classe dominante, que é por elas perpetuada, reforçando assim, os privilégios e as estratificações vigentes. Este princípio, advogado pelos neo-marxistas Bowles e Gintis, sustenta assim, a existência de uma correspondência entre a estrutura social do sistema educativo e as formas de consciência e conduta que o mesmo provoca nos alunos. A obra *Schooling in Capitalist América*, ao postular uma correspondência entre a educação e os processos de produção representa o culminar das teorias da correspondência na esfera da educação.⁴¹⁸ Deste modo, ao afirmar que “a desigualdade de escolarização reproduz a divisão social do trabalho”⁴¹⁹ concebe -se o facto de os diferentes níveis de ensino produzirem trabalhadores para desempenhos desiguais em termos de estrutura profissional.

Os diferentes graus de ensino adoptam mesmo, uma organização interna semelhante à divisão hierárquica que se encontra nos diferentes níveis da estrutura do emprego.⁴²⁰ Desta forma, no ensino pós-primário a ênfase reside na regulamentação das actividades dos alunos, tal como acontece nas empresas relativamente aos níveis mais baixos, onde se valoriza o cumprimento das regras; enquanto que no ensino secundário as actividades se tornam mais independentes e menos controladas, tal como se verifica no nível médio das empresas. Já no ensino universitário, de carácter elitista, as relações sociais são semelhantes às que se praticam nos mais altos níveis das empresas. Para estes teóricos, a instituição escolar reforça o sistema capitalista com uma dupla acção, ou seja, embora, por um lado, a escola difunda a ideia de que o êxito económico depende exclusivamente da posse de determinadas capacidades e competências, por outro lado, em vez de tais competências, a escola transmite modalidades comportamentais de submissão e disciplina, consonantes com a divisão hierárquica do trabalho. Este último aspecto explica o motivo por que a escola premeia atitudes passivas, (embora na teoria advogue o contrário), e não encoraja as atitudes criativas. Devido à estreita correspondência entre hierarquia escolar e hierarquia do mundo do trabalho, o sistema escolar estimula sobretudo, a socialização para o respeito e a submissão, de forma tanto mais significativa quanto maior for a probabilidade de um aluno vir a desempenhar um trabalho pouco qualificado. A educação não se limita a aumentar a produtividade pela transmissão de competências, mas contribui igualmente para a reprodução de um determinado conjunto de relações de classe através da difusão do potencial para o conflito de classes, pois «o sistema educativo não acrescenta

⁴¹⁷ Ob. cit. p. 250.

⁴¹⁸ Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, *Teoria Social e Educação...*p.157.

⁴¹⁹ Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life...*p. 141

⁴²⁰ Samuel Bowles e Herbert Gintis, ob. cit.

nem retira nada ao nível geral de desigualdade e de desenvolvimento pessoal condicional». ⁴²¹ Deste modo, as transformações educativas não são mais do que “respostas a transformações das estruturas económicas associadas ao processo de acumulação de capital” ⁴²², pelo que enquanto a divisão social do trabalho persistir, a desigualdade da educação também persistirá. ⁴²³

Assim, o sistema educativo além de produzir excessos de competência, contribui para a legitimação simbólica da desigualdade na medida em que «(...) reproduz a desigualdade pela justificação dos privilegiados e pela explicação da pobreza [através do] fracasso individual». ⁴²⁴

Mais recentemente, Collins, na esteira do pensamento de Weber, enfatizou o facto de a escola não seleccionar os mais capazes mas aqueles que detêm o poder de controlo social. Ou seja, para além dos conhecimentos, a escola transmite a cultura do grupo que controla o sistema educativo e legitima-a com o estatuto de conhecimento universal.

A partir de uma análise histórica, Collins demonstra que a enorme expansão que a educação tem vivido desde meados de século dezanove não tem tido quaisquer efeitos em termos do aumento da mobilidade social, visto que a escola, mais do que ensinar conhecimentos técnicos, ensina culturas de estatutos particulares, tanto dentro como fora da sala de aula. ⁴²⁵ Neste pressuposto, considera que a escola desempenha a função de selecção, estabelecendo distinções, não entre os mais e os menos capazes, mas entre os que mais se adequam ao perfil valorizado pela sociedade. Assim, a selecção escolar assemelha-se mais a uma agregação social do que a uma competição entre os melhores. ⁴²⁶

Ao retomar a ideia de Weber, de que os grupos de maior prestígio detêm poder para impor a sua definição de educação e moldar as escolas segundo os seus interesses, a educação apresenta-se como um instrumento destinado a reforçar as culturas de estatuto prestigiado, estabelecendo as fronteiras entre os membros que pertencem e os que não pertencem a esses grupos de estatutos. Contudo, a pertença a um grupo de estatuto não compreende necessariamente a detenção de competências técnicas devendo, ao invés “ser olhada como sinal de pertença a um grupo particular (...)” ⁴²⁷ pois «“as exigências” de qualquer posição ocupacional (...) representam aquele comportamento que é estabelecido no decorrer de negociação entre as pessoas que ocupam posições e aquelas que tentam controlá-las» ⁴²⁸. Nesta escolha, as habilitações escolares, mais do que indicadores de competência técnicas, funcionam como sinal de pertença a determinado grupo. Deste modo, as credenciais educativas assumem-se como uma forma de selecção, com o intuito de manter o prestígio dos grupos sociais, pelo que o conhecimento escolar é relativo “ao interior cultural

⁴²¹ Idem, pp.11-13.

⁴²² Samuel Bowles e Herbert Gintis, “Capitalismo e Educação nos Estados Unidos”...p. 187.

⁴²³ Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*...p. 150.

⁴²⁴ Idem, p. 114.

⁴²⁵ Randall Collins, *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*...p.182.

⁴²⁶ Idem, p. 28.

⁴²⁷ Randall Collins “Functional and Conflict Theories of Educational Stratification”...p. 1008.

⁴²⁸ Randall Collins, *The Credential Society: an Historical Sociology of Education*...p. 107.

comum capaz de reforçar a pertença à ordem”⁴²⁹. Por outro lado, os requisitos educacionais apresentam-se como o reflexo dos interesses do grupo que tem poder para os estabelecer.⁴³⁰

A situação de conflito manifesta-se entre os grupos que, gozando de prestígio social e estando bem organizados, querem continuar a monopolizar ou a controlar o acesso a certos lugares e os outros, que não gozando desse prestígio, querem também ter acesso a esses lugares. Na sequência do exposto, Collins considera que na entrada para a vida profissional o empregador atribui mais importância à identidade cultural do candidato que à sua competência técnica, como forma de controlar o perfil das pessoas que entram para o seu grupo.

Contudo, Polantzas refere que a escola não é a única responsável pela subdivisão de classe dos indivíduos, uma vez que as diferenças de qualificação e as diferentes posições que ocupam são também características dos locais de trabalho.

Podemos ainda encontrar uma grande semelhança entre as posições defendidas por Collins, Bowles e Gintis, porquanto são unânimes em considerar a existência de uma “dimensão cultural e ideológica da educação e a selecção escolar, enquanto base e comando estrutural da reprodução social”.⁴³¹ Deste modo, a escola desempenha um papel decisivo, na medida em que aparece com a legitimidade de quem, à partida, proporciona igualdade de oportunidades.

Por seu turno, Giroux introduz a noção de resistência no processo de reprodução do capitalismo ao admitir a existência de uma relativa autonomia da educação relativamente à ordem social capitalista. Ao considerar que a reprodução não se faz sem problemas, o domínio das classes dominantes sobre a escola não consegue ser totalmente avassalador, visto que a socialização escolar não consegue concretizar integralmente o seu papel reprodutor. Neste sentido, considera a existência de fenómenos de resistência, que se expressam mediante a acção dos indivíduos no seio da escola, nomeadamente através das contraculturas que se geram entre os jovens escolarizados e de todos os fenómenos de contracultura que surgem nas escolas.⁴³²

Também Boudon e Bourricaut inserem a sua análise numa perspectiva que concede liberdade de acção aos sujeitos, não obstante considerarem que a sua acção se desenvolve sempre no interior de um sistema de constrangimentos, mais ou menos claramente definidos e rigorosos,⁴³³ visíveis através das normas de que estão dotadas todas as instituições, incluindo as escolares

Petit, nos seus estudos, equaciona igualmente a questão da mobilidade social e, partindo de uma perspectiva histórico-sociológica, conclui que um grupo ou uma classe não pode emergir sem um processo de homogeneização,⁴³⁴ embora reconheça que a escola também participa na produção

⁴²⁹ Referencia efectuada por Lúcia Demartis, *Compêndio de Sociologia...* p. 159.

⁴³⁰ Randall Collins “Functional and Conflict Theories of Educational Stratification”...p. 1008.

⁴³¹ Forquin, rév. Fr. De Péd...nº. 49, in Jorge Silva Rolla, *Do Acesso ao (In)sucesso...* p.21

⁴³² Giroux referido por Conceição Alves Pinto, *Sociologia da Escola...* pp. 98-99.

⁴³³ Raymond Boudon e François Bourricaut, *Dictionnaire Critique de la Sociologie...* p. 3

⁴³⁴ A.Petit, “Entre Histoire et Sociologie: une Perspective Constructiviste Appliquée à l’Émergence des Collèges et de la Bourgeoisie »...p. 28.

social.⁴³⁵ Deste modo, considera que as grandes alterações nas estruturas de ensino advêm da implementação dos primeiros estabelecimentos de ensino, nomeadamente os colégios Jesuítas, onde se assistiu à transição do ensino dispensado por professores individuais em espaços disseminados nas cidades para um ensino ministrado num mesmo edifício. Foi esta concentração dos alunos num mesmo espaço, que tornou premente a reorganização do tempo e das actividades escolares através do estabelecimento de horários e organização das aprendizagens. Foram estes aspectos que delinearam uma nova modalidade de ensino, desdobrada numa relação entre o assunto a ser ensinado, o tempo para o aprender e a verificação das aprendizagens com a introdução de exames e a certificação dos alunos.⁴³⁶

Neste cenário, alteraram-se ainda as definições dos estatutos e dos papéis, quer dos alunos quer dos professores e deste modo, os alunos deixaram de ter autonomia para se organizarem enquanto os professores se tornaram “financeiramente dependentes, controlados e censurados”.⁴³⁷

Os estudos de Petitat sobre a frequência destas primeiras escolas, demonstraram que o seu apoio residia nas elites urbanas, não aristocráticas, nomeadamente os filhos de mercadores. Poucos eram, então, os estudantes oriundos do artesanato enquanto que os pobres das cidades e dos campos não tinham aí lugar.⁴³⁸ Esta resenha histórica, permitiu-lhe concluir que:

- i) certos grupos sociais foram buscar a sua identidade à socialização e certificação escolar;
- ii) a escola participou na transformação da estrutura das relações entre grupos;
- iii) a escola contribuiu para processos de mobilidade/imobilidade social por força dos seus processos de certificação.⁴³⁹

Para os teóricos interaccionistas, o insucesso escolar, é equacionado face ao mediante o conceito de comunicação, presente em todos os actos sociais e que pressupõe a existência de, pelo menos, dois intervenientes.⁴⁴⁰ Assim, no contexto da sala de aula, a interacção efectua-se entre os alunos, o professor e ainda no seio de cada um destes grupos de intervenientes. A compreensão do modo como o professor e os alunos interagem só é possível, mediante o conhecimento das percepções e das representações mútuas existentes entre ambas as partes intervenientes. A realização destes estudos, que datam do final dos anos 60, encontra-se associada aos psicólogos Rosenthal e Jacobson,⁴⁴¹ com a teoria do “efeito Pigmaleão”, demonstram a existência de uma relação bastante

⁴³⁵ A.Petitat, *Production de L'École-Production de la Société: Analyse Socio-Historique de Quelques Moments Décisifs de L'Évolution Scolaire en Occident...*pp. 464-465.

⁴³⁶ A. Petitat, “School and Production of Society”...p.382.

⁴³⁷ Ibidem.

⁴³⁸ A.Petitat, *Production de L'École-Production de la Société: Analyse Socio-Historique de Quelques Moments Décisifs de L'Évolution Scolaire en Occident...*p. 13.

⁴³⁹ Idem, pp. 464-465.

⁴⁴⁰ A.A.V.V. *Dicionário de Sociologia...*pp. 210-211.

⁴⁴¹ Tomando ao acaso alguns nomes, os investigadores explicaram aos professores que um novo teste de inteligência revelara a superioridade intelectual daquelas crianças. Ao fim de um ano verificou-se uma significativa expectativa de aproveitamento, porque as expectativas dos professores foram comunicadas de modo involuntário através de olhares, tom de voz e perguntas que ao influenciarem a autoconcepção das crianças aumentaram o seu rendimento (Lúcia Demartis, *Compêndio de Sociologia...*p.161.)

estreita entre as expectativas dos professores e o efectivo rendimento escolar dos alunos. Deste modo, a representação que o professor possui dos seus alunos, ou seja, o que pensa e espera deles, funciona como um filtro, que o leva a interpretar de determinada forma o que estes fazem e ainda a tentar modificar os seus comportamentos, face às expectativas associadas a tais representações. Verificou-se então, que as expectativas dos professores influenciam a avaliação que estes fazem dos seus alunos, assim como o grau de variação dos seus desempenhos, consoante essas expectativas sejam positivas ou negativas. Ou seja, sabia-se como os professores atribuíam grande importância ao meio familiar e social como factor de (in)sucesso dos alunos, mas desconhecia-se, até que ponto tais expectativas influenciavam não apenas a avaliação que faziam dos seus alunos assim como o grau de variação dos desempenhos dos próprios alunos, consoante as expectativas daqueles, fossem ou não, positivas. Podemos pois referir-nos a esta problemática como o efeito de etiquetagem que é produzido nos alunos com consequências nos seus desempenhos académicos.

Um estudo empreendido por Sirota, centrou-se na comunicação e na participação verbal dos alunos, aspectos considerados determinantes para o seu sucesso escolar. Concluiu então que os alunos provenientes dos grupos sociais mais desfavorecidos apresentavam um comportamento mais retraído e desprovido de expectativas do que os alunos oriundos de quadros médios e superiores, que se encontravam mais integrados e participavam mais intensamente nas actividades da aula.⁴⁴²

Também o sistema de avaliação é equacionado, por alguns autores, porquanto é considerado um factor susceptível de injustiças e conseqüentemente impulsor do insucesso escolar. Assim, a avaliação efectuada dentro da sala de aulas não é totalmente objectiva, porquanto a sujeição de alunos diferenciados a testes estandardizados conduz à obtenção de resultados diferenciados.⁴⁴³

Deste modo, o facto de a avaliação nem sempre ser objectiva confere-lhe responsabilidades face ao fenómeno do insucesso escolar, aspecto reconhecido pelo próprio Ministério da Educação, o qual numa das suas publicações refere que “(...) o sistema de classificação [torna-se] ainda mais distorcido pelo facto das classificações servirem tanto para recompensar como para castigar; não indicando porém nunca ao aluno como progredir”⁴⁴⁴

3.1. LINHAS CONCLUSIVAS

Face a esta breve resenha, onde se procuraram delinear algumas das principais teorias que visam explicar o insucesso escolar, constatamos que, no que concerne às teorias da reprodução, têm em comum o facto de estabelecerem uma correlação entre o insucesso escolar e a pertença a categorias sociais específicas, sustentando que o sistema educativo contribui para a reprodução social

⁴⁴² R. Sirota, *L'École Primaire au Quotidien*, Editions PUF, in PEPT 2000, *A Luta Contra o Insucesso Escolar- Um Desafio Para a Construção Europeia...*p. 63.

⁴⁴³ A. Grisay, “ Les Mirages de L' Évaluation Scolaire... »

⁴⁴⁴ PEPT 2000, *A Luta Contra o Insucesso Escolar - Um Desafio Para a Construção Europeia...*p.

dos diferentes estatutos sociais. Deste modo, uma vez que as diferenças que se verificam na escola constituem o reflexo das diferenças sociais, o insucesso escolar representa a transposição das desigualdades e exclusões existentes na sociedade.

Contudo, estas teorias, ao imputarem a responsabilidade do insucesso escolar à ordem social, onde se incluem as famílias, o meio e o contexto sócio-cultural de cada aluno, não reconhecem a intervenção dos restantes intervenientes no processo educativo, que deste modo, aparecem assim, omitidos e/ou desresponsabilizados.

Por outro lado, quer as teorias centradas em factores genéticos e psico-afectivos, quer aquelas que imputam as responsabilidades do insucesso ao sistema de avaliação, quer ainda as que referem a importância que as expectativas dos professores detêm no desempenho académico dos alunos, ao remeterem as responsabilidades para aspectos individualizados, não fazem mais do que desresponsabilizar os outros intervenientes do processo educativo.

Deste modo, parece-nos que o isolamento de cada uma das teorias explicativas face ao insucesso escolar, se revela, por si só, insuficiente para explicar este fenómeno multifacetado que, tal como já referimos, pressupõe um entrecruzar de factores explicativos, para o qual os sistemas educativos, na sua globalidade não têm conseguido proporcionar uma resposta viável.

No entanto, uma vez que as desigualdades no aproveitamento escolar dos alunos, não deixam de constituir um facto reconhecido por todos aqueles que têm empreendido estudos sobre esta temática, o ponto seguinte, ao debruçar-se sobre as desigualdades face ao (in)sucesso, pretende sintetizar os aspectos que têm sido considerados os mais decisivos na produção deste fenómeno.

4. ALGUMAS DAS DESIGUALDADES FACE AO (IN)SUCESSO ESCOLAR

“O facto essencial da história do século vinte é que as políticas igualitárias falharam”⁴⁴⁵

As breves linhas que se seguem, pretendem delinear de forma sintética o modo como se estruturou a instituição escolar ao longo dos tempos, nas civilizações e nas sociedades, assim como os contornos que assumiu, em particular no nosso País contribuindo para acentuar as desigualdades face ao sucesso. Não constitui, pois, nosso intuito, repetir os aspectos da política educativa portuguesa já delineados no ponto anterior do nosso estudo. Portanto, a sua inclusão em forma de síntese, justifica-se apenas enquanto elemento necessário à contextualização do presente ponto do

⁴⁴⁵ A.H. Halsey, *Educational Priority*, vol. I, H.M.S.O., Londres, 1972, p. 9 referido por A. Sousa Fernandes, “A Problemática Social da Educação Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar*...p. 57.

trabalho para que melhor se compreenda a sua correlação com a desigual distribuição social que caracteriza o fenómeno do insucesso escolar.

Assim, foram as famílias, tribos ou clãs, e o meio social em geral, quem durante longos milénios se encarregaram de educar os jovens para a vida social, embora as escolas destinadas a preparar os jovens para a mesma, tivessem surgido desde muito cedo.⁴⁴⁶

Historicamente, encontramos nas diversas civilizações sistemas escolares assaz diferentes. Na China, por exemplo, o acesso aos cargos públicos era precedido por estudos literários, que culminavam com a realização de exames, cuja aprovação permitia o acesso aos cargos políticos e a consequente garantia dos privilégios do estrato social mais elevado. Na Mesopotâmia e Egipto, as escolas surgiram ligadas as instituições religiosas, com o intuito de preparar escribas, enquanto que na Grécia se ensinavam a retórica e a filosofia, tendo em vista a preparação de oradores para intervir nos tribunais e na vida política. Por seu turno, em Roma, o objectivo primário da educação era a formação de líderes políticos e militares, enquanto durante a Idade Média, na Europa cristã, a instrução destinada também às elites, era sobretudo realizada em função do ensino religioso, pelo que os letrados aí formados, assumiram papéis preponderantes quer na administração da Igreja quer na do Estado.

Contudo, foi com a Revolução Francesa que a educação escolar sofreu um substancial impulso, uma vez que com as sucessivas revoluções liberais se foi desenvolvendo a ideia de que à educação competia um papel fundamental no progresso e na harmonia social, ou seja, em vez de ser um privilégio concedido a alguns, deveria ser **um direito concedido a todos**. Surgiu então a convicção de que todos os homens estavam ávidos de conhecimento e que a abertura de escolas, atrairia necessariamente multidões. Para Fernandes, esta ideologia efectivou-se após a expulsão dos jesuítas em 1759, com a criação de uma rede de escolas públicas, cuja educação, era totalmente controlada pelo Estado.⁴⁴⁷

Uma vez que a ideia da **universalidade** do ensino, excluía a obrigatoriedade do mesmo, as desigualdades no seu acesso fizeram-se sentir desde cedo, uma vez que enquanto o ensino primário era “dirigido” a todos, os restantes graus de ensino destinavam-se apenas a alguns.

O surto das políticas igualitárias na educação depois da Segunda Guerra Mundial, centrou-se na necessidade de garantir a igualdade no acesso à escola básica, razão pela qual as políticas educativas igualitárias se implementaram através de medidas que visaram combater os factores de desigualdade.⁴⁴⁸ Destacou-se então o combate à desigual implantação da rede escolar, que tornava o acesso à escola fisicamente mais difícil no mundo rural e nas zonas urbanas degradadas. Facultaram-se ainda auxílios às famílias socialmente desfavorecidas, para que pudessem assegurar o suporte da

⁴⁴⁶ António Sousa Fernandes, “Emergência da Educação Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar*...p. 71.

⁴⁴⁷ Idem, p. 75.

⁴⁴⁸ João Formosinho, “A Igualdade em Educação”...p. 176.

escolaridade dos filhos, visto que a desigual valorização da educação, levava várias famílias a não pôr os filhos na escola, a não ser quando obrigados a tal. Assim, segundo Formosinho, estas “ (...) primeiras políticas educativas visaram precisamente combater estes factores de desigualdade no acesso à escola básica.”⁴⁴⁹

Por outro lado, tal como já referimos, embora o acesso fosse formalmente garantido a todos, não o era em condições realmente iguais, visto que a qualidade dos edifícios e dos equipamentos continuou a apresentar-se diferenciada, nomeadamente entre as escolas de meios rurais ou zonas urbanas degradadas e as que se situavam em zonas geograficamente privilegiadas. Embora se tenha implementado uma segunda linha de medidas igualitárias de política educativa, cujo objectivo consistia em combater estas desigualdades sociais de oportunidades educacionais no acesso à escola básica,⁴⁵⁰ continuou a verificar-se que a igualdade formal e real de oportunidades educacionais não era igualmente usada, geralmente devido à deficiente valorização da educação por parte dos diferentes grupos sociais, razão que legitimou a igualdade de uso de acesso, habitualmente designada por obrigatoriedade.⁴⁵¹

Uma vez que a afirmação inicial do direito universal à educação escolar não foi suficiente para efectivar a sua frequência, passou-se progressivamente à sua **obrigatoriedade**. Foi, pois, a preocupação de tornar universal a educação escolar para um nível considerado básico, que induziu o Estado a implementar um conjunto de medidas que conseguissem concretizar aquela intenção. Ou seja, passou-se da gratuitidade à obrigatoriedade.⁴⁵²

Deste modo, foi após a segunda Grande Guerra que o fenómeno da expansão escolar e a implementação da sua obrigatoriedade vieram tornar mais evidente o problema das desigualdades. Não obstante a pretensão das políticas educativas em dar resposta às necessidades educativas dos povos, elas tornaram também mais visíveis as desigualdades face ao acesso e sucesso escolares.

Tal como já referimos, as primeiras explicações advindas da teoria Meritocrática ao atribuírem as causas do insucesso aos indivíduos, consubstanciaram as suas competências numa escala de valores hierarquizada, em conformidade com os valores expressos através do coeficiente de inteligência (Q.I.). Nesta perspectiva, o insucesso era entendido a partir duma matriz individual, que compreendia causas patológicas e psicológicas, sendo o aluno catalogado de “disléxico”, “disortográfico”, ou ainda concebido como portador de “disfuncionalidades cerebrais”, “variações genéticas” e “patologias adenoidais” entre outras.⁴⁵³

⁴⁴⁹ Ibidem.

⁴⁵⁰ Ibidem.

⁴⁵¹ Para João Formosinho, o controlo das fugas nas passagens de ciclo apresenta-se deficiente apesar de se intentar efectivar um real cumprimento da legislação e punição dos faltosos. (in João Formosinho, ob. cit., p. 177.)

⁴⁵² Eurico Lemos Pires, “As Funções da Educação Escolar: Função de Educação e Função de Certificação” in *A Construção da Educação Social Escolar...* p. 92.

⁴⁵³ Jean-Claude Forquin, *Révue Française de Pédagogie*, nº 49, Paris, 1979, p. 82.

O reconhecimento da incapacidade explicativa deste modelo teórico facultou aos teóricos “culturalistas” a concepção de uma segunda justificação, que começou a correlacionar o insucesso escolar com as condições dos indivíduos provenientes dos grupos cujos saberes culturais se distanciavam daqueles que a escola transmitia.

Actualmente, a característica mais importante do sistema de ensino é a sua **massificação**,⁴⁵⁴ que ocorreu a partir dos anos 50 do século XX. Consistiu no alargamento do acesso das instituições educativas às classes sociais anteriormente excluídas da sua frequência, provocando simultaneamente a progressiva procura por parte das organizações produtoras de bens e serviços para admitir pessoas com maior qualificação académica. Deste modo, a tendência generalizada para o aumento da escolarização envolveu perspectivas diferentes; enquanto por um lado, se procurava elevar o nível das competências dos indivíduos, por outro, tentava-se facilitar o real acesso à instrução às faixas de população mais desfavorecidas.

Contudo, as declarações incompatibilizaram-se com a prática, tornando evidentes as contradições. Na verdade, a primeira consequência a esperar seria a garantia do sucesso escolar de todos, porque a todos por igual era imposta a mesma obrigação de frequência escolar. Contudo, nem estas medidas nem os próprios mecanismos de assistência social escolar supletiva que se foram sistematicamente criando, conseguiram a eficácia prevista e desejada pelos legisladores. Segundo Pires, a explicação tem residido na desadequação entre o que a escola oferece (que no caso português é definido pelo Estado) e os interesses daqueles que a frequentam.⁴⁵⁵ Deste modo, os objectivos do sistema de ensino, embora tenham acentuado as suas preocupações com o aumento do tempo de permanência dos indivíduos na escola e com o crescente processo de universalidade, pela via da obrigatoriedade, não fizeram mais do que acentuar o insucesso e o abandono escolares.

Esta massificação não foi, pois, suficiente para suprir as desigualdades verificadas relativamente ao acesso e ao sucesso nos diferentes níveis do sistema escolar, pelo que a diferenciação social foi sempre bastante notória. Tal como refere Ferraro, a escola, tanto no que se refere ao acesso como no que concerne à permanência e ao fluxo no seu interior, é regida por duas lógicas distintas: a *lógica da progressão* que funciona para uma parcela privilegiada da população, e a *lógica da exclusão*, reservada aos filhos das classes trabalhadoras.⁴⁵⁶

Formosinho salienta que as filosofias educacionais pressupõem dois tipos de igualdade: a de acesso e a de uso. Enquanto a primeira se preocupa com o acesso aos bens educativos, nomeadamente o acesso à escola e ao currículo, independentemente do aproveitamento que é feito

⁴⁵⁴ Lúcia Demartis, *Compêndio de Sociologia...* p. 155.

⁴⁵⁵ Cf. Eurico Lemos Pires, “As Funções da Educação Escolar: Função de Educação e Função de Certificação” in *A Construção da Educação Social Escolar...* pp. 93-94.

⁴⁵⁶ Alceu Ravanello Ferraro, *Escola e Produção do Analfabetismo*. Educação e Realidade, v. 12, n. 2, Porto Alegre, Jul./Dez. 1987, p. 95, referido por Alceu Ravanello Ferraro, “Escarização no Brasil na Ótica da Exclusão” in Álvaro Marchesi e Carlos Hernández Gil, et. al, *Fracasso Escolar...* p. 49.

deles, a segunda pressupõe a realização da primeira e preocupa-se com o uso que os diversos grupos sociais fazem da frequência escolar.

A igualdade de acesso pressupõe uma igualdade formal e simultaneamente uma igualdade real. Enquanto a *igualdade formal de oportunidades educacionais* é entendida como o acesso pelos diversos grupos sociais, em condições formalmente iguais, aos diversos bens educativos, a *igualdade real de oportunidades educacionais* reporta-se ao acesso pelos diversos grupos sociais, em condições materialmente iguais, aos diversos bens educativos.

Quanto à *igualdade de uso dos bens educativos*, Formosinho entende a utilização, com resultados iguais, pelos diversos grupos sociais, dos bens educativos a que tiveram acesso.

Na esteira destes três pressupostos educativos,⁴⁵⁷ o facto de todos os alunos terem acesso à escola básica com o mesmo estatuto e iguais recursos didácticos, proporcionaria a todos a permanência na escola durante o período de escolaridade obrigatória, o que na prática não se verifica. Por outro lado, o acesso a currículos idênticos, seria susceptível de possibilitar a aprendizagem dos mesmos conteúdos a todos os alunos, o que na prática também não se concretiza. Deste modo, o sucesso escolar aparece teoricamente garantido pela igualdade de uso no acesso, cujas oportunidades reais seriam asseguradas por currículos diversificados e políticas compensatórias, com o objectivo de possibilitar uma igualdade de resultados independentemente da pertença a determinado(s) grupo(s) social(s), embora na prática tais pressupostos não se verifiquem.

Uma vez que esta igualdade de oportunidades teoricamente preconizada não correspondeu aos resultados esperados, visto que a realidade socio-política, na prática, não é tão linear como em teoria, a investigação educacional passou a debruçar-se mais intensivamente sobre as desigualdades sociais nas oportunidades de acesso e sucesso na educação.⁴⁵⁸

A título de exemplo, podemos referir a discrepância que se verificou entre a frequência do ensino liceal e a do ensino técnico, aquando da existência daquelas duas vias. Assim, o primeiro, bastante selectivo, destinava-se quase exclusivamente a preparar as elites para o acesso aos cargos mais elevados da administração pública, enquanto o segundo se assumiu como uma estrutura paralela ao ensino liceal, destinada à preparação de mão-de-obra qualificada para os sectores do comércio e da indústria.⁴⁵⁹ A este propósito também Parsons refere que a escola secundária “formaliza a diferenciação efectuada nos graus anteriores, com base nos sucessos académicos através

⁴⁵⁷ Acerca destes pressupostos, baseámo-nos em João Formosinho, “ A Igualdade em Educação”...pp.169-172.

⁴⁵⁸ Idem, p.173.

⁴⁵⁹ O liceu estava concebido para desembocar na Universidade e pressupunha percursos escolares longos, enquanto que o ensino técnico pressupunha percursos curtos para que os alunos desembocassem muito cedo no mercado de trabalho. (Cf. Conceição Alves Pinto, *Sociologia da escola...*p. 18).

de uma canalização do aluno quer para o termo dos estudos quer para o seu prosseguimento a nível universitário”.⁴⁶⁰

Por seu turno, o alargamento progressivo da escolaridade, que passou mesmo a compreender o ensino pré-primário, poderá ser interpretado como um alargamento da influência da escola, o qual, segundo Fernandes, coincidiu com uma crescente intervenção dos poderes públicos que se fizeram sentir, entre outros aspectos, na construção e manutenção das escolas, na formação e nomeação dos professores, na definição dos programas e cursos, na aprovação de manuais escolares, no estabelecimento dos processos de avaliação, ou seja, na regulamentação de toda a vida escolar.⁴⁶¹ Deste modo, a escola deixou de se apresentar como um meio excepcional de educação para alguns, para constituir a instituição universal de que todos devem usufruir, tendo o Estado passado a assumir-se o seu principal responsável.

Esta alteração do papel social da escola permite-nos inferir que a educação escolar é o resultado de um processo de construção social, o que pressupõe que se construiu e alterou no tempo, uma vez que a escola de hoje não é igual à escola de ontem e não será certamente igual à escola de amanhã. Nem os resultados que produziu, produz e produzirá, serão idênticos.

Com o objectivo de se atingirem as igualdades de oportunidades educacionais nos resultados escolares, implementaram-se padrões uniformes de valores, atitudes, hábitos e comportamentos. Contudo, a este propósito, Formosinho questiona se é ou não desejável a diferença, visto que cada vez mais se apela à valorização da diferença e se contesta a igualização/uniformização.⁴⁶²

A generalização da ideia de que a educação escolar poderá constituir um factor de mobilidade social ascendente através da aquisição de conhecimentos que permitirão um desempenho profissional ao qual é associado um estatuto social elevado, é um pressuposto partilhado por alguns teóricos mais optimistas. Contudo, Benavente sustenta a tese de que a escola produz desigualdades pois “isso é uma condição necessária para manter a estrutura social (...)”⁴⁶³ embora com algumas excepções. Nestes casos, (nomeadamente o ingresso na universidade) o empenho escolar dos alunos é sobretudo uma recusa em integrar a sua classe de origem, as suas práticas de vida e os seus valores. O aluno “não se vê a si próprio como uma excepção, como um dos raros *escapados* à selecção, mas atribui aos seus méritos pessoais, ao seu trabalho, o êxito alcançado sem o analisar no contexto global da sua classe social de origem.”⁴⁶⁴ Também Portes considera que para os pais que não puderam estabelecer uma relação de proximidade com a escola, ter um filho a frequentar um curso

⁴⁶⁰ Talcott Parsons, R. Bales, e E. Shils, *Apuntes sobre la teoria de la acción*, Amorrortu, Buenos Aires, 1970, pp. 148-154, referidos por Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, *Teoria Social e Educação...*p. 69.

⁴⁶¹ António Sousa Fernandes, “Emergência da Educação Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar...*p. 78.

⁴⁶² João Formosinho, “A Igualdade em Educação”...pp. 184-185.

⁴⁶³ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...*p.45.

⁴⁶⁴ Idem, pp.45-46.

superior “é uma vitória [pois a sua família] é uma família diferente no seu meio (...)”.⁴⁶⁵ Relativamente aos outros níveis de ensino, o mesmo autor considera que quando se regista uma situação de sucesso, apesar de familiarmente planeada, ela é encarada como *um golpe de sorte* porquanto foi sempre considerada improvável,⁴⁶⁶ embora encarada como uma possibilidade de melhoria das condições de vida.

Segundo Pardal, o discurso que endossa estas posições pertence sobretudo às famílias de baixos recursos económicos e de baixo estatuto social, para quem a educação escolar se afigura como portadora de potencialidades de passagem de uma posição social a outra mais elevada, visto que é inegável a existência de uma correlação directa entre a educação escolar obtida e o rendimento médio auferido.⁴⁶⁷ Embora as competências proporcionadas pela educação escolar não proporcionem, por si só, as oportunidades requeridas pelo mercado de trabalho, também é certo que a educação formal se constituiu no mais importante veículo de mobilidade social ascendente.

De facto, numa escola massificada, onde todos parecem dispor, à partida, das mesmas oportunidades educacionais, parece impensável a existência de mobilidade social sem a obtenção de um diploma escolar. Contudo, o mesmo autor⁴⁶⁸ considera pertinente equacionar se os diplomas obtidos têm todos o mesmo impacto na mobilidade e se a escola, como mecanismo de promoção, serve a todos da mesma maneira.

Em relação à primeira questão, os estudos que efectuou,⁴⁶⁹ permitiram-lhe concluir que o efeito social de um diploma não se faz sentir da mesma maneira nos seus detentores, pois enquanto para uns pode servir como mecanismo de consolidação de uma posição social, para outros, não sendo útil no mercado de trabalho, não passa de um papel invalidado em relação àquele. Deste modo, as profissões socialmente mais valorizadas, só muito raramente são ocupadas por indivíduos de classes de baixos recursos.

Podemos então concluir, que a escola, generalizada como está, não serve a todos da mesma maneira, visto que as motivações e a cultura que presidem à obtenção de um diploma, não sendo as mesmas nos diferentes meios sociais e familiares, não podem inevitavelmente conduzir a idênticos resultados no tocante à mobilidade social.

Contudo, atribuir à educação a responsabilidade máxima pela mobilidade, constitui, na prática, responsabilizar a escola pela redução das desigualdades e, não tendo esta conseguido efectivá-las, torna-se então responsável pela reprodução da estratificação social existente. Deste

⁴⁶⁵ Écio António Portes, “O Trabalho Escolar das Famílias Populares”...p. 78.

⁴⁶⁶ Idem, p. 66.

⁴⁶⁷ Luís António Pardal, “Caracterização Sócio-Cultural da População e Expectativas Face à Escola”...p. 86.

⁴⁶⁸ Idem, pp. 86-87.

⁴⁶⁹ No caso específico da Gafanha da Nazaré.

modo, os estudos que consultámos para a realização deste trabalho permitem-nos inferir que a escola *não é responsável pelas desigualdades sociais nem as anula.*⁴⁷⁰

Isto não significa que a escola será inócua em relação à mobilidade social, pois alguns alunos oriundos das classes de baixos recursos utilizam esta instituição como instrumento de promoção sócio-profissional. Da mesma maneira, alguns alunos provenientes de camadas médias e altas, não teriam condições de manutenção do seu estatuto social, não fora o recurso à certificação escolar.

Podemos, então, concluir que a escola interfere na estrutura da estratificação social e é actualmente um bem ao qual todos têm acesso, embora tal facto não signifique, como anteriormente se supunha, a existência de qualquer tendência para a igualização social. Deste modo, o relativo insucesso das políticas educativas de uniformização das oportunidades de sucesso escolar derivam do facto de os alunos de estratos sociais mais elevados, devido a uma educação familiar mais consonante com os valores da aprendizagem escolar, aproveitarem melhor as oportunidades de êxito. Assim, se mantêm ou aumentam as desigualdades.⁴⁷¹ Logo, a questão está na diferenciada educação familiar que os alunos levam para a escola.⁴⁷²

Deste modo, as desigualdades de sucesso e de motivação escolares começaram a ser vistas através das disparidades culturais existentes entre os diversos grupos sociais⁴⁷³ onde aspectos como o carácter cultural, os sistemas de valores, as aspirações, a intensidade das motivações, as práticas educativas familiares, as heranças culturais e ainda as disparidades cognitivo-linguísticas, passaram a assumir-se como factores explicativos destas desigualdades.

De acordo com este modelo, a imputação do insucesso escolar passou para o aluno e para o meio familiar de onde provinha, já que os pais, para além de “incultos”, transmitiam a sua situação aos filhos, não lhes fomentando as aspirações e explicações que lhes permitissem na escola competir com os seus pares. Nestas teorias, embora a escola fosse perspectivada como um lugar neutro, apresentava-se simultaneamente como um instrumento de mobilidade, cabendo pois, ao indivíduo, aproveitar da melhor forma o que em igualdade era colocado à sua disposição.⁴⁷⁴

Inúmeros estudos empíricos foram unânimes em imputar a responsabilidade do aproveitamento escolar dos alunos ao seu meio de proveniência, nomeadamente a família, tendo-se constatado que tanto a oportunidade de acesso aos estudos como o próprio sucesso escolar dependiam mais da pertença social do que do talento individual. Esta imputação de responsabilidades ao meio familiar de origem dos alunos, além de consolidar a afirmação de que as desigualdades de acesso e de (in)sucesso não possuíam uma distribuição aleatória, veio permitir que

⁴⁷⁰ Luís António Pardal, ob. cit., pp. 87-88.

⁴⁷¹ João Formosinho, “A Igualdade em Educação”...p. 184.

⁴⁷² João Formosinho, “A Educação Informal da Família”, *O Insucesso Escolar em Questão*, Cadernos de Análise Social da Educação, Área de Análise Social e Organizacional da Educação, Universidade do Minho, Braga, referido por João Formosinho, “A Igualdade em Educação”...p. 184.

⁴⁷³ Jean-Claude Forquin, rév. Fr. De Péd...nº. 49, in Jorge Silva Rolla, *Do Acesso ao (In)sucesso...*p.13.

⁴⁷⁴ Jean-Claude Forquin, *Révue Française de Pédagogie*, nº 49, Paris, 1979, p. 90.

a escola aparecesse desculpabilizada, pois ao proporcionar iguais condições de acesso a todos os alunos, deixava (sub)entender que o problema do (in)sucesso era um problema individual e de modo algum institucional. Estudos posteriores demonstraram que esta questão, embora dissimulada pelas teorias vigentes, era incorrecta, pelo que os sistemas educativos de várias nações começaram a questionar-se acerca da eficácia das suas instituições educativas.

Por seu turno, as teorias da reprodução cultural e social, assim como as correntes da Nova Sociologia da Educação, apresentam a escola como uma instituição que mais não faz do que seleccionar os indivíduos, segundo critérios e mecanismos que lhe são próprios, reproduzindo assim, as estruturas sociais de classe.⁴⁷⁵ Deste modo, ao atribuírem o insucesso escolar ao sistema de ensino e à forma como a escola se encontra estruturada, a nível de conteúdos curriculares, de tipo de ensino e de processos de avaliação, estabeleciam uma relação entre os factores internos à escola e a origem social e cultural dos alunos.

A instituição escolar começou a ser questionada, pois não obstante a atenuação das barreiras ao acesso, mantiveram-se as barreiras ao sucesso. Deste modo, se atentarmos na concepção de igualdade na educação apenas como igualdade de acesso, as diferenças socioeconómicas assumem uma influência reduzida,⁴⁷⁶ enquanto que em termos de sucesso, a distribuição apresenta-se desigual pelos diferentes estatutos sociais, por motivos que a escola não tem conseguido controlar.⁴⁷⁷ Tal como refere Queirós, a população socialmente mais desfavorecida tem cada vez mais acesso à escola e, nesse sentido, as diferenças entre as classes sociais reduzem-se porque essa população beneficia com a extensão da obrigatoriedade escolar, embora este benefício não se traduza nas condições de igualdade⁴⁷⁸ face ao aproveitamento.

Deste modo é pertinente equacionar se os factores característicos das estruturas escolares, nomeadamente os conteúdos, os métodos de ensino, a mesmo a avaliação, não serão os grandes responsáveis pelo (in)sucesso. O facto de estarmos perante uma escola democrática, em que, teoricamente, todos os alunos têm à partida igualdade de tratamento, poderá sugerir que a culpa de não terem igualdade de sucesso reside na própria instituição. A tradição sociológica “funcionalista” vai mais longe, porquanto considera que ao hierarquizar os indivíduos, preparando-os para ocuparem estatutos sociais diferenciados, a escola assume uma função selectiva na educação escolar. Face a este contexto teórico, Benavente refere que “enquanto houver classes sociais e divisão social do trabalho, a escola reproduzirá fatalmente, em maior ou menor grau, esta divisão.”⁴⁷⁹

Os trabalhos encetados por Pires sobre a questão das desigualdades têm confluído em alguns dos factores supra-mencionados. O autor considera que a actual crise da educação, na qual se

⁴⁷⁵ Mohamed Cherkaoui, *Sociologia da Educação...*p. 52.

⁴⁷⁶ João Formosinho, “A Educação de Adultos Como Factor de Correção das Desigualdades de Oportunidades Educacionais” in *Educação de Adultos*, Universidade do Minho, Braga, 1978 in João Formosinho, “A Igualdade em Educação”...p. 179.

⁴⁷⁷ João Formosinho, ob. cit., p. 179.

⁴⁷⁸ J. M. de Queirós, *L'École et ses Sociologies...*p. 15.

⁴⁷⁹ Ana Benavente, *A Escola e a Sociedade de Classes...*p. 7.

inserir as elevadas percentagens de insucesso escolar nos diferentes níveis de ensino, são fruto da massificação escolar, consequência do acesso ao ensino de todos os alunos, sem que se tivessem efectuado as devidas reestruturações no macro-sistema escolar.⁴⁸⁰ Ou seja, foi a massificação do ensino que “ (...) provocou, em concomitância, o desenvolvimento do insucesso escolar, inevitável face à estrutura e conteúdo selectivo da organização de ensino que se pretendia de massas”,⁴⁸¹ o que resultou num verdadeiro insucesso no Sistema de Ensino, repleto de insucessos na estrutura, nos professores e nos alunos, apresentando fortes repercussões ao nível social.

Já Fernandes, enfatiza os aspectos exteriores à instituição escolar, apontando como foco de desigualdades os factores que influenciam os alunos antes destes ingressarem na escola e que prolongam os seus efeitos durante todo o período de escolaridade, dos quais se destacam a cultura informal da família e do meio ambiente, o seu nível económico, assim como o próprio *habitat* do aluno (cidade/campo).⁴⁸² Para Fernandes, estes factores são determinantes na produção das desigualdades de oportunidades, “ tanto no acesso à educação escolar como no sucesso da educação escolar do aluno.”⁴⁸³

Por outro lado, uma vez que a instituição escolar compreende todo um enquadramento social, a dimensão social de que actualmente se reveste a educação efectuada na escola está patente nos diferentes níveis⁴⁸⁴ que lhe estão associados, no seu interior, no seu exterior, e também ainda ao seu lado. Assim, dentro da instituição escolar, professores, alunos e pessoal auxiliar encontram-se directamente envolvidos na relação educativa, enquanto no seu exterior se encontram as entidades que planeiam, coordenam e fiscalizam a acção das escolas, e onde podemos incluir, os governos e parlamentos que votam os orçamentos para a educação e definem as políticas educativas. Por seu turno, ao lado da instituição escolar encontramos as entidades que intervêm e/ou influenciam a educação, ou seja, as famílias, os partidos políticos, os sindicatos e os meios de comunicação. Em suma, todos aqueles que discutem, criticam ou sugerem políticas educativas.

Fernandes considera também bastante relevante, no seio da problemática educativa, o facto de os indivíduos não escolherem a educação que pretendem, visto que esta já se encontra pré definida em programas e sequências de anos a que correspondem provas de selecção que aprovam alguns alunos em detrimento de outros.⁴⁸⁵ A título exemplificativo, poder-se-á ainda referir a instituição família onde a impotência dos indivíduos é idêntica, ou seja, a educação familiar também não foi fruto de uma escolha, mas imposta à nascença.

Tal como acabámos de demonstrar através desta breve síntese, os factores explicativos do insucesso escolar, variam consoante as conjecturas em que se inseriram, acompanhando assim, o

⁴⁸⁰ R. Sirota, *L'École Primaire au Quotidien...*

⁴⁸¹ Eurico Lemos Pires, “ A Massificação Escolar “...p. 29.

⁴⁸² António Sousa Fernandes, “O Insucesso Escolar”...p. 189.

⁴⁸³ *Ibidem*.

⁴⁸⁴ Para a apresentação destes níveis baseámo-nos na terminologia que António Sousa Fernandes, refere em “ A Dimensão Social da Educação”in *A Construção Social da Educação Escolar...*pp. 23-25.

⁴⁸⁵ *Ibidem*.

desenvolvimento económico, social e político das sociedades. Por seu turno, também no quadro conceptual teórico em que se inscreve a sociologia da educação, várias foram as escolas e os teóricos que efectuaram abordagens com o intuito de dar inteligibilidade às situações educativas, nomeadamente ao nível do desigual aproveitamento, nas suas causas e consequências.

Impõe-se-nos assim, neste ponto do nosso trabalho, uma maior atenção a alguns dos aspectos que têm sido apontados como focos de desigualdade no aproveitamento escolar.

Contudo, estamos conscientes de que cada uma das variáveis não explicará, por si só, as dificuldades que os alunos experimentam na frequência da escola, nem os resultados por eles obtidos, pelo que apenas a sua confluência poderá fornecer elementos esclarecedores. Visto que não é possível explicar a complexidade do insucesso escolar através de um só factor, torna-se então imprescindível avaliar a interacção de vários indicadores e a influência de cada um deles na tentativa de explicar o fenómeno.⁴⁸⁶ Esta afirmação de Marchesi e Pérez, além de corroborada por Velho, é ainda complementada por este último, ao considerar que além da confluência das variáveis que se articulam e actuam sobre biografias específicas, condicionando o (in)sucesso escolares, existe em cada indivíduo uma essência individual que resulta de (...) uma combinação única de factores psicológicos, sociais e históricos, impossível de ser repetida.⁴⁸⁷

Os aspectos que se seguem, foram por nós seleccionados e agrupados em consonância com os pressupostos teóricos enunciados e de acordo com a importância que lhes atribuímos, embora reconheçamos que o carácter complexo das desigualdades no aproveitamento escolar não se esgota nas variáveis que apontamos, pelo que outros factores são susceptíveis de lhes serem agregados.

O agrupamento das variáveis que consideramos influenciarem as desigualdades no sucesso escolar, também não foi pacífico, pois o seu entrosamento é facilmente detectável numa abordagem em que a existência de uma delas pressupõe necessariamente a existência de outras. Contudo, a nossa opção recaiu na sua divisão em três grandes grupos factoriais, que posteriormente subdividimos: o enquadramento social do aluno, a estrutura e organização escolar e ainda o género.

Assim, no primeiro grupo, que se reporta às condições económicas, sociais e culturais de origem, reunimos alguns aspectos que possibilitam a compreensão da influência que estas exercem no aproveitamento escolar. A estrutura e organização escolar foi também equacionada nos seus aspectos mais relevantes, porquanto consideramos que condiciona o (in)sucesso escolar e, finalmente, o género, que apesar de ainda não ter sido alvo de um substancial número de estudos, se apresenta nitidamente desigual face ao aproveitamento em todos os ciclos escolares.

⁴⁸⁶ Álvaro Marchesi e Eva Pérez, “ A Compreensão do Fracasso Escolar” in Álvaro Marchesi et al., *Fracasso Escolar-Uma Perspectiva Multicultural...*p.19.

⁴⁸⁷ G. Velho, *Individualismo e Cultura-Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea*, 4ª ed., Zahar, Rio, 1997, p. 28, referido por Nadir Zago, “Processos de Escolarização nos Meios Populares”, p. 20.

4.1. ENQUADRAMENTO SOCIAL DOS ALUNOS

4.1.1. CONDIÇÕES SÓCIO-ECONÓMICAS E CULTURAIS

Todos os trabalhos realizados na área educativa em Portugal, como em outros países, apontam a existência de uma correlação entre a origem social dos alunos e o seu (in)sucesso escolar, ou seja, é impossível negar a relação entre “facilidades e dificuldades [e] a origem social.”⁴⁸⁸ Esta constatação, embora expresse uma realidade actual, foi já referenciada por Horkheimer, ainda no final dos anos 20, com a declaração de que “as condições objectivas para o desenvolvimento de qualidades socialmente necessárias são mais favoráveis nos níveis [de posição social] mais elevados do que nos níveis mais baixos, [o que] é evidente no que se refere à educação na família e na escola,”⁴⁸⁹ onde o sistema educativo ainda serve para reforçar as vantagens de classe. Face a esta problemática, Formosinho enfatiza o papel da família no aproveitamento escolar dos alunos ao afirmar que “os factores extra-escolares têm bastante mais influência no sucesso escolar que os factores escolares”.⁴⁹⁰

Embora os compartimentos das esferas sociais, culturais e económicas não sejam estanques, a origem social é habitualmente determinada pelo nível económico e pelo nível cultural do agregado familiar, os quais, além de praticamente indissociáveis, são determinantes no aproveitamento escolar. Assim, os alunos que apresentam mais dificuldades escolares, pertencem a famílias de grupos sociais desfavorecidos do ponto de vista económico e cultural enquanto que os que apresentam mais facilidade pertencem a grupos sociais de classe média e superior, relação que se acentua com os anos mais avançados de escolaridade.⁴⁹¹ Contudo, embora a primeira premissa seja comumente aceite, ou seja, o problema do insucesso escolar “incide nitidamente de uma forma mais pesada nas crianças de meios sócio-culturais desfavorecidos,”⁴⁹² a mesma opinião já não é partilhada no que concerne ao acentuar desta correlação no decorrer da escolaridade. Deste modo, estudos mais recentes, referem que à medida que se avança nos ciclos de escolaridade a influência da origem social sofre uma redução, sugerindo assim, a existência de um aumento dos efeitos da socialização escolar. Embora a socialização de classe comporte efeitos cognitivos relevantes em matéria de aquisição de saberes práticos e de conduta que influem na aquisição dos saberes escolares, as diferenças de capacidade de

⁴⁸⁸ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...*p. 10.

⁴⁸⁹ Max Horkheimer, *Dawn and Decline: Notes 1926-1931 and 1950-1969*, Seabury Press, New York, 1978, p. 47, referido por Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, *Teoria Social e Educação...*p. 205.

⁴⁹⁰ João Formosinho, “A Educação de Adultos Como Factor de Correção das Desigualdades de Oportunidades Educacionais” in *Educação de Adultos*, Universidade do Minho, Braga, 1978 in João Formosinho, “A Igualdade em Educação”...p. 180.

⁴⁹¹ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...*p.10.

⁴⁹² Luísa Cortesão e Maria Arminda Torres, *Avaliação Pedagógica I- Insucesso Escolar...*p.72.

aprendizagem existentes à partida, em virtude das diferenças de capital cultural familiar, reduzem-se ao longo da progressão das aprendizagens *facultadas* pela escola.⁴⁹³

A análise encetada por Almeida e colaboradores, relativamente ao aproveitamento escolar, permitiu-lhes também concluir, que as maiores taxas de reprovação pertencem a alunos provenientes de famílias de fracos recursos económicos, onde a influência do rendimento familiar se faz mesmo sentir na diferenciação das classificações entre *bom* e *muito bom*.⁴⁹⁴ O insucesso escolar surge, assim, quer como fenómeno que afecta sobretudo as crianças das famílias mais desfavorecidas, como sintoma e confirmação de situações de exclusão económica, social e cultural,⁴⁹⁵ que a escola não conseguiu atenuar. Assim, para Formosinho, a responsabilidade pela construção das desigualdades no acesso e sucesso escolares, deve-se às disparidades socioeconómicas que, não obstante a implementação de medidas igualitárias educativas promovendo a gratuitidade da escola obrigatória e proporcionando apoios económicos às famílias mais desfavorecidas, continuam a subsistir.⁴⁹⁶ A corroborar esta tese, podemos referir alguns estudos empreendidos em escolas da cidade de Braga⁴⁹⁷ onde se concluiu que aspectos como o nível cultural, o *habitat* e o nível económico da família, detêm uma grande influência não só no acesso à escola como no sucesso escolar.

A reprovação indicia também a probabilidade de não prosseguimento dos estudos, já que a grande maioria dos alunos que abandonou o sistema de ensino, reprovou pelo menos uma vez e cerca de metade teve duas ou mais reprovações.

Importa ainda salientar que as principais razões apontadas pelos próprios alunos para o abandono da escolaridade obrigatória estavam relacionadas com dificuldades económicas, intenção de ingressar no mercado de trabalho e situação de desemprego dos pais,⁴⁹⁸ donde se depreende que o insucesso escolar, medido por percentagens de reprovações, afecta sobretudo estratos económicos mais débeis, ou seja, os alunos residentes quer em bairros degradados quer em meios rurais. Circunstâncias a que acresce ainda o facto de eventualmente pertencerem a famílias com pouca escolaridade. Inversamente, cerca de 70,0% de alunos pertencentes aos estratos superiores nunca sofreram qualquer reprovação escolar⁴⁹⁹, situação que traduz de forma perceptível o efeito que as condições socioeconómicas dos alunos exercem no seu aproveitamento escolar.

Tal como para o abandono, quando se cruza o aproveitamento escolar dos alunos com as habilitações literárias dos pais, verifica-se que as menores taxas de reprovação se reportam a alunos cujos progenitores possuem habilitações literárias médias ou altas e que as maiores pertencem

⁴⁹³ Sérgio Grácio, *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*...p. 83.

⁴⁹⁴ Cf. João Ferreira de Almeida et al., *Exclusão Social*...pp.56-75.

⁴⁹⁵ *Ibidem*.

⁴⁹⁶ João Formosinho, “ A Igualdade em Educação”...p. 177.

⁴⁹⁷ Os dados citados foram recolhidos pelos docentes da Área de Análise Social e Organizacional da Educação da Universidade do Minho e referidos por António Sousa Fernandes, “O Insucesso Escolar”...pp. 192-194.

⁴⁹⁸ Cf. João Ferreira de Almeida et al. *Exclusão Social*...pp. 56-75.

⁴⁹⁹ Dados referidos por António Sousa Fernandes, “O Insucesso Escolar”...p. 192-194.

àqueles que têm pais analfabetos ou apenas com a quarta classe.⁵⁰⁰ Os estudos sociológicos referidos⁵⁰¹ revelam ainda a existência de uma importante variação social no aproveitamento escolar, penalizando os grupos sociais menos elevados, nomeadamente camponeses, operários e grupos étnicos minoritários.⁵⁰² De acordo com esta constatação foi possível depreender que maiores taxas de insucesso pertencem aos grupos étnicos, seguindo-se por ordem decrescente os filhos dos assalariados agrícolas, dos operários, dos agricultores com exploração, dos empregados dos serviços, dos patrões, dos quadros médios e, por último, os filhos dos quadros superiores. Assim, aliado à categoria profissional, “o nível de instrução familiar permitiu dar conta da distorção da população que vai «sobrevivendo» ao longo das diferentes etapas do percurso escolar.”⁵⁰³ Estes estudos, remetem-nos para a inferência de que os factores económicos, sociais e culturais continuam a exercer a sua influência durante o período de escolaridade, penalizando sobremaneira os estratos mais desfavorecidos que, por essa razão, não só têm maiores percentagens de insucesso escolar como ainda abandonam mais cedo a escola em benefício dos estratos superiores.

A esta estrutura social estão associadas todo um conjunto de condições diferenciadas e específicas, capazes de explicar em parte a correlação entre o insucesso escolar e as condições objectivas de cada grupo. Embora seja sobejamente reconhecido que uma criança com carências alimentares, mal agasalhada, com trajectos morosos entre a casa e a escola e sem possuir um lugar tranquilo para estudar, dificilmente consegue obter um bom aproveitamento escolar, todos estes aspectos, por si só, revelam-se insuficientes para explicar integralmente o problema do insucesso escolar. Daí que seja necessário acrescer aos aspectos supra referidos, as diferenças de tipo cultural que caracterizam os alunos oriundos de meios sócio-económicos mais desfavorecidos, ou seja, a “distância que separa a cultura que as crianças possuem da cultura que a escola reproduz e sanciona”,⁵⁰⁴ interpretada em termos de *handicap cultural*. É nesta concepção que se encerram as discrepâncias que os alunos encontram entre os princípios, as normas e os valores veiculados pela escola e os do meio onde se inserem.

Segundo Benavente, a maior parte dos estudos que analisaram os factores de insucesso ligados ao meio sócio-cultural, são unânimes na afirmação de que “mais determinante ainda que o nível de vida económico da família é o seu nível cultural que será determinante para a carreira escolar das crianças.”⁵⁰⁵ Também Vilhena considera que a escola ao pretender *democraticamente* tratar as crianças como iguais, está a ignorar as suas diferenças culturais. “O sistema escolar é levado, assim, a sancionar as desigualdades iniciais perante a cultura.”⁵⁰⁶

⁵⁰⁰ GEP, *A Origem Socioeconómica do Aluno e o Sucesso Escolar...*

⁵⁰¹ Cf. bibliografia do presente estudo.

⁵⁰² João Formosinho, “A Igualdade em Educação”...p. 178.

⁵⁰³ Conceição Alves Pinto, *Sociologia da Escola...*p. 33.

⁵⁰⁴ Luísa Cortesão e Maria Arminda Torres, *Avaliação Pedagógica I- Insucesso escolar...*p. 52.

⁵⁰⁵ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...*p. 24.

⁵⁰⁶ Teresa Vilhena, *Avaliar o Extracurricular...*p. 45.

A esta diferenciação não é certamente alheia a posse de **bens de cultura** visto que aliado ao poder económico para a sua aquisição, subsiste a valorização que lhe é ou não atribuída.

Conforme refere Le Gall, a *profissão dos pais*, ao mesmo tempo que sugere o nível socioeconómico e cultural dos alunos, influencia o seu sucesso escolar, visto que a organização socioeconómica, pressupõe a posse de uma superioridade pessoal e intrínseca dos meios intelectuais,⁵⁰⁷ a que estão subjacentes todas as facilidades socioculturais, cujo poder é frequentemente determinante.⁵⁰⁸

Deste modo, o consumo, assim como a posse de livros e jornais, é valorizado por uns e minorizado por outros, quer por força do poder económico quer pelo nível cultural específico de cada família. O acesso a eventos culturais segue necessariamente a mesma lógica, e condiciona quer os interesses dos alunos quer o seu desenvolvimento cognitivo. Assim, nos meios sociais inferiores subsiste uma situação de “pouco contacto com a cultura letrada, com os livros, com o cinema, com o teatro, com tudo aquilo que a nossa sociedade chama «cultura»”⁵⁰⁹. Por seu turno, as diferenciações patentes nos projectos de viagens ou de férias, além de determinarem o estatuto socioeconómico e sociocultural de um aluno⁵¹⁰, determinam inevitavelmente o seu (in)sucesso escolar.

Para Formosinho, um dos aspectos que estabelece as diferenças culturais existentes entre os alunos, reside no facto de alguns possuem livros e outros não.⁵¹¹ Contudo, esta tese é contestada por Lahire ao sustentar que a presença objectiva de um capital cultural familiar só adquire significado se existirem condições para a sua transmissão.⁵¹² De acordo com esta afirmação, a existência de um capital cultural equivalente, em contextos familiares distintos, conduz a situações escolares diferenciadas, uma vez que o aproveitamento escolar dos capitais culturais depende das estruturas familiares a que os alunos pertencem. Deste modo, a existência de um capital cultural familiar objectivado subsiste mesmo nas situações em que as famílias não possuem capacidade para o interiorizar. É neste contexto que muitos pais adquirem livros, dicionários, enciclopédias e outros materiais didácticos que representam investimentos financeiros familiarmente consideráveis, embora não consigam colaborar com os filhos na sua posterior descoberta, aproveitamento e rentabilização cultural, devido a falta de aptidões para tal. Ao facto de não conseguirem actuar como adjuvantes nos meios materiais que proporcionaram aos filhos, acresce ainda, com frequência, a decepção pelo escasso uso que os seus filhos fazem deles. Estes alunos encontram-se imersos numa situação paradoxal, pois apesar de disporem de materiais de estudo, comprovam diariamente a sua respectiva falta de uso e utilidade familiar, visto que o seu manuseamento e conteúdo, se encontram ficam fora

⁵⁰⁷ André Le Gall, *O Insucesso Escolar*...p. 27.

⁵⁰⁸ Ibidem.

⁵⁰⁹ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes*...p. 22.

⁵¹⁰ André Le Gall, ob. cit., p. 25.

⁵¹¹ João Formosinho, “A Igualdade em Educação”...pp.179-180.

⁵¹² Bernard Lahire, “As origens da Desigualdade Escolar”...p. 72.

do seu alcance que se devem essencialmente a problemas decorrentes de compreensão de texto.⁵¹³ Neste caso, a existência de um património cultural que é pouco utilizado pelos membros da unidade familiar, constitui um “*património cultural morto, não-interiorizado e inadequado.*”⁵¹⁴

Contrariamente a estas famílias, que não conseguem desenvolver estratégias de interiorização de objectos culturais para os seus filhos, deparamo-nos com outras, onde, apesar de também não se exercitar a leitura, os pais se empenham em exercer um papel de intermediação entre a cultura escrita e os seus filhos. Nestas últimas, apesar de o capital cultural ser escasso ou mesmo nulo, as famílias revelam atenção e interesse pelas actividades escolares, e embora não entendam as aprendizagens veiculadas atribuem sentido e valor à escola. Noutras situações, os conhecimentos veiculados pela escola são valorizados de forma inconsciente, quando por exemplo, os pais solicitam auxílio aos filhos, para actividades como ler o jornal, preencher formulários, ou procurar números de telefone. Instaure-se assim “uma função familiar de importância assumida pelo filho, que ganha com isso reconhecimento e legitimidade no seio da unidade familiar.”⁵¹⁵ Uma vez que algumas estruturas familiares culturalmente deficitárias dão importância social simbólica ao “filho letrado”⁵¹⁶, integrando simbolicamente o saber escolar, estes processos de legitimação familiar desempenham um papel decisivo para a obtenção de uma boa “trajectória escolar” e permitem explicar o facto de não se observar um vínculo directo entre o nível de êxito escolar dos alunos e os níveis de escolarização dos respectivos pais.

Assim, embora o grau de escolaridade dos pais constitua um aspecto relevante no aproveitamento escolar dos alunos, nomeadamente no apoio ao estudo e ao trabalho de casa, este aspecto não determina necessariamente o seu sucesso ou insucesso escolar. No entanto, uma vez que o reconhecimento de uma correlação directa entre estes dois factores constitui a situação mais comum, a existência de um défice no apoio familiar dos alunos mais desfavorecidos repercute-se negativamente no seu aproveitamento escolar.⁵¹⁷ Contudo, Lahire contesta a simplificação desta linearidade ao nível da correspondência entre o investimento familiar e o sucesso escolar pois admite que um super investimento, além de não produzir, por si só, o sucesso escolar dos filhos, poderá ainda provocar efeitos inversos.⁵¹⁸

No entanto, um défice cultural familiar, pressupõe, frequentemente, a existência de uma distância entre o contexto sócio-cultural do aluno e a cultura que a escola propõe (ou impõe), aos mais variados níveis; objectivos, valores, conteúdos e mesmo a própria linguagem. É na família que a criança ouve pela primeira vez falar da escola, como algo de positivo ou como uma ameaça que se pode consubstanciar em expressões tais como: “quando fores para a escola é que vais ver...” e do

⁵¹³ Sobre esta temática, baseámo-nos em Bernard Lahire, “As origens da Desigualdade Escolar”...pp. 72-73.

⁵¹⁴ Bernard Lahire, “As Origens da Desigualdade Escolar”...p. 73.

⁵¹⁵ Ibidem.

⁵¹⁶ Expressão utilizada por Bernard Lahire, ob. cit., p. 73.

⁵¹⁷ João Formosinho, “A Igualdade em Educação”...p. 183.

⁵¹⁸ Bernard Lahire, *Tableaux de Familles-Heurs et Malleurs en Millieux Populaires...*

professor, como um amigo ou como um “agente de autoridade”⁵¹⁹. Estas diferentes posturas, não nos parecem inócuas porquanto consideramos que, em maior ou menor grau, interferem e proporcionam diferentes formas de adaptação à vida escolar, opinião corroborada por Formosinho, quando refere a existência de um desigual grau de adaptação à vida escolar desde a entrada para a escola básica.⁵²⁰

Apesar de nos termos confrontado com diferentes posturas face às desigualdades no aproveitamento escolar, somos forçados a admitir que a desigualdade do sucesso não depende apenas das diferenças individuais de mérito, mas também e sobretudo das diferenças económicas sociais e culturais. Assim, “os indivíduos chegam à escola em condições intelectuais desiguais; porque tiveram condições culturais e ambientais diferentes; porque têm estatutos socioeconómicos diferentes; porque uns vivem numa cidade e outros numa aldeia; uns têm televisão e lêem jornal e outros não (...)”.⁵²¹

4.1.2. NECESSIDADES BÁSICAS

As formas de satisfazer as necessidades básicas estão também fortemente relacionadas com os grupos sociais de pertença, sendo o seu carácter distinto consoante os padrões económicos, sociais e culturais.

Tomando como exemplo a alimentação, é por demais sabido que a um défice cultural se associam necessariamente maus hábitos alimentares, fruto do desconhecimento, enquanto que a um défice económico a imputação dos maus hábitos alimentares se relaciona, essencialmente, com o fraco poder de compra. Neste último caso, tal como refere o estudo conjunto de Almeida, os bens que consomem e as maneiras como são consumidos destinam-se, no essencial, à garantia de sobrevivência, encontrando-se os indivíduos, geralmente conscientes da sua situação de carência, a qual pode produzir pobreza envergonhada.⁵²² Estas famílias, encontram-se habitualmente “em situação de grande vulnerabilidade material e social”,⁵²³ que se traduz na instabilidade do quotidiano, onde o trabalho irregular ou os fracos rendimentos provocam dificuldades na satisfação das necessidades básicas.

Contudo, os maus hábitos alimentares não podem ser irredutivelmente associados a uma situação de défice económico, pois o acesso a uma grande variedade de bens, sobretudo nas grandes superfícies, conduziu a um consumo alimentar excessivo e desregrado. Deste modo, embora a situação mais comum seja a da existência de uma correlação entre a alimentação desregrada e um

⁵¹⁹ Sobre esta temática, baseámo-nos em Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...* pp. 21-22.

⁵²⁰ João Formosinho, “A Igualdade em Educação”...p. 183.

⁵²¹ João Formosinho, “A Educação de Adultos Como Factor de Correção das Desigualdades de Oportunidades Educacionais” in *Educação de Adultos*, Universidade do Minho, Braga, 1978 in João Formosinho, “A Igualdade em Educação”...p. 179.

⁵²² Cf. João Ferreira de Almeida et al., *Exclusão Social...* pp. 56-75.

⁵²³ Nadir Zago, “Processos de Escolarização nos Meios Populares”... p. 26.

défice cultural e económico, a existência de um défice não implica necessariamente a presença do outro.

Convém ainda referir que certos estudos⁵²⁴ demonstraram que muitos alunos, iniciam um dia de aulas ou em jejum ou com um insuficiente pequeno-almoço, fruto de carências económicas, falta de tempo ou ainda de um défice cultural familiar. Estas falhas alimentares geralmente supridas com senhas facultadas pelos próprios estabelecimentos de ensino, através dos serviços da A.S.E., constituem por vezes, as únicas refeições completas e equilibradas ao longo do dia. Uma vez que é da alimentação das crianças e adolescentes que advém o seu equilíbrio fisiológico, a má alimentação, repercute-se na concentração, pelo que a “rentabilidade [destas crianças] é certamente mais baixa do que a duma criança bem alimentada”.⁵²⁵

Por outro lado, as famílias urbanas de rendimentos incertos, apesar de manifestarem fortes carências materiais, valorizam, frequentemente, as dimensões lúdicas no consumo de comidas e de bebidas e revelam atracção por objectos de tecnologia moderna. No entanto, estas formas de consumo além de serem acompanhadas por um sentimento de desigualdade social, remetem simultaneamente para o reforço dos laços de sociabilidade no contexto de redes identitárias, produtoras de culturas populares e de contraculturas, que determinam o desenvolvimento de competências sociais e instrumentais, tais como a dramatização da situação de pobreza, que permite a obtenção de recursos, apoios e subsídios, e não raro constituem parte significativa dos meios de vida. A sua relação com o passado apresenta-se positiva, do ponto de vista simbólico e afectivo, embora seja assumidamente negativa no que respeita à carência material e à culpabilização do "destino", enquanto o presente é vivido com intensidade, em detrimento da preparação de futuros diferentes.⁵²⁶

Apesar do ressentimento em relação à injustiça da posição que ocupam, este sentimento raramente potencia o estabelecimento de uma perspectiva de saída da pobreza, continuando a estratégia de vida a ser exclusivamente marcada pela procura da sobrevivência quotidiana. Enquanto ao passado se atribui uma conotação negativa, existe uma conformação face ao presente. Uma vez que o futuro não oferece perspectivas de melhoria, a escola raramente é encarada como uma instituição susceptível de promover a mudança económica e social dos indivíduos destes grupos. Deste modo, as condições de vida, além de propiciarem um aproveitamento escolar desigual, detêm um papel importante, porquanto é a postura familiar que influencia o investimento escolar⁵²⁷.

O nível económico das famílias é também determinante no vestuário, ao qual se associa todo um conjunto de disposições ao nível da selecção e distinção sociais, pois, tal como sustenta Le Gall,

⁵²⁴ Cf. Conceição Alves Pinto e Ana Benavente.

⁵²⁵ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...* p. 21.

⁵²⁶ Sobre esta temática, baseámo-nos em João Ferreira de Almeida et al., *Exclusão Social...*

⁵²⁷ Nadir Zago, “Processos de Escolarização nos Meios Populares”... p. 26.

o estatuto socioeconómico e sociocultural de um aluno é visível através do próprio vestuário⁵²⁸ Sobre este aspecto Benavente vai mais longe, ao considerar que um aluno *mal vestido* se sente diferente dos seus colegas, numa situação de inferioridade.⁵²⁹

Neste contexto, não é por acaso, que os jovens valorizam determinadas marcas em detrimento de outras, e que a própria selecção e conjugação de peças de vestuário de diferentes estilos e cores, indicam as diferentes perspectivas com que os jovens se situam (ou se excluem) na sociedade.⁵³⁰ Daí as designações de *betos*, *betinhos*, *góticos*, *metálicos*, *punks*, *freaks*, ente outras, como forma de diferenciação social.⁵³¹

A propósito de toda esta problemática, Formosinho considera que os alunos se posicionam de forma diferente na escola face ao sucesso, visto que, entre outros aspectos, “(...) uns comem e vestem melhor que outros (...)”⁵³², enquanto Perrenoud refere que a própria avaliação privilegia os alunos que “melhor dominam os sinais exteriores de riqueza”, acrescentando aos que os não possuem, a culpabilidade, a desvalorização e a vergonha pelas suas condutas de insucesso.⁵³³

4.1.3. INCAPACIDADE DE SUPORTAR CUSTOS

Ao pretender-se que a escolaridade básica fosse universal, isto é, destinada a todos, determinaram-se os instrumentos operatórios que a permitiriam realizar: a obrigatoriedade e a gratuidade. Enquanto a primeira representava uma obrigação, a segunda representaria a contrapartida e simultaneamente um reforço para a efectivação da primeira. Contudo, a economia da gratuidade não tem conseguido fazer face a alguns tipos de encargos decorrentes do cumprimento da escolaridade obrigatória,⁵³⁴ que continuam a afectar as famílias economicamente mais carenciadas. A este nível podem destacar-se aspectos como a totalidade de encargos relacionados com a alimentação, motivados pela deslocação e permanência na escola; a assistência médica e seguros contra acidentes e doenças no percurso e permanência na escola; os encargos familiares em função de incompatibilidades de horários entre a escola e a família; a perda de rendimentos familiares em função das actividades escolares; a perda de rendimentos familiares decorrentes da falta de prestação de serviço doméstico partilhado pelos alunos por motivo da sua ausência na escola; a perda de rendimentos familiares decorrentes da falta de prestação de trabalho remunerado do aluno e respectiva contribuição para o salário familiar e ainda a perda de rendimentos individuais do aluno

⁵²⁸ André Le Gall, *O Insucesso Escolar...* p. 25.

⁵²⁹ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...* p. 21.

⁵³⁰ Constatação retirada da nossa experiência docente.

⁵³¹ A especificação de muitos destes grupos, publicada no jornal *Tal & Qual* de 5 de Janeiro de 1990, refere ainda que muitos dos jovens “não conhece sequer a origem nem o sentido dos grupos que integra” (p. 10).

⁵³² João Formosinho, “A Igualdade em Educação”...pp. 179-180.

⁵³³ Perrenoud, “La Triple Fabrication de L’Échec Scolaire »in B. Pierrehumbert (org), *L’Échec à L’École, Échec de L’École ?*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1992, p. 91, referido por Teresa Vilhena, *Avaliar o Extracurricular...* p. 46.

⁵³⁴ Cf. Eurico Lemos Pires, *O Ensino Básico em Portugal...*

por perda de oportunidade de entrada atempada no mercado de trabalho, por razões de insucesso escolar e outros.⁵³⁵

Assim, embora alguns encargos directos tenham vindo a ser institucionalmente cobertos, nomeadamente os que se relacionam com o material escolar, os transportes, o alojamento, a alimentação, as condições de saúde e a segurança, é também verdade que não são totalmente gratuitos e, em relação aos encargos indirectos, não se conhece o valor real que eles representam. Deste modo, muitos alunos abandonam a escola precocemente ou após a escolaridade obrigatória, devido à incapacidade das famílias “para sustentar os filhos tantos anos e lhes pagar os estudos”.⁵³⁶

Face a este contexto, parafraseamos Antunes quando este salienta que em 1983/84, as principais razões para a saída precoce do sistema se deveram a aspectos relacionados com dificuldades económicas, elevadas distâncias entre a casa e a escola e ainda à inexistência de transportes compatíveis. Contudo, além destes factores, foram ainda referidos o desinteresse pelo prosseguimento dos estudos e também a falta de condições e confiança na escola bem como a necessidade de contribuir para o sustento da família.⁵³⁷

Assim, ainda que teoricamente a gratuidade signifique que o Estado assegura o pagamento dos professores, a construção e manutenção das escolas e ainda a isenção do pagamento de quaisquer taxas, emolumentos e propinas para a sua frequência, este último aspecto não se substancia na sua totalidade. Por outro lado, embora a A.S.E. faculte aos alunos material escolar, transporte e alimentação, compete às famílias concretizar quer economicamente quer através de recursos humanos, todas as solicitações a que aquela não consegue corresponder, sendo que uma delas, bastante valorizada, é assegurar o vestuário adequado para a frequência escolar, no sentido de o aluno “não se apresentar mal” face aos colegas.⁵³⁸ Deste modo, na prática, o ensino obrigatório só é parcialmente gratuito uma vez que existem taxas e emolumentos relacionados com matrículas⁵³⁹ e certidões, e ainda despesas que se prendem com a exigência de materiais específicos e recursos necessários à concretização de algumas disciplinas.

Por seu turno, embora os benefícios concedidos pelos Apoios Sociais se encontrem gradualmente mais alargados, a existência de sentimentos de “submissão e humilhação ao pedir de forma recorrente”⁵⁴⁰ constituem um foco de desmobilização de muitas famílias face à solicitação destes apoios.⁵⁴¹

⁵³⁵ Ibidem.

⁵³⁶ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...* pp. 22-23.

⁵³⁷ Segundo José Joaquim Antunes, *Os Abandonos Escolares no Ensino Básico...*

⁵³⁸ Constatação que retirámos da nossa experiência docente.

⁵³⁹ A título exemplificativo podemos referir, entre outro aspectos, a entrega de um determinado número de fotos do aluno que são necessárias para concretizar o acto de matrícula.

⁵⁴⁰ Écio António Portes, “O Trabalho Escolar das Famílias Populares”...p. 75.

⁵⁴¹ De acordo com a nossa experiência docente.

4.1.4. NECESSIDADE DE AUMENTAR O NÍVEL DE RENDIMENTOS

“Se não fossem [as crianças], virava menos terras e não podia ter o gado (...)”⁵⁴²

Uma vez que as carências de natureza económica, se traduzem, frequentemente, na repetência e no abandono escolares, podemos inferir que o rendimento económico das famílias, condiciona, em grande medida, o prosseguimento dos estudos, sendo por isso, das famílias de mais baixos rendimentos que provém a esmagadora maioria dos alunos que reprovam e/ou abandonam a escola. Recorde-se, desde logo, que subsiste com frequência, uma intenção individual ou familiarmente induzida de ingresso precoce no mercado de trabalho, cuja motivação advém de aspectos como “a privação, a instabilidade, a insegurança e a angústia.”⁵⁴³

Nestes grupos, a prossecução dos estudos não é valorizada, “primeiro porque não entra no quadro do «possível», (...) depois porque a criança deverá começar a trabalhar o mais cedo possível, trazendo a sua contribuição financeira à família.”⁵⁴⁴ Esta necessidade de as crianças e jovens ajudarem ao sustento da família é também referida por Antunes, como uma das principais causas de abandono escolar.⁵⁴⁵ Daí a verificada expansão de trabalho infantil, fenómeno generalizado a todo o país e afectando sobretudo, as classes sociais de mais baixos rendimentos.

Além da necessidade objectiva de aumentar o rendimento familiar, subsiste uma continuidade nas práticas educativas adoptadas pelos pais, onde ter uma ocupação remunerada corresponde a um desejo não só da família mas do próprio aluno, que quer obter a sua independência financeira. Entre os “biscates” e a tentativa inicial de conciliação do trabalho com a escola, desencadeia-se o ciclo do absentismo/reprovação/abandono escolares.

Um trabalho efectuado no Brasil por Zago permitiu concluir que nas famílias economicamente carenciadas a mobilização social é voltada, em primeiro lugar, para a sobrevivência, pois as necessidades básicas de toda a família advêm do seu rendimento colectivo.⁵⁴⁶ Em muitos casos, a participação dos filhos no trabalho inicia-se ainda na infância, embora com tarefas distintas consoante os géneros; as raparigas, tomam conta da casa enquanto as mães trabalham fora, enquanto os rapazes têm um leque de oferta mais variado, que passa pelos serviços de ajudante de pedreiro, pintor, ou mecânico, entre outras actividades similares.⁵⁴⁷

Outro estudo encetado por Pinto demonstra que, nas comunidades rurais, as crianças são indispensáveis nas ajudas laborais das unidades familiares, sendo mesmo imprescindíveis para o seu pleno funcionamento. Apesar de se tratar de uma mão-de-obra não remunerada, o seu peso

⁵⁴² Transcrição de uma entrevista in Graça Alves Pinto, *O Trabalho das Crianças...* p. 31.

⁵⁴³ Écio António Portes, “O Trabalho Escolar das Famílias Populares”...p. 77.

⁵⁴⁴ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...* pp. 22-23.

⁵⁴⁵ José Joaquim Antunes, *Os Abandonos Escolares no ensino Básico...*

⁵⁴⁶ Nadir Zago, “Processos de Escolarização nos Meios Populares”... pp. 17-43.

⁵⁴⁷ Idem, p. 26.

financeiro na economia familiar é bastante significativo, embora o real valor deste trabalho, apareça com frequência obscurecido pela componente de aprendizagem e socialização que se atribui às tarefas que desempenham.⁵⁴⁸

De salientar que nas famílias economicamente mais carenciadas, além da necessidade familiar de aproveitar a mão-de-obra infantil, subsiste ainda a transposição para os alunos do sentimento de que na escola não se aprende nada que tenha utilidade imediata, suscitando nestes um sentimento de *alienação-sentido*⁵⁴⁹ face à instituição escolar.

Por seu turno, nos casos em que se tenta conciliar o tempo de trabalho com o tempo de estudo, o insucesso escolar assume-se como uma dificuldade nevrálgica na trajectória escolar.⁵⁵⁰

4.1.5. HABITAÇÃO

No que concerne à habitação, podemos considerar que às zonas degradadas estão ligadas condições, quer de vizinhança, quer de qualidade dos alojamentos pouco propícias à aquisição de hábitos culturais e de estudo, consonantes com as exigências do sistema de ensino. O inverso acontece nos bairros mais abastados, onde os hábitos e as normas de convivência se coadunam com as escolares. Deste modo, os alunos provenientes de famílias com baixas qualificações profissionais e escolares que residem nas cidades habitam quase exclusivamente em zonas de concentração de grupos pobres, sendo que a sua pobreza é visível por contraste com a globalidade do meio urbano envolvente.⁵⁵¹

No que respeita aos alunos economicamente desfavorecidos que residem em habitações isoladas, localizadas sobretudo nas zonas rurais, há que contar que este isolamento não se limita ao espaço físico, pois traduz-se geralmente num isolamento social e cultural que constituem, conjuntamente, um distanciamento face aos saberes que a escola transmite.

O espaço e o conforto são também aspectos que determinam de forma favorável ou desfavorável, o rendimento de um aluno. Embora estes aspectos sejam valorizados de forma diferenciada pelo nível cultural da família em que cada aluno se insere, o factor económico assume um papel determinante na aquisição deste espaço. Neste contexto, em que as condições habitacionais de cada aluno determinam, em maior ou menor grau, o seu aproveitamento escolar subsiste por parte dos professores o objectivo de as detectar, sendo então efectuadas questões tais como “divides o quarto com alguém?” ou “tens em casa um local calmo, propício para o teu estudo?”.

Os estudos referidos por Benavente são também unânimes ao considerar que as condições de alojamento constituem um factor de insucesso, visto que as crianças que vivem em casas superlotadas, sem disporem de condições favoráveis para realizarem os trabalhos de casa, estudar ou

⁵⁴⁸ Graça Alves Pinto, *O Trabalho das Crianças...* p. 31.

⁵⁴⁹ Terminologia utilizada por Conceição Alves Pinto, *Sociologia da Escola...* pp. 137-143.

⁵⁵⁰ Maria José Braga Viana, “Longevidade escolar em Famílias de Camadas Populares”...p. 58.

⁵⁵¹ Cf. João Ferreira de Almeida et al., *Exclusão Social...* pp. 121-123.

ter os seus materiais arrumados, são habitualmente vítimas do insucesso escolar.⁵⁵² Deste modo, uma das diferenças face ao aproveitamento escolar, reside no facto de alguns alunos possuírem um clima favorável ao estudo e outros não.⁵⁵³

4.1.6. PERCURSO CASA/ESCOLA

As condições sócio-económicas estão também relacionadas com a ocupação diferenciada do espaço, no que se refere à distância geográfica da escola, no que respeita às barreiras físico-geográficas e também ainda no que concerne ao tipo das zonas residenciais habitadas. No primeiro caso, as longas distâncias obrigam os alunos a um esforço suplementar, visto que implicam trajectos morosos e/ou situações de espera pelos transportes. O segundo caso, é típico de alguns meios rurais do interior onde o acesso à escola se encontra dificultado por barreiras físico-geográficas que transformam uma distância curta num percurso moroso e cansativo, bem como nos grandes centros urbanos onde a longa duração do trajecto em transportes se revela também cansativa. Deste modo, não é unicamente a distância da casa à escola, que está em causa, mas os aspectos que lhe estão subjacentes, tais como, a qualidade e a morosidade do trajecto, que implicam fadiga e limitação de tempo para o estudo e para o descanso. Estes aspectos não são alheios às condições de vida de cada aluno, sobretudo se atendermos à diferente qualidade com que se efectuam os percursos.

Por outro lado, a gestão dos recursos das escolas nem sempre consegue acompanhar as necessidades dos alunos que, por se encontrarem dependentes dos horários dos transportes, adquirem tempos de espera, à chegada ou à partida. Deste modo, a inexistência de salas de trabalho, os horários limitados das bibliotecas escolares, ou mesmo a dinamização de actividades que ocupem os tempos livres, impelem os alunos para o exterior dos estabelecimentos de ensino, enquanto aguardam os transportes.

4.1.7. DIFERENÇA DE OPORTUNIDADES ENTRE O MEIO RURAL E O MEIO URBANO

Na RAM, a tendência para a urbanização acarretou, tal como no Continente, a necessidade de se investir na capacidade de acolhimento escolar nas cidades e de, ao mesmo tempo, manter em funcionamento, nas comunidades rurais, algumas unidades cada vez menos frequentadas e consequentemente mais dispendiosas.

Embora actualmente se esteja a proceder à desactivação das escolas que possuem um número de alunos reduzido, durante o período a que se reporta este estudo, algumas escolas do 1º ciclo encontravam-se ainda a funcionar, em certos casos apenas com uma sala de aulas visto o número de alunos ser já bastante reduzido.

⁵⁵² Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...*p. 21.

⁵⁵³ João Formosinho, "A Igualdade em Educação"...pp. 179-180.

Este processo de ensino, geograficamente isolado e reduzido, não apenas no seu espaço físico, mas também nos seus efectivos docentes e discentes, além de contribuir ainda mais para a desmotivação de uns e outros, acentuou também as desigualdades de oportunidade de êxito escolar, que se apresentam mais reduzidas para os alunos cujas vivências culturais não vão além dos limites de uma povoação isolada. A estas circunstâncias, acresce ainda o facto de professores serem menos qualificados e menos estáveis,⁵⁵⁴ pois no final de cada ano lectivo procuram obter colocação em escolas menos isoladas, que simultaneamente possuem uma melhor qualidade ao nível dos edifícios e equipamentos.⁵⁵⁵

Em termos gerais, a rede do 1º ciclo do ensino básico continua nas comunidades rurais a caracterizar-se por uma grande pulverização, com edifícios em lugares recônditos e com baixa taxa de utilização, apesar de se estarem a implementar as ETIs. Em contrapartida, a rede dos 2º e 3º ciclos permanece excessivamente concentrada, com escolas superpovoadas, funcionando em dois turnos diários para centenas ou milhares de alunos, acentuando, desta forma, as desigualdades entre o meio urbano e o meio rural.

Outro aspecto relevante na análise entre os meios rurais e urbanos, prende-se com o crescimento dos últimos e com a conseqüente drenagem da população rural para os aglomerados do litoral, que além de albergarem os grandes problemas da juventude residente nos meios urbanos, nomeadamente a droga, a delinquência ou mesmo a violência, acentuaram significativamente a insuficiência das aquisições educativas que se têm vindo a tornar obstáculos maiores à integração social de um número crescente de jovens, perante um mercado de trabalho especializado. Se a estas novas exigências de especialização, centradas nos meios urbanos, juntarmos a predominância das actividades económicas do sector primário nos meios rurais, não é difícil inferir por que razão o desemprego juvenil continua a ser mais acentuado nos meios rurais, onde se regista uma grande inadequação entre as aspirações dos jovens e a oferta de trabalho.

Em 1994, realizou-se em França um inquérito sobre *o nível intelectual das crianças em idade escolar*, realizado com base num teste não verbal de inteligência (teste mosaico)⁵⁵⁶. Teve como objectivo apreciar a influência e o *papel do meio urbano e do meio ou rural*, e demonstrou a existência de um desvio (um terço do desvio padrão) entre os resultados obtidos pelas crianças urbanas e as rurais. Ou seja, em todos os testes de aptidão, o êxito escolar foi decrescendo à medida que se passava das grandes cidades para os seus arredores, e diminuía novamente ao passar para as pequenas cidades e muito mais ainda para as vilas.

Contudo, as condições económicas, parecem-nos decisivas ao longo deste processo, porquanto permitem ainda adequar as escolhas e os hábitos culturais dos alunos àqueles que a escola

⁵⁵⁴ Idem, p. 177.

⁵⁵⁵ De acordo com a nossa experiência docente.

⁵⁵⁶ Os resultados deste inquérito foram divulgados em 1995 e novamente publicados em 1950 (Cahier n.º 13 do INED) em 1995 (Cahier n.º 23), Presses Universitaires de França. O inquérito foi retomado em 1965 sob a direcção de R. Girard e M. Reuchlin. (Dados referidos por André Le Gall, ob. cit., p. 26.)

transmite. Desta forma concordamos com Antunes, quando afirma que apesar de a diferença de oportunidades se acentuar nas regiões do interior, faz ainda mais sentido dizer que a origem social marca mais decisivamente o êxito escolar e a integração na vida activa dos jovens portugueses.⁵⁵⁷

Já Pinto, sustenta que a dimensão regional ao introduzir disparidades produz alterações na sobrevivência escolar que difere de região para região. Assim, a desigualdade de aproveitamento que penaliza os grupos sociais com menor instrução é ainda mais desigual quando se reside em determinadas regiões,⁵⁵⁸ pois as barreiras geográficas e culturais assumem-se como um factor de desigualdade no acesso e sucesso escolares.⁵⁵⁹

A este propósito, Benavente acrescenta que a diferença de oportunidades não se verifica apenas entre meio urbano e meio rural, mas que se estende a todos os grupos sociais desfavorecidos, visto que a cultura destes meios é essencialmente prática, virada para a acção imediata e para a utilidade quotidiana. Ou seja, os limites do universo destas crianças são geralmente muito estreitos, pois se nascem no campo não conhecem a cidade, se vivem na cidade às vezes nunca saíram do bairro, nunca viram o mar, nunca andaram num comboio ou mesmo num avião, razão pela qual, “medem o mundo a partir do que conhecem”.⁵⁶⁰

Por seu turno, Edmonds, ao avaliar os resultados dos trabalhos que efectuou em escolas de bairros urbanos desfavorecidos, considerou que as conclusões não são susceptíveis de serem generalizadas, visto que as escolas, mesmo que se encontrem em igualdade de circunstâncias (meio rural/urbano, favorecido/desfavorecido), variam nas suas dimensões sociorganizacionais⁵⁶¹ e de acordo com os contextos sociais em que se inscrevem.⁵⁶² Daí a necessidade de tomar em consideração as variáveis contextuais.

4.1.8. ASPIRAÇÕES E ATITUDES DIFERENCIADAS FACE À ESCOLA

A família, por intermédio das suas acções materiais e simbólicas, assume um papel decisivo no percurso escolar dos filhos, pois os esquemas comportamentais e cognitivos das crianças são adquiridos através das pessoas que lhes estão mais próximas, embora em alguns casos, a sua influência seja subtil.⁵⁶³ Deste modo, as suas acções apoiam-se nas acções dos adultos que, “sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela.”⁵⁶⁴

⁵⁵⁷ José Joaquim Antunes et al., *Os Abandonos Escolares no Ensino Básico...*p. 126.

⁵⁵⁸ Conceição Alves Pinto, *Sociologia da Escola...*p. 34.

⁵⁵⁹ João Formosinho, “A Igualdade em Educação”...p. 177.

⁵⁶⁰ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...*p. 22.

⁵⁶¹ Edmonds, *Adolescent et Crise*, Flammarion, Paris, 1972 in Conceição Alves Pinto, *Sociologia da Escola...*p. 109.

⁵⁶² P. Hallinger e J. Murphy, “The Social Context of Effective Schools”, *American Journal of Education*, vol 94, 1986, pp. 328-355 in Conceição Alves Pinto, *Sociologia da Escola...*pp.109-110.

⁵⁶³ Nadir Zago, “Processos de Escolarização nos Meios Populares”... pp. 20-21.

⁵⁶⁴ B. Lahire, *Sucesso Escolar nos Meios Populares: as Razões do Improvável*, Ática, S. Paulo, 1977, p.17, referido por Nadir Zago, “Processos de Escolarização nos Meios Populares”, p. 21

Uma vez que o nível de instrução da família, aparece geralmente associado às aspirações, às escolhas e ao próprio sucesso ou insucesso escolares podemos afirmar que é no exterior da escola que reside, em regra, a explicação para a escolha das profissões, sendo notório que “as mais prestigiadas estão ao alcance das classes mais favorecidas, seja porque melhor motivam e suportam os seus filhos, seja porque têm uma melhor percepção da evolução da sociedade e das profissões.”⁵⁶⁵

Uma vez que o estatuto socioeconómico e cultural de um aluno condiciona o seu aproveitamento escolar, Bourdieu e Passeron salientam que um meio social desfavorecido proporciona a desmobilização perante incidentes ou dificuldades escolares que outros meios familiares absorvem com facilidade.⁵⁶⁶ Perante um insucesso, a *família burguesa* ajuda o aluno a levantar a sua moral, invocando o futuro, relembrando por exemplo, a segurança da sua fortuna ou o exemplo do pai. Perante o mesmo tipo de insucesso escolar, a *família operária ou camponesa* actua de modo diverso: denuncia as ambições excessivas com que quiseram influenciá-la, nas quais nunca tinha acreditado muito devido à sua consciência de classe inferior. Segundo Le Gall, estas famílias equacionam a sua falta de sensatez por não terem optado por uma via mais modesta.⁵⁶⁷

Neste sentido, enquanto que as classes com capital cultural médio e alto facultam aos seus filhos orientações relacionadas com um futuro onde qualidade e prestígio estão presentes, as classes populares, ao invés, tendem a inculcar nos seus filhos uma perspectiva de futuro próximo, procurando diminuir os custos e adquirir proventos imediatos. Este facto terá influência não só no aproveitamento escolar, como também na escolha de cursos menos prestigiados e pior remunerados. Para Benavente, as aspirações das famílias de meios socialmente desfavorecidos em relação à escola são limitadas visto que o facto dos seus filhos virem a ser «doutores» ou «engenheiros», “não entra do quadro do possível”,⁵⁶⁸ estando as suas motivações em estreita relação “com as suas necessidades reais,”⁵⁶⁹ donde se pode inferir que as diferenças de educação familiar informal se reflectem nas possibilidades de sucesso escolar dos alunos das classes desfavorecidas.⁵⁷⁰

Deste modo, os alunos que têm sucessivas reprovações e tencionam abandonar a escola durante ou após a escolaridade básica provêm habitualmente de famílias em que o pai desempenha tarefas de carácter manual, quer como operário qualificado, quer como operário indiferenciado.⁵⁷¹ Esta situação é comum nos alunos cujos pais são analfabetos ou possuem um baixo nível de escolarização e que, por consequência, evidenciam o desconhecimento face aos benefícios da escola, uma vez que eles próprios pouco proveito tiraram da sua frequência. Deste modo, o abandono da escola após a escolaridade obrigatória é um *insucesso* que nem sempre é sentido como tal pelos pais,

⁵⁶⁵ Luís António Pardal, “Caracterização Sócio-Cultural da População e Expectativas Face à Escola”...p.88.

⁵⁶⁶ Bourdieu e Passeron referidos por André Le Gall, *O Insucesso Escolar*...p.24.

⁵⁶⁷ André Le Gall, ob. Cit., p.24.

⁵⁶⁸ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes*...p. 22.

⁵⁶⁹ Idem, p. 64.

⁵⁷⁰ João Formosinho, “A Igualdade em Educação”...p. 183.

⁵⁷¹ GEP, *A origem Socioeconómica do Aluno e o Sucesso Escolar*...

porque têm a ideia de que os estudos não são para eles e não lhes aparecem sequer como uma hipótese possível.⁵⁷² Segundo Le Gall, “o desnivelamento socioeconómico provoca [nos grupos mais desfavorecidos] uma atmosfera de dúvida, uma expectativa de fracasso, um clima de antecipação insidioso.”⁵⁷³ “A sua ansiedade [dos pais] situa-se em primeiro lugar no plano do amor-próprio; aguardam os bons resultados para se vangloriarem deles e temem as más notas cuja vergonha também se [reflectirá] neles.”⁵⁷⁴

Por seu turno, nos grupos sociais mais favorecidos, apesar da existência de reprovações, persiste o interesse familiar na continuidade escolar dos alunos, com o recurso a explicadores, visto que existe uma consciência da importância do diploma escolar para a manutenção e /ou obtenção de um estatuto profissional prestigiado. Deste modo, a expectativa das famílias é determinante para o sucesso escolar dos alunos que se encontram em posições desiguais, visto que enquanto “ uns têm pais que esperam deles bons resultados escolares (...) outros têm pais desinteressados.”⁵⁷⁵

Por outro lado, a falta de motivação e gosto pelos estudos, demonstrada pelos grupos mais desfavorecidos, tem a ver com a opacidade e inutilidade de que a escola se reveste, visto que no próprio ambiente familiar, raramente se incentivam quer a leitura quer outro tipo de actividades culturais. Mas a instituição escolar, também não tem podido, ou sabido, superar essas dificuldades, visto que a imagem que transmite aos grupos sociais mais desfavorecidos, faz-lhes sentir que existe inutilidade naquilo que tem para oferecer. Nesta perspectiva a instituição escolar em vez de adequar as aspirações dos indivíduos às necessidades dos sistemas envolventes preparando-se para esse desempenho, potenciou as suas aspirações para níveis que os sistemas sociais não puderam satisfazer, ao mesmo tempo que não articulou saberes, capazes de dar resposta às necessidades individuais e sociais. A este propósito, Pinto considera que nos grupos sociais onde os alunos são dizimados pelo insucesso escolar, existe uma concepção fatalista face ao futuro,⁵⁷⁶ o que nos permite inferir, que para estes alunos, a escola deixou de fazer sentido.

Contudo o trabalho empreendido por Zago relativamente à percepção que os grupos socialmente desfavorecidos possuem da escola, permitiu-lhe concluir o inverso, ou seja, que estes grupos valorizam a escolarização dos filhos sob duas perspectivas distintas. Por um lado, consideram que a escola poderá facultar aos seus filhos os saberes necessários para a integração no mercado do trabalho e por outro, encaram-na como um lugar de socialização e protecção dos filhos face ao contacto com a rua, que significa, por exemplo, o mundo da droga e das más companhias.⁵⁷⁷

⁵⁷² Cf. Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...* p. 23.

⁵⁷³ André Le Gall, *O Insucesso Escolar...* p. 24.

⁵⁷⁴ Guy Avanzini, *O Insucesso Escolar...* p. 171.

⁵⁷⁵ João Formosinho, “A Igualdade em Educação”...pp.179-180.

⁵⁷⁶ Conceição Alves Pinto, *Sociologia da Escola...* p. 44.

⁵⁷⁷ Nadir Zago, “Processos de Escolarização nos Meios Populares”...

As investigações onde se cruzaram o abandono escolar com as habilitações literárias dos pais,⁵⁷⁸ são unanimemente conclusivas na correlação que estabelecem entre estes dois indicadores, reconhecendo que a prossecução dos estudos se revela mais frequente nos alunos cujos pais exercem funções de carácter intelectual, técnico e administrativo.

Neste sentido, Avanzini salienta que as famílias adoptam posturas diferentes. Enquanto para algumas, a situação criada pelas más notas, repetição ou atraso dos seus filhos, não é vivida como algo penoso, pois são indiferentes ao aproveitamento escolar, há outras famílias onde apesar de os alunos obterem classificações satisfatórias, são considerados nulos, porque deles se esperavam resultados superiores.⁵⁷⁹ Situação peculiar é também aquela em que os insucessos escolares dos alunos são encarados com indiferença pelas respectivas famílias, em virtude de os pais lhes poderem assegurar futuro profissional e estabilidade económica.⁵⁸⁰

A nossa leitura destes estudos sublinha o estabelecimento de uma correspondência entre cada uma das atitudes adoptadas e os grupos sociais de pertença, onde os mais desfavorecidos, partilham geralmente da primeira postura, enquanto as famílias mais favorecidas se coadunam mais frequentemente com a segunda.

Contudo, podemos concluir que o posicionamento de cada família face ao papel da escola, é decisivo no empenhamento dos seus membros, quer no que respeita à valorização que lhe atribui quer à assumpção do sacrifício escolar, face aos benefícios que os conhecimentos facultados por esta instituição lhe irão futuramente proporcionar.

4.1.9. RELAÇÕES ESCOLA/FAMÍLIA

A postura das famílias face à escola, além de influenciar o aproveitamento escolar dos alunos, é ainda distinta consoante o grau de proximidade ou afastamento que manifesta face à cultura escolar⁵⁸¹

Deste modo, as relações entre a instituição escolar e as diferentes classes sociais é diversa consoante o distanciamento destas últimas relativamente aos valores, normas e cultura que aquela veicula,⁵⁸² pelo que, no insucesso escolar, estão frequentemente envolvidos factores relacionados com a contraposição de valores entre família e escola.⁵⁸³

Não obstante esta contraposição cultural, Avanzini considera que a situação mais comum que se vive nas famílias desfavorecidas é o facto destas confiarem, quase cegamente nas potencialidades da escola. Embora a escolarização lhes pareça um detector irrefutável da inteligência

⁵⁷⁸ GEP, *A Origem Socioeconómica do Aluno e o Sucesso Escolar...*

⁵⁷⁹ Guy Avanzini, *O Insucesso Escolar...*p. 23.

⁵⁸⁰ Exemplo apresentado por Guy Avanzini, *O Insucesso Escolar...*p. 176.

⁵⁸¹ Jesús Palacios, “Relações Família-Escola: Diferenças de Status e Fracasso Escolar”...p. 80.

⁵⁸² Comunicação feita pelos investigadores do CRESAS num seminário realizado em Lisboa em Maio de 1975, referido por Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...*p. 44.

⁵⁸³ Jesús Palacios, “Relações Família-Escola: Diferenças de Status e Fracasso Escolar”...p. 76.

dos filhos, na esperança que consiga demonstrar as suas capacidades, receiam, simultaneamente, que faça aflorar as suas insuficiências.⁵⁸⁴

Já no que concerne aos directores de turma, o conceito de relação entre a escola e a família que veiculam, limita-se quase exclusivamente ao campo da informação que a escola fornece e que à família compete receber. Contudo, sabemos que grande parte desta informação não é decodificada visto que a linguagem utilizada na informação prestada exige uma experiência escolar que muitos encarregados de educação não detêm. Assim, as famílias socialmente desfavorecidas “conhecem mal a escola e o seu funcionamento, não têm conhecimentos suficientes (nem tempo, nem «disposição») para se interessarem de perto e ajudarem os filhos na escola”⁵⁸⁵ e a visão que têm desta é pouco positiva, pois demonstra-se “uma máquina complexa, com regras administrativas, que (...) os ultrapassa e onde não se sentem à vontade.”⁵⁸⁶ Por terem mais dificuldades em exprimirem-se e em entenderem o diálogo encetado nas reuniões de Associação de Pais, habitualmente não comparecem, sendo estas, maioritariamente constituídas, por pais das classes médias e superiores.

Inversamente, nas famílias socialmente favorecidas, os pais seguem a escolaridade dos filhos, compram-lhes todos os instrumentos que os possam ajudar, informam-se, falam com os professores e “falam de «igual para igual» quando não de superior para inferior (...)”,⁵⁸⁷ contrariamente à timidez que os pais de meios socialmente desfavorecidos manifestam perante os professores.

A escola, por seu turno, entende que a necessidade de cruzar informação é sobretudo importante, quando há reparos a fazer quanto ao comportamento ou ao aproveitamento do aluno. Mantém-se assim uma velha imagem: não ter a família de ir à escola é sintoma dum desempenho positivo por parte do aluno. No entanto, a deslocação da família à escola, também é um processo que encerra muitas dificuldades, que adiam ou tornam impossível esse encontro, mesmo nos casos em que ele é desejado. Uma vez que a marcação da hora de recepção dos Encarregados de Educação é da incumbência do Director de Turma, ela compreende frequentemente o preenchimento de um espaço vazio no seu horário, que não se compadece com o horário de trabalho dos pais, nem com a distância que separa a escola dos seus locais de trabalho. Assim, o contacto faz-se exclusivamente por correspondência a que, como é lógico, só se recorre quando há um caso-problema, não chegando muitas vezes ao destinatário.⁵⁸⁸

Deste modo, o envolvimento das famílias nas actividades escolares, assim como o estabelecimento de contactos com o professor (no caso do 1º ciclo) ou com o Director de Turma (no caso dos 2º e 3º ciclos), além de constituírem um indicador da proveniência sócio-económica dos alunos são ainda um indicador da existência de apoio familiar e escolar.

⁵⁸⁴ Guy Avanzini, ob. cit., pp. 170-171.

⁵⁸⁵ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...* p. 23.

⁵⁸⁶ Idem, p. 73.

⁵⁸⁷ Idem, p. 23.

⁵⁸⁸ Constatação advinda da nossa experiência docente.

4.2. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Do ponto de vista histórico importa lembrar que a uma escola elitista, destinada a alguns, se seguiu no pós – guerra uma escola de massas, onde se defendia não só o acesso de todos à educação como também o seu sucesso escolar. Paralelamente, começou a defender-se a ideia de que a educação era indispensável ao desenvolvimento e que a escola seria capaz de democratizar a sociedade, no sentido de criar uma maior igualdade social. Esta postura contribuiu para o prolongamento dos tempos escolares e para a unificação dos currículos e das práticas pedagógicas, reforçando-se a designada “escola democrática”.

Deste modo, as interpretações das desigualdades de sucesso, poupavam em absoluto a escola, e imputavam as responsabilidades aos alunos, às suas famílias e mesmo à sociedade.

Assim, algumas análises centraram a sua atenção no *insucesso do aluno*, a quem eram imputadas carências que influenciavam negativamente o seu rendimento na escola. Contudo, esta concepção encerra duas tendências; uma que acentua como causa do insucesso escolar a inexistência de aptidões do aluno, de origem psicossomática ou de origem intelectual e outra que indirectamente, destaca os factores socioculturais como as principais causas das carências do aluno que acede à educação escolar numa situação de desvantagem.⁵⁸⁹

Este tipo de escola que se pretendia democrática, ao revelar-se impotente para conceder o sucesso escolar a todos os que a ela acediam, demonstrou ineficácia face às duas tendências supra mencionadas, ao mesmo tempo que permitiu que a sua eficiência fosse equacionada. Assim, embora ineficiente, foi caracterizada por três grandes fenómenos que a distinguiram dos sistemas escolares anteriores. Em primeiro lugar, a entrada em massa de alunos, social e culturalmente heterogéneos, para a qual os sistemas de ensino não conseguiram dar resposta quantitativa nem qualitativa, pois “nem todas as crianças aprendem pelas mesmas razões, nem ao mesmo tempo nem da mesma maneira.”⁵⁹⁰ Em segundo lugar, criou-se a ideia de que a educação era um bem essencial à melhoria das condições de vida, individual e colectiva, o que conduziu à potenciação das aspirações dos indivíduos, e a um conseqüente aumento do nível das frustrações, pela sua não realização. Um terceiro aspecto, prendeu-se com o conceito de “escola unificada”, entendida como a unificação dos saberes, idêntico para todos os alunos, mas cujos efeitos não foram os desejados: o sucesso de todos. Tal como refere Pires, dum escola unificada e democrática que se pretendia, surgiu uma escola selectiva e elitista, só que agora, ao invés do passado, ao destinar-se a todos, conduzia não a um ensino elitista, mas a um ensino massificado.⁵⁹¹ Contudo, apesar da implementação de um ensino massificado, o elitismo continuou patente, pois muitas das aprendizagens socialmente úteis não são ensinadas na escola, porquanto não são consideradas dignas do estatuto escolar. Deste modo, “(...) a

⁵⁸⁹ António Sousa Fernandes, “O Insucesso Escolar”...p. 189.

⁵⁹⁰ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes*...p. 64.

⁵⁹¹ Eurico Lemos Pires, “A Massificação Escolar” in *Revista Portuguesa de Educação*...

escola não transmite toda a cultura considerada socialmente útil, mas apenas a cultura considerada escolarmente digna (...) e socialmente válida,”⁵⁹² o que é visível, por exemplo, através do facto de os currículos escolares possuírem componentes académicas, técnicas, de expressão física e artística, tais como a Educação Visual, a Educação Física ou a Educação Musical, e ainda componentes sociais e morais, mas a que não atribui uma valorização idêntica.⁵⁹³ Assim, a diferenciação está patente na hierarquização das diferentes componentes do currículo que assumem aspectos distintos, tais como, “ o facto de uma disciplina ser obrigatória ou optativa; o facto de desaparecer ao fim dos primeiros anos ou só aparecer nos últimos ou permanecer ao longo do curso; o facto de não ser objecto de avaliação; o facto de ter ou não prova final ou exame; o peso que tem na classificação final do curso; (...) e [mesmo] a carga horária semanal.”⁵⁹⁴

A tabela seguinte, é elucidativa da situação atrás descrita pois a apreciação da carga horária de cada componente do currículo do 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, permite inferir que a componente académica é a mais valorizada.

TABELA 6. ESTRUTURA CURRICULAR DO 3º CICLO

	Disciplina	Carga Horária no total dos anos 7º, 8º e 9º anos	Totais e Parciais Percentagens
COMPONENTE ACADÉMICA	Português	10	67
	Língua Estrangeira I	7	
	Língua Estrangeira II	9	
	História	8	67
	Geografia	7	
	Ciências da Natureza	3	74-71%
	Biologia	5	
	Física e Química	6	
Matemática	12		
COMPONENTE TÉCNICA	Trabalhos Oficinas	8	12-15 13-16%
	Componente Vocacional	variável 4-7	
	Educação Física	6	*12-13 13%
	Educação Visual	4	
	Desenho	2	
	Religião e Moral	(facultativo) ¹	

* Para o cálculo das percentagens não foi considerada a disciplina de Religião e Moral pelo facto de ser facultativa⁵⁹⁵

Daqui se pode inferir que a cultura considerada digna de ser transmitida pela escola é aquela que é objecto de teorização e que, conseqüentemente, se encontra ao alcance dos alunos provenientes de famílias social e culturalmente mais favorecidas, que conseguem acompanhar os ritmos de aprendizagem. Face a este contexto, Azevedo sustenta que a escola, embora igualitária, permanece

⁵⁹² João Formosinho, “Currículo e Cultura Escolar”...p. 152.

⁵⁹³ Idem, p. 144.

⁵⁹⁴ Idem, p. 152.

⁵⁹⁵ Este quadro foi apresentado por João Formosinho em “Currículo e Cultura Escolar”...p.153.

elitista, porquanto penaliza, reprovando, todos aqueles que não acompanham os ritmos de aprendizagem impostos.⁵⁹⁶

Também Fernandes considera relevante determinar se a escola nas suas estruturas, privilegia a selecção de alguns alunos em detrimento do insucesso escolar de outros, pois a comprovar-se esta tese, a explicação do sucesso ou insucesso dos alunos será, assim, uma consequência da existência de mecanismos escolares de selecção ou de integração dos alunos.⁵⁹⁷

Segundo Arroyo, a instituição escolar, tal como todas as instituições sociais, fomenta a “cultura do fracasso que dele se alimenta e o reproduz”,⁵⁹⁸ uma vez que exclui, porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar. Ou seja, a escola continua preocupada com o domínio compartimentado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes. Para Palácios, são estas aquisições, estritamente educacionais, relacionadas com aspectos como os conteúdos, as exigências escolares, a forma de trabalhar em sala de aula e mesmo de responder às dificuldades, que condicionam o insucesso escolar.⁵⁹⁹ Neste sentido, a organização e as estruturas do sistema escolar não fazem mais do que *materializar a cultura da exclusão*,⁶⁰⁰ na medida em que determinam o aproveitamento escolar face à aquisição de domínios pré-estabelecidos em cada disciplina.

O sistema de ensino caracteriza-se assim, como uma unidade organizada, e altamente burocratizada, assumindo-se “como modelo social e cultural de funcionamento organizativo”,⁶⁰¹ onde a instrução é sobretudo ensino e transmissão de conhecimentos em vez de aprendizagem,⁶⁰² pois a educação escolar, ao privilegiar a instrução, privilegia, dentro desta, o ensino em vez da aprendizagem. Confrontamo-nos então, com uma estrutura escolar que se encontra exclusivamente orientada para a instrução, nos seus mais diversos níveis, ou seja, nos currículos, na organização dos alunos e professores, na organização e distribuição de espaços e nas próprias avaliações.

Uma vez que as escolas não possuem autonomia para organizar e orientar as suas actividades educativas, mediante a escolha de programas, cursos, métodos e/ou técnicas de ensino, sendo estas impostas pelo Ministério da Educação, Fernandes considera que as escolas não são mais do que “meras repartições locais que aplicam as directrizes superiores”⁶⁰³ e donde resultam *organizações uniformes*⁶⁰⁴, *rígidas*⁶⁰⁵ e *burocráticas*.⁶⁰⁶

⁵⁹⁶ Joaquim Azevedo, *Avenidas de Liberdade*...p. 122.

⁵⁹⁷ António Sousa Fernandes, “O Insucesso Escolar”...p. 190.

⁵⁹⁸ Miguel Arroyo, “Fracasso-Sucesso: O Peso da Cultura Escolar e do Ordenamento da Educação Básica” in Anete Abramowicz et. al., *Para Além do Fracasso Escolar*...p. 12

⁵⁹⁹ Jesús Palacios, “Relações Família-Escola: Diferenças de Status e Fracasso Escolar”...p. 76.

⁶⁰⁰ Expressão utilizada por Miguel Arroyo, “Fracasso-Sucesso: O Peso da Cultura Escolar e do Ordenamento da Educação Básica” in Anete Abramowicz et. al., ob. cit., p. 13.

⁶⁰¹ Miguel Arroyo, “Fracasso-Sucesso: O Peso da Cultura Escolar e do Ordenamento da Educação Básica” in Anete Abramowicz et.al., ob. cit., p. 14.

⁶⁰² António Sousa Fernandes, “O Insucesso Escolar”...p. 206.

⁶⁰³ Idem, p. 203.

⁶⁰⁴ Iguais para todo o país quanto a currículos, programas, agrupamentos de professores e alunos, critérios de avaliação, horários, processos de recrutamento de pessoal docente e não docente etc; (António Sousa Fernandes, ob. cit., p. 203.)

Contrariamente a estas perspectivas, onde a análise da escola é preponderantemente organizacional, outros estudos têm centrado a sua atenção na influência que os aspectos materiais da *escola-estabelecimento*, detêm no percurso pedagógico dos alunos.

Deste modo, se atentarmos na disposição física da sala de aula, constatamos que esta tende a tornar-se mais rígida, menos flexível e mais hierarquizada à medida que o aluno ascende nos ciclos escolares. Enquanto no ensino pré-escolar o tipo e a disposição do mobiliário são compatíveis com o tamanho das crianças e com as propostas de trabalho, a partir do 1º ciclo enfatiza-se a disposição das cadeiras, em duplas ou uma a uma, voltadas para o quadro e para a mesa do professor. Ou seja, há um estreitamento crescente do espaço individual, que é substanciado por Foucault através da expressão: “cada indivíduo no seu lugar e em cada lugar um indivíduo”⁶⁰⁷.

Por seu turno, a “riqueza” dos materiais utilizados no ensino pré-escolar, nomeadamente os recursos lúdicos, didáticos e audiovisuais, também diminuem gradualmente, no contexto das salas de aulas. À medida que a escolarização avança, “o uso de recursos pedagógicos fica reduzido, basicamente, a giz, quadro, livro, caderno.”⁶⁰⁸

Também as perguntas e respostas dos professores são cada vez mais, restritas às propostas dos livros e parecem ter a real finalidade de manter os alunos ocupados e quietos até finalizar a aula e se iniciar a seguinte, donde se infere que as propostas de trabalho agravam o quadro de monotonia e repetição. A fragmentação do tempo (geralmente 50 minutos para cada disciplina), parece contribuir ainda mais para manter os alunos “perdidos” em relação às propostas de trabalho das diferentes disciplinas, que se alteram incessantemente e dificultam a identificação das “ (...) pastas que devem abrir para executar a proposição de trabalho indicado”.⁶⁰⁹

Contudo, tal como sustenta Waller, a compreensão o que se passa nas escolas não é redutível às salas de aula, pois existem outros espaços, como o recreio, os intervalos, e ainda um sem número de outros momentos de interacção que importa ter em conta.⁶¹⁰ A este propósito, também Teixeira defende que a compreensão da escola além de incluir o seu estudo como organização, não deverá esquecer a análise da especificidade organizacional subjacente aos diferentes níveis de ensino.⁶¹¹

⁶⁰⁵ Pressupõe uma organização escolar inalterável a nível particular de cada escola, mesmo que haja necessidade de alterar alguma das estruturas da escola (por exemplo, acrescentar uma disciplina de opção, reduzir a dimensão de certas turmas, introduzir turmas especiais); (António Sousa Fernandes, ob. cit., p. 204.)

⁶⁰⁶ A regra básica do seu funcionamento é dar um tratamento igual a todos os casos e que se expressa na uniformidade de soluções para todos os casos simultâneos. (António Sousa Fernandes, ob. cit., p. 204.)

⁶⁰⁷ Michel Foucault, *Vigiar e Punir...* p. 130.

⁶⁰⁸ Maria Luísa Xavier e Maria Bernardette Rodrigues, “Um Estudo Sobre Estrutura Organizacional, Planeamento Pedagógico e Disciplina Escolar – Em Busca de Possíveis Soluções Para o Fracasso Escolar” in Anete Abramowicz et al *Para Além do Fracasso Escolar...* p. 83.

⁶⁰⁹ Ibidem.

⁶¹⁰ W. Waller, What Teaching Does do the Teachers: Determinants of the Occupational Type in A. Hargreaves e P. Woods, *Classrooms & Staffrooms: the Sociology of Teachers & Teaching*, Open University Press, Buckingham, 1993, pp. 160-173, referido por Conceição Alves Pinto, *Sociologia da Escola...* p. 110.

⁶¹¹ Manuela Teixeira, *O Professor e a Escola...*

Face ao exposto, é possível inferir que as especificidades dos estabelecimentos de ensino, influenciam não só o desempenho académico dos seus alunos, assim como todos os aspectos da sua personalidade. Como exemplo, veja-se o efeito de certos colégios particulares, frequentados por indivíduos de grupos sociais de topo, que valorizam e incutem determinados estilos de vida.

Por seu turno, as pesquisas encetadas por Perrenoud com o objectivo de avaliar a dimensão organizacional das escolas demonstraram que a existência de reformas de currículos ou de avaliação também se traduzem em modificações ao nível do funcionamento dos estabelecimentos de ensino⁶¹² condicionando assim o aproveitamento escolar dos alunos.

4.2.1. UNIFORMIDADE DOS CURRÍCULOS

*“ A escola também pode ser um lugar apropriado para a expressão das emoções. É que ela ocupa um lugar muito importante nesse “camarim da vida”. Basta que o currículo seja mais espaçoso, só o suficiente para nele caberem as pessoas que moram nos alunos.”*⁶¹³

A palavra currículo veicula dois significados, sendo um mais estrito e outro mais lato.⁶¹⁴ Neste contexto, as definições mais estritas e simultaneamente tradicionais, de currículo, centram-se em torno do processo de ensino e das actividades educativas expressamente planeadas para transmitir conhecimentos, valores ou atitudes, veiculados de modo formal. Assim, o currículo assume duas acepções, ou seja, por um lado é definido como o elenco das disciplinas e por outro lado, adquire a conotação de todo o conjunto das actividades educativas programadas pela escola.⁶¹⁵ Enquanto a primeira, privilegia os conhecimentos e as actividades transmitidas nas aulas, valorizando sobretudo a componente académica do currículo, a segunda apresenta-se mais englobante e abrange as componentes culturais, sociais e desportivas.

Contudo, em qualquer um destes contextos, o nível cultural utilizado na organização dos currículos académicos, assume um papel relevante na determinação do aproveitamento escolar dos alunos, penalizando sobretudo aqueles que são provenientes das classes mais desfavorecidas. Esta situação, decorre do facto de a escola, ao pretender ser lugar de uniformização, ter introduzido currículos universais, conotados com um perfil médio de aluno, onde se privilegiaram os saberes clássicos, gerais e enciclopédicos, que propuseram finalidades pouco objectivas, face às realidades diferenciadas dos alunos que a frequentam. Deste modo, currículos iguais obrigam ao uso de iguais pedagogias e prevêm uniformidade nas exigências, nos resultados, nos comportamentos, na

⁶¹² Philippe Perrenoud, « Ce que se Joue à l'Échelle des Établissements dans la Renovation Didactique»...

⁶¹³ Joaquim Azevedo, *Avenidas de Liberdade*...p. 128

⁶¹⁴ João Formosinho, “Currículo e Cultura Escolar”...pp. 149-165.

⁶¹⁵ Ibidem.

linguagem, no saber, na extensão dos programas, nos tempos de transmissão de conhecimentos e nos períodos de avaliação. As condições de aprendizagem que a escola oferece condicionam o insucesso escolar, na medida em que “acentuam as diferenças existentes entre os alunos, tanto a nível da capacidade e ritmo de aprendizagem, como a nível da motivação para aprendizagens posteriores.”⁶¹⁶ Aspectos a que acresce ainda, a inadequação dos conteúdos curriculares às características dos seus meios de origem.⁶¹⁷ A este propósito, Azevedo é peremptório ao afirmar que a escola tem dificuldades em lidar com os alunos que escapam à norma e ao ritmo do professor, porquanto a uniformidade dos currículos é insensível às diferenças pessoais, não permitindo percursos escolares diferenciados.⁶¹⁸

Por outro lado, a estrutura do currículo escolar transmite aos alunos a mensagem de que os conhecimentos não são todos iguais quer em termos de estatuto social quer em termos de avaliação escolar. O facto é evidenciado pelo levantamento de dados efectuado no ano lectivo 1983/84,⁶¹⁹ que demonstrou a existência de um desnível muito acentuado entre as reprovações nas disciplinas do currículo académico e as reprovações nas disciplinas do currículo não académico. Esta disparidade no aproveitamento escolar, entre os currículos académico e não académico é enfatizada por Fernandes quando conclui que “(...) o currículo académico é factor de elevada percentagem de insucesso, ao contrário do currículo não académico onde o sucesso é generalizado.”⁶²⁰

Segundo Benavente, é a partir do cumprimento dos programas curriculares e da avaliação neles contida que os alunos são avaliados, julgados e às vezes condenados, ou seja, os professores recebem os programas e exige-se que todos os alunos os sigam.⁶²¹

Deparamo-nos assim com currículos escolares cuja composição, ao privilegiar os saberes académicos, não contempla as aptidões de certos grupos de alunos nem os interesses locais das comunidades onde as escolas se inserem, sendo apenas elaborados com base “no modo como a sociedade selecciona, classifica, distribui, transmite e avalia.”⁶²² Desta forma, aspectos como a personalidade dos alunos ou as suas diferenças culturais e sociais não têm qualquer relevo na efectivação dos currículos escolares, nem na educação escolar na sua globalidade, uma vez que estes se dirigem a um *aluno abstracto e médio* e não a um *aluno concreto*, ou seja, ao *aluno real*.⁶²³

⁶¹⁶ Benjamin Bloom, *Caractéristiques Individuelles et Apprentissages Scolaires...*p.10.

⁶¹⁷ Não nos podemos esquecer de que cada aluno além de experimentar ritmos de evolução próprios, tem os seus interesses e provém de um universo cultural e económico específico. (Cf. Joaquim Azevedo, *Avenidas de Liberdade...*p.119)

⁶¹⁸ Joaquim Azevedo, ob. cit., pp. 118-122.

⁶¹⁹ Dados referidos por António Sousa Fernandes, “O Insucesso Escolar”...pp. 198-199.

⁶²⁰ António Sousa Fernandes, ob. cit., p. 199.

⁶²¹ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...*p. 25.

⁶²² Basil Bernstein “Estrutura do Conhecimento Educacional” in Ana Domingos, et al. (org), *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação...* p. 149.

⁶²³ António Sousa Fernandes, “O Insucesso Escolar”...p. 206.

Como consequência, o sistema organizacional de programas e processos de ensino e de avaliação uniformes assume-se claramente selectivo, visto que o *currículo uniforme tamanho único pronto-a-vestir* apenas se adequa aos que se inserem nesse tamanho único.⁶²⁴

A esta uniformização acresce ainda uma selecção uniforme de manuais e outros materiais de estudo, sem que seja avaliada a sua adequação aos níveis de desenvolvimento, necessidades e interesses dos alunos.

Por outro lado, apesar das sucessivas reformas educativas, as escolas têm continuado a ignorar, quer os ritmos pessoais, quer as assimetrias regionais, relegando-se a uma atitude oficial e comodista, de redução a um tipo “standard” de programas e de métodos de aprendizagem, destinados a um *tipo-padrão* de alunos, de famílias e de professores, omitindo o contexto económico e cultural específico de cada instituição de ensino. A este propósito, Montagner refere que para se oferecer “aos diferentes alunos uma real possibilidade de se estruturarem nos seus tempos e ritmos de acção pessoais, sem estarem desfasados do professor e das outras crianças (...), é necessário que a escola mude em profundidade, e não ao acaso de reformas superficiais, asseptizadas, [e] contraditórias (...)”.⁶²⁵

Estando as finalidades da escola definidas e as missões dos professores reconhecidas, não existe “uma tomada de consideração de todos os alunos, quaisquer que sejam as suas particularidades, as suas diferenças e as suas dificuldades (...)”⁶²⁶, ou seja, os tempos pedagógicos não permitem a existência de um tempo pessoal, obrigando assim, cada aluno, a ajustar o seu tempo ao ritmo de acção dos outros. Benavente considera que mesmo alunos da mesma idade possuem ritmos de desenvolvimento diferentes⁶²⁷ e refere ainda, que a imposição de um mesmo ritmo de aprendizagem, a alunos provenientes de meios culturais diferentes constitui um factor de insucesso.⁶²⁸ Para esta investigadora, o meio, entendido como as condições materiais de vida e nível cultural, influenciam quer o desenvolvimento físico quer o mental, razão pela qual um ritmo de desenvolvimento mais lento não é necessariamente sinónimo de incapacidade.⁶²⁹

Por seu turno, Xavier e Rodrigues enfatizam a desarticulação existente entre o grau de exigências, as características dos alunos, o nível de conhecimento requerido pelas tarefas e o significado do trabalho proposto, como justificação da desmobilização dos alunos para o trabalho escolar, e conseqüente desencadeamento de condutas de “resistência”, que se manifestam nas conversas “paralelas”, na agitação⁶³⁰ e mesmo no insucesso escolar.

⁶²⁴ João Formosinho, « O Currículo Uniforme Pronto- a-Vestir de Tamanho Único »

⁶²⁵ Hubert Montagner, *Acabar com o Insucesso na Escola...*p. 264.

⁶²⁶ Idem, pp. 267-268.

⁶²⁷ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...*p. 60.

⁶²⁸ Idem, p. 36.

⁶²⁹ Idem, p. 60.

⁶³⁰ “ Um Estudo Sobre Estrutura Organizacional, Planeamento Pedagógico e Disciplina Escolar – Em Busca de Possíveis Soluções Para o Fracasso Escolar” in Anete Abramowicz et. al., *Para Além do Fracasso Escolar...*p. 85.

Para Arroyo, o insucesso escolar advém do direito à educação básica, uma vez que a importância que a sua concretização assumiu, inviabilizou a presença de ritmos diferenciados no processo de ensino-aprendizagem,⁶³¹ o qual “redefine as ênfases na avaliação-reprovação (...)”.⁶³² No que concerne à uniformização curricular, o mesmo autor refere que, quer os conteúdos, quer os domínios de aprendizagem requeridos, só adquirem sentido enquanto materializam um percurso formador diferenciado conforme a idade e a vivência sócio-cultural, legitimando assim o binómio aprovação/reprovação.⁶³³ A partir do momento em que os currículos não se relacionam com os conhecimentos nem com as experiências que os alunos já possuem, é normal que não sejam assimilados, visto que este processo supõe a organização, reconhecimento e integração dos conhecimentos escolares, naqueles que os alunos já possuem.⁶³⁴

Face a esta problemática, Fernandes defende a destruição das barreiras estanques estabelecidas entre as várias disciplinas, com a interligação dos diversos saberes, o que permitiria a aproximação das aprendizagens à experiência. Ou seja, a solução passaria por estabelecer uma interligação entre currículo académico e currículo não académico, que compreendesse uma interdependência entre aprendizagens teóricas e práticas.⁶³⁵

Por outro lado, a própria forma como se efectua a constituição dos currículos é equacionada por Eggleston, quando questiona as opções selectivas que lhe estão subjacentes, pois face a um conjunto quase ilimitado de combinações possíveis é difícil determinar por que razão alguns conteúdos são seleccionados em detrimento de outros.⁶³⁶ A resposta a esta questão é facultada por Forquin, que imputa esta selectividade curricular à esfera política, na medida em que considera que a escolha curricular é, sobretudo, uma opção política. Assim, afirma que, “ensinar tal coisa mais do que tal outra não pode ser senão o resultado de um escolha arbitrária, social e culturalmente tendenciosa”⁶³⁷ A mesma convicção é partilhada por Apple ao afirmar que “as teorias, directrizes e práticas envolvidas na educação são intrinsecamente éticas e políticas, e envolvem escolhas profundamente pessoais (...)”⁶³⁸

Muller, Ringer e Simon, partem ainda do pressuposto que a educação apresenta falhas graves em vários aspectos, dos quais são exemplo, o problema da ligação dos currículos aos

⁶³¹ Miguel Arroyo, “Fracasso-Sucesso: O Peso da Cultura Escolar e do Ordenamento da Educação Básica” in Anete Abramowicz et. al., ob. cit., pp. 11-26.

⁶³² Idem, p. 23.

⁶³³ Idem, p. 24.

⁶³⁴ Cf. Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...* pp. 67-68.

⁶³⁵ António Sousa Fernandes, “O Insucesso Escolar”...p. 201.

⁶³⁶ John Eggleston, *The Sociology of the School Curriculum*, Routledge... p. 22.

⁶³⁷ Jean-Claude Fourquin, *Escola e Cultura: As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1993, p. 147, referido por Marie Jane Soares Carvalho, “A Agenda Feminista e Anti-Racista para o Currículo e a Prática Pedagógica” in Anete Abramowicz et al *Para Além do Fracasso Escolar...* p. 57.

⁶³⁸ Michael Apple, “Repensando Ideologia e Currículo” in A. F. Moreira e T.T. Silva, (org), *Currículo, Cultura e Sociedade*, Cortez, São Paulo, 1994, p. 41, referido por Marie Jane Soares Carvalho, “A Agenda Feminista e Anti-Racista para o Currículo e a Prática Pedagógica” in Anete Abramowicz et al., ob. cit., p. 57.

interesses técnicos e comerciais, e ainda o estatuto de inferioridade que caracteriza a educação científica e tecnológica, sobretudo por parte das classes dominantes.⁶³⁹

Por seu turno, Archer considera que todos os sistemas educativos se adaptam a requisitos sociais que respondem mais às exigências da sociedade que às dos indivíduos,⁶⁴⁰ enquanto Giroux, ao advogar que as escolhas dos currículos, não são do âmbito académico mas sim do âmbito político, remete para a necessidade de repensar as fronteiras dos discursos sobre educação.⁶⁴¹

4.2.2. ABSTRACÇÃO DOS CONTEÚDOS

Segundo Formosinho existe uma estandardização nas práticas escolares, onde se enfatiza uma abstracção destinada a um “aluno médio” possuidor de “conhecimentos médios”.⁶⁴² Por outro lado, a escola privilegia os saberes académicos, gerais e sem fins objectivos em si, onde para a sua compreensão os alunos são obrigados a uma certa abstracção impossível de verificação empírica.⁶⁴³ Se estas exigências podem ser satisfeitas pelos alunos provenientes das classes médias e altas, o mesmo não se verifica com os alunos oriundos das classes baixas, porquanto se encontram afastados do sistema de valores dominante.

Estes últimos são ejectados do sistema, porquanto apenas conseguem raciocinar sobre coisas concretas do seu quotidiano, enquanto que aqueles que obtêm sucesso escolar, terão probabilidades de se confrontar com consideráveis dificuldades na vida activa futura, porquanto não possuem a capacidade de raciocinar sobre os problemas concretos.⁶⁴⁴

Ao assentar numa hierarquia de prestígio das várias componentes curriculares onde as mais prestigiadas, - Português e Línguas Estrangeiras, Matemática, e Ciências Físicas, da Natureza e Sociais – são as que exigem maiores processos de abstracção, a instituição escolar está a promover um insucesso relevante nestas disciplinas a todos aqueles que se encontram distanciados destes processos de abstracção. Ao invés, as componentes menos prestigiadas no contexto curricular, apresentam maiores taxas de sucesso, ou seja, revelam-se menos selectivas em termos sociais.

Deste modo, o currículo escolar assume-se como um instrumento privilegiado de selecção escolar e não de sucesso escolar, pois não é concreto, prático, indutivo e integrado,⁶⁴⁵ o que condiciona a sua assimilação por parte dos alunos oriundos de meios mais desfavorecidos.

⁶³⁹ Detlef K Muller, Fritz Ringer e Brain Simon,. (1987) – *The Rise of Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870 – 1920*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987, referidos por Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, *Teoria Social e Educação*...pp. 102-103.

⁶⁴⁰ Archer, Margaret, *Social Origins of Educational Systems*...p. 2.

⁶⁴¹ Henry Giroux, «Postmodernism as Border Pedagogy: Redefining the Boundaries of Race and Ethnicity»...

⁶⁴² João Formosinho, *A Construção Social da Educação Escolar*...

⁶⁴³ Ibidem.

⁶⁴⁴ Cf. Conceição Alves Pinto, *Sociologia da Escola*...pp. 60-61.

⁶⁴⁵ António Sousa Fernandes, “O Insucesso Escolar”...p. 201.

Para Formosinho, a cultura académica além de se apresentar compartimentada, é abstracta, teórica e dedutiva⁶⁴⁶ e quanto mais as disciplinas se aproximam deste modelo, mais valorizadas são em termos curriculares e, inversamente, quanto mais se distanciam, menor é a sua importância.⁶⁴⁷ Desta forma, o currículo académico domina, quer em termos quantitativos quer em termos qualitativos, na medida em que é o seu sucesso que determina o acesso dos alunos aos anos escolares posteriores.⁶⁴⁸

Face a este cenário, não é pois de estranhar, que se tenha determinado que o processo de retenção possa ocorrer quando um aluno obtém nível inferior a três nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, cumulativamente com outra disciplina.⁶⁴⁹

A tabela que seguidamente se apresenta, permite operacionalizar a hierarquia em que se fundamenta a importância das disciplinas, através da determinação da possibilidade de reter um aluno:

TABELA 7. PROGRESSÃO E RETENÇÃO NO 2º E 3º CICLOS

ANOS DE ESCOLARIDADE	DISCIPLINAS COM NÍVEL INFERIOR A 3	EFEITOS
5º,7º,8º	Língua Portuguesa, Matemática e História e Geografia de Portugal/História	Progressão
	Língua Portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira e História e Geografia de Portugal/História	Retenção
6º e 9º	Matemática, Língua Estrangeira e História e Geografia de Portugal/História	Progressão
	Língua Portuguesa e Matemática	Progressão
	Língua Portuguesa, Matemática e História e Geografia de Portugal/História	Retenção
	Matemática, Língua Estrangeira, História e Geografia de Portugal/História e Educação Física	Retenção

Fonte: Roteiro do Ano Escolar 1995-1996, *Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino*, Ministério da Educação, p. 89.

O facto de os currículos exigirem um elevado grau de abstracção, onde se valoriza excessivamente a componente académica, provoca um desfasamento entre o que a escola oferece e a realidade social circundante. É pois, neste distanciamento cada vez maior entre a escola e os interesses, necessidades e expectativas dos alunos e respectivas famílias que surgem a desmotivação e como consequência o insucesso e abandono escolares. Ou seja, “quanto mais académico for um

⁶⁴⁶ João Formosinho, “Currículo e Cultura Escolar”... pp.152-154.

⁶⁴⁷ Esta circunstância é particularmente sentida pelos professores de Educação Física, Educação Musical ou mesmo de Trabalhos Oficiniais que têm lutar contra um certo estatuto marginal que a escola lhes impõe, e que se manifesta sobretudo quando a avaliação nas suas disciplinas interfere na possível reprovação de um aluno. A nossa experiência, demonstrou-nos que é comum o facto dos docentes destas disciplinas serem confrontados nos Conselhos de Turma, com pedidos para alteração das suas avaliações, por parte dos professores das componentes académicas, por considerarem que estas constituem saberes “menores” e que, como tal, não justificam a reprovação dos alunos.

⁶⁴⁸ António Sousa Fernandes, “O Insucesso Escolar”...p. 200.

⁶⁴⁹ Desp. Norm. nº644-A/94 de 15 de Setembro referido no Roteiro do Ano Escolar 1995-1996, *Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino*, Ministério da Educação, p. 89.

currículo mais escolarmente selectivo ele será, e quanto maior for a selecção escolar maior será a selecção social feita através da escola.”⁶⁵⁰

No entanto, Fernandes considera que no currículo académico, a dificuldade, reside, não tanto, no grau de abstracção das matérias ensinadas, mas no facto de as disciplinas que o integram, se encontrarem desligadas de conhecimentos não escolares e da experiência dos alunos. Ou seja, o currículo académico, caracteriza-se, por ser distanciado da experiência concreta, e é neste distanciamento que reside a sua dificuldade e não em características intrínsecas aos conhecimentos transmitidos.⁶⁵¹

4.2.3. CÓDIGO LINGUÍSTICO

Uma vez que o uso e domínio da linguagem, assumem um papel determinante na compreensão dos processos de abstracção intrínsecos às aprendizagens escolares, aqueles que não detêm o seu domínio deparam-se com obstáculos na obtenção de sucesso escolar. É nesta situação que se encontram os alunos provenientes de grupos sociais mais desfavorecidos, pois para além de possuírem uma definição de futuro mais limitada e projectos de vida mais modestos, são também portadores de códigos linguísticos, de saberes práticos e de posturas estéticas não privilegiadas pela escola nem pelos professores. Deste modo, a componente académica do currículo, por ser mais abstracta e teórica, apresenta-se-lhes mais afastada do discurso quotidiano, enquanto que, ao invés, favorece o sucesso daqueles que vivem em ambientes familiares mais instruídos. Assim, para os primeiros, a escola representa não só o esforço de apreensão de conhecimentos, mas também o esforço de integração numa nova linguagem e discurso.

A este propósito, Bernstein estabeleceu uma correlação entre o tipo de código linguístico utilizado e o meio social das famílias de proveniência dos alunos, considerando que esta circunstância os coloca em posição desigual, face à capacidade de aprendizagem escolar. Assim, considera a existência de dois códigos (restrito e elaborado, pertencentes respectivamente, aos grupos sociais menos e mais favorecidos), que pressupõem a existência de duas orientações cognitivas diferentes. Enquanto o primeiro conduz a uma orientação cognitiva mais ligada ao contexto concreto, com a utilização de formas sintáxicas elementares, o segundo, ao contemplar as formas sintáxicas complexas, criaria as condições para os processos de generalização e de formalização.⁶⁵²

Ou seja, enquanto que num contexto sócio-culturalmente rico, as crianças aprendem um código elaborado, que corresponde ao código utilizado na escola, a sua adaptação à linguagem escolar assim como a compreensão da lógica e da estrutura escolares, ficam de antemão, asseguradas. Pelo contrário, nas famílias sócio-culturalmente desfavorecidas, onde as crianças

⁶⁵⁰ João Formosinho, “Currículo e Cultura Escolar”... p. 154.

⁶⁵¹ António Sousa Fernandes, “O Insucesso Escolar”...p. 200.

⁶⁵² Basil Bernstein, “Social Class, Language and Socialisation”...

aprendem um código restrito, característico de uma linguagem sintacticamente mais simples, com uma explicação verbal imediata e mais adequada aos usos da vida em comunidade, a intencionalidade na relação com os outros, aliada à incapacidade de descodificação das mensagens, criam a estes alunos bloqueios condicionadores da aprendizagem. Esta situação, parece-nos bastante característica nas populações isoladas e culturalmente deficitárias, onde prevalece a incompreensão do código linguístico utilizado nas escolas, pois o contexto familiar caracteriza-se pela utilização do código restrito.

A linguagem transforma-se assim, num critério de selecção, porquanto a detenção de um código é factor condicionante do desempenho escolar dos alunos. Ou seja, são as diferenças nos modelos de linguagem que, em parte, explicam as diferenças nos resultados escolares. Daqui se pode inferir que a linguagem não é apenas uma técnica que se domina ou não, mas também algo através do qual se tecem os laços com a comunidade a que se pertence, em termos de valores e simbolismos, tornando “ compreensível que a continuidade simbólica entre o universo familiar e a escola, nomeadamente através do uso da linguagem, constitua um factor extremamente favorável de inserção e posteriormente sucesso escolar.”⁶⁵³

Apesar da explicação das suas teses, Bernstein, não foi capaz de eliminar certos mal-entendidos, que resultaram da interpretação de algumas das suas posições, como por exemplo, o carácter pejorativo do código restrito que, de certo modo, aquela posição deixava supor, por se considerar que teria contribuído para acentuar a visão negativa dos grupos sociais desfavorecidos, onde às suas condições socioeconómicas, acresceria um défice linguístico.⁶⁵⁴

Sobre as distinções enunciadas por Bernstein, Pinto atribui-lhes um papel imprescindível, na medida em que viabilizam a compreensão das desigualdades sociais perante a educação escolar.⁶⁵⁵

Uma vez que a escola assenta no discurso *universalista*, que releva do *código elaborado*, penaliza, através do insucesso, os alunos que se encontram culturalmente mais distanciados, demonstrando que as diferenças de aproveitamento são determinadas pelo meio de proveniência daqueles. Daqui se conclui que a aptidão e o sucessos escolares variam no mesmo sentido que a disponibilidade da linguagem.⁶⁵⁶

Acerca desta questão, Formosinho é também peremptório, quando afirma, que enquanto uns convivem diariamente com pessoas cuja linguagem e argumentação os ajuda, outros têm um clima pouco propício a conversas que se afastem do quotidiano observável.⁶⁵⁷ Por consequência “(...) uns ganham desenvoltura de expressão, capacidade de apreensão e de atenção que os levam a aproveitar muito mais que os outros as oportunidades de aprendizagem na escola.”⁶⁵⁸

⁶⁵³ Conceição Alves Pinto, *Sociologia da Escola...* p. 58.

⁶⁵⁴ Cf. Jean-Claude Forquin, « La Sociologie des Inégalités d'Éducation » ...

⁶⁵⁵ Conceição Alves Pinto, *Sociologia da Escola...* pp. 57-58.

⁶⁵⁶ André Le Gall, *O Insucesso Escolar...* p. 25.

⁶⁵⁷ João Formosinho, “ A Igualdade em Educação” ...pp. 179-180.

⁶⁵⁸ *Ibidem*.

Esta constatação foi, a exemplo, de muitos outros trabalhos realizados sobre esta temática, corroborada por um trabalho levado a efeito nos EUA, onde se acompanharam crianças dos nove meses aos três anos de idade. Para o estudo da evolução da sua linguagem, as mesmas foram incluídas em classes sociais classificadas como “profissional”, “classe média” ou “apoio social”. As conclusões demonstraram que as diferenças nas formas de interacção pais-filhos observadas nas famílias eram responsáveis por diferenças significativas relativamente às capacidades de linguagem das crianças. Enquanto as crianças do primeiro grupo exibiram um vocabulário falado médio de 1115 palavras, as do segundo grupo apresentaram 750 palavras e as do terceiro grupo somente 525 palavras.⁶⁵⁹

Para Benavente os próprios textos que são utilizados no 1º ciclo para a aprendizagem da leitura, “veiculam um vocabulário, uma sintaxe, representam valores e todo um universo que tem muito a ver com o vivido (...) [pelos grupos favorecidos] mas muito pouco com o das crianças dos meios desfavorecidos”.⁶⁶⁰ Assim, o próprio conteúdo dos manuais de leitura, transmite mensagens que pouco têm a ver com a experiência vivida pela maior parte dos alunos, tornando “a língua num conjunto de sinais abstractos de que as crianças têm dificuldade em apreender o sentido e que, pela sua abstracção, não as motiva para a aprendizagem.”⁶⁶¹ Na prática podemos afirmar que “os modelos pedagógicos dos manuais, (...) veiculam certos valores que reflectem as representações ideais do homem que a escola pretende formar.”⁶⁶²

Le Gall, acrescenta ainda, que os estatutos socio-económicos e culturais dos alunos, não se manifestam apenas através da conversação, pois encontram-se ainda implícitos em acções como o à-vontade e os gestos, ou mesmo o modo de andar,⁶⁶³ aspectos que são também objecto de valorização no seio das instituições escolares.

