

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA**

**Perspectivas de continuidade escolar e
factores influentes numa amostra de alunos do
9º ano de escolaridade**

**Jaqueline Vieira Silva Lima
Coimbra - 2010**

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA**

**Perspectivas de continuidade escolar e
factores influentes numa amostra de
alunos do 9º ano de escolaridade**

Dissertação de Mestrado em Psicologia,
área de especialização em Psicologia
Pedagógica, apresentada à Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra e realizada
sob a orientação da Professora Doutora
Maria das Dores Formosinho Sanches.

Jaqueline Vieira Silva Lima

Coimbra - 2010

*Aos meus pais
que sempre nos inculcaram (a mim e a meus
irmãos) o interesse e a motivação pelo Saber!
Agradeço a Deus por quem são e por toda a
dedicação dispensada na nossa Educação.
Vos amo muito!*

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de dirigir o meu agradecimento à Dra. Maria das Dores Formosinho Sanches Simões, pela orientação e todo o apoio prestado ao longo do planeamento e realização deste trabalho;

O meu especial agradecimento à Dra. Cristina Maria Coimbra Vieira, docente nesta mesma faculdade, pelo apoio no tratamento estatístico dos dados e por sua disponibilidade, a despeito dos seus inúmeros afazeres;

Aos meus pais (meus maiores incentivadores), meus irmãos (que agora são em dobro) e avó, pela segurança emocional, por todo o incentivo, encorajamento, colaboração, apoio e suporte financeiro, o que me permitiu vencer todos os desafios e chegar até aqui;

A todos os meus Amigos, pelo estímulo e suporte emocional, nesta etapa da minha vida; à Susana pela preciosa ajuda na tradução do Resumo para o inglês;

Ao Director do Colégio onde foram aplicados os inquéritos, assim como ao Director do 3º Ciclo, respectivos professores e alunos, pela pronta disponibilidade em participar e contribuir para que este estudo se tornasse realidade;

Às colegas do curso de Mestrado, pelo companheirismo e simpatia ao longo desses dois anos;

E por fim, mas não por último, agradeço a Deus pelo ânimo, confiança e persistência para encarar os inúmeros desafios que sobrevieram com o ingresso no curso de Mestrado, que redundaram em oportunidades de crescimento intelectual e pessoal.

A todos vós um Grande Obrigado!

Índice

Índice Geral	i
Índice dos Quadros	v
Índice dos Anexos	vi
Resumo	ix
Abstract	x
Resumé	xi
Introdução	1
Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
CAPÍTULO _1: A Expansão da Escolaridade e Os sentidos atribuídos à Escola	7
1.1 A Expansão da Escolaridade em Portugal	8
1.1.1 A Escola/Sistema Educativo Nacional – Breve resumo histórico	9
1.1.1.1 A Escola Portuguesa na primeira fase do século XX – de 1900 a 1974	14
1.1.1.2 A escola pós - 25 de Abril de 1974	24
1º Período – <i>Revolução</i>	25
2º Período – <i>Normalização</i> (entre 1976 e 1986).....	27
3º Período – <i>Reforma</i> (1986 até finais dos anos 90).....	34
4º Período – <i>Descontentamento</i> (Início do séc. XXI).....	42
1.2 Os sentidos outorgados à Escola	54
1.2.1 As principais mudanças sociais do séc. XX que compeliram à mudança do Sentido da Escola	55
1.2.2 Os sentidos atribuídos à escola: Integração, Utilidade e Vocação	57
Utilidade.....	58
Integração.....	59
Vocação.....	61
1.3 Síntese conclusiva	64

CAPÍTULO_2: O Fenómeno do Abandono Escolar e os Factores

associados.....	70
2.1 O Abandono Escolar.....	72
2.1.1 Evolução da compreensão social do fenómeno.....	72
2.1.2 Definição e Prevalência.....	75
Definição/delimitação do conceito de abandono escolar.....	75
Prevalência do abandono escolar.....	79
2.2 As Consequências do abandono escolar.....	87
2.3 Os Factores associados ao abandono escolar.....	90
2.3.1 Determinantes do abandono escolar.....	92
▪ Factores individuais ou pessoais	93
<i>Características sociodemográficas dos alunos.....</i>	<i>93</i>
<i>Sexo ou género.....</i>	<i>93</i>
<i>Idade e/ou Ano de escolaridade frequentado.....</i>	<i>96</i>
<i>Língua Materna e origem étnica.....</i>	<i>98</i>
<i>Local de residência.....</i>	<i>100</i>
<i>Experiência escolar.....</i>	<i>101</i>
<i>Personalidade.....</i>	<i>110</i>
<i>Representação da escola, atitudes face à escola e aspirações escolares.....</i>	<i>113</i>
<i>Estilo de vida e conduta.....</i>	<i>117</i>
<i>Envolvimento em uma actividade profissional precoce.....</i>	<i>118</i>
<i>Influência dos amigos, colegas ou pares.....</i>	<i>119</i>
▪ Factores sócio-familiares.....	122
<i>Escolaridade dos pais.....</i>	<i>123</i>
<i>Ocupação ou situação profissional dos pais e classe social de pertença.....</i>	<i>125</i>
<i>Nível socioeconómico e estrutura familiar.....</i>	<i>126</i>
<i>Dimensão da família e características da fratria.....</i>	<i>132</i>
<i>Funcionamento familiar.....</i>	<i>133</i>
▪ Factores pedagógicos e determinantes organizacionais do contexto escolar.....	139
<i>Estrutura organizacional.....</i>	<i>143</i>

<i>As práticas educativas e a relação com o professor</i>	146
<i>O sistema de reconhecimento e a gestão da turma (papel dos professores)</i>	147
<i>Quantidade e qualidade do ensino</i>	148
<i>As oportunidades de investimento</i>	149
<i>A participação dos pais</i>	150
<i>A liderança educativa da direcção e estilo de gestão</i>	150
▪ <i>Determinantes sócio-comunitários</i>	152
2.3.2 <i>O perfil dos alunos em risco de abandono escolar</i>	155
2.4 <i>Síntese conclusiva</i>	159

Parte II: ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO_3: Perspectivas de continuidade escolar e factores influentes numa amostra de alunos do 9º ano de escolaridade	163
3.1 <i>Concepção e Planeamento do estudo</i>	164
3.1.1 <i>Objectivos do estudo</i>	164
3.1.2 <i>Tipo de Estudo</i>	166
3.1.3 <i>Problema</i>	166
3.1.4 <i>Hipóteses</i>	167
3.2 <i>Metodologia</i>	167
3.2.1 <i>Sujeitos</i>	167
3.2.2 <i>Instrumento</i>	169
3.2.3 <i>Procedimento</i>	170
3.3 <i>Apresentação e Análise dos resultados</i>	171
3.3.1 <i>Análise Descritiva</i>	172
3.3.1.1 <i>Caracterização dos alunos da amostra</i>	172
Sexo dos sujeitos.....	172
Idade dos sujeitos.....	172
Ano de escolaridade frequentado no ano passado.....	173
Área de residência.....	173
Síntese.....	174
3.3.1.2 <i>Caracterização dos Pais/família</i>	175
Situação profissional dos pais.....	175

Nível de escolaridade dos pais.....	176
Situação familiar: coabitação ou separação/divórcio dos pais.....	177
Síntese.....	179
3.3.1.3 Caracterização da fratria.....	180
Extensão da fratria.....	180
Historial de abandono escolar na fratria.....	181
Ocupação actual dos irmãos.....	181
Síntese.....	182
3.3.1.4 Variáveis Escolares (percurso e vivência escolar dos sujeitos).....	182
Situação de afastamento ou abandono escolar temporário....	183
Investimento académico.....	183
Resultados Escolares.....	184
- Síntese.....	188
Retenções/Reprovações.....	188
- Síntese.....	191
Faltas ou Absentismo.....	192
- Síntese.....	194
Perspectivas dos alunos para o futuro: abandono ou prosseguimento dos estudos.....	194
- Síntese.....	195
Atitudes face ao Abandono Escolar.....	196
- Síntese.....	198
Atitudes face ao Estudo.....	198
- Síntese.....	200
Representação da Escola.....	200
- Síntese.....	203
3.3.1.5 Conceitos dos alunos acerca do sucesso e do abandono escolar.....	204
Concepções ou crenças dos alunos associadas ao sucesso escolar - <i>Ser um aluno bem-sucedido</i>	204

Concepções ou crenças dos alunos associadas ao abandono escolar – <i>O que poderá levar um aluno a desistir de estudar, a abandonar a escola?</i>	205
Síntese.....	206
3.3.2 Teste das Hipóteses.....	206
Teste da Hipótese_1.....	207
Teste da Hipótese_2.....	208
Teste da Hipótese_3.....	209
Teste da Hipótese_4.....	210
Teste da Hipótese_5.....	211
Teste da Hipótese_6.....	212
Teste da Hipótese_7.....	213
Teste da Hipótese_8.....	213
Teste da Hipótese_9.....	214
Teste da Hipótese_10.....	215
3.4 Síntese Conclusiva.....	216
CONCLUSÃO GERAL	223
BIBLIOGRAFIA	231
ANEXOS	247

