

A ESCOLA: DA EXCLUSÃO À INSERÇÃO SOCIAL

Comunicação apresentada no III Encontro das Taipas sobre as toxicodependências e I Symposium Internacional, na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa, 31 de Janeiro de 1990

A ESCOLA: DA EXCLUSÃO À INSERÇÃO SOCIAL*

Joaquim Azevedo**

"Quando entrei para o ciclo, ainda me calharam dois amigos na turma, que vinham da 4ª classe, mas como reprovei, voltei a perdê-los outra vez.

Apanhei professores que não me ligaram nada. Um deles dizia-me que eu nem a burro chegava, quanto mais a cavalo."

J.B., 17 anos, 8º ano de escolaridade,
3 reprovações (1985). (1)

Agradeço o amável convite da Comissão Instaladora do Centro das Taipas para participar neste debate. Começo por me congratular com a realização desta mesa-redonda sobre "A Escola: Local de prevenção, exclusão, inserção", logo no início do vasto programa deste III Encontro sobre as toxicodependências.

De facto, com o constante e progressivo aumento da escolarização das crianças e dos jovens, a escola desempenha, ao lado da família, da vida quotidiana com os amigos e da formação extra-escolar e informal, um espaço e um tempo privilegiados de estruturação dos percursos pessoais e sociais e de formulação das identidades, com um papel crescentemente decisivo na socialização das crianças e dos adolescentes.

Proponho uma reflexão sobre a escola na sua dupla faceta de ocasião de exclusão e de inserção social. Numa primeira parte, vamos deixar os discursos sobre a escola, em que projectamos os nossos desejos e vamos ver o que realmente se passa, dando voz às práticas, às opiniões expressas, aos casos, às "histórias de vida" e aos números. Tal percurso é importante como mecanismo para romper a opacidade que rodeia, em Portugal, os discursos sobre a escola, a escolarização e a reforma do ensino.

* Comunicação apresentada no III Encontro das Taipas sobre as toxicodependências e I Symposium Internacional, na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa, 31 de Janeiro de 1990.

** Director-Geral do GETAP - Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional

Na segunda parte falaremos da escola da integração, uma escola de professores, de pais e de alunos em relação educativa.

O QUE VALORIZAM OS JOVENS NA ESCOLA?

Começemos por dar a palavra aos jovens: O que valorizam eles na escola? Em que aspectos é que a escola é mais importante? Que espaços mais apreciam?

Um estudo recentemente divulgado sobre a juventude portuguesa (2) revela, a este propósito, alguns dados muito precisos e bastante interessantes.

Assim, para os jovens que estudam, as principais funções que a escola desempenha são o "convívio com os colegas" e a "relação professor-aluno". Para a totalidade dos jovens, os aspectos em que a escola é mais importante são: 1. Ter amigos (54,4%); 2. Conviver (52,1%); 3. Aprender coisas novas (45,5%); 4. Subir na vida (31,1%); etc.

Os aspectos relacionados com a convivialidade atingem os 82,9%, enquanto os que se referem à aquisição de conhecimentos somam apenas 70%.

Na verdade, a escola é considerada um espaço de convívio e de estruturação de relações sociais entre os jovens. A grande maioria está satisfeita com a escola enquanto lugar de convívio sendo esta a função que, no seu entender, a instituição escolar melhor desempenha.

Os espaços escolares mais apreciados são: (1) O recreio e o pátio; (2) A sala de convívio e a cantina; (3) O ginásio e o campo de jogos; (4) A biblioteca, surgindo num distante e último lugar a sala de aula. É caso para dizer que os alunos gostam de vir para a escola mas, uma vez na escola, o que menos apreciam são as aulas.

Fiquemos por aqui. Estes dados traduzem as opiniões dos jovens entre os 15 e os 29 anos. Referem-se, por isso, apenas a uma parte do universo dos utentes do sistema de ensino

E a escola hoje como é? A nossa escola primária (e primeira para muitos) como desempenha o seu papel social? Quais as orientações prevaletentes no ensino básico que o país oferece? Onde e como se joga aí a integração social das crianças e dos adolescentes?

A MORTALIDADE ESCOLAR NO ENSINO ELEMENTAR

Para começar vale sempre a pena recordar alguns números insuficientemente divulgados e manifestamente subavaliados.