Face a esta problemática, consideramos que esta barreira linguística além de gerar o insucesso e suscitar nos alunos o desinteresse pelo saber escolar, pressupõe, em muitos casos, a transposição deste sentimento para os respectivos agregados familiares. A título de exemplo e em conformidade com a nossa experiência docente, sabemos que alguns encarregados de educação se sentem inibidos face aos professores e à escola, pelo que a sua ausência naquela instituição, releva não do desinteresse manifestado pelo aproveitamento escolar dos seus educandos, mas do receio de manifestarem publicamente o seu défice linguístico.

⁶⁵⁹ Estudo referido por Bonnie Macmillan, *Porque são Diferentes os Rapazes...* pp. 44-45.

⁶⁶⁰ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...* pp. 26-27.

⁶⁶¹ Idem, p. 27.

⁶⁶² Suzanne Mollo, *L'École dans la Société*, Col. Sciences de l'Éducation, Dunot, Paris, 1970, referida por Ana Benavente, ob. cit., p. 28.

⁶⁶³ André Le Gall, *O Insucesso Escolar...* p.25.

4.2.4. AVALIAÇÃO

“Diz-me como avalias, e dir-te-ei como ensinas e o que os teus alunos conseguem aprender”⁶⁶⁴

A avaliação além de consistir no “ processo pelo qual se tenta julgar dos resultados do ensino/aprendizagem”⁶⁶⁵, apresenta-se como uma das actividades dominantes na vida de uma escola. Assim, embora a avaliação ocupe um lugar de relevo, visto que a função da educação passa pela aquisição de aprendizagens, que deverão ser validadas, Pires refere que nem todos os resultados desta aprendizagem são objectivos, pois nem todos são objecto de avaliação escolar. Nestes últimos, destacam-se aspectos, como o carácter, a formação cívica, a capacidade para o exercício de uma profissão ou ainda a contribuição para o desenvolvimento social entre outros.⁶⁶⁶

Também o facto de o insucesso escolar ser determinado em função dos resultados obtidos na instrução escolar, é revelador de que na escola se valoriza a instrução em detrimento de uma concepção mais ampla de educação onde as dimensões personalistas e socializadoras são subalternizadas.⁶⁶⁷ Assim, embora estas dimensões sejam essenciais para caracterizar a eficácia do projecto educativo não são tomadas em consideração no juízo sobre sucesso ou insucesso escolar.

Segundo Crahay “ a perspectiva da avaliação orienta (...) a maneira como o aluno apreende as matérias que lhe são dispensadas. O essencial não é [...] o que o professor ensina; o que importa é o que o professor é susceptível de avaliar,”⁶⁶⁸ o que significa que, a avaliação, na escola, assume uma posição tão importante que o seu papel se sobrepõe à própria aprendizagem.⁶⁶⁹

Por outro lado, existe também uma hierarquia do que é avaliado e que, tal como já anteriormente referimos, é determinada pela valorização académica do objecto da avaliação, que é similar à hierarquia do próprio currículo. Deste modo, deparamo-nos com aspectos da actividade escolar que não são avaliados, enquanto que, mesmo os que pertencem ao domínio cognitivo são avaliados de forma distinta, ou seja, de uma forma mais ou menos subtil “ a desigualdade no tratamento da avaliação traduz a valorização relativa das componentes curriculares.”⁶⁷⁰

Já Benavente considera que na avaliação de resultados, a escola utiliza, paradoxalmente, critérios implícitos que vão julgar valores que não ensina, nomeadamente a facilidade de expressão e o à-vontade, característicos “das classes superiores”.⁶⁷¹

⁶⁶⁴ Teresa Vilhena, *Avaliar o Extracurricular. A Referencialização Como Nova Prática de Avaliação...*p.7.

⁶⁶⁵ Eurico Lemos Pires, “Avaliação e Certificação”...p.157.

⁶⁶⁶ Idem, p.159.

⁶⁶⁷ António Sousa Fernandes, “O Insucesso Escolar”...p. 188.

⁶⁶⁸ Marcel Crahay, *Podemos Lutar Contra o Insucesso Escolar?*...p.87.

⁶⁶⁹ Ibidem.

⁶⁷⁰ Cf. Eurico Lemos Pires, “Avaliação e Certificação”...p.159.

⁶⁷¹ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...*p. 30.

Podemos então concluir que a avaliação além de só se restringir a uma parte do processo educativo de ensino/aprendizagem, sendo aplicada a um grande número de alunos, passa a ter uma natureza selectiva e “ é mais utilizada para a função de certificação do que para julgar do processo de ensino/aprendizagem.”⁶⁷²

Face a este contexto valorativo, os alunos com boas classificações encontram-se bem conceituados perante os colegas, enquanto os mal classificados recebem tratamento oposto, o que, segundo Avanzini, é perfeitamente compreensível “numa pedagogia (...) que pratica constantemente comparações e conduz inevitavelmente à valorização de uns e desvalorização de outros.”⁶⁷³ As sensações de partilha de valores colectivos, decorrentes do sucesso académico e do cumprimento das obrigações educacionais, desenvolvem a diferenciação entre os estatutos dos alunos através da percepção da atribuição de recompensas diferentes a diferentes graus de sucesso, como algo que é justo e racional.⁶⁷⁴

A avaliação pressupõe ainda a existência de dois tipos de padrões: um interno e um externo, onde o primeiro pressupõe a adaptação e o acompanhamento da personalidade, das capacidades e do talento de cada aluno, permitindo efectuar a avaliação do processo e dos resultados da aprendizagem em relação ao próprio aluno, enquanto o segundo consiste na realização da avaliação e dos resultados da aprendizagem em relação a objectivos fixados, independentemente das especificidades de cada aluno e estabelecidos por exigências independentes das suas capacidades.⁶⁷⁵

Embora o padrão interno esteja vocacionado para o ensino individualizado, não é susceptível de ser aplicado a situações de ensino de massa, visto que para este, só os padrões externos podem apresentar comparabilidade. Deparamo-nos, deste modo, com duas formas de expressar os resultados, visto que um padrão interno nunca pode produzir os resultados que o ensino de massa exige enquanto que o padrão externo, sendo de natureza selectiva, conduz a que o processo de avaliação, seja também selectivo. Temos assim, que concluir, que a função de avaliação se traduz numa *função de selecção*, onde o progresso individual se encontra subordinado à existência de metas exteriores, que nem todos os alunos têm possibilidades de alcançar, o que leva a excluir aqueles cujo ritmo de progresso não se adapta a tais exigências.

Deste modo, o processo de avaliação não é neutro, na medida em que se limita a medir o progresso dos alunos e ao omitir a diferenciação patente nos ritmos de aprendizagem, decorrentes tanto de factores sociais como individuais, transforma-se, simultaneamente, num factor de insucesso. Assim, a rigidez do mecanismo de avaliação ao esquecer a existência desta diversidade, rotula de incapazes alunos que têm apenas ritmos de aprendizagem mais lentos ou irregulares,⁶⁷⁶ donde se

⁶⁷² Eurico Lemos Pires, “Avaliação e Certificação”...p.165.

⁶⁷³ Guy Avanzini, *O Insucesso Escolar*...p. 172.

⁶⁷⁴ Talcott Parsons, «The School as a Social System: Some of its Functions in American Society», in *Education, Economy and Society*... pp. 445-448.

⁶⁷⁵ Eurico Lemos Pires, “Avaliação e Certificação”...p. 159.

⁶⁷⁶ António Sousa Fernandes, “O Insucesso Escolar”...pp. 197-198.

conclui que a avaliação efectuada dentro da sala de aulas é frequentemente subjectiva, porquanto a sujeição dos mesmos alunos a testes estandarizados conduz à obtenção de resultados diferenciados.⁶⁷⁷ Este facto significa que o professor dificilmente traduz o nível real dos alunos da sua turma, relativamente ao dos alunos de outras turmas, fenómeno que se constata desde o início dos anos 40, sendo conhecido sob a expressão de “lei de Posthumus”, que pode ser definida da seguinte maneira: «Um docente tende a ajustar o nível do seu ensino e as suas apreciações das prestações dos alunos de maneira a conservar de ano para ano, aproximadamente, a mesma distribuição (gaussiana) de notas.»⁶⁷⁸

Uma vez que as competências dos alunos, são apenas avaliadas, em função da turma em que estes se inserem, os *bons alunos* de uma turma poderão apenas ser considerados médios quando colocados noutra turma e vice-versa. A “lei de Posthumus” explica também este fenómeno, quando refere a existência de um “(...) mecanismo de adaptação da nota escolar ao nível de prestação da classe [pondo] em evidência o carácter bastante relativo de uma noção como a heterogeneidade, sobre a qual se funda, em princípio a retenção(...)”.⁶⁷⁹

Acerca desta questão, Perrenoud menciona que “(...) as classificações [nos] informam mais sobre a posição relativa de um aluno no seio de um grupo ou sobre a distância que o separa do padrão de excelência, do que propriamente sobre o conteúdo efectivo dos seus conhecimentos”.⁶⁸⁰

No quadro conceptual da *fenomenologia social*, Laing refere-se à avaliação, a partir da definição dos conceitos de comportamento e experiência, sustentando que embora o comportamento seja observável, a experiência integra o campo dos sentimentos, o que significa que nunca podemos ter acesso à experiência dos outros. Esta constatação, remete para o facto de professores apenas conseguirem observar os alunos como tal, pois não têm acesso ao seu mundo interior. Daí que, por um lado, as avaliações sejam meramente subjectivas porquanto se reportam ao que apenas foi observável, enquanto que, por outro lado, as reprovações pertencem aos alunos, mas nunca aos indivíduos na sua especificidade de ser humano, pois um comportamento só é pessoal em função da experiência e das intenções da pessoa em causa.⁶⁸¹

4.2.5. REPROVAÇÃO

“O êxito gera o êxito e o fracasso de hoje prepara o fracasso de amanhã”⁶⁸²

⁶⁷⁷ A. Grisay, “Les Mirages de L’Évaluation Scolaire »...

⁶⁷⁸ Segundo os dados recolhidos por A. Grisay et al, e referidos por G. de Landsheere in Marcel Crahay, *Podemos Lutar Contra o Insucesso Escolar?*...p. 68.

⁶⁷⁹ Segundo A. Grisay in Marcel Crahay, *Podemos Lutar Contra o Insucesso Escolar?*...p. 69.

⁶⁸⁰ P. Perrenoud, “L’Évaluation Entre Hier et Demain”...p. 3.

⁶⁸¹ R. Laing, *Le Moi Divisé*, Stock, Paris, 1979, pp. 23-29 in Conceição Alves Pinto, *Sociologia da Escola*...pp.108-109.

⁶⁸² G. De Landsheere, *Avaliação Contínua e Exames*...p. 30.

Enquanto a repetição é interpretada e vivida como um insucesso, e simultaneamente encarada de forma negativa⁶⁸³, o sucesso escolar inicial, ao invés, atrai êxitos subsequentes, como se os alunos entrassem numa *lógica do sucesso*.⁶⁸⁴ Neste sentido, os êxitos, quer iniciais quer intermédios, “constituíram-se como circunstâncias produtoras de sentidos, disposições e práticas que tenderam a reforçá-lo, e se transformaram numa base importante, embora insuficiente por si só para a continuidade dos estudos.”⁶⁸⁵

Independentemente do grupo social de origem, as aspirações dos alunos face à escola são também susceptíveis de alteração, consoante o seu sucesso ou insucesso escolares. Assim, as reprovações, desencadeiam sentimentos de frustração, de falta de confiança e de desinteresse face ao saber escolar, enquanto as aprovações provocam efeitos inversos, podendo ainda acrescentar-se que “a visão que cada um tem de si próprio [da escola] e do mundo é profundamente marcada pelo sucesso ou insucesso”.⁶⁸⁶ Deste modo, de forma mais ou menos intensa, todos os alunos aspiram ao êxito e a sua não obtenção provoca sofrimento.⁶⁸⁷

Estudos realizados em escolas da cidade de Braga⁶⁸⁸, permitiram concluir que não se pode atribuir aos factores socioeconómicos, por si só, o insucesso dos alunos, uma vez que aqueles que pertencem aos estratos superiores, embora se apresentem largamente favorecidos em relação aos restantes, revelam, mesmo assim, uma significativa percentagem de reprovações. Contudo, a sua adesão à aprendizagem escolar está largamente dependente “dos veredictos da escola e, portanto, passa pelo sucesso escolar.”⁶⁸⁹

Por outro lado, foi possível constatar que “os alunos escolarmente atrasados (...) tendem a atrasar-se cada vez mais”, ou seja, (...) o insucesso escolar não é apenas um efeito, mas também causa de futuros insucessos”.⁶⁹⁰ Embora Fernandes também considere que esta tendência constitui uma variável independente da posição social dos alunos,⁶⁹¹ Formosinho acrescenta, que o sistema de aprovação/reprovação anual, prejudica sobretudo os alunos oriundos dos grupos sociais mais desfavorecidos.⁶⁹²

⁶⁸³ Guy Avanzini, *O Insucesso Escolar*...pp. 20- 22.

⁶⁸⁴ Jean- Paul Laurens, *1 Sur 500-La Réussite Scolaire en Milieu Populaire*...p. 231.

⁶⁸⁵ Ibidem.

⁶⁸⁶ Luísa Cortesão e Maria Arminda Torres, *Avaliação Pedagógica I- Insucesso escolar*...p. 38.

⁶⁸⁷ Guy Avanzini, ob. cit., p. 169.

⁶⁸⁸ Os dados citados foram recolhidos pelos docentes da Área de Análise Social e Organizacional da Educação da Universidade do Minho e referidos por António Sousa Fernandes, “O Insucesso Escolar”...pp. 192-194.

⁶⁸⁹ Pierre Bourdieu, *As Contradições da Herança*, in Nogueira, M. A. e Catani, A. (orgs), *Escritos de Educação*, Vozes, Petrópoles, 1998, p.232 referido por Nadir Zago, “Processos de Escolarização nos Meios Populares”... p. 34.

⁶⁹⁰ João Formosinho, citado por António Sousa Fernandes, “O Insucesso Escolar”...p. 196.

⁶⁹¹ António Sousa Fernandes, “O Insucesso Escolar”...p. 196.

⁶⁹² João Formosinho, “A Igualdade em Educação”...p. 183.

Deste modo, independentemente da posição social, os alunos escolarmente atrasados apresentam uma percentagem de reprovações muito mais elevada⁶⁹³ do que os alunos *a par*.⁶⁹⁴ Assim, quanto maior é o atraso escolar, mais elevada é a probabilidade de reprovações, pois quanto mais o aluno se encontra escolarmente atrasado, mais terá a tendência para se atrasar; ou seja, o seu insucesso escolar pretérito é factor de insucesso escolar futuro.

Face a esta problemática, os factores sociais não conseguem explicar por si só a elevada percentagem de reprovações dos alunos escolarmente atrasados, a qual subsiste, independente das posições sociais de pertença.

Os percursos escolares acidentados, decorrentes quer de reprovações quer de interrupções, “aumentam a distancia entre a idade cronológica e a idade escolar, e quanto maior for a diferença, mais improvável se torna a conclusão de um ciclo completo de ensino.”⁶⁹⁵ Neste cenário, a reprovação, ao invés de apresentar efeitos pedagógicos, não faz mais do que suscitar o desalento, pois o aluno que reprova uma vez, tende para a cronicidade, a que acresce o facto de adquirir, entre os seus pares, o estatuto de “repetente/incompetente”. Assim, se o “atestado publico” passado pela escola for de aprovação, existe um aumento das aspirações. Ao invés, uma reprovação desenvolve no aluno um sentimento de dúvida face às suas possibilidades. Segundo Cortesão e Torres, “tudo isto tem obviamente, reflexos no comportamento presente e futuro do aluno”⁶⁹⁶ cuja gravidade, mais do que as consequências objectivas que provoca, tem sobretudo incidências a nível psicológico.⁶⁹⁷

Visto que o insucesso escolar suscita um sentimento de fracasso nos alunos, Rovira considera que um aluno repetente “está a caminho de ser uma pessoa biograficamente fracassada e é muito provável que seja uma pessoa desmoralizada: alguém a quem se tirou todo o relevo positivo para destacar [a] sua pior imagem.”⁶⁹⁸ Acrescenta ainda que ninguém melhora sua preparação com uma mera troca na etiqueta que o designa, neste caso o sucesso, mas também sustenta que as etiquetas criam e fortalecem o que rotulam, e neste sentido, “uma etiqueta é mais que uma constatação, é uma previsão dos piores augúrios que acaba por estigmatizar as pessoas que a recebem.”⁶⁹⁹

Além de o aluno reprovado ficar com a sua auto-estima reduzida e adquirir o estatuto de “incapaz” perante os colegas e sociedade em geral, acresce ainda o facto de ser retirado grupo onde

⁶⁹³ Segundo os estudos realizados pelos docentes da Área de Análise Social e Organizacional da Educação da Universidade do Minho e referidos por António Sousa Fernandes, “O Insucesso Escolar”...pp. 192-194.

⁶⁹⁴ Para Sousa Fernandes os **alunos a par** são aqueles que se encontram no ano escolar correspondente à sua idade enquanto por que os de idade superior são considerados **escolarmente atrasados**. (António Sousa Fernandes, “O Insucesso Escolar”...p. 197.)

⁶⁹⁵ Nadir Zago, “Processos de Escolarização nos Meios Populares”... p. 27.

⁶⁹⁶ Luísa Cortesão e Maria Arminda Torres, *Avaliação Pedagógica I- Insucesso Escolar*...p.38.

⁶⁹⁷ Segundo Guy Avanzini, *O Insucesso Escolar*...p. 169.

⁶⁹⁸ José Maria Puig Rovira, “Educação em Valores e Fracasso Escolar”...p. 83.

⁶⁹⁹ *Ibidem*.

estava integrado,⁷⁰⁰ pelo que consideramos que corre ainda o risco de ser excluído do novo grupo que vier a integrar.

Deste modo, a repetência determina nos alunos um estilo de relações com toda a instituição escolar, onde o professor e toda a escola se apresentam como um campo de experiências dolorosas. A este propósito, e reportando-se a Piaget, Benavente declara que os alunos ao interiorizarem os insucessos, convencem-se da sua incapacidade e farão cada vez menos esforços para progredir, considerando *natural* o *ficar para trás*, não ter ambições em relação a estudos posteriores e contentar-se em fazer aquilo de *que são capazes*.⁷⁰¹

Azevedo considera que o problema da repetência assume contornos mais gravosos, pois além de não atribuir nenhum valor educativo à própria reprovação, o ser reprovado tem várias conotações; significa a obrigatoriedade administrativa que obriga à repetição do mesmo ano de escolaridade no ano seguinte, independentemente dos progressos já realizados, e encerra todas as dificuldades que professores e alunos encontraram ao longo de um ano.⁷⁰²

A repetência constitui em si mesma, uma das principais causas da repetência, pois ao invés de ser entendida como uma forma de possibilitar ao aluno, superar as suas dificuldades ao nível da aprendizagem, provoca “a estigmatização do aluno reprovado, que passa a ser visto como diferente ou deficiente.”⁷⁰³

Por outro lado, como o insucesso constitui motivo para admoestações e sanções, muitos alunos, como forma de subterfúgio, recorrem a processos de dissimulação ou falsificação das avaliações.⁷⁰⁴

A estigmatização das respectivas famílias, está também presente, porquanto são consideradas desinteressadas e desestruturadas e portanto, incompetentes para educar e acompanhar o aluno nas tarefas escolares. A este propósito, os trabalhos de índole etnográfica, empreendidos por Silva, permitiram concluir que 54,0% dos professores, atribuem ao aluno, à sua família e às suas condições sócio-económicas a causa da reprovação escolar.⁷⁰⁵

Por outro lado, a escola considera desviantes todos os alunos que apresentam um desempenho insuficiente ou um comportamento desadequado, condutas estas que são punidas com a reprovação, uma vez que se pressupõe, erradamente, que a “pedagogia da repetência” ao gerar a repetição, faculta uma repetição das aprendizagens, susceptível de superar o insucesso escolar.⁷⁰⁶

⁷⁰⁰ Conceição Alves Pinto, *Sociologia da Escola...*p. 61.

⁷⁰¹ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...*p. 36.

⁷⁰² Sobre esta temática baseámo-nos em Joaquim Azevedo, *Avenidas de Liberdade...*pp. 118-122.

⁷⁰³ Cármen Duarte da Silva et al. “De Como a Escola Participa da Exclusão Social: Trajetória de Reprovação das Crianças Negras” in Anete Abramowicz et al., *Para Além do Fracasso Escolar...*p. 37.

⁷⁰⁴ Guy Avanzini, *O Insucesso Escolar...*p. 173.

⁷⁰⁵ Cármen Duarte da Silva et al. “De Como a Escola Participa da Exclusão Social: Trajetória de Reprovação das Crianças Negras” in Anete Abramowicz et al., *Para Além do Fracasso Escolar...*p.37.

⁷⁰⁶ Idem, p.43.

A repetência impulsiona comportamentos como a indisciplina, a falta de atenção, a agressividade ou a brincadeira, entre outros, visto que constituem uma forma de afirmação perante a incapacidade de aproveitamento escolar.⁷⁰⁷ Também Zago considera que os comportamentos de resistência aos estudos e de negação do mundo da escola, são mais frequentes quando existe uma história de fracasso, à qual um aluno que passa anos na escola vivendo sucessivas derrotas não fica impune,⁷⁰⁸ embora Silva sustente a possibilidade de estes comportamentos, se limitarem a traduzir, uma forma de resistência à ordem estabelecida, devido à negação do direito à diferença.⁷⁰⁹

Por outro lado, ao assumir-se como local onde os alunos não obtêm resultados satisfatórios, a escola, passa a revelar-se, um lugar marginal perante outras solicitações, como o lazer ou a procura de emancipação familiar, onde a busca de uma fonte de rendimento, propicia o abandono escolar.⁷¹⁰

Também a atitude dos pais face à repetência, assume, frequentemente, contornos diferentes, consoante o grupo social de pertença. Assim, para os mais desfavorecidos, a repetência apresenta-se, muitas vezes, como um fenómeno inevitável, inerente à sua posição sócio-cultural, enquanto que nos meios sociais favorecidos, “ qualquer dificuldade é motivo de preocupação, de ajuda, qualquer reprovação é tragédia [que deverá ser] evitada a qualquer custo”.⁷¹¹ Neste contexto, algumas famílias tentam mesmo reverter a situação de fracasso escolar através das mudanças de estabelecimento de ensino ou através do recurso a um explicador. Face a estas posturas familiares, Benavente acrescenta que, em alguns casos, as dificuldades passageiras *se cristalizam*, porque delas se formou um drama.⁷¹²

4.2.6. RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

O quotidiano do aluno, tão presente na rotina da pré-escola, vai, paulatinamente, perdendo o seu espaço na escola formal e a afectividade é progressivamente substituída pela indiferença. A este propósito, Parsons salienta que o facto de existirem mais professoras que professores, no 1º ciclo, condiciona a sua combinação do papel feminino de mãe com o de professora, complementando deste modo, os aspectos emocionais da educação com os seus aspectos cognitivos.⁷¹³ Contudo, não deixa de acrescentar que tal facto não as impede de continuar a privilegiar as componentes cognitivas, uma vez que o seu papel é legitimar a diferenciação entre os alunos com base no seu sucesso académico.

714

⁷⁰⁷ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...* p. 36.

⁷⁰⁸ Nadir Zago, “Processos de Escolarização nos Meios Populares”... p. 33.

⁷⁰⁹ Cármen Duarte da Silva et al. “De Como a Escola Participa da Exclusão Social: Trajetória de Reprovação das Crianças Negras” in Anete Abramowicz et al., *Para Além do Fracasso Escolar...* p. 44.

⁷¹⁰ Nadir Zago, ob. cit., p. 31.

⁷¹¹ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...* p. 23.

⁷¹² Idem, p. 47.

⁷¹³ Talcott Parsons, «The School as a Social System: Some of its Functions in American Society», in *Education, Economy and Society...* pp. 443-445.

⁷¹⁴ Ibidem.

A partir do 1º ciclo, a vida do aluno fica na porta da escola e da sala de aula, pois não é conteúdo escolar. Nas aulas os professores têm muitos conteúdos programados para leccionar em pouco tempo e não há tempo para perguntas, hipóteses, curiosidades, manifestações de conhecimentos já existentes, ou outro tipo de relacionamento mais pessoal ou informal. A necessidade de afastar qualquer obstáculo que promova atrasos na missão de concluir os conteúdos programáticos impele, os professores, a abolirem o diálogo e as trocas de opiniões. O tamanho das turmas escolares apresenta-se, frequentemente, como factor impeditivo do estabelecimento de uma relação personalizada entre os professores e os alunos, ficando aqueles *obrigados* a adoptar normas universais de tratamento e avaliação.⁷¹⁵

Uma vez que as oposições surgem com regularidade, o ensino faz-se mais coercivamente, os alunos tornam-se mais insubordinados e os incidentes multiplicam-se, provocando um enervamento recíproco,⁷¹⁶ onde a própria resolução dos conflitos na sala de aula é frequentemente imputada a “terceiros” ou, em alternativa, se utiliza o recurso a “soluções” rápidas, que pressupõem a colocação dos alunos de castigo ou a sua retirada da sala.

Devido à falta de tempo, a escola não contempla o lúdico, os momentos de lazer, os problemas contemporâneos ou pessoais, o quotidiano dos alunos, como espaço educativo,⁷¹⁷ ao mesmo tempo que não possibilita qualquer tipo de relacionamento mais pessoal entre professores e alunos.

A forma de actuação com os alunos do ensino pré-escolar e do 1º ciclo face aos ciclos seguintes também é diferenciada, visto que a interacção *professor/ aluno e aluno /aluno*, inicialmente intensificada, é gradualmente desestimulada, sobretudo a partir do 2º ciclo, através da ênfase da imobilidade e da manutenção do silêncio na sala de aulas.⁷¹⁸

Enquanto em alguns casos, a ausência de laços afectivos ou meramente relacionais entre professores e alunos se deve, nos 2º e 3º ciclos, ao elevado número de alunos por professor, noutros casos, esta ausência é sobretudo resultante da instabilidade do corpo docente, caracterizado por uma grande rotatividade. Esta mudança anual de professores, contribui para eliminar a tendência para a intimidade ou para a atenção individualizada, embora Parsons a considere benéfica, na medida em que permite que os alunos aprendam a distinguir entre o papel e a personagem do professor, o que contribui também para a adopção de modelos de comportamento universais.⁷¹⁹

⁷¹⁵ Ibidem.

⁷¹⁶ Segundo Guy Avanzini, *O Insucesso Escolar*...p. 96.

⁷¹⁷ Sobre esta temática baseámo-nos em Maria Luísa Xavier e Maria Bernardette Rodrigues, “Um Estudo Sobre Estrutura Organizacional, Planeamento Pedagógico e Disciplina Escolar – Em Busca de Possíveis Soluções Para o Fracasso Escolar” in Anete Abramowicz et al., *Para Além do Fracasso Escolar*...pp.82-84.

⁷¹⁸ Idem, p. 85.

⁷¹⁹ Talcott Parsons, «The School as a Social System: Some of its Functions in American Society», in *Education, Economy and Society*... pp. 443-445.

Contudo, esta opinião não é por nós partilhada, nem pela maioria dos investigadores, que consideram nefasta esta rotatividade. Assim, para Vilhena, “o percurso educativo do aluno varia em função de interações particulares, isto é, não há duas situações pedagógicas ou duas aulas idênticas, [pelo que] quando um aluno muda de professor, vive uma *verdadeira alteração de cultura*, uma vez que o seu percurso anterior foi impregnado pelos parâmetros de determinado professor, e tem agora de se confrontar com outros, provavelmente diferentes.”⁷²⁰ Avanzini expressa uma opinião análoga, porquanto refere que o facto de os professores e os alunos se conhecerem cada vez menos, conduz a uma deficiente adaptação recíproca, onde as situações conflituais são cada vez mais comuns, pois “instauram entre eles relações de personagem a personagem –a do professor e a dos alunos- mais que as de pessoa a pessoa”.⁷²¹

Também o elevado absentismo manifestado por alguns professores, consequência quer das colocações fora das áreas geográficas e pedagógicas que pretendem, quer da sua não vinculação efectiva ao ensino,⁷²² penalizam fortemente os alunos. Deste modo, a situação mais comum é a da inexistência da continuidade dos professores com o mesmo grupo de alunos, embora sejam indiscutíveis as suas vantagens, em especial, quando se pretende a manutenção do desempenho da função do director de turma.

Esta situação é tanto mais acentuada quanto mais deficitário e isolado é o meio onde se situam os estabelecimentos de ensino, facto que penaliza sobretudo os alunos mais carenciados, agravando quer as suas representações negativas face à escola, quer o seu aproveitamento escolar.

Em conformidade com o exposto, os estudos empreendidos por Palácio demonstraram que o insucesso escolar dos alunos oriundos de famílias carenciadas era menos visível, nos casos em que os professores programavam e planeavam sistematicamente actividades dedicadas à linguagem, organizavam e supervisionavam a participação dos alunos e promoviam situações de interacção ricas e estimulantes.⁷²³ É nos alunos destas famílias que se destaca de forma positiva, ao nível do aproveitamento, a influência dos professores que expressam ideias e valores especialmente enriquecedores, porquanto contrastam com o tipo de experiências que predominam nos respectivos meios familiares.⁷²⁴

4.2.7. EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES

O professor é a personagem normativa por excelência, aquele que representa a exigência escolar, sanciona através das classificações e dramatiza o insucesso através das apreciações que

⁷²⁰ Teresa Vilhena, *Avaliar o Extracurricular. A Referencialização Como Nova Prática de Avaliação...*p. 66.

⁷²¹ Guy Avanzini, *O Insucesso Escolar...*p. 96.

⁷²² Estes aspectos são desmotivadores para os docentes e traçam todo um clima pedagógico marcado pelo seu próprio desinteresse e insegurança face ao futuro profissional.

⁷²³ Jesús Palacios, “Relações Família-Escola: Diferenças de Status e Fracasso Escolar”...p. 80.

⁷²⁴ *Ibidem*.

formula.⁷²⁵ No entanto, uma vez que cada professor é acima de tudo um indivíduo, que advém de um certo meio social ao trazer consigo os valores e normas do seu meio, valoriza, mais ou menos inconscientemente, os comportamentos, a linguagem, os valores e normas que reiteraram a sua socialização. É pois normal, que avalie os seus alunos, em função de todo este conjunto de características que considera correctas e absolutas e que simultaneamente são veiculadas nas instituições escolares.

Deste modo, o estatuto socioeconómico e sociocultural elevado de determinados alunos provocam em muitos professores “considerações,” que inconscientemente “(...)dispensam em função da origem social..”⁷²⁶ Pelo que é também, de forma consciente ou inconsciente, que encaminham profissional e vocacionalmente os alunos, em função de todas as variáveis que lhes estão subjacentes e das expectativas que deles possuem.

No que concerne ao caso específico português, a nossa experiência demonstrou que, de facto, apenas em casos excepcionais, o filho de um sapateiro terá possibilidades de efectuar uma licenciatura em medicina, visto que as condições necessárias não estão à partida reunidas. A este propósito, Murphy refere que o curso de medicina, embora se defina por um núcleo de competências técnicas, se encontra ligado a competências culturais e políticas., o que significa que «os grandes recursos de capital humano e de inteligência desaproveitados nos restantes membros dos grupos excluídos geram uma contradição. Esta contradição baseia-se na própria lógica da racionalização, isto é, nos recursos desiguais para uma competição em que [seria] suposto que todos [concorressem] em pé de igualdade”.⁷²⁷

Silva, acrescenta ainda, que o baixo nível sócio-económico dos alunos, onde a reprovação mais se concentra, consubstancia nos professores o “mito” da sua incapacidade.⁷²⁸

Deste modo, as expectativas que os professores fazem acerca do desempenho dos alunos, acabam por funcionar como “profecias auto-realizadoras”, que passam a influenciar subjectivamente as futuras experiências escolares e os comportamentos dos alunos, acabando por definir as respectivas trajectórias escolares.⁷²⁹ Assim, as “profecias auto-realizadoras” dos professores, da mesma forma que produzem o optimismo educacional, também conseguem, inversamente, produzir a “ideologia da impotência”.⁷³⁰

⁷²⁵ Guy Avanzini,, ob. cit., p. 170.

⁷²⁶ André Le Gall, *O Insucesso Escolar...*p.25.

⁷²⁷ Raymond Murphy, *Social Closure: The Theory of Monopolization and Exclusion...* p. 226.

⁷²⁸ Cármen Duarte da Silva et al. “De Como a Escola Participa da Exclusão Social: Trajetória de Reprovação das Crianças Negras” in Anete Abramowicz et al., *Para Além do Fracasso Escolar...*p. 38.

⁷²⁹ R. Rosenthal e L. Jacobson, “Profecias Auto-Realizadoras em Sala de Aula: As Expectativas dos Professores como Determinantes Não Intencionais da Competência Intelectual” in M. H. Patto, *Introdução à Psicologia Escolar*, Quirós, São Paulo, 1981, referidos por Cármen Duarte da Silva et al. “De Como a Escola Participa da Exclusão Social: Trajetória de Reprovação das Crianças Negras” in Anete Abramowicz et al., *Para Além do Fracasso Escolar...*p. 43.

⁷³⁰ Expressão utilizada por Carlos Hasenbalg, “Desigualdades Sociais e Oportunidade Educacional: A Produção do Fracasso” in *Cadernos de Pesquisa*, nº 63 São Paulo, 1987, pp. 24-26, referido por Cármen Duarte

Esta discriminação, implícita e velada, tem a capacidade de produzir subjectivamente nos alunos sentimentos diversos. Enquanto uns, ampliam a propensão para sentimentos de inferioridade e incapacidade, outros desenvolvem sentimentos inversos, sugestionando para a sobrevalorização das capacidades e conseqüente sucesso escolar. Segundo Avanzini, estas expectativas, apreciativas ou depreciativas, comportam uma “interiorização [que] resulta tanto mais profunda quanto mais novo for o indivíduo.”⁷³¹

Os estudos de Rosenthal e Jacobson, datados do final dos anos 60, são bem esclarecedores das influências que as atitudes dos professores exercem nas capacidades intelectuais dos alunos modificando, quer as concepções que cada um tem de si próprio, quer a confiança nas suas capacidades e aptidões.⁷³² A teoria do “efeito Pigmalão”,⁷³³ que demonstra a existência de uma relação bastante estreita entre as expectativas dos professores e o efectivo rendimento escolar dos alunos, permite compreender de que modo as expectativas que a instituição escolar cria em relação a cada aluno, e que transmite principalmente por intermédio dos professores, conseguem influenciar fortemente o seu aproveitamento.

Desta forma, a representação que os professores possuem dos seus alunos, ou seja, o que pensam e esperam deles, funciona como um filtro, que os leva a interpretar de determinada forma o que aqueles fazem, e ainda a tentar modificar os seus comportamentos, face às expectativas que associam a tais representações. Estas expectativas, além de influenciarem a avaliação dos alunos, condicionam ainda os seus desempenhos, consoante a valorização, positiva ou negativa, que lhe é atribuída. Ou seja, sabia-se que os professores conferiam uma grande importância ao meio familiar e social como factor de (in)sucesso dos alunos, mas desconhecia-se até que ponto tais expectativas influenciavam não apenas a avaliação que faziam dos seus alunos, mas também o grau de variação dos desempenhos dos próprios alunos, consoante as expectativas, fossem ou não, positivas.

A este propósito, Cortesão e Torres, sustentam que um professor que não acredita nas possibilidades de êxito dos seus alunos, o que é comum relativamente a alunos de camadas económica e socialmente desfavorecidas lhes comunica, mesmo que involuntariamente, a sua descrença.⁷³⁴

Uma vez que aspectos, como o percurso profissional e o contexto sócio cultural de cada professor condicionam a sua representação do aluno ideal, os alunos que mais se aproximam dessa

da Silva et al. “De Como a Escola Participa da Exclusão Social: Trajetória de Reprovação das Crianças Negras” in Anete Abramowicz et al., *Para Além do Fracasso Escolar...*p. 43.

⁷³¹ Guy Avanzini, *O Insucesso Escolar...*p. 170.

⁷³² Cf. R. Rosenthal e L. Jacobson, *Pygmalion à L'École...*

⁷³³ Tomando ao acaso alguns nomes, os investigadores explicaram aos professores que um novo teste de inteligência revelara a superioridade intelectual daquelas crianças. Ao fim de um ano verificou-se uma significativa expectativa de aproveitamento, porque as expectativas dos professores foram comunicadas de modo involuntário através de olhares, tom de voz e perguntas que ao influenciarem a autoconcepção das crianças aumentaram o seu rendimento (Lúcia Demartis, *Compêndio de Sociologia...*p.161.)

⁷³⁴ in *Avaliação Pedagógica I- Insucesso Escolar...*p. 52.

representação serão certamente mais valorizados, enquanto que, ao invés, se desvalorizam aqueles que dela se afastam.

De acordo com esta perspectiva, o insucesso escolar não poderá ser imputado às carências familiares dos alunos, mas sim às deficiências das instituições escolares, uma vez que o fraco rendimento escolar advém das expectativas que os professores desenvolveram relativamente aos alunos provenientes das classes mais baixas.

Este efeito de etiquetagem que inevitavelmente influencia os desempenhos académicos dos alunos, surge ainda patente na ficha biográfica que os acompanha ao longo de todo o percurso escolar, uma vez que suscita nos professores expectativas do seu desempenho académico em cada uma das disciplinas, face ao registo dos desempenhos precedentes.

4.3. O GÉNERO

Como categoria social, o género refere-se aos papéis impostos pela sociedade, que regem comportamentos predeterminados como sendo *apropriados* e *característicos* de homens e de mulheres.

Para Ferreira, terá sido a fusão desses papéis num conceito relacional, que permitiu a criação de um sistema que possibilitou a compreensão dos mecanismos pelos quais as actividades biológicas se transformam em desigualdades sociais.⁷³⁵

Morrow e Torres consideram mesmo a existência de “uma literatura de carácter empírico, que mostra que o sistema escolar tende a reproduzir as tendências convencionais do género que têm a sua origem na socialização familiar e nas expectativas de emprego.”⁷³⁶ Assim, embora a ideologia oficial funcione de acordo com o princípio da igualdade entre os géneros, as escolas, as igrejas e as famílias reproduzem as diferenças entre os géneros.⁷³⁷

Contudo, o estudo empreendido por Kelly sobre esta temática demonstra a existência de uma tendência mundial, no sentido da igualização do acesso a todos os níveis de escolaridade para os homens e para as mulheres.⁷³⁸

Intenções similares foram referidas aquando da realização da 4ª Conferência Mundial sobre as Mulheres, realizada em Beijim em 1995. O parágrafo 76 refere que o currículo e os materiais de ensino permanecem, em larga escala, preconceituosos em relação ao género e raramente são sensíveis às necessidades específicas do sexo feminino, pelo que se recomenda a promoção da

⁷³⁵ Ana Ferreira, *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português...*p. 77.

⁷³⁶ Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, *Teoria Social e Educação...*p. 365.

⁷³⁷ Ibidem.

⁷³⁸ Gail P. Kelly, “Education, Women, and Change” in *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*, eds. Robert F. Arnove, Philip G. Altbach e Gail P. Kelly, State University of New York Press, Albany, 1992, p. 279, referido por Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, *Teoria Social e Educação...*p. 215.

igualdade e da responsabilidade, compartilhadas entre rapazes e raparigas desde os níveis pré-escolares, de modo a que ambos os sexos consigam suprir as suas próprias necessidades domésticas e ainda dividir as responsabilidades no cuidado da casa.⁷³⁹

Parsons considera que a educação das raparigas lhes permite contribuir funcionalmente para actividades extra-familiares e comunitárias, ainda que o seu estatuto adulto venha a ser determinado fundamentalmente pelo casamento e pela família. Deste modo, uma rapariga instruída assume funções importantes tanto enquanto esposa como enquanto mãe, especialmente na influência sobre os seus filhos, apoiando as questões escolares e enfatizando a importância da educação.⁷⁴⁰

Também Formosinho refere que a diferença de género induz a que os alunos ingressem na escola em condições desiguais; uma vez que “(...) as expectativas e oportunidades de aprendizagem familiares e ambientais ainda não são as mesmas para os dois sexos”.⁷⁴¹

De facto, o desenvolvimento das políticas de instrução obrigatória para raparigas e rapazes, seguiu o inevitável percurso, sexualmente desigual e condicionado pela classe social de pertença. “As filhas dos trabalhadores rurais nunca passavam do nível da instrução primária (...); as raparigas oriundas de uma classe de comerciantes seguiam, regra geral, uma profissão no negócio do pai (...). A liberdade de escolha de um curso superior e de ingresso numa carreira profissional, salvo raríssimas excepções, só era efectivamente possível para as mulheres das classes abastadas.”⁷⁴²

Como a entrada maciça das mulheres na educação foi mais tardia do que a dos homens, além das desigualdades face às possibilidades escolares, acresceu a desigualdade a nível profissional.⁷⁴³ Acerca desta distinção, Sayer e Walker sustentam que «o género, a divisão do trabalho e a classe são construídas simultânea e reciprocamente», apesar da divisão sexual do trabalho ter uma história própria,⁷⁴⁴ na medida em que certas áreas profissionais e de estudo se têm sempre relacionado com o género, nomeadamente a enfermagem e o ensino, uma vez que tanto o conteúdo dos currículos como os mercados de trabalho, são sensíveis às questões do género.⁷⁴⁵

⁷³⁹ FOURTH WORLD CONFERENCE ON WOMEN: ACTION FOR EQUALITY, DEVELOPMENT AND PEACE, Declaration and Platform for Action, United Nations, Beijing, 1995.

⁷⁴⁰ Talcott Parsons, R. Bales, e E. Shils, *Apuntes sobre la teoria de la acción*, Amorrortu, Buenos Aires, 1970, pp. 148-154, referidos por Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, *Teoria Social e Educação*...p. 69.

⁷⁴¹ João Formosinho, “A Educação de Adultos Como Factor de Correção das Desigualdades de Oportunidades Educacionais” in *Educação de Adultos*, Universidade do Minho, Braga, 1978 in João Formosinho, “A Igualdade em Educação”...p. 179.

⁷⁴² Ana Ferreira, *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português*...p. 45.

⁷⁴³ Rose-Marie Lagrave, “Uma Emancipação sob Tutela. Educação e Trabalho das Mulheres no Século XX” in G. Duby . e M. Pierrot, *A História das Mulheres do Ocidente. O Século XX*, 1995, p. 507, referido por Ana Ferreira, *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português*...p. 45.

⁷⁴⁴ R. Andrew Sayer e Richard Walker, *The New Social Economy*, Blackwell, Cambridge, 1992, p. 40, referidos por Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, *Teoria Social e Educação*...p. 256.

⁷⁴⁵ Gail P. Kelly, “Education, Women, and Change” in *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*, eds. Robert F. Arnove, Philip G. Altbach e Gail P. Kelly, State University of New York Press, Albany, 1992, p. 279, referido por Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, *Teoria Social e Educação*...p. 215.

No que concerne à situação concreta dos Estados Unidos, Bennett e LeCompte, concluíram que, apesar da legislação concebida «para assegurar a igualdade de acesso e de tratamento, as mulheres não têm um acesso igual às oportunidades educativas e ocupacionais por causa do seu estatuto de mulheres»⁷⁴⁶ e as escolas continuam a reproduzir uma sociedade patriarcal através de «mensagens subtis (e por vezes não tão subtis quanto isso), firmadas na sua estrutura organizacional, no seu currículo e nos seus modelos de interacção social».⁷⁴⁷

Contudo, a igualização das oportunidades escolares em ambos os sexos, que se verificou ao longo das últimas décadas, possibilitou a escolarização feminina e o progressivo ingresso das raparigas em itinerários escolares outrora quase exclusivamente masculinos. Deste modo, nos últimos anos, a participação das raparigas tornou-se particularmente visível no crescimento escolar, em vários países, como Portugal, onde se tornaram sensivelmente maioritárias e apresentando uma dupla vantagem: mais numerosas e melhor sucedidas nas suas realizações escolares.⁷⁴⁸

De acordo com um trabalho empreendido por Grácio, a vantagem das raparigas sobre os rapazes em termos de aproveitamento escolar, constitui um fenómeno recente nas análises de sociologia da educação,⁷⁴⁹ porquanto se tornou bastante visível através das estatísticas oficiais do ensino escolar. Deste modo, as dinâmicas internas ao campo científico, especialmente as que respeitam às relações entre a sociologia e a sociologia da educação, têm-se mostrado insuficientes para explicar a visibilidade tardia da vantagem das raparigas.

Para este autor, a persistência dos estereótipos sexuais, as diferenças nas socializações e nas estruturas sociais de funcionamento discriminatório, acompanham a crescente procura de ensino por parte das raparigas, que se encontram particularmente *bem armadas* pelo seu aproveitamento escolar para a competição com os rapazes.⁷⁵⁰

Embora nas práticas de ensino subsistam formas de discriminação fundadas no género, que exprimem e reforçam as posições de ambos os géneros, no espaço social global, os resultados escolares das raparigas ultrapassam actualmente os dos rapazes. Ainda que, em outros contextos sociais, tal como a esfera do trabalho, a discriminação de género tenha por consequência todo um conjunto de desvantagens do sexo feminino, no contexto escolar tal não acontece.

Embora as raparigas apresentem melhor aproveitamento escolar que os rapazes, as diferenças são mais ou menos acentuadas, conforme a origem social, pelo que se pode inferir que a classe social de origem influi mais no aproveitamento do que o género. Deste modo, embora as diferenças de aproveitamento entre as raparigas sigam as suas origens sociais segundo um perfil semelhante ao dos rapazes, estão menos dependentes do seu meio proveniência do que no caso

⁷⁴⁶ Kathleen P Bennett e Margaret D. LeCompte, *How Schools Work: A Sociological Analysis of Education*, White Plains, Longman, New York, 1990, p. 226 referidas por Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, ob. cit., p. 357.

⁷⁴⁷ Idem p. 240, referidas por Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, ob. cit., p.357.

⁷⁴⁸ Sérgio Grácio, *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais...* pp. 51-52.

⁷⁴⁹ Idem, p. 49.

⁷⁵⁰ Idem, p. 51.

destes.⁷⁵¹ Assim, as raparigas, apesar de possuírem as mesmas capacidades cognitivas que os rapazes, têm melhores notas e são mais favoravelmente avaliadas pelos professores.⁷⁵² Donde se deduz que, além de os professores valorizarem aspectos do comportamento feminino mais conformes com as suas representações do bom aluno, ou do aluno ideal, a escola também premeia as disposições fundamentais da socialização feminina e, sob certos aspectos, as realizações escolares das raparigas.

O modelo conceptual culturalista-estruturalista considera que a socialização diferencial de ambos os sexos, especialmente a que ocorre nas primeiras e decisivas etapas da vida dos sujeitos, será a principal responsável pela aquisição das disposições masculinas e femininas e pelas orientações de vida subsequentes, enquanto que o modelo conceptual *accionalista-utilitarista*, enfatiza a capacidade de os actores “decifrarem as estruturas de oportunidades que se lhes oferecem, anteciparem e de sobrepesarem alternativas de acção em termos dos custos e dos benefícios associados a cada uma, optando pelas que lhes são mais convenientes.”⁷⁵³

Assim, o modelo culturista é susceptível de explicar as diferenças de aproveitamento nos primeiros anos de escolaridade, advogando que as identidades de género e as correspondentes disposições, adquiridas muito precocemente no quadro da socialização familiar, têm prolongamentos em condutas no contexto escolar.

Para Grácio, “é provável que certos recursos do sistema de disposições das raparigas, como a maior estabilidade motora, o maior auto controlo e autonomia, lhes permitam quer trabalhar melhor nas tarefas escolares como serem mais apreciadas pelos professores,”⁷⁵⁴ o que significa que a primeira socialização, além de ser favorável às suas realizações escolares, faculta ainda incitações eventualmente favoráveis àquelas realizações.

Também Felouzis sustenta que as raparigas devem o seu melhor aproveitamento, à aquisição das competências interaccionais, específicas da sala de aula, sobretudo as raparigas oriundas de famílias de quadros superiores, onde esta socialização escolar mais bem conseguida, resulta provavelmente, da sua socialização primária, mais próxima da escola.⁷⁵⁵ Mais conformes com as normas escolares, conhecendo melhor e tendo maior mestria prática do «ofício de aluno», as raparigas têm aqui uma vantagem decisiva sobre os rapazes, acrescida do facto de a instituição escolar, premiar e reforçar a socialização feminina.

A diferença comportamental manifesta por cada um dos sexos foi ilustrada por Baudelot e Establet, no estudo que efectuaram sobre os jogos de crianças no recreio da escola. Concluíram então que os rapazes agem com um mínimo de regras e um máximo de barulho, ocupando o máximo de

⁷⁵¹ Idem, pp.52-53.

⁷⁵² Baudelot e Establet, *Allez les Filles*, Seuil... pp. 60-64.

⁷⁵³ Modelos referidos por Sérgio Grácio, *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais...* pp.57-58.

⁷⁵⁴ Idem, p. 61.

⁷⁵⁵ Georges. Felouzis, “Interactions en Classe et Réussite Scolaire. Une Analyse des Différences Filles-Garçons », *Revue Française de Sociologie*, XXXIV, 1993, referido por Sérgio Grácio, ob.cit.

espaço e mobilizando um grande número de parceiros, enquanto as raparigas ocupam economicamente o espaço, com o máximo de regras e um pequeno número de parceiros.⁷⁵⁶

Por outro lado, o prolongamento destes comportamentos no contexto da sala de aulas beneficia o sexo feminino, visto que o domínio de todo o conjunto das interações, que incluem entre outros, os trabalhos de grupo, lhe permite tirar melhor partido das aprendizagens escolares.⁷⁵⁷

As taxas de repetentes no ensino básico no ano lectivo de 1990-91, publicadas pelo Ministério da Educação em 1996, ao apresentarem os alunos desagregados segundo o género e a origem social,⁷⁵⁸ permitiram retirar ilações, que corroboram alguns aspectos enunciados. Assim, foi possível concluir a existência de:

- i) vantagem das raparigas no aproveitamento;
- ii) menor influência do género do que da origem social;
- iii) influência do género, variando conforme a origem social.

Relativamente a este último aspecto, a vantagem das raparigas sobre os rapazes do seu meio é tanto maior quanto mais baixo é esse meio. A diferença entre os aproveitamentos de rapazes e raparigas filhos de professores é quase insignificante, enquanto que as diferenças de aproveitamento entre os géneros são maiores nas categorias que correspondem às classes mais desfavorecidas.

Por outro lado, ao longo da escolaridade, o perfil do aproveitamento acusa quebras sensíveis no início de cada ciclo de estudos, pois é nesses momentos dos itinerários escolares que a vantagem das raparigas é ainda maior, o que segundo Grácio, “ sugere um desfavorecimento dos rapazes (...) quando as dificuldades de aprendizagem são maiores e acompanhadas da transição para um universo social diferente. Incluem-se aqui as aprendizagens elementares da leitura, da escrita e da aritmética (acompanhadas, para a maioria das crianças, do próprio ingresso no mundo escolar), ou as que têm lugar na transição para o 2º ciclo, que equivale a uma verdadeira ressocialização no interior da escola.”⁷⁵⁹

De acordo com o exposto, podemos ainda presumir, que uma parte da vantagem em aproveitamento feminino não traduz necessariamente diferenças de aprendizagem escolares reais, uma vez que os professores, sobreavaliam as raparigas relativamente aos rapazes, assim como o fazem para os filhos de quadros superiores relativamente aos filhos de operários.

O trabalho de Felouzis sobre o aproveitamento diferenciado segundo o sexo, demonstra que os filhos de quadros superiores embora manifestem na sala de aula comportamentos turbulentos, apresentam simultaneamente, comportamentos de investimento no trabalho escolar, sobretudo no sentido da competição. Ao invés, os filhos de operários, geralmente com fraco aproveitamento,

⁷⁵⁶ Baudelot e Establet, *Allez Les Filles...* pp. 110-111.

⁷⁵⁷ Georges. Felouzis, “Interactions en Classe et Réussite Scolaire. Une Analyse des Différences Filles-Garçons », *Revue Française de Sociologie*, XXXIV, 1993, referido por Sérgio Grácio, *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais...* p.62.

⁷⁵⁸ Fonte citada por Sérgio Grácio, ob. cit., pp. 70-71.

⁷⁵⁹ Ibidem.

alternam a turbulência com a apatia e o desinvestimento escolar, pelo que o seu aproveitamento, advém do facto, de a sua agitação e os seus comportamentos não serem acompanhados nem de participação nem de concentração nas tarefas,⁷⁶⁰ aspectos a que acresce a inexistência de apoio familiar nos trabalhos escolares.⁷⁶¹

Deste modo, a tradicional definição do género masculino, intrínseca à valorização física e a todas as condutas associadas, nomeadamente a turbulência e a agressividade, compõem uma relação menos favorável às exigências das aprendizagens escolares, ao mesmo tempo que sugerem um consequente prolongamento negativo no quadro escolar, quando não se relacionam com um capital cultural familiar elevado.⁷⁶²

Do lado das raparigas, existe a tendência geral para um acentuado investimento escolar relacionado com uma maior concentração nas tarefas, embora as filhas de operários apresentem um maior sentido de cooperação e as filhas de quadros superiores enfatizem mais a competição.

Deste modo, as alunas, filhas de quadros superiores, são as que melhor realizam os ideais de excelência escolar, seja no seu aproveitamento seja no seu comportamento, uma vez que combinam a atenção e a concentração nas tarefas escolares com um sentido elevado de competição, procurando ainda, estar em primeiro plano, para responder às solicitações dos professores.

Quanto às raparigas oriundas de meios operários, além de apresentarem melhor aproveitamento que os rapazes da mesma origem, quando comparadas com as alunas oriundas de grupos favorecidos, a sua participação na aula é distinta, porquanto se revela muito mais discreta, encontrando-se exclusivamente concentrada nas tarefas e sendo frequentemente pautada pela cooperação com um colega.

Por outro lado, Baudoux e Noircent referem que o facto de as raparigas terem de enfrentar, frequentemente, o comportamento agressivo e depreciativo dos rapazes, que as constituem como grupo de referência negativa para se afirmarem, lhes provoca o desenvolvimento de estratégias de sobrevivência e de compensação que também culminam em vantagens no aproveitamento escolar.⁷⁶³

Deste modo, além de procurarem habitualmente, no espaço físico da sala de aula, ficar mais perto dos professores, com quem frequentemente contactam no fim da aula, aplicam-se no trabalho e cultivam a autodisciplina. Embora estas atitudes aparentem um conformismo com as normas escolares, constituem condutas orientadas para enfrentar da melhor forma a situação em que se encontram, o que testemunha uma boa aprendizagem do ofício de aluna. Assim, as raparigas “tiram

⁷⁶⁰ Georges. Felouzis, “Interactions en Classe et Réussite Scolaire. Une Analyse des Différences Filles-Garçons », *Revue Française de Sociologie*, XXXIV, 1993, referido por Sérgio Grácio, ob. cit., pp. 72-73.

⁷⁶¹ Tal como tem demonstrado a nossa experiência docente.

⁷⁶² Segundo Sérgio Grácio, ob. cit., p. 72.

⁷⁶³ C. Baudoux e A.Noircent, “Culture Mixte des Classes et Stratégies des Filles », *Révue Française de Pédagogie*, nº 110, 1995, referidos por Sérgio Grácio, ob. cit., pp.73-74.

partido das normas formalmente igualitárias da escola, graças às quais obtêm o reconhecimento das suas realizações, quando enfrentam o carácter de facto não igualitário das suas normas informais.”⁷⁶⁴

A este propósito, Grácio questiona se o facto de superarem a situação, se deve à aprendizagem da maneira de o fazer na própria situação, ou se advém da circunstância de já disporem de recursos para isso, consequência da socialização anterior e da socialização paralela ao contexto escolar.⁷⁶⁵ Para Felouzis, que sustenta uma tese de natureza claramente culturalista, a ênfase é colocada na socialização anterior à escola, ou que se realiza em paralelo com ela, uma vez que as elevadas competências relacionais dos alunos filhos de quadros superiores, advêm do capital cultural familiar, que por ser próximo do universo escolar, lhes permite adoptar as condutas adequadas às aprendizagens. No entanto, como esta tese não explica as vantagens das raparigas sobre os rapazes, quando ambos são oriundos deste meio, considera que a socialização anterior é decisiva e mesmo muito precoce, pois já no ensino pré-escolar ela está na origem de comportamentos diferenciados entre os dois géneros, com as raparigas a manifestar mais autonomia e controlo de si.⁷⁶⁶

Contudo, as análises de Grácio, que tiveram como ponto de partida o cálculo de valores dos coeficientes de contingência, permitiram concluir, que nos 7º e 8º anos de escolaridade, a influência do género e da origem social são menores, visto que a socialização escolar reduz consideravelmente as diferenças de capacidades de sucesso escolar que os alunos devem à socialização anterior.⁷⁶⁷ Deste modo, enquanto a influência do género se mantém nos dois primeiros ciclos, através da selecção da população escolar que regista maiores dificuldades de aproveitamento, o efeito da categoria social de origem, reduz-se em toda a escolaridade subsequente, sobretudo no terceiro ciclo. Assim, de entre as diferenças existentes entre os alunos, a socialização escolar diminui consideravelmente as que são devidas à socialização de classe, e as que são imputáveis à socialização segundo o género. Ora se as diferenças entre os géneros fossem adquiridas unicamente no contexto escolar, seria pouco provável que nos deparássemos, logo no 1º ciclo, com o mais elevado efeito de interacção entre o género e a origem de classe que ocorre e que pressupõe que a socialização anterior à entrada no 1º ciclo deverá ser levada em conta.⁷⁶⁸

Relativamente às raparigas, Grácio enfatiza a existência de todo um conjunto de recursos que designa por *competências relacionais*⁷⁶⁹, as quais, segundo Felouzis, lhes permite, por exemplo, trabalhar mais em grupo ou, tal como sustentam Baudou e Noircent, dirigir-se mais ao professor no final da aula. Destas atitudes advêm muito provavelmente outros prolongamentos, no que toca à

⁷⁶⁴ Referencia a C. Baudoux e A.Noircent, “Culture Mixte des Classes et Stratégies des Filles », *Revue Française de Pédagogie*, nº 110, 1995, efectuada por Sérgio Grácio, ob. cit., p. 74,

⁷⁶⁵ Sérgio Grácio, ob. cit., p. 74.

⁷⁶⁶ Georges. Felouzis, “Interactions en Classe et Réussite Scolaire. Une Analyse des Différences Filles-Garçons », *Revue Française de Sociologie*, XXXIV, 1993, referido por Sérgio Grácio, ob. cit., pp.74-75.

⁷⁶⁷ Sérgio Grácio, ob. cit., p. 76.

⁷⁶⁸ Idem, pp. 77-80.

⁷⁶⁹ Idem, p. 80.

capacidade do sexo feminino em decifrar as situações e apreender as expectativas dos outros, contrariamente ao sexo masculino, cuja socialização específica tem incidência negativa no mercado escolar, quer pelo facto de não desenvolverem tanto as competências relacionais, quer pelo facto de desenvolverem condutas mais instáveis e turbulentas.

O estudo das competências socio-afectivas específicas do sexo feminino, empreendido em Portugal por Morais, Peneda e Medeiros, a partir da investigação que realizada ao longo de dois anos aos alunos de uma escola do 2º ciclo na periferia de Lisboa, permitiu também retirar algumas ilações, que corroboram os aspectos supra-mencionados. Assim:

i) as raparigas são especialmente bem sucedidas quando no contexto da sala de aula se realizam trabalhos em grupo, visto que nessa área lideram a sucessão das trocas;

ii) a socialização de género é mais vincada entre as classes populares, sobretudo no sexo masculino;

iii) as condutas dos rapazes por serem menos ajustadas à sala de aula prejudicam particularmente o seu aproveitamento.

Deste modo, as competências relacionais das raparigas encontram-se especialmente bem orientadas para as aprendizagens escolares, o que é visível, sobretudo quando os outros recursos de partida, são escassos, como é o caso de procederem de famílias com fraco capital cultural. Assim, as raparigas destes meios utilizam mais intensamente estas estratégias, que implicam o desenvolvimento de condutas adequadas na sala de aula, por serem os únicos recursos de que dispõem com valor no mercado escolar.⁷⁷⁰ Esta tese é corroborada por Grácio, quando afirma que as competências relacionais das raparigas são sobreinvestidas quando o seu capital cultural é fraco, situação que se mantém ao longo da escolaridade, e que se apresenta como uma vantagem sobre os rapazes do mesmo meio social.⁷⁷¹

A interacção entre género e origem social apresenta-se particularmente elevada no 1º ciclo e no 5º e 6º anos de escolaridade visto que estes dois momentos da escolaridade têm em comum a *novidade* do contexto social que as crianças devem enfrentar, assim como a natureza ressocializadora da correspondente experiência. Ambos os momentos são exigentes do ponto de vista das aprendizagens cognitivas, e ambos solicitam intensamente as competências sociais das crianças, quer pela novidade dos problemas e aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ciclo, quer ainda pela alteração profunda do código escolar no 5º e 6º anos de escolaridade.

Contudo, nestes momentos, as raparigas das classes populares estão, em situação de vantagem, em virtude de possuírem uma maior capacidade em interagir de forma adequada nas salas

⁷⁷⁰ Ana Maria Morais, Dulce Peneda e Ana Medeiros, *Socialização Primária e Prática Pedagógica...* pp. 184-185.

⁷⁷¹ Sérgio Grácio, *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais...*p. 82.

de aulas, e delas tirarem partido em termos de aprendizagem,⁷⁷² enquanto que os rapazes destes meios estão particularmente desfavorecidos nos primeiros anos da escolaridade e no 2º ciclo.⁷⁷³

Por outro lado, uma vez que cada um dos géneros, formula antecipações e elabora projectos futuros, relativamente às estruturas sociais, produtivas e familiares, em que esperam participar após os estudos, é de acordo com este modelo de expectativas que os investimentos educativos do presente se adequam às oportunidades futuras. Neste contexto, a orientação das raparigas, tem uma forte relação com as suas antecipações dos papéis profissionais e familiares que irão desempenhar, e a sua tentativa, no sentido de os conseguir conciliar é visível, por exemplo, através da opção pela carreira do ensino, devido à flexibilidade de horários que faculta. Assim, as identidades de género, ligadas quer à sexualidade, quer ao contexto das aspirações em termos de carreira, ao condicionarem as motivações e as decisões com elas relacionadas,⁷⁷⁴ condicionam, muitas vezes, as raparigas, a reprimir capacidades e aspirações que ameacem os seus desejos mais imediatos de agradar ou atrair os rapazes, em virtude da prioridade conferida à constituição de uma família.⁷⁷⁵

Deste modo, poderá não ser apenas a socialização segundo o género, nos primeiros anos de vida, a ter um papel decisivo nas suas escolhas, mas igualmente as suas antecipações, determinadas por um quadro de oportunidades, decorrente das estruturas sociais actualmente existentes.⁷⁷⁶

4.4. LINHAS CONCLUSIVAS

Em jeito de conclusão podemos referir, que o insucesso e o abandono escolares têm penalizado sobretudo aqueles que são oriundos de meios sociais, económicos e culturalmente desfavorecidos, e que, embora estejamos perante uma escola de massas, a selecção continua a fazer-se sentir, uma vez que não tem proporcionado iguais oportunidades de acesso e de uso⁷⁷⁷ a todos os portugueses. Por outro lado, apesar dos esforços no sentido de se promover a igualdade em relação ao sucesso escolar, nomeadamente as igualdades formais e reais, os factores de desigualdade têm subsistido.⁷⁷⁸

Assim, os alunos, os professores e todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente as instituições escolares, e mesmo as sucessivas políticas educativas, com todos os aspectos que lhes estão subjacentes não têm conseguido debelar este fenómeno.

Deste modo, a complexidade e interdependência dos fenómenos não se compadece com nenhuma simplificação explicativa, pois cada um dos factores tem a sua quota-parte de influência no fracasso do aluno.

⁷⁷² Idem, pp. 82-83.

⁷⁷³ Idem, p. 85.

⁷⁷⁴ Cf. Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres, *Teoria Social e Educação...* p. 366.

⁷⁷⁵ Idem, p. 367.

⁷⁷⁶ Sérgio Grácio, *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais...* pp. 64-65.

⁷⁷⁷ Sobre esta temática, veja-se Eurico Lemos Pires

⁷⁷⁸ João Formosinho, “A Igualdade em Educação”...p. 183.

Contudo, embora o insucesso escolar se assuma de forma generalizada no nosso País, a sua distribuição não é idêntica nos espaços geográficos que o constituem. Sendo esta uma situação extensiva à RAM, a determinação da extensão deste fenómeno em cada concelho torna-se imperativa.

Uma vez que se trata de um espaço geográfico distinto, porquanto se reveste de características peculiares face ao território continental, a parte que se segue, embora pareça descontextualizada face ao assunto em questão, tem como objectivo facultar um maior conhecimento deste arquipélago nos seus aspectos mais característicos.

Além de portador de uma cultura e identidade próprias, a maioria do povo madeirense teve como principal preocupação a garantia da subsistência, em detrimento da literacia. A distância face ao poder político central foi outro factor que, tal como já referimos, condicionou a abertura de estabelecimentos de ensino, mais tardia do que no território continental, e também o acesso aos estudos universitários que implicava a deslocação para o Continente. Por outro lado, a orografia do Arquipélago, revelou-se ainda um entrave para o acesso aos estabelecimentos de ensino.

Neste cenário marcado por dificuldades, que caracterizaram todos os períodos históricos, aos níveis económico, social, político e educativo, não é de estranhar que os ideais independentistas se tenham feito sentir, sobretudo nas camadas mais instruídas.

Em traços gerais, são estas linhas síntese que introduziremos na parte seguinte do presente trabalho, com o intuito de proporcionar um melhor conhecimento do espaço em estudo.

PARTE II

O ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA – DA UNIDADE À DIVERSIDADE

não se trate de um trabalho original, pretendemos, ao longo destas linhas, delinear através do conteúdo de obras relacionadas com esta temática, uma síntese contendo os traços gerais da história da Madeira, porquanto terra de gentes portadoras de cultura e identidade próprias.

Podemos começar por inferir que a sociedade madeirense é o resultado do processo de migração de colonos do Reino e estrangeiros, completando-se com a mão-de-obra escrava das Canárias e Costa da Guiné.

O facto de a Madeira estar desabitada aquando da chegada dos portugueses facilitou a fixação dos primeiros europeus, atribuindo-lhes redobradas responsabilidades. Foi a partir deste núcleo inicial de povoadores, que gradualmente, ganhou forma, uma nova sociedade semelhante à do Reino. A estrutura social começou a ser definida no início do povoamento, tendo a posse de terra assumido o principal papel na diferenciação dos primeiros colonos.

Os europeus, grupo maioritário, tiveram uma importância primordial na formação da nova sociedade, visto que em minoria e sob condição servil, se encontravam os mouros, os negros e os guanches, embora desempenhando um papel relevante na mão-de-obra da produção açucareira. A escravatura persistiu também na sociedade madeirense até à sua completa abolição no século XIX, embora a partir do século XVII fosse evidente a sua diminuição em prol dos arrendatários e colonos.

Contrariamente à situação do Porto Santo, a riqueza e prosperidade da ilha da Madeira foram reconhecidas desde o início da ocupação. A propósito da primeira Zurara referiu que “não se pode em ela fazer lavra”⁷⁸⁰, pelo que se investiu nas culturas de sequeiro bem como no pastoreio. Na ilha da Madeira, a estrutura do sector produtivo moldou-se às condições económicas e climáticas, investindo-se na produção de cereais, vinho, produtos hortícolas, frutícolas e na criação de gado. Paralelamente, exploraram-se os recursos existentes, tais como a pesca e a silvicultura e incrementaram-se as trocas comerciais, nomeadamente, a urzela, o sumagre e as madeiras. A partir do século XVII foram ainda introduzidas novas culturas, oriundas de espaços recém conhecidos, nomeadamente, o milho, o inhame e a batata, bem como plantas fruteiras. A migração de animais com valor alimentar e económico, foi também relevante durante o processo de ocupação, com especial incidência para o gado suíno e bovino em detrimento do caprino e ovino, devido às capacidades limitadas dos terrenos de pastagem.

A força motriz dos animais de grande porte foi bastante valorizada, quer para o transporte, quer para as actividades agrícolas. As mulas, os cavalos e os bois constituíram durante séculos o principal meio de transporte, enquanto no caso destes últimos, a sua força motriz foi também aproveitada para as tarefas agrícolas, nomeadamente, na lavra e na debulha dos cereais, e ainda nos engenhos de açúcar. Este gado assumiu ainda um papel importante ao nível da riqueza e economia familiares, através do aproveitamento de carne, leite, queijo, manteiga e couro, constituindo desde cedo, a principal fonte de subsistência de muitas famílias. A venda de leite, assumiu-se mesmo,

⁷⁸⁰ Alberto Vieira (org.), *História da Madeira*,...p. 160.

como indústria caseira, até ao século XIX, quando se iniciou o processo da sua industrialização. A partir de 1895, as indústrias de lacticínios expandiram-se por toda a Ilha, e em 1920 a produção de leite chegou a ascender a dez milhões de litros. Por seu turno, a produção de manteiga teve um notável incremento no século XIX, sobretudo a partir da década de oitenta, pelo que, suplantadas as necessidades locais, grande parte desta produção se destinava à exportação. A expansão vertiginosa desta actividade económica, tornou necessária a sua regulamentação em 1936, através de um decreto-lei que determinou a criação da Junta de Lacticínios da Madeira, com o objectivo de criar regras no sector.

A partir do século XVIII, o gado ovino foi valorizado através da introdução de espécies lanígeras de Leichester que permitiram o fabrico de panos para o vestuário a partir de lã branca e preta.

Outro dos recursos muito valorizados, desde o início da ocupação, foi a pesca, pelo que, já no século XVI, foi instituído o dízimo do pescado que onerava todos os barcos de pesca. Esta actividade económica alargou-se por todas as zonas costeiras, sendo possível assinalar, no início do século XX, vinte e seis portos piscatórios: Funchal, Caniço, Porto Novo, Santa Cruz, Seixo, Machico, Caniçal, Porto da Cruz, Faial, S. Jorge, Ponta Delgada, S. Vicente, Porto Moniz, Ponta do Pargo, Paul da Mar, Jardim do Mar, Calheta, Fajã do Mar, Madalena do Mar, Anjos, Lugar de Baixo, Tábua, Ribeira Brava, Campanário, Câmara de Lobos e Porto Santo. A intensificação deste sector, permitiu também, desde o início do século XX, a implementação de indústrias de conserva de peixe.

A fertilidade do solo elevou sobremaneira a produção de cereais, criando excedentes, que supriram as necessidades de mercados como Lisboa e o norte de África. Contudo, o cultivo intensivo da cana-de-açúcar nos Açores fizeram deste arquipélago um mercado substituto do cereal madeirense. Simultaneamente, a Madeira passou a apresentar um défice cerealífero, que mantém até à actualidade, embora se tenha assumido nos mercados estrangeiros devido às produções de açúcar e de vinho. A cana sacarina, usufruindo do apoio e protecção da Coroa, conquistou o espaço ocupado pelas searas, pelo que a rota do açúcar, teve na Madeira, a principal escala ao mesmo tempo que provocou o aparecimento dos primeiros contornos da escravatura.

É desde o século XVIII que se verificou o declínio da produção açucareira, pelo que a sua cultura na vertente sul, foi substituída pelo cultivo da bananeira e da vinha.

Quanto à afirmação das qualidades do vinho da Madeira, esta foi notória desde o século XV e a sua produção persiste ainda actualmente na economia madeirense, assumindo-se como um dos principais produtos de exportação, conjuntamente com a banana, flores e produtos frutícolas.

A presença de estrangeiros foi, como vimos, uma constante desde os primórdios da ocupação da Madeira. Do primeiro grupo, atraído pelo comércio do açúcar, constavam italianos, flamengos e franceses, a que se seguiram os ingleses à procura do vinho e, finalmente, os sírios e os alemães, à conquista do bordado.

Em termos globais, a agricultura apresentava-se pouco rentável para a maioria dos madeirenses, devido ao predomínio da pequena propriedade e à dificuldade de acesso aos terrenos, enquanto que o regime de colónia⁷⁸¹ mantinha na miséria os pequenos agricultores. Os bens escasseavam, uma vez que o transporte de mercadorias por via terrestre era bastante moroso. Deste modo, a miséria e pobreza da população repercutiam-se na elevada taxa de mortalidade, sobretudo infantil e juvenil, e propiciavam uma reduzida esperança média de vida.

Contudo, esta sociedade atlântica, resultado da imigração no século XV, foi posteriormente difusora de mão-de-obra. Podemos considerar que o primeiro movimento de migrações insulares foi, para alguns madeirenses, impulsionado pelo espírito de aventura e serviço à Coroa, enquanto que para outros constituiu a fuga à miséria ou mesmo à alçada da justiça, como aconteceu com os judeus.

Já a emigração do século XVIII, é susceptível de se enquadrar no contexto da ocupação e colonização dos novos espaços, correspondendo a um objectivo político decorrente das rivalidades entre portugueses e castelhanos quanto à definição das fronteiras da América do Sul. Assim, a primeira solicitação para a colonização do Brasil com casais das ilhas ocorreu em 1742, tendo a Coroa financiado e promovido a saída de madeirenses e açorianos.

A emigração oitocentista assume características diferentes das migrações anteriores, uma vez que representa uma fuga quer à fome quer à forma opressiva como se definia o sistema de propriedade da terra. As ilhas do Hawai viviam momentos de euforia económica, com a mineração agro-industrial, que não se compadecia com as medidas de abolição da escravatura e foi neste contexto que muitos madeirenses foram aliciados pelas propostas dos empregadores ingleses, que os procuravam para substituir a mão-de-obra escrava. O continente americano foi assim, neste século, o principal ponto de destino da emigração madeirense, recebendo 98% dos emigrantes madeirenses, cujas áreas alternativas de destino passaram a ser as Antilhas inglesas, a América do Norte e o Brasil.

A escalada da emigração continuou na última década do século XIX e princípios do XX, mantendo-se o Brasil e os Estados Unidos os destinos preferenciais dos madeirenses enquanto que a África do Sul se assumiu como novo destino da emigração.

Nos anos de 1936 e 1948, a companhia Shell recrutou para o Curaçau cerca de 4000 madeirenses e muitos deles deslocaram-se para a Venezuela que, conjuntamente com o Canadá, a

⁷⁸¹ O contrato de colónia demarca-se na história da Ilha como um dos aspectos de difícil enquadramento sócio-jurídico uma vez que não é um contrato de arrendamento, nem um contrato enfiteutico, mas sim um sistema distinto que surge na Madeira entre os séculos XVII e XVIII. A situação guiava-se pelo direito consuetudinário e definia um vínculo perpétuo entre ambas as partes, o que fez com que em alguns casos chegasse até aos nossos dias. O proprietário do terreno recebia uma parte dos produtos da colheita, enquanto que o colono, dono das benfeitorias nele realizadas, tinha o encargo de as cultivar, recebendo em troca a outra parte dos produtos da terra.

“Geralmente as terras cultivadas nesta ilha tem dois proprietários, um do solo, a que chamam senhorio, e outro das benfeitorias, a que chamam caseiro, ou lavrador, o qual fazendo toda a despesa do custeamento, dá parte com o senhorio a metade dos seus frutos, sendo bem feliz quando a metade, que lhe fica paga a sua despesa e trabalho, do qual tudo depende, (...)” [Doc. 1826, ANTT, *Provedoria e Junta da Real Fazenda do Funchal*, nº 764, p.95] in Alberto Vieira (org.), *História da Madeira*,...p. 29.

Austrália, a América do Sul, Angola e Moçambique, passaram a constituir os novos destinos da emigração madeirense.

Em meados do século XX, a Venezuela era um dos principais receptores de mão-de-obra madeirense e uma estimativa de 1960, aponta para a existência de cerca de 40.000 emigrantes portugueses residentes na Venezuela, sendo a sua maioria constituída por madeirenses.⁷⁸²

A partir de 1952, ocorreu na Madeira um fenómeno particular que perdura até à actualidade; a emigração sazonal para Inglaterra, principalmente para as ilhas do Canal.

Na década de setenta, as mudanças políticas ao nível mundial, bem como a melhoria das condições de vida na Madeira, fizeram com que muitos emigrantes regressassem. Fruto dos condicionalismos económicos e políticos, vieram primeiro os “retornados” das ex-colónias e em seguida começou a verificar-se o regresso de emigrantes da Venezuela e da África do Sul.

Actualmente, a emigração madeirense adquiriu outras características. Assim, a emigração definitiva foi substituída pela saída temporária para a Europa, nomeadamente Suíça e ilhas do Canal. Paralelamente, começou a manifestar-se na Madeira um movimento inverso, com a imigração de trabalhadores do leste europeu e das ex-colónias portuguesas.

É desde a segunda metade do século XVIII que a Madeira surge referenciada como estância de turismo terapêutico, pelas qualidades profiláticas atribuídas ao clima na cura da tuberculose, assumindo-se como principal estância de cura e convalescença da Europa.

Em meados do século XIX, a presença constante de forasteiros conduziu ao aparecimento dos primeiros hotéis, enquanto que o próprio governador civil promoveu a construção de um conjunto de infra-estruturas de apoio no interior da Ilha, denominadas *casas de abrigo*, génese do actual ecoturismo.

Assim, antes da 2ª guerra mundial, o turismo ocupava já um papel de destaque na economia madeirense, visto que cerca de 150.000 turistas visitavam anualmente a Ilha, deixando receitas no valor de 8000 a 9000 contos, como refere o historiador Alberto Vieira.⁷⁸³ Com o início da guerra e o encerramento de hotéis, a sua ausência deixou no desemprego centenas de trabalhadores, e privou a Ilha de uma substancial fonte de riqueza. As exportações e o abastecimento de mantimentos, sobretudo de cereais, foram também afectados devido à ausência de embarcações no porto.

Contudo, fruto da opressão política e do obscurantismo cultural que caracterizaram o Estado Novo, a situação da Madeira, em meados do século XIX era bastante deficitária.

Assim, a agricultura, sem recurso a cooperativas, apresentava ainda técnicas rudimentares resultantes apenas do conhecimento empírico, e estava asfíxiada pelo Contrato de Colonia. Com excepção de algumas propriedades médias de bananais, canaviais ou vinha, encontrava-se reduzida a explorações minifundiárias, de mera subsistência, embora se exportasse algum vinho, banana e até cebolas.

⁷⁸² Cf. Alberto Vieira (org.), ob. cit., p. 144.

⁷⁸³ Idem, p. 201.

No sector das pescas e das conservas de peixe, perpetuava-se a situação de atraso tecnológico, embora seja de referir a inauguração da Fábrica conserveira da Pedra Sina em 1939, a Fábrica de Conservas de Machico em 1949 e em 1944, a conserveira de Porto Santo. No entanto, “a indústria no sentido moderno do termo era praticamente inexistente, sendo também certo que a ditadura não estimulou unidades para a industrialização dos produtos agrícolas, florestais ou pecuários (...)”.⁷⁸⁴

Mais grave era a situação que se vivia no Porto Santo, onde grande parte da população estava desempregada visto que naquela ilha pouco mais existia do que uma pequena fábrica de água medicinal datada de 1920, a conserveira que referimos, a extracção de pedra no Ilhéu de Baixo e um forno para a sua cozedura, ou seja, actividades vindas dos finais do século XVIII.

Na Ilha da Madeira, com o estrangulamento do mercado interno resultante do baixo poder de compra da maioria da população,⁷⁸⁵ o comércio sobrevivía com a procura dos turistas, ou com as transacções proporcionadas pela remessa dos emigrantes.

Em toda a área social o subdesenvolvimento era evidente. Segundo Nepomuceno, muitas escolas primárias encontravam-se encerradas por falta de condições, enquanto outras, em funcionamento, não reuniam condições para o ensino.⁷⁸⁶ Segundo este autor, “para uma população que rondava os 280000 habitantes, não existiam faculdades universitárias, nem sequer estabelecimentos do ensino secundário adaptados às reais necessidades do Arquipélago” visto que no Funchal, quer o Liceu, quer a Escola Industrial e Comercial se encontravam superlotados.⁷⁸⁷

Quanto à cultura, apenas a criação do *Cine-Forum* do Funchal, criado nos anos sessenta, possibilitava o acesso ao cinema, embora as sessões fossem bastante esporádicas. Assim, “pouco mais restava aos jovens madeirenses do que embriagarem-se nas tascas e tabernas, essas sim em grande expansão e crescimento”.⁷⁸⁸

No sector da saúde as lacunas eram enormes, em especial no norte da Ilha onde apenas um médico prestava assistência. Nos concelhos rurais do sul, existiam dois ou três clínicos e não existia qualquer centro de saúde. Apenas nos anos sessenta se inaugurou um pequeno hospital na Calheta. Mesmo na cidade do Funchal, com 280000 habitantes, apenas existia um Sanatório para tuberculose e o Hospital da Misericórdia do Monte, com capacidade para apenas 300 camas. Só nos anos setenta se construiu o novo Hospital do Funchal, ficando a restante medicina pública organizada pela Caixa de Previdência que funcionava em condições precárias.⁷⁸⁹

⁷⁸⁴ Rui Nepomuceno, *Uma Perspectiva da História da Madeira...*p. 297.

⁷⁸⁵ Segundo Rui Nepomuceno, nas vésperas da Revolução de 25 de Abril de 1974, o rendimento “per capita” na Madeira, era pouco mais de 50% do contabilizado no Continente. (in *Uma Perspectiva da História da Madeira...*p. 295.)

⁷⁸⁶ Idem, p. 298.

⁷⁸⁷ Ibidem.

⁷⁸⁸ Idem, p. 299.

⁷⁸⁹ Sobre esta temática, baseámo-nos em Rui Nepomuceno, *Uma Perspectiva da História da Madeira...*p. 299.

Na área da habitação as dificuldades faziam-se também sentir, visto que milhares de pessoas viviam em condições deploráveis, sem água canalizada, luz eléctrica, ou saneamento básico, chegando mesmo a habitar em furnas.

Todavia, a ditadura do Estado Novo também teve aspectos positivos. Nos anos quarenta e cinquenta destacou-se a obra de ampliação e apetrechamento do cais e porto do Funchal os quais permitiram o alargamento do turismo. Este ficou também beneficiado, a partir de 1949, com a alternativa das ligações aéreas, primeiro com hidroaviões e mais tarde com os aviões, após a construção dos aeroportos do Porto Santo e do Funchal. As melhorias fizeram-se também sentir ao nível dos Correios, na florestação de algumas serras, no incremento das levadas de irrigação e em outras obras de aproveitamento hidráulico e de energia eléctrica na Madeira e no Porto Santo.

Uma vez que até princípios dos anos quarenta a maioria das vilas e concelhos apenas estavam ligadas ao Funchal e ao seu porto pelos serviços de cabotagem marítima, o Governo encetou ainda a construção de redes viárias.

Além da difícil situação política, social e cultural que acabamos de referir, a revolução de 1974, encontrou a economia da Madeira numa conjuntura de recessão, devido sobretudo à concorrência que a cultura da banana enfrentava por parte das Colónias portuguesas de África, o que determinava a sua venda a preços quase inferiores aos custos.

Por outro lado, o tecido económico do Arquipélago encontrava-se distorcido, pois o sector terciário, em especial o turismo, gerava mais de metade do produto regional bruto, enquanto empregava 29,0% da população activa e os outros sectores, ou seja, a agricultura, a pesca, a pecuária e a indústria, onde trabalhava a maioria dos madeirenses, geravam menos de metade desse produto.⁷⁹⁰

Contudo, a Revolução do 25 de Abril provocou importantes e profundas modificações no quotidiano madeirense, que se traduziram em melhorias económicas, sociais e culturais, assim como no restabelecimento das liberdades fundamentais e na Extinção da Lei da Colonia, aprovada em 29 de Julho pela Assembleia Legislativa Regional.

Assim, no período pós 25 de Abril e até à actualidade, o Arquipélago da Madeira conheceu grandes desenvolvimentos, em áreas tão distintas como a economia, os transportes terrestres e aéreos⁷⁹¹ e a saúde, entre outras áreas. Contudo, este actual desenvolvimento, fruto quer da Autonomia Regional quer como do aproveitamento dos fundos estruturais advindos da CEE, só será susceptível de entendimento, face ao seu enquadramento nos diferentes contextos políticos que o condicionaram. Deste modo, o ponto que se segue, descreve os principais momentos da história política deste Arquipélago, com o conseqüente desembocar na situação actual.

⁷⁹⁰ Idem, pp. 300-301.

⁷⁹¹ O aeroporto foi progressivamente melhorado até se transformar numa pista intercontinental, marcando assim, uma considerável mudança no turismo, proporcionando a sua intensificação e diversidade geográfica.

2. À CONQUISTA DA AUTONOMIA

O desejo de conquista de autonomia, esteve subjacente em todos os momentos da história da Madeira embora o seu carácter persistente, adquirisse sempre maior expressividade nos momentos de crise.

“ Dom Manuel por graça de Deus Rei de Portugal e dos Algarves daquém e dalém mar em África Senhor de Guiné.

A quantos esta nossa carta virem fazemos saber que por quanto a nossa ilha da Madeira é uma das principais e proveitosas coisas que nós e a real coroa de nossos Reinos temos para ajuda e suporte do estado Real e encargos de nossos Reinos anos parece coisa justa e necessária que a dita ilha com seu Senhorio rendas e jurisdição seja somente da dita nossa coroa para sempre e dos Reis nossos herdeiros e sucessores que a sucederem.[...]

Antes queremos e outra vez prometemos que a dita ilha inteira e junta seja sempre nossa e de nossa coroa e dos reis nossos sucessores e nunca de nós nem deles seja desunida e apartada [...]
”⁷⁹²

Contudo, foi a revolução liberal que veio dar voz sonante a todas as reivindicações autonómicas que, com maior ou menor expressão, se fizeram sentir desde os primórdios do povoamento.

A notícia da revolta liberal no Porto, a 24 de Agosto de 1820, chegou à Madeira em 21 de Setembro, através de um navio inglês que aí aportou. Muitos adeptos da causa liberal incitaram a população a aderir a esta causa pelo que a proclamação oficial do liberalismo, ocorreu por imposição dos populares que invadiram o Palácio de S. Lourenço, em 28 de Janeiro de 1821, obrigando o governador a aderir à nova situação política. Após três dias foi enviada a Lisboa a notícia da adesão do povo madeirense ao novo regime constitucional.

As dificuldades que se faziam sentir ao nível da exportação do vinho, bem como a opressão que se vivia nos morgadios, fizeram com que a adesão ao novo movimento e conseqüente mudança política, fossem encaradas pelas populações como a possibilidade de resolução destes problemas.

Após as eleições, as expectativas do povo madeirense depositaram-se na sua representação nas Cortes, tendo o governador recomendado às câmaras municipais que agendassem as reivindicações para que fossem enviadas àquele órgão.

A novidade da Constituição de 1822 residiu no facto de os arquipélagos da Madeira e dos Açores passarem a ficar anexados a Portugal, sob a designação de “ ilhas adjacentes”. Porém, a nova situação, não foi acompanhada de mudanças ao nível da hierarquia do poder, permanecendo a situação dos arquipélagos sem alterações. A contestação fez-se sentir nos meios políticos regionais,

⁷⁹² *Arquivo Histórico da Madeira*, vol. XVII, 1973, pp. 363-364 in Alberto Vieira (org.), *História da Madeira*,...p. 63.

pelo que nas páginas dos periódicos, surgiram expressões como “somos tratados como colónia” ou ainda “ a sorte da infeliz Madeira é a de enteados”⁷⁹³

Com a Vilafrancada, em 1823, o processo político liberal sofreu um recuo, verificando-se a suspensão das Cortes e a abolição da Constituição. A Madeira aderiu à nova situação e procedeu à repressão dos liberais, os quais foram perseguidos, condenados e mesmo deportados para Angola.

Da legislatura decorrente das eleições de 1826, em que foram eleitos quatro deputados pela Madeira, foi criada uma comissão especial para tratar de problemas específicos desta Região. Revestindo-se de um forte carácter reivindicativo, esta comissão tornou possível uma série de melhoramentos materiais, dos quais se destaca a construção de dois portos.

A proclamação de D. Miguel em 1828, alterou novamente o contexto político e a sua aceitação pelo povo madeirense só foi conseguida com o recurso às armas tendo a violência absolutista sobre os liberais conduzido muitos ao desterro, às prisões e à própria morte.

Contudo, a restauração do anterior regime, na década de trinta, comportou um conjunto de alterações ao nível económico, sendo de salientar o Código Comercial de Ferreira Borges que ao permitir a criação de associações comerciais, proporcionou o aparecimento da Associação Comercial do Funchal. Também a Sociedade Promotora da Indústria Madeirense foi criada pelo Governo em 1840, com o intuito de colmatar as dificuldades económicas.

A reforma do ensino⁷⁹⁴ caracterizou ainda este período político, sendo de referir, neste contexto, a instalação do liceu do Funchal, em 1837.

A expressão dos interesses dos madeirenses, fez-se sentir ao longo do século XIX, quer na imprensa quer pela voz dos seus deputados, uma vez que as condições económicas da Ilha criaram uma consciência de abandono face à metrópole.

Deste modo, a imprensa madeirense, assumiu-se durante o liberalismo como o veículo privilegiado de debate de ideias entre os diversos grupos políticos e como meio de divulgação das reivindicações dos madeirenses embora a maioria destas publicações, apenas durasse enquanto fosse útil a sua função político-partidária, tendo assim vida efémera.

A difícil conjuntura da Madeira e a distância face aos centros de poder do Continente, tornavam cada vez mais premente a definição de um poder político local. Assim, em 1847, a revolta da Maria da Fonte, repercutiu-se na criação de uma estrutura de poder local, denominada Junta Governativa, que dispunha de poderes discricionários e de intervenção sobre todos os funcionários superiores, tais como, o governador, o comandante militar, o delegado do procurador régio, o presidente da câmara e o delegado de saúde.

O golpe militar de Maio de 1851, encerrou a primeira fase do liberalismo português. Com a Regeneração, os conflitos deixaram de manifestar-se através das armas, transferindo-se para o

⁷⁹³ Nicolau Caetano Pitta “ Patriota Funchalense”, Funchal, 1821 in Alberto Vieira (org.), ob. cit., .p. 260.

⁷⁹⁴ Aspecto que abordámos na Parte I do presente estudo.

Parlamento através da Câmara de Deputados. Contudo, aos deputados insulares, era concedido um estatuto de menoridade política, visto que para efeitos de constituição de maioria de mesa da Câmara, só contavam os deputados do “continente do reino”.⁷⁹⁵

As intervenções dos deputados madeirenses eram escassas, e ocorriam apenas aquando da discussão anual do aumento de impostos enquanto que as suas propostas se fundamentavam no argumento de que a Madeira não podia pagar os mesmos impostos que o Continente, visto que não beneficiava de iguais melhoramentos materiais.

Outros problemas decorrentes da insularidade foram também equacionados, nomeadamente, a distância, as dificuldades de comunicação e o abastecimento. No sentido de colmatar estes problemas, o Governo propôs-se subsidiar a empresa de navegação que assegurasse o mínimo de uma viagem por mês Funchal-Lisboa-Funchal mas apesar da atribuição deste subsídio, nenhuma empresa se disponibilizou.

A ausência de infra-estruturas era bastante significativa, pelo que foram também reivindicadas estradas, levadas e a construção de um porto de abrigo.

Na década de oitenta, vivia-se na Madeira uma situação de penúria com o decréscimo das receitas agrícolas e industriais, agravadas com a crescente diminuição da exportação de vinho. A tudo isto, acrescia ainda a necessidade de importação de cereais para suprir as carências alimentares.

Em 1883, uma das reclamações apresentadas pelo deputado madeirense, Manuel de Arriaga, visando a suspensão temporária dos impostos que oneravam a importação de cereais, mereceu uma resposta favorável por parte do Governo.

Na sequência da crise económica que assolou a Ilha em 1887, motivando uma revolta popular, o Governo decidiu implementar um conjunto de medidas que iam desde a extinção do imposto de cabotagem ao lançamento de diversas obras públicas.

Na última década do século XIX, verificou-se um avanço importante no processo de autonomia. Assim, em 1895, foi aprovado um decreto que concedia autonomia aos distritos açorianos e que em 1901 foi extensivo à Madeira. Foram ainda restabelecidas as Juntas Gerais, que haviam sido extintas em 1892, adquirindo agora novas atribuições, nomeadamente a tutela dos serviços de obras públicas, pecuários e agrónomicos. O seu quadro institucional também se alterou, passando a Junta a assumir-se como a mais importante corporação local detendo a tutela dos municípios. No entanto, os autonomistas reclamavam pelo facto de certas atribuições da Junta, que outrora eram independentes, estarem agora subordinadas ao veto do Governo ou do Governador Civil.

No dia 5 de Outubro de 1910, foi confirmado na Madeira o triunfo da revolução republicana, pelo que se procedeu à posse dos novos governantes e ao hastear da bandeira republicana.

⁷⁹⁵ Alberto Vieira (org.), ob. cit., p. 266.

Este regime gerou novas esperanças para os madeirenses, uma vez que o Partido Republicano Português havia lutado contra o centralismo lisboeta do poder monárquico, inculcando a consciencialização de que a solução dos problemas da Ilha passava por uma maior autonomia administrativa e económica. Contudo, após a proclamação da República, ocorreram agitações regionalistas, como forma de oposição ao regime republicano e reivindicando uma maior intervenção na vida política. Nos jornais da época expressavam-se frases de contestação como “Nem republicanos, nem monárquicos. Nem ultramontanos, nem liberais. Madeirenses só!”⁷⁹⁶, bem como a necessidade de reunir esforços “puramente e exclusivamente madeirenses”⁷⁹⁷.

Neste período, o investimento nas obras públicas foi bastante fraco, uma vez que a sua concretização foi decorrente de planificação e projectos anteriores. É o caso da rede telefónica, inaugurada em 1911, mas cujas obras se haviam iniciado em 1909.

Os conflitos internacionais tiveram sempre repercussões na economia insular, redundando em crises, secundadas pela fome e emigração. Deste modo, a participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial, além de provocar na Madeira, graves dificuldades económicas, agravou também os conflitos sociais. Sempre dependentes do abastecimento externo, os madeirenses viram-se penalizados, uma vez que a insegurança dos mares agravou as dificuldades de transporte de mercadorias, nomeadamente dos alimentos. A título exemplificativo, podemos referir que, em 1917, o governador civil substituto foi demitido porque, face à fome que alastrava na Madeira, ordenou o descarregamento no Funchal de 700 toneladas de milho⁷⁹⁸ oriundo de África e que se destinava ao Continente.

Na sequência desta crise económica, o espírito autonómico fez-se de novo sentir e a descentralização apresentava-se como o meio eficaz para colmatar estes problemas.

A “República Nova”, saída da revolução de 5 de Dezembro de 1917, não contribuiu para a melhoria das condições de vida dos madeirenses, pelo que, em 1918, a União dos Sindicatos do Funchal, decidiu formar um partido regionalista, sob a designação de “Partido Trabalhista”. No seu programa destacam-se as questões prementes da época, ou seja, o monopólio do açúcar, álcool e aguardente, o regime cerealífero - os proprietários detinham o exclusivo da compra de trigo - e a colónia.

Nos finais de 1922, assistiu-se no Funchal a um clima eufórico de debate em torno do alargamento da Autonomia, reforçado pelas declarações do presidente da Comissão Executiva da Junta Geral que afirmava, “(...)orgulhamo-nos de ser portugueses e portugueses queremos continuar. Mas ambicionamos (...) que nos dêem mais largos recursos e mais ampla Autonomia, porque só

⁷⁹⁶ Gonçalves de Freitas, “Diário de Notícias”, Funchal, 11 de Outubro de 1910 in Alberto Vieira (org.), *ob. cit.*, p. 290.

⁷⁹⁷ *Ibidem.*

⁷⁹⁸ Principal ingrediente da alimentação madeirense, cuja tradição se mantém até à actualidade.

assim poderemos sair deste atraso, que nos confrange e nos prejudica”⁷⁹⁹. Ou seja, era cada vez mais viva a contestação política às instituições republicanas, que antes tanto tinham entusiasmado os madeirenses e, por outro lado, nos sectores intelectuais e junto da classe dominante, voltava à ordem do dia, com grande vivacidade a questão do aprofundamento da Autonomia.⁸⁰⁰

Aquando das Comemorações do Quinto Centenário da Descoberta da Madeira, o discurso proferido, incluía as reivindicações autonómicas, expressas da seguinte forma: “*E para que a Autonomia que se pretende dar à Madeira corresponda a uma verdadeira carta de alforria, tem de assentar nesta ou semelhantes bases:*

Função Representativa, desempenhada por um governador Civil, representante do estado.

Função Governativa, compreendendo um Conselho Legislativo e um Conselho Executivo.

Função Administrativa, Câmaras Municipais.

Função educativa: liberdade de ensino.

Função Judicial: Alteração do número de Comarcas e da sua Jurisdição territorial.

Finalmente o produto do nosso trabalho, das nossas riquezas, deve ser aplicado em nosso proveito. O que não faz sentido é que se esteja a contribuir para as obras do porto de Leixões, para o sorvedoro dos bairros sociais e de todas as revoluções que a irrequieta capital queira fazer alimentar”⁸⁰¹

Contudo, em Lisboa, a classe política assumiu sempre uma atitude de reserva perante este tipo de afirmações, pressupondo nelas aspirações de independência.

Para Nepomuceno, enquanto que “o primeiro período da luta autonómica, dos fins do século XIX, se quedou por algumas fantasias separatistas e pela definição e procura duma Autonomia Administrativa, o segundo período, liderado pelos madeirenses, propunha já, de forma muito clara, uma (...) Autonomia Política”.⁸⁰² O mesmo autor sustenta que não obstante as divergências manifestas entre os defensores da Autonomia Política, as teses autonómicas da década de 20, possuem toda uma riqueza e profundidade ideológicas.⁸⁰³

Convém ainda salientar que os madeirenses que impulsionavam as ideologias autonómicas eram indivíduos intelectuais e abastados razão pela qual as suas mensagens eram escutadas com desconfiança pelos sectores populares. Deste modo, o jornal *Proletário* publicava artigos que alertavam para os perigos da autonomia. Destes, salientamos a publicação de 28 de Janeiro de 1923, onde se lia: “*Ponderai o que será a pedida Autonomia da Madeira! Hoje que temos tutor, os ódios*

⁷⁹⁹ *Diário de Notícias*, Funchal, 11 de Outubro de 1922, referido por Rui Nepomuceno, *Uma Perspectiva da História da Madeira...* pp. 267-268.

⁸⁰⁰ Cf. Rui Nepomuceno, ob. cit., p. 267.

⁸⁰¹ Pestana Reis, “Prólogo do Programa das Comemorações do Quinto Centenário da Descoberta da Madeira”, Funchal, Dezembro de 1922, referido por Rui Nepomuceno, ob. cit., p. 269.

⁸⁰² Rui Nepomuceno, ob. cit., p. 273.

⁸⁰³ Idem, p.275.

são de morte (...) imaginai o que será amanhã (...). Quando resolveis a unir-vos, cuidar da nossa linda terra, já que a classe chamada dos intelectuais a quer afundar. (...)”⁸⁰⁴

Com a implantação do novo regime foi promulgado, em 16 de Fevereiro de 1928, o decreto-lei nº 15 035, deliberando que as receitas das contribuições predial e industrial, assim como os impostos de transacção e de aplicação de capitais sendo da responsabilidade da Junta, reverteriam para a Madeira ficando o Estado apenas com 1,0 % , para despesas de cobrança. Porém, no mesmo ano, a situação foi de novo alterada uma vez que o decreto 35 805, de 31 de Julho, assinado pelo então Ministro das Finanças, Dr. Oliveira Salazar, traduziu-se em novos encargos, devido à criação de novos serviços, consequência da descentralização de algumas instituições, nomeadamente, Ministérios do Comércio, Agricultura e Instrução, Governo Civil, Polícia Cívica, Saúde, Assistência e Previdência.

A década de trinta ficou marcada pela consolidação do Estado Novo, através da criação de estruturas de apoio que silenciaram os opositores, sendo de destacar a censura à imprensa, a liberdade de reunião, o sindicalismo e o direito à greve. Foi também no início desta década, que começaram a sentir-se na Madeira os efeitos da crise económica mundial, que conduziu algumas casas bancárias à falência, causando importantes prejuízos na economia madeirense. Com a crise económica que também atingiu os Estados Unidos da América, principal mercado importador dos bordados madeirenses, decretou-se o aumento das taxas alfandegárias, o que determinou que as manufacturas madeirenses deixassem de ser adquiridas pelos americanos. Como consequência, milhares de bordadeiras ficaram sem trabalho e embora ganhassem pouco, os escassos rendimentos que auferiam constituíam um contributo fundamental para o sustento familiar.

Contudo, a situação agudizou-se e o descontentamento popular cresceu com a publicação do Decreto-Lei 26.655 de 4 de Junho de 1935 que imputava à Junta de Lacticínios da Madeira o Monopólio do Leite. Esta exclusividade de fabrico de manteiga e de comercialização do leite penalizou fortemente os madeirenses, visto que nesse período de depressão económica, o sector pecuário era a principal fonte de rendimento do Arquipélago, muito superior à produção do vinho, da banana e do açúcar. Segundo Nepomuceno, “(...) laboravam em toda a ilha 64 fábricas, servidas por 1108 postos de desnatação, que produziam mais de 840 toneladas de manteiga, grande parte destinada a ser exportada. Os camponeses criavam mais de 30000 vacas leiteiras, cuja oferta nem chegava para satisfazer a procura destinada ao consumo interno de leite e aos milhões de litros necessários à laboração das numerosas fábricas de manteiga.”⁸⁰⁵

Com este decreto a Junta dos Lacticínios além de passar a controlar a higiene dos estábulos, a selecção e cruzamento das espécies bovinas, a qualidade do leite e o transporte dos produtos, passava também a determinar o preço a pagar aos produtores de leite e a administrar os postos de desnatação. Deste modo, “os preços oferecidos pelo leite não satisfaziam os camponeses (...) e os

⁸⁰⁴ Referido por Rui Nepomuceno, ob. cit., p. 277.

⁸⁰⁵ Rui Nepomuceno, ob. cit., p. 291.

1108 postos de desnatação existentes por toda a Ilha foram drasticamente reduzidos para apenas 320, lançando muita gente no desemprego e na miséria.”⁸⁰⁶

Para fazer face aos focos de revolução que eclodiram por toda a Ilha, Salazar enviou forças militares, dois navios de guerra e agentes da PIDE. Nesta acção foram presos centenas de madeirenses, muitos deles enviados para o Continente, para os Açores e para Cabo Verde.

A repressão vivida durante o estado Novo, condicionou a esmagadora maioria dos madeirenses, “ao medo, à ignorância e sobretudo a situações de exploração e miséria, ao ponto de nas vésperas da Revolução de 25 de Abril de 1974 o seu rendimento “per capita” ser apenas pouco mais de 50,0 % do contabilizado no Continente.”⁸⁰⁷

Durante o Estado Novo, a Madeira depara-se assim, com uma situação difícil a todos os níveis: político, económico, cultural e social. A conjugação de aspectos tais como a elevada taxa de analfabetismo, pobreza, desemprego; agricultura, pesca e pecuária com estruturas arcaicas e uma indústria quase inexistente, permite-nos concluir, que a economia madeirense possuía características de “subdesenvolvimento, fragilidade e dependência”.⁸⁰⁸

Para fazer face a toda esta situação, o Governo Nacionalista, em meados da década de 50 apostou fundamentalmente no desenvolvimento do Turismo e o não investimento nos outros sectores da vida económica: agricultura, pesca e indústria, conduziu à sua estagnação.

Contudo, toda a estratégia do desenvolvimento da Madeira continuava a ser comandada pelo Governo Central visto que o Dr. Oliveira Salazar em carta enviada ao então Presidente da Junta Geral do Distrito, determinava as medidas que entendia convenientes para resolver os problemas da situação financeira insular. Contudo, consideramos pertinente transcrever alguns excertos, porquanto ilustram as repercussões que os discursos autonomistas assumiam no Continente. Assim, Salazar escreveu:

*“A ideia do abandono da Madeira por parte do Poder Central entrou na formação da consciência madeirense e vejo que os dirigentes da situação politica não podem rebater essa falsa ideia (...). Desde a extrema-direita à esquerda, se ainda há disso na política daí, desde os bons conservadores aos revolucionários ou conspiradores de profissão (...) todos em comovedora unanimidade assentaram ou estão assentando em que a Madeira é uma **filha engeitada**. (...) E porque compreendo esse fenómeno é que a Madeira continua sendo tratada como terra civilizada e com paciência (...). Todos os partidários da Autonomia supuseram que esta consistia simplesmente na liberdade de gastar, dando o Poder central quanto fosse necessário para isso. A Autonomia não é*

⁸⁰⁶ Idem, pp. 291-292.

⁸⁰⁷ Idem, p. 295.

⁸⁰⁸ Idem, p. 301.

*a autonomia de gastar, mas a de administrar um património ou uma receita, tirando de um ou de outra o maior rendimento. (...)*⁸⁰⁹

Foi, contudo, após a revolução do 25 de Abril de 1974 que a vida política do Arquipélago sofreu transformações profundas, embora a breve resenha efectuada, nos permita desde já afirmar que toda a doutrina autonómica estava concebida antes da revolução, sendo apenas as novas e favoráveis condições geradas pela conquista da democracia que, finalmente, permitiram a sua execução.

Assim, a partir de Maio desse ano, surgiram na Madeira vários movimentos e grupos políticos (alguns já existentes na clandestinidade) movidos quer pelo ideal de mudança do regime quer pela defesa dos direitos da Madeira.

Começamos pelo Partido Comunista, fundado em 6 de Março de 1921, numa Assembleia realizada em Lisboa, uma vez que foi a única força que resistiu e se manteve organizada durante os cinquenta anos da ditadura. Em fins de Maio de 1948, o PCP da Madeira sofreu um rude golpe, quando após uma denúncia, a PIDE prendeu os seus principais dirigentes, razão pela qual, aquando do 25 de Abril, como consequência das repressões sofridas, o PCP madeirense tinha a sua organização regional bastante enfraquecida.⁸¹⁰

O *Movimento de Autonomia das Ilhas Atlânticas* (MAIA), cuja existência era anterior à revolução, proclamava-se contra a colonização da Ilha. Surgiu ainda a *Frente Centrista da Madeira* (FCM), partido que se declarava a favor de uma Madeira Autónoma e que se associou ao *Partido Popular Democrático* (PPD). O *Movimento Democrático da Madeira* (MDM), que preconizava a existência de partidos políticos regionais, surgiu em Maio de 1974, mas sobreviveu apenas sete meses, em virtude de os seus membros terem aderido aos diferentes partidos políticos.

À esquerda, surgiram ainda outros agrupamentos políticos. Um deles, denominado *União do Povo da Madeira* (UPM), conseguiu congregiar outros movimentos de esquerda, nomeadamente, o Centro de Cultura Operária e o Comércio do Funchal, impulsionou as lutas de massas, fortaleceu o movimento sindical e encabeçou a luta dos caseiros pelo fim da Colonia. Foi pois, este partido, que esteve na origem da actual UDP na Madeira. Contudo, os militantes que romperam ou foram afastados da UPM, em Julho de 1974, organizaram a *Frente Popular e Democrática da Madeira* (FPDM), “movimento de sinal socialista e democrático, que interveio nas lutas e iniciativas populares e camponesas”⁸¹¹. No entanto, a sua existência foi efémera devido a rupturas internas.

No Verão de 1974 estavam constituídos os grandes partidos nacionais, e neles se integraram os partidos regionais. Assim, o PPD encontrou apoio regional na FCM, enquanto o PS recrutou a sua

⁸⁰⁹ António Oliveira Salazar, “Carta ao Dr. João Abel de Freitas”, Lisboa, 23 de Maio de 1935, referida por Rui Nepomuceno, ob. cit., pp. 301-303.

⁸¹⁰ Segundo Rui Nepomuceno, ob. cit., pp. 310-311.

⁸¹¹ Idem, p. 312.

base de apoio nos militantes do FPDM e do MDM. Apenas os partidos Comunista e Centro Democrático Social fizeram depender a sua base social do apoio de simpatizantes independentes.

Convém ainda salientar, que no final de 1974, um grupo de idealistas da independência da Madeira formou um movimento separatista, denominado FLAMA (Frente de Libertação da Madeira). Contudo a análise que Nepomuceno faz deste grupo é de que “não eram movidos por qualquer ideal independentista, mas apenas pretendiam «separar-se» das grandes transformações económicas, políticas, sociais e culturais verificadas no Continente (...).”⁸¹²

Entre Março e Agosto de 1975, experimentou-se um novo modelo de governo local, designado Junta de Planeamento, constituída pelo Governador Civil e quatro vogais. Contudo, o decreto-lei 101/76, substituiu-a pela Junta Administrativa Regional criada na dependência directa do Primeiro-Ministro, com o objectivo de possibilitar “as justas aspirações de maior centralização e autonomia administrativa”⁸¹³. Esta Junta representou já um avanço significativo em termos de descentralização, uma vez que podia elaborar portarias e outros regulamentos, adaptados às especificidades regionais.

A Constituição da República de 1976, institucionalizou para os arquipélagos da Madeira e Açores um estatuto especial considerando no seu artigo 6.º, que estes “constituem regiões autónomas dotadas de estatutos político-administrativos próprios”⁸¹⁴

De acordo com o estipulado na Constituição, a Autonomia concedeu à Madeira a possibilidade de criar um novo código normativo jurídico e uma administração pública regional. Esta capacidade legislativa e regulamentar, permitiu à Assembleia Legislativa a elaboração de decretos legislativos regionais e ao Governo Regional a realização dos decretos regulamentares regionais, bem como a elaboração de portarias, despachos normativos e resoluções.

Desta forma, avançou-se para a autonomia política, com um governo próprio e uma assembleia com capacidade legislativa. Em Julho de 1976 inaugurou-se a primeira Assembleia Regional da Madeira e em Outubro desse ano tomou posse o 1º Governo, presidido pelo Eng. Ornelas Camacho, o qual, a 17 de Março de 1978, cedeu o lugar ao Dr. Alberto João Jardim. Este, em 21 de Março do mesmo ano, em entrevista ao jornal *Retornado*, afirmava que a Autonomia só estaria concretizada quando a Madeira apresentasse a estrutura de um Estado Federado. “*Isto é, quando tiver o mesmo Presidente da República que Portugal, quando estiverem vigentes os mesmos direitos, liberdades e garantias consignadas na Constituição, mantendo-se o mesmo Hino Nacional, a mesma Bandeira, o mesmo Exército e os mesmos compromissos internacionais. Quanto ao resto a*

⁸¹² Idem, p. 313.

⁸¹³ Alberto Vieira (org.), *História da Madeira*,...p. 368.

⁸¹⁴ Constituição da República Portuguesa. 1976.

(Sobre esta temática poderá ainda consultar-se a Constituição da República Portuguesa de 1976 no título VII, artigos 225 a 236).

*Madeira deverá ter capacidade de legislar em todos os domínios [...].*⁸¹⁵ Tal como sustenta Nepomuceno, estas palavras são bem elucidativas dos fortes anseios duma real autonomia política que germinava no consciente colectivo madeirense.⁸¹⁶

O Estatuto Provisório emanado da Constituição de 1976, assumiu-se com carácter definitivo em 1991 e, na sua revisão em 1999, foi aprovada a Lei das Finanças das Regiões Autónomas.

À Assembleia Legislativa Regional – constituída de acordo com o sistema da representação proporcional do método de Hondt – foi concedido poder para legislar “no interesse específico da Região”,⁸¹⁷ ou seja, as leis gerais poderão ser regulamentadas de forma a adaptarem-se às condições específicas da Região.

O Governo Regional passou a ser composto por um presidente e por secretários regionais, estando ainda previstos vice-presidentes e subsecretarias regionais.

Nos primeiros anos, esta região esteve sujeita à transferência das competências dos diversos serviços do Estado e à criação do quadro institucional, embora a preservação do Estado unitário nunca deixasse de constituir uma preocupação, pelo que muitos dos decretos incluíam no seu preâmbulo a indicação de que não existiria “prejuízo da integridade da soberania do estado.”⁸¹⁸

A defesa da unidade territorial está ainda patente na constituição da República e no próprio Estatuto de 1999⁸¹⁹. Deste modo, na secção de “princípios fundamentais” é contemplado o “princípio da continuidade territorial”, que implica contrapartidas e compromissos acrescidos ao Estado, no sentido de intervir para corrigir as desigualdades resultantes do afastamento e insularidade. Este princípio vincula o Estado, estabelecendo obrigações de ordem financeira, de transportes marítimos e aéreos, telecomunicações, rádio e televisão, combustíveis, livros e publicações periódicas.⁸²⁰

No quadro partidário da Região, os partidos políticos adquiriram alguma autonomia em relação às direcções partidárias nacionais. Nos últimos vinte e cinco anos verificaram-se progressos significativos nos vários sectores da sociedade e economia, sendo de salientar a política de transportes e obras públicas como forma de facilitar as acessibilidades e de travar o isolamento. A criação da Secretaria Regional do Turismo, bem como a ampliação do aeroporto da Madeira, foram passos importantes para a afirmação do turismo.

Ao nível da agricultura, investiu-se nas culturas da bananeira e da vinha, embora esta última tenha assumido contornos distintos, com a criação do Instituto do Vinho da Madeira e a política de reconversão, no sentido de se recuperarem as castas tradicionais de vinho Madeira.

⁸¹⁵ Alberto João Jardim, *Retornado*, 21 de Março de 1978, referido por Rui Nepomuceno, *Uma Perspectiva da História da Madeira...* p. 306.

⁸¹⁶ Rui Nepomuceno, ob. cit., p. 306.

⁸¹⁷ Alberto Vieira (org.), *História da Madeira...* p. 372.

⁸¹⁸ Idem, p. 370.

⁸¹⁹ Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira, 1999.

⁸²⁰ Sobre este assunto poderá consultar-se a lei nº. 130/99 de 21 de Agosto do Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira,.

O sector da saúde, um dos primeiros a ser regionalizado, sofreu um desenvolvimento considerável com a implementação de uma rede de centros de saúde em vários pontos da Ilha.

As dificuldades de comunicação foram também minorizadas a partir dos anos oitenta, com a política de viadutos e túneis ligados por vias rápidas. Contudo, esta política de infra-estruturas na área dos transportes só foi possível com o apoio financeiro da Comunidade Económica Europeia, tendo a adesão de Portugal à CEE facultado à Madeira o financiamento das obras realizadas. O desenvolvimento actual, foi fomentado, a partir de 1985, com a criação do Fundo Europeu para o Desenvolvimento Regional (FEDER) e em 1991, com o Tratado da União Europeia que estabeleceu as directrizes da política regional e de coesão, criando o Comité das Regiões e o Fundo de Coesão.

Ainda em 1988, a Comunidade aprovou um programa de medidas específicas, onde se reconheceram as características particulares da Madeira e dos Açores ao elaborar-se o “Estatuto Especial das Regiões Ultraperiféricas”, previsto no Tratado de Maastricht e no Tratado de Amesterdão, em 1997.

A correcção dos desequilíbrios internos de desenvolvimento e a política de coesão comunitária foram asseguradas pelos diversos quadros comunitários (I QCA 1989-1993; II QCA 1994-1999) e ainda por apoios no âmbito de diversos programas comunitários (PEDAD, FEDER, POSEIMA, FEOGA e FSE), que permitiram o combate das assimetrias e o desenvolvimento sócio-económico da Região.

Uma vez traçado o perfil evolutivo da Região em estudo, desde os primórdios da sua descoberta e povoamento, consideramos oportuno deter-nos na apreciação de alguns aspectos que consideramos interferirem na qualidade da escolaridade das populações. Desta forma, o enquadramento ecológico de cada concelho, assim como a determinação de alguns factores que determinam o modo e a qualidade de vida das gentes madeirenses, são os aspectos que iremos contemplar no capítulo que se segue.

3. ENQUADRAMENTO ECOLÓGICO E INDICADORES DE QUALIDADE DE VIDA

A apresentação de alguns elementos de índole geográfico-territorial, demográfico, económico e de qualidade de vida, constituiu a nossa preocupação neste ponto do trabalho, visto que são indicadores que permitem uma caracterização contextualizada de cada um dos concelhos do Arquipélago, deixando antever, além das respectivas situações actuais, algumas perspectivas de evolução futura. Deste modo, a apresentação destes elementos parece-nos pertinente, porquanto de forma mais ou menos directa interagem com os contextos escolares e, tal como sustenta Verdasca,

podem potenciar compreensões e interpretações face a alguns dos resultados que em termos educativos vierem a ser apurados.⁸²¹

Neste ponto do estudo, utilizámos um critério idêntico para cada um dos concelhos⁸²², ou seja, começamos por efectuar a caracterização geográfico-territorial, assim como o volume populacional nos dois momentos censitários que envolvem o período em estudo: 1991 e 2001.⁸²³ De seguida, e com base nos recenseamentos supra-referidos, iremos debruçar-nos sobre o modo como a população activa de cada concelho se distribui pelos diferentes sectores de actividade económica, de forma a estimar as suas características e tendências face a este aspecto.

Ao nível dos elementos que nos parecem avaliar, de algum modo, a qualidade de vida das populações, considerámos oportuno verificar a dimensão média dos agregados familiares⁸²⁴, bem como outros aspectos relacionados com as características dos alojamentos familiares, nomeadamente a inexistência de electricidade, de instalações sanitárias e de água canalizada, aspectos que nos possibilitam avaliar a qualidade de vida no interior de cada habitação. Neste contexto, em que o nosso objectivo é avaliar a qualidade de vida das populações, considerámos ainda oportuno, contabilizar o número de barracas por concelho, assim como a sua evolução ao longo deste período.

Contudo, uma vez que esta informação foi obtida a partir dos Recenseamentos Gerais da Habitação⁸²⁵, constatámos, para o ano de 1991, que o número de indivíduos neles contabilizado não é idêntico ao número apurado no XIII Recenseamento Geral da População, embora esta discrepância não se verifique nos Recenseamentos de 2001.

É pois, com base nesta organização face a cada um dos municípios, que pensamos conseguir obter um quadro sinalizador das principais características subjacentes a cada um e, ao mesmo tempo, proporcionar observações comparativas inter-concelhos, relativamente aos indicadores referenciados.

Do espaço em estudo, deparámo-nos com uma descrição, que embora metafórica, traduz as impressões gerais que a Ilha da Madeira suscita:

“Nunca mais me esqueceu a manhã virginal da Madeira, e as cores que iam do cinzento ao doirado, do doirado ao azul-índigo nem a montanha entreaberta saindo do mar diante de mim, a escorrer azul e verde...”

Raúl Brandão, *As Ilhas Desconhecidas*

⁸²¹ José Verdasca, *Instrumentos de Diagnóstico e de Planeamento Em Educação...*p.454.

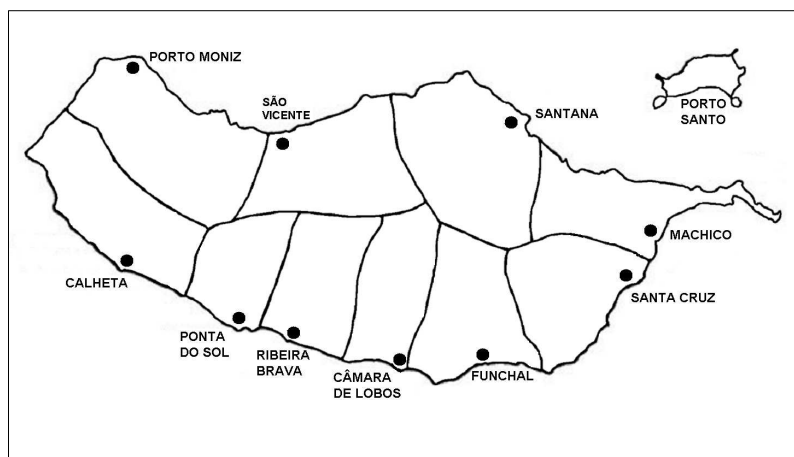
⁸²²De referir que ao longo de todo o nosso trabalho os concelhos são apresentados por ordem alfabética.

⁸²³ XIII e XIV Recenseamentos Gerais da População.

⁸²⁴ Quociente entre a população residente em famílias clássicas e o número alojamentos familiares.

⁸²⁵ Respectivamente, III e IV Recenseamentos Gerais da Habitação.

MAPA 2. DIVISÃO ADMINISTRATIVA REGIONAL



Fonte: www.geocities.com/Heartland/Plains/9462/map.html

Com uma área total de 778.92 Km² e uma população residente que decresceu de 253426 habitantes em 1991⁸²⁶ para 245011 habitantes em 2001⁸²⁷, o arquipélago da Madeira, encontra-se dividido por onze concelhos, contemplando um deles, na totalidade, a Ilha do Porto Santo.

Acerca da caracterização destas ilhas, Orlando Ribeiro referiu que “(...) os diversos elementos do arquipélago em nada se assemelham. Porto Santo é uma ilha desnudada, quase árida (...), as Desertas não são mais do que rochedos estéreis, povoados por aves marinhas (...) e, como o nome indica, não são habitadas. A Madeira, em contrapartida, é uma ilha muito mais extensa, recebendo chuvas abundantes que permitem sustentar, graças à irrigação, uma agricultura intensiva, muito densa, conservando ainda os vestígios de uma espessa cobertura florestal, largamente renovada com outras espécies, e apresentando quase por toda a parte e ao longo de todo o ano um aspecto verdejante que constitui um dos seus encantos.”⁸²⁸

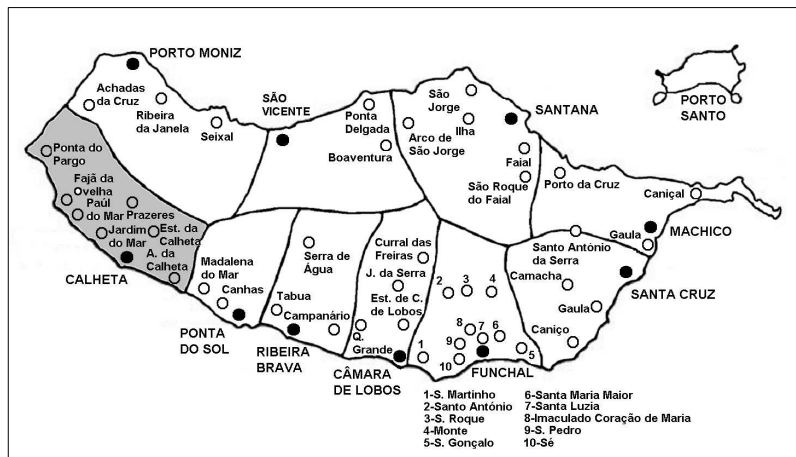
3.1. CALHETA

MAPA 3. DEMARCAÇÃO GEOGRÁFICA DO CONCELHO DE CALHETA E RESPECTIVAS FREGUESIAS

⁸²⁶ XIII Recenseamento Geral da População.

⁸²⁷ XIV Recenseamento Geral da População.

⁸²⁸ Orlando Ribeiro, *A Ilha da Madeira até Meados do Século XX...* pp. 13-14.



Fonte: www.geocities.com/Heartland/Plains/9462/map.html (adaptado)

O concelho de **Calheta** situa-se na zona sudoeste da Ilha da Madeira, sensivelmente a 59 Km da cidade do Funchal. Numa área de 115,65 km², a sua população residente foi estimada em respectivamente 13005⁸²⁹ e 11946⁸³⁰ indivíduos e encontra-se dividida por oito freguesias: Arco da Calheta, Calheta, Estreito da Calheta, Fajã da Ovelha, Jardim do Mar, Paúl do Mar, Ponta do Pargo e Prazeres.

É na freguesia de Calheta, junto ao mar, que se situa a vila, onde o povoamento é mais concentrado e se encontram os edifícios públicos e comerciais. Alguns estabelecimentos hoteleiros sugerem já a existência do sector terciário, embora a agricultura continue a assumir o papel economicamente predominante nas restantes freguesias, que apresentam um carácter essencialmente rural, quer devido à sua posição geográfica quer ainda devido ao povoamento disperso com habitações circundadas por terrenos cultivados.

Assim, o Arco da Calheta situado acima da Calheta e no sentido leste é uma freguesia circundada por montanhas que apresentam uma configuração semi-circular e onde as habitações dispersas intercalam com as áreas de cultivo.

Também nas freguesias do Estreito da Calheta e da Fajã da Ovelha que os socalcos bem demarcados ao longo das montanhas sugerem um trabalho agrícola contínuo.

O Jardim do Mar situa-se numa fajã: de um lado encontra-se o calhau batido pelas ondas, e do outro, uma forte inclinação montanhosa, criando uma situação geográfica que predispõe esta freguesia a um certo isolamento. Embora os terrenos cultivados indiquem a existência de trabalhos agrícolas, a proximidade do mar é também propícia à actividade piscatória. Esta última também caracteriza a freguesia do Paul do Mar, uma vez que as casas se agrupam junto ao mar, constituindo uma pequena povoação de pescadores. A própria paisagem denuncia este labor, pois os barcos e outros apetrechos de pesca estão arrumados nos calhaus de pedras grossas. Aqui, é possível observar

⁸²⁹ Segundo o Recenseamento de 1991.

⁸³⁰ Segundo o Recenseamento de 2001.

as crianças junto ao material de pesca, banhando-se no mar ou ainda colaborando nas lides piscatórias. Algumas habitações, mais afastadas do mar, situam-se na encosta e nos socalcos aplanados onde se cultiva e se criam animais domésticos. A comunicação desta população com as das freguesias mais altas é efectuada, muitas vezes a pé, pela rocha em íngremes ladeiras, não obstante a existência de estradas.

A freguesia da Ponta do Pargo situa-se no extremo sudoeste da Ilha da Madeira e estende-se ao longo de um planalto rochoso. O aspecto desta região é muito diferente do das outras zonas da Ilha devido à extensão dos terrenos planos que dispensam a implantação de socalcos para permitir áreas de cultivo. Aqui, abunda a caça e é também comum a criação de gado.

Quanto à freguesia dos Prazeres, de características serranas, abrange uma área que alterna entre montanhas e vales, sendo a agricultura a actividade predominante.

A apreciação da Tabela 8 permite-nos compreender com maior exactidão o peso e a importância que cada um dos sectores de actividade tem assumido na economia deste concelho.

Assim, em 1991, mais de 50,0 % da população exercia actividades relativas ao sector primário, pelo que este concelho apresentava neste sector o terceiro valor mais elevado da Região, apenas superado por Santana e Porto Moniz. Contudo, decorrida uma década e não obstante o decréscimo de 20,2 %, a sua importância é ainda bastante significativa. Cerca de 31,1 % da população activa deste concelho continua a exercer actividades ligadas ao sector primário. Destas, a mais relevante é a agricultura, visto que a criação de gado se encontra limitada pelo relevo e pelas pequenas propriedades, enquanto que a pesca se cinge às zonas costeiras já assinaladas.

TABELA 8. DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ACTIVA DO CONCELHO DE CALHETA PELOS SECTORES DE ACTIVIDADE, NO PERÍODO 1991-2001

Sectores de Actividade	1991 (%)	2001 (%)	Varição (%)
Primário	51.3	31.1	-20.2
Secundário	22.3	30.8	+ 8.5
Terciário	26.4	38.1	+ 11.7

No que concerne aos sectores secundário e terciário, o seu acréscimo deve-se sobretudo à implementação de novas indústrias e serviços, bem como unidades hoteleiras, concentradas na sua quase totalidade na vila de Calheta.

A apreciação da Tabela 9 permite-nos constatar que, em ambos os momentos censitários, a dimensão média dos agregados familiares deste concelho se assume como a segunda menor do Arquipélago. Para este fenómeno podemos equacionar algumas explicações, nomeadamente o decréscimo de volume populacional, o aumento do número de alojamentos, ou mesmo a diminuição da natalidade. De salientar que este último aspecto é extensivo a todo o Arquipélago pois, como sustenta Oliveira, a partir da década de setenta, registou-se na Madeira, pela primeira vez, uma diminuição do crescimento natural, que entre outros aspectos, foi consequência da adopção do

controle da natalidade que já havia sido iniciado na maioria das populações europeias e no continente português há algum tempo.⁸³¹

TABELA 9. DIMENSÃO MÉDIA DOS AGREGADOS FAMILIARES DO CONCELHO DE CALHETA NO PERÍODO 1991-2001

1991		2001		Variação 1991-2001	
Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares	Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares	Número de alojamentos	Dimensão dos agregados familiares
3922	3.3	4058	2.9	+ 136	- 0.4

Quanto aos aspectos que consideramos avaliar da qualidade de vida das populações nos seus alojamentos, verificamos, por exemplo, que a percentagem de habitações com electricidade aumentou cerca de 8,0 % neste período, embora em 2001, este concelho continuasse a deter a maior percentagem de alojamentos sem electricidade de todo o Arquipélago.

TABELA 10. CARACTERÍSTICAS DOS ALOJAMENTOS FAMILIARES OCUPADOS COMO RESIDENCIAS HABITUAIS NO CONCELHO DE CALHETA, NO PERÍODO 1991-2001

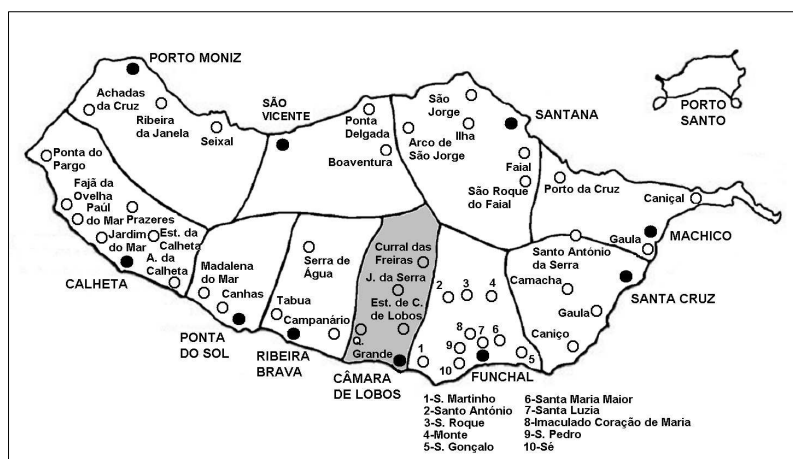
Alojamentos	1991	2001
Sem instalações de electricidade (%)	9.7	1.7
Sem instalações sanitárias (%)	11.8	5.5
Sem água canalizada (%)	31.8	5.6
Barracas (valor absoluto)	4	2

Ao longo desta década, verificou-se ainda, um aumento, ao nível das instalações sanitárias e da água canalizada no interior dos alojamentos. Contudo, em 2001, apesar da água canalizada ter passado a abranger cerca de mais 25,0 % das habitações relativamente a 1991, este concelho continuou a deter a percentagem mais elevada de alojamentos sem esta infra-estrutura. Por seu turno, embora o número de barracas contabilizadas em 1991 fosse reduzido – quatro –, transcorrida uma década, foram ainda contabilizadas duas.

3.2. CÂMARA DE LOBOS

MAPA 4. DEMARCAÇÃO GEOGRÁFICA DO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS E RESPECTIVAS FREGUESIAS

⁸³¹ Isabel Oliveira, *A Ilha da Madeira- Transição Demográfica e Emigração...*p. 28.



Fonte: www.geocities.com/Heartland/Plains/9462/map.html (adaptado)

Localizada na vertente sul da Região Autónoma da Madeira, **Câmara de Lobos**, fundada em 1420 pelo navegador João Gonçalves Zarco, foi a primeira povoação a surgir na Madeira, tendo posteriormente adquirido o estatuto de sede de concelho. Com uma área de 52,37 Km², a sua população residente aumentou de 31476 indivíduos em 1991⁸³² para 34614 indivíduos em 2001⁸³³ e divide-se em cinco freguesias: Câmara de Lobos, Quinta Grande, Curral das Freiras, Estreito de Câmara de Lobos e Jardim da Serra.

Hoje cidade e sede de Concelho, Câmara de Lobos continua a ser um dos mais importantes centros piscatórios do Arquipélago tal como as povoações de Caniçal e Machico.

Enquanto os homens permanecem na pesca, especialmente do peixe-espada preto, muitas são as mulheres que ainda se sentam às soleiras das portas a bordar para “ajudar na vida”. A presença de crianças junto ao mar é também uma constante, verificando-se a sua dispersão naquele espaço, quer para ocupação de tempos livres, quer para colaboração nas tarefas dos adultos.

Actualmente esta localidade encontra-se ligada ao Funchal por uma via rápida, embora este percurso possa ainda ser efectuado pela estrada mais antiga que serpenteia entre a serra e o mar, possibilitando o acesso às habitações mais distantes e aos terrenos cultivados.

Com uma estrutura etária muito jovem, Câmara de Lobos é caracterizada por ter uma orografia extremamente acidentada, agravada pela forte dispersão das populações nas cinco freguesias que constituem o concelho.

A freguesia do Curral das Freiras possui uma especificidade face às restantes zonas da Ilha, pois situa-se no fundo da maior cratera da Madeira, sendo o seu acesso difícil e acidentado, uma vez que é rodeada por grandes precipícios rochosos. Aqui, a população vive essencialmente da agricultura, destacando-se as culturas da castanha e da noz.

⁸³² XIII Recenseamento Geral da População.

⁸³³ XIV Recenseamento Geral da População.

O Estreito de Câmara de Lobos situa-se atrás da freguesia de Câmara de Lobos e é constituído por encostas com socalcos cultivados sobretudo com vinha embora os “degraus”, designados por poios, apresentem também culturas como a bananeira.

O Jardim da Serra, tal como o seu nome refere situa-se em terreno serrano, relativamente isolado das outras freguesias, e é propício quer à agricultura quer ao pastoreio.

A Quinta Grande situa-se entre as freguesias do Campanário e Câmara de Lobos, exclusivamente em terreno serrano uma vez que os penedos desta freguesia terminam de forma abrupta, impossibilitando o acesso ao mar. Os terrenos são férteis em pomares, hortas e pratica-se a criação de gado.

TABELA 11. DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ACTIVA DO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS PELOS SECTORES DE ACTIVIDADE, NO PERÍODO 1991-2001

Sectores de Actividade	1991 (%)	2001 (%)	Varição (%)
Primário	22.7	9.4	- 13.3
Secundário	39.6	39.6	0
Terciário	37.7	51.0	+13.3

Ao longo desta década, o sector primário registou um decréscimo de 13,3 %, visto que a agricultura e a pesca, principais actividades deste sector, passaram a ocupar uma menor percentagem da população. No entanto, é possível constatar a existência de uma importante comunidade piscatória na zona costeira da vila, enquanto que nas freguesias sem acesso directo ao mar os terrenos se apresentam totalmente cultivados, pelo que podemos concluir que estas actividades deixaram de se assumir como fonte exclusiva de rendimento, passando a ser desenvolvidas em paralelo com outras. Deste modo, embora o peso do sector secundário não tenha sofrido alterações durante este período, é de assinalar o crescimento do sector terciário, cuja importância em 2001 ultrapassou os 50,0 %, fruto do alargamento deste sector, principalmente na vila de Câmara de Lobos.

Embora a dimensão média dos agregados familiares tenha diminuído de 4,7 para 4,1 indivíduos, durante esta década, o seu valor continuou a representar o mais elevado do Arquipélago.

TABELA 12. DIMENSÃO MÉDIA DOS AGREGADOS FAMILIARES DO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS NO PERÍODO 1991-2001

1991		2001		Varição 1991-2001	
Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares	Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares	Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares
6692	4.7	8510	4.1	+ 1818	- 0.6

Quanto à análise do sector habitacional, podemos inferir o acréscimo significativo do número de alojamentos clássicos, assim como um aumento, embora pouco expressivo, do número de barracas.

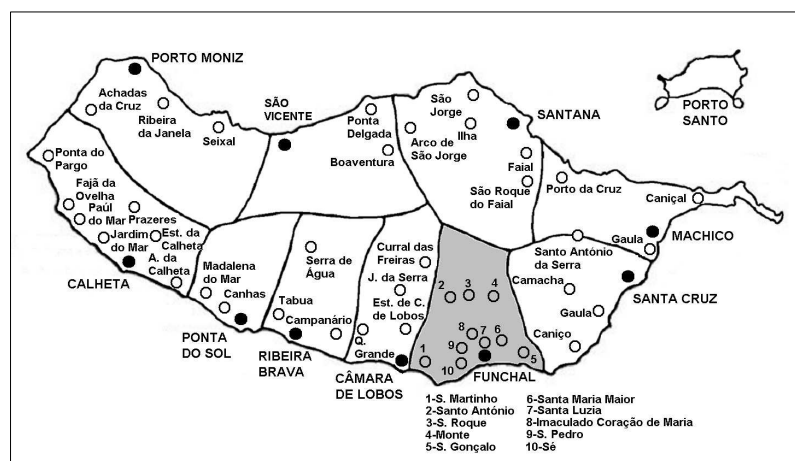
TABELA 13. CARACTERÍSTICAS DOS ALOJAMENTOS FAMILIARES OCUPADOS COMO RESIDENCIAS HABITUAIS NO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS, NO PERÍODO 1991-2001

Alojamentos	1991	2001
Sem instalações de electricidade (%)	5.8	0.5
Sem instalações sanitárias (%)	17.0	9.2
Sem água canalizada (%)	52.3	2.9
Barracas (valor absoluto)	8	11

As condições de habitabilidade dos alojamentos clássicos foram também alvo de significativas melhorias. Assim, em 1991, 5,8 % dos alojamentos não possuíam electricidade, valor que baixou para 0,5 % em 2001, enquanto que ao nível das instalações sanitárias, há a referir um decréscimo de 17,0% para 9,2 %. Bastante expressiva é a situação relativa à água canalizada, visto que em 1991 mais de 50,0 % dos alojamentos não possuíam esta infra-estrutura de saneamento básico., valor que além de constituir o mais elevado da Região, se distanciava mais de 25,0 % de todos os outros. Deste modo, a sua diminuição para 2,9 % em 2001, representou um grande investimento nas condições de vida de muitas famílias.

3.3. FUNCHAL

MAPA 5. DEMARCAÇÃO GEOGRÁFICA DO CONCELHO DE FUNCHAL E RESPECTIVAS FREGUESIAS



Fonte: www.geocities.com/Heartland/Plains/9462/map.html (adaptado)

Iniciado o povoamento por volta de 1425, a Ilha da Madeira foi dividida em duas capitánias, cabendo a do Funchal a João Gonçalves Zarco. A construção de um burgo, num vale que se estendia até ao mar, cheio de funcho, deu origem ao nome da cidade: **Funchal**. Este, tornou-se o principal núcleo populacional do Arquipélago, do qual se afirmava: “(...) faz a terra uma enseada muito grande e formosa,(...) o qual é o porto da cidade, onde ancoram naus e navios, que ali carregam e

descarregam, tão povoado e cursado sempre deles, com tanto tráfego de carregações e descarregas, que parece outra Lisboa (...)⁸³⁴

O melhor porto e o melhor clima conjugados com a privilegiada posição geográfica na costa sul - a mais produtiva da Ilha - depressa permitiram ao Funchal um fulgurante desenvolvimento urbano que rapidamente ultrapassou as restantes povoações insulares.

A partir dos finais do século XVIII a cidade estendeu-se pelas encostas até à zona mais elevada, denominada de Monte, com residências senhoriais, nascendo assim a típica quinta madeirense.

Ao longo do século XX assistiu-se à reformulação internacional dos transportes marítimos e depois aéreos, com a criação das novas instalações do aeroporto da Madeira, enquanto que o turismo internacional adquiriu um papel relevante com a implementação de um importante parque hoteleiro. Os anos cinquenta definiram uma viragem no movimento demográfico, uma vez que o crescimento populacional, até então verificado nos concelhos rurais, passou a ser negativo, contrastando com o aumento significativo verificado na área do Funchal. Esta situação traduz o progressivo abandono das actividades ligadas ao sector primário e a deslocação da população activa para o sector terciário, nomeadamente a hotelaria. Verificou-se um rápido crescimento urbano, bem como a abertura de novos eixos rodoviários, que permitiram o alargamento da cidade até às zonas montanhosas circundantes.

Ocupando uma área de 72,63 km²⁸³⁵ e com uma população que diminuiu de 115403⁸³⁶ habitantes em 1991 para 103961⁸³⁷ habitantes em 2001, a divisão administrativa do concelho do Funchal estabeleceu-se com a criação de dez freguesias: Imaculado Coração de Maria, Monte, Santa Luzia, Santa Maria Maior, S. Gonçalo, S. Martinho, S. Pedro, S. Roque, Santo António e Sé.

Na zona baixa da cidade situa-se a freguesia da Sé, onde se agregam os estabelecimentos comerciais e os serviços de utilidade pública enquanto as outras freguesias se estendem pelas encostas apresentando características urbanísticas distintas; conjuntos habitacionais recém construídos, agrupamentos de casas geminadas e ainda grandes quintas.

O acesso ao centro da cidade encontra-se assegurado por estradas íngremes e curvas, cuja descida oferece uma panorâmica geral sobre a baía da cidade.

TABELA 14. DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ACTIVA DO CONCELHO DE FUNCHAL PELOS SECTORES DE ACTIVIDADE, NO PERÍODO 1991-2001

Sectores de Actividade	1991 (%)	2001 (%)	Varição (%)
Primário	2.1	1.5	-0.6

⁸³⁴ Gaspar Frutuoso, *Livro Segundo das Saudades da Terra*, cap. XVI, Ponta Delgada, 1979, in Alberto Vieira (org.), *História da Madeira*,...p. 98.

⁸³⁵ Excluimos a área de 3.62 Km² correspondente às Ilhas Selvagens e que se encontra integrada neste concelho, uma vez que as mesmas são desabitadas.

⁸³⁶ XIII Recenseamento Geral da População.

⁸³⁷ XIV Recenseamento Geral da População.

Secundário	21.5	18.9	-2.6
Terciário	76.4	79.6	+3.2

Funchal é o único concelho da Região onde o sector primário é praticamente inexistente visto que a maior parte da população se insere em actividades do sector terciário. Este, já bastante significativo em 1991, ainda sofreu um acréscimo de 3,2 % durante esta década, pelo que nos deparamos com um concelho onde cerca de 80,0 % da população exerce a sua actividade económica em profissões relacionadas com os serviços.

Não obstante a diminuição do volume populacional e o aumento do número de alojamentos, a dimensão média dos agregados familiares assume em ambos os momentos censitários o terceiro valor mais elevado do Arquipélago, embora a sua diminuição tenha sido a mais significativa, apresentando uma redução de 0,8 %.

TABELA 15. DIMENSÃO MÉDIA DOS AGREGADOS FAMILIARES DO CONCELHO DE FUNCHAL NO PERÍODO 1991-2001

1991		2001		Variação 1991-2001	
Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares	Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares	Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares
28146	4.1	30844	3.3	+ 2698	- 0.8

Quanto às características internas dos alojamentos, este concelho destaca-se, pelo facto de, em ambos os Recenseamentos, ser aquele que possui menor percentagem de alojamentos sem electricidade. Por seu turno, durante este período, cerca de 4,0 % dos alojamentos clássicos foram beneficiados ao nível das instalações sanitárias, ou seja, de 10,4 % das residências sem esta infraestrutura em 1991, passou-se para 6,0 % em 2001, valor este que embora seja o terceiro mais reduzido da Região, quando apreciado em termos absolutos, é bastante significativo, uma vez que se trata do concelho com maior volume populacional.

TABELA 16. CARACTERÍSTICAS DOS ALOJAMENTOS FAMILIARES OCUPADOS COMO RESIDENCIAS HABITUAIS NO CONCELHO DE FUNCHAL, NO PERÍODO 1991-2001

Alojamentos	1991	2001
Sem instalações de electricidade (%)	1.6	0.3
Sem instalações sanitárias (%)	10.4	6.0
Sem água canalizada (%)	8.1	0.9
Barracas (valor absoluto)	158	135

Em 1991, Funchal era o concelho que registava a maior percentagem de água canalizada no interior dos alojamentos, embora ao longo desta década se tenha registado uma melhoria que beneficiou de cerca de 7,0 % das residências. Por outro lado, embora o número de barracas tenha registado um ligeiro decréscimo, a sua existência em número significativo, parece-nos consequência não só do elevado volume populacional mas também das constantes migrações internas em direcção a este concelho.