Índice dos Quadros

Quadro_1: Sexo dos sujeitos.....	172
Quadro_2: Idade dos sujeitos.....	173
Quadro_3: Ano de Escolaridade frequentado no Ano Passado.....	173
Quadro_4: Zona de Residência dos sujeitos.....	174
Quadro_5: Situação Profissional dos Pais.....	176
Quadro_6: Nível de Escolaridade dos Pais.....	176
Quadro_7: Situação Familiar.....	178
Quadro_8: Tempo de Separação/Divórcio dos Pais.....	178
Quadro_9: Contexto familiar dos alunos em caso de Separação dos Pais.....	179
Quadro_10: Extensão da Fratria.....	181
Quadro_11: Historial de Abandono Escolar dos Irmãos.....	181
Quadro_12: Actividade actual dos Irmãos.....	182
Quadro_13: Afastamento ou abandono Escolar.....	183
Quadro_14: Investimento Académico dos sujeitos.....	184
Quadro_15: Resultados escolares (Notas).....	186
Quadro_16: Resultados escolares – Frequência das notas por disciplina.....	187
Quadro_17: Retenções/reprovações.....	189
Quadro_18: Reprovações – frequência por aluno.....	189
Quadro_19: Reprovações – frequência por anos de escolaridade.....	190
Quadro_20: Causas ou razões apresentadas para as reprovações.....	190
Quadro_21: Número de faltas sem ser por motivo de doença.....	192
Quadro_22: Razões/causas invocadas para as Faltas.....	193
Quadro_23: Faltas por causa de uma disciplina.....	193
Quadro_24: As disciplinas que originaram as faltas (frequência por aluno)....	194
Quadro_25: Perspectivas de Abandono ou Prosseguimento dos Estudos.....	195
Quadro_26: Atitudes face ao abandono escolar (N=74).....	196
Quadro_27: Atitudes face ao estudo -respostas dos alunos (N=74).....	199
Quadro_28: Representação da escola -frequências das respostas dos alunos...	201
Quadro_29: Diferenças entre as Perspectivas de Continuidade ou Abandono dos Estudos em função do Sexo (N=74).....	208

Quadro_30: Comparação entre Perspectivas de Continuidade ou Abandono dos Estudos e o Nível de Escolaridade dos Pais (N=74).....	209
Quadro_31: Comparação entre as Perspectivas de Continuidade ou Abandono dos Estudos e a Situação Familiar (N=74).....	210
Quadro_32: Comparação entre as Perspectivas de Continuidade ou Abandono dos Estudos e o Investimento Académico (N=74).....	210
Quadro_33: Comparação entre as variáveis Rendimento Escolar e Perspectivas de Continuidade ou Abandono dos Estudos.....	211
Quadro_34: Comparação entre as Perspectivas de Continuidade ou Abandono dos Estudos e a Representação da Escola (N=74).....	212
Quadro_35: Correlação entre Atitudes face ao abandono escolar e Representação da Escola.....	213
Quadro_36: Correlação entre a Percepção do aluno face à Atitude dos Amigos perante a Escola e a Representação da escola.....	214
Quadro_37: Correlação entre a Representação da Escola e a percepção do Ambiente Relacional da Escola.....	215
Quadro_38: Estatísticas descritivas relativas à Representação da Escola em função do Sexo.....	216
Quadro_39: Análise da variância a um critério (ANOVA) – Diferenças entre os sexos ao nível da representação face à escola.....	216

Índice dos Anexos

Anexo_1: Questionário – <i>Conhecer melhor os estudantes de hoje</i>	1
Anexo_2a: Concepções ou Crenças dos alunos sobre <i>Como ser bem-sucedido nos estudos</i>	11
Anexo_2b: Concepções ou Crenças dos alunos sobre <i>O que poderá motivar o Abandono Escolar</i>	14

Resumo

Através das respostas de uma amostra de alunos do 9º ano (N=74), utilizando como instrumento um questionário de auto-resposta, procedemos à identificação de algumas variáveis que correlacionam positivamente com as perspectivas de continuidade ou de abandono escolar dos estudantes.

Os resultados levam a crer que existem relações significativas entre as perspectivas de continuidade dos estudos e a representação que os estudantes fazem da escola e do sentido que atribuem à escolaridade para o seu futuro. Neste sentido, as representações positivas da escola aparecem correlacionadas com atitudes negativas face ao abandono escolar, sendo observado que as raparigas, tendencialmente, apresentam representações mais positivas da escola, comparativamente aos rapazes. Por outro lado, estabeleceram-se relações significativas entre as perspectivas de continuidade nos estudos e o rendimento escolar, avaliado pelas notas nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

O (re)conhecimento das variáveis que influenciam o abandono ou prossecução dos estudos poderá contribuir para um despiste precoce dos riscos de desistência escolar e, na mesma medida, permite observar as conjunturas que constituem factores de suporte ou resiliência que permitem o prosseguimento dos estudos.

Palavras-Chave: abandono escolar, insucesso académico, inadaptação escolar, rendimento escolar.

Abstract

We proceeded to identify the several variables, in comparison with the perspectives of success or school dropout of the students. We did this based on the sample of the student answers from the 9th grade (N=74) using as an instrument one questionnaire of self-response.

The results lead us to believe that there are correlations between the perspectives of continuing education and the school representation and its sense for the future, by the students. In this sense, the positive school representation appears connected with negative attitudes facing school dropout, noting that girls present more positive school representations than boys. On the other hand, considerable associations are established between perspectives of continuing education and school accomplishment, in rates of Mathematics and Portuguese language.

The knowledge of the variables that influence the school dropout and the continuation of the studies may contribute to better address the problem of school dropout. In the same way, this allows us to identify the factors that affiliate students to school and will help them to continue their academic careers.

Key words: school dropout, school failure, school achievement.

Résumé

À travers de les réponses des étudiants d'un échantillon composé d'élèves de 9e année (N=74), obtenues en utilisant comme instrument un questionnaire d'auto-réponse, nous avons procédé à l'identification de plusieurs variables qui sont en corrélation positive avec les perspectives de poursuite ou d'abandon scolaire des étudiants.

Les résultats suggèrent qu'il existe des relations significatives entre les perspectives de poursuite des études et la représentation que les élèves font l'école et le sens qu'ils attachent à la scolarisation pour leur avenir. En même temps, les représentations positives de l'école semblent en corrélation avec les attitudes négatives face au décrochage scolaire, aussi, révélant que les jeunes filles, dans l'ensemble, ont des représentations plus positives de l'école par rapport aux garçons. En outre, des relations significatives ont été établies entre les perspectives de la continuité des études et la réussite scolaire telle que mesurée par les grades dans les disciplines des Mathématiques et en Portugais.

La (re)connaissance des variables qui sont an mesure d'influencer sur la poursuite ou l'abandon des études peuvent contribuer à un dépistage précoce du risque de décrochage scolaire, et également, permet d'observer les situations ou les facteurs qui constituent un soutien pour la poursuite des études.

Mots-clefs: abandon scolaire, décrochage scolaire, l'inadaptation scolaire, échec scolaire, réussite scolaire.

Introdução

O fenómeno do abandono escolar constitui uma das questões educativas mais preocupantes da nossa actualidade. Tem absorvido o interesse tanto de investigadores das diferentes áreas das ciências sociais e humanas, como também da comunidade política, devido às proporções que tem alcançado e pelas repercussões nefastas que tem na vida dos indivíduos, das famílias, e na sociedade em geral.

O abandono escolar precoce pode ser definido como o afastamento ou desistência das actividades educativas formais ou do sistema de formação profissional, antes que o aluno tenha concluído a escolaridade obrigatória ou antes de atingir a idade legal para o fazer. Até ao momento, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, vigorou uma escolaridade obrigatória de 9 anos, sendo que o abandono escolar precoce se verificava quando um aluno abandonava a escola antes de concluir com sucesso o 9º ano de escolaridade, ou então, quando esta renúncia ocorria antes de completar os 15 anos de idade.

A partir do presente ano lectivo (2009-2010), começa a ser implementada uma escolaridade obrigatória com início na pré-escolaridade e com conclusão após os 12 anos de escolaridade, ou então, quando o aluno atinja os 18 anos de idade. Esta medida surge do reconhecimento de que a escola se reveste de importância crucial para o desenvolvimento cognitivo, afectivo, social e moral, formando e preparando o aluno para a integração na sociedade e no mercado de trabalho. Assim sendo, a ausência deliberada da escola priva o jovem de uma formação/educação global que só na instituição escolar pode ser administrada. Mais, priva-o de oportunidades cruciais para o seu desenvolvimento integral, sendo as implicações tão mais nefastas, quanto mais precocemente for assumida esta renúncia à escola (Canavarro, 2007; Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006; Janosz & Le Blanc, 2007; Pereira, 2007).