Calcula-se que dos 700.000 alunos que estão no ensino primário cerca de 190.000 já reprovaram pelo menos uma vez, circunstância que se repete todos os anos. As repetências abrangem 40% dos alunos que frequentam a escola primária, havendo acentuadas disparidades regionais (3).

O número de escolas de uma só sala de aula tem aumentado nesta década atingindo, em 1988, as 3.680, ou seja, perto de 40% do total de escolas primárias (4).

Em 1987, segundo os dados disponíveis do INE, havia muitos milhares de alunos com 11 e mais anos na escola primária. Só com 13 e mais anos o valor atingia os 19.000 (5).

A grave situação do fracasso escolar não é uma invenção estatística. Experimentam-no muitas dezenas de milhar de crianças na maioria das escolas do país. No ensino primário a degradação é tal que se opta por não falar dela na sua crueza: governantes, sindicatos, professores, pais, crianças e adolescentes. Os poucos discursos fundamentados e realistas que se fazem sobre o primeiro ciclo do ensino básico em Portugal já têm conseguido dar origem a primeiras páginas de jornais. No entanto, ainda não se traduziram em significativas mudanças (6). As práticas, uma vez mais, não "acertam" com os discursos!

O ensino primário e a escola primária são um subproduto do sistema de ensino, algo para esquecer, não vá a consciência colectiva acordar da sua segura e tranquila letargia.

Recolhi um depoimento de uma professora que ilustra bem as situações que se vivem. Mas atenção: não se trata de uma excepção, são muitas centenas as escolas que aqui se podem ver, no essencial, retratadas.

Concelho de M., nos limites dos distritos do Porto e de Viseu. Ano lectivo de 1989/90. 2º ano da 1ª fase, 13 alunos. Em Dezembro, terceiro mês de aulas, e colocada a terceira professora que, finalmente, aceita ficar, apesar de reconhecer que as crianças se situam em níveis de aprendizagem muito distintos.

- 9 são capazes de ler e escrever frases simples. Destes, 7 frequentam a escola pela 2ª vez e 2 já vão no 4º ano de permanência na escola;

- 3 não reconhecem qualquer significado no impresso. Destes, 2 frequentam a escola pela 2ª vez e um já o faz pela terceira vez;

- 1 aluno era dado como deficiente mental no início do ano e verifiquei que apresenta uma real situação de dificuldade, o estrabismo.

Nenhuma criança denuncia qualquer atraso no desenvolvimento. Porquê então o insucesso? Porquê 3 e 4 anos de frequência na 1ª fase (de 2 anos)?

José, 4º ano de frequência, primeiro filho de uma família de caseiros, pai analfabeto e mãe com a 4ª classe, com tarefas domésticas e rurais diárias e precisas. No primeiro ano, a professora faltou tanto que houve queixas na Delegação Escolar. Além disso, berrava "que até se ouvia na estrada". No segundo ano tem nova professora e deixou de acompanhar o grupo com que inciou a escolaridade. Recomeça a iniciação à leitura e à escrita como se o fizesse pela primeira vez. Esta professora não falta mas fica frequentemente com 60 alunos, pois as outras não aparecem.

No terceiro ano a professora é a mesma mas o José não transita de fase porque "tem má letra e dá muitos erros de ortografia". As informações prosseguem: "é pouco esperto, mas toda a família é assim". A régua anda a qualquer passo pelo ar e a professora defende bem a sua eficácia.

José não bebe vinho, tem um grande sentido de responsabilidade e de trabalho. Afirma "com naturalidade" que é "o burro da casa".

Bruno, 4º ano de frequência, sexto filho de uma família de lavradores. Pai e mãe analfabetos e mal vistos no lugar. Percurso escolar idêntico ao do José, com as mesmas professoras.

Durante os dois primeiros anos não falou na sala de aula. No terceiro ano, uma "profesora de apoio" conseguiu criar um clima de confiança e ouviu-se "a sua voz pela primeira vez". Nesse ano fez a iniciação à leitura e à escrita. Não bebe nem há problemas de alcoolismo na família.

