

Insucesso escolar e origem social no ensino primário: resultados de um inquérito na zona escolar de Oeiras-Algés*

Existem, em sociologia de educação, pontos de vista diversos a partir dos quais têm sido orientados vários estudos sobre a instituição escolar e as suas funções. Uma visão panorâmica desses estudos leva-nos a reconhecer que a cada ponto de vista cabe o mérito de revelar aspectos diferentes de uma mesma realidade. Forçoso se torna, no entanto, quanto a nós, para quem pretende levar a cabo uma investigação, baseá-la nos pressupostos teóricos que mais susceptíveis se mostrem de conduzir a conclusões que ajudem à desmontagem dos mecanismos e processos através dos quais a escola tem desempenhado as suas funções de conservação e reprodução social.

A FUNÇÃO CONSERVADORA E REPRODUTORA DA ESCOLA: SELECTIVIDADE E INCULCAÇÃO IDEOLÓGICA

A transcrição dos seguintes passos de Althusser sintetiza, em linhas gerais, a óptica segundo a qual orientámos os primeiros trabalhos que consideramos constituírem a base indispensável à desmontagem dos mecanismos peculiares à escola em sistema capitalista:

A reprodução da qualificação da força de trabalho é assegurada num regime capitalista pelo sistema escolar e por outras instâncias e instituições. Na escola aprende-se a ler, escrever e contar, além de elementos de uma cultura científica ou literária directamente utilizável nos diferentes postos de produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, outra para os engenheiros, uma última para os quadros superiores). Mas também se aprendem nas escolas regras de moral, de consciência cívica e profissional, de respeito pela divisão sociotécnica do trabalho e, em geral, pela ordem social estabelecida pela dominação de classe [...] A reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da

* Este trabalho, levado a efeito no âmbito do Centro de Investigação Pedagógica do Instituto Gulbenkian de Ciência, constitui um seguimento do estudo realizado com Sérgio Grácio em Alcântara e publicado em *Análise Social*, vol. XIII, n.º 51, 1977. Sérgio Grácio colaborou também na planificação inicial deste novo inquérito.

qualificação, mas também uma reprodução da submissão às regras da ordem estabelecida [...]

A escola toma as crianças de todas as classes sociais desde a escola infantil, com novos ou velhos métodos, e inculca-lhes, durante os anos em que a criança é mais vulnerável, matérias envoltas na ideologia dominante (francês, cálculo, história natural, ciências, literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, instrução cívica, filosofia) [...] ¹ Por volta dos 16 anos, uma enorme massa de crianças cai na produção: são os operários e pequenos camponeses [...] Cada massa que cai no caminho é praticamente provida da ideologia que convém à sua função social na sociedade de classes ².

Assim define Althusser a escola capitalista, por um lado, no seu papel selectivo e reprodutor da divisão social do trabalho correspondente à sociedade de classes e, por outro, na sua função de inculcação de uma ideologia e de formas de comportamento que assegurem a perpetuação da dominação de classe.

É, no entanto, a Bourdieu e Passeron, pioneiros da exploração em profundidade da função da escola na sociedade de classes, que devemos a mais extensa e articulada contribuição para a construção de um esquema explicativo da instituição escolar e dos múltiplos aspectos de conservação e reprodução que esta desempenha. *Les Héritiers* (1964) e *La Reproduction* (1970) constituem trabalhos clássicos que desvendam pistas antes inexploradas na sociologia da educação, ao mesmo tempo que dão corpo a toda uma série de contribuições dispersas e iniciam uma corrente de investigação de características próprias, cujas repercussões se fazem sentir ao nível internacional.

Bourdieu e Passeron exploram o tema do funcionamento ideológico latente do aparelho escolar que, em nome da gratuidade, do recrutamento abertamente democrático e da formalização das regras, realiza uma selecção social utilizando os critérios culturais das classes dominantes: «[...] tratando todos os alunos, quaisquer que sejam as desigualdades reais entre eles, como iguais em direitos e deveres, o sistema educativo é levado a dar uma sanção *de facto* a desigualdades culturais iniciais [...] A igualdade formal que governa a prática pedagógica é de facto uma capa e a justificação da indiferença em relação às desigualdades reais relativas ao corpo de conhecimentos difundidos, ou, melhor, exigidos» ³ A legitimar a baixa condição social que lhes é atribuída, os alunos dos meios populares têm fracassos escolares e experimentam na escola uma barreira intransponível entre a sua cultura de origem e os critérios culturais do sucesso escolar.

¹ É fundamentalmente o papel de inculcação ideológica da escola que tem sido abordado em Portugal, segundo ópticas diversas, pelos trabalhos de Maria de Fátima Bivar (1971) e Maria Filomena Mónica (1973), e também por alguns trechos da obra de Salvado Sampaio (1976 e 1977), contribuições indispensáveis à compreensão da função conservadora da instituição escolar durante o período salazarista. Estão ainda por desmontar os mecanismos selectivos que asseguram a reprodução da sociedade de classes.

² Louis Althusser, «L'appareil idéologique d'État scolaire en tant qu'appareil dominant», in *Sociologie de l'Éducation*, Paris, ed. Alain Gras, 1974.

³ Pierre Bourdieu, «L'École conservatrice», in *Revue Française de Sociologie*, 7, 1966.

O insucesso escolar, com todas as consequências que acarreta para o indivíduo — encaminhando-o para os escalões mais baixos da hierarquia social, de onde à partida foi recrutado —, longe de corresponder a um fracasso do sistema, é inerente à própria estrutura e função de uma instituição que tende a funcionar como reprodutora da estrutura de classe da sociedade em que se insere.

ORIGEM SOCIAL E INSUCESSO: O PAPEL DAS ASPIRAÇÕES

São de ordem diversa os factores que determinam a relação entre o sucesso na escola e a origem social, hoje inegável, por parte de teóricos marxistas e pela de numerosos autores que, sem se reclamarem de pressupostos marxistas, são forçados a render-se à evidência de um fenómeno verificável empiricamente em todas as sociedades capitalistas em que foi estudado.

Referimo-nos, por exemplo, aos trabalhos sobre a sociedade americana de Christopher Jencks e Mary Bane, que chegam à conclusão de que a origem familiar tem mais influência do que os genes sobre a instrução que um indivíduo obtém, sobre o seu estatuto profissional e o seu rendimento ⁴, ou aos de Raymond Boudon, que, retomando o mesmo tema, afirma que a desigualdade de oportunidades perante o ensino resulta principalmente da própria estratificação social ⁵.