O abandono escolar, que nem sempre foi entendido como algo de importante ou que merecesse a atenção da comunidade em geral, é actualmente encarado como um problema social grave, pois reconhece-se que não se trata de uma decisão "pontual", mas representa o culminar de um percurso académico por vezes longo e penoso, marcado por insucessos e inadaptação do aluno. Ademais, a gravidade da

questão assume maior significado, quando se reconhece que ao insucesso escolar se segue o insucesso profissional e a este se associam formas de menor envolvimento cívico e realização social por parte dos indivíduos. De forma mais complexa, ainda, manter comportamentos anti-sociais e delinquentes têm sido associados à saída precoce ou antecipada da escola (Janosz & Le Blanc, 2007; Janosz, Le Blanc, Boulerice & Tremblay, 1997; Pereira, 2007; Tabora Simões *et al.*, 2008).

Em suma, numa fase em que o desenvolvimento das sociedades está alicerçado numa economia informacional, que depende cada vez mais do capital intelectual humano e da permanente produção e gestão da informação e conhecimento, tornar-se-á imperativo averiguar as causas ou processos que estão na base da desmotivação académica e que induzem o estudante a desinvestir da escola, até se afastar por completo deste contexto. O entendimento das condições e circunstâncias, que antecedem o abandono efectivo da escola, poderá permitir uma intervenção preventiva que, quando adequada e atempadamente implementada, poderá evitar os elevados custos individuais, familiares e sociais que acarreta uma escolaridade incompleta. (Almeida, 1998; Benavente, Capriche, Seabra, & Sebastião, 1994; Canavarro, 2007; Formosinho Sanches & Tabora Simões, 2006; Janosz *et al.*, 2000; Janosz & Le Blanc, 2007). Nesta medida, várias investigações têm sido realizadas, tanto a nível nacional como internacional, pondo em evidência a complexidade do fenómeno, assim como a necessidade de uma intervenção preventiva do mesmo. Os estudos têm revelado que se trata de um fenómeno multideterminado, o que significa que, para se perceber e explicar o abandono escolar, há que analisar não apenas os factores inerentes ao indivíduo, mas também as contingências relativas aos ambientes familiares, socioeducativos e comunitários.

Muitas pesquisas têm sido, assim, delineadas com o objectivo de identificar os factores ou processos inerentes ao sujeito e sistemas envolventes, que concorrem para que o aluno encontre no abandono escolar uma opção válida para si, e, por outro lado, perceber quais os elementos que protegem os indivíduos de se *desafiliarem* do contexto escolar, mesmo na presença de factores adversos. Tais dados empíricos permitiram traçar o *perfil do aluno potencialmente desistente*, a fim de serem elaborados planos preventivos, que realmente se adequam à realidade dos sujeitos e se mostrem eficazes.

Pela complexidade dos factores que estão na origem do fenómeno da desistência escolar, pela mutabilidade crescente das realidades sociais (motivada

pelos avanços científicos e tecnológicos), e tendo em conta que as populações estudantis estão em constante renovação e sujeitas a influências variadas, persiste a necessidade de (re)explorar os factores que induzem os alunos a renunciarem antecipadamente à escola. Igualmente, impera a indispensabilidade de (re)observar os resultados dos estudos anteriores em função da população estudantil actual, num esforço de se actualizarem os dados referentes às causas motivadoras da desistência escolar, e aos factores que podem prevenir tal risco.

O presente trabalho pretende ser um modesto contributo para as investigações no domínio do abandono escolar. Através de informações fornecidas por um grupo de alunos do 9º ano do concelho de Coimbra, tentamos explorar prováveis relações entre as intenções/perspectivas de continuidade nos estudos, ou de abandono escolar por parte desses alunos, associando tais intenções a factores pessoais, sociodemográficos, familiares e outras variáveis concernentes às vivências escolares dos sujeitos, previamente identificadas na pesquisa. Para a prossecução dos objectivos aduzidos, o nosso estudo integrará três capítulos.

No primeiro capítulo, será abordado o aspecto histórico da escolaridade e da problemática do abandono escolar. A noção de abandono escolar ganha sentido numa perspectiva histórica, acompanhando o alargamento da escolaridade obrigatória e, conseqüentemente, a abertura da escola para a diversidade da sua população (Benavente, Capriche, Seabra, & Sebastião, 1994). A compreensão do fenómeno, no nosso país passa pois, necessariamente, por observar a progressão das políticas educativas na fase anterior e posterior à Revolução de Abril.

O segundo capítulo é destinado à análise dos factores associados ao abandono escolar. Neste âmbito, procedemos à análise e delimitação do fenómeno, fornecendo dados estatísticos sobre a sua extensão actual em Portugal, assim como os respectivos efeitos identificados em vários contextos ou níveis de análise. Cumulativamente, são analisados os factores associados ao abandono escolar que têm vindo a ser identificados na literatura especializada, de modo a delimitar os factores eventualmente mais incidentes e relativamente aos quais devemos orientar a nossa indagação heurística.

O estudo empírico é apresentado no terceiro capítulo (II Parte). Pretende-se observar as perspectivas de continuidade ou desistência dos estudos por parte de uma amostra de alunos do 9º ano do Ensino Básico, relacionando-as com factores/processos de base associados, ou seja, factores que poderão ter ou não

influência na decisão de abandonar a escola ou prosseguir estudos. Os objectivos deste estudo, a constituição da amostra, os procedimentos metodológicos para recolha e análise dos dados e os resultados da pesquisa são descritos pormenorizadamente neste capítulo.

Identificar os factores e processos que estão na base do abandono escolar é essencial para o seu combate, sendo que o conhecimento dos factores referidos permitirá desenvolver estratégias e programas de prevenção ou intervenção directa. Por fim, apresentam-se a Conclusão (com a síntese dos principais resultados), a Bibliografia e os Anexos.

PARTE_I

Capítulo I

A Expansão da Escolaridade e Os sentidos atribuídos à Escola

*À educação cabe fornecer, de algum modo, a
cartografia dum mundo complexo e
constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a
bússola que permita navegar através dele.*
(J. Delors, 1996, cit. por Ferreira, 2001)

O abandono escolar ganha sentido numa revisão história da educação e do contexto educativo (Almeida & Ramos, 1992; Benavente, Capriche, Seabra, & Sebastião, 1994; Canavarro, 2007). A análise histórica deste fenómeno aponta-nos para o facto de sempre se ter observado a desistência escolar por parte de crianças, adolescentes e jovens, não se tratando de uma questão exclusiva dos nossos dias. No entanto, a importância e a gravidade atribuídas ao abandono escolar e às situações de, que levam a este desfecho, são relativamente recentes.

Com efeito, a pertinência do fenómeno do abandono escolar foi alcançando magnitude à medida que se foi dando maior atenção e atribuindo maior significado à escola e às questões educativas, pela própria necessidade da certificação das competências (Benavente, Capriche, Seabra, & Sebastião, 1994; Canavarro, 2007; Stoer, 2002; Taborda-Simões, Formosinho & Fonseca, 2007).

Na literatura especializada dá-se conta de inúmeros casos de intervenções inadequadas de combate ao insucesso e abandono escolares, originados por uma compreensão desajustada dos referidos fenómenos. O insucesso escolar foi considerado, anos sem conta, como sinal de rigor e qualidade do ensino (tanto por professores, pais, como sociedade em geral), exercendo um papel de selecção natural que distinguia entre os *bons* e *maus* alunos. Para estes, a saída antecipada da escola seria a “solução” mais viável (e mesmo aconselhada), pelo facto de demonstrarem incapacidade para corresponderem às exigências pedagógicas. (Almeida & Ramos, 1992; Benavente, Capriche, Seabra, & Sebastião, 1994; Benavente, 2001, 1976; Fernandes, 2006; Janosz & Le Blanc, 2007; Teodoro & Aníbal, 2008).

À medida que a escolaridade foi ampliada e adquirindo maior relevância para os indivíduos e comunidade em geral, a educação passou a ser encarada não mais como o privilégio de alguns indivíduos, beneficiados em função da classe social a que pertenciam, mas como um direito universal que dignifica o Homem e contribui para o desenvolvimento da sociedade. Consequentemente, a escolaridade foi democratizada e alargada, adquirindo progressivamente um carácter obrigatório, através de legislações que foram sendo ajustadas, tendo em vista a consagração dos direitos de todos os indivíduos à instrução. Neste decurso, o abandono escolar foi sendo encarado como um comportamento socialmente inadaptado, expressivo de uma incapacidade do sujeito para investir no futuro (Taborda-Simões, Formosinho & Fonseca, 2007).

Em síntese, para se compreender, explicar e prevenir o abandono escolar importa, num primeiro momento, fazer alusão à evolução das funções atribuídas à escola, identificando a conexão entre políticas educativas e os sistemas ideológicos e socioeconómicos envolventes.