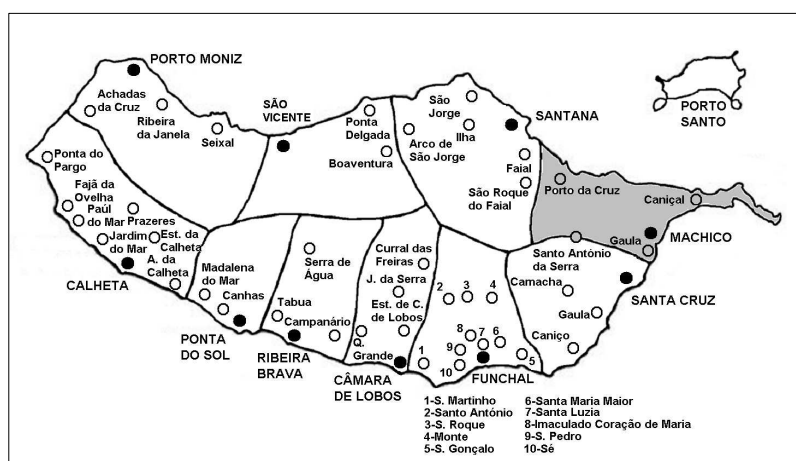
3.4. MACHICO

O concelho de **Machico** situa-se na ponta mais ocidental da Ilha, prolongando-se do mar até às serras do norte e terminando na Ponta de São Lourenço.

Com uma área de 67,71 Km² e uma população residente que diminuiu de 22016⁸³⁸ para 21747 habitantes⁸³⁹, compreende cinco freguesias: Machico, Caniçal, Porto da Cruz, Água de Pena e Santo António da Serra⁸⁴⁰.

Na freguesia de Machico situa-se a cidade com o mesmo nome, já elevada à categoria de vila em meados do século XV, por determinação régia, uma vez que desde cedo se assumiu como pólo de desenvolvimento económico. Com um porto natural, constituiu-se praça essencial do comércio de açúcar, madeiras e vinho, paralelamente à actividade piscatória que continua a assumir um papel relevante.

MAPA 6. DEMARCAÇÃO GEOGRÁFICA DO CONCELHO DE MACHICO E RESPECTIVAS FREGUESIAS



Fonte: www.geocities.com/Heartland/Plains/9462/map.html (adaptado)

Situada num vale e possuindo uma das maiores baías da Ilha, a cidade de Machico reúne condições favoráveis quer para a pesca, quer para a actividade agrícola devido à fertilidade dos terrenos situados nas encostas e consequentemente protegidos das intempéries.

O Caniçal situa-se no extremo oriental da Ilha, numa elevação de grandes penedos costeiros sendo grande parte do solo constituído por uma superfície nua e rochosa. O solo é árido devido à escassez de água e a vegetação é constituída por caniços, pelo que, não sendo um solo propício à agricultura a sua população é sobretudo composta por pescadores. Contudo, devido às suas condições geológicas e de isolamento esta freguesia tem sempre possuído pouca população.

⁸³⁸ Segundo o Recenseamento de 1991.

⁸³⁹ Segundo o Recenseamento de 2001.

⁸⁴⁰ Freguesia que se encontra dividida entre dois concelhos- Santa Cruz e Machico.

A freguesia de Porto da Cruz situa-se nas encostas a nordeste. No sopé destas encostas e na base de enormes penedos, situa-se o aglomerado populacional com uma pequena enseada. Embora uma parte da população se dedique à actividade piscatória, nos terrenos aplanados em socalcos, sobressai o cultivo da vinha bem como a produção de vinho, os quais constituem ainda uma importante fonte de rendimento dos seus habitantes.

A freguesia de Água de Pena localiza-se num declive lateral da baía de Machico, descendo até ao mar. Este declive foi aplanado em socalcos susceptíveis de cultivo, onde a par de outras culturas também predomina a vinha.

Numa região planáltica a cerca de 700 metros de altitude, encontra-se Santo António da Serra. Aqui a fertilidade do solo é notória quer na variedade de espécies vegetais bravias quer nos extensos pomares. Embora com carácter artesanal, mantêm-se ainda em funcionamento algumas indústrias de cidra, manteiga e queijo.

Em 1991, 22,3 % da população enquadrava-se economicamente no sector primário, 30,3 % no sector secundário, enquanto que o sector terciário com uma importância de 47,4 % detinha o quarto valor mais elevado da Região. A esta circunstância não é alheio o facto do concelho de Machico possuir um dos maiores aglomerados populacionais do Arquipélago, ou seja, a cidade de Machico.

TABELA 17. DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ACTIVA DO CONCELHO DE MACHICO PELOS SECTORES DE ACTIVIDADE, NO PERÍODO 1991-2001

Sectores de Actividade	1991 (%)	2001 (%)	Variação (%)
Primário	22.3	7.3	-15.0
Secundário	30.3	35.9	+ 5.6
Terciário	47.4	56.8	+ 9.4

Transcorrida uma década, o declínio do sector primário, enquanto actividade exclusiva, foi bastante acentuado, pelo que em 2001, apenas 7,3 % da população se inseria neste sector. Aqui, a pesca e a agricultura, cederam lugar ao sector da transformação, visto que o valor deste último (35,9 %) é o terceiro mais elevado do Arquipélago, embora em 1991 o seu peso já fosse significativo. A criação de novos serviços, centrados sobretudo na cidade, proporcionou o incremento do sector terciário que neste período registou um aumento de 9,4 %, fazendo com que Machico se apresentasse com o quarto valor mais elevado da Região neste sector, que ocupava mais de 56,0 % da população do concelho.

TABELA 18. DIMENSÃO MÉDIA DOS AGREGADOS FAMILIARES DO CONCELHO DE MACHICO NO PERÍODO 1991-2001

1991		2001		Variação 1991-2001	
Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares	Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares	Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares

5284	4.2	6117	3.5	+ 833	- 0.7
------	-----	------	-----	-------	-------

Em ambos os momentos censitários, a dimensão média dos agregados familiares foi sempre a segunda mais elevada do Arquipélago, apenas superada pelos valores de Câmara de Lobos, não obstante o seu decréscimo de 0,7 %, ter sido também o segundo mais acentuado.

O número de alojamentos sem instalações de electricidade, já reduzido em 1991, sofreu ainda uma redução até 2001, data em que apenas há registo de 0,3 % dos alojamentos sem a sua existência, ou seja, o segundo valor mais reduzido da Região. Esta situação é também extensiva à água canalizada, visto que em ambos os recenseamentos, a sua inexistência no interior dos alojamentos representa o terceiro valor mais reduzido do Arquipélago. Ao invés, o número de alojamentos familiares sem instalações sanitárias aumentou durante esta década, o que nos faz equacionar a existência de um sub registo em 1991, mas também não exclui o facto de o número de barracas ter aumentado significativamente.

TABELA 19. CARACTERÍSTICAS DOS ALOJAMENTOS FAMILIARES OCUPADOS COMO RESIDENCIAS HABITUAIS NO CONCELHO DE MACHICO, NO PERÍODO 1991-2001

Alojamentos	1991	2001
Sem instalações de electricidade (%)	4.0	0.3
Sem instalações sanitárias (%)	11.5	12.5
Sem água canalizada (%)	9.5	1.1
Barracas (valor absoluto)	5	20

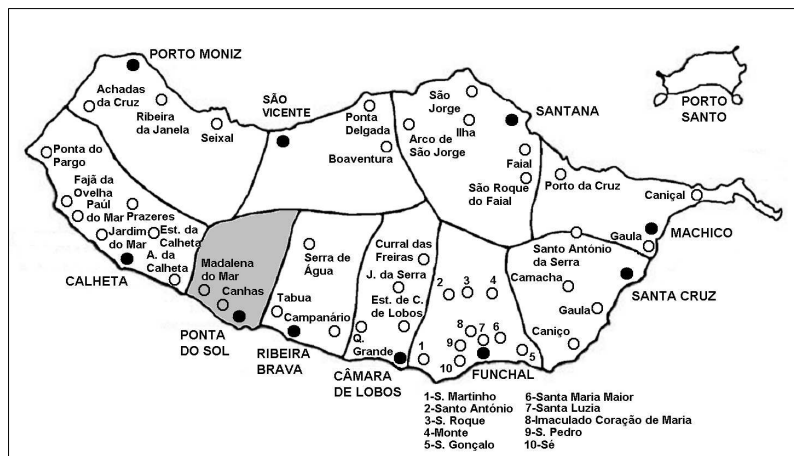
3.5. PONTA DO SOL

O concelho de **Ponta do Sol** foi fundado no início do século XVI, em consequência do elevado desenvolvimento económico resultante da actividade açucareira que entrou em declínio nos finais do século XX. Com uma área de 43,80 Km² e uma população residente que diminuiu de 8756⁸⁴¹ para 8125 indivíduos⁸⁴², este concelho encontra-se administrativamente dividido em três freguesias: Ponta do Sol, Canhas e Madalena do Mar.

MAPA 7. DEMARCAÇÃO GEOGRÁFICA DO CONCELHO DE PONTA DO SOL E RESPECTIVAS FREGUESIAS

⁸⁴¹ Segundo o Recenseamento de 1991.

⁸⁴² Segundo o Recenseamento de 2001.



Fonte: www.geocities.com/Heartland/Plains/9462/map.html (adaptado)

A freguesia de Ponta do Sol possui o clima mais quente da Ilha e a vila com o mesmo nome encontra-se virada para o mar, junto a uma ravina onde abundam leitos de ribeiros que tornam o solo fértil. O centro da vila está envolto em silêncio devido ao despovoamento, fruto da emigração e da tendência de povoamento das zonas mais altas e dispersas devido à escassez de espaço, uma vez que a vila além de ser cruzada por uma ribeira encontra-se ladeada por duas encostas.

Nas povoações à beira mar a pesca continua a ser a principal actividade económica, embora paralelamente se desempenhem tarefas agrícolas.

A freguesia de Canhas localiza-se junto à Ponta do Sol e estende-se do mar à serra. A actividade agrícola é a principal fonte de subsistência uma vez que os terrenos são férteis, com abundância de ribeiros e de vegetação. Na agricultura predomina a plantação de batateiras embora se desenvolvam actividades paralelas. Assim, a giesta e o restolho são carregados às costas pelas veredas e guardados em telheiros (varas com cobertura de palha), enquanto que o adubo das vacas é transportado para os terrenos lavrados. A par dos trabalhos agrícolas as mulheres dedicam-se ainda aos bordados.

A freguesia de Madalena do Mar situa-se numa fajã rochosa com escarpas altíssimas. Aqui, alternando com as habitações dispostas em sucalcos coexiste a produção agrícola da banana, que na sua maioria se destina à exportação. Contudo, a povoação localiza-se junto ao mar e a maioria da sua população dedica-se à actividade piscatória que é facilitada pela existência de um porto e de uma enseada.

No que concerne ao sector primário, apesar da variação negativa de 14,2 % registada entre os dois Recenseamentos, os valores que este concelho apresenta nos dois momentos censitários, colocam Ponta do Sol entre os cinco concelhos onde este sector assume um papel mais relevante.

TABELA 20. DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ACTIVA DO CONCELHO DE PONTA DO SOL PELOS SECTORES DE ACTIVIDADE, NO PERÍODO 1991-2001

Sectores de	1991	2001	Varição
-------------	------	------	---------

Actividade	(%)	(%)	(%)
Primário	38.3	24.1	- 14.2
Secundário	33.8	29.0	- 4.8
Terciário	27.9	46.9	+ 19.0

Quanto ao sector secundário, que em 1991 representa o terceiro valor mais elevado da Região, o decréscimo de 4,8 % ocorrido nesta década, conferiu a este concelho uma posição distinta, visto que em 2001 passa a assumir o quinto valor mais elevado.

Relativamente ao sector terciário, este concelho detinha em 1991 o quarto valor mais reduzido da Região. Transcorrida uma década, o acréscimo de 19,0 %, embora significativo, porquanto foi o terceiro mais elevado do Arquipélago, não foi suficiente para melhorar esta situação, visto que Ponta do Sol agravou a sua situação de menoridade, passando a situar-se entre os três concelhos onde este sector económico detém os valores mais reduzidos.

Neste concelho, a diminuição do volume populacional foi acompanhada por um ligeiro decréscimo ao nível habitacional. Por outro lado, embora a dimensão média dos agregados familiares tenha acompanhado a tendência geral do Arquipélago, no sentido da diminuição, o seu decréscimo ao longo desta década foi o menos significativo.

TABELA 21. DIMENSÃO MÉDIA DOS AGREGADOS FAMILIARES DO CONCELHO DE PONTA DO SOL, NO PERÍODO 1991-2001

1991		2001		Variação 1991-2001	
Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares	Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares	Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares
2575	3.4	2569	3.2	- 6	- 0.2

TABELA 22. CARACTERÍSTICAS DOS ALOJAMENTOS FAMILIARES OCUPADOS COMO RESIDENCIAS HABITUAIS NO CONCELHO DE PONTA DO SOL, NO PERÍODO 1991-2001

Alojamentos	1991	2001
Sem instalações de electricidade (%)	11.3	0.5
Sem instalações sanitárias (%)	8.2	7.6
Sem água canalizada (%)	28.7	1.9
Barracas (valor absoluto)	3	0

Ponta do Sol era, em 1991, o concelho mais penalizado com a inexistência de instalações de electricidade no interior dos alojamentos, com um valor que se traduzia em 11,3 %. Contudo, ao longo deste período o investimento no alargamento da rede de electricidade conseguiu que esta passasse a abranger 95,0 % dos alojamentos familiares. Relativamente à inexistência de água canalizada no interior dos alojamentos, este concelho apresentava, em 1991, valores que o colocavam entre os três mais deficitários do Arquipélago, situação que se alterou até 2001, visto que o Recenseamento apenas refere a existência de 1,9 % dos alojamentos com esta omissão, o que representou o alargamento desta infra-estrutura a cerca de 26,0 % das residências familiares. Em contrapartida, a percentagem de alojamentos, sem instalações sanitárias, em 1991, era a segunda

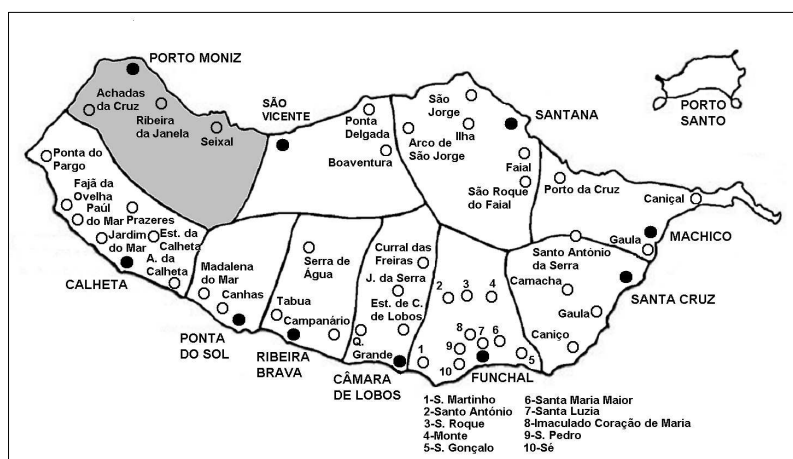
mais reduzida da Região e a sua melhoria ao longo desta década não foi muito significativa. Por seu turno, as três barracas contabilizadas no primeiro momento censitário foram extintas até 2001.

3.6. PORTO MONIZ

Colonizado a partir da segunda metade do século XV, o concelho de **Porto Moniz** situa-se no extremo noroeste da Ilha, possui 80,40 Km² e uma população residente que diminuiu de 3432⁸⁴³ para de 2927⁸⁴⁴ indivíduos.

Nas suas quatro freguesias – Achadas da Cruz, Seixal, Ribeira da Janela e Porto Moniz, - têm particular importância as actividades ligadas à pesca e à agricultura, bem como a indústria de lacticínios.

MAPA 8. DEMARCAÇÃO GEOGRÁFICA DO CONCELHO DE PORTO MONIZ E RESPECTIVAS FREGUESIAS



Fonte: www.geocities.com/Heartland/Plains/9462/map.html (adaptado)

Embora disponha de um dos portos mais seguros e abrigados de toda a costa setentrional trata-se de um concelho essencialmente agrícola e em todas as épocas do ano é possível observar os camponeses nas suas lides agrícolas, que se prolongam quase de sol a sol.

A grande produção deste concelho é o vinho, embora existam outras culturas tais como a batata, o trigo, o milho, a batata doce, o feijão e a cenoura.

Nos campos junto ao mar, onde prolifera a vinha, os agricultores ergueram protecções de urze para protegerem as culturas do vento enquanto que os terrenos montanhosos foram cavados em patamares, de forma a permitirem as culturas.

⁸⁴³ Segundo o Recenseamento de 1991.

⁸⁴⁴ Segundo o Recenseamento de 2001.

A freguesia de Achadas da Cruz situa-se numa zona serrana, relativamente isolada e por vezes oculta por uma densa camada de nuvens.

O Seixal situa-se na costa norte entre duas ribeiras, descendo da serra até ao mar, e ao longo da sua extensão, os terrenos bastante férteis são cultivados em sucalcos.

A Ribeira da Janela é a freguesia que se situa no vale mais extenso da Ilha da Madeira, atravessado por uma ribeira e onde também a agricultura constitui a principal actividade económica.

A freguesia de Porto Moniz foi elevada a sede de concelho em 1835 e possui o principal aglomerado populacional. Embora se situe junto ao mar, a agricultura constitui também uma actividade dominante.

Neste concelho, o sector primário assume nos dois momentos censitários percentagens bastante significativas, pelo que em 1991, o seu valor é o segundo mais elevado de toda a Região, apenas superado por Santana. Contudo, nesta década Porto Moniz foi o concelho que registou o maior decréscimo neste sector de actividade com um declínio de 25,4 %, embora em 2001 o peso deste sector continue a ser o terceiro mais elevado de toda a Região.

TABELA 23. DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ACTIVA DO CONCELHO DE PORTO MONIZ PELOS SECTORES DE ACTIVIDADE, NO PERÍODO 1991-2001

Sectores de Actividade	1991 (%)	2001 (%)	Varição (%)
Primário	55.7	30.3	- 25.4
Secundário	16.4	22.2	+ 5.6
Terciário	27.9	47.5	+ 19.6

Quanto ao sector secundário, em 1991 o seu valor é o segundo mais reduzido do Arquipélago, ultrapassado apenas pelo concelho de Santana. No entanto, o acréscimo de 5,6 % ocorrido neste sector económico entre os dois Recenseamentos, colocou Porto Moniz numa posição superior a Santana, Funchal e Santa Cruz.

No que concerne ao sector terciário o seu acréscimo foi bastante significativo, visto que se registou um aumento de 19,6 % entre 1991 e 2001. Assim, enquanto que no primeiro momento censitário apenas 27,9 % da população do concelho integrava actividades ligadas aos serviços, no segundo momento, apesar do acréscimo deste valor para 47,5 %, Porto Moniz situa-se entre os quatro concelhos da Região onde este sector de actividade possui um peso mais reduzido. Contudo, não podemos deixar de assinalar que este acréscimo foi bastante significativo, sobretudo se atendermos ao isolamento e ao carácter eminentemente rural que caracterizam este concelho.

O decréscimo de volume populacional, verificado ao longo desta década, não foi acompanhado pela mesma tendência ao nível do número de alojamentos, visto que este aumentou ligeiramente, tal como podemos constatar através da apreciação dos Recenseamentos Gerais da Habitação⁸⁴⁵. Já no que concerne à dimensão média dos agregados familiares, deparamo-nos com a

⁸⁴⁵ III e IV Recenseamentos Gerais da Habitação.

tendência para a diminuição. Assim, em 1991, a dimensão média dos agregados familiares era de 3,2 indivíduos e, em 2001, este valor diminuiu para 2,8 indivíduos, assumindo-se como o mais reduzido de todo o Arquipélago.

TABELA 24. DIMENSÃO MÉDIA DOS AGREGADOS FAMILIARES DO CONCELHO DE PORTO MONIZ, NO PERÍODO 1991-2001

1991		2001		Variação 1991-2001	
Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares	Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares	Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares
1070	3.2	1031	2.8	+ 39	- 0.4

TABELA 25. CARACTERÍSTICAS DOS ALOJAMENTOS FAMILIARES OCUPADOS COMO RESIDENCIAS HABITUAIS NO CONCELHO DE PONTA DO SOL, NO PERÍODO 1991-2001

Alojamentos	1991	2001
Sem instalações de electricidade (%)	6.1	1.0
Sem instalações sanitárias (%)	7.9	24.4
Sem água canalizada (%)	12.2	2.1
Barracas (valor absoluto)	2	1

Ao longo deste período, a percentagem de alojamentos sem electricidade diminuiu para 1,0 % e cerca de 10,0 % foram beneficiados pela instalação de água canalizada. Contudo, no que concerne às instalações sanitárias no interior do alojamento, o aumento registado relativamente à sua inexistência, sugere a existência de um sub registo no Recenseamento de 1991, visto que a resposta a estas questões é frequentemente condicionada pela vergonha de admitir as deficientes condições de habitabilidade dos alojamentos. A existência de barracas, embora bastante diminuta, - duas -, também não conseguiu ser colmatada na sua totalidade.

3.7. PORTO SANTO

Descoberto em 1418 por João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz Teixeira, o **Porto Santo** é uma ilha de origem vulcânica com um relevo muito menos acidentado que a Madeira e onde predominam o calcário e o basalto.

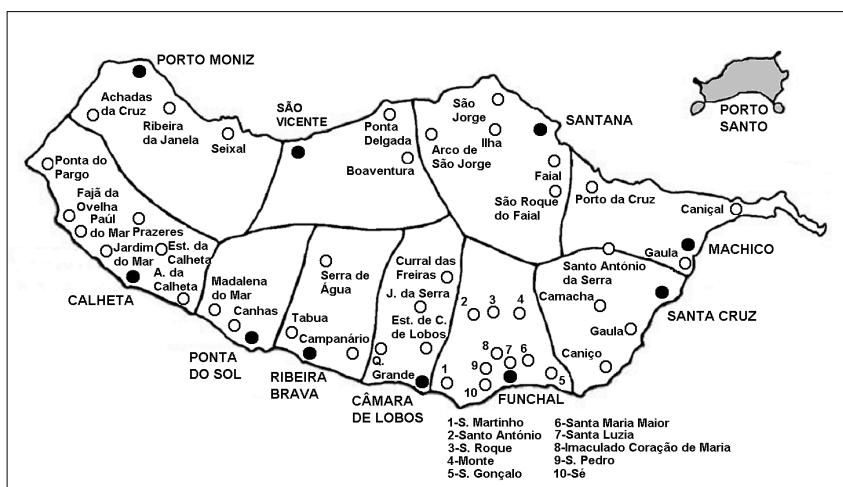
Com uma área de 42,17 Km² e uma população residente que diminuiu de 4706⁸⁴⁶ para 4474 indivíduos⁸⁴⁷, o Porto Santo localiza-se a 40 Km a nordeste da Ilha da Madeira. Os 5 quilómetros de largura e os 15 de comprimento, compreendem uma praia com a extensão de 9 quilómetros.

⁸⁴⁶ Segundo o Recenseamento de 1991.

⁸⁴⁷ Segundo o Recenseamento de 2001.

**MAPA 9. DEMARCAÇÃO GEOGRÁFICA DO CONCELHO DE PORTO SANTO E
RESPECTIVAS FREGUESIAS**

Fonte: www.geocities.com/Heartland/Plains/9462/map.html (adaptado)



De clima seco e com um solo caracterizado pela extrema aridez, agravada por longos períodos de seca, a produção agrícola está inviabilizada. Por este facto a sua população subsistiu, ao longo de séculos, com o produto da pesca. Contudo, esta actividade foi praticamente abandonada e actualmente o turismo constitui a principal fonte de rendimento. Para tal, não têm sido alheios aspectos como a construção de unidades hoteleiras, a dinamização dos serviços, a melhoria dos sistemas de transportes marítimos e aéreos, bem como a criação de uma imagem de marca do Porto Santo.

Deste modo, o sector primário é praticamente inexistente nesta Ilha, e o seu declínio de 3,4 % em 1991 para 1,5 % em 2001 é elucidativo da sua diminuta importância económica.

TABELA 26. DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ACTIVA DO CONCELHO DE PORTO SANTO PELOS SECTORES DE ACTIVIDADE, NO PERÍODO 1991-2001

Sectores de Actividade	1991 (%)	2001 (%)	Varição (%)
Primário	3.4	1.5	- 1.9
Secundário	21.3	23.3	+ 2.0
Terciário	75.3	75.2	- 0.1

As oscilações verificadas nos sectores secundário e terciário são pouco significativas entre os dois Recenseamentos, embora seja de salientar o facto de mais de 75,0 % da população portossantense se inserir neste último sector, devido ao turismo. Convém ainda referir que, face ao total Regional, este sector económico apenas consegue ser superado pelo valor registado no concelho de Funchal.

TABELA 27. DIMENSÃO MÉDIA DOS AGREGADOS FAMILIARES DO CONCELHO DE PORTO SANTO, NO PERÍODO 1991-2001

1991		2001		Variação 1991-2001	
Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares	Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares	Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares
1293	3.6	1372	3.2	+ 79	- 0.4

Embora o volume populacional tenha diminuído durante esta década, o número de alojamentos registou um aumento, facto que nos parece justificado em virtude de muitos residentes na Ilha da Madeira optarem pela construção de uma casa de férias na Ilha de Porto Santo, registando-a como residência habitual para deste modo, usufruírem de benefícios fiscais, nomeadamente ao nível da redução do preço dos transportes, quer aéreos quer marítimos, entre as duas ilhas.

Já no que concerne à dimensão média dos agregados familiares, a sua diminuição de 3,6 indivíduos em 1991, para 3,2 indivíduos em 2001, surge enquadrada na tendência geral do Arquipélago.

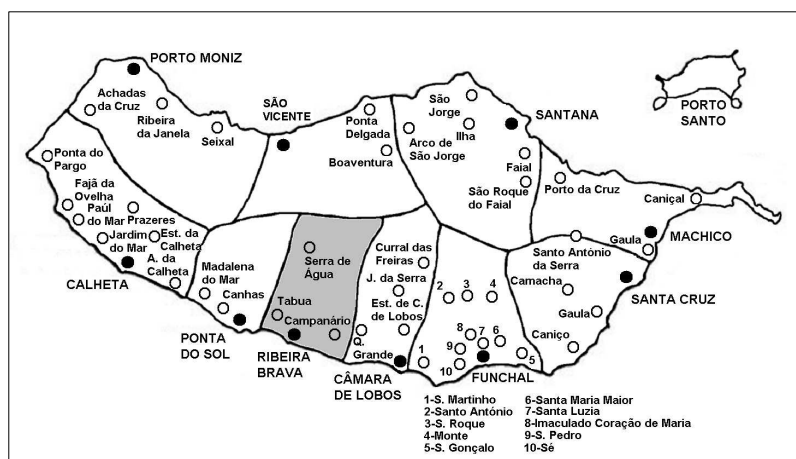
TABELA 28. CARACTERÍSTICAS DOS ALOJAMENTOS FAMILIARES OCUPADOS COMO RESIDENCIAS HABITUAIS NO CONCELHO DE PORTO SANTO, NO PERÍODO 1991-2001

Alojamentos	1991	2001
Sem instalações de electricidade (%)	2.6	0.1
Sem instalações sanitárias (%)	9.4	1.1
Sem água canalizada (%)	8.7	0.4
Barracas (valor absoluto)	0	3

Neste concelho, deparamo-nos, já em 1991 com a quase totalidade dos alojamentos abrangida por instalações de electricidade, situação apenas ultrapassada pelo concelho de Funchal. Esta circunstância, assim como o facto de em 2001, 99,9 % dos alojamentos estarem já equipados com instalações eléctricas, não é certamente alheia ao facto das dimensões e da própria orografia facilitarem a sua extensão, bem como ao investimento ao nível turístico que, no caso desta Ilha, compreende o aluguer de quartos em residências familiares. É pois, deste modo, que encontramos também a justificação para as reduzidas percentagens de alojamentos que se encontram destituídos instalações sanitárias e água canalizada. No primeiro momento censitário, os seus valores encontram-se entre os mais reduzidos do Arquipélago, enquanto que no segundo momento censitário são mesmo os mais reduzidos de toda a Região. A referência à existência de três barracas em 2001, remete-nos para duas hipóteses: a ocorrência de um sub-registo em 1991 ou, em alternativa, a sua construção com intuito de alojamento de férias.

3.8. RIBEIRA BRAVA

MAPA 10. DEMARCAÇÃO GEOGRÁFICA DO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA E RESPECTIVAS FREGUESIAS



Fonte: www.geocities.com/Heartland/Plains/9462/map.html (adaptado)

A vila de **Ribeira Brava**, situada no fundo de um estreito vale, é uma das mais antigas povoações madeirenses (existente desde meados do século XV) e herdou o seu nome da ribeira de águas agitadas que a atravessa. Criada como concelho por decreto de 6 de Maio de 1914, a Ribeira Brava adquiriu o estatuto de Vila em 1928, constituindo sede deste concelho.

Localizada num extenso vale que se prolonga até ao mar, a povoação encontra-se dividida em duas partes pois é atravessada por uma extensa ribeira que desce do maciço central. Beneficia de um porto marítimo e de uma via rápida terrestre que a liga à cidade do Funchal em cerca de 10 minutos.

Ocupando uma área de 65,10 km² e com uma população residente estimada em respectivamente 13170⁸⁴⁸ e 12494 indivíduos⁸⁴⁹ este concelho encontra-se dividido em quatro freguesias: Campanário, Ribeira Brava, Serra de Água e Tabua.

A freguesia de Campanário situa-se num enorme promontório, que se estende até ao mar, na costa sul da Madeira, tendo sido necessário talhar socalcos profundos para efectuar áreas de cultivo.

A freguesia de Tabua, apesar de se situar em terras altas, beneficia da proximidade com a vila da Ribeira Brava, distando apenas cerca de um quilómetro através de uma estrada litoral.

A freguesia de Serra de Água apresenta características distintas das restantes uma vez que se situa no interior do extenso vale de Ribeira Brava, numa zona montanhosa, com mata desbastada e propícia à criação de gado. Tratando-se de uma freguesia do interior da Ilha, a sua população é sobretudo camponesa, visto que as principais actividades são a agricultura e a criação de gado.

⁸⁴⁸ XIII Recenseamento Geral da População.

⁸⁴⁹ XIV Recenseamento Geral da População.

Todas as freguesias deste concelho, à excepção de Ribeira Brava, são zonas onde predomina essencialmente a agricultura. Apenas a freguesia de Ribeira Brava conseguiu suplantiar a importância desta actividade, mediante a implantação de comércio, serviços e unidades hoteleiras.

As assimetrias são notórias, sobretudo nas zonas altas do concelho, onde nem todas as habitações possuem água potável nem saneamento básico. No entanto, é de salientar o facto de todas as freguesias beneficiarem de um Centro de Saúde.

Ribeira Brava foi o concelho de toda a Região onde o sector terciário sofreu um maior crescimento ao longo desta década, com um aumento de 26,9 % para 52,4 %, valor que, em termos globais, se traduziu num acréscimo de 25,5 %. Em contrapartida, o sector secundário com uma diminuição de 19,4% sofreu o maior decréscimo de toda a Região, ou seja, de 56,7 % em 1991 passou para 37,3 % em 2001. Assim, enquanto que em 1991, este era o concelho com maior percentagem de população inserida no sector secundário, em 2001, esta variação negativa alterou ligeiramente a sua posição, passando a Ribeira Brava a assumir-se como o segundo concelho da Região com a actividade transformadora mais acentuada, visto que o seu valor foi unicamente ultrapassado por Câmara de Lobos.

TABELA 29. DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ACTIVA DO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA PELOS SECTORES DE ACTIVIDADE, NO PERÍODO 1991-2001

Sectores de Actividade	1991 (%)	2001 (%)	Varição (%)
Primário	16.4	10.3	- 6.1
Secundário	56.7	37.3	- 19.4
Terciário	26.9	52.4	+ 25.5

No que respeita ao sector primário, o valor de 16,4 % relativo a 1991, é o terceiro mais reduzido da Região, superado apenas por Funchal e Porto Santo. Contudo, transcorrida uma década, a sua variação negativa de 6,1 %, a terceira menor do Arquipélago, alterou a posição deste concelho que em 2001 passou a assumir-se como o sexto concelho da Região onde este sector de actividade ocupava maior percentagem de população.

TABELA 30. DIMENSÃO MÉDIA DOS AGREGADOS FAMILIARES DO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA, NO PERÍODO 1991-2001

1991		2001		Varição 1991-2001	
Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares	Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares	Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares
3583	3.7	3764	3.3	+ 181	- 0.4

Embora durante esta década o número de alojamentos tenha aumentado ligeiramente, deparamo-nos de novo com uma situação de declínio ao nível da dimensão média dos agregados familiares que de 3,7 indivíduos em 1991, decresceu para 3,3 em 2001.

A implementação de redes de instalações eléctricas e sanitárias assim como de água canalizada no interior dos alojamentos, foi notória ao longo desta década. Contudo, no que concerne à água canalizada, apesar de o seu aumento ter sido bastante significativo (+24,0 %), há a destacar o facto de, em 2001, a sua inexistência continuar a verificar-se em 3,7 % dos alojamentos familiares, o que significa que este é o segundo concelho mais afectado pela ausência desta infra-estrutura, sendo apenas superado por Calheta.

TABELA 31. CARACTERÍSTICAS DOS ALOJAMENTOS FAMILIARES OCUPADOS COMO RESIDENCIAS HABITUAIS NO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA, NO PERÍODO 1991-2001

Alojamentos	1991	2001
Sem instalações de electricidade (%)	7.7	1.0
Sem instalações sanitárias (%)	14.2	5.7
Sem água canalizada (%)	27.9	3.7
Barracas (valor absoluto)	6	6

Relativamente ao número de barracas contabilizadas há a destacar o facto de não ter ocorrido nenhuma alteração, mantendo-se o seu valor idêntico em ambos os Recenseamentos.

3.9. SANTA CRUZ

O concelho de **Santa Cruz** situa-se na costa sudeste da Ilha e é constituído por cinco freguesias: Santa Cruz, Caniço, Gaula, Camacha, e Santo António da Serra⁸⁵⁰. Com uma superfície de 67,29 Km²⁸⁵¹ e uma população residente que aumentou de 23465⁸⁵² para 29721⁸⁵³ indivíduos, é neste concelho que se situa o Aeroporto Internacional da Madeira.

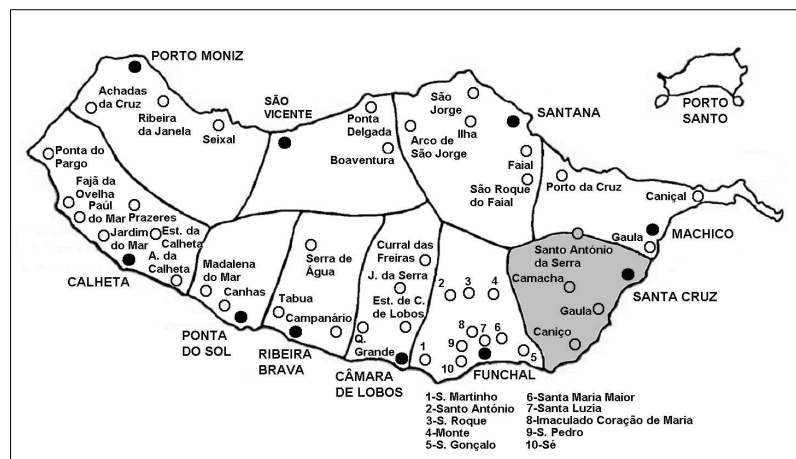
MAPA 11. DEMARCAÇÃO GEOGRÁFICA DO CONCELHO DE SANTA CRUZ E RESPECTIVAS FREGUESIAS

⁸⁵⁰ Freguesia que se encontra dividida entre dois concelhos- Santa Cruz e Machico

⁸⁵¹ Excluímos a área de 14,23 Km² correspondente às Ilhas Desertas e que se encontra integrada neste concelho, uma vez que as mesmas são desabitadas.

⁸⁵² Segundo o Recenseamento de 1991.

⁸⁵³ Segundo o Recenseamento de 2001.



Fonte: www.geocities.com/Heartland/Plains/9462/map.html (adaptado)

Fundada em 1515, a povoação de Santa Cruz, sede do concelho, foi elevada a cidade em 1996 e situa-se junto ao mar. É aqui que se encontram os principais serviços e os edifícios de utilidade pública do concelho.

A freguesia de Caniço localiza-se também à beira mar e tem sofrido nos últimos anos um notável desenvolvimento quer ao nível do turismo quer ao nível da construção residencial.

A oeste de Santa Cruz e estendendo-se da serra ao mar, situa-se a freguesia menos populosa de todas - Gaula, -, enquanto que a norte se situa a Camacha, conhecida sobretudo pela indústria de vimes e pela floricultura.

Numa região planáltica a cerca de 700 metros de altitude, encontra-se Santo António da Serra com um solo bastante fértil, onde são notórios os extensos pomares bem como uma grande variedade de espécies vegetais bravias.

Neste concelho as actividades económicas são bastante diversificadas e variam consoante a localização geográfica das freguesias. Assim, deparamo-nos com actividades variadas, sendo de salientar a agricultura e a pesca, indústrias de vimes, serralharias civis, biofábrica de moscas, conserveira de peixes, aviários, floricultura e horticultura.

TABELA 32. DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ACTIVA DO CONCELHO DE SANTA CRUZ PELOS SECTORES DE ACTIVIDADE, NO PERÍODO 1991-2001

Sectores de Actividade	1991 (%)	2001 (%)	Variação (%)
Primário	18.0	7.0	- 11.0
Secundário	29.2	22.1	- 7.1
Terciário	52.8	70.9	+ 8.1

Contudo, o sector primário acompanhou a tendência geral do Arquipélago com uma diminuição de 18,0 % em 1991 para 7,0 % em 2001, o que representou um decréscimo de mais de 50,0 % neste sector de actividade.

Quanto ao sector secundário, a sua diminuição nesta década constituiu a segunda mais elevada de toda a Região, com uma variação negativa de 7,1 %. Deste modo, enquanto que em 1991,

Santa Cruz apresentava o quinto valor mais elevado ao nível do sector secundário, em 2001, assume-se como o terceiro concelho onde este sector é o menos representativo.

No que concerne ao sector terciário, Santa Cruz apresentava em 1991 o terceiro valor mais elevado do Arquipélago, seguindo-se a Funchal e Porto Santo, posição que mantém em 2001, com um acréscimo de 8,1 %, o que significa que mais de 70,0 % da sua população activa se insere neste sector económico.

A apreciação dos Recenseamentos Gerais da Habitação, permitiu-nos concluir, que tal como aconteceu no Funchal, este concelho também registou um acréscimo bastante significativo nos alojamentos familiares. Por seu turno, ao longo deste período, assistimos à diminuição da dimensão média dos agregados familiares; de 3,8 indivíduos em 1991, para 3,3 indivíduos em 2001, fruto não apenas do aumento ao nível habitacional, mas sobretudo do controle da natalidade.

TABELA 33. DIMENSÃO MÉDIA DOS AGREGADOS FAMILIARES DO CONCELHO DE SANTA CRUZ, NO PERÍODO 1991-2001

1991		2001		Variação 1991-2001	
Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares	Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares	Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares
6104	3.8	8793	3.3	+ 2689	- 0.5

Em 1991, este concelho apresentava a segunda situação mais deficitária do Arquipélago ao nível da inexistência de instalações sanitárias e não obstante a sua melhoria durante esta década, o valor apresentado em 2001 não foi suficiente para alterar esta situação. Já no que concerne à instalação de electricidade, as condições apresentadas parecem-nos mais propícias a uma melhor qualidade de vida no interior dos alojamentos, visto que em 1991, 94,5 % dos alojamentos familiares deste concelho, beneficiava de electricidade e em 2001, esta passou a abranger 99,6 % dos alojamentos.

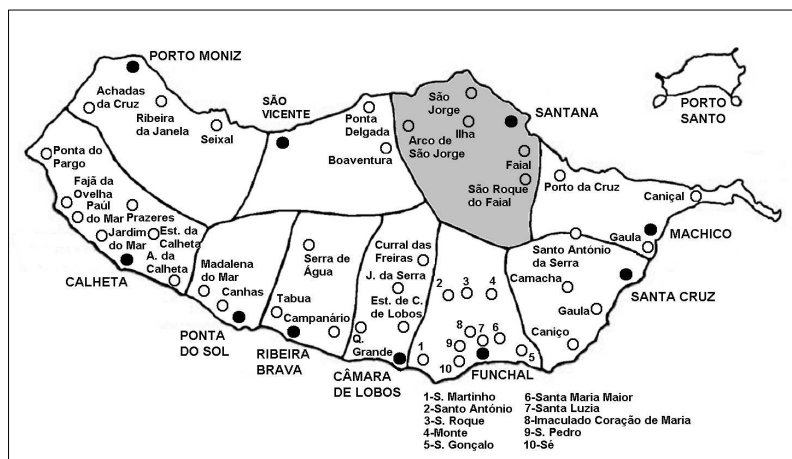
TABELA 34. CARACTERÍSTICAS DOS ALOJAMENTOS FAMILIARES OCUPADOS COMO RESIDENCIAS HABITUAIS NO CONCELHO DE SANTA CRUZ, NO PERÍODO 1991-2001

Alojamentos	1991	2001
Sem instalações de electricidade (%)	5.5	0.4
Sem instalações sanitárias (%)	18.6	13.5
Sem água canalizada (%)	19.4	3.0
Barracas (valor absoluto)	21	7

Relativamente à inexistência de água canalizada, o valor apresentado em 1991, sofreu um decréscimo bastante significativo ao longo desta década. Situação idêntica foi a registada com o número de barracas, cujo valor substancialmente expressivo em 1991, registou uma diminuição ao longo deste período.

3.10. SANTANA

MAPA 12. DEMARCAÇÃO GEOGRÁFICA DO CONCELHO DE SANTANA E RESPECTIVAS FREGUESIAS



Fonte: www.geocities.com/Heartland/Plains/9462/map.html (adaptado)

Situado na costa norte da Madeira, o concelho de **Santana** possui terrenos férteis, pelo que os campos se apresentam cultivados e repletos de flores e de vegetação. Acerca da caracterização deste concelho podemos salientar a descrição de Manuel Pio quando refere que “ Topograficamente, Santana é toda uma vasta planície, de terras argilosas e grandes campos de cultura e de flores, que dir-se-ia uma quinta de grande senhor (...)”⁸⁵⁴

Com uma população residente que diminuiu de 13002⁸⁵⁵ para 8804⁸⁵⁶ indivíduos e com uma área de 93,10 Km²⁸⁵⁷, este concelho é constituído por seis freguesias: Arco de São Jorge, Faial, Santana, São Jorge, São Roque do Faial e Ilha.

Santana situa-se a grande altitude no extremo norte da Ilha e é nesta freguesia, que dista cerca de 27 quilómetros do Funchal, que se situa a povoação com o mesmo nome, recentemente elevada a cidade. Aqui os planaltos alternam com vertentes rochosas enquanto que as casas, por vezes aglomeradas, se situam em encostas de difícil acesso.

Embora nos últimos anos se tenham construído novas estradas que facilitam o trânsito rodoviário entre as freguesias, a construção dispersa e em locais de difícil acesso, dificulta a deslocação das populações até às estradas asfaltadas. Contudo, os terrenos encontram-se todos cultivados uma vez que devido à fertilidade do solo e ao isolamento destas populações, a agricultura tem constituído desde sempre a principal actividade económica deste concelho. Assim,

⁸⁵⁴ Manuel Ferreira Pio, *O Concelho de Santana...* p. 29.

⁸⁵⁵ Segundo o Recenseamento de 1991.

⁸⁵⁶ Segundo o Recenseamento de 2001.

⁸⁵⁷ XIII Recenseamento Geral da População.

independentemente das diferenças topográficas que caracterizam cada uma das freguesias, a sua unidade consiste no papel relevante que a agricultura assume em todas elas.

A freguesia de São Jorge situa-se no extremo da costa norte da Ilha e estende-se sobre o mar. Foi a primeira das freguesias que se criaram no concelho de Santana e a sua área pouco acidentada, possui achadas extensas e água em abundância, situação que lhe propicia condições excelentes para a agricultura.

O Arco de São Jorge é uma pequena freguesia que alterna os sualcos na rocha e os desníveis de terra com reentrâncias a pique, característica que a predispõe a um certo isolamento. Não obstante o desnível do solo, florescem grandes árvores e a vegetação é abundante em virtude da fertilidade do solo.

A freguesia do Faial dividida por uma ribeira, situa-se num vale, ladeado por rochas altas. A povoação encontra-se dispersa por lombas e a população dedica-se sobretudo à agricultura.

A mais pequena freguesia deste concelho, denominada Ilha, encontra-se perfeitamente isolada das restantes, porquanto as habitações se encontram a altura considerável, no topo de um rochedo, onde é possível aceder apenas por uma estrada sinuosa e íngreme.

São Roque do Faial é uma freguesia essencialmente serrana e agreste, repleta de nascentes e de abismos verdejantes onde a agricultura constitui também a actividade dominante.

TABELA 35. DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ACTIVA DO CONCELHO DE SANTANA PELOS SECTORES DE ACTIVIDADE, NO PERÍODO 1991-2001

Sectores de Actividade	1991 (%)	2001 (%)	Varição (%)
Primário	62.0	41.0	- 21.0
Secundário	11.3	17.5	+ 6.2
Terciário	26.7	41.5	+ 14.8

Em 1991, Santana é o concelho onde o sector primário ocupa maior percentagem de população, ou seja, 62,0 %. Ao longo desta década, embora esta actividade tenha sofrido o decréscimo mais significativo de todos os concelhos (- 21,0%), o valor de 41,0 % apresentado em 2001, perpetua a posição de Santana visto que é nele que o sector primário continua a prevalecer. Esta quebra no sector primário foi, no entanto, compensada pelo incremento do sector secundário, que aumentou de 11,3 % em 1991 para 17,5 % em 2001, embora estes valores sejam os mais reduzidos de todo o Arquipélago.

Quanto ao sector terciário, apresenta em 1991 o valor mais reduzido da Região tal como Calheta. Contudo, o aumento do valor de 26,7 % em 1991 para 41,5 % em 2001, alterou a posição de Santana visto que não obstante este acréscimo, foi suplantada por Calheta, pelo que passou a assumir em 2001, o segundo valor mais reduzido da Região.

A diminuição do volume populacional, foi acompanhada pela diminuição do número de alojamentos familiares. Por outro lado, a redução da dimensão média dos agregados familiares,

registou também um decréscimo, o que significa que o controle da natalidade também se fez sentir neste concelho eminentemente rural.

TABELA 36. DIMENSÃO MÉDIA DOS AGREGADOS FAMILIARES DO CONCELHO DE SANTANA, NO PERÍODO 1991-2001

1991		2001		Variação 1991-2001	
Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares	Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares	Número de alojamentos	Dimensão dos agregados familiares
3028	3.4	2968	3.0	- 60	- 0.4

TABELA 37. CARACTERÍSTICAS DOS ALOJAMENTOS FAMILIARES OCUPADOS COMO RESIDENCIAS HABITUAIS NO CONCELHO DE SANTANA, NO PERÍODO 1991-2001

Alojamentos	1991	2001
Sem instalações de electricidade (%)	8.7	1.1
Sem instalações sanitárias (%)	26.9	7.3
Sem água canalizada (%)	25.2	3.0
Barracas (valor absoluto)	21	10

Ao longo desta década, a electricidade passou a beneficiar cerca de mais 7,0 % dos alojamentos não abrangidos em 1991, pelo que em 2001 as instalações de electricidade eram extensivas a 98,9 % das habitações. Não obstante esta melhoria, o concelho de Santana continuou a apresentar o terceiro valor mais elevado da Região relativamente à percentagem de alojamentos sem instalações de electricidade.

As instalações sanitárias, assim como a extensão da rede de água canalizada, foram as infra-estruturas que registaram uma melhoria bastante significativa ao longo desta década. De referir que em 1991, Santana ultrapassava largamente todos os outros concelhos, relativamente à percentagem de alojamentos sem instalações sanitárias e um quarto da população não beneficiava ainda de água canalizada. Estes aspectos sofreram uma melhoria significativa embora os valores apresentados em 2001 sejam ainda expressivos. No que concerne à existência de barracas, a sua extinção saldou-se em apenas metade, número também significativo, em ambos os momentos censitários, se atendermos ao volume populacional do concelho.

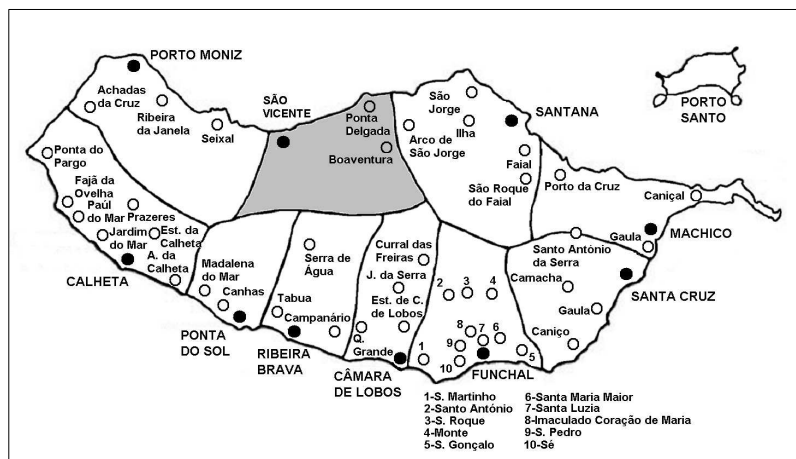
3.11. SÃO VICENTE

O concelho de **São Vicente**, criado em 1835, situa-se no norte da Ilha da Madeira e a sua povoação com o mesmo nome, é uma das mais antigas. Com uma área de 78,70 Km² e uma população residente que diminuiu de 7695⁸⁵⁸ para 6198⁸⁵⁹ habitantes encontra-se dividida em três freguesias: Boaventura, Ponta Delgada e São Vicente.

⁸⁵⁸ Segundo o Recenseamento de 1991.

⁸⁵⁹ Segundo o Recenseamento de 2001.

MAPA 13. DEMARCAÇÃO GEOGRÁFICA DO CONCELHO DE SÃO VICENTE E RESPECTIVAS FREGUESIAS



Fonte: www.geocities.com/Heartland/Plains/9462/map.html (adaptado)

A freguesia de São Vicente, essencialmente serrana, possui a maioria das suas habitações em terras baixas no interior de um vale onde o núcleo da vila se encontra rodeado de paredes rochosas. É nesta povoação que se encontram sedeados os edifícios de utilidade pública e os escassos estabelecimentos comerciais, que asseguram as necessidades dos habitantes. As diferenças de nível no leito das ribeiras originaram quedas de água, sendo por isso, muito comuns, as cascatas em toda a vertente deste concelho.

A freguesia de Ponta Delgada, possui o seu núcleo populacional em terras baixas, fruto de rochas desabadas que deram origem a um recife de suporte. A sua vertente serrana, comum a todo o concelho, apresenta-se revestida de um manto florestal muito rico e verdejante devido à abundância de água.

Boaventura é também uma freguesia serrana, situada entre Ponta Delgada e Arco de São Jorge e onde a agricultura constitui a principal actividade de subsistência da população.

Não obstante o decréscimo que o sector primário sofreu ao longo desta década, São Vicente continua a apresentar-se como o quarto concelho da Região onde o sector primário possui valores mais elevados, ou seja, 40,0 % em 1991 e 24,2 % em 2001. Embora aparentemente este sector tenha sofrido um decréscimo significativo, o solo apresenta-se totalmente cultivado, sendo predominante a cultura da vinha.

O acréscimo verificado ao nível do sector secundário foi o segundo mais elevado da Região, apenas ultrapassado pelo concelho de Ribeira Brava. Em 1991 a percentagem de população que integrava este sector de actividade situava São Vicente entre os três concelhos onde a transformação apresentava os valores mais reduzidos do Arquipélago. Em 2001, o valor de 26,9 %, conferiu a São

Vicente uma posição distinta, visto que se assumiu como o sexto concelho onde este sector de actividade era mais significativo.

TABELA 38. DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ACTIVA DO CONCELHO DE SÃO VICENTE PELOS SECTORES DE ACTIVIDADE, NO PERÍODO 1991-2001

Sectores de Actividade	1991 (%)	2001 (%)	Variação (%)
Primário	40.0	24.2	- 15.8
Secundário	17.6	26.9	+ 9.3
Terciário	42.4	48.9	+ 6.5

A tendência geral para o crescimento do sector terciário foi também notória neste concelho. Contudo, o acréscimo de 42,4% em 1991 para 48,9% em 2001 foi um dos menores da Região, razão pela qual, no primeiro momento censitário São Vicente se apresentava com o quinto valor mais elevado neste sector enquanto que em 2001 a sua posição se alterou, passando a apresentar o quinto valor mais diminuto.

TABELA 39. DIMENSÃO MÉDIA DOS AGREGADOS FAMILIARES DO CONCELHO DE SÃO VICENTE, NO PERÍODO 1991-2001

1991		2001		Variação 1991-2001	
Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares	Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares	Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares
2163	3.6	2151	2.9	- 12	- 0.7

Neste concelho, o decréscimo populacional repercutiu-se, tal como em Santana e Ponta do Sol, na diminuição do número de alojamentos. Quanto à redução das dimensões médias dos agregados familiares, há a registar um decréscimo bastante acentuado, que se cifrou em 0,7. Deste modo, em 2001, os agregados familiares de São Vicente apresentavam a segunda dimensão média mais reduzida da Região, valor apenas superado por Porto Moniz e que nos parece consequência não apenas do controle da natalidade, mas também de uma situação de êxodo rural e emigração.

Não obstante as melhorias verificadas, durante este período, relativamente às instalações de electricidade, São Vicente apresentou em ambos os momentos censitários, valores que se situam entre os mais elevados do Arquipélago.

Em 1991, 15,8 % dos alojamentos não possuía instalações sanitárias, enquanto que 18,3 % não beneficiava de água canalizada. Ambos os aspectos mencionados foram alvo de investimentos, pelo que o seu valor, embora significativo diminuiu até 2001. De salientar, que ao longo desta década foi registada a construção de uma barraca.

TABELA 40. CARACTERÍSTICAS DOS ALOJAMENTOS FAMILIARES OCUPADOS COMO RESIDENCIAS HABITUAIS NO CONCELHO DE SÃO VICENTE, NO PERÍODO 1991-2001

Alojamentos	1991	2001
-------------	------	------

Sem instalações de electricidade (%)	9.0	1.2
Sem instalações sanitárias (%)	15.8	7.3
Sem água canalizada (%)	18.3	2.6
Barracas (valor absoluto)	0	1

3.1.1. ANÁLISE COMPARATIVA: LINHAS DE CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIA

Esta breve análise permitiu-nos concluir da diversidade e intensidade dos fluxos de origem rural em direcção às zonas mais urbanizadas – Funchal e concelhos limítrofes.

Quanto às marcas físicas que caracterizam os espaços rurais e urbanos, estão ainda bem patentes as diferenças que na paisagem caracterizam e demarcam os pólos urbanos dos exclusivamente rurais, justificando que conceptualmente se separe o campo da cidade. Assim, “ não sendo a terra um factor de produção dotado de qualquer espécie de mobilidade física (...) verifica-se que a distância constitui condicionamento importante não só das relações técnicas e de produção na agricultura, como de toda a organização social das colectividades rurais.”⁸⁶⁰

Nos casos da agricultura e da pesca verifica-se uma grande dependência e ligação das populações face ao espaço natural onde residem visto que em alguns casos ainda constituem a sua unidade de subsistência.

No que concerne à agricultura, o progressivo declínio desta actividade em todos os concelhos, sugere que esta deixou de constituir o único meio de subsistência das populações rurais, passando a assumir-se como uma actividade complementar. Podemos ainda concluir que o decréscimo que esta actividade apresenta a nível estatístico não se traduz no abandono dos campos, uma vez que os mesmos se apresentam totalmente cultivados. Daqui se infere que a agricultura continua a assumir uma importância primordial para os camponeses, mesmo para os que nela executam trabalhos não remunerados em prol do agregado familiar, ou ainda ao nível do auto-consumo.

Por outro lado, o conhecimento dos espaços supra-referidos permite-nos ainda inferir da existência de pequenos aglomerados populacionais que devido ao isolamento desenvolvem relações sociais muito limitadas no espaço, pelo que conservam no contexto sócio-ecológico, a memória do passado, patente quer nas habitações quer na própria paisagem.

Nas variações apresentadas pelo sector secundário sobressai o seu acréscimo nos concelhos de Calheta, Machico, Porto Moniz, Porto Santo, Ribeira Brava, Santana e São Vicente, como consequência da implementação de pequenas indústrias.

O sector terciário apresentou durante este período uma expansão em todos os concelhos da Ilha da Madeira embora este facto não tenha sido extensivo à ilha de Porto Santo. Contudo, os concelhos de Funchal e Porto Santo destacam-se pelos elevados valores que apresentam nos dois momentos censitários, onde este sector ocupa mais de 75,0 % da população. Assim, a quase

⁸⁶⁰ José Madureira Pinto, *Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-Ideológicas nos Campos...* p. 75

inexistência de actividades do sector primário e a fraca expressividade de sector secundário são, nestes concelhos, colmatadas pela importância que o sector dos serviços assume.

TABELA 41. DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ACTIVA DO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA, NO PERÍODO 1991-2001

CONCELHOS	SECTOR PRIMÁRIO			SECTOR SECUNDÁRIO			SECTOR TERCIÁRIO		
	1991	2001	variação	1991	2001	variação	1991	2001	variação
CALHETA	51.3	31.1	-20.2	22.3	30.8	+8.5	26.7	38.1	+11.7
CÂMARA DE LOBOS	22.7	9.4	-13.3	39.6	39.6	0	37.7	51.0	+13.3
FUNCHAL	2.1	1.5	-0.6	21.5	18.9	-2.6	76.4	79.6	+3.2
MACHICO	22.3	7.3	-15.0	30.3	35.9	+5.6	47.4	56.8	+9.4
PONTA DO SOL	38.3	24.1	-14.2	33.8	29.0	-4.8	27.9	46.9	+19.0
PORTO MONIZ	55.7	30.3	-25.4	16.4	22.2	+5.6	27.9	47.5	+19.6
PORTO SANTO	3.4	1.5	-1.9	21.3	23.3	+2.0	75.3	75.2	-0.1
RIBEIRA BRAVA	16.4	10.3	-6.1	56.7	37.3	-19.4	26.9	52.4	+25.1
SANTA CRUZ	18.0	7.0	-11.0	29.2	22.1	-7.1	52.8	70.9	+8.1
SANTANA	62.0	41.0	-21.0	11.3	17.5	+6.2	26.7	41.5	+14.8
SÃO VICENTE	40.0	24.2	-15.8	17.6	26.9	+9.3	42.4	48.9	+6.5

Em termos globais, a apreciação da Tabela 41 permite inferir do decréscimo generalizado do sector primário como actividade principal e das oscilações verificadas, onde o encerramento de algumas indústrias foi suprido pela implementação de outras em concelhos distintos. Quanto ao sector terciário, a sua expansão é manifesta ao longo desta década como consequência quer do desenvolvimento quer da abertura de certos serviços inexistentes em alguns concelhos.

A análise comparativa dos indicadores de qualidade de vida seleccionados permite-nos uma visão conjunta do espaço em estudo, que permite vislumbrar as grandes linhas tendenciais e os elementos convergentes e divergentes.

TABELA 42. DIMENSÃO MÉDIA DOS AGREGADOS FAMILIARES DO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA, NO PERÍODO 1991-2001

Concelhos	1991		2001		Variação 1991-2001	
	Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares	Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares	Número de alojamentos	Dimensão Média dos agregados familiares
Calheta	3922	3.3	4058	2.9	+ 136	- 0.4
Câmara de Lobos	6692	4.7	8510	4.1	+ 1818	- 0.6
Funchal	28146	4.1	30844	3.3	+ 2698	- 0.8
Machico	5284	4.2	6117	3.5	+ 833	- 0.7
Ponta do Sol	2575	3.4	2569	3.2	- 6	- 0.2
Porto Moniz	1070	3.2	1031	2.8	+ 39	- 0.4
Porto Santo	1293	3.6	1372	3.2	+ 79	- 0.4
Ribeira Brava	3583	3.7	3764	3.3	+ 181	- 0.4

Santa Cruz	6104	3.8	8793	3.3	+ 2689	- 0.5
Santana	3028	3.4	2968	3.0	- 60	- 0.4
São Vicente	2163	3.6	2151	2.9	- 12	- 0.7

Assim, todos os agregados familiares reduziram a sua dimensão média, embora em ambos os períodos, Câmara de Lobos se destaque pelo valor ainda bastante significativo que estes assumem. Curiosamente é nos concelhos mais rurais e isolados que encontramos em 2001 os agregados familiares com menos efectivos, ou seja, Porto Moniz, São Vicente e Calheta.

De salientar que o maior decréscimo ao nível da dimensão média dos agregados familiares, ao longo desta década se fez sentir no concelho de Funchal.

Ao nível dos aspectos que consideramos inferirem da qualidade de vida nos alojamentos, registou-se uma melhoria global embora em 2001 continuem a persistir situações de precariedade face às instalações sanitárias, em todos os concelhos da Região, excepto Porto Santo, com especial incidência em Machico, Porto Moniz e Santa Cruz. No entanto, se atendermos à situação que se vivia aquando do Recenseamento de 1991, ao nível habitacional podemos considerar que as melhorias foram substanciais. Contudo, o seu desenvolvimento tem sido notório, pois se nos reportarmos ao Estado Novo, ainda milhares de madeirenses “viviam em condições deploráveis, habitando em tugúrios sem água canalizada, nem luz eléctrica ou saneamento básico. Muitos deles moravam até em furnas (...) como se estivéssemos em pleno paleolítico.”⁸⁶¹

O alojamento em barracas é também significativo, sobretudo nos concelhos de Funchal e Machico, tendo neste último, ocorrido um acréscimo no seu número.

TABELA 43. CARACTERÍSTICAS DOS ALOJAMENTOS FAMILIARES OCUPADOS COMO RESIDÊNCIAS HABITUAIS NO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA, NO PERÍODO 1991-2001

Concelhos	Alojamentos							
	Sem instalações de electricidade (%)		Sem instalações sanitárias (%)		Sem água canalizada (%)		Barracas (valor absoluto)	
	1991	2001	1991	2001	1991	2001	1991	2001
Calheta	9.7	1.7	11.8	5.5	31.8	5.6	4	2
Câmara de Lobos	5.8	0.5	17.0	9.2	52.3	2.9	8	11
Funchal	1.6	0.3	10.4	6.0	8.1	0.9	158	135
Machico	4.0	0.3	11.5	12.5	9.5	1.1	5	20
Ponta do Sol	11.3	0.5	8.2	7.6	28.7	1.9	3	0
Porto Moniz	6.1	1.0	7.9	24.4	12.2	2.1	2	1
Porto Santo	2.6	0.1	9.4	1.1	8.7	0.4	0	3
Ribeira Brava	7.7	1.0	14.2	5.7	27.9	3.7	6	6
Santa Cruz	5.5	0.4	18.6	13.5	19.4	3.0	21	7
Santana	8.7	1.1	26.9	7.3	25.2	3.0	21	10
São Vicente	9.0	1.2	15.8	7.3	18.3	2.6	0	1

⁸⁶¹ Rui Nepomuceno, *Uma Perspectiva da História da Madeira...* p. 299.

Uma vez que estes são os principais aglomerados populacionais do Arquipélago e os primeiros a obter a designação de “cidade”, parece-nos que o elevado número de barracas nestes dois núcleos de características urbanas se deve à migração campo/cidade mal sucedida. Segundo Almeida, estes núcleos, formando famílias extensas, podem comportar membros com variadas desvantagens sociais, profissionais, escolares, económicas, culturais, físicas ou mentais. Numa palavra, os indivíduos e as famílias cuja vida se encontra nos limites da sobrevivência.⁸⁶²

Este modo de vida localiza-se em aglomerações de grupos pobres nas cidades, como é o caso de Funchal, Machico e Câmara de Lobos, ou dispersos nas zonas rurais, tal como se verifica em Santana, e a sua pobreza adquire grande visibilidade porque é contrastante com o meio. Tal como sustenta este autor, estas famílias, são frequentemente incapazes de estabelecer relações de sociabilidade com outros grupos e de agir junto das instituições.⁸⁶³

Quanto à inexistência de água canalizada no interior dos alojamentos surge em 1991, como o elemento que, mais fortemente penaliza os alojamentos e, não obstante o alargamento da sua rede, muitos alojamentos continuam, em 2001, sem beneficiar desta infra-estrutura. Contudo, embora o abastecimento de água seja ainda o aspecto mais deficitário ao nível habitacional, não nos devemos esquecer que no início do século XX, raras eram as habitações que possuíam água potável. Era então comum a filtração das águas dos poços, dos fontenários (quando existiam) ou a utilização da água das levadas que apesar de impuras eram necessárias para o abastecimento. Assim, “(...) os moradores das zonas onde a água passava levantavam-se muito cedo para dela se utilizarem enchendo diversos recipientes”⁸⁶⁴ com o intuito de a obter mais limpa e fresca, visto que “pelo dia tornava-se imprópria para o consumo, pela quantidade de detritos que caíam ou lançavam dentro dela, muitas vezes inconscientemente.”⁸⁶⁵

Deste modo, não obstante a melhoria verificada no abastecimento de água canalizada direccionada aos alojamentos, Calheta continuou a ser o concelho mais penalizado visto que em 2001, ainda 5,6 % daqueles, não beneficiavam desta infra-estrutura. Ao invés, o concelho de Câmara de Lobos que era o mais deficitário em 1991, foi o mais beneficiado em 2001, ficando apenas 2,9 % dos alojamentos excluídos do abastecimento de água canalizada.

Em termos globais, Porto Santo e Funchal, são as zonas onde maior número de alojamentos beneficia desta infra-estrutura.

Ao longo desta década, também a electricidade passou a integrar muitos dos alojamentos que dela se encontravam excluídos. Contudo, tal como se verificou na Calheta com o alargamento da rede pública de água canalizada, onde a cobertura ficou aquém dos outros concelhos, a inexistência de electricidade penaliza ainda uma percentagem elevada das habitações: 1,7 %.

⁸⁶² João Ferreira de Almeida, *Exclusão Social...* p. 124.

⁸⁶³ *Ibidem*.

⁸⁶⁴ Abel Marques Caldeira, *O Funchal no Primeiro Quartel do Século XX...* p. 29.

⁸⁶⁵ *Ibidem*.

Ao invés, a cobertura quase total, verifica-se em Porto Santo, Funchal e Machico.

Podemos então concluir que esta década foi marcada por um aumento do número de alojamentos (com excepção das zonas mais pobres) e ainda com a diminuição da dimensão média dos agregados familiares.

As melhorias nas condições de habitabilidade foram também notórias e intensas nas zonas mais carenciadas.

Este período ficou ainda marcado por um aumento da população empregue nos sectores secundário e terciário em detrimento da redução de efectivos exclusivamente ocupados no sector primário.

PARTE III

**A DINÂMICA DA POPULAÇÃO MADEIRENSE NOS FINAIS
DO SÉCULO XX**

1. AS OPÇÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo pretendemos conhecer a dinâmica populacional da Madeira, nos suas dinâmicas globais e diversidade local, pelo que nos situamos numa óptica restrita de Análise Demográfica. Durante os anos de 1991 a 2000 avaliaremos alguns aspectos dos Recenseamentos e das Estatísticas Demográficas tendo como unidade de análise o concelho. Contudo, na óptica em que nos situamos, não se nos afigura necessário realizar uma investigação aprofundada dos comportamentos da população madeirense, razão pela qual nos limitamos a escolher algumas variáveis, porquanto detentoras do inconsciente colectivo de um povo, da sua organização económica e social e da sua relação com o ecossistema em que se insere.

Assim, os capítulos que se seguem abordarão apenas os aspectos que consideramos pertinentes para um melhor enquadramento concelhio do fenómeno do insucesso escolar.

Os indicadores seleccionados visam permitir uma perspectiva evolutiva de cada um dos concelhos e, por último, uma análise comparativa, onde será avaliada a unidade ou a diversidade que aqueles apresentaram ao longo deste período.

Tal como já referimos, a investigação demográfica tem como principais fontes os Recenseamentos e as Estatísticas Demográficas, publicações que, na maioria dos países, são da responsabilidade de um organismo oficial.⁸⁶⁶

Definidos pelas Nações Unidas como “o processo total de recolha, compilação e publicação de dados demográficos, económicos e sociais de todas as pessoas de um país ou território limitado num momento determinado”⁸⁶⁷, os Recenseamentos têm assim, como objectivo principal, o conhecimento (através de algumas das suas características), da totalidade do efectivo populacional de uma região, ou seja, do estado da população.

Por seu turno, as Estatísticas Demográficas apresentam os dados respeitantes ao movimento natural da população, ou seja, os nascimentos e os óbitos, casamentos, divórcios e migrações, informações que em épocas anteriores constam dos registos paroquiais e civis.

Outras informações podem ainda recolher-se através da consulta de todos os dados que foram obtidos aquando da elaboração dos Recenseamentos e Estatísticas Demográficas, mas que não foram objecto de publicação.

⁸⁶⁶ Roland Pressat, *Les Méthodes en Démographie...*

⁸⁶⁷ Shryock, Siegel et al., *The Methods...* p. 15.

Neste contexto, entendemos que para o enquadramento do nosso trabalho deveríamos utilizar em exclusivo os Recenseamentos e as Estatísticas Demográficas referentes ao período compreendido entre 1991 e 2001.⁸⁶⁸

A existência de erros nos dados estatísticos tem sido um facto preocupante, porquanto são determinantes nas conclusões dos estudos. Enquanto uns são deliberados, outros são acidentais. Os primeiros praticamente não se encontram nos países desenvolvidos e democráticos, mas surgem com alguma frequência nos estados totalitários que, através do controlo da informação, apresentam dados que falseiam as situações reais. Quanto ao segundo tipo de erros, não propositados, são geralmente provenientes da incorrecta informação dada pelo inquirido como do tratamento posterior.

Existem vários métodos para testar a qualidade dos dados, e os mais usualmente empregues em dados com uma natureza semelhante à dos que pretendemos tratar são o Índice Combinado das Nações Unidas (ICNU), o Índice de Whipple e a Relação de Masculinidade dos Nascimentos.⁸⁶⁹

No que respeita aos recenseamentos, o ICNU, combina três indicadores, dois de regularidade das idades, um para cada sexo, e um outro da regularidade dos sexos. Sendo um índice não liberto dos efeitos dos movimentos populacionais, onde um elevado valor pode não corresponder unicamente a uma manifesta má qualidade dos dados, mas ser, consequência da interferência de fenómenos como a natalidade, a mortalidade ou as migrações, permite uma informação comparativa relevante. Valores inferiores a 20 são indicativos de boa qualidade; entre 20 e 40 de má qualidade e superiores a 40 de muito má qualidade.

Também o Índice de Whipple, ao quantificar a atracção por idades terminadas em 0 e 5, permite avaliar a qualidade dos dados, visto existir uma tendência ao arredondamento naquelas idades. Neste indicador, valores inferiores a 105 são considerados como respeitantes a informação bastante exacta; entre 105 e 110 como relativamente exacta; entre 110 e 125 como aproximada; entre 125 e 175 como grosseira e superior a 175 como muito grosseira.

No que concerne à Relação de Masculinidade dos Nascimentos, o valor teórico é de 105, ou seja, para cada 100 nascimentos femininos existem 105 nascimentos masculinos. Não obstante a existência de subestimação ou sobrestimação de ambos os sexos, este indicador permite atestar a qualidade da informação deste fenómeno, bem como generalizar relativamente ao movimento natural da população, sendo por isso, importante para a avaliação da qualidade das estatísticas demográficas.

⁸⁶⁸ Este facto deve-se à realização dos censos com carácter decenal, norma estipulada no Congresso Internacional de Estatística realizado em São Petersburgo no ano de 1983.

⁸⁶⁹ Shryock, Siegel et al., ob. cit. e José Manuel Nazareth, *Princípios e Métodos de Análise da Demografia Portuguesa...*

1.1. AS FONTES DISPONÍVEIS E A QUALIDADE DOS DADOS

Desde a Antiguidade que nos deparamos com a necessidade do conhecimento do número de efectivos de um país ou região, embora as motivações para tal traduzissem necessidades de ordem militar, económica ou fiscal.

Em Portugal, o primeiro Recenseamento efectuado em moldes modernos realizou-se apenas em 1864. Ainda neste século, realizaram-se mais dois Recenseamentos, um em 1878 e outro em 1890.

A estipulação dos Censos com carácter decenal, bem como a sua realização em anos terminados em zero, foram propostas formuladas pelo Congresso Internacional de Estatística realizado em São Petersburgo no ano de 1983, tendo-se também fixado as normas não só do tipo de dados a obter, como do método a seguir para a sua recolha e posterior tratamento.

Visto que a nossa análise incide sobre alguns aspectos da demografia madeirense no período compreendido entre 1991 e 2001, é pois, com base nos XIII e XIV Recenseamentos Gerais da População, os dois últimos Recenseamentos efectuados em Portugal, que elaboramos o nosso estudo.

A preocupação com o rigor, característica da Demografia, fez com que se tornasse usual testar o mérito dos dados disponíveis quer para detectar possíveis incorrecções quer para os corrigir. Dos métodos mais simples aos mais complexos, incluíam-se aqueles que supra referimos, respectivamente, *o Índice Combinado das Nações Unidas, o Índice de Whipple, a Relação de Masculinidade dos Nascimentos* e ainda outros como *o Índice de Irregularidade e a Equação de Concordância*.⁸⁷⁰

Contudo, os estudos recentes⁸⁷¹ relativamente à qualidade dos dados obtidos nos dois últimos Recenseamentos gerais da população (1991 e 2001), referem que “a aposta no controle de qualidade (...) permite-nos hoje utilizar sem reservas os resultados definitivos por eles veiculados.”⁸⁷²

Desta forma, considerámos dispensável a utilização de qualquer metodologia com vista à detecção de possíveis erros censitários.

2. OS VOLUMES E OS RITMOS DE CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO

O número de habitantes, perspectivado estática ou dinamicamente, constitui o referencial de quase toda a teoria demográfica. Apresentando-se em crescimento, declínio ou ainda na estabilidade, é sempre justificado por um contexto espacial e temporal.

⁸⁷⁰ Cf. J. Manuel Nazareth, *Princípios e Métodos de Análise da Demografia Portuguesa...*

⁸⁷¹ Sobre esta temática, veja-se Teresa Rodrigues Veiga e Filipa de Castro Henriques, “Os Censos de 1991 e 2001 na Perspectiva do Utilizador – Algumas Reflexões Globais in *Revista de Estudos Demográficos* nº 34, Instituto Nacional de Estatística, Lisboa, 2003, pp. 5-15.

⁸⁷² Teresa Rodrigues Veiga e Filipa de Castro Henriques, ob. cit. p. 5.

Desta forma, o volume e os ritmos de crescimento constituem um primeiro aspecto a considerar numa caracterização demográfica global, permitindo uma análise dinâmica e comparativa da realidade que se pretende estudar.

O volume é entendido na sua relação com a dimensão, assim como a densidade. Desta forma, o volume e o respectivo ritmo de crescimento “constituem a primeira percepção que se deve ter do espaço e a consequência última das atitudes dos homens face à vida, à morte e à sucessão das gerações, denotando ainda o resultado do comportamento da espécie humana no que respeita à sua própria mobilidade.”⁸⁷³

Assim, numa primeira análise da problemática populacional madeirense, do seu quantitativo em cada unidade de estudo, optámos por considerar o volume,⁸⁷⁴ não só em valores absolutos como em valores relativos, analisando a importância que neste aspecto cada concelho apresenta durante o período de 1991 a 2001.

Quanto à densidade populacional considerámos imprescindível o seu cálculo, uma vez que nos permite avaliar a diferente ocupação das áreas geográficas em estudo, ainda que cientes de que a leitura dos resultados obtidos tem de ser mediatizada a partir do cruzamento com a realidade geográfica a que nos reportamos.⁸⁷⁵

Além dos aspectos em análise já referidos, procederemos ainda à avaliação dos ritmos de crescimento através do indicador normalmente utilizado no estudo da evolução de uma população; a Taxa de Crescimento Anual Médio (TCAM).⁸⁷⁶

⁸⁷³ Gilberta Rocha, *Dinâmica Populacional dos Açores...* p.38.

⁸⁷⁴ O volume populacional de cada concelho é o da população presente, não se considerando a população emigrada.

⁸⁷⁵ Um mesmo valor de densidade populacional pode ser obtido em dois locais com geografia física oposta, o que se traduz inevitavelmente em dinâmicas específicas de quotidiano. Este aspecto é comum sobretudo quando confrontamos povoamentos de tipo disperso e concentrado, ou seja, uma povoação centrada num vale pode ter a mesma densidade que outra, dispersa em espaço plano.

⁸⁷⁶ O cálculo do crescimento anual médio permite-nos observar quanto é que uma população cresceu por Um mesmo valor de densidade populacional pode ser obtido em dois locais com geografia física oposta, o que se traduz inevitavelmente em dinâmicas específicas de quotidiano. Este aspecto é comum sobretudo quando confrontamos povoamentos de tipo disperso e concentrado.ano num determinado período de tempo. Para a realização desta medição baseámo-nos no método do crescimento geométrico, cuja fórmula é:

$$\text{TCAM} : \log \frac{P_n}{P_o} = n \log (1 + a)$$

P_n: representa a população num determinado momento (neste caso 2001).

P_o: representa a população em 1991.

n: amplitude do período em causa.

Entre os dois momentos - P_n e P_o – a população cresce a um determinado ritmo por ano : a
A este propósito veja-se J. Manuel Nazareth, *Princípios e Métodos de Análise...* pp. 164-166.

2.1. ANÁLISE DOS VOLUMES E RITMOS DE CRESCIMENTO NOS DIFERENTES

CONCELHOS

2.1.1. CALHETA

O decréscimo de volume populacional que durante os Recenseamentos de 1991 e 2001 caracterizou todos os concelhos do Arquipélago, com excepção de Câmara de Lobos e de Santa Cruz, foi também notório no concelho de Calheta não obstante o facto de este possuir a maior dimensão, com um total de 115,65Km². Assim, enquanto que em 1991 o concelho de Calheta possuía uma população residente de 13005 habitantes, este número diminuiu para 11946 em 2001, saldando-se em termos absolutos numa perda de 1059 indivíduos, ou seja, 8,1 % do seu volume populacional.

Deste modo, a importância relativa da população deste concelho, no conjunto regional, diminuiu de 5,1 % para 4,9 % nos anos considerados, enquanto que a sua densidade populacional também decresceu de 112.45 para 103.29 habitantes por Km².

Neste contexto, a Taxa de Crescimento Anual Médio, apresenta uma variação negativa que se traduz numa redução de - 0,85 % no período compreendido entre 1991 e 2001.

TABELA 44. ASPECTOS GLOBAIS DA POPULAÇÃO DO CONCELHO DE CALHETA NO PERÍODO DE 1991-2001

Indicadores	1991	2001
Volume populacional (HM)	13005	11946
Varição absoluta	-	- 1059
Importância relativa.....(%)	5.1	4.9
Taxa de crescimento total	-	- 0.00846
Crescimento anual médio (%)	-	- 0.85
Densidade populacional	112.45	103.29

2.1.2. CÂMARA DE LOBOS

Embora com dimensões reduzidas, que se traduzem numa área de 52,37 Km², o concelho de Câmara de Lobos detém um peso significativo em termos populacionais ao nível do arquipélago. Deste modo, no período compreendido entre 1991 e 2001, a população residente registou um acréscimo de 3138 indivíduos, aumentando de 31476 para 34614 o número de habitantes. Esta situação torna compreensível o facto de a sua densidade populacional, também ter passado de 601.03 para 660.95 habitantes por Km², valor apenas ultrapassado pelo concelho de Funchal.

TABELA 45. ASPECTOS GLOBAIS DA POPULAÇÃO DO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS NO PERÍODO DE 1991-2001

Indicadores	1991	2001
Volume populacional (HM)	31476	34614
Varição absoluta	-	+ 3138

Importância relativa.....(%)	12.4	14.1
Taxa de crescimento total	-	0.00956
Crescimento anual médio (%)	-	+0.96
Densidade populacional	601.03	660.95

A importância relativa da população deste concelho no conjunto regional é bastante significativa, visto que o valor de 12,4 %, já bastante elevado em 1991, sofreu novo acréscimo em 2001, aumentando para 14,1 %. Sendo este valor também apenas suplantado pelo concelho de Funchal, deparamo-nos pois, com o segundo concelho mais populoso do Arquipélago da Madeira.

No que concerne à Taxa de Crescimento Anual Médio, a sua variação foi positiva, apresentando um acréscimo de 0,96 % durante esta década, apenas ultrapassado pelo concelho de Santa Cruz.

2.1.3. FUNCHAL

Com uma área de 72,63 Km²⁸⁷⁷, o concelho de Funchal assume-se no todo regional como o mais importante em termos populacionais, visto que comporta quase metade da população de todo o Arquipélago. Deste modo, em 1991, o peso populacional deste concelho era de 45,5 % e embora se registasse em 2001 um decréscimo para 42,2 %, continuou a apresentar-se como o mais populoso de toda a Região Autónoma.

TABELA 46. ASPECTOS GLOBAIS DA POPULAÇÃO DO CONCELHO DE FUNCHAL NO PERÍODO DE 1991-2001

Indicadores	1991	2001
Volume populacional (HM)	115403	103961
Varição absoluta	-	- 11442
Importância relativa.....(%)	45.5	42.2
Taxa de crescimento total	-	- 0.01038
Crescimento anual médio (%)	-	- 1.04
Densidade populacional	1588.91	1431.39

Em termos absolutos, a população residente de Funchal era em 1991, constituída por 115403 indivíduos, tendo este valor decrescido para 103961 no Recenseamento de 2001, saldando-se numa perda de 11442 indivíduos, valor este, que em termos percentuais se traduz numa perda de cerca de 10,0 % da população residente.

Assim, a Taxa de Crescimento Anual Médio sofreu uma variação negativa, apresentando uma redução de -0,85 %, embora a sua densidade populacional ultrapasse largamente todos os concelhos do Arquipélago com uma variação de 1588.91 para 1431.39 habitantes por Km², no período considerado.

⁸⁷⁷ Excluimos a área de 3,62 km² correspondente às Ilhas Selvagens e que se encontra integrada neste concelho, uma vez que as mesmas são desabitadas.

2.1.4. MACHICO

Com uma área de 67,71 Km², o concelho de Machico registou uma ligeira redução no volume populacional entre os recenseamentos de 1991 e 2001, o mesmo se verificando com a densidade populacional, que diminuiu de 325.15 para 321.17 habitantes por Km².

TABELA 47. ASPECTOS GLOBAIS DA POPULAÇÃO DO CONCELHO DE MACHICO NO PERÍODO DE 1991-2001

Indicadores	1991	2001
Volume populacional (HM)	22016	21747
Varição absoluta	-	- 269
Importância relativa.....(%)	8.7	8.9
Taxa de crescimento total	-	- 0.00123
Crescimento anual médio (%)	-	- 0.12
Densidade populacional	325.15	321.17

Deste modo, entre estes dois Recenseamentos, a população residente sofreu uma redução de 22016 para 21747 indivíduos recenseados, o que em termos absolutos se traduziu num decréscimo de 269 indivíduos.

No que concerne à Taxa de Crescimento Anual Médio a sua evolução foi também negativa, apresentando o valor de -0,12 % entre 1991 e 2001.

Não obstante o decréscimo traduzido por estes valores, o concelho de Machico viu o seu peso populacional aumentar de 8,7 % para 8,9 % face ao total do Arquipélago, cuja população diminuiu.

2.1.5. PONTA DO SOL

TABELA 48. ASPECTOS GLOBAIS DA POPULAÇÃO DO CONCELHO DE PONTA DO SOL NO PERÍODO DE 1991-2001

Indicadores	1991	2001
Volume populacional (HM)	8756	8125
Varição absoluta	-	- 631
Importância relativa.....(%)	3.5	3.3
Taxa de crescimento total	-	- 0.00746
Crescimento anual médio (%)	-	- 0.75
Densidade populacional	199.91	185.50

Na esteira do decréscimo do volume populacional que caracterizou durante este período censitário todos os concelhos madeirenses, com excepção de Câmara de Lobos e de Santa Cruz, também o concelho de Ponta do Sol viu a sua população diminuir durante esta década, com os valores de 8756 habitantes a sofrerem uma redução para 8125. Deste modo, esta perda, que se traduz, em termos absolutos, numa variação negativa de -631 indivíduos fez diminuir a densidade populacional de 199.91 para 185.50 habitantes Km², distribuídos por uma área de 43,80 Km², ou seja, o concelho com a menor área da Ilha da Madeira, apenas suplantado pela Ilha de Porto Santo que possui 42,17 Km².

Por seu turno, esta diminuição de volume populacional traduziu-se numa variação negativa de -0,75 % em termos de Taxa de Crescimento Anual Médio.

No que se refere ao peso populacional deste concelho no total da Região, deparamo-nos com valores que oscilam entre os 3,5 % em 1991 e 3,3 % em 2001.

2.1.6. PORTO MONIZ

Com uma área de 80,40 Km², o concelho de Porto Moniz é o menos populoso de todo o Arquipélago. Assim, no período censitário compreendido entre 1991 e 2001, a sua população residente foi estimada, respectivamente, em 3432 e 2927 indivíduos, ou seja, verificou-se uma perda de 505 habitantes, número bastante significativo, se atendermos ao seu reduzido volume populacional. Ou seja, em termos percentuais, o concelho de Porto Moniz perdeu aproximadamente 14,7 % da sua população residente. A esta perda populacional, corresponde uma Taxa de Crescimento Anual Médio negativa de -1,58 %, que se assume a segunda maior da Região, apenas superada pelo concelho de São Vicente.

TABELA 49. ASPECTOS GLOBAIS DA POPULAÇÃO DO CONCELHO DE PORTO MONIZ NO PERÍODO DE 1991-2001

Indicadores	1991	2001
Volume populacional (HM)	3432	2927
Varição absoluta	-	- 505
Importância relativa.....(%)	1.4	1.2
Taxa de crescimento total	-	- 0.01578
Crescimento anual médio (%)	-	- 1.58
Densidade populacional	42.69	36.40

Desta forma, deparamo-nos também com a menor densidade populacional registada na região madeirense, cujos valores para os Recenseamentos de 1991 e 2001 são, respectivamente, de 42.69 e 36.40 habitantes por Km².

Na sequência do exposto, a importância populacional do concelho de Porto Moniz face ao total regional, além de diminuta, apresenta ainda uma variação negativa com 1,4 % e 1,2 %, relativamente a estes dois Recenseamentos.

2.1.7. PORTO SANTO

Este concelho compreende toda a ilha de Porto Santo e ocupa a menor área de todo o Arquipélago com 42,17 Km², tendo a sua densidade populacional diminuído de 11060 habitantes Km² para 10609, relativamente aos recenseamentos de 1991 e 2001, acompanhando o decréscimo da população.

TABELA 50. ASPECTOS GLOBAIS DA POPULAÇÃO DO CONCELHO DE PORTO SANTO NO PERÍODO DE 1991-2001

Indicadores	1991	2001
-------------	------	------

Volume populacional (HM)	4706	4474
Varição absoluta	-	- 232
Importância relativa.....(%)	1.9	1.8
Taxa de crescimento total	-	- 0.00505
Crescimento anual médio (%)	-	- 0.51
Densidade populacional	111.60	106.09

Assim, relativamente à população residente, foram contabilizados 4706 indivíduos no Recenseamento de 1991, valor que diminuiu para 4474 em 2001, o que em termos percentuais se traduziu numa perda de 5,1 % da sua população.

Com uma importância bastante reduzida face ao total do volume populacional do Arquipélago, o concelho de Porto Santo sofreu ainda uma diminuição de 1,9 % para 1,8 % durante estes dois Recenseamentos, situação justificada pela diminuição do número de habitantes.

No que concerne à Taxa de Crescimento Anual Médio a sua variação foi também negativa e saldou-se em -0,51 % durante este período censitário.

2.1.8. RIBEIRA BRAVA

Com uma área de 65,10 Km², o concelho de Ribeira Brava sofreu uma perda de 676 habitantes no período censitário compreendido entre 1991 e 2001 pelo que a sua população residente foi respectivamente estimada em 13170 e 12494 indivíduos.

De acordo com estes valores, o peso populacional deste concelho face ao total do Arquipélago, sofreu uma diminuição, passando de 5,2 % em 1991 para 5,1 % em 2001.

TABELA 51. ASPECTOS GLOBAIS DA POPULAÇÃO DO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA NO PERÍODO DE 1991-2001

Indicadores	1991	2001
Volume populacional (HM)	13170	12494
Varição absoluta		- 676
Importância relativa.....(%)	5.2	5.1
Taxa de crescimento total		- 0.00525
Crescimento anual médio (%)		- 0.53
Densidade populacional	202.30	191.92

Com esta perda de população, a Taxa de Crescimento Anual Médio apresenta-se negativa, com o valor de -0,53 %. Esta variação de carácter negativo, repercutiu-se também na densidade populacional, pelo que nos deparamos com um decréscimo de 202.30 indivíduos por Km² em 1991 para 191.92 indivíduos por Km² em 2001.

2.1.9. SANTA CRUZ

O concelho de Santa Cruz demarca-se de todos os outros devido ao acréscimo populacional bastante significativo que registou neste período. Assim, em 1991 a população residente foi

contabilizada em 23465 indivíduos, tendo este número aumentado para 29721 no Recenseamento de 2001, o que, em termos absolutos se saldou num aumento de 6256 indivíduos, ou seja, registou-se um acréscimo populacional de cerca de 27,0 %.

Deste modo, o concelho de Santa Cruz à semelhança de Câmara de Lobos, viu a sua população aumentar durante este período. Contudo, a sua Taxa de Crescimento Anual Médio, ultrapassou largamente a de Câmara de Lobos, com o valor de +2,39 %, tornando-se assim, no concelho madeirense cujo acréscimo populacional mais se fez sentir.

TABELA 52. ASPECTOS GLOBAIS DA POPULAÇÃO DO CONCELHO DE SANTA CRUZ NO PERÍODO DE 1991-2001

Indicadores	1991	2001
Volume populacional (HM)	23465	29721
Varição absoluta	-	+ 6256
Importância relativa.....(%)	9.3	12.1
Taxa de crescimento total	-	0.02391
Crescimento anual médio (%)	-	+ 2.39
Densidade populacional	348.71	441.68

Com uma área de 67,29 Km²⁸⁷⁸, a sua densidade populacional é a terceira mais elevada de toda a Região, sendo apenas ultrapassada pelos concelhos de Funchal e de Machico, sendo que os valores apurados em 1991 referem a existência de 348.71 habitantes por Km² tendo este número aumentado para 441.68 habitantes por Km² em 2001.

Deste modo, o peso deste concelho face total do Arquipélago aumentou de 9,3 % para 12,1 % como consequência do acréscimo de volume populacional ocorrido durante este período.

2.1.10. SANTANA

Ocupando 93,10 Km², o concelho de Santana possui a segunda maior área geográfica em termos concelhios, apenas superado por Calheta.

Em 1991 a população residente foi estimada em 10302, valor este que diminuiu para 8804 no Recenseamento de 2001, traduzindo-se numa perda de 1498 indivíduos. Deste modo a Taxa de Crescimento Anual Médio apresenta o valor negativo de -1,56 %, apenas ultrapassado pelos concelhos de São Vicente e Porto Moniz.

A esta perda de população de cerca de 15,0 % corresponde, pois, uma diminuição na densidade populacional durante este período censitário, com uma variação de 110.66 habitantes por Km² em 1991, para 94.56 habitantes por Km² em 2001.

Em termos de volume populacional, a importância deste concelho face ao total do Arquipélago, sofreu também uma redução de 4,1 % para 3,9 % nestes Recenseamentos.

⁸⁷⁸ Excluimos a área de 14,23 km² correspondente às Ilhas Desertas e que se encontra integrada neste concelho, uma vez que as mesmas são desabitadas

TABELA 53. ASPECTOS GLOBAIS DA POPULAÇÃO DO CONCELHO DE SANTANA NO PERÍODO DE 1991-2001

Indicadores	1991	2001
Volume populacional (HM)	10302	8804
Variação absoluta	-	- 1498
Importância relativa.....(%)	4.1	3.9
Taxa de crescimento total	-	-0.01558
Crescimento anual médio (%)	-	-1.56
Densidade populacional	110.66	94.56

2.1.11. SÃO VICENTE

O concelho de São Vicente ocupa uma área de 78,70 Km² e a sua população residente decresceu de 7695 para 6196 indivíduos nos Recenseamentos de 1991 e 2001, período em que perdeu 1497 habitantes, ou seja, cerca 20,0 % da sua população. Deste modo, a Taxa de Crescimento Anual Médio apresenta o valor mais baixo da Região, respectivamente -2,14 %.

Numa área geográfica que compreende 78,70 Km, este decréscimo populacional também se repercutiu na densidade populacional, tendo diminuído de 97.78 habitantes por Km² para 78.72 habitantes por Km².

TABELA 54. ASPECTOS GLOBAIS DA POPULAÇÃO DO CONCELHO DE SÃO VICENTE NO PERÍODO DE 1991-2001

Indicadores	1991	2001
Volume populacional (HM)	7695	6198
Variação absoluta	-	- 1497
Importância relativa	3.0	2.5
Taxa de crescimento total	-	-0.02143
Crescimento anual médio %	-	- 2.14
Densidade populacional	97.78	78.72

No que concerne ao peso populacional deste concelho face ao total do Arquipélago, deparamo-nos com os valores de 3,0 % e de 2,5 % respeitantes a cada um dos momentos censitários em causa.

2.2. ANÁLISE COMPARATIVA: LINHAS DE CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIA

Com base na análise elaborada no ponto anterior, torna-se agora possível explicitar as grandes linhas de convergência e de divergência que a análise daqueles dados sugerem.

TABELA 55. ASPECTOS GLOBAIS DA POPULAÇÃO DO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA NO PERÍODO DE 1991-2001

CONCELHOS	POP. 1991	POP. 2001	VARIAÇÃO ABSOLUTA	IMPORT. REL. 1991 %	IMPORT. REL. 2001 %	TAXA DE CRESCIMENTO TOTAL	CRESCIMENTO ANUAL MÉDIO EM %
CALHETA	13005	11946	-1059	5.1	4.8	-0.00846	-0.85

C. DE LOBOS	31476	34614	+3138	12.4	14.1	+0.00956	+0.96
FUNCHAL	115403	103961	-11442	45.5	42.2	-0.01038	-1.04
MACHICO	22016	21747	-269	8.6	8.9	-0.00123	-0.12
PONTA DO SOL	8756	8125	-631	3.5	3.3	-0.00746	-0.75
PORTO MONIZ	3432	2927	-505	1.4	1.3	-0.01578	-1.58
PORTO SANTO	4706	4474	-232	1.9	1.8	-0.00505	-0.51
RIBEIRA BRAVA	13170	12494	-676	5.2	5.1	-0.00525	-0.53
SANTA CRUZ	23465	29721	+6256	9.3	12.1	+0.02391	+2.39
SANTANA	10302	8804	-1498	4.1	3.9	-0.01558	-1.56
SÃO VICENTE	7695	6198	-1497	3.0	2.5	-0.02143	-2.14
TOTAL	253426	245011	-8415	100	100	-0.00337	-0.34

Deste modo, a desigualdade do número de habitantes nos vários concelhos madeirenses assume-se como a característica que de imediato se nos apresenta. Este aspecto é particularmente significativo se atentarmos por ordem de grandeza populacional no concelho de Funchal, visto que, nos dois períodos censitários e, não obstante a diminuição do seu número de habitantes de 115403 para 103961, continua a agregar cerca de 42,0 % da população do Arquipélago. A propósito deste fenómeno Nazareth referia que “ (...) a principal realidade do povoamento da Madeira é a fortíssima macrocefalia representada pela excessiva dimensão da capital, Funchal, relativamente à Região.”⁸⁷⁹ Sendo a disparidade de volume populacional entre os diferentes concelhos bastante acentuada, deparamo-nos no extremo oposto com a situação de inferioridade registada em Porto Moniz, o qual agrega apenas cerca de 1,3 % do total da população madeirense, visto que em 2001 a sua população não atinge os 3000 habitantes.

Durante estes dois períodos censitários todos os concelhos madeirenses perderam população, com excepção de Câmara de Lobos e Santa Cruz. Enquanto que o concelho de Câmara de Lobos registou um aumento de volume populacional de 11,0 %, este acréscimo foi bastante mais significativo no concelho de Santa Cruz, onde o aumento de volume populacional foi de 27,0 %.

⁸⁷⁹ J. Manuel Nazareth, *Princípios e Métodos de Análise Demográfica...*p.143.

Contudo, apesar deste aumento bastante significativo, que se traduziu num acréscimo de 6256 indivíduos, número duas vezes superior ao registado no concelho de Câmara de Lobos, este último continuou a assumir-se como o segundo mais populoso do Arquipélago, com um peso de 14,1 % face ao total regional, enquanto que Santa Cruz detinha em 2001 uma importância relativa de 12,1 %. Podemos pois, considerar que dos três concelhos com maior volume populacional, respectivamente, Funchal, Câmara de Lobos e Santa Cruz, apenas os dois últimos aumentaram a sua importância relativa, porquanto o concelho de Funchal perdeu população. Podemos ainda generalizar considerando que cerca de 70,0 % da população madeirense se encontra nestes três concelhos, facto que se deve à construção de novos eixos rodoviários que centrou o povoamento em torno de Funchal, ou seja, nos concelhos vizinhos.⁸⁸⁰

Deste modo, é pelos outros oito concelhos que integram este Arquipélago, que se distribui a restante população madeirense, cerca de 30,0 %, pelo que os volumes populacionais além de reduzidos ainda registaram uma diminuição entre os Recenseamentos de 1991 e 2001. Assim, as suas importâncias relativas são bastante diminutas face ao total regional, variando entre menos de 2,0 %, correspondente ao concelho de Porto Santo, e o valor de cerca de 9 %, referente a Machico.

Estas diferenças observadas, embora relevantes para a compreensão da especificidade do Arquipélago no que concerne aos aspectos demográficos, terão de ser avaliadas tendo em atenção não só o volume, mas este conjuntamente com a dimensão, ou seja, pelas densidades populacionais.

Assim, relativamente ao número de habitantes por Km², a Madeira apresenta, também, situações bastante diversas, cujos casos extremos nos dois Recenseamentos são os verificados nos concelhos de Funchal e Porto Moniz com valores de cerca de 1500.00 e 40.00 habitantes por Km², respectivamente. Deste modo, tal como podemos constatar a partir da Tabela 56, Funchal, Câmara de Lobos e Santa Cruz, são os concelhos mais densamente povoados e simultaneamente os de maior volume populacional.

Além de Porto Moniz, já referenciado, também os concelhos de São Vicente e Santana registaram as menores densidades populacionais não tendo estes dois últimos atingido os 100.00 habitantes por Km². Encontramos ainda, concelhos com densidades populacionais que apresentam valores bastante diferenciados oscilando entre os 200.00, 300.00, 400.00 ou mesmo cerca de 600.00 habitantes por Km² o que nos permite concluir que a diversidade de volumes populacionais não é, pois, unicamente resultante das diferentes dimensões concelhias. Temos, portanto, que não só os vários concelhos têm um número de efectivos bastante diferenciado como também ritmos de crescimento desiguais que permitem maiores e menores concentrações populacionais.

TABELA 56. DENSIDADE POPULACIONAL DO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA NO PERÍODO 1991-2001

CONCELHOS	ÁREA (KM ²)	POPULAÇÃO RESIDENTE	POPULAÇÃO RESIDENTE	DENSIDADE POPULACIONAL	DENSIDADE POPULACIONAL
-----------	-------------------------	---------------------	---------------------	------------------------	------------------------

⁸⁸⁰ Sobre esta temática, veja-se J. Manuel Nazareth, ob. cit., p.143.

		1991	2001	1991	2001
CALHETA	115.65	13005	11946	112.45	103.29
CÂMARA DE LOBOS	52.37	31476	34614	601.03	660.95
FUNCHAL	72.63 (a)	115403	103961	1588.91	1431.39
MACHICO	67.71	22016	21747	325.15	321.17
PONTA DO SOL	43.80	8756	8125	199.91	185.50
PORTO MONIZ	80.40	3432	2927	42.69	36.40
PORTO SANTO	42.17	4706	4474	111.60	106.09
RIBEIRA BRAVA	65.10	13170	12494	202.30	191.92
SANTA CRUZ	67.29 (b)	23465	29721	348.71	441.68
SANTANA	93.10	10302	8804	110.66	94.56
SÃO VICENTE	78.70	7695	6198	97.78	78.72
TOTAL	778.92	253426	245011	325.35	314.55

a) Excluímos a área de 3,62 km² correspondente às Ilhas Selvagens e que se encontra integrada neste concelho, uma vez que as mesmas são desabitadas.

b) Excluímos a área de 14,23 km² correspondente às Ilhas Desertas e que se encontra integrada neste concelho, uma vez que as mesmas são desabitadas.

Aos traços de desigualdade e de concentração populacional já explicitados, não podemos deixar também de acrescentar a ideia da existência de uma permanência, visível quer na importância relativa quer na densidade de todos os concelhos madeirenses. Funchal, Câmara de Lobos e Santa Cruz, os concelhos de maior volume e densidade, mantêm estas posições durante estes dois Recenseamentos, embora não seja de menosprezar o aumento bastante significativo que este último concelho registou. Para além da evidente diversidade, a tendência à concentração consubstancia-se na formação de dois grupos, sendo o primeiro constituído pelo Funchal e pelos concelhos vizinhos de Santa Cruz e Câmara de Lobos, todos situados na vertente sul com uma temperatura amena e fraca pluviosidade durante todos os meses do ano. Os restantes concelhos, enquadram-se no grupo dos menos populosos, e em termos geográficos encontram-se mais afastados da capital do Arquipélago. Contudo, este fenómeno não é específico da década em que enquadrámos o nosso estudo, visto que na análise dos volumes populacionais nos vários concelhos da Madeira entre 1864 e 1991 efectuado por Oliveira, foi já possível constatar a existência do “peso determinante da costa sul da ilha da Madeira relativamente à costa norte”⁸⁸¹, tendência que continua a manter-se e a acentuar-se, conforme a apreciação da Tabela 57, onde optámos por agrupar geograficamente os concelhos. Assim, embora a importância de alguns concelhos da costa sul tenha diminuído ao longo desta década, nomeadamente, Funchal, Calheta, Ponta do Sol e Ribeira Brava, o acréscimo verificado nos restantes concelhos desta vertente, permitem que esta continue a aumentar a sua importância. Deste modo, é na costa sul da Ilha da Madeira que reside cerca de 90,0 % da população madeirense.

TABELA 57. PESO RELATIVO DE CADA UM DOS CONCELHOS DA MADEIRA RELATIVAMENTE AO ARQUIPÉLAGO DE 1991 A 2001

Concelhos	1991	2001
Porto Moniz	1.4	1.3
Santana	4.1	3.9

⁸⁸¹ Isabel Oliveira, “A Ilha da Madeira – Transição Demográfica e Emigração”...pp.28-29.

São Vicente	3.0	2.5
C. Norte - Total	8.5	7.7
Calheta	5.1	4.8
Câmara de Lobos	12.4	14.1
Funchal	45.5	42.2
Machico	8.6	8.9
Ponta do Sol	3.5	3.3
Ribeira Brava	5.2	5.1
Santa Cruz	9.3	12.1
C. Sul - Total	89.6	90.5
Porto Santo	1.9	1.8

Convém, contudo salientar que mesmo à escala local, muitas situações idênticas do ponto de vista das respectivas densidades populacionais se revestem de características sociais inteiramente diferentes, pelo que é oportuno referir Dollfus quando este afirma que “ a densidade de ocupação do solo só adquire significado quando comparada com o espaço concreto em que se inscreve, em relação com a estrutura sócio-profissional, o seu modo e o seu nível de vida [...]”⁸⁸²

Os ritmos de crescimento, avaliados pela Taxa de Crescimento Anual Médio mostram as disparidades entre os concelhos. Assim, o concelho de Santa Cruz ao registar um aumento de 6256 efectivos entre 1991 e 2001, é o que apresenta o maior crescimento populacional de todo o Arquipélago seguido pelo concelho de Câmara de Lobos. Ao invés, todos os outros concelhos madeirenses expressam Taxas de Crescimento Anual Médias negativas que oscilam entre o valor mais acentuado de -2,14 % registado em São Vicente e o valor de -0,12 % correspondente ao concelho de Machico.

Parece-nos, assim, perfeitamente visível que no período 1991-2001 a tendência seja para a diminuição da população, com excepção dos concelhos de Câmara de Lobos e Santa Cruz, uma vez que todos os outros concelhos assumem o sentido do decréscimo populacional.

3. AS ESTRUTURAS POPULACIONAIS

Estando a problemática do volume intimamente associada à estrutura existente no interior dos agregados populacionais, encontramos na composição das populações a interferência de diferentes variáveis que as condicionam.

Deste modo, a idade e o sexo são manifestamente significativas na análise demográfica, pelo diferencial que apresentam relativamente aos fenómenos responsáveis pelo movimento populacional. Estes dois aspectos são ainda condicionantes do estabelecimento de estruturas mais complexas, não

⁸⁸² Citação de Ollivier Dollfus, *L'Espace Géographique*, Presses Universitaires de France («Que sais-je?»), Paris, 1973, p. 59, in José Madureira Pinto, *Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-Ideológicas nos Campos...*p.76.

só no âmbito da demografia, quer em outras áreas distintas, uma vez que muitas outras características que propiciam um real conhecimento da realidade populacional, atingem um mais alto nível interpretativo quando a elas associadas. Assim, no estudo da população activa ou mais especificamente no das categorias sócio-profissionais, a situação apresentada pela população masculina é sempre distinta da população feminina, o mesmo acontecendo no que concerne à desigualdade existente entre os vários níveis etários. Também nos estudos de concentração urbana ou de êxodo rural, o comportamento dos dois sexos e das diferentes idades não se apresenta em idênticas circunstâncias. O facto de se ser homem, mulher, criança, jovem ou mais velho, reveste-se de particular importância em praticamente todos os aspectos da vida de uma comunidade. Deste modo, quando analisamos uma população, é na sua repartição etária e por sexos que encontramos as suas principais características. Por outro lado, os movimentos demográficos, dependentes dos níveis da natalidade, mortalidade e dos movimentos migratórios, ao determinarem a importância dos vários elementos constituintes de uma estrutura populacional, são ainda por eles condicionados através da diferenciação homem / mulher e jovem / velho. Assim, uma sociedade em que o número de jovens é elevado, terá obviamente, um nível de nascimentos, óbitos e migrações significativamente diferente de outra em que seja preponderante o número dos mais idosos. Da mesma forma que o equilíbrio entre os sexos é condição indispensável à sobrevivência de uma população, também o conhecimento da sua relação numérica é particularmente significativo quando associado à idade, pois a especificidade das suas respectivas funções implica um nível de importância diverso nas suas consequências.

Na sequência do exposto, entendemos ser apenas indispensável avaliar nas estruturas populacionais a repartição por sexos e idades, visto serem estes os aspectos que interessam ao estudo que nos propomos efectuar.

A forma mais rigorosa e mais completa de se proceder a uma análise da estrutura por sexos e idades, consiste na elaboração de uma Pirâmide de Idades, porquanto permite avaliar o estado da população num determinado momento, e também conhecer a história dessa população nos últimos anos. Optámos por elaborar uma Pirâmide de Idades para cada concelho, tendo como valores de referência os efectivos apurados nos Recenseamentos de 1991 e 2001. Em termos globais, a comparação dos diversos efectivos dos grupos de idades ou das diferentes idades de uma pirâmide reflecte não só os efeitos de idade como também os efeitos de geração. Assim, a combinação destes dois efeitos traduzem diversas pirâmides que podem ser idealmente tipificadas: acento circunflexo (que corresponde a um ritmo de elevada natalidade e mortalidade, característica de regiões menos desenvolvidas ou de sociedades do Antigo Regime), urna (que corresponde a um regime de baixa natalidade e mortalidade, típica das regiões mais desenvolvidas) e às de espadas (característico de

uma situação idêntica à anterior, mas onde a natalidade, nos últimos anos, tem vindo a sofrer um ligeiro aumento).⁸⁸³

Em termos técnicos, as Pirâmides de Idades podem ser construídas por idade ou grupos de idades (normalmente quinquenais) e podem ainda apresentar valores absolutos ou valores relativos. Uma vez que utilizámos apenas dois Recenseamentos, optámos pelo tratamento da informação ao nível das estruturas absolutas, uma vez que permitem uma leitura mais directa e as pirâmides se apresentam mais sensíveis à existência de diferentes volumes.

Contudo, visto que a comparação no espaço e no tempo não ficaria completa sem o cálculo dos Grupos Funcionais e dos Índices-Resumo, optámos pela sua utilização metodológica, relativamente aos Recenseamentos referidos e também a nível concelhio. Os Grupos Funcionais resultam da junção da informação contida nas diversas idades em três grandes grupos: o dos jovens (0-19 ou 0-14), o dos adultos (20-60 ou 15-64) e o dos velhos (mais de 60 ou mais de 65). Optámos pelo critério que nos pareceu mais adequado para o nosso estudo, pelo que dividimos a população de acordo com os seguintes grupos de idades: 0-14⁸⁸⁴, 15-64 e ainda o grupo dos indivíduos com mais de 65 anos⁸⁸⁵, informação esta que será tratada por sexos reunidos. A partir da determinação dos Grupos Funcionais elaborámos os Índices-Resumo, importantes não só para a análise demográfica como também para a demografia social. Assim, temos o Grupo Funcional dos Jovens (percentagem dos jovens relativamente à população total), o Grupo Funcional dos Activos (percentagem de adultos relativamente à população total), o Grupo Funcional dos Velhos (percentagem dos velhos relativamente à população total) e ainda o Índice de Vitalidade (percentagem dos velhos relativamente aos jovens).⁸⁸⁶

No entanto, visto que uma maior e mais profunda compreensão da estrutura etária de uma população é conseguida através da relação que se estabelece entre os Grupos Funcionais, ou seja, pela quantificação das respectivas dependências, considerámos indispensável calcular os diferentes rácios. Assim, temos o Rácio de Dependência dos Jovens (percentagem de jovens em relação aos adultos), o Rácio de Dependência dos Velhos (percentagem de velhos em relação aos adultos) e o Rácio de Dependência Total (percentagem do somatório de jovens e velhos relativamente aos adultos, constituindo a relação numérica entre os dependentes face aos que suportam a dependência).

Este conhecimento do estado de uma população ao nível da sua vitalidade, dadas as suas enormes consequências é fundamental para equacionar o fenómeno do envelhecimento populacional, que se verifica não só através do aumento relativo do número de velhos – envelhecimento no topo – mas também a partir de uma diminuição dos jovens – envelhecimento na base – ou as duas situações conjuntamente, verificando-se neste caso um duplo envelhecimento. Inversamente ao

⁸⁸³ J. Manuel Nazareth, *O Envelhecimento da População Portuguesa...*

⁸⁸⁴ Pelo facto de 14 anos ser a idade que mais se aproxima do limite legislado para a escolaridade obrigatória.

⁸⁸⁵ Por considerarmos que é neste grupo que se enquadra actualmente a população não activa.

⁸⁸⁶ J. Manuel Nazareth, *Princípios e Métodos de Análise da Demografia Portuguesa...* pp.171-175.

envelhecimento, o rejuvenescimento acontece quando aumenta a importância do peso dos jovens, diminui a dos velhos ou se observam simultaneamente as duas situações.

Face a estas opções de carácter metodológico, optámos por observar a situação existente em cada concelho confrontando as Pirâmides de Idades referentes aos Recenseamentos de 1991 e de 2001, bem como os indicadores de estrutura populacional, respectivamente Índices-Resumo e Rácios de Dependência.

3.1. ANÁLISE DAS ESTRUTURAS POPULACIONAIS NOS DIFERENTES CONCELHOS

3.1.1. CALHETA

Nesta década todos os concelhos do Arquipélago sofreram um decréscimo no volume da população jovem, pelo que, neste aspecto, o concelho de Calheta não constituiu excepção.

TABELA 58. EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DE ESTRUTURA POPULACIONAL, POR GRANDES GRUPOS DE IDADES NO CONCELHO DE CALHETA, NO PERÍODO 1991-2001

Indicadores de estrutura populacional	1991	2001
% de jovens	23.8	17.3
% de activos	57.2	61.5
% de velhos	19.0	21.2
Índice de Vitalidade%	79.9	122.4
Rácio de Dependência dos Jovens %	41.5	28.1
Rácio de Dependência dos Velhos %	33.2	34.4
Rácio de Dependência Total.....%	74.8	62.6

Assim, enquanto que em 1991 a população jovem deste concelho representava 23,8 % da população total, este valor diminuiu para 17,3 % em 2001.

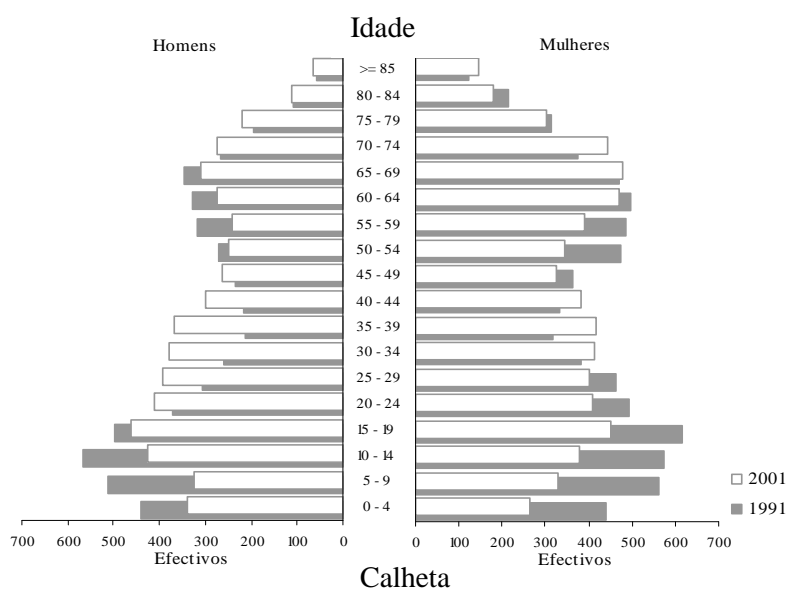
Ao invés, deparamo-nos com uma situação de peso percentual da população idosa face à população total, que se fez sentir de forma mais ou menos acentuada em todos os concelhos com excepção de Santa Cruz. Deste modo, durante este período, a população de Calheta viu também a sua população idosa aumentar respectivamente de 19,0 % para 21,2 % face à população total.

Ainda na esteira da linha tendencial do Arquipélago, este concelho, tal como todos os outros à excepção de São Vicente, apresenta um acréscimo da população activa, cujos valores aumentaram de 57,2 % em 1991 para 61,5 % em 2001.

Podemos pois, concluir que uma vez que diminuiu o peso percentual da população jovem e se assistiu ao aumento percentual do grupo dos idosos, estamos perante um duplo envelhecimento populacional. Este envelhecimento é ainda mais notório se atentarmos nos valores obtidos através do Índice de Vitalidade deste concelho, que se assume como o terceiro mais elevado de toda a Região em ambos os momentos censitários, sendo ainda o seu acréscimo bastante significativo, ou seja, 22,5 %.

Embora o Rácio de Dependência total de 1991 seja inferior ao de 2001, respectivamente 74,85 % e 62,65 %, tal facto deve-se a uma diminuição do Rácio de Dependência dos Jovens, já que o Rácio de Dependência dos Velhos aumentou.

GRÁFICO 1. EVOLUÇÃO DAS PIRÂMIDES DE IDADES NO CONCELHO DE CALHETA, NO PERÍODO 1991-2001



A Pirâmide de Idades referente aos dois momentos censitários ilustra bem esta situação, visto que o volume populacional dos mais jovens diminuiu significativamente em ambos os sexos, nas idades compreendidas entre 0-14 anos.

O grupo 15-19 anos também registou uma diminuição neste período, embora o sexo feminino fosse o mais afectado. Contudo, a população do sexo masculino compreendida desde os grupos etários 20-24 a 45-49 anos, registou um aumento significativo, enquanto que no sexo feminino este aumento populacional só foi sentido a partir do grupo 30-34 anos.

Depreendemos, pois, que foram estas as idades que contribuíram para o aumento da percentagem de activos registada durante este período.

Quanto ao aumento da população idosa verificado no segundo momento censitário, este começa a ser visível no sexo feminino nos grupos 65-69 e 70-74 anos e após um decréscimo nos dois grupos quinquenais seguintes, regista um novo impulso no grupo > = 85 anos, o que sugere um aumento da esperança de vida.

Podemos pois concluir que o ritmo de envelhecimento de Calheta é dos mais graves da Região, visto que sua percentagem de activos é a segunda menor do Arquipélago, o mesmo se verificando com a percentagem de velhos. Além deste manifesto aumento da população idosa, está

ainda patente uma diminuição dos jovens, que nos legitima a afirmação do envelhecimento deste concelho.

3.1.2. CÂMARA DE LOBOS

Câmara de Lobos é o concelho mais rejuvenescido de todo o Arquipélago com uma percentagem de jovens que, não obstante ter diminuído entre 1991 e 2001, continua a ser a mais elevada da Região, com os valores de, respectivamente, 31,8 % e 26,1 %.

TABELA 59. EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DE ESTRUTURA POPULACIONAL, POR GRANDES GRUPOS DE IDADES NO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS, NO PERÍODO 1991-2001

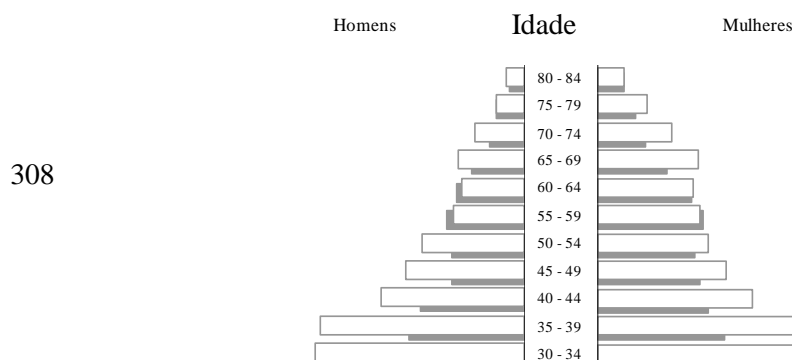
Indicadores de estrutura populacional	1991	2001
% de jovens	31.8	26.1
% de activos	61.0	65.1
% de velhos	7.2	8.8
Índice de Vitalidade	22.6	33.8
Rácio de Dependência dos Jovens	52.0	40.0
Rácio de Dependência dos Velhos	11.8	13.5
Rácio de Dependência Total	63.8	53.6

Já no que concerne à percentagem de velhos, embora se tenha registado um ligeiro aumento nos dois momentos censitários, este não ultrapassou o valor de 1,1%, pelo que este concelho é o que possui o menor volume populacional de idosos, ou seja, 7,2 % em 1991 e 8,8 % em 2001. Face a este reduzido valor percentual, o Índice de Vitalidade é também o menor de toda a Região, embora com um acréscimo de 22,6 % para 33,8 % durante estes dois períodos censitários, situação que se deve ao elevado volume de população jovem face ao reduzido volume populacional de idosos.

Durante este período, a população deste concelho confrontou-se ainda com um acréscimo de 4,1 % da sua população activa, cujos valores percentuais apurados foram de, respectivamente, 61,0 % e 65,1 %.

O Rácio de Dependência dos Jovens, não obstante tenha registado um decréscimo, continua a apresentar os valores mais elevados de todo o Arquipélago, ou seja, 52,0 % em 1991 e 40,0 % em 2001. Em contrapartida, o Rácio de Dependência dos Velhos assume-se como o menor de toda a Região, com valores que oscilam entre os 11,8 % em 1991 e os 13,5 % em 2001.

GRÁFICO 2. EVOLUÇÃO DAS PIRÂMIDES DE IDADES NO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS, NO PERÍODO 1991-2001



Quanto aos valores do Rácio de Dependência Total, (63,85 % e 53,65 %) respeitantes aos dois períodos em estudo, deparamo-nos com um peso significativo, facto este que se deve ao elevado volume populacional constituído pelo grupo dos jovens.

A representação gráfica da Pirâmide de Idades referente aos anos de 1991 e 2001, ilustra com clareza a situação descrita visto que é notório o decréscimo populacional dos grupos mais jovens; nas idades compreendidas entre os 0 e os 19 anos assiste-se à diminuição dos efectivos do sexo masculino, situação esta que relativamente ao sexo feminino se prolonga até ao grupo 20-24.

Em contrapartida, os grupos seguintes registam um acréscimo populacional em ambos os sexos, o qual se prolonga até ao grupo 50-54 anos.

Embora nos grupos 55-59 e 60-64 tenha ocorrido uma ligeira diminuição de volume populacional em ambos os sexos, esta situação inverte-se nos grupos etários seguintes em que os efectivos populacionais de 2001 voltam a superar numericamente os registados em 1991, facto que justifica o crescimento percentual da população idosa entre os dois Recenseamentos em estudo.

Em termos globais, trata-se de uma pirâmide que apresenta uma estrutura jovem, e revela equilíbrio populacional pelos diferentes grupos de idades e ainda na repartição numérica entre os sexos.

3.1.3. FUNCHAL

Com 22,7 % de jovens face ao total da população residente, o concelho de Funchal possuía em 1991 a menor percentagem de jovens de todos os concelhos do Arquipélago. Contudo, em 2001 a percentagem de jovens diminuiu para 17,0 %, valor que nesta data, superou o concelho de Santana que possuía apenas 16,0 % de jovens face ao total da população residente.

No que concerne à população activa, o concelho de Funchal manteve a tendência crescente que caracterizou este período, pelo que nos dois momentos censitários, os valores percentuais

oscilaram, respectivamente entre os 66,1 % e os 69,0 %. Deste modo, em 1991, o Funchal era o concelho que apresentava a maior percentagem de população activa de todo o Arquipélago, enquanto que em 2001, o seu valor era apenas ultrapassado pelo concelho de Porto Santo.

No que respeita à população idosa, manteve-se também a tendência de aumento do seu volume populacional, registando-se um acréscimo de 11,2 % para 14,0 % durante esta década.

O valor apresentado pelo Índice de Vitalidade sofreu um crescimento bastante significativo que se traduz percentualmente num aumento de 33,0 %, ou seja, o valor de 38,0 % registado em 1991 cresceu para 82,3 % no Recenseamento de 2001. Este acréscimo no Índice de Vitalidade deve-se assim, à diminuição de volume populacional dos jovens e ao aumento de volume populacional registado no grupo dos idosos.

TABELA 60. EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DE ESTRUTURA POPULACIONAL, POR GRANDES GRUPOS DE IDADES NO CONCELHO DE FUNCHAL, NO PERÍODO 1991-2001

Indicadores de estrutura populacional	1991	2001
% de jovens	22.7	17.0
% de activos	66.1	69.0
% de velhos	11.2	14.0
Índice de Vitalidade%	49.3	82.3
Rácio de Dependência dos Jovens %	34.3	24.6
Rácio de Dependência dos Velhos %	16.9	20.2
Rácio de Dependência Total.....%	51.3	44.8

No que concerne ao Rácio de Dependência dos Jovens, verificou-se a sua diminuição entre os Recenseamentos de 1991 e 2001 com os valores de, respectivamente, 34,3 % e 24,6 % facto a que não é alheio o significativo decréscimo da população jovem.

Em contrapartida, o Rácio de Dependência dos Velhos aumentou de 16,9 % em 1991 para 20,2 % em 2001, uma vez que o seu volume populacional também cresceu durante este período. Assim, na esteira destas tendências, o Rácio de Dependência Total diminuiu de 51,3 % para 44,8 % acompanhando as oscilações dos grandes grupos de idades. Deste modo, nos dois momentos censitários, o seu valor é o segundo mais reduzido de toda a Região, apenas superado pelo concelho de Porto Santo.

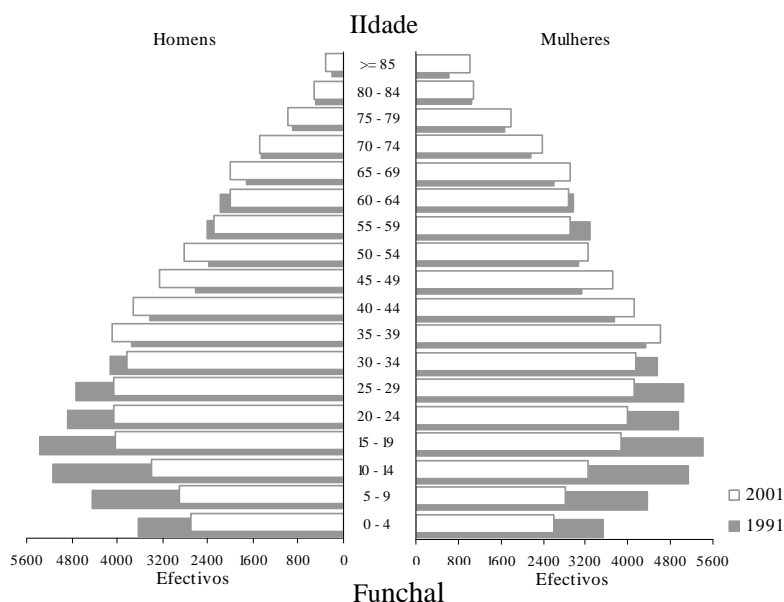
O Gráfico 3, referente às Pirâmides de Idades, ilustra com clareza a situação atrás descrita e possibilita Ainda uma leitura mais precisa da evolução dos grupos de idades quinquenais em cada um dos sexos.

Assim, é notório o decréscimo de volume populacional registado entre os dois Recenseamentos, em ambos os sexos e para as idades compreendidas entre os 0 e os 34 anos.

Contudo, parece-nos preocupante a tendência manifestada nos três primeiros grupos quinquenais que sugerem um significativo decréscimo ao nível da natalidade e que indiciam um envelhecimento da população deste concelho.

Contrariamente a esta tendência, os grupos de idade compreendidos entre os 35 e os 54 anos, registam um aumento em 2001, em ambos os sexos, face ao Recenseamento anterior, o que justifica o aumento percentual da população activa de Funchal.

GRÁFICO 3. EVOLUÇÃO DAS PIRÂMIDES DE IDADES NO CONCELHO DE FUNCHAL, NO PERÍODO 1991-2001



É ainda de salientar um decréscimo de volume populacional em ambos os sexos nos grupos etários 55-59 e 60-64 anos, entre os Recenseamentos de 1991 e 2001, embora se tenha verificado o acréscimo de todos os grupos subsequentes, que sugerem um aumento da esperança de vida, com especial incidência no sexo feminino.

Em termos globais, as Pirâmides de Idade do concelho de Funchal sugerem uma estrutura populacional típica de uma sociedade em desenvolvimento, em que o decréscimo da natalidade e o aumento da esperança de vida são francamente notórios.

3.1.4. MACHICO

No concelho de Machico manteve-se a tendência que caracteriza todos os concelhos do Arquipélago no que concerne aos grupos etários mais jovens, facto que se traduziu num decréscimo percentual do grupo dos jovens que representava 25,2 % em 1991, o terceiro mais elevado da Região, para 19,7 % em 2001, passando agora a assumir-se como o quinto concelho com mais volume populacional de jovens. Não podemos deixar de referir que esta variação se cifrou numa perda populacional de 5,5 % dos jovens face à população total do concelho.

A percentagem de população activa aumentou de 65,2 % em 1991 para 68,8 % em 2001, pelo que o seu peso é bastante significativo e apenas superado pelos concelhos de Porto Santo e Funchal.

TABELA 61. EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DE ESTRUTURA POPULACIONAL, POR GRANDES GRUPOS DE IDADES NO CONCELHO DE MACHICO, NO PERÍODO 1991-2001

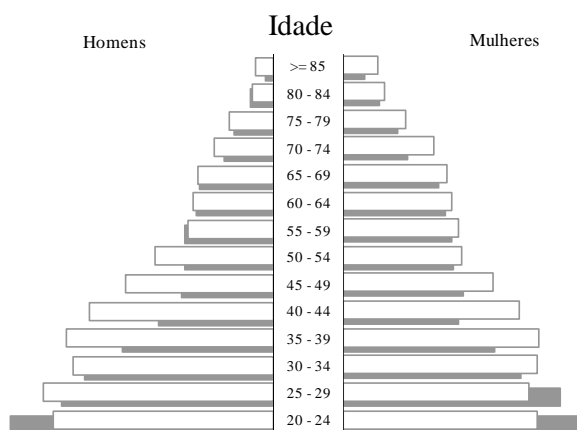
Indicadores de estrutura populacional	1991	2001
% de jovens	25.2	19.7
% de activos	65.2	68.8
% de velhos	9.6	11.5
Índice de Vitalidade	38.0	58.4
Rácio de Dependência dos Jovens	38.7	28.6
Rácio de Dependência dos Velhos	14.7	16.7
Rácio de Dependência Total.....	53.4	45.4

Esta tendência para o aumento também caracterizou a população idosa cujo volume percentual face à população total cresceu de 9,6 % para 11,5 % no período considerado. Estas variações repercutiram-se nos valores apresentados pelo Índice de Vitalidade que aumentou de 38,0 % em 1991 para 58,4 % em 2001, uma vez que diminuiu o volume dos jovens.

Quanto ao Rácio de Dependência dos Jovens, a sua diminuição foi de 9,7 %, enquanto que o Rácio de Dependência dos Velhos registou um aumento de 2,0 % entre os dois momentos censitários. Deste modo, o Rácio de Dependência Total decresceu de 53,4 % em 1991 para 45,4 % em 2001, facto que nos parece depender da conjugação de dois factores; por um lado a diminuição do Rácio de Dependência dos Jovens e por outro lado o crescimento registado nos grupos etários que enquadram a população activa.

O Gráfico 4, é elucidativo quanto a estas oscilações e torna mais perceptível a realidade deste concelho quanto aos grupos de idades quinquenais e à especificidade demonstrada por cada sexo.

GRÁFICO 4. EVOLUÇÃO DAS PIRÂMIDES DE IDADES NO CONCELHO DE MACHICO, NO PERÍODO 1991-2001



~

Assim, os efectivos do sexo masculino diminuem de forma significativa entre os Recenseamentos de 1991 e 2001, nas idades compreendidas entre os 0 e os 24 anos. A partir desta idade, ou seja, do grupo 25-29 anos, inclusive, os efectivos de 2001 são numericamente superiores aos de 1991, situação que se mantém até ao grupo 50-54 anos. O grupo etário com idades compreendidas entre os 55 e os 59 anos, regista um ligeiro decréscimo, tendência que se inverte nos grupos seguintes, sugerindo um aumento da esperança de vida. Contudo, não obstante o decréscimo ocorrido no grupo 80-84 anos é de assinalar um novo acréscimo populacional entre 1991 e 2001 no grupo mais idoso da pirâmide que comporta os indivíduos com idade igual ou superior a 85.

Quanto aos efectivos do sexo feminino, foi notório o seu decréscimo entre os Recenseamentos de 1991 e 2001 nas idades compreendidas entre os 0 e os 29 anos. A partir do grupo 30-34 anos, o número de efectivos deste sexo, superou no último Recenseamento os valores registados em 1991 em todas as idades, sendo ainda de salientar o acréscimo bastante significativo verificado nas idades compreendidas entre os 35 e os 44 anos, situação comum a ambos os sexos e que legitima o aumento da população activa.

Em termos globais, este gráfico evidencia em ambos os sexos a diminuição da natalidade bem como o aumento da esperança de vida, o que significa que esta é uma população com características de envelhecimento, embora actualmente os seus efectivos em idade activa ainda representem um número bastante significativo.

3.1.5. PONTA DO SOL

De todos os concelhos da Madeira, Ponta do Sol foi o que registou a menor perda de população jovem entre os dois Recenseamentos, apresentando os valores de respectivamente, 23,7 % e 20,5 %, que se traduziram numa diminuição de 3,2 %. Deste modo, enquanto que em 1991 este era o quarto concelho da Região com menor percentagem de população jovem, esta situação alterou-se em 2001, em virtude do decréscimo pouco significativo destas faixas etárias, pelo que Ponta do Sol

passou a assumir-se como o segundo concelho com maior percentagem de população jovem, apenas ultrapassado por Câmara de Lobos.

No que concerne aos outros grupos funcionais, deparamo-nos com o aumento percentual do peso da população activa que passou de 60,2 % em 1991 para 62,2 % em 2001, tendência que também se verificou com o peso da população idosa que aumentou de 16,1 % para 17,3 % durante este período.

Embora o crescimento destes dois grupos não traduza oscilações de grande significado em termos estruturais, a sua variação enquadra-se na linha tendencial que caracteriza esta década em praticamente todos os concelhos do Arquipélago, pelo que no seu Índice de Vitalidade encontramos um acréscimo de 68,0 % para 84,2 %.

No que concerne ao Índice de Vitalidade, é nele que encontramos o reflexo das oscilações entre o grupo mais velhos e o mais jovem, pelo que o aumento percentual de 68,0 % para 84,2 %, não é mais do que a consequência do peso que cada um dos grupos possuía em cada um dos momentos em estudo.

TABELA 62. EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DE ESTRUTURA POPULACIONAL, POR GRANDES GRUPOS DE IDADES NO CONCELHO DE PONTA DO SOL, NO PERÍODO 1991-2001

Indicadores de estrutura populacional	1991	2001
% de jovens	23.7	20.5
% de activos	60.2	62.2
% de velhos	16.1	17.3
Índice de Vitalidade%	68.0	84.2
Rácio de Dependência dos Jovens %	39.3	33.0
Rácio de Dependência dos Velhos %	26.7	27.8
Rácio de Dependência Total.....%	66.0	60.9

Uma vez que a perda de população jovem não foi muito acentuada, o Rácio de Dependência de Jovens diminuiu apenas 6,3 % nesta década, pelo que a sua posição se alterou; enquanto que em 1991, o seu Rácio de Dependência de Jovens se assumia como o quinto mais elevado da Região, em 2001 o seu valor apresenta-se já como o segundo mais elevado, sendo apenas ultrapassado por Câmara de Lobos.

Quanto ao Rácio de Dependência de Velhos, o seu acréscimo foi de 1,1 % durante esta década visto que o seu volume populacional também sofreu um crescimento pouco significativo, o mesmo se verificando com o volume populacional da população activa. Assim, em 1991, o Rácio de Dependência de Velhos era de 26,7 % enquanto que em 2001 este valor aumentou para 27,8 %.

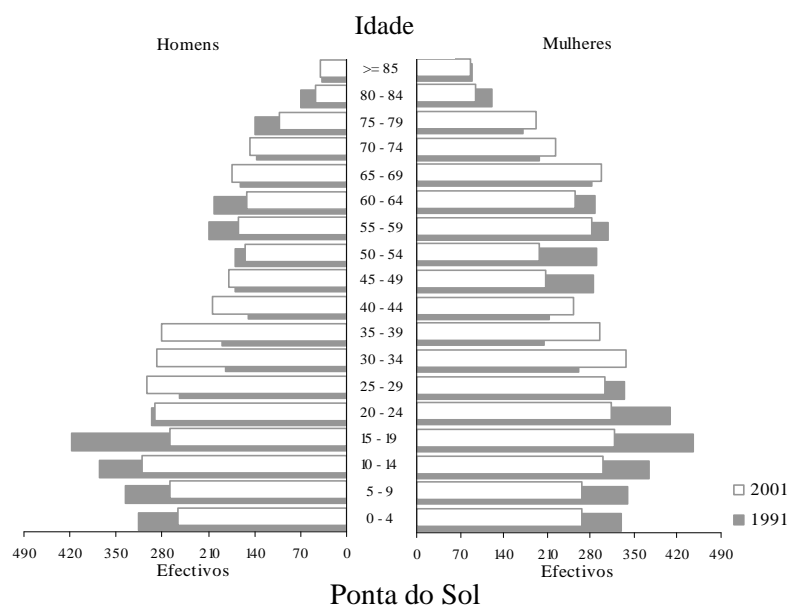
Na esteira de todas estas oscilações, o Rácio de Dependência Total diminuiu 6,9 % entre os dois momentos censitários em que os valores registados foram de, respectivamente, 66,0 % e 60,9 %, ou seja, os mais elevados da Região, à excepção de Calheta e Porto Moniz.

As Pirâmides Etárias (Gráfico 5) referentes aos anos 1991 e 2001, denotam uma estrutura bastante desequilibrada e com grandes oscilações quanto ao número de efectivos em ambos os sexos e em todos os grupos de idades.

Assim, no último Recenseamento, nas idades compreendidas entre os 0 e os 24 anos, ambos os sexos diminuíram os seus efectivos, fenómeno bastante expressivo sobretudo no grupo 15-19 anos.

O grupo compreendido entre os 25-29 anos manifestou oscilações diferenciadas consoante os sexos; enquanto o sexo masculino aumentou o seu número de efectivos entre 1991 e 2001, o sexo feminino viu neste período os seus efectivos diminuírem.

GRÁFICO 5. EVOLUÇÃO DAS PIRÂMIDES DE IDADES NO CONCELHO DE PONTA DO SOL, NO PERÍODO 1991-2001



Em termos globais, o acréscimo significativo de indivíduos do sexo masculino entre 1991 e 2001 ocorreu nas idades compreendidas entre os 25 e os 44 anos. O grupo etário 45-49, registou um ligeiro acréscimo mas nas idades compreendidas entre os 50 e os 64 anos foi já observada uma diminuição nos efectivos masculinos. Contudo, esta tendência inverte-se com a redução de efectivos nas idades compreendidas entre os 75 e os 84 anos, para em seguida se verificar um ligeiro aumento nos efectivos com mais de 84 anos.

Quanto ao sexo feminino, após a diminuição de efectivos entre os 0 e os 29 anos, registada entre 1991 e 2001, seguiu-se um crescimento que abrangeu as idades compreendidas entre os 30 e os 44 anos a que se seguiu um novo decréscimo que se manteve até aos 64 anos mas que assumiu proporções bastante significativas nos grupos etários 45-49 e 50-54 anos. Assim, é a partir dos 64 anos que o sexo feminino aumenta de novo os seus efectivos, face ao recenseamento de 1991,

tendência esta que se manteve até aos 79 anos. A partir desta idade, a esperança de vida parece não ter aumentado para esta população no decorrer da década em estudo.

Por se tratar de uma estrutura populacional desequilibrada e conseqüentemente complexa ao nível da interpretação, os traços gerais a reter são; a diminuição dos efectivos mais jovens, com idades compreendidas até aos 24 anos, o aumento da população activa até aos 44 anos no sexo feminino mas prolongando-se até aos 49 anos no sexo masculino, diminuição dos efectivos com idades compreendidas entre os 50 e os 60 anos e uma sequência de aumentos e retrocessos nos grupos seguintes.

3.1.6. PORTO MONIZ

Em 1991, Porto Moniz era o quarto concelho do Arquipélago que comportava maior percentagem de população jovem, a qual constituía 25,0 % da sua população total. Contudo, em 2001, a diminuição do peso deste grupo para 17,2 %, transformou Porto Moniz num dos concelhos mais envelhecidos da Região, superado apenas por Santana e Funchal. Deste modo, Porto Moniz foi o concelho que perdeu mais população jovem numa década, ou seja, 7,8 %, valor apenas ultrapassado pelo Porto Santo.

Além de São Vicente cuja população activa diminuiu durante este período, o concelho de Porto Moniz foi também o que registou o menor acréscimo de população activa, possuindo à data dos dois Recenseamentos os valores de 58,3 % e 59,5 %, respectivamente.

TABELA 63. EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DE ESTRUTURA POPULACIONAL, POR GRANDES GRUPOS DE IDADES NO CONCELHO DE PORTO MONIZ, NO PERÍODO 1991-2001

Indicadores de estrutura populacional	1991	2001
% de jovens	25.0	17.2
% de activos	58.3	59.5
% de velhos	16.7	23.3
Índice de Vitalidade	67.4	135.9
Rácio de Dependência dos Jovens	42.9	28.8
Rácio de Dependência dos Velhos	28.6	39.1
Rácio de Dependência Total.....	71.5	67.9

Enquanto que em 1991 Porto Moniz era o segundo concelho da Região com menos percentagem de população activa, o acréscimo entre os dois momentos censitários não foi suficiente para ultrapassar esta posição, pelo que, ao invés, este concelho é em 2001 o que detém a menor percentagem de população activa de toda a Região.

O envelhecimento desta população é também notório nos valores obtidos pela percentagem de velhos face à população total, onde os 16,7 % registados em 1991 e os 23,3 % registados em 2001, fazem com que nos dois momentos censitários, este seja o concelho do Arquipélago onde existe uma maior percentagem de população idosa. Face a este cenário não é pois de estranhar que o Índice de Vitalidade tenha variado durante esta década, com um acréscimo de 67,4 % para 135,9 %.

Quanto ao Rácio de Dependência dos Jovens, diminuiu de 42,9 % em 1991 para 28,9 % em 2001, como consequência do decréscimo do seu volume populacional, conjugado com o fraco crescimento registado pela população activa.

No que concerne ao Rácio de Dependência dos Velhos que no primeiro momento censitário era ultrapassado pelo concelho de Calheta, ao registar um acréscimo de 28,6 % para 39,1 %, tornou-se também o mais elevado de todo o Arquipélago. Estas posições mantêm-se relativamente ao Rácio de Dependência Total, visto que a supremacia de Calheta em 1991 é superada em 2001 pelo Porto Moniz onde não obstante a diminuição deste indicador de 71,5 % para 67,9 %, já se apresenta no segundo momento censitário como o concelho mais envelhecido de toda a Região.

O duplo envelhecimento está patente nas Pirâmides de Idades (Gráfico 6) em que a natalidade diminui significativamente, a população em idade activa é reduzida e os efectivos com mais de 65 anos aumentaram entre os dois recenseamentos.

Contudo, uma análise mais detalhada permite-nos delinear as características que distinguem cada um dos sexos em cada um dos grupos de idades.

Assim, quanto ao sexo masculino, a sua diminuição é bastante significativa entre os 0 e os 14 anos, menos significativa no grupo 15-19 anos e registando um ligeiro acréscimo no grupo 20-24 anos. Entre os 25 e os 39 anos assiste-se de novo à diminuição dos efectivos masculinos, situação que se alterou com o seu aumento nas idades compreendidas entre os 40 e os 54 anos. Contudo, um novo decréscimo populacional caracterizou este sexo entre os 55 e os 69 anos, uma vez que a partir desta idade e apenas com excepção do grupo etário 75-79 anos, em 2001 os efectivos masculinos excederam numericamente os registados no Recenseamento anterior.

O sexo feminino foi também fruto de movimentos estruturais bastante específicos em cada grupo de idades. Assim, entre os dois Recenseamentos assistimos a um decréscimo populacional dos seus efectivos que se mantém dos 0 até aos 59 anos. Contudo, esta tendência não é sentida de igual modo em todos os grupos pelo que a diminuição registada no grupo 25-29 anos é de todas a mais significativa. Neste sexo, o aumento dos efectivos é notório a partir dos 60 anos e mantêm-se até aos 84 anos, uma vez que no grupo com idade superior os efectivos contabilizados em 2001 são numericamente inferiores aos registados em 1991.

GRÁFICO 6. EVOLUÇÃO DAS PIRÂMIDES DE IDADES NO CONCELHO DE PORTO MONIZ, NO PERÍODO 1991-2001



Em síntese, consideramos que o concelho de Porto Moniz se encontra numa situação de envelhecimento extremo, pelo que a manter-se esta tendência poderemos no futuro confrontar-nos com a sua desertificação.

3.1.7. PORTO SANTO

A Ilha de Porto Santo que tem como característica o facto de ser simultaneamente concelho, foi aquele que registou a maior perda percentual de população jovem entre os dois Recenseamentos. Assim, a população jovem deste concelho representava em 1991, 25,7 % da sua população total, enquanto que em 2001 este valor decresceu para 17,8 %, que se traduziu numa perda de 7,9 % de jovens.

Quanto à percentagem da população activa, assume-se nos dois momentos censitários como a mais elevada de todo o Arquipélago, com os valores de respectivamente, 66,3 % e 71,8 %.

No que concerne ao peso percentual da população idosa, embora este grupo tenha registado um ligeiro acréscimo nesta década, em que passou de 8,0 % para 10,4 %, estes valores são apenas superados por Câmara de Lobos, pelo que no Porto Santo a percentagem de velhos face à população total é a segunda menor do Arquipélago.

Estas tendências que caracterizam cada um dos grupos, alteraram o Índice de Vitalidade que aumentou de 30,8 % para 58,5 %, como consequência do fraco crescimento registado pelos efectivos enquadrados no grupo dos velhos e ainda pela diminuição verificada no grupo dos jovens.

TABELA 64. EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DE ESTRUTURA POPULACIONAL, POR GRANDES GRUPOS DE IDADES NO CONCELHO DE PORTO SANTO, NO PERÍODO 1991-2001

Indicadores de estrutura populacional	1991	2001
% de jovens	25.7	17.8
% de activos	66.3	71.8
% de velhos	8.0	10.4
Índice de Vitalidade%	30.8	58.5
Rácio de Dependência dos Jovens %	38.8	24.7

Rácio de Dependência dos Velhos %	11.9	14.5
Rácio de Dependência Total.....%	50.7	39.2

Na esteira destas oscilações, deparamo-nos com um Rácio de Dependência de Jovens que diminui de 38,8 % para 24,7 % entre os dois Recenseamentos, pelo que em 2001, o Porto Santo possui o segundo valor mais reduzido da Região, apenas ultrapassado pelo Funchal com a diferença de 0,1 %.