Por um lado, existe uma interpenetração entre as oportunidades objectivas de promoção social através da escola e a percepção que delas têm, intuitivamente, as crianças e as famílias. Perante uma escola burguesa que exige um tipo de linguagem, de saber (bem como de organização e comunicação desse saber) e de formas de comportamento, isto é, um conjunto de «hábitos» que, para as crianças originárias dos meios burgueses, começam a ser adquiridos desde a nascença e permitem uma inserção mais fácil no ambiente escolar e uma adaptação quase automática às suas regras, normas e valores, as crianças de origem popular sentem que não faz parte do seu destino ascender aos postos mais elevados da hierarquia social, sendo essa convicção que lhes determina as aspirações e expectativas. Esta atitude está na base de comportamentos que irão ter repercussões na actuação escolar da criança e no seu próprio destino, conjugada com as óbvias condições materiais inerentes à condição de classe que as colocam em desvantagem perante as crianças da burguesia: condições de habitação, alimentação, apoio escolar por parte da família, etc.

É importante compreender a interpenetração entre o que constitui, por um lado, a situação objectiva das camadas populares perante a escola, que, com as características que possui, lhes oferece limitadas oportunidades de promoção social, e, por outro lado, as atitudes e expectativas que essa situação objectiva provoca nas crianças e nas famílias. Numerosos inquéritos realizados sobre as aspirações e as expectativas em relação à escola ⁶,

⁴ Christopher Jencks e Mary J. Bane, «Schools and inequality», in *Saturday Review* e *Washington Post*, 1972.

⁵ Raymond Boudon, *L'Inégalité des Chances*, Paris, Armand Collin, 1973.

⁶ Ver, por exemplo, J. W. Douglas, *The Home and the School*, Londres, McGilbon & Kee, 1964, e J. W. Douglas, J. M. Ross e H. R. Simpson, *All Our Future: a Longitudinal Study of Secondary Education*, Londres, Morrison & Gibb, 1968.

que se reflectem, conseqüentemente, no apoio escolar dado pela família à criança, revelam, por parte da maioria das famílias dos meios populares, uma certa espécie de fatalismo, que lhes limita as aspirações em relação ao futuro dos filhos, que consideram largamente *destinados* a vir ocupar uma posição semelhante ou ligeiramente superior à da origem.

Goldthorpe e Lockwood⁷, nos seus trabalhos sobre a consciência operária, revelam que a maioria dos pais da classe trabalhadora desejam principalmente para os filhos um «emprego estável», dentro da categoria social a que pertencem, não aspirando, portanto, a uma promoção social. Mas, se é certo que um baixo nível de aspirações tem influência sobre a atitude perante a escola, considerada como veículo de promoção social, é verdade também que, como sugere Snyders⁸, nos encontramos aqui perante um círculo vicioso, visto que o baixo nível de aspirações é largamente determinado pelas oportunidades reais de promoção que a escola oferece, isto é, pela interiorização de experiências e exemplos de insucesso escolar por parte dos indivíduos desse meio.

Muito elucidativo em relação à problemática de aspirações e expectativas correspondentes ao meio social de origem é um estudo de Vítor Ângelo⁹ que aborda a escolha de carreiras por parte dos alunos do ensino liceal e do ensino técnico, reveladora do *realismo* que se manifesta nas preferências dos estudantes de origem social mais modesta. Realismo este que, ao nível do ensino secundário, é já fruto não só de uma «percepção intuitiva» das oportunidades de promoção, mas também de uma experiência passada de insucesso escolar — patente na verificação de que os alunos do ensino técnico são mais velhos do que os do ensino liceal, o que revela indirectamente um passado escolar mais acidentado.

REPRODUÇÃO E ASCESE

Voltando a Bourdieu e Passeron¹⁰, as crianças dos meios populares encontram-se como que encerradas nos condicionalismos do seu meio de origem: um tipo de linguagem, formas de comportamento, experiências e interesses que se não coadunam com as exigências da escola, que não são valorizadas pela escola e que se chocam com todo o *ethos* proposto pela escola. Só conseguirão ultrapassar as sucessivas barreiras impostas pela selecção escolar ao preço de uma aculturação, de um desenraizamento da cultura própria do seu meio de origem e da assimilação — difícil e laboriosa — dos valores e normas culturais da burguesia.

No processo selectivo, como na sua eventual recuperação, a linguagem, meio de comunicação por excelência no trabalho pedagógico, desempenharia papel primordial.

Segundo Bernstein¹¹, a linguagem dos manuais escolares e a linguagem do professor corespondem ao «código elaborado», universalista, qualitati-

⁷ Goldthorpe e Lockwood, «Affluence and the British class structure», in *The Sociological Review*, xi, 2, 1963.

⁸ Georges Snyders, *École, Classe et Lutte des Classes*, Paris, P. U. F., 1976.

⁹ Vítor Ângelo, «O ensino discriminatório: liceu e escola técnica», in *Análise Social*, vol. xi, 44, 1975.

¹⁰ Bourdieu e Passeron, *La Réproduction*, Paris, Ed. Minuit, 1970.

¹¹ Basil Bernstein, «Social class and linguistic development», in *Education, Economy and Society*, Nova Iorque, Free Press, 1965.

vamente diverso do «código restrito», particularista, correntemente utilizado pelas crianças dos meios populares. Existe, segundo este investigador, uma correspondência entre a linguagem utilizada na escola e a que é utilizada pelas mães da burguesia, o que tornaria as crianças dos meios burgueses mais facilmente «educáveis» do que as crianças das classes trabalhadoras. As teorias de Bernstein deram lugar a críticas severas por parte, entre outros, de Labov, que o considera um dos responsáveis pelos extensos programas de «educação compensatória» aplicados nos Estados Unidos às crianças de raça negra e que, de um modo geral, fracassaram. Labov defende que os programas de educação compensatória estavam destinados a falhar por se basearem num pressuposto erróneo: o de que as crianças negras manifestavam um défice cultural que era necessário eliminar através de uma educação compensatória intensiva, ministrada principalmente durante a idade pré-escolar. O mais famoso destes programas foi o Projecto Head-start, concebido e levado à prática com base neste pressuposto de «deficiência cultural». Para Labov¹², a linguagem utilizada pelas crianças negras (*non-standard English*) não seria uma adulteração do inglês-padrão, mas um dialecto, com estrutura e regras próprias, o mesmo acontecendo em relação à linguagem das crianças brancas da classe trabalhadora. Contudo, é o próprio Bernstein um dos principais críticos da educação compensatória, clarificando em escritos posteriores as suas teses originais e exortando os professores a, em vez de procurarem suprir supostas «deficiências» de linguagem, levarem as crianças a expressar-se o melhor possível, utilizando o código que estão habituadas a usar¹³.