1.1 A Expansão da Escolaridade em Portugal

A escola é vista como um subsistema do sistema social. Posto isto, e na medida em que a sociedade evolui e tem mudado ao longo das épocas, assim a escola tem sofrido um processo de mudanças. Como afirma Ana Benavente, “a escola não se transforma se a sociedade não se transformar, o que se passa na escola só se explica pelo que se passa fora dela” (1976, p.7).

A escola de hoje é bem significativamente diferente da década precedente e as diferenças serão ainda bem mais acentuadas se a comparação for estabelecida com a escola dos primórdios do século XX, ou de séculos atrás. As mudanças podem ser constatadas desde os aspectos externos e mais visíveis, como a arquitectura, estrutura física dos edifícios e os uniformes dos alunos (ou ausência destes a partir do 5º ano de escolaridade), até aspectos mais substantivos, como os planos curriculares vigentes (Fernandes, 2006), o modelo de gestão educativo das escolas (Lima, 2006), a proveniência da população estudantil cada vez mais heterogénea (Benavente, 1976; Benavente, Capriche, Seabra, & Sebastião, 1994), os papéis esperados e atribuídos aos professores (Almeida & Ramos, 1992; Benavente, 1976; Carneiro *et al*, 2000c),

o tipo de interacções e relações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes ou agentes educativos (Canavarro, 2007; Candeias, 1995; Carneiro *et al.*, 2000c; Rodrigues, 2008a). Não sem razão, Brites Ferreira (2001) afirma: “Falar em educação é falar de mudança, e também de conservação, de socialização, de acção, de formação, de ensino, de aprendizagem, de saber, de progresso, de desenvolvimento, de cultura, tal a relevância de que estas questões se revestem em qualquer sistema educativo” (p.25).

Sem dúvida que as mutações ocorridas na sociedade implicaram mudanças no contexto escolar e no sentido e funções atribuídas à escola. Por outro lado, a escola, ao formar indivíduos e ao orientá-los segundo uma determinada ideologia, detém o “autoridade” de formar e transformar mentalidades e, conseqüentemente, interferir no desenvolvimento e mudança das sociedades, conjuntamente com outros sistemas e subsistemas (Dewey, 2001). Por este facto, a escola, pelas características e funções que lhe são inerentes, figura como um detonador privilegiado de mudança social, representando a “alavanca” para a evolução das sociedades, pelo facto de a ela serem atribuídas papéis progressivamente mais extensos e complexos de formação e preparação dos cidadãos (Rodrigues, 2008). Admita-se, então que, o contexto escolar e o meio envolvente (famílias, organizações, comunidades) interferem ou influenciam-se mutuamente, criando “pontes de comunicação” ou permeabilidades mútuas.

1.1.1 A Escola/Sistema Educativo Nacional – Breve resumo histórico

No passado, a escola, enquanto contexto físico e institucional de aprendizagem e educação formal, era apanágio de poucos.

Na Idade Média, a educação fundamental estava a cargo de igrejas e mosteiros, direccionada para um reduzido número de indivíduos do sexo masculino visando tanto a alfabetização (ensinar a ler e escrever), quanto a iniciação em práticas religiosas. Para a maioria, a escolarização oficial era quase inexistente, estando a educação (no verdadeiro sentido da palavra) e a instrução maioritariamente a cargo das famílias, que orientavam as suas crianças e jovens, iniciando-os nas actividades profissionais de tradição da respectiva família. (Matinhas, 2009; Rodrigues, 2008a).

Com o advento do Renascimento e com a descoberta da Imprensa, a educação formal e o acesso à cultura deixam de ser privilégio e profissão dos religiosos ou clérigos. A burguesia emerge como classe e começa a ascender socialmente, procurando, para tal, investir na formação letrada dos seus descendentes.

Nesta conjuntura começaram a ser expandidas as primeiras Universidades de origem medieval, sendo que muitas delas seriam geridas pelos próprios alunos, que se organizavam e contratavam os seus professores (Aguar in Carneiro *et al*, 2000c; Matinhas, 2009).

No século XVI, pela autoria de João de Barros e Frei João Soares, surgem as primeiras cartilhas para a aprendizagem da leitura, instrumento que vai impulsionar o desenvolvimento de escolas. Nos finais do séc. XVI e no séc. XVII são abertos Colégios em diversas localidades do país, pela actuação e supervisão da Companhia de Jesus ou Jesuítas, uma das Ordens da Igreja Católica, com uma vertente pedagógica muito acentuada).

Com a reforma Pombalina, em 1759, os Jesuítas são expulsos de todo o território português, incluindo as colónias. Nesta sequência, o Marquês de Pombal (Secretário do Estado do Reino, no reinado do Rei D. José) toma vastas medidas em benefício da educação em Portugal, correspondentes aos ideais iluministas da época. Na governação de Pombal é fundado o Colégio dos Nobres, oficialmente licenciado para prestar um ensino a nível Secundário ou Liceal (que funcionou até 1837). Nesta época, foi introduzido nos planos curriculares o ensino de Línguas Estrangeiras e o estudo dos rudimentos das Ciências Matemáticas, Físicas, Desenho, Arquitectura, Esgrima, Dança e Equitação. Posteriormente, é aberta a escola Politécnica, no mesmo local a substituir o Colégio. Posteriormente, assiste-se a abertura de muitas outras escolas ou "Aulas", tanto em Lisboa como no Porto, tendo em vista a especialização de estudantes em actividades como o comércio, a marinha, as artes, profissões ligadas à arquitectura e construção. Para além disso, foram efectuadas importantes mudanças e reestruturações na Universidade de Coimbra, que passa a ser superintendidas pelo Estado (Carvalho, 2001; Matinhas, 2009).

Após a morte do Marquês de Pombal, em 1782, muitas das suas "obras" foram extintas, sobretudo as correspondentes ao actual nível do ensino primário e secundário. Cerca de metade das escolas abertas no seu mandato foram encerradas por volta de 1779, permanecendo as restantes a funcionarem de forma precária. (Correia, 2003; Carvalho, 2001; Matinhas, 2009).

Com efeito, até por volta do séc. XIX, a instrução em Portugal viveu períodos de grande instabilidade. Em determinadas alturas, foi concedida uma maior atenção às questões educativas, reflectindo-se nas oportunidades proporcionadas para a preparação de professores e nos esforços dispendidos na abertura de algumas escolas em várias localidades do país. Contudo, esta preocupação logo era remetida para segundo plano, por várias razões conjunturais, tendo sido a principal, a própria ausência prolongada do Rei D. João VI no Brasil, que propiciou outras situações constrangedoras para o país. Verdade é que as três invasões Francesa com as implicações decorrentes dos confrontos militares levaram ao encerramento de muitas escolas, principalmente nas zonas rurais. A desescolarização não detonaria então, preocupação, apesar das altas taxas de analfabetismo, porque conjuntamente com a situação de uma certa alienação dos governadores, que estavam ocupados com outros assuntos do Estado, a frequência da escola não constituía uma prioridade para as famílias, principalmente nas regiões mais rurais, devido aos custos financeiros insustentáveis exigidos nas deslocações e nos materiais e, principalmente, devido à grande instabilidade social provocada pelas invasões estrangeiras.

A Revolução de 1820 vem dar origem à Constituição Portuguesa de 23 de Setembro de 1822, que constitui a primeira lei fundamental portuguesa, isto é, o primeiro documento constitucional da história do país, que inaugura, em Portugal, uma Monarquia Constitucional. Aprovado um ano antes da sua promulgação, marca uma tentativa de pôr fim ao absolutismo, tendo como principal finalidade assegurar os direitos individuais e o bem geral de todos os Portugueses, como convencionou o Artigo nº1 do 1º Capítulo: *A Constituição política da Nação Portuguesa tem por objecto manter a liberdade, segurança, e propriedade de todos os Portugueses.* (Constituição de 1822; Matinhas, 2009; O Portal da História; Rodrigues, 2008).

Quanto às questões educacionais, a Constituição de 1822 também faz menção a estas, dedicando três dos seus Artigos ao "Estabelecimento de Instrução Pública":

Artigo 237 - *Em todos os lugares do reino, onde convier, haverá escolas suficientemente dotadas, em que se ensine a mocidade Portuguesa de ambos os sexos a ler, escrever, e contar, e o catecismo das obrigações religiosas e civis.*

Artigo 238 - *Os actuais estabelecimentos de instrução pública serão novamente regulados, e se criarão outros onde convier, para o ensino das ciências e artes.*

Artigo 239 - *É livre a todo o cidadão abrir aulas para o ensino público, contanto que haja de responder pelo abuso desta liberdade nos casos, e pela forma que a lei determinar.* (Constituição da Nação Portuguesa de 1822, Capítulo VI do Título VI).