Embora esta situação seja fruto da conjugação de duas tendências, no caso de Porto Santo, consideramos que o valor obtido aquando do último Recenseamento espelha sobretudo o reflexo da diminuição significativa da população jovem.

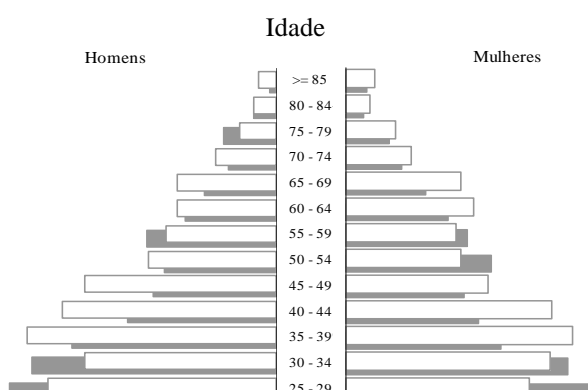
Quanto ao Rácio de Dependência dos Velhos, os seus valores acompanham a tendência generalizada do Arquipélago no período em estudo, ou seja, o aumento deste grupo que aqui se traduz através dos valores 11,9 % e 14,5 %. Contudo, em ambos os Recenseamentos o Porto Santo apresenta os valores mais baixos da Região, com excepção de Câmara de Lobos. No caso de Porto Santo consideramos que este valor é reduzido devido ao facto de a percentagem de população activa ser bastante elevada, assumindo mesmo o valor maior expressivo do Arquipélago, facto que contribui para que o Índice de Vitalidade Total seja o mais reduzido da Região, com os valores de 50,7 % e 39,2 % relativamente aos dois Recenseamentos.

Na Pirâmide de Idades deparamo-nos com a diminuição dos efectivos de ambos os sexos, nas idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos.

A partir desta idade o comportamento de cada sexo não é idêntico em todos os grupos etários.

Assim, no que concerne ao sexo masculino os seus efectivos em 2001 foram superiores aos registados em 1991, situação que se inverte nos grupos com idades compreendidas entre os 20 e os 34 anos. Contudo, a partir dos 35 anos o sexo masculino sofre um novo acréscimo face ao Recenseamento de 1991, tendência que se mantém em todos os grupos etários apenas com excepção dos grupos 55-59 e 75-79 anos que neste período registam uma diminuição.

GRÁFICO 7. EVOLUÇÃO DAS PIRÂMIDES DE IDADES NO CONCELHO DE PORTO SANTO, NO PERÍODO 1991-2001



Quanto ao sexo feminino a diminuição de efectivos entre os dois Recenseamentos permanece desde o primeiro grupo de idades até aos 34 anos. É apenas a partir dos 35 anos que o seu acréscimo é visível em todos os grupos de idade, à excepção dos efectivos com idades compreendidas entre os 50 e os 59 anos de idade.

Em síntese podemos concluir que as pirâmides deste concelho denotam um equilíbrio estrutural e manifestam um decréscimo nas populações mais jovens, um crescimento em algumas idades enquadradas na população activa, nomeadamente a partir dos 35 anos enquanto que o aumento generalizado dos grupos mais idosos sugere o aumento da esperança de vida.

3.1.8. RIBEIRA BRAVA

Durante esta década, o peso dos jovens da Ribeira Brava diminuiu de 24,4 % para 20,0 % face à população total, pelo que em 2001 este concelho se assume como o terceiro com maior percentagem de população jovem, visto o seu decréscimo ter sido o segundo mais reduzido, com uma perda de apenas 4,0 %. Ao invés, o volume de efectivos enquadrados no grupo da população idosa, registou um acréscimo de 14,7 % para 16,2 % e no que concerne à população activa, o seu crescimento foi notório entre os dois períodos censitários, uma vez que o seu peso aumentou de 61,3 % para 63,8 % face ao total de população não activa.

Como consequência das oscilações verificadas no grupo dos jovens e também no dos velhos, deparamo-nos com um Índice de Vitalidade que durante este período aumentou de 61,1 % para 80,9 %, ou seja, o peso dos indivíduos mais velhos é mais substancial face ao número de indivíduos mais jovens.

TABELA 65. EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DE ESTRUTURA POPULACIONAL, POR GRANDES GRUPOS DE IDADES NO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA, NO PERÍODO 1991-2001

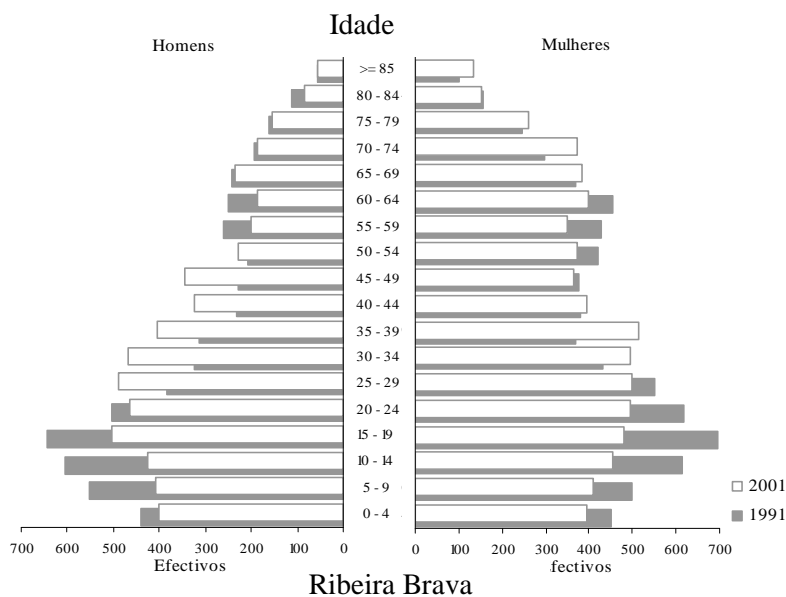
Indicadores de estrutura populacional	1991	2001
% de jovens	24.0	20.0
% de activos	61.3	63.8

% de velhos	14.7	16.2
Índice de Vitalidade	61.1	80.9
Rácio de Dependência dos Jovens	39.2	31.3
Rácio de Dependência dos Velhos	23.9	25.3
Rácio de Dependência Total.....	63.2	56.6

Quanto ao Rácio de Dependência dos Jovens, o seu valor diminuiu de 39,2 % para 31,3 % visto que o volume de efectivos jovens decresceu enquanto que ao invés se registou um acréscimo do peso dos indivíduos enquadrados na população activa. Contudo, a tendência deste último grupo não foi suficiente para diminuir ou mesmo manter o valor do Rácio de Dependência de Velhos que em 1991 era de 23,9 %, pelo que o aumento do volume da população idosa provocou o crescimento deste indicador para 25,3 % em 2001.

De acordo com a tendência regional, o Rácio de Dependência Total registou, também neste concelho, uma diminuição entre os dois Recenseamentos, com os valores de respectivamente 63,2 % e 56,6 %, que nos parece serem o efeito quer da diminuição do grupo dos jovens quer do aumento dos efectivos da população activa.

GRÁFICO 8. EVOLUÇÃO DAS PIRÂMIDES DE IDADES NO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA, NO PERÍODO 1991-2001



A partir das Pirâmides de Idades, podemos determinar as diferenças entre os sexos apuradas em alguns grupos de idades. Assim, nas idades compreendidas entre 0 e 24 anos, os efectivos de ambos os sexos, diminuiram o seu volume face a 1991. Contudo, o grupo etário 25-29 anos apresenta comportamentos distintos em cada um dos sexos visto que em 2001 aumentaram os efectivos masculinos e diminuiram os efectivos femininos. Entre os 29 e os 44 anos o crescimento populacional foi comum a ambos os sexos, embora no que concerne ao grupo 40-44 anos o acréscimo tenha sido bastante mais significativo para o sexo masculino.

Quanto aos grupos 45-49 e 50-54 anos, os comportamentos de ambos os sexos foram diferenciados; enquanto que os efectivos masculinos aumentaram de volume face ao Recenseamento anterior, o sexo feminino registou uma diminuição. Nos grupos etários 55-59 e 60-64 anos, o acréscimo populacional caracteriza ambos os sexos embora esta tendência se altere a partir dos 65 anos com o crescimento do sexo feminino que se mantém até ao último grupo de idade, à excepção do grupo 80-84 anos, enquanto que o sexo masculino continua a registar um decréscimo na sua longevidade, que se mantém em todos os grupos etários.

3.1.9. SANTA CRUZ

TABELA 66. EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DE ESTRUTURA POPULACIONAL, POR GRANDES GRUPOS DE IDADES NO CONCELHO DE SANTA CRUZ, NO PERÍODO 1991-2001

Indicadores de estrutura populacional	1991	2001
% de jovens	24.2	19.9
% de activos	63.7	68.8
% de velhos	12.1	11.3
Índice de Vitalidade%	50.0	56.7
Rácio de Dependência dos Jovens %	37.9	29.0
Rácio de Dependência dos Velhos %	19.0	16.4
Rácio de Dependência Total.....%	57.0	45.4

Este concelho demarca-se dos restantes devido ao forte crescimento que sofreu ao longo desta década.

Assim, embora a percentagem de jovens tenha diminuído, a sua perda percentual saldou-se em 4,3 % entre 1991 e 2001, com os valores de respectivamente, 24,2 % e 19,9 %. Enquanto que no Recenseamento de 1991 Santa Cruz ocupava a quinta posição no que concerne à percentagem de jovens, o facto de a sua perda ter sido a terceira menor do Arquipélago, colocou este concelho como o quarto com maior percentagem de população jovem face à população total, ou seja, apenas suplantado por Câmara de Lobos, Ponta do Sol e Ribeira Brava.

Quanto à população activa, o seu aumento percentual entre os dois Recenseamentos, foi também o segundo mais elevado de toda a Região, apenas superado por Porto Santo. Deste modo, Santa Cruz apresenta em 1991, 63,7 % de população jovem, valor este que cresceu para 68,8 % em 2001.

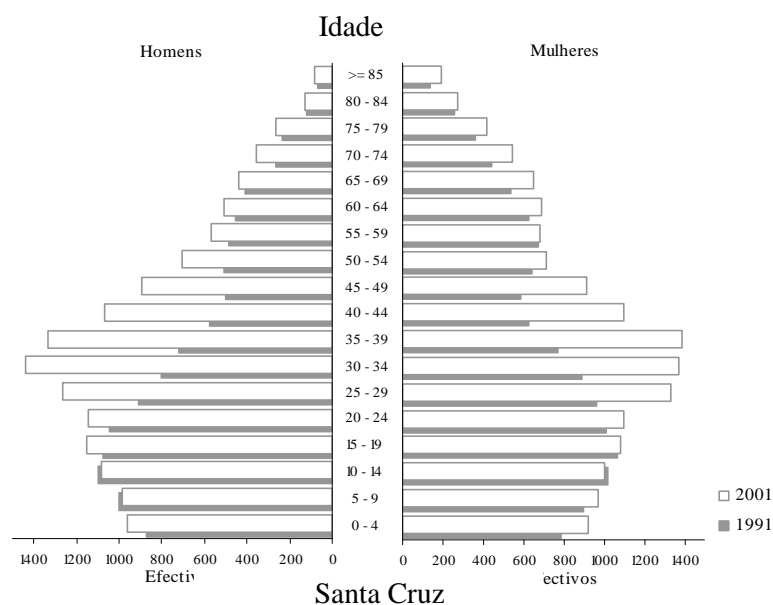
Contudo, a grande peculiaridade deste concelho consiste na diminuição percentual dos velhos face à população activa, cujo decréscimo registado foi de 12,1 % para 11,3 %. No entanto, esta tendência não se deve ao facto de a população mais velha ter diminuído, mas sim ao elevado acréscimo registado por parte dos efectivos em idade activa. Deste modo, o Índice de Vitalidade de Santa Cruz foi aquele que manifestou menor crescimento, ou seja, de 50,0 % passou para 56,7 %, o que nos parece ser consequência do aumento significativo verificado na população idosa durante esta década.

Quanto ao Rácio de Dependência de Jovens, o seu valor diminuiu de 37,9 % para 29,0 % entre os dois Recenseamentos, visto que o crescimento da população activa foi bastante significativo. A esta tendência não é alheio o facto de o Rácio de Dependência de Velhos ter sofrido um decréscimo de 19,0 % para 16,4 %, pois não obstante ter ocorrido um crescimento nos efectivos mais velhos, o crescimento da população activa conseguiu suplantá-lo de forma significativa.

Estamos pois, perante o único concelho do Arquipélago da Madeira onde o Rácio de Dependência de Velhos diminuiu entre os dois Recenseamentos. De salientar que o Rácio de Dependência Total de Santa Cruz, que em 1991 constituía o oitavo mais elevado da Região com 57,0 %, ao diminuir para 45,4 % em 2001, passou a apresentar o terceiro valor mais reduzido da Região, apenas ultrapassado pelos concelhos de Porto Santo e Funchal.

Quanto às Pirâmides Etárias, parece-nos haver um equilíbrio entre os dois sexos e em linhas gerais, a natalidade não parece ter decrescido. Os grupos com idades que enquadrámos na população activa registaram um acréscimo significativo, sobretudo entre os 25 e os 49 anos, e a esperança de vida em 2001 é superior à registada em 1991.

GRÁFICO 9. EVOLUÇÃO DAS PIRÂMIDES DE IDADES NO CONCELHO DE SANTA CRUZ, NO PERÍODO 1991-2001



Contudo, nesta análise global não nos podemos esquecer de que estas pirâmides são sobretudo fruto de movimentos pendulares característicos dos concelhos limítrofes do Funchal. Neste concelho acresce o facto de o seu pólo principal ter sido elevado a cidade, pelo que possui novas infra estruturas e serviços. Por outro lado, o facto de ter sido dotado de um eixo rodoviário que o liga à capital do Arquipélago facilitando a deslocação de muitos dos seus habitantes fazem também com que este concelho seja atractivo para habitar uma vez que os preços imobiliários são significativamente mais reduzidos do que no Funchal.

3.1.10. SANTANA

TABELA 67. EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DE ESTRUTURA POPULACIONAL, POR GRANDES GRUPOS DE IDADES NO CONCELHO DE SANTANA, NO PERÍODO 1991-2001

Indicadores de estrutura populacional	1991	2001
% de jovens	23.3	16.0
% de activos	62.4	63.8
% de velhos	14.3	20.2
Índice de Vitalidade	61.2	126.5
Rácio de Dependência dos Jovens	37.4	25.0
Rácio de Dependência dos Velhos	22.9	31.7
Rácio de Dependência Total.....	60.3	56.7

Com um decréscimo de 23,3 % para 16,0 % nos efectivos mais jovens, estes valores obtidos respectivamente em 1991 e 2001, fazem com que Santana se apresente neste segundo momento censitário, como o concelho com menor percentagem de população jovem.

O peso da população activa sofreu um acréscimo pouco significativo, visto que este grupo que em 1991, constituía 62,4 % da população, aumentou para 63,8 % em 2001, ou seja, o seu crescimento foi de apenas 1,4 %, o segundo menor da Região, apenas suplantado por São Vicente onde este grupo diminuiu entre os dois Recenseamentos.

Quanto à percentagem de velhos, o acréscimo de 14,3 % para 20,2 %, em 2001, conferiu a este concelho a característica de se assumir como o terceiro com maior percentagem de população idosa, sendo apenas ultrapassado por Porto Moniz, com 23,3 % de população idosa e São Vicente, onde o peso deste grupo é de 20,3 %. Na sequência do exposto, podemos ainda constatar que este acréscimo ocorrido na população idosa, que caracterizou todos os concelhos do Arquipélago com excepção de Santa Cruz, assumiu em Santana o terceiro valor mais expressivo, porquanto o seu crescimento que se traduziu no valor de 5,9 %, foi unicamente ultrapassado por São Vicente e Porto Moniz.

Na esteira destas tendências, o Índice de Vitalidade que em 1991 era de 61,2 %, duplicou o seu valor para 126,5 % em 2001, fazendo de Santana o segundo concelho mais envelhecido da Região.

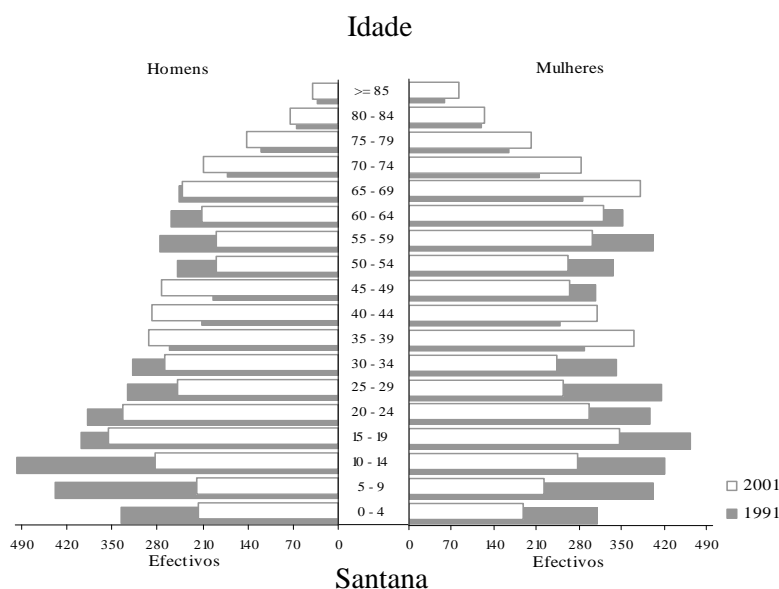
O Rácio de Dependência de Jovens registou também um decréscimo com 37,4% em 1991 e 25,0 % em 2001, fruto da diminuição do grupo mais jovem, enquanto que o Rácio de Dependência de Velhos aumentou de 22,9 % para 31,7 % nos dois momentos considerados. O crescimento deste último indicador, traduz sobretudo o elevado peso assumido pela população idosa, visto que o decréscimo da população activa foi reduzido. Os valores relativos a este rácio, alteraram no espaço de uma década a situação populacional de Santana face aos restantes concelhos. Assim, enquanto que em 1991, Santana possuía um Rácio de Dependência de Velhos com um valor intermédio relativamente aos outros concelhos, em 2001 deparamo-nos com um acréscimo de tal modo

significativo, que a sua posição é apenas ultrapassada por Porto Moniz, Calheta e São Vicente, denotando um envelhecimento bastante acentuado.

Tal como se verificou em todos os concelhos, o Rácio de Dependência Total, também aumentou, fruto do peso da população não activa sobre a população activa. Assim, o valor de 60,3 % registado em 1991, diminuiu para 56,0 % em 2001 pois não obstante o aumento da população idosa, a diminuição do grupo dos mais jovens foi o factor que mais contribuiu para este decréscimo.

As Pirâmides Etárias ilustram as tendências apuradas e apresentam com mais exactidão as oscilações ocorridas em cada idade e sexo, pelo que mais uma vez será oportuna a sua apreciação.

GRÁFICO 10. EVOLUÇÃO DAS PIRÂMIDES DE IDADES NO CONCELHO DE SANTANA, NO PERÍODO 1991-2001



Em traços gerais, o comportamento de ambos os sexos manifestou as mesmas tendências entre os 0 e os 44 anos, ou seja, crescimento dos efectivos até aos 34 anos e um decréscimo que caracteriza os grupos etários 35-39 e 40-44 anos. A primeira grande discrepância entre o comportamento dos dois sexos surge no grupo de idades 45-49 anos, em que se verifica o acréscimo dos efectivos masculinos e o decréscimo dos efectivos femininos.

Entre os 50 e os 64 anos, a tendência para o decréscimo populacional é também uma característica comum a ambos os sexos, embora no grupo etário seguinte, os comportamentos manifestados sejam já distintos visto que os efectivos masculinos diminuem ligeiramente, enquanto que os efectivos femininos aumentam de forma significativa.

A partir dos 70 anos e até ao último grupo etário a tendência para o crescimento caracteriza ambos os sexos, o que sugere o aumento da esperança de vida, fenómeno mais acentuado no sexo feminino.

Em síntese, esta é uma pirâmide que embora irregular, se apresenta envelhecida na base e onde os grupos etários mais idosos contribuem para o alargamento do topo, o que sugere um duplo envelhecimento populacional.

3.1.11. SÃO VICENTE

Em 1991, São Vicente era de todos os concelhos do Arquipélago, aquele que apresentava menor percentagem de população jovem, ou seja, 23,1 %. Em 2001, o peso deste grupo diminuiu para 17,2 % face à população total, embora no que concerne a este Recenseamento o valor apresentado por São Vicente já não seja o menor do Arquipélago, visto que a população jovem dos concelhos de Santana e Funchal apresenta valores percentuais inferiores. Contudo, entre os dois Recenseamentos, São Vicente foi o quarto concelho que perdeu maior percentagem de população jovem, com uma oscilação que se saldou na perda de 5,9 % dos seus efectivos.

No que concerne à percentagem de população activa, São Vicente foi o único concelho da Região onde este grupo diminuiu o seu peso entre os dois momentos censitários, com os valores de respectivamente, 63,2 % e 62,5 %. Assim, enquanto que em 1991, São Vicente se assumiu como o quinto concelho com maior percentagem de população activa, esta variação negativa colocou-o entre os concelhos que possuem menor percentagem de população activa, superando apenas os valores registados em Porto Moniz, Ponta do Sol e Calheta, que não obstante o acréscimo registado neste grupo, detêm valores inferiores a São Vicente.

TABELA 68. EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DE ESTRUTURA POPULACIONAL, POR GRANDES GRUPOS DE IDADES NO CONCELHO DE SÃO VICENTE, NO PERÍODO 1991-2001

Indicadores de estrutura populacional	1991	2001
% de jovens	23.1	17.2
% de activos	63.2	62.5
% de velhos	13.7	20.3
Índice de Vitalidade	59.3	118.3
Rácio de Dependência dos Jovens	36.5	27.5
Rácio de Dependência dos Velhos	21.6	32.5
Rácio de Dependência Total.....	58.1	60.0

Quanto ao grupo dos velhos, São Vicente foi o concelho onde se registou um maior crescimento na importância destes efectivos face à população total. Enquanto que em 1991, o valor de 13,7 % assumido por este grupo, colocava este concelho numa posição intermédia face aos restantes, no Recenseamento de 2001 a alteração deste valor para 20,3 %, permite-nos concluir que São Vicente foi o concelho que, neste período, registou o maior crescimento por parte dos efectivos mais idosos com um acréscimo que se saldou em 7,5 %. Deste modo, São Vicente passou a assumir-se como o segundo concelho do Arquipélago com maior percentagem de idosos, apenas superado por Porto Moniz, onde no segundo momento censitário este grupo de idades representava 23,3 % da população total.

Na sequência do exposto, o Índice de Vitalidade deste concelho praticamente duplicou, ao passar de 59,3 % em 1991 para 118,3 % em 2001. Assim, enquanto que em 1991 o valor registado era também intermédio face aos outros concelhos, este acréscimo converteu São Vicente no quarto concelho com maior Índice de Vitalidade do Arquipélago.

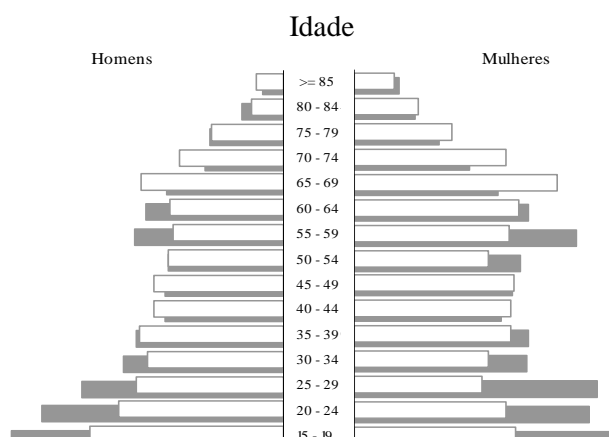
Quanto ao Rácio de Dependência de Jovens, diminuiu de 36,5 % para 27,5 % visto que se verificou um decréscimo na percentagem de efectivos mais jovens a qual diminuiu significativamente, assim como na percentagem de população activa.

O acréscimo observado no Rácio de Dependência de Velhos, entre os dois Recenseamentos em estudo, apresentou-se como um dos mais elevados da Região, em que os valores de 21,6 % e 32,5 %, correspondentes respectivamente a 1991 e 2001, são sobretudo consequência do aumento significativo dos efectivos enquadrados no grupo dos mais idosos, visto que a diminuição percentual da população activa é pouco significativa.

Estamos pois, perante o único concelho da RAM no qual o Rácio de Dependência Total registou um acréscimo, onde o aumento dos valores de 58,1 % para 60,0 %, correspondentes a cada um dos momentos censitários, são simultaneamente consequência da conjugação e das variações estruturais supra referidas. Estas, colocam um número cada vez maior de efectivos da população não activa a dependerem de forma cada vez mais acentuada dos efectivos que constituem a população activa à qual acresce uma situação de volume tendencialmente decrescente.

Nas Pirâmides Etárias está bem patente o decréscimo dos efectivos de ambos os sexos, registado durante esta década nas idades compreendidas entre os 0 e os 39 anos. Contudo, esta tendência inverte-se nos grupos 40-44 e 45-49 anos em que se regista um acréscimo populacional entre os dois Recenseamentos. No grupo etário seguinte, 50-54 anos encontramos uma diferenciação entre o comportamento dos efectivos dos dois sexos, uma vez que o sexo masculino mantém relativamente o mesmo volume entre os dois Recenseamentos, enquanto que no sexo feminino se verifica uma diminuição face ao Recenseamento de 1991. A tendência para a redução dos efectivos populacionais está também presente nos indivíduos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 55 e os 64 anos.

GRÁFICO 11. EVOLUÇÃO DAS PIRÂMIDES DE IDADES NO CONCELHO DE SÃO VICENTE, NO PERÍODO 1991-2001



A partir dos 65 anos e até aos 74, a tendência geral é para o aumento dos efectivos, embora a partir desta idade, cada um dos sexos assumam comportamentos distintos. Assim, entre os 75 e os 84 anos, a população masculina diminui de volume face a 1991, enquanto que o sexo feminino apresenta uma maior longevidade do que no Recenseamento anterior. Contudo, o último grupo, que contempla os indivíduos com mais de 84 anos, apresenta uma tendência inversa, visto que os efectivos masculinos registados em 2001, suplantam numericamente os registados em 1991, enquanto que ao invés, no sexo feminino, os efectivos de 2001 são numericamente inferiores aos recenseados em 1991.

Em termos globais, estas duas pirâmides denotam uma evolução no sentido do envelhecimento populacional, bastante acentuado entre os dois Recenseamentos, sugerindo um duplo envelhecimento, ou seja, na base e no topo.

3.2. ANÁLISE COMPARATIVA: LINHAS DE CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIA

Na análise anterior verificámos que os concelhos madeirenses não apresentam uma situação idêntica em relação à repartição da população por grupos funcionais. Se, por um lado, a tendência dos últimos anos é para aumentar o peso dos mais idosos e diminuir o dos jovens, por outro, a preponderância por parte de cada um dos grupos, sempre se manifestou de forma distinta nos diferentes concelhos.

Relativamente à população jovem, cuja evolução da importância relativa no período 1991-2001 já apresentámos nos pontos anteriores em cada um dos concelhos, observamos que as diferenças existentes em 1991 são relativamente moderadas entre eles, à excepção de Câmara de Lobos onde o grupo dos mais jovens regista uma importância bastante superior à dos outros concelhos. Em 2001 assiste-se à diminuição da importância relativa do grupo dos jovens em todos os concelhos, com valores mais diferenciados do que no Recenseamento anterior. De salientar que as perdas mais acentuadas se registaram em Porto Santo, Porto Moniz e Santana com valores superiores

a 7,0 %, enquanto que Câmara de Lobos continua a apresentar o valor mais elevado relativamente à importância deste grupo.

A desigualdade já existente no Recenseamento de 1991 acentua-se, assim, em 2001. Enquanto que no primeiro momento censitário os jovens dos vários concelhos madeirenses apresentavam importâncias relativas que oscilavam entre os 22,7 % e os 25,7 %, correspondentes a Funchal e Porto Santo, se exceptuarmos o valor singular de 31,8 % apresentado por Câmara de Lobos, o segundo momento revela-nos valores ligeiramente mais distantes. Assim, as oscilações situam-se entre os 16,0 % e os 20,5 %, que pertencem respectivamente a Santana e Ponta do Sol, enquanto Câmara de Lobos continua a sobressair no todo regional com o valor mais elevado, 26,1%, mas que revela uma maior aproximação aos restantes concelhos.

Contudo, estas linhas divergentes, encerram uma situação comum, que consiste no envelhecimento global do Arquipélago, por declínio da população mais jovem.

Por outro lado, embora sem contrariar esta tendência, deparamo-nos com o facto de Câmara de Lobos se apresentar nos dois momentos censitários como o concelho que detém maior percentagem de população jovem.

Relativamente ao grupo funcional com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos – população activa -, as oscilações entre os dois Recenseamentos são menores do que no grupo anteriormente referido.

Deste modo, à excepção de São Vicente onde este grupo diminuiu, o acréscimo foi generalizado, apresentando oscilações que entre os dois Recenseamentos se saldaram em acréscimos entre 1,4 % e 5,5 %. Quanto ao concelho de São Vicente, a variação negativa saldou-se na perda de 0,7 % da população activa.

Contudo, enquanto em 1991, a importância relativa da população activa assumiu valores que oscilaram entre os 57,2 %, referente a Calheta e 66,3 %, o valor mais elevado, assumido por Porto Santo, em 2001. A percentagem mais baixa é de 62,5 %, correspondente a São Vicente, enquanto que a mais elevada foi assumida por Porto Santo com o valor de 71,8 %.

Verificamos ainda um posicionamento uniforme nos concelhos que em 1991 apresentavam os valores mais elevados, visto que Porto Santo e Funchal, respectivamente com 66,3 % e 66,1 % de activos, mantiveram as suas posições no Recenseamento de 2001, apresentando também os valores mais elevados, com respectivamente 71,8 % e 69,0 %. Esta similitude face aos valores mais reduzidos é também uma realidade, visto que em ambos os Recenseamentos, os concelhos de Calheta e Porto Moniz continuam a assumir a sua menoridade face à percentagem de população activa. Contudo, apesar deste posicionamento ser idêntico, parece-nos que a tendência não o é, visto que alteraram as suas posições em termos de grandeza. Assim, enquanto que na Calheta o crescimento deste grupo se saldou em 4,3 %, o acréscimo verificado em Porto Moniz não ultrapassou 1,2 %.

TABELA 69. EVOLUÇÃO DOS INDICADORES DE ESTRUTURA POPULACIONAL, POR GRANDES GRUPOS DE IDADES EM CADA UM DOS CONCELHOS NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA, NO PERÍODO 1991-2001

Deste modo, podemos concluir que se registou uma tendência relativamente uniforme em todos os concelhos ao longo desta década. O crescimento manifestado por este grupo funcional, entre os dois recenseamentos, foi generalizado, com excepção de São Vicente, onde o peso percentual destes efectivos diminuiu. De salientar que o crescimento ocorrido em Porto Moniz e Santana foi pouco significativo, visto que os seus acréscimos entre os dois momentos censitários foram de respectivamente 1,2 % e 1,4 %.

	% Jovens		% Activos		% Velhos		Índice Vitalidade		Rácio Dep. Jovens		Rácio Dep. Velhos		Rácio Dep. Total	
	1991	2001	1991	2001	1991	2001	1991	2001	1991	2001	1991	2001	1991	2001
Calheta	23.8	17.3	57.2	61.5	19.0	21.2	79.9	122.4	41.5	28.1	33.2	34.4	74.8	62.6
Câmara de Lobos	31.8	26.1	61.0	65.1	7.2	8.1	22.6	33.8	52.0	40.0	11.8	13.5	63.8	53.6
Funchal	22.7	17.0	66.1	69.0	11.2	14.0	49.3	82.3	34.3	24.6	16.9	20.2	51.3	44.8
Machico	25.2	19.7	65.2	68.8	9.6	11.5	38.0	58.4	38.7	28.6	14.7	16.7	53.4	45.4
Ponta do Sol	23.7	20.5	60.2	62.2	16.1	17.3	68.0	84.2	39.3	33.0	26.7	27.8	66.0	60.9
Porto Moniz	25.0	17.2	58.3	59.5	16.7	23.3	67.4	135.9	42.9	28.9	28.6	39.1	71.5	67.9
Porto Santo	25.7	17.8	66.3	71.8	8.0	10.4	30.8	58.5	38.8	24.7	11.9	14.5	50.7	39.2
Ribeira Brava	24.0	20.0	61.3	63.8	14.7	16.2	61.1	80.9	39.2	31.3	23.9	25.3	63.2	56.6
Santa Cruz	24.2	19.9	63.7	68.8	12.1	11.3	50.0	56.7	37.9	29.0	19.0	16.4	57.0	45.4
Santana	23.3	16.0	62.4	63.8	14.3	20.2	61.2	126.5	37.4	25.0	22.9	31.7	60.3	56.0
São Vicente	23.1	17.2	63.2	62.5	13.7	20.3	59.3	118.3	36.5	27.5	21.6	32.5	58.1	60.0
Total R.A.M.	24.5	19.1	63.9	67.2	11.6	13.7	47.7	71.6	38.3	28.5	19.2	20.4	56.4	48.9

Uma vez que “o envelhecimento da população é não só consequência de uma diminuição do número de jovens como de um aumento dos idosos, cuja tendência é manifesta na actual estrutura da população mundial”⁸⁸⁷, o Arquipélago da Madeira segue esta tendência, visível através da apreciação da variação destes dois grupos. Assim, tal como já referimos, o grupo dos mais jovens diminuiu em todos os concelhos do Arquipélago. Pelo contrário, o grupo dos mais velhos registou um aumento na sua importância relativa em todos os concelhos, com excepção de Santa Cruz.

Embora nestas tendências se descortine uma unidade, a forma como se distribuiu o peso percentual pelos concelhos, apresenta-nos a diversidade que caracteriza esta Região.

⁸⁸⁷ Gilberta Rocha, *Dinâmica Populacional dos Açores no Século XX...*p.108.

Assim, a percentagem de população idosa apresenta em 1991 os seus valores mais elevados nos concelhos de Calheta e Porto Moniz, com o peso de respectivamente 19,0 % e 16,7 %, enquanto que os valores mais baixos se encontram em Câmara de Lobos com 7,2 % e Porto Santo com 8,0 %.

Transcorrida uma década, encontramos a maior percentagem de velhos nos mesmos concelhos, Porto Moniz e Calheta, embora as suas posições se tenham invertido. Deste modo, Porto Moniz apresenta 23,3 %, enquanto que Calheta detém 21,2 % destes efectivos, face ao total populacional.

Os concelhos que possuem menor percentagem de população idosa, Câmara de Lobos e Porto Santo mantêm as posições assumidas aquando do Recenseamento anterior, embora os seus valores tenham aumentado para respectivamente, 8,1 % e 10,4 %.

Se compararmos as variações ocorridas no peso relativo deste grupo funcional em cada um dos Recenseamentos, temos para 1991, valores que oscilam entre os 7,2 % em Câmara de Lobos e 19,0 % em Calheta, enquanto que em 2001 o valor menor, novamente assumido pelo concelho de Câmara de Lobos, é de 8,1 %, enquanto que o mais elevado ascende a 23,3 % e pertence a Porto Moniz. Esta comparação permite-nos constatar o crescimento em termos de importância relativa que este grupo sofreu ao longo desta década.

Na sequência do exposto, embora o Índice de Vitalidade não apresente valores uniformes em 1991, o seu intervalo não excede os 60,0 %, visto que o valor mais diminuto pertencente a Câmara de Lobos é de 22,6 %, enquanto que o mais elevado se situa nos 79,9 %, reportando-se a Calheta. A grande diversidade deste Índice está patente nos valores que assume em 2001, onde Câmara de Lobos continua a assumir a percentagem mais reduzida que corresponde a 33,8 %, enquanto que o valor mais elevado ascende a 135,9 % e pertence ao concelho de Porto Moniz.

Em síntese, todos os concelhos sofreram um acréscimo no Índice de Vitalidade, tendo alguns deles duplicado o seu valor. Em situações gravosas, que consideramos aquelas que excedem o valor de 100%, temos os concelhos de Porto Moniz, Santana, Calheta e São Vicente, cujos Índices de Vitalidade são de respectivamente 135,9 %, 126,5 %, 122,4 % e 118,3 %.

No que concerne ao Rácio de Dependência de Jovens, a tendência da Região é para o decréscimo, embora este seja mais acentuado nuns concelhos do que noutros. Contudo, a posição dos concelhos não parece alterar-se visto que em ambos os Recenseamentos, Funchal detém os valores mais baixos, 34,3 % em 1991 e 24,6 % em 2001, enquanto que Câmara de Lobos continua a possuir os valores mais elevados com 52,0 % em 1991 e 40,0 % em 2001.

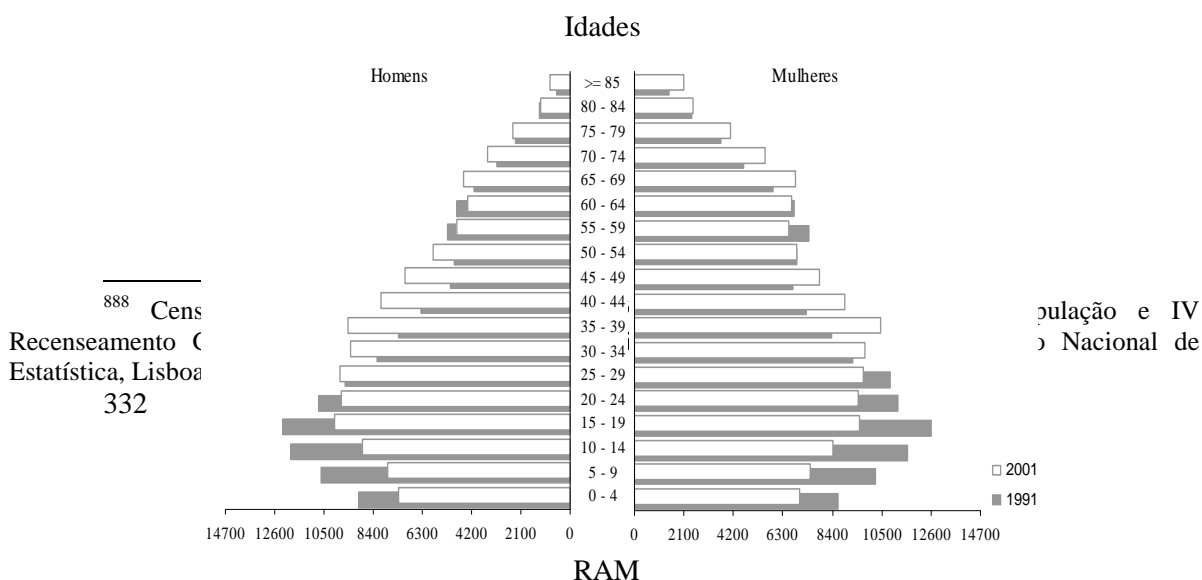
O Rácio de Dependência de Velhos registou um acréscimo em todos os concelhos da Região à excepção de Santa Cruz onde a diminuição se deve ao elevado acréscimo da população activa. Nos dois Recenseamentos, os valores mais baixos são assumidos por Câmara de Lobos com 11,8 % em 1991 e 13,5 % em 2001. Quanto ao valor mais elevado, em 1991 é ocupado por Calheta com 33,2 %, e em 2001 por Porto Moniz com 23,3 %.

embora em 2001 Porto Moniz tenha registado um maior envelhecimento que se traduz no Rácio de Dependência de Velhos com o valor mais significativo do Arquipélago, ou seja, 39,1%.

No Rácio de Dependência Total, deparamo-nos com o acréscimo ocorrido no concelho de São Vicente, de 58,1 % em 1991, para 60,0 % em 2001, situação única, visto que os restantes concelhos diminuíram o valor deste rácio durante esta década. Em 1991, Porto Santo e Funchal possuíam os valores mais reduzidos, 50,7 % e 51,3 %, respectivamente, enquanto que os mais elevados pertenciam a Calheta, com 74,8% e a Porto Moniz com 71,5 %. Em 2001, Porto Santo e Funchal mantêm as suas posições, continuando a assumir os valores mais baixos, respectivamente 39,2 % e 44,8 %. Por seu turno, Porto Moniz e Calheta, continuam a apresentar os valores mais elevados, embora as suas posições se tenham invertido, pelo que os seus valores são de respectivamente 67,9 % e 62,6 %. Assim, Porto Santo e Funchal assumiram-se nestes dois momentos como os concelhos que possuem menor população dependente e Porto Moniz e Calheta apresentam-se ao longo desta década com uma situação de maior dependência de população não activa face à população activa.

Na Pirâmide Etária da Madeira, embora os grupos mais jovens, com idades compreendidas entre os 0 e os 24 anos, tenham diminuído entre 1991 e 2001, é possível constatar “a existência de uma população relativamente jovem comparativamente à estrutura etária da população do país”⁸⁸⁸. Verificamos ainda em 2001 o aumento acentuado dos efectivos de ambos os sexos a partir do grupo etário 30-34 anos. Contudo, este aumento populacional estende-se no caso do sexo feminino até aos 45-49 anos, enquanto que no sexo masculino este fenómeno se prolonga até ao grupo etário com idades compreendidas entre os 50 e os 54 anos, o que pressupõe os efeitos da emigração que se verificou, principalmente, entre 1960-1980.

GRÁFICO 12. EVOLUÇÃO DAS PIRÂMIDES DE IDADES NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA, NO PERÍODO 1991-2001



Em termos globais, é notório o duplo envelhecimento da população visto que a base da pirâmide diminuiu face a 1991, enquanto que o topo apresenta um aumento da população com idade mais avançada. Trata-se, assim, do culminar de um processo iniciado mais tardiamente do que no espaço continental.

PARTE IV

**CARACTERIZAÇÃO CONCELHIA DA EDUCAÇÃO. -
ALUNOS INSCRITOS NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA:
PROGRESSÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO ESCOLARES**

1. QUESTÕES METODOLÓGICAS

Falar dos alunos, da escola e das trajetórias escolares por eles realizadas com maior ou menor sucesso, implica mobilizar indicadores micro e macrodemográficos enquadrados no instrumental metodológico da demografia escolar.⁸⁸⁹ A este propósito Arroteia especifica que a Demografia Educacional constitui um ramo especializado da Demografia, interessado no estudo quantitativo da população escolar que se ocupa dos fenómenos que caracterizam a população discente – admissão, progressão e abandono do sistema educativo – relacionando-os com os outros fenómenos sociais que ocorrem na sociedade.⁸⁹⁰

Deste modo, o apuramento dos indicadores do estado da população escolar, nomeadamente a sua dimensão, estrutura e delimitação espacial, remeteram-nos para a base de dados da Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos que contemplava todas as escolas da RAM, durante os anos lectivos compreendidos entre 1994 e 2000, relativamente ao número de alunos matriculados, aprovados e retidos, em cada ano de escolaridade, discriminando ainda o sexo, as transferências e as saídas do sistema escolar.

A especificação de todos estes indicadores face a todos os estabelecimentos de ensino da Região, propiciou a existência de um elevado volume de dados. Este suporte de informação, espacial e anualmente desagregada⁸⁹¹ à data da sua recolha, manifestou-se a fonte privilegiada para encetar o presente estudo, visto que a possibilidade de proceder ao seu tratamento e análise se revelou suficiente para proceder a uma análise, com o objectivo de determinar os concelhos mais fustigados pelo insucesso escolar, permitindo assim delinear programas de intervenção.

Contudo, as dificuldades de tratamento que se nos apresentaram, devido ao volume excessivo de dados, condicionaram a agregação dos valores. Assim, os que se referem a transferências, inscrições, aprovações, reprovações e saídas do sistema, foram agrupados numa perspectiva concelhia, segundo cada ano lectivo, ciclo de escolaridade e ainda consoante o género.

Embora nas *saídas* se incluíssem⁸⁹² situações distintas, tais como óbitos, deslocação para o continente, emigração e ainda o próprio abandono escolar registado nas Comissões de Menores, a impossibilidade de desagregar estes dados, condicionou-nos a utilizá-los como sinónimo de abandono escolar, visto que quer as deslocações para o continente, quer os óbitos ou mesmo a

⁸⁸⁹ Cf. José Verdasca, *Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Confiçuracionais Estruturantes...* p. 252.

⁸⁹⁰ Jorge Arroteia, *Análise Social da Educação...* p. 180.

⁸⁹¹ À excepção do item *saídas do sistema*.

⁸⁹² De acordo com a indicação constante na nota de rodapé da base de dados.

emigração, apresentavam valores bastante reduzidos.⁸⁹³ A obrigatoriedade de as escolas comunicarem o abandono escolar às Comissões de Menores, segundo directriz da base de dados, levou-nos ainda a concluir que esta rubrica contemplava os alunos que se encontravam abrangidos pela escolaridade obrigatória.

Contudo, o facto de esta base de dados ter sido constituída mediante o preenchimento manuscrito de um inquérito por parte de cada estabelecimento de ensino, que posteriormente o remetia para a Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos, onde se procedia à sua informatização, não exclui a possibilidade de ocorrência de erros em qualquer uma destas fases.

Uma vez que o preenchimento manual do referido inquérito, de acordo com os itens solicitados, era da responsabilidade de cada estabelecimento de ensino, procedemos ao contacto directo com algumas escolas para avaliar a eficiência deste procedimento. Concluímos então que esta incumbência se pautou por critérios distintos; enquanto alguns Directores Executivos declararam que incluíram nas estatísticas das reprovações os alunos que deixaram de frequentar a escola no decorrer de um ano lectivo, por se encontrarem abrangidos pela escolaridade obrigatória e consequentemente não poderem sair do sistema, outros afirmaram ter seguido linearmente as directrizes do formulário disponibilizado pela Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos, pelo que colocaram estes alunos na rubrica das *saídas do sistema*.

Esta constatação permitiu depreender que os valores das reprovações não se limitaram a incluir apenas os alunos que frequentaram a escola e não obtiveram aproveitamento, mas também aqueles que não foram avaliados por falta de assiduidade (quer se tratasse de abandono pontual ou definitivo) e devido a este facto não transitaram.

Na nossa deslocação ao Tribunal de Menores, o confronto com números consideráveis de processos envolvendo situações de abandono escolar sugeriram-nos que as *saídas* traduziam com maior frequência o abandono escolar, inversamente às outras três situações (deslocações para o continente, óbitos e emigração) aspecto que se revelou decisivo na opção pela metodologia que decidimos utilizar e que, como já referimos, consistiu em tratar os valores das *saídas* como *abandonos*.

Face a este cenário, as margens de erro na análise destes indicadores (*saídas do sistema* e reprovações) são uma realidade que não pode ser obviada. Não obstante, consideramos que os dados disponíveis são susceptíveis de, com maior ou menor fidedignidade, facultar uma panorâmica da realidade escolar madeirense durante este período.

⁸⁹³ Para estas situações consultámos as Estatísticas Demográficas referentes à Emigração e à Mortalidade, cujos valores eram pouco significativos quando comparados com o abandono escolar. Embora conscientes da margem de erro em que incorremos, pareceu-nos ser esta a metodologia mais adequada face à inexistência de alternativas susceptíveis de suprir esta lacuna.

Em termos metodológicos, optámos ainda pela exclusão das fontes que se reportavam a escolas do ensino profissional e do ensino particular, visto que nem as suas normas específicas de funcionamento nem os seus objectivos, se enquadravam nos propósitos do presente estudo.

Tal como no estudo demográfico, também em relação às populações escolares se afigura relevante o desenvolvimento de análise de questões como a natalidade escolar (novos inscritos ou inscritos pela 1ª vez) e a mortalidade escolar (abandono escolar).⁸⁹⁴ Por seu turno, também não podemos deixar de salientar que o nível de rendimento, encarado como critério de qualidade, constitui igualmente um elemento identificador da mortalidade escolar. Deste modo, aspectos como a progressão, a retenção e o abandono escolares surgem associados a lógicas de eficácia da qualidade educativa.

Assim, iremos proceder ao cômputo da aprovação, da retenção e do abandono escolares, em valores absolutos e relativos. Contudo, esta etapa só se efectivará após o cálculo do saldo das transferências, pois apenas nos interessa conhecer a realidade escolar da totalidade de alunos que permaneceu num determinado ciclo de ensino durante um determinado ano lectivo.

Deste modo o valor das transferências, será também alvo de apreciação, visto que em alguns casos o seu volume se apresenta susceptível de alterar o número de alunos inscritos, provocando flutuações no volume da população escolar.

Embora a base de dados da Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos especifique que as transferências se reportam apenas a situações de deslocação entre escolas da RAM, o nosso contacto directo com esta fonte, permitiu-nos constatar que nelas se incluíam as remessas de emigrantes que retornaram à Região. Quando equacionámos a possibilidade do apuramento da origem das transferências, foi-nos sugerido o contacto directo com cada estabelecimento de ensino ou mesmo com as Delegações Escolares de cada concelho. Ou seja, embora em documento escrito⁸⁹⁵ se declare que as transferências foram unicamente efectuadas entre escolas da RAM, na prática incluem também o retorno de população escolar emigrada.

Contudo, as lacunas expressas na base de dados onde fundamentámos o nosso estudo, parecem-nos compreensíveis porquanto se tratou de um primeiro ensaio de avaliação estatística da realidade escolar da RAM, que temporalmente se foi aperfeiçoando. Assim, após a recolha dos dados para este trabalho, tivemos conhecimento da reformulação da base de dados, onde o propósito de colmatar estes erros levou à desagregação de alguns itens e ao seu envio informatizado para cada estabelecimento de ensino possibilitando quer um preenchimento mais preciso e objectivo quer um conhecimento mais rigoroso da realidade escolar da RAM.

De acordo com o exposto, este capítulo obedece à mesma lógica sequencial que temos seguido ao longo deste trabalho, ou seja, cada concelho surge em concomitância com a ordem alfabética e não geográfica.

⁸⁹⁴ Cf. José Verdasca, ob cit, p. 254.

⁸⁹⁵ Nota de rodapé da base de dados.

Com o objectivo fundamental de particularizar a situação escolar de cada concelho, segue-se a apresentação coordenada de uma série de tabelas e gráficos, de modo a propiciar a avaliação e possível relação entre os indicadores supra-mencionados.

Apresentaremos quatro tabelas por concelho, que se reportam respectivamente a cada um dos três ciclos e à situação global de todos eles, no que concerne à evolução do número de alunos matriculados,⁸⁹⁶ segundo o sexo, ano lectivo e ciclo de estudos. Além destes indicadores, as tabelas contemplam ainda todos os alunos que abandonaram o sistema de ensino, progrediram e reprovaram, assim como as respectivas taxas.

TP = Taxa de progressão

$$TP = \frac{P}{NI} \cdot 100$$

onde:

P = Número de alunos que progrediram

NI = Número de alunos inscritos

TR = Taxa de reprovação

$$TR = \frac{R}{NI} \cdot 100$$

onde:

R = Número de alunos reprovados

NI = Número de alunos inscritos

TAb = Taxa de abandono

$$TAb = \frac{Ab}{NI} \cdot 100$$

onde:

TAb = Número de alunos que saíram do sistema

NI = Número de alunos inscritos

⁸⁹⁶ Após a realização do saldo das transferências.

Todavia, não queremos deixar de realçar que os indicadores – reprovação e progressão – assentam em critérios de mensuração que, não obstante a uniformização de currículos, não significam necessariamente a aplicação de critérios de exigência iguais. Assim, a validade e a subjectividade destes indicadores poderá ser equacionada, porquanto é variável face às exigências de cada professor, às necessidades do sistema, à especificidade social de cada concelho e mesmo de cada aluno. Ou seja, podemos equacionar até que ponto se reveste de objectividade uma comparação de rendimentos escolares.⁸⁹⁷ Por outro lado, não podemos deixar de referir que a taxa de reprovação constitui também um indicador grosseiro para medir o rendimento escolar, uma vez que nos oculta a qualidade do (in)sucesso.

Uma vez que o número de alunos matriculados segue necessariamente tendências específicas em cada concelho, a apresentação de uma tabela com esta evolução em cada ciclo e ano lectivo torna-se pertinente, porquanto permite inferir as oscilações do volume da população escolar. Contudo, um aumento ou uma diminuição deste indicador são situações que se cruzam necessariamente com fenómenos como o sucesso, o insucesso, o abandono, a diminuição da natalidade, as migrações intra-concelhias ou o retorno dos emigrantes. Uma vez que as quatro primeiras tabelas especificam os três primeiros indicadores referidos - sucesso, insucesso e abandono - e a análise das estruturas populacionais já foi efectuada em capítulo anterior, torna-se imperioso avaliar o saldo das transferências pois nelas poderá residir a explicação para eventuais alterações do volume da população escolar.

Deste modo, a tabela seguinte contemplará a evolução do número de alunos inscritos, assim como as suas linhas evolutivas tendenciais. Contudo, a sua compreensão será facilitada pelo quadro subsequente onde, através da evolução do volume das transferências, conheceremos as orientações geográficas manifestas pela população escolar em cada ciclo, os concelhos mais/menos atractivos e ainda a tendência emigratória.

Porém, a dificuldade de meios para o apuramento da especificidade das transferências,⁸⁹⁸ condicionou-nos a recorrer ao seu conhecimento apenas nos casos em que os seus volumes interferiram na estrutura conjuntural da população escolar, geralmente expressa através do diagrama de fluxos cuja metodologia e realização iremos oportunamente especificar.

Outro aspecto relevante a considerar é o facto de cada ano lectivo se iniciar com um número x de alunos matriculados, onde se incluem aqueles que tendo aprovado continuam a proceder à sua inscrição e ainda aqueles que, não tendo aprovado, continuam a realizar a sua inscrição no mesmo ano curricular. Assim, embora detalhados, os nossos dados não referem as situações de repetência, pelo que temos de considerar todos os alunos como tendo efectuado a sua matrícula pela primeira

⁸⁹⁷ Esta última questão foi também equacionada por José Verdasca, ob cit, p. 259.

⁸⁹⁸ Que tal como já referimos implicam um contacto directo com cada estabelecimento de ensino ou ainda com cada Delegação Escolar, o que pressupõe a existência de uma equipa de trabalho.

vez. Ou seja, o nosso NI contempla quer os alunos repetentes, quer aqueles que se inscreveram pela primeira vez num determinado ano lectivo.

Embora os conceitos de *repetencia*⁸⁹⁹ e *reprovação*⁹⁰⁰ sejam conceptualmente distintos, o facto da nossa fonte não especificar quais os alunos que se matricularam na condição de repetentes e o propósito de evitar o uso repetitivo de vocábulos, nortearam a nossa opção pela utilização das duas terminologias com sentido de equivalência.

Deste modo, ao longo do texto, a repetencia, a reprovação e ainda o insucesso escolar são utilizados reportando-se à mesma realidade, ou seja, aos alunos que não obtiveram aproveitamento no final de um ano lectivo.

Segue-se a apresentação de dois gráficos evolutivos, com o intuito de avaliar eventuais tendências sobre o abandono escolar e a retenção, nos diferentes ciclos escolares abrangidos pela escolaridade obrigatória, nos anos lectivos compreendidos neste trabalho. Contudo, as discrepâncias verificadas ao nível dos números absolutos, notórias entre os diferentes concelhos, e decorrentes dos diferenciados volumes populacionais que cada um possui, implicaram a realização do seu cálculo percentual, de modo a facilitar a análise e compreensão dos dados assim como a sua comparação. É porém indispensável salientar que a nossa preocupação com o abandono escolar surge enquadrada na problemática do insucesso escolar, visto que muitos alunos abandonaram a escola quando se encontravam em risco de reprovação, ou seja, antes de concluído o ano lectivo. Inserem-se por este motivo na rubrica das *saídas*,⁹⁰¹ que deliberámos considerar como abandono escolar.

Por outro lado, visto que a realidade continental tem demonstrado que o abandono escolar se cruza frequentemente com o insucesso, uma vez que dispomos destes valores para a RAM, não seria legítimo descurar o estudo de uma relação entre estes dois fenómenos.

Neste sentido, a possibilidade de existência de uma relação entre a reprovação e o abandono escolares, levaram-nos a delinear um gráfico com a agregação percentual destes dois indicadores em cada ciclo, numa perspectiva evolutiva ao longo deste período.

Uma vez que a distribuição do sucesso não se apresenta igual em ambos os sexos,⁹⁰² considerámos também pertinente destacar o comportamento de cada um, face ao nível de estudos e ano lectivo e seguimos uma metodologia idêntica para o fenómeno do abandono escolar, de forma a conseguirmos descortinar se também existem discrepâncias de género face a este problema.

⁸⁹⁹ A repetencia refere-se à inscrição de um aluno na condição de repetente.

⁹⁰⁰ A reprovação reporta-se à situação escolar de não progressão de um aluno, obtida no final de um ano lectivo.

⁹⁰¹ De acordo com as directrizes do inquérito enviado às escolas.

⁹⁰² Aspecto referido em capítulo anterior.

Finalmente procederemos ao estudo dos percursos escolares dos alunos, mediante a operacionalização de *coortes*, calculadas através do método dos números índices⁹⁰³ que, segundo Verdasca, nos permitem avaliar o historial das trajectórias escolares.⁹⁰⁴

De acordo com esta metodologia, começámos por calcular o número médio de alunos inscritos em cada ciclo, ou seja:

$\overline{NI}_{k,j}$ = Número médio de alunos inscritos no ano curricular k de cada ciclo j

$$\overline{NI}_{k,j} = \frac{NI_j}{n_{k,j}}$$

NI_j = Número de alunos inscritos no ciclo j;

$n_{k,j}$ = Número de anos curriculares k do ciclo j

Com base nos valores obtidos, procedemos ao cálculo do **índice de alunos do ciclo j no ano lectivo t** = $(NI_j)_t$

Logo:

$$(NI_j)_t = \frac{(\overline{NI}_j)_t}{(\overline{NI}_1)_0} \times 100$$

$(\overline{NI}_j)_t$ = Número médio de alunos do ciclo j, no ano lectivo t;

$(\overline{NI}_1)_0$ = Número médio de alunos do 1º ciclo, no ano lectivo que serve de base, ou seja, 0.

Os estudos de *coorte* constituem um dos modelos de análise de base quantitativa utilizados na análise do movimento evolutivo de gerações escolares, e são definidos em Demografia como um “conjunto de pessoas que são submetidas a um mesmo acontecimento de origem durante um mesmo período de tempo”.⁹⁰⁵

⁹⁰³ Uma série de números índices permite-nos saber quais as alterações verificadas em cada período, relativamente ao período base.

⁹⁰⁴ José Verdasca, *Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes...* p. 729.

⁹⁰⁵ Joaquim Narareth, *Introdução à Demografia*, Editorial Presença, Lisboa, 1996, p. 117, referido por José Verdasca, ob. cit., p. 255.

Assim, o vocábulo *coorte* será aplicado aqui ao grupo de alunos de que vamos seguir o itinerário através do sistema, ao longo dos três ciclos de escolaridade obrigatória, permitindo efectivar um fluxo escolar. As tendências do desempenho académico que os alunos demonstraram serão avaliadas através das linhas de escoamento da *coorte* que correspondem à evolução dos efectivos na transição entre cada ciclo, dando-nos uma ideia dos *desperdícios* escolares.

Neste contexto metodológico, os fluxos escolares, podem ser mais ou menos detalhados e conter análises longitudinais e transversais de gerações reais, onde a inclusão da repetência e do abandono, por surgirem desagregadas, permitem um conhecimento efectivo de uma ou mais gerações de alunos. Estas duas análises, embora distintas são complementares, pois permitem, a partir da primeira, estudar as características evolutivas de uma população escolar ao longo de um ciclo completo de estudos e, a partir da segunda, observar os acontecimentos num determinado momento. Através da análise longitudinal observam-se os acontecimentos ocorridos ao longo da vida escolar de uma geração ou várias gerações escolares, envolvendo, de um modo geral, vários anos lectivos. Por sua vez, a análise transversal, de tipo conjuntural, permite a observação dos acontecimentos demográficos escolares num determinado período de tempo, isto é, possibilita a observação de um conjunto de gerações escolares num determinado momento.⁹⁰⁶

A justificação metodológica sobre a escolha do modelo de fluxos escolares que passamos a apresentar, bem como os procedimentos técnicos que lhe estão subjacentes, foram condicionados quer pela necessidade de agrupar o total de alunos matriculados em cada ciclo quer pela impossibilidade de seguir o percurso dos alunos inscritos no 1º ciclo em 1994/95 até ao final da sua escolaridade obrigatória, a qual ultrapassava os limites cronológicos estabelecidos para o presente estudo.

Assim, uma vez que as *coortes* reais ou reconstituídas exigem séries temporais bastante longas, fomos forçados a recorrer a uma *coorte* imaginária ou fictícia,⁹⁰⁷ estudando o comportamento dos alunos a partir do pressuposto de que os valores observados serão constantes, pois os alunos mantêm uma trajectória idêntica, ou que as alterações no comportamento escolar serão pouco significativas. Ou seja, depreende-se que existe uma probabilidade de manutenção dos mesmos valores de insucesso e abandono.

Embora este método comporte um risco de erro que é necessário assumir, beneficia face aos outros métodos de análise baseados nos diagramas de fluxo, de um procedimento rápido, a partir de dados relativamente simples, habitualmente disponíveis nos Anuários Estatísticos da Educação.⁹⁰⁸

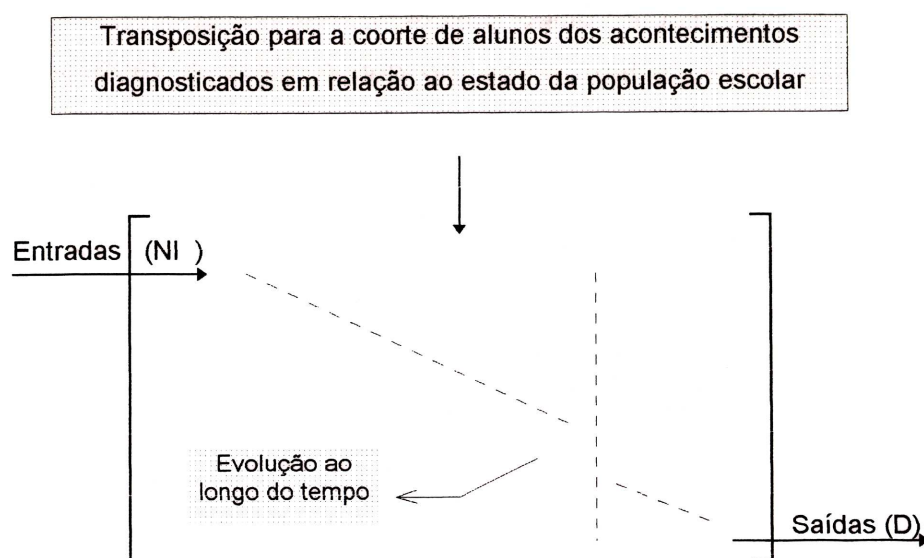
⁹⁰⁶ Cf. José Verdasca, *Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução...*p. 257.

⁹⁰⁷ Fictícia porque se trata efectivamente de uma geração escolar imaginária cujo movimento evolutivo decorre da transposição dos fenómenos que se observam em transversal entre determinados limites.

⁹⁰⁸ UNESCO, *O Processo de Planeamento em Educação...*p. 61.

Trata-se assim de um indicador “simples e rápido de calcular, do rendimento interno de um sistema ou sub-sistema de educação”.⁹⁰⁹

Quanto à margem de erro em que incorremos, aparece-nos sustentada por algumas razões. Em primeiro lugar pelo facto de o número de matriculados em cada ciclo não ser homogéneo, visto que compreende alunos inscritos pela primeira vez num determinado ciclo, os que já o frequentavam, embora tenham transitado de ano, e ainda os repetentes. Assim, este tipo de *coorte* segue a evolução de um grupo inicial não homogéneo, que representa à partida um número de alunos por vezes muito superior ao efectivo envolvido. Consequentemente, qualquer conclusão que se pretenda tirar sobre o comportamento de um grupo de alunos que ingressa num determinado ciclo é arriscada, pois os alunos que integram um ciclo num determinado ano lectivo, não são os mesmos que integram o contingente do ciclo seguinte, uma vez que pertencem a gerações distintas. Ou seja, o contingente de alunos que seguimos ao longo do fluxo não é na realidade o mesmo, mas *supostamente* o mesmo. Partimos então da premissa de que os valores serão constantes⁹¹⁰ e de que existe uma manutenção dos comportamentos escolares. Esquemáticamente temos:



Fonte: José Verdasca, *Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução...*p. 279.

Assim, a nossa análise dos fluxos escolares tem como objectivo acompanhar a trajectória escolar de um grupo de alunos (fictício) através dos acontecimentos renováveis de que dispomos: progressão e repetência os quais se traduzem no NI⁹¹¹ em cada ciclo de estudos. Este valor uma vez transposto para uma *coorte* imaginária, permite através da “simulação” de um fluxo real, avaliar o desempenho escolar em cada ciclo. Deste modo, se não existisse abandono nem repetência, o que significaria que o funcionamento era perfeito, a *coorte* do 3º ciclo manteria o valor do ciclo inicial.

⁹⁰⁹ Idem, p. 84.

⁹¹⁰ Idem, p. 47.

⁹¹¹ Número de Inscritos.

Assim, a nossa *coorte* não é mais do que a simulação a partir de um conjunto de recenseamentos de uma geração escolar fictícia, onde se parte do princípio que todas mantêm uma trajectória idêntica.

Embora tenhamos consciência da existência de técnicas estatísticas mais aperfeiçoadas, porquanto mais específicas e rigorosas permitindo apurar possíveis desvios e margens de erro, limitámos o nosso estudo a uma metodologia mais simplificada, visto a nossa formação de base ter sido realizada em História e Ciências Sociais.

Tendo em conta que o diagrama proposto assenta no conceito de ciclo de estudos, o que está em causa deve ser interpretado como a capacidade de realização de diplomados de 9º ano por parte daquele conjunto de estabelecimentos, relativamente a um itinerário escolar, que no nosso caso se inicia no 1º ano de escolaridade. Este itinerário abrange obviamente três ciclos de estudos, pelo que podemos equacionar qual a probabilidade de um aluno que se inscreve no 1º ciclo vir a concluir o 3º ciclo. Ou ainda se essa probabilidade difere de concelho para concelho, ou mesmo de ciclo para ciclo, consoante a zona geográfica em que a escola e o aluno se inserem.⁹¹²

Todos estes indicadores serão analisados em conjugação com as variáveis demográficas apresentadas na parte anterior, de modo a obtermos um conhecimento mais preciso do panorama educativo de cada concelho face ao insucesso escolar.

A nossa análise será necessariamente associada a aspectos como as condições geográficas, visto que delas dependem não só os modos de vida da população, como a repartição dos efectivos humanos e ainda as actividades económicas.⁹¹³

Assim, tal como sustenta Arroteia, a necessidade de compreensão de muitos dos indicadores relacionados com a eficácia do sistema educativo passa pelo conhecimento, entre outros, de aspectos como o relevo, o tipo de povoamento, a densidade populacional, o crescimento e a evolução populacionais. Aspectos como a natalidade e mortalidade, a dimensão média dos agregados familiares e a forma como estes evoluem, assim como a emigração e a imigração que importa relacionar com o volume da população escolar, são também importantes, na medida em que permitem estimar o planeamento futuro face às necessidades educativas para acompanhar a população discente. O conhecimento da estrutura populacional ao nível da idade, sexo e mesmo actividade profissional, são aspectos necessários e complementares da análise da população escolar de uma determinada área geográfica,⁹¹⁴ razão que levou à sua inclusão nas partes anteriores deste estudo.

Em última análise, perante todos os pressupostos assinalados e sem negar a tentativa de rigor e objectividade por parte da Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos, permitimo-

⁹¹² Sobre estas questões tomámos como base as que Verdasca equacionou em *Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução...*p. 277.

⁹¹³ Jorge Arroteia, *Análise Social da Educação...*p. 69.

⁹¹⁴ Idem, p. 70.

nos colocar algumas ressalvas no que concerne ao facto de o recenseamento escolar não ser completamente fidedigno, pois a omissão do preenchimento por parte de uma escola, ou mesmo um erro na colocação dos valores na base de dados, serão susceptíveis de alterar as nossas ilações. Este facto é sobretudo gravoso quando ocorre nos concelhos onde as populações escolares são pouco volumosas, visto que aqui as flutuações aleatórias facilmente se fazem sentir.

Contudo, não obstante esta contingência, consideramos que os dados disponíveis permitem obter uma imagem aproximada da situação escolar vivenciada durante os anos lectivos compreendidos entre 1994 e 2000 no Arquipélago da Madeira.

1.1. CALHETA

Relativamente ao 1º ciclo - Tabela 70 - o concelho de Calheta registou um decréscimo no número de alunos matriculados entre os anos lectivos de 1994/95 e 1999/2000, que se saldou na perda de aproximadamente duzentos efectivos.

Contudo, embora este decréscimo seja mais acentuado no sexo masculino (-118 alunos) do que no sexo feminino (-79 alunas), parece-nos existir a manutenção da tendência face ao género dos alunos matriculados, uma vez que em todos estes anos de escolaridade nos deparamos com mais rapazes do que raparigas a frequentar o 1º ciclo, situação também comum ao 2º ciclo.⁹¹⁵

TABELA 70. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE CALHETA NO 1º CICLO(1994 – 2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO	%	RETENÇÃO	%
1994/1995	FEMININO	442	2	0.5	340	76.9	100	22.6
	MASCULINO	494	6	1.2	360	72.9	128	25.9
	TOTAL	936	8	0.9	700	74.8	228	24.4
1995/1996	FEMININO	429	3	0.7	353	82.3	73	17.0
	MASCULINO	486	2	0.4	375	77.2	109	22.4
	TOTAL	915	5	0.5	728	79.6	182	19.9
1996/1997	FEMININO	386	3	0.8	294	76.2	89	23.0
	MASCULINO	483	7	1.4	337	69.8	139	28.8
	TOTAL	869	10	1.2	631	72.6	228	26.2
1997/1998	FEMININO	373	1	0.2	302	81.0	70	18.8
	MASCULINO	422	1	0.2	320	75.8	101	23.9
	TOTAL	795	2	0.3	622	78.2	171	21.5
1998/1999	FEMININO	363	0	0.0	303	83.5	60	16.5
	MASCULINO	385	7	1.8	294	76.4	84	21.8
	TOTAL	748	7	0.9	597	79.8	144	19.3
1999/2000	FEMININO	363	6	1.7	294	81.0	63	17.3
	MASCULINO	376	6	1.6	282	75.0	88	23.4
	TOTAL	739	12	1.6	576	77.9	151	20.4

⁹¹⁵ Consequência da Relação de Masculinidade.

Esta relação mede-nos o número de nascimentos masculinos por 100 nascimentos femininos. Assim, nos países com boa qualidade de Estatísticas Demográficas, a Relação de Masculinidade nos Nascimentos anda à volta de 105, ou seja, por cada 100 raparigas nascem 105 rapazes. (Cf. J. Manuel Nazareth, *Princípios e Métodos de Análise da Demografia Portuguesa...* pp. 185-186.

Quanto ao número de alunos que abandonaram o sistema de ensino durante o 1º ciclo, temos como ano particularmente benéfico 1997/98, onde se registaram apenas dois casos, embora em termos globais a situação de saída do sistema se tenha agravado no último ano lectivo em estudo (1999/2000).

Se atentarmos no fenómeno da retenção, constatamos que à excepção dos anos lectivos 1995/96 e 1998/99, onde os valores baixaram ligeiramente, todos os restantes apresentaram mais de 20,0 % de reprovações, que afectaram com especial incidência o sexo masculino.

A Tabela 71, ao especificar a situação escolar do 2º ciclo, demonstra-nos também que o número de alunos matriculados tem vindo a diminuir ao longo deste período.

TABELA 71. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE CALHETA NO 2º CICLO (1994 – 2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA		%	PROGRESSÃO		%	RETENÇÃO		%
1994/1995	FEMININO	209	3	1.5	196	93.8	8	3.8			
	MASCULINO	235	7	3.0	207	88.1	21	8.9			
	TOTAL	444	10	2.3	405	91.2	29	6.5			
1995/1996	FEMININO	192	2	1.0	173	90.1	17	8.9			
	MASCULINO	200	2	1.0	169	84.5	29	14.5			
	TOTAL	392	4	1.0	342	87.2	46	11.7			
1996/1997	FEMININO	207	8	3.9	177	85.5	22	10.6			
	MASCULINO	191	4	2.1	155	81.2	32	16.8			
	TOTAL	398	12	3.0	332	83.4	54	13.6			
1997/1998	FEMININO	185	2	1.1	166	89.7	17	9.2			
	MASCULINO	217	15	6.9	153	70.5	49	22.6			
	TOTAL	402	17	4.2	319	79.4	66	16.4			
1998/1999	FEMININO	203	1	0.5	188	92.6	14	6.9			
	MASCULINO	232	6	2.6	174	75.1	52	22.4			
	TOTAL	435	7	1.6	362	83.2	66	15.2			
1999/2000	FEMININO	177	4	2.3	163	92.1	10	5.6			
	MASCULINO	205	5	2.4	176	85.9	24	11.7			
	TOTAL	382	9	2.4	339	88.7	34	8.9			

A tendência para o abandono, relativamente ao género aparece-nos também fortemente invertida no ano lectivo 1996/97, onde o número dos abandonos femininos constituiu o dobro dos masculinos. Não obstante esta ocorrência, a reprovação, neste ciclo incidiu de forma bastante acentuada no sexo masculino, onde os valores conseguiram quadruplicar os do insucesso feminino.

Contrariamente à situação que se viveu no 1º ciclo no ano lectivo 1997/98, onde apenas dois alunos abandonaram o sistema de ensino, este ano revelou-se bastante gravoso para o 2º ciclo, no momento em que 17 alunos abandonaram o sistema de ensino, 15 dos quais do sexo masculino.

De salientar que no ano lectivo imediato a repetência atingiu 22,6 % dos alunos do sexo masculino, enquanto o sexo feminino apenas registou 5,6 % do total das reprovações.

A análise deste indicador nos anos subsequentes, demonstra-nos que o insucesso embora tivesse decrescido ligeiramente no ano lectivo 1998/99, só em 1999/2000 diminuiu de forma significativa, embora não saibamos se constitui um fenómeno sustentado.

Contudo, a grande conclusão face ao 2º ciclo parece-nos ser a de que os indicadores abandono e insucesso, ambos no masculino, se entrosaram numa conjugação fortemente negativa.

A Tabela 72, referente à situação escolar do 3º ciclo, manteve a tendência do decréscimo ao nível do número de alunos matriculados, a que não é alheio o facto de o volume populacional ter também sofrido uma diminuição neste período, atingindo sobretudo as faixas etárias mais jovens.

TABELA 72 – SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE CALHETA NO 3º CICLO (1994 – 2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA		PROGRESSÃO		RETENÇÃO	
				%		%		%
1994/1995	FEMININO	309	6	1.9	290	93.9	13	4.2
	MASCULINO	258	6	2.3	243	94.2	9	3.5
	TOTAL	567	12	2.1	533	94.4	22	3.9
1995/1996	FEMININO	274	8	3.0	253	92.3	13	4.7
	MASCULINO	255	17	6.7	205	80.4	33	12.9
	TOTAL	529	25	4.7	458	86.6	46	8.7
1996/1997	FEMININO	269	13	4.8	214	79.6	42	15.6
	MASCULINO	261	14	5.4	197	75.5	50	19.2
	TOTAL	530	27	5.1	411	77.5	92	17.4
1997/1998	FEMININO	268	8	3.0	244	91.0	16	6.0
	MASCULINO	268	22	8.2	216	80.6	30	11.2
	TOTAL	536	30	5.6	460	85.8	46	8.6
1998/1999	FEMININO	264	8	3.0	236	89.4	20	7.6
	MASCULINO	241	11	4.6	177	73.4	25	10.4
	TOTAL	505	19	3.8	413	81.9	45	8.9
1999/2000	FEMININO	242	2	0.8	220	90.9	20	8.3
	MASCULINO	241	7	2.9	204	84.6	30	12.4
	TOTAL	483	9	1.9	424	87.8	50	10.4

Assim, se nos reportarmos à análise da evolução dos indicadores das estruturas populacionais, não podemos esquecer que a percentagem de jovens diminuiu de 23,8 % em 1991 para 17,3 % em 2001.

Neste período a Pirâmide de Idades (Gráfico 1) apresentou grandes diminuições ao nível do volume populacional nas idades compreendidas até aos 19 anos, com especial incidência no sexo feminino. Contudo, ao invés da situação vivenciada nos 1º e 2º ciclos, onde ao nível dos alunos matriculados, a predominância incidia no sexo masculino, as matriculas no 3º ciclo traduzem o domínio do sexo feminino face ao masculino, donde se depreende que a sobrevivência escolar é maior naquele sexo.⁹¹⁶

Quanto às saídas do sistema, embora em número idêntico para ambos os sexos no ano lectivo 1994/95, manifestaram em todos os outros anos a tendência geral, ou seja, o abandono escolar é predominantemente masculino.

Deste modo, tratando-se de um concelho eminentemente rural e isolado, onde a agricultura continua a assumir um papel economicamente predominante, constituindo uma fonte principal ou complementar do rendimento de muitos agregados familiares, não é de estranhar que os rapazes

⁹¹⁶ Circunstância já referida no ponto 4 da Parte I do presente estudo.

optem por abandonar a escola (que em nada se coaduna com o seu quotidiano) e tentem assegurar a sua independência, ingressando precocemente no mundo do trabalho.⁹¹⁷

Também a retenção que apresentava valores reduzidos no ano lectivo 1994/95 penalizando sobretudo o sexo feminino, além de aumentar significativamente nos anos subsequentes, seguiu a tendência habitual, ou seja, penalizou sobretudo o sexo masculino.

TABELA 73. SITUAÇÃO ESCOLAR GLOBAL DO CONCELHO DE CALHETA NO TOTAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (1994 – 2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA		PROGRESSÃO		RETENÇÃO	
				%		%		%
1994/1995	FEMININO	960	11	1.1	828	86.3	121	12.6
	MASCULINO	987	19	1.9	810	82.1	158	16.0
	TOTAL	1947	30	1.5	1638	84.1	279	14.3
1995/1996	FEMININO	895	13	1.5	779	87.0	103	11.5
	MASCULINO	941	21	2.2	749	79.6	171	18.2
	TOTAL	1836	34	1.9	1528	83.2	274	14.9
1996/1997	FEMININO	862	24	2.8	685	79.5	153	17.7
	MASCULINO	935	25	2.7	689	73.7	221	23.6
	TOTAL	1797	49	2.7	1374	76.5	374	20.8
1997/1998	FEMININO	826	11	1.3	712	86.2	103	12.5
	MASCULINO	907	38	4.2	689	76.0	180	19.8
	TOTAL	1733	49	2.8	1401	80.8	283	16.3
1998/1999	FEMININO	830	9	1.1	727	87.6	94	11.3
	MASCULINO	858	24	2.8	645	75.2	161	18.8
	TOTAL	1688	33	2.0	1372	81.3	255	15.1
1999/2000	FEMININO	782	12	1.5	677	86.6	93	11.9
	MASCULINO	822	18	2.2	662	80.5	142	17.3
	TOTAL	1604	30	1.9	1339	83.5	235	14.7

A síntese de todos os aspectos supra-mencionados apresenta-se na Tabela 73, donde, em termos globais se infere que:

- i) as saídas do sistema escolar são eminentemente masculinas;
- ii) a reprovação penaliza sobretudo os rapazes;
- iii) a sobrevivência escolar do sexo feminino é superior à do sexo oposto;

iv) entre os anos lectivos 1994/95 e 1999/2000 não se registou uma diminuição nos valores da retenção, não obstante o facto de o ensino pré-escolar ter apresentado desde 1994/95 taxas de cobertura de aproximadamente 70,0 %, com um progressivo alargamento que em 1999/2000 se aproximava dos 100 %.⁹¹⁸

⁹¹⁷ Quer nas explorações familiares, quer em outras actividades dos sectores secundário e terciário que registaram um ligeiro acréscimo no concelho. Existe ainda a possibilidade de êxodo para os centros urbanos mais densamente povoados.

⁹¹⁸ Das fontes disponibilizadas apenas constavam as taxas de cobertura do ensino pré-escolar a partir do ano lectivo 1994/95, embora fosse pertinente dispor de dados anteriores para avaliar da eficácia dos pré-

O decréscimo do número de alunos inscritos no 1º ciclo foi um fenómeno constante, decorrente da diminuição da natalidade.

Por seu turno, numa primeira análise o aumento do número de alunos inscritos no 2º ciclo nos anos lectivos compreendidos entre 1996 e 1999, remete-nos para uma eventual relação com o aumento dos valores da retenção.

TABELA 74. TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CONCELHO DE CALHETA SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994-2000)

ANOS LECTIVOS	1º CICLO	VARIAÇÃO	2º CICLO	VARIAÇÃO	3º CICLO	VARIAÇÃO
1994/1995	936	-	444	-	567	-
1995/1996	915	- 21	392	-52	529	-38
1996/1997	869	-46	398	+6	530	+1
1997/1998	795	-74	402	+4	536	+6
1998/1999	748	-47	435	+33	505	-31
1999/2000	739	-9	382	-53	483	-22

Contudo, a Tabela 75 permite-nos inferir que o saldo das transferências se assumiu como um factor decisivo no aumento do volume da população escolar do 2º e 3º ciclos. Porém, do cômputo geral, ressalta no 2º ciclo a transferência de 48 alunos no ano lectivo 1998/99, pelo facto de este valor ser substancialmente superior ao dos outros anos, o que permite justificar o elevado acréscimo do número de alunos matriculados.

A coincidência de todos esses alunos terem sido transferidos para o 2º ciclo da Escola Básica e Secundária da Calheta no mesmo ano lectivo, levou-nos a considerar algumas hipóteses, nomeadamente a eventualidade de um sobre registo das transferências, um possível erro na colocação dos valores na base de dados ou ainda a existência de retornos oriundos da emigração. Face a este cenário decidimos contactar a Direcção Executiva do referido estabelecimento de ensino, que se disponibilizou para averiguar a singularidade desta situação. Assim, a consulta dos processos dos alunos transferidos para esta escola, neste ciclo e ano lectivo, permitiu determinar que as transferências se saldaram em 8 entradas. Tratou-se assim de um erro de sobre registo no preenchimento do inquérito ou ainda na colocação do valor na base de dados, o qual devido ao reduzido número de efectivos se traduziu numa flutuação do valor total dos alunos inscritos.

Embora no 3º ciclo, com excepção dos dois últimos anos em estudo, o saldo das transferências tenha sido positivo, excluámos o apuramento da proveniência destes alunos, visto que o mesmo, em termos de variação total não alterou a tendência do decréscimo.

Porém, não deixa de ser invulgar o facto de o saldo das transferências apresentar em termos de variação total um cômputo assinaladamente positivo, num concelho fortemente repulsivo, onde o volume populacional dos grupos etários mais jovens tem decrescido significativamente.

requisitos dos alunos que frequentavam o 1º ciclo nesse ano lectivo. (Cf. Tabela 1 apresentada na Parte I do presente estudo)

TABELA 75. TOTAL DE TRANSFERÊNCIAS REGISTRADAS NO CONCELHO DA CALHETA, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994-2000)

Anos Lectivos	1º Ciclo			2º Ciclo			3º Ciclo			Variação Total
	T.+	T.-	Saldo	T.+	T.-	Saldo	T.+	T.-	Saldo	
1994/1995	48	37	+11	10	0	+10	14	0	+14	+35
1995/1996	16	22	-6	10	0	+10	21	3	+18	+22
1996/1997	13	19	-6	10	2	+8	20	1	+19	+21
1997/1998	21	26	-5	16	3	+13	20	3	+17	+25
1998/1999	13	19	-6	48	3	+45	14	17	-3	+36
1999/2000	27	16	+11	0	2	-2	0	0	0	+9

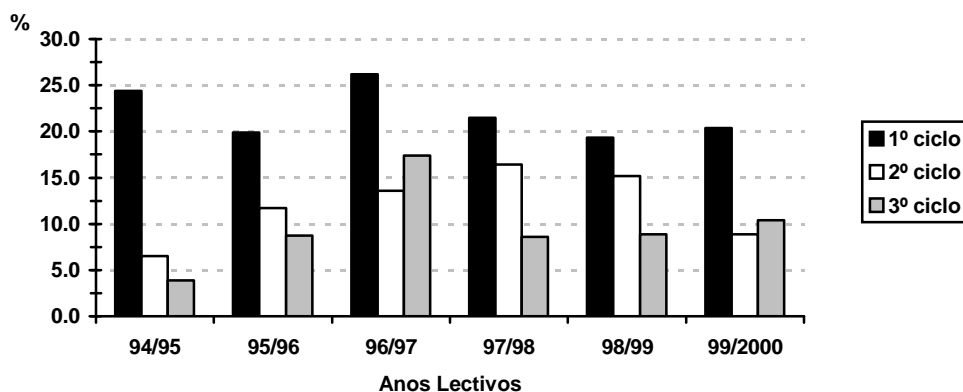
O Gráfico 13 permite-nos visualizar a evolução do insucesso escolar segundo o ciclo e ano lectivo. Assim, entre os anos lectivos 1994/95 e 1999/2000 as taxas mais elevadas de reprovação apesar de manifestarem oscilações, centraram-se sempre no 1º ciclo. Uma vez que este concelho apresentava uma taxa de analfabetismo bastante elevada nos dois momentos censitários, assim como uma elevada percentagem de população que declarou não possuir nenhum grau académico podemos equacionar se estes aspectos que pressupõem o défice de recursos ao nível do domínio da leitura e da escrita por parte dos progenitores, ao revelar-se impeditivo no acompanhamento dos conhecimentos escolares, terão influência neste insucesso inicial tão acentuado. Neste contexto marcado pela iliteracia, também não podemos excluir a existência de uma desvalorização do saber escolar que é transmitida de pais para filhos.

De facto, apesar do acréscimo da rede de cobertura do ensino Pré-Escolar e do número significativo de alunos abrangidos, esta medida não foi suficiente para colmatar o insucesso no 1º ciclo. Por seu turno, o implemento das escolas em regime de ETI, cujo objectivo consistia em proporcionar o sucesso escolar no ciclo inicial, embora tenha assumido uma expansão considerável neste concelho (a sua taxa de cobertura aumentou de 15,3 % em 1995/96 para 62,9 % em 1999/2000)⁹¹⁹ também não se manifestou eficaz na redução do insucesso escolar neste ciclo.

Face a este cenário onde diferentes medidas profilácticas foram implementadas, parece-nos que a ruralidade do meio assim como a iliteracia das populações, ao fomentarem a desvalorização da escola, poderão eventualmente ter contribuído para esta situação.

⁹¹⁹ (Cf. Tabela 5).

GRÁFICO 13 . EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE CALHETA, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)



Embora no ano lectivo 1994/95 o insucesso apresentasse valores mais reduzidos, a partir deste ano e até 1997/98, o seu aumento foi significativo. A um ligeiro decréscimo verificado na retenção, entre 1998/99, seguiu-se uma melhoria no ano lectivo seguinte, embora a sua incidência se tenha centrado exclusivamente nos 2º e 3º ciclos.

As reprovações no 3º ciclo, bastante reduzidas no ano lectivo 1994/95 (inferiores a 5,0 %) evoluíram significativamente até ao ano lectivo 1996/97. Contudo, o decréscimo verificado no ano lectivo 1997/98, foi meramente pontual, pois os anos subsequentes registaram aumentos graduais.

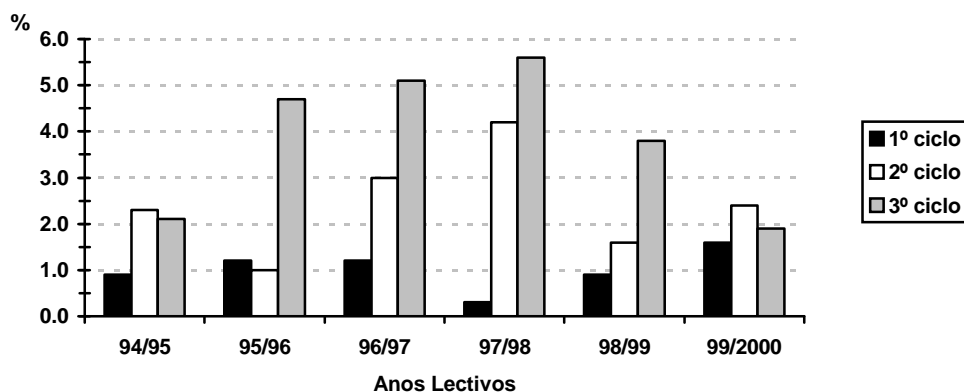
Podemos então concluir que o 1º ciclo foi o mais penalizador em termos de repetência, enquanto o 2º foi gradualmente marcado por um acréscimo até 1997/98, embora decrescesse nos anos seguintes.

Por outro lado, o sistema escolar também não conseguiu efectivar a progressão escolar dos alunos do 3º ciclo, pois não obstante a diminuição global nos valores verificados na retenção a partir do ano lectivo 1996/97, esta continuou a aumentar.

O Gráfico 14 referente ao abandono escolar demonstra-nos que este fenómeno, embora com intensidades diferenciadas atingiu todos os ciclos.

No que concerne ao 1º ciclo, após o acréscimo verificado durante os anos lectivos 1994/95 a 1996/97 e a sua conseqüente diminuição no ano lectivo 1997/98, sofreu um novo impulso no ano seguinte, revelador de que o sistema escolar não teve capacidade de debelar este fenómeno.

GRÁFICO 14. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE CALHETA, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO 1994 – 2000)



Embora o abandono escolar ocorrido no 2º ciclo tenha registado uma ligeira diminuição no ano lectivo 1995/96, o seu aumento exponencial foi notório nos dois anos lectivos subsequentes. Apesar do decréscimo registado em 1998/99, a tendência do crescimento foi retomada logo no ano seguinte.

Ao longo destes anos em estudo, o 3º ciclo parece ser aquele onde, apesar das oscilações para valores mais elevados, a disposição registada pelo abandono escolar verificada no ano terminal - 1999/2000 – foi inferior (embora com valores pouco significativos) ao do ano inicial.

Assim, em termos globais, a comparação das taxas registadas no ano inicial (1994/95) quando confrontadas com o ano final (1999/2000), permitem constatar que a situação não se alterou pois ao ligeiro decréscimo ocorrido no 3º ciclo, contrapôs-se o acréscimo ocorrido no 1º ciclo, o que demonstra que o abandono escolar se revelou mais gravoso porquanto afectou de forma mais intensa o ciclo mais básico da escolaridade.

A conjugação destes dois factores – retenção e abandono escolares – patente no Gráfico 15, parece indicar uma relação entre ambos pois as excepções são apenas notórias em duas situações. Uma no ano lectivo 1995/96 onde o aumento da retenção no 3º ciclo não foi acompanhado por um aumento no abandono, e a outra, também neste ciclo, onde o elevado número de retenções ocorridas no ano lectivo 1996/97, também não foi caracterizado por uma situação de aumento do abandono escolar. Em todos os outros anos lectivos e ciclos, parece-nos existir uma correlação directa entre estes dois fenómenos.

GRÁFICO 15. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO E ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE CALHETA, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO(1994 – 2000)

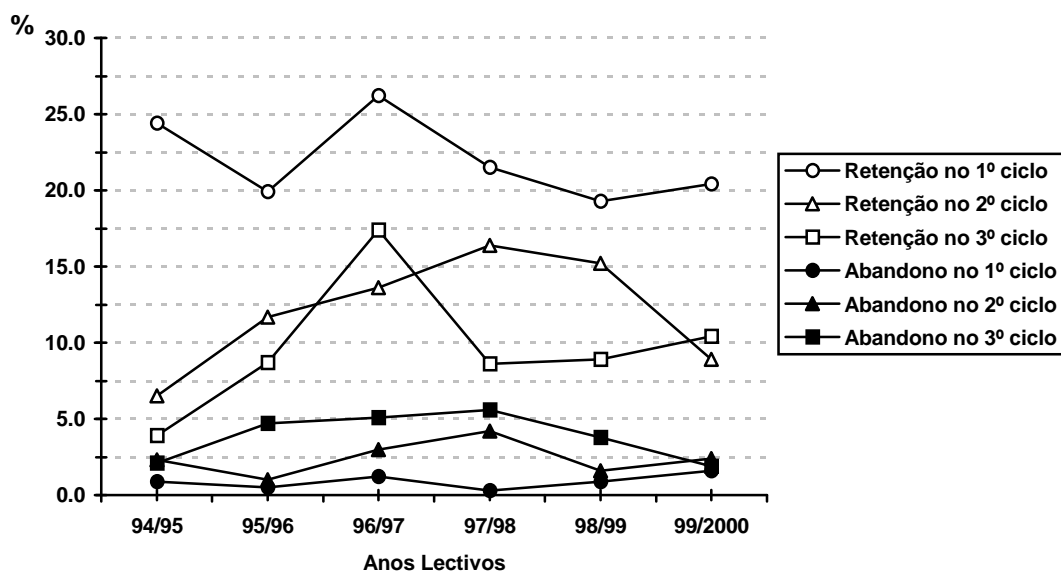
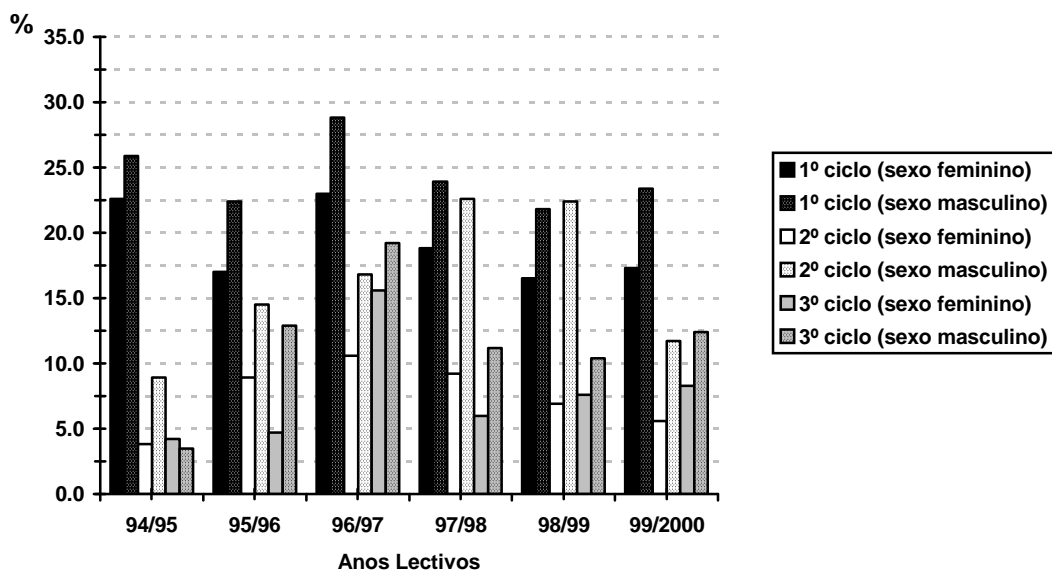


GRÁFICO 16. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE CALHETA, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)



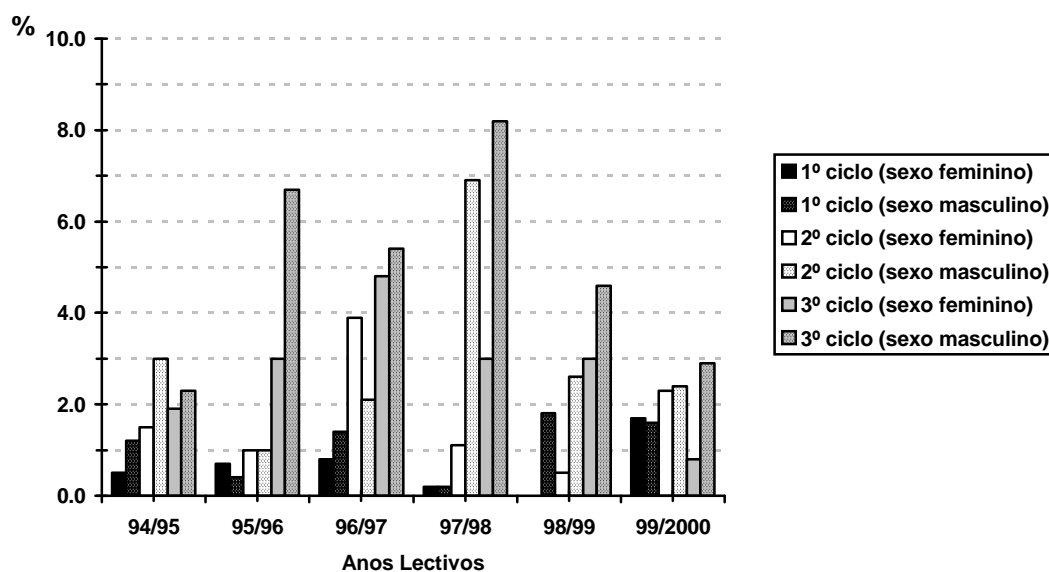
Uma vez que a distribuição do sucesso escolar não é idêntica nos dois géneros, o Gráfico 16 faculta-nos uma percepção imediata da incidência deste fenómeno em cada um deles.

Assim, à excepção do 3º ciclo onde no ano lectivo 1994/95 o sexo masculino apresentou menores taxas de retenção, todos os outros ciclos e anos lectivos penalizaram este sexo face ao fenómeno do insucesso escolar.

À semelhança do insucesso escolar, também o abandono apresentou valores bastante mais elevados para o sexo masculino (com excepção do 1º ciclo no ano lectivo 1995/96).

Embora este último fenómeno tenha sido alvo de oscilações registando mesmo valores bastante significativos durante os anos lectivos compreendidos entre 1995/96 e 1998/99, a situação global verificada no último ano em estudo, parece mais gravosa do que no ano inicial. Tal facto significa que durante este período, as medidas adoptadas não foram suficientemente eficientes para conseguir reter os alunos na escola durante os nove anos da escolaridade obrigatória.

GRÁFICO 17. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE CALHETA, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)

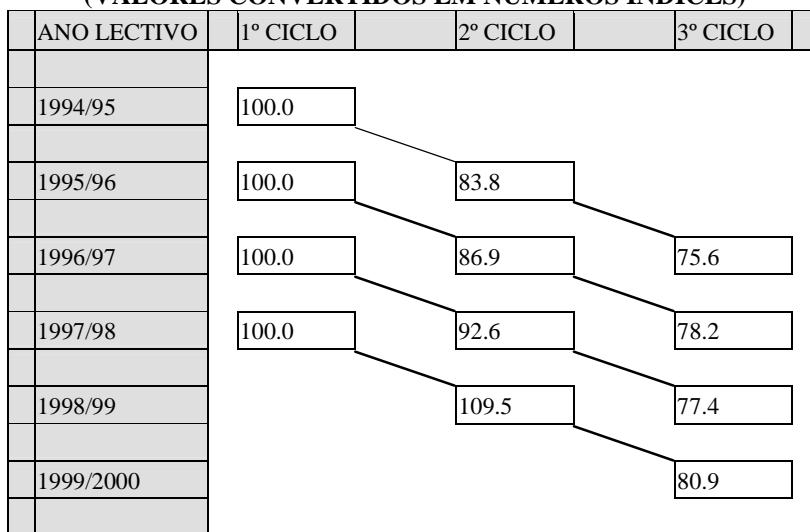


As *coortes* fictícias apresentam-nos também algumas indicações acerca da forma como evoluiu a população escolar deste concelho.

Assim, em termos globais, a sobrevivência escolar entre ciclos parece ter vindo a aumentar gradualmente, apenas com excepção de uma ligeira diminuição registada no 3º ciclo em 1998/99.

As perdas registadas entre cada ano base e o 2º ciclo nunca excederam os 20,0 %. Embora com valores superiores, as perdas registadas no 3º ciclo, oscilaram entre os 25,0 % e os 20,0 % no último ano em estudo. Deste modo, o desperdício escolar entre ciclos, nunca atingiu neste concelho valores superiores a 25,0 % durante a escolaridade obrigatória.

**TABELA 76. EVOLUÇÃO DAS COORTES POR CICLO NO CONCELHO DE CALHETA
(VALORES CONVERTIDOS EM NÚMEROS ÍNDICES)**



Quanto ao valor de 109, 5 % apresentado na sobrevivência escolar no 2º ciclo no ano lectivo 1998/99, surge justificado pelo erro de sobre registo nas transferências que propiciou um número de alunos-ano superior ao do ano base.

1.2. CÂMARA DE LOBOS

Não obstante o elevado volume populacional dos grupos etários mais jovens, este concelho, à semelhança de todos os outros, viu decrescer o número de alunos matriculados no 1º ciclo, entre os anos lectivos 1994/95 e 1999/2000.

**TABELA 77. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS NO 1º CICLO
(1994/2000)**

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA		PROGRESSÃO		RETENÇÃO	
				%		%		%
1994/1995	FEMININO	1615	8	0.5	1226	75.9	381	23.6
	MASCULINO	1879	17	0.9	1257	66.9	605	32.2
	TOTAL	3494	25	0.7	2483	71.1	986	28.2
1995/1996	FEMININO	1586	22	1.4	1193	75.2	371	23.4
	MASCULINO	1838	44	2.4	1252	68.1	542	29.5
	TOTAL	3424	66	1.9	2445	71.4	913	26.7
1996/1997	FEMININO	1546	33	2.1	1217	78.8	296	19.1
	MASCULINO	1789	43	2.4	1255	70.2	491	27.4
	TOTAL	3335	76	2.3	2472	74.1	787	23.6
1997/1998	FEMININO	1512	18	1.2	1215	80.4	279	18.4
	MASCULINO	1769	30	1.7	1233	69.7	506	28.6
	TOTAL	3281	48	1.5	2448	74.6	785	23.9
1998/1999	FEMININO	1471	9	0.6	1170	79.5	292	19.9
	MASCULINO	1764	23	1.3	1215	68.9	526	29.8
	TOTAL	3235	32	1.0	2385	73.7	818	25.3
1999/2000	FEMININO	1453	13	0.9	1149	79.1	291	20.0
	MASCULINO	1730	37	2.1	1187	68.6	506	29.2
	TOTAL	3183	50	1.6	2336	73.4	797	25.0

Contudo, o abandono escolar assumiu aqui contornos bastante gravosos porquanto os seus valores foram bastante elevados nos anos lectivos em estudo, atingindo mesmo o valor excepcional de 76 saídas do sistema escolar no ano lectivo 1996/97. Apesar das oscilações verificadas entre cada ano lectivo, a tendência para o decréscimo não era ainda notória em 1999/2000.

Podemos também salientar que esta situação, de algum modo inédita face ao resto do Arquipélago, assume contornos preocupantes uma vez que ao incidir sobremaneira no 1º ciclo, conduz ao analfabetismo funcional.

Por outro lado o abandono exponencial por parte do sexo masculino é elucidativo de como a desmotivação para a frequência escolar e a entrada precoce no mundo do trabalho, tradicionalmente distintas consoante o sexo, se fazem sentir aqui de forma bastante intensa.

Esta discrepância entre os géneros foi também notória nos valores da retenção, visto que em todos os anos lectivos as reprovações masculinas superaram as femininas. Contudo, em ambos os géneros, os valores são bastante elevados e traduzem-se em cerca de 20,0 % para o sexo feminino e 30,0 % para o masculino. Ou seja, este é o concelho da RAM onde as reprovações no 1º ciclo atingiram as proporções mais elevadas.

A Tabela 78 apresenta-nos a tendência para o decréscimo do número de alunos matriculados no 2º ciclo embora as características manifestas por cada um dos sexos sigam contornos curiosos; enquanto o número de raparigas matriculadas no 2º ciclo diminuiu gradualmente, os rapazes conseguiram superar esta situação e, apesar da redução numérica registada em 1996/97, o seu valor retomou a tendência para o aumento gradual.

TABELA 78 . SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS NO 2º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO	%	RETENÇÃO	%
1994/1995	FEMININO	669	12	1.8	559	83.6	98	14.6
	MASCULINO	657	15	2.3	520	79.1	122	18.6
	TOTAL	1326	27	2.7	1079	81.4	220	16.6
1995/1996	FEMININO	657	14	2.1	588	89.4	56	8.5
	MASCULINO	669	19	2.8	539	80.6	111	16.6
	TOTAL	1326	33	2.5	1127	84.9	167	12.6
1996/1997	FEMININO	629	8	1.3	554	88.0	67	10.7
	MASCULINO	622	13	2.1	473	76.0	136	21.9
	TOTAL	1251	21	1.7	1027	82.1	203	16.2
1997/1998	FEMININO	600	6	1.0	533	88.8	61	10.2
	MASCULINO	634	22	3.5	463	73.0	149	23.5
	TOTAL	1234	28	2.3	996	80.7	210	17.0
1998/1999	FEMININO	588	12	2.0	522	88.8	54	9.2
	MASCULINO	636	19	3.5	482	75.8	135	21.2
	TOTAL	1224	31	2.5	1004	82.0	189	15.4
1999/2000	FEMININO	569	10	1.8	494	86.8	65	11.4
	MASCULINO	675	20	3.0	494	73.2	161	23.9
	TOTAL	1244	30	2.4	988	79.4	226	18.2

Deste modo, o número de rapazes matriculados em 1999/2000, além de ser superior ao do ano lectivo de 1994/95, conseguiu ainda superar numericamente o valor das matrículas femininas.

Neste ciclo, as saídas do sistema foram em termos absolutos, menos numerosas do que no 1º ciclo, uma vez que o contingente escolar é menor. Contudo, a análise percentual permite-nos constatar que a situação é mais grave neste ciclo, e penaliza sobremaneira o sexo masculino.

Quanto à retenção, as percentagens apresentaram-se inferiores às registadas no 1º ciclo o que nos permite inferir que esta etapa além de significar uma continuidade para os alunos que já haviam obtido “sucesso” no ciclo anterior é também fruto de uma “filtragem” onde os repetentes foram excluídos (ou se auto-excluíram). Contudo, as discrepâncias entre os géneros continuam a manifestar-se, catapultando cada vez mais o sexo feminino para situações de sucesso.

TABELA 79. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS NO 3º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO	%	RETENÇÃO	%
1994/1995	FEMININO	709	13	1.8	590	83.2	106	15.0
	MASCULINO	627	18	2.9	449	71.6	160	25.5
	TOTAL	1336	31	2.3	1039	77.8	266	19.9
1995/1996	FEMININO	648	12	1.9	525	81.0	111	17.1
	MASCULINO	594	10	1.7	452	76.1	132	22.2
	TOTAL	1242	22	1.8	977	78.7	243	19.6
1996/1997	FEMININO	728	10	1.4	543	74.6	175	24.0
	MASCULINO	560	18	3.2	395	70.5	147	26.3
	TOTAL	1288	28	2.2	938	72.8	322	25.0
1997/1998	FEMININO	769	44	5.7	544	70.8	181	23.5
	MASCULINO	606	43	7.1	414	68.3	149	24.6
	TOTAL	1375	87	6.3	958	69.7	330	24.0
1998/1999	FEMININO	793	46	5.8	633	79.8	114	14.4
	MASCULINO	647	33	5.1	489	75.6	125	19.3
	TOTAL	1440	79	5.5	1122	77.9	239	16.6
1999/2000	FEMININO	774	34	4.4	632	81.6	108	14.0
	MASCULINO	626	40	6.4	465	74.3	121	19.3
	TOTAL	1400	74	5.3	1097	78.4	229	16.4

Em termos globais, a comparação entre as percentagens de repetência referentes ao ano lectivo 1994/95 e 1999/2000, pouco se alteraram, o que significa que não obstante a adopção de medidas (entre elas o Apoio Pedagógico Acrescido), o sistema educativo não conseguiu debelar o ritmo da repetência.

Nos anos lectivos compreendidos entre 1994/95 e 1999/2000, o número de alunos matriculados aumentou ligeiramente – Tabela 79 – situação que aparentemente nos faculta a ideia de que a instituição escolar conseguiu atrair mais alunos. Por outro lado, enquanto no 1º e 2º ciclos, o número de rapazes inscritos superava o número de raparigas, no 3º ciclo esta tendência inverteu-se, sugerindo que a sobrevivência escolar masculina é menor.

Contudo, neste ciclo as saídas do sistema comportaram percentagens jamais atingidas nos dois ciclos anteriores.

De salientar que esta situação se agravou gradualmente e atingiu o seu auge a partir do ano lectivo 1997/98. Embora nos anos seguintes se registasse um ligeiro decréscimo do abandono escolar, os seus elevados valores traduzem a situação mais crítica de todo o Arquipélago. Curioso é ainda o facto de o abandono escolar no 3º ciclo ter afectado de forma praticamente idêntica ambos os sexos.

Na síntese da situação escolar concelhia – Tabela 80 – podemos inferir que:

- i) o abandono escolar se agravou temporalmente;
- ii) as retenções mantiveram basicamente os mesmos valores ao longo do período em estudo, pelo que não se registou nenhuma melhoria ao nível do sucesso escolar;
- iii) o sexo masculino sofreu sempre mais retenções do que o feminino;
- iv) a sobrevivência escolar feminina foi superior à do sexo oposto.

TABELA 80 . SITUAÇÃO ESCOLAR GLOBAL NO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS NO TOTAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA		PROGRESSÃO		RETENÇÃO	
				%		%		%
1994/1995	FEMININO	2993	33	1.1	2375	79.4	585	19.5
	MASCULINO	3163	50	1.6	2226	70.4	887	28.0
	TOTAL	6156	83	1.3	4601	74.7	1472	23.9
1995/1996	FEMININO	2892	48	1.7	2306	79.7	538	18.6
	MASCULINO	3101	73	2.4	2243	72.3	785	25.3
	TOTAL	5993	121	2.0	4549	75.9	1323	22.1
1996/1997	FEMININO	2903	51	1.8	2314	79.7	538	18.5
	MASCULINO	2971	74	2.5	2123	71.5	774	26.1
	TOTAL	5874	125	2.1	4437	75.5	1312	22.3
1997/1998	FEMININO	2881	68	2.4	2292	79.5	521	18.1
	MASCULINO	3009	95	3.2	2110	70.1	804	26.7
	TOTAL	5890	163	2.8	4402	74.7	1325	22.5
1998/1999	FEMININO	2852	67	2.3	2325	81.6	460	16.1
	MASCULINO	3047	75	2.5	2186	71.7	786	25.8
	TOTAL	5899	142	2.4	4511	76.5	1246	21.1
1999/2000	FEMININO	2796	57	2.0	2275	81.4	464	16.6
	MASCULINO	3031	97	3.2	2146	70.8	788	26.0
	TOTAL	5827	154	2.6	4421	75.9	1252	21.5

Face a este cenário, as análises que efectuámos nos capítulos anteriores permitem de certa forma justificar esta situação. Assim, a percentagem de cobertura da rede Pré-Escolar neste concelho foi, durante este período a mais baixa da Região (de 26,0 % em 1994/95 passou para 57,9 % em 1999/2000) revelando-se apenas suficiente para abranger cerca de 50,0 % da sua população escolar. A criação de escolas a funcionar em regime de ETI desde o ano lectivo 1995/96 demonstra que os elevados valores expressos pelo insucesso escolar foram alvo de preocupação neste concelho. Contudo, a taxa de cobertura desta modalidade de ensino manifestou-se sempre bastante reduzida não obstante o facto de a sua implementação ter sido precoce. Deste modo, em 1995/96, a taxa de cobertura das ETIs abrangia apenas 3,4 % dos alunos e em 1999/2000 não conseguiu atingir os 30,0 %.

Neste contexto, a inexistência de pré-requisitos ou mesmo a desmotivação escolar não são certamente situações alheias aos elevados números de insucesso e abandono escolares manifestos logo no 1º ciclo do ensino básico. Por outro lado, o número de indivíduos que nos recenseamentos de 1991 e 2001, declarou não possuir nenhum grau académico é bastante mais elevado do que o da taxa de analfabetismo, donde se depreende que estes indivíduos frequentaram a escola e posteriormente a abandonaram sem obter qualquer tipo de diplomação. Esta desvalorização da instituição escolar é habitualmente transmitida aos filhos propiciando uma manutenção da desvalorização do saber escolar enquanto *saber útil* para a sobrevivência quotidiana.

Se nos reportarmos à especificidade deste concelho, eminentemente piscatório, conseguimos facilmente depreender que os valores que pautam esta comunidade se distanciam dos veiculados pela escola. Assim, desde muito cedo, os rapazes partilham a lida da pesca com a família e quando não o fazem, deambulam pelo cais que lhes proporciona a componente lúdica que não encontram na escola.

Simultaneamente, também nos parece que muitas das habitações não reúnem condições propícias ao estudo pois apesar das melhorias registadas a este nível, em 1991, mais de 50,0 % dos alojamentos encontrava-se desprovido de água canalizada e em 2001 as instalações sanitárias ainda excluíam 9,2% das habitações. Por outro lado, a natalidade embora em decréscimo, apresentava ainda valores bastante significativos. Assim, a dimensão média dos agregados familiares de Câmara de Lobos era a mais elevada da Região: de 4,7 indivíduos em 1991, passou-se para 4,1 em 2001 não obstante o facto de o número de alojamentos ter aumentado substancialmente durante esta década (+1818).⁹²⁰

TABELA 81. TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994-2000)

ANOS LECTIVOS	1º CICLO	VARIAÇÃO	2º CICLO	VARIAÇÃO	3º CICLO	VARIAÇÃO
1994/1995	3494	-	1326	-	1336	-
1995/1996	3424	- 70	1326	0	1242	- 94
1996/1997	3335	- 89	1251	- 75	1288	+ 46
1997/1998	3281	- 54	1234	- 17	1375	+ 87
1998/1999	3235	- 46	1224	- 10	1440	+ 65
1999/2000	3183	- 52	1244	+ 20	1400	- 40

A variação do número de alunos inscritos no 1º ciclo diminuiu gradualmente, visto que também a natalidade seguiu esta tendência. (Cf. Gráfico 2). Embora o número significativo de reprovações neste ciclo fizesse supor uma manutenção ao nível do volume de matrículas, parece-nos que este decréscimo do contingente escolar poderá ser consequência do abandono por parte daqueles que reprovaram sucessivamente logo no ciclo inicial.

⁹²⁰ Cf. Tabelas 11, 12 e 13 do presente estudo.

Esta diminuição continuou a verificar-se no 2º ciclo, onde a tendência apenas se inverteu em 1999/2000. Quanto ao 3º ciclo, o número de alunos matriculados apenas aumentou entre 1996 e 1999, tendo retomado no ano seguinte a tendência do decréscimo.

TABELA 82. TOTAL DE TRANSFERÊNCIAS REGISTADAS NO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994-2000)

Anos Lectivos	1º Ciclo			2º Ciclo			3º Ciclo			Variação Total
	T.+	T.-	Saldo	T.+	T.-	Saldo	T.+	T.-	Saldo	
1994/1995	39	95	-56	32	23	+9	41	23	+18	-29
1995/1996	27	41	-14	17	34	-17	40	63	-23	-54
1996/1997	25	45	-20	10	50	-40	45	25	+20	-40
1997/1998	28	34	-6	21	29	-8	63	15	+48	+34
1998/1999	36	57	-21	34	26	+8	35	24	+11	-8
1999/2000	27	39	-12	32	25	+7	114	96	+18	+13

Tratando-se do segundo concelho mais densamente povoado a que acresce a particularidade de a sua população residente ter aumentado entre os dois recenseamentos, a instabilidade parece ser uma constante, observável mediante os elevados números de transferências, positivas e negativas, com que nos deparamos (Cf. Tabela 82) .

Assim, o facto de este concelho, densamente povoado ser eminentemente piscatório, induziu certamente, muitas crianças e jovens quer por necessidade quer por falta de motivação, a abandonar a escola e a acompanhar os adultos nesta actividade. Por outro lado, a deslocação para outros concelhos ou mesmo a emigração em busca de melhores condições de vida parecem também nortear as perspectivas das camadas populacionais mais jovens.⁹²¹ Contudo, quando não conseguidas, implicam o retorno à residência familiar e o conseqüente reingresso no ensino.

Acrescente-se ainda que este concelho, possui a mais isolada freguesia da Ilha, Curral das Freiras, no fundo de uma cratera. Nela, os habitantes revêm-se numa comunidade com hábitos e costumes específicos que em nada se coadunam com o mundo escolar, facto a que acresce o difícil acesso à vila de Câmara de Lobos para a frequência do 2º e 3º ciclos.

O Gráfico 18 ilustra de forma precisa, a forma como o insucesso escolar atingiu cada um dos ciclos de escolaridade.

⁹²¹ De acordo com a nossa experiência empírica que contempla famílias deste concelho.

Assim, a sua incidência no 1º ciclo foi bastante notória e não se esbateu ao longo do tempo. O 2º ciclo, fruto de oscilações ao longo deste período, também manteve os seus valores, enquanto que o 3º ciclo parece ser aquele onde a retenção melhorou ligeiramente nos dois últimos anos em estudo. Note-se contudo, que estes alunos já foram “filtrados” nos dois ciclos anteriores.

GRÁFICO 18. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)

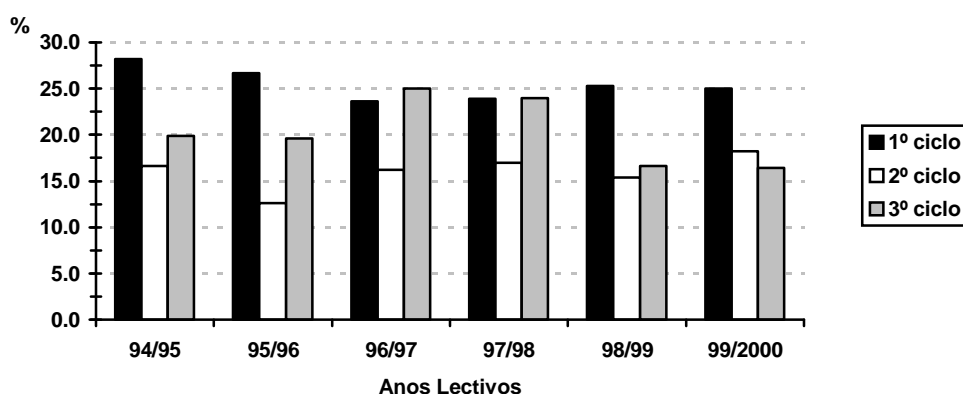
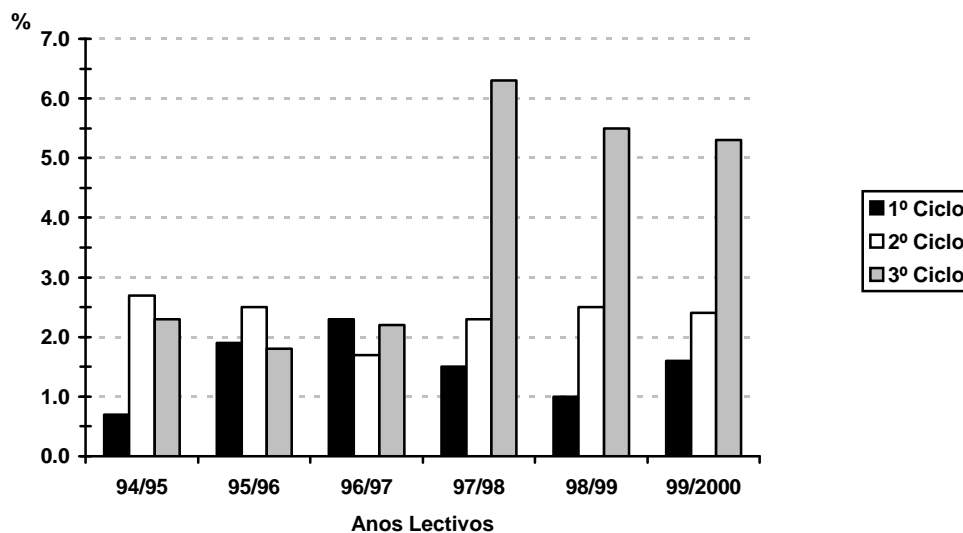


GRÁFICO 19. EVOLUÇÃO DO ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS (1994 – 2000)

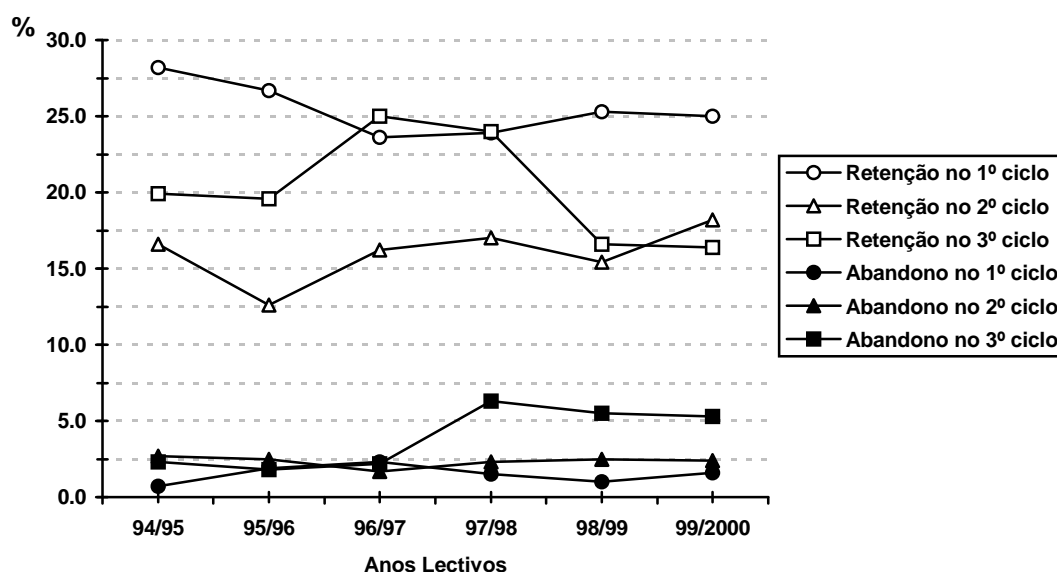


Na apreciação do Gráfico 19 encontramos a tradução da gravidade com que o abandono escolar tem fustigado os alunos deste concelho. Este, além de já ser significativo no 1º ciclo,

manifestou tendência para o acréscimo, enquanto que o 2º ciclo manteve basicamente os mesmos valores ao longo deste período.

Porém, bastante preocupante é o fenómeno do abandono escolar que, no 3º ciclo, atingiu a partir do ano lectivo 1997/98 e até final do estudo, valores consideráveis.

GRÁFICO 20. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO E ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)



A conciliação destes fenómenos (retenção/abandono) aparece excluída no Gráfico 20 pois o aumento de uma variável não implicou necessariamente a ampliação da outra. Assim resta-nos levantar algumas hipóteses:

i) este concelho detém uma especificidade muito própria onde o fenómeno da retenção não é acompanhado de abandono escolar;

ii) a retenção e o abandono apresentam tendências inversas, donde podemos inferir que em alguns casos os elevados índices de insucesso se verificaram porquanto os alunos com mais dificuldades não abandonaram a escola;

iii) o decréscimo do insucesso escolar no 3º ciclo a partir do ano lectivo 1997/98 deve-se ao facto de os alunos com dificuldades de aprendizagem terem abandonado a escola (daí as elevadas taxas de abandono) tendo permanecido apenas os “bons alunos”.

GRÁFICO 21. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)

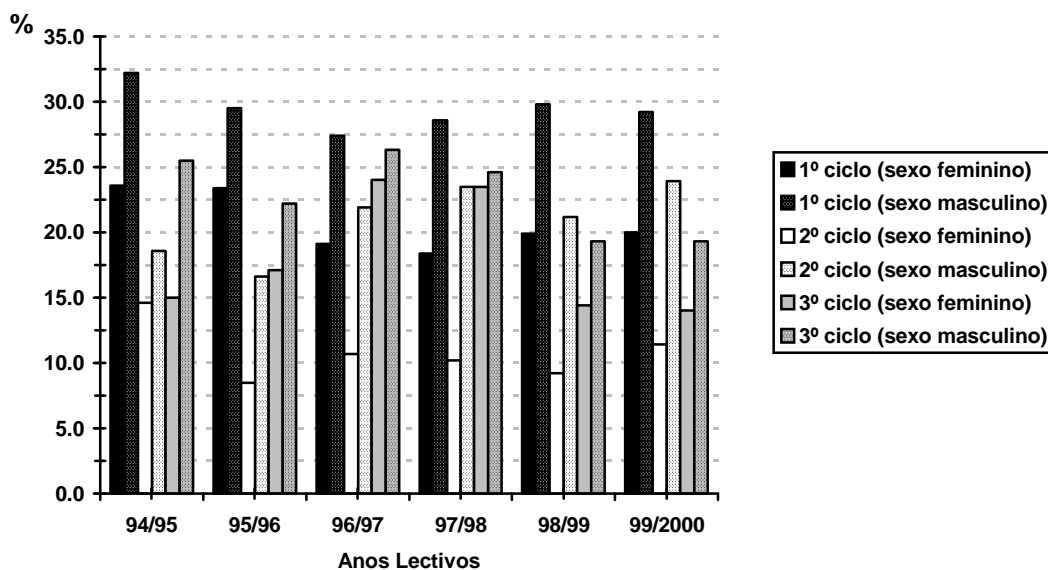
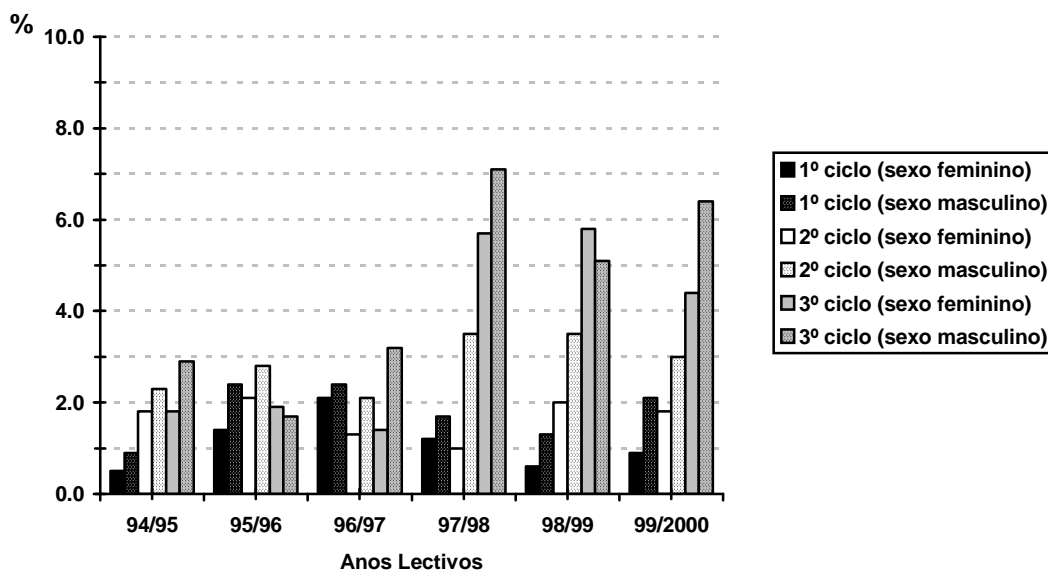


GRÁFICO 22. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)



Por seu turno, a comparação do comportamento de cada um dos géneros face ao insucesso, patente no Gráfico 21, vem corroborar a conclusão supra-referida de que este fenómeno penalizou em todos os ciclos e anos lectivos, em maior ou menor grau, o sexo masculino.

Esta constatação é ainda extensiva ao fenómeno do abandono escolar, apresentado no Gráfico 22, onde a única excepção se reporta ao 3º ciclo no ano lectivo 1995/96, embora a diferença entre os géneros não seja muito significativa.

A observação dos números índices ressalta pela baixa sobrevivência escolar entre ciclos. Assim, no caso do 2º ciclo o seu valor ronda os 74,0 % enquanto que no 3º ciclo, a sobrevivência escolar, embora tenha registado um ligeiro acréscimo, não atingiu os 60,0 %. Ou seja, do total de alunos que iniciou o 1º ciclo, apenas cerca de 50,0 % permaneceu no sistema escolar até ao 3º ciclo.

Estes valores percentuais de “mortalidade escolar” apresentam-se bastante gravosos, porquanto excluem do percurso escolar, durante a escolaridade obrigatória, cerca de metade da população que nele deveria permanecer.

TABELA 83. EVOLUÇÃO DAS COORTES POR CICLO NO CONCELHO DE CÂMARA DE LOBOS (VALORES CONVERTIDOS EM NÚMEROS ÍNDICES)

ANO LECTIVO	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
1994/95	100.0		
1995/96	100.0	75.9	
1996/97	100.0	73.1	49.1
1997/98	100.0	74.0	53.5
1998/99		74.6	57.6
1999/2000			57.0

A transição de ciclo assume-se aqui como um poderoso mecanismo de selectividade da população escolar, visto que apenas permanecem na escola aqueles que apresentam bons desempenhos académicos e aspirações profissionais futuras, diferenciadas das oportunidades patentes no concelho.

Por outro lado, esta situação parece-nos ainda mais gravosa se atendermos ao facto de devido à especificidade cultural deste concelho, presumirmos que numa tentativa de debelar o insucesso e motivar os alunos para as actividades escolares, os professores serão aqui menos existentes ao nível das prestações escolares. Ou seja, se não existisse esta benevolência aliada a uma lógica de inclusividade, a real taxa de sobrevivência no 3º ciclo seria certamente bastante inferior àquela que se nos apresenta.

Estamos assim perante um concelho onde a mortalidade escolar assume contornos bastante gravosos e onde o sistema escolar, até esta data (1999-2000) não conseguiu efectivar a real

permanência dos alunos na escola, nem proporcionar-lhes a frequência da escolaridade obrigatória, visto que apenas uma pequena fracção dos jovens seguiu um percurso escolar.

1.3. FUNCHAL

Em conformidade com o elevado volume populacional que apresenta, Funchal é o concelho da Madeira que detém maior número de população inscrita na escolaridade obrigatória.

TABELA 84. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE FUNCHAL NO 1º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA		PROGRESSÃO		RETENÇÃO	
				%		%		%
1994/1995	FEMININO	3682	38	1.0	3288	89.3	356	9.7
	MASCULINO	4136	64	1.5	3475	84.0	597	14.4
	TOTAL	7818	102	1.3	6763	86.5	953	12.2
1995/1996	FEMININO	3590	25	0.7	3216	89.6	349	9.7
	MASCULINO	3955	27	0.7	3344	84.6	584	14.8
	TOTAL	7545	52	0.7	6560	86.9	933	12.4
1996/1997	FEMININO	3572	17	0.5	3225	90.3	330	9.2
	MASCULINO	3910	25	0.6	3361	86.0	524	13.4
	TOTAL	7482	42	0.6	6586	88.0	854	11.4
1997/1998	FEMININO	3444	14	0.4	3127	90.8	303	8.8
	MASCULINO	3746	36	1.0	3217	85.9	493	13.2
	TOTAL	7190	50	0.7	6344	88.2	796	11.1
1998/1999	FEMININO	3353	5	0.1	3001	89.5	347	10.4
	MASCULINO	3575	18	0.5	3060	85.6	497	13.9
	TOTAL	6928	23	0.3	6061	87.5	844	12.2
1999/2000	FEMININO	3346	16	0.5	2989	89.3	341	10.2
	MASCULINO	3555	15	0.4	3017	84.9	523	14.7
	TOTAL	6901	31	0.4	6006	87.0	864	12.5

No que concerne ao 1º ciclo – Tabela 84 – a tendência do decréscimo no número de matrículas foi coerente com a diminuição do volume populacional, consequência da redução da taxa de natalidade⁹²² e do volume populacional dos grupos etários mais jovens. Ou seja, no 1º ciclo, entre 1994 e 2000 o número de alunos matriculados decresceu em cerca de 1000 efectivos.

As saídas do sistema, bastante elevadas no ano inicial, revelaram nos dois últimos anos do estudo – 1998/99 e 1999/2000 – uma tendência para o decréscimo.

Os valores da progressão e da retenção mantiveram ao longo deste período uma tendência para a estabilidade, com a primeira a apresentar valores aproximados dos 90,0 % e a segunda a pautar-se pela média de 12,0 %. Contudo, embora a taxa de reprovação não apresente valores muito elevados, não nos podemos esquecer de que em termos absolutos os efectivos são bastante numerosos. Outro aspecto relevante é o facto de não obstante o alargamento progressivo das taxas de cobertura quer da rede do ensino Pré-Escolar,⁹²³ quer das escolas em regime de ETI a redução da taxa de retenção não se tenha conseguido efectivar. No que concerne ao ensino Pré-Escolar, a taxa de cobertura que em 1994/95 era de 59,3 % atingiu 80,7 % no ano lectivo 1999/2000. Quanto à implementação das escolas a funcionar em regime de ETI, a taxa de cobertura aumentou de 5,7 %

⁹²² De acordo com os Recenseamentos de 1991 e 2001.

⁹²³ O que pressupõe a aquisição de pré-requisitos necessários à frequência do 1º ciclo.

em 1995/96 para 51,0 % em 1999/2000, valor bastante significativo se atendermos ao elevado volume de população escolar existente neste concelho.

O número de alunos inscritos no 2º ciclo - Tabela 85 - não revelou grandes oscilações ao longo deste período embora as saídas do sistema escolar tenham vindo a aumentar. A taxa de progressão registou um decréscimo de 90,9 % em 1994/95 para 82,8 % em 1999/2000, o que significa que a retenção aumentou gradualmente. Este aspecto parece-nos justificar o facto de o número dos alunos matriculados neste ciclo apresentar uma relativa estabilização pois se atendermos ao decréscimo do volume populacional, parece-nos plausível imputar às matrículas dos repetentes a responsabilidade pela manutenção do volume de alunos inscritos.

TABELA 85. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE FUNCHAL NO 2º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA		PROGRESSÃO		RETENÇÃO	
				%		%		%
1994/1995	FEMININO	1902	15	0.8	1800	94.6	87	4.6
	MASCULINO	2108	25	1.2	1844	87.5	239	11.3
	TOTAL	4010	40	1.0	3644	90.9	326	8.1
1995/1996	FEMININO	1930	15	0.8	1803	93.4	112	5.8
	MASCULINO	2088	18	0.9	1802	85.3	268	12.8
	TOTAL	4018	33	0.8	3605	89.7	380	9.5
1996/1997	FEMININO	1916	23	1.2	1731	90.3	162	8.5
	MASCULINO	2030	14	0.7	1688	83.2	328	16.2
	TOTAL	3946	37	0.9	3419	86.6	490	12.4
1997/1998	FEMININO	1849	10	0.5	1619	87.6	220	11.9
	MASCULINO	2038	28	1.4	1650	81.0	360	17.7
	TOTAL	3887	38	1.0	3269	84.1	580	14.9
1998/1999	FEMININO	1924	28	1.5	1713	89.0	183	9.5
	MASCULINO	2168	25	1.2	1770	81.6	373	17.2
	TOTAL	4092	53	1.3	3483	85.1	556	13.6
1999/2000	FEMININO	1880	30	1.6	1649	87.7	201	10.7
	MASCULINO	2042	35	1.7	1599	78.3	408	20.0
	TOTAL	3922	65	1.7	3248	82.8	609	15.5

O 3º ciclo - Tabela 86- registou uma diminuição gradual do número de alunos, circunstância frequente na transição entre ciclos, sobretudo quando a oferta de mão-de-obra induz os jovens a entrar prematuramente no mundo do trabalho. No entanto, outros aspectos como a diminuição do volume de população mais jovem assim como a possibilidade de frequência do Ensino Recorrente (Nocturno) também não podem ser menosprezados, como possíveis justificações para este decréscimo. Contrariamente à tendência manifesta no 1º e 2º ciclos, onde a relação de masculinidade se fez sentir no número de rapazes matriculados, o 3º ciclo ao apresentar maior número de inscrições femininas, demonstrou que a sobrevivência escolar deste género é maior. Neste ciclo a retenção aumentou gradualmente o que permite levantar algumas hipóteses: desmotivação por parte dos alunos, aumento do grau de exigência por parte dos professores ou algo muito mais vasto, que designamos por falha do sistema educativo, que não tem, por inúmeros motivos, conseguido facultar o sucesso esperado à população escolar a que se destina.

TABELA 86. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE FUNCHAL NO 3º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA		PROGRESSÃO		RETENÇÃO	
				%		%		%
1994/1995	FEMININO	3354	81	2.4	2966	88.4	307	9.2
	MASCULINO	3137	94	3.0	2567	81.8	476	15.2
	TOTAL	6491	175	2.7	5533	85.2	783	12.1
1995/1996	FEMININO	3114	51	1.6	2647	85.0	416	13.4
	MASCULINO	3040	82	2.7	2417	79.5	541	17.8
	TOTAL	6154	133	2.2	5064	82.3	957	15.6
1996/1997	FEMININO	3168	69	2.2	2723	86.0	373	11.8
	MASCULINO	2959	91	3.1	2402	81.2	466	15.7
	TOTAL	6127	160	2.6	5125	83.6	839	13.7
1997/1998	FEMININO	3044	59	1.9	2505	82.3	480	15.8
	MASCULINO	2995	89	3.0	2301	76.8	605	20.2
	TOTAL	6039	148	2.5	4806	79.6	1085	18.0
1998/1999	FEMININO	3004	71	2.4	2558	85.2	375	12.4
	MASCULINO	3004	123	4.1	2348	78.2	533	17.7
	TOTAL	6008	194	3.2	4906	81.7	908	15.1
1999/2000	FEMININO	2772	71	2.6	2221	80.1	480	17.3
	MASCULINO	2827	140	5.0	2067	73.1	620	21.2
	TOTAL	5599	211	3.8	4288	76.6	1100	19.6

De referir que em todos estes ciclos, quer a saída do sistema, assim como a reprovação, incidiram com mais intensidade no sexo masculino.

TABELA 87. SITUAÇÃO ESCOLAR GLOBAL DO CONCELHO DE FUNCHAL NO TOTAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA		PROGRESSÃO		RETENÇÃO	
				%		%		%
1994/1995	FEMININO	8937	134	1.5	8054	90.1	750	8.4
	MASCULINO	9381	183	2.0	7886	84.1	1312	14.0
	TOTAL	18319	317	1.7	15940	87.0	2062	11.3
1995/1996	FEMININO	8634	91	1.1	7666	88.8	877	10.1
	MASCULINO	9083	127	1.4	7563	83.3	1393	15.3
	TOTAL	17717	218	1.2	15229	79.5	2270	12.8
1996/1997	FEMININO	8656	109	1.3	7679	88.7	865	10.0
	MASCULINO	8899	130	1.5	7451	83.7	1318	14.8
	TOTAL	17555	239	1.4	15130	86.2	2183	12.4
1997/1998	FEMININO	8337	83	1.0	7250	87.0	1003	12.0
	MASCULINO	8779	153	1.7	7168	81.6	1458	16.6
	TOTAL	17116	236	1.4	14419	84.2	2461	14.4
1998/1999	FEMININO	8281	104	1.3	7272	87.8	905	10.9
	MASCULINO	8747	166	1.9	7178	82.1	1403	16.0
	TOTAL	17028	270	1.6	14450	84.9	2308	13.6
1999/2000	FEMININO	7998	117	1.5	6859	85.7	1022	12.8
	MASCULINO	8424	190	2.3	6683	79.3	1551	18.4
	TOTAL	16422	307	1.9	13542	82.5	2573	15.7

Em termos globais - Tabela 87 - deparamo-nos com um concelho cuja população escolar apresentou um manifesto decréscimo, justificado quer pela diminuição da natalidade, quer pela entrada precoce no mundo do trabalho, cujas ofertas na capital da Região se fizeram sentir de forma bastante acentuada, durante o período em questão.

TABELA 88. TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CONCELHO DE FUNCHAL SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO

ANOS LECTIVOS	1º CICLO	VARIAÇÃO	2º CICLO	VARIAÇÃO	3º CICLO	VARIAÇÃO
1994/1995	7818	-	4010	-	6491	-
1995/1996	7545	- 273	4018	+ 8	6154	- 337
1996/1997	7482	- 63	3946	- 72	6127	- 27
1997/1998	7190	- 292	3887	- 59	6039	- 88
1998/1999	6928	- 262	4092	+ 205	6008	- 31
1999/2000	6901	- 27	3922	- 170	5599	- 409

Se atentarmos na variação do número de alunos matriculados em cada ciclo - Tabela 88- constatamos que o seu volume diminuiu em todos os anos lectivos e ciclos de escolaridade. Contudo, o 2º ciclo apesar de partilhar desta tendência, apresentou uma particularidade; o ingresso massivo de 205 alunos no ano lectivo 1998/99. No entanto, neste concelho, inversamente à situação referenciada em Calheta, as transferências não conseguiram facultar a explicação para este fenómeno, pelo que podemos equacionar se as reprovações ocorridas no 2º ciclo no ano lectivo anterior (que ascendem a 360), poderão ter contribuído para este fenómeno. Em caso afirmativo, podemos ainda questionar por que razão esta situação também não se manifestou nos outros anos lectivos, em que a repetência apresentou valores similares ou ainda superiores.

Podemos ainda sustentar a tese de que o índice de polarização de emprego⁹²⁴ direccionado para o Funchal tenha condicionado este valor, pois sabemos que muitos pais residentes noutros concelhos, pelo facto de exercerem a sua profissão nesta cidade, optam por inscrever os seus filhos nos estabelecimentos de ensino do Funchal. No entanto, a sua concentração no mesmo ano lectivo parece-nos uma coincidência pouco plausível. Uma outra explicação poderá residir no possível retorno de emigrantes, oriundos sobretudo da Venezuela. Contudo mais uma vez se levanta a questão da coincidência, ou seja, todos os emigrantes vieram no mesmo ano lectivo para o mesmo ano de escolaridade?

Face a este cenário onde os números parecem concentrar-se num contexto de forte coincidência, consideramos a eventualidade de ter ocorrido um sobre registo no preenchimento dos questionários por parte de algum(s) estabelecimento(s) de ensino ou ainda um possível erro na colocação dos valores na base de dados.

Não obstante esta ressalva, a tendência manifesta pelos alunos ao longo do 3º ciclo foi a da diminuição em termos de volume, com especial incidência nos anos lectivos de 1995/96 e 1999/2000 onde o decréscimo do contingente escolar foi bastante significativo.

⁹²⁴ Índice de Polarização de Emprego =
$$\frac{\text{População empregada na unidade territorial}}{\text{População residente na unidade territorial e empregada}}$$

Segundo o Recenseamento de 2001, o Funchal destacava-se como o centro económico da Região, apresentando-se com um índice de 1,3 que absorvia a maior parte da mão-de-obra proveniente dos concelhos adjacentes. Em relação a 1991 o Funchal acentuou a sua posição como principal centro económico da Região. Em contrapartida, é notória a diminuição deste índice nos concelhos do sul, contíguos à capital.

De acordo com a Tabela 89, o saldo das transferências do 1º ciclo alternou a sua tendência, enquanto o 2º ciclo a partir de 1996/97 e até ao último ano em estudo passou a apresentar um saldo positivo.

O saldo dos alunos transferidos para o 3º ciclo foi sempre manifestamente positivo em todos os anos em estudo à excepção do último.

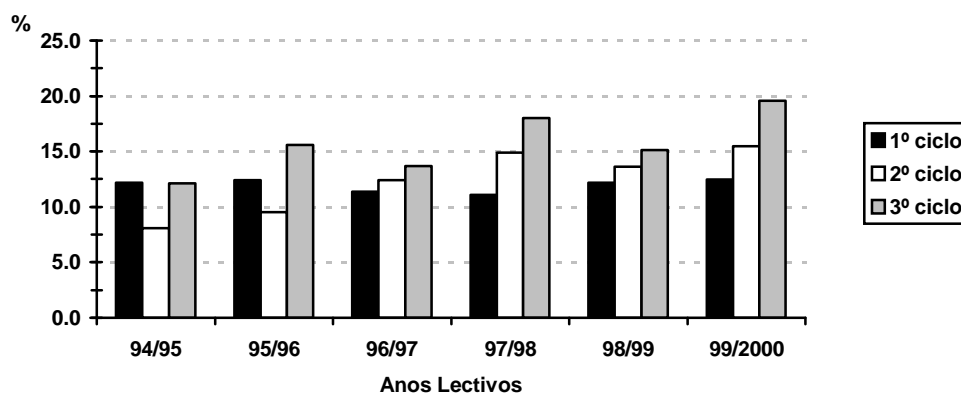
Contudo, concluir que não obstante o facto de a variação total do saldo das transferências ter sido globalmente positiva o número de alunos decresceu.

TABELA 89. TOTAL DE TRANSFERÊNCIAS REGISTRADAS NO CONCELHO DO FUNCHAL, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO

Anos Lectivos	1º Ciclo			2º Ciclo			3º Ciclo			Variação Total
	T.+	T.-	Saldo	T.+	T.-	Saldo	T.+	T.-	Saldo	
1994/1995	188	233	-45	119	204	-85	161	87	+74	-56
1995/1996	196	184	+12	80	100	-20	149	115	+34	+26
1996/1997	214	175	+39	89	41	+48	201	73	+128	+215
1997/1998	109	155	-46	74	26	+48	146	61	+85	+87
1998/1999	115	138	-23	82	24	+58	181	107	+74	+109
1999/2000	85	58	+27	140	46	+94	149	155	-6	+115

A retenção – Gráfico 23 - incidiu em todos os ciclos da escolaridade e a apreciação detalhada de cada um permitiu inferir que os valores do 1º ciclo mantiveram basicamente a mesma tendência, independentemente da rede de cobertura do ensino Pré Escolar se ter gradualmente alargado.