E os outros casos das restantes crianças sucedem-se. Todos vestem a mesma roupagem: mudam de professor quase todos os anos; os professores são de longe, faltam muito e não têm qualquer ligação afectiva àquele meio; as crianças não acompanham o grupo com que iniciam a escolaridade e sentem-se perdidas; não é de modo nenhum aceite a ideia de que possa haver diferentes níveis de aprendizagem numa mesma turma, mantendo-se do Natal até ao ano seguinte todos os atrasados em compasso de espera; as crianças são sujeitas, desde o primeiro ano de escolaridade, a situações muito reais de violência física e psicológica, que se supõe já banida; os miúdos que mais vinho bebem e que são filhos de pais alcoólicos são reconhecidamente "bons alunos".

E termina o depoimento: "É criminosa a impunidade e o total" "à vontade" com que tantos professores afirmam que as crianças são atrasadas mentais. A formação dos professores tem de passar por uma séria reflexão sobre os direitos ds crianças e a sua defesa na contexto escolar.

Depoimento da actual professora.
Dezembro de 1989.

Com tantos milhares de excluídos, porque esquecidos e humilhados, a escola elementar portuguesa está em grande parte desajustada nas suas práticas e nos seus objectivos. É a escola do princípio do século aquela com que deparamos no fim do século: um profundo equívoco da sociedade e do Estado português.

De facto, a "mortalidade escolar" assenta em práticas selectivas sem qualquer sentido no actual ensino básico, universal, geral e obrigatório, longo de nove anos, (7) estando em profunda contradição com a sociedade democrática e com os princípios consignados pela Assembleia da Republica na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Sem meios financeiros, com professores pouco apoiados e descontextualizados, com práticas selectivas desajustadas, a escola básica vai lenta e continuamente gerando caudais de excluídos que, em maior ou menor grau, interiorizam essa exclusão. De facto, vários estudos têm evidenciado quanto o insucesso escolar na nossa escola, que valoriza excessiva e quase exclusivamente os sucessos de tipo cognitivo, perturbam a auto-estima e geram expectativas de abandono precoce (8).

Os adolescentes e jovens que anualmente abandonam o sistema escolar sem a escolaridade básica de nove anos são mais de 50.000. Não possuem qualquer orientação escolar e profissional sistemática nem adquiriram uma preparação para o trabalho e para o exercício profissional qualificado.

A escola aparece-lhes como o centro de gravidade de uma multiplicidade de frustrações impossíveis de evitar a não ser exactamente pela fuga e pelo abandono. O retrato do potencial "abandonador" da escola é assim descrito por DUPONT e OSSANDON: Tem um fraco rendimento escolar, vive mal a relação educativa, sente a ausência de empatia, tem professores pouco motivados, não se sente bem na sua pele de aluno, não tem confiança em si, veicula consigo perspectivas de fracasso e não se concentra no seu trabalho (9)

Num clima escolar desfavorável, excessivamente centrado na dimensão curricular e cognitiva das aprendizagens, norteadas pelas práticas selectivas e pela falta de meios humanos e materiais adequados, a escola tem dificuldades em gerar mecanismos de recuperação, afundando-se na rotina das suas próprias incapacidades. A escola não serve os alunos e vai dando oportunidades essencialmente àqueles que, à partida, já as possuíam.

Na transição de um clima escolar desfavorável para um contexto de trabalho, de lazer, de emprego e de desemprego, como se insere socialmente este cidadão, excluído da escola básica? Onde e como se geram mecanismos de auto-estima e de inserção social e profissional que permitam recuperar confiança, vontade e sentido de participação? (10).

Este encontro estudará certamente estas questões.

Aqui chegados e uma vez confrontados particularmente com esta realidade escolar do ensino básico e com as opiniões dos jovens, falemos da escola como factor de socialização e de integração social e profissional dos adolescentes e dos jovens.

UMA ESCOLA PARA A INTEGRAÇÃO

É urgente e possível, embora naturalmente difícil e dispendioso, refazer as práticas escolares no ensino básico dirigindo-as para o serviço das crianças e dos adolescentes, para a sua integração escolar e social e para o seu desenvolvimento. Trata-se, antes de mais, de respeitar os mais elementares direitos das crianças e de criar as condições para fundar uma sociedade democrática, assente nas práticas da integração e no desenvolvimento pessoal e social sob mais diversas formas, aos mais variados ritmos e nos diferentes espaços e contextos culturais e socio-económicos.

A escola da integração será certamente e antes de mais uma escola da valorização pessoal do educando.