Apesar da Constituição de 1822 arrolar artigos concernentes à formação de escolas no território português, esta não faz contudo qualquer menção ao direito ou dever do povo português ao Ensino ou Educação (Gomes, 1976, cit. por Rodrigues, 2008a). Aliás, a transição política cria alguma instabilidade, o que não permite, assim, a prossecução do projecto educativo, a que alude o Decreto de 28 de Junho de 1821, onde se instaurava a Liberdade de Ensino. Assiste-se, pelo contrário, a um novo retrocesso no ensino, ao serem encerrados estabelecimentos de ensino privados, em função da conduta política dos seus professores. Efectivamente a liberdade, consagrada na constituição - *A livre comunicação dos pensamentos é um dos mais preciosos direitos do homem. Todo o Português pode conseguintemente, sem dependência de censura prévia, manifestar suas opiniões em qualquer matéria, contanto que haja de responder pelo abuso desta liberdade nos casos, e pela forma que a lei determinar* (Artigo nº 7, do Título I, Constituição Portuguesa de 1822) - permanecia apenas no plano ideológico. (Rodrigues, 2008a).

Decorridos cerca de treze anos após a primeira Constituição, em 1835, Portugal torna-se o quarto país do mundo a consagrar, em lei, o princípio da escolaridade obrigatória, sendo decretado, em 1836, a escolaridade obrigatória de 4 anos (Candeias, 1995; Benavente, Campiche, Seabra & Sebastião, 1994; Teodoro & Aníbal, 2008). Desde essa data, o princípio da escolaridade obrigatória surge sempre articulado com penalizações cívicas e financeiras aplicadas aos pais, aos próprios estudantes (quando atingirem a maioridade) e às autoridades locais que não cumprissem a lei, providenciando a frequência à escola (Teodoro & Aníbal, 2008).

Legalmente, através da Constituição de 1838 da Monarquia Constitucional Portuguesa, é garantida a instrução gratuita de nível primário (artigo 28º, alínea I do Título III) para todos os portugueses (artigo 29º, Título III). O direito à educação escolar ganha progressivamente maior importância e, a partir daqui, passa a ser considerado, cada vez mais, assumido como um valor fundamental do indivíduo. (Gomes, 1976, cit. por Rodrigues, 2008a; Constituição de 1838).

Estava assim alicerçada a base legal da escolaridade em Portugal, constituindo o ponto de partida para outras iniciativas posteriores no campo da

educação. Nesta fase, Portugal apresentava uma acentuada precocidade a nível das legislações educativas, comparativamente a outros países da Europa do Sul (Teodoro & Aníbal, 2008). No entanto, a realidade mostrava-se bem distinta do legislado, levando ainda muito tempo e fossem justificadas novas reformas do ensino até que os direitos à educação fundamental e gratuita se verificassem na prática. Bastava observar a realidade vivida no período subsequente, para constatar que, a despeito das normas que pressupunham “igualdade no ensino escolar” e “gratuidade do ensino”, ainda permaneciam flagrantes as desigualdades de acesso e permanência na escola, em função da classe social, da região de residência e da situação política e social vivida no país.

Em meados do século XIX, os níveis de literacia e de escolarização da população europeia patenteiam uma “divisão” ou distinção clara dos países em, dois grupos. Os países do Norte da Europa, sendo os mais desenvolvidos, abastados e industrializados e na sua grande maioria protestantes, formariam o primeiro grupo, onde a alfabetização se desenvolvera já no século XVIII, apresentando por isso, elevadas taxas de escolaridade. Em contrapartida, os países do Sul e do Leste da Europa integrariam o segundo grupo: apresentando-se mais pobres e ruralizados, maioritariamente católicos ou ortodoxos, registavam elevadas taxas de analfabetismo entre as suas populações (Teodoro & Aníbal, 2008). Nesta fase, cerca de 75 a 80% da população portuguesa era analfabeta (Benavente, 2001; Teodoro & Aníbal, 2008). Comparando os índices de escolas por habitantes, no ano de 1871, os valores de Portugal eram extremamente baixos, relativamente aos de outros países. Enquanto, nos E.U.A. havia uma escola para 185 habitantes, na Suíça uma escola para 349, na Holanda uma para 411, na França uma para 564 e na Prússia a relação era de uma para 633, em Portugal o índice era de uma escola para 1156 habitantes (Matinhas, 2009).

No início do século XX, este contexto de iliteracia nacional não havia sofrido, ainda, grandes mudanças (Benavente 2001; Matinhas 2009). Na verdade, cerca de 80% da população portuguesa continuava a não ter acesso a uma escolaridade efectiva, tendo em conta que numa população estimada em 5 423 132 habitantes, 4 261 336 eram analfabetos (Matinhas, 2009). Esta conjuntura levou a que Portugal se demarcasse negativamente não só dos países do Norte e Centro da Europa, mas mesmo de outros países do Sul da Europa, como a Itália, Espanha e Grécia, que começavam, nesse período, a denotar uma remissão dos níveis de iliteracia na ordem

dos 50% (Benavente, 2001; Carneiro *et al.*, 2000; Teodoro & Aníbal, 2008). Ou seja, nesta fase, os casos de infrequência escolar seriam a regra comum, em total desfasamento com os princípios de defesa legal da escolaridade obrigatória.

1.1.1.1 A Escola Portuguesa na primeira fase do século XX – de 1900 a 1974

No decorrer do séc. XX, Portugal viveu períodos de grande mudança, que tiveram claras repercussões nas concepções e organização do ensino, nos seus distintos níveis.

Com a Revolução de 5 de Outubro de 1910 assiste-se o fim da Monarquia e à proclamação da República Portuguesa, com a subida ao poder de um Governo Provisório. O Governo provisório manteve-se nas suas funções até à promulgação da nova Constituição, dando lugar ao Primeiro Governo Constitucional.

Não obstante as grandes mutações governamentais e os propósitos ideológicos liberais da 1ª República, o facto é que o ritmo de escolarização continuou a ser lento, comparativamente a outros países vizinhos, nomeadamente, Espanha e Itália. Certo é que, apesar de serem fomentadas várias iniciativas no campo da educação, a par com as reformas educativas efectuadas neste período, a redução do analfabetismo faz-se a “passo de caracol” (Carneiro *et al.*, 2000, p. 35).

Durante o período da I República, a reforma do ensino primário teve o seu início em 1911. Oito anos mais tarde, em 1919, as medidas reformadoras foram alvo de profundas alterações, sendo legisladas, entretanto o ensino pré-primário oficial e o ensino primário geral. O ensino primário abarcava uma escolaridade de oito anos, correspondendo cinco destes, ao ensino obrigatório. (Fernandes & Pintassilgo, 2003).

Outra ocorrência importante na história da educação nacional foi a “Proposta de lei sobre a Reorganização de Educação Nacional” de José João da Conceição Camoesas, então Ministro da Instrução Pública. O Estatuto da Educação Nacional (EEN), como ficou conhecida esta proposta de lei, foi divulgado no Diário do Governo nº 151, de 2 de Julho de 1923 (pp. 2258-2273). Todavia não foi legalmente validado devido à deposição do Governo em vigor, quatro meses após a aprovação da referida proposta (Casulo, 1988; Rodrigues, 2008a). Apesar disso, o EEN teve efeitos significativos a nível político e no âmbito do próprio sistema educativo. Relativamente a este assunto, J. C. Casulo (1988) afirma:

(...) o EEN foi o primeiro texto legal que demonstrou a vontade, por parte de um governo, de elaborar um quadro legal básico que possibilitasse reformar profundamente todo o sistema educativo dotando-o de um esquema organizativo interno que abrangia aspectos inovadores e até então pouco considerados quais sejam a formação de professores e a educação de deficientes (p.22).

Este Documento compunha-se de duas partes destacadas, sendo muito relevante o Relatório introdutório no qual se apontavam os défices da organização escolar. Neste relatório ressaltavam-se as fragilidades de um sistema educativo carente de estabilidade, estrutura curricular actualizada e adaptada às necessidades e características dos alunos, mormente dos alunos com deficiências. Apresenta ainda críticas às condições de formação e preparação de professores indispensáveis para o desempenho efectivo dos seus papéis, enquanto educadores e formadores. Simultaneamente, ainda foram consideradas as interacções escola/meio e apontadas falhas a nível da organização, administração e autonomia financeira dos serviços de ensino (Casulo, 1988; Rodrigues, 2008a). Sintetizando relativamente ao sistema escolar desse tempo, e nas palavras de Casulo, “ (...) encontrava Camoesas um rol de uma dezena de defeitos, de entre os quais sobressaíam aqueles que impediam um sã cultivo das capacidades físicas, intelectuais, morais e sociais dos alunos” (1988,p.22).