GRÁFICO 23. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE FUNCHAL, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)



Nos 2º e 3º ciclos as reprovações aumentaram exponencialmente apresentando mesmo um agravamento deste fenómeno até ao último ano em estudo.

Deparamo-nos assim com um concelho onde o sistema escolar ao longo destes seis anos lectivos, não teve capacidade para conseguir atenuar o insucesso escolar.

Embora o abandono escolar tenha decrescido no 1º ciclo, também aumentou nos dois ciclos subsequentes, o que sugere que outras alternativas mais aliciantes atraíram os jovens em idade escolar.

GRÁFICO 24. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE FUNCHAL, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)

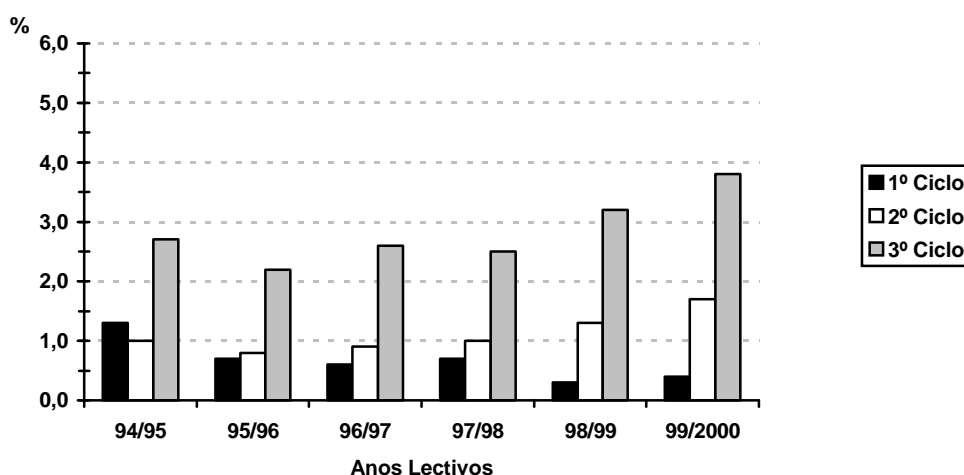
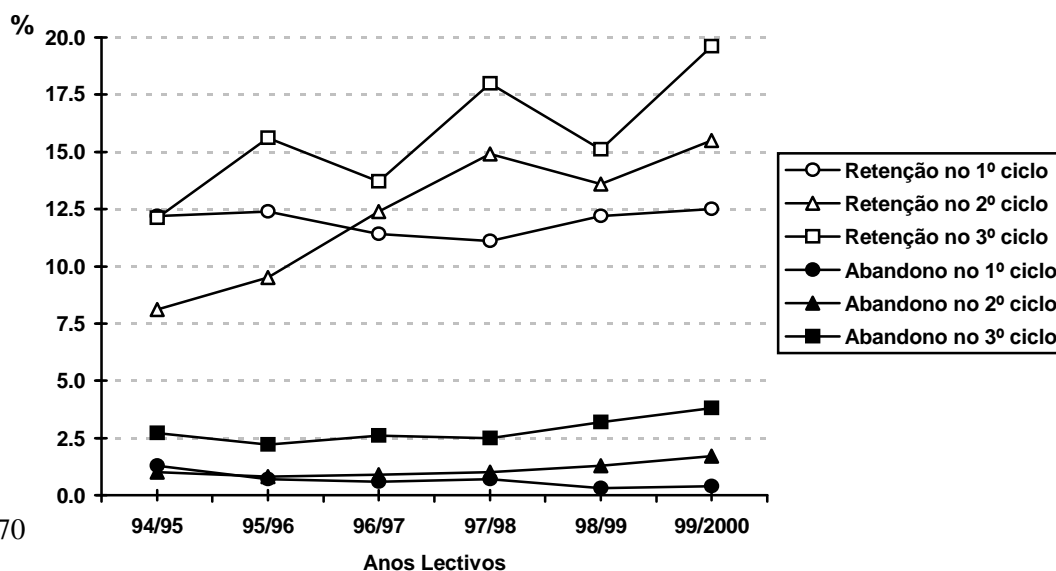


GRÁFICO 25. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO E ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE FUNCHAL, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)



Relativamente ao Gráfico 25, é possível descortinar uma relação entre o insucesso e o abandono escolares no 1º e 2º ciclos. No entanto, esta relação não se efectivou no 3º ciclo onde as duas variáveis seguem percursos distintos, com excepção do último ano em estudo. Parece-nos que no caso do Funchal, a elevada predominância do sector terciário 76,4 % em 1991 e 79,6 % em 2001, poderão ter constituído um aliciente para a entrada no mundo do trabalho, ainda que de forma precária ou temporária, assim como uma forma de conseguir autonomia económica.

Outro aspecto a considerar é o facto de nas zonas periféricas da cidade, se encontrarem famílias e alojamentos em condições precárias. Apesar das melhorias registadas entre os dois momentos censitários, as estatísticas indicavam a existência de alguns alojamentos que em 2001 continuavam sem beneficiar de electricidade, instalações sanitárias e água canalizada. Quanto às barracas, o seu número embora em decréscimo era ainda significativo pois das 158 contabilizadas no Recenseamento de 1991, permaneciam ainda 135 em 2001.

As diferenças de desempenho entre os géneros - Gráfico 26 - continuaram patentes e a conceder a vantagem às raparigas. Deste modo, embora a retenção registasse um acréscimo em todos ciclos e em alguns casos - 3º ciclo em 1997/98 e 1999/2000 - sugerisse uma aproximação entre os dois géneros – as raparigas apresentaram sempre uma taxa de sucesso superior.

GRÁFICO 26. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATORIA NO CONCELHO DE FUNCHAL, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)

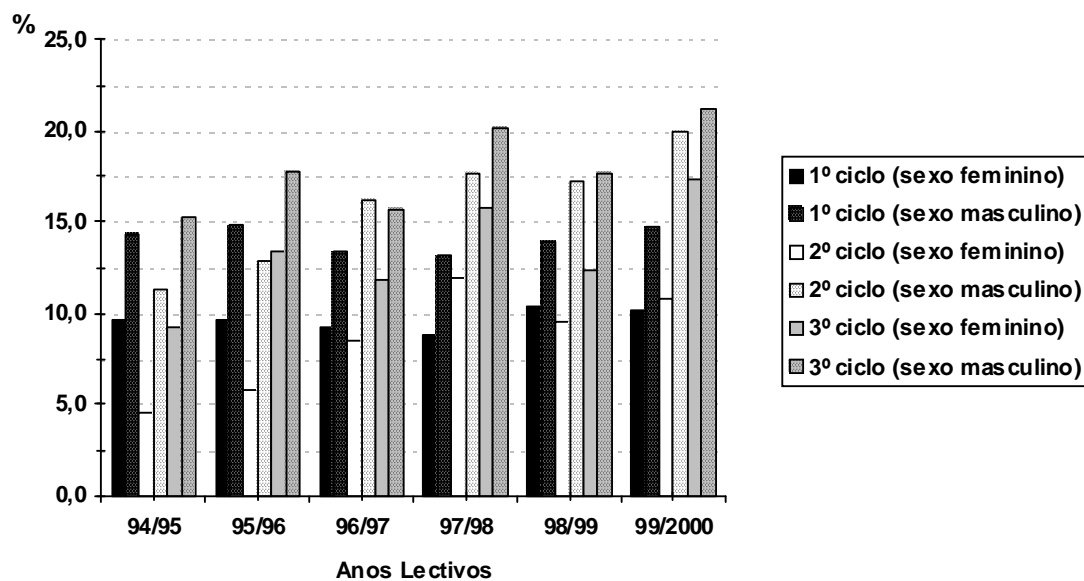
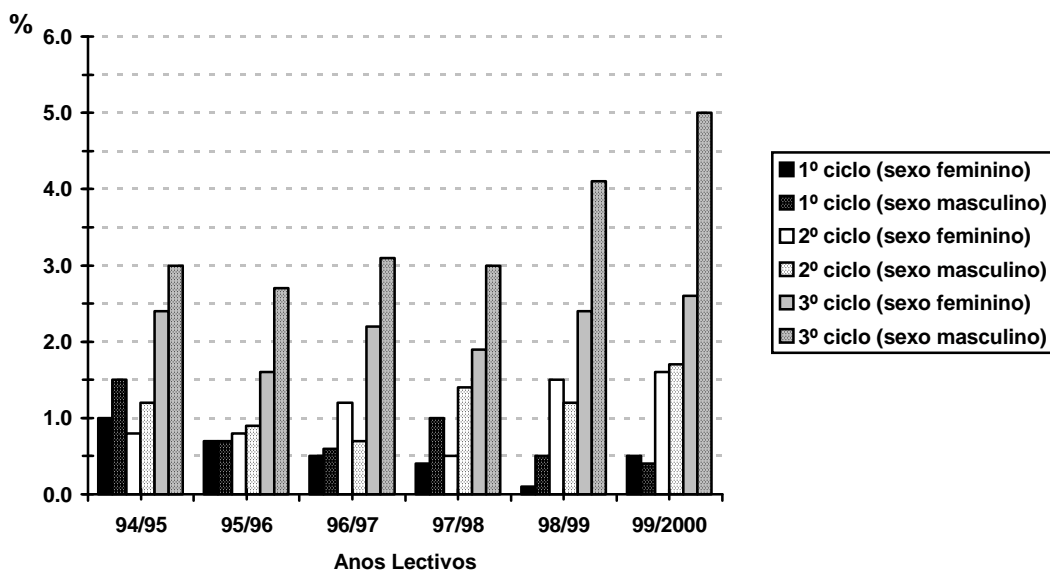


GRÁFICO 27. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE FUNCHAL, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)



Embora com valores que oscilaram em cada ano e ciclo, o abandono escolar além de ter incidido no sexo masculino foi-se agravando na transição de ciclos.

Face a este cenário podemos concluir que:

- i) o número de alunos matriculados diminuiu gradualmente em todos os ciclos;
- ii) a retenção agravou-se, sobretudo nos 2º e 3º ciclos;
- iii) o abandono escolar evoluiu de forma exponencial, com especial incidência nos 2º e 3º ciclos;
- iv) o sexo masculino apresentou taxas de abandono e de retenção superiores ao sexo feminino;
- v) a sobrevivência escolar masculina foi manifestamente inferior à feminina.

A observação dos números índices neste concelho merece-nos algumas ressalvas pois o acréscimo da sobrevivência escolar entre ciclos não constitui uma situação comum. Ficamos com a sensação de que o número de alunos matriculados no 2º e 3º ciclos aumentou, quando na realidade o decréscimo foi uma constante em todos os ciclos durante os anos em estudo.

Assim, a nossa análise detalhada deste fenómeno permite-nos inferir que a diminuição de alunos no 1º ciclo, foi de tal modo acentuada⁹²⁵ que superou o decréscimo registado no 2º e 3º ciclos. Deste modo, o cálculo do número médio de alunos-ano do 1º ciclo traduziu-se num valor bastante reduzido e conseqüentemente inferior ao da média dos alunos-ano matriculados no 2º e 3º ciclos, facto que justifica os valores superiores a 100,0% ao longo da *coorte*.

⁹²⁵ Consequência do decréscimo da Taxa de Natalidade.

**TABELA 90. EVOLUÇÃO DAS COORTES POR CICLO NO CONCELHO DE FUNCHAL
(VALORES CONVERTIDOS EM NÚMEROS ÍNDICES)**

ANO LECTIVO	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
1994/95	100.0		
1995/96	100.0	102.8	
1996/97	100.0	104.6	104.5
1997/98	100.0	103.9	106.7
1998/99		113.8	107.1
1999/2000			103.8

Podemos ainda sustentar a tese de que a diminuição do número de alunos no 2º e 3º ciclos não foi tão acentuada como no ciclo inicial, pelo facto de as elevadas taxas de reprovação terem eventualmente induzido os alunos a efectuar novas matrículas.

Daí que, falar de sobrevivência escolar num cenário marcado pelo acréscimo dos valores da população escolar, quando na prática este não existiu, constitui uma situação delicada na interpretação destes dados.

Porém, por se tratar de uma *coorte* fictícia que por inerência comporta margens de erro, legitima a inviabilização de uma avaliação precisa e objectiva da tendência evolutiva das gerações escolares.

Fica-nos contudo, a impressão de que apesar dos elevados valores registados quer na retenção, quer no abandono, persistiu o afluxo dos alunos às instituições escolares que, de algum modo, pareceram conseguir efectivar a sua sobrevivência escolar, mesmo de forma descontinuada ao longo do 2º e 3º ciclos.

1.4. MACHICO

A tendência para o decréscimo do volume populacional⁹²⁶ foi também notória neste concelho, com especial incidência nas faixas etárias mais jovens (Cf. Gráfico 4). Deste modo, não é de estranhar que o volume da população escolar tenha decrescido substancialmente no 1º ciclo – Tabela 91 – como consequência do declínio da taxa de natalidade.

As saídas do sistema escolar neste ciclo inicial que em 1994/95 eram nulas, foram-se agravando temporalmente, embora os seus números não assumam contornos preocupantes.

⁹²⁶ Recenseamentos de 1991 e 2001.

A taxa de retenção que no ano lectivo inicial (1994/95) era de 15,7 % embora registasse oscilações ao longo dos anos lectivos subsequentes parece ter conseguido pautar-se por um ligeiro decréscimo no último ano lectivo em estudo, cifrando-se em 10,6 %. Contudo, as discrepâncias entre os géneros foram aqui bastante acentuadas pois as reprovações masculinas representaram aproximadamente o dobro das femininas.

TABELA 91. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE MACHICO NO 1º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA		PROGRESSÃO		RETENÇÃO	
				%		%		%
1994/1995	FEMININO	757	0	0.0	670	88.5	87	11.5
	MASCULINO	918	0	0.0	742	80.8	176	19.2
	TOTAL	1675	0	0.0	1412	84.3	263	15.7
1995/1996	FEMININO	691	2	0.3	631	91.3	58	8.4
	MASCULINO	841	3	0.4	700	83.2	138	16.4
	TOTAL	1532	5	0.3	1331	86.9	196	12.8
1996/1997	FEMININO	649	2	0.3	636	93.7	41	6.0
	MASCULINO	797	1	0.1	716	89.8	80	10.0
	TOTAL	1476	3	0.2	1352	91.6	121	8.2
1997/1998	FEMININO	648	1	0.2	589	90.9	58	8.9
	MASCULINO	750	4	0.5	641	85.5	105	14.0
	TOTAL	1398	5	0.4	1230	88.0	163	11.7
1998/1999	FEMININO	603	0	0.0	557	92.4	46	7.6
	MASCULINO	722	2	0.3	605	83.8	115	15.9
	TOTAL	1325	2	0.2	1162	87.7	161	12.2
1999/2000	FEMININO	592	2	0.3	543	91.7	47	8.0
	MASCULINO	704	7	1.0	606	86.1	91	12.9
	TOTAL	1296	9	0.7	1149	88.7	138	10.6

TABELA 92. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE MACHICO NO 2º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA		PROGRESSÃO		RETENÇÃO	
				%		%		%
1994/1995	FEMININO	432	2	0.5	383	88.6	47	10.9
	MASCULINO	449	10	2.2	400	89.1	39	8.7
	TOTAL	881	12	1.4	783	88.9	86	9.8
1995/1996	FEMININO	373	4	1.1	335	89.8	34	9.1
	MASCULINO	433	9	2.1	321	74.1	103	23.8
	TOTAL	806	13	1.6	656	81.4	137	17.0
1996/1997	FEMININO	403	4	1.0	356	88.3	43	10.7
	MASCULINO	502	3	0.6	412	82.1	87	17.3
	TOTAL	905	7	0.8	768	84.9	130	14.4
1997/1998	FEMININO	390	3	0.8	343	87.9	44	11.3
	MASCULINO	505	3	0.6	378	74.9	124	24.6
	TOTAL	895	6	0.7	721	80.6	168	18.8
1998/1999	FEMININO	423	0	0.0	360	85.1	63	14.9
	MASCULINO	462	2	0.4	333	72.1	127	27.5
	TOTAL	885	2	2.2	693	78.3	190	21.5
1999/2000	FEMININO	377	3	0.8	324	85.9	50	13.3
	MASCULINO	441	7	1.6	326	73.9	108	24.5
	TOTAL	818	10	1.2	650	79.5	158	19.3

O decréscimo do volume da população escolar do 2º ciclo foi menos acentuado do que no 1º ciclo, uma vez que este perdeu 22,0 % dos seus efectivos. Quanto às saídas do sistema, embora ligeiramente reduzidas nos anos lectivos intermédios, poucas oscilações sofreram entre o ano inicial

de estudo e o terminal. Donde se depreende que o sistema escolar continuou sem conseguir efectivar a permanência dos alunos na escola, sobretudo no que concerne ao sexo masculino, cujas saídas conseguiram mesmo duplicar o valor do sexo feminino.

A retenção que apresentava inicialmente uma taxa reduzida, 9,8 % em 1994/95, aumentou exponencialmente tendo mesmo ultrapassado os 20,0 % no ano lectivo 1998/99, o que significa que este fenómeno se agravou temporalmente.

A redução da população escolar do 3º ciclo foi pouco significativa – Tabela 93 – embora o mesmo não se verificasse com as saídas do sistema que se acentuaram temporalmente. De uma taxa de abandono que se cifrava em 0,8 % em 1994/95, deparamo-nos com o valor de 4,5 % nos dois últimos anos em estudo. Ou seja, o abandono escolar além de se ter agravado, penalizou com especial incidência o sexo masculino. Tal como já referimos relativamente ao concelho de Funchal, o desenvolvimento registado em Machico, nomeadamente na cidade, sede de concelho, abriu as possibilidades de ingresso no mundo do trabalho sobretudo nos sectores secundário e terciário que se apresentaram alternativas mais aliciantes quer ao mundo escolar quer ao trabalho rural tradicional nesta zona geográfica.

TABELA 93. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE MACHICO NO 3º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA		PROGRESSÃO		RETENÇÃO	
				%		%		%
1994/1995	FEMININO	646	3	0.5	580	89.7	63	9.8
	MASCULINO	545	6	1.1	461	84.6	78	14.3
	TOTAL	1191	9	0.8	1041	87.4	141	11.8
1995/1996	FEMININO	584	8	1.4	504	86.4	71	12.2
	MASCULINO	578	10	1.7	468	80.8	101	17.4
	TOTAL	1162	18	1.5	972	83.6	172	14.8
1996/1997	FEMININO	600	5	0.8	516	86.0	79	13.2
	MASCULINO	574	6	1.0	456	79.4	112	19.5
	TOTAL	1174	11	0.9	972	82.8	191	16.3
1997/1998	FEMININO	595	2	0.3	527	88.6	66	11.1
	MASCULINO	563	6	1.1	454	80.6	103	18.3
	TOTAL	1158	8	0.7	981	84.7	169	14.6
1998/1999	FEMININO	574	18	3.1	466	81.2	90	15.7
	MASCULINO	532	27	5.1	368	69.2	137	25.8
	TOTAL	1106	45	4.1	834	75.4	227	20.5
1999/2000	FEMININO	574	15	2.6	509	88.7	50	8.7
	MASCULINO	552	30	5.4	421	76.3	101	18.3
	TOTAL	1126	45	4.0	930	82.6	151	13.4

Deste modo, não é de estranhar que muitos jovens, sem outras perspectivas, que não fossem as imediatas, tivessem optado por ingressar no mundo laboral, proporcionando-lhes o acesso a bens de consumo que de outro modo lhes estariam vedados. Assim, enquanto que no 1º e 2º ciclos a relação de masculinidade se encontrava patente no número de alunos inscritos consoante o género, o 3º ciclo abandonou esta lógica pois o acréscimo do número de raparigas matriculadas demonstrou que a partir do 3º ciclo a sua sobrevivência escolar é maior do que a do sexo oposto.

Embora a dimensão média dos agregados familiares tenha diminuído durante os dois últimos Recenseamentos⁹²⁷ os seus valores oscilaram entre os 4,2 e os 3,5 indivíduos, apresentando o segundo valor mais elevado do Arquipélago. Se acrescermos a esta circunstância o facto de mais de 10,0 % dos alojamentos permanecerem sem instalações sanitárias e o número de barracas ter vindo a aumentar, podemos sustentar com alguma segurança que certamente muitos alunos não beneficiavam de uma habitação com as condições propícias à obtenção do sucesso escolar.

Quanto à taxa de retenção, o seu acréscimo foi também uma constante ao longo deste período, tendo mesmo atingido 20,5 % no ano lectivo 1998/99. Embora esta taxa tenha decrescido para 13,4 % no ano seguinte, não sabemos se tal facto decorreu unicamente da redução dos objectivos mínimos necessários para a transição de ano com o intuito de diminuir a taxa de insucesso, nem se esta foi uma tendência sustentada.

Contudo, permanece constante o facto de as raparigas revelarem uma supremacia no desempenho académico relativamente ao sexo oposto.

A Tabela 94 ao facultar uma apreciação global do concelho permite inferir que:

- i) o número de alunos inscritos decresceu gradualmente;
- ii) as saídas do sistema incidiram de forma bastante mais acentuada no sexo masculino;
- iii) a taxa de retenção apresentava no início do estudo - 1994/95 - valores idênticos ao do ano terminal - 1999/2000. Logo, este fenómeno não conseguiu ser debelado;
- iv) a taxa de retenção incidiu com maior intensidade no sexo masculino.

TABELA 94. SITUAÇÃO ESCOLAR GLOBAL DO CONCELHO DE MACHICO NO TOTAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA		PROGRESSÃO		RETENÇÃO	
				%		%		%
1994/1995	FEMININO	1835	5	0.3	1633	89.0	197	10.7
	MASCULINO	1912	16	0.8	1603	83.8	293	15.3
	TOTAL	3747	21	0.6	3236	86.4	490	13.1
1995/1996	FEMININO	1647	14	0.8	1470	89.3	163	9.9
	MASCULINO	1853	22	1.2	1489	80.4	342	18.5
	TOTAL	3500	36	1.0	2959	84.5	505	14.4
1996/1997	FEMININO	1682	11	0.7	1508	89.6	163	9.7
	MASCULINO	1873	10	0.5	1584	84.6	289	14.9
	TOTAL	3555	21	0.6	3092	87.0	442	12.4
1997/1998	FEMININO	1633	6	0.4	1459	89.3	168	10.3
	MASCULINO	1818	13	0.7	1473	81.0	332	18.3
	TOTAL	3451	19	0.6	2932	85.6	500	14.5
1998/1999	FEMININO	1600	18	1.1	1383	86.5	199	12.4
	MASCULINO	1716	31	1.8	1306	76.1	379	22.1
	TOTAL	3316	49	1.5	2689	81.1	578	17.4
1999/2000	FEMININO	1543	20	1.3	1376	89.2	147	9.5
	MASCULINO	1697	44	2.6	1353	79.7	300	17.7
	TOTAL	3240	64	2.0	2729	84.2	447	13.8

A Tabela 95 vem corroborar os aspectos já mencionados, sobretudo o facto de o decréscimo da população escolar se manifestar de forma bastante acentuada no ciclo inicial. Contudo, não deixa

⁹²⁷ XIII e XIV Recenseamentos Gerais da População.

de ser curioso o facto da diminuição de efectivos ter sofrido uma desaceleração gradual, onde se pode questionar se a afluência à escola teria começado a efectivar-se mais precocemente e/ou a abranger muitos dos que dela se encontravam excluídos. Outro aspecto a considerar é o facto da desaceleração da redução do número de efectivos se relacionar com o facto de os alunos repetentes efectivarem novamente as suas matrículas. Assim, embora o volume dos repetentes não seja suficientemente elevado para aumentar o número de alunos matriculados, possui força suficiente para atenuar a intensidade da sua diminuição.

TABELA 95. TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CONCELHO DE MACHICO SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO

ANOS LECTIVOS	1º CICLO	VARIAÇÃO	2º CICLO	VARIAÇÃO	3º CICLO	VARIAÇÃO
1994/1995	1675	-	881	-	1191	-
1995/1996	1532	- 143	806	- 75	1162	- 29
1996/1997	1476	- 56	905	+ 99	1174	+ 12
1997/1998	1398	- 78	895	- 10	1158	- 16
1998/1999	1325	- 73	885	- 10	1106	- 52
1999/2000	1296	- 29	818	- 67	1126	+ 20

TABELA 96. TOTAL DE TRANSFERÊNCIAS REGISTRADAS NO CONCELHO DE MACHICO, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994-2000)

Anos Lectivos	1º Ciclo			2º Ciclo			3º Ciclo			Variação Total
	T.+	T.-	Saldo	T.+	T.-	Saldo	T.+	T.-	Saldo	
1994/1995	36	46	-10	24	28	-4	26	23	+3	-11
1995/1996	27	42	-15	8	13	-5	32	6	+26	+6
1996/1997	15	28	-13	25	7	+18	16	25	-9	-4
1997/1998	13	21	-8	11	10	+1	9	7	+2	-5
1998/1999	13	14	-1	4	7	-3	4	6	-2	-6
1999/2000	15	14	+1	4	0	+4	8	2	+6	+11

O saldo das transferências – Tabela 96 – não oferece interpretações inusitadas, pois é perfeitamente normal que algumas fracções da população se desloquem (quer se trate de entradas ou de saídas).

A ligeira diminuição da taxa de reprovação do 1º ciclo – Gráfico 28 – parece justificada pelo facto de a taxa de cobertura de rede de ensino Pré-Escolar ter registado um ligeiro aumento (de 43,3 % em 1991 progrediu para 66,4 % em 2001), assim como a taxa de cobertura das escolas a funcionar em regime de ETI. Nestas, o acréscimo foi manifestamente significativo, pois enquanto que em

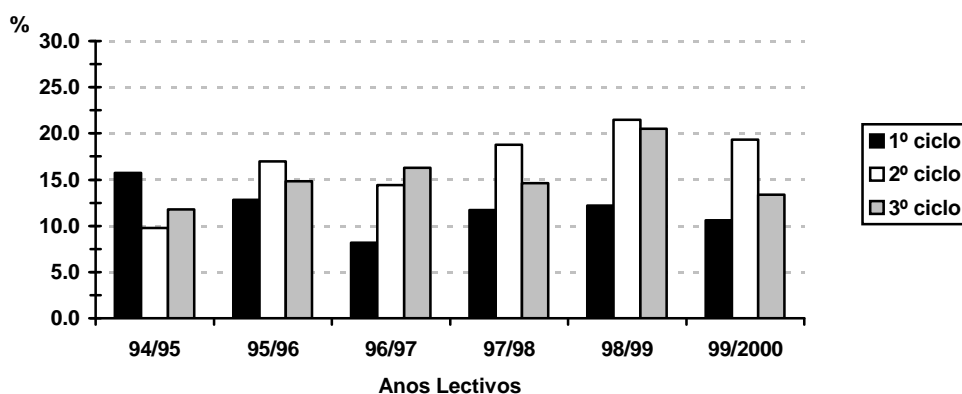
1994/95 a sua taxa de cobertura se confinava a 7,0 %, em 1999/2000 este valor aumentou para 75,8%.

Inversamente, a taxa de reprovação do 2º ciclo, apresentou contornos gravosos e inexplicáveis pois em quatro dos seis anos em estudo, superou mesmo a percentagem de insucesso do 3º ciclo.

Assim é plausível equacionar se:

- i) existiu uma preparação deficiente no 1º ciclo;
- ii) o grau de exigência foi demasiado elevado no 2º ciclo;
- iii) os alunos se apresentaram desmotivados face às propostas escolares;
- iv) os alunos não se adaptaram à transição de ciclo que além de implicar a existência de um maior número de professores, também impele muitos alunos a deslocarem-se para a sede de concelho.

GRÁFICO 28. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE MA



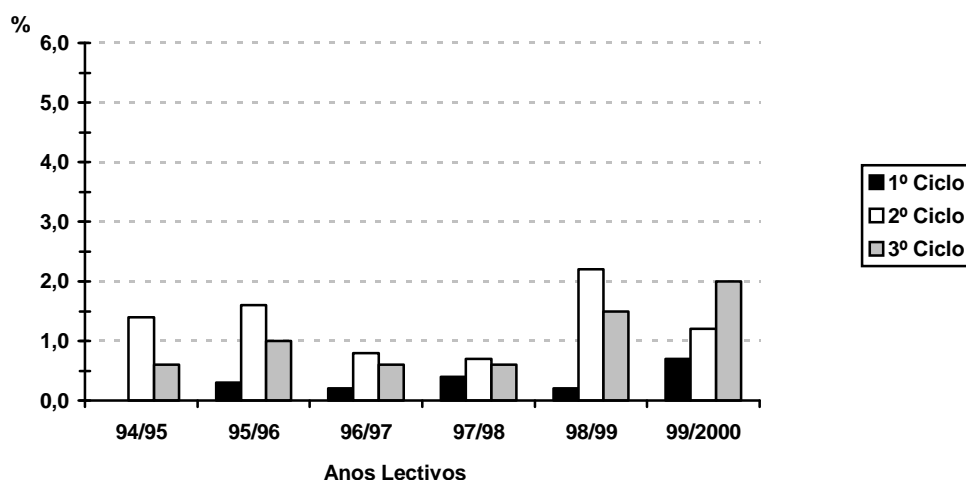
Contudo, o 3º ciclo, também não ofereceu um panorama muito mais benéfico, pois com a “filtragem” já efectuada no 2º ciclo, seria de esperar que a população escolar sobrevivente apresentasse melhores desempenhos.

Deste modo, também a comparação dos valores da taxa de reprovação do 3º ciclo ao longo deste período em estudo, demonstraram que este problema não conseguiu ser debelado nem atenuado.

A apreciação da percentagem de abandono por ciclo – Gráfico 29 – merece-nos alguns comentários, nomeadamente no que concerne ao seu aumento, quando comparados os seus valores

entre o ano inicial -1994/95- e o ano final -1999/2000. Se no 2º e 3º ciclos encontramos a explicação no facto da oferta de mão-de-obra nos sectores secundário e terciário constituir um factor aliciante, sobretudo para o sexo masculino, já no que concerne ao 1º ciclo, a situação é mais preocupante pois sugere a intervenção dos progenitores e a natural indução das crianças no acompanhamento das actividades familiares (com especial incidência na agricultura que continua a assumir um papel complementar da actividade profissional principal).⁹²⁸

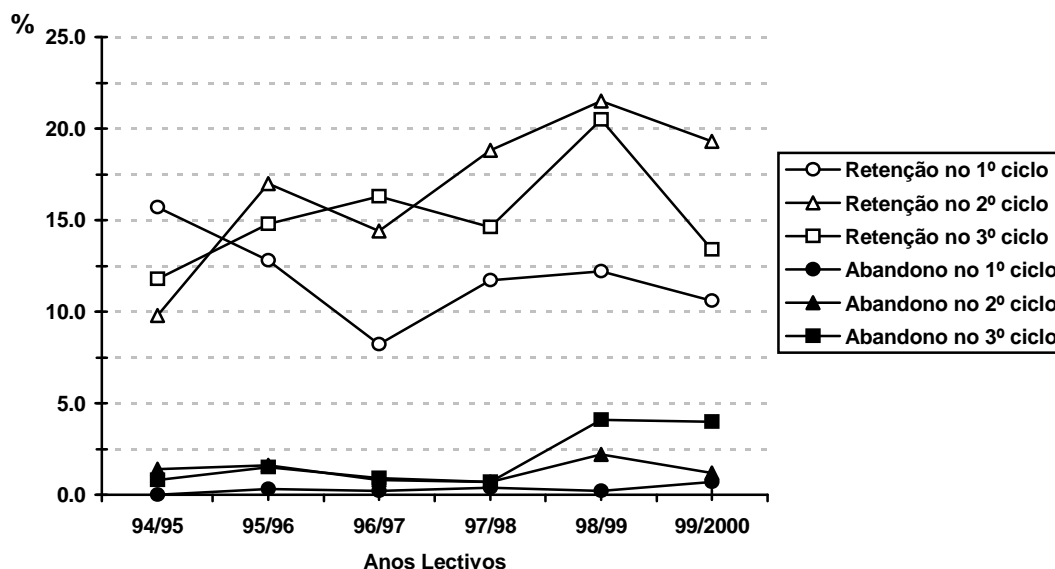
GRÁFICO 29. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE MACHICO, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)



A eventual existência de uma relação entre a retenção e o abandono escolar, ensaiada no Gráfico 30, permitiu constatar que de facto, ela só existiu nos 2º e 3º ciclos nos dois últimos anos em estudo. Ou seja, nos outros anos e ciclos de escolaridade, parece-nos que a repetência não induziu os alunos a sair do sistema de ensino o que sugere que efectivaram uma nova matrícula.

⁹²⁸ As zonas mais afastadas da cidade de Machico são eminentemente rurais, predomina o minifúndio e consequentemente todos os campos se apresentam cultivados. Também a pesca poderá ser equacionada como outro factor de afastamento da escola pois a freguesia do Caniçal é um centro piscatório.

GRÁFICO 30. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO E ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE MACHICO, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)



Os Gráficos 31 e 32, referentes respectivamente à retenção e abandono em cada ciclo de estudos e consoante o sexo, ilustram com clareza, a forma como estes dois indicadores atingiram com maior intensidade o sexo masculino. A apreciação da sua evolução ao longo do tempo demonstrou ainda o aumento exponencial que ambos os indicadores têm vindo a sofrer, nomeadamente no que concerne ao abandono escolar.

GRÁFICO 31. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE MACHICO, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)

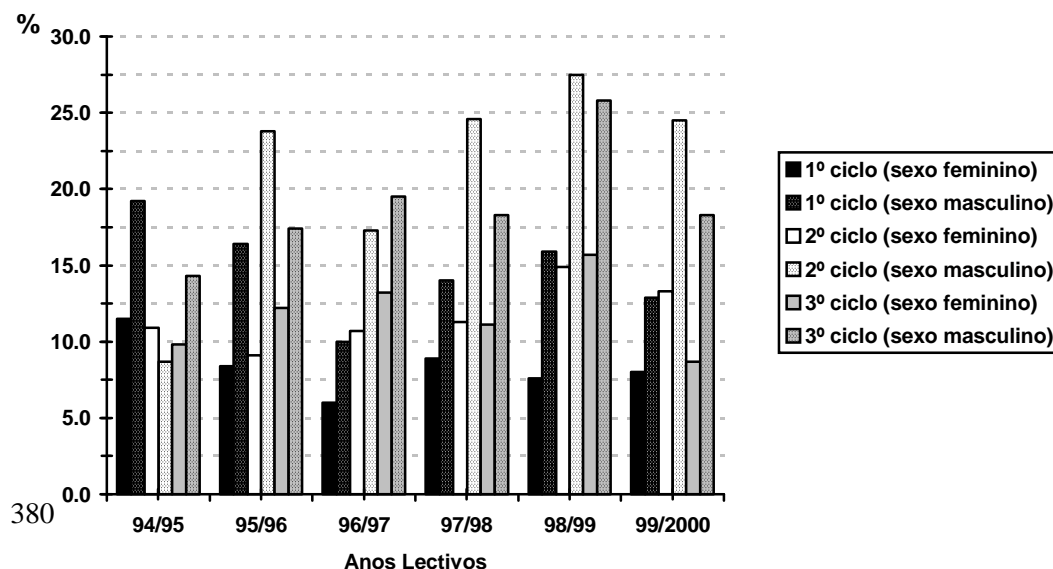


GRÁFICO 32. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE MACHICO, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)

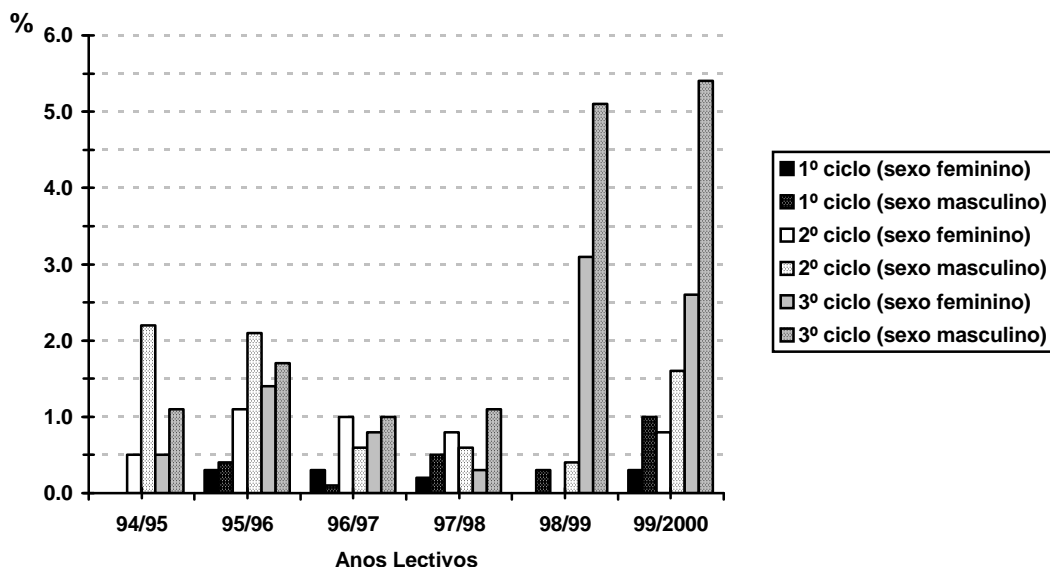


TABELA 97. EVOLUÇÃO DAS COORTES POR CICLO NO CONCELHO DE MACHICO (VALORES CONVERTIDOS EM NÚMEROS ÍNDICES)

ANO LECTIVO	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
1994/95	100.0		
1995/96	100.0	96.2	
1996/97	100.0	118.3	93.3
1997/98	100.0	121.4	100.8
1998/99		126.6	100.0
1999/2000			107.1

A tentativa de delinear o percurso escolar destas gerações, patente na Tabela 97, permite-nos sustentar a tese de que os valores superiores a 100,0 % registados no 2º ciclo nos anos lectivos compreendidos entre 1996/97 e 1998/99, serão eventualmente consequência da repetência que induziu os alunos a novas matriculas.⁹²⁹ Situação similar parece ser a do 3º ciclo, onde as elevadas taxas de repetência poderão também ter induzido os alunos a efectivar novas matrículas. Contudo, a

⁹²⁹ Cf. Gráfico 16.

singularidade desta situação dá-nos a percepção da existência de uma sobrevivência escolar elevada, que no entanto não corresponde à realidade.

Deste modo, como o número de alunos-ano inscritos no 1º ciclo foi sempre inferior ao dos alunos-ano do 2º e 3º ciclos, é normal que os valores percentuais apresentem esta configuração. Ou seja, as *coortes* fictícias facultam-nos erradamente a percepção de uma natalidade escolar que não se efectivou tal como atestam os gráficos e tabelas anteriores, cuja análise permitiu clarificar esta ocorrência, eliminando assim alguma da margem de erro que este método comporta.

1.5. PONTA DO SOL

Neste concelho predominantemente rural, o número de alunos matriculados no 1º ciclo registou um decréscimo de 61 efectivos, reflexo da diminuição da taxa de natalidade cujos principais reflexos se fizeram obviamente sentir nas faixas etárias mais jovens (Cf. Gráfico 5).

No 1º ciclo a taxa de abandono foi praticamente inexistente e o valor mais elevado verificou-se no ano lectivo 1995/96, com a saída de 7 alunos, embora aqui a diferença entre os géneros fosse pouco notória.

TABELA 98. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE PONTA DO SOL NO 1º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO	%	RETENÇÃO	%
	1994/1995	FEMININO	321	0	0.0	258	80.4	63
MASCULINO		346	0	0.0	250	72.3	96	27.7
TOTAL		667	0	0.0	508	76.2	159	23.8
1995/1996	FEMININO	306	3	1.0	268	87.6	35	11.4
	MASCULINO	341	4	1.2	271	79.5	66	19.4
	TOTAL	647	7	1.1	539	83.3	101	15.6
1996/1997	FEMININO	294	2	0.7	256	87.1	36	12.2
	MASCULINO	338	2	0.6	278	82.2	58	17.2
	TOTAL	632	4	0.6	534	84.5	94	14.9
1997/1998	FEMININO	302	1	0.3	258	85.5	43	14.2
	MASCULINO	327	1	0.3	254	77.7	72	22.0
	TOTAL	629	2	0.3	512	81.4	115	18.3
1998/1999	FEMININO	284	0	0.0	245	86.3	39	3.7
	MASCULINO	331	2	0.6	257	77.6	72	21.8
	TOTAL	615	2	0.3	502	81.6	111	18.0
1999/2000	FEMININO	275	1	0.4	228	82.9	46	16.7
	MASCULINO	331	1	0.3	339	72.2	91	27.5
	TOTAL	606	2	0.3	467	77.1	137	22.6

Embora estes aspectos sugerissem à partida um bom desempenho académico, atendendo ao número reduzido de alunos que além de possibilitar a existência de um estreitamento dos laços afectivos proporciona ainda um ensino mais individualizado, tal facto não se verificou. Assim, as taxas de insucesso apresentaram-se bastante elevadas e no ano inicial deparamo-nos com 23,8 % de

reprovações enquanto que no ano conclusivo do nosso estudo o valor ainda se mantinha em 22,6 %, com especial incidência no sexo masculino.

Face a este cenário deduzimos que o forte isolamento em que vivem muitos destes alunos, aliado ao facto da rede escolar do 1º ciclo se encontrar geograficamente dispersa e funcionando em alguns casos com poucos alunos, constitui um elemento desmotivador a que acresce a dificuldade de deslocação casa/escola que pressupõe caminhadas a pé e a transposição de obstáculos de índole geográfica⁹³⁰.

Quanto ao 2º ciclo – Tabela 99 – o volume do número de alunos inscritos sofreu uma redução pouco significativa, que se traduziu em apenas –4 indivíduos, durante estes seis anos de escolaridade.

As saídas do sistema também foram pouco relevantes, quer em termos numéricos, quer na diferenciação entre os géneros.

TABELA 99. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE PONTA DO SOL NO 2º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS	SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO	%	RETENÇÃO	%
1994/1995	FEMININO	157	0	0.0	157	100	0
	MASCULINO	155	0	0.0	148	95.5	7
	TOTAL	312	0	0.0	305	97.8	7
1995/1996	FEMININO	147	0	0.0	145	98.6	2
	MASCULINO	154	4	2.6	139	90.3	11
	TOTAL	301	4	1.3	284	94.4	13
1996/1997	FEMININO	134	4	3.0	128	95.5	2
	MASCULINO	136	2	1.5	126	92.6	8
	TOTAL	270	6	2.2	254	94.1	10
1997/1998	FEMININO	141	0	0.0	128	90.8	13
	MASCULINO	135	0	0.0	91	67.4	44
	TOTAL	276	0	0.0	219	79.3	57
1998/1999	FEMININO	136	0	0.0	131	96.3	5
	MASCULINO	138	0	0.0	119	86.2	19
	TOTAL	274	0	0.0	250	91.2	24
1999/2000	FEMININO	141	2	1.4	123	87.2	16
	MASCULINO	167	4	2.4	139	83.2	24
	TOTAL	308	6	1.9	262	85.1	40

Contudo, a grande discrepância face ao 1º ciclo residiu na diminuição significativa da taxa de reprovação, nos anos lectivos compreendidos entre 1994/95 e 1996/97, cujo valor máximo foi de 4,3 %. No entanto, a partir do ano lectivo seguinte e até ao final do ano lectivo em estudo (1999/2000) o crescimento desta taxa foi notória, embora se revestisse de oscilações. Deste modo, após o acréscimo para 20,7 % no ano lectivo de 1997/98, a diminuição para 8,8 % no ano seguinte foi seguida de um novo crescimento que se pautou em 13,0 % no ano lectivo 1999/2000. Podemos então concluir que este indicador além de ter registado um agravamento ao longo dos anos em estudo, incidiu sobretudo no sexo masculino.

⁹³⁰ A freguesia de Canhas situa-se entre o mar e a serra com alguns acessos efectuados por veredas. A freguesia da Madalena do Mar situa-se numa fajã rochosa, com as habitações dispostas em socalcos.

O 3º ciclo - Tabela 100 - apresenta uma tendência inversa face à evolução do número de alunos inscritos. Assim, contrariamente aos ciclos anteriores e não obstante o decréscimo patente na Pirâmide de Idades relativamente aos grupos etários mais jovens, a população escolar aumentou durante este período.

TABELA 100. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE PONTA DO SOL NO 3º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS	SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO	%	RETENÇÃO	%	
1994/1995	FEMININO	160	1	0.6	150	93.8	9	5.6
	MASCULINO	121	1	0.8	103	85.1	17	14.0
	TOTAL	281	2	0.7	253	90.0	26	9.3
1995/1996	FEMININO	153	0	0.0	144	94.1	9	5.9
	MASCULINO	130	0	0.0	107	82.3	23	17.7
	TOTAL	283	0	0.0	251	88.7	32	11.3
1996/1997	FEMININO	199	6	3.0	176	88.5	17	8.5
	MASCULINO	159	5	3.1	115	72.3	39	24.5
	TOTAL	358	11	3.1	291	81.3	56	15.6
1997/1998	FEMININO	191	4	2.1	138	72.3	49	25.6
	MASCULINO	154	14	9.1	87	56.5	53	34.4
	TOTAL	345	18	5.2	225	65.2	102	29.6
1998/1999	FEMININO	191	10	5.2	157	82.2	24	12.6
	MASCULINO	154	6	3.9	121	78.6	27	17.5
	TOTAL	345	16	4.6	278	80.6	51	14.8
1999/2000	FEMININO	182	4	2.2	157	86.3	21	11.5
	MASCULINO	135	5	3.7	99	73.3	31	23.0
	TOTAL	317	9	2.8	256	80.8	52	16.4

As saídas do sistema registaram também um acréscimo embora as disparidades entre géneros não sejam notórias. A taxa de retenção, bastante elevada, oscilou entre os 9,3 % no ano lectivo de 1994/95 e os 16,4 % em 1999/2000, o que significa que a situação se agravou durante este período, embora como vem sendo habitual, a relação de masculinidade se tenha deixado de sentir, sugerindo uma menor sobrevivência escolar por parte dos rapazes.

De destacar a gravidade de que se revestiu o ano lectivo de 1997/98 quer em termos de repetência com uma taxa de cerca de 30,0%, quer em termos de abandono escolar o qual ascendeu a 5,2%.

A análise global da evolução da população escolar deste concelho patente na Tabela 101, permite inferir que:

- i) a redução da população escolar durante este período foi pouco significativa;
- ii) o abandono escolar aumentou exponencialmente embora sem manifestar grandes discrepâncias ao nível do género;
- iii) a sobrevivência escolar masculina foi inferior à do sexo oposto;
- iv) embora manifestando oscilações, o insucesso escolar agravou-se temporalmente.

TABELA 101. SITUAÇÃO ESCOLAR GLOBAL DO CONCELHO DE PONTA DO SOL NO TOTAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA		PROGRESSÃO		RETENÇÃO	
				%		%		%
1994/1995	FEMININO	638	1	0.2	565	88.5	72	11.3
	MASCULINO	622	1	0.2	501	80.5	120	19.3
	TOTAL	1260	2	0.2	1066	84.6	192	15.2
1995/1996	FEMININO	606	3	0.5	557	91.9	46	7.6
	MASCULINO	625	8	1.3	517	82.7	100	16.0
	TOTAL	1231	11	0.9	1074	87.2	146	11.9
1996/1997	FEMININO	627	12	1.9	560	89.3	55	8.8
	MASCULINO	633	9	1.4	519	82.0	105	16.6
	TOTAL	1260	21	1.7	1079	85.6	160	12.7
1997/1998	FEMININO	634	5	0.8	524	82.6	105	16.6
	MASCULINO	616	15	2.4	432	70.1	169	27.4
	TOTAL	1250	20	1.6	956	76.5	274	21.9
1998/1999	FEMININO	611	10	1.6	533	87.3	68	11.1
	MASCULINO	623	8	1.3	497	79.8	118	18.9
	TOTAL	1234	18	1.5	1030	83.5	186	15.1
1999/2000	FEMININO	598	7	1.2	508	84.9	83	13.9
	MASCULINO	633	10	1.6	477	75.4	146	23.1
	TOTAL	1231	17	1.4	985	80.0	229	18.6

TABELA 102. TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CONCELHO DE PONTA DO SOL SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO

ANOS LECTIVOS	1º CICLO	VARIAÇÃO	2º CICLO	VARIAÇÃO	3º CICLO	VARIAÇÃO
1994/1995	667	-	312	-	281	-
1995/1996	647	- 20	301	- 11	283	+ 2
1996/1997	632	- 15	270	- 31	358	+75
1997/1998	629	- 3	276	+ 6	345	- 13
1998/1999	615	- 14	274	- 2	345	0
1999/2000	606	- 9	308	+ 34	317	- 28

A avaliação do número de alunos matriculados – Tabela 102 – não alterou as interpretações supra-referidas pois ilustra de forma precisa o ligeiro decréscimo que se fez sentir em todos os ciclos à excepção do 3º. Contudo, ressalta o facto do acréscimo do número de alunos deste ciclo ser consequência da entrada massiva de 75 efectivos no ano lectivo 1996/97. No entanto, torna-se difícil compreender a razão deste considerável acréscimo, pois não obstante o saldo das transferências ser positivo o valor que apresenta é substancialmente inferior: +17 alunos (Cf. Tabela 103).

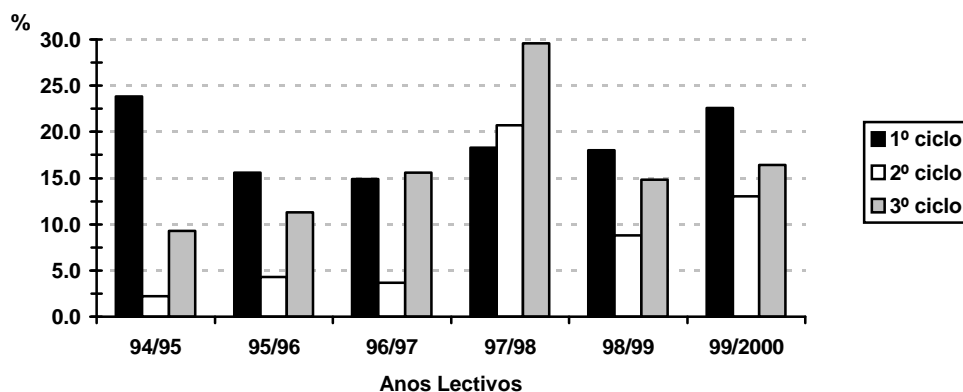
Este contexto permite equacionar se a instituição escolar terá nesse ano, por algum motivo, atraído alunos que se encontravam fora do sistema escolar e se, simultaneamente, foram efectuadas novas matrículas por parte dos repetentes. A não ocorrência de nenhuma destas situações permite questionar a possibilidade de ocorrência de um erro de sobre registo. Contudo, uma vez que este valor não provocou nenhuma alteração no desenvolvimento das *coortes* no que concerne à sobrevivência escolar, considerámos desnecessário proceder ao apuramento destas transferências.

TABELA 103. TOTAL DE TRANSFERÊNCIAS REGISTRADAS NO CONCELHO DA PONTA DO SOL, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO

Anos Lectivos	1º Ciclo			2º Ciclo			3º Ciclo			Variação Total
	T.+	T.-	Saldo	T.+	T.-	Saldo	T.+	T.-	Saldo	
1994/1995	21	26	-5	8	10	-2	9	10	-1	-8
1995/1996	18	21	-3	6	3	+3	9	1	+8	+8
1996/1997	14	11	+3	2	1	+1	17	0	+17	+21
1997/1998	5	9	-4	8	0	+8	1	11	-10	-6
1998/1999	15	13	+2	0	5	-5	0	3	-3	-6
1999/2000	22	16	+8	5	4	+1	6	7	-1	+8

GRÁFICO 33. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PONTA DO SOL, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO

(1994 – 2000)



O Gráfico 33 mostra-nos com precisão a gravidade de que se tem revestido o insucesso no 1º ciclo, visto que as medidas adoptadas, nomeadamente o alargamento da taxa de cobertura da rede do ensino Pré-Escolar (de 47,6 % em 1994/95 passou para 74,5 % em 1999/2000) assim como a criação de escolas a funcionar em regime de ETI, não foram suficientes para atenuar este fenómeno.

Contudo não podemos esquecer-nos de que a tradição rural deste concelho, assim como o seu isolamento (existem casas dispersas em locais de difícil acessibilidade) condicionam algumas

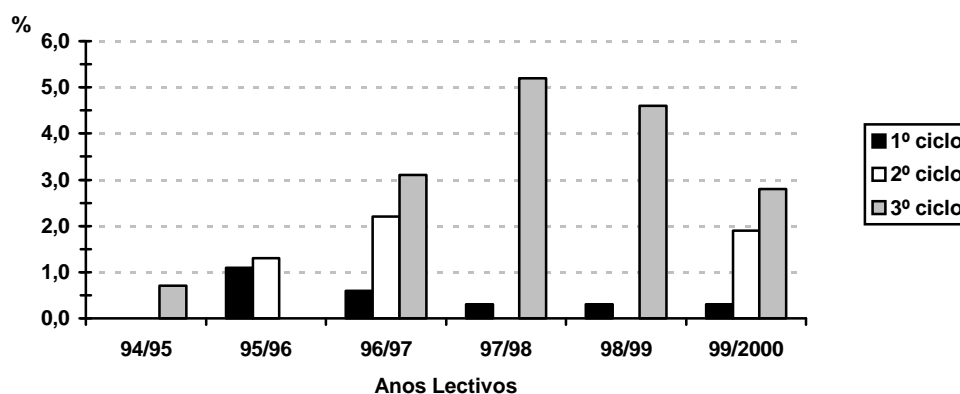
crianças a permanecer no espaço físico onde residem, iniciando assim, desde cedo as tarefas agrícolas, a par dos adultos, pois os trabalhos agrícolas continuam a assumir um papel relevante na economia doméstica, quer como actividade principal quer como complemento de outras actividades.

Quanto ao 2º ciclo cujas taxas de retenção se apresentavam reduzidas nos três primeiros anos de estudo, viu a sua situação agravar-se a partir do ano lectivo 1997/98.

No que concerne ao 3º ciclo, o confronto das taxas apresentadas no ano inicial com as do ano terminal de estudo, permitiram também concluir que o insucesso não foi susceptível de ser debelado.

O abandono escolar encontra-se presente em todos os ciclos, embora as percentagens mais elevadas se situem no 3º ciclo (Cf. Gráfico 34).

GRÁFICO 34. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PONTA DO SOL, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)



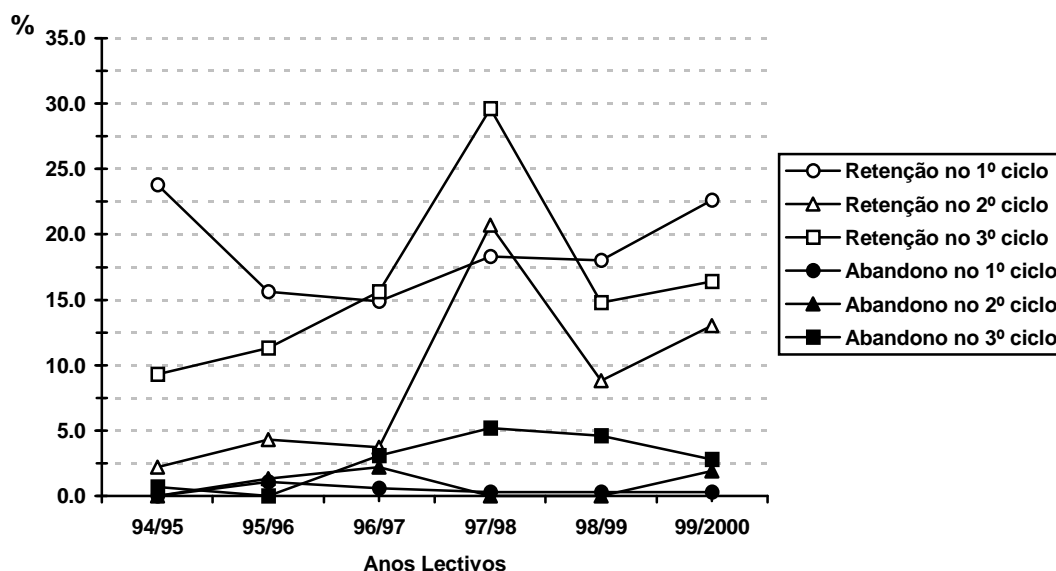
Tais considerações deverão contudo, ser contextualizadas em conformidade com a zona geográfica onde ocorreram. Deste modo, não nos podemos esquecer de que Ponta do Sol era um dos concelhos mais penalizados ao nível das condições de habitabilidade pois não obstante as melhorias significativas que se registaram no período inter-censitário, muitos alojamentos permaneceram sem instalações eléctricas e sanitárias. Em 1991, 28,7 % dos alojamentos não possuíam água canalizada e em 2001, o seu alargamento continuou a excluir 1,9 % das habitações. O sistema de vizinhança e parentesco parecem aqui fortemente enraizados pois a inexistência de barracas pressupõe a construção de casas de alvenaria, muitas delas sem revestimento exterior. Trata-se assim de um trabalho familiar e comunitário que se realiza aos fins-de-semana com o intuito de garantir a todos os habitantes melhores condições de alojamento.⁹³¹

⁹³¹ Em conformidade com o conhecimento que possuímos deste concelho.

A confluência entre a retenção e o abandono escolar não foi notória em nenhum ano de escolaridade do 1º ciclo embora no ciclo seguinte os dois fenómenos surgissem associados no ano lectivo 1999/2000 (Cf. Gráfico 35).

Quanto ao 3º ciclo a relação entre estes dois indicadores foi notória na configuração das duas linhas evolutivas que seguiram tendências idênticas nos anos lectivos compreendidos entre 1996/97 e 1998/99. Contudo, no ano seguinte, as trajectórias apresentaram-se já distintas, pois apesar de a repetência ter aumentado, o abandono decresceu.

GRÁFICO 35. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO E ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PONTA DO SOL, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)



No que concerne ao comportamento de cada género face ao sucesso escolar em cada ciclo – Gráfico 36 – além da incidência das reprovações continuar a manifestar-se no sexo masculino, o 2º ciclo foi o que mais se destacou no carácter diferencial que os caracteriza. Assim, com excepção do último ano lectivo em estudo, as raparigas apresentaram no 2º ciclo uma vantagem notória no sucesso escolar face ao sexo oposto. Ou seja, a sua adaptação na transição de ciclo afigurou-se mais fácil do que para os rapazes que demonstraram mais dificuldades na adaptação a novos campos contextuais, ao nível comportamental, de aquisição de conhecimentos, relacional e mesmo geográfico.⁹³²

GRÁFICO 36. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PONTA DO SOL, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)

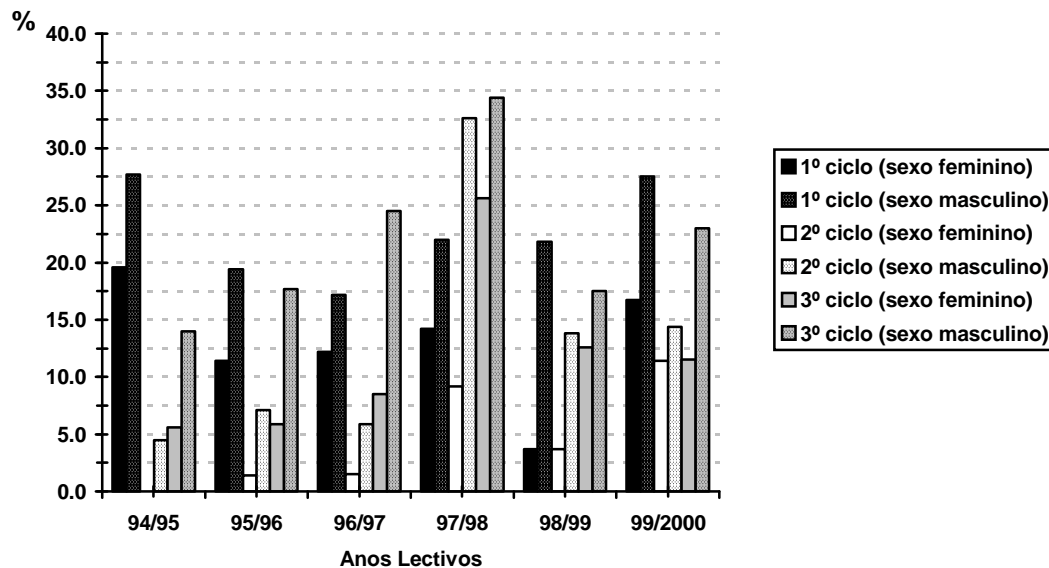
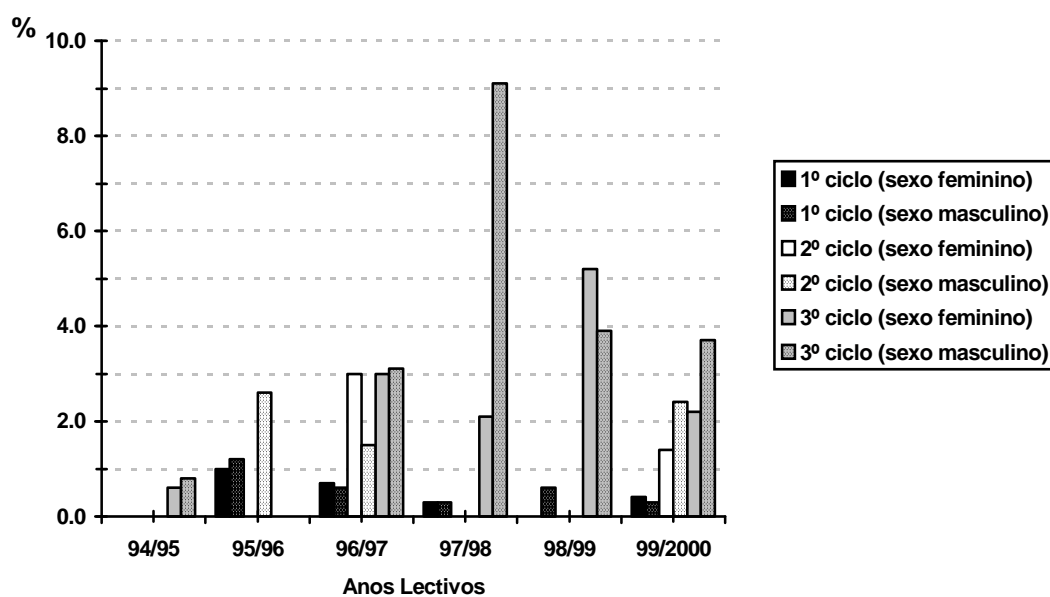


GRÁFICO 37. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PONTA DO SOL, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)



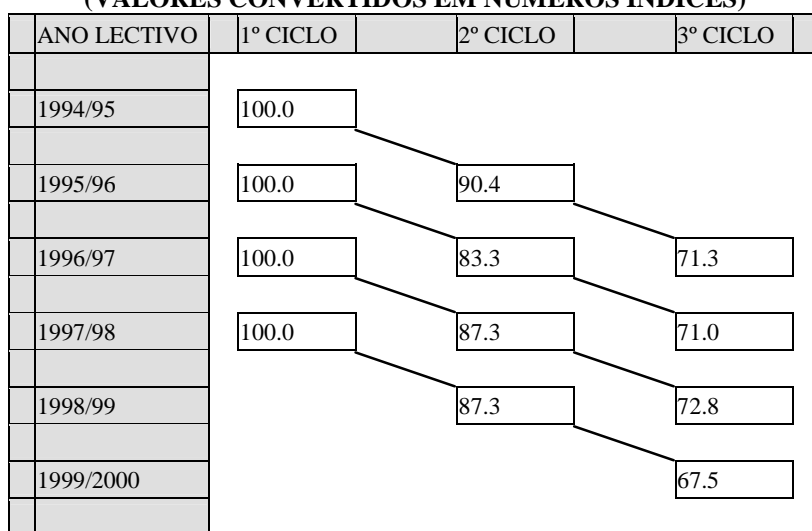
⁹³² Tais constatações têm como suporte o facto de a transição para o 2º ciclo significar para a grande maioria dos estudantes de Ponta do Sol, a deslocação para a sede de concelho.

Apesar de no 1º e 2º ciclos, o abandono escolar não apresentar grandes discrepâncias de género – Gráfico 37 – uma vez que as tendências se alternaram, os três últimos anos de estudo revelaram-se particularmente gravosos para ambos. Assim, o abandono escolar incidiu de forma bastante acentuada no 3º ciclo nos anos lectivos 1997/98 e 1998/99 e, em 1999/2000, generalizou-se a todos os ciclos, demonstrando que o sistema escolar não conseguiu “reter” os seus alunos.

Na observação dos números índices ressalta o facto de a sobrevivência escolar entre ciclos ser cada vez mais baixa, à excepção da *coorte* de 1996/97 onde se registou um ligeiro acréscimo.

A comparação destas quatro gerações escolares permite inferir que a sobrevivência escolar se agravou. Assim, os valores percentuais do 2º ciclo que na geração de 1994/95 eram de 90,4 % desceram para 87,3 % na geração de 1997/98. Esta tendência para o decréscimo é também manifesta pelo 3º ciclo onde nas mesmas gerações, a sobrevivência escolar diminuiu de 71,3 % para 67,5 %.

**TABELA 104. EVOLUÇÃO DAS COORTES POR CICLO NO CONCELHO DE PONTA DO SOL
(VALORES CONVERTIDOS EM NÚMEROS ÍNDICES)**



Assim, estes dados revelaram que a mortalidade escolar na Ponta do Sol sofreu um agravamento gradual na transição de ciclo. Por seu turno, esta transição acaba por se assumir como um mecanismo de selectividade que permite a continuidade escolar a todos aqueles que apresentam bons desempenhos académicos, ao mesmo tempo que exclui todos os que se afastam destas prestações.

1.6. PORTO MONIZ

Embora alguma parte da população se dedique à pesca, a agricultura constitui a principal actividade económica deste concelho⁹³³ onde a tónica dominante é o afastamento da capital e de tudo aquilo que habitualmente é designado por “cultura”.

Com acessos bastante difíceis entre as freguesias, a nossa deslocação deixou-nos a ideia de que as crianças que não habitam na sede de concelho, têm como único horizonte geográfico o local onde residem. A título de curiosidade podemos referir que num dos muitos caminhos recônditos que percorremos e que não se encontrava identificado, ao questionarmos uma criança sobre o local onde nos encontrávamos foi-nos respondido “está na ilha da Madeira”. Deste modo, para a maioria das crianças o horizonte de todo o conhecimento possuído não se reencontra no mundo escolar que transmite conhecimentos destituídos de conteúdo lógico de difícil compreensão e sem utilidade prática.

Neste breve preâmbulo encontramos a explicação para os valores apresentados na Tabela 105. Ou seja, pelos motivos supra-mencionados, trata-se de um concelho fortemente repulsivo com o menor número de habitantes e com a mais reduzida taxa de densidade populacional da Região. Assim, não podemos estranhar o facto de o número de alunos matriculados além de ser bastante diminuto continuar ainda a manifestar uma tendência significativa para o decréscimo.

Embora as saídas do sistema tenham sido quase nulas, o reduzido volume de alunos matriculados provocou a obtenção de percentagens com algum significado, ou seja, a saída de um aluno converteu-se numa taxa de 1,1 %.

TABELA 105. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE PORTO MONIZ NO 1º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS	SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO	%	RETENÇÃO	%	
1994/1995	FEMININO	136	0	0.0	120	88.2	16	11.8
	MASCULINO	143	2	1.4	115	80.4	26	18.2
	TOTAL	279	2	0.7	235	84.2	42	15.1
1995/1996	FEMININO	120	0	0.0	100	83.3	20	16.7
	MASCULINO	129	0	0.0	109	44.5	20	15.5
	TOTAL	249	0	0.0	209	83.9	40	16.1
1996/1997	FEMININO	113	2	1.8	91	80.5	20	17.7
	MASCULINO	116	0	0.0	97	83.6	19	16.3
	TOTAL	229	2	0.9	188	82.1	39	17.0
1997/1998	FEMININO	124	1	0.8	98	79.0	25	20.2
	MASCULINO	102	1	1.0	78	76.5	23	22.5
	TOTAL	226	2	0.9	176	72.9	48	21.2
1998/1999	FEMININO	101	0	0.0	78	77.2	23	22.8
	MASCULINO	93	1	1.1	77	82.8	15	16.1
	TOTAL	194	1	0.5	155	79.9	38	19.6
1999/2000	FEMININO	100	0	0.0	89	89.0	11	11.0
	MASCULINO	95	1	1.1	70	73.7	24	25.3
	TOTAL	195	1	0.5	159	81.5	35	17.9

⁹³³ O seu valor é o segundo mais elevado do Arquipélago.

Tal como referimos, a disparidade entre a realidade circundante e o mundo escolar são inconciliáveis nos valores e conteúdos que partilham pelo que a taxa de retenção do 1º ciclo oscilou entre os valores mínimos e máximos de 15,1 % e 21,2 %.

A observação da tendência deste indicador demonstrou que o decréscimo não se assumiu como uma tendência entre os anos em estudo, significando assim que a reprovação continuou a apresentar contornos bastante gravosos, sobretudo se atendermos ao facto de a penalização das crianças no ciclo inicial ser indutora de posteriores fracassos e desmotivações.

Contudo, esta situação só poderá ser compreendida quando integrada no contexto de iliteracia que a produziu. Assim, neste concelho, a taxa de analfabetismo em 1991 era a mais elevada do Arquipélago e em 2001 ainda apresentava o terceiro valor mais relevante. A este aspecto acresce o facto de no recenseamento de 1991, cerca de 50,0 % da população ter declarado não possuir nenhum nível de instrução.

Neste contexto, não é de excluir que os pais transmitam aos filhos a sua experiência, através da ideia de que na escola não se aprende nada de útil. Mesmo nos casos em que ocorre a valorização escolar, a desmobilização familiar poderá ser uma constante face à impotência manifesta no acompanhamento das tarefas requeridas pela instituição escolar.

Em termos de política educativa parece-nos ter sido delineada uma estratégia de intervenção mediante a expansão da rede de ensino Pré-Escolar que em 1994 abrangia já 81,1 % dos alunos e que em 2001 se alargou para 94,0 %. Outra das medidas adoptadas iniciou-se no ano lectivo 1998/99 com a implementação das escolas em regime de tempo inteiro, de forma a suprir possíveis défices na aprendizagem. A sua taxa de cobertura que se iniciou com o valor de 34,8 % expandiu-se substancialmente e no ano seguinte abrangia já 84,0 % das crianças do concelho.⁹³⁴

Contudo, apesar de estas medidas pressuporem a obtenção de melhores desempenhos académicos no 1º ciclo, o peso cultural parece ter sido mais forte e a retenção continuou a apresentar um ritmo inalterável. Acresce ainda o facto de as instituições escolares, pulverizadas e dispersas “obrigarem” os alunos a percorrer distâncias consideráveis a pé ou mesmo a transpor barreiras geográficas, o que permite equacionar a eventual existência de absentismo. Assim, não podemos excluir a possibilidade de as crianças alternarem o tempo escolar com o tempo familiar partilhando as actividades com os adultos, situação que conduz inevitavelmente ao insucesso escolar. Este encontra-se distribuído pelos géneros de forma relativamente idêntica, pelo que nos parece que os melhores desempenhos habitualmente conseguidos pelas raparigas, perdem neste concelho o seu sentido porquanto se coadunam com as vicissitudes do quotidiano. Aqui ser rapaz ou rapariga é irrelevante, pois cada qual apresenta um desempenho em conformidade com as circunstâncias de vida que detém.

⁹³⁴ Porém a implementação das ETIs em Porto Moniz foi, a par com o concelho de Santa Cruz, a mais tardia da Região.

Embora ao nível das condições de habitabilidade se tenham verificado melhorias durante o período inter censitário,⁹³⁵ aspectos como a água canalizada e a electricidade não contemplavam ainda a totalidade dos alojamentos. Quanto às instalações sanitárias, merecem uma ressalva, uma vez que enquanto no recenseamento de 1991 apenas 7,9 % dos alojamentos se encontrava excluído desta infra-estrutura, em 2001, esta percentagem aumentou para 24,4 %. Face a este cenário colocamos algumas dúvidas quanto à fidedignidade dos dados obtidos no recenseamento de 1991 por parte dos inquiridos. Assim, consideramos legítimo equacionar a ocorrência de algumas situações, nomeadamente o facto de os inquiridos não terem entendido a questão, a vergonha por terem de assumir este facto, condicionando assim falsas respostas ou ainda a ocorrência de um erro no recenseamento.

TABELA 106. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE PORTO MONIZ NO 2º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS	SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO	%	RETENÇÃO	%
1994/1995	FEMININO	51	0	0.0	49	96.1	3.9
	MASCULINO	81	2	2.5	78	96.3	1.2
	TOTAL	132	2	1.5	127	96.2	2.3
1995/1996	FEMININO	63	1	1.6	52	82.5	15.9
	MASCULINO	69	0	0.0	58	84.1	15.9
	TOTAL	132	1	0.8	110	83.3	15.9
1996/1997	FEMININO	71	0	0.0	63	88.7	11.3
	MASCULINO	71	1	1.4	52	73.2	25.4
	TOTAL	142	1	0.7	115	81.0	18.3
1997/1998	FEMININO	47	0	0.0	39	83.0	17.0
	MASCULINO	76	2	2.6	61	80.3	17.1
	TOTAL	123	2	1.6	100	81.3	17.1
1998/1999	FEMININO	49	0	0.0	41	83.7	16.3
	MASCULINO	69	0	0.0	57	82.6	17.4
	TOTAL	118	0	0.0	98	83.1	16.9
1999/2000	FEMININO	52	0	0.0	50	96.2	3.8
	MASCULINO	56	1	1.8	44	78.6	19.6
	TOTAL	108	1	0.9	94	87.0	12.0

Embora número de alunos matriculados no 2º ciclo entre os anos lectivos 1994/95 e 1999/2000 tenha também diminuído, o seu decréscimo foi menos acentuado do que no 1º ciclo (Cf. Tabela 106).

Não obstante o facto de as saídas do sistema terem assumido proporções pouco relevantes, o mesmo não aconteceu relativamente ao insucesso escolar. Deste modo, embora a taxa de reprovação tenha sido inferior à registada no 1º ciclo, os seus valores não deixam de ser preocupantes.

Este ciclo foi marcado pela fraca estabilidade das tendências que apresentou pois de uma taxa de repetência bastante reduzida no ano lectivo de 1994/95 (2,3 %) passou-se para 15,9 % no ano seguinte. O valor mais elevado foi atingido no ano lectivo 1996/97 com 18,3 % de reprovações, tendo os anos seguintes registado um ligeiro decréscimo. No entanto, a comparação desta taxa no

⁹³⁵ XIII e XIV Recenseamentos Gerais da População.

ano lectivo inicial (1994/95) e no terminal (1999/2000) são elucidativas de que este fenómeno se agravou, penalizando sobretudo o sexo masculino.

Assim, neste ciclo contrariamente ao anterior, o desempenho dos géneros assumiu contornos distintos, conferindo a supremacia às raparigas.

Inversamente à tendência manifesta pelos dois ciclos anteriores – Tabela 107- a população escolar do 3º ciclo aumentou e a relação de masculinidade revelou-se pouco significativa visto que as matriculas de rapazes e raparigas são praticamente idênticas em termos de volume. Assim, neste concelho a sobrevivência escolar no 3º ciclo parece ser igual para ambos os géneros. Quanto ao acréscimo verificado ao nível do contingente escolar, interessa referir que este apenas ocorreu a partir do momento em que a taxa de retenção surgiu inflacionada, donde se depreende que as reprovações se traduziram em novas matrículas.

TABELA 107. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE PORTO MONIZ NO 3º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS	SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO	%	RETENÇÃO	%
1994/1995	FEMININO	75	3	4.0	62	82.7	13.3
	MASCULINO	63	1	1.6	47	74.6	23.8
	TOTAL	138	4	2.9	109	79.0	18.1
1995/1996	FEMININO	82	5	6.1	76	92.7	1.2
	MASCULINO	81	1	2.2	76	93.8	4.9
	TOTAL	163	6	3.7	152	93.3	3.1
1996/1997	FEMININO	67	1	1.5	56	83.6	14.9
	MASCULINO	95	3	3.2	76	80.0	16.8
	TOTAL	162	4	2.5	132	81.5	16.0
1997/1998	FEMININO	93	4	4.3	59	63.4	32.3
	MASCULINO	92	8	8.7	57	62.0	29.3
	TOTAL	185	12	6.5	116	62.2	30.8
1998/1999	FEMININO	91	4	4.4	66	72.5	23.1
	MASCULINO	89	9	10.1	59	66.3	23.6
	TOTAL	180	13	7.2	125	69.4	23.3
1999/2000	FEMININO	81	4	4.9	63	77.8	17.3
	MASCULINO	91	4	4.4	65	71.4	24.2
	TOTAL	172	8	4.7	128	74.4	20.9

O aumento da reprovação foi neste caso, acompanhado pelo acréscimo do abandono escolar.

A predominância de qualquer um dos géneros, em ambas as situações – abandono e insucesso escolares – foi difícil de estabelecer visto que as suas tendências se intercalaram.

Contudo, ressalta o facto de a reprovação apresentar taxas que oscilaram entre os 3,1 % e os 30,8 %, donde se deduz que o nível de exigência dos docentes no ano lectivo em que a repetência foi menor – 1995/96 – foi certamente mais reduzida, pois em nenhum outro ano de escolaridade os valores foram inferiores a 16,0 %. Ou seja, pressupomos que na tentativa de debelar o insucesso escolar se baixou a fasquia dos conhecimentos mínimos exigidos e se criou um falso sucesso.

Da apreciação global da situação escolar deste concelho – Tabela 108 - é possível inferir que o número de alunos diminuiu gradualmente, o abandono escolar aumentou e o insucesso escolar apresentou valores de cerca de 20,0 %.

TABELA 108. SITUAÇÃO ESCOLAR GLOBAL DO CONCELHO DE PORTO MONIZ NO TOTAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO		RETENÇÃO	
1994/1995	FEMININO	262	3	1.1	231	88.2	28	10.7
	MASCULINO	287	5	1.7	240	83.6	42	14.6
	TOTAL	549	8	1.5	471	85.8	70	12.8
1995/1996	FEMININO	265	6	2.3	228	86.0	31	11.7
	MASCULINO	279	1	0.4	243	87.1	35	12.5
	TOTAL	544	7	1.3	471	86.6	66	12.1
1996/1997	FEMININO	251	3	1.2	210	83.7	38	15.1
	MASCULINO	282	4	1.4	225	79.8	53	18.8
	TOTAL	533	7	1.3	435	81.6	91	17.1
1997/1998	FEMININO	264	5	1.9	196	74.2	63	23.9
	MASCULINO	270	11	4.1	196	72.6	63	23.3
	TOTAL	534	16	3.0	392	73.4	126	23.6
1998/1999	FEMININO	241	4	1.6	185	76.8	52	21.6
	MASCULINO	251	10	4.0	193	76.9	48	19.1
	TOTAL	492	14	2.8	378	76.8	100	20.3
1999/2000	FEMININO	233	4	1.7	202	86.7	27	11.6
	MASCULINO	242	6	2.5	179	74.0	57	23.6
	TOTAL	475	10	2.1	381	80.2	84	17.7

Quanto ao volume dos alunos matriculados em cada ciclo e ano lectivo – Tabela 109 - depreende-se que a população escolar do 1º ciclo foi a que sofreu um maior decréscimo, que se traduziu em 30,1 %. Por seu turno, o 2º ciclo, perdeu 18,1 % da sua população escolar enquanto que o 3º ciclo registou um acréscimo de 24,6 % nos seus alunos.

TABELA 109. TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CONCELHO DE PORTO MONIZ SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO

ANOS LECTIVOS	1º CICLO	VARIAÇÃO	2º CICLO	VARIAÇÃO	3º CICLO	VARIAÇÃO
1994/1995	279	-	132	-	138	-
1995/1996	249	- 30	132	0	163	+ 25
1996/1997	229	- 20	142	+ 10	162	- 1
1997/1998	226	- 3	123	- 19	185	+ 23
1998/1999	194	- 32	118	- 5	180	- 5
1999/2000	195	+ 1	108	- 10	172	- 8

A Tabela 110 permite sustentar a tese de que este acréscimo não foi consequência de transferências, pois apesar de o seu saldo se apresentar positivo em alguns anos lectivos, os valores foram relativamente reduzidos, o que nos fez supor que as reprovações se traduziram em novas matrículas.

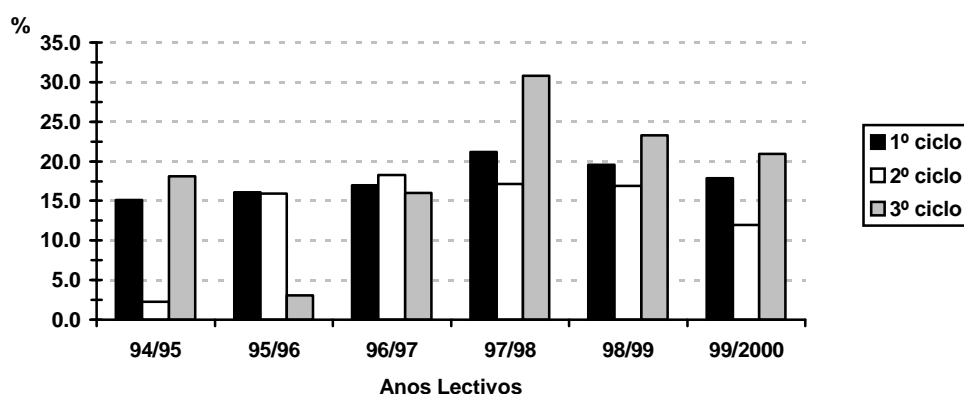
TABELA 110. TOTAL DE TRANSFERÊNCIAS REGISTADAS NO CONCELHO DE PORTO MONIZ, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO

Anos Lectivos	1º Ciclo			2º Ciclo			3º Ciclo			Variação Total
	T.+	T.-	Saldo	T.+	T.-	Saldo	T.+	T.-	Saldo	
1994/1995	5	6	-1	0	0	0	3	1	+2	+1
1995/1996	6	14	-8	1	0	+1	13	5	+8	+1
1996/1997	5	11	-6	3	0	+3	6	5	+1	-2
1997/1998	0	1	-1	2	0	+2	3	1	-2	-1
1998/1999	2	6	-4	1	0	+1	6	0	+6	+3
1999/2000	5	4	+1	1	2	-1	3	0	+3	+3

A evolução da retenção consoante os ciclos é elucidativa da forma como o insucesso escolar penalizou o 1º ciclo (Cf. Gráfico 38).

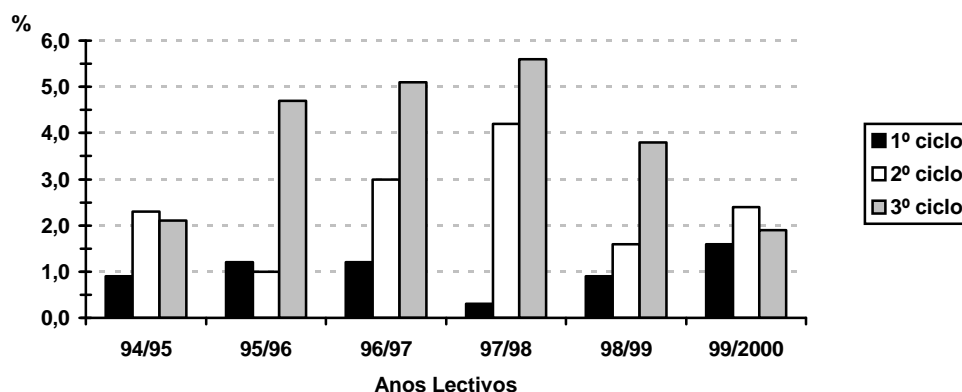
Embora com oscilações, os valores da reprovação no 2º ciclo conseguiram ser inferiores aos do 1º ciclo, quiçá consequência de “filtragem” já efectuada. Por seu turno, o 3º ciclo assumiu-se como o mais gravoso face ao insucesso escolar, sobretudo a partir do ano lectivo 1997/98.

GRÁFICO 38. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PORTO MONIZ, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)



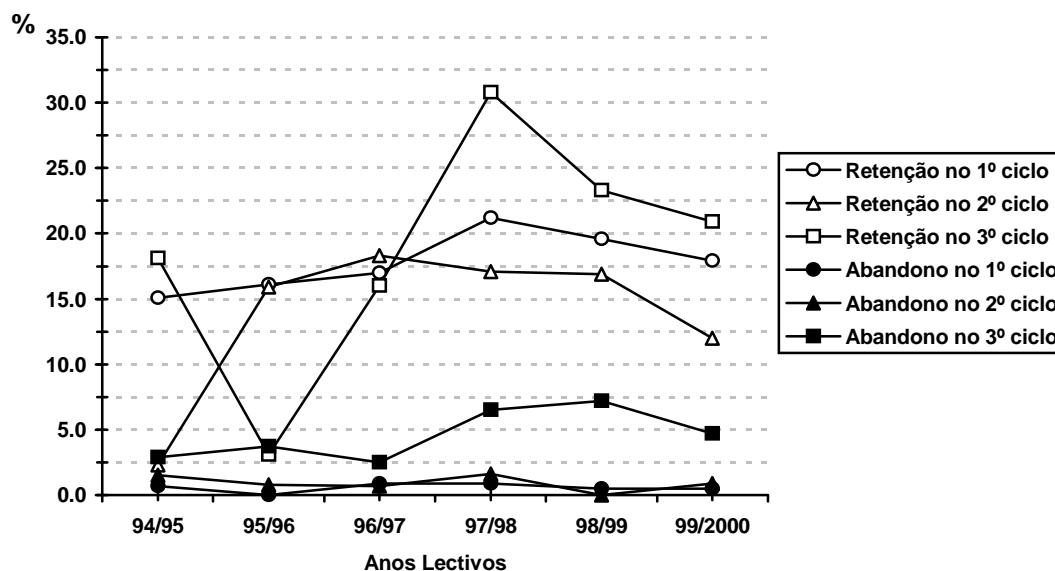
O aumento exponencial da reprovação verificada no 2º ciclo, nos anos lectivos compreendidos entre 1994/95 e 1995/96, não deixa de ser curioso, enquanto que a diminuição drástica dos valores da repetência no 3º ciclo em 1995/96 também se nos afigura uma situação algo inédita. No entanto, em termos globais, podemos concluir que o insucesso escolar se agravou temporalmente em todos os ciclos de escolaridade.

GRÁFICO 39. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PORTO MONIZ, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)



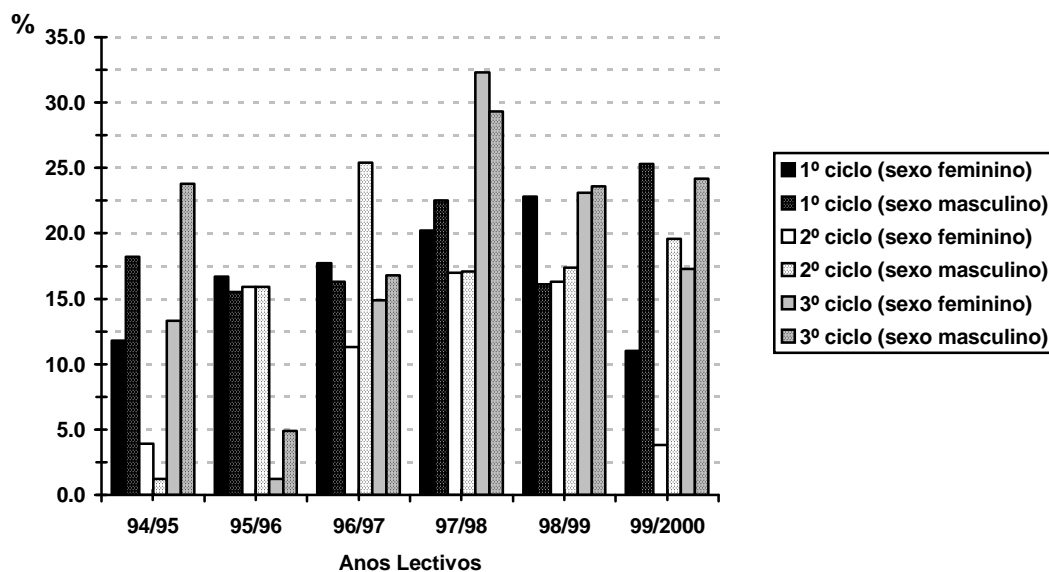
Quanto às saídas do sistema – Gráfico 39 – a sua lógica obedece aos parâmetros mais usuais, ou seja, à medida que se transita de ciclo, os seus valores aumentam. Apesar do decréscimo ocorrido no último ano de estudo relativamente ao 3º ciclo, parece-nos que a situação se agravou porquanto no 1º e 2º ciclos o abandono escolar aumentou, incidindo nos grupos etários mais jovens.

GRÁFICO 40. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO E ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PORTO MONIZ, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)



Encontrar uma relação directa entre o abandono e o insucesso escolares neste concelho, não se afigura fácil, pois a associação destes indicadores só foi notória no 3º ciclo relativamente aos anos lectivos de 1997/98 e de 1998/99 (Cf. Gráfico 40).

GRÁFICO 41. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PORTO MONIZ, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994–2000)



O Gráfico 41 permite inferir que a retenção se agravou temporalmente e que o desnível entre os géneros não foi muito acentuado pois nem sempre o sexo masculino foi mais fustigado que o oposto, embora esta constitua a tendência mais comum.

Quanto ao abandono escolar, inexistente em alguns anos lectivos, apresentou-se bastante gravoso no 3º ciclo donde se depreende que o possível ingresso no mundo laboral terá sido mais aliciante do que a permanência no meio escolar.

Embora com alguns “picos” nos anos lectivos intermédios, a comparação entre o ano inicial de estudo e o terminal, demonstraram ainda que este fenómeno não conseguiu ser debelado.

GRÁFICO 42. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PORTO MONIZ, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994–2000)

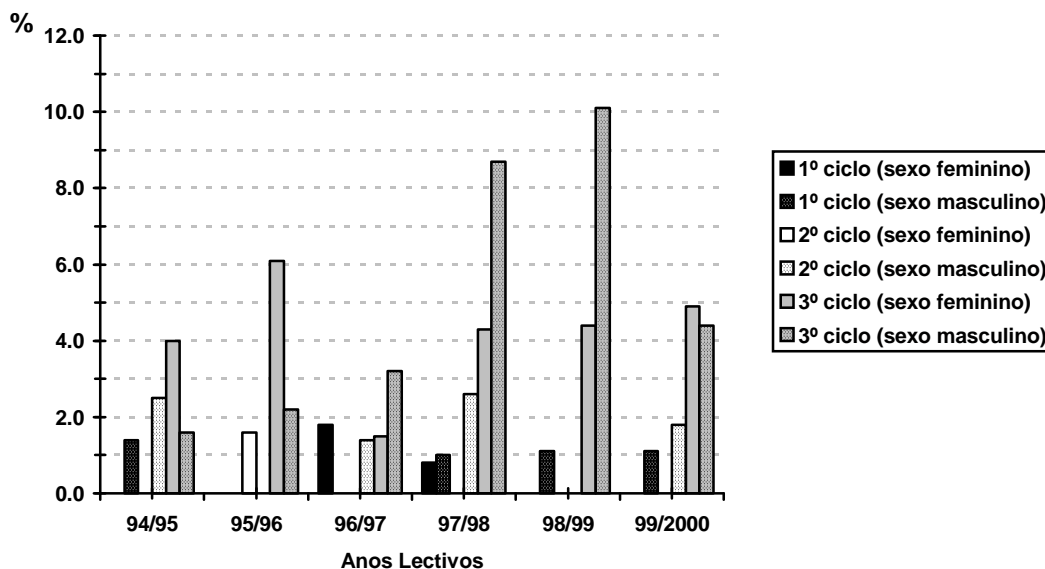


TABELA 111. EVOLUÇÃO DAS COORTES POR CICLO NO CONCELHO DE PORTO MONIZ (VALORES CONVERTIDOS EM NÚMEROS ÍNDICES)

ANO LECTIVO	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
1994/95	100.0		
1995/96	100.0	94.3	
1996/97	100.0	114.5	77.1
1997/98	100.0	108.8	100.0
1998/99		103.5	105.3
1999/2000			100.0

Tal como já aconteceu anteriormente, a observação dos números índices apresenta-nos um acréscimo de sobrevivência escolar entre ciclos que nos induz à ilação de que se trata de um concelho com bons desempenhos académicos e onde o sucesso escolar tem vindo a aumentar.

Contudo, a análise detalhada que efectuámos aos outros indicadores permite inferir que esta situação ocorreu porquanto a diminuição dos alunos do 1º ciclo foi bastante acentuada ao longo deste período (-30,1 %) enquanto que o 2º ciclo apenas decresceu 18,1 %, o que se traduziu num número

de alunos – ano mais elevado do que o obtido no ciclo inicial. Por outro lado, temos ainda a considerar o facto de a população escolar do 3º ciclo ter registado um acréscimo de 24,6 %. A conjugação destas situações permite deste modo explicar o facto de as percentagens do 2º e 3º ciclos serem superiores às do ano-base, sugerindo uma natalidade escolar.

Embora se trate de uma *coorte* fictícia que por inerência nos inviabiliza interpretações objectivas relativamente à sobrevivência escolar destes grupos geracionais, ficou-nos contudo a sensação, de que apesar dos elevados valores registados quer na retenção quer no abandono, a desmobilização escolar não ocorreu facilmente.

1.7. PORTO SANTO

A Ilha de Porto Santo além de possuir uma população bastante reduzida tem como principal característica o afastamento relativamente a todos os serviços mais específicos e complexos como é caso do Hospital.⁹³⁶ Estes serviços, por se situarem na ilha da Madeira sugerem uma dupla insularidade e uma dependência face a esta Ilha onde o acesso só é possível mediante o recurso à utilização de barco ou avião.

Devido às reduzidas dimensões e ao facto de a orografia não apresentar obstáculos geográficos, as melhorias ao nível habitacional fizeram-se sentir durante esta década.⁹³⁷ Deste modo, no Porto Santo as instalações eléctricas e sanitárias, assim como o abastecimento de água canalizada passaram a abranger praticamente todos os alojamentos.

TABELA 112. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE PORTO SANTO NO 1º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS	SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO	%	RETENÇÃO	%	
1994/1995	FEMININO	186	1	0.5	165	88.7	20	10.8
	MASCULINO	231	0	0.0	194	84.0	37	17.0
	TOTAL	417	1	0.2	359	86.1	57	13.7
1995/1996	FEMININO	173	0	0.0	163	94.2	10	5.8
	MASCULINO	204	1	0.5	157	77.0	46	22.5
	TOTAL	377	1	0.3	320	84.9	56	14.9
1996/1997	FEMININO	160	0	0.0	147	91.9	13	8.1
	MASCULINO	180	0	0.0	152	84.4	28	15.6
	TOTAL	340	0	0.0	299	87.9	41	12.1
1997/1998	FEMININO	145	1	0.7	120	82.8	24	16.5
	MASCULINO	164	0	0.0	152	92.7	12	7.3
	TOTAL	309	1	0.3	272	88.8	36	11.7
1998/1999	FEMININO	123	0	0.0	117	95.1	6	4.9
	MASCULINO	164	0	0.0	140	85.4	24	14.6
	TOTAL	287	0	0.0	257	89.5	30	10.5
1999/2000	FEMININO	129	0	0.0	119	92.2	10	7.8
	MASCULINO	152	0	0.0	132	86.9	20	13.2
	TOTAL	281	0	0.0	251	89.3	30	10.7

⁹³⁶ Esta ilha apenas dispõe de um Centro de Saúde.

⁹³⁷ Período compreendido entre 1991 e 2001.

A taxa de analfabetismo tem apresentado valores bastante reduzidos – 12,3 % em 1991 e 9,5 % em 2001 – e a percentagem de indivíduos que declarou não possuir nenhum nível de instrução diminuiu de 35,7 % em 1991 para 14,0 % em 2001. Neste cenário tudo leva a supor que a população valoriza a cultura escolar e os adultos detêm os meios necessários para acompanhar os estudantes nas tarefas requeridas pela escola.

A Pirâmide de Idades (Gráfico 7) é bastante elucidativa no que concerne ao decréscimo do volume populacional dos grupos etários compreendidos até aos catorze anos, consequência da diminuição da taxa de natalidade. Esta diminuição repercutiu-se significativamente no número de alunos inscritos no 1º ciclo – Tabela 112 – cuja redução de 417 para 281 efectivos entre 1994/95 e 1999/2000, se traduziu numa perda de 32,6 % da população escolar. Aqui, a afluência à escola pareceu efectivar-se de forma massiva pois as saídas do sistema foram praticamente nulas.

TABELA 113. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE PORTO SANTO NO 2º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS	SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO	%	RETENÇÃO	%	
1994/1995	FEMININO	90	0	0.0	89	98.9	1	1.1
	MASCULINO	93	0	0.0	87	93.5	6	6.5
	TOTAL	183	0	0.0	176	96.2	7	3.8
1995/1996	FEMININO	84	1	1.2	78	92.8	5	6.0
	MASCULINO	105	2	1.9	76	72.4	27	25.2
	TOTAL	189	3	1.6	154	81.5	32	16.9
1996/1997	FEMININO	81	0	0.0	75	92.6	6	7.4
	MASCULINO	121	0	0.0	109	90.1	12	9.9
	TOTAL	202	0	0.0	184	91.1	18	8.9
1997/1998	FEMININO	91	3	3.3	74	81.3	14	15.4
	MASCULINO	113	0	0.0	100	88.5	13	11.5
	TOTAL	204	3	1.5	174	85.3	27	13.2
1998/1999	FEMININO	92	2	2.2	80	87.0	10	10.8
	MASCULINO	96	2	2.1	87	90.6	7	7.3
	TOTAL	188	4	2.1	167	88.8	17	9.0
1999/2000	FEMININO	64	0	0.0	50	78.1	14	21.9
	MASCULINO	90	2	2.2	80	88.9	8	8.9
	TOTAL	154	2	1.3	130	84.4	22	14.3

Quanto à taxa de retenção permaneceu relativamente estável, com percentagens que ao longo destes seis anos de estudo, oscilaram entre os valores máximo e mínimo de respectivamente 14,9 % e 10,5 %. Contudo, o peso da reprovação incidiu sobremaneira no sexo masculino, embora no ano lectivo de 1997/98 esta tendência se tivesse invertido.

Apesar de o número de alunos inscritos no 2º ciclo ter também diminuído durante este período, o seu decréscimo foi menos significativo pois cifrou-se em 21,0 % (Cf. Tabela 113). No entanto, embora as saídas do sistema fossem pouco numerosas em termos absolutos, apresentaram taxas por vezes elevadas em virtude de o número de efectivos ser bastante reduzido.

A taxa de retenção, bastante variável, deteve valores que oscilaram entre os 3,8 % e os 19,9 %⁹³⁸ o que aparentemente parece não traduzir de forma objectiva a realidade, uma vez que parece

⁹³⁸ Estes valores reportam-se respectivamente aos anos lectivos de 1994/95 e 1995/96.

pouco provável que uma população escolar transite de uma situação generalizada de sucesso para valores tão elevados de insucesso no espaço de um ano. Face a esta situação, supomos que o objectivo de diminuir o insucesso escolar terá eventualmente impellido os professores a baixar o nível de exigência, nos anos lectivos de 1994/95, 1996/97 e 1998/99 visto que em todos os outros anos as taxas apresentaram valores superiores a 10,0 %. Ou seja, não nos parece plausível que os valores de taxa de reprovação aumentem e diminuam sucessivamente, dependendo apenas do desempenho dos alunos.

O número de alunos inscritos no 3º ciclo também foi caracterizado pela diminuição dos seus efectivos embora o seu decréscimo se tenha traduzido numa perda de apenas 7,6 % da população escolar que o compõe. Contudo, a relação de masculinidade patente em todos os anos lectivos do 1º e 2º ciclos, mediante a supremacia das matriculas masculinas face às do sexo oposto, não perdeu neste ciclo a sua expressividade, pelo que se subentende que em Porto Santo a sobrevivência escolar dos rapazes foi mais elevada do que na generalidade dos concelhos da RAM.

TABELA 114. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE PORTO SANTO NO 3º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS	SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO	%	RETENÇÃO	%	
1994/1995	FEMININO	147	2	1.4	136	92.5	9	6.1
	MASCULINO	169	1	0.6	148	87.6	20	11.8
	TOTAL	316	3	0.9	284	89.9	29	9.2
1995/1996	FEMININO	142	2	1.4	121	85.2	19	13.4
	MASCULINO	139	6	4.3	107	77.0	26	18.7
	TOTAL	281	8	2.8	228	81.1	45	16.0
1996/1997	FEMININO	129	0	0.0	116	90.0	13	10.0
	MASCULINO	122	1	0.8	100	82.0	21	17.2
	TOTAL	251	1	0.4	216	86.1	34	13.5
1997/1998	FEMININO	144	2	1.4	117	81.2	25	17.4
	MASCULINO	124	4	3.2	102	82.3	18	14.5
	TOTAL	268	6	2.2	219	81.7	43	16.0
1998/1999	FEMININO	120	7	5.8	97	80.8	16	13.4
	MASCULINO	139	3	2.2	103	74.1	33	23.7
	TOTAL	259	10	3.9	200	77.2	49	18.9
1999/2000	FEMININO	143	2	1.4	117	81.8	24	16.8
	MASCULINO	149	3	2.0	121	81.2	25	16.8
	TOTAL	292	5	1.7	238	81.5	49	16.8

Em termos de abandono escolar a situação deste ciclo agravou-se comparativamente aos dois anteriores. Quanto à taxa de retenção que no primeiro ano lectivo (1994/95) apresentava o valor de 9,2 %, manteve nos anos subsequentes uma média de 16,0 %. Mais elevado do que nos ciclos anteriores, o insucesso escolar não manifestou durante estes últimos cinco anos (1995/96 a 1999/2000) qualquer tendência para o decréscimo.

TABELA 115. SITUAÇÃO ESCOLAR GLOBAL DO CONCELHO DE PORTO SANTO NO TOTAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATORIA (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS	SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO	%	RETENÇÃO	%	
1994/1995	FEMININO	423	3	0.7	390	92.2	30	7.1

	MASCULINO	493	1	0.2	429	77.0	63	12.8
	TOTAL	916	4	0.4	819	89.4	93	10.2
1995/1996	FEMININO	399	3	0.8	362	90.7	34	8.5
	MASCULINO	448	9	2.0	340	75.9	99	22.1
	TOTAL	847	12	1.4	702	82.9	133	15.7
1996/1997	FEMININO	370	0	0.0	338	91.4	32	8.6
	MASCULINO	423	1	0.2	361	85.3	61	14.4
	TOTAL	793	1	0.1	699	88.1	93	11.7
1997/1998	FEMININO	380	6	1.6	311	81.8	63	16.6
	MASCULINO	401	4	1.0	354	88.3	43	10.7
	TOTAL	781	10	1.3	665	85.1	106	13.6
1998/1999	FEMININO	335	9	2.7	294	87.8	32	9.5
	MASCULINO	399	5	1.3	330	82.7	64	16.0
	TOTAL	734	14	1.9	624	85.0	96	13.1
1999/2000	FEMININO	336	2	0.6	286	85.1	48	14.3
	MASCULINO	391	5	1.3	333	85.2	53	13.6
	TOTAL	727	7	1.0	619	85.1	101	13.9

A situação global deste concelho, patente na Tabela 115, ilustra com precisão a forma como diminuiu o volume do contingente escolar, o facto de as saídas do sistema se terem distribuído alternadamente pelos géneros e ainda o facto de a retenção ter vindo gradualmente a aumentar.

TABELA 116. TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CONCELHO DE PORTO SANTO SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO

ANOS LECTIVOS	1º CICLO	VARIAÇÃO	2º CICLO	VARIAÇÃO	3º CICLO	VARIAÇÃO
1994/1995	417	-	183	-	316	-
1995/1996	377	- 40	189	+ 6	281	- 35
1996/1997	340	- 37	202	+ 13	251	- 30
1997/1998	309	- 31	204	+ 2	268	+ 17
1998/1999	287	- 22	188	- 16	259	- 9
1999/2000	281	- 6	154	- 34	292	+ 33

A especificação da alteração do volume da população escolar por ciclo e ano lectivo apresentada na Tabela 116 demonstra com exactidão a perda populacional que ocorreu no 1º ciclo ao longo deste período. Entre os anos lectivos de 1995/96 e 1997/98 o número de inscritos no 2º ciclo aumentou, embora o decréscimo tenha sido uma constante logo a partir do ano subsequente.

O 3º ciclo registou uma variação positiva no seu contingente escolar nos anos lectivos de 1997/98 e de 1999/2000, que poderia ter sido eventualmente condicionada pelas matrículas efectuadas por alunos repetentes, uma vez que o confronto com o saldo das transferências não nos remeteu para alterações decorrentes deste fenómeno.

TABELA 117. TOTAL DE TRANSFERÊNCIAS REGISTADAS NO CONCELHO DO PORTO SANTO, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO

Anos Lectivos	1º Ciclo			2º Ciclo			3º Ciclo			Variação Total
	T.+	T.-	Saldo	T.+	T.-	Saldo	T.+	T.-	Saldo	
1994/1995	15	10	+5	8	5	+3	33	0	+3	+11
1995/1996	6	5	+1	2	1	+1	0	2	-2	0
1996/1997	5	3	+2	2	3	-1	24	15	+9	+10
1997/1998	1	3	-2	0	1	-1	0	1	-1	-4
1998/1999	11	14	-3	1	3	-2	1	7	-6	-11
1999/2000	5	12	-7	3	1	+2	2	4	-2	-7

Contudo o elevado volume de transferências positivas ocorrido nos anos lectivos 1994/95 e 1996/97 na entrada para o 3º ciclo, destacou-se pelo seu elevado volume relativamente aos restantes anos e ciclos visto que a entrada de respectivamente 33 e 24 alunos não constituiu propriamente uma situação comum.

No entanto, excluímos o contacto directo com a Escola Básica e Secundária de Porto Santo para apuramento do local de proveniência destes alunos, visto que a sua entrada não alterou nestes anos a tendência do decréscimo da população escolar.

O Gráfico 43 demonstra-nos a forma como a retenção incidiu em cada um dos ciclos. Podemos então inferir que ao longo deste período, apesar das oscilações percentuais ocorridas, este fenómeno não se atenuou, visto que com maior ou menor intensidade continuou a fustigar todos os ciclos de escolaridade. Contudo, a partir do ano lectivo 1996/97, o 3º ciclo destacou-se pelo facto de ser o mais atingido pelo insucesso escolar.

Em todo o caso, nesta ilha, tal como nos restantes concelhos da RAM, verificou-se um investimento ao nível da rede do ensino Pré-Escolar que no ano lectivo 1994/95 apresentava uma taxa de cobertura de 58,7 %. O alargamento deste ensino foi constante até 1998/99 e embora no último ano em estudo tenha decrescido ligeiramente, o seu valor saldou-se em aproximadamente 70,0 %. A implementação das escolas em regime de tempo inteiro desde 1995/96 aumentou exponencialmente e em 1998/99 o seu valor constituía já o mais elevado da Região com uma taxa de cobertura de 100,0 %.

GRÁFICO 43. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PORTO SANTO, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)

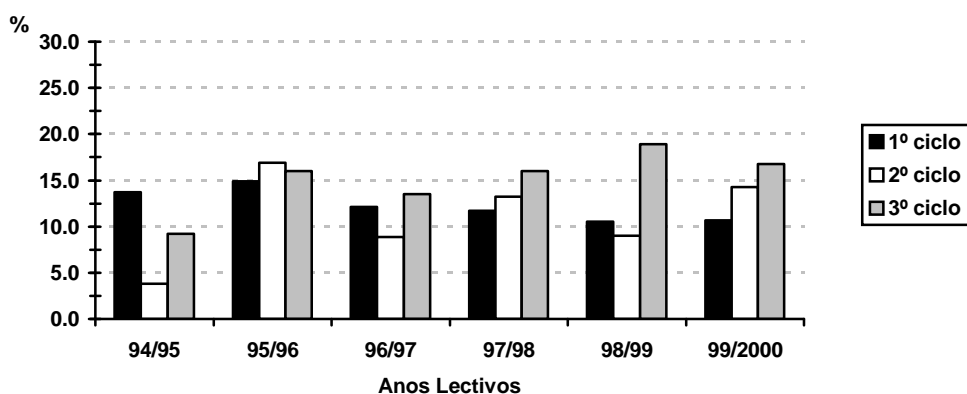
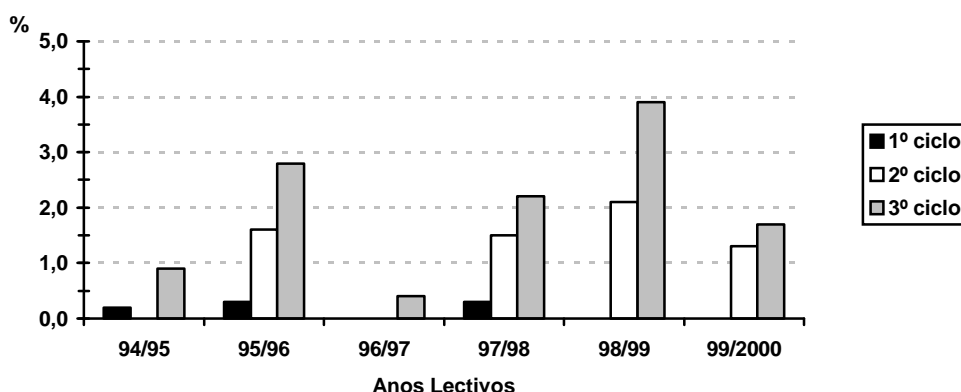


GRÁFICO 44. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PORTO SANTO, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)

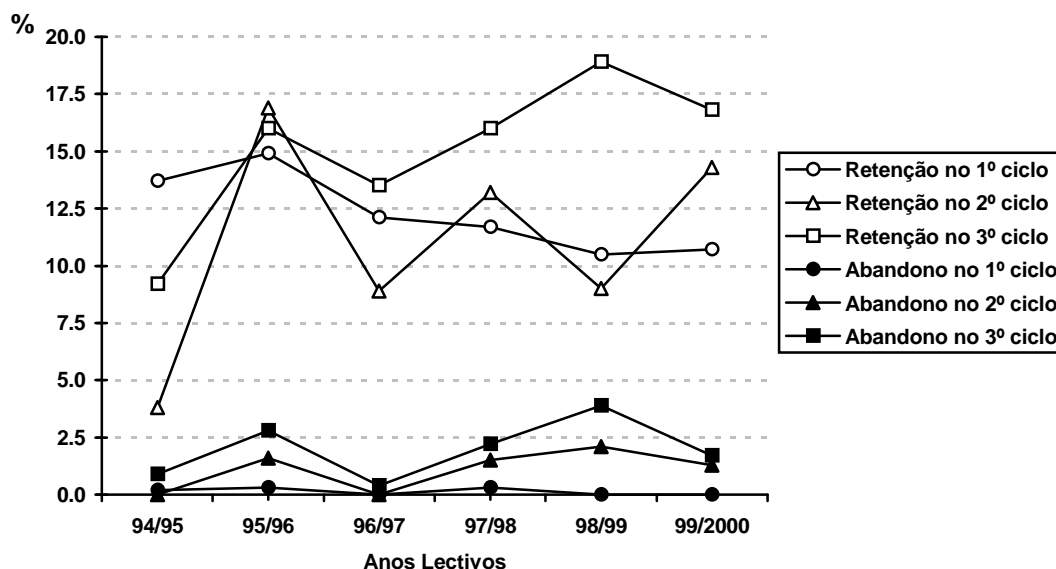


Quanto à evolução do abandono escolar - Gráfico 44 - a sua tendência apresentou uma configuração bastante comum, ou seja, aumentou em conformidade com a transição dos ciclos escolares. Assim, mais reduzida ou mesmo ausente no 1º ciclo, o seu acréscimo foi gradual nos 2º e 3º ciclos. Não podemos no entanto deixar de salientar que nos dois últimos anos em estudo (1998/99 e 1999/2000) não ocorreu no 1º ciclo nenhuma saída do sistema, donde se infere que a escola, no seu ciclo inicial passou a ser mais valorizada. Contudo, esta nossa tese constitui uma mera suposição visto que desconhecemos se esta tendência se manteve de forma sustentada.

A apreciação das curvas tendenciais da evolução do insucesso e do abandono escolares patentes no Gráfico 45, excluem, no 1º e 2º ciclos qualquer tipo de relação directa, entre estes dois fenómenos. Contudo, no que concerne ao 3º ciclo a situação parece distinta porquanto a tendência evolutiva das duas curvas - retenção e abandono - seguiu a lógica da correspondência. Ou seja, o

abandono escolar acompanhou de forma precisa a orientação do insucesso nas suas oscilações quer negativas quer positivas.

GRÁFICO 45. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO E ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PORTO SANTO, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)



A apreciação do Gráfico 46 permite concluir que a retenção verificada no 1º ciclo foi mais intensa no sexo masculino em cinco dos seis anos em estudo. A excepção recaiu unicamente no ano lectivo de 1997/98 onde os rapazes demonstraram um melhor desempenho escolar.

Quanto ao 2º ciclo, nos três primeiros anos em estudo – 1994/95 a 1996/97 destacou-se a supremacia das raparigas no sucesso escolar enquanto que nos anos seguintes os rapazes passaram a apresentar melhores desempenhos. Ou seja, alterou-se a tendência tradicional onde as melhores prestações académicas pertenciam ao sexo feminino, o que de certa forma pode justificar o facto de no 3º ciclo as matrículas masculinas superarem em alguns anos lectivos as do sexo oposto. Depreende-se assim que a sobrevivência escolar dos rapazes foi elevada neste concelho.

No 3º ciclo as raparigas apresentaram menores taxas de reprovação em quatro dos seis anos em estudo e apenas no ano lectivo 1997/98, o seu desempenho foi inferior ao do sexo oposto. Por seu turno, o último ano lectivo em estudo -1999/2000- foi marcado pela paridade entre os géneros.

Contudo, em termos globais, neste ciclo denotou-se a introdução da tendência generalizada da obtenção de melhores desempenhos académicos por parte das raparigas.

GRÁFICO 46. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PORTO SANTO, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)

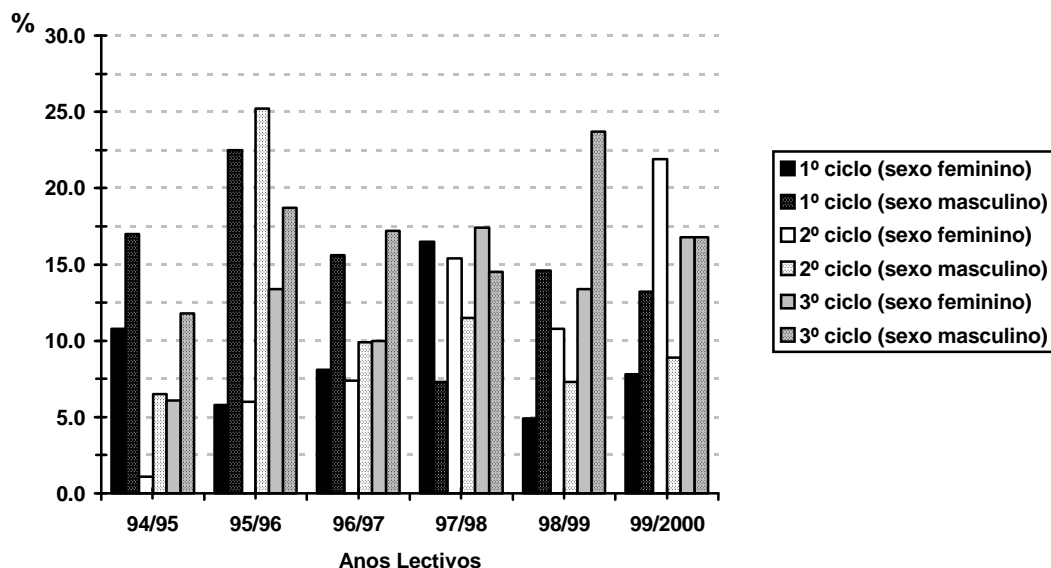
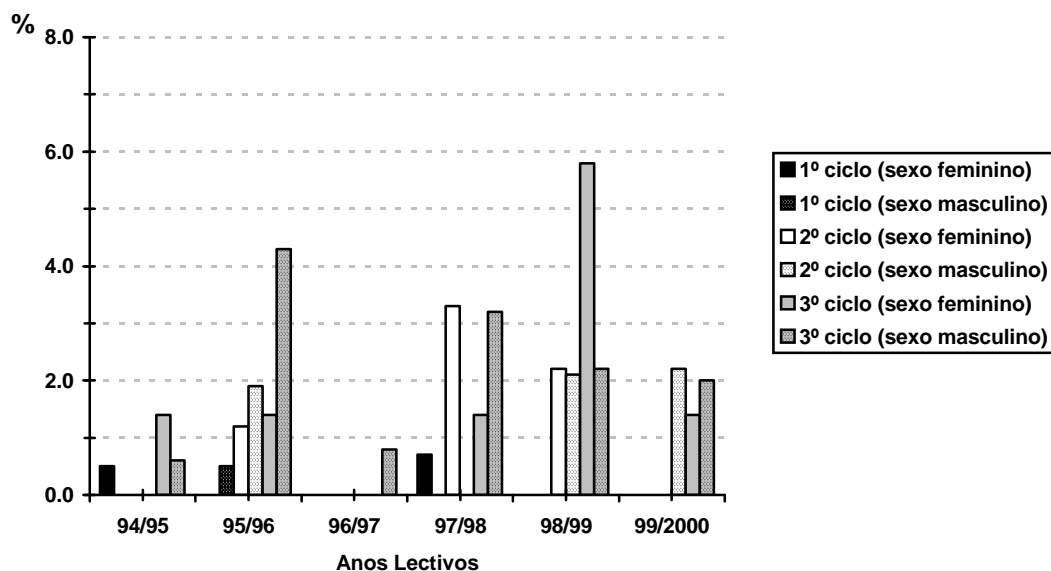


GRÁFICO 47. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE PORTO SANTO, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 –2000)



Mediante a apreciação do Gráfico 47 é possível verificar que o abandono escolar embora reduzido, também penalizou o 1º ciclo nos anos lectivos 1994/95, 1995/96 e 1997/98. Este

fenómeno, ausente no 2º ciclo, no ano inicial em estudo começou a delinear-se já no ano lectivo seguinte e embora a sua incidência tenha intercalado entre os géneros, não decresceu ao longo deste período.

Quanto ao 3º ciclo, foi marcado pelo abandono escolar em todos os anos lectivos, com taxas mais ou menos elevadas, embora a sua predominância não tenha incidido em nenhum género.

A observação dos números índices – Tabela 118 – demonstrou que na evolução do primeiro grupo geracional a sobrevivência escolar foi bastante elevada visto que no 3º ciclo o valor percentual atingiu 80,8%.

Contudo nas gerações escolares seguintes os valores percentuais do 2º ciclo começaram a superar os do ano-base enquanto que no 3º ciclo esta situação também se verificou nos anos lectivos de 1998/99 e de 1999/2000.

No entanto, parece-nos que a explicação para este fenómeno reside no facto de o decréscimo do volume populacional do 1º ciclo pelo facto de ter sido bastante acentuado (32,6 %) se repercutiu num número de alunos-ano bastante mais reduzido do que no 2º ciclo onde o decréscimo foi menor. Deste modo, os 2º e 3º ciclos além de o decréscimo de alunos-ano ter sido menos acentuado parece-nos ainda existir a possibilidade de os repetentes terem efectuado novas inscrições.

TABELA 118. EVOLUÇÃO DAS COORTES POR CICLO NO CONCELHO DE PORTO SANTO (VALORES CONVERTIDOS EM NÚMEROS ÍNDICES)

ANO LECTIVO	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
1994/95	100.0		
1995/96	100.0	91.3	
1996/97	100.0	107.4	80.8
1997/98	100.0	120.0	94.7
1998/99		122.1	101.2
1999/2000			126.0

A conjugação destes aspectos deixa transparecer, através das *coortes* fictícias, a ideia de que neste concelho ocorreu uma natalidade escolar embora as análises dos gráficos e tabelas anteriores tenham à partida, possibilitado a revogação deste pressuposto.

Porém, o facto de o número de alunos dos 2º e 3º ciclos não ter seguido o mesmo ritmo do decréscimo populacional patente na Pirâmide de Idades, sugere que estes se

mobilizaram para a instituição escolar mesmo nas situações em que não obtiveram sucesso escolar.

1.8. RIBEIRA BRAVA

Uma vez que o concelho de Ribeira Brava registou entre 1991 e 2001 um decréscimo populacional⁹³⁹ que atingiu sobretudo os grupos etários mais jovens (Cf. Gráfico 8), as suas repercussões fizeram-se sentir no volume dos alunos matriculados no 1º ciclo que entre os anos lectivos de 1994/95 e 1999/2000 perdeu 22,0 % da sua população escolar.

TABELA 119. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA NO 1º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA		PROGRESSÃO		RETENÇÃO	
				%		%		%
1994/1995	FEMININO	562	6	1.1	433	77.0	123	21.9
	MASCULINO	614	11	1.8	402	65.5	201	32.7
	TOTAL	1176	17	1.4	835	71.0	324	27.6
1995/1996	FEMININO	504	5	1.0	383	76.0	116	23.0
	MASCULINO	555	15	2.7	356	64.1	184	33.2
	TOTAL	1059	20	1.9	739	69.8	300	28.3
1996/1997	FEMININO	487	6	1.2	384	78.9	97	19.9
	MASCULINO	554	18	3.5	402	72.6	134	24.2
	TOTAL	1041	24	2.3	786	75.5	231	22.2
1997/1998	FEMININO	458	7	1.6	367	80.1	84	18.3
	MASCULINO	514	6	1.2	391	76.1	117	22.8
	TOTAL	972	13	1.3	758	78.0	201	20.7
1998/1999	FEMININO	437	0	0.0	366	83.8	71	16.2
	MASCULINO	506	3	0.6	389	76.9	114	22.5
	TOTAL	943	3	0.3	755	80.1	185	19.6
1999/2000	FEMININO	432	2	0.5	367	85.0	63	14.5
	MASCULINO	485	6	1.2	388	80.0	91	18.8
	TOTAL	917	8	0.9	755	82.3	154	16.8

A retenção assumiu valores bastante elevados, próximos dos 30,0 % nos anos lectivos de 1994/95 e 1995/96 e embora nos anos subsequentes tivesse demonstrado a tendência do decréscimo, o último ano em estudo não conseguiu ir além dos 16,0 %. Por seu turno, nos anos lectivos em que a taxa de repetência excedeu os 20,0 %, as saídas do sistema escolar foram também bastante numerosas pois acompanharam a tendência das reprovações. Quanto ao comportamento manifesto pelos géneros, encontramos em ambas as situações a prevalência do sexo masculino.

Se considerarmos que se trata do ciclo inicial, parece-nos que estes fenómenos assumem contornos bastante gravosos.

Procurar teses explicativas para estas ocorrências não se afigura tarefa fácil. Contudo, se atendermos ao facto de a taxa de cobertura de rede de ensino Pré-Escolar ser de apenas 34,3 % no ano lectivo de 1994/95 e de o seu aumento até ao ano lectivo 1999/2000 se ter cifrado nos 63,4 %

⁹³⁹ XIII e XIV Recenseamentos Gerais da População.

poderá constituir um primeiro ensaio explicativo para o decréscimo da taxa de reprovação. Por outro lado, o facto de o alargamento da rede de ensino Pré-Escolar não ter conseguido uma cobertura de mais de 63,4 % parece justificar os elevados valores de reprovação visto que a ausência de pré-requisitos e de rotinas escolares se encontrava ausente do quotidiano de muitas crianças.

Contudo, outro aspecto que poderá ter eventualmente contribuído para o decréscimo da taxa de repetência, prende-se com o facto de o regime de ETIs se ter implementado neste concelho no ano lectivo 1996/97. A sua taxa de cobertura inicial de 19,6 % aumentou gradualmente embora no último ano em estudo o seu valor fosse o segundo mais reduzido da Região, abrangendo apenas 30,4 % da população a que se destinava.

Por outro lado, o Recenseamento de 1991 dá-nos a indicação de que a taxa de analfabetismo de Ribeira Brava era a mais elevada da Região (27,7 %) enquanto que em 2001 o valor apresentado (21,7 %) constituía também um dos mais elevados do Arquipélago.

Outro aspecto relevante é o facto de entre os dois Recenseamentos referidos, o número de indivíduos que declarou não possuir nenhum grau académico ter sido de respectivamente 55,1 % e 26,2 %, donde se depreende que não sendo necessariamente analfabetos, muitos indivíduos frequentaram e abandonaram a instituição escolar sem que tivessem concluído com sucesso um ciclo de estudos e obtido a respectiva diplomação.

É pois neste contexto de analfabetismo e/ou iliteracia que poderemos de algum modo, encontrar a explicação para as elevadas taxas de retenção.

Por outro lado, o facto de nas freguesias serranas a agricultura continuar a assumir um papel primordial na economia doméstica condicionou certamente muitas crianças a iniciarem-se nesta actividade desde tenra idade. Logo, num mundo culturalmente distinto do escolar, a sua frequência surge habitualmente destituída de utilidade quer para as crianças quer para os seus progenitores que eventualmente lhes transmitem esta ideia. É neste desencontro entre o mundo rural e familiar e o mundo escolar que a falta de assiduidade, o insucesso e o abandono escolar se entrelaçam e se vão influenciando, constituindo-se num ciclo vicioso.

Embora as melhorias ao nível de habitabilidade tenham sido notórias entre 1991 e 2001, os anos lectivos em estudo contemplavam ainda muitas lacunas ao nível dos alojamentos.

Assim, em 1991 7,7 % das habitações não possuía instalações de electricidade, 14,2 % não beneficiava de instalações sanitárias e a água canalizada excluía ainda 27,9 % dos alojamentos. Embora nesta década⁹⁴⁰ os valores tenham ascendido para respectivamente 1,0 %, 5,7 % e 3,7 % em cada uma das infra-estruturas mencionadas, a gravidade é tanto maior porquanto os alojamentos excluídos são os que se encontram geograficamente isolados. Deste modo, ao isolamento condicionado pelas barreiras geográficas, acresce o défice ao nível das condições de habitabilidade.

⁹⁴⁰ Período inter-censitário entre 1991 e 2001.

Curioso é também o facto de durante este período, o número de barracas ter permanecido inalterável quando se registou um acréscimo número de alojamentos.

Neste contexto, não será de excluir a eventualidade de os alunos residentes na sede de concelho e zonas circundantes, serem mais assíduos, conseguirem obter melhores desempenhos e deste modo, permanecerem mais anos na instituição escolar.

TABELA 120. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA NO 2º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS	SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO	%	RETENÇÃO	%
1994/1995	FEMININO	200	4	2.0	191	95.5	2.5
	MASCULINO	258	6	2.3	242	93.8	3.9
	TOTAL	458	10	2.2	433	94.5	3.3
1995/1996	FEMININO	208	6	2.9	191	91.8	5.3
	MASCULINO	250	6	2.4	227	90.8	6.8
	TOTAL	458	12	2.6	418	91.3	6.1
1996/1997	FEMININO	234	10	4.3	213	91.0	4.7
	MASCULINO	213	5	2.3	163	76.5	21.1
	TOTAL	447	15	3.4	376	84.1	12.5
1997/1998	FEMININO	257	8	3.1	233	90.7	6.2
	MASCULINO	260	6	2.3	196	75.4	22.3
	TOTAL	517	14	2.7	429	83.0	14.3
1998/1999	FEMININO	200	11	5.5	160	80.0	14.5
	MASCULINO	208	9	4.3	153	73.6	22.1
	TOTAL	408	20	4.9	313	76.7	18.4
1999/2000	FEMININO	195	5	2.6	155	79.5	17.9
	MASCULINO	230	2	0.9	195	84.8	14.3
	TOTAL	425	7	1.6	350	82.4	16.0

O 2º ciclo – Tabela 120 – apresenta-nos uma situação inversa da registada no ciclo anterior. A retenção bastante reduzida nos dois anos lectivos iniciais, respectivamente 1994/95 e 1995/96, aumentou exponencialmente nos anos subsequentes. A disparidade entre os valores desta taxa que oscilaram entre os 3,3 % e os 18,4 % sugere que o nível de exigência por parte dos docentes não foi certamente constante pois parece-nos que só a diminuição dos requisitos mínimos exigidos permitiria a obtenção de taxas de reprovação tão reduzidas no 2º ciclo, sobretudo quando o 1º ciclo se debatia com valores significativamente elevados. Também aqui, as saídas do sistema seguiram a tendência manifesta pelo insucesso, ou seja, registaram um aumento, embora no último ano lectivo em estudo (1999/2000) este fenómeno tenha recrudescido. De salientar que o abandono escolar seguiu neste ciclo uma lógica pouco comum visto que as saídas do sistema por parte do sexo feminino, suplantaram as do sexo oposto.

Relativamente ao género a relação de masculinidade fez-se sentir com intensidade nos dois ciclos iniciais, onde o volume de rapazes inscritos foi superior ao das raparigas.

No 3º ciclo – Tabela 121 – o nível de exigência parece ter diminuído significativamente no ano lectivo de 1994/95 pois à semelhança do 2º ciclo, a taxa de retenção cifrou-se em 4,2 %. Ao acréscimo verificado nos três anos seguintes, onde a taxa de reprovação atingiu mesmo valores

superiores a 20,0 %, seguiu-se um novo decréscimo que pautou os dois últimos anos lectivos do nosso estudo (1998/99 e 1999/2000).

As saídas do sistema foram neste ciclo, bastante mais acentuadas do que nos anteriores e atingiram com mais frequência o sexo masculino.

TABELA 121. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA NO 3º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO	%	RETENÇÃO	%
1994/1995	FEMININO	221	8	3.6	203	91.9	10	4.5
	MASCULINO	256	14	5.5	232	90.6	10	3.9
	TOTAL	477	22	4.6	435	91.2	20	4.2
1995/1996	FEMININO	261	6	2.3	227	87.0	28	10.7
	MASCULINO	273	9	3.3	226	82.8	38	13.9
	TOTAL	534	15	2.8	453	84.8	66	12.4
1996/1997	FEMININO	270	18	6.7	209	77.4	43	15.9
	MASCULINO	279	26	9.3	184	65.9	69	24.7
	TOTAL	549	44	8.0	393	71.6	112	20.4
1997/1998	FEMININO	256	0	0.0	215	84.0	41	16.0
	MASCULINO	260	2	0.8	195	75.0	63	24.2
	TOTAL	516	2	0.4	410	79.5	104	20.2
1998/1999	FEMININO	280	9	3.2	251	89.6	20	7.2
	MASCULINO	251	15	6.0	201	80.1	35	13.9
	TOTAL	531	24	4.5	452	85.1	55	10.4
1999/2000	FEMININO	327	20	6.1	273	83.5	34	10.4
	MASCULINO	228	23	10.1	169	74.1	36	15.8
	TOTAL	555	43	7.7	442	79.6	70	12.6

Quanto ao valor mais elevado da taxa de abandono escolar – 8,0 % - registado no ano lectivo de 1996/97, parece relacionar-se com o aumento do insucesso verificado nesse ano. No entanto, poderá tratar-se de uma mera coincidência visto que no ano lectivo seguinte a taxa de retenção manteve aproximadamente o mesmo valor enquanto o abandono decresceu para 0,4 %.

No último ano lectivo em estudo (1999/2000), embora a reprovação tenha diminuído para 12,6 % o abandono escolar registou um aumento que se cifrou na saída de 43 alunos.

De salientar é ainda o facto de neste ciclo o número de alunos inscritos ter acrescido donde depreendemos que os alunos que reprovaram efectuaram uma nova matrícula e continuaram a integrar o sistema escolar. Daí a explicação para o facto de o volume de matrículas masculinas só ser inferior às femininas nos dois últimos anos em estudo (1998/99 e 1999/2000) pressupondo uma maior mortalidade escolar masculina apenas a partir desta data.

Em termos globais – Tabela 122 – confrontamo-nos com um concelho onde, na confluência dos ciclos que integram a escolaridade obrigatória, se podem delinear algumas linhas tendenciais.

Assim:

- i) o número de alunos diminuiu;
- ii) as saídas do sistema foram significativas e incidiram sobretudo no sexo masculino;
- iii) ao longo destes seis anos a taxa de retenção manteve basicamente os mesmos valores;
- iv) o insucesso escolar penalizou com especial incidência o sexo masculino.

TABELA 122. SITUAÇÃO ESCOLAR GLOBAL DO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA NO TOTAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA		PROGRESSÃO		RETENÇÃO	
				%		%		%
1994/1995	FEMININO	983	18	1.8	827	84.1	138	14.1
	MASCULINO	1128	31	2.7	876	77.7	221	19.6
	TOTAL	2111	49	2.3	1703	80.7	359	17.0
1995/1996	FEMININO	973	17	1.7	801	82.3	155	16.0
	MASCULINO	1078	30	2.8	809	75.5	239	22.2
	TOTAL	2051	47	2.3	1610	78.5	394	19.2
1996/1997	FEMININO	991	34	3.4	806	81.3	151	15.3
	MASCULINO	1046	49	4.7	749	71.6	248	23.7
	TOTAL	2037	93	4.1	1555	76.3	399	19.6
1997/1998	FEMININO	971	15	1.5	815	84.0	141	14.5
	MASCULINO	1034	14	1.4	782	75.6	238	23.0
	TOTAL	2005	29	1.4	1597	79.7	379	18.9
1998/1999	FEMININO	917	20	2.2	777	84.7	120	13.1
	MASCULINO	965	27	2.8	743	77.0	195	20.2
	TOTAL	1882	47	2.5	1520	80.8	315	16.7
1999/2000	FEMININO	954	27	2.8	795	83.3	132	13.9
	MASCULINO	943	31	3.3	752	79.7	160	17.0
	TOTAL	1897	58	3.1	1547	81.5	292	15.4

TABELA 123. TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO

ANOS LECTIVOS	1º CICLO	VARIAÇÃO	2º CICLO	VARIAÇÃO	3º CICLO	VARIAÇÃO
1994/1995	1176	-	458	-	477	-
1995/1996	1059	- 117	458	0	534	+ 57
1996/1997	1041	- 18	447	- 11	549	+ 15
1997/1998	972	- 69	517	+ 70	516	- 33
1998/1999	943	- 29	408	- 109	531	+ 15
1999/2000	917	- 26	425	+ 17	555	+ 24

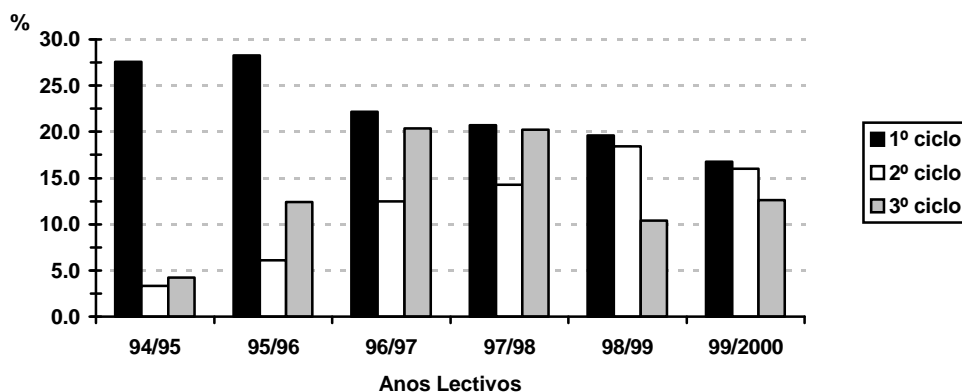
A variação do número de alunos inscritos patente na Tabela 123 demonstra que o 1º ciclo manteve um decréscimo constante. Quanto ao 2º ciclo, embora com a mesma tendência, sofreu algumas oscilações em termos de volume, nomeadamente nos anos lectivos de 1997/98 (+70 alunos) e 1999/2000 (+17 alunos), os quais parecem ter sido suficientes, para nesses dois momentos condicionarem o acréscimo do volume das matrículas. No 3º ciclo, com excepção do ano lectivo de 1997/98, todos os outros anos lectivos registaram um aumento do seu contingente escolar.

O facto de este concelho se encontrar próximo de Funchal, tem propiciado muitas migrações inter-concelhias. Assim, alguns habitantes do concelho de Ribeira Brava deslocam-se para a capital, por motivos profissionais, visto que o sector terciário se encontra aqui em plena expansão. Por outro lado muitos funchalenses com menos poder económico, optam por adquirir habitação própria em Ribeira Brava, onde os preços imobiliários são mais reduzidos. Estas situações parecem explicar os números elevados que se encontram nas transferências. Contudo a entrada de 90 alunos para o 2º ciclo, no ano lectivo de 1997/98 parece-nos um número excessivo e, mais uma vez, sugere a possibilidade de ter ocorrido um erro de sobre-registo.

TABELA 124. TOTAL DE TRANSFERÊNCIAS REGISTADAS NO CONCELHO DA RIBEIRA BRAVA, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO

Anos Lectivos	1º Ciclo			2º Ciclo			3º Ciclo			Variação Total
	T.+	T.-	Saldo	T.+	T.-	Saldo	T.+	T.-	Saldo	
1994/1995	45	38	+7	10	11	-1	8	52	-48	-46
1995/1996	38	44	-6	18	3	+15	19	14	+5	+14
1996/1997	31	15	+16	26	6	+20	41	3	+38	+74
1997/1998	4	11	-7	90	1	+89	9	25	-16	+66
1998/1999	12	12	0	0	17	-17	0	9	-9	-26
1999/2000	8	8	0	5	10	-5	5	15	-10	-15

GRÁFICO 48. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)



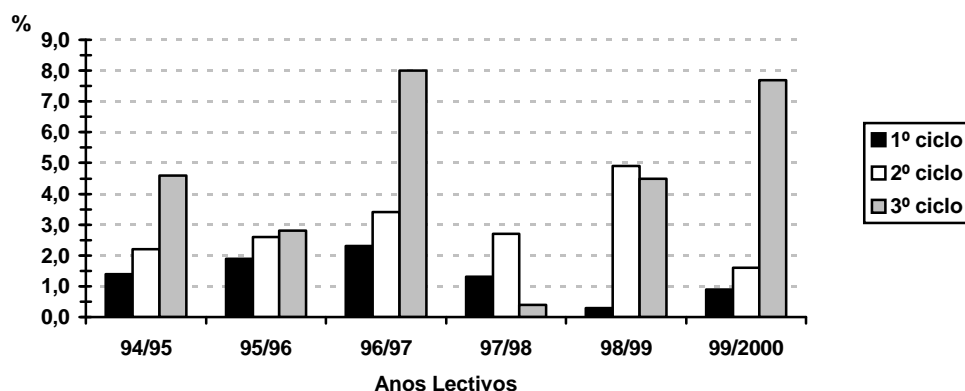
A observação do Gráfico 48 com a evolução da retenção segundo o ciclo permite apreciar de forma mais clara algumas das ilações já referenciadas. Assim, o 1º ciclo registou valores bastante mais elevados do que os ciclos seguintes, o que não é comum. Parece-nos também que a gravidade desta situação terá condicionado as políticas educativas cujas medidas tiveram como intuito minorizar o insucesso escolar. Deste modo o facto de as taxas de reprovação do 2º e 3º ciclo se apresentarem bastante reduzidas nos anos lectivos de 1994/95 e 1995/96 pressupõe que se terão diminuído os requisitos mínimos exigidos para transição de ano lectivo. Contudo, transcorridos dois anos, os valores da retenção destes dois ciclos, retomaram a tendência do crescimento.

A apreciação gráfica dos dois últimos anos em estudo demonstra que a situação de Ribeira Brava é bastante gravosa pois a retenção no ciclo inicial é significativamente mais elevada do que

nos ciclos seguintes. Ou seja, mediante a “filtragem” que se vai efectuando entre ciclos, permanecem no sistema escolar apenas os que obtêm trajectórias de sucesso.

Quanto ao abandono escolar que se encontra presente em todos os ciclos – Gráfico 49 – deteve como principal característica o facto de os seus valores acrescerem na transposição para os ciclos mais elevados. Contudo, o facto de o 3º ciclo se destacar, em alguns anos, pelas elevadas taxas que apresentou parece conjugar-se com a circunstância de o sector terciário se ter expandido significativamente neste concelho, contribuindo assim para o ingresso precoce dos jovens no mundo do trabalho.

GRÁFICO 49. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)



Relacionar o abandono com o insucesso escolar neste concelho, não se afigura tarefa fácil, pois se em alguns casos esta relação parece existir, noutros as linhas são totalmente divergentes nas tendências que apresentam.

Assim, os três primeiros anos lectivos do 1º ciclo (1994/95 e 1996/97) foram penalizados por estes dois fenómenos enquanto que no 2º ciclo o acréscimo do abandono seguiu a lógica do insucesso entre os anos lectivos 1996/97 e 1998/99. No que concerne ao 3º ciclo a correspondência entre estes dois fenómenos não seguiu uma lógica relacional visto que a curva é unicamente coincidente no ano lectivo 1995/96.

GRÁFICO 50. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO E ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)

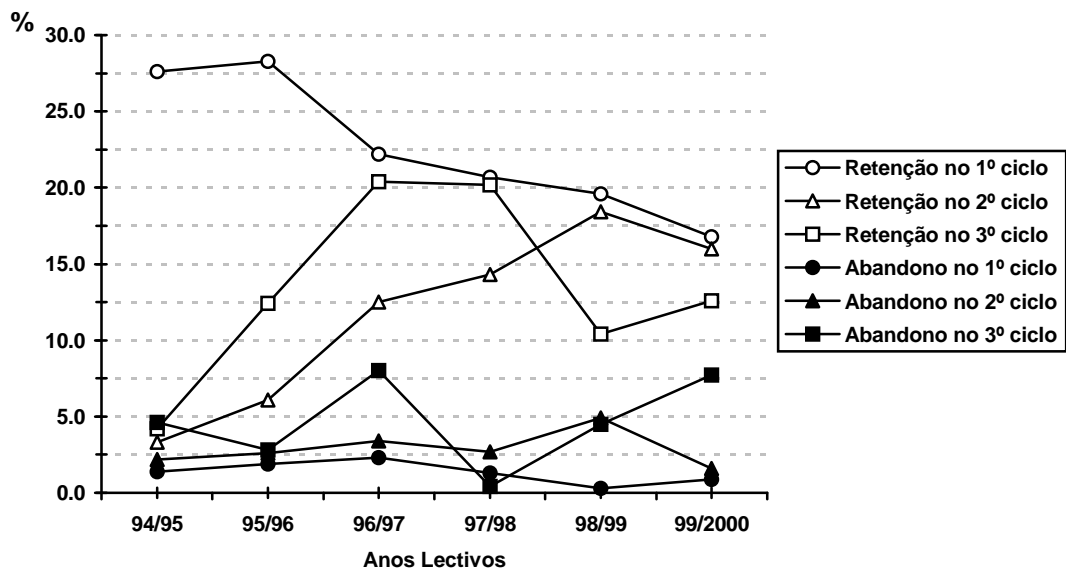
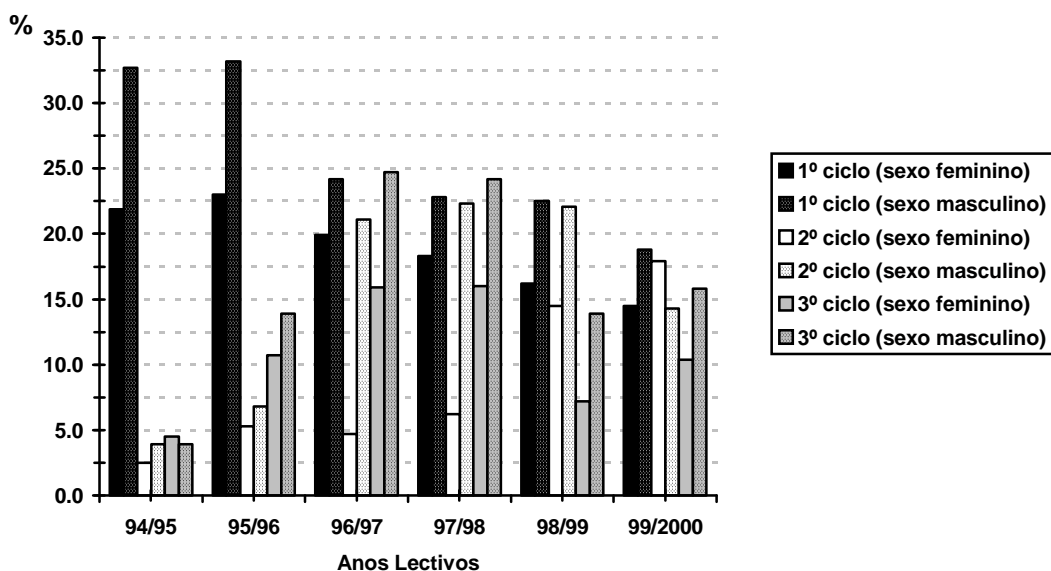


GRÁFICO 51. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)



A penalização do sexo masculino face ao fenómeno do insucesso escolar surgiu de forma inequívoca em todos os anos lectivos ao longo do 1º ciclo (Cf. Gráfico 51). Os 2º e 3º ciclos

apresentaram tendências idênticas onde se exceptuaram unicamente os anos lectivos de 1999/2000 e 1994/95.