Os casos individuais de crianças que conseguem ultrapassar os condicionamentos do meio e ascender aos escalões superiores da hierarquia social constituem excepções e exemplos típicos daquilo a que Bourdieu e Passeron chamam uma «cresce laboriosa». Mais ainda, porque a cultura dominante é arduamente adquirida e não corresponde à do meio social de origem, há certas investigações que apontam no sentido de fazer crer que a maioria dos indivíduos sujeitos à aculturação escolar e satisfatoriamente insertos nos escalões superiores da sociedade tendem a transformar-se em meros servidores do sistema, porventura menos maleáveis nas suas concepções e estilos de vida do que muitos dos que, como que por «direito natural», neles se inserem.

Os fenómenos de ascese e aculturação foram estudados por Jackson e Marsden¹⁴, que verificaram, através de um inquérito a indivíduos originários da classe trabalhadora inglesa que tinham ascendido a profissões liberais, que, para a maioria, a entrada numa *grammar-school* (correspondente, *grosso modo*, ao nosso liceu) representara um corte total com o seu mundo de origem, na medida em que as suas relações com as crianças da vizinhança praticamente desapareciam e passavam a conviver com crianças que tinham sido seleccionadas da mesma forma para uma escola privilegiada¹⁵. Como comentário final ao seu estudo, concluem: «[...] a maioria

¹² William Labov, «The logic of non-standard English», in *Tinker Tailor*, Ed. N. Keddie, 1973.

¹³ B. Bernstein, «Education cannot compensate for society», in *School and Society*, Londres, Routledge, 1977.

¹⁴ Brian Jackson e Denis Marsden, *Education and the Working-class*, Londres, Routledge, 1962.

¹⁵ Sacuntala de Miranda, «Grã-Bretanha, educação para todos. Mito ou realidade?», in *Jornal da Educação*, ano 1, n.º 4, 1977, em que, embora em conjuntura

destas crianças transformaram-se em cidadãos *estáveis, rigidamente ortodoxos*, que desejam preservar uma sociedade hierárquica e todas as suas instituições tal como agora existem.»

Mas é nas classes médias, ou pequena burguesia, que são recrutados, de um modo geral, os indivíduos que irão ocupar os escalões intermédios da hierarquia social e que encontram como local de inserção por excelência a burocracia administrativa, cujos traços culturais provêm directamente da experiência escolar. Segundo Bourdieu e Passeron, neste caso são as normas do sistema escolar que se difundem sobre a sociedade adulta, e não o inverso, enquanto os traços culturais dos grupos dirigentes se parecem muito mais com as normas aristocráticas dos melhores produtos do sistema escolar. Bastará efectuar a comparação entre a atmosfera da repartição pública (com o relógio de ponto, ofícios e estrita observância de regulamentos) e o ambiente distendido de uma universidade para compreender a profundidade das observações destes autores sobre a distinção entre os dois tipos de cultura: um, o das classes médias, derivado directamente das regras e normas escolares que se reflectem no mundo do trabalho; outro, o da burguesia aristocratizante, para quem o sucesso escolar — conseguido com pouco esforço — desempenha apenas a função de legitimador de um estatuto social e cultural que lhes é atribuído como que por «direito natural».

Como fizemos notar no nosso trabalho anterior¹⁶, o funcionamento eficiente do aparelho escolar e, com ele, o das atitudes perante a cultura dominante, isto é, o controlo da reprodução de classe por parte dos grupos detentores do poder, constitui um tipo ideal, que se aproxima do seu óptimo em períodos de expansão capitalista e é posto em causa em períodos de crise.

No modelo fechado proposto por Bourdieu e Passeron não há lugar, como nota Snyders, quer para uma luta de classes no interior da própria escola, quer para manifestações de subculturas populares ou de contestação crítica da cultura dominante ao nível da sociedade global. Trata-se de um modelo estático que condena a escola e a sociedade a uma reprodução *ad aeternum* das classes sociais, admitindo, quando muito, uma certa mobilidade vertical entre a pequena burguesia e a burguesia. Quanto a nós, é quando a economia capitalista entra em período de crise que a todos os níveis — e ao nível cultural especificamente — correntes de pensamento que se opõem à cultura dominante tomam corpo e se expandem. E, se parte desses contributos são absorvidos ou recuperados pela cultura dominante e passam a pertencer a um património cultural eclectizado por elementos heterodoxos, outros vão integrar-se numa contracultura das classes populares, que deles se apropriam e os utilizam como arma de luta.

MÉTODOS DE ANÁLISE

Quanto aos métodos de análise estatística que utilizámos para tentar estabelecer uma correlação entre a repetência, o índice de insucesso e a origem social, colhemos inspiração nos trabalhos de Baudelot e Establet,

polémica e com carácter divulgativo, se analisam a estrutura e o funcionamento do sistema escolar inglês.

¹⁶ Sérgio Grácio e Sacuntala de Miranda, «Insucesso escolar e origem social: resultados de um inquérito-piloto», in *Análise Social*, vol. XIII, 51, 1977.

cuja contribuição para a compreensão dos mecanismos selectivos do sistema escolar francês não pode ser ignorada. *L'École capitaliste en France* é um livro que, à data da sua publicação (1971), põe em relevo, pela primeira vez, a existência, no sistema escolar francês, de duas fileiras de escolarização distintas e estanques: a fileira primário-profissional (PP) e a fileira secundário-superior (SS) — distintas e heterogêneas pelo seu conteúdo, métodos de ensino e recrutamento social¹⁷. Mais tarde, em 1975, *L'école primaire divise*¹⁸ põe em relevo o facto de a selecção decisiva se efectuar ao nível da escola primária, onde, à partida, se joga o destino escolar das crianças.

Em primeiro lugar, a análise estatística dos atrasos escolares que se revelam ao nível do ensino primário mostra que a repetência incide diferencialmente segundo as categorias sociais consideradas (que são, neste caso, seis). O atraso escolar afecta mais as crianças saídas das classes populares das cidades (operários) que as dos campos (agricultores); os filhos de empregados e de operários qualificados não encontram já os mesmos obstáculos, e assim sucessivamente, até chegarmos à categoria dos «quadros», a única em que a maioria é poupada pela repetência.

A segunda verificação a que chegam os mesmos autores, com a qual se conformam os resultados obtidos pelos nossos inquiridos e que correspondem, aliás, à análise feita ao nível nacional pela Divisão de Estatística do MEIC¹⁹, é que a grande selecção se opera sobretudo na 1.ª classe da escola primária. É neste primeiro estádio que se verifica o grande choque da criança com a instituição escolar e com a aprendizagem da leitura e da escrita; e o grande peso das repetências é naturalmente determinado pelos estratos sociais mais amplos, que se encontram na base da hierarquia social.

Conscientes de que não é possível uma transposição apressada para Portugal de teses elaboradas com base no sistema escolar francês, considerámos que constituía um primeiro passo — e passo importante — na investigação das relações entre o insucesso escolar e a origem social o estabelecimento básico da correlação entre a repetência e o meio social de origem das crianças. Na impossibilidade de realizar estudos a nível nacional, visto não existirem, a este nível, dados sobre a origem social das crianças, pensamos que a multiplicação de estudos parcelares é susceptível de lançar luz sobre um problema essencial à descrição dos mecanismos selectivos da escola portuguesa.

A introdução das *fases* na escola primária portuguesa desloca a incidência das repetências do 1.º para o 2.º ano de escolaridade e, teoricamente pelo menos, diminui-lhes o peso, visto introduzir uma maior maleabilidade no sistema, permitindo ritmos de aprendizagem diversos dentro de um período de tempo mais longo. O passado escolar das crianças que observámos corresponde, porém, à escola anterior ao 25 de Abril de 1974, embora tenhamos razões para crer que, mesmo posteriormente à introdução das *fases*, a prática pedagógica real continue a corresponder à que tradicionalmente se adoptava, salvo raras excepções.

Que os resultados obtidos no inquérito-piloto realizado em Alcântara se conformem com dois fenómenos essenciais detectados por Baudelot e Establet em relação à escola primária francesa é um passo na intuição de

¹⁷ Christien Baudelot e Roger Establet, *L'École capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971.

¹⁸ C. Baudelot e R. Establet, *L'École primaire divise*, Paris, Maspéro, 1973.

¹⁹ Oliveira Marques, *O Fenómeno das Repetências no Ensino Primário*, Divisão de Estatística do M. E. I. C., 1976.

que os mecanismos selectivos nos dois países não são muito diversos, não obstante as diferenças de estrutura económica, social e política entre um país de capitalismo avançado como a França e o atraso relativo que caracteriza a estrutura da sociedade portuguesa. Pensámos, contudo, que urgia testar, em relação a uma população mais alargada, as hipóteses que pareciam ter sido comprovadas pelos resultados do inquérito-piloto de Alcântara e, nesse sentido, realizámos um novo inquérito, baseado nos mesmos pressupostos teóricos e metodológicos, na zona coberta pela Delegação Escolar de Oeiras-Algés.

O INQUÉRITO NA ZONA ESCOLAR DE OEIRAS-ALGÉS ²⁰

A escolha da região recaiu sobre Oeiras-Algés — área coberta por uma delegação escolar — por, entre outros motivos, ser o concelho de Oeiras aquele que, dentro do distrito de Lisboa, apresentava as mais baixas taxas de repetência ²¹. Sabia-se ainda que a área continha, nas escolas de ensino oficial — que tinham sido escolhidas como campo de investigação —, uma proporção apreciável de crianças da categoria A (quadros superiores e profissões liberais), o que permitiria um estudo comparativo do insucesso escolar de acordo com as três categorias sociais por nós adoptadas (como se sabe, a proporção de crianças da categoria A que frequentam o ensino oficial é, de um modo geral, diminuta).

Do número total de fichas obtidas, relativas a todas as crianças que, nas 20 escolas cobertas pelo inquérito, tinham obtido o diploma da 4.^a classe em 1975-76, foram postas de parte aquelas que não foi possível completar por ausência de informação e as referentes às crianças recém-chegadas das ex-colónias portuguesas, por ser inviável para a maioria delas quer uma categorização social definida, quer a reconstituição exacta do passado escolar. E o estudo recaiu sobre 20 das 22 escolas da região por não ter sido possível obter dados relativos à escola de Miraflores — recém-criada e sem registos completos — e por não existir 4.^a classe na escola da Medrosa.

Pelo exposto, a análise incidiu sobre 1024 crianças que, como atrás dissemos, obtiveram em 1975-76 o diploma de aprovação na 4.^a classe. Estas crianças foram agrupadas de acordo com três categorias sociais, segundo a profissão do chefe de família:

Categoria A — Quadros superiores, profissões liberais;

Categoria B — Comerciantes, empregados bancários e de escritório, funcionários médios;

Categoria C — Trabalhadores manuais: operários fabris e da construção civil, empregados de balcão, contínuos.

Note-se que não foram encontradas, na população observada, crianças do meio rural, o que poderia eventualmente ter introduzido uma nova dimensão na análise.

²⁰ Colaboraram na recolha e tratamento dos dados os estagiários César Correia, Margarida Anjos, Maria de Fátima Figueiredo, João Costeira, João Manuel Serra e Sénio Alves. É de salientar que essa recolha só foi possível graças à colaboração da Delegação Escolar e de professoras de Oeiras-Algés.

²¹ Pedro Loff, «Escolaridade obrigatória e aproveitamento escolar no ensino primário elementar», in *Informação Social*, 19, Junho/Setembro, 1970.

É de notar que a distribuição percentual das crianças por categoria social não difere apreciavelmente da encontrada em Alcântara, notando-se apenas na presente população um decréscimo de 7 % na percentagem da categoria A e um acréscimo de 4 % na percentagem da categoria C.

População observada (distribuição das crianças por categoria social)

[QUADRO N.º 1]

Categoria social	População	
	Número de crianças	Percentagem
Categoria A	117	11,5
Categoria B	331	32,3
Categoria C	576	56,2
Total	1024	100,00

Verifica-se, contudo, uma grande diversidade na composição social da população de cada escola, notando-se, de um modo geral, uma crescente predominância das crianças dos meios populares à medida que se caminha da costa para o interior. Há uma pronunciada concentração de crianças da categoria A nas escolas da vila de Oeiras, como se pode ver no quadro n.º 2 e no gráfico I.

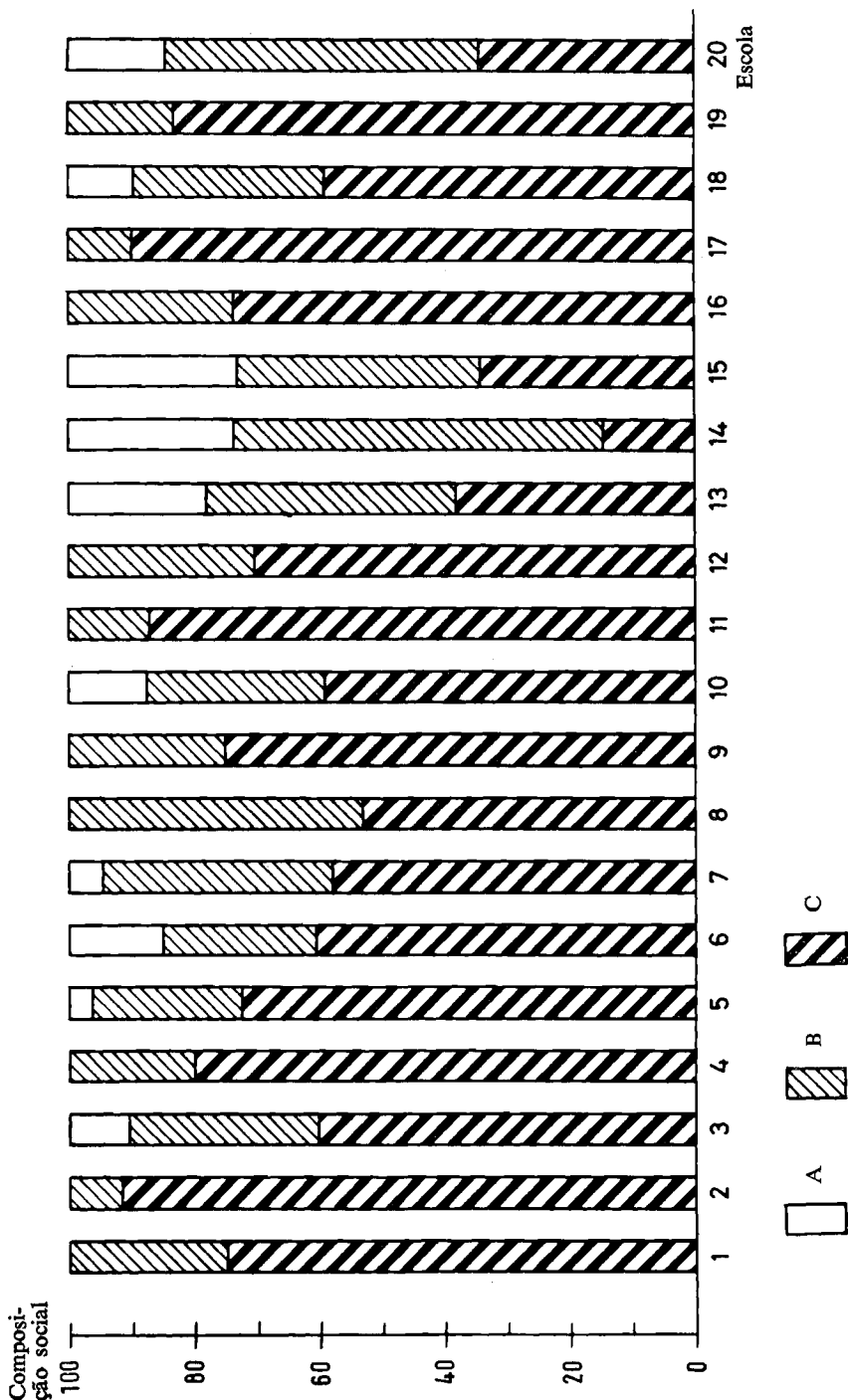
Composição social por escola

[QUADRO N.º 2]

Escolas	Categoria social							
	Categoria A		Categoria B		Categoria C		Total	
	Número	Percentagem	Número	Percentagem	Número	Percentagem	Número	Percentagem
1 Barcarena	—	—	4	25,0	12	75,0	16	100
2 Queluz de Baixo	—	—	1	8,3	11	91,7	12	100
3 Tercena	4	9,5	13	30,2	26	60,3	43	100
4 Valejas	—	—	2	20,0	8	80,0	10	100
5 Algés 1	4	3,7	24	23,8	78	73,5	106	100
6 Carnaxide	13	15,1	21	24,4	52	60,5	86	100
7 Cruz Quebrada	1	5,3	7	36,8	11	57,9	19	100
8 Dafundo	—	—	8	44,4	9	55,6	17	100
9 Linda-a-Pastora	—	—	5	25,0	15	75,0	20	100
10 Linda-a-Velha	16	12,6	36	28,3	75	59,1	127	100
11 Outurela-Portela	—	—	4	13,3	26	86,7	30	100
12 Queijas	—	—	14	29,8	33	70,2	47	100
13 Oeiras 1	24	22,2	43	39,8	41	38,0	108	100
14 Oeiras 2	20	26,3	45	59,2	11	14,5	76	100
15 Oeiras 3	18	26,9	26	38,8	21	34,3	65	100
16 Porto Salvo	—	—	19	26,4	53	73,6	72	100
17 Ribeira da Laje	—	—	2	10,5	17	89,5	19	100
18 Carias	5	10,9	14	30,4	27	58,7	46	100
19 Murganhal	—	—	5	17,2	24	82,8	29	100
20 Paço de Arcos	12	15,8	38	50,0	26	34,2	76	100
Total	117	11,5	331	32,3	576	56,2	1024	100

Composição social por escola (Oeiras-Algés) (percentagem)

[GRÁFICO I]



1) A primeira hipótese que puséramos aquando da realização do inquérito de Alcântara fora a de que *a repetência, índice de insucesso escolar,*

Percentagem de repetentes por categoria social

[QUADRO N.º 3]

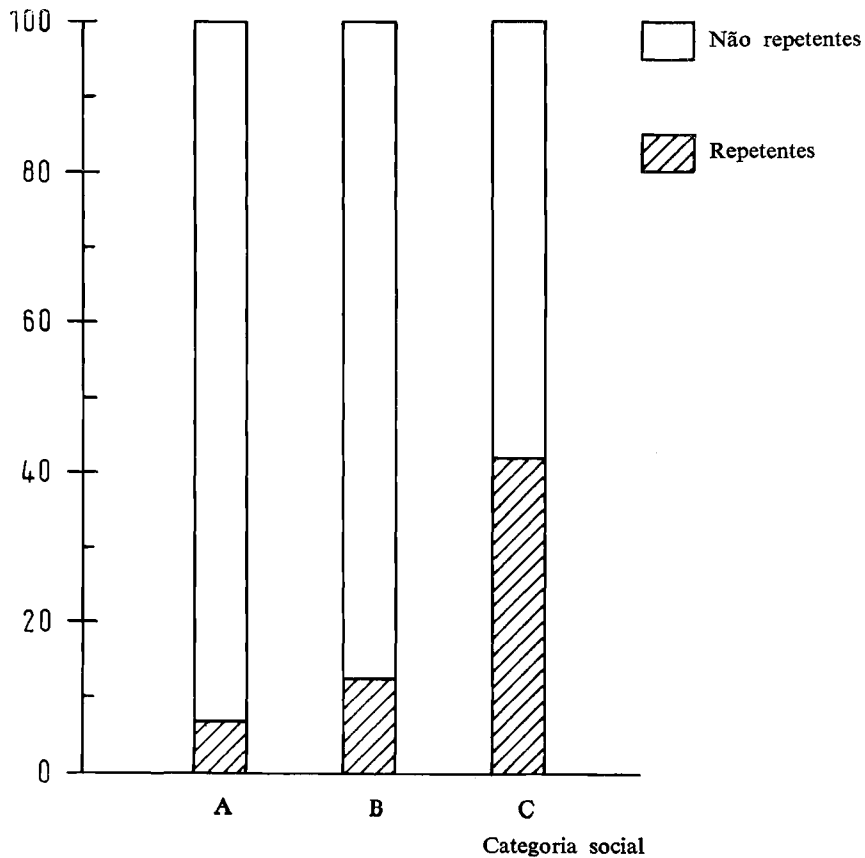
Categoria social	Repetentes		Não repetentes		Total	
	Número	Percentagem	Número	Percentagem	Número	Percentagem
Categoria A	8	6,8	109	93,2	117	100
Categoria B	41	12,4	290	87,6	331	100
Categoria C	242	42,0	334	58,0	576	100
Total	291	28,4	733	71,6	1024	100

crece à medida que se desce na escala social, verificando-se uma pronunciada demarcação entre, por um lado, as categorias A e B e, por outro, a categoria C.

Percentagem de repetentes por categoria social

[GRÁFICO II]

Repetentes



No presente inquérito procurou-se testar esta hipótese segundo um tratamento de dados que difere ligeiramente do utilizado anteriormente, na medida em que se repartem, por um lado, todas as crianças que fizeram a escolaridade primária em tempo normal e, por outro, aquelas que experimentaram, pelo menos, uma repetência no curso da escolaridade.

Verifica-se, de facto, no quadro n.º 3 que, na categoria A, 6,8 % das crianças têm pelo menos uma repetência e que esta percentagem sobe para 12,4 % na categoria B e para 42 % na categoria C.

Assim, quase metade das crianças dos meios populares sofrem repetências, percentagem que difere largamente dos 12 % apresentados pela categoria intermédia.

Verifica-se ainda que, do total da população observada, 28,4 % das crianças apresentam, pelo menos, uma repetência no decurso da escolaridade primária.

A mesma hipótese pode ser verificada utilizando a taxa de repetência usada no nosso primeiro trabalho, isto é, tomando em conta as repetências acumuladas, visto que é frequente a mesma criança experimentar mais de uma repetência ao longo da escolaridade.

Neste caso, a taxa de repetência é:

$$\frac{\text{Número de repetências na categoria social}}{\text{Número de crianças na categoria social}} \times 100$$

e obtêm-se os resultados apresentados no quadro n.º 4.

Taxa de repetência por categoria social

[QUADRO N.º 4]

Categoria social	Taxa de repetência
Categoria A	8,6
Categoria B	16,9
Categoria C	68,2
Total	44,8

Comparando os resultados obtidos para Oeiras-Algés com os de Alcântara, verifica-se que a relação é sensivelmente a mesma, embora a taxa de repetência global, que em Alcântara era de 59,6, seja mais baixa na zona escolar agora considerada. É de assinalar também que a taxa de repetência da categoria C se elevava em Alcântara a 101,2, ao passo que em Oeiras é apenas de 68,2.

2) A segunda hipótese que nos propomos confirmar é a de que a repetência incide sobretudo na 1.ª classe, fenómeno explicável pelo choque inicial sofrido pela criança — e sobretudo pela criança dos meios populares — perante a instituição escolar.

Taxa de repetência por ano escolar e categoria social (a)

[QUADRO N.º 5]

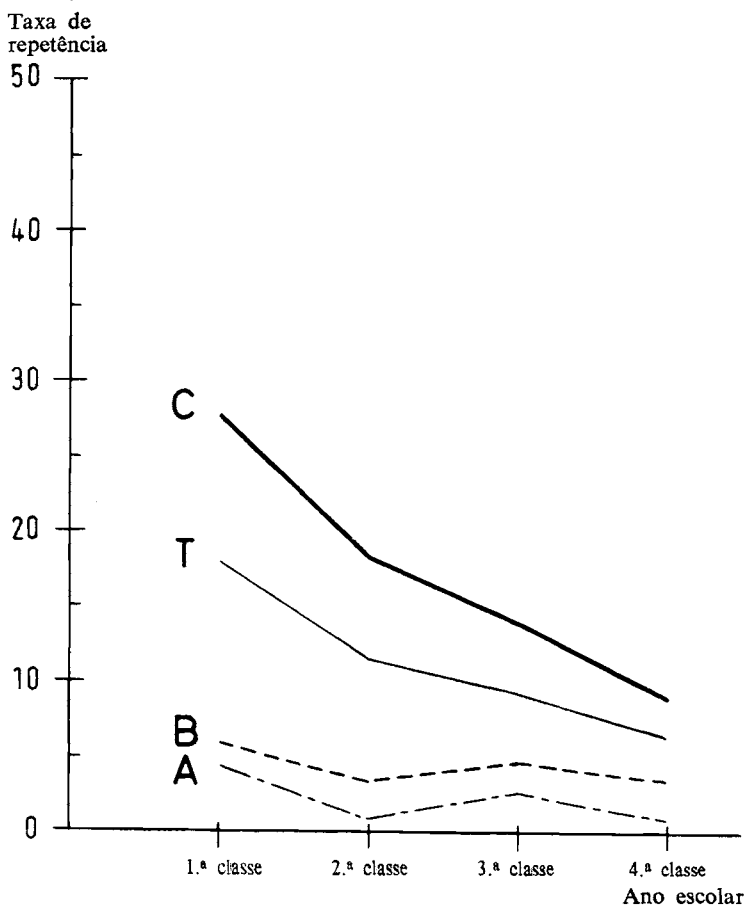
Categoria social	Taxa de repetência				
	1.ª classe	2.ª classe	3.ª classe	4.ª classe	Total
Categoria A	4,3	0,9	2,6	0,9	8,6
Categoria B	5,7	3,3	4,5	3,3	16,9
Categoria C	27,6	18,1	13,7	8,9	68,2
Total	17,9	11,3	9,5	6,1	44,8

(a) $\frac{\text{Número de repetência na categoria social}}{\text{Número de crianças da categoria social}} \times 100$

Verifica-se, de facto, que, para o conjunto da população, e para cada uma das categorias sociais, a taxa de repetência atinge o seu valor mais elevado na 1.ª classe.

Taxa de repetência por categoria social e ano escolar

[GRÁFICO III]



No entanto, ao contrário do que acontecia em Alcântara, a taxa de repetência global decresce gradualmente da 1.^a para a 4.^a classe, não apresentando nova subida no último ano de escolaridade, o que revelaria neste caso uma maior abertura em relação ao grau de ensino imediatamente superior, isto é, menor selectividade ao fim da escolaridade primária.

Explicações alternativas do fenómeno seriam, entre outras, no caso de Oeiras-Algés, a aculturação é mais eficaz e as crianças experimentam progressivamente menores dificuldades de integração à medida que progredem na escolaridade, ou que as autoridades escolares ou os professores utilizam práticas e critérios diversos.

3) Como terceira hipótese, punha-se que *as crianças das duas categorias superiores iniciam a escolaridade mais cedo do que as crianças originárias dos meios populares, fenómeno explicável pelas aspirações, pela valorização da escolaridade e até pela informação das famílias em relação à escola.* Este fenómeno determina um avanço inicial em que, mais uma vez, a clivagem fundamental se verifica entre as duas classes superiores e as classes populares.

Avanço inicial segundo a categoria social

[QUADRO N.º 6]

Categoria social	Entram na 1. ^a classe					
	Com 6 anos		Com 7 anos e mais		Total	
	Número	Percentagem	Número	Percentagem	Número	Percentagem
Categoria A	89	76	28	23,9	117	100
Categoria B	234	70,7	97	29,3	331	100
Categoria C	286	49,7	290	50,3	576	100
Total	609	59,5	415	40,5	1024	100

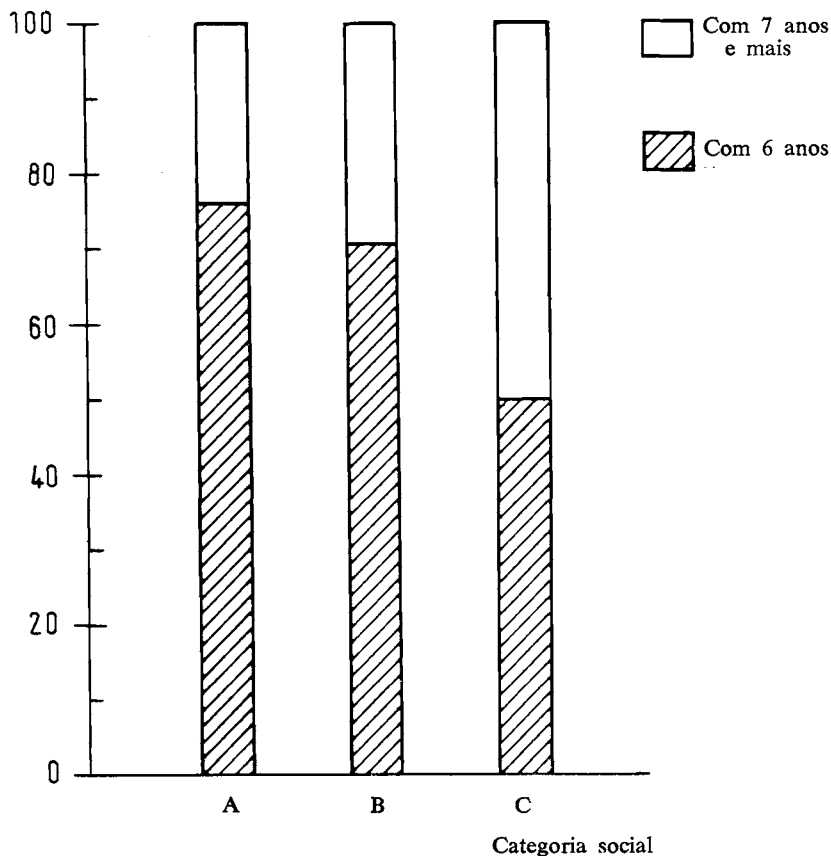
Do exame do quadro n.º 6 verifica-se, em primeiro lugar, que, apesar da legislação, que previa a entrada obrigatória na escola primária com 7 anos feitos ou a fazer até 31 de Dezembro do ano em que se inicia a escolaridade e facultativa aos 6 anos, mais de metade do total da população observada entra para a 1.^a classe com 6 anos.

Analisando, no entanto, os dados por categoria social, nota-se que na categoria A só 23,9 % iniciam a escolaridade com 7 anos, ao passo que esta percentagem sobe para 29 % na categoria B e para 50 % na categoria C.

Avanço inicial por categoria social (percentagem)

[GRAFICO IV]

Iniciam a escolaridade



4) Finalmente, trata-se de obter confirmação para a hipótese de *as crianças dos meios privilegiados terminarem a escolaridade primária mais cedo do que as da classe média e de os atrasos das crianças dos meios populares revelarem mais uma vez o fosso existente entre esta categoria social e as duas restantes.*

Considerou-se a idade das crianças, desta vez, a 31 de Dezembro de 1975, isto é, no início do ano escolar. Tendo em conta que a idade obrigatória de entrada na 1.^a classe eram os 7 anos (feitos ou a fazer até 31 de Dezembro), podemos considerar que os quatro anos de escolaridade primária se cumprem até aos 10 anos e que é a partir dos 11 anos que existe «atraso».

Observando o quadro n.º 7, nota-se que a percentagem de crianças com atraso sobe de 3,4 % na categoria A para 6,9 % na categoria B, vindo a atingir 32,5 %, isto é, cerca de um terço das crianças de meio popular.

Atraso final por categoria social

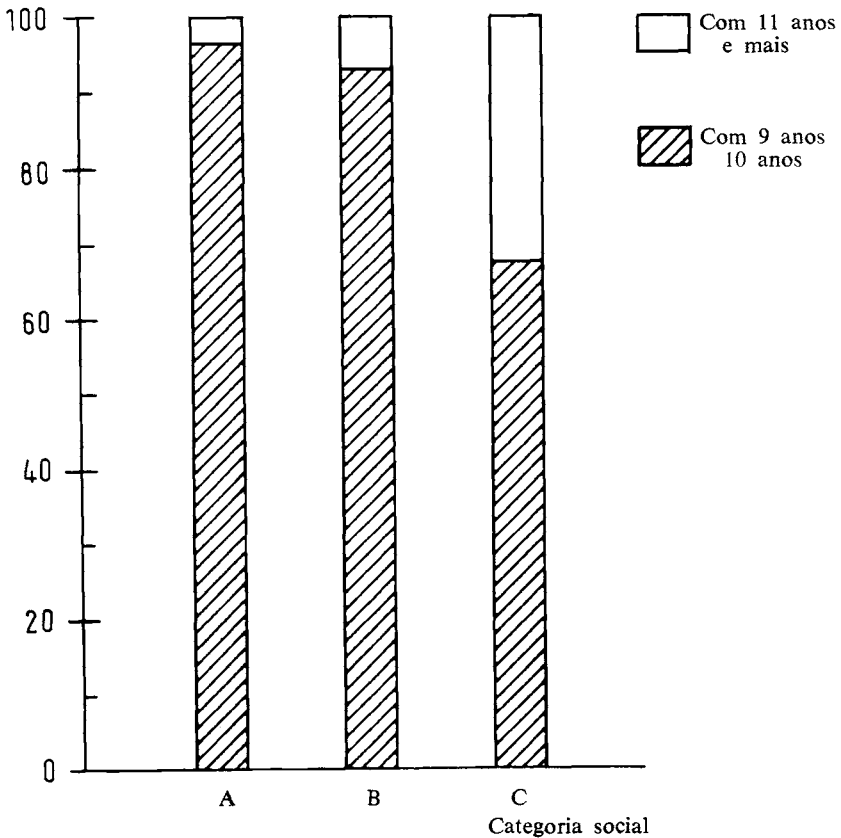
[QUADRO N.º 7]

Categoria social	Estão na 4.ª classe					
	Com 9 e 10 anos		Com 11 anos e mais		Total	
	Número	Porcentagem	Número	Porcentagem	Número	Porcentagem
Categoria A	113	96,6	4	3,4	117	100
Categoria B	308	93,1	23	6,9	331	100
Categoria C	389	67,5	187	32,5	576	100
Total	810	79,1	214	20,9	1024	100

Atraso final por categoria social (porcentagem)

[GRÁFICO V]

Findam a escolaridade



624 O quadro n.º 8 contém a explicitação de todas as idades encontradas, nas três categorias sociais, no início de 1975-76.

Atraso final por categoria social

[QUADRO N.º 8]

Categoria social	Estão na 4.ª classe													
	Com 9 anos		Com 10 anos		Com 11 anos		Com 12 anos		Com 13 anos		Com 14 anos		Total	
	Número	Porcentagem	Número	Porcentagem	Número	Porcentagem	Número	Porcentagem	Número	Porcentagem	Número	Porcentagem	Número	Porcentagem
Categoria A	87	74,4	26	22,2	3	2,6	0	0	1	0,8	0	0	117	100
Categoria B	208	62,9	100	3,0	14	4,2	8	2,4	1	0,30	0	0	331	100
Categoria C	184	31,94	205	35,58	99	17,19	52	9,03	31	5,38	5	0,87	576	100
Total ...	479	46,78	331	32,32	116	11,33	60	5,86	33	3,22	5	0,49	1024	100

5) Finalmente, saltou-nos à vista o facto de parecer existir uma correlação positiva entre a taxa de repetência da categoria C e a percentagem de crianças desta categoria por escola. Procurámos explorar esta hipótese, que, a ser comprovada, apontaria no sentido de sugerir que a *concentração das crianças dos meios populares contribuiria para acrescer as dificuldades de aprendizagem e, portanto, aumentar o peso das repetências nas crianças deste meio.*

O cálculo do coeficiente de correlação entre as duas variáveis (percentagem de crianças da categoria C por escola e taxa de repetência da mesma categoria por escola) resultou numa correlação positiva de 0,7, coeficiente de correlação bastante elevado, embora não linear. O diagrama de dispersão é também indicativo de uma acentuada correlação positiva entre as duas variáveis.

Embora estes resultados sejam apenas exploratórios e estejamos conscientes de que não constituem mais do que uma pista a seguir em trabalhos ulteriores, cremos que há interesse em tomá-los em consideração, como ponto de partida para uma discussão em torno de uma problemática que não deixará certamente de preocupar investigadores e educadores.

Parece evidente que este segundo inquérito vem confirmar e reforçar as conclusões a que chegámos em relação ao inquérito-piloto de Alcântara, sendo de crer que a multiplicação de inquéritos parcelares do mesmo tipo nos iria levar a resultados semelhantes.

Julgamos essencial reafirmar que uma investigação deste teor constitui apenas um primeiro passo para a desmontagem dos mecanismos selectivos da escola primária e a verificação de uma relação — origem social/ /insucesso escolar — para cuja explicação há um vasto campo de pesquisa que, em Portugal, está ainda por desbravar. Estudos sobre a formação e a prática pedagógica dos professores, a interacção professor-aluno, a relação escola-família e escola-comunidade, enfim, sobre toda a série de componentes que intervêm no fenómeno de selecção e reprodução, virão, sem dúvida, contribuir para enriquecer a compreensão da instituição escolar em Portugal. Constituirão certamente embriões de um corpo de conhecimentos que permitam a intervenção eficaz num processo de transformação da escola, a integrar forçosamente em todo um processo de transformação global da sociedade.