A segunda parte do Documento é composta pelo conjunto de vinte e quatro bases da Proposta de Lei que se propunha à Assembleia aprovar, tendo em vista o suprimento dos defeitos arrolados na primeira parte (Casulo, 1988; Rodrigues, 2008a). Nas quatro primeiras bases são fixados os graus da educação, as idades mínimas de acesso aos diversos cursos que os compõem, a duração de tais cursos e os princípios de obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e do ensino técnico elementar. Relativamente à educação infantil, é estabelecido o seu carácter gratuito, contudo, quanto à sua obrigatoriedade apenas prevê-se uma tendência para tal (Casulo, 1988). Da 5ª à 17ª Bases são consideradas questões do Sistema de Ensino, nomeadamente, assuntos referentes à estrutura dos vários níveis de ensino (os objectivos, actividades, disciplinas e matérias), aos serviços de inspecção (inspecção médico-escolar e inspecção técnica do ensino) e aos assuntos relativos ao ensino superior. A Administração da Educação Nacional é abordada nas últimas seis bases,

propondo-se, na 18ª Base, a formação de uma “Junta Nacional de Fomento das Actividades Sociais e Investigações Científicas” (Casulo, 1988, pp. 22).

Com esta Proposta de lei reformadora de Camoesas, pela precisão e detalhe demonstrados, começam a delinear-se os objectivos da educação nacional, sendo que as principais mudanças e transformações serão observadas, sobretudo, a nível do ensino primário (Rodrigues, 2008a).

Em 28 de Maio de 1926, após várias tentativas falhadas, dá-se o Golpe Militar, iniciado em Braga e comandado pelo general Gomes da Costa, que põe fim à Primeira República, estabelecendo-se em Portugal o período da Ditadura Militar (regime político autoritário, anti-liberal e anti-parlamentar). Com o Golpe Militar, deu-se a dissolvência do Parlamento, o poder foi assumido pelos militares e foram suspensas as liberdades individuais. Quanto à educação, a escola primária foi o alvo privilegiado dos militares, assistindo-se ao encerramento das “escolas normais primárias” (as escolas republicanas) por um período de seis anos (Fernandes & Pintassilgo, 2003).

Dois anos após o Golpe de 1926, é eleito como Presidente da República o único candidato às pretensas eleições, Óscar Carmona que, ainda no ano de 1928, convida António de Oliveira Salazar para ocupar o cargo de Ministro das Finanças. Salazar consegue levar o país a recuperar a estabilidade política e económica, e torna-se a figura preponderante do Governo, assumindo, em 1931, o cargo de Presidente do Conselho de Ministros.

Neste período, e com a ascensão dos regimes autoritários, na Europa, renasce uma grande polémica em torno das funções da escola, em que se demarcam duas posições antagónicas. A primeira num espírito mais liberal assume a escola como o contexto essencial para o treino da língua oficial, tendo como objectivo principal transmitir conhecimentos ou facultar uma formação profissional. Em contrapartida, a segunda postura visava uma educação como meio de formação do carácter e incorporação de uma ideologia, pelo que o ensino primário visava, em primeira instância, a “domesticação” política dos cidadãos (Rodrigues, 2008a). A “escola de Salazar” defendia e adoptava para si os valores da segunda posição, esforçando-se por inculcar valores e virtudes tradicionais, tendo em vista à formação do carácter. Salazar salientava que o muito conhecimento e formação intelectual só poderiam ter efeitos perversos na formação do indivíduo.

Nesta fase, a escolaridade obrigatória é reduzida por duas vezes num período de três anos de diferença. A primeira redução foi promulgada pelo Decreto 13. 619 de 1927, que reduz a obrigatoriedade da frequência escolar para quatro anos (e não cinco, como anteriormente). Em 1930, opera-se a segunda redução e passa a ser obrigatória uma escolaridade de três anos. Ainda no ano de 1927, fixa-se um regime de separação dos sexos, isto é, classes masculinas e classes femininas distintas e passaram a diferenciar-se os níveis de ensino em primário elementar e primário complementar (Rodrigues, 2008a).

O determinismo biológico era uma concepção patente nesta época, que dava suporte à própria missão ideológica da escola, enquanto reprodutora da diferenciação social que assegurava, a cada um, a herança do próprio posicionamento da família na sociedade local e nacional. Neste sentido, as acções oficiais em torno do sistema educativo tinham subjacente a estas crenças determinista que justificavam a própria concepção elitista da educação (Cortesão, 1981; Benavente, 1976).

Em 1929, com a “Reforma Parcial” são dados os primeiros passos para o delineamento dos objectivos do ensino. Salazar tenta impor a mentalidade de que a educação escolar deverá ser baseada na transmissão de valores como a “disciplina”, o “esforço” e o “trabalho metódico”, em detrimento da “transmissão de conhecimentos”. Dominados pelo regime, os professores viam a sua tarefa dificultada pela pouca autonomia e pela fiscalização externa incisiva que tinham na realização do seu trabalho. Ademais, encaravam condições físicas e materiais precárias, chegando mesmo a ter que leccionar as quatro classes, em simultâneo, com um excessivo número de alunos. Verdade é que enquanto, na Primeira República, um professor teria uma turma com cerca de 38 alunos, por volta dos anos 30 o número de alunos por professor era de 45, havendo situações em que duplicava o número de alunos. Nestas condições, muitas crianças viram ser negado o seu direito à instrução formal, por falta de espaço nas aulas (Rodrigues, 2008a).

Em 1933, é aprovada a nova Constituição Política, institucionalizando o novo regime governativo do Estado Novo que inclui um longo período de “Salazarismo” (1933–1968) e um significativamente menos extenso temporalmente de “Marcelismo” (1968-1974), extinto por acção da Revolução do 25 de Abril.

Com a aprovação da Constituição Política de 1933, o papel de educativo é atribuído fundamentalmente à família. A esta é dada a possibilidade de escolher o contexto em que seria administrado o ensino primário elementar, se em escolas

oficiais ou privadas, contanto que a obrigatoriedade do ensino primário fosse respeitada. Esta posição foi bem aceite pela Igreja e nem sequer foi discutida pelos militantes da Primeira República, passando o Estado a supervisionar a fidelidade ideológica dos conteúdos de ensino ministrados aos alunos (Rodrigues, 2008a).

Passados treze anos após a divulgação do Estatuto de Educação Nacional (EEN), em 1936, é publicada, no Diário do Governo nº84 de 11 de Abril, a Lei nº1941 da autoria de Salazar/Carneiro Pacheco. Promulgada tendo em vista a reforma do Ministério da Instrução Pública Educação, que entretanto passa a ser designado de Ministério da Educação Nacional (Base I), esta lei é constituída por catorze Bases, introduzindo uma nova ordem do Estado Novo na educação escolar portuguesa. Embora menos exaustiva que o EEN, esta Lei torna-se num marco histórico pelas repercussões que provoca no sistema educacional. Com esta lei, Salazar propunha antes de mais, “estabelecer mecanismos de controle centralizado de toda a educação”, assim como, “fixar a base ideológico-nacionalista na qual futuras reformas sectoriais teriam que assentar” (Casulo, 1988, p. 23).

Relativamente ao primeiro objectivo - *estabelecer mecanismos de controle centralizado de toda a educação* - a lei contempla, na base II, a instituição de uma Junta Nacional de Educação, dirigida por uma pessoa de confiança do Ministro da Educação, que teria como função a análise de todas as questões que fossem relevantes para o ensino e para a cultura. Esta base abrange sete secções que passam pela Educação Moral e Física, Ensino Primário, Ensino Secundário, Ensino Superior, Ensino Técnico, Belas Artes, até à investigação científica e relações culturais. A base III estabelece a extinção de vários Conselhos do ensino superior e de Juntas Administrativas da Educação (Casulo, 1988).

Quanto ao segundo objectivo - *fixar a base ideológico-nacionalista na qual futuras reformas sectoriais teriam que assentar* - são criados em todos os estabelecimentos de ensino, com excepção do ensino primário, cursos obrigatórios sobre organização corporativa (Base VI). Por outro lado, na Xª base, fixa-se o regime de livro único nos casos do livro de leitura do ensino primário, do livro de educação moral e cívica de todos os graus de ensino, assim como dos livros das disciplinas liceais. Na base XI, relativamente à Mocidade Portuguesa, prevê-se que venha a ser dada a esta uma organização nacional e pré-militar que estimule o desenvolvimento integral da capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria. Neste sentido e através do Regulamento da Organização Nacional da Mocidade Portuguesa,

foi ordenada a todos os portugueses com idades compreendidas entre os sete e os onze anos, a obrigatoriedade de pertencerem a esta organização (Rodrigues, 2008a). Na base XII desta Lei, torna-se obrigatório que todos os estabelecimentos de ensino formem o 'Canto Coral' como símbolo de educação e coesão nacional e, por fim, na base XIII, é decretado a obrigatoriedade de serem afixados em cada sala das escolas públicas do ensino primário, um crucifixo, sendo que, em cada lado do crucifixo, deveriam encontrar-se os retratos de Salazar e do Chefe de Estado, Carmona. (Casulo, 1988; Cortesão, 1981).