No que concerne ao abandono escolar – Gráfico 52 – embora a prevalência no 1º ciclo fosse assumida pelo sexo masculino, o ciclo seguinte caracterizou-se pelo facto de a saída do sistema ter sido mais frequente por parte das raparigas. Quanto ao 3º ciclo, seguiu a lógica mais comum, ou seja, o volume de rapazes que abandonou o sistema escolar foi superior ao do sexo oposto.

GRÁFICO 52. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)

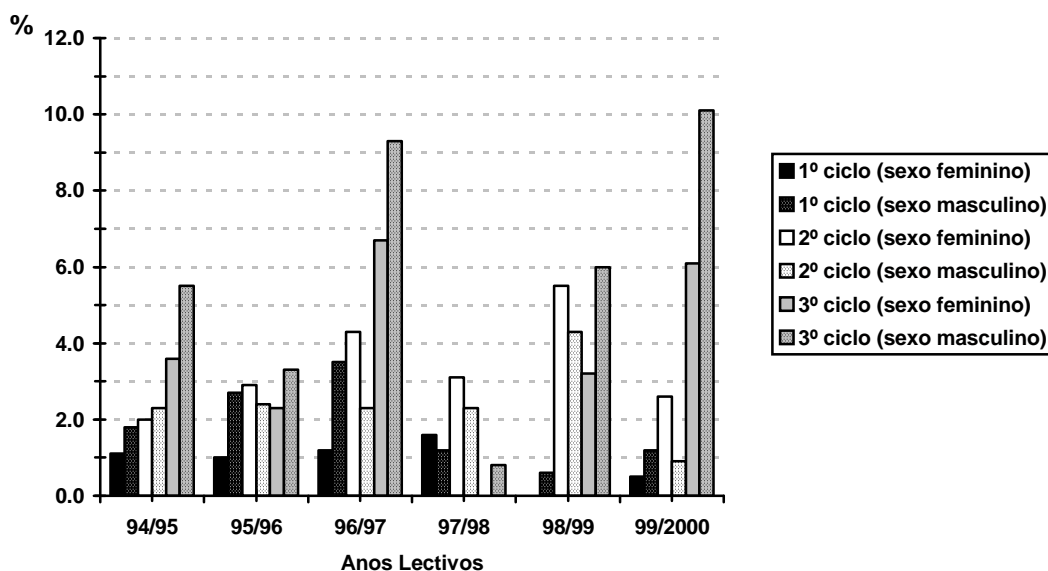


TABELA 125. EVOLUÇÃO DAS COORTES POR CICLO NO CONCELHO DE RIBEIRA BRAVA (VALORES CONVERTIDOS EM NÚMEROS ÍNDICES)

ANO LECTIVO	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
1994/95	100.0		
1995/96	100.0	77.9	
1996/97	100.0	84.5	62.2
1997/98	100.0	99.6	64.9
1998/99		84.0	68.1
1999/2000			76.1

Na observação dos números índices ressalta o facto de a sobrevivência escolar ter vindo a aumentar em cada ciclo. Assim, a percentagem de alunos sobreviventes, nos anos apresentados na tabela 125, demonstra que o 2º ciclo aumentou a sua sobrevivência escolar de 77,9 % para 84,0 % entre os anos lectivos em estudo. Situação idêntica ocorreu no 3º ciclo onde a sobrevivência escolar aumentou de 62,2 % para 76,1 %.

Este acréscimo de sobrevivência escolar também se fez sentir na transição entre ciclos. Assim na geração escolar de 1994/95 a transição do 2º para o 3º ciclo registou uma mortalidade escolar de 15,7 % enquanto que na geração escolar de 1997/98 esta mortalidade diminuiu para 7,9 %.

Por seu turno, enquanto que na geração escolar de 1994/95 a mortalidade escolar foi de cerca de 40,0 % em 1997/98 a sua diminuição para aproximadamente 25,5 % permite inferir que a sobrevivência destas gerações escolares registou uma melhoria significativa.

1.9. SANTA CRUZ

O concelho de Santa Cruz demarca-se dos restantes devido ao acréscimo populacional que registou durante a década de noventa⁹⁴¹.

A sua elevação a cidade assim como o desenvolvimento expressivo do sector terciário, conferiram-lhe um carácter urbano ao mesmo tempo que promoveram um alargamento do parque habitacional. Uma vez que o mercado imobiliário apresenta aqui preços mais acessíveis do que o Funchal, a forte afluência a este concelho foi sobretudo condicionada por este factor. Assim, grande parte da sua população embora habite neste concelho (sobretudo nas freguesias de Santa Cruz e Caniço) desloca-se diariamente para o Funchal onde desenvolve a sua actividade profissional.⁹⁴² A construção da via-rápida que une estes dois concelhos terá tido também influência nesta escolha uma vez que facilitou a circulação intra-concelhia.

Contudo, as freguesias serranas de Gaula, Santo António da Serra e Camacha, mantêm o seu traçado rural original, não obstante a efectivação de algumas melhorias ao nível da acessibilidade e da qualidade ao nível dos alojamentos.

Em 1991, 5,5 % dos alojamentos deste concelho não possuía electricidade, 18,6 % não possuía instalações sanitárias e 19,4 % não beneficiava de água canalizada. Embora as melhorias nestas infra-estruturas tivessem sido significativas, em 2001 a electricidade continuava sem abranger 0,4 % dos alojamentos, 13,5 % permanecia sem instalações sanitárias e 3,0 % sem água canalizada. Parece-nos ainda que não obstante o acréscimo do parque habitacional que se traduziu em 1689 alojamentos (o segundo valor mais elevado da Região), o défice das infra-estruturas supra-mencionadas se reporta às habitações dos concelhos serranos, porquanto se encontram mais isoladas.

⁹⁴¹ Em conformidade com os Recenseamentos de 1991 e 2001.

⁹⁴² De acordo com o nosso conhecimento da área geográfica em questão.

Embora o acréscimo populacional sugerisse a mesma tendência face à população escolar, o número de alunos matriculados no 1º ciclo registou uma diminuição durante o período em estudo, que se cifrou numa perda de 14,3 % dos seus efectivos (Cf. Tabela 126).

As saídas do sistema escolar foram também uma constante, embora os valores tivessem sofrido oscilações entre os diversos anos lectivos. Contudo, além da gravidade de que se revestiu o abandono escolar neste ciclo, a retenção também assumiu contornos preocupantes pois a sua taxa foi de cerca de 16,0 % em todos os anos lectivos em estudo.

TABELA 126. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE SANTA CRUZ NO 1º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA		PROGRESSÃO		RETENÇÃO	
				%		%		%
1994/1995	FEMININO	814	4	0.5	710	87.2	100	12.3
	MASCULINO	1038	1	0.1	824	79.4	213	20.5
	TOTAL	1852	5	0.3	1534	82.8	313	16.9
1995/1996	FEMININO	776	9	1.1	668	86.1	99	12.8
	MASCULINO	994	15	1.5	778	78.3	201	20.2
	TOTAL	1770	24	1.4	1446	81.7	300	16.9
1996/1997	FEMININO	756	8	1.1	666	88.1	82	10.8
	MASCULINO	969	8	0.8	782	80.7	179	18.5
	TOTAL	1725	16	0.9	1448	83.9	261	15.1
1997/1998	FEMININO	740	5	0.7	636	86.0	99	13.3
	MASCULINO	910	3	0.3	723	78.5	184	20.2
	TOTAL	1650	8	0.5	1359	82.4	283	17.2
1998/1999	FEMININO	737	5	0.7	644	87.4	88	11.9
	MASCULINO	870	6	0.7	699	80.3	165	19.0
	TOTAL	1607	11	0.7	1343	83.6	253	15.7
1999/2000	FEMININO	740	2	0.3	655	88.5	83	11.2
	MASCULINO	848	5	0.6	677	79.8	166	19.6
	TOTAL	1588	7	0.4	1332	83.9	249	15.7

Procurar uma explicação para este elevado insucesso mediante os valores da taxa de analfabetismo que habitualmente atingem os progenitores revelou-se infrutífero visto que neste concelho o analfabetismo detém um dos rácios mais reduzidos da RAM (14,5 % em 1991 e 9,4 % em 2001).⁹⁴³

A taxa de diplomação foi bastante acentuada entre estes dois recenseamentos pois enquanto que em 1991, 41,9 % dos habitantes não possuía nenhum nível de instrução, em 2001 este valor diminuiu para 15,0 %, o que significa que de algum modo, a cultura escolar passou a ser mais valorizada e as populações se mobilizaram neste sentido.

No entanto, se atentarmos na taxa de cobertura da rede de ensino Pré-Escolar, verificamos que esta não se encontrava suficientemente alargada de forma a suprir as necessidades das crianças deste concelho. Assim, no ano lectivo de 1994/95 o ensino Pré-Escolar que abrangia apenas 26,1 % das crianças deste grupo etário, constituía o segundo valor mais baixo do Arquipélago. O alargamento deste nível de ensino até 1999/2000 também não conseguiu ultrapassar os 58,5 %, continuando a traduzir-se no segundo valor mais reduzido da Região. Deste modo, a percentagem de

⁹⁴³ Segundo os XIII e XIV Recenseamentos Gerais da População.

crianças que neste período foi abrangida pelo ensino Pré-Escolar oscilou entre os 26,1 % e os 58,5 %, o que significa que praticamente 50,0 % se encontrou excluída deste tipo de ensino.

A implementação de escolas a funcionar em regime de ETI foi aqui mais tardia do que nos outros concelhos, pois o seu funcionamento só se efectivou no ano lectivo de 1998/99.

Contudo, uma vez que a taxa de retenção se manteve praticamente inalterada ao longo destes seis anos de estudo, não nos parece que o alargamento da rede do ensino Pré-Escolar ou mesmo a criação das ETIs, tenham surtido qualquer efeito no sucesso escolar dos alunos do 1º ciclo.

A diferenciação que os géneros apresentam relativamente ao desempenho académico foi mais acentuada que nos outros concelhos visto que em todos os anos lectivos o insucesso escolar dos rapazes duplicou o valor manifesto pelas raparigas.

No que concerne ao 2º ciclo – Tabela 127 – o decréscimo do volume da população escolar foi praticamente constante até ao ano lectivo de 1998/99. Apenas no último ano em estudo (1999/2000) o número de alunos inscritos conseguiu superar o volume da população inscrita no ano inicial embora não possamos determinar se esta tendência se manteve de forma sustentada.

TABELA 127. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE SANTA CRUZ NO 2º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA		PROGRESSÃO		RETENÇÃO	
				%		%		%
1994/1995	FEMININO	383	7	1.8	345	90.1	31	8.1
	MASCULINO	407	10	2.5	355	87.2	42	10.3
	TOTAL	790	17	2.2	700	88.6	73	9.2
1995/1996	FEMININO	397	3	0.8	364	91.7	30	7.5
	MASCULINO	406	9	2.2	335	82.5	62	15.3
	TOTAL	803	12	1.5	699	87.8	92	11.5
1996/1997	FEMININO	380	1	0.3	350	92.1	29	7.6
	MASCULINO	407	2	0.5	331	81.3	74	18.2
	TOTAL	787	3	0.4	681	86.5	103	13.1
1997/1998	FEMININO	355	3	0.9	311	87.6	41	11.5
	MASCULINO	405	6	1.5	325	80.2	74	18.3
	TOTAL	760	9	1.2	636	83.7	115	15.1
1998/1999	FEMININO	332	1	0.3	305	91.9	26	7.8
	MASCULINO	406	7	1.7	320	78.8	79	19.5
	TOTAL	738	8	1.1	625	84.7	105	14.2
1999/2000	FEMININO	365	17	4.7	301	82.4	47	12.9
	MASCULINO	483	21	4.3	368	76.5	94	19.5
	TOTAL	848	38	4.5	669	78.9	141	16.6

Os abandonos escolares, já comuns no 1º ciclo, adquiriram aqui mais expressividade em termos numéricos e atingiram com maior incidência o sexo masculino.

A reprovação que no 1º ciclo manteve taxas praticamente constantes, sofreu neste ciclo, acréscimos temporais acentuados, o que significa que a situação de insucesso escolar se agravou. Por outro lado, a discrepância de sucesso escolar manteve-se bastante acentuada entre os géneros, remetendo para valores onde o insucesso dos rapazes duplica o das raparigas.

No 3º ciclo – Tabela 128 -, o decréscimo da população escolar foi notório nos três primeiros anos de estudo, embora a partir deste momento o seu aumento tenha sido constante, com especial incidência no último ano lectivo em estudo (1999/2000).

Podemos de algum modo supor que esta circunstância adveio do facto de a repetencia se ter traduzido, para muitos alunos, na efectivação de novas matrículas.

TABELA 128. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE SANTA CRUZ NO 3º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO		RETENÇÃO		%
1994/1995	FEMININO	529	13	2.5	486	91.8	30	5.7	
	MASCULINO	500	21	4.2	437	87.4	42	8.4	
	TOTAL	1029	34	3.3	923	89.7	72	7.0	
1995/1996	FEMININO	506	11	2.2	437	86.3	58	11.5	
	MASCULINO	491	19	3.9	383	78.0	89	18.1	
	TOTAL	997	30	3.0	820	82.2	147	14.7	
1996/1997	FEMININO	472	2	0.4	421	89.2	49	10.4	
	MASCULINO	440	15	3.4	324	73.6	101	23.0	
	TOTAL	912	17	1.9	745	81.7	150	16.4	
1997/1998	FEMININO	485	12	2.5	420	86.6	53	10.9	
	MASCULINO	437	11	2.5	356	81.5	70	16.0	
	TOTAL	922	23	2.5	776	84.2	123	13.3	
1998/1999	FEMININO	476	7	1.5	403	84.6	66	13.9	
	MASCULINO	501	16	3.2	379	75.6	92	18.4	
	TOTAL	977	23	2.4	782	80.5	158	16.2	
1999/2000	FEMININO	537	11	2.0	444	82.7	82	15.3	
	MASCULINO	550	18	3.3	397	72.2	135	24.5	
	TOTAL	1087	29	2.7	841	77.4	217	20.0	

Por seu turno, enquanto que no 1º e 2º ciclos o número de rapazes matriculados era superior ao número de raparigas, em conformidade com a relação de masculinidade, esta tendência inverteu-se no 3º ciclo, onde o número de alunas se apresentava já superior. Esta circunstância permitiu depreender que a mortalidade escolar masculina ocorreu na transição entre o 2º e o 3º ciclos, pelo que são sobretudo as raparigas, mais motivadas e empenhadas quem prossegue o percurso escolar em busca de um futuro profissional mais ambicioso.

As saídas do sistema, predominantemente masculinas, foram neste ciclo mais significativas do que nos anteriores, donde se conclui que neste sexo existiu uma motivação mais forte para o ingresso no mundo do trabalho e simultaneamente uma maior desmotivação face ao mundo escolar.

Quanto à retenção, além de ter penalizado com mais intensidade o sexo masculino, também se agravou temporalmente. Deste modo, a sua taxa que no ano lectivo 1994/95 era de 7,0 % aumentou para 20,0 % no ano lectivo 1999/2000.

A apreciação geral deste concelho, patente na Tabela 129 permite-nos tirar algumas ilações. Assim:

- i) o número de alunos matriculados diminuiu gradualmente;
- ii) as saídas do sistema agravaram-se entre o ano inicial de estudo (1994/95) e o ano terminal (1999/2000);

iii) a taxa de retenção aumentou exponencialmente;

iv) o abandono escolar e a reprovação incidiram sobretudo no género masculino.

TABELA 129. SITUAÇÃO ESCOLAR GLOBAL DO CONCELHO DE SANTA CRUZ NO TOTAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA		PROGRESSÃO		RETENÇÃO	
				%		%		%
1994/1995	FEMININO	1726	24	1.4	1541	89.3	161	9.3
	MASCULINO	1945	32	1.6	1616	83.1	297	15.3
	TOTAL	3671	56	1.5	3157	86.0	458	12.5
1995/1996	FEMININO	1679	23	1.4	1469	87.5	187	11.1
	MASCULINO	1891	43	2.3	1496	79.1	352	18.6
	TOTAL	3570	66	1.8	2965	83.1	539	15.1
1996/1997	FEMININO	1608	11	0.7	1437	89.3	161	10.0
	MASCULINO	1816	25	1.4	1437	79.1	353	19.5
	TOTAL	3424	36	1.1	2874	83.9	514	15.0
1997/1998	FEMININO	1580	20	1.3	1367	86.5	193	12.2
	MASCULINO	1752	20	1.1	1404	80.1	328	18.7
	TOTAL	3332	40	1.2	2771	83.2	521	15.6
1998/1999	FEMININO	1545	13	0.8	1352	87.5	180	11.7
	MASCULINO	1777	29	1.6	1398	78.7	336	18.9
	TOTAL	3322	42	1.3	2750	82.8	516	15.5
1999/2000	FEMININO	1642	30	1.8	1400	85.3	212	12.9
	MASCULINO	1881	44	2.3	1442	76.7	395	21.0
	TOTAL	3523	74	2.1	2842	80.7	607	17.2

TABELA 130 – TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CONCELHO DE SANTA CRUZ SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO

ANOS LECTIVOS	1º CICLO	VARIAÇÃO	2º CICLO	VARIAÇÃO	3º CICLO	VARIAÇÃO
1994/1995	1852	-	790	-	1029	-
1995/1996	1770	- 82	803	+ 13	997	- 32
1996/1997	1725	- 45	787	- 16	912	- 85
1997/1998	1650	- 75	760	- 27	922	+ 10
1998/1999	1607	- 43	738	- 22	977	+ 55
1999/2000	1588	- 19	848	+ 110	1087	+ 110

O comportamento da população em termos de volume, face a cada ciclo e ano lectivo, expresso na Tabela 130, demonstra que em todos os anos lectivos do 1º ciclo, o decréscimo da população escolar foi evidente. Embora com algumas variações o número de alunos do 2º ciclo sofreu um aumento significativo no ano lectivo de 1999/2000. No 3º ciclo, a população escolar aumentou de volume nos três últimos anos de estudo, embora a maior mobilização tenha ocorrido, tal como no 2º ciclo, ano lectivo de 1999/2000.

Em termos globais, o 1º ciclo perdeu 14,3 % da sua população escolar, enquanto o 2º e 3º ciclo registaram um acréscimo de respectivamente 7,3 % e 5,6 %.

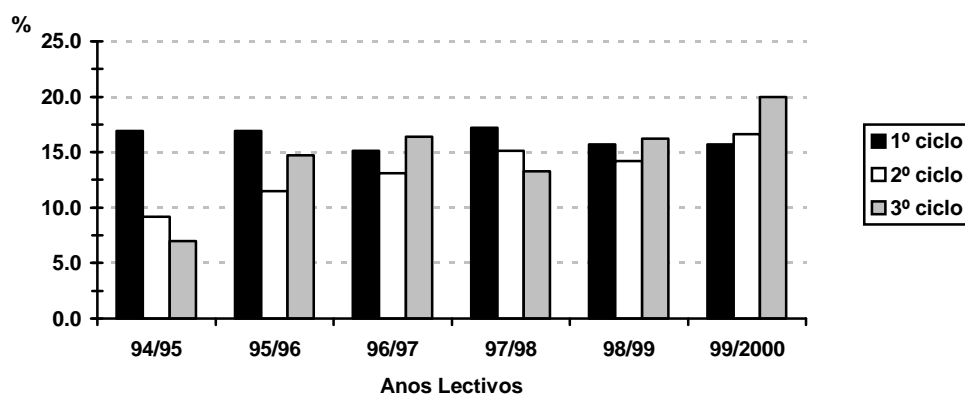
Quanto ao saldo das transferências, parece perfeitamente normal que as entradas e saídas se tenham sucedido pois como já referimos, as deslocações intra-concelhias têm sido uma tônica dominante na dinâmica deste concelho, sobretudo no sentido do acréscimo.

TABELA 131. TOTAL DE TRANSFERÊNCIAS REGISTRADAS NO CONCELHO DE SANTA CRUZ, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO

Anos Lectivos	1º Ciclo			2º Ciclo			3º Ciclo			Variação Total
	T.+	T.-	Saldo	T.+	T.-	Saldo	T.+	T.-	Saldo	
1994/1995	71	57	+14	29	26	+3	18	2	-16	+1
1995/1996	53	48	+5	22	17	+5	24	6	+18	+28
1996/1997	39	35	+4	13	11	+2	18	7	+11	+17
1997/1998	24	54	-30	7	11	-4	24	19	+5	-29
1998/1999	43	36	+7	13	12	+1	26	8	+18	+26
1999/2000	20	20	0	10	1	+9	17	11	+6	+15

A apreciação do Gráfico 53 permite comprovar que as reprovações apresentaram no 1º ciclo valores relativamente estáveis enquanto que o acréscimo registado nos dois ciclos subsequentes, corrobora a tese de que a situação do insucesso escolar se agravou temporalmente. Ou seja, durante este período, o sistema educativo, revelou-se impotente para promover o sucesso escolar dos seus alunos.

GRÁFICO 53. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATORIA NO CONCELHO DE SANTA CRUZ, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)



O abandono escolar emergiu desde o 1º ciclo – Gráfico 54 – e embora os seus valores fossem neste ciclo pouco significativos, adquiriram mais expressividade nos ciclos subsequentes. No 2º ciclo as saídas do sistema registadas no último ano em estudo, destacaram-se das tendências anteriores

pelo aumento exponencial que manifestaram. Contudo, parece-nos plausível que este facto tenha constituído uma consequência da elevada taxa de insucesso verificada neste ano. Deste modo, não é de excluir o facto de muitos alunos terem abandonado o sistema escolar por se encontrarem numa situação onde a reprovação seria uma realidade inevitável.

GRÁFICO 54. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SANTA CRUZ, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)

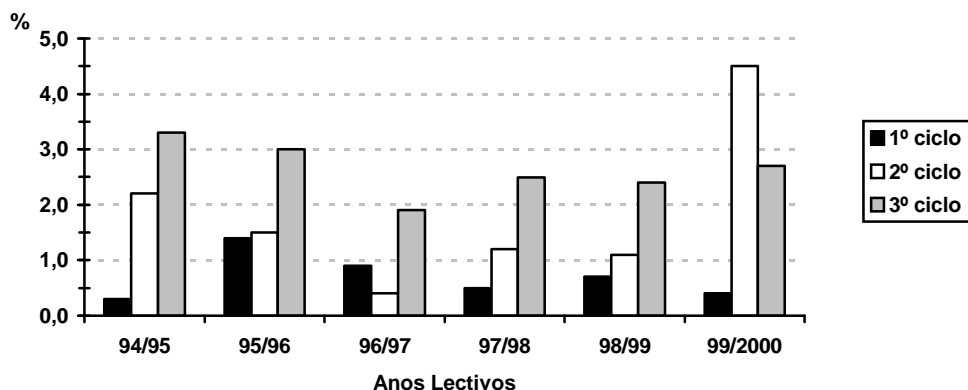
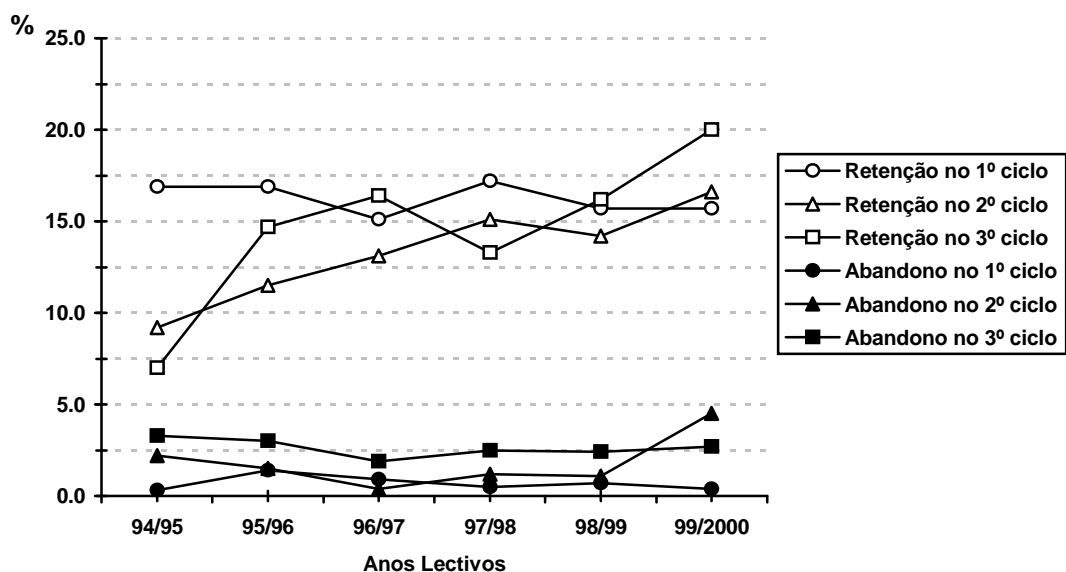


GRÁFICO 55. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO E ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SANTA CRUZ, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)



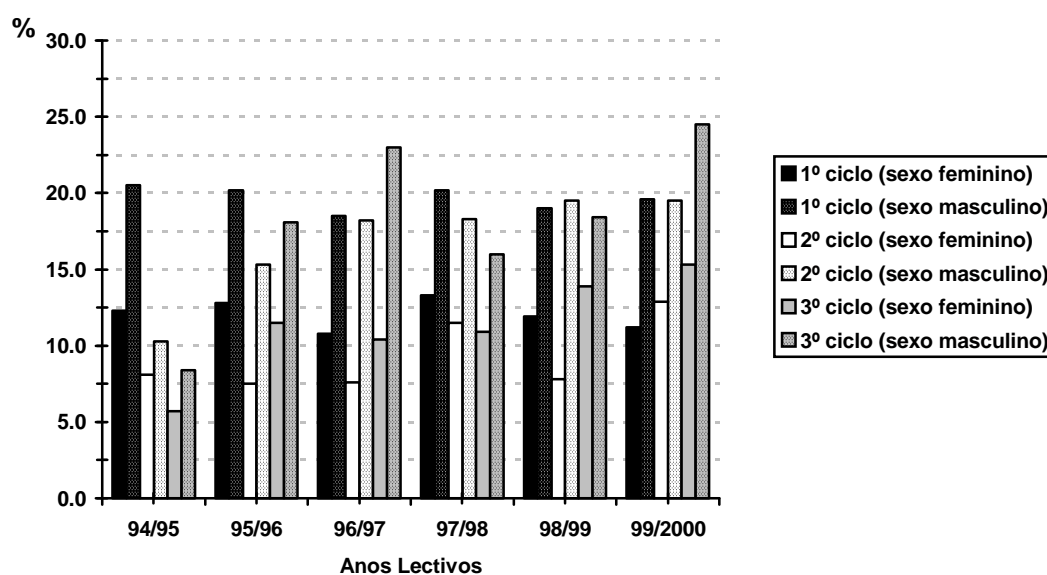
A apreciação do Gráfico 55 permite constatar que no 1º ciclo não existiu nenhuma relação directa entre os fenómenos do insucesso e do abandono escolares, uma vez que as curvas seguem percursos distintos.

Quanto ao 2º ciclo, visto que a confluência entre estes dois fenómenos apenas se encontra no último ano lectivo, também não podemos excluir que este facto tenha constituído uma mera circunstância ou ainda a possibilidade de estas saídas do sistema se encontrarem relacionadas com outros aspectos específicos da realidade concelhia.

No que concerne ao 3º ciclo, as curvas são completamente díspares até ao ano lectivo 1997/98. Apenas nos dois últimos anos de estudo, parece existir uma consonância que se consubstanciou no aumento simultâneo dos dois indicadores.

As disparidades de desempenho escolar manifestas pelos géneros foram bastante significativas em todos os ciclos e a capacidade para alterar ou minorar esta discrepância também não se vislumbrou ao longo dos anos em estudo (Cf. Gráfico 56).

GRÁFICO 56. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SANTA CRUZ, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)



No abandono escolar, em alguns anos lectivos e ciclos de escolaridade os géneros alternaram entre si as saídas do sistema, embora o cômputo geral continuasse a conceder ao sexo masculino a supremacia face a este fenómeno (Cf. Gráfico 57).

GRÁFICO 57. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SANTA CRUZ, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)

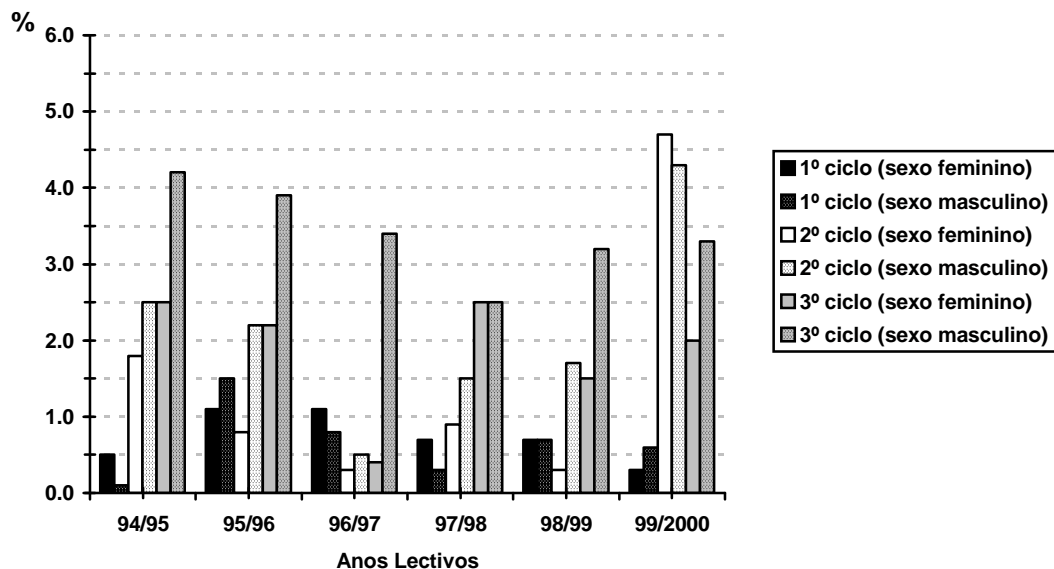


TABELA 132. EVOLUÇÃO DAS COORTES POR CICLO NO CONCELHO DE SANTA CRUZ (VALORES CONVERTIDOS EM NÚMEROS ÍNDICES)

ANO LECTIVO	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
1994/95	100.0		
1995/96	100.0	86.8	
1996/97	100.0	88.9	65.7
1997/98	100.0	88.2	69.3
1998/99		89.3	75.6
1999/2000			87.7

A observação dos números-índices – Tabela 132 – remete para o facto de a sobrevivência escolar ter vindo gradualmente a aumentar ao longo das gerações escolares em estudo.

Contudo, outros aspectos podem ser avaliados de forma mais detalhada. Assim, entre o 1º e o 2º ciclos a mortalidade escolar apresentou valores que oscilaram entre os 11,0 % e os 15,0 %

enquanto que entre o 2º e o 3º ciclos esta mortalidade baixou de 21,1 % no primeiro grupo geracional para 1,6 % no último grupo em estudo.

Estamos assim perante uma população escolar onde a sobrevivência entre ciclos demonstrou a tendência para o acréscimo, embora não possamos concluir se este aspecto se consolidou nos anos seguintes.

1.10. SANTANA

Caracterizado pelo facto de ser o segundo concelho da Região com maior perda de volume populacional, Santana destacou-se pelo facto de nos dois Recenseamentos⁹⁴⁴ a sua percentagem de jovens ser a mais reduzida do Arquipélago.

TABELA 133. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE SANTANA NO 1º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS	SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO	%	RETENÇÃO	%
1994/1995	FEMININO	320	1	0.3	269	84.1	15.6
	MASCULINO	386	0	0.0	293	75.9	24.1
	TOTAL	706	1	0.1	562	79.6	20.3
1995/1996	FEMININO	277	0	0.0	246	88.8	11.2
	MASCULINO	359	7	1.9	292	81.3	16.7
	TOTAL	636	7	1.1	538	84.6	14.3
1996/1997	FEMININO	258	2	0.8	229	88.7	10.5
	MASCULINO	311	6	1.9	244	78.5	19.6
	TOTAL	569	8	1.4	473	83.1	15.5
1997/1998	FEMININO	233	3	1.3	198	85.0	13.7
	MASCULINO	281	4	1.4	211	75.1	23.5
	TOTAL	514	7	1.4	409	79.6	19.1
1998/1999	FEMININO	218	0	0.0	195	89.4	10.6
	MASCULINO	261	1	0.4	212	81.2	18.4
	TOTAL	479	1	0.2	407	85.0	14.8
1999/2000	FEMININO	222	1	0.5	196	88.2	11.3
	MASCULINO	227	1	0.4	188	82.8	16.7
	TOTAL	449	2	0.4	384	85.5	14.0

Neste contexto não é de estranhar que se tenha verificado uma redução substancial no volume de alunos matriculados no 1º ciclo (Cf. Tabela 133). Assim, enquanto que no ano lectivo de 1994/95 os alunos inscritos neste ciclo totalizavam 706, em 2001 o seu número baixou para 449. Este decréscimo de 257 efectivos, numa população pouco numerosa, saldou-se numa perda de 36,4 % dos alunos, facto que condicionou o encerramento de alguns estabelecimentos de ensino.

A taxa de reprovação que no ano inicial de estudo (1994/95) era de 20,3 %, atingiu o seu valor mínimo de 14,0 % no último ano de estudo (1999/2000). Contudo, uma vez que este indicador apresentou variações anuais, não podemos concluir com sustentabilidade que o insucesso escolar

⁹⁴⁴ Respectivamente 1991 e 2001.

tenha de facto decrescido ao longo deste período. Ressalta no entanto, o facto de as reprovações masculinas representarem o dobro das do sexo oposto.

Pouco significativo neste ciclo, o abandono escolar apenas adquiriu alguma relevância nos anos lectivos de 1996/97 e 1997/98.

Neste concelho o investimento no ensino Pré-Escolar foi notório visto que a sua taxa de cobertura aumentou de 46,3 % para 78,9 % entre os anos lectivos de 1994/95 a 1999/2000.

Situação idêntica ocorreu com a implementação das ETIs cujo alargamento progressivo da taxa de cobertura acresceu de 22,5 % em 1995/96 para 75,3 % em 1999/2000.

Contudo, tendo em conta que Santana é um concelho eminentemente rural e geograficamente isolado onde o mundo quotidiano se distancia do mundo escolar, colocamos algumas ressalvas na efectivação da sua frequência pois em muitos casos, as barreiras geográficas, a partilha nos trabalhos rurais/domésticos ou ainda a desvalorização da escola são aspectos que, entre outros, condicionam as crianças no acesso ao ensino formal.

Por outro lado, a taxa de analfabetismo que em 1991 se cifrava em 27,1 % constituía a segunda mais elevada da RAM. Após uma década, apesar do seu decréscimo para 23,8 %, este valor assumiu-se o mais elevado do Arquipélago. Por seu turno, em 1991, 53,3 % da população deste concelho não possuía qualquer grau académico e embora este valor se tenha alterado para 25,9 % em 2001, continuou também a assumir-se o mais elevado da Região. Daqui se infere que apesar do acesso à das populações à escola, o seu abandono ocorreu sem a conclusão do 1º ciclo visto que uma elevada proporção de indivíduos permaneceu sem qualquer tipo de diplomação.

Contudo, o conhecimento da área em questão permite-nos sustentar que a desvalorização escolar releva da forte ruralidade do meio onde o contacto com qualquer tipo de “cultura” consonante com a escolar é praticamente inexistente.

No que concerne à situação habitacional, o concelho de Santana apresentava em 1991 um dos défices mais significativos ao nível das infra-estruturas. Assim, nesta data, 8,7 % dos alojamentos não possuía instalações de electricidade, 26,9 % encontrava-se excluído de instalações sanitárias e 25,2 % não possuía água canalizada. Embora estes valores tenham decrescido em 2001, para respectivamente 1,1 %, 7,3 % e 3,0 %, sinónimo de um forte investimento nas condições de habitabilidade, a percentagem dos excluídos era ainda significativa e tanto mais gravosa porquanto penalizava os alojamentos mais isolados e de difícil acesso.

Das 21 barracas recenseadas em 1991 no concelho de Santana, registou-se um decréscimo para 10 em 2001, o que significa que a esta data ainda permanecia uma dezena de famílias neste tipo de alojamentos.

Reportando-nos à situação escolar do 2º ciclo – Tabela 134 – manteve-se a tendência do decréscimo do volume da população escolar, embora mais significativa do que no 1º ciclo, visto que aqui a sua perda se cifrou em 45,8 % dos alunos inicialmente inscritos. Quanto às saídas do sistema,

mais frequentes por parte dos rapazes, não registraram temporalmente nenhum acréscimo e os seus valores foram semelhantes aos do ciclo anterior.

TABELA 134. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE SANTANA NO 2º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS	SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO	%	RETENÇÃO	%
1994/1995	FEMININO	183	3	1.6	162	88.5	9.9
	MASCULINO	188	1	0.5	149	79.3	20.2
	TOTAL	371	4	1.1	311	83.8	15.1
1995/1996	FEMININO	161	3	1.9	145	90.0	8.1
	MASCULINO	190	6	3.2	156	82.1	14.7
	TOTAL	351	9	2.6	301	85.8	11.7
1996/1997	FEMININO	120	1	0.8	104	86.7	12.5
	MASCULINO	135	1	0.7	105	77.8	21.5
	TOTAL	255	2	0.8	209	82.0	17.3
1997/1998	FEMININO	119	0	0.0	106	89.1	10.9
	MASCULINO	136	4	2.9	114	83.8	13.2
	TOTAL	255	4	1.6	220	86.3	12.2
1998/1999	FEMININO	101	0	0.0	85	84.2	15.8
	MASCULINO	128	3	2.3	103	80.5	17.2
	TOTAL	229	3	1.3	188	82.1	16.6
1999/2000	FEMININO	84	0	0.0	74	88.1	11.9
	MASCULINO	117	2	1.7	70	59.8	38.5
	TOTAL	201	2	1.0	144	71.6	27.4

No que concerne ao insucesso escolar, embora com valores inconstantes entre cada ano lectivo, o último ano em estudo destacou-se dos restantes pela taxa significativa que apresentou. Ou seja, 27,4 % dos alunos matriculados no 2º ciclo no ano lectivo de 1999/2000, foi vítima de reprovação.

A situação escolar do 3º ciclo – Tabela 135 – manteve a tendência do decréscimo populacional que em termos percentuais se traduziu em 31,2 %.

De salientar que enquanto nos dois ciclos iniciais a população escolar era predominantemente masculina, no 3º ciclo parece existir uma certa paridade entre os géneros, donde se depreende que a sobrevivência escolar de muitos rapazes é aqui elevada. Neste ciclo, os abandonos escolares além de serem bastante mais numerosos do que nos ciclos anteriores foram também mais frequentes no sexo masculino, o que sugere a desvalorização escolar a par com a premência de entrada precoce no mundo do trabalho. Quanto à taxa de repetência, as suas flutuações não permitem delinear uma tendência, pois cada ano lectivo seguiu uma lógica distinta da do ano imediatamente anterior. Assim, em termos globais, embora o último ano lectivo em estudo (1999/2000) apresentasse um valor mais reduzido que os três anteriores, foi contudo superior ao registado em 1995/96, o que nos permite concluir que os níveis de insucesso, embora oscilantes não manifestaram tendência para uma diminuição sustentada.

TABELA 135. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE SANTANA NO 3º CICLO(1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO		RETENÇÃO	
1994/1995	FEMININO	247	9	3.6	207	83.8	31	12.6
	MASCULINO	228	27	11.8	150	65.8	51	22.4
	TOTAL	475	36	7.6	357	75.2	82	17.3
1995/1996	FEMININO	224	19	8.5	192	85.7	13	5.8
	MASCULINO	234	12	5.1	186	79.5	36	15.4
	TOTAL	458	31	6.8	378	82.5	49	10.7
1996/1997	FEMININO	203	3	1.5	166	81.8	34	16.7
	MASCULINO	163	10	6.1	104	63.8	49	30.1
	TOTAL	366	13	3.6	270	73.8	83	22.7
1997/1998	FEMININO	171	0	0.0	149	87.1	22	12.9
	MASCULINO	172	4	2.3	143	83.1	25	14.5
	TOTAL	343	4	1.2	292	85.1	47	13.7
1998/1999	FEMININO	170	8	4.7	137	80.6	25	14.7
	MASCULINO	167	6	3.6	132	79.0	29	17.4
	TOTAL	337	14	4.2	269	79.8	54	16.0
1999/2000	FEMININO	159	2	1.3	146	91.8	11	6.9
	MASCULINO	168	9	5.4	134	79.8	25	14.9
	TOTAL	327	11	3.4	280	85.6	36	11.0

TABELA 136 – SITUAÇÃO ESCOLAR GLOBAL DO CONCELHO DE SANTANA NO TOTAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO		RETENÇÃO	
1994/1995	FEMININO	750	13	1.7	638	85.1	99	13.2
	MASCULINO	802	28	3.5	592	73.8	182	22.7
	TOTAL	1552	41	2.6	1230	79.3	281	18.1
1995/1996	FEMININO	662	22	3.3	583	88.1	57	8.6
	MASCULINO	783	25	3.2	634	81.0	124	15.8
	TOTAL	1445	47	3.3	1217	84.2	181	12.5
1996/1997	FEMININO	581	6	1.0	499	85.9	76	13.1
	MASCULINO	609	17	2.8	453	74.4	139	22.0
	TOTAL	1190	23	1.9	952	80.0	215	18.1
1997/1998	FEMININO	523	3	0.6	453	86.6	67	12.8
	MASCULINO	589	12	2.0	468	79.5	109	18.5
	TOTAL	1112	15	1.3	921	82.8	176	15.8
1998/1999	FEMININO	489	8	1.6	417	85.3	64	13.1
	MASCULINO	556	10	1.8	447	80.4	99	17.8
	TOTAL	1045	18	1.7	864	82.7	163	15.6
1999/2000	FEMININO	465	3	0.6	416	89.5	46	9.9
	MASCULINO	512	12	2.3	392	76.6	108	21.1
	TOTAL	977	15	1.5	808	82.7	154	15.8

A Tabela 136 ao apresentar-nos a situação global do concelho permite tirar algumas ilações.

Assim:

i) a população escolar diminuiu significativamente, ou seja, perdeu 37,0 % dos seus efectivos;

ii) o número de alunos matriculados foi superior ao das alunas, o que sugere uma elevada sobrevivência escolar masculina;

iii) o abandono escolar, mais acentuado nos três primeiros anos em estudo manifestou posteriormente tendência para o decréscimo;

- iv) as saídas do sistema foram predominantemente masculinas;
- v) os valores das taxas de insucesso escolar mantiveram-se praticamente inalteráveis;
- vi) a taxa de repetência masculina apresentou valores que em alguns casos superaram o dobro do insucesso feminino.

TABELA 137. TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CONCELHO DE SANTANA SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO

ANOS LECTIVOS	1º CICLO	VARIAÇÃO	2º CICLO	VARIAÇÃO	3º CICLO	VARIAÇÃO
1994/1995	706	-	371	-	475	-
1995/1996	636	- 70	351	- 20	458	- 17
1996/1997	569	- 67	255	- 96	366	- 92
1997/1998	514	- 55	255	0	343	- 23
1998/1999	479	- 35	229	- 26	347	+ 4
1999/2000	449	- 30	201	- 28	327	- 20

A Tabela 137 demonstra-nos de forma objectiva como a variação do número de alunos matriculados seguiu a tendência do decréscimo em todos os ciclos e anos lectivos.

TABELA 138. TOTAL DE TRANSFERÊNCIAS REGISTRADAS NO CONCELHO DE SANTANA, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO

Anos Lectivos	1º Ciclo			2º Ciclo			3º Ciclo			Variação Total
	T.+	T.-	Saldo	T.+	T.-	Saldo	T.+	T.-	Saldo	
1994/1995	18	35	-17	8	2	+6	15	0	+15	+4
1995/1996	11	19	-8	47	45	+2	17	4	+13	+7
1996/1997	4	6	-2	5	7	-2	19	16	+3	-1
1997/1998	8	5	+3	2	3	-1	0	3	-3	-1
1998/1999	12	13	-1	0	1	-1	10	10	0	-2
1999/2000	9	3	+6	0	0	0	0	2	-2	+4

Contudo, o saldo das transferências apesar de manifestar oscilações ressalta pelos elevados valores apresentados no 2º ciclo, no ano lectivo de 1995/96. Estes, parecem reportar-se a sobre registos, pois não é plausível que tenham “entrado” 47 alunos e “saído” 45 para outros estabelecimentos de ensino.

Se atendermos ao facto de se tratar do mesmo ciclo e do mesmo ano lectivo, podemos com alguma sustentabilidade excluir o facto de se tratar de uma coincidência.

Por seu turno, o saldo das transferências registadas no 3º ciclo, nos anos lectivos compreendidos entre 1994/95 e 1996/97, sugere tratar-se do retorno de emigrantes. No entanto, como o seu valor não altera a estrutura do volume dos alunos matriculados, excluimos o apuramento da sua proveniência visto não constituir um aspecto relevante para o nosso estudo.

A forma como a retenção incidiu em cada um dos ciclos – Gráfico 58 – demonstra que, em maior ou menor grau, todos foram penalizados. As oscilações fizeram-se sentir na transição de cada ano lectivo sem que os ciclos tenham obedecido a uma lógica coerente de acréscimo ou diminuição. Contudo, a ilação que podemos tirar é de que este fenómeno não conseguiu ser debelado.

GRÁFICO 58. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SANTANA, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)

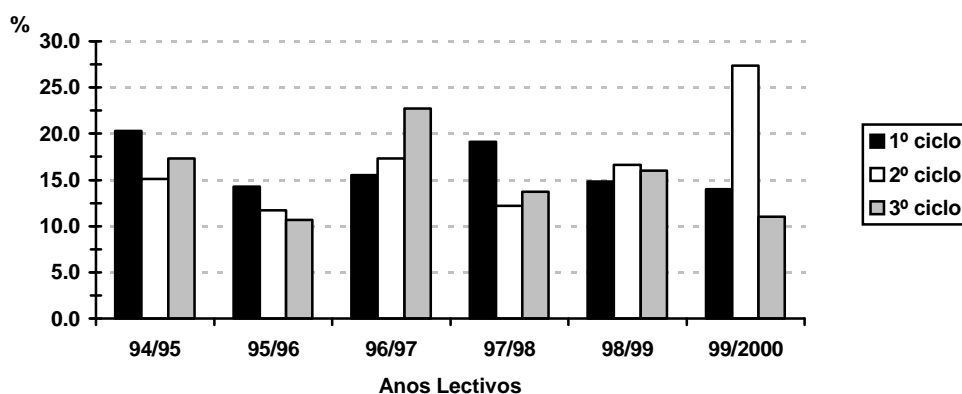
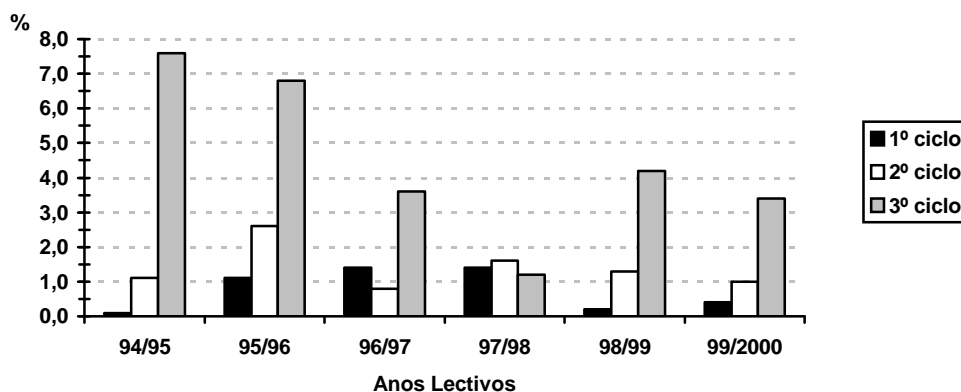


GRÁFICO 59. EVOLUÇÃO DO ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SANTANA (1994 – 2000)



Quanto à evolução do abandono escolar – Gráfico 59 – podemos concluir que este fenómeno atingiu todos os ciclos embora a sua incidência tenha sido mais significativa no 3º ciclo.

A relação entre a retenção e o abandono escolares neste concelho foi praticamente inexistente, visto que as linhas destes indicadores seguiram percursos distintos. Contudo, podemos descortinar uma ligeira aproximação, no 3º ciclo relativamente aos três últimos anos lectivos, embora nos pareça tratar-se de fenómenos isolados.

GRÁFICO 60. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO E ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SANTANA, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)

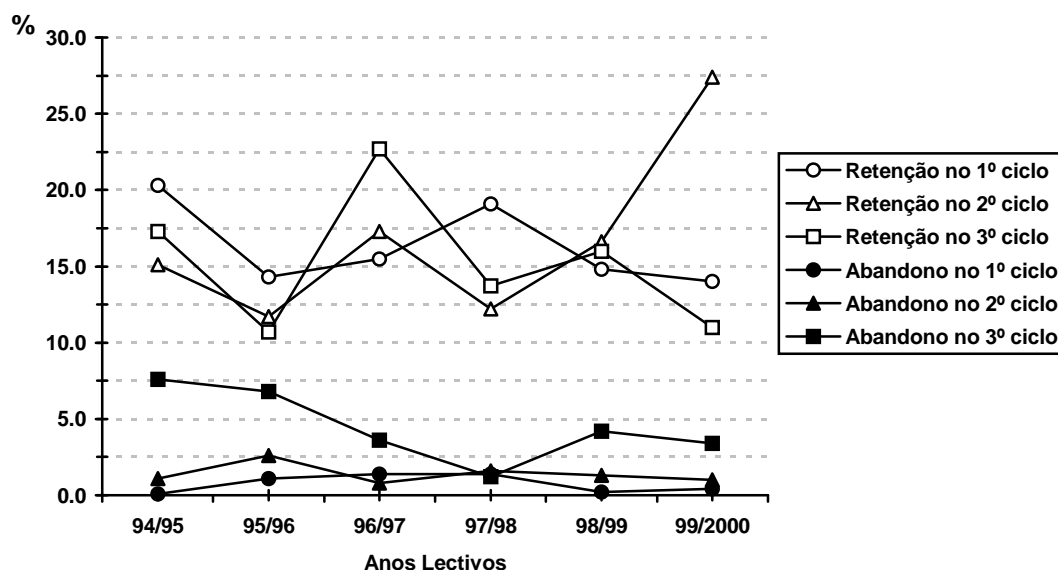
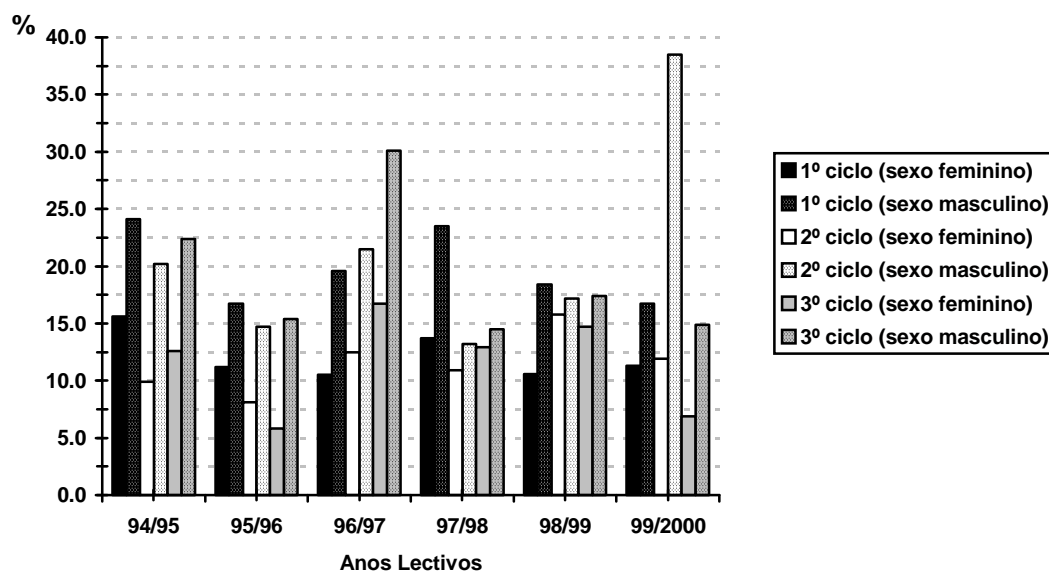


GRÁFICO 61. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SANTANA, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)



Em maior ou menor intensidade, o insucesso escolar penalizou o sexo masculino em todos os ciclos e anos lectivos, o que demonstra que as raparigas investiram mais intensivamente no saber escolar porquanto as suas aspirações profissionais foram superiores (Cf. Gráfico 61).

Quanto ao abandono escolar – Gráfico 62 - , embora o seu cômputo geral dê a primazia aos rapazes, o ano lectivo de 1994/95, no 1º e 2º ciclos foi marcado pela ligeira supremacia apresentada pelo sexo feminino. Situação idêntica ocorreu no 3º ciclo, nos anos lectivos 1995/96 e 1998/99 onde a saída das raparigas foi predominante.

GRÁFICO 62. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SANTANA, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)

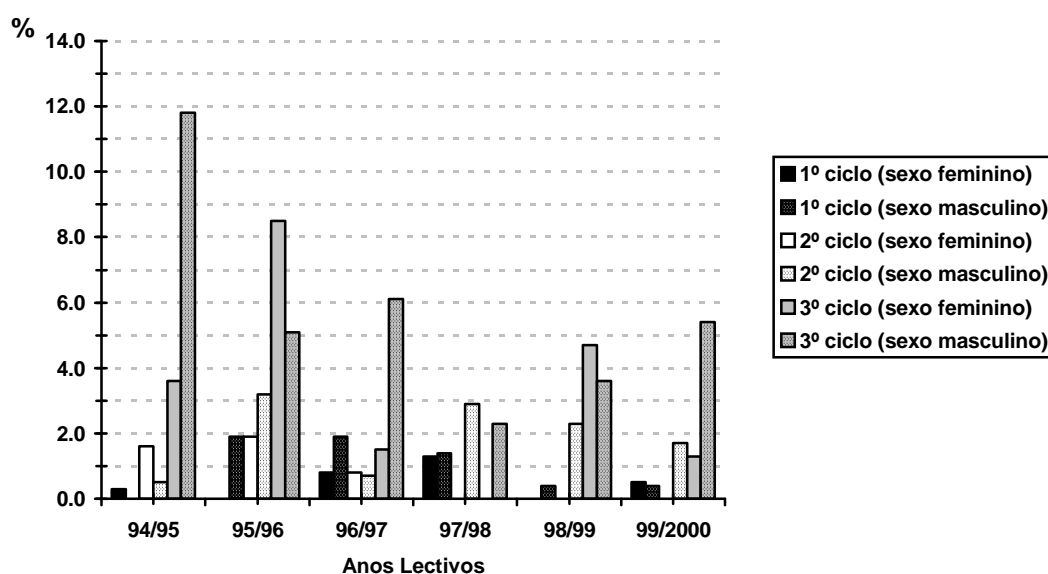


TABELA 139. EVOLUÇÃO DAS COORTES POR CICLO NO CONCELHO DE SANTANA (VALORES CONVERTIDOS EM NÚMEROS ÍNDICES)

ANO LECTIVO	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
1994/95	100.0		
1995/96	100.0	99.4	
1996/97	100.0	80.5	68.9
1997/98	100.0	90.1	71.7
1998/99		89.1	78.9
1999/2000			84.5

A observação dos números – índices demonstra que a sobrevivência escolar no 2º ciclo sofreu oscilações no sentido do decréscimo. Assim a primeira geração escolar apresentou no 2º ciclo uma sobrevivência escolar de 99,4 % enquanto que o último grupo geracional diminuiu cerca de 10,0 %.

A mesma apreciação face ao 3º ciclo apresenta-nos uma tendência inversa com o acréscimo da sobrevivência escolar. De 68,9 % em 1996/97 passou-se para 84,5 % em 1999/2000.

A comparação da sobrevivência entre ciclos seguiu assim a tendência do acréscimo. Enquanto o primeiro grupo geracional perdeu 30,5 % dos seus efectivos até ao 3º ciclo, o último grupo em estudo apenas perdeu 4,6 % da sua população escolar. Deste modo, apesar da incidência da repetência, parece-nos que a concretização de novas matrículas, contribuiu, neste concelho, para a diminuição da mortalidade escolar.

1.11. SÃO VICENTE

Este concelho essencialmente serrano, situado no norte da Ilha, tem vindo progressivamente a perder população.⁹⁴⁵ Trata-se assim de uma zona geográfica caracterizada quer pela diminuição da sua população mais jovem quer pelo envelhecimento gradual do seu contingente populacional (Cf. Gráfico 11).

TABELA 140. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE SÃO VICENTE NO 1º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS	SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO	%	RETENÇÃO	%
1994/1995	FEMININO	262	8	3.1	203	77.5	19.4
	MASCULINO	353	20	5.7	242	68.6	25.8
	TOTAL	615	28	4.6	445	72.4	23.1
1995/1996	FEMININO	227	2	0.9	174	76.6	22.5
	MASCULINO	296	10	3.4	210	70.9	25.7
	TOTAL	523	12	2.3	384	73.4	24.3
1996/1997	FEMININO	217	1	0.5	156	71.9	27.6
	MASCULINO	263	6	2.3	197	74.9	22.8
	TOTAL	480	7	1.5	353	73.5	25.0
1997/1998	FEMININO	214	2	0.9	173	80.9	18.2
	MASCULINO	252	3	1.2	191	75.8	23.0
	TOTAL	466	5	1.1	364	78.1	20.8
1998/1999	FEMININO	197	2	1.0	155	78.7	20.3
	MASCULINO	231	4	1.7	169	73.2	25.1
	TOTAL	428	6	1.4	324	75.7	22.9
1999/2000	FEMININO	185	9	4.9	145	78.4	16.7
	MASCULINO	214	6	2.8	165	77.1	20.1
	TOTAL	399	15	3.8	310	77.7	18.5

Esta situação de decréscimo populacional surge na Tabela 140 quando comparamos o número de alunos que se inscreveram no ensino em 1994/95 – 615 alunos - com o volume dos que se

⁹⁴⁵ De acordo com os XIII e XIV Recenseamentos Gerais da População.

matricularam no ano lectivo de 1999/2000 – 399 alunos. Ou seja, em seis anos, a população escolar do 1º ciclo perdeu 35,1 % dos seus efectivos. Porém o insucesso escolar apresentou valores bastante elevados neste ciclo, chegando mesmo atingir a 25,0 % dos alunos. Por outro lado em todos os anos lectivos à excepção do último, a taxa de retenção apresentou valores superiores a 20,0 %.

Também o abandono escolar caracterizou este ciclo inicial e embora entre cada ano lectivo os seus valores fossem pautados pela irregularidade foram contudo significativos.

A predominância destes dois fenómenos – abandono e repetência – obedeceu à lógica mais comum visto que se manifestaram de forma mais significativa no sexo masculino.

Assim, quer a taxa de reprovação quer a das saídas do sistema traduzem uma situação extremamente gravosa quer pelos elevados valores que apresentam quer pelo facto de se reportarem ao ciclo inicial de estudos.

Contudo, o facto de se tratar de uma zona geograficamente isolada e distante dos centros urbanos onde o sector primário continua a assumir um papel relevante, parece não contribuir para a valorização do saber escolar, excessivamente abstracto e teórico, quando comparado com o saber rural. Por outro lado, a taxa de analfabetismo que em 1991 se cifrou em 23,6 %, apenas diminuiu para 22,3 % ao longo de uma década, o que significa que esta população se encontra desmobilizada para qualquer tipo de aprendizagem escolar. Assim, é normal que este sentimento transite para as gerações mais jovens, perpetuando a ideia de que na escola não se aprende nada de útil, sobretudo para quem necessita de realizar actividades de subsistência indispensáveis à sobrevivência familiar.

O nível de instrução atingido pelos habitantes do concelho corrobora com alguma sustentabilidade a tese da desmobilização escolar pois em 1991, 53,1 % desta população, embora não se enquadrasse no analfabetismo também não possuía nenhum grau de instrução. Em 2001 o número de indivíduos que não possuía nenhum grau de instrução diminuiu para 24,2 % o que demonstra que se por um lado houve interesse pela frequência escolar, por outro lado esta preocupação rapidamente se esbateu com o seu consequente abandono visto que ocorreu sem a conclusão do 1º ciclo.

Em termos de política educativa parece ter havido uma consciencialização da situação de forte iliteracia que caracterizava este concelho pois a rede do ensino Pré-Escolar encontrava-se bastante alargada. No ano lectivo de 1994/95, a sua taxa de cobertura abrangia 74,3 % dos alunos e em 1999/2000 este valor ascendia já a 90,0 %.

A preocupação com o sucesso escolar patenteou-se também mediante a criação de ETIs cuja taxa de cobertura em 1995/96 constituía o valor mais elevado do Arquipélago, ou seja, 43,4 %. O aumento desta modalidade de ensino foi gradual e progressivo e em 1999/2000 abrangia 93,2% das crianças a que se destinava. Não obstante os valores significativos desta taxa de cobertura, que além de contemplar actividades curriculares e extra curriculares no seu ensino, integra ainda o Apoio Pedagógico Acrescido, o insucesso escolar continuou a penalizar de forma intensa os alunos deste concelho.

Face a este cenário, parece-nos plausível que muitas crianças não tenham na prática usufruído deste tipo de ensino, por opção/contingência dos progenitores, devido quer à desvalorização que lhe conferem quer às barreiras geográficas que os alunos têm de transpor para chegar à escola, o que significa que não obstante a adopção destas medidas, o peso cultural conseguiu ser mais forte. Ao equacionarmos a real afluência das crianças a estes tipos de ensino, partimos do pressuposto de que se ele se tivesse na prática efectivado, a taxa de reprovação do 1º ciclo teria eventualmente diminuído.

Outro aspecto a considerar prende-se com as condições de habitabilidade dos alojamentos do concelho, pois apesar das melhorias registadas ao longo de uma década⁹⁴⁶, as infra-estruturas ainda continuavam a excluir algumas habitações.

Assim, em 1991 9,0 % dos alojamentos não possuía electricidade, 15,8% encontrava-se desprovido de instalações sanitárias e 18,3% não beneficiava de água canalizada.

Apesar dos investimentos efectuados, em 2001, 1,2 % dos alojamentos continuava sem electricidade, 7,3 % permanecia sem instalações sanitárias e 2,6 % não beneficiava ainda de água canalizada. Tal como já referimos, estas lacunas a nível habitacional reportam-se habitualmente a alojamentos implantados em locais isolados e de difícil acesso. Deste modo, os alunos que neles residem conjugam diversos tipos de défice; além do desconforto habitacional e das barreiras geográficas que os separam da escola detêm por inerência um défice cultural que os distancia cada vez mais da instituição escolar.

Por outro lado se, por exemplo, atendermos ao facto de os manuais da disciplina de Estudo do Meio do 1º ciclo, centrarem os seus conteúdos nas condições de habitabilidade, nas profissões dos progenitores ou ainda nos hábitos de higiene, deparamo-nos certamente com alunos inibidos e envergonhados perante a eminência de expor a sua situação quer ao professor quer aos colegas. Ou seja, os próprios manuais enfatizam as desigualdades e promovem o desinteresse que redundam em insucesso escolar. Assim, adaptados para uns, os manuais escolares apresentam-se perfeitamente desarticulados face à realidade de outros.⁹⁴⁷

Na Tabela 141 continuamos a observar as mesmas tendências do ciclo anterior. Ou seja, a população escolar continuou a diminuir gradualmente embora neste ciclo o seu decréscimo seja inferior, cifrando-se em 11,3 %.

O abandono escolar apresentou também valores significativos que incidiram sobretudo no sexo masculino enquanto a taxa de retenção, ligeiramente mais reduzida do que no ciclo inicial, assumiu valores expressivos, próximos dos 20,0 %.

⁹⁴⁶ De 1991 a 2001.

⁹⁴⁷ Descrever a habitação ou a ocupação dos tempos livres constitui só por si um factor de desigualdade num meio onde estas estão já bem demarcadas, pois uns vivem na vila e outros no meio da serra, e enquanto uns ocupam os tempos livres a trabalhar outros desfrutam de actividades lúdicas e possuem computador.

TABELA 141. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE SÃO VICENTE NO 2º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS	SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO	%	RETENÇÃO	%	
1994/1995	FEMININO	110	5	4.5	100	90.9	5	4.6
	MASCULINO	120	4	3.3	87	72.5	29	24.2
	TOTAL	230	9	3.9	187	81.3	34	14.8
1995/1996	FEMININO	117	2	1.8	105	89.7	10	8.5
	MASCULINO	146	6	4.1	105	71.9	35	24.0
	TOTAL	263	8	3.0	210	79.8	45	17.1
1996/1997	FEMININO	114	3	2.6	96	84.2	15	13.2
	MASCULINO	157	8	5.1	115	73.2	34	21.7
	TOTAL	271	11	4.1	211	77.9	49	18.1
1997/1998	FEMININO	121	3	2.5	112	92.5	6	5.0
	MASCULINO	123	10	8.1	89	72.4	24	19.5
	TOTAL	244	13	5.3	201	82.4	30	12.3
1998/1999	FEMININO	93	4	4.3	82	88.2	7	7.5
	MASCULINO	112	6	5.4	87	77.7	19	17.0
	TOTAL	205	10	4.9	169	82.4	26	12.7
1999/2000	FEMININO	90	0	0.0	79	87.8	11	12.2
	MASCULINO	114	7	6.1	79	109.3	28	24.6
	TOTAL	204	7	3.4	158	77.5	39	19.1

TABELA 142. SITUAÇÃO ESCOLAR DO CONCELHO DE SÃO VICENTE NO 3º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS	SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO	%	RETENÇÃO	%	
1994/1995	FEMININO	165	4	2.4	137	83.0	24	14.6
	MASCULINO	133	1	0.8	100	75.2	32	24.1
	TOTAL	298	5	1.7	237	79.5	56	18.8
1995/1996	FEMININO	168	1	0.6	127	75.6	40	23.8
	MASCULINO	125	4	3.2	95	76.0	26	20.6
	TOTAL	293	5	1.7	222	75.8	66	22.5
1996/1997	FEMININO	154	4	2.6	126	81.8	24	15.6
	MASCULINO	117	5	4.3	88	75.2	24	20.5
	TOTAL	271	9	3.3	214	79.0	48	17.7
1997/1998	FEMININO	152	7	4.6	121	79.6	24	15.8
	MASCULINO	116	7	6.0	81	69.8	28	24.1
	TOTAL	268	14	5.2	202	75.4	52	19.4
1998/1999	FEMININO	137	12	8.8	106	77.4	19	13.8
	MASCULINO	132	9	6.8	88	66.7	35	26.5
	TOTAL	269	21	7.8	194	72.1	54	20.1
1999/2000	FEMININO	149	6	4.0	107	71.8	36	24.2
	MASCULINO	141	6	4.3	97	68.8	38	27.0
	TOTAL	290	12	4.1	204	70.3	74	25.5

Além de não se vislumbrar qualquer melhoria temporal neste fenómeno, os valores das reprovações masculinas excederam ainda o dobro das femininas. Uma vez que a discrepância entre o sucesso dos rapazes e das raparigas não foi tão acentuada no 1º ciclo, depreende-se que a desmotivação escolar do sexo masculino se iniciou neste ciclo de escolaridade, passando a supremacia do desempenho académico a incidir no sexo oposto.

A relação de masculinidade patente no volume mais elevado de rapazes matriculados relativamente às raparigas, demonstrou que a desmobilização masculina não ocorreu até ao 2º ciclo. Porém, a observação do número de raparigas inscritas no 3º ciclo – Tabela 142 – apresenta já um

volume superior ao número de rapazes matriculados, o que significa que a sobrevivência escolar masculina diminuiu na transição para este ciclo.

Por seu turno, o volume do número total de alunos inscritos no 3º ciclo decresceu gradualmente ao longo destes seis anos em estudo, significando uma perda de cerca de 22,0 % deste contingente escolar.

A taxa de retenção agravou-se temporalmente e, no último ano lectivo em estudo (1999/2000) o insucesso escolar atingiu mesmo 25,0 % dos alunos. A discrepância dos géneros face a este fenómeno foi bastante expressiva na maioria dos anos, uma vez que os rapazes apresentaram níveis de reprovação mais significativos do que as raparigas, donde se depreende que foram duplamente penalizados pela mortalidade escolar; quer na transição entre ciclos, quer aquando da frequência do 3º ciclo, sem a obtenção de sucesso académico.

TABELA 143. SITUAÇÃO ESCOLAR GLOBAL DO CONCELHO DE SÃO VICENTE NO TOTAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA		PROGRESSÃO		RETENÇÃO	
				%		%		%
1994/1995	FEMININO	537	17	3.2	440	82.0	80	14.8
	MASCULINO	606	25	4.1	429	70.8	152	25.1
	TOTAL	1143	42	3.7	869	76.0	232	20.3
1995/1996	FEMININO	512	5	1.0	406	79.3	101	19.7
	MASCULINO	567	20	3.5	410	72.3	137	24.2
	TOTAL	1079	25	2.3	816	75.6	238	22.1
1996/1997	FEMININO	485	8	1.6	378	78.0	99	20.4
	MASCULINO	537	19	3.5	400	74.5	118	22.0
	TOTAL	1022	27	2.6	778	76.1	217	21.2
1997/1998	FEMININO	487	12	2.5	406	83.4	69	14.1
	MASCULINO	491	20	4.1	361	73.5	110	22.4
	TOTAL	978	32	3.3	767	78.4	179	18.3
1998/1999	FEMININO	427	18	4.2	343	80.3	66	15.5
	MASCULINO	475	19	4.0	344	72.4	112	23.6
	TOTAL	902	37	4.1	687	76.2	178	19.7
1999/2000	FEMININO	424	15	3.5	331	78.1	78	18.4
	MASCULINO	469	19	4.1	341	72.7	109	23.2
	TOTAL	893	34	3.8	672	75.3	187	20.9

Neste contexto, as saídas do sistema também se agravaram temporalmente embora inversamente aos ciclos anteriores, este fenómeno tivesse atingido de forma relativamente idêntica os dois géneros.

A apreciação global da população escolar de São Vicente ao longo da escolaridade obrigatória – Tabela 143 – permite retirar algumas ilações. Assim:

- i) a população escolar diminuiu;
- ii) as saídas do sistema foram predominantemente masculinas;
- iii) a retenção atingiu com mais intensidade os rapazes;
- iv) os valores da taxa de reprovação permaneceram inalteráveis ao longo deste período.

A Tabela 144 demonstra com evidência que no 1º ciclo a diminuição do contingente escolar foi notória em todos os anos lectivos. Por seu turno, o número de alunos matriculados no 2º ciclo nos

anos lectivos de 1995/95 e 1996/97 sofreu um acréscimo, que nos parece consequência das matrículas dos repetentes uma vez que o saldo das transferências, apesar de positivo, foi inferior ao valor deste aumento.

TABELA 144. TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CONCELHO DE SÃO VICENTE SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO

ANOS LECTIVOS	1º CICLO	VARIAÇÃO	2º CICLO	VARIAÇÃO	3º CICLO	VARIAÇÃO
1994/1995	615	-	230	-	298	-
1995/1996	523	-92	263	+33	293	-5
1996/1997	480	-43	271	+8	271	-22
1997/1998	466	-14	244	-27	268	-3
1998/1999	428	-38	205	-39	269	+1
1999/2000	399	-29	204	-1	290	+21

Situação similar ocorreu no 3º ciclo onde o aumento da população escolar verificado nos dois últimos anos em estudo (1998/99 e 1999/2000) também não fosse susceptível de ser imputado às transferências. Deste modo, partimos do pressuposto de que nestes anos tivesse eventualmente ocorrido uma mobilização escolar, sobretudo por parte dos rapazes, visto que o seu volume se aproximou mais significativamente do das raparigas (Cf. Tabela 142).

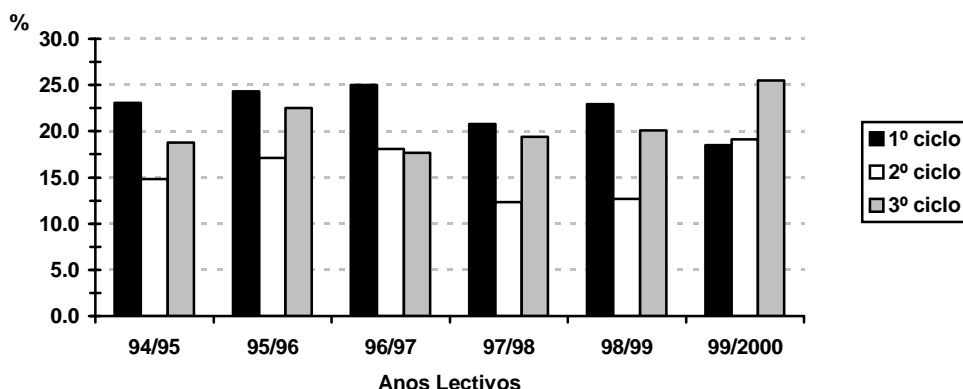
A variação total do saldo das transferências entre 1994/95 e 1997/98 foi positivo, possivelmente como decorrência do retomo de emigrantes. Contudo, o seu valor não foi suficiente para alterar o volume da população escolar cujo decréscimo era já significativo.

TABELA 145. TOTAL DE TRANSFERÊNCIAS REGISTADAS NO CONCELHO DE SÃO VICENTE, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO

Anos Lectivos	1º Ciclo			2º Ciclo			3º Ciclo			Variação Total
	T.+	T.-	Saldo	T.+	T.-	Saldo	T.+	T.-	Saldo	
1994/1995	11	14	-3	3	0	+3	13	0	+13	+13
1995/1996	9	8	+1	7	1	+6	6	4	+2	+9
1996/1997	11	4	+7	11	6	+5	14	5	+9	+21
1997/1998	6	4	+2	19	9	+10	16	8	+8	+20
1998/1999	5	8	-3	5	3	+2	6	22	-18	-19
1999/2000	1	11	-10	3	3	0	14	8	+6	-4

GRÁFICO 63. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SÃO VICENTE, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO

(1994 – 2000)



Os elevados valores da retenção fizeram-se sentir em todos os ciclos e anos lectivos – Gráfico 63 – embora a situação do 1º ciclo seja a mais preocupante. Assim além de a retenção apresentar taxas mais elevadas do que nos outros ciclos o facto de penalizar os grupos etários mais jovens, condiciona o futuro escolar dos alunos na medida em que além de fomentar uma concepção negativa da instituição escolar induz à desmobilização para a sua frequência.

A retenção no 2º ciclo foi mais reduzida do que no ciclo inicial quiçá consequência da “filtragem” já efectuada, que proporcionou aos alunos com melhores desempenhos académicos a possibilidade de acesso a este ciclo. Contudo, no 3º ciclo a reprovação retomou a tendência do acréscimo da retenção e no último ano em estudo (1999/2000) a sua taxa superou mesmo a do 1º ciclo.

Em termos globais, estamos perante um concelho onde o insucesso escolar assumiu dimensões bastante significativas nos três ciclos da escolaridade obrigatória, sem que temporalmente se tivessem registado melhorias.

Neste contexto, parece plausível que o abandono escolar – Gráfico 64 – também tenha sido uma constante em todos os ciclos e anos de escolaridade, embora a sua intensidade apresentasse variações entre os ciclos. Ou seja, a diminuição num ciclo, traduziu-se no seu acréscimo noutra, o que significa que existiu uma manutenção deste fenómeno que de forma alternada, atingiu os diferentes grupos etários e ciclos de escolaridade.

GRÁFICO 64. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SÃO VICENTE, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO(1994 – 2000)

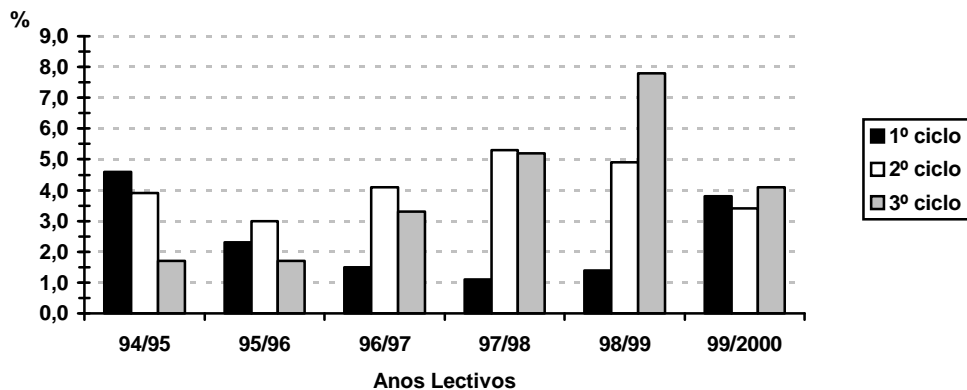
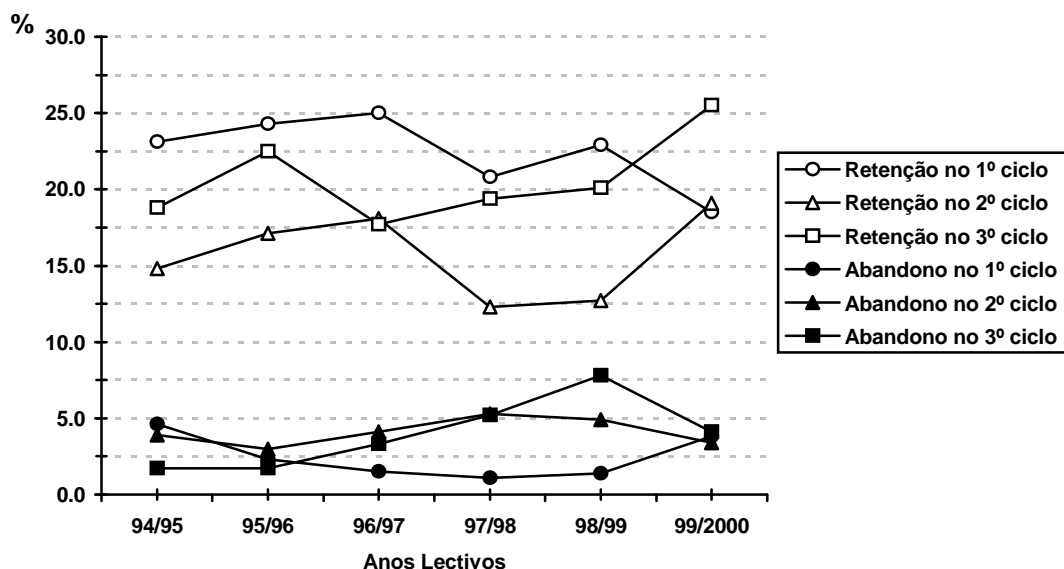


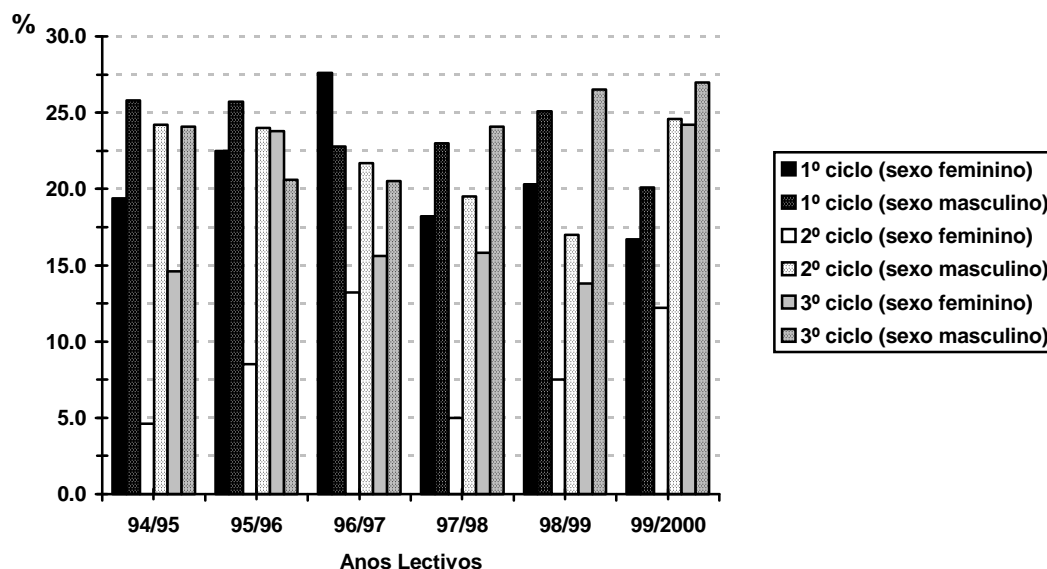
GRÁFICO 65. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO E ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SÃO VICENTE, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO



(1994 – 2000)

A relação do abandono com o insucesso escolar – Gráfico 65 – parece inexistente uma vez que as respectivas linhas apresentaram tendências distintas. Assim, apesar de no 3º ciclo, três dos seis anos em estudo demonstrarem uma convergência tendencial nas linhas do abandono e do insucesso escolares, respectivamente, 1994/95, 1997/98 e 1998/99, a sua descontinuidade sugere que o abandono não foi influenciado pelos valores do insucesso escolar.

GRÁFICO 66. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SÃO VICENTE, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)



Embora todos os ciclos tivessem sido penalizados por taxas de insucesso bastante elevadas, a tendência geral aponta no sentido de os melhores desempenhos académicos pertencerem às raparigas.

Como excepção temos apenas o ano lectivo de 1996/97 onde no 1º ciclo apesar de em termos absolutos, o número de raparigas e rapazes reprovados se apresentar idêntico, a sua conversão em taxa permitiu constatar que as reprovações se traduziram numa percentagem superior por parte do sexo feminino (Cf. Gráfico 66).

Ao invés da retenção que penalizou sobremaneira o sexo masculino, o abandono demonstrou fortes oscilações tendenciais entre os géneros (Cf. Gráfico 67). Assim, embora incidisse em todos os ciclos e anos lectivos, os valores elevados do 1º ciclo, patentes no ano lectivo inicial (1994/95) voltaram a expandir-se no ano terminal (1999/2000). Com especial incidência no sexo masculino durante os cinco anos iniciais, esta tendência do abandono alterou-se no ano terminal com os valores das raparigas a suplantarem os do sexo oposto.

Curiosamente, no mesmo ano em que as raparigas tiveram a supremacia no abandono escolar do 1º ciclo, não se registou nenhum abandono feminino ao nível do 2º ciclo. Porém, esta situação foi excepcional, visto que o abandono escolar incidiu em todos os outros anos lectivos deste ciclo penalizando ambos os géneros.

No 3º ciclo também não foi possível encontrar nenhuma relação entre o abandono e o insucesso escolar. Apenas foi possível concluir que o abandono escolar atingiu ambos os sexos, que alternaram entre si a supremacia dos valores, pelo que podemos concluir que ao longo destes seis anos o sistema educativo não demonstrou capacidade para minorar este problema.

GRÁFICO 67. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO CONCELHO DE SÃO VICENTE, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)

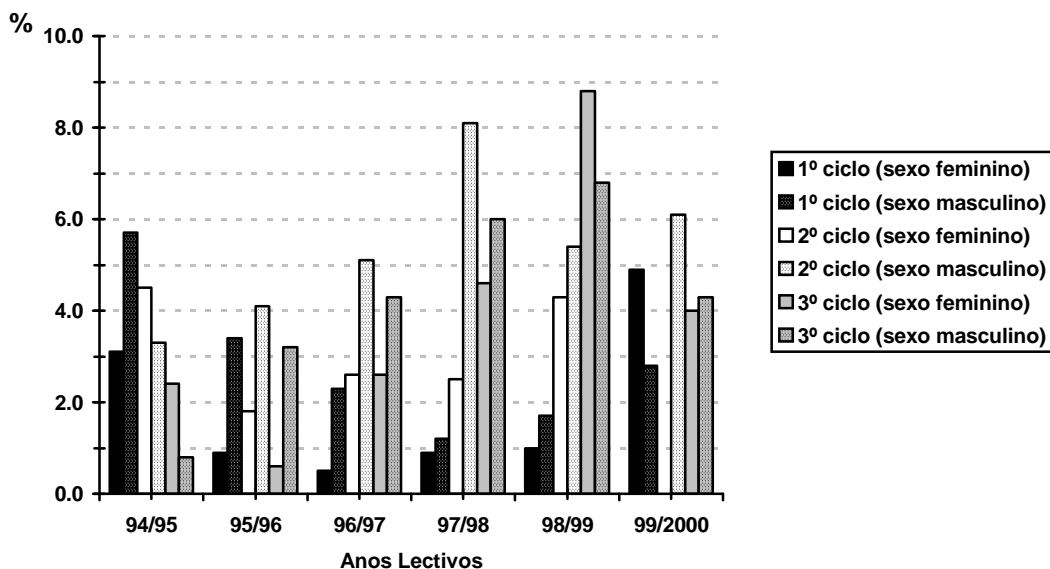


TABELA 146. EVOLUÇÃO DAS COORTES POR CICLO NO CONCELHO DE SÃO VICENTE (VALORES CONVERTIDOS EM NÚMEROS ÍNDICES)

ANO LECTIVO	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
1994/95	100.0		
1995/96	100.0	85.7	
1996/97	100.0	103.8	58.4
1997/98	100.0	101.7	67.9
1998/99		88.0	75.0
1999/2000			82.9

Contudo, a observação dos números-índices remete para a constatação de a sobrevivência escolar no 2º e 3º ciclos ter vindo a aumentar gradualmente. Assim, no que concerne ao 3º ciclo, enquanto que na geração escolar de 1994/95 a sobrevivência dos alunos era de 58,4 %, este valor

aumentou para 82,9 % na geração de 1997/98, o que na prática se traduziu num acréscimo de 24,5 %.

Os valores relativos ao 2º ciclo apresentaram nas gerações intermédias percentagens superiores às do ano inicial, situação decorrente do acréscimo do número de alunos inscritos nestes dois anos lectivos, que se traduziu numa média de alunos-ano superior ao do ano base. Neste ciclo, à semelhança do 3º, a sobrevivência escolar também registou um aumento.

Deste modo, é possível afirmar que ao nível da sobrevivência escolar as melhorias foram significativas, na medida em que o número de alunos que concretizou cada um dos ciclos acresceu gradualmente. A transição de ciclo continuou a assumir-se como o momento onde a mortalidade escolar se fez sentir de forma bastante intensa, embora no último grupo geracional esta transição tivesse já apresentado uma perda menos significativa da população escolar comparativamente às gerações anteriores.

Tendo em conta esta avaliação geracional, podemos concluir que a diminuição gradual dos desperdícios escolares remete para uma maior efectivação da escolaridade obrigatória.

1.12. SITUAÇÃO ESCOLAR DA RAM

Embora o nosso estudo tenha como objectivo avaliar a situação escolar de cada concelho, não podemos descurar a análise da situação geral da RAM, de forma a integrar cada uma das zonas geográficas em estudo na especificidade da unidade territorial em que se enquadra.

Assim, o cômputo total do volume de alunos inscritos no 1º ciclo ao longo deste período no Arquipélago da Madeira decresceu de forma gradual e sistemática. Deste modo, enquanto que no ano lectivo de 1994/95 se encontravam matriculados neste ciclo 19635 alunos, o número diminuiu para 16554 em 1999/2000, o que em termos absolutos representou uma perda de 3090 alunos. Ou seja, o sistema educativo perdeu 15,7 % da sua população (Cf. Tabela 146).

No que concerne às matrículas, o volume de rapazes inscritos apresentou um volume sistematicamente superior ao das raparigas, demonstrando que a relação de masculinidade se patenteou neste ciclo.

Embora com valores inconstantes entre cada ano lectivo, as saídas do sistema registaram nos três últimos anos em estudo taxas ligeiramente inferiores aos três anos iniciais, com uma incidência predominantemente masculina. Note-se a este propósito que não deixa de ser extremamente preocupante o facto de o abandono escolar penalizar o ciclo inicial, assim como a incapacidade manifesta do sistema educativo no sentido de debelar este flagelo.

TABELA 146. SITUAÇÃO ESCOLAR DO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA NO TOTAL DO 1º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA		%	PROGRESSÃO		%	RETENÇÃO		%
1994/1995	FEMININO	9097	68	0.8	7682	84.4	1347	14.8			
	MASCULINO	10538	121	1.1	8154	77.4	2263	21.5			
	TOTAL	19635	189	1.0	15836	80.7	3610	18.4			
1995/1996	FEMININO	8679	71	0.8	7395	85.2	1213	14.0			
	MASCULINO	9998	128	1.3	7844	78.5	2026	20.3			
	TOTAL	18677	199	1.1	15239	81.6	3239	17.3			
1996/1997	FEMININO	8468	76	0.9	7301	86.2	1091	12.9			
	MASCULINO	9710	116	1.2	7821	80.5	1773	18.3			
	TOTAL	18178	192	1.1	15122	83.2	2864	15.8			
1997/1998	FEMININO	8193	54	0.7	7083	86.4	1056	12.9			
	MASCULINO	9237	89	1.0	7411	80.2	1737	18.8			
	TOTAL	17430	143	0.8	14494	83.2	2793	16.8			
1998/1999	FEMININO	7887	21	0.3	6831	86.6	1035	13.1			
	MASCULINO	8902	67	0.8	7117	79.9	1718	19.3			
	TOTAL	16789	88	0.5	13948	83.1	2753	16.4			
1999/2000	FEMININO	7837	52	0.7	6774	86.4	1011	12.9			
	MASCULINO	8717	85	1.0	6951	79.7	1681	19.3			
	TOTAL	16554	137	0.8	13725	82.9	2692	16.3			

Em termos globais, a retenção baixou apenas dois pontos percentuais durante o período em estudo, o que significa que o insucesso escolar se manteve como situação constante, com taxas que oscilaram entre os 18,0 % e os 16,0 %.

A sua incidência no sexo masculino demonstrou de forma inequívoca que a predisposição e motivação escolar dos rapazes é inferior à das raparigas, pois em termos de capacidades cognitivas não se pode inferir que um género seja superior ao outro.

A nível mais geral consideramos que o facto de a taxa de reprovação incidir de forma acentuada no 1º ciclo, remete para a necessidade de enquadramento deste fenómeno na situação específica do Arquipélago. Deste modo, começamos por assinalar que o peso cultural da desvalorização da instituição escolar é perceptível através dos valores da taxa de analfabetismo madeirense, superior à do resto do País. Embora o analfabetismo nesta Região tenha registado em 2001 um decréscimo face a 1991, com os valores médios de 15,3 % e 12,7 %, esta taxa foi estimada no continente português em respectivamente 11,0 % e 9,0 % nos dois momentos censitários. Por outro lado, em 1991 cerca de 40,0 % da população madeirense não possuía nenhum grau de qualificação académica, valor que diminuiu para cerca de 30,0 % em 2001.⁹⁴⁸

Neste cenário de forte iliteracia não é de estranhar que o insucesso escolar tenha assumido proporções bastante elevadas no 1º ciclo, pois o défice cultural e linguístico dos progenitores constitui um entrave à aprendizagem escolar das crianças.

Uma vez que estas características surgem associadas à classe social de origem, podemos afirmar que o ambiente social propicia alterações no potencial intelectual das crianças. Ou seja, elas não são mais destituídas de capacidades, mas sim mais deficitárias no seu desenvolvimento.

⁹⁴⁸ De acordo com os Recenseamentos de 1991 e 2001.

Tendo em conta este contexto, o alargamento da rede de ensino Pré-Escolar e da implementação do regime de ETI⁹⁴⁹ na RAM, revelaram-se infrutíferos até ao momento, uma vez que a tradição da desvalorização da cultura escolar por parte das gerações dos progenitores se assumiu como o principal entrave ao sucesso escolar dos alunos, quer no 1º ciclo quer nos ciclos subsequentes.⁹⁵⁰

TABELA 147. SITUAÇÃO ESCOLAR DO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA NO TOTAL DO 2º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA		PROGRESSÃO		RETENÇÃO	
				%		%		%
1994/1995	FEMININO	4386	51	1.2	4033	92.0	302	6.8
	MASCULINO	4751	80	1.7	4117	86.7	554	11.7
	TOTAL	9137	131	1.4	8150	89.2	856	9.4
1995/1996	FEMININO	4330	51	1.2	3979	91.9	300	6.9
	MASCULINO	4710	81	1.7	3927	88.4	702	14.9
	TOTAL	9040	132	1.5	7906	77.5	1002	11.1
1996/1997	FEMININO	4289	62	1.4	3847	89.7	380	8.9
	MASCULINO	4585	53	1.2	3729	81.3	803	17.5
	TOTAL	8874	115	1.3	7576	85.4	1183	13.3
1997/1998	FEMININO	4155	38	0.9	3664	88.2	453	10.9
	MASCULINO	4642	96	2.1	3620	78.0	926	19.9
	TOTAL	8797	134	1.5	7284	82.8	1379	15.7
1998/1999	FEMININO	4141	59	1.4	3667	88.6	415	10.0
	MASCULINO	4655	79	1.7	3685	79.2	891	19.1
	TOTAL	8796	138	1.6	7352	83.6	1306	14.8
1999/2000	FEMININO	3994	71	1.8	3462	86.7	461	11.5
	MASCULINO	4620	106	2.3	3570	77.3	944	20.4
	TOTAL	8614	177	2.1	7032	81.6	1405	16.3

O 2º ciclo manteve a tendência constante do decréscimo do volume de população escolar, embora a relação de sobremasculinidade se fizesse sentir. Aqui, a perda de alunos, menos significativa do que no 1º ciclo, cifrou-se nestes seis anos em 5,7 % (Cf. Tabela 147). A apreciação da Pirâmide de Idades da RAM (Gráfico 12) permitiu constatar que este fenómeno se deveu ao envelhecimento da população que nos grupos etários mais jovens decorreu do decréscimo dos níveis de fecundidade.

As saídas do sistema escolar, que no 1º ciclo não ultrapassavam 1,0 %, surgiram no 2º ciclo bastante mais acentuadas e com um agravamento que se fez sentir no último ano em estudo, visto que 2,1 % dos alunos abandonou a escola. Contudo, embora a taxa de abandono fosse neste ciclo mais elevada do que no inicial, em termos absolutos o número de alunos em situação de abandono no 2º ciclo foi inferior ao número registado no 1º ciclo.⁹⁵¹

Este facto atesta da gravidade da situação do abandono escolar, pois, ao penalizar intensivamente o ciclo inicial, propiciará situações de iliteracia e condicionará o desinteresse pelo

⁹⁴⁹ Escolas a Tempo Inteiro (Portaria n.º 133/98).

⁹⁵⁰ Situação mais comum nos concelhos eminentemente rurais e nas freguesias geograficamente mais isoladas. (De acordo com o nosso conhecimento do espaço geográfico em estudo).

⁹⁵¹ Tal facto deve-se à circunstância de o contingente escolar do 2º ciclo ser menor porquanto contempla apenas dois anos curriculares.

eventual reingresso à escola. Contudo, quando este ocorre, as dificuldades fazem-se sentir, porque além da desarticulação existente entre a idade dos alunos e a idade considerada ideal para a concretização deste ciclo acresce ainda o facto de serem considerados incompetentes pelos colegas, situação que habitualmente culmina na sua exclusão social.

Ambos os fenómenos – retenção e abandono escolar – atingiram de forma mais intensa os rapazes e no caso da retenção a taxa do sexo masculino duplicou mesmo o valor apresentado pelo sexo oposto. Ou seja, a discrepância de sucesso entre os géneros, já notória no ciclo inicial, acentuou-se no 2º ciclo.

TABELA 148. SITUAÇÃO ESCOLAR DO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA NO TOTAL DO 3º CICLO (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA		PROGRESSÃO		RETENÇÃO	
				%		%		%
1994/1995	FEMININO	6562	143	2.2	5807	88.5	612	9.3
	MASCULINO	6037	190	3.1	4937	81.8	910	15.1
	TOTAL	12599	333	2.6	10744	85.3	1522	12.1
1995/1996	FEMININO	6155	123	2.0	5253	85.3	779	12.7
	MASCULINO	5941	170	2.9	4722	79.5	1049	17.7
	TOTAL	12096	293	2.4	9975	82.5	1828	15.1
1996/1997	FEMININO	6168	142	2.3	5039	81.7	987	16.0
	MASCULINO	5787	210	3.6	4406	76.1	1171	20.2
	TOTAL	11955	352	2.9	9445	79.0	2158	19.1
1997/1998	FEMININO	6259	131	2.1	5266	84.2	859	13.7
	MASCULINO	5729	194	3.4	4441	77.5	1094	19.1
	TOTAL	11988	325	2.7	9707	81.0	1953	16.3
1998/1999	FEMININO	6100	200	3.3	5110	83.8	790	12.9
	MASCULINO	5857	258	4.4	4465	76.2	1092	18.6
	TOTAL	11957	458	3.8	9575	80.1	1882	15.7
1999/2000	FEMININO	5940	171	2.9	4889	82.3	880	14.8
	MASCULINO	5708	285	5.0	4239	74.3	1184	20.7
	TOTAL	11648	456	3.9	9128	78.4	2064	17.7

A Tabela 148 referente ao 3º ciclo demonstra que também aqui a população escolar registou um decréscimo nos seus efectivos. De 12599 alunos inscritos no ano lectivo 1994/95, passou-se para 11648 em 1999/2000, o que representou uma diminuição de 7,5 % neste contingente escolar. A excepção residiu no ano lectivo de 1997/98, onde o aumento de 33 alunos poderá ser eventualmente decorrente da taxa de reprovação que no ano anterior fora excepcionalmente elevada. Deste modo, não podemos excluir a possibilidade de os alunos repetentes terem efectuado novas matrículas, cujo volume considerável terá conseguido provocar um ligeiro acréscimo no contingente escolar.

Neste ciclo, as saídas do sistema foram mais expressivas do que nos anteriores. Assim, além de nos depararmos com uma taxa de abandono cujos valores oscilaram entre 2,4 % e 3,9 %, foi ainda possível constatar que este fenómeno se agravou nos dois últimos anos lectivos em estudo (1998/99 e 1999/2000). Contudo, em todos os anos lectivos que analisámos, os rapazes detiveram a primazia no abandono escolar, donde se depreende que a motivação para a frequência escolar foi mais intensa no sexo feminino. Ao invés, a realidade demonstrou que os rapazes preferem o ingresso precoce no

mundo do trabalho à permanência na escola. Deste modo, desprovidos de habilitações académicas, detêm ocupações de carácter geralmente precário, onde a dispensa de qualquer qualificação profissional é consonante com a remuneração auferida.

TABELA 149. SITUAÇÃO ESCOLAR GLOBAL DO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA NO TOTAL DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (1994/2000)

ANOS LECTIVOS	ALUNOS MATRICULADOS		SAÍDA DO SISTEMA	%	PROGRESSÃO	%	RETENÇÃO	%
1994/1995	FEMININO	20045	262	1.3	17522	87.4	2261	11.3
	MASCULINO	21326	391	1.8	17208	80.7	3727	17.5
	TOTAL	41371	653	1.6	34730	83.9	5988	14.5
1995/1996	FEMININO	19164	245	1.3	16627	86.8	2292	11.9
	MASCULINO	20649	379	1.8	16943	79.9	3777	18.3
	TOTAL	39813	624	1.6	33120	83.2	6069	15.2
1996/1997	FEMININO	19016	269	1.4	16414	86.3	2330	12.3
	MASCULINO	20024	363	1.8	15991	79.9	3670	18.3
	TOTAL	39040	632	1.6	32405	83.0	6000	15.4
1997/1998	FEMININO	18516	234	1.3	15786	85.3	2496	13.4
	MASCULINO	19666	395	2.0	15437	78.5	3834	19.5
	TOTAL	38182	629	1.6	31223	81.8	6330	16.6
1998/1999	FEMININO	18128	280	1.5	15608	86.1	2240	12.4
	MASCULINO	19414	404	2.1	15267	78.6	3701	19.1
	TOTAL	37542	684	1.8	30875	82.2	5941	15.8
1999/2000	FEMININO	17771	294	1.7	15125	85.1	2352	13.2
	MASCULINO	19045	476	2.5	14760	77.5	3809	20.0
	TOTAL	36816	770	2.1	29885	81.2	6161	16.7

A predominância do abandono e da retenção por parte do sexo masculino expressou-se no número de rapazes inscritos no 3º ciclo. O volume de raparigas excedeu o dos rapazes matriculados esbatendo assim a relação de masculinidade. Posto isto, facilmente se depreende que a sobrevivência escolar masculina foi inferior à do sexo oposto. Assim, o 3º ciclo foi duplamente dominado pelo sexo feminino, quer através do seu volume populacional quer mediante os valores que apresentou face ao sucesso escolar.

Após a avaliação específica da situação escolar vivenciada pelos alunos em cada um dos ciclos da escolaridade obrigatória na RAM, a Tabela 149 facultava uma panorâmica generalizada do comportamento desta população escolar e permite extrair algumas conclusões. Nomeadamente:

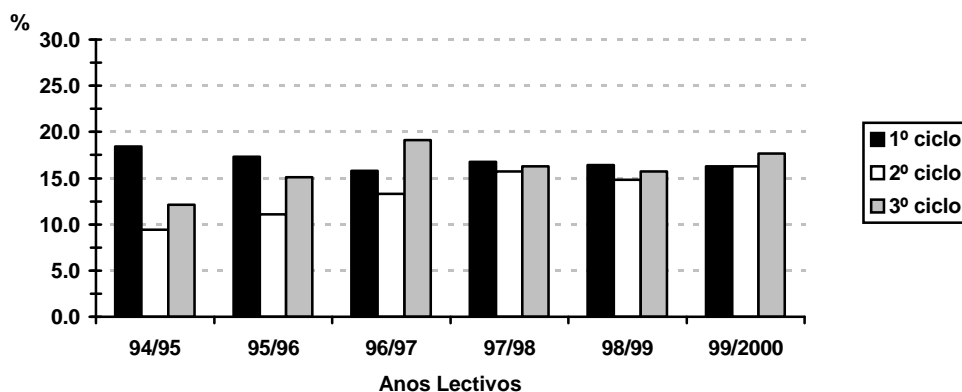
- i) o número de alunos matriculados diminuiu gradualmente;
- ii) o volume de rapazes inscritos apresentou-se superior ao das raparigas (por influência da relação de masculinidade patente no 1º e 2º ciclos);
- iii) as saídas do sistema escolar agravaram-se nos dois últimos anos em estudo, respectivamente, 1998/99 e 1999/2000 e incidiram preferencialmente no sexo masculino;
- iv) a taxa de retenção agravou-se no último ano lectivo em estudo (1999/2000) e penalizou de forma mais intensa o género masculino.

TABELA 150. TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO

ANOS LECTIVOS	1º CICLO	VARIAÇÃO	2º CICLO	VARIAÇÃO	3º CICLO	VARIAÇÃO
1994/1995	19635	-	9137	-	12599	-
1995/1996	18677	-958	9040	- 97	12096	- 503
1996/1997	18178	- 499	8874	- 166	11955	- 141
1997/1998	17430	- 748	8797	- 77	11988	+ 33
1998/1999	16789	- 641	8796	- 1	11957	- 31
1999/2000	16554	- 235	8614	- 182	11648	- 309

O decréscimo dos níveis de natalidade, assim como a mortalidade escolar entre ciclos, contribuíram para que os efectivos escolares tenham seguido a tendência do decréscimo. Assim, esta situação foi notória em todos os ciclos e anos lectivos, com excepção no 3º ciclo que no ano lectivo de 1997/98 registou o aumento de 33 alunos (Cf. Tabela 150).

GRÁFICO 68. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)



A análise comparativa da incidência da retenção em cada um dos ciclos permite concluir que o 1º ciclo apresentou sempre valores bastante elevados em todos os anos lectivos em estudo. Esta situação, ao incidir de forma tão acentuada no ciclo inicial da escolaridade formal, parece-nos bastante grave, visto que ocorre durante o período em que o cérebro se desenvolve mais rapidamente – os primeiros dez anos - e a aprendizagem tem um processamento mais rápido do que em qualquer outro momento da vida.⁹⁵²

Por outro lado, uma vez que o desenvolvimento da linguagem facilita a aprendizagem em todas as áreas disciplinares, os primeiros seis ou sete anos da vida de uma criança constituem um período determinante para a consolidação do seu percurso escolar. Logo, um aluno que reprove no 1º ciclo, além de não ter aproveitado o seu potencial de aprendizagem, adquire maior propensão para futuros insucessos escolares.

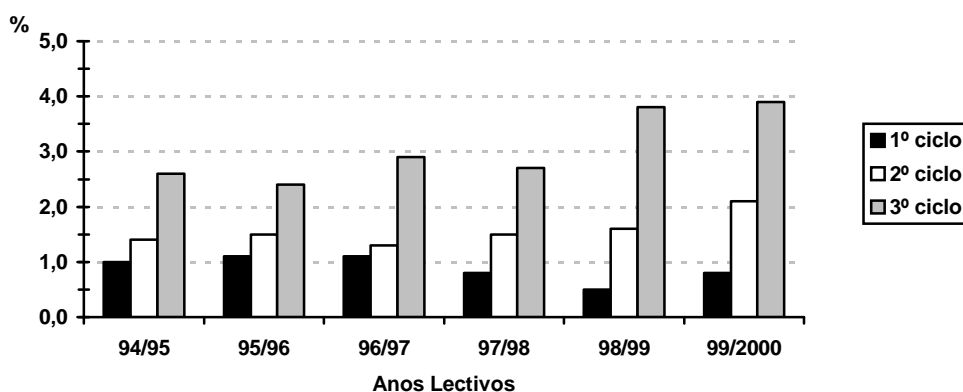
⁹⁵² Bonnie Macmillan, *Porque são Diferentes os Rapazes...* p. 28.

No 2º ciclo o insucesso escolar agravou-se cronologicamente, embora os seus valores fossem sempre inferiores aos registados no 1º ciclo.

Se atendermos ao facto de entre cada ciclo se processar uma selecção escolar, parece-nos plausível que a mortalidade no 1º ciclo condicione o número de alunos que acederam ao 2º ciclo, o qual foi constituído por aqueles que obtiveram melhores desempenhos académicos no primeiro.

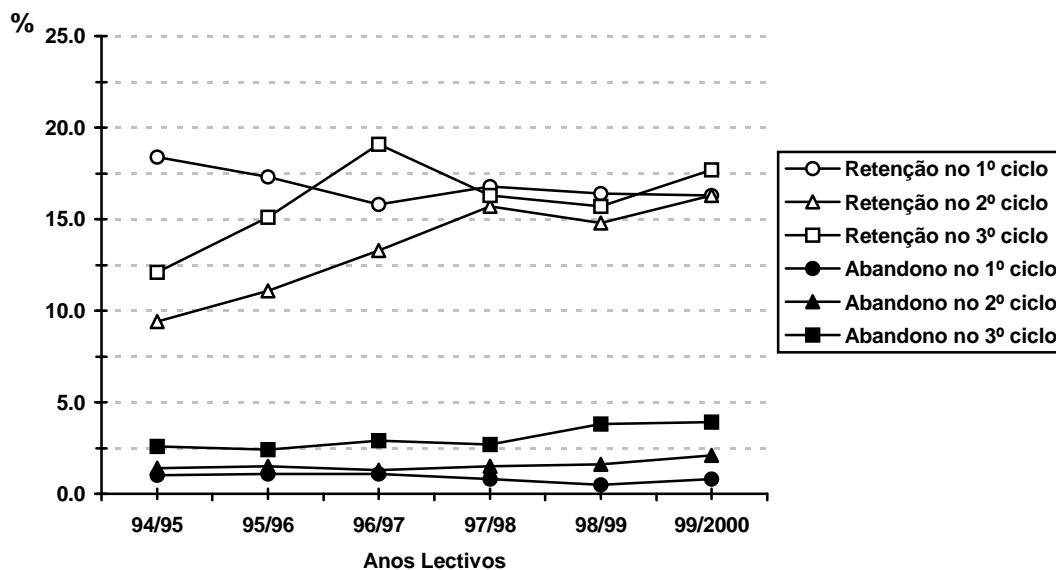
Por seu turno, a situação do 3º ciclo apresentou-se ainda mais gravosa que a do ciclo anterior pois a taxa de reprovação entre os anos lectivos de 1995/96 e 1999/2000 oscilou entre os 15,0 % e os 20,0 %.

GRÁFICO 69. EVOLUÇÃO DO ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA (1994 – 2000)



O abandono escolar seguiu a lógica da progressão sequencial entre ciclos, ou seja, agravou-se na transição entre ciclos; relativamente reduzido no 1º ciclo, aumentou no ciclo seguinte, e atingiu os valores mais elevados no 3º ciclo. Além do seu acréscimo entre ciclos, a sua expansão acentuou-se também cronologicamente, com especial incidência no 2º e 3º ciclos. De salientar que as saídas no 3º ciclo se destacaram sempre dos ciclos anteriores, devido ao volume significativo que manifestaram. Daqui se depreende que o 3º ciclo se constituiu como o mais selectivo, porquanto “excluiu” do sistema educativo os alunos menos motivados e/ou menos empenhados.

GRÁFICO 70. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO E ABANDONO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA, SEGUNDO O CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)



As linhas referentes ao abandono e insucesso escolares em cada um dos ciclos – Gráfico 70 – demonstraram que no 1º ciclo a reprovação não se traduziu numa correspondência directa nas saídas do sistema. Quanto ao 2º ciclo encontramos nos três últimos anos em estudo uma convergência patente no aumento de ambos os fenómenos. No 3º ciclo, embora a taxa de abandono tivesse aumentado exponencialmente, a sua relação com as tendências expressas pela taxa de reprovação também não foi totalmente linear. Deste modo, uma vez que as linhas seguiram tendências idênticas apenas nos anos lectivos de 1996/97, 1997/98 e 1999/2000 não podemos concluir que tivesse existido um total entrosamento entre estes dois fenómenos.

Relativamente à repetência, o Gráfico 71 permitiu concluir que em todos os ciclos e anos lectivos os rapazes foram mais penalizados pelo insucesso escolar, assinalando assim de forma significativa a diferença patente nos desempenhos académicos de cada um dos géneros.

GRÁFICO 71. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA ESCOLARIDADE OBRIGATORIA NO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)

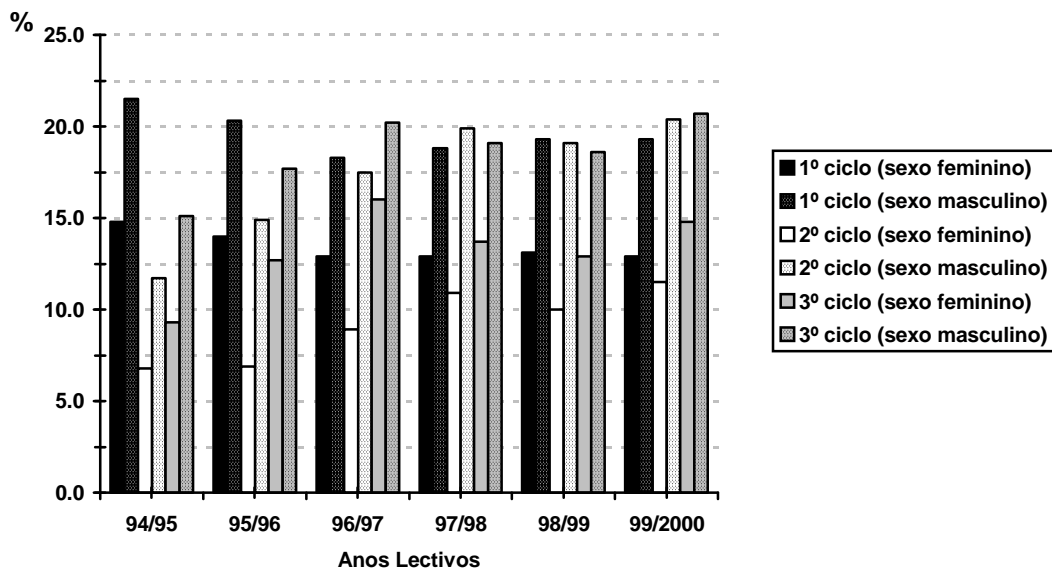
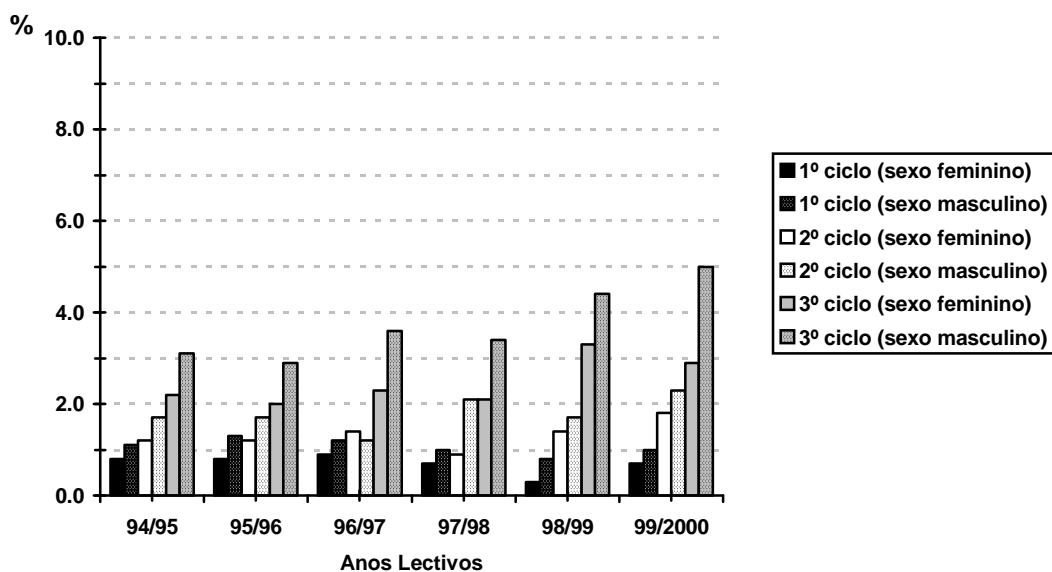


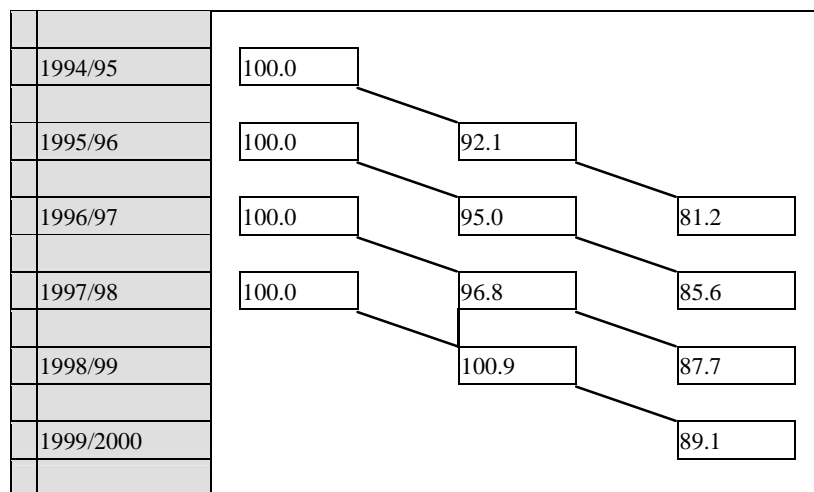
GRÁFICO 72. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA, CONSOANTE OS SEXOS, CICLO E ANO LECTIVO (1994 – 2000)



Também o abandono escolar, tendencialmente incidente no sexo masculino se agravou duplamente: quer na transição para o ciclo seguinte, quer ao longo do período considerado. Assim, a observação do Gráfico 72 permitiu inferir a expansão do fenómeno e ainda a incapacidade que o sistema educativo revelou para o debelar.

TABELA 151. EVOLUÇÃO DAS COORTES POR CICLO NO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA (VALORES CONVERTIDOS EM NÚMEROS ÍNDICES)

ANO LECTIVO	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
-------------	----------	----------	----------



Os números-índices referentes ao total da RAM demonstram que em termos temporais a sobrevivência escolar registou em cada ciclo melhorias significativas. Por outro lado, a transição entre ciclos além de não apresentar uma mortalidade escolar muito elevada, registou também melhorias entre cada grupo geracional. Contudo, não nos podemos esquecer de que este sucesso *aparente*⁹⁵³ surgiu na sequência de um cômputo geral, onde os concelhos com elevada mortalidade escolar foram compensados por aqueles cujos valores no 2º e 3º ciclos apresentaram percentagens superiores às do ano base. De acordo com este pressuposto, convém relembrar que esta apresentação geracional⁹⁵⁴, fictícia e generalizada, não comporta a objectividade de uma coorte real, mas apenas faculta a imagem tendencial do Arquipélago onde o cenário aparenta uma melhoria nos desempenhos académicos e conseqüente aumento da sobrevivência escolar. Quanto ao valor superior a 100,0 % obtido no 2º ciclo no ano lectivo de 1998/99, parece-nos que a explicação residirá no facto de nesse ano lectivo o número de alunos-ano matriculados ter excedido o cômputo do ano base. Contudo este aspecto também contribui para sustentar a tese de que efectivamente se verificou uma mobilização escolar por parte dos madeirenses.

Em termos globais, se nos posicionarmos relativamente aos estudos encetados acerca desta temática, constatamos que a mortalidade escolar verificada na transição de ciclo é comumente corroborada. Nomeadamente pelo próprio Ministério da Educação que em 2003,⁹⁵⁵ referiu que os anos de escolaridade mais críticos para a retenção dos alunos são os que se seguem à mudança de ciclo.

Contudo, consideramos que a mortalidade escolar é ainda mais acentuada quando a este aspecto acresce a mudança de escola. Deste modo, a transição para o 2º ciclo, porquanto implica, na maioria dos casos, a transição de estabelecimento de ensino, apresenta-se especialmente crítica.⁹⁵⁶ A

⁹⁵³ Aparente porque se trata de uma *coorte* fictícia.

⁹⁵⁴ Porquanto agrupa realidades concelhias distintas e contingentes escolares diferentes.

⁹⁵⁵ Ministério da Educação, “Insucesso e Abandono Escolar”, 2003, referido por António Bento, “Efeitos das Transições de Ciclo e Mudanças de Escola: Perspectivas dos alunos do 5º ano (2º Ciclo)”...

⁹⁵⁶ De acordo com a nossa experiência docente.

este propósito também Bento refere que “depois de quatro ou cinco anos crescendo numa escola do 1º ciclo, a transição de escola não é uma simples fase crítica da qual os alunos recuperam rapidamente.”⁹⁵⁷

Neste âmbito, outros estudos são ainda unânimes em considerar as transições de ciclo como momentos significativamente gravosos na retenção escolar. Assim, já nos anos 60, Finger e Silverman constataram a existência de uma descida no rendimento académico na maioria dos alunos em transição de ciclo.⁹⁵⁸ Peterson e Crockett consideraram que a queda de rendimento académico ao nível do 7º ano era a mais gravosa porquanto este momento constituía o ano de transição, nas áreas das Línguas, Matemática, Ciências e História.⁹⁵⁹

Relativamente à postura assumida por cada género na transição de ciclo, a investigação empreendida por Mekos revelou que as raparigas se preocupavam sobretudo com as relações sociais com as futuras colegas das escolas básicas. Contudo, ambos os sexos expressavam preocupações relativamente ao rendimento académico e à estrutura e dimensão da nova escola. O mesmo autor concluiu que os alunos habitualmente mais agressivos nas escolas do 1º ciclo, revelavam atitudes mais negativas em relação às suas novas escolas, e um agravamento temporal nos seus comportamentos.⁹⁶⁰

Deste modo, a grande dimensão das escolas, a sua departamentalização, o uso de competitividade como factor de motivação e ainda a existência de vários professores e disciplinas constituem alguns dos aspectos que se contrapõem à realidade vivida pelos alunos nas escolas do 1º ciclo e que dificultam o aproveitamento nos ciclos subsequentes.

Na sequência destes pressupostos um estudo envolvendo alunos de uma Escola Básica e Secundária do norte da Ilha permitiu retirar algumas ilações. Assim, mediante o recurso ao inquérito os alunos referiram que a sua transição para o 5º ano de escolaridade foi dificultada por aspectos como a grande quantidade de livros, a existência de muitos alunos mais velhos, a grande quantidade de trabalhos de casa, a dimensão da escola, os horários das aulas e ainda os horários dos autocarros.⁹⁶¹

⁹⁵⁷ António Bento, “Efeitos das Transições de Ciclo e Mudanças de Escola: Perspectivas dos alunos do 5º ano (2º Ciclo)”...

⁹⁵⁸ Finger e Silverman, “Changes in Academic Performance in the Júnior High School” in *Personal and Guidance Journal*, nº 45, , 1966, pp. 157-164, referidos por António Bento, ob. cit., s. p.

⁹⁵⁹ A. Petersen e L. Crockett, “Pubertal Timing and Grade Effects on Adjustment”, *Journal of Youth and Adolescence*, nº 14, 1985, pp. 191-206, referidos por António Bento, , ob. cit., s. p.

⁹⁶⁰ D. Mekos, D. (1989, April). “Students’ Perceptions of the Transition to Júnior High: A Longitudinal Perspective”, Paper presented at the *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*. Kansas City, MO, April, 1989, referido por António Bento, ob. cit., s. p.

⁹⁶¹ António Bento, , ob. cit., s. p.

2. ANÁLISE COMPARATIVA: LINHAS DE CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIA

De forma a facilitar a comparação entre os indicadores que relevámos para análise, decidimos proceder à personalização de cada tabela de modo a facilitar a sua leitura com um intuito conclusivo. Deste modo, nas Tabelas 152 e 153 destacámos a vermelho em cada ciclo, concelho, ano lectivo e sexo, os valores que apresentam as taxas mais elevadas, relativamente à reprovação e ao abandono escolar.

Tendo em conta esta metodologia a apreciação da Tabela 152 remete-nos de imediato para a situação já constatada aquando da análise detalhada de cada concelho, ou seja, o insucesso escolar penalizou sobremaneira o sexo masculino. De facto, durante a escolaridade obrigatória, o género masculino apresentou taxas de retenção superiores às do sexo feminino em todos os ciclos escolares. A única excepção reportou-se ao Porto Santo, onde no ano lectivo de 1997/98 as raparigas obtiveram desempenhos académicos inferiores aos dos rapazes em todos os ciclos. Nos dois anos lectivos seguintes esta tendência manteve-se no 2º ciclo, enquanto em 1999/2000 os resultados escolares do 3º ciclo foram idênticos em ambos os sexos.

Durante o período em estudo, o sexo masculino apresentou no 1º ciclo taxas de reprovação superiores a 20,0 %, nos concelhos de Calheta, Câmara de Lobos, Ponta do Sol, Ribeira Brava e São Vicente. No que concerne ao 2º ciclo os concelhos de Câmara de Lobos e Santana, foram os mais penalizados relativamente ao insucesso escolar masculino. Por seu turno, no 3º ciclo as taxas de reprovação dos rapazes destacaram-se nos concelhos de Câmara de Lobos e São Vicente, onde assumiram os valores mais elevados do Arquipélago.

Inversamente, as taxas de reprovação mais reduzidas da RAM situaram-se no concelho de Funchal, o que permite sustentar a tese de que as disparidades entre o meio urbano e o meio rural se fizeram sentir no sucesso escolar.⁹⁶²

O 1º ciclo, cujas taxas de insucesso se pautaram por valores elevados e inconstantes entre cada ano lectivo, apresentou-se particularmente devastador para os rapazes em todos os concelhos, à excepção de Funchal, onde o agravamento apenas se registou na transição de ciclos. Podemos então equacionar por que razão, na etapa inicial, onde seria suposto que ambos os sexos se encontrassem em situação igualitária, o sucesso escolar assume disparidades tão significativas, concedendo vantagem às raparigas⁹⁶³.

TABELA 152. EVOLUÇÃO DA RETENÇÃO NA RAM, POR CONCELHO, CICLO, SEXO E ANO LECTIVO (VALORES PERCENTUAIS) (1994/2000)

⁹⁶² Todas as freguesias deste concelho possuem um carácter urbano, contrariamente a outros centros populacionais elevados a cidade mas cujas freguesias periféricas da sede de concelho são eminentemente rurais.

⁹⁶³ Donde depreende que a sobrevivência escolar masculina entre ciclos é maior do que nos outros concelhos.

CONCELHOS	CICLOS	ANOS LECTIVOS											
		94/95		95/96		96/97		97/98		98/99		99/2000	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
CALHETA	1º CICLO	22.6	25.9	17.0	22.4	23.0	28.8	18.8	23.9	16.5	21.8	17.3	23.4
	2º CICLO	3.8	8.9	8.9	14.5	10.6	16.8	9.2	22.6	6.9	22.4	5.6	11.7
	3º CICLO	4.2	3.5	4.7	12.9	15.6	19.2	6.0	11.2	7.6	10.4	8.3	12.4
CÂMARA DE LOBOS	1º CICLO	23.6	32.2	23.4	29.5	19.1	27.4	18.4	28.6	19.9	29.8	20.0	29.2
	2º CICLO	14.6	18.6	8.5	16.6	10.7	21.9	10.2	23.5	9.2	21.2	11.4	23.9
	3º CICLO	15.0	25.5	17.1	22.2	24.0	26.3	23.5	24.6	14.4	19.3	14.0	19.3
FUNCHAL	1º CICLO	9.7	14.4	9.7	14.8	9.2	13.4	8.8	13.2	10.4	13.9	10.2	14.7
	2º CICLO	4.6	11.3	5.8	12.8	8.5	16.2	11.9	17.7	9.5	17.2	10.7	20.0
	3º CICLO	9.2	15.2	13.4	17.8	11.8	15.7	15.8	20.2	12.4	17.7	17.3	21.2
MACHICO	1º CICLO	11.5	19.2	8.4	16.4	6.0	10.0	8.9	14.0	7.6	15.9	8.0	12.9
	2º CICLO	10.9	8.7	9.1	23.8	10.7	17.3	11.3	24.6	14.9	27.5	13.3	24.5
	3º CICLO	9.8	14.3	12.2	17.4	13.2	19.5	11.1	18.3	15.7	25.8	8.7	18.3
PONTA DO SOL	1º CICLO	19.6	27.7	11.4	19.4	12.2	17.2	14.2	22.0	3.7	21.8	16.7	27.5
	2º CICLO	0.0	4.5	1.4	7.1	1.5	5.9	9.2	32.6	3.7	13.8	11.4	14.4
	3º CICLO	5.6	14.0	5.9	17.7	8.5	24.5	25.6	34.4	12.6	17.5	11.5	23.0
PORTO MONIZ	1º CICLO	11.8	18.2	16.7	15.5	17.7	16.3	20.2	22.5	22.8	16.1	11.0	25.3
	2º CICLO	3.9	1.2	15.9	15.9	11.3	25.4	17.0	17.1	16.3	17.4	3.8	19.6
	3º CICLO	13.3	23.8	1.2	4.9	14.9	16.8	32.3	29.3	23.1	23.6	17.3	24.2
PORTO SANTO	1º CICLO	10.8	17.0	5.8	22.5	8.1	15.6	16.5	7.3	4.9	14.6	7.8	13.2
	2º CICLO	1.1	6.5	6.0	25.2	7.4	9.9	15.4	11.5	10.8	7.3	21.9	8.9
	3º CICLO	6.1	11.8	13.4	18.7	10.0	17.2	17.4	14.5	13.4	23.7	16.8	16.8
RIBEIRA BRAVA	1º CICLO	21.9	32.7	23.0	33.2	19.9	24.2	18.3	22.8	16.2	22.5	14.5	18.8
	2º CICLO	2.5	3.9	5.3	6.8	4.7	21.1	6.2	22.3	14.5	22.1	17.9	14.3
	3º CICLO	4.5	3.9	10.7	13.9	15.9	24.7	16.0	24.2	7.2	13.9	10.4	15.8
SANTA CRUZ	1º CICLO	12.3	20.5	12.8	20.2	10.8	18.5	13.3	20.2	11.9	19.0	11.2	19.6
	2º CICLO	8.1	10.3	7.5	15.3	7.6	18.2	11.5	18.3	7.8	19.5	12.9	19.5
	3º CICLO	5.7	8.4	11.5	18.1	10.4	23.0	10.9	16.0	13.9	18.4	15.3	24.5
SANTANA	1º CICLO	15.6	24.1	11.2	16.7	10.5	19.6	13.7	23.5	10.6	18.4	11.3	16.7
	2º CICLO	9.9	20.2	8.1	14.7	12.5	21.5	10.9	13.2	15.8	17.2	11.9	38.5
	3º CICLO	12.6	22.4	5.8	15.4	16.7	30.1	12.9	14.5	14.7	17.4	6.9	14.9
SÃO VICENTE	1º CICLO	19.4	25.8	22.5	25.7	27.6	22.8	18.2	23.0	20.3	25.1	16.7	20.1
	2º CICLO	4.6	24.2	8.5	24.0	13.2	21.7	5.0	19.5	7.5	17.0	12.2	24.6
	3º CICLO	14.6	24.1	23.8	20.6	15.6	20.5	15.8	24.1	13.8	26.5	24.2	27.0
GERAL DA MADEIRA	1º CICLO	14.8	21.5	14.0	20.3	12.9	18.3	12.9	18.8	13.1	19.3	12.9	19.3
	2º CICLO	6.8	11.7	6.9	14.9	8.9	17.5	10.9	19.9	10.0	19.1	11.5	20.4
	3º CICLO	9.3	15.1	12.7	17.7	16.0	20.2	13.7	19.1	12.9	18.6	14.8	20.7

Embora a resposta possa ser eventualmente encontrada na conjunção de factores genéticos, sociais, económicos, culturais e mesmo ambientais, a supremacia das raparigas face ao sucesso escolar não deixou de se constituir como uma realidade presente e objectiva no panorama educativo dos anos em estudo.

De acordo com esta constatação, não podemos surpreender-nos com o facto de o insucesso escolar masculino ter continuado a apresentar valores mais significativos do que os do feminino nos 2º e 3º ciclos. Perante estas análises, podemos concluir que se o insucesso escolar gera novos insucessos, é plausível que os rapazes que tiveram esta experiência no 1º ciclo, tenham sido novamente vitimados nos ciclos seguintes.

Assim, o cômputo geral da RAM demonstra-nos que em todos os ciclos e anos lectivos as taxas de insucesso escolar dos rapazes foram mais elevadas do que as das raparigas e em alguns casos os seus valores conseguiram mesmo duplicar os do sexo oposto.

TABELA 153. EVOLUÇÃO DO ABANDONO NA RAM, POR CONCELHO, CICLO, SEXO E ANO LECTIVO (VALORES PERCENTUAIS) (1994/2000)

CONCELHOS	CICLOS	ANOS LECTIVOS											
		94/95		95/96		96/97		97/98		98/99		99/2000	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
CALHETA	1º CICLO	0.5	1.2	0.7	0.4	0.8	1.4	0.2	0.2	0.0	1.8	1.7	1.6
	2º CICLO	1.5	3.0	1.0	1.0	3.9	2.1	1.1	6.9	0.5	2.6	2.3	2.4
	3º CICLO	1.9	2.3	3.0	6.7	4.8	5.4	3.0	8.2	3.0	4.6	0.8	2.9
CÂMARA DE LOBOS	1º CICLO	0.5	0.9	1.4	2.4	2.1	2.4	1.2	1.7	0.6	1.3	0.9	2.1
	2º CICLO	1.8	2.3	2.1	2.8	1.3	2.1	1.0	3.5	2.0	3.5	1.8	3.0
	3º CICLO	1.8	2.9	1.9	1.7	1.4	3.2	5.7	7.1	5.8	5.1	4.4	6.4
FUNCHAL	1º CICLO	1.0	1.5	0.7	0.7	0.5	0.6	0.4	1.0	0.1	0.5	0.5	0.4
	2º CICLO	0.8	1.2	0.8	0.9	1.2	0.7	0.5	1.4	1.5	1.2	1.6	1.7
	3º CICLO	2.4	3.0	1.6	2.7	2.2	3.1	1.9	3.0	2.4	4.1	2.6	5.0
MACHICO	1º CICLO	0.0	0.0	0.3	0.4	0.3	0.1	0.2	0.5	0.0	0.3	0.3	1.0
	2º CICLO	0.5	2.2	1.1	2.1	1.0	0.6	0.8	0.6	0.0	0.4	0.8	1.6
	3º CICLO	0.5	1.1	1.4	1.7	0.8	1.0	0.3	1.1	3.1	5.1	2.6	5.4
PONTA DO SOL	1º CICLO	0.0	0.0	1.0	1.2	0.7	0.6	0.3	0.3	0.0	0.6	0.4	0.3
	2º CICLO	0.0	0.0	0.0	2.6	3.0	1.5	0.0	0.0	0.0	0.0	1.4	2.4
	3º CICLO	0.6	0.8	0.0	0.0	3.0	3.1	2.1	9.1	5.2	3.9	2.2	3.7
PORTO MONIZ	1º CICLO	0.0	1.4	0.0	0.0	1.8	0.0	0.8	1.0	0.0	1.1	0.0	1.1
	2º CICLO	0.0	2.5	1.6	0.0	0.0	1.4	0.0	2.6	0.0	0.0	0.0	1.8
	3º CICLO	4.0	1.6	6.1	2.2	1.5	3.2	4.3	8.7	4.4	10.1	4.9	4.4
PORTO SANTO	1º CICLO	0.5	0.0	0.0	0.5	0.0	0.0	0.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	2º CICLO	0.0	0.0	1.2	1.9	0.0	0.0	3.3	0.0	2.2	2.1	0.0	2.2
	3º CICLO	1.4	0.6	1.4	4.3	0.0	0.8	1.4	3.2	5.8	2.2	1.4	2.0
RIBEIRA BRAVA	1º CICLO	1.1	1.8	1.0	2.7	1.2	3.5	1.6	1.2	0.0	0.6	0.5	1.2
	2º CICLO	2.0	2.3	2.9	2.4	4.3	2.3	3.1	2.3	5.5	4.3	2.6	0.9
	3º CICLO	3.6	5.5	2.3	3.3	6.7	9.3	0.0	0.8	3.2	6.0	6.1	10.1
SANTA CRUZ	1º CICLO	0.5	0.1	1.1	1.5	1.1	0.8	0.7	0.3	0.7	0.7	0.3	0.6
	2º CICLO	1.8	2.5	0.8	2.2	0.3	0.5	0.9	1.5	0.3	1.7	4.7	4.3
	3º CICLO	2.5	4.2	2.2	3.9	0.4	3.4	2.5	2.5	1.5	3.2	2.0	3.3
SANTANA	1º CICLO	0.3	0.0	0.0	1.9	0.8	1.9	1.3	1.4	0.0	0.4	0.5	0.4
	2º CICLO	1.6	0.5	1.9	3.2	0.8	0.7	0.0	2.9	0.0	2.3	0.0	1.7
	3º CICLO	3.6	11.8	8.5	5.1	1.5	6.1	0.0	2.3	4.7	3.6	1.3	5.4
SÃO VICENTE	1º CICLO	3.1	5.7	0.9	3.4	0.5	2.3	0.9	1.2	1.0	1.7	4.9	2.8
	2º CICLO	4.5	3.3	1.8	4.1	2.6	5.1	2.5	8.1	4.3	5.4	0.0	6.1
	3º CICLO	2.4	0.8	0.6	3.2	2.6	4.3	4.6	6.0	8.8	6.8	4.0	4.3
GERAL DA MADEIRA	1º CICLO	0.8	1.1	0.8	1.3	0.9	1.2	0.7	1.0	0.3	0.8	0.7	1.0
	2º CICLO	1.2	1.7	1.2	1.7	1.4	1.2	0.9	2.1	1.4	1.7	1.8	2.3
	3º CICLO	2.2	3.1	2.0	2.9	2.3	3.6	2.1	3.4	3.3	4.4	2.9	5.0

À semelhança da repetência, também o abandono escolar se assumiu como um fenómeno predominantemente masculino (Cf. Tabela 153). Assim, salvo alguns casos pontuais, foram os rapazes que apresentaram as maiores taxas de abandono escolar em todos os concelhos, ciclos e anos lectivos. Contudo uma apreciação mais detalhada desta taxa permite concluir que estes valores se agravaram na transição entre ciclos.

Deste modo, as saídas do sistema inicialmente reduzidas aumentaram na transição para o 2º ciclo e atingiram os valores mais elevados no último ciclo da escolaridade obrigatória. A própria análise do cômputo geral da RAM é bastante elucidativa face a estas questões, ou seja, o abandono escolar foi predominantemente masculino e aumentou exponencialmente na transição de ciclos. Contudo, tal como se verificou com a reprovação, o concelho de Porto Santo destacou-se do total

regional, na medida em que as saídas do sistema no 1º ciclo além de inexistentes em muitos anos lectivos, também não se concentraram exclusivamente no sexo masculino.

Uma vez que estes dois fenómenos – insucesso e abandono escolar – se afiguraram predominantemente masculinos, torna-se imperativo tecer algumas considerações complementares para a explicação desta ocorrência. Assim, embora a diferenciação dos desempenhos escolares entre os géneros já tenha sido abordada na parte I do presente estudo, consideramos pertinente salientar que além das disparidades sócio-económicas que caracterizam os alunos,⁹⁶⁴ o factor género consegue também condicionar, em maior ou menor grau, os desempenhos académicos.

Assim, enquanto há alguns anos as preocupações se relacionavam com as menores oportunidades concedidas às raparigas para estudarem, por serem consideradas pela sociedade como um sexo inferior, actualmente as atenções centram-se no facto de os rapazes em idade escolar apresentarem cada vez maiores discrepâncias em relação ao sexo oposto, principalmente no que diz respeito à leitura. Uma investigação levada a efeito pela Universidade de Londres, em 1993, e que acompanhou mais de 800 alunos durante nove anos, revelou que a determinação de sucesso académico dos alunos de dezasseis anos dependia da sua capacidade de leitura aos sete anos de idade. Concluiu-se também que estas dificuldades eram mais comuns entre os rapazes. Independentemente desta constatação, a nível global as crianças que não aprendem a ler muito cedo estão predestinadas a nunca conseguirem atingir a totalidade do seu potencial intelectual.⁹⁶⁵

Macmillan refere ainda que os rapazes, além de evidenciarem maior tendência para problemas de comportamento que as raparigas, apresentam actualmente um atraso a todos os níveis, em quase todas as matérias escolares, assim como um desinteresse em continuar a estudar.⁹⁶⁶ De acordo com este pressuposto, que sustenta as nossas ilações relativamente à diferenciação de desempenhos consoante o género, é ainda possível extrapolar a mesma situação para o nível universitário, onde a assiduidade é maioritariamente feminina.

Relativamente a esta situação têm sido enunciadas diversas teorias e sugeridas muitas formas de actuação para a resolver. Um dos argumentos mais comuns é o de que os rapazes levam mais tempo a amadurecer e que, portanto, seria mais vantajoso iniciarem a sua educação formal mais tarde. Contudo, estudos encetados revelaram que além de a idade ter pouca influência no tipo de prestação escolar, um começo tardio é mais prejudicial que benéfico, visto que a aprendizagem efectuada nos primeiros dez anos é a que possui um processamento mais rápido.⁹⁶⁷

Duas investigações de âmbito internacional levadas a efeito sobre a capacidade de leitura - a PISA 2000⁹⁶⁸ e a PIRLS 2001⁹⁶⁹ – salientaram também esta disparidade de desempenho entre os

⁹⁶⁴ As quais anteriormente referenciámos.

⁹⁶⁵ Estudo referido por Bonnie Macmillan, *Porque são Diferentes os Rapazes...* p. 111.

⁹⁶⁶ *Idem*, p. 110.

⁹⁶⁷ *Idem*, p. 111.

⁹⁶⁸ Estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

sexos. Em conjunto, estes dois estudos avaliaram a capacidade de leitura de crianças em mais de 50 países e os resultados revelaram que aos nove e aos quinze anos de idade, a capacidade de leitura dos rapazes era inferior à das raparigas em quase todo o mundo.

Por seu turno, as diferenças entre os sexos, inexistentes em 1991 em treze destes países, tornaram-se evidentes em 2001. Além disso, entre as duas datas, a disparidade entre os resultados médios das capacidades de leitura para cada sexo aumentaram em todos os países, sem excepção.

Outro estudo observou que a incapacidade de aprender a ler em rapazes de nove anos de idade era presságio de delinquência juvenil por volta dos quinze anos. Numa extensa pesquisa realizada pelo governo dos Estados Unidos, ficou demonstrada a relação directa entre a iliteracia e o crime. Descobriu-se que mais de 85,0 % dos menores detidos pelo sistema de justiça juvenil não sabiam ler.⁹⁷⁰

Embora historicamente, os rapazes sempre tivessem revelado tendência para superar as raparigas nas disciplinas de Matemática e Ciências, actualmente, devido ao aumento da discrepância na capacidade de leitura entre os sexos, as raparigas não só estão a começar a contrabalançar, como ainda a ultrapassá-los nestas matérias. Em relação à Matemática, a pesquisa PISA revelou que a prestação das raparigas de quinze anos de idade era igual à dos rapazes em 26 dos 42 países, e melhor num país – a Albânia. Nas Ciências, os resultados das raparigas eram iguais aos dos rapazes na maior parte dos países, e em dois deles significativamente superiores.⁹⁷¹

Contudo, não podemos imputar o baixo sucesso escolar dos rapazes apenas aos factores genéticos, pois as influências do ambiente social, tanto em casa como na escola afectam inúmeros aspectos, donde destacamos o desenvolvimento da linguagem, a capacidade de leitura, as capacidades motoras finas e ainda os níveis de concentração. As dificuldades sentidas nestas áreas fruto da conjugação de inúmeros factores aumentaram a probabilidade de os rapazes se tornarem agressivos, frustrados ou mal – comportados.

Pesquisas recentes efectuadas em Inglaterra revelaram ainda que os rapazes são mais infelizes na escola, não fazem os trabalhos de casa, comportam-se mal ou faltam às aulas duas vezes mais que as raparigas.⁹⁷² Segundo Macmillan, a testosterona é a responsável pelo ritmo diferenciado do desenvolvimento do cérebro masculino,⁹⁷³ pelo que comportamentos como a delinquência, a agressividade, as variações súbitas de humor ou os comportamentos irresponsáveis, entre outros, são

Cf. UNESCO, *Literacy Skills for the Word of Tomorrow- Further Results from PISA 2000* Institute for Statistics, OECD Publications, Paris, France, 2003.

⁹⁶⁹ Estudo realizado pela Associação Internacional Americana para Avaliação do Sucesso Educacional (IEA – Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement).

Cf. PIRLS, Mullis, I., Martin, M., Gonzalez, E., Kennedy, A.,(orgs.), *PIRLS Internacional Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*, Chestnut Hill, Boston College, MA, 2003.

⁹⁷⁰ Referido por Bonnie Macmillan, ob. cit., p. 113.

⁹⁷¹ UNESCO, *Literacy Skills for the Word of Tomorrow- Further Results from PISA 2000* Institute for Statistics, OECD Publications, Paris, France, 2003.

⁹⁷² Referido por Bonnie Macmillan, ob. cit., p. 113.

⁹⁷³ Idem, p. 15.

mais comuns nos rapazes. Se atendermos a que os níveis de testosterona são susceptíveis de variar até 50,0 % no mesmo dia, podemos concluir que o sexo masculino se encontra mais exposto a comportamentos inconstantes.

Deste modo, é na confluência entre os factores ou situações ambientais e as influências hormonais que encontramos a origem e explicação para determinados tipos de comportamento. Ou seja, as circunstâncias sociais, económicas e culturais, a qualidade da relação com os pais, o estatuto social entre amigos, bem como o nível de competitividade ou conflito, além de terem influência nos níveis de testosterona influenciam os comportamentos⁹⁷⁴ e consequentemente os desempenhos académicos.

Por outro lado, as experiências de imagiologia cerebral também revelaram que os cérebros dos rapazes possuem funções mais especializadas, pois tendem a delegar determinadas tarefas para um ou outro lado do cérebro consoante essa tarefa é ou não predominante. Inversamente, o cérebro das raparigas, ao utilizar os dois lados, apresenta maior amplitude. Deste modo, durante as tarefas verbais a actividade cerebral das raparigas é tão intensa no seu hemisfério direito como no esquerdo, enquanto nos rapazes a actividade cerebral é muito mais pronunciada no hemisfério esquerdo.⁹⁷⁵

Relativamente aos rapazes, o seu cérebro sofre, antes da puberdade, de um novo impulso de crescimento na região frontal superior, a qual se encontra directamente envolvida nos comportamentos sociais, no humor e ainda no controlo da impulsividade. Assim, um rapaz não consegue lidar tão bem como uma rapariga da mesma idade, com as pressões sociais, os estímulos instintivos e outras situações emocionais, razão pela qual muitas das suas atitudes são movidas quer por sugestividade, quer por puro impulso.

Independentemente destas predisposições genéticas, os próprios estereótipos sociais relativos a cada sexo, associados às condições económicas e sociais do quotidiano contribuem para a adopção de comportamentos diferentes em rapazes e raparigas, afectando o tipo de linguagem e ainda o desenvolvimento nos mais diversos níveis, nomeadamente emocional, motor, intelectual e social.