Não vale a pena escamotear uma verdade: a escola é difícil para todos, embora seguramente em graus diferentes. Todos precisam de fazer esforços, a exigência de progressão é contínua e a pressão provocada por um trajecto incessantemente ascendente está rodeada de obrigações muito precisas e afunila-se numa lógica curricular muito limitada e restritiva. Mas, o que é incompatível com a progressão, com a iniciativa própria e a alegria não é tanto a obrigação mas a desvalorização (11)

As crianças e os adolescentes da escola básica precisam que a escola os acolha a todos e a cada um e que lhes crie oportunidades de integração e participação. Estas desenvolver-se-ão necessariamente a ritmos e em condições diferentes. Este princípio elementar e intransponível traduz-se numa primeira e matricial preocupação da escola: respeitar as diferentes progressões nas aprendizagens e nas relações existentes na sala de aula. A avaliação selectiva tem de ser banida das normas para o ensino básico e das práticas dos professores. A avaliação na escola básica é naturalmente formativa e só tem sentido se integrar o erro e avaliar os progressos e as regressões de cada um em relação a si mesmo, no seio dos processos de maturação pessoal no grupo-turma.

A aplicação dos modelos universais contradiz o essencial das aquisições da psicologia do desenvolvimento. Já é tempo de actualizar o nosso sistema de ensino.

Então, a gestão pedagógica, tanto a praticada por cada professor como a realizada pela escola, deve fazer da diferenciação a sua regra habitual e do diálogo o seu lastro permanente.

Como diz Hameline (12) não é com igualdade (ou talvez melhor, com igualização) que se combatem as humilhações quotidianas das nossas escolas. mas sim com fraternidade.

A relação interpessoal professor-aluno reveste-se da maior importância. Ela sustenta a relação educativa da instrução, de socialização e de estimulação (FORMOSINHO, 1987). Só um contexto de aprendizagem favorável pode acolher todos e cada um dos alunos e criar-lhes condições de sucesso.

Por outro lado, o acompanhamento académico do aluno pode criar novas condições de maturação e de progresso na aprendizagem. Parece haver um consenso razoável em torno da função do Orientador Educativo de Turma (e de Ano) ou do Director de Turma, autêntico elemento charneira entre professores, pais e aluno(s), fomentador do diálogo em ordem à procura dos caminhos mais adequados à pessoa de cada educando.

Até hoje, esta figura tem andado demasiado perdida em tarefas burocráticas e ocupada em acções de tipo disciplinar (13). A mudança tem de ser radical: com melhores condições de trabalho, o Orientador Educativo deve cuidar particularmente de duas áreas da acção educativa: as transições de ano e de ciclo e o incremento do diálogo entre os alunos, os pais e os professores.

"De repente vi-me sem amigos!". As transições fazem-se quase sempre ao acaso e contribuem para adensar os problemas de integração dos alunos porquanto quebram as relações afectivas estáveis que criam os grupos. Nas mudanças de professor e de ciclo, demasiado abruptas no seio do ensino básico, há um enorme espaço a percorrer na potenciação da formulação das condições de sucesso.

A ESCOLA DOS PAIS E DOS ALUNOS

O alargamento da relação educativa escolar aos pais é fundamental em ordem ao desenvolvimento harmonioso da criança e do adolescente.

A participação dos pais na vida escolar, na tradição portuguesa, escassa e está reduzida a níveis elementares de troca de informação. Ora, até hoje, não tem havido lugar para os pais na tomada de decisões (R.MARQUES-1989); permanecem como teleespectadores do palco escolar, autêntico feudo dos professores (14).

Vários estudos têm evidenciado que o rendimento escolar pode melhorar substancialmente com a participação dos pais na escola. Este envolvimento revela-se mesmo mais urgente e simultaneamente com resultados mais imediatos nos casos das famílias de baixo nível socio-económico.

Passar de mera troca de informações para níveis superiores de participação será um desafio para as Associações de Pais, para os professores e a direcção das escolas e para o próprio Estado que está a preparar alterações a legislação neste sentido. O novo modelo de gestão das escolas parece apontar decisivamente nesta direcção ao elevar a participação dos pais para a própria direcção das escolas, ao lado dos professores, alunos, pessoal não-docente e agentes locais significativos.

A escola da integração será certamente também uma escola em que os pais participem no desenvolvimento pessoal e social dos seus filhos, desde a turma às actividades de acompanhamento curricular e à construção dos planos de actividades e dos projectos de escola.