Assente na Lei de Salazar/Carneiro Pacheco de 1936, a Reforma evidencia o clima fascizante que se vivia na época, pelas leis e decretos enunciados que regulam ao extremo as atitudes, os direitos e deveres dos indivíduos, tudo sob pretexto de promover um nacionalismo, um respeito e dedicação à pátria. A ditadura reservava ao Governo o direito de seleccionar quem poderia leccionar nas escolas e, para além disso, as estratégias educativas e os conteúdos transmitidos também eram controlados pelo poder central. Ademais, o Estado outorgava-se o direito de gerir não só as actividades oficiais dos professores, como também a vida privada destes, sob pena de serem despedidos e/ou sancionados, caso não obedecessem às orientações oficiais. Embora se presenciasse na altura uma grande carência a nível de materiais didácticos, comparativamente aos objectivos da educação, promulgava-se uma grande rigorosidade na aprovação dos alunos que pretendessem ascender aos níveis médio e superior do ensino. (Benavente, 1976; Fernandes & Pintassilgo, 2003).

Nesta época, o ensino primário tinha em vista a formação para a obediência, o asseio, a ordem, a pontualidade, o amor à Pátria, embora o "ler, escrever e contar" comesçassem a assumir um maior destaque com a Reforma de Carneiro Pacheco devido à crescente industrialização do país, nas grandes cidades (Rodrigues, 2008a). O professor assumia o papel daquele que ensina e transmite os valores defendidos pelo Governo, sendo que as aprendizagens dos alunos eram avaliadas em termos da capacidade de reprodução ou repetição desses mesmos conteúdos. A assumpção de um determinismo biológico permanecia latente e a crença na predestinação dos dons (competências) nos alunos, fazia com que os alunos fossem vistos como "espertos", "esforçados", ou pelo contrário "burros", sendo que os professores encaravam a situação de insucesso escolar como uma fatalidade, relativamente à qual pouco poderiam fazer (Benavente, 1976).

Benavente (1976) ressalta o facto de que a instituição escolar em Portugal, durante muito tempo, acusou um “carácter classista e anti-democrático”, bastante evidente para todos. Esta autora evoca, justificando a afirmação com o abono desta asserção, dados oficiais do Ministério da Educação que revelavam que, na Metrópole, até por volta dos anos 60, a grande maioria das pessoas com mais de 7 anos ou eram analfabetas (36%), ou sabiam ler, mas não tinha qualquer grau de ensino (28%), ou então possuíam apenas o ensino primário (32%). Estes grupos totalizavam 96% da população, sendo que os restantes dividiam-se entre os que tinham o ensino secundário (3,14%) e os que alcançavam um grau de ensino superior (0,74%).

Apesar do país e as colónias se encontrarem numa situação de enorme atraso social, cultural, educativo, económico, político e científico comparativamente a outros países, o Governo salazarista permaneceu inalterável até ao início da década de 50 (Nóvoa, 2001; Rodrigues, 2008a). Ao certo é, porém, que apesar do grande esforço do ditador em manter “sob controlo” o País, o mundo sofreu grandes transformações, neste período, não podendo ficar os cidadãos mais atentos, indiferentes às crises mundiais e às mudanças e evoluções globais que ocorreram tanto no campo político, como nos domínios económico, social e cultural.

Em 1949, Portugal ingressa na Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN/NATO) como um dos fundadores, alterando a sua posição de neutralidade em relação à política externa, adoptada até a altura. Com esta tomada de posição, o Estado de Salazar é congratulado a nível da política externa, mas a nível interno é alvo de críticas profundas, agravando-se assim o confronto com a oposição. O Estado Novo conheceu, então, uma das suas maiores crises, que se prolongou durante toda a década de 50. (Teixeira, 1995). Nota-se, com esta abertura ao exterior (que se revelou muito rentável para a oposição política nacional), uma progressiva “fragilização” do governo de Salazar, que ficou menos resistente e imune às várias críticas internas e externas. Por tal razão, Teodoro e Aníbal (2008) afirmam que, a despeito do perfil do regime de Salazar, “ (...) a sociedade portuguesa pós-II Guerra Mundial foi sofrendo, nos planos demográfico, do reordenamento do território e da estrutura da população activa, um conjunto de mudanças invisíveis que, rapidamente, foram-lhe mudando a face” (s/ p.).

Nas décadas de 50 e 60 são assim observadas novas investidas no âmbito da educação, em grande medida, motivados pela crescente importância atribuída aos

níveis de escolarização e instrução para o prestígio e desenvolvimento económico dos países e, por outro lado, pelos resultados das primeiras investigações conduzidas em diversos países desenvolvidos. Como resultado das investigações, são constatadas flagrantes desigualdades sociais face à escola, que se revelam condicionadoras do sucesso académico (Benavente, 1976; Benavente, Campiche, Seabra & Sebastião, 1994; Fernandes & Pintassilgo, 2003).

Numa tentativa de revisão das políticas educativas nacionais, novas medidas legais são tomadas. Assim é que, através do Decreto-lei nº 40.964 de 31 de Dezembro de 1956, a escolaridade obrigatória é prolongada exclusivamente para os alunos do sexo masculino até a aprovação no exame da 4ª classe. Somente em 1960, com o Decreto-lei nº 42.994, a escolaridade obrigatória de 4 anos passa a abranger não apenas os alunos do sexo masculino, como também as alunas da mesma faixa etária. (Fernandes & Pintassilgo, 2003; Rodrigues, 2008a).

Posteriormente, por pressão da Europa, em 9 de Julho de 1964 é promulgado o Decreto-lei nº 45810 que ordena o alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos para ambos os sexos, podendo ser gozado este direito através da frequência das seis classes do ensino primário ou então, optar por cumprir quatro anos na escola primária e dois no Liceu ou Escola Técnica (Fernandes & Pintassilgo, 2003). Nesta fase, vários países já gozavam de uma escolaridade obrigatória mais alargada (como era o caso da França, que em 1967 procedeu ao alargamento do ensino obrigatório dos 14 até aos 16 anos), sendo que Portugal, mais uma vez, se encontrava atrasado, não acompanhando as evoluções ou progressos globais (Rodrigues, 2008a). Carneiro e colaboradores referem, relativamente a este atraso, que “nos anos 70 (...), quando muitos países do Centro e Norte da Europa atingiam já 90% de taxa de escolarização secundária, Portugal ainda se debatia com o cumprimento de uma escolarização básica mínima de 6 anos, e com taxas de analfabetismo próximo dos 30%” (2000, p.36).

Apesar desta conjuntura de atraso, Pinto Leite enquanto responsável pela educação no regime de Salazar, denotava já, consciência que o ensino seria o investimento público com maior rentabilidade para o país (Cortesão, 1981; Matinhas, 2009).

Reconhecem-se hoje, que claros indícios de uma incipiente viragem na política educativa durante os anos 50 e 60; nos anos 50, com a implementação da Reforma do Ensino Técnico e do Plano de Educação Popular direccionado para a

educação de adultos, (medidas visando a alfabetização e a melhoria das taxas de iliteracia) e, nos anos 60, com a participação de Portugal no Projecto Regional do Mediterrâneo, o primeiro projecto de planeamento educativo administrado pela OCDE (realizado entre 1955-1959), cujos objectivos passavam por “procurar novas vias que transformassem a actual ligação entre a origem social, a educação e a vida profissional” (Benavente, 1976, p. 15; Carneiro *et al.*, 2000; Teodoro & Aníbal, 2008). Apesar destas iniciativas terem tido importância evidente para o sistema educativo, é todavia, no início dos anos 70, com a Reforma de Veiga Simão (Ministro da Educação no regime Marcelista) que a educação assumirá um papel central no processo de reorganização do Estado e nas discussões em torno da modernização e do desenvolvimento do país (Rodrigues, 2008a; Teodoro & Aníbal, 2008).

A Reforma de Veiga Simão, entre 1968 e inícios de 1974, marca a instauração do princípio da “democratização do ensino”. Neste âmbito foram abertas muitas escolas que compreendiam diferentes graus de ensino, tendo sido apresentadas, neste decurso, ideias bastante inovadoras com vista a proporcionar a todos os cidadãos, iguais oportunidades de ensino, visando a sua formação e responsabilização ao serviço do *bem comum* (Brandão, 2004; Casulo, 1988; Rodrigues, 2008a). Para além da criação de novas escolas, neste período de 1970-1974, foram implementados, a todos os níveis, novos métodos de formação de professores, novos currículos escolares, novos cursos e novos ensaios de metodologias de ensino, tendo-se assistido à expansão do ensino secundário e à diversificação e difusão do ensino superior (Brandão, 2004).

Como base legal para o plano de Reforma Global da Educação de Veiga Simão, foi promulgada a Lei de Bases da Educação Nacional, Lei nº 5/73 de 25 de Julho, publicada na I Série do Diário do Governo nº 173 da mesma data (Benavente, Campiche, Seabra & Sebastião, 1994; Casulo, 1988). A Lei nº 5/73 apresentava vinte e nove Bases, distribuídas por cinco capítulos. São estes: o Capítulo I, *Princípios fundamentais* (Bases I a III); o Capítulo II, *Estrutura do sistema educativo* (Bases IV a XIX, divididas em quatro secções); o Capítulo III, *Formação dos agentes educativos* (Bases XX a XXVI); o Capítulo IV, *Orientação escolar* (Base XXVII) e, finalmente, o Capítulo V, *Disposições finais* (Bases XXVIII e XXIX). (Diário do Governo - I série, nº 173).