Além de existirem determinados traços sociais e emocionais inatos em cada um dos géneros, a influência subconsciente dos pais também contribui para a sua consolidação e desenvolvimento. Deste modo, os pais envolvem-se mais com os rapazes em jogos físicos mais duros e ligeiramente agressivos, ao mesmo tempo que os filhos também parecem apreciar este tipo de lutas com o pai.

Portanto, os pais tratam os rapazes e as raparigas de modo diferente, não só porque os géneros são na realidade diferentes, mas também porque a sua educação os treinou a terem expectativas distintas para cada sexo. A própria sociedade estabelece estereótipos para cada um dos géneros. Enquanto as raparigas são consideradas como mais faladoras e mais emotivas, aos rapazes atribuem-se características como a valentia e a coragem e estabelece-se que não devem chorar. É também em conformidade com as características inatas a cada género que os comportamentos

⁹⁷⁴ Idem, p. 151.

⁹⁷⁵ Idem, p. 14.

assumem características distintas. Assim, os jogos físicos violentos são bastante mais frequentes entre os rapazes que passam uma parte significativa dos seus tempos livres mais envolvidos em actividades competitivas de grupo como o futebol e o basquetebol. Os seus jogos sociais envolvem ainda grupos maiores e uma organização hierárquica mais desenvolvida do que os das raparigas. Nestas, o cérebro inicia muito mais cedo o desenvolvimento das zonas do sistema frontal relacionadas com a moderação dos comportamentos sociais e a compreensão dos sentimentos dos outros. Quando atingem a adolescência possuem maior volume de tecido cerebral na região frontal do cérebro, utilizado para moderar comportamentos agressivos e irritáveis, enquanto os rapazes ao possuírem maior volume de tecido cerebral no centro de excitação, assumem comportamentos agressivos e respostas impulsivas e irritáveis.

Os rapazes estão assim em muito maior risco que as raparigas, e desde as dificuldades de aprendizagem à dislexia, pode considerar-se que o seu desenvolvimento é globalmente mais lento. Têm ainda mais tendência a cometer suicídio,⁹⁷⁶ a morrer em acidentes de automóvel ou a envolver-se em crimes violentos. Em resumo, o sexo fraco não são as raparigas mas sim os rapazes.⁹⁷⁷

Contudo estes argumentos excluem o facto de as adolescentes sofrerem duas vezes mais de depressões que os rapazes e de apresentarem com mais frequência perturbações de alimentação. Paradoxalmente, nunca é referido que o número de rapazes sobredotados supere o das raparigas, nem que possuem um leque substancialmente mais amplo de capacidades do que aquelas. Isto significa que, seja qual for a aptidão, são muitos mais os rapazes que apresentam valores do topo da tabela e valores do limite mais baixo. Como resultado, não só um número muito maior de rapazes é considerado “incapaz de aprender”, como também há muito mais rapazes identificados como “sobredotados”.⁹⁷⁸

Porém, enquanto os estereótipos do género feminino têm vindo a alterar-se rapidamente, os do género masculino ainda se mantêm arraigados ao passado. Os próprios rapazes procuram a imagem que se supõe corresponder à masculinidade e muitos dos aspectos que moldam o seu comportamento masculino resultam da observação (reparam nas actividades dos indivíduos do mesmo sexo, no comportamento dos amigos) e interacção com o ambiente envolvente (exposição a valores transmitidos pelos pais e amigos). Deste modo, para os rapazes, correr riscos ou integrar o mundo do trabalho advém da necessidade de estabelecer domínio sobre grupos de outros rapazes, para desse modo obterem determinado estatuto social.

À medida que os jovens vão tentando desenvolver a sua identidade, a dependência dos pais dá lugar a um novo tipo de dependência: a dos amigos. É aqui que as influências se sucedem numa linha competitiva, onde a encruzilhada entre o mundo do trabalho e o mundo escolar se coloca aos

⁹⁷⁶ No entanto, embora se verifiquem mais suicídios em indivíduos do sexo masculino, as mulheres tentam suicidar-se sete vezes mais que os homens. (Segundo Bonnie Macmillan, ob. cit., p. 77).

⁹⁷⁷ Idem, p. 76.

⁹⁷⁸ Idem, p. 124.

rapazes economicamente desfavorecidos, cujo quotidiano se desenrola num contexto familiar onde a escola surge desvalorizada face ao trabalho que se afigura apetecível, porquanto permite o acesso imediato a inúmeros bens.

Os conflitos familiares, a fragilidade de laços afectivos com a família, o tipo de amigos, a deficiente integração social e ainda o mau aproveitamento na escola, constituem também factores que na globalidade afectam mais os rapazes. Deste modo, a sua ansiedade pode traduzir-se em atitudes que são a resposta a estes conflitos, originando reacções negativas e comportamentos desviantes de intensidade crescente, onde as atitudes agressivas (físicas ou verbais) que muitas vezes adoptam, provocam a sua exclusão social no seio das instituições escolares.

Enquanto para as raparigas é importante adaptarem-se aos amigos porque têm necessidade de se sentirem aceites e estabelecerem um relacionamento emocional, para os rapazes esta questão é mais competitiva. Eles precisam de manter ou impor um estatuto e prestígio social elevados junto dos companheiros, os quais quando não conseguidos no seio escolar são procurados fora da instituição.

À medida que vão crescendo, os rapazes passam cada vez mais tempo com os amigos e afastados das famílias. Deste modo, aqueles que têm os amigos a estudar apresentam comportamentos mais regulares e melhor aproveitamento escolar ao mesmo tempo que resistem melhor às drogas e ao álcool. Ao invés, a influência negativa dos amigos aumenta o risco de desenvolverem problemas comportamentais ou ainda de abandonarem a escola.⁹⁷⁹

Face a estas constatações, facilmente se depreende que a confluência de factores genéticos, económicos, culturais, sociais e ambientais, influencie de forma mais significativa o sexo masculino. Em conformidade com o exposto, não é de estranhar que o insucesso e o abandono escolar se assumam cada vez mais como fenómenos predominantemente masculinos.

Uma vez que as características rurais se fazem sentir em todos os concelhos da RAM à excepção de Funchal, os aspectos supra-referidos conjugam-se numa associação fortemente negativa direccionada sobretudo para os rapazes. Assim, nos meios rurais a desvalorização da escola aliada às dificuldades económicas onde a mão-de-obra familiar é necessária para cultivo dos minifúndios são, entre outros, alguns dos aspectos que induzem os rapazes a confluir para situações de insucesso e abandono escolares.⁹⁸⁰

Com o intuito de facilitar a apreciação das taxas de insucesso escolar, numa perspectiva comparativa entre concelhos, optámos por destacar a vermelho os três valores mais elevados registados por este indicador em cada ciclo e ano lectivo. Deste modo, a Tabela 154 apresenta em cada ano lectivo nove valores destacados, reportando-se cada três deles a um ciclo de escolaridade. Relativamente ao ano lectivo de 1998/99, o facto de se encontrarem dez taxas destacadas deve-se à circunstância de a terceira percentagem mais elevada no 1º ciclo possuir um valor idêntico nos

⁹⁷⁹ De acordo com a nossa experiência docente.

⁹⁸⁰ Em conformidade com o nosso conhecimento do espaço geográfico em estudo.

concelhos de Porto Moniz e Ribeira Brava. Seguidamente, destacámos a cinzento as três taxas de retenção mais elevadas, no cômputo total de cada concelho, em cada ano lectivo.

Esta metodologia pareceu-nos a mais adequada, porquanto facilita a análise comparativa de um volume tão exaustivo de valores, contemplando taxas de diferentes concelhos, anos lectivos, ciclos de escolaridade e ainda os totais concelhios.

Em conformidade com o exposto, se nos detivermos na apreciação das taxas de retenção do 1º ciclo, constatamos que em todos os anos em estudo os valores mais elevados pertenceram ao concelho de Câmara de Lobos. Em quatro dos seis anos que considerámos, Calheta apresentou taxas de retenção bastante elevadas e, numa lógica de gravidade face ao insucesso escolar neste ciclo, seguiram-se os concelhos de Ribeira Brava e São Vicente, onde metade dos anos em análise obteve os valores mais elevados.

Quanto ao 2º ciclo, os concelhos de São Vicente e Machico apresentaram durante quatro anos lectivos as taxas de reprovação mais acentuadas da Região.

Por fim, no que concerne ao 3º ciclo, Câmara de Lobos voltou a destacar-se com as taxas de retenção mais elevadas da RAM nos anos lectivos compreendidos entre 1994/95 e 1997/98. Neste ciclo, os concelhos de Porto Moniz e São Vicente, tal como Câmara de Lobos, assumiram durante quatro anos as taxas de insucesso mais elevadas do Arquipélago, embora estas não tenham surgido numa sequência cronológica.

O concelho de Porto Moniz sobressaiu nos anos lectivos de 1997/98 e 1998/99, pelo facto de em todos os ciclos as taxas de reprovação terem sido as mais gravosas da Região.

Contudo, se contabilizarmos as percentagens mais elevadas assinaladas em cada concelho, deparamo-nos com Câmara de Lobos e São Vicente, onde esse número ascendeu a onze. Inversamente, Funchal, Porto Santo e Santa Cruz, surgiram como os concelhos melhor posicionados face ao insucesso escolar, numa lógica que nos casos de Funchal e Santa Cruz⁹⁸¹ associamos ao carácter mais urbano e culturalmente mais rico que os caracteriza. Deste modo, tal como já havíamos referido, a discrepância entre o meio rural e o meio urbano parecem acentuar-se nestes concelhos, catapultando os alunos “urbanos” para o sucesso escolar.

TABELA 154. EVOLUÇÃO DA TAXA DE RETENÇÃO NA RAM, POR CONCELHO, CICLO E ANO LECTIVO (1994/2000)

CONCELHOS	CICLOS	ANOS LECTIVOS					
		94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/2000
CALHETA	1º CICLO	24.4	19.9	26.2	21.5	19.3	20.4
	2º CICLO	6.5	11.7	13.6	16.4	15.2	8.9
	3º CICLO	3.9	8.7	17.4	8.6	8.9	10.4
	TOTAL	14.3	14.9	20.8	16.3	15.1	14.7

⁹⁸¹ Neste concelho, o carácter urbano advém das freguesias de Santa Cruz e Caniço, onde o sector terciário e todo um leque de actividades culturais se têm temporalmente acentuado. Paralelamente os habitantes de Santa Cruz são também os que habitualmente se deslocam para o Funchal onde desenvolvem as suas actividades profissionais.

CÂMARA DE LOBOS	1º CICLO	28.2	26.7	23.6	23.9	25.3	25.0
	2º CICLO	16.6	12.6	16.2	17.0	15.4	18.2
	3º CICLO	19.9	19.6	25.0	24.0	16.6	16.4
	TOTAL	23.9	22.1	22.3	22.5	21.1	21.5
FUNCHAL	1º CICLO	12.2	12.4	11.4	11.1	12.2	12.5
	2º CICLO	8.1	9.5	12.4	14.9	13.6	15.5
	3º CICLO	12.1	15.6	13.7	18.0	15.1	19.6
	TOTAL	11.3	12.8	12.4	14.4	13.6	15.7
MACHICO	1º CICLO	15.7	12.8	8.2	11.7	12.2	10.6
	2º CICLO	9.8	17.0	14.4	18.8	21.5	19.3
	3º CICLO	11.8	14.8	16.3	14.6	20.5	13.4
	TOTAL	13.1	14.4	12.4	14.5	17.4	13.8
PONTA DO SOL	1º CICLO	23.8	15.6	14.9	18.3	18.0	22.6
	2º CICLO	2.2	4.3	3.7	20.7	8.8	13.0
	3º CICLO	9.3	11.3	15.6	29.6	14.8	16.4
	TOTAL	15.2	11.9	12.7	21.9	15.1	18.6
PORTO MONIZ	1º CICLO	15.1	16.1	17.0	21.2	19.6	17.9
	2º CICLO	2.3	15.9	18.3	17.1	16.9	12.0
	3º CICLO	18.1	3.1	16.0	30.8	23.3	20.9
	TOTAL	12.8	12.1	17.1	23.6	20.3	17.7
PORTO SANTO	1º CICLO	13.7	14.9	12.1	11.7	10.5	10.7
	2º CICLO	3.8	16.9	8.9	13.2	9.0	14.3
	3º CICLO	9.2	16.0	13.5	16.0	18.9	16.8
	TOTAL	10.2	15.7	11.7	13.6	13.1	13.9
RIBEIRA BRAVA	1º CICLO	27.6	28.3	22.2	20.7	19.6	16.8
	2º CICLO	3.3	6.1	12.5	14.3	18.4	16.0
	3º CICLO	4.2	12.4	20.4	20.2	10.4	12.6
	TOTAL	17.0	19.2	19.6	18.9	16.7	15.4
SANTA CRUZ	1º CICLO	16.9	16.9	15.1	17.2	15.7	15.7
	2º CICLO	9.2	11.5	13.1	15.1	14.2	16.6
	3º CICLO	7.0	14.7	16.4	13.3	16.2	20.0
	TOTAL	12.5	15.1	15.0	15.6	15.5	17.2
SANTANA	1º CICLO	20.3	14.3	15.5	19.1	14.8	14.0
	2º CICLO	15.1	11.7	17.3	12.2	16.6	27.4
	3º CICLO	17.3	10.7	22.7	13.7	16.0	11.0
	TOTAL	18.1	12.5	18.1	15.8	15.6	15.8
SÃO VICENTE	1º CICLO	23.1	24.3	25.0	20.8	22.9	18.5
	2º CICLO	14.8	17.1	18.1	12.3	12.7	19.1
	3º CICLO	18.8	22.5	17.7	19.4	20.1	25.5
	TOTAL	20.3	22.1	21.2	18.3	19.7	20.9
GERAL DA MADEIRA	1º CICLO	18.4	17.3	15.8	16.8	16.4	16.3
	2º CICLO	9.4	11.1	13.3	15.9	14.8	16.3
	3º CICLO	12.1	15.1	19.1	16.3	15.7	17.7
	TOTAL	14.5	15.2	15.4	16.6	15.8	16.7

Quanto a Porto Santo, apesar de sofrer de uma dupla insularidade, era à semelhança de Funchal e Santa Cruz, um dos concelhos da RAM onde o sector terciário se encontrava mais desenvolvido, ocupando mais de 70,0% da população. Não podemos também deixar de referir que o facto de a ilha de Porto Santo ser fracamente povoada, destituída de atractivos para os jovens e com uma população escolar reduzida, possibilita que se efective um melhor controlo, quer na assiduidade quer nos desempenhos escolares dos alunos.

Contudo, retomando a questão inicial, o facto de o sector terciário se encontrar mais desenvolvido nestes três concelhos,⁹⁸² sugere ainda que o tipo de ocupação profissional dos progenitores influenciou positivamente o desempenho escolar dos alunos.

Esta tese poderá ser corroborada se atendermos às actividades predominantes nos concelhos mais críticos – Câmara de Lobos, São Vicente e Porto Moniz.

Assim, em Câmara de Lobos, a pesca e a agricultura continuavam a dominar a economia do concelho, não obstante o incremento que o sector terciário tem sofrido nos últimos anos. Quanto a São Vicente e Porto Moniz, o isolamento geográfico assim como a valorização e predominância do sector agrícola parecem ter sido coadjuvantes com as elevadas taxas de insucesso escolar.

Por outro lado, se atentarmos nas habilitações das populações dos concelhos referidos, verificamos que em Câmara de Lobos e São Vicente, mais de 50,0 % da população não possuía nenhum grau académico em 1991. Quanto a Porto Moniz, a percentagem de habitantes que à mesma data declarou não deter nenhum grau académico ascendia a 48,2 %. Embora no Recenseamento de 2001, estes valores tenham melhorado significativamente, continuaram a penalizar cerca de 20,0 % das respectivas populações. Inversamente, em Funchal, Porto Santo e Santa Cruz encontramos as menores percentagens de indivíduos que declararam à data dos dois recenseamentos⁹⁸³ não possuir nenhum tipo de habilitação e ainda as maiores percentagens de indivíduos que detinham um curso superior.

Face a estas constatações é possível concluir que a influência dos progenitores se faz sentir no (in)sucesso escolar dos alunos, quer consoante as habilitações que aqueles detêm quer em concomitância com a valorização que conferem à escola. Por outro lado, se atentarmos no facto de o uso frequente de jogos de computador possibilitar o desenvolvimento de capacidades como a coordenação manual-visual, o pensamento criativo, a resolução de problemas ou ainda as aptidões matemáticas, facilmente depreendemos que as condições materiais e culturais dos alunos, por serem diferenciadas, não proporcionam a todos as mesmas oportunidades. Deste modo, quer se trate do computador, quer de outros meios facilitadores da aprendizagem, deduz-se que são os mais beneficiados económica e culturalmente quem simultaneamente beneficia do sucesso escolar. Este surge assim distribuído de forma desigual pelos diferentes grupos sociais, com maior importância do que o factor género ao nível da explicação dos fenómenos escolares em análise.

O cômputo total das taxas de reprovação⁹⁸⁴ em cada concelho permitiu destacar Câmara de Lobos como o concelho mais crítico em todos os anos lectivos relativamente ao insucesso escolar. Assim, durante todos estes anos, a taxa de reprovação nunca conseguiu atingir valores inferiores a 20,0 %. Situação praticamente idêntica caracterizou o concelho de São Vicente onde à excepção de 1997/98, todos os outros anos apresentaram no seu cômputo geral, as taxas de reprovação mais

⁹⁸² Funchal, Porto Santo e Santa Cruz.

⁹⁸³ Respectivamente 1991 e 2001.

⁹⁸⁴ As quais contemplam os três ciclos da escolaridade obrigatória.

elevadas do Arquipélago, com valores de cerca de 20,0 %. Em ambos os concelhos – Câmara de Lobos e São Vicente – as taxas de insucesso escolar não registaram durante este período (1994/95 e 1999/2000) quaisquer melhorias, não obstante o investimento efectuado ao nível da expansão do ensino Pré-Escolar e da implementação das ETIs.

Uma vez que o sucesso escolar precoce traz benefícios sociais e emocionais condicionadores da aprendizagem em todas as disciplinas, concluímos que o facto de as medidas adoptadas nos anos escolares iniciais não terem surtido efeito, condicionaram os posteriores insucessos dos alunos nestes concelhos.

Por seu turno, as preocupações com a diminuição do analfabetismo dos adultos que surgiram manifestas na tentativa da sua mobilização escolar, também não surtiram qualquer efeito. Assim, apesar de um grande número de adultos analfabetos destes concelhos terem acorrido à escola com o intuito de aprender a ler, tal facto não parece ter tido impacto nos alunos mais jovens, que continuaram a reprovar e a abandonar a escola. Ou seja, o peso cultural destas populações conseguiu resistir às políticas educativas implementadas com o intuito de diminuir as taxas de reprovação.

A Tabela 155. faculta-nos uma perspectiva concelhia das tendências manifestas pelo abandono escolar, segundo o ciclo e o ano lectivo. Com o intuito de facilitar a sua leitura optámos pela metodologia que presidiu à tabela anterior.

Relativamente ao 1º ciclo, Câmara de Lobos e São Vicente destacaram-se dos restantes concelhos da Região, pois em cinco dos seis anos considerados o abandono escolar assumiu os valores mais elevados. Esta situação afigurou-se particularmente gravosa porquanto penalizou os alunos no ciclo mais elementar da sua educação formal.

Embora o abandono escolar se tivesse atenuado no 2º ciclo em Câmara de Lobos, agravou-se substancialmente em São Vicente com os valores mais elevados da RAM a incidir em todos os anos lectivos. Aqui, as saídas do sistema diminuiram no 3º ciclo, embora em Câmara de Lobos tivessem atingido o seu momento mais grave nos três últimos anos em estudo - de 1997/98 a 1999/2000.

TABELA 155. EVOLUÇÃO DA TAXA DE ABANDONO ESCOLAR NA RAM, POR CONCELHO, CICLO E ANO LECTIVO (1994/2000)

CONCELHOS	CICLOS	ANOS LECTIVOS					
		94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/2000
CALHETA	1º CICLO	0.9	0.5	1.2	0.3	0.9	1.6
	2º CICLO	2.3	1.0	3.0	4.2	1.6	2.4
	3º CICLO	2.1	4.7	5.1	5.6	3.8	1.9
	TOTAL	1.5	1.9	2.7	2.8	2.0	1.9
CÂMARA DE LOBOS	1º CICLO	0.7	1.9	2.3	1.5	1.0	1.6
	2º CICLO	2.7	2.5	1.7	2.3	2.5	2.4
	3º CICLO	2.3	1.8	2.2	6.3	5.5	5.3
	TOTAL	1.3	2.0	2.1	2.8	2.4	2.6
FUNCHAL	1º CICLO	1.3	0.7	0.6	0.7	0.3	0.4
	2º CICLO	1.0	0.8	0.9	1.0	1.3	1.7

	3º CICLO	2.7	2.2	2.6	2.5	3.2	3.8
	TOTAL	1.7	1.2	1.4	1.4	1.6	1.9
MACHICO	1º CICLO	0.0	0.3	0.2	0.4	0.2	0.7
	2º CICLO	1.4	1.6	0.8	0.7	2.2	1.2
	3º CICLO	0.8	1.5	0.9	0.7	4.1	4.0
	TOTAL	0.6	1.0	0.6	0.6	1.5	2.0
PONTA DO SOL	1º CICLO	0.0	1.1	0.6	0.3	0.3	0.3
	2º CICLO	0.0	1.3	2.2	0.0	0.0	1.9
	3º CICLO	0.7	0.0	3.1	5.2	4.6	2.8
	TOTAL	0.2	0.9	1.7	1.6	1.5	1.4
PORTO MONIZ	1º CICLO	0.7	0.0	0.9	0.9	0.5	0.5
	2º CICLO	1.5	0.8	0.7	1.6	0.0	0.9
	3º CICLO	2.9	3.7	2.5	6.5	7.2	4.7
	TOTAL	1.5	1.3	1.3	3.0	2.8	2.1
PORTO SANTO	1º CICLO	0.2	0.3	0.0	0.3	0.0	0.0
	2º CICLO	0.0	1.6	0.0	1.5	2.1	1.3
	3º CICLO	0.9	2.8	0.4	2.2	3.9	1.7
	TOTAL	0.4	1.4	0.1	1.3	1.9	1.0
RIBEIRA BRAVA	1º CICLO	1.4	1.9	2.3	1.3	0.3	0.9
	2º CICLO	2.2	2.6	3.4	2.7	4.9	1.6
	3º CICLO	4.6	2.8	8.0	0.4	4.5	7.7
	TOTAL	2.3	2.3	4.1	1.4	2.5	3.1
SANTA CRUZ	1º CICLO	0.3	1.4	0.9	0.5	0.7	0.4
	2º CICLO	2.2	1.5	0.4	1.2	1.1	4.5
	3º CICLO	3.3	3.0	1.9	2.5	2.4	2.7
	TOTAL	1.5	1.8	1.1	1.2	1.3	2.1
SANTANA	1º CICLO	0.1	1.1	1.4	1.4	0.2	0.4
	2º CICLO	1.1	2.6	0.8	1.6	1.3	1.0
	3º CICLO	7.6	6.8	3.6	1.2	4.2	3.4
	TOTAL	2.6	3.3	1.9	1.3	1.7	1.5
SÃO VICENTE	1º CICLO	4.6	2.3	1.5	1.1	1.4	3.8
	2º CICLO	3.9	3.0	4.1	5.3	4.9	3.4
	3º CICLO	1.7	1.7	3.3	5.2	7.8	4.1
	TOTAL	3.7	2.3	2.6	3.3	4.1	3.8
GERAL DA MADEIRA	1º CICLO	1.0	1.1	1.1	0.8	0.5	0.8
	2º CICLO	1.4	1.5	1.3	1.5	1.6	2.1
	3º CICLO	2.6	2.4	2.9	2.7	3.8	3.9
	TOTAL	1.6	1.6	1.6	1.6	1.8	2.1

No cenário do abandono escolar, destacou-se ainda Ribeira Brava, cuja situação secundarizou, pela gravidade, o concelho de São Vicente.

Este indicador, apresentou, no último dos dois concelhos, uma correspondência com a reprovação.

Quanto a Câmara de Lobos, as elevadas taxas de reprovação do 1º ciclo coadjuvaram-se com o abandono escolar, o qual nos dois últimos anos em estudo (1998/99 e 1999/2000) sofreu um agravamento em todos os níveis de ensino.

Após a análise de todos estes indicadores, o nosso propósito de estudar sob a forma de trabalho de campo os concelhos mais críticos da RAM face ao insucesso escolar, levou-nos a considerar como especialmente gravosos Câmara de Lobos e São Vicente.

Assim, em conformidade com esta constatação iremos empreender na parte seguinte do presente estudo, a avaliação local das razões do insucesso, mediante o recurso à entrevista. Esta terá como alvo alunos pertencentes aos concelhos de Câmara de Lobos e de São Vicente que se encontram a frequentar a escola e cujos percursos foram marcados por sucessivos insucessos.

PARTE V

**ABORDAGEM BIOGRÁFICA: O CONTEXTO DO INSUCESSO
ESCOLAR**

1. METODOLOGIA DO TRABALHO DE CAMPO

A substituição dos critérios positivistas da objectividade pelos critérios qualitativos que enfatizam a importância do subjectivo, do singular, do individual e do contextual, têm produzido alterações profundas no campo da investigação, designadamente ao nível educativo. Neste contexto, as abordagens biográficas e das histórias de vida têm vindo a impor-se como metodologia de investigação, conquistando cada vez mais terreno no âmbito das Ciências da Educação.

Deste modo, a investigação educacional tem fomentado um crescente recurso aos métodos e aos procedimentos hermenêuticos no estudo da experiência quotidiana, designadamente da “investigação educacional de cariz biográfico”, que usa diferentes espécies de dados (auto)biográficos para conseguir conhecimentos mais profundos em áreas educativamente relevantes.⁹⁸⁵

Assim, são cada vez mais frequentes as áreas educativas em que a investigação biográfica se tem vindo a afirmar, através de um número crescente de trabalhos de pesquisa, centrados, designadamente, tanto no plano micro-sistémico da sala de aula, compreendendo as suas componentes organizativa, funcional e interactiva, como no plano meso-sistémico da escola, englobando as suas dimensões organizacionais e humanas.

Embora utilizada por alguns investigadores como uma técnica de recolha de dados ao nível da tipologia de entrevistas aprofundadas, outros procuram ir mais longe e encaram as histórias de vida como uma abordagem produtora de conhecimento pois é rica em relatos realizados pelos próprios sujeitos.

É neste enquadramento que Couceiro sustenta que “as abordagens biográficas introduzem não só uma ruptura reveladora da inadequação dos princípios norteadores do paradigma no quadro do qual emergiram as Ciências Sociais, como fazem ressaltar conceitos e objectos específicos de investigação”.⁹⁸⁶

Contudo, em termos globais, estas pesquisas situam-se no quadro da investigação qualitativa educacional e são desenvolvidas recorrendo aos estudos de caso, aos ensaios qualitativos, à análise de discurso, à observação e, principalmente, à entrevista, que constitui, de facto, a técnica e o

⁹⁸⁵ G. Kelchtermans, R. Vandenberghe & M. Schratz, “The Development of Qualitative Research: Efforts and Experiences from Continental Europe” in *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 7,3, 1994, pp 239-255 referido por José Alberto Gonçalves in “A Abordagem Biográfica: Questão de Método”...p. 106.

⁹⁸⁶ Maria do Loreto Paiva Couceiro, “Especificidade das Abordagens Biográficas em Ciências da Educação”...p. 263.

instrumento mais intensamente usado, uma vez que nas histórias de vida “as entrevistas exaustivas têm como objectivo coligir uma narrativa na primeira pessoa.”⁹⁸⁷

Os depoimentos na primeira pessoa, obtidos através de entrevistas de estudo de caso estão geralmente destinados a ser utilizados como veículos para a compreensão de aspectos básicos do comportamento humano ou das instituições existentes. “As histórias de vida sociológicas são frequentemente, uma tentativa para reconstruir a carreira dos indivíduos, enfatizando o papel das organizações [e] acontecimentos marcantes (...) comprovados na moldagem das definições de si próprios e das suas perspectivas sobre a vida.”⁹⁸⁸

Uma vez que definimos como metodologia para esta parte do presente trabalho um estudo qualitativo tendo como base a reconstrução de histórias de vida⁹⁸⁹ mediante o recurso a tópicos exploratórios que designamos por entrevistas semi-estruturadas,⁹⁹⁰ torna-se imperativo tecer algumas considerações acerca da metodologia utilizada.

Deste modo, para Denzin, os métodos biográfico por utilizarem materiais autobiográficos possibilitam o contacto com «aspectos “reais” de pessoas “reais”» e permitem ainda tomar em consideração inúmeros aspectos, nomeadamente:

- a existência de “outros”;
- a influência e importância do sexo e da classe;
- as origens familiares;
- o conhecimento compreensivo;
- as marcas objectivas da vida;
- as pessoas reais com vidas reais;
- os relatos verídicos, distintos das ficções.⁹⁹¹

Posto isto, as investigações sobre histórias de vida não se limitam a reduzir itinerários pessoais a meros dados, sujeitando-os a esquemas de análise pré-concebidos, mas pressupõem, acompanhar os “informantes”, à luz do seu percurso de vida, das suas experiências e da visão pessoal que cada um tem de si próprio e dos outros. Ou seja, além de permitir a configuração pessoal de uma vida, este tipo de estudo possibilita o conhecimento de uma determinada época, das normas sociais vigentes e ainda dos valores que cada indivíduo compartilha com a comunidade de que faz parte.

⁹⁸⁷ I. K. Helling, “The life history method”. in N.K. Denzin (ed), *Studies in Symbolic Interaction*, CT, JAI, Greenwich, 1988, referido por Robert Bogdan e Sari Biklen, *Investigação Qualitativa em Educação...* p. 92.

⁹⁸⁸ Robert Bogdan e Sari Biklen, ob. cit., p. 93.

⁹⁸⁹ Dentro da metodologia qualitativa, a nossa escolha recaiu no estudo de caso visto que além das vantagens que este método comporta em termos de informação, afigura-se o mais apropriado a um trabalho de investigação realizado num período limitado de tempo.

⁹⁹⁰ Segundo Ferraroti, o problema da representatividade, levou a que a metodologia biográfica se incluisse no modelo estatístico da amostragem onde a “biografia” passou a ser comparada à entrevista não estruturada. (F. Ferrarotti “Sobre a Autonomia do Método Biográfico”...)

⁹⁹¹ N. K. Denzin, *Interpretive Biographf*, Sage, Newbury Park, 1998, p. 17, referido por José Alberto Gonçalves in “A Abordagem Biográfica: Questão de Método”...p. 93.

Assim, ao valorizar o sujeito, põe-se em relevo o carácter subjectivo do discurso que este faz sobre si próprio, donde emana o seu sistema pessoal de representações.

Nesta abordagem de investigação que se sustenta na “invasão” das vidas dos sujeitos, procuraremos aceder às representações e “à compreensão dos sentidos que informam e que eles atribuem à sua existência.”⁹⁹² Ou seja, procuraremos compreender do ponto de vista do sujeitos, as percepções, os sentimentos e os significados que atribuem às suas experiências, que são suas, únicas, singulares e que provêm do seu “vivido”. Apesar do seu carácter qualitativo não visar “*a explicação dos fenómenos observados por regularidades estatísticas*»,⁹⁹³ esta abordagem do singular coloca o sujeito no centro da investigação, com a convicção de que a singularidade de uma vida pode fornecer mais dados que a generalidade de muitas.

Esta constatação é corroborada por Ferrarotti, quando refere que as abordagens biográficas além de atribuírem à subjectividade um valor de conhecimento, conseguem também situar-se para além de qualquer método quantitativo e experimental que vise a elaboração de leis gerais.⁹⁹⁴

De acordo com este autor, o método biográfico define-se por uma especificidade, sistematizada nos seguintes aspectos:

- Natureza dos materiais biográficos

A riqueza do método reside na «*subjectividade*» dos «*materiais biográficos primários*» (os relatos ou as narrativas autobiográficas, recolhidas, face a face, numa interacção primária), que deverão ser privilegiados em termos de investigação.

- Subjectividade

Possibilidade de tornar a subjectividade, que lhe é inerente, em conhecimento científico, o que nos permite conhecer o social a partir da especificação irreductível de uma *praxis* individual.

- Natureza do acto individual

Se todo o acto individual é «*uma totalização sintética de um sistema social*», a narrativa de um acontecimento ou de uma vida, constitui a totalização sintética de experiências vividas no seio de uma interacção social.

- Estrutura da narrativa biográfica

Toda a narrativa biográfica, pelo que se afirmou no ponto anterior, reconduz, consequentemente, à desestruturação-reestruturação sintética de um acto ou de uma história individual, considerados como parte de um sistema social.⁹⁹⁵

Embora este método continue a suscitar dúvidas no que concerne a aspectos como a generalização, a validade, a fiabilidade e a veracidade dos seus estudos, consideramos que as críticas

⁹⁹² Maria do Loreto Paiva Couceiro, “Especificidade das Abordagens Biográficas em Ciências da Educação”...p. 268

⁹⁹³ Y.Chevalier, (1989). «*Histoires de Vie*» in *Analyse Sociologique*, tome 2, L’Harmattan, Paris, 1989 citado por Maria do Loreto Paiva Couceiro, ob. cit., p. 264.

⁹⁹⁴ F. Ferrarotti “Sobre a Autonomia do Método Biográfico”...pp. 27-28.

⁹⁹⁵ F. Ferrarotti “Sobre a Autonomia do Método Biográfico”...pp. 25-30.

neste âmbito resultam de uma ainda não ultrapassada oposição metodológica entre as posições quantitativa e qualitativa, que continuam a ser colocadas em confronto, quando do nosso ponto de vista, deverão ser tidas como complementares.⁹⁹⁶

Contudo, à alegada incapacidade dos métodos biográficos para produzirem generalizações, isto é, por privilegiarem a dinâmica “pessoal” e os estudos com um número reduzido de “casos”, podemos contrapor a importância que estes assumem no conhecimento da “exceção” e do “singular”. Neste pressuposto, a dimensão pessoal ao restituir o ser humano à sua dimensão de “pessoa”, possibilita a compreensão de toda a realidade cultural e social vivida ao longo da sua existência, pelo que a sua biografia, entrecruzando-se com a dinâmica do meio social e a sua contextualização histórica, se constitui como fonte de dados adequados à análise dos princípios gerais da organização e funcionamento do todo social.⁹⁹⁷ Ou seja, as «*trajectórias*» de vida, permitem apreender os fluxos colectivos (geográficos, profissionais, familiares, culturais e sociais) possibilitando como mais-valia o conhecimento da *práxis* individual, familiar e também social.

Também Lopes refere que aquando da sua investigação contemplando histórias biográficas, resultou a noção de que cada caso, eventualmente, mais não constituiria do que um exemplo particular de um conceito mais geral que os abrangeria a todos.⁹⁹⁸

Outras questões metodológicas com que nos deparámos foram a da representatividade e a da “quantidade” dos dados a recolher. Atendendo à escassez de tempo de que dispomos para a conclusão deste estudo, a nossa opção recaiu na escolha de um número reduzido de informantes aos quais realizaremos entrevistas em profundidade, de forma a recolher os dados que possibilitem compreender factos, situações ou períodos da sua vida, onde se contextualizaram as situações de insucesso escolar.

Embora os investigadores que advogam um certo cunho de representatividade estatística recorram a inquéritos e escalas, a nossa abordagem eminentemente etnográfica, além de implicar um menor número de sujeitos, sugere simultaneamente o recurso a demoradas e repetidas “sessões de conversa”. Segundo Catani, nestes estudos de natureza etnográfica as relações interpessoais tornam-se habitualmente duradouras e a implicação afectiva entre os interlocutores é geralmente intensa.⁹⁹⁹ Daí ser importante evitar qualquer enviesamento decorrente da falta de distanciamento metodológico

⁹⁹⁶ Neste sentido concordamos com José Alberto Gonçalves in “A Abordagem Biográfica: Questão de Método”...pp. 91-114.

⁹⁹⁷ J. M García-Borés Espí,. (1995). “Captar Lo Que Se Vive: Dos Ejemplos de Acercamiento: Técnicas de Historia de Vida y de Refrendación de Texto”, *Revista de Psicología Social Aplicada*, vol 5, s.l. 1995, pp. 57-73, referido por José Alberto Gonçalves, ob. cit., p. 96.

⁹⁹⁸ Segundo Augusto Gil C. Lopes, “Delineamento de Uma Investigação Qualitativa e (Algumas) Reflexões Epistemológicas Por Ele Suscitadas”...pp. 647-648.

⁹⁹⁹ M. Catani, (1990) “Algumas Precisiones Sobre el Enfoque Biografico Oral”, *Historia y Fuente Oral*, nº 3, pp. 151-164, referido por José Alberto Gonçalves, ob. cit., p. 99.

entre investigador e narrador, determinado pelos laços de afectividade que entre ambos se estabelecem no decurso da pesquisa.¹⁰⁰⁰

Contudo, ao procurarmos reflectir sobre a nossa atitude enquanto investigador, importa sublinhar a necessidade de estarmos conscientes da polaridade implicação/distanciamento. Enquanto a implicação é necessária porquanto geradora de empatia e de confiança, o distanciamento terá de ser capaz de criar espaço para que o narrador dê forma ao que efectivamente quer dizer. Acresce ainda referir a importância de uma escuta atenta, que exclua a presença, à partida, de pressupostos e de hipóteses a verificar e onde os participantes da investigação “não podem ser encarados como meros objectos fornecedores de informações mas reconhecidos como sujeitos portadores de saberes.”¹⁰⁰¹

Por outro lado, tendo em conta que interlocutores diferentes provocam narrativas diferentes da mesma vida, mesmo quando enunciadas pelo mesmo sujeito, as “Histórias de Vida” deverão assumir o potencial e o valor da interacção e das intersubjectividades em presença.¹⁰⁰²

A nossa opção pelos relatos biográficos reside na consciência de que esta metodologia possui uma série de inegáveis vantagens comparativamente a outros materiais de recolha. Assim, além de facultar a resposta a todas as eventuais perguntas que poderiam ser formuladas unicamente através de inquérito escrito, possibilita o conhecimento de outros aspectos, nomeadamente os *universos particulares*, dado que integram esferas sociais e de actividade diferentes (familiares, trabalho, amizade), apresentando trajectórias concretas que permitem penetrar empaticamente nas características dos sujeitos e do universo estudado.¹⁰⁰³

Visto que a dimensão narrativa assume uma inegável importância nos estudos de natureza biográfica, dado que os seres humanos são contadores de histórias vivendo, individual e socialmente “vidas relatadas”, contadas por palavras que reflectem as suas vivências,¹⁰⁰⁴ os relatos biográficos constituem narrativas em que os indivíduos nos contam a sua versão dos factos ocorridos em que estiveram implicados, as suas angústias, as suas situações de conflito, as suas trajectórias, constituindo-se todas estas dimensões como fonte para a compreensão da sua vida. Uma vez que este método comporta alguns riscos, incumbe-nos evitar situações que de algum modo sejam susceptíveis de alterar o discurso dos inquiridos, nomeadamente qualquer tipo de influência, ainda que como resultado de meras circunstâncias conjunturais, que possa interferir na construção do relato de vida.

¹⁰⁰⁰ Idem, p. 101.

¹⁰⁰¹ Maria do Loreto Paiva Couceiro, “Especificidade das Abordagens Biográficas em Ciências da Educação”...p. 266.

¹⁰⁰² Idem, p. 267.

¹⁰⁰³ J. J. Pujadas Muñoz, *El Método Biográfico: El Uso de Las Historias de Vida en Ciencias Sociales*...pp. 44-45.

¹⁰⁰⁴ F. M. Connelly & D. J. Clandinin, “Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa” in J. Larrosa et al., *Déjame Que te Cuente. Ensayos Sobre Narrativa y Educación*... pp. 11-59.

Por outro lado, além de ser imperiosa a contextualização histórica e social destes mesmos relatos,¹⁰⁰⁵ também não podemos menosprezar as informações determinantes que surgem nas conversas informais que precedem ou se sucedem às entrevistas.¹⁰⁰⁶

Para Pujadas Muñoz, este método comporta ainda outras dificuldades de ordem mais geral, que se constituem como limites metodológicos do método biográfico, donde destacamos a dificuldade em «*obter bons informantes*», que se mostrem dispostos a colaborar.¹⁰⁰⁷

Assim o processo de investigação deve basear-se numa relação de cooperação, confiança e franqueza que tentaremos estabelecer com os inquiridos, dado que a recolha, a compilação dos dados e a utilização das fontes, estão envolvidas num processo de selecção, apresentação e interpretação, que levanta questões éticas sobre as formas adoptadas para seleccionar, interpretar e usar os relatos recolhidos. Corroborando esta nossa posição, Arnaus afirma que, quando um processo de investigação se centra no pensamento, nas vivências e nas acções das pessoas, é indispensável que o investigador saiba estabelecer relações colaborativas e eticamente comprometidas.¹⁰⁰⁸ Neste sentido, compete-nos estabelecer à partida um conjunto de garantias, designadamente o pleno anonimato das identidades dos sujeitos, para que a informação recolhida não lhes cause qualquer tipo de transtorno ou prejuízo, assim como o respeito e protecção da privacidade. Deste modo, o anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações.¹⁰⁰⁹

Por outro lado, importa também assegurar a negociação permanente relativa às intenções que sustentam a investigação e aos procedimentos que venham a desenvolver-se mediante um contrato, que deverá estabelecer-se e ser negociado no início do processo. Este contrato será susceptível de mobilizar a implicação mútua e a co-responsabilidade inerente ao próprio processo de narração da história de vida ou de parte dela, ao mesmo tempo que é também criador da confiança que elimina censuras. Deste modo, os sujeitos também têm uma palavra a dizer no tocante à regulação da relação, tomando decisões relativamente à sua participação.¹⁰¹⁰

A abordagem qualitativa requer o desenvolvimento de empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo, assim como o desenvolvimento de esforços concertados para compreender vários pontos de vista. O objectivo não é o juízo de valor; mas antes, o de compreender o mundo dos

¹⁰⁰⁵ M. Catani, (1990) “Algunas Precisiones Sobre el Enfoque Biografico Oral”, *Historia y Fuente Oral*, nº 3, pp 151-164, referido por José Alberto Gonçalves, ob. cit., p. 101.

¹⁰⁰⁶ J. J. Pujadas Muñoz, *El Método Biográfico: El Uso de Las Historias de Vida en Ciencias Sociales...* pp.45-47.

¹⁰⁰⁷ Ibidem.

¹⁰⁰⁸ R. Arnaus, “Voces que Cuentan y Voves que Interpretan: Reflecciones en torno a la Autoria Narrativa en Una Investigación”, in J. Larrosa et al., *Déjame Que te Cuento- Ensayos Sobre Narrativa y Educación...* pp. 61-78.

¹⁰⁰⁹ Robert Bogdan e Sari Biklen, *Investigação Qualitativa em Educação...*p. 77.

¹⁰¹⁰ Idem, p. 76.

sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam.¹⁰¹¹ Assim é necessário deixar tão claro quanto possível, no início da investigação, que o foco do trabalho é a descrição e não juízos de valor.

Conseguir a sinceridade dos sujeitos que iremos entrevistar pressupõe assim, como etapa inicial, o estabelecimento, entre nós e os nossos interlocutores, de um clima de confiança, que possibilite a estes últimos expressarem-se livremente e sem constrangimento, embora a questão da confiança e da veracidade dos relatos possa sempre ser equacionada.

Também não podemos esquecer que a veracidade do processo de investigação e dos próprios materiais biográficos, assim como a forma de a controlar, dependem sobretudo da nossa capacidade em distinguir entre a veracidade de um relato e a transparência do sujeito.¹⁰¹²

No plano dos procedimentos metodológicos tomaremos especial atenção aos relatos orais obtidos por entrevista, tentando manter o fio condutor da investigação respeitando aquilo que no campo da pesquisa histórica se designa por “fontes orais”, querendo tal significar que teremos de considerar as informações tal como foram produzidas, de modo contextualizado, de forma a possibilitar a compreensão e explicação da subjectividade inerente a cada um dos sujeitos inquiridos. Embora as questões que iremos colocar sejam equacionadas de uma forma mais ou menos directiva, existe a possibilidade de as retomar num momento posterior, com o intuito de obter uma maior clarificação. Deste modo, muitas conversas iniciais poderão ser alvo de continuidade, em termos de esclarecimento, confirmação e correcção de aspectos resultantes de falhas de memória, de confusão involuntárias ou eventuais intenções de deturpação de alguns pressupostos.

A transcrição das entrevistas será efectuada à medida que estas vão sendo realizadas, o que além de facilitar a morosidade da tarefa, torna sobretudo mais rica a sua análise, pois possibilita uma interpretação contextualizada, no sentido da compreensão e de uma *aproximação empática* com os inquiridos, porquanto é temporalmente próxima.

Se, por um lado, como investigadores, entramos no mundo do sujeito, por outro, continuamos a estar do lado de fora. O trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito, não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele. Trabalha para ganhar a aceitação do sujeito, não como um fim em si, mas porque isto abre a possibilidade de prosseguir os objectivos da investigação.¹⁰¹³

Quanto às técnicas de recolha de dados, iremos ainda proceder ao uso do gravador, previamente autorizado pelos nossos interlocutores, tentando que tal recurso não se assuma como factor de perturbação nas relações interactivas necessárias ao desenvolvimento da investigação.

¹⁰¹¹ Idem, p. 287.

¹⁰¹² Tal como sugere J. M García-Borés Espí., (1995). “Captar Lo Que Se Vive: Dos Ejemplos de Acercamiento: Técnicas de Historia de Vida y de Refrendación de Texto”, *Revista de Psicología Social Aplicada*, vol 5, s.l. 1995, pp. 57-73, referido por José Alberto Gonçalves in “A Abordagem Biográfica: Questão de Método”...p. 97.

¹⁰¹³ C. Geertz, “From the Native’s Point of View: On the Nature of Anthropological Understanding” in P. Rabinow and W. Sullivan (eds), *Interpretive Social Science*, University of California Press, Berkeley, 1979, p. 241 referido por Robert Bogdan e Sari Biklen, *Investigação Qualitativa em Educação...* p. 113.

Paralelamente, tal como aconselha Woods, anotaremos os comportamentos não verbais e as atitudes dos interlocutores, que darão inteligibilidade aos discursos verbalizados¹⁰¹⁴ pois quer as conversas mantidas quer os gestos e comportamentos estão imbuídos da sua cultura. Assim, além de registarmos o que vai acontecendo, torna-se imperativo recolher simultaneamente outros dados descritivos visto que o gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra, ditos antes e depois da entrevista.

No que se refere à análise e interpretação dos materiais biográficos, estamos conscientes de que o seu sentido não é unívoco, dado que o alcance do discurso está directamente relacionado com a orientação metodológica e com o quadro teórico de partida do nosso processo de investigação. Neste pressuposto, não podemos deixar de referir que a investigação qualitativa apresenta grandes dificuldades quer quando se pretende dar sentido aos dados quer quando se pretende proceder à análise dos mesmos, uma vez que “faltam procedimentos concretos para análise dos dados qualitativos (dar sentido aos dados: reduzir os dados recolhidos a categorias que permitam estruturar, analisar os dados e chegar a umas conclusões compreensivas)”¹⁰¹⁵

Deste modo, uma análise complexa de dados «rapidamente se converte num labirinto, e sem um cuidadoso e sistemático procedimento de controlo sempre se corre o perigo de perder a própria orientação».¹⁰¹⁶ Acrescente-se então que os dados embora sejam na realidade “fortes”, são também difíceis de organizar.¹⁰¹⁷

Tal tarefa exige a construção de uma metodologia de análise de dados que compreende, um conjunto de três operações interdependentes, nomeadamente, a *análise* que consiste em isolar os dados a que seja atribuído um significado, a *codificação* que consiste em lhes atribuir um signo identificador desse mesmo significado e *categorização* que consiste em reagrupar os dados isolados sob a designação comum que lhes foi atribuída.¹⁰¹⁸

Resta, dar conta dos procedimentos práticos através dos quais iremos proceder à redução dos dados. Assim, a transcrição das entrevistas será “literalmente” separada em unidades de expressão com clara significação temática, para que o seu conteúdo possa ser posteriormente agrupado numa categoria respectiva. Perante este procedimento não é de excluir a necessidade de rever o sistema de categorias com que iniciámos o nosso trabalho etnográfico, assim como a inclusão de subcategorias.

¹⁰¹⁴ P. Woods, “Conversations With Teachers: Some Aspects of Life-History Method” in *British Educational Research Journal*, vol. 11, 1, London, 1985, pp. 13-26 referido por José Alberto Gonçalves in “A Abordagem Biográfica: Questão de Método”...p. 111.

¹⁰¹⁵ Manuela M. Ferreira & António Romero “Aspectos Metodológicos da Investigação Realizada por Professores no Âmbito de Mestrados em Ciências da Educação”...p. 641.

¹⁰¹⁶ G. Huber e C. Marcelo, “Algo Más Que Recuperar Palabras y Contar Frecuencias. La Ayuda Del Ordenador en el Análisis de Datos Cualitativos” in *Revista Enseñanza*, 8, Salamanca, 1990, pp. 69-83 referidos por Manuela M. Ferreira & António Romero, ob. cit., p. 641.

¹⁰¹⁷ Manuela M. Ferreira & António Romero, ob. cit., p. 641.

¹⁰¹⁸ Segundo Augusto Gil C. Lopes, “Delineamento de Uma Investigação Qualitativa e (Algumas) Reflexões Epistemológicas Por Ele Suscitadas”...pp. 646-647.

Na apresentação dos dados julgamos conveniente proceder, primeiro e para cada caso, à exposição sob a forma de uma narrativa sucedânea das entrevistas. Esta será ordenada porque pretendemos reconstruir não a ordem dos dados mas a do pensamento dos inquiridos. Por outro lado, a transcrição literal do texto da entrevista proporcionará também a um eventual leitor a experiência do mesmo realismo e autenticidade com que as entrevistas foram realizadas.

O estabelecimento das conclusões advirá assim da conversão das “categorias” apuradas em conceito, onde os relatos de vida surgirão organizados de forma paralela, de modo a encontrar eventuais pontos de divergência e/ou convergência nas noções comuns e representações.

Se suma, consideramos que os estudos sobre a vida dos alunos vítimas de reprovação, assim como os de ex-alunos vitimados por este problema, tornarão possível conhecê-los melhor permitindo estabelecer medidas profiláticas adaptadas às reais necessidades e problemas desse tipo de estudante.

Tal como referem Bogdan e Biklen, os indivíduos que tentam modificar a educação, raramente sabem o que pensam as pessoas envolvidas no processo. Consequentemente, são incapazes de antecipar com precisão a forma como os participantes irão reagir. Caso desejemos que a mudança seja efectiva, temos que compreender a forma como os indivíduos envolvidos entendem a sua situação, pois são eles e outros como eles que terão que viver com as mudanças.¹⁰¹⁹

1.1. A ENTREVISTA

A nossa proposta de trabalho ao contemplar como metodologia de estudo a entrevista, apresenta-a apenas como uma lista de questões de investigação que ajudam a enquadrar os itens que nos propomos explorar. Assim, estes itens não se constituem em questões de entrevista, visto que não são as questões que iremos colocar aos informadores. São questões abertas que tentam reflectir o que pretendemos examinar.

Trata-se apenas de uma proposta que orienta o nosso trabalho de campo e que consequentemente irá evoluir à medida que nos familiarizarmos com o ambiente e os inquiridos e verificarmos as informações que estão dispostos a fornecer.

Neste contexto, a reformulação das questões será sobretudo resultante da recolha de dados, por ser o próprio estudo que estrutura a investigação e não o nosso plano prévio detalhado. Embora não seja plausível iniciar o trabalho de campo sem a existência de um plano prévio de entrevista, estamos conscientes da sua flexibilidade. Assim, partimos para o estudo com hipóteses formuladas mas passíveis de serem modificadas/ reformuladas consoante se revele necessário.

Neste contexto, os nossos primeiros contactos com os entrevistados constituem oportunidades para avaliar o que é possível efectuar. Além de estarmos conscientes de que os

¹⁰¹⁹ Robert Bogdan e Sari Biklen, *Investigação Qualitativa em Educação...*p. 265.

sujeitos são hostis a pessoas estranhas, estamos também preparados para modificar o nosso plano de entrevista assim como as estratégias de abordagem.

Esta proposta qualitativa possui a vantagem de nos permitir flexibilidade, embora os riscos que comporta não possam ser menosprezados pois “não se pode ter uma ideia definida dos aspectos particulares ou do produto final”.¹⁰²⁰ Conscientes de que neste tipo de investigação a relação é continuada e se desenvolve ao longo do tempo tentaremos encontrar-nos com os sujeitos nos locais por eles frequentados ou nas suas próprias casas de modo a que a relação se torne o menos formal possível. O nosso objectivo será o de aumentar o nível de à vontade dos sujeitos, encorajando-os a falar sobre aquilo de que costumam falar e ainda aquilo que pretendemos de que eles falem, tornando claro que nunca iremos utilizar publicamente o que nos for transmitido. Ou seja, grande parte do trabalho envolve a construção de uma relação onde o investigador e o sujeito passam a conhecer-se e o investigador põe o sujeito à vontade.¹⁰²¹

Uma vez que as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação, o nosso guião relativamente aberto, será orientado por questões gerais¹⁰²² que conciliaremos com a observação participante. Este guião porquanto meramente orientador, terá ainda a vantagem de permitir esclarecer pormenores e detalhes particulares a partir de perguntas que exigem exploração ou uma descrição mais minuciosa. A necessidade de ouvir cuidadosamente é também um aspecto bastante importante pois faculta-nos o modo de cada sujeito olhar para o mundo.¹⁰²³

Como metodologia de trabalho, tencionamos registar após cada observação / entrevista, o que aconteceu, uma descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, registaremos ideias e reflexões, assim como as transcrições do diálogo que surgem repletas de detalhes e de exemplos, ou mesmo de “expressões coloquiais, calão, reparos críticos.”¹⁰²⁴

Na tentativa de assegurar a cobertura de todos os aspectos que têm relevância para o tema, passamos a apresentar o nosso guião de trabalho.

Características individuais

Sexo

Idade

Ano de escolaridade que frequenta /que frequentou

Agregado familiar

Relações de parentesco

¹⁰²⁰ Idem, p. 107.

¹⁰²¹ W. F. Whyte, *Learnig From the Field*, Sage, Beverly Hills, CA,1984, Cap. VI, referido por Robert Bogdan e Sari Biklen, ob. cit., p. 135.

¹⁰²² R. K Merton, e P.L. Kendall, “The Focused Interview”, *American Journal of Sociology*, 1946, 541-557 referido por Robert Bogdan e Sari Biklen, ob. cit., p. 135.

¹⁰²³ Robert Bogdan e Sari Biklen, ob. cit., p. 137.

¹⁰²⁴ Idem, p. 272.

Idades

Profissões

Níveis de escolaridade

Avós (mesmo quando não integram o agregado familiar)

Escolaridade e ocupação profissional (se reformados, antes da reforma)

Habitação

Vínculo (própria, arrendada, outras situações)

Localização e acessibilidade

Tipologia

Indicadores de conforto

Electricidade

Água canalizada

Esgotos

Instalações sanitárias

Máquina de lavar roupa

Máquina de lavar loiça

Frigorífico

Arca congeladora

Esquentador

Telefone

Telemóvel

Aparelhagem

Computador

Ligação à internet

Máquina fotográfica

Espaço de biblioteca

Hábitos de leitura

Quarto individual

Automóvel

Quotidiano

Férias

Ocupação quando não vai à escola

Relato de um fim-de-semana

Trabalho/Estudo

Alimentação

Horários (dormir/levantar)

Vida Escolar (presente e/ou passada)

Frequência do ensino Pré-Escolar

Relato de um dia escolar

Percurso casa/escola/casa :

qualidade, duração, distância

(in)compatibilidade de horários (no caso de utilização de transportes públicos /escolares)

Número de reprovações e respectivos anos lectivos e de escolaridade

Causas

Sentimentos e atitudes face à reprovação : do aluno e da família

Reacções dos colegas/amigos

O que pensa da escola

O que pensa dos professores

Benefícios do APA (anos curriculares, disciplinas, resultados)

Benefícios do SASE (áreas)

Realização dos trabalhos de casa

Perspectivas futuras e sentimentos em relação à escola

Utilidade da escola : aluno e pais

Gosto pelos estudos

Prossecução dos estudos

Sentido da escola

Importância da aprendizagem

Profissão desejada

2. A ESCOLHA DOS LOCAIS E DOS INQUIRIDOS

“Há muitos rapazes e raparigas que deixam a escola tradicional.

Uns perdem-se pelo caminho e vão dar corpo àquele grupo a que desde logo chamamos excluídos. Outros arranjam uns empregos precários e vão sobrevivendo.

O que parece evidente é que há muitas razões para não ir até ao fim e deixar a escola.”¹⁰²⁵

Tal como referimos na parte anterior, Câmara de Lobos e São Vicente foram os concelhos seleccionados para estudo etnográfico, em virtude das elevadas taxas de insucesso que apresentaram.

¹⁰²⁵ Daniel Sampaio, *Voltei à Escola...* p. 35.

Deste modo, a nossa amostra contempla dois alunos em cada concelho. Mediante o recurso à entrevista pretendemos descortinar as causas das suas reprovações, o modo como as sentiram e a forma como estes alunos e as respectivas famílias encaram a escola e o futuro. Estes aspectos surgirão enquadrados no contexto geográfico, económico, social, cultural e familiar, de forma a determinar a sua real influência nas reprovações.

Embora o nosso estudo se reporte ao período 1994-2000, o facto de termos inquirido os alunos recentemente, levou-nos a não menosprezar as informações relacionadas com os últimos anos lectivos, visto que permitem determinar a continuidade que cada um concedeu ao seu percurso escolar, numa perspectiva de reconstituição de *histórias de vida*.

2.1. CÂMARA DE LOBOS

A Escola Básica e Secundária onde contactámos os nossos inquiridos situa-se em Câmara de Lobos, vila que recentemente foi elevada ao estatuto de cidade, mais propriamente numa zona de encosta densamente povoada.

Utilizámos como mediador entre nós e o Conselho Executivo um amigo, docente naquele estabelecimento de ensino. Deste modo, foi-nos concedida autorização para entrevistar dois alunos cujo percurso escolar se encontrava marcado por situações de reprovação e que para tal se voluntariaram.

Em conversas informais ficámos a saber que aquela escola é frequentada por inúmeros alunos que se encontram fora da escolaridade obrigatória, pois são enviados pelos pais apenas com o intuito de receber o Abono de Família ou ainda o Rendimento Mínimo Garantido. Deste modo, o desinteresse pela componente lectiva é perpetuado de pais para filhos e a ida à escola é encarada como uma necessidade/obrigação. Neste contexto, as turmas apresentam-se bastante heterogéneas em termos etários e de aproveitamento académico.

A observação do Quadro de Honra afixado no recinto de entrada da escola, contemplando vários anos lectivos transactos, apresenta em cada um deles as fotos dos quinze melhores alunos. Contudo, uma apreciação atenta permite constatar que em cada ano lectivo, num total de quinze alunos existem aproximadamente dez raparigas e apenas cinco rapazes. Tal facto é elucidativo da discrepância de aproveitamento entre os géneros e testemunho da vantagem das raparigas face ao sexo oposto.

Convém ainda salientar que o enorme parque automóvel que rodeia o edifício escolar reflecte as grandes dimensões da escola e o elevado número de alunos, professores e funcionários que comporta. Por outro lado, enquanto percorríamos a distancia que nos separava do parque automóvel e a entrada da escola (trancada e vigiada), não pudemos deixar de observar que cerca de

metade dos veículos ostentava riscos longitudinais na parte lateral, reveladores de actos de vandalismo.

2.1.1. JOÃO

O João (nome fictício) tem 18 anos, teve quatro reprovações e na altura da nossa entrevista encontrava-se a frequentar o 9º ano de escolaridade. Mostrou-se bastante à vontade durante a nossa conversa ao mesmo tempo que adoptava atitudes pouco convencionais para a sua idade tais como espreguiçar-se continuamente, inclinar a cadeira para trás e ainda manusear o telemóvel que segurava na mão. De vez em quando interrompia o nosso diálogo para falar com os amigos que o esperavam do lado de fora da escola, dizendo: “ *Esperem mais um pouco* [pausa]. *Iá* [resposta ao interlocutor]. *Já aí vou ter!*”.

Reside num bairro social construído há cerca de vinte anos, embora para explicitar esta situação tenha utilizado a expressão “*vivo numa casa do governo*”. O percurso entre a casa e a escola demora cerca de 20 minutos a pé, embora também existam autocarros que efectuem este trajecto. Contudo, apesar de a mãe lhe facultar dinheiro para o *passse*, quando está bom tempo prefere deslocar-se a pé.

Acerca da casa referiu que possui cozinha, duas casas de banho, sala e ainda quatro quartos de dormir. Além dos pais, o agregado familiar é constituído por mais três irmãos e um primo, cuja mãe também vivia no agregado, mas entretanto faleceu. Deste modo, o primo continuou em casa dos tios e partilha o quarto com o João.

Dos indicadores de conforto questionados referiu não possuir máquina de lavar loiça, arca congeladora, nem computador. A família também não possui automóvel e os hábitos de leitura são inexistentes, pois declarou que ninguém lê nem existem quaisquer livros em casa, à excepção de algumas revistas de culinária que a mãe traz do trabalho. Contudo fez questão de referir que habitualmente lê o jornal “A Bola”.

Quanto ao telefone declarou que foi mandado desligar, visto que todos os membros da família, à excepção do primo e do irmão mais novo (6 anos), possuem telemóvel. Paradoxalmente a esta apetência pelas novas tecnologias, os rendimentos declarados pelo agregado do João colocam-no a beneficiar do Escalão 3 relativamente aos apoios da Acção Social Escolar.

Trata-se de uma família onde o João foi o único a atingir o 9º ano, visto que as dificuldades económicas e de aprendizagem, assim como o abandono escolar, têm incidido em todos os membros da família tal como demonstra a tabela abaixo.

TABELA 156. AGREGADO FAMILIAR DO JOÃO

Relação de Parentesco	Idade	Profissão	Nível de Escolaridade
Mãe	42	Emp. Hotel	4º ano
Pai	45	Pedreiro	3º ano
Irmão	6	Estudante	Pré-Escolar (a frequentar)
Irmão	14	Estudante	6º ano (a frequentar)
Irmã	21	Emp. Hotel	7º ano (desistiu de estudar)
Primo	14	Estudante	6º ano (a frequentar)

Acerca da mãe refere não saber o que faz no Hotel: “*ela faz lá qualquer coisa [no Hotel], não sei o que é. Não pôde estudar mais por causa da minha avó...*”. Quanto ao pai referiu que “*saiu da escola e foi trabalhar*”.

O facto de o irmão e o primo, ambos com 14 anos, se encontrarem a frequentar o 6º ano de escolaridade é justificado, no caso do primeiro, com a expressão “*ele tem um problema tipo de perceber...*”, enquanto, sobre o segundo nos diz que “*ele tem um pouco de dificuldade...*”.

No que concerne à irmã de 21 anos, o discurso apresentou-se pleno de hesitações. Após a nossa insistência, referiu: “*ela tá a trabalhar...foi p’ró hotel...quis sair da escola...não sei o que a gaja faz...*”.

Neste contexto familiar cultural e economicamente deficitário, a família nunca beneficiou de férias noutra local. Deste modo, o João nunca saiu da ilha da Madeira e nas férias escolares limita-se a ir à praia com os amigos.

“*Saio com os amigos, vamos à praia ao Funchal, Ribeira Brava, Calheta...quase todos os meus amigos têm carro, por isso é muito fácil...*”.

O sonho de conhecer o território continental surge também expresso, quer em termos de passado, quer como hipótese futura.

“*Já tive para ir ao Continente duas ou três vezes mas fica sempre adiado...talvez este ano...*”.

Em relação ao seu percurso escolar referiu-nos que não frequentou o ensino Pré-Escolar nem beneficiou do regime de ETI. Assim, nos 1º e 2º anos de escolaridade as aulas funcionavam no período da manhã enquanto que nos 3º e 4º anos frequentou o período da tarde. Mudou de professora em todos os anos curriculares do 1º ciclo, excepto na transição do 3º para o 4º ano.

Contudo, omitiu-nos o facto de ter reprovado no 1º ano de escolaridade. Visto que detectámos uma discrepância entre as reprovações e os anos lectivos mencionados, a consulta da ficha biográfica ajudou-nos a reconstituir o seu processo escolar. Assim, ficámos a saber que esta reprovação se deveu ao facto de o João além de não conseguir ler nem escrever, também apresentar

lacunas na área de matemática, sendo incapaz de decompor os números. Como referiu a professora no registo, apesar de o aluno reconhecer o número 5, era incapaz de identificar o resultado da operação $3+2$.

TABELA 157. PERCURSO ESCOLAR DO JOÃO

Ano Lectivo	Ano Curricular
1993/94	1º
1994/95	1º
1995/96	2º
1996/97	3º
1997/98	3º
1998/99	4º
1999/2000	5º
2000/2001	6º
2001/2002	6º
2002/2003	7º
2003/2004	7º
2004/2005	8º
2005/2006	9º

Uma vez que a primeira reprovação foi omitida, o João declarou que a primeira repetência ocorreu no 3º ano de escolaridade. Quando questionado acerca das causas desta reprovação, começou por imputar a culpa aos colegas mais velhos embora posteriormente também reconhecesse que manifestara desinteresse pela escola.

“Foi por causa dos mais velhos. Tinha amigos com 11 e 12 anos. Tava com eles, nós saíamos da escola e íamos jogar à apanhada para fora da escola e chegávamos atrasados, às vezes meia hora. Outras vezes faltávamos. Eu era o mais novo e se não ia diziam que eu estava-me a cortar”.

“A culpa não era só dos mais velhos porque eu não ligava muito, não estava muito interessado...”.

Acerca da atitude dos pais perante esta situação declarou que lhe *deram conselhos* e o *meteram de castigo*.

A forma como sentiu a reprovação neste nível de ensino surge descrita de forma pouco precisa.

“Fiquei triste quando a professora disse que eu não passava de ano e só me lembro de sair da sala triste”.

A reprovação no 6º ano de escolaridade não se distancia das causas apontadas no 3º ano de escolaridade, embora aqui os contornos sejam mais graves porquanto se revestem de uma maior consciencialização. Começou por resumir a sua repetência com um lacónico *“eu era rebelde”*.

Contudo, a nossa insistência permitiu obter a descrição mais detalhada da situação que impulsionou esta reprovação.

“Faltava para jogar à bola, para estar com os colegas, sei lá, para estar com as raparigas, como era normal. Depois era muito desinteressado, estava sempre no gozo, era tudo brincadeira.

Ia-se ao bar, comia-se, depois saía-se da escola e depois voltava-se para a escola. Vadiava-se na escola, não se fazia nada. Ia-se para aí fumar, porque já tinha começado a fumar. Quando apetecia íamos a uma aula ou duas.

A minha mãe veio à escola e falou com os professores que diziam para ela me avisar. Mas eu estava-me a lixar para aquilo. Quando ia às aulas estava noutra lugar. Depois quando via que não passava, já não me interessava mais, faltava à escola o dia todo e até justificava. Vinha para a escola e faltava”.

Apesar dos conselhos da mãe, o João referiu que *“como ela não estava aqui [na escola] eu estava sempre a faltar”*. A única preocupação com os seus estudos parece ter provido apenas da parte da mãe, pois nunca fez qualquer alusão ao pai.

Contudo, a prossecução da conversa demonstrou que as idas da mãe (encarregada de educação) à escola foram bastante esporádicas e sugerem mesmo que apenas se deslocava para recolher as avaliações de final de período.

“A minha mãe não vinha falar com a Directora de Turma porque trabalhava todos os dias e os dias que ela tinha de folga não eram compatíveis com a professora para levantar as notas. Então ela vinha no 2º período e levantava as notas do 1º e do 2º período”.

Paralelamente a esta situação de absentismo, João referiu que o facto de ter mudado de turma na transição do 5º para o 6º ano escolaridade contribuiu para a reprovação.

“No ano em que eu perdi [6º ano] foi também porque me mudaram de turma e eu não conhecia ninguém. Os meus amigos de infância eram os que estavam no 5º ano comigo. Acho que se tivesse ficado com o mesmo grupo do 5º ano tinha passado. Não sei porque me mudaram de turma...é sempre mais fácil ficar com as mesmas pessoas da mesma turma, um gajo sente-se mais à vontade. No início foi meio complicado mas depois com o tempo adaptei-me”.

Não obstante a dificuldade de integração que diz ter sentido neste ano, facilmente se integrou noutra grupo. Deste modo, todo este processo de absentismo foi vivenciado numa perspectiva colectiva e eminentemente masculina.

“Faltava eu, faltavam todos...era metade da turma, só rapazes. Metade perdeu o ano nesse ano”.

Relativamente à reprovação no 7º ano de escolaridade, apesar de o cenário de absentismo se continuar a manter, considera-se o principal culpado por esta situação. Contudo, ao invés dos rapazes onde o desinteresse académico se manifestou desde cedo, o João referiu que o absentismo das raparigas apenas foi notório neste ano de escolaridade.

“Aí foi mesmo por minha culpa. Havia dias em que eu estava interessado mas havia dias em que eu não queria saber...”

Andava com o mesmo grupo do 6º ano, faltávamos mais às aulas por causa das raparigas...faltávamos às vezes com elas, p’rá gente fazer de bons, a gente faltava bué. Íamos jogar à bola, jogar às cartas com as raparigas. No 7º ano as raparigas já faltavam mas eram de outras turmas”.

O espírito de grupo consubstanciava-se também no desinteresse pelas aulas onde a expulsão de um aluno constituía motivo impulsionador para a saída dos restantes colegas do grupo.

“ Nas aulas às vezes quando um ia para a rua o outro já ficava invejoso e já falava para o professor o pôr na rua também. Depois já era o grupo todo...”.

O sentimento decorrente da reprovação surgiu descrito de forma dúbia. Se por um lado subsistia a tristeza de não progredir, por outro existia o reconforto de essa situação ter sido partilhada por todo o grupo.

“Sentia-me triste. Via os outros seguir e eu ficar para trás”.

“Na altura os do grupo perdiam todos. Praticamente não falava com os que passavam. Eram betos, só a estudar, estudavam bué. Nunca me dei muito bem com eles.

No nosso grupo perdiam todos, ao menos ficávamos contentes. Eram grupos à parte”.

A segregação social aparece expressa nas suas palavras, que demonstram de forma inequívoca como a turma se encontrava dividida. De um lado os bons alunos e do outro os *filhos do insucesso*. Contudo, esta divisão compactua com a posição económica, social e cultural de pertença dos alunos tal como atesta a descrição que o João faz dos *betos*.

“A maneira de se vestir, de tar na aula...acontece uma coisinha ficam todos ali...a gente fala, diz bocas, eles têm outro modo de estar...os betos ficam ali, fazem tudo...”

Quando eu faltava e o professor perguntava por mim havia sempre um que dizia onde eu estava. Aí eu chegava à rua e Pum, batia-lhe. Prontos, é um betinho. É mais ou menos isso...é chibar...é ser muito amigo do professor”.

O facto de sentir dificuldades na Língua Portuguesa e ter obtido nota negativa nesta disciplina em todos os anos de escolaridade consubstanciou-se numa incriminação aos professores desta disciplina.

“Fiquei revoltado [referindo-se à reprovação no 6º ano de escolaridade] porque houve um chavalito que andava na mesma turma do que eu e a professora de Português deu-lhe nota para passar”.

“Nos anos que eu perdi tive professoras de Português fuleiras. Nunca tive professoras de Português fixes”.

Desde o início da frequência escolar que o João não faz os trabalhos de casa, o que demonstra a desvalorização familiar relativamente à instituição escolar e ao seu desempenho académico. Deste modo, a inexistência de hábitos de leitura e de um acompanhamento escolar traduziu-se de imediato na sua reprovação no 1º ano de escolaridade.

“Nunca faço os trabalhos de casa em casa. Chego à escola e faço numa hora morta. Outras vezes faço numa aula em que um gajo não está a fazer nada. Faço na escola...a minha mãe não vê os cadernos”.

A falta de acompanhamento familiar no que concerne aos horários de levantar e deitar encontra-se também implícita nas suas palavras, quando refere que habitualmente chega atrasado às aulas.

“Quando o alarme toca mudo-o sempre e por isso chego quase sempre atrasado à primeira aula. Venho cansado porque me deito tarde. Vejo televisão pela noite fora... saio com o grupo e ficamos a teclar¹⁰²⁶...é a essa hora que a malta costuma teclar...depois um gajo deita-se tarde”.

As aulas de Apoio Pedagógico Acrescido foram também negligenciadas pelo João, pelo que se torna impossível avaliar a sua real eficácia. Quando questionado sobre elas referiu:

¹⁰²⁶ Utilizar chats de conversação na Internet.

“Eu não gosto disso, ia algumas vezes...mas faltava...não me interessava. Queria ir para casa, fazer outras coisas, jogar Playstation, sair com os amigos...”

Ao longo do seu discurso constatámos que os amigos eram bastante valorizados e se sobrepunham a qualquer interesse que a escola pudesse eventualmente suscitar. No entanto, esta opinião era partilhada por todos os elementos do grupo, visto que as atitudes descritas se apresentam similares.

O facto de não ter abandonado a escola prende-se com a alternativa de ter de ir trabalhar, sugerida pelos pais em virtude das suas sucessivas reprovações.

“Se não gostas da escola vai trabalhar. Damos-te a oportunidade de estudar e tu desperdiças, sabes que a vida não é assim...ou tu te endireitas na escola ou vais trabalhar” disse-nos, reproduzindo as palavras dos pais.

Perante as ameaças de integrar precocemente o mundo do trabalho, a escola aparece não como lugar de aprendizagem, mas como alternativa para continuar longe do mundo do trabalho e conviver com os amigos.

“Acho que vale a pena andar na escola...estar com os amigos, é bom, é fixe. É melhor vir para a escola que para o trabalho. Gosto é de estar com os amigos”.

Apesar de estar prestes a fazer 19 anos, os planos para o futuro não compreendem qualquer realização profissional embora o trabalho na construção civil surja imediatamente excluído. Apenas existe a certeza de que no próximo ano lectivo deixará de frequentar a escola de dia, embora equacione a possibilidade de a frequentar à noite.

“Gostava de ser jogador de futebol ou professor de Educação Física mas como agora já não tenho tempo para isso é melhor andar na escola à noite. Trabalho de dia e estudo à noite. Dizem que é mais fácil...”

“Trabalhar...pode ser num bar, as obras não. Até posso ganhar pouco, mas obras não quero apesar de ganhar mais. Acho que a construção civil não é trabalho para ninguém”.

“Compensa ir para as obras quando se quer ganhar uns bons trocos nas férias. É bom para um mês, dois ou três, mais do que isso um gajo stressa...”

A entrada no mundo do trabalho já foi muitas vezes equacionada, embora sucessivamente adiada. Como aspecto impulsionador encontra-se o factor económico que lhe possibilitará a independência que deseja, assim como a aquisição de automóvel. Os seus amigos, quase todos filhos de pescadores, trabalham na construção civil e possuem automóvel, aspecto que lhes confere um estatuto superior no seio familiar e no grupo.

“Já pensei muitas vezes em trabalhar. Quase todos os meus amigos já têm carro e outras coisas que querem. Eu tenho que pedir à minha mãe”.

“Os meus amigos deixaram de estudar. Eles trabalham na pintura, na construção civil, mas não é pintar os prédios, é pintar os quartos por dentro. Pelo menos é mais leve”.

2.1.2. FÁBIO

Apesar de o Fábio (nome fictício) se ter predisposto a conversar connosco, o primeiro encontro teve de ser adiado devido à sua não comparência. Na tentativa de o encontrarmos efectuámos uma consulta ao Livro de Ponto da turma, donde se inferiu que durante dois dias consecutivos o aluno faltara à componente lectiva na parte da manhã e apenas comparecera às aulas no período da tarde.

No dia seguinte o Fábio compareceu ao nosso encontro após a aula de Educação Física. Desportivo, de boné na cabeça e brinco na orelha sorriu-nos e pediu desculpa por ter faltado na véspera, mas a mãe havia estado doente “*mal da garganta e com fraqueza nos ossos*”.

Com 18 anos, teve quatro reprovações e encontra-se a frequentar o 9º ano de escolaridade. Reside numa zona eminentemente rural integrada na freguesia de Quinta Grande e deste modo a sua deslocação para a escola efectua-se de autocarro, num percurso que tem a duração de aproximadamente 20 minutos. Beneficia do Escalão 1 da Acção Social Escolar, que deste modo lhe faculta material escolar, alimentação e ainda o título do transporte.

A sua casa é própria, pois foi construída pelo pai que é pedreiro.¹⁰²⁷ Dispõe de três quartos de dormir, sala, casa de banho, duas cozinhas¹⁰²⁸ e uma loja.¹⁰²⁹ Dos indicadores de conforto questionados referiu a inexistência de máquina de lavar loiça, telefone (visto que em casa todos têm telemóvel) e computador. No que concerne à existência de máquina fotográfica, ficou hesitante limitando-se a referir “*Acho que o meu irmão [o mais velho] tem para lá uma, mas não costuma usar muito.*”

¹⁰²⁷ Situação comum nos meios rurais onde cada família constrói a sua própria habitação, habitualmente durante os fins-de-semana, com ajuda familiar e dos vizinhos.

¹⁰²⁸ Situação típica nestas populações e estratos sociais onde a existência de duas cozinhas se justifica pelo facto de uma ser para uso diário e a outra permanecer com o estatuto de sala.

¹⁰²⁹ Regionalismo que significa arrecadação.

Uma vez que o agregado familiar não é muito extenso, partilha o quarto com o irmão mais novo, enquanto que o mais velho dispõe de quarto individual. Em casa não existem quaisquer livros e os seus hábitos de leitura limitam-se ao jornal “*A Bola e outros jornais de desporto*”.

TABELA 158. AGREGADO FAMILIAR DO FÁBIO

Relação de Parentesco	Idade	Profissão	Nível de Escolaridade
Mãe	48	Doméstica	Nenhum
Pai	50	Pedreiro	4º ano
Irmão	12	Estudante	5º ano (a frequentar)
Irmão	22	Pedreiro	9º ano

Acerca da mãe relatou que “*não chegou a andar na escola, só sabe assinar o nome...os meus avós queriam que ela trabalhasse...Às vezes vai trabalhar em casa de outras pessoas, em doméstica*”.

Quanto ao irmão de 12 anos, que também já sofreu reprovações, referiu: “*é muito louco, quer dizer...é distraído também...a gente teve que apertar com ele...*”. Do irmão mais velho informou-nos que desistiu de estudar mas após uma pausa resolveu acrescentar “*não foi bem assim...ele foi expulso da escola por causa de uma confusão. Era muito bom aluno e já ia para o 10º ano, mas armou confusão...*”.

É com orgulho que informa que o pai e o irmão possuem automóvel. Deste último salienta com admiração:

“*O meu irmão quando saiu da escola começou a trabalhar. Faz a vida com o dinheiro dele e até comprou carro. Graças a Deus tem trabalho todos os dias, não tira dias, ele gosta muito do que faz. Só falta se estiver doente de cama. De resto vai trabalhar todos os dias*”.

Contudo, o trabalho na agricultura também faz parte do quotidiano desta família, visto que o facto de possuírem uma fazenda implica, em maior ou menor grau, a colaboração de todos os membros do agregado familiar.

Deste modo, o quotidiano do Fábio é marcado pela conciliação entre os estudos e o trabalho, quer na fazenda quer ainda na construção civil para obtenção de dinheiro.

“*Já trabalho desde os meus 9 anos. Comecei a ir para a fazenda onde cultivamos tudo: semilhas,¹⁰³⁰ couves, alfaces, batatas-doces, morangos, cebolas, tomates, pereiras, ameixieiras. Também temos ovelhas e carneiros...*”

¹⁰³⁰ Regionalismo que significa “batata”.

Quando vinha para a escola à uma [hora] ia para lá de manhã. Ia para a fazenda às 9, vinha às 11 [horas]. Ia fazer o trabalho...regar, mondar, plantar sementes...lá em casa todos ajudam na fazenda...

Vou todos os dias com o meu pai quando ele chega do trabalho e também ao domingo. O meu pai já tá velho. Tenho que ajudar ele.

Aos sábados eu trabalho fora, com o meu irmão no ferro, nas obras...a gente vai montar o esqueleto de uma obra, pilares...Não gosto de pedir dinheiro aos meus pais...

Durante a semana venho para a escola mas nos fins-de-semana e feriados é para trabalhar”.

Foi neste contexto que se desenrolou o percurso escolar do Fábio.

TABELA 159. PERCURSO ESCOLAR DO FÁBIO

Ano Lectivo	Ano Curricular
1993/94	1º
1994/95	1º
1995/96	2º
1996/97	3º
1997/98	4º
1998/99	5º
1999/2000	5º
2000/2001	6º
2001/2002	7º
2002/2003	7º
2003/2004	7º
2004/2005	8º
2005/2006	9º

Sem que tivesse beneficiado da frequência do Ensino Pré-Escolar, a sua primeira reprovação ocorreu no primeiro ano de escolaridade. Acerca deste ano, não sabe quais foram as causas da reprovação, embora posteriormente referisse que a mãe solicitara à professora para o reprovarem dizendo que ele “*não tava em condições, não tava bem...*”. Esta postura parece-nos pouco provável, na medida em que a mãe por ser analfabeta seria incapaz de aferir o nível da sua aprendizagem.

Quando questionado sobre a realização dos trabalhos de casa escusou-se a uma resposta precisa, embora posteriormente tenha acrescentado que não os fazia. “*Eu não me lembro. Mas acho que não. A minha mãe mandava-me fazer os trabalhos de casa e estudar mas eu não fazia isso...não tinha vontade*”.

O trajecto entre a casa e a escola do 1º Ciclo era habitualmente feito a pé.

“A escola era um pouco longe de casa, era meia hora a pé. Não havia autocarro. Ia pela estrada e depois chegava a uma parte ia por uma vereda”.

Entre o primeiro e o 4º ano de escolaridade a rotatividade de professores foi uma constante que aparentemente não o afectou: *“Ter professores diferentes p’ra mim foi indiferente”*.

Do 2º ao 4º ano de escolaridade beneficiou do regime de ETI, situação que poderá ter sido responsável pelo seu sucesso escolar nesses anos curriculares.

“Nunca fui de estudar muito, por isso a Escola a Tempo Inteiro ajudou porque tinha aulas de estudo acompanhado, tinha aulas para a gente estudar. Aquelas aulas eram para a gente praticar. Muitas vezes tinha-se uma aula para fazer trabalhos [de casa] e ajudar.”

A reprovação no 5º ano de escolaridade coincidiu com a deslocação para uma escola antiga, desactivada no ano seguinte, localizada no Estreito de Câmara de Lobos.

“Já ia de autocarro, eram vinte minutos. Saía de casa e fazia cinco minutos a pé até à paragem. O autocarro passava às sete e vinte da manhã.

Quando acabava as aulas não tinha logo autocarro. Esperava. Jogava à bola, falava com os amigos... o autocarro era às seis e trinta”.

Quanto aos motivos que estiveram na origem da sua reprovação, referiu os amigos, o seu desinteresse pela escola e ainda a falta de tempo para estudar devido ao trabalho.

“Reprovei por causa da companhia. Tinha amigos bons e outros maus. Não eram maus para mim, mas já ia por mau caminho. Tu faltas? Tá bem, vamos faltar! E foi assim...a companhia...Às vezes ia-se ao Estreito de Câmara de Lobos [referindo-se ao centro da povoação], ia-se jogar à bola, ao pião. Ia-se conhecer amigas. Nessa idade ainda não se ia para o café, era mais para brincar e conhecer amigas”.

“Os meus pais diziam para eu estudar mas eu nunca me interessei muito...mas como trabalhava também não tinha tempo para estudar...” referiu em tom de desculpa.

Embora tivesse sido proposto para frequentar aulas de Apoio Pedagógico Acrescido, reconhece que nem sempre as frequentou.

“Eu ia... mas às vezes faltava...”.

Para o Fábio esta reprovação não parece ter-se revestido de grande significado, pois foi vivida em grupo e num clima de inconsciência.

“Não fiquei triste. Na altura não me importava muito. Ficava com os amigos na mesma turma. Reprovámos uns poucos”.

Contudo, a distinção entre os repetentes e os que obtinham aproveitamento consubstanciava-se, alargando o fosso social já existente entre ambos.

“Havia um grupo a que a gente chamava maricas e betos...aqueles que não alinhavam com a gente. Eles vinham para a escola só para estudar. Eram melhores, mais inteligentes. Eram diferentes na maneira de tar na aula; não faziam barulho, mandavam-nos calar, estavam sempre do lado dos professores. Também não vestiam como a gente. Pareciam quase professores”.

O diálogo demonstra que subsistiu um sentimento de fracasso relativamente ao percurso escolar, que se traduz na comparação entre os *bons* e os *maus* alunos assim como a materialização de futuros distintos.

“Aqueles a quem nós chamámos nomes passaram e a gente é que ficámos”.

“Hoje em dia esses a que nós chamávamos isso [maricas e betos] têm alguma profissão e muitos da gente andam nas obras ou acabam em maus lençóis”.

“Os que andaram comigo no 5º ano desistiram de estudar. Uns já foram trabalhar, outros andam na droga”.

As duas reprovações sucessivas no 7º ano de escolaridade contemplam como causas a continuidade das situações de desinteresse, falta de estudo e assiduidade, vivenciadas em grupo e já tipificadas na reprovação do 5º ano de escolaridade.

“Foi por causa dos amigos. Foi outra vez a mesma coisa, as companhias. Estes amigos também chumbaram”.

“Arranjei amigos que não eram boa companhia...”.

“A gente estava na aula a fazer barulho, não estávamos concentrados, ficávamos a brincar. Começávamos a puxar os amigos para falar, estávamos sempre na barracada. Estávamos a falar e a distrair os outros...não aprendia nem deixava os outros aprender (riu-se).”

“Às vezes mandávamos papéis a meio da aula a dizer que a aula estava uma seca”.

“De vez em quando faltava. A gente dávamos força uns aos outros para faltar...”.

A expulsão de um aluno da sala de aulas era sentida como um momento excepcional que devido à sorte que representava era frequentemente vivido em conjunto.

“Quando vou p’rá rua há sempre algum que quer ir mais eu”.

“Às vezes quando um vai para a rua outro levanta-se e sai também sem dizer nada ao professor”.

Para o Fábio o papel dos amigos é tão relevante, que lhes imputa a totalidade da culpa pelas suas reprovações.

“Quando estou numa turma em que não conheço ninguém, gente com quem eu não lido muito bem, é quando tenho interesse e passo o ano”.

Apesar de ter sido integrado em turmas de Apoio Pedagógico Acrescido referiu que nem sempre as frequentava e quando tal acontecia o desinteresse era uma constante porquanto a reprovação constituía uma certeza.

“Já ia muitas vezes, sobretudo a Matemática porque sempre tive muitas dificuldades”.

“Não tinha interesse...chegava a uma altura em que já sabia que perdia o ano...”.

A ausência de auxílio na realização dos trabalhos de casa, e ainda o facto de trabalhar diariamente na fazenda da família, terão ainda contribuído para a configuração do contexto onde se efectivaram as suas reprovações.

“Nunca ninguém me ajudou nos trabalhos de casa. Se eu pedir ao meu irmão ele ajuda-me nos estudos...mas eu não gosto de pedir, nunca peço... também não costumo fazê-los...”.

“De vez em quando estudava em casa, mas não tinha muito tempo...a minha mãe mandava-me estudar mas eu também tinha de ir trabalhar. Como não tinha tempo para brincar, em vez de estudar eu ia brincar quando não ia trabalhar”.

A falta de acompanhamento foi também notória na inexistência de relação entre a mãe (Encarregada de Educação) e os professores. Deste modo, subsistiu um desinteresse quer pelas causas das reprovações, quer pelas faltas do educando.

“ Vem [referindo-se à mãe] à escola no fim do período buscar as notas. Não vem noutras alturas”.

Embora não se interesse pelo seu aproveitamento escolar, a mãe do Fábio repreende-o sempre que reprova e manda-o trabalhar.

“A minha mãe põe-se a fazer barulho comigo, diz-me “Então vai trabalhar” mas eu respondo que não vou...tenho tempo pela frente...”.

O desregramento familiar nos horários de deitar e levantar do Fábio faz também parte do desinteresse com que a família encara o seu desempenho académico.

“ Costumo-me deitar pela meia-noite ou mais. Fico a jogar futebol ou em casa a mexer no telemóvel...a mandar mensagens ou a ver televisão. Vejo filmes, novelas e futebol”.

“Toca o despertador e às vezes adormeço e falto de manhã”.

Na escola que passou a frequentar a partir do ano lectivo 1999/2000 registou-se uma alteração nos horários do autocarro visto que a espera se tornou maior para efectuar o percurso escola-casa ao fim do dia. Deste modo, o centro da cidade constitui um pólo de atracção onde é possível passar o tempo de espera e iniciar a frequência de cafés.

“Às vezes fico muito tempo à espera...depende...quando saio às quatro tenho de esperar para as seis. Às vezes ponho-me a caminho e vou para Câmara de Lobos [referindo-se ao centro da povoação] e apanho aí o autocarro para casa. Vou andando, vou dando umas voltas para passar tempo”.

“Vou aos cafés mas não fumo nem bebo”, referiu com orgulho.

O seu défice linguístico é manifesto na incompreensão do discurso de alguns professores, inviabilizando assim a aprendizagem.

“Ela quer [referindo-se a uma professora] que a gente fale de outra maneira. Mas a gente não percebe a maneira dela. Por exemplo, ela não diz “vocês”, diz “vós” e eu não gosto disso. Usa palavras que a gente não entende”.

As relações que estabelece com os professores nem sempre são pacíficas, o que acaba por se repercutir no seu aproveitamento em determinadas disciplinas. A título de exemplo referiu que entra habitualmente em confronto com a professora de Língua Portuguesa quando esta o adverte de expulsão da sala de aula. Esta situação impulsionou o Fábio a ameaçá-la, pois receia reprovar por excesso de faltas.

“Ela manda aqui dentro da escola, mais nada. Já lhe disse: «tenha cuidado, você também anda na estrada», porque ela aqui dentro tem a mania que tem poder e é verdade” [pausa]. “Oxalá Nosso Senhor levasse ela!” Contudo, perante o nosso espanto apressou-se a acrescentar em jeito de desculpa: “Levasse ela para fora da escola”.

“Aqui dentro os professores têm a faca e o queijo na mão, eles mandam aqui dentro. Mas na rua eles que tenham cuidado...não podem falar na rua como falam aqui dentro...aqui dentro eu tenho que respeitar eles, mas na rua...”.

A escola surge sobrevalorizada, não como instituição difusora de valor mas como centro de convívio com os amigos. Contudo refere que gostaria de concluir o 9º ano de escolaridade.

“Se não fossem os amigos já tinha desistido [de estudar]. Os amigos têm mais valor do que a escola...não devia ser, mas têm”.

“Vale a pena andar na escola. Pelos amigos mas também para o nosso futuro, para escolher uma profissão”.

“Já pensei em desistir. Ainda não desisti porque gostava de tirar o 9º ano”.

Relativamente ao futuro apresenta uma grande indecisão que se consubstancia entre o término do 9º ano de escolaridade e a entrada no mundo do trabalho.

“Ainda não sei se vou continuar a estudar para o ano ou se vou trabalhar definitivamente nas obras. Gostava de fazer o 9º ano e estudava à noite...mas acho que é difícil [referindo-se à conciliação dos estudos com o trabalho]. Preferia estudar de dia”.

A entrada no mundo do trabalho não constitui uma novidade para o Fábio, que desde muito novo trabalha na fazenda e na construção civil. Acerca das suas férias referiu-nos que costuma aproveitar para trabalhar, pois é uma forma de conseguir obter dinheiro para adquirir bens que os pais não têm possibilidade de lhe facultar.

“Eu gosto de ir para a fazenda e tenho de ir. É um trabalho bom, gosto da terra...gosto de ver aquilo crescer. Se aquilo desse dinheiro era onde eu gostava mesmo de trabalhar”.

“Nas férias trabalho nas obras. Ganha-se mais ou menos. Já está chegando a minha idade. Gosto de comprar as minhas coisas; a roupa, o telemóvel, equipamentos de futebol...”.

“Estas férias vou trabalhar para tirar a carta. Tenho amigos que têm carro e se Deus quiser também vou ter carro”.

Contudo, tem perfeita realidade da diferença entre as profissões desejadas e as possibilidades que na realidade se lhe apresentam.

“ Gostava mesmo, mesmo, era de ser jogador de futebol. Mas isso agora está difícil. Também gostava de ser professor de Educação Física, mas parece que já não vai ser para mim...”

“Acho que vou para as obras, mas é muito pesado. O meu irmão caminha¹⁰³¹ de casa às sete [da manhã] e chega às oito da noite. Há trabalhos em que se entra às nove e se sai às quatro da tarde. Nas obras chega-se às oito ou às nove. Tomar banho, dez, dá-se uma volta e já são onze. Não há tempo [livre]”.

“Se não houver mais nada tenho que ir para lá trabalhar [referindo-se à construção civil]. É o que aparecer...”

Uma vez que Câmara de Lobos sempre assumiu uma tradição eminentemente piscatória, quisemos saber de que forma essa tendência se manifesta. Referiu-nos que os pais de alguns amigos são pescadores e quando lhe perguntámos se os amigos iam seguir essa profissão foi com uma gargalhada que nos respondeu.

“Trabalhar na pesca? Não (risos). Uns querem ser jogadores, outros trabalham nas obras”.

2.2. SÃO VICENTE

Embora em termos geográficos a Escola Básica e Secundária se encontre inserida na vila de São Vicente, dista cerca de 3 Km do centro do aglomerado populacional, situando-se no cimo de uma montanha o que lhe confere um relativo isolamento. Deste modo, num concelho onde as freguesias se caracterizam pela presença de barreiras geográficas, o acesso à escola além de se revelar difícil para os alunos que residem em outras freguesias, também o é para aqueles que residem em São Vicente.

Após um primeiro contacto telefónico e uma marcação prévia de encontro com a Comissão Executiva da Escola Básica e Secundária de São Vicente empreendemos a nossa deslocação àquele estabelecimento de ensino, com o intuito de nos ser facultada autorização para entrevistar dois alunos portadores de percursos escolares acidentados.

Verificámos mediante consulta conjunta que muitas das turmas possuíam alunos cuja idade extrapolava o limite da escolaridade obrigatória, ou que apesar de não a excederem se encontravam etariamente “desfazados” do ano curricular frequentado. Uma vez que estas situações pressupõem à

¹⁰³¹ Regionalismo que se refere ao verbo *partir*.

partida a existência de percursos escolares irregulares, foi neles que centrámos a nossa atenção, seleccionando aleatoriamente um de cada género, para efectivar a nossa entrevista.

Assim, além destes alunos terem o seu percurso escolar marcado por reprovações, as suas faixas etárias integram-se no período cronológico do nosso estudo, visto que nos anos lectivos compreendidos entre 1994 e 2000 já se encontravam em situação escolar.

2.2.1. MARIA

Foi com um ar tímido à mistura com um sorriso matreiro que a Maria (nome fictício) se nos apresentou. Perguntou entre risos se podia levar uma amiga, pois estava envergonhada. Após a nossa recusa e uma longa conversa informal a Maria descontraíu-se e foi num clima de boa disposição que se desenrolou o diálogo.

Com 18 anos e a frequentar o 9º ano de escolaridade, a Maria encontra-se actualmente abrangida por um Plano de Recuperação¹⁰³² em virtude das dificuldades de aprendizagem que manifesta.

Reside na freguesia de Boaventura e a sua casa situa-se num local isolado pois, tal como nos referiu “*fica no meio do campo*”. Trata-se de uma habitação própria, composta por três quartos de dormir, sala, cozinha e casa de banho. Dos indicadores de conforto questionados ficámos a saber que não dispõe de rede de esgotos embora possua instalações sanitárias. Deste modo, o escoamento de detritos processa-se para uma *fossa*.

Embora não possua computador, máquina de lavar loiça ou automóvel, a casa dispõe de telefone e a Maria e o pai possuem telemóvel.

Uma vez que a distribuição da rede de TV Cabo não abrange ainda esta freguesia, têm apenas acesso ao canal regional e à RTP 1. Contudo, refere que vê muita televisão à noite, em especial novelas e desenhos animados. De referir que nestas preferências se encontra a falta de cultura aliada à falta de maturidade que notámos existir.

A inexistência de hábitos de leitura surge associada à ausência de livros em casa. Contudo, por vezes, a Maria requisita na biblioteca da escola livros da colecção “Triângulo J”, embora reconhecendo que estes se destinam *aos mais novos*.

Embora actualmente seja a única filha a residir na casa familiar, esta situação é recente pois possui mais sete irmãos.

¹⁰³² Em conformidade com o Despacho Normativo nº 50/2005, destinado aos alunos do ensino básico.

De acordo com este despacho, o Plano de Recuperação é aplicável a todos os alunos que no final do 3º período obtenham três ou mais níveis inferiores a três e ainda àqueles que no decurso do 2º período, nomeadamente até à interrupção das aulas no Carnaval, indicem dificuldades de aprendizagem que possam comprometer o seu sucesso escolar. Nestes casos, deverá o conselho de turma, elaborar um plano de recuperação que deverá contar com a permissão e conhecimento dos respectivos encarregados de educação. Esta medida pressupõe, entre outros aspectos, a aplicação de uma pedagogia diferenciada dentro da sala de aula, actividades de compensação e ainda aulas de recuperação.

Deste modo, o seu percurso escolar inicial desenrolou-se no seio de uma família numerosa. Face a esta situação, optámos por reconstituir o seu agregado familiar recuando ao ano lectivo 1994/95, numa tentativa de contextualizar e reproduzir a dinâmica familiar que pautou os seus primeiros anos de escolaridade.

Relação de Parentesco	Idade	Profissão	Nível de Escolaridade
Mãe	57	Agricultora	2º ano
Pai	56	Levadeiro ¹⁰³⁴	1º ano
Maria	18	Estudante	9º ano (a frequentar)

TABELA 160. RECONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR DA MARIA EM 1994/95

Relação de Parentesco	Idade
Mãe	45
Pai	44
Maria	6
Irmão	9
Irmã	10
Irmão	12
Irmã	14
Irmã	15
Irmão	16
Irmão	18

Uma vez que o pai era o único a auferir salário, a família passou muitas dificuldades. Desta época recorda “*Quando estávamos todos era muito complicado, para comer...era difícil...lembro-me que andávamos todos descalços*”.

O trabalho do pai apenas lhe permite vir a casa aos fins-de-semana, porque embora se encontre vinculado à Empresa de Electricidade da Madeira “*não trabalha directamente lá, vai para as levadas. Limpa-as para a água ir para as centrais eléctricas. Tira as quebradas.*¹⁰³³ *Anda pela ilha toda*”.

A família possui uma fazenda cujo acesso se efectua pela serra através de veredas. A subsistência familiar depende bastante da produção agrícola destinada a consumo próprio e por este motivo o cultivo da terra exige a colaboração de todos os membros.

“*Comecei de pequena a ajudar a minha mãe na agricultura. Fazia tudo, plantar sementes, batata-doce, podar, mondar, cavar, tanta coisa...*

Ia desde pequeninha, ia acompanhando, ia fazendo isto, aquilo...Ia aprendendo...”.

TABELA 161. AGREGADO FAMILIAR ACTUAL

¹⁰³³ Montes de terra, cascalho e pedras.

No seio familiar a Maria foi a que única que conseguiu atingir o 9º ano de escolaridade. A este propósito referiu-nos que comparativamente aos seus irmãos teve *mais possibilidades*.

Actualmente os irmãos já não vivem com os pais. Contudo, não deixa de ser pertinente apreciar o futuro que escolheram e o nível de escolaridade que atingiram

TABELA 162. SITUAÇÃO ACTUAL DOS IRMÃOS DA MARIA

Relação de Parentesco	Idade	Profissão	Nível de Escolaridade
Irmão	21	Emigrante	4º ano
Irmã	22	Emigrante	6º ano
Irmão	24	Emigrante	6º ano
Irmã	26	Emigrante	4º ano
Irmã	27	Emigrante	7º ano
Irmão	28	Proprietário de bar*	6º ano
Irmão	30	Proprietário de bar*	3º ano

*Inicialmente emigrados na Inglaterra tal como todos os outros irmãos, estes dois regressaram à Madeira e abriram em conjunto o seu próprio negócio na cidade de Funchal, o que parece indiciar que o retorno ao meio rural de origem foi excluído.

O alcoolismo e a violência doméstica marcaram também o quotidiano da Maria, que assistiu às agressões físicas que o pai infligia à mãe.

“Uma vez quando eu era pequena estava a brincar com os meus irmãos e ela estava a estender lençóis e quando espreitei a uma janela vi o meu pai a bater na minha mãe. Foram umas imagens que posso viver mil anos, nunca me esqueço delas...”

“Como ele só vinha a casa nos fins-de-semana, havia umas senhoras que metiam coisas na cabeça do meu pai. Diziam que ela [mãe] andava na má vida e depois ele batia-lhe. Agora já não bate, deixou de beber. Ele estava bêbado quando lhe batia”.

A Maria frequentou o infantário e o Ensino Pré-Escolar a partir dos três anos de idade e aos seis ingressou no 1º ciclo.

¹⁰³⁴ Aquele que limpa as levadas.

O percurso entre a casa e a escola era efectuado a pé por uma estrada de terra, actualmente alcatroada, e tinha a duração de quinze minutos. Uma vez que não beneficiava de Escola a Tempo Inteiro permanecia na escola apenas durante o turno da manhã.

No seu percurso escolar há a salientar três reprovações, reportando-se duas delas ao 1º ciclo.

TABELA 163. PERCURSO ESCOLAR DA MARIA

Ano Lectivo	Ano Curricular
1994/95	1º
1995/96	2º
1996/97	2º
1997/98	3º
1998/99	4º
1999/2000	4º
2000/2001	5º
2001/2002	6º
2002/2003	6º
2003/2004	7º
2004/2005	8º
2005/2006	9º

Embora tenha transitado no 1º ano de escolaridade, a sua conduta começou a pautar-se pelas brincadeiras na sala de aula. Deste modo, quando inquirida sobre a professora deste ano curricular referiu:

“Gostava dela mais ou menos porque como ela morava lá perto, dizia à minha mãe as coisas que eu fazia”.

Quanto à reprovação ocorrida no 2º ano de escolaridade, parece-nos ser reflexo da falta de acompanhamento familiar sobretudo ao nível da realização dos trabalhos de casa. Por seu turno, a permanente desmotivação surge consubstanciada no contexto familiar da Maria que se pauta pela desvalorização da instituição escolar. Acerca desta reprovação enumera diferentes aspectos.

“Talvez falta de estudo, brincadeira...”.

“Eu gosto muito de brincar, de me divertir... não gostava da turma e também não gostava da professora. Como tinha raiva a ela, não fazia nada”.

“Lembro-me que não fazia os trabalhos de casa e depois apanhava palmadas. Também tinha os testes todos negativos”.

Contudo, uma vez que as tardes se encontravam reservadas para a realização dos trabalhos de casa, o facto de a Maria ir trabalhar para o campo com a mãe constituía um entrave para a sua concretização. O facto de participar nos trabalhos agrícolas agradava-lhe, na medida em que criava a ilusão de pertencer ao mundo dos adultos.

“À tarde ia para a fazenda ajudar a minha mãe. Fazia amaranhos¹⁰³⁵ para levar para o palheiro e amarrava-os com espadanas.¹⁰³⁶ Dava-se às vacas. Eu gostava daquilo...já me sentia grande”.

A desresponsabilização, quer da Maria quer dos progenitores, surge também patente nos constantes atrasos com que chegava à escola.

“Entrava às oito e saía às treze. Chegava muitas vezes tarde à escola... Quer dizer, cinco ou dez minutos... Como ela [a professora] fazia logo a chamada, quando eu cheguei ao final do ano tinha imensas faltas. Na altura a minha mãe deu-me uma malha¹⁰³⁷”.

Quando inquirida sobre a razão destes atrasos referiu que umas vezes se levantava tarde e outras vezes brincava pelo caminho. Ou seja, nunca existiu nenhuma preocupação com a pontualidade.

“Às vezes caminhava¹⁰³⁸ tarde e depois ia devagar...”.

“Quando me levantava mais tarde ia a correr, mas quando chegava lá [à escola] já ela fazia a chamada...”.

A única pessoa que no agregado familiar se preocupou com o aproveitamento escolar da Maria nos dois primeiros anos de escolaridade foi a irmã mais velha. Contudo, a falta de tempo aliava-se ao desinteresse.

“Na 1ª e 2ª classe a minha irmã fazia-me fichas. Eu não arranjava tempo...e também não as queria fazer... Ela dizia: «faz, faz» e eu dizia «não quero, não quero»”.

A repetição do 2º ano pautou-se por uma relação amistosa com a nova professora e as aulas deixaram de ser rejeitadas, parecendo haver mesmo um desejo de frequentar a escola.

“Quando repeti o 2º ano já foi outra professora que veio dos Açores. Ela morava lá perto e quando chegava tarde ia-se a casa dela buscar ela. Depois levava-se a pasta dela. Uma vez, depois

¹⁰³⁵ Molhos de erva.

¹⁰³⁶ Espécie de vime que é utilizado para amarrar a erva.

¹⁰³⁷ Sova.

¹⁰³⁸ Regionalismo sinónimo do verbo *partir*.

do Natal ela faltou porque chegou tarde dos Açores. A gente ia-se a casa dela ver se ela já estava lá”.

No 3º ano a componente lectiva transitou para o turno da tarde e por sua vez, os trabalhos na fazenda foram transferidos para a parte da manhã.

O 4º ano efectivou-se numa nova escola do 1º ciclo pois a anterior foi desactivada por falta de condições. Contudo, a localização desta escola implicou que a Maria tivesse de alterar quer o trajecto quer a duração do percurso. Deste modo, tinha de caminhar a pé cerca de quinze minutos até à paragem onde passava a carrinha da Junta de Freguesia, que se encarregava de levar os alunos à escola. Este último percurso tinha a duração de cinco minutos.

Foi neste ano que a Maria voltou a reprovar. Acerca das causas referiu-nos aspectos diversos, tais como a brincadeira nas aulas, a falta de estudo, a não realização dos trabalhos de casa e ainda o gozo dos colegas perante uma situação que a traumatizou bastante.

“Eu não estudava. Tirava sempre negativa, não tive um teste positivo. Não mostrava os testes à minha mãe. Sabia fazer a assinatura dela e imitava...”.

“Foi mesmo por não estudar e só estar na brincadeira... Também não fazia os trabalhos de casa. A minha mãe não me mandava fazer os trabalhos de casa e também nunca foi de revistar os cadernos. Às vezes perguntava-me e eu dizia que tinha os trabalhos feitos. Abria o caderno e por cima de alguns exercícios que estavam feitos punha: «T.P.C.»”.

“Eles gozavam muito de mim na altura [disse com voz trémula, referindo-se aos colegas] porque apanhei piolhos na cabeça. Não sei como foi que apanhei, mas eles descobriram. Eu ficava ao pé dos rapazes que gozavam bastante de mim. Eram três [rapazes] e eu não me sentia bem. Foi muito mau. Acho que grande parte da influência [na reprovação] foi aí. Eles eram mais velhos que eu, eram gozões. Eu ficava muito constrangida, encolhia-me. Nunca falei à minha mãe que gozavam de mim, foi uma coisa que guardei só para mim. É daqueles sofrimentos que guardo até hoje... Eu sofri bastante psicologicamente, até hoje... Há coisas que não se esquecem... Brincava só com as minhas amigas, nunca mais me aproximei deles”.

Curioso é o facto de a mãe da Maria que habitualmente não se deslocava à escola, ter ido quando chamada a propósito desta ocorrência. Contudo, a sua deslocação parece ter tido como objectivo a salvaguarda da higiene familiar.

“Chamaram a minha mãe à escola. Ela disse que eu vim de casa sem piolhos e por isso foi na escola que os apanhei. Disse que deviam ter mais cuidado na escola”.

Embora neste ano curricular já tivesse beneficiado de Escola a Tempo Inteiro, referiu que tal facto não contribuiu para o seu sucesso, por não existir um reforço das matérias curriculares.

“No 4º ano já tive Escola a Tempo Inteiro. Além das aulas normais tinha estudo acompanhado mas a professora não passava para ver quem tinha feito os trabalhos. A gente ficava a brincar. Havia biblioteca, computadores, música, Educação Física...Passávamos o tempo...”

A desvalorização escolar encontra-se patente na indiferença com que encarou a reprovação.

“Nunca chorei por reprovar.

Já sabia que ia perder...Nunca tive uma ficha positiva”.

Contudo, a sua opinião acerca da reprovação parece-nos bastante peculiar:

“Quando perco um ano compensa porque depois quando repito esforço-me. Penso que é feio perder outra vez”.

A frequência do 5º ano de escolaridade, ao implicar a mudança de escola e a consequente deslocação para a sede de concelho, constituiu uma verdadeira revolução na sua vida. Deste modo, a primeira alteração fez-se sentir ao nível do trajecto. Aos quinze minutos a pé até à paragem de autocarro acrescia agora um percurso de quarenta e cinco minutos. Ou seja, entre a casa e a escola o trajecto passou a ascender a uma hora. Contudo, o período de espera pelo autocarro é reduzido pois, segundo nos afirmou, é compatível com o seu horário.

Por outro lado o conceito de espaço, outrora reduzido à sua freguesia, adquiriu novas dimensões.

“A minha vida mudou bastante no 5º ano.

Foi bastante bom ter saído de Boaventura.

Conhecia mal São Vicente. Já tinha cá vindo, mas poucas vezes...Só em passeios de escola”.

“Conheci gente nova...as hormonas começaram a funcionar...nunca tinha falado muito com rapazes. Eles brincavam muito com a gente e até havia um que gostava de mim...mas nunca tive namorados no 5º ano”.

Embora este deslumbramento não tivesse impedido a Maria de transitar no 5º ano de escolaridade com três notas negativas, no 6º ano de escolaridade reprovou. Ao desinteresse, falta de

estudo e à não realização dos trabalhos de casa juntaram-se a falta de assiduidade e os namoros, situações coadjuvadas pelo alheamento da mãe (encarregada de educação).

“Eu não estudava...acho que foi falta de estudo. A matéria começou-se a complicar... E depois foram os «amorzinhos», comecei a namorar.

Faltava algumas vezes. Ficava por aí, não queria ir para a aula aturar professores. Pensava: « Não tenho pachorra de aturar aquele gajo». Faltava em grupo. Por exemplo, quando fiz anos, faltámos cinco. Trouxe uma garrafinha de whisky, de carolins e outra de anis e fomos para a rua beber, para fora da escola sem ninguém ver. Depois combinámos: «Vai-se para a aula e depois vai-se para a rua». Somos todas amigas”.

“Eu posso faltar que a minha mãe não vem para a escola resmungar...”.

Contudo, a Maria pareceu preocupada com a confissão de falta de assiduidade e apressou-se a salvaguardar este aspecto.

“Eu perdi anos mas não foi por faltas, por baldação. Foi por malandrice. Baldar é outra coisa, é não dar importância a nada. Eu era por malandrice...”.

Apesar de os pais da Maria sempre terem mantido uma atitude indiferente relativamente ao percurso escolar da filha, a reprovação no 6º ano motivou uma tomada de posição por parte do pai.

“O meu pai disse que me ia tirar da escola. Disse que ia falar com os meus irmãos para falarem com eu...disse que eu ia trabalhar no que encontrasse”.

Contudo, a mãe da Maria voltou a matriculá-la no ano seguinte, visto que o pai mudou de opinião. No entanto, se a decisão coubesse à mãe, a Maria já se encontraria a trabalhar.

“A minha mãe nunca se opôs ao meu pai. Às vezes não concorda com ele mas cala o bico senão leva. É o meu pai que manda lá em casa. Pela minha mãe eu já tinha deixado de estudar porque ela diz «Vai trabalhar»”.

O desinteresse pelo percurso escolar da Maria patenteou-se na mãe, que ao longo de todos os anos de escolaridade só se deslocava à escola para efectuar a matrícula para o ano lectivo seguinte.

“Ela nunca vem à escola. Só vem quando é para fazer a matrícula. Nem vem buscar as avaliações”.

Esta situação de alheamento escolar manifestou-se também na ausência do pedido de apoio à Acção Social Escolar, embora a Maria não nos conseguisse explicar a razão.

“Nunca tive nenhum apoio, ela nunca pediu”.

A reprovação no 6º ano implicou a mudança de turma e o conseqüente contacto com jovens mais novos. Pela primeira vez a Maria sentiu-se demasiado *velha* perante os colegas de turma.

“A turma foi diferente, fiquei com a canalha”¹⁰³⁹ ...

Eu era a mais velha, sentia-me constrangida. Não gostava daqueles colegas, por isso não andava muito com eles. Ia sempre ter com as minhas amigas”.

Apesar de ter progredido até ao 9º ano de escolaridade, as suas dificuldades repercutiram-se nas notas negativas que sempre obteve em várias disciplinas, nomeadamente Português, Inglês e Matemática. Daí o facto de ter estado sistematicamente incluída em Currículos Alternativos e encontrar-se a beneficiar do Plano de Recuperação.

A própria deslocação da mãe à escola para assinar este Plano foi um processo moroso e complicado, apenas possível devido à insistência e persistência do Director de Turma. Aliás, a própria Maria reconhece esta dificuldade:

“Este ano até estranhei porque ela veio aqui assinar o Plano de Recuperação.

Ela não queria vir, foi o meu pai que a obrigou...”.

As aulas de Apoio Pedagógico Acrescido têm-se revelado inúteis, pois o seu interesse pelas matérias é nulo.

“Às vezes falto às aulas de apoio. Mas quando vou não serve de nada porque não gosto mesmo das disciplinas. Dos professores até gosto.”

No entanto o gosto pelas brincadeiras faz-se sentir dentro das salas de aula e nos outros espaços da escola, tal como demonstra a expressão matreira e alegre com que nos efectua o seguinte relato:

“A nível de comportamento não sou das piores mas também não sou das melhores. Eu brinco muito”.

¹⁰³⁹ Regionalismo que significa *garotos*.

“Há brincadeiras que eu faço em casa e aqui na escola. Quando o meu irmão vai a casa, damos pontapés debaixo da mesa e na escola faço o mesmo. Outras vezes jogo¹⁰⁴⁰ água, encho o comer dos outros de sal e pimenta...”

“Às vezes venho para a rua por mau comportamento; ponho-me a brincar, faço barulho... às vezes faço ruídos e a seguir faço de conta que não sou eu...bato com dinheiro ou com a cadeira. Os professores descobrem que sou eu porque não me consigo conter. Começo-me a rir [soltou uma gargalhada]. Em algumas disciplinas gosto de fazer a vida dos professores num inferno. Faço tudo isto quando estou bem disposta porque quando estou mal disposta não gosto de fazer nada, nem de falar”.

“Sempre gostei de fazer uma brincadeira que é chamar o professor e quando ele pergunta «o que é» eu respondo «não é nada, esqueça». Os professores ficam amarelos comigo!”

“Quando vou para a rua costumo bater com a porta com força. Uma vez quase que eu partia uma porta...”

“Já levei uma participação este ano porque trouxe outra vez bebida para a escola quando uma amiga fez anos. Fui para a aula fazer perguntas tontas porque a bebida pegou, eu estava bêbada...pegou mesmo. Quando há festa a gente bebe...”.

Os atrasos constantes ocorridos no 1º ciclo relativamente à primeira aula da manhã continuam a fazer-se sentir, embora a responsabilidade de apanhar o autocarro obrigue a uma maior necessidade de pontualidade. Contudo, é ainda de salientar a hora tardia a que se deita, assim como o facto de vir para a escola em jejum.

“Deito-me às onze ou à meia-noite. Levanto-me às seis e meia porque o autocarro é às sete. Quando não tenho tempo de lavar os dentes trago a escova ou como pastilha elástica para não cheirar mal”.

“Venho para a escola sem comer porque não dá tempo para fazer o pequeno-almoço... Chego à escola, como alguma coisa...”.

Refere-nos que a escola assume um papel duplo, embora nos pareça que o convívio se sobrepõe à aprendizagem.

“Estudar? Não gosto nem desgosto...”.

“Venho para a escola para aprender e para estar com os amigos e amigas”.

Relativamente aos professores explica que até gosta de alguns.

¹⁰⁴⁰ Regionalismo que significa *atirar*.

“Tinha professores de que eu gostava bastante.

“Eu gosto daqueles que compreendem a gente. Que além de ser professores são nossos amigos. Tratam de igual.”

A fazenda deixou de se assumir como local exclusivo de trabalho, já que há cerca de dois anos começou a laborar num bar-restaurante em São Vicente. Deste modo, além das deslocações à fazenda, as férias assim como os sábados e feriados são ocupados neste novo trabalho. Referiu ainda que por vezes ao domingo sai com o namorado, que *é carpinteiro e tem carro.*

“Comecei a trabalhar há dois anos num bar-restaurante, ali em baixo em São Vicente. Fiz as férias todas e depois comecei a ir aos feriados e fins-de semana”.

“Nos fins de semana trabalho com a minha mãe na fazenda e depois vou para o restaurante. Sirvo às mesas e outras vezes fico atrás do balcão. Quando vêm estrangeiros às vezes desenrasco-me, outras vezes tenho de pedir ajuda...”.

“Em casa também tenho de ajudar a minha mãe. Arrumo a casa, engomo a roupa, varro os terreiros...”.

“Nas férias trabalho, nunca vou à piscina nem à praia. Tenho pouco tempo e além disso também sou gorda...Mas já fui uma vez ao Porto Santo”.

O presente ano lectivo (2005/2006) é o último em que frequenta a escola. Além do pai ter tomado esta decisão, a Maria concorda com a opção de ingressar definitivamente no mundo do trabalho.

“Ele gostava que eu fizesse o 9º ano, mas disse: «Se vás p’rá escola só p’ra perder o ano, estás a perder tempo e dinheiro». E eu concordo porque nem trabalho nem faço nada”.

“Como já tenho 18 anos e namorado, o meu pai quer que eu saia da escola. Ele disse «Como tens namorado, já tens idade e és crescida, se queres estudar mais que o 9º ano é do teu bolso, senão vais para a rua»”.

“Por isso, quer passe ou chumbe não venho mais para a escola”.

Nesta atitude de concordância com o pai está ainda subjacente a dificuldade de integração escolar, devido à diferença etária que a separa dos colegas de turma e que parece afectá-la.

“A escola não é para mim porque eu não me vejo mais um ano a estudar...para o ano tenho 19 anos. A escola é para os mais novos, para quem está começando a estudar”.

“Aqui na escola não me sinto bem. Às vezes entro na sala e olho à minha volta...só vejo canalha”.

“Gostava de continuar a estudar mas daqui a três anos já tenho 21 anos. E 21 anos no meio da escola e da canalha que anda aqui, fica meio chato”.

“Quem reprova perde muito tempo e é melhor não continuar a estudar...já é uma má cabeça de nascença”.

Embora tenha consciência da diferença entre o sonho e a realidade, a sua ambição passava por tirar um curso. Contudo, devido à inviabilidade dos seus projectos, apressa-se a justificar a sua escolha, desvalorizando a posse de um diploma como passaporte para a entrada no mundo do trabalho especializado.

“Eu gostava de tirar um curso de Higiene e Segurança no trabalho. Mas não é possível, sei que não ia conseguir acabar o curso porque tem disciplinas com nomes difíceis e também Inglês...eu nunca tive positiva a Inglês...só a falar é que me desenrasco...”.

“Já pensei tirar um curso aqui na Madeira. Mas também há que ver...eu tiro um curso e a seguir se for trabalhar, parte do ordenado vai para impostos, a seguir é pagar casa, a seguir é carro, se tiver um filho...Qual é a vantagem disso, qual é?”.

“Há por aí gente com curso a limpar casas de banho...”.

Deste modo, os seus planos passam pelo casamento e pela emigração, à semelhança dos seus irmãos.

“Vou trabalhar um ano para o restaurante. Eu não gosto muito, mas junto dinheiro e depois a gente casa e vamos para a Inglaterra. Tenho lá os meus irmãos...”.

Ele [o namorado] vai trabalhar com um gajo de lá. Como tem experiência em carpintaria já pode abrir uma oficina e eu um cabeleireiro. Uma coisa nossa. Gostava de ser cabeleireira. Em Inglaterra queria aprender novas modas, novos cortes, coisas novas. Gostava de voltar para a Madeira e montar algo meu, com novidades. Isto é tudo a mesma coisa, cortes sempre iguais...”.

“Querida trabalhar fora uns anos e a seguir já poder vir e construir casa. Ficávamos com a casa já paga. E abríamos um negócio nosso para a gente viver, sem o pensamento de estar sempre a pensar em pagar casa, carro, sem a preocupação de ser despedido”.

O valor atribuído ao poder económico sobrepõe-se ao valor da escolarização e de qualquer outro tipo de cultura. Deste modo, a emigração, frequente neste concelho, constitui a única forma de

se obter o almejado poder económico, visto que o saber escolar surge desvalorizado e invalidado como forma de formação de riqueza.

“Estudar mais?! Eu tenho os meus irmãos que não estudaram e hoje são praticamente senhores. Eu tenho um irmão aqui na Madeira que tem um negócio, três carros, tem dinheiro para tudo...ele tem uma vida...ele hoje pode viver sem trabalhar. Os meus irmãos têm o que têm hoje, mas não é por causa da escola. Há muitas pessoas por aí com estudos e que não têm empregos.

A escola dar, dá, mas eu consigo sem a escola.

A escola é boa mas o mercado de trabalho, como é que é?”.

2.2.2. ANTÓNIO

O António (nome fictício) tem 16 anos e frequenta actualmente o 7º ano de escolaridade, integrando uma turma de Currículo Alternativo¹⁰⁴¹ criada com o intuito de proporcionar a concretização da escolaridade básica obrigatória aos alunos que revelam dificuldades de aprendizagem.

Baixo, moreno, com cabelo curto e expressão tímida, o António manifestou dificuldade em encetar o diálogo olhando-nos com desconfiança. No entanto, ao longo do diálogo foi-se descontraindo e apesar das dificuldades em expressar-se compartilhou connosco um pouco da sua vida.

Deste modo ficámos a saber que reside num local isolado, na freguesia de Boaventura. Embora actualmente seja o único filho a residir com os pais por ser o mais novo, esta situação é recente pois possui mais doze irmãos.

¹⁰⁴¹ Segundo o Decreto Legislativo Regional n.º 17/98/M publicado no Diário da República –I Série A, nº 188 de 17-8-1988.

A criação de cursos com currículos alternativos aos do 3.º ciclo do Ensino Recorrente constituiu uma proposta diferente da frequência do ensino, e foi concebida com dois intuítos: tornar a escola um local mais apetecível e, simultaneamente, conseguir proporcionar experiências facilitadoras de acesso ao mercado de trabalho. Esta segunda intenção aparece expressa de forma clara no artigo 3.º, que salienta que o objectivo destes cursos com currículos alternativos será “permitir o cumprimento da escolaridade básica obrigatória e conferir um conjunto de competências, atitudes e comportamentos, pessoais e profissionais, vocacionado para a inserção no mercado de emprego.”

O Artigo 2º determina que os cursos com currículos alternativos se destinam a grupos específicos de alunos do 3.º ciclo do ensino básico, que se encontrem numa das seguintes situações: insucesso escolar repetido; problemas de integração na comunidade escolar; dificuldades condicionantes da aprendizagem ou ainda em risco de abandono da escolaridade básica.

A concretização destes objectivos surge particularizada no Artigo 5.º, que prevê que a constituição de turmas com currículos alternativos seja estruturada após um levantamento efectuado pelas escolas, dos alunos que se encontram nas situações previstas no artigo supra-referido.

A sua casa é própria, mandada construir pelo pai, e dispõe de cozinha, três quartos, sala, cozinha, duas casas de banho uma arrecadação e uma garagem, embora a família não possua automóvel.

Segundo nos relatou, a casa situa-se junto de uma estrada e não se encontra ligada à rede de esgotos, pelo que os detritos são escoados para uma fossa. A família não dispõe de máquina de lavar loiça, aparelhagem, computador ou máquina fotográfica. Também não possuem telefone e o telemóvel que o António detém foi adquirido pelo próprio, com dinheiro que conseguiu poupar.

O pai do António é analfabeto e apenas sabe assinar o seu nome enquanto a mãe obteve o diploma do 4º ano num curso de alfabetização para adultos. A este propósito referiu-nos “*Eu lembro-me de andar na Pré e ela andar a estudar.*”

Neste contexto, não existem quaisquer livros em casa, nem subsiste qualquer hábito de leitura. Aliás, o António referiu que no 1º ciclo ganhou um concurso onde lhe atribuíram como prémio dois livros; um de banda desenhada e outro com experiências. Contudo, nunca os leu e quanto aos jornais, apenas os folheia para ver os resultados dos jogos de futebol. O próprio reconhece este facto ao afirmar: “*ao longo da minha vida nunca li.*”

A família vive da agricultura. Deste modo, os rendimentos são reduzidos e incertos, pelo que o António beneficia do Escalão 1 da Acção Social Escolar.

Uma vez que o seu percurso escolar se desenrolou no seio de uma família numerosa, optámos por efectuar a reconstituição do seu agregado familiar no ano em que ingressou para o 1º ciclo.

TABELA 164. RECONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR DO ANTÓNIO NO ANO LECTIVO 1996/97

Relação de Parentesco	Idade
Mãe	50
Pai	54
António	6
Irmão	9
Irmão	10
Irmã	14
Irmão	15
Irmão	16
Irmã	17
Irmão	18
Irmã	21
Irmão	23
Irmão	25
Irmã	26
Irmão	28

À excepção dos três irmãos mais novos que possuem o 5º ano de escolaridade, todos os outros abandonaram a escola após o 1º ano de escolaridade. Quando questionado acerca das razões que propiciaram uma escolaridade tão baixa aos seus irmãos, justificou:

“O meu pai quando se casou não tinha nada, nem casa. Começou a trabalhar na fazenda e depois obrigava os meus irmãos e até pôs alguns fora de casa. Eles não queriam e o meu pai batia bastante neles. Até houve uma senhora que teve pena e lhes arranjou um quarto.”

Uns começaram a arranjar trabalho na construção e quando chegaram à idade deles foram para a Inglaterra, Venezuela, França... Só ficaram cá as raparigas. Mas uma foi para o Continente, faz coisas de barro e vende nas feiras.

O que eu penso é que os meus irmãos resmungavam com ele [pai]. Quando ele dizia «tens que fazer isto» e eles não iam o meu pai batia.

Iam para a escola e o meu pai ficava a chamar por eles, a fazer barulho...eles não tinham um caderno, um lápis...iam descalços. Também penso que tiveram que deixar a escola por necessidade”.

Apesar de no estrangeiro todos desenvolverem actividades manuais e sem especialização, o António considera que a emigração lhes facultou uma vida melhor.

“Eles agora estão bem, mas quando tiveram a minha idade...”

Foi neste cenário familiar pautado pela violência, pelas dificuldades económicas e pela desvalorização da instituição escolar que o António ingressou no Ensino Pré-Escolar num edifício localizado perto de casa. Deste ensino refere que a aprendizagem se resumiu à realização de desenhos e a escrever o seu nome. Contudo, esta frequência parece não ter sido suficiente para promover o seu aproveitamento escolar, uma vez que o percurso académico foi, desde o início, marcado por sucessivas reprovações no 1º ciclo.

TABELA 165. PERCURSO ESCOLAR DO ANTÓNIO

Ano Lectivo	Ano Curricular
1996/97	1º
1997/98	1º
1998/99	2º
1999/2000	2º
2000/2001	3º
2001/2002	3º
2002/2003	4º
2003/2004	5º
2004/2005	6º
2005/2006	7º

Apesar de já ter beneficiado de escola em regime de ETI, tal facto também não foi suficiente para colmatar a falta de estudo e a ausência de realização de trabalhos de casa.

“A gente de manhã tinha apoio para Estudo do Meio, Matemática...fazia os trabalhos de casa...Depois à tarde tinha-se tudo com a professora na sala.

Lembro-me que a professora mandava trabalhos de casa mas eu esquecia-me de fazer...tinha de fazer na escola de manhã...À tarde já estavam feitos”.

O alheamento dos pais era também notório face a esta circunstância:

“Os meus pais não me mandavam fazer os trabalhos de casa, não se importavam”.

Imputa a sua reprovação no 1º ano de escolaridade ao seu desinteresse, mas também ao facto de a professora ser má.

“Penso que a culpa foi minha, porque não queria fazer nada, não me esforçava. Ia para as aulas só para brincar, nunca fazia os trabalhos de casa”.

“A professora dava castigos. Quando não conseguia fazer um trabalho, às vezes ela batia. Outras vezes punha-me de pé virado para a parede ou ficava sozinho na sala à hora do intervalo”.

Contudo, o António tem consciência das dificuldades de aprendizagem que manifestou neste ano.

“Eu não sabia as letras. Em Matemática as coisas também estavam complicadas. Só aprendi a fazer contas no 2º ano. Também só aprendi a ler no 2º ano”.

Referiu-nos ainda que o facto de andar na escola constituía uma forma de fuga ao trabalho na fazenda, independentemente de reprovar visto que os pais não se preocupavam com esse facto.

“Nunca faltei, fui sempre às aulas para não ficar em casa a trabalhar com os meus pais. Eles preferiam que eu estivesse trabalhando.

A minha mãe só ia buscar as notas, não dizia nada. Quando eu chumbei disse que não se importava. Ela não me disse que era para ir trabalhar mas eu sei que ela prefere que eu fique em casa do que vá para a escola. Temos bastante fazenda...”

O trabalho na fazenda constituiu desde sempre uma constante no seu quotidiano. Assim, a não realização dos trabalhos de casa inviabilizava-se na medida em que o seu tempo se repartia entre a escola e os trabalhos agrícolas, onde as suas tarefas igualavam as do pai.

“Trabalho desde pequenininho. Quando era pequeno já mexia na terra. Minha mãe dizia que eu nasci na terra [riu-se].

*Cultivamos tudo...semilhas, batata-doce, milho, favas, feijão, uvas. A gente também tem três cabras. Às vezes apanha-se ervas, às vezes põe-se elas mudadas.*¹⁰⁴²

Faço tudo...tudo o que o meu pai faz eu sei fazer. Sei cavar, plantar, fazer a apanha das uvas, sei fazer os vimes, descascar, amarrar e pôr eles a secar...

Ao domingo a gente deita comer ao porco, às cabras...às vezes apanhamos erva ao sábado para deitar ao domingo e é mais rápido... Fazemos de véspera”.

Acerca da reprovação no 2º ano referiu os aspectos já mencionados no 1º ano, tais como as dificuldades de aprendizagem e a falta de estudo assim como a não realização dos trabalhos de casa. Contudo, parece-nos que o mau comportamento na sala de aulas adquiriu neste ano uma dimensão que não possuía anteriormente.

“Já fazia testes e tinha todos negativos.

Não fazia os trabalhos de casa. Às vezes quando tinha tempo fazia na aula com a professora que ajudava.

Eu também me portava um bocado mal...andava lá...fazia barulho nas aulas com os amigos...a gente brincava, não dava atenção, mandava papéis...”.

Perante esta segunda reprovação, a atitude da mãe, encarregada de educação, manteve-se inalterável, ou seja, pautou-se novamente pela indiferença.

“Ela nunca dizia nada. A professora dizia-lhe as notas e o mau comportamento e ela não dizia nada, ia-se embora”.

As suas dificuldades de aprendizagem continuaram a manifestar-se, embora nos tenha apontado como causas da reprovação no 3º ano, o facto de a matéria se ter complicado e de a professora ser bastante severa.

“Foi porque apanhei uma professora má. Brigava com a gente, gostava de malhar [bater]. Batia-nos com a cabeça no quadro...Isto aconteceu ao meu primo...

Fazia fichas de avaliação, já passava coisas no quadro, dava muita coisa, até contas de dividir e de vezes, assim meio complicadas...”.

¹⁰⁴² Quando não há tempo para alimentar as cabras, mudam-se para as cercas para irem comendo a erva.

Nos anos em que transitou as referências às professoras são sempre positivas, o que nos permite equacionar se a boa relação pedagógica existente entre ambos terá condicionado o aproveitamento ou se são conotadas de *boas professoras* simplesmente pelo facto de não o terem reprovado.

“No outro ano [repetição do 3º ano de escolaridade] a professora que eu apanhei foi a melhor de todos estes anos. Era simpática para a gente e sabia explicar aquilo. Aí já fazia os trabalhos de casa.

Nos anos em que eu passei, apanhei sempre uma professora boa”.

No 4º ano de escolaridade os alunos mais velhos, com repetências e dificuldades de aprendizagem, foram enviados para outra escola e separados dos mais novos.

“No 4º ano como eu era um pouco mais velho, mudaram-me para outra escola com outros que também tinham dificuldades. Éramos todos da mesma idade. Éramos mais grandes, reprovávamos todos. A gente não se importava. O problema é que algumas mães batiam. A minha mãe, ela nunca me bateu. O meu pai também não se importava. Ele não tem estudos, nunca entrou na escola”.

Esta estratégia parece ter resultado pois transitaram todos para o 5º ano. Contudo, a sua inclusão no 5º ano de escolaridade foi efectuada mediante a constituição de uma turma de currículo alternativo, situação que parece ter desagradado ao António porque o fez sentir-se diferente.

“Eu não queria vir para o currículo [alternativo]. Eu queria continuar no currículo normal, ser igual...”.

Os seus colegas rapidamente desistiram de estudar, mas o António preferiu permanecer na escola, quer devido ao convívio quer como fuga ao trabalho na fazenda.

“Os meus amigos também vieram para o currículo.

Vieram para aqui e a seguir desistiram no 5º.

Nunca pensei em desistir que era para não ir trabalhar. E também é por culpa dos amigos. Gosto de estar com os amigos...a escola é importante por causa dos amigos. Se não estivesse aqui na escola andava a trabalhar na fazenda”.

Quanto aos colegas que abandonaram a escola no 5º ano, referiu que *“uns estão a trabalhar na construção, outros em bares e alguns emigraram para Inglaterra”*.

Enquanto que o trajecto para a escola do 1º ciclo tinha a duração de 10 minutos e era efectuado num autocarro do Clube de Futebol de Boaventura, a deslocação para a Escola Básica e Secundária em São Vicente passou a efectuar-se num autocarro público e demorava cerca de 45 minutos. A paragem situa-se perto da sua casa e a passagem do autocarro ocorre às sete horas da manhã. Como se levanta às seis e trinta afirmou que não tem tempo de tomar o pequeno-almoço em casa, pelo que efectua o trajecto em jejum e apenas come quando chega à escola.

“Não me dá tempo para comer em casa de manhã. Acordo às 6:30 e o autocarro é às 7 horas. Tenho de aproveitar ao máximo o tempo para dormir...Às vezes deito-me tarde porque fico a ver televisão, futebol, telenovelas...outras vezes vou para casa de um amigo que tem TV cabo, para ver filmes...”.

Quanto ao percurso inverso - escola-casa - em alguns dias requer uma hora de espera.

“Às vezes tenho de esperar cerca de uma hora para regressar a casa. Faço tempo a jogar à bola...a jogar pingue-pongue...”.

A saída de Boaventura e a chegada a São Vicente foi um momento bastante desejado pelo António porque significou a saída da sua freguesia e a chegada à sede do concelho.

“Quando andava na escola na Boaventura queria era vir para aqui...eu gosto de lá, mas São Vicente é maior...Os meus amigos lá do meu sítio que andavam aqui diziam que isto era porreiro...Já conhecia São Vicente. Às vezes vinha aqui com a minha mãe”.

Apesar de ter transitado até ao 7º ano de escolaridade tal facto deve-se à frequência de um currículo alternativo como decorrência das dificuldades de aprendizagem que demonstrou. Contudo, a falta de assiduidade passou também a fazer parte do quotidiano do António.

“Agora já costumamos faltar às aulas. Já faltei umas poucas de vezes. Faltava com um colega. Dizemos que é aborrecido ir às aulas. Ele diz «Vai-se faltar» e eu digo «Tá bem». Outras vezes digo eu. Falto com os amigos”.

Quando questionado sobre a distinção entre os géneros no que concerne às faltas e ao desempenho académico informou-nos que os rapazes além de faltarem mais têm um aproveitamento escolar inferior ao das raparigas.

“Os rapazes faltam mais. As raparigas não costumam faltar. Também têm melhores notas...penso que estudam mais do que nós...”

Apesar de continuar sem efectuar os trabalhos de casa, o desejo de transitar de ano parece subjacente na sua preocupação em estudar para os testes.

“Tinha já catorze anos quando vim para esta escola.

No 5º ano ainda fazia os trabalhos de casa. Depois deixei de fazer. Também não tenho tempo. Chego a casa e tenho de ir para a fazenda... também tou num clube de futebol. Chego às tantas a casa e já não tenho tempo para fazer [os trabalhos escolares]. Mas faço assim: na véspera dos testes faço exercícios, pego num caderno e vou escrevendo até ver que já está mais ou menos...”

Além de trabalhar na fazenda depois do dia escolar, o António revelou-nos que esta ocupação constituiu desde sempre uma necessidade e por isso também trabalha aos fins-de-semana e nas férias escolares.

“Aos fins-de-semana e dias de semana eu trabalho com eles [pais]. Por exemplo, à quarta, como só tenho aulas até ao meio-dia, vou para casa e trabalho desde o meio-dia até à tarde.

Nas férias costumo trabalhar na fazenda. Algumas pessoas também me chamam para ir trabalhar a outras fazendas”

O António pretende prosseguir os estudos, quer porque tem consciência da necessidade de se valorizar profissionalmente, quer porque deseja abandonar o trabalho agrícola.

“Minha mãe quer que eu pare já este ano para ir para a fazenda com ela, mas eu já disse que não quero. Quero-me matricular, passe ou chumbe...”

A fazenda é um trabalho pesado...e no Verão é mais pesado por causa do calor e a gente quando cava as batatas tem que pegar nelas e acarretá-las às costas. Vamos por uma vereda, a subir e a descer. Quando é para acarretar as uvas também é a pé, por uma vereda...

Agora como pratico futebol trabalho menos. Vou jogar ao domingo à tarde”

Tal como acontece com os jovens da sua idade, o futuro profissional desejado é fantasiado numa perspectiva onde existe a consciência da sua impossibilidade.

“Gostava de ser jogador de futebol. Se eu jogasse num clube grande conseguia.

Se eu vivesse no Funchal, tinha possibilidade de jogar de jogar no Marítimo...mas eu jogo num clube fraquinho, não dá muito para dar nas vistas...”.

Afastado o sonho, o futuro real apresenta-se em conformidade com a realidade. Assim, a agricultura surge como futuro excluído e a deslocação para a capital como forma de conhecer outros contextos mais lúdicos e urbanos.

“Não quero trabalhar na agricultura porque não dá dinheiro. Queria um trabalho normal onde ganhasse o salário mínimo. Mesmo oitenta contos, no final do ano dá muito e trabalhar na fazenda dá menos. Na fazenda um ano não chega a esse dinheiro...”

Gostava de ir para o Funchal para um trabalho que não fosse muito pesado. Qualquer trabalho me serve. Servir à mesa, na cozinha...”.

Embora subsista o desejo de permanecer na Madeira, a emigração surge como uma possibilidade.

“Trabalhar...tenho de trabalhar. Queria ficar aqui na Madeira mas se eu vir que a vida não está como eu queria tenho de ir para o estrangeiro”.

Embora pretenda continuar na escola, a necessidade de adquirir os seus próprios bens levou-o a procurar ocupação remunerada nas férias.

“Se lhe pedir dinheiro ele resmunga [referindo-se ao pai].

Para comprar este telemóvel que é fuleirinho [mostrou-nos o telemóvel], tive que ir trabalhar no Verão na vindima.

Agora fui falar com um amigo para trabalhar para uma empresa de construção. O meu pai não quer mas eu vou na mesma. Já falei com ele e disse que queria trabalhar. Ficou meio chateado...”.

Embora esteja consciente de que não terá possibilidades de prosseguir os estudos, a realização do 9º ano constitui um grande objectivo.

“Queria ter o 9º ano. Se tivesse possibilidades de continuar, que não tenho, queria chegar até ao 12º...ir à universidade...mas não tenho possibilidades por causa dos meus pais...é por causa do dinheiro...”.

3. LINHAS CONCLUSIVAS: PERFIL DO ALUNO COM INSUCESSO

Embora os nossos entrevistados residam em dois espaços geográficos distintos, as suas palavras permitem delinear o perfil-tipo dos alunos marcados por sucessivos insucessos escolares. Ou seja, os discursos deixam antever o modo como cada jovem percepção a realidade, em conformidade com o contexto económico, social, cultural, familiar e geográfico de origem, tornando perceptíveis os modos de pensar e de agir.

Apesar das diferenciações sobretudo ao nível dos espaços geográficos em que residem, encontramos mais linhas de convergência do que de divergência, o que nos permite, de certo modo, generalizar os resultados obtidos.

Com o intuito de propiciar uma leitura mais fácil optámos por colocar a negrito os aspectos que consideramos característicos dos alunos portadores de sucessivos insucessos escolares.

Deste modo, no que concerne aos traços distintivos, a principal discrepância reside no facto de os alunos que entrevistámos em Câmara de Lobos, contrariamente aos dados emanados dos Recenseamentos, serem oriundos de agregados familiares pouco extensos. Ao invés, os alunos de São Vicente, ambos residentes na freguesia **eminente rural** de Boaventura, advêm de **agregados familiares bastante extensos** - 7 e 12 irmãos - o que nos permite concluir que nas famílias que vivem exclusivamente da agricultura persiste o desconhecimento dos métodos contraceptivos e a percepção de que ter muitos filhos é uma fonte de riqueza aliada à possibilidade de ter mais mão-de-obra disponível para trabalhar a terra.

Dos quatro alunos inquiridos, apenas a família do João - Câmara de Lobos - não possui fazenda e o facto de ambos os progenitores trabalharem para outrem (o pai na construção civil e a mãe num hotel) permite-lhes possuir automóvel.

No caso da Maria e do Fábio, embora os pais exerçam outras profissões manuais (respectivamente levadeiro e pedreiro) como complemento da agricultura, os produtos advindos desta actividade, partilhada por todos os membros do agregado, continuam a constituir uma importante fonte de subsistência para a família. Quanto ao António, a agricultura constitui a única fonte de rendimento da família. Contudo, quer no seu caso, quer no da Maria, apesar de o número de irmãos ser bastante elevado, estes já deixaram a casa paterna. Deste modo a mão-de-obra disponível reduziu-se, tanto em termos qualitativos como quantitativos.

Embora ambos dividam o seu tempo entre a escola e o trabalho agrícola fizeram alusão ao facto de os irmãos mais velhos terem tido uma escolaridade menor e conseqüentemente mais prejudicada pela interferência das actividades laborais.

A este propósito o António referiu que o pai além de não deixar os irmãos mais velhos frequentar a escola, acabou por expulsá-los de casa, visto que se recusavam a trabalhar na agricultura. Acrescentou ainda que o pai quando casou *não tinha nada*. Tais considerações permitem-nos inferir que a necessidade da ajuda dos filhos afectou mais a infância dos mais velhos, por ser no início do ciclo de vida familiar onde existiam menos braços de trabalho disponíveis e conseqüentemente maior dependência dos rendimentos advindos da exploração agrária.

O envelhecimento dos progenitores e a saída dos irmãos mais velhos para o exterior, fizeram recair novas responsabilidades sobre a Maria e o António, que ainda vivem na casa paterna. Deste modo, embora longe dos níveis laborais a que foram sujeitos os irmãos mais velhos, o seu apoio nos trabalhos agrícolas é assinalável e imprescindível. No caso da Maria acresce ainda o auxílio nas tarefas domésticas diárias.

Neste contexto foi possível descortinar que as raparigas emparceiram com as mães, desdobrando-se entre a realização das tarefas da casa, e a execução de tarefas no campo. Assim, as tarefas relacionadas com a manutenção da casa, como limpar, lavar, arrumar, entre outras, excluídas dos padrões de trabalho dos rapazes, contam-se, entre as que compõem as agendas laborais das raparigas, que nelas colaboram em estreita solidariedade com as mães.

Num cenário de **precariedade material** e escassez de mão-de-obra na agricultura, estas famílias utilizam uma meticulosa articulação de todos os recursos laborais que pressupõe a necessidade de aproveitamento do trabalho de todos os membros do agregado, incluindo os mais novos. Deste modo, as crianças e os adolescentes ocupam um lugar muito importante na vida económica familiar. Ao mesmo tempo que o seu trabalho representa uma contribuição indispensável para a sobrevivência/resistência de muitas das fazendas, a escola adquire um estatuto de inferioridade pela utilidade com que se lhes apresenta.