Passar de consumidores a actores é também caminho irrecusável para os próprios alunos.

Uma escola dos alunos e para os alunos é outra das características da escola nova que Portugal tem de construir neste fim de século. A escola não lhes atribui responsabilidades, o exercício da sua participação democrática é limitadíssimo e os espaços e tempos de debate livre são muito escassos. A escola dos alunos e para os alunos será na sua essência integradora.

O currículo oculto da escola (manuais escolares, práticas dos professores, relações na sala de aula, etc.) favorece e treina a dependência (B.P. Campos, 1989). Os alunos não escolhem nem participam na organização do seu próprio trabalho e os espaços institucionais de participação como as associações de estudantes, no ensino secundário, são vistos essencialmente como ocasiões de convívio e de estabelecimento de contactos.

A escola dos consumidores é uma escola falhada que tem educado para a passividade, para o individualismo e para a competitividade. A participação dos alunos impõe-se, antes de mais, nas aulas e na apreciação do seu funcionamento, na ocupação dos tempos livres, na gestão do tempo escolar, na organização quer de visitas quer de actividades de complemento curricular e ainda de debates assíduos, ocasiões de abertura ao mundo e de confronto entre pontos de vista diferentes.

A experiência da Escola Cultural (15) que se consubstancia na realização de actividades extra-curriculares e de clubes escolares tem demonstrado quanto pode mudar no ambiente escolar com a participação activa e alegre dos alunos. A expansão deste projecto e das actividades de complemento curricular (Área-Escola) constituem novos motivos de ruptura do muro antidemocrático que é a vida quotidiana das escolas.

As Assembleias de Alunos podem constituir também importantes espaços de desenvolvimento e de aprendizagem da democracia. Todas as formas de participação serão certamente poucas para fomentar uma escola dos alunos e para os alunos.

A escola não pode recusar aquilo que eles amam. E essa escola, eles a farão melhor que ninguém.

NOTAS:

42

(1) Testemunho de um aluno recolhido no livro "Percursores Escolares, estratégias de vida, códigos de conduta" de Ana Maria Bettencourt e Ramiro Marques, GEP-ME, 1987.

(2) Inquérito sobre "Juventude Portuguesa: Situações, problemas, perspectivas", lançado pelo Instituto da Juventude e pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, junto de uma amostra de cerca de 2000 indivíduos do universo da população portuguesa dos 15 aos 29 anos, residente no continente, em 1987.

(3) Nos primeiros 60 concelhos abrangidos na lançamento do PIPSE - Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo, os níveis de reprovação eram superiores a 45% na 1ª fase e os 35% na 2ª fase, como foi publicamente anunciado. Metade desses concelhos (30) pertencem à Região do Norte, que abrange 84 dos 275 municípios do continente.

(4) Em 1983, havia 2.927 escolas primárias de uma sala (29% do total) e, em 1988, o seu número aumentou para 3.680, total de 9.732 (38%). Neste total de escolas, 928 são frequentadas por 10 ou menos alunos. Esta situação atinge particularmente os concelhos e os distritos do interior e do sul do país.

(5) Alunos matriculados no ensino primário segundo a idade, em 1986/87: 10 anos - 76.011, 11 anos - 44.664, 12 anos - 26.249, 13 anos - 15.550, 14 e mais anos - 3.867. É de salientar que muitos dos alunos de 10 anos já cumprem uma repetência. (dados do INE - Estatísticas da Educação)

(6) Entre os governantes, os professores, os jornalistas e quem hoje lê habitualmente os jornais existem poucos daqueles que reprovaram 2 e 3 vezes, que foram humilhados pela escola, abandonados pelos professores e que dela saíram bem cedo. Estes não têm voz, não redigem jornais, não acedem regularmente ao ecrã mágico, não são fazedores de opinião.

A opacidade que nos rodeia nesta matéria, como noutras, não é fruto do acaso.

O PIPSE foi até hoje a acção mais concertada para atacar este cancro social mas os seus resultados são ainda manifestamente limitados embora em alguns casos muitos positivos.

(7) A escolaridade universal obrigatória de 9 anos foi consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86. A obrigatoriedade aplica-se pela primeira vez aos alunos matriculados no 1º ano de escolaridade no ano lectivo de 1987/88. Estes atingirão o 9º ano em 1996.

(8) Veja-se, por exemplo os estudos de M.C. Alves Pinto, J. O. Formosinho, (1986) Identidade individual do jovem e sucesso escolar, B.P. Campos, Projectos escolares e profissionais dos jovens (1985).

(9) POL DUPONT & M. OSSANDON, Prévenir L'abandon Scolaire, in Revue Francaise de Pédagogie, nº 81, Paris 1987.

(10) É perceptível que outros mecanismos de inserção, de relação afectiva e de desenvolvimento pessoal e social, como os referidos logo no início da intervenção, intervêm como reguladores contracenando com os efeitos psicológicos e pedagógicos do insucesso escolar.

(11) G. SNYDERS, La joie à l'école, PUF, Paris, 1986

(12) Citado por G. SNYDERS, ibidem

(13) É sobretudo após o 6º ano de escolaridade que os alunos se apercebem que existe um Director de Turma pois é a partir daí que se vão avolumando os casos de "disciplina". Além de mudarem quase todos os anos de turma têm uma acção pedagógica escassa e deixam nos alunos um travo desagradável: "Nunca senti a acção dele porque não era aluno indisciplinado".

Cita-se um trabalho de J.O. Formosinho referido em "A Educação Moral e Cívica na Lei de Bases do Sistema Educativo", CRSE, 1988.

(14) Refere-se aqui um interessante estudo da RAMIRO MARQUES (1989): Obstáculos ao Relacionamento das Escolas com os Pais, Revista da ESE de Santarém.

(15) Escola Cultural designa um projecto educativo desenvolvido actualmente nas escolas portuguesas e que visa a ocupação livre e criativa dos tempos livres dos alunos, através da animação de "clubes escolares".

O projecto envolve em 1989/90 76 escolas, com 1031 clubes escolares e abrange cerca de 100.000 alunos. Acabam de ser publicados dois relatórios de avaliação que apontam para a necessidade de crescimento desta experiência pedagógica.

BIBLIOGRAFIA

14

ADLER, Mortimer J. (1987), The Paideia Proposal, An Educational Manifesto, New York, Macmillan P. C.

AZEVEDO, Joaquim (1987), A Escola C+S de Lordelo-Paredes, Da Escola Curricular à Escola cultural: relatório de Seminário, CRSE, GEP-ME, Lisboa.

BETTENCOURT, A. M. e MARQUES, R. (1987), Percursos Escolares, Estratégias de Vida, Códigos de conduta, GEP-ME, Lisboa.

CAMPOS, B. Paiva (1989), Desenvolvimento Psicológico e Formação Pessoal e Social na Escola, Porto (policopiado).

CEPCEP (1987), Perfil cultural desejável do diplomado do Ensino Secundário, GEP-ME, Lisboa.

COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1987), Da Escola Curricular à Escola Cultural: Relatório de Seminário, GEP-ME, Lisboa.

CORREIA, M. A. Pinto (1988), A Escola Serve para Educar?, GEP-ME, Lisboa.

DUPONT, p. e OSSANDON, M. (19879, Prévenir l'abandon scolaire, Revue Française de Pédagogie, nº 81, 17-30.

FORMOSINHO, João (1987), organizar a Escola para o Sucesso Educativo, Medidas que Promovam o Sucesso Educativo, CRSE, GEP-ME, 105-128.

FORMOSINHO, J. Oliveira (1988), A Educação Moral e Cívica na Lei de Bases do Sistema Educativo, CRSE, Braga (policopiado).

INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (1989), A Juventude Portuguesa: Situações, Problemas, Aspirações, Instituto da Juventude e Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Lisboa, s/ed.

LEI Nº 46/86, 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo

MARQUES, Ramiro (1989), Obstáculos ao Relacionamento das Escolas com os pais, Revista da Escola Superior de Educação de Santarém, nº , 43-59.

PEDRO, M. E. S. e CASTANHEIRA, Carmen (1989), Progresso Escolar no Ensino Básico, um Estudo Comparativo, GEP-ME, Lisboa.

PINTO, Conceição A. (1987), Dimensão Social e regional das disparidades na sobrevivência e sucesso escolares em Portugal, Medidas que Promovam o Sucesso Educativo, CRSE, GEP-ME, 63-102

SNYDERS, G. (1986), *La joie à l'école*, PUF, Paris