Nos *Princípios Fundamentais* são estabelecidos os objectivos gerais da educação nacional, nomeadamente, o dever de formar integralmente todos os portugueses (intelectual, física e espiritualmente), facultando iguais oportunidades, para que possam contribuir para a sociedade e cumprir os seus deveres patrióticos eficazmente. O conceito de educação é aqui associado não apenas às actividades formais/oficiais do sistema escolar, mas também àquelas que são desenvolvidas no seio da família, da comunidade envolvente e por acção de outros grupos sociais ou profissionais (Base I). Nos capítulos e bases seguintes são estipuladas medidas mais específicas, atribuindo ao Estado, no domínio da acção educativa, o dever e o poder de estimular e coordenar as actividades educativas nacionais, auxiliar as famílias no cumprimento do dever de educar os filhos e garantir o direito de educação a todos. Por outro lado, é dever do Sistema de Educação, assegurar a liberdade de ensino e promover a aplicação do princípio da obrigatoriedade da educação básica. (Casulo, 1988; Diário do Governo - I série, nº 173).

Quanto à organização do Sistema Educativo (Cap. II), este figurava estruturado em três partes: educação pré-escolar, educação escolar e educação permanente. Subdivide-se a Educação Escolar em Ensino Básico (ensino primário e ensino preparatório), Ensino Secundário (um curso geral e um curso complementar) e o Ensino Superior (normal superior, politécnico e universitário). A escolaridade obrigatória, com duração de 8 anos, corresponde ao Ensino Básico, cujos objectivos se decalcam nos objectivos de base anunciados para o Sistema de Ensino. Pretende-se instaurar uma acção tendo em vista a formação da personalidade e o desenvolvimento intelectual de todos os alunos, entre os quais as crianças com deficiência e, inadaptadas. Nos restantes capítulos (III, IV e V) são abordadas questões referentes à Formação dos Agentes Educativos, isto é, educadores de infância e professores dos vários níveis de ensino e ainda aos Serviços de Orientação Escolar, da incumbência do Ministério da Educação Nacional, em cooperação com as famílias, os professores e outras entidades. Às Disposições Finais, remetem para a publicação de legislações complementares, nomeadamente, referentes ao ensino particular e os planos de estudo, programas e métodos de ensino.

Resumindo, a Lei de Bases da Reforma de Veiga Simão contempla: a institucionalização da educação pré-escolar; o prolongamento da escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos, a polivalência do ensino secundário, com acréscimo de 1 ano na sua duração; a expansão e diversificação do ensino superior; a criação de

cursos de pós-graduação; um novo enquadramento da formação profissional; a estruturação da educação permanente; o estabelecimento de normas para a formação dos agentes educativos; e, por fim, o incremento e dinamização da orientação escolar em todos os níveis do sistema educativo, especialmente nos ensinos preparatório e secundário (Brandão, 2004).

Menos de um ano depois, em 25 de Abril de 1974, ocorre a Revolução dos Cravos em que o Movimento da Forças Armadas derruba o governo marcelista, restituindo assim a democracia a Portugal. Com esta mudança punha-se assim o ponto final a quarenta anos do Regime do Estado Novo, marcados por um controle estatal em todas as vertentes da sociedade e abria-se caminho para uma nova etapa de democracia, na qual se suscitaram muitas mudanças e expectativas.

1.1.1.2 A escola pós - 25 de Abril de 1974

A instauração da democracia, em Abril de 1974, acarretou importantes e profundas mudanças a todos os níveis: social, político, cultural, educativo, económico, etc. (Barroso, 2003; Benavente, 1976, 2001; Casulo, 1988; Ferreira, 2001). Neste sentido, é legítimo a afirmação de que “A evolução recente do sistema educativo português está indelevelmente marcada pela mudança do regime político em Abril de 1974 e pelas consequências que o restabelecimento da democracia e o processo histórico posterior provocaram em todos os sectores da vida social.” (Barroso, 2003, p.65). Este processo não foi de maneira nenhuma nem fácil, nem rápida.

Barroso (2003) faz um apanhado conciso do processo de construção institucional do sistema educativo português após o estabelecimento do regime democrático, entre 1974 e 2002. Abordando as políticas e as principais medidas que estiveram na base da reorganização da educação, este autor assenta a descrição dessa evolução em quatro grandes *ciclos temporais*. São estes: *revolução, normalização, reforma e descontentamento*, organizados em concordância com a dinâmica social dos processos de mudança e do motivo condutor das políticas educativas que lhes estiveram subjacentes (Barroso, 2003, pp. 66-74).

Abordaremos de seguida a evolução da educação neste período, seguindo os ciclos temporais propostos por Barroso (2003), sem nos cingiremos, no entanto, unicamente a este autor.

▪ 1º Período – *Revolução*

A primeira fase, denominada de *Revolução*, inicia-se com o Golpe Militar de 25 de Abril de 1974 e tem o seu término, de forma progressiva, em 1976 com a posse do primeiro Governo Constitucional. Como a própria designação indicia, este período é marcado pelas lutas sociais e reivindicações populares e partidárias; sendo observado um forte empenhamento dos movimentos sociais e políticos em eliminar resíduos do anterior, na ânsia de construção de uma sociedade mais livre, democrática e pluralista (Barroso, 2003; Benavente, 1976; Teodoro & Aníbal, 2008).

A nível político vive-se uma etapa de enorme inconstância, em grande medida devido à ausência de um poder governativo estável, sendo observado, nesta fase de transição, uma acérrima luta pela liderança entre vários partidos. Esta instabilidade política, propiciada pelos governos provisórios e aliada a uma intensa movimentação cívica e social que se vivia na época, afectou todos os sectores da sociedade, incluindo o educativo.

Relativamente a este aspecto, Teodoro e Aníbal (2008) comentam:

“A educação, nesse período de crise revolucionária, para além de um aceso palco de lutas políticas, tornou-se um campo privilegiado de legitimação da nova situação democrática, apostada em mostrar uma radical mudança face às anteriores políticas obscurantistas do Estado Novo. Se nos primeiros momentos, após o movimento militar se pensou em prosseguir com a Reforma Educativa tal como tinha sido delineada na Lei n.º 5/73, logo se caminhou para a tentativa de formular um programa que, no campo da educação, respondesse ao propósito, então largamente maioritário no âmbito do discurso político, de construir uma sociedade *a caminho do socialismo*” (s/p.).

Mobilizada por forças contrárias, a educação neste contexto temporal, sofre influências de dois movimentos, concorrentes entre si. O primeiro movimento reporta-se à acção oficial levada a cabo pelos responsáveis do Ministério da Educação dos diferentes governos provisórios, cujos objectivos seriam os de engendrar e aplicar as mudanças educativas, mudanças essas que transmitissem claramente uma demarcação da “escola fascista” e, em simultâneo, não só reflectissem as ideologias democráticas socialistas defendidas, como também concorressem para a construção dessa democracia. Por outro lado, pondo em causa a própria lógica reformista do Estado, observa-se um segundo movimento, o

movimento social, bastante diversificado e descentrado do poder político, que gera mudanças na realidade educativa, antes mesmo de os princípios serem legislados.

Algumas mudanças fundamentais na educação, que ocorreram neste período sucederam-se no sentido de uma maior descentralização do poder educativo. São reestruturados os órgãos e serviços permanentes da administração central e respectivos dirigentes de topo do Ministério da Educação Nacional (*cf.* Brandão, 2004). As escolas e os professores assumiram progressivamente maior capacidade de decisão e autonomia na gestão dos recursos e conteúdos escolares, tendo-se observado inclusivamente “arbitrariedades” na tomada de decisões (isto é, actuar sem considerar as orientações e programas dos Estados Provisórios), levando a crer que as escolas seriam encaradas como “pequenos domínios autónomos”. Observa-se a intervenção de docentes, alunos e funcionários nas eleições para os órgãos directivos das escolas (que entretanto se tinham demitido das suas funções) e a reintegração dos professores afastados pelo Estado Novo. (Barroso, 2003; Teodoro, 2001; Teodoro & Aníbal, 2008).

Relativamente à intervenção oficial do Estado Provisório, verificaram-se transformações a vários níveis, no campo educativo, como por exemplo: reformulações na estrutura dos diferentes níveis de ensino e conteúdos de aprendizagem, tendo em vista a modernização do sistema e a reforma e dos seus ideais; maior atenção e respeito pelo estatuto e a carreira docente; mudanças nas dinâmicas e interacções no campo educativo, que se afigura cada vez mais aberto e