Embora todos os inquiridos disponham de casa própria, quer porque foi construída pela própria família nas suas terras, quer por atribuição da Segurança Social, (no caso do João), a máquina de lavar loiça e o computador não fazem parte dos seus indicadores de conforto. Em contrapartida todos possuem telemóvel, bastante valorizado e utilizado como bem essencial. Por seu turno, a aquisição de computador é um sonho comum manifesto por todos os rapazes, embora excluído pela Maria. Daqui se infere que as novas tecnologias, nomeadamente o telemóvel e o computador, são bastante valorizadas, sobretudo pelo sexo masculino, sobrepondo-se aos valores culturais.

Em termos de habitabilidade convém ainda ressaltar que na freguesia de Boaventura nem todas as habitações estão abrangidas pela ligação à TV cabo, pelo que os jovens entrevistados apenas

dispõem dos dois canais televisivos – RTP Madeira e RTP 1. No que concerne aos jovens de Câmara de Lobos, embora a rede de TV cabo abranja as suas áreas de residência, declararam não possuir esse serviço porque *é caro*.

A rede de esgotos também não contempla as habitações de Boaventura, que apenas se encontram munidas de um sistema de fossas para despejo dos detritos.

Contudo, um dos traços comuns aos agregados familiares de todos os jovens inquiridos consiste no facto de **os progenitores possuírem uma escolaridade bastante reduzida**, que no caso do pai do António passa mesmo pelo **analfabetismo**. Estes alunos têm também em comum o facto de **os irmãos mais velhos terem abandonado precocemente a escola**, pelo que cada um dos entrevistados, atingiu na sua família o grau de escolaridade mais elevado.

Neste cenário de forte iliteracia, **os hábitos de leitura assim como a posse de livros são inexistentes**. Os dois alunos de Câmara de Lobos **cingem a sua leitura aos jornais desportivos**, enquanto o António apenas os folheia com intuito de consultar os resultados dos jogos de futebol. Interessante é também o facto de a Maria limitar as suas leituras esporádicas a livros destinados a faixas etárias inferiores.

As **dificuldades económicas** são comuns em todos os agregados familiares e além de nos terem sido referidas pelos jovens são sustentadas pelo facto de todos os rapazes beneficiarem de **apoios da Acção Social Escolar**. Quanto à Maria a ausência deste benefício deve-se, segundo assinalou, ao desinteresse e/ou ignorância manifestos pela mãe relativamente à sua solicitação.

Comum aos jovens que possuem fazenda é ainda o facto de **trabalharem na agricultura** desde tenra idade e de o continuarem a fazer nos tempos em que não estão na escola. Uma vez que **a mão-de-obra familiar** é a principal fonte laboral das fazendas, **a participação destes jovens nas actividades laborais familiares** constituiu um factor essencial na organização do seu quotidiano desde muito novos.

Não obstante a frequência do Ensino Pré-Escolar por parte dos dois alunos de Boaventura, a **ruptura entre estes dois mundos – o familiar/rural e o escolar** - fez-se sentir logo no 1º ciclo, com as primeiras reprovações. Situação similar se encontra no Fábio, que também desde muito novo teve de **conciliar os estudos com o trabalho** na fazenda.

Contrariamente àquilo que poderíamos prever, os percursos escolares destes alunos indicam que foi **no 1º ciclo que a taxa de reprovação** atingiu os valores mais elevados, sobretudo **no 1º ano**. Este facto penalizou os rapazes, talvez pelo facto de **não terem frequentado o ensino Pré-Escolar**, visto que a Maria que beneficiou deste ensino apenas reprovou no 2º ano. Esta situação permite-nos assim sustentar com alguma consistência que, em alguns casos, a frequência do ensino Pré-Escolar consegue esbater as dificuldades iniciais do ensino formal.

A eficácia do regime de Escola a Tempo Inteiro parece-nos difícil de avaliar, visto que a amostra deste estudo é reduzida. Assim, dos dois alunos que beneficiaram deste tipo de ensino, um deles teve sucessivas reprovações no 1º ciclo enquanto o outro apenas reprovou no 1º ano.

De qualquer forma, o que parece poder concluir-se é que os efeitos das desigualdades culturais face à escola são, no caso presente, bastante acentuados nos níveis de escolaridade mais baixos. Esta situação reveste-se, todavia, de particularidades algo paradoxais visto que os conteúdos programáticos do 1º ciclo contemplam vários temas que se aproximam do quotidiano dos alunos e a frequência escolar não os obrigou a deslocar-se para fora dos locais de residência.

Os **efeitos nocivos das transições de ciclo** fizeram-se sentir nas reprovações dos alunos de Câmara de Lobos. Contudo, o facto de os alunos de São Vicente não terem sido afectados por estas transições leva-nos a inferir que tal circunstância se deve ao facto de se encontrarem inseridos em Currículos Alternativos que permitiram a sua progressão.

No entanto, o facto da nossa amostra evidenciar a existência de uma participação laboral, antes e depois das aulas, excepto no caso do João, permite concluir que a estes alunos se impuseram restrições ao nível das actividades escolares uma vez que aliado ao **desinteresse** e às **dificuldades de aprendizagem**, lhes resta pouco tempo para realizar os deveres e poucas energias para prestar atenção às matérias escolares. Estas necessitam de preparação que requer, obviamente, tempo livre e um ambiente que estimule a concentração. Duas condições que são difíceis de reunir no quotidiano destes adolescentes e que estes corroboram, declarando que **estudar não faz parte dos seus hábitos diários**.

Neste contexto, além da habitual **falta de tempo para estudar, a desmotivação, o desinteresse e a ausência de ajuda na realização dos trabalhos escolares** andam de mãos dadas.

Por outro lado, cansados pelo trabalho realizado encaram a escola mais como um lugar onde podem descansar e brincar, do que como um espaço onde também é necessário trabalho e esforço. O seu desempenho laboral efectua-se em concorrência com a escolaridade, pois o calibre das funções laborais agrícolas que cai directamente sobre os ombros destes alunos impossibilita uma relação normal com a escola. Deste modo, os horários de trabalho são tanto mais expressivos quanto maior for a disponibilidade permitida pelo horário da escola.

No ciclo de afazeres que compõem o seu dia-a-dia são de realçar as ausências de actividades lúdicas e de estudo fora da escola.

O exemplo da fuga ao trabalho foi-nos também relatado pelo António, que integra um clube de futebol não só porque gosta deste desporto, mas também porque os treinos e os jogos lhe permitem escapar ao labor imposto pelos progenitores.

Contrariamente ao interesse que os pais dos alunos de São Vicente manifestaram no sentido de ter os filhos disponíveis para ajudar no trabalho rural, estes afirmaram que preferiam estar mais tempo na escola. Justificaram essa preferência falando, essencialmente, do prazer de estar e conviver

com os colegas, mas também realçaram o facto de a presença na escola os libertar do trabalho que teriam de realizar se não a frequentassem.

Ao invés, **os progenitores** de Câmara de Lobos **incentivam os seus filhos a ingressar no mundo do trabalho** em virtude das suas sucessivas reprovações, as quais são sentidas como algo esperado e que, como tal, consubstancia a sua tese de que é preferível os seus filhos ingressarem no mundo do trabalho, pois a escola também não lhes faculta nada de útil.

Assim, por uma ou outra razão e de forma mais ou menos explícita, todos os progenitores preferem que os seus filhos trabalhem ao invés de frequentar a escola, quer pela desvalorização que lhe conferem, quer pelos sucessivos atrasos. A esta representação não são certamente alheias as histórias escolares dos membros adultos da família, também estigmatizados pelo insucesso e pelo abandono.

Embora em todos os casos as mães assumam o cargo de Encarregadas de Educação, esta função limita-se apenas à denominação, visto que as suas deslocações às escolas se restringem ao levantamento das avaliações no final do período e, em alguns casos, apenas à realização da matrícula. De salientar que, na maior parte dos casos, este desinteresse surge rotulado como *falta de tempo* ou *incompatibilidade de horários*.¹⁰⁴³

Os alunos de Câmara de Lobos referiram que os pais se mantêm alheados das suas actividades escolares enquanto as mães os aconselham a estudar. Já no caso de São Vicente, o desinteresse pelos percursos escolares dos filhos é manifesto por ambos os progenitores, que não vêem qualquer utilidade na frequência escolar. A este propósito a Maria relatou-nos que *podia faltar às aulas porque a mãe não se importava*.

Face a este cenário, os alunos começam desde o 1º ciclo a compactuar com estas posturas. Assim, às **dificuldades de aprendizagem**, à **falta de estudo** e à **não realização dos trabalhos de casa**, começam a crescer as **brincadeiras na sala de aulas** e os **sucessivos atrasos aos primeiros tempos da manhã**, quer porque se **deitam e levantam tarde**, quer porque o percurso serve de distração. Embora a regularidade da participação laboral seja altamente condicionante do seu aproveitamento escolar, os aspectos enunciados surgem coadjuvados pelas **fracturas que se abrem entre os saberes e conteúdos veiculados pela escola e as aptidões e conhecimentos adquiridos no meio familiar**.

Deste modo, a relação entre a escola e os alunos rurais configura-se uma relação de confronto entre culturas: a cultura letrada da escola, dominada pela escrita, e a cultura das famílias, predominantemente oral.

Habitadas a um conhecimento útil e objectivo, estes alunos chegaram à escola munidos de escassos saberes escolarmente rentáveis, visto que os saberes socialmente adquiridos não se enquadram na cultura escolar. Ora uma vez que a aprendizagem constitui um processo construtivo

¹⁰⁴³ De acordo com diálogos encetados com os alunos e com os respectivos Directores de Turma.

interno, que decorre à medida que se relacionam novos dados com aqueles que já se possuem, os conhecimentos anteriores funcionam como base de apoio e elo de ligação, onde assentam os novos conhecimentos. Deste modo, devido às enormes disparidades entre os métodos e conteúdos da aprendizagem escolar e os da aprendizagem familiar, essencialmente prática, aquela raramente se concretiza.

Por este desfasamento entre a escolaridade e as experiências de vida, flui, certamente, muita da desmotivação revelada por estes alunos face à escola. Se a motivação é intrínseca e ocorre quando se atribui significado à aprendizagem, isto é, quando os assuntos estudados apresentam pontos de contacto com as vivências, é plausível que estes alunos não estejam motivados para aprender. Nestas circunstâncias, não serão de estranhar o desinteresse e a desatenção que manifestam na escola, originando situações de perturbação ao nível do comportamento e de repetido fracasso escolar.

A **discrepância entre o quotidiano dos jovens e os princípios organizativos, os conteúdos e a linguagem da escola** encontra-se subjacente nos seus discursos. A propósito da linguagem o Fábio referiu que grande parte da turma apresenta problemas de relacionamento com a professora de Português visto que não entendem o vocabulário que esta utiliza no decorrer das aulas.

Por outro lado, quando têm de se confrontar com os conteúdos e os procedimentos escolares, aos quais também não atribuem grande utilidade, os saberes aprendidos em casa e no campo revelam-se inúteis. Este facto dá consistência ao argumento de que o saber socialmente adquirido pelos alunos rurais se constitui num saber escolarmente inútil que, por seu turno, se apresenta destituído de significado.

Digno de relevo é o facto de se encontrarem conscientes das razões das suas reprovações, as quais apresentam pontos de confluência. Assim, quando questionados sobre as razões dos seus insucessos, foram unânimes em referir que no 1º ciclo **além de não realizarem os trabalhos de casa, também perturbavam as aulas**. Contudo, as referências aos ciclos subsequentes encerram já falta de assiduidade e atitudes de afronta para com os professores. Ou seja, à medida que aumenta o ciclo de escolaridade mais se agrava o quadro de desinteresse e exclusão face à escola.

A este propósito a Maria referiu que não era aceite pelos colegas de turma, porque existia um desfasamento étario entre eles. Aliás, ela própria ao sentir esta rejeição resolveu afastar-se do grupo-turma.

Esta constatação remete-nos para a situação descrita pelos inquiridos de que as faltas às aulas se desenvolvem em grupo, sendo este constituído por repetentes, excluídos do grupo-turma. Deste modo, os repetentes além de excluídos também se agrupam numa auto-exclusão que não deixa de constituir uma forma de manutenção da sua auto-estima. As faltas de assiduidade constituem assim, um momento importante para exibirem o seu desinteresse face à escola, ao mesmo tempo que aproveitam para desenvolver actividades de diversão que aquela não proporciona. Os rapazes tentam

deste modo, construir a sua identidade no seio do grupo de amigos, também eles repentes, manifestando desinteresse pela escola e procurando o convívio com as raparigas.

As referências à sua rejeição no seio da turma surgem consubstanciadas em alguns relatos onde os alunos atentos e com aproveitamento são rotulados de *betos*. Ou seja, as turmas apresentam-se naturalmente divididas entre *bons* e *maus* alunos que constituem grupos distintos. Acresce ainda o facto de os alunos com aproveitamento apresentarem posturas responsáveis na sala de aulas, assim como um vestuário mais formal, fazendo supor que os grupos familiares de origem são social, cultural e economicamente mais beneficiados.

De qualquer modo, esta disparidade de aproveitamento que se repercute na constituição do grupo de amigos permite consubstanciar a tese de que os alunos que reprovam são rejeitados pelos colegas com aproveitamento e deste modo tenderão para a cronicidade. Contudo, a própria inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem em turmas diferenciadas também consubstancia um sentimento de inferioridade face aos colegas das turmas regulares, pois tal como referiu o António, sentiu-se diferente pelo facto de integrar uma turma com Currículo Alternativo.

Os nossos inquiridos permitiram-nos ainda constatar que, não obstante a **desvalorização escolar** e as atitudes de **absentismo**, subsiste a consciência de que não convém reprovar por excesso de faltas. Deste modo, os alunos repartem as faltas pelas diferentes disciplinas, visto que **a frequência escolar constitui uma estratégia de fuga ao trabalho e uma possibilidade de conviver com os amigos**. A escola apresenta-se assim, como lugar privilegiado de convívio e simultaneamente como alternativa face ao trabalho imposto pela família.

Face a este contexto de absentismo, a eficiência das aulas de Apoio Pedagógico Acrescido torna-se praticamente nula, pois o desinteresse pelas matérias inviabilizou a aprendizagem. Ou seja, nos casos em que a sua frequência se verificou, esta foi meramente presencial e sem intuito de colmatar as dificuldades de aprendizagem, que foram encaradas como um facto consumado e impossíveis de ultrapassar.

Quanto aos professores, surgem conotados de *bons* e/ou *maus*, consoante as avaliações atribuídas. Deste modo, os nossos inquiridos consideraram *bons professores* todos aqueles que lhes propiciaram a progressão, enquanto os dos anos em que reprovaram pertencem ao grupo dos *maus professores*. Nos seus discursos encontramos assim uma relação directa entre o aproveitamento e a conotação dos professores. Contudo, podemos também equacionar se ao invés, a progressão e a reprovação, sobretudo no 1º ciclo,¹⁰⁴⁴ não dependeram da relação que cada um destes alunos estabeleceu com os seus professores.

No ciclo inicial, o absentismo raramente fazia parte do quotidiano dos alunos. No entanto, no 2º e 3º ciclos esta atitude tornou-se frequente, incrementada pela deslocação das áreas de residência para o núcleo populacional principal, onde o menor controlo social é sinónimo de maior

independência. Para quase todos eles, a transição para a escola do 2º e 3º ciclos revestiu-se de grande importância, ao significar uma mudança no modo de vida. Além da deslocação implicar a utilização de transportes públicos e percursos diários que totalizam em média duas horas diárias, a saída do local de residência permitiu o alargamento do espaço geográfico conhecido,¹⁰⁴⁵ assim como um maior convívio com elementos do sexo oposto. Embora os sucessivos atrasos se tenham continuado a manifestar pela manhã, o transporte público obrigou à adopção de outro tipo de estratégia, nomeadamente a saída matinal em jejum, por não existir tempo para o pequeno-almoço.

Os registos da hora de deitar e de levantar permitiram fazer um cálculo aproximado do número de horas de sono, que se revelou extremamente baixo para alguns entrevistados. Os mais atingidos por este problema são aqueles que diariamente se deslocam para as aulas do turno da manhã necessitando de utilizar autocarro, os quais dormem apenas seis a sete horas nos dias úteis. Contudo, aos atrasos matinais não é alheio o facto de se deitarem tarde. Assim, a televisão encontra-se no centro das suas preferências para ocupação da noite e dos eventuais tempos livres. Os rapazes destacaram como programas preferidos os filmes de acção, o futebol e as telenovelas. Quanto à Maria prefere os filmes românticos, as telenovelas e, ainda que desajustados para a sua idade, os desenhos animados.

Face ao exposto, somos impelidos a concluir que os alunos do presente estudo iniciam frequentemente o dia escolar sonolentos, porque se deitam tarde e se levantam cedo e ainda em jejum, visto que prolongam o mais possível o tempo para dormir e, deste modo, não têm tempo para tomar o pequeno-almoço em casa.

Embora todos os inquiridos tenham revelado que sentiram tristeza aquando das reprovações, acrescentaram que essa sensação foi facilmente ultrapassada pelo facto de ter sido uma situação comum ao grupo de amigos. Deste modo, a reprovação foi sentida como algo inevitável, esperado e comum ao grupo de referência, o qual se vai progressivamente demarcando do conjunto de alunos que obtêm aproveitamento.

Sobre as causas das reprovações todos os rapazes inquiridos começaram por imputá-las a si próprios, referindo **atitudes de desinteresse, falta de estudo e brincadeira nas aulas**. Contudo, numa fase posterior essa culpa foi transferida para o grupo de amigos alegando que eram incentivados a faltar.

Além destes aspectos, os alunos abrangidos pela nossa amostra além de prestarem auxílio e apoio às actividades da família, também desempenham trabalho assalariado. O António começou por ser chamado para trabalhar noutras fazendas. Com o dinheiro obtido adquiriu um telemóvel e actualmente pretende ocupar as próximas férias escolares a trabalhar na construção civil, à

¹⁰⁴⁵ Dos alunos inquiridos apenas o Fábio se deslocou para fora da Ilha, apesar de tal viagem se ter inserido num jogo de futebol. Os alunos da freguesia de Boaventura no concelho de São Vicente, desconhecem mesmo a cidade de Funchal.

semelhança dos seus amigos que desistiram de estudar e que optaram por não emigrar.¹⁰⁴⁶ De referir que a emigração foi também a opção dos seus irmãos mais velhos destituídos de habilitações académicas. Contudo, trata-se de uma situação tendencialmente masculina, visto que as suas irmãs embora tenham abandonado o concelho, permaneceram no espaço português. Os outros jovens que entrevistámos também exercem trabalho remunerado nas férias e mesmo aos fins-de-semana: os rapazes trabalham na construção civil e a Maria labora num restaurante-bar.

À medida que vão recebendo ordenado, estes jovens adolescentes vão aumentando a autoconfiança e a predisposição para continuar a desenvolver trabalho pago. A precariedade e a incerteza da condição de rural, operam como uma espécie de trampolim para aceder definitivamente à condição salarial, quase sempre nas actividades de construção civil, no caso dos rapazes, ou da restauração, sobretudo no caso das raparigas.

Todos os alunos que possuem fazendas declararam que preferem o trabalho assalariado ao trabalho realizado para os pais, pois já que têm de trabalhar, então o melhor é fazê-lo para quem lhes pague qualquer coisa, o que lhes permitirá aceder a certas compensações. Ou seja, querem ter seu próprio dinheiro; esta é a principal razão que os leva a preferir o trabalho remunerado fora de casa.

Atraídos pelo consumo de bens e lazeres próprios dos jovens das áreas urbanas, os adolescentes das comunidades rurais aqui estudadas acalentam o desejo de trabalhar para outrem. Vivem na ansiedade de adquirir certas roupas e frequentar determinados lugares. Para concretizar tais desejos precisam do seu próprio dinheiro, o que os encaminha precocemente para o mercado de trabalho e os afasta definitivamente da escola. Aliás, é muitas vezes a própria escola que promove o espírito consumista, levando as crianças mais pobres a sentirem necessidade de trabalhar.

Desempenhando actividades remuneradas, estes jovens podem dispor de algum dinheiro, o que lhes permite adquirir alguns dos bens de consumo ambicionados, nomeadamente telemóvel e roupa, embora todos os rapazes tenham atribuído grande importância ao automóvel cuja posse é sinónima de mobilidade social ascendente. Para além disso, contribuindo monetariamente para o rendimento familiar, obtêm da parte dos pais, de escassos recursos, um tratamento mais prestigioso. Não admira, por conseguinte, que estes jovens procurem imitar os irmãos mais velhos que já se iniciaram no trabalho assalariado.

Ganhar dinheiro e poder decidir como gastar parte dele, rapidamente se transformará em pseudo maturidade, com a entrada prematura no mercado de trabalho a promover um acesso adiantado a outras características socialmente atribuídas ao estatuto de adulto. Ou seja, quando um jovem é integrado na relação salarial tem a sensação de que se pode auto governar, pois o pouco dinheiro de que dispõe permite-lhe beneficiar de certa independência. Deste modo, os dados que sustentam a nossa análise permitem confirmar, que a pobreza desempenha um papel decisivo no

¹⁰⁴⁶ A emigração é um fenómeno que caracteriza de forma significativa o norte da Ilha da Madeira.

aparecimento destes assalariados jovens, coadjuvando simultaneamente o seu insucesso e o abandono da escola.

Contudo, esta situação não se afigura inédita. Nos estudos sobre trabalho infantil que se vêm realizando um pouco por todo o mundo aparece frequentemente referido que a pobreza é a principal causa que leva crianças e adolescentes a desenvolver trabalho remunerado.¹⁰⁴⁷

A situação de défice económico, social e cultural em que se encontram estes alunos tende a gerar um ciclo de dificuldades, do qual só dificilmente conseguem sair. Assim, a estes défices acresce o facto de não serem acompanhados pelas famílias em casa, visto que também elas possuem pouca instrução. Gera-se então um quadro de perpetuação de insucesso escolar que posteriormente redonda no abandono precoce do sistema com intuito de trabalhar e ganhar algum dinheiro. Entram, assim num mundo de trabalho precário, no qual permanecerão provavelmente o resto das suas vidas, ocupando posições desqualificadas e mal remuneradas.

Estas ilações prendem-se com o facto de todos os alunos inquiridos, com excepção do António, pretenderem de facto abandonar a escola, embora se apresentem conscientes de que o mundo do trabalho é mais duro. Esta posição foi partilhada pelos inquiridos e respectivos progenitores uma vez que enformados pela relação custo/benefício/risco¹⁰⁴⁸ consideram que o benefício económico pode ser obtido sem a frequência escolar ou com um nível de instrução relativamente baixo.

Para os progenitores dos alunos de Boaventura a desvalorização da escola é bastante significativa, visto que perfilham a ideia de que após a aprendizagem das competências básicas – ler, escrever e contar – é preferível ingressar no mundo do trabalho. Contudo, estas baixas expectativas em relação ao sistema educacional devem-se a atitudes culturais já enraizadas, que valorizam o trabalho em detrimento da escolaridade, fruto da inculcação de um destino social supostamente pré-determinado. Deste modo, a escola apresenta-se como um universo completamente dissociado do mundo do trabalho, onde os estudos, para além do nível de aquisição das competências básicas, não fazem falta para trabalhar.

Já os progenitores de Câmara de Lobos vão delineando a trajectória escolar dos filhos consoante os seus desempenhos. Uma vez que existem dificuldades económicas, os projectos destes pais estão longe de ser definitivos e irreversíveis, sendo reformuladas em função do aproveitamento dos filhos.

No que concerne ao futuro, a Maria considera que já não tem idade para frequentar a escola e concorda com os pais quanto ao ingresso no mundo do trabalho. A título de exemplo refere os irmãos que emigraram, com baixa escolaridade, mas que conseguiram alcançar os seus objectivos de vida. Considera mesmo que possuir casa e carro são sinónimo de riqueza, a qual é susceptível de

¹⁰⁴⁷ Cf. estudos referidos na bibliografia do presente trabalho.

¹⁰⁴⁸ De acordo com o esquema teórico de Raymond Boudon, *A Desigualdade de Oportunidades...* pp. 82-86.

obter sem estudar. Deste modo, tem como objectivo de vida trabalhar um ano na restauração em São Vicente, para obter dinheiro para casar. Após o casamento irá ter com os seus irmãos a Inglaterra, onde sonha trabalhar como cabeleireira. O final do seu sonho reporta-se ao retorno à Madeira, com dinheiro para comprar casa e automóvel e montar um salão de cabeleireira. Ou seja, a concretização das suas ambições exclui a frequência escolar, que considera desnecessária para conseguir poder económico.

Embora os projectos dos rapazes para o futuro não mencionem o casamento, têm em comum o facto de todos ambicionarem ser jogadores de futebol. No entanto, conscientes de que este sonho dificilmente se concretizará, os seus propósitos passam sobretudo pelo trabalho na construção civil ou em bares e restaurantes.

Embora as aspirações estejam voltadas para profissões pouco qualificadas, os nossos entrevistados têm como particularidade o facto de se aproximarem do que irão efectuar ao mesmo tempo que são encaradas em termos de mobilidade social ascendente. Uma vez que estes jovens antecipam realizações do futuro que as espera, verificamos que existe um acomodar das ambições às possibilidades reais, querendo ser aquilo que, quase certamente, virão a ser.

De salientar que as aspirações quanto ao futuro profissional se caracterizam pela exclusão da actividade agrícola, devido à incerteza dos rendimentos. Deste modo, a precariedade e a incerteza da condição rural assim como os sucessivos insucessos escolares operam como uma espécie de trampolim para aceder definitivamente à condição salarial.

Contudo, o baixo nível de capital escolar adquirido por estes alunos não lhes permite senão desempenhar actividades menos especializadas, nas quais a componente manual é ainda muito importante. Desta maneira, a escola cria a força de trabalho necessária para realizar as tarefas mais desqualificadas da indústria e dos serviços.

Da análise individual de cada caso ressalta também que a divergência entre o ambiente sociocultural da escola e o das famílias está, directa ou indirectamente, na base da maioria dos insucessos e dos abandonos, visto que das referências negativas à escola, sobressai um sentimento de total desinteresse e repúdio em relação às aprendizagens aí realizadas. Ou seja, as brechas que se abrem entre a escola e a socialização familiar são inconciliáveis.

No entanto, a escola não é trocada simplesmente pelo trabalho. Na verdade ela é preterida por tudo aquilo que o trabalho pode representar para um jovem: o dinheiro, a autonomia, a independência e a possibilidade de fuga à vida camponesa.

Outro contraste que se alcança através da análise dos diálogos encetados prende-se com a disparidade dos comportamentos entre as raparigas e os rapazes, tal como também nos referiu o António. Ou seja, as raparigas têm melhores notas e faltam menos às aulas. Uma vez que estas se identificam mais com as aprendizagens escolares do que os rapazes, tal facto reflecte-se no seu rendimento escolar, que é superior ao do sexo oposto. Face a esta constatação, não podemos excluir

as configurações sociais que informam a divisão sexual das tarefas e responsabilidades. Assim, o quadro ideológico que define o papel de ambos os sexos relativamente ao trabalho, exerce uma pressão maior sobre os indivíduos do sexo masculino, já que é aos homens que se atribui a responsabilidade de garantir o sustento da família. Circunstância que leva significativo número de rapazes a minimizar o papel da escola e a abandonar precocemente os estudos para ingressar no mercado de trabalho. O esquema normativo que nestes concelhos remete as mulheres para uma posição de dependência e submissão em relação ao trabalho dos homens¹⁰⁴⁹ acaba por permitir que as raparigas tirem maior proveito da sua passagem pela escola e venham a obter níveis mais elevados de capital escolar. Embora a Maria constitua uma exceção relativamente a esta circunstância, não nos podemos esquecer que o Quadro de Honra afixado na escola de Câmara de Lobos, contemplava quase exclusivamente raparigas.

¹⁰⁴⁹ Todos os inquiridos referiram que o pai detém o poder no seio familiar.

PARTE VI

**ORIENTAÇÕES SOCIAIS E DE POLÍTICA EDUCATIVA
PARA DEBELAR O INSUCESSO ESCOLAR**

1. PROMOVER O SUCESSO

Na sequência da parte precedente do nosso estudo, onde apontamos as principais causas do insucesso escolar neste Arquipélago, abalançamo-nos a tecer algumas considerações, assim como a formular algumas sugestões com o objectivo de minorar as elevadas taxas que este fenómeno apresenta em todos os ciclos escolares.

Assim, começamos por referir que a problemática do insucesso escolar tem sido, nesta Região, alvo de preocupação por parte dos responsáveis governativos, tendo os Decretos Regionais estabelecido há mais de uma década as directrizes para a promoção do sucesso académico. Das medidas Regionais adoptadas com o intuito de promover a igualdade de oportunidades no sucesso educativo, destacamos a implementação e alargamento da rede de ensino Pré-Escolar, assim como o Regime de Escola a Tempo Inteiro. Esta modalidade, que se reporta ao 1º ciclo, além de tentar colmatar as necessidades das famílias no sentido de ocupar as crianças em Actividades de Tempos Livres, antes ou após a componente curricular, prevê ainda actividades de enriquecimento extra-curricular, bem como a realização dos trabalhos de casa. Tal como no caso do Ensino Pré-Escolar, esta medida tem como objectivo esbater as desigualdades que advêm dos diferenciados contextos familiares em que os alunos se inserem.

Uma vez que o aumento da oferta de ensino Pré-Escolar foi registando um alargamento na sua taxa de cobertura durante os anos que integram o presente estudo, a qualidade do seu impacto até ao ano lectivo 1999/2000 não era ainda susceptível de avaliar. Em situação idêntica encontra-se a implementação das escolas em Regime de Tempo Inteiro, cuja eficácia até ao ano lectivo referido ainda não nos facultava resultados concretos. Contudo, o trabalho etnográfico que empreendemos permite avançar com a ilação de que os alunos que frequentaram esta modalidade de ensino beneficiaram em termos de aproveitamento académico embora não de forma passível de inverter a sua própria história de vida escolar.

Os Currículos Alternativos propiciam o sucesso académico àqueles que os frequentam, facto sem dúvida inquestionável, embora o seu grau de exigência, assim como o teor dos conteúdos ministrados nos permita equacionar a qualidade da aprendizagem teórica. Ou seja, embora a vertente positiva desta medida resida no facto de os jovens conseguirem integrar-se no mercado de trabalho, a subalternização da aprendizagem teórica, deixa-os funcionalmente analfabetos, incapazes de manterem qualquer contacto com a cultura letrada. Assim, pensamos que estes currículos deveriam enfatizar a vertente teórica de modo similar ao da componente prática embora recorrendo eventualmente a práticas pedagógicas/didácticas mais adequadas ao perfil deste tipo de aluno.

Acerca das medidas profiláticas destacadas e já implementadas na RAM, destacamos pelos efeitos positivos que consideramos existirem, a **obrigatoriedade da frequência do ensino Pré-Escolar** assim como o **alargamento do regime de Escolas a Tempo Inteiro, a todos os estabelecimentos de ensino do 1º ciclo.**

No entanto, consideramos que a redução das taxas de insucesso escolar só se viabilizará se existir a adopção conjunta de outro tipo de medidas complementares.

Assim, defendemos a **diminuição do número de alunos por turma**, até um máximo de dezoito. Embora conscientes de que esta alteração acarretaria necessariamente um redimensionamento físico das escolas, assim como a contratação de mais professores, parece-nos que os benefícios seriam notórios porquanto permitiriam uma maior individualização do ensino, assim como o estabelecimento de relações inter-pessoais entre professores e alunos.

Outra remodelação que entendemos importante, consiste na **diminuição dos conteúdos programáticos a leccionar em cada ano curricular.** Com efeito, a extensão dos programas, em todos os ciclos e áreas disciplinares obriga os professores a uma *corrida contra o tempo* que não se compadece com os alunos que possuem ritmos de aprendizagem mais lentos ou irregulares. A necessidade de ensinar muita coisa em pouquíssimo tempo invalida a disponibilidade para consolidar os conhecimentos e colocar dúvidas, pois o tempo da aula é ocupado com a exposição de novas matérias que incumbe leccionar. Com efeito, quase todos os alunos são susceptíveis de conseguir realizar a aprendizagem considerada desejada, se se lhes der tempo suficiente para que isto aconteça. Contudo, o tempo atribuído pela organização da escola para realizar uma dada aprendizagem não é suficiente para todos os alunos. Também as perguntas e respostas dos professores são cada vez mais restritas às propostas dos livros e parecem ter a real finalidade de manter os alunos ocupados e quietos até finalizar a aula. Neste contexto, as propostas de trabalho agravam o quadro de monotonia e repetição, que provocam o desinteresse e subsequente insucesso nos alunos menos motivados. Nas aulas os professores têm muitos conteúdos programados para leccionar em pouco tempo e não há tempo para perguntas, hipóteses, curiosidades, manifestações de conhecimentos já existentes, ou outro tipo de relacionamento mais pessoal ou informal. Por outro lado, consideramos que a obsessão de querer ensinar tudo em pouco tempo faz com que se cultive a ignorância, por incapacidade de assimilar um excesso de informação, ao mesmo tempo que se aumentam os níveis de ansiedade e *stress*, nos alunos, professores e encarregados de educação.

Num contexto onde a prioridade é cumprir os programas, a adopção de estratégias mais activas fica literalmente inviabilizada enquanto que o professor dificilmente encontra tempo para atender às dificuldades de aprendizagem que detecta nos alunos.

Além destes aspectos, há também a considerar que a elevada extensão dos programas inviabiliza com frequência a sua total leccionação em todos os anos lectivos. Neste enquadramento, o procedimento mais comum por parte dos professores consiste em registar na acta de final de ano

lectivo o atraso ocorrido na leccionação dos conteúdos programáticos, na esperança de que estes sejam retomados ou, pelo menos, tidos em conta pelo professor do ano lectivo seguinte. Mas esta resolução só assume contornos positivos quando existe a manutenção do mesmo professor ou no caso de subsistir a preocupação por parte do novo professor em ler a acta e assim prosseguir a matéria que deveria ter sido leccionada no ano curricular anterior. No entanto, entra-se num ciclo onde ambas as opções têm efeito perverso; ou se conclui a matéria do ano transacto, correndo o risco de não conseguir leccionar os conteúdos do actual ano curricular ou, se inicia a matéria do ano curricular em questão, deixando uma brecha na qual os novos conhecimentos não têm capacidade de encaixe, porque existem lacunas que não lhe conferem continuidade.

Consideramos que reduzir a carga programática não seria retirar qualidade, mas seria dar aos alunos mais tempo para falarem sobre o seu mundo, estabelecerem ligações entre ele e a matéria teórica escolar. Igualmente importante seria acrescentar coisas que faltam, tais como ensiná-los a pensar e a estudar, o que evitaria percursos de aprendizagem trágicos e completamente destruidores de vidas.

Face a este cenário, consideramos a possibilidade de os programas e os próprios manuais, ao invés de serem anuais, se encontrarem organizados por ciclos de escolaridade. Parece-nos que a **adoção de manuais/programas, estruturados para cada ciclo de escolaridade** seria susceptível de promover a continuidade dos saberes entre cada ano curricular. No entanto, a eficácia desta medida pressuporia, simultaneamente, **o acompanhamento de cada grupo de alunos, pelos mesmos professores, em cada ciclo de estudos**, porquanto permitiria também a estabilidade na reciprocidade das suas relações.

Relativamente a este aspecto, é sobejamente reconhecido que a continuidade das relações educativas é essencial para o desenvolvimento de aprendizagens significativas para o sucesso dos alunos, razão pela qual é necessária uma estabilidade do corpo docente. Assim, o processo de reforma educativa que defendemos implica a necessidade de **estabilização do corpo docente, no mesmo estabelecimento de ensino, para acompanhamento dos mesmos alunos, durante um determinado número de anos lectivos** a definir, evitando deste modo, a rotatividade anual e disciplinar.

Sugerimos ainda a **necessidade de articulação entre as diferentes disciplinas**, visto que o facto de cada uma se encontrar isolada num compartimento estanque, provoca segmentações nos saberes e/ou ainda repetições. Como consequência deste facto, os alunos repetem os mesmos conteúdos, de modo diverso e incoerente ao longo dos anos e das disciplinas, desinteressando-se pelas matérias e sentindo-se confusos. Ou seja, cada programa tende a ser realizado de uma forma individualizada, sem ter em conta a sua articulação global no contexto disciplinar.

Uma vez que os nossos entrevistados se deparam com um fosso entre a cultura escolar e aquela que rege o seu quotidiano, consideramos importante promover a **aproximação entre as**

escolas e os contextos em que estas se inserem, mediante a possibilidade de **flexibilização de alguns conteúdos curriculares**. Na prática, as escolas não possuem uma autonomia que lhes permita organizar e orientar as suas actividades educativas, mediante a escolha de programas, cursos, métodos e/ou técnicas de ensino, visto que estas são impostas pelo Ministério da Educação. Deparamo-nos assim com currículos escolares cuja composição, ao privilegiar os saberes académicos, não contempla as aptidões de certos grupos de alunos nem os interesses locais das comunidades onde as escolas se inserem. As sucessivas reformas educativas, têm-se continuado a ignorar, quer os ritmos pessoais, quer as assimetrias e especificidades regionais, omitindo o contexto económico e cultural e os ambientes comunitários das diversas instituições de ensino. A partir do momento em que os currículos não se relacionam com os conhecimentos nem com as experiências que os alunos já possuem, é normal que não sejam (ou sejam mais dificilmente) assimilados, visto que este processo supõe a organização, reconhecimento e integração dos conhecimentos escolares, naqueles que os alunos já possuem.

No caso concreto da RAM, o reconhecimento de que os alunos do meio rural são, por força do seu precoce e mais ou menos extenso envolvimento laboral, possuidores de competências e saberes significativos deverá constituir motivo para que a Escola preserve, de facto, a diversidade de culturas e o seu enriquecimento mútuo.

Uma vez que grande parte dos nossos inquiridos vive em contextos rurais e trabalha na agricultura,¹⁰⁵⁰ incumbe à escola uma dupla tarefa; por um lado, facultar-lhes os conhecimentos que mais se aproximam destas realidades e por outro, valorizar os saberes que os alunos detêm nesta área. A “ponte” entre a família e a escola ficaria assegurada de forma equitativa, se esta exprimisse também maior apreço pelo trabalho que os alunos realizam no espaço doméstico, valorizando os conhecimentos e os saberes aí adquiridos e fazendo desses conhecimentos e desses saberes a base da comunicação pedagógica.

Por seu turno, a desertificação do espaço rural poderia ser minimizada se as suas populações se sentissem valorizadas e culturalmente dignificadas embora tal objectivo pressuponha em simultâneo o reconhecimento económico do seu trabalho e a melhoria da sua qualidade de vida.

Visto que estes alunos são portadores de um vasto conjunto de conhecimentos e conceitos, adquiridos, em grande parte, por força da sua precoce participação no trabalho familiar, estes deveriam ser considerados pela escola, para que, com base neles, pudessem aceder com êxito à cultura escolar. Partindo dos conteúdos e dos procedimentos que são familiares aos alunos oriundos dos meios rurais, a escola estaria a contribuir para melhorar a sua auto-estima e a concorrer para esbater as desigualdades sócio-escolares.

Numa escola onde se pretende que os alunos se sintam valorizados, deveria ainda ser-lhes facultada a **possibilidade de escolha dos projectos escolares** que pretendem desenvolver,

¹⁰⁵⁰ Actividade que todos afirmaram pretender abandonar devido à incerteza dos rendimentos.

nomeadamente as áreas de projecto e a área escola. Embora a legislação delibere que esta escolha terá como principais proponentes os alunos, na prática este facto não se verifica. A nossa experiência comprovou que os professores induzem subtilmente os alunos a explorar determinadas temáticas. Ou seja, habitualmente sugerem temas que já coordenaram em anos anteriores e deste modo já possuem os materiais e a bibliografia necessários, sem que sobrevenha um acréscimo no seu trabalho. Deste modo, os alunos não investigam o que verdadeiramente querem, mas aquilo que lhes é sugerido/imposto pelos professores e frequentemente desenvolvem trabalhos sem que para tal exista qualquer tipo de motivação/interesse/utilidade.

Tendo em conta que as capacidades e os contextos individuais que enformam os alunos são diferenciados, defendemos a aplicação de **outras formas de avaliação, que não a exclusivamente escrita e massiva**. De facto, na maior parte dos casos, esta avaliação assume um carácter discriminatório, porquanto se sustenta particularmente nos conhecimentos teóricos, beneficiando os alunos cuja cultura é consonante com a escolar e ainda todos aqueles que detêm facilidades ao nível linguístico. Neste enquadramento, a cultura e as aprendizagens propostas pela escola admitem que os alunos estão, pelos seus hábitos, saberes e interesses, uns mais próximos e outros mais afastados dessa cultura padrão. Ou seja, considera-se que muitos alunos estão, pelas suas características, numa situação de inferioridade, a qual irá à partida, condicionar a maior ou menor possibilidade de cada um concretizar as aprendizagens fixadas pela escola como fundamentais.

Parece-nos ainda que o processo de avaliação não é o mais adequado, porquanto se limita a medir o progresso dos alunos, omitindo a diferenciação patente nos ritmos de aprendizagem, decorrentes tanto de factores sociais como individuais. Assim, a rigidez do mecanismo de avaliação ao esquecer a existência desta diversidade, rotula de incapazes alunos que têm apenas ritmos de aprendizagem mais lentos ou irregulares.

Face a este cenário, é necessária a consciencialização de alguns aspectos, nomeadamente a assumpção de que nenhuma das culturas presentes na escola por intermédio dos diferentes alunos é superior. Cada um deverá ter direito a ser diferente, sem por isso ser considerado inferior, pelo que é indispensável que a escola atenda às diferenças resultantes das diversas origens sociais.

Tendo em consideração que a qualidade dos resultados escolares se encontra directamente correlacionada com os contextos familiares dos alunos, aspectos como o estudo e a realização dos trabalhos de casa marcam a diferença no aproveitamento escolar dos diferentes estratos sociais. Uma vez que esta problemática foi despoletada pela própria escola, terá de ser esta instância a criar os mecanismos de resposta, pois não se pode conceber a escola como uma instituição que escolhe e promove só aqueles que têm maior facilidade em entender as propostas pedagógicas que lhes são oferecidas. Pelo contrário, a escola tem de promover “todos e cada um”, fomentando o êxito através do êxito, mediante a valorização das diferenças detectadas nos seus alunos.

Assim, consideramos que as condições de igualdade face ao aproveitamento escolar serão susceptíveis de colmatar mediante a **criação de uma área disciplinar de estudo acompanhado com carácter diário**. O seu objectivo seria promover nos alunos a consolidação dos conteúdos leccionados no próprio dia em cada uma das disciplinas, colmatando as suas eventuais dúvidas e ainda acompanhar a realização dos trabalhos de casa. A inclusão desta disciplina permitiria colocar os alunos em situação de igualdade relativamente às tarefas que a escola solicita aos contextos familiares, mas que nem todos se encontram em condições de satisfazer.

Outro dos aspectos que defendemos é a efectiva **redução do volume de trabalhos enviados para realizar em casa**. Uma vez que os alunos passam semanalmente mais horas na escola do que no contexto familiar, enviá-los para casa com trabalhos constitui uma afronta aos seus escassos tempos livres e de convívio com a família (quando estes existem). Deste modo, um aluno de 12 anos, com uma trajectória escolar regular, tem quinze disciplinas que depois se reflectem na forma desmesurada como acontecem os trabalhos de casa. Segundo um estudo europeu, somos um dos países com piores resultados escolares e o que mais tempo dedica aos trabalhos de casa.¹⁰⁵¹

Ou seja, quando um professor envia trabalhos para realizar em casa, esquece-se de que os colegas das outras disciplinas poderão também ter optado por este procedimento, que se traduz numa situação de sobrecarga de trabalho extra-escolar, penalizador quer para os alunos quer para os respectivos agregados familiares.

Acerca desta questão, também nunca é tido em conta o facto de muitos alunos efectuarem percursos morosos entre a casa e a escola, o que significa que regressam a casa à noite e se levantam cedo para regressar à escola no dia seguinte. Tal facto, constitui, só por si, um factor que invalida a realização de qualquer tipo de trabalho que seja solicitado pela instituição escolar ao mesmo tempo que contribui para o stress diário de muitas famílias e para a desestabilização dos alunos que se vêem a braços com imensa informação que dificilmente conseguem gerir.

Parece-nos também indispensável que **as escolas possibilitem tempo e espaço para exercício de actividades culturais e desportivas**, contemplando um número significativo de horas semanais. Contudo, relegá-las para o estatuto subalterno que actualmente detêm, com a designação de “clubes” e um funcionamento após as componentes curriculares tradicionais não se nos afigura produtora, pois confere-lhes um estatuto menor e um carácter optativo.

A efectivação destas actividades com a importância e o estatuto privilegiado que defendemos, pressupõe uma reorganização pedagógica da escola assente na articulação entre a dimensão curricular tradicional e as actividades extracurriculares. Ao nível destas últimas, parece-nos relevante o facto de os alunos encontrarem na escola as actividades de lazer que habitualmente procuram no seu exterior, sendo que aquela raramente é associada ao prazer.

¹⁰⁵¹ Segundo Nelson Lima, “Porque é Que Eles não Aprendem?” in *Activa*, Janeiro 2005, p. 99.

A nível mais geral, a reorganização pedagógica da escola, tal como defendemos, pressupõe esta instituição não apenas como espaço de aquisição de conhecimentos, mas também como lugar de **aquisição de competências e de valores cívicos**. De acordo com esta óptica, impõe-se o recurso à prática, visto que a assimilação de valores só é susceptível de concretizar mediante o seu adestramento quotidiano. A título de exemplo podemos sugerir, entre um leque infindável de opções, o desenvolvimento de hábitos de convivência e a participação em acções colectivas em prol da comunidade nas suas vertentes mais variadas.

Visto que muitos alunos se deparam com contextos familiares onde a escola não é valorizada, consideramos que a motivação para a sua frequência deverá partir das entidades que pelo seu carácter de proximidade melhor conhecem a especificidade de cada família. Assim, entendemos que **incumbe às Juntas de Freguesia incentivar a frequência escolar**, assim como participar às escolas sempre que este facto não se verifique. A sua intervenção parece-nos constituir a forma mais célere e eficaz para a circulação das informações, devido à proximidade geográfica e contextual que estas instâncias mantêm com os agregados familiares. Uma vez que o descrédito pela educação escolar se mantém fortemente enraizado nas gerações mais antigas e/ou menos escolarizadas/instruídas, a desmistificação desta ideologia será mais fácil se partir das Juntas de Freguesia, porquanto os membros que as integram além de partilharem laços de vizinhança com os Encarregados de Educação, usufruem de prestígio no seio das respectivas comunidades. Em situação diferenciada encontram-se os professores que habitualmente são elementos estranhos aos contextos face aos Encarregados de Educação. Por outro lado, uma vez que quer o seu *status* quer o seu sistema de valores são culturalmente distintos, ergue-se entre eles uma barreira de desconfiança, muitas vezes intransponível.

No que concerne à **concessão de subsídios**, o nosso estudo permitiu apurar que enquanto algumas famílias não se coíbem de pedir apoios, chegando mesmo a solicitá-los *para ver se têm sorte*, outras há que, não obstante as carências materiais que apresentam, inibem-se de requerer subsídios, por questões de orgulho, desinteresse ou ainda por falta de informação. Tais considerações levam-nos a sugerir que as escolas diligenciem um conjunto coordenado de **acções de divulgação** acerca dos benefícios de que *todos* os alunos poderão usufruir. Tendo em conta os objectivos que se pretendem atingir, consideramos oportuna a coadjuvação entre as escolas e as Juntas de Freguesia, na divulgação dos benefícios materiais que se podem obter durante a frequência escolar. Dos meios utilizados para esta divulgação destacamos como possibilidade, a título exemplificativo, o recurso à distribuição de panfletos informativos com carácter publicitário e formato apelativo, adequados às capacidades cognitivas dos sujeitos e à linguagem que entendem.

Visto que alguns alunos se encontram integrados em contextos familiares que renegam a cultura da escola, as suas preocupações, dúvidas e escolhas no seio do mundo escolar não transpõem a barreira do grupo familiar e conseqüentemente não são abordadas em casa, pelo que estes alunos se

encontram sós e desacompanhados. Para obviar este “desacompanhamento”, defendemos a existência de **um professor-tutor** para cada aluno, sempre que tal se justifique, incumbindo a sua escolha a cada discente. O papel do professor-tutor seria menos administrativo do que o do Director de Turma, porquanto lhe competiria acompanhar quer o percurso escolar, quer o desenvolvimento da personalidade dos seus pupilos.

Além do estabelecimento da “ponte” entre os alunos e as respectivas famílias, de forma mais intensiva do que o Director de Turma, o professor-tutor, tal como o concebemos, assumiria, sempre que necessário, as funções e as opções a que aquelas se escusam, evitando que os alunos se sentissem sós nas suas escolhas ao longo dos percursos e das vivências escolares. Este sistema de tutoria parte do pressuposto que cada aluno seria susceptível de beneficiar da presença de um adulto para o encaminhar e aconselhar ao longo da trajectória escolar, suprimindo as eventuais ausências e indiferenças familiares. No entanto, a concretização desta modalidade dependeria da disponibilidade concedida a cada professor que exercesse estas funções. Ou seja, estas horas de acompanhamento deveriam estar obrigatoriamente contempladas no seu horário de trabalho.

No que concerne aos Directores de Turma, parece-nos que as suas funções não se revestem da proximidade que seria desejável, quer porque dispõem de poucas horas para acompanhamento dos alunos, as quais são geralmente ocupadas em tarefas burocráticas, quer porque o seu cargo é uma imposição quer para o próprio, quer para os alunos. Aliás, o conceito de relação entre a escola e a família que veiculam, limita-se quase exclusivamente ao campo da informação que a escola fornece e que à família compete receber. A escola, por seu turno, entende que a necessidade de cruzar informação é sobretudo importante, quando há reparos a fazer quanto ao comportamento ou ao aproveitamento do aluno.

Contudo, sabemos que grande parte desta informação não é descodificada visto que a linguagem utilizada na informação prestada exige uma experiência escolar que muitos encarregados de educação não detêm.

Daí ser importante que os alunos menos acompanhados pelas famílias pudessem beneficiar do apoio de um professor-tutor.

Em suma, para debelar o insucesso escolar assim como para efectivar a frequência escolar durante os anos que integram a escolaridade obrigatória, preconizamos a adopção conjunta das seguintes medidas:

- i) obrigatoriedade de frequência do Ensino Pré-Escolar;
- ii) funcionamento das escolas do 1º ciclo em Regime de Tempo Inteiro;
- iii) funcionamento de mais turmas com Currículos Alternativos;
- iv) ênfase da componente teórica em paralelo com a vertente prática nos Currículos Alternativos;

- v) aquisição de competências para a integração no mundo laboral durante a escolaridade obrigatória;
- vi) redução do número de alunos por turma, até um máximo de dezoito;
- vii) diminuição do volume de conteúdos programáticos a leccionar em cada ano curricular;
- viii) adopção de manuais e programas por ciclo de escolaridade;
- ix) acompanhamento de cada turma pelos mesmos professores, em cada ciclo de estudos;
- x) estabilização do corpo docente no mesmo estabelecimento de ensino, para acompanhamento dos mesmos alunos, durante um número determinado de anos lectivos;
- xi) articulação dos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas;
- xii) aproximação entre as escolas e os contextos em que se inserem, mediante a flexibilização de alguns conteúdos curriculares;
- xiii) possibilidade de os alunos escolherem os projectos escolares que pretendem desenvolver;
- xiv) aplicação de formas de avaliação diversificadas, sem que se valorize quase exclusivamente as provas escritas;
- xv) criação de uma área disciplinar de *estudo acompanhado*, com carácter diário;
- xvi) redução do volume de trabalhos de casa;
- xvii) desenvolvimento de actividades culturais e desportivas nas escolas;
- xviii) desenvolvimento de valores cívicos e de cidadania;
- xix) delegação nas Juntas de Freguesia do papel de incentivo para a frequência escolar;
- xx) promoção de acções de divulgação dos benefícios concedidos pela Acção Social Escolar, num esforço concertado entre as escolas e as Juntas de Freguesia;
- xxi) existência de um professor-tutor.

1.1. LINHAS CONCLUSIVAS

Apesar de nos termos abalançado a tecer estas propostas, estamos cientes de que quaisquer que sejam as medidas adoptadas, nada muda por decreto nem com a velocidade desejada, pois num contexto de profundo défice cultural onde o poder económico é o valor dominante, dificilmente as populações conseguirão, a curto prazo, valorizar a instituição escolar e os saberes e valores que veicula. Ou seja, concordamos com Benavente quando esta afirma que a escola não se transforma se a sociedade não se transformar.¹⁰⁵²

Uma vez que o insucesso e o êxito escolares são produto da interacção entre as estruturas familiares, motivadas por contextos económicos, sociais, culturais, e ainda por formas de vida

¹⁰⁵² Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...*p. 7.
544

escolar presentes num determinado período de tempo, isto significa que uma política de luta contra o insucesso escolar não se pode constituir através da implantação de dispositivos isolados.

Visto que em educação escolar as acções isoladas estão condenadas ao fracasso enquanto as acções concertadas e bem executadas raramente produzem os primeiros efeitos em menos de uma década, parece-nos que a adopção destas medidas, pelo facto de ser conjunta, permitirá, a médio ou longo prazo, colmatar as situações que interagem no sucesso do insucesso escolar.

Por outro lado, apesar de cientes de que nenhuma sugestão é categórica e irrefutável, consideramos que a adopção e adequação destas medidas aos diferentes contextos, mediante avaliações de eficácia que permitam reformulações, será uma metodologia susceptível de diminuir o insucesso escolar. Aliás, consideramos que as sucessivas medidas que têm marcado o sistema educativo português, que há algumas décadas se encontra em situação de reforma permanente, têm promovido o insucesso escolar visto que a eficácia de cada uma delas nunca foi devidamente avaliada.

Quanto aos alunos que entrevistámos, pelo facto de já terem beneficiado da frequência escolar e reconhecendo os benefícios que advêm de um bom aproveitamento, irão certamente impulsionar os seus filhos a estudar. Assim, acreditamos que os benefícios das actuais medidas educativas - as já implementadas, assim como aquelas cuja introdução sugerimos - terão impactos positivos nas novas gerações.

CONCLUSÕES

Tendo efectuado no final de cada um dos capítulos precedentes uma síntese das linhas de força mais expressivas neles desenvolvidas, as nossas conclusões, embora sucintas, têm como objectivo apresentá-las, não já numa perspectiva parcelar, mas procurando uma visão global e integrada do trabalho.

As múltiplas abordagens que efectuámos acerca do insucesso escolar, assim como o manuseamento das fontes necessárias à concretização deste estudo, permitiram-nos inferir que este fenómeno tem, para além dos números publicamente divulgados, um carácter “subterrâneo” difícil de calcular, pois nada afiança que os alunos repetentes que abandonaram o sistema, se encontrem incluídos em qualquer registo de escrituração escolar.

Constatámos ainda que em Portugal não existe uma unidade semântica na definição de insucesso escolar, o qual é apenas avaliado pelo critério pedagógico dito “objectivo”, ou seja, os *resultados escolares*, proposição que sugere que o insucesso é veiculado pela não certificação escolar. Ou seja, a escola ao veicular a transmissão do saber instituído, propõe a aquisição desse saber, através de metas e limites que demarcam as fronteiras reais entre sucesso e insucesso escolar, pelo que, quando um aluno reprova já está em insucesso visto que não adquiriu os conhecimentos que era suposto serem obtidos.

O próprio conceito de insucesso escolar reveste-se de complexidade, quer em termos de polissemia e de polivalência explicativa, quer pela multiplicidade de factores que lhe estão subjacentes. Porém, esta incapacidade de definição torna-se plausível se atentarmos no facto de que a questão do insucesso escolar pressupõe a coexistência de inúmeros factores que incluem as políticas educativas, as questões de aprendizagem, os conteúdos e ainda a relação pedagógica que se estabelece. Em suma, o baixo rendimento escolar deve ser considerado um resultado atribuível a variáveis institucionais, sociais e individuais. Neste pressuposto, consideramos que é impossível atribuir a responsabilidade do insucesso escolar a uma só instância, pois é na confluência de inúmeros factores que o concebemos: as condições sociais, económicas e culturais, a família, o sistema educativo e a própria escola. Ou seja, entendemos o insucesso escolar como o resultado de um conjunto de factores que actuam de modo coordenado, já que nenhum deles tomado isoladamente o conseguiria provocar. Estamos conscientes de que cada um deles não explica, por si só, as dificuldades que os alunos experimentam na frequência da escola, nem os resultados por eles obtidos, pelo que apenas a sua confluência será susceptível de fornecer elementos esclarecedores. De facto, para se compreender a complexidade do insucesso escolar torna-se imprescindível avaliar a interacção de vários factores e a influência parcelar e em relação ao todo, de cada um deles.

O insucesso escolar é pois um fenómeno relacional, em que estão implicados: o aluno, com a sua personalidade e história individual, situado na *família* e em determinado meio social; e a *escola*, com o seu funcionamento e organização, os seus instrumentos pedagógicos e conteúdos, a que os *professores* dão vida e ainda a escola dependente da *política educativa* que lhe atribui meios e objectivos.

A relatividade do conceito varia ainda em função do sistema educativo implementado, das tradições educativas, das exigências curriculares e das modalidades de avaliação. Assim, falar de insucesso escolar significa valorizar aspectos que condicionam negativa ou positivamente o fenómeno, em conformidade com determinado contexto educativo. Ou seja, poderá ser analisado como um indicador do funcionamento do sistema de ensino, mas também como um efeito daquele.

Consideramos ainda que os indicadores utilizados para definir o insucesso escolar - as taxas de retenção e as de abandono – são insuficientes para uma completa análise do fenómeno, visto que este não se esgota em indicadores objectiváveis. No entanto, também não nos parece viável, no actual panorama histórico-educativo, encontrar outros que nos consigam situar quantitativamente face a esta problemática.

Neste contexto, onde se afigura impossível encontrar uma definição consensual, consideramos que para compreender, contextualizar e descrever a essência do insucesso escolar, é necessário procurar os aspectos que designamos por *faces ocultas*, porquanto não são quantificáveis nem visíveis. Ou seja, a percentagem de reprovações é, por si só, insuficiente para caracterizar o insucesso escolar, pois apenas nos indica que houve insucesso em relação à instrução, mas não nos permite concluir se este insucesso também se verificou nas outras dimensões educativas. Também não podemos deixar de referir que a taxa de reprovação constitui um indicador grosseiro para medir o rendimento escolar, uma vez que nos oculta a qualidade do (in)sucesso. Assim, embora no presente estudo não tenhamos examinado o insucesso escolar nas suas formas quantitativas diferenciadas; o *parcial*, referente apenas a uma ou mais disciplinas e o *generalizado*, referente à maioria ou a todas as disciplinas necessárias para a progressão de ano,¹⁰⁵³ consideramos relevante a adopção deste procedimento, sempre que existam dados disponíveis para tal.

As reflexões que encetámos no presente estudo permitiram-nos ainda concluir que o insucesso escolar é uma variável determinada em função de outras, tais como, o nível de expectativas de um Sistema de Ensino, os conteúdos programáticos, os objectivos e o sistema de avaliação veiculado. Posto isto, idênticas taxas de reprovação poderão significar índices diferenciados.

Quanto às filosofias educativas que perpassámos ao longo das diferentes conjecturas históricas e políticas, deixaram implícita a sintonia com os contextos sócio-políticos e culturais em que foram elaboradas, no sentido em que são estes que preconizam as metas de aprendizagem e definem os objectivos em conformidade com as ideologias vigentes. Na sequência desta ilação,

¹⁰⁵³ O presente trabalho não contemplou este tipo de estudo porquanto além de abranger o total de escolas da RAM, também não dispunha das fontes necessárias para tal empreendimento.

concluimos que os cenários legislativos são susceptíveis de reduzir de modo significativo as percentagens de insucesso escolar, legitimando assim contextos de falso sucesso escolar. Daqui se infere que qualquer política educativa consegue facilmente alterar as taxas de sucesso/insucesso, consoante os propósitos e as metas que visa atingir.

No que concerne à especificidade do Arquipélago da Madeira, a nossa resenha histórica permitiu concluir que a maioria do povo madeirense teve como principal preocupação a garantia da subsistência em detrimento da literacia, pelo que até meados do século XX, a grande maioria da sua população era analfabeta. Por outro lado, a distância face ao poder político central condicionava a abertura de estabelecimentos de ensino, mais tardia do que no território continental, enquanto a orografia do Arquipélago também se revelava um entrave para o acesso aos escassos estabelecimentos de ensino existentes. Posto isto, durante o Estado Novo, muitas escolas primárias encontravam-se encerradas por falta de condições, enquanto outras, em funcionamento, não reuniam condições para o ensino. Apenas em fins dos anos 60, com Veiga Simão no Ministério da Educação, se alargou a rede escolar, embora recorrendo, muitas vezes, a professores com habilitações insuficientes. Deste modo, o obscurantismo cultural caracterizado por uma elevada taxa de analfabetismo, aliado a aspectos tais como a pobreza e o desemprego, marcaram o quotidiano da população da Madeira durante o Estado Novo. Apenas após a Revolução do 25 de Abril e a implementação do regime Autónimo se registaram melhorias económicas, sociais e culturais, assim como a luta contra o analfabetismo. De facto, a partir de 1976, assistimos a dois fenómenos distintos: por um lado a criação de escolas em várias freguesias geograficamente isoladas e, por outro lado, a implementação gradual do ensino secundário em todos os concelhos da Região.

No período abrangido por este estudo a taxa de analfabetismo baixou em toda a Região, embora o concelho de Funchal compreendesse sempre o valor mais reduzido. Contudo, os concelhos situados a norte da ilha e, conseqüentemente mais votados ao isolamento, continuaram a apresentar as taxas de analfabetismo mais elevadas do Arquipélago, com valores superiores a 20,0 %, o que nos faz supor a continuidade de um modo de vida ainda ancestral, onde existe uma contiguidade entre a pobreza, a desvalorização do saber escolar e o meio envolvente.

Em termos gerais, a rede do 1º ciclo do ensino básico continuou nas comunidades rurais a caracterizar-se por edifícios em lugares recônditos e com baixa taxa de utilização. Em contrapartida, a análise detalhada da rede escolar dos 2º e 3º ciclos e das suas condições de implantação na Região Autónoma da Madeira, permitiu concluir que a concentração nas sedes de concelho, onde os núcleos populacionais têm dimensões razoáveis e são providos por estradas com apreciável qualidade, se apresentou como solução mais viável. Deste modo, nas pequenas povoações rurais dispersas, a prossecução dos estudos após o 1º ciclo implica a deslocação dos alunos para as sedes de concelho e a conseqüente utilização de transportes escolares, bem como os respectivos transtornos daí inerentes.

Além das situações de espera pelos transportes, a orografia do Arquipélago obriga os alunos a um esforço suplementar, visto o acesso à escola se encontrar dificultado por barreiras físico-geográficas que transformam uma distância curta num percurso moroso e cansativo.

Deste modo, não é unicamente a distância da casa à escola que está em causa, mas os aspectos que lhe estão subjacentes, tais como a qualidade e a morosidade do trajecto, que implicam fadiga e limitação de tempo para o estudo e para o descanso.

Destacamos ainda a importância que esta Região atribuiu, desde cedo, ao ensino Pré-Escolar, com a finalidade de esbater o *handicap* cultural das crianças oriundas de grupos sociais mais desfavorecidos e ainda como forma de garantir o seu sucesso académico nas etapas escolares seguintes.

Também a Portaria Regional n.º 133/98 revelou o mesmo tipo de preocupações, ao estabelecer as directrizes para a criação e funcionamento das “Escolas a Tempo Inteiro”,¹⁰⁵⁴ como forma de proporcionar uma formação integral susceptível de melhorar o sucesso escolar das crianças. Para a concretização deste modelo de ensino estabeleceu-se que, além das actividades curriculares, funcionariam actividades de complemento curricular e extra curricular, fixadas de acordo com os meios sócio-culturais e as reais necessidades educativas.

Tal como se verificou com o ensino Pré-Escolar, a implementação das ETIs parece estar subjacente a uma preocupação com o sucesso escolar, assim como a uma necessidade de suprir eventuais défices a nível familiar. Neste sentido promoveu-se a ocupação dos tempos livres dos alunos, mediante o acompanhamento e desenvolvimento das actividades curriculares e extra-curriculares, quer no ensino Pré-Escolar quer no 1º ciclo.

O cômputo do cálculo das taxas de reprovação demonstrou que as percentagens mais reduzidas pertenciam aos concelhos de Funchal e Santa Cruz, o que nos remete para a ilação de que as suas características urbanas e culturalmente mais ricas influenciam positivamente os desempenhos académicos. Quanto às taxas de insucesso mais expressivas do Arquipélago, registadas em Câmara de Lobos e São Vicente, advêm, no caso do primeiro, da excessiva valorização da pesca, da agricultura e da construção civil, que dominam a economia do concelho. No caso do segundo, o isolamento geográfico aliado à valorização e predominância do sector agrícola parecem ter sido coadjuvantes com esta situação. Por outro lado, o confronto com as habilitações dos habitantes destes dois concelhos, permitiu depreender que em 1991 mais de 50,0 % não possuía nenhum grau académico. Inversamente, em Funchal e Santa Cruz encontrámos as maiores percentagens de indivíduos que detinham um curso superior.

Deste modo, concluímos que a discrepância notória entre o meio rural e o meio urbano, aliada às habilitações dos progenitores, catapultam os alunos “urbanos” para o sucesso escolar, inversamente ao que ocorre com os alunos “rurais”.

¹⁰⁵⁴ Designadas por ETIs.

Os contextos onde efectuámos o nosso estudo etnográfico - Câmara de Lobos e São Vicente - permitiram-nos concluir que o valor socialmente atribuído à formação escolar não depende apenas do custo económico, mas também dos benefícios que daí advêm e que, para essas populações, são nulos. Assim, detectámos uma correlação directa entre o trabalho agrícola e a subvalorização da aprendizagem e dos títulos escolares, visto que nos meios eminentemente rurais as saídas profissionais são praticamente inexistentes, além de subsistir a transposição para os alunos do sentimento de que na escola não se aprende nada que tenha utilidade imediata.

Deste modo, a falta de motivação e gosto pelos estudos, demonstrada pelos nossos entrevistados, relaciona-se também com a opacidade e inutilidade com que a escola se lhes apresenta. Contudo, não podemos deixar de considerar que muitas das aprendizagens socialmente úteis não são ensinadas na escola, porquanto não são consideradas dignas do estatuto escolar, pelo que quando os alunos concluem a escolaridade obrigatória apresentam-se inaptos para exercer qualquer tipo de profissão.

Uma vez que os progenitores são frequentemente analfabetos ou possuem um baixo nível de escolarização, evidenciam o desconhecimento face aos benefícios da escola, visto que eles próprios pouco proveito tiraram da sua frequência. Assim, as reprovações e o próprio abandono escolar dos filhos, durante ou após a escolaridade obrigatória é um *insucesso* que nem sempre é sentido como tal. Aliás, para as famílias dos entrevistados, a situação criada pelas más notas, repetição ou atraso, não é vivida como algo penoso, pois são indiferentes ao aproveitamento escolar dos filhos. Estes, devido às sucessivas reprovações, declararam-nos que tencionam abandonar a escola durante ou após a escolaridade básica.

Porém, a instituição escolar também não tem podido, ou sabido, superar estas dificuldades, visto que a imagem que transmite aos grupos sociais mais desfavorecidos, faz-lhes sentir que existe inutilidade naquilo que tem para oferecer. Ou seja, não adequou as aspirações dos indivíduos às necessidades dos sistemas envolventes, nem articulou saberes capazes de dar resposta às necessidades individuais e sociais.

O nosso trabalho revelou também o estabelecimento de uma correlação entre as práticas educativas familiares e o percurso escolar dos alunos, visto que o acompanhamento dos estudos por parte dos pais, assim como a existência de um clima educativo propício, desempenham um papel decisivo no sucesso escolar.

Além da inexistência de apoio familiar no estudo e na realização dos trabalhos de casa, que se repercute negativamente no aproveitamento escolar, o défice cultural que caracteriza estas famílias pressupõe a existência de uma distância entre o contexto sócio-cultural dos alunos e a cultura que a escola propõe (ou impõe), aos mais variados níveis; objectivos, valores, conteúdos e mesmo a própria linguagem, aspectos que comprometem o sucesso académico. De facto, o défice de recursos culturais ao nível familiar revela-se incapaz de proporcionar às crianças as bases culturais e

linguísticas de que estas necessitam para progredir na escola, ao mesmo tempo que esta instituição também se revela impotente para colmatar as carências destes alunos.

Assim, os valores das classes sociais mais baixas estão associados a sobrevivências escolares reduzidas e a prestações escolares mais deficientes, enquanto inversamente, os valores das classes sociais mais favorecidas, estão associados a prestações e sobrevivências escolares superiores. Por outro lado, nas famílias mais desfavorecidas, o afastamento que se traduz na falta de contacto directo dos adultos com a realidade escolar, e sobretudo com os professores, é outro factor que influencia negativamente o percurso escolar dos alunos que se encontram sós face a esta realidade.

Deste modo, consideramos que o fenómeno das desigualdades educativas reside essencialmente nas atitudes culturais e nos sistemas de valores que caracterizam as diferentes classes sociais, pondo em evidência a ausência de referências culturais necessárias ao sucesso escolar, as quais colocam alguns alunos em situação escolar desvantajosa relativamente a outros.

Contudo, o poder económico de cada família também se revela decisivo no estabelecimento e realização dos projectos escolares, a curto ou a longo prazo, determinando a duração do percurso escolar de cada aluno e a sua continuidade face à situação económica em que se encontra, assim como a possibilidade de proceder a novos investimentos nas situações de insucesso.

Por seu turno, nos grupos sociais mais favorecidos, apesar da existência de reprovações, persiste o interesse familiar na continuidade escolar dos alunos, com o recurso a explicadores, visto que existe uma consciência da importância do diploma escolar para a manutenção e /ou obtenção de um estatuto profissional prestigiado. Assim, podemos concluir que o posicionamento de cada família face ao papel da escola, é decisivo no empenhamento dos seus membros, quer no que respeita à valorização que lhe atribui, quer à assumpção do sacrifício escolar, face aos benefícios que os conhecimentos facultados por esta instituição lhe irão futuramente proporcionar.

O nosso estudo permitiu ainda reconfigurar a relação entre a origem social e o aproveitamento escolar, donde se depreendeu que o desempenho académico dos alunos é indissociável das atitudes e dos contextos familiares de origem. Assim, os alunos que apresentam maiores dificuldades escolares pertencem a famílias de grupos sociais desfavorecidos do ponto de vista económico e cultural, enquanto os que apresentam maior facilidade pertencem a grupos sociais de classe média e superior. No que respeita aos alunos economicamente desfavorecidos que residem em habitações isoladas, localizadas nas zonas rurais, há que contar que este isolamento não se limita ao espaço físico, pois traduz-se ainda num isolamento social e cultural que constituem, conjuntamente, um distanciamento face aos saberes que a escola transmite. O insucesso escolar surge, assim, quer como fenómeno que afecta sobretudo as crianças das famílias mais desfavorecidas, quer como sintoma das desigualdades de sociais e culturais que a escola não conseguiu atenuar.

A reprovação indicia também a probabilidade de não prosseguimento dos estudos, já que a grande maioria dos alunos que entrevistámos tenciona abandonar o sistema de ensino. O facto de terem sofrido várias reprovações acentuou o seu sentimento de incapacidade, assim como tornou premente o seu ingresso no mundo do trabalho, quer pela desarticulação entre a idade e o ano curricular que frequentam, quer ainda pelo facto de subsistirem dificuldades económicas. Visto que o rendimento económico das famílias condiciona, em grande medida, o prosseguimento dos estudos, subsiste com frequência uma intenção individual ou familiarmente induzida de ingresso precoce no mercado de trabalho. Além da necessidade objectiva de aumentar o rendimento familiar, ter uma ocupação remunerada corresponde a um desejo não só da família mas dos próprios alunos, que querem obter independência financeira. Entre os “biscates” e a tentativa inicial de conciliação do trabalho com a escola, desencadeia-se o ciclo do absentismo/reprovação/abandono escolares.

Daqui se depreende que, quer o insucesso escolar, medido por percentagens de reprovações, quer o subsequente abandono do sistema escolar, afectam sobretudo os estratos económicos mais débeis.

Embora as taxas de cobertura do Ensino Pré-Escolar e das escolas de 1º ciclo a funcionar em Regime de Tempo Inteiro tenham registado um alargamento bastante significativo durante o período em causa, o estudo estatístico que empreendemos permitiu concluir que o insucesso escolar assumiu, entre 1994 e 2000 dimensões preocupantes na RAM.

Embora seja possível constatar a existência de uma população relativamente jovem comparativamente à estrutura etária da população do Continente, o peso percentual dos idosos aumentou gradualmente, enquanto o dos mais jovens decresceu. Como consequência o cômputo total do volume de alunos inscritos diminuiu de forma gradual e sistemática, embora no 1º ciclo o volume de rapazes inscritos apresentasse um valor sistematicamente superior ao das raparigas, demonstrando a influência da relação de masculinidade. Contudo, este decréscimo populacional associado à “mortalidade escolar” entre ciclos, contribuíram para que os efectivos escolares tenham vindo a diminuir em todos os ciclos ao longo do período em estudo.

O insucesso escolar manteve-se ao longo deste período como situação constante, embora a sua incidência no sexo masculino demonstrasse de forma inequívoca que a predisposição e motivação escolar dos rapazes é inferior à das raparigas.

Por outro lado, o facto de a taxa de reprovação incidir de forma acentuada no 1º ciclo, levou-nos a inferir que a desvalorização da instituição escolar continua arreigada na tradição cultural de grande parte da população madeirense. A este facto não é certamente alheio o valor da taxa de analfabetismo madeirense, superior à do resto do País. Assim, neste cenário de forte iliteracia não é de estranhar que o insucesso escolar tenha assumido proporções bastante elevadas no 1º ciclo, pois o défice cultural e linguístico dos progenitores constitui um entrave à aprendizagem escolar das crianças.

Esta situação parece-nos extremamente grave, porquanto a penalização intensiva, sobretudo no ciclo inicial, além de propiciar situações de analfabetismo funcional, condiciona ainda o desinteresse pelo eventual reingresso à escola. Contudo, quando este ocorre, as dificuldades fazem-se sentir, porque além da desarticulação existente entre a idade dos alunos e a idade considerada ideal para a concretização deste ciclo, acresce ainda o facto de serem considerados incompetentes pelos colegas, situação que habitualmente culmina na sua exclusão social.

Constatámos ainda que a repetência impulsionou comportamentos como a indisciplina, a falta de atenção, a agressividade ou a brincadeira, entre outros, visto que constituem uma forma de afirmação perante a incapacidade de aproveitamento escolar. Todos os alunos inquiridos referiram que adquiriram entre os seus pares, o estatuto de “repetente/incompetente”, foram retirados dos grupos em que estavam integrados e interiorizaram os insucessos considerando *natural o ficar para trás*. Os seus depoimentos permitiram concluir que as reprovações desencadearam sentimentos de frustração, falta de confiança e desinteresse face ao saber escolar, o que nos permitiu concluir que o insucesso escolar não é apenas um efeito, mas também causa de futuros insucessos.

Por outro lado, ao assumir-se como local onde os alunos não obtêm resultados satisfatórios, a escola passou a revelar-se um lugar marginal perante outras solicitações, fomentando a falta de assiduidade.

No que concerne ao comportamento de cada um dos géneros, há a salientar que a reprovação e o abandono escolar atingiram de forma mais intensa os rapazes e no caso da retenção a taxa do sexo masculino duplicou mesmo o valor apresentado pelo sexo oposto. Ou seja, a discrepância de sucesso entre ambos os géneros, já notória no ciclo inicial, acentuou-se nos seguintes. Contudo, se atendermos ao facto de entre cada ciclo se processar uma selecção escolar, parece-nos plausível que o número de alunos que acedem ao ciclo subsequente é sempre inferior, visto que apenas se mantêm no sistema escolar todos aqueles que obtiveram melhores desempenhos académicos. Deste modo, o abandono escolar seguiu a lógica da progressão sequencial, ou seja, agravou-se na transição entre ciclos; relativamente reduzido no 1º ciclo, aumentou no ciclo seguinte, e atingiu os valores mais elevados no 3º ciclo.

No 3º ciclo, além da retenção e o abandono se continuarem a assumir como fenómenos eminentemente masculinos, deparámo-nos ainda com um volume de rapazes inscritos bastante inferior ao das raparigas, esbatendo assim a relação de masculinidade e demonstrando que a sobrevivência escolar masculina foi inferior à do sexo oposto. Assim, o 3º ciclo foi duplamente dominado pelo sexo feminino, quer através do seu volume populacional quer mediante os valores que apresentou face ao sucesso escolar.

Por outro lado, o facto de o insucesso escolar penalizar sobremaneira os rapazes em todos os anos lectivos e ciclos escolares é elucidativo da diferença patente nos desempenhos académicos de cada um dos géneros.

Também o abandono escolar, tendencialmente incidente no sexo masculino, se agravou duplamente, quer na transição para os ciclos subsequentes, quer ao longo do período considerado.

O presente estudo permitiu-nos ainda concluir que as saídas no 3º ciclo se destacaram sempre dos ciclos anteriores, devido ao volume significativo que manifestaram. Daqui se depreende que o 3º ciclo se constituiu como o mais selectivo, porquanto “excluiu” do sistema educativo os alunos menos motivados e/ou menos empenhados.

Por outro lado, constatámos que a motivação para a frequência escolar é mais intensa no sexo feminino, visto que os rapazes preferem o ingresso precoce no mundo do trabalho à permanência na escola. Desprovidos de habilitações académicas, acabam por exercer trabalhos de carácter geralmente precário, onde a dispensa de qualquer qualificação profissional é consonante com a remuneração auferida. A encruzilhada entre o mundo do trabalho e o mundo escolar coloca-se aos rapazes economicamente desfavorecidos, cujo quotidiano se desenrola num contexto familiar onde a escola surge desvalorizada face ao trabalho que se afigura apetecível, porquanto permite o acesso imediato a inúmeros bens.

Deste modo, o cômputo geral da RAM demonstra-nos que em todos os ciclos e anos lectivos as taxas de insucesso escolar dos rapazes foram mais elevadas do que as das raparigas e em alguns casos os seus valores conseguiram mesmo duplicar os do sexo oposto. À semelhança da repetência, também o abandono escolar se assumiu como um fenómeno predominantemente masculino. Assim, salvo alguns casos pontuais, foram os rapazes que apresentaram as maiores taxas de abandono escolar em todos os concelhos, ciclos e anos lectivos.

Relativamente ao desempenho diferenciado entre os dois géneros, a procura das explicações permite adiantar que, independentemente das predisposições genéticas, os próprios estereótipos sociais relativos a cada sexo, associados às condições económicas e sociais do quotidiano contribuem para a adopção de comportamentos diferentes em rapazes e raparigas. Enquanto os estereótipos do género feminino se têm vindo a alterar rapidamente, os do género masculino ainda se mantêm arreigados ao passado. Os rapazes procuram a imagem que se supõe corresponder à masculinidade e muitos dos aspectos que moldam o seu comportamento resultam da observação (reparam nas actividades dos indivíduos do mesmo sexo, no comportamento dos amigos) e interacção com o ambiente envolvente (exposição a valores transmitidos pelos pais e amigos). Deste modo, para os rapazes, correr riscos ou integrar o mundo do trabalho advém da necessidade de estabelecer domínio sobre grupos de outros rapazes, para desse modo obterem determinado estatuto social.

No que concerne às raparigas, a sua participação revelou-se particularmente visível no espaço escolar, tornando-se sensivelmente maioritárias e apresentando uma dupla vantagem: mais numerosas e melhor sucedidas nas suas realizações académicas.

Durante o período que estudámos, a efectivação da escolaridade obrigatória registou um acréscimo em todos os concelhos do Arquipélago, com mais expressividade nos concelhos onde a predominância do sector terciário inflacionou as exigências de formação escolar. Contudo, esta concretização não foi certamente alheia à criação de cursos de educação e formação com currículos alternativos aos do 3º ciclo do ensino básico regular ou recorrente,¹⁰⁵⁵ destinados aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem no ensino regular e que conseqüentemente optavam pelo abandono escolar após sucessivas reprovações.

Por seu turno, o cálculo dos números-índices referentes ao total da RAM demonstrou que em termos temporais a sobrevivência escolar registou melhorias significativas na transição entre ciclos e entre cada grupo geracional. Tais factos permitem-nos concluir, com alguma sustentabilidade, de que de facto, durante este período ocorreu uma mobilização escolar por parte dos madeirenses.

No entanto, ao longo do período em estudo as taxas de insucesso escolar não registaram quaisquer melhorias, o que significa que o investimento ao nível do alargamento da rede de ensino Pré-Escolar assim como a implementação do regime de ETI na RAM se revelaram infrutíferos até ao ano lectivo 1999/2000 no que respeita a esta temática.

Por seu turno, a diminuição da taxa de analfabetismo dos adultos também não surtiu qualquer efeito nas gerações mais novas, pois apesar de um grande número de adultos analfabetos terem ocorrido à escola, tal facto não parece ter tido impacto nos alunos mais jovens, que continuaram a reprovar e a abandonar a mesma.

Ou seja, o peso cultural destas populações e a conseqüente desvalorização do saber escolar continuam a resistir às políticas educativas implementadas com o intuito de diminuir as taxas de reprovação.

Neste contexto, consideramos que se por um lado, podemos imputar a responsabilidade do insucesso escolar às famílias, uma vez que estas não oferecem os valores, atitudes e estilos cognitivos necessários ao sucesso escolar dos alunos, por outro lado, a escola também foi responsável, na medida em que pelo menos até ao ano lectivo 1999/2000, não conseguiu adaptar-se à diversidade do seu público.

Deste modo, não obstante as medidas profilácticas implementadas e adaptadas ao contexto regional a tarefa mais importante e simultaneamente a mais difícil, constitui a mudança cultural de uma população que privilegia o poder económico em detrimento do património cultural. Contudo há que ter em conta se esse património cultural veiculado pela escola se adequa às expectativas económicas das populações e se é veiculado da forma méis adequado.

Uma vez que as medidas educativas não surtem efeitos imediatos, consideramos imprescindível empreender a prossecução deste estudo de modo a determinar o impacto que as

¹⁰⁵⁵ Segundo o Decreto Legislativo Regional n.º 17/98/M.

mesmas terão (ou não) operado no actual panorama educativo, de forma a poder reformulá-las de acordo com as necessidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A.A.V.V., *Colóquio Educação e Sociedade*, nº 6, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Julho de 1994, pp. 13-188.

A.A.V.V., *Dicionário de Sociologia*, Porto Editora, Porto, 2002.

A.A.V.V., *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação* - Actas do VII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE, Albano Estrela e Júlia Ferreira (orgs.), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1997.

A.A.V.V., *Novas Políticas Para a Educação Básica : Prioridade ao 1º Ciclo*, in "Revista Inovação " vol.11, nº 1, I.I.E., Ministério da Educação, Lisboa, 1998, pp. 9-32.

A.A.V.V. *O Ensino –Universidade da Madeira*, nº 15, (org. Governo da Região Autónoma da Madeira), Edicarte, Funchal, 1998.

ABRAMOWICZ, Anete, *A Menina Repetente*, 2ª ed., Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, Papirus Editora, Campinas, São Paulo, 1996.

ABRAMOWICZ, Anete, et al., *Para Além do Fracasso Escolar*, Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, Papirus Editora, Campinas, São Paulo, 1997.

ABREU, Isaura ; **ROLDÃO**, Maria do Céu, “A Evolução da Escolaridade Obrigatória em Portugal nos Últimos Vinte Anos” in *O Ensino Básico Em Portugal*, Col. Biblioteca Básica de Educação Ensino, Edições ASA, Porto, 1989, pp. 41-94.

AFONSO, Almerindo J. Gonçalves, *Educação Básica, Democracia e Cidadania*, Col. Polígono, Ed. Afrontamento, Santa Maria da Feira, 1999.

AFONSO, Almerindo J., “O Neoliberalismo Educacional Mitigado Numa Década de Governação Social Democrata” in *Reformas da Educação Pública - Democratização, Modernização, Neoliberalismo*, Biblioteca das Ciências do Homem / Ciências da Educação 15, Edições Afrontamento, Porto, 2002, pp. 33-59.

AFONSO, Almerindo J. Gonçalves, *Para uma Análise Sociológica da Avaliação nas Políticas Educativas - A Reforma Educativa em Portugal e a Avaliação Pedagógica no Ensino Básico (1985 -1995)*, Dissertação de Doutoramento e Educação, na área de conhecimento de Sociologia da Educação, apresentada à Universidade do Minho, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, 1997. (policopiado)

AFONSO, Almerindo J., “Políticas Contemporâneas e Avaliação Educacional” in *Reformas da Educação Pública - Democratização, Modernização, Neoliberalismo*, Biblioteca das Ciências do Homem / Ciências da Educação 15, Edições Afrontamento, Porto, 2002, pp. 111-127.

AFONSO, Almerindo J.; **LIMA**, Licínio C., *Reformas da Educação Pública - Democratização, Modernização, Neoliberalismo*, Biblioteca das Ciências do Homem / Ciências da Educação 15, Edições Afrontamento, Porto, 2002.

- AINSCOW**, Mel, et al., *Caminhos Para as Escolas Inclusivas*, I.I.E., Lisboa, 1998.
- ALBARELLO**, Luc, et al., *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva, Lisboa, 1997.
- ALMEIDA**, João Ferreira de, et al., *Exclusão Social - Factores e Tipos de Pobreza em Portugal*, 2ª ed., Celta Editora, Oeiras, 1994.
- ALTHUSSER**, Louis, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, Ed. Presença, Lisboa, 1970.
- ALVES**, José Matias, *O Primeiro de Todos os Ofícios*, Cadernos CRIAP, nº 17, Edições ASA, Porto, 2000.
- AMBRÓSIO**, Teresa, et al., *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto, 1992.
- AMBRÓSIO**, Teresa, “ Democratização do Ensino”, *Sistema de Ensino em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1981, pp. 575-602.
- AMBRÓSIO**, Teresa (org.) , *Seminário Sobre Política Educacional num Contexto de Crise*, Moraes Editores, I.E.D., Lisboa, 1981.
- ANSARD**, Pierre, *Sociologia Francesa Contemporânea*, Celta Editora, Oeiras, 2002.
- ANTUNES**, José Joaquim, “Os Abandonos Escolares no Ensino Básico” in *O Ensino Básico Em Portugal*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA, Porto, 1989, pp. 95-132.
- ARCHER**, Margaret, *Culture and Agency: The Place of Culture in Social Theory*, University Press, Cambridge, 1988.
- ARCHER**, Margaret, *Social Origins of Educational Systems*, Sage, London, 1984.
- ARENDS**, Richard, *Aprender a Ensinar*, McGraw-Hill, Lisboa, 1995.
- ARIÈS**, Philippe, *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*, Relógio D' Água, Lisboa, 1988.
- ARNAUS**, R., “Voces que Cuentam y Voves que Interpretan: Reflecciones en torno a la Autoria Narrativa en Una Investigación”, in J. Larrosa et al., *Déjame Que te Cuente- Ensayos Sobre Narrativa y Educación*, Editorial Alertes, Barcelona, 1995, pp. 61-78.
- ARON**, Raymond, *As Etapas do Pensamento Sociológico*, Circulo de Leitores, Lisboa, 1991.
- ARROTEIA**, Jorge Carvalho, *Análise Social e Acção Educativa*, Universidade de Aveiro, Aveiro, 1998.
- ARROTEIA**, Jorge Carvalho, *Análise Social da Educação*, Roble Edições, Leiria, 1991.
- ARROTEIA**, Jorge Carvalho, *Desequilíbrios Demográficos do Sistema Educativo Português*, 2ª ed., Universidade de Aveiro, Aveiro, 1995.

ARROTEIA, Jorge Carvalho et al., *Gafanha da Nazaré - Escola e Comunidade numa Sociedade em Mudança*, I.I.E., Lisboa, 2000.

ARROYO, Miguel, “Fracasso-Sucesso: O Peso da Cultura Escolar e do Ordenamento da Educação Básica” in **ABRAMOWICZ**, Anete et al., *Para Além do Fracasso Escolar*, Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, Papirus Editora, Campinas, São Paulo, 1997, pp. 11-26.

AVANZINI, Guy, *O Insucesso Escolar*, Editorial Pórtico, Lisboa, s.d.

AZEVEDO, Joaquim, *Avenidas De Liberdade (Reflexões Sobre Política Educativa)*, 2ª ed., Edições ASA, Porto, 1996.

AZEVEDO, Joaquim, *O Fim De Um Ciclo? - A Educação em Portugal no Início do Século XXI*, Col. Em Foco, Edições ASA, Porto, 2002.

AZEVEDO, José Maria, *Os Nós da Rede- O Problema das Escolas Primárias em Zonas Rurais*, Col. Perspectivas Actuais / Educação, Edições ASA, Porto, 1996.

BASTIN, Georges, *A Hecatombe Escolar*, Biblioteca do Educador Profissional, Livros Horizonte, Lisboa, 1976.

BASTIN, Georges, *As Técnicas Sociométricas*, 2ª ed., Col. Psicologia e Pedagogia, Moraes Editores, Lisboa, 1980.

BAUDELLOT, Christian ; **ESTABELET**, Roger, *Allez Les Filles*, Seuil, Paris, s.d.

BAUDELLOT, Christian ; **ESTABELET**, Roger, *L'École Capitaliste en France*, Maspero, Paris, 1971.

BELL, Judith, *Como Realizar Um Projecto de Investigação*, Gradiva, Lisboa, 1997.

BENAVENTE, Ana, *A Escola na Sociedade de Classes*, Biblioteca do Educador Profissional, Livros Horizonte, Lisboa, 1976.

BENAVENTE, Ana, “ Da Construção do Sucesso Escolar, Equacionar a Questão e Debater Estratégias”, *Seara Nova*, 1988, pp. 23-29.

BENAVENTE, Ana, *Escola, Professores e Processos de Mudança*, 2ª edição, Livros Horizonte, Lisboa, 1999.

BENAVENTE, Ana, et al., *Do Outro Lado da Escola*, 3ª ed., Col. Terra Nostra, Editorial Teorema, Lisboa, 1991.

BENAVENTE, Ana, *Insucesso Escolar no Contexto Português- Abordagens, Concepções e Políticas*, Cadernos de Pesquisa e de Intervenção, nº1, Lisboa, 1990, pp.1-40.

BENAVENTE, Ana, et al., *Renunciar à Escola - O Abandono Escolar no Ensino Básico*, Fim De Século Edições, Lisboa, 1994.

BENTO, António, “Efeitos das Transições de Ciclo e Mudanças de Escola: Perspectivas dos alunos do 5º ano (2º Ciclo)” in I Colóquio DCE-UMA, 7 de Dezembro, Funchal, 2005.

BERNSTEIN, Basil, “Estrutura do Conhecimento Educacional” in Ana Domingos, et al. (org), *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1986.

BERNSTEIN, Basil, “Social Class, Language and Socialisation” in J. Karabel e A. H. Halsey, *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, s.d. pp. 473-486.

BERTHELOT, Jean-Michel, *O Labirinto Escolar*, (Trad.), Biblioteca da Educação, Rés-Editora, Porto, s.d.

BLOOM, Benjamin, *Caractéristiques Individuelles et Apprentissages Scolaires*, Editions Labor, Nathan, 1979.

BOGDAN, Robert ; **BIKLEN**, Sari, *Investigação Qualitativa em Educação*, Col. Ciências da Educação, Porto Editora, Porto, 1994.

BOUDON, Raymond, *A Desigualdade de Oportunidades*, Editora Universidade de Brasília, Brasília, 1981.

BOUDON, Raymond, *L' Inégalité des Chances. La Mobilité Social dans les Sociétés Industrielles*, Armand Colin, Paris, 1973.

BOUDON, Raymond, *La Logique du Social : Introduction à L'Analyse Sociologique*, Col. Pluriel, Hachette, Paris, 1979.

BOUDON, Raymond, *O Lugar da Desordem*, Gradiva, Lisboa, 1990.

BOUDON, Raymond ; **BOURRICAUD**, François, *Dictionnaire Critique de la Sociologie*, Presses Universitaires de France, Paris, 1982.

BOURDIEU, Pierre, *Esquisse D'une Théorie de la Pratique*, Éd. Droz, Genève, 1972.

BOURDIEU, Pierre, *La Distinction, Critique Sociale du Jugement*, Minuit, Paris, 1979.

BOURDIEU, Pierre, « Men and Machines » in *Advances in Social Theory and Methodology*, ed. K. Knorr-Cetina e A. V. Cicourel, Boston, 1981, pp. 304-317.

BOURDIEU, Pierre, « Sur le Povoir Symbolique », *Annales : Economies- Sociétés- Civilisations*, 32^{ème} année, n° 3, Mai-Juin, 1977, pp.405-411.

BOURDIEU, Pierre ; **PASSERON**, Jean-Claude, *A Reprodução*, Vega, Lisboa, s.d.

BOURDIEU, Pierre ; **PASSERON**, Jean-Claude, *La Reproduction, Éléments Pour Une Théorie du Système d'Enseignement*, Minuit, Paris, 1970.

BOURDIEU, Pierre ; **PASSERON**, Jean-Claude, *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage, London e Beverly Hills, 1977.

BOWLES, Samuel ; **GINTHIS**, Herbert, “Capitalismo e Educação nos Estados Unidos” in S. Grácio; S. Miranda ; S. Stoer, *Sociologia da Educação I: Funções da Escola e Reprodução Social*, Livros Horizonte, Lisboa, 1982, pp.159-192.

BOWLES, Samuel ; **GINTHIS**, Herbert, *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Basic Books, Nova Iorque, 1976.

BRAGA DA CRUZ, M., *Teorias Sociológicas - Os Fundadores e os Clássicos*, 4ª ed., Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2004.

BRAZÃO, Maria Elisa ; **CASTRO**, António Manuel, *Calheta -Roteiro Turístico-Cultural*, Eco do Funchal, Funchal, 1993.

BRISSET, Claire, *Le Travail des Enfants*, Problèmes Politiques et Sociaux : Dossiers D'Actualité Mondiale, nº839, Col. La Documentation Française, s.l., 26 Mai 2000.

CABRAL, António Caldeira, “ Acção Social Escolar”, *Sistema de Ensino em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1981, pp. 445-476.

CABRITA, Isabel, “A Problemática do Insucesso Educativo em Matemática no 3º Ciclo do Ensino Básico” in *A Problemática do Insucesso Escolar*, 4ª ed., Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação nº 4, Área de Sociologia da Educação e Administração Escolar, Secção Autónoma de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, s.d., pp. 26-71.

CABRITO, Belmiro Gil, *Economia da Educação*, Col. Educação Hoje, Texto Editora, Lisboa, 2002.

CALDEIRA, Abel Marques, *O Funchal no Primeiro Quartel do Século XX*, 2ª ed., Eco do Funchal, Funchal, 1995.

CAMPOS, Bártolo Paiva, *Questões de Política Educativa*, Col. Em Foco, Edições ASA, Porto, 1989.

CANÁRIO, et al., *Escola e Exclusão Social*, Educa, I.I.E., Lisboa, 2001.

CANDEIAS, Adelinda M. Araújo, *Atitudes Face À Escola - Um Estudo Exploratório Com Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*, Universidade de Évora, Évora, 1997.

CANDEIAS, António (dir. e coord.), *Alfabetização e Escola em Portugal nos Séculos XIX e XX – Os Censos e as Estatísticas*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2004.

CARITA, Rui, *História da Madeira (1420-1566)-Povoamento e Produção Açucareira*, 1º vol., Secretaria Regional da Educação, Funchal, 1989.

CARITA, Rui, *História da Madeira (1566 -1800) As Dinastias dos Filipes e dos Braganças e a Produção Vinícola*, 2º vol., Secretaria Regional da Educação, Funchal, 1989.

CARITA, Rui, *História da Madeira (1800 -1910)-As Crises do Século XIX e a Emigração*, 3º vol., Secretaria Regional da Educação, Funchal, 1989.

CARITA, Rui, *História da Madeira (1910 - 1990)-Povoamento e Produção Açucareira*, 4º vol., Secretaria Regional da Educação, Funchal, 1989.

CARMO, Francisco, et al., *Situação e Aspirações da Juventude nos Açores*, Secretaria Regional da Juventude e Recursos Humanos, Ponta Delgada, 1990.

CARNEIRO, Maria do Rosário A. C. (Coord.), *Crianças de Risco*, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa, 1997.

CARNEIRO, Roberto, *Portugal Os Próximos 20 Anos*, vol.V, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1988.

- CARVALHO**, Angelina, *Da Escola ao Mundo do Trabalho*, I.I.E., Lisboa, 1998.
- CARVALHO**, Marie Jane Soares, “A Agenda Feminista e Anti-Racista para o Currículo e a Prática Pedagógica” in **ABRAMOWICZ**, Anete, et al., *Para Além do Fracasso Escolar*, Col. Magistério : Formação e Trabalho Pedagógico, Papyrus Editora, Campinas, São Paulo, 1997, pp. 47-68.
- CARVALHO**, Rómulo de, *História do Ensino em Portugal Desde a Fundação da Nacionalidade Até ao Fim do Regime de Salazar - Caetano*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1986.
- CASTILHO**, Santana, *Manifesto para a Educação em Portugal - Os Equívocos e as Soluções ; as Tendências do Terceiro Milénio*, Texto Editora, Lisboa, 1999.
- CHERCKAOUI**, Mohamed, *Sociologia da Educação*, 2ª ed., Col. Saber, Publicações Europa - América, Mem Martins, 1993.
- CHANSOU**, M., “L’ Échec Scolaire” in *Pédagogie*, nºs 2-3, Paris, 1970, pp. 144-149.
- CHATEAU**, Jean, (dir.) *Os Grandes Pedagogos*, Col. Vida e Cultura, Livros do Brasil, Lisboa, s.d.
- CHILAND**, Colette, *L’ Enfant de Six Ans et Son Avenir. Étude Psychopathologique*, PUF, Paris, 1971.
- COLLINS**, Randall, “Functional and Conflict Theories of Educational Stratification” in *American Sociological Review*, vol 36, 1971, pp. 1002-1019.
- COLLINS**, Randall, *The Credential Society: an Historical Sociology of Education*, Academic Press, Nova Iorque, 1979.
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO**, *Medidas que Promovam o Sucesso Educativo*, Seminário realizado em Braga, Ministério da Educação, 1988.
- CONNELY**, F. M. & **CLANDININ**, D. J., “Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa” in J. Larrosa et al., *Déjame Que te Cuente. Ensayos Sobre Narrativa y Edución*, Editorial Alertes, Barcelona, 1995, pp. 11-59.
- C.N.E.** (Conselho Nacional de Educação), *A Educação em Portugal no Horizonte dos Anos 2000 - Actas do Seminário*, C.N.E., Ministério da Educação, s.l., 1993.
- CÓNIM**, Custódio, *Portugal e a sua População*, vol I , Alfa, Lisboa, 1990.
- CÓNIM**, Custódio, *Portugal e a sua População*, vol II , Alfa, Lisboa, 1990.
- CÓNIM**, Custódio ; **CARRILHO**, Maria José, *Situação Demográfica e Perspectivas de Evolução (Portugal, 1960 - 2000)*, Caderno 16, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, Lisboa, 1989.
- CORREIA**, Isabel, “Educação Pré-Escolar”, *Sistema de Ensino em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1981, pp. 145-166.
- CORREIA**, José Alberto, *As Ideologias Educativas Em Portugal Nos Últimos 25 Anos*, Cadernos Correio Pedagógico, nº 48, ASA, Porto, 2000.

CORREIA, Luís de Miranda ; **MARTINS**, Ana Paula, *Dificuldades de Aprendizagem - Que São? Como Entendê-las*, Porto Editora, Porto, 1999.

CORTESÃO, Luísa ; **TORRES**, Maria Arminda, *Avaliação Pedagógica I Insucesso Escolar*, 4ª ed., Col. Ser Professor, Porto Editora, Porto, 1990.

CORTESÃO, Luísa ; **TORRES**, Maria Arminda, *Avaliação Pedagógica II – Mudança na Escola - Mudança na Avaliação*, 4ª ed., Col. Ser Professor, Porto Editora, Porto, 1994.

CORTIS, Gerald, *O Contexto Social do Ensino*, Livros Horizonte, Lisboa, 1980.

COSTA, António Almeida, “ Linhas Gerais do Sistema de Ensino”, *Sistema de Ensino em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1981, pp. 49-76.

COSTA, A. Bruto da, “Educação e Desenvolvimento Económico-Social”, *Sistema de Ensino em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1981, pp. 555-572.

COSTA, Jorge Adelino, *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais : Discursos e Práticas*, Universidade de Aveiro, Aveiro, 1997.

COSTA, Luís Dias da, *Culturas e Escola - A Sociologia da Educação na Formação de Professores*, Biblioteca do Educador, Livros Horizonte, Lisboa, 1997.

COSTA, J.A. ; **MELO**, A. S., *Dicionário de Língua Portuguesa*, 6ª ed., Porto Editora, Porto, 1989.

COSTA, Maria de Lurdes T., “ Função Social da Avaliação”, *Sistema de Ensino em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1981, pp. 603-621.

COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva, “Especificidade das Abordagens Biográficas em Ciências da Educação” in *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação - Actas do VII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, Albano Estrela e Júlia Ferreira (orgs.), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1997, pp. 263-270.

CRAHAY, Marcel, *Podemos Lutar Contra o Insucesso Escolar?*, Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Lisboa, 1999.

DE LANDSHEERE, G., *Avaliação Contínua e Exames*, Livraria Almedina, Coimbra, 1976.

DE KETELE, Jean-Marie ; **ROEGIERS**, Xavier, *Metodologia da Recolha de Dados*, Instituto Piaget, Lisboa, 1999.

DEMARTIS, Lucia, *Compêndio de Sociologia*, Col. Compêndio, Edições 70, Lisboa, 1999.

DEP / GEF - Departamento de Programação e Gestão Financeira, *A Luta Contra o Insucesso Escolar: Um Desafio Para a Construção Europeia*, Eurydice, Lisboa, 1995.

DEP / GEF - Departamento de Programação e Gestão Financeira, *Ensino Particular / Ensino Não Oficial - Formas e Estatutos nos Estados-Membros da União Europeia*, Eurydice, Lisboa, 1995.

DEP /GEF - Departamento de Programação e Gestão Financeira , *O Que Fazem os Ex-Alunos Após a Escolaridade?*, Ministério da Educação, Lisboa, 1997.

DIOGO, Ana Matias, *Família e Escolaridade-Representações Parentais da Escolarização, Classe Social e Dinâmica Familiar*, Edições Colibri, Lisboa, 1998.

DON DAVIES, (coord.) *As Escolas e as Famílias em Portugal- Realidades e Perspectivas*, Col. Biblioteca do Educador, Livros Horizonte, Lisboa, 1989.

DUBET, François, «Jeunesse et Travail: de Quelles Crises S’Agit-il ? » in *Lettre d’Information de la Fonda*, nº 63, Paris, Abril 1989.

DUARTE, Maria Isabel Ramos, *Alunos e Insucesso Escolar*, I.I.E., Lisboa, 2000.

DUPONT, Maurice, *Rapaz ou Rapariga: Igual Educação - Estudo Sobre os Programas Escolares do Ensino Preparatório e Secundário*, Brasília Editora/UNESCO, Porto, 1982.

DURKHEM, Émile, *A Divisão do Trabalho Social*, vol. I, Presença, Lisboa, 1989.

DURKHEM, Émile, *A Divisão do Trabalho Social*, vol. II, Presença, Lisboa, 1991.

DURKHEM, Émile, *As Regras do Método Sociológico*, Presença, Lisboa, 1991.

DURKHEM, Émile, *L’Éducation Morale*, Quadrige, Presses Universitaires de France, Paris, 1963.

DURKHEM, Émile, *Sociologia, Educação e Moral*, Rés Ed., Porto, 1984.

EGGLESTON, John, *The Sociology of the School Curriculum*, Routledge, Londres, 1977.

ÉTIENNE, Jean et al., *Dicionário de Sociologia*, Plátano, Lisboa, 1998.

FERNANDES, António Sousa, “ A Problemática Social da Educação Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA/Clube do Professor, Rio Tinto, 1991, pp. 48-60.

FERNANDES, António Sousa, «A Dimensão Social da Educação» in *A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto, 1991, pp. 23-33.

FERNANDES, António Sousa, «O Fracasso do Currículo Liberal » in *O Insucesso Escolar Em Questão*, Universidade do Minho, Braga, 1987.

FERNANDES, António Sousa, “O Insucesso Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto, 1991, pp. 187-232.

FERNANDES, Evaristo V., *Sucessos dos Insucessos Escolares*, Edipanta, Porto, 2004.

FERNANDES, João Viegas, *A Escola e a Desigualdade Sexual*, Biblioteca do Educador, Livros Horizonte, 1987.

FERNANDES, Rogério, “Ensino Básico”, *Sistema de Ensino em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1981, pp. 167-190.

FERNANDES, Rogério, “ Notas Sobre a Situação Educativa em Portugal no Século XVIII ” in *O Professor*, nº 121, pp. 61- 66.

FERNANDES, Rogério, *Situação da Educação Em Portugal*, Col. Hoje e Amanhã, Moraes Editores, Lisboa, 1973.

FERRÃO, João, *A Demografia Portuguesa*, Cadernos do Público, nº 6, Mirandela, 1996.

FERRARO, Alceu Ravello “Escolarização no Brasil na Ótica da Exclusão” in Álvaro Marchesi ; Carlos Hernández Gil, et al., *Fracasso Escolar - Uma Perspectiva Multicultural*, Artmed Editora, Porto Alegre, Brasil, 2004, pp.48-65.

FERRAROTTI, F. “Sobre a Autonomia do Método Biográfico” in A. Nóvoa & M Finger (org.), *O Método (Auto)biográfico e a Formação*, DRHS/Ministério da Saúde, Lisboa 1988, pp. 17-34.

FERREIRA, Ana Maria Monteiro, *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português*, Col. Nova Era, Educação e Sociedade, Quarteto, Coimbra, 2002.

FERREIRA, António Gomes, *A Criança no Discurso de Educadores de Seiscentos*, Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, 1987.

FERREIRA, António Gomes, “O Ensino de um Mestre de Primeiras Letras nos Finais de Setecentos”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 24, 1990, pp. 519-540.

FERREIRA, J. M. Carvalho, et. al., *Sociologia*, McGraw-Hill, Lisboa, 1995.

FERREIRA, Manuela M ; **ROMERO** António, “Aspectos Metodológicos da Investigação Realizada por Professores no Âmbito de Mestrados em Ciências da Educação” in *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação - Actas do VII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, Albano Estrela e Júlia Ferreira (orgs.), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1997, pp. 631-641.

FONSECA, Maria Manuel Vieira da, *Educar Herdeiros – Práticas Educativas da Classe Dominante Lisboaeta nas Últimas Décadas*, Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia, Lisboa, 2003.

FONTANA, David, *Personalidade e Educação*, Biblioteca do Educador Profissional, Livros Horizonte, Lisboa, 1984.

FONTINHA, R., *Novo Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa*, Domingos Barreira, Porto, s.d.

FORMOSINHO, João, *A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto, 1991.

FORMOSINHO, João, “A Igualdade em Educação” in *A Construção Social da Educação Escolar* Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto, 1991, pp. 169-186.

FORMOSINHO, João, “Currículo e Cultura Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto, 1991, pp. 149-156.

FORMOSINHO, João, «O Currículo Uniforme Pronto- a-Vestir de Tamanho Único » in *O Insucesso Escolar Em Questão* Universidade do Minho, Braga, 1985.

FORMOSINHO, João, «Organizar a Escola Para o Sucesso Educativ » in CRSE, *Medidas que Promovam o Sucesso Educativo*, GEP, Lisboa, 1988.

FORMOSINHO, João; **FERNANDES**, António Sousa, «A Influência dos Factores Escolares » in *O Insucesso Escolar Em Questão*, Universidade do Minho, Braga, 1987.

FORQUIN, Jean-Claude,« La Sociologie Des Inégalités D'Éducation : Pricipales Orientations, Principaux Résultats Depuis 1965-1^{ère} partie », *Révue Française de Pédagogie*, n° 48, Juillet-Aout-Septembre, Paris, 1979, pp.90-100

FORQUIN, Jean-Claude,« La Sociologie Des Inégalités D'Éducation : Pricipales Orientations, Principaux Résultats Depuis 1965 -2^{ème} partie», *Révue Française de Pédagogie*, n° 49, Octobre-Novembre-Décembre, Paris, 1979, pp.87-99.

FORQUIN, Jean-Claude,« La Sociologie Des Inégalités D'Éducation : Pricipales Orientations, Principaux Résultats Depuis 1965 -3^{ème} partie», *Révue Française de Pédagogie*, n° 51, Avril-Mai-Juin, Paris, 1980, pp.70-92.

FORQUIN, Jean-Claude,« L' Approche Sociologique de la Réussite et de l'Echec Scolaires : Inégalités de Réussite Scolaire et Appartenance Sociale (I) », *Révue Française de Pédagogie*, n° 59, Avril-Mai-Juin, Paris, 1982, pp.52-75.

FORQUIN, Jean-Claude,« L' Approche Sociologique de la Réussite et de l'Echec Scolaires : Inégalités de Réussite Scolaire et Appartenance Sociale (II) », *Révue Française de Pédagogie*, n° 60, Juillet-Aout-Septembre, Paris, 1982, pp.51-70.

FOUCAULT, Michel, *Vigiar e Punir*, 7^a ed., Vozes, Petrópoles, 1977.

FOURTH WORLD CONFERENCE ON WOMEN: ACTION FOR EQUALITY, DEVELOPMENT AND PEACE, Declaration and Platform for Action, United Nations, Beijin, 1995.

GARCÍA GARRIDO, José Luís, *Sistemas Educativos de Hoy*, 3^a ed., Editorial Dykinson, Madrid, 1993.

GEP, *A Origem Socioeconómica do Aluno e o Sucesso Escolar*, Ministério da Educação, Lisboa, 1989.

GEP / EDUCAÇÃO, *Abandono Escolar - Dinâmica do Sistema Educativo*, Ministério da Educação, Lisboa, 1990.

GEP / EDUCAÇÃO, *Análise do Absentismo nas Escolas - Fluxos Escolares*, Ministério da Educação, Lisboa, 1990.

GEP / ME, *Estatísticas e Indicadores de Ensino*, Ministério da Educação Lisboa, 1989.

GEP / ME, *Estruturas dos Sistemas Educativos da Comunidade Europeia*, Ministério da Educação, Lisboa, 1992.

GEP / ME, *Insucesso e Abandono Escolar*, Ministério da Educação, Lisboa, 1992.

GEP / MEC, *O Papel do Diagnóstico no Planeamento da Educação e na Tomada de Decisão*, Ministério da Educação e Cultura, Lisboa, 1987.

GHIGLIONE, Rodolphe ; **METALON**, Benjamin, *O Inquérito –Teoria e Prática*, Celta Editora, Oeiras, 1993.

GIROUX, Henry, «Postmodernism as Border Pedagogy: Redefining the Boundaries of Race and Ethnicity», in *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics: Redrawing Educational Boundaries*, ed. Henry A. Giroux, State University of New York Press, Albany, 1991, pp. 217-256.

GOMES, Cândido Alberto, *A Educação em Novas Perspectivas Sociológicas*, 4ª ed., Temas Básicos de Educação e Ensino, E.P.U., São Paulo, 2005.

GOMES, Joaquim Ferreira, *Dez Estudos Pedagógicos*, Livraria Almedina, Coimbra, 1977.

GOMES, Joaquim Ferreira, *Martinho Mendonça e a sua Obra Pedagógica*, Dissertação de Doutoramento, Universidade de Coimbra, Coimbra, 1964.

GOMES, Joaquim Ferreira, *Novos Estudos de História e de Pedagogia*, Livraria Almedina, Coimbra, 1986.

GOMES, Joaquim Ferreira, *Para a História da Educação Em Portugal*, Col. Ciências da Educação, Porto Editora, Porto, 1995.

GOMES, J. F.; **FERNANDES**, R.; **GRÁCIO**, S, *História da Educação em Portugal*, Livros Horizonte, Lisboa, 1988.

GONÇALVES, José Alberto, “A Abordagem Biográfica: Questão de Método” in *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação - Actas do VII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, Albano Estrela e Júlia Ferreira (orgs.), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1997, pp. 91-114.

GRÁCIO, Rui, “ Insucesso Escolar. Composição Socialmente Heterogénea dos Alunos e Atitudes dos Professores”, *Vértice*, nº41, pp. 142-148.

GRÁCIO, Rui, “ Perspectivas Futuras “, *Sistema de Ensino em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1981, pp. 649-694.

GRÁCIO, Sérgio, *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*, EDUCA, Lisboa, 1997.

GRÁCIO, Sérgio ; **MIRANDA**, Sacundala de ; **STOER**, Stephen, *Sociologia da Educação - antologia - Escola e Reprodução Social*, vol. I, Biblioteca do Educador Profissional, Livros Horizonte, Lisboa, 1982.

GRÁCIO, Sérgio ; **STOER**, Stephen, *Sociologia da Educação – Antologia. A Construção Social das Práticas Educativas*, vol. II, Biblioteca do Educador Profissional, Livros Horizonte, Lisboa, 1982.

GRISAY, A., “ Les Mirages de L’Évaluation Scolaire. Rendement en Français, Notes et Échecs à L’École Primaire », *Revue de la Direction Générale de L’Organization des Études*, Bruxelles, 1984.

GUERRA, Miguel Ángel Santos, *A Escola que Aprende*, Col. Cadernos do CRIAP, Edições ASA, Porto, 2001.

HABERMAS, Jürgen, *Legitimation Crisis*, Beacon, Boston, 1975.

HABERMAS, Jürgen, *The Theory of Communicative Action, Vol. II - Lifeworld and System : A Critique of Functionalist Reason*, Beacon Press Boston, 1987.

HENRIQUES, Manuel R., et al., *Medidas que Possibilitem o Efectivo Cumprimento da Escolaridade Obrigatória*, Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação, Lisboa, 1988.

HUSÉN, Torsten, *Meio Social e Sucesso Escolar*, Biblioteca do Educador Profissional, Livros Horizonte, Lisboa, s.d.

ILLICH, Ivan, *Descolarizzare la Società*, Mondadori, Milão, 1972.

ITURRA, Raul, *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra – Ensaio de Antropologia Social Sobre o Insucesso Escolar*, Escher, Lisboa, 1990.

KARABEL, Jerome ; **HALSAY**, A. H. “Educational Research: a Review and an Interpretation” in *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, Nova Iorque, 1978.

KOVACS, Karen, “O Informe da OCDE sobre o Fracasso Escolar” in Alvaro Marchesi e Hernández Gil, *Fracasso Escolar – Uma Perspectiva Multicultural*, Artmed Editora, Porto Alegre, Brasil, 2004, pp. 43-47.

LAHIRE, Bernard, “As Origens da Desigualdade Escolar” in Álvaro Marchesi ; Carlos Hernandez Gil, et al., *Fracasso Escolar-Uma Perspectiva Multicultural*, Artmed Editora, Porto Alegre, Brasil, 2004, pp. 67-75.

LAHIRE, Bernard, *Tableaux de Familles-Heurs et Malleurs en Millieux Populaires*, Gallimard/Le Seuil, Paris, 1995.

LAMY, Marlène, « Perspectives Scolaires : Des Perspectives Dérivées à L’Application de la Méthode des Flux » in CASELLI, Graziela ; VALLIN, Jacques e WUNSCH, Guillaume, *Histoire du Pleuplement et Prévisions- Démographie : Analyse et Synthèse*, vol. V, Institut National D’Études Démographiques, Paris, 2004, pp. 277-284.

LAURENS, Jean - Paul, *1 Sur 500 - La Réussite Scolaire en Millieu Populaire*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 1992.

LE GALL, André, *O Insucesso Escolar*, 2ª ed., Editorial Estampa, Lisboa, 1993.

LESSARD-HÉBERT, Michelle, *Pesquisa em Educação*, Instituto Piaget, Lisboa, 1996.

LIMA, Marinús Pires de, *Inquérito Sociológico - Problemas de Metodologia*, 4ª ed., Editorial Presença, Lisboa, 1995.

LOPES, Augusto Gil C., “Delineamento de Uma Investigação Qualitativa e (Algumas) Reflexões Epistemológicas Por Ele Suscitadas” in *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação* - Actas do VII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE, Albano Estrela e Júlia Ferreira (orgs.), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1997, pp. 643-653.

LUDKE, Menga ; **ANDRÉ**, Marli, *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*, 6ª ed., Col. Temas Básicos de Educação e Ensino, E.P.U., São Paulo, 2003.

LURÇAT, Liliane, *Insucesso e Desinteresse na Escola Primária*, Editorial Notícias, Lisboa, 1978.

MACHADO, Fernando Augusto, *Do Perfil Dos Tempos Ao Perfil Da Escola – Portugal na Viragem do Milénio*, Col. Perspectivas Actuais / Educação, Edições Asa, Porto, 1995.

MACHADO, J. P., *Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa*, 3ª edição, Livros Horizonte, Lisboa, 1977.

MACMILLAN, Bonnie, *Porque são Diferentes os Rapazes*, Plátano Editora, Lisboa, 2005.

MAIA, Rui Leandro (org.), *Dicionário de Sociologia*, Porto Editora, Porto, 2002.

MANNONI, P., “ Signification Psychologique de L’Échec Scolaire » in *Troubles Scolaires et Vie Affective Chez L’ Adolescent*, Editions E.S.F., Paris, 1979.

MARCHESI, Álvaro ; **PÉREZ**, Eva, “ A Compreensão do Fracasso Escolar” in Álvaro Marchesi et al., *Fracasso Escolar - Uma Perspectiva Multicultural*, Artmed Editora, Porto Alegre, Brasil, 2004, pp. 17-33.

MARCHESI, Álvaro ; **HERNÁNDEZ GIL**, Carlos, et al., *Fracasso Escolar-Uma Perspectiva Multicultural*, Artmed Editora, Porto Alegre, Brasil, 2004.

MARQUES, Ramiro, *Modelos Pedagógicos Actuais*, Col. Aula Prática, Plátano, Lisboa, 1999.

MARX, Karl, *O Capital*, vol. I, Progress Publishers, Moscow, 1971.

MARTÍNEZ MUÑIZ, Baudilio, *A Família e o Insucesso Escolar*, Col. Crescer, Porto Editora, 1993.

MARTINS, António Maria, “Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo” in *A Problemática do Insucesso Escolar*, 4ª ed., Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação nº 4, Área de Sociologia da Educação e Administração Escolar, Secção Autónoma de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, s.d., pp.6-24.

MAUCO, Georges, *A Educação Afectiva e Caracterial da Criança*, 2ª ed., Livros Horizonte, Lisboa, 1975.

MAYA, Maria José, *A Autoridade do Professor - O Que Pensam Alunos, Pais e Professores*, Col. Educação Hoje, Texto Editora, Lisboa, 2000.

M.E. / D.A.P.P., *Sistema Educativo Português - Situação e Tendências 1994*, Lisboa, 1997.

MEDEIROS, Maria Teresa P. de, *Insucesso Escolar e a Clínica do Desenvolvimento: Uma Contribuição Psicossocial do Insucesso Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 1993. (policopiada)

MENDES, António Augusto Neto, *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária - Individualismo e Colegialidade numa Perspectiva Sócio-Organizacional*, Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro, 1999. (policopiado)

MENDONÇA, Alice, “Sucesso/Insucesso: Percursos da Organização Escolar” in I Colóquio DCE-UMa, 7 de Dezembro, Funchal, 2005.

MERTON, Robert, *Eléments de Théorie et de Méthode Sociologique*, Gérard Monfort, Brionne, 1965.

MÓNICA, Maria Filomena, *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Editorial Presença, Lisboa, 1978.

MÓNICA, Maria Filomena, *Escola e Classes Sociais (Antologia)*, Editorial Presença, Lisboa, s.d.

MONTAGNER, Hubert, *Acabar Com o Insucesso na Escola*, Col. Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Lisboa, 1998.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis, *Educação e Constituição de Abril*, Biblioteca do Educador Profissional, Livros Horizonte, Lisboa, 1977.

MORAIS, Ana Maria ; **PENEDA**, Dulce ; **MEDEIROS**, Ana, *Socialização Primária e Prática Pedagógica*, vol. II, Gulbenkian, Lisboa, 1992.

MORROW, Raymond ; **TORRES** Carlos Alberto, *Teoria Social e Educação – Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*, Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento, Porto, 1997.

MUÑIZ, Baudilio Martínez, *A Família e o Insucesso Escolar*, Col., Crescer, Porto Editora, Porto, 1993.

MURPHY, Raymond, *Social Closure: The Theory of Monopolization and Exclusion*, Clarendon Press, Oxford, 1988.

MUSGRAVE, P. W., *Sociologia da Educação*, 2ª ed., Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1994.

NAZARETH, J. Manuel, *Portugal Os Próximos 20 Anos*, vol. III, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1988.

NAZARETH, J. Manuel, *O Envelhecimento da População Portuguesa*, Lisboa, Ed. Presença, 1979.

NAZARETH, J. Manuel, *Princípios e Métodos de Análise da Demografia Portuguesa*, Editorial Presença, Lisboa, 1988.

NEPOMUCENO, Rui, *Uma Perspectiva da História da Madeira*, Eco do Funchal, Funchal, 2003.

NETO, Dulce, *Difícil é Sentá-los - A Educação de Marçal Grilo*, 4ª ed., Oficina do Livro, Lisboa, 2002.

NIZA, Sérgio (org), *A Escola e a Sociedade*, Col. Técnicas de Educação, Editorial Estampa, Lisboa, 1977.

NOGUEIRA, Maria Alice, et al., (org.) *Família & Escola - Trajetórias de Escolarização em Camadas Médias e Populares*, Editora Vozes, Petrópolis, 2000.

NORONHA, Zélia de ; **NORONHA**, Mário de, *Escola e Conflitos*, Escolar Editora, Lisboa, 1992.

O.C.D.E., *As Escolas e a Qualidade*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA, Porto, 1992.

OLIVEIRA, Isabel M. B. T. de, *Transição Demográfica e Emigração nas Ilhas Portuguesas*, F.C.S.H. da Universidade Nova de Lisboa, Dissertação de Mestrado em Demografia Histórica e Social, Lisboa, 1996. (policopiado)

OLIVEIRA, Isabel Tiago de, “A Ilha da Madeira-Transição Demográfica e Emigração” in *Revista População e Sociedade* nº 5 (separata), CEPESE, Lisboa, s.d., 25-59.

PALACIOS Jesús, “Relações Família-Escola: Diferenças de Status e Fracasso Escolar” in Álvaro Marchesi; Carlos Hernandez Gil et al., *Fracasso Escolar-Uma Perspectiva Multicultural*, Artmed Editora, Porto Alegre, Brasil, 2004, pp.76-81.

PAQUIN, Anne ; **PARENT**, Ghyslain, " Inquérito Junto dos «Desertores» Sobre as Razões do Seu Abandono Escolar " in *Revue des Sciences de l' Éducation*, vol. XX, nº 4 , 1994, pp. 697-718.

PARDAL, Luís António, « Caracterização Sócio-Cultural da População e Expectativas Face à Escola» in *Gafanha da Nazaré - Escola e Comunidade Numa Sociedade em Mudança*, I.I.E., Lisboa, 2000, pp. 65-95.

PARSONS, Talcott, “The School Class as a Social System” in *Harvard Educacional Review*, vol. 29, nº 4 1959, pp. 298-307.

PARSONS, Talcott, «The School as a Social System: Some of its Functions in American Society», in *Education, Economy and Society*, Ed A. H. Halsey, Free Press, New York, 1961, pp. 434-455.

PEPT 2000, *A Luta Contra o Insucesso Escolar - Um Desafio Para a Construção Europeia*, Ministério da Educação, Lisboa, 1995.

PEPT 2000, Caracterização Regional dos Factores de Abandono Escolar nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, Ministério da Educação, Lisboa, 1992.

PEPT 2000, *Caracterização Regional dos Factores de Abandono e Insucesso Escolar nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*, Ministério da Educação, Lisboa, 1995.

PEREIRA, Manuel H. P., *O Absentismo Dos Alunos Da Escolaridade Obrigatória Numa Escola Rural Do Baixo Alentejo*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Lisboa, 1998. (policopiado)

PERRENOUD, Philippe, *Aprender a Negociar a Mudança em Educação*, Col. Em Foco, Edições ASA, Porto, 2002.

PERRENOUD, Philippe, « Ce que se Joue à l'Échelle des Établissements dans la Renovation Didactique», *Revue Française de Pédagogie*, nº 104, 1993, pp.5-16.

PERRENOUD, Philippe, “L'Évaluation Entre Hier et Demain » in *Coordination*, nº 35, Lausanne,1989, p.3.

PERRENOUD, Philippe, *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Colecção Ciências da Educação, Porto Editora, Porto, 1995.

PETITAT, A., ”Entre Histoire et Sociologie:une Perspective Construtiviste Appliquée à l'Émergence des Collèges et de la Bourgeoisie » in *Revue Française de Pédagogie*, nº 78, 1987, pp. 21-29.

PETITAT, A., *Production de L'École-Production de la Société : Analyse Socio-Historique de Quelques Moments Décisifs de L'Évolution Scolaire en Occident*, Droz, Paris, 1982.

PETITAT, A., “School and Production of Society”, *British Journal of Sociology of Education*, vol.8, nº 4, 1987, p. 382.

PINTO, Conceição Alves, *Sociologia da Escola*, McGRAW-HILL, s.l., 1995.

PINTO, Graça Alves, *O Trabalho das Crianças - De Pequenino é Que se Torce o Pepino (e o Destino)*, Celta Editora, Oeiras, 1998.

PINTO, José Madureira, *Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-Ideológicas nos Campos – Elementos de Teoria e Pesquisa Empírica*, 2ª ed., Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento, Santa Maria da Feira, 2000.

PIO, Manuel Ferreira, *O Concelho de Santana*, Esboço Histórico, Funchal, 1974.

PIO, Manuel Ferreira, *O Monte*, 3ªed., Edição da Junta de Freguesia do Monte, Funchal, 1992.

PIRES, Eurico Lemos, et al., *A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto, 1991.

PIRES, Eurico Lemos, “ A Massificação Escolar ” in *Revista Portuguesa de Educação*, nº 1, Lisboa, 1988, pp. 27-43.

PIRES, Eurico Lemos, “Avaliação e Certificação” in *A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto, 1991, pp. 157-165.

PIRES, Eurico Lemos, *Lei de Bases Do Sistema Educativo - Apresentação e Comentários*, Edições ASA, Porto, 1987.

PIRES, Eurico Lemos, *Nos Meandros do Labirinto Escolar*, Celta Editora, Oeiras, 2000.

PIRES, Eurico Lemos, et al., *O Ensino Básico Em Portugal*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA, Porto, 1989.

PIRES, Eurico Lemos, “Perspectivas Sociológicas” in *A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto, 1991, pp.32-47.

PIRLS, Mullis, I. ; Martin, M. ; Gonzalez, E. ; Kennedy, A.(orgs.), *PIRLS Internacional Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*, Chestnyt Hill, Boston College, MA, 2003.

PLANCHARD, Emile, *A Pedagogia Contemporânea*, 8ª edição, Coimbra Editora, Coimbra, 1982.

PORCHER, Louis, *A Escola Paralela*, Col. Biblioteca do Educador Profissional, Livros Horizonte, Lisboa, 1974.

PORTES, Écio António, “O Trabalho Escolar das Famílias Populares” in Maria Alice Nogueira et al., (org.) *Família & Escola - Trajetórias de Escolarização em Camadas Médias e Populares*, Editora Vozes, Petrópolis, 2000, pp. 61-80.

PRESSAT, Roland, *L'Analyse Démographique*, 3.^a edição, PUF, Paris, 1973.

PUJADAS MUÑOZ, J. J., *El Método Biográfico: el Uso de Las Historias de Vida en Ciencias Sociales*, CIS, Madrid, 1992.

QUEIRÓS, J. M. de, *L'École et Ses Sociologies*, Nathan, Paris, 1995.

QUIVY, Raymond; **VAN CAMPENHOUDT**, Luc, *Manual de Investigação Em Ciências Sociais*, Col. Trajectos, Gradiva, Lisboa, 1992.

RAMOS, Rui, " O Método dos Pobres : Educação Popular e Alfabetização em Portugal (Séculos XIX e XX)" in *Colóquio Educação e Sociedade*, nº 2, Fev. 1993, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, pp. 41- 68.

RANGEL, Anamaria, *Insucesso Escolar*, Col. Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Lisboa, 1994.

REIS, Elizabeth, *Estatística Descritiva*, 3^a ed., Ed. Sílabo, Lisboa, 1996.

REIS, Jaime, " O Analfabetismo em Portugal no Século XIX : Uma Interpretação " in *Colóquio Educação e Sociedade*, nº 2, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Fev. 1993, pp. 13-40.

RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (1994 a 2000), PNUD, Trinova Editora, Lisboa, 1994-2000.

RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO / 2000, *O Direito à Educação - Uma Educação Para Todos Durante Toda a Vida*, Col. Perspectivas Actuais, Edições ASA, Porto, 2000.

REVISTA SABER, "Os Concelhos da Madeira", Suplemento Especial, 4^o Aniversário, nº 49, Junho, Madeira, 2001.

RIBEIRO, António Carrilho, *Reflexões Sobre a Reforma Educativa*, 4^a Ed., Col. Educação Hoje, Texto Editora, Lisboa, 1994.

RIBEIRO, Orlando, *A Ilha da Madeira até Meados do Século XX - Estudo Geográfico*, 1^a ed., Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Ministério da Educação, Lisboa, 1985.

RIVIÈRE, Robert, *Réussite et Échec Scolaire en Europe*, Club de Reflexion sur l'Éducation Globale, Rhône, Alpes, 1988.

ROAZZI, A. ; **ALMEIDA**, L. S., "Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar?" in *Revista Portuguesa de Educação*, 1, Lisboa, 1988, pp. 53-60.

RODRIGUES, Teresa Ferreira ; **PINTO**, Maria Luís Rocha, "A Madeira na Viragem do Século (1860-1930) – Características da sua Evolução Demográfica", in *Actas do II^o Colóquio Internacional de História da Madeira*, Funchal, 1989, pp.327-354.

ROCHA, Gilberta, P. N., *Dinâmica Populacional dos Açores No Século XIX*, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 1991.

ROLLA, Jorge Silva, *Do Acesso Ao (In)Sucesso - A questão das (Des)Igualdades*, Cadernos Correio Pedagógico, nº 24, ASA, Porto, 1994.

ROSAS, Fernando; **BRANDÃO de BRITO**, J. M. (dir.), “ Analfabetismo” in *Dicionário de História do Estado Novo*, vol. I, Bertrand Editora, Venda Nova, 1996, pp. 46-48.

ROSAS, Fernando; **BRANDÃO de BRITO**, J. M. (dir.), “ Educação Nacional” in *Dicionário de História do Estado Novo*, vol. I, Bertrand Editora, Venda Nova, 1996, pp. 286-288.

ROSENTHAL, R. ; **JACOBSON**, L., *Pygmalion à L'École. Succès ou Échec Scolaire ? Un Facteur Important : Le Prèjugé du Maître*, Ed. Casterman, Paris, 1971.

ROTEIRO DO ANO ESCOLAR 1995-1996, *Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino*, Ministério da Educação, pp. 84-96.

ROVIRA, José Maria Puig, “Educação em Valores e Fracasso Escolar” in Álvaro Marchesi e Carlos Hernández Gil et al., *Fracasso Escolar-Uma Perspectiva Multicultural*, Artmed Editora, Porto Alegre, Brasil, 2004, pp. 82-90.

SAMPAIO, Daniel, *Voltei à Escola*, Editorial Caminho, Lisboa, 1996.

SAMPAIO, José Salvado, *Portugal - A Educação em Números*, Biblioteca do Educador Profissional, Livros Horizonte, Lisboa, 1980.

SANTIAGO, Rui A., *A Escola Representada Pelos Alunos, Pais e Professores*, Universidade de Aveiro, Aveiro, 1996.

SANTIAGO, Rui A., *Representações Sociais da Escola nos Alunos, Pais e Professores no Espaço Rural*, Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, 1993.

SARMENTO, Tenente-coronel Sarmento (Alberto Artur), *Freguesias da Madeira*, 2ª ed., Junta Geral do Distrito Autónomo do Funchal, Funchal, 1953.

SCHWARTZ, Bertrand, *Uma Escola Diferente*, Biblioteca do Educador Profissional, Livros Horizonte, Lisboa, 1977.

SEABRA, Teresa, *Educação nas Famílias - Etnicidade e Classes Sociais*, Temas de Investigação 9, Ministério da Educação, I. I. E., Lisboa, 1999.

SERRÃO, Joel, “Estrutura Social, Ideologias e Sistema de Ensino”, *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, 1981, pp. 17-42.

SHRYOCK, H. ; **SIEGEL**, J., *The Methods and Materials of Demography*, vols. I e II, 3ª ed., Washington, United States Bureau of the Census, 1975.

SNIDERS, Georges, *Escola, Classe e Luta de Classes*, 2ª ed., Col. Psicologia e Pedagogia, Moraes Editores, Lisboa, 1981.

SILVA, Augusto Santos, *Por uma Política de Ideias em Educação*, Col. Em Foco, Edições ASA, Porto, 2002.

SILVA, Augusto Santos ; **PINTO**, José Madureira (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Biblioteca das Ciências do Homem, Ed. Afrontamento, Porto, 1986.

SILVA, Cármen Duarte da, et al., “ De Como a Escola Participa da Exclusão Social: Trajetória de Reprovação das Crianças Negras” in **ABRAMOWICZ**, Anete, et al., *Para Além do Fracasso Escolar*, Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, Papyrus Editora, Campinas, São Paulo, 1997, pp. 27-46.

SILVA, Cristina Gomes da, *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Celta Editora, Oeiras, 1999.

SILVA, Manuela ; **TAMEN**, M. Isabel, *Sistema de Ensino em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1981.

SILVA, Maria Manuela M., *Educação e Sociedade de Risco*, Gradiva, Lisboa, 1993.

SIROTA, Régine, *L'École Primaire au Quotidien*, PUF, Paris, 1988.

STOER, Stephen, “ A Reforma Veiga Simão no Ensino. Projecto de Desenvolvimento Social ou « Disfarce Humanista » ? *Análise Social* nº 19, s.l., 1983, pp. 793-822.

STOER, Stephen, *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Biblioteca do Educador Profissional, Livros Horizonte, Lisboa, 1982.

STOER, Stephen, *Educação e Mudança Social em Portugal - 1970 -1980, Uma Década de Transição*, Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento, Lisboa, 1986.

STOER, Stephen ; **ARAÚJO**, Helena C., *Escola e Aprendizagem Para o Trabalho Num País da (Semi)Periferia Europeia*, 2ª ed., I.I.E., Lisboa, 2000.

STOER, Stephen ; **SILVA**, Pedro, (orgs.) *Escola-Família - Uma Relação em Processo de Reconfiguração*, Col. Ciências da Educação, Porto Editora, Porto, 2005.

TAPINOS, George, *Éléments de Démographie*, Armand Colin, Paris, 1985.

TEDESCO, Juan Carlos, *O Novo Pacto Educativo - Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna*, Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia, 1999.

TEIXEIRA, Manuela, *O Professor e a Escola*, McGRAW-HILL, Lisboa, 1995.

TEODORO, António, *O Sistema Educativo Português -Situação e Perspectivas*, Biblioteca do Educador Profissional, Livros Horizonte, Lisboa, 1982.

TEODORO, António, *Perspectiva do Ensino Em Portugal*, Cadernos " O Professor ", nº 2, Edições O Professor, Porto, 1976.

TEODORO, António, *Política Educativa em Portugal - Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*, Col. Ensaios e Documentos, Bertrand Editora, Venda Nova, 1994.

TORRES, Rosa María, “Repetência Escolar: Falha do Aluno ou Falha do Sistema?” in Álvaro Marchesi, Hernández Gil et al., *Fracasso Escolar-Uma Perspectiva Multicultural*, Artmed Editora, Porto Alegre, Brasil, 2004, pp. 34-42.

TOSCANO, Moema, *Estereótipos Sexuais na Educação*, Editora Vozes, Petrópolis, 2000.

TUCKMAN, W. Bruce, *Manual de Investigação em Educação*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2000.

UNESCO, *O Processo de Planeamento da Educação*, GEP/ME, Lisboa, 1987.

UNESCO, *Literacy Skills for the World of Tomorrow- Further Results from PISA 2000* Institute for Statistics, OECD Publications, Paris, France, 2003.

UNESCO, (dir. Rui Grácio), *Para Uma Política da Educação em Portugal*, Biblioteca do Educador Profissional, Livros Horizonte, Lisboa, 1982.

VASCONCELOS, Faria de, *Bases Para a Solução dos Problemas da Educação Nacional*, Seara Nova, nº 3, pp. 91-93, Lisboa, 1921 in " Colóquio Educação e Sociedade " nº 2, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Fev. 1993, pp. 155-163.

VAZ DA SILVA, Helena, et al., *Educar em Portugal - Raíz e Utopia*, (reedição) Editorial do Ministério da Educação, Lisboa, 1998.

VEIGA, Teresa Rodrigues ; **HENRIQUES**, Filipa de Castro, “ Os Censos de 1991 e 2001 na Perspectiva do Utilizador – Algumas Reflexões Globais”, in *Revista Estudos Demográficos* nº 34, INE, Lisboa, 2003.

VERDASCA, José L. C., *Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes - Os Casos do 2º e 3º Ciclos do Básico nos Municípios de Évora e de Portel*, Dissertação para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação apresentada à Universidade de Évora, Universidade de Évora, Évora, 2002. (policopiada)

VERDASCA, José L. C., *Instrumentos de Diagnóstico e de Planeamento Em Educação*, Universidade de Évora, Évora, 1995.

VIANA, Maria José Braga, “Longevidade Escolar em Famílias de Camadas Populares””, in Maria Alice Nogueira et al., (org.) *Família & Escola - Trajetórias de Escolarização em Camadas Médias e Populares*, Editora Vozes, Petrópolis, 2000, pp.45-60.

VIEIRA, Alberto (coord.), *História da Madeira*, Secretaria Regional de Educação, Funchal, 2001.

VILHENA, Teresa, *Avaliar o Extracurricular. A Referencialização Como Nova Prática de Avaliação*, Col. Perspectivas Actuais / Educação, Edições Asa, Porto, 1999.

XAVIER, Maria Luísa e **RODRIGUES**, Maria Bernardette, “ Um Estudo Sobre Estrutura Organizacional, Planeamento Pedagógico e Disciplina Escolar – Em Busca de Possíveis Soluções Para o Fracasso Escolar” in **ABRAMOWICZ**, Anete, et al., *Para Além do Fracasso Escolar*, Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, Papirus Editora, Campinas, São Paulo, 1997, pp. 69-89.

WEBER, Max, “Class, Status, Party” in *Education: Structure and Society*, Penguin, Harmondsworth, 1977, pp. 211-224.

WEBER, Max, *Economia et Sociedad*, José Medina Echavarría et al.(trad.), vol 1, Fondo de Cultura Económica, México, 1944.

ZAGO, Nadir, “Processos de Escolarização nos Meios Populares”, in Maria Alice Nogueira et al. (org.), *Família & Escola - Trajetórias de Escolarização em Camadas Médias e Populares*, Editora Vozes, Petrópolis, 2000, pp.17-43.

PERIÓDICOS

“As Novas Tribos” in *Tal & Qual*, Lisboa, 5 de Janeiro de 1990, pp. 10-11.

FONTES

Direcção Regional de Estatística:

Anuário Estatístico da Região Autónoma da Madeira, Direcção Regional de Estatística, Madeira, 1998.

Anuário Estatístico da Região Autónoma da Madeira, Direcção Regional de Estatística, Madeira, 1999.

Anuário Estatístico da Região Autónoma da Madeira, Direcção Regional de Estatística, Madeira, 2000.

CENSOS 91, Condição Perante a Actividade Económica, Serviço Regional de Estatística da Madeira, Região Autónoma da Madeira, 1991.

CENSOS 91, População, Serviço Regional de Estatística da Madeira, Região Autónoma da Madeira, 1991.

Estatísticas da Educação, Ministério da Educação, Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento, 1996.

XIII Recenseamento Geral da População, I.N.E., Lisboa, 1991.

XIV Recenseamento Geral da População, I.N.E., Lisboa, 2001.

Censos 1991- Resultados Definitivos, XIII Recenseamento Geral da População e III Recenseamento Geral da Habitação, 7º vol.-Região Autónoma da Madeira, I.N.E., Lisboa, 1991.

Censos 2001- Resultados Definitivos, XIV Recenseamento Geral da População e IV Recenseamento Geral da Habitação, 7º vol., Região Autónoma da Madeira, I.N.E., Lisboa, 2001.

Direcção Geral de Planeamento e Recursos Educativos:

- Relatórios de Insucesso (1994-2000)
- Detalhes das Escolas
- Equipamentos / Instalações da Rede Escolar da RAM
- Evolução e Taxa de Cobertura da Educação Pré-Escolar (1994-2000)
- Taxa de Cobertura das Escolas a Tempo Inteiro (ETI) – (1995-2001)
- Lista de Escolas – Reordenamento da Rede Regional Escolar
- Escolas da RAM em Funcionamento por Ano de Inauguração
- Geografia da Rede Escolar: Novas Escolas por Ano de Inauguração (> 1978)
- Documento Orientador das Escolas a Tempo Inteiro

LEGISLAÇÃO

Constituição da República Portuguesa, 1976.

Decreto-Lei n.º 301/93 de 31 de Agosto.

Decreto Legislativo Regional n.º 17/98/M publicado no Diário da República –I Série A, n.º 188 de 17-8-1988.

Despacho 22/SEEI/96 publicado no Diário da República –II Série, n.º 140 de 19-6-1996.

Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira, 1999.

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pelo n.º 115/97, de 19 de Setembro.

Portaria n.º 133/98 da Secretaria Regional de Educação, publicada no Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira, Série I, n.º 55, 14 de Agosto de 1998.

SÍTIOS DA INTERNET

Mapas:

www.geocities.com/Heartland/Plains/9462/map.html

Data da pesquisa: 21 de Abril de 2004

Ministério da Educação:

Abandono e Insucesso Escolares

. Abandono 2001

. Saída Antecipada

. Saída Precoce 2001

. Retenção

. Aproveitamento no Ensino Secundário

<http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/destaque/estudo01/estudo01.asp>

Data da pesquisa: 24 de Maio de 2004

. Cartografia do Abandono e Insucesso Escolar

. Insucesso e Abandono Escolares em Portugal

<http://www.min-edu.pt/scripts/ASP/newsdet.asp?newsID=187&categoriaID=est>

Data da pesquisa: 24 de Maio de 2004

Indicadores de Contextualização Económico-Social

. Variação Populacional

. Crianças Inscritas, Segundo a Modalidade, Por NUTS I, II, e III (Ensino Pré-escolar)

. Alunos Matriculados, Segundo o Ciclo de Estudo e Ano de Escolaridade, Por NUTS I, II, e III (Ensino Básico)

. Aproveitamento, Segundo o Ano de Escolaridade, Por NUTS I, II, e III (Ensino Básico – 1º Ciclo)

. Aproveitamento, Segundo o Ano de Escolaridade, Por NUTS I, II, e III (Ensino Básico – 2º Ciclo)

. Aproveitamento, Segundo o Ano de Escolaridade, Por NUTS I, II, e III (Ensino Básico – 3º Ciclo)

<http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/destaque/estudo01/estudo03.asp>

Data da pesquisa: 24 de Maio de 2004

Os Números da Educação no Recenseamento

http://www.min-edu.pt/scripts/ASP/news_det.asp?newsID=185&categoriaID=est

Data da pesquisa: 24 de Maio de 2004

Menos Jovens em Idade Escolar

<http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/destaque/recenseamento01.asp>

Data da pesquisa: 24 de Maio de 2004

Analfabetismo Infantil é Insignificante

<http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/destaque/recenseamento02.asp>

Data da pesquisa: 24 de Maio de 2004

População Escolar no Ensino básico Obrigatório

. Abandono Escolar

. Insucesso Escolar

<http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/destaque/recenseamento03.asp>

Data da pesquisa: 24 de Maio de 2004

Os Números do Abandono escolar

. Abandono e Saídas do Sistema Educativo

<http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/destaque/numeros.asp>

Data da pesquisa: 11 de Março de 2003

Alojamentos, Famílias, Pessoas Residentes e Pessoas Presentes, Segundo o Tipo de Alojamento, a Forma de Ocupação dos Alojamentos Familiares Clássicos e o Tipo de Edifício onde se situam estes últimos, quando Residência Habitual – Censos 2001

www.ine.pt

Data da pesquisa: 21 de Março de 2004

Periódicos na Internet:

O Insucesso Escolar entre Adolescentes: Leituras Simplistas e suas Lamentáveis Consequências

Xavier Bondal, “A Página da Educação” nº 127, ano 12, Outubro 2003, p.7.

<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2666>

Data da pesquisa: 8 de Junho de 2005

O Sucesso e o Insucesso Escolar em Debate

Ana Benavente, Isabel Valente Pires, Raul Iturra, Teresa Pais e Mercês Relva, Revista “Ágora”, nº 2, s.d.

http://www.prof2000.pt/prof2000/agora2/agora2_1.html

Data da pesquisa: 8 de Junho de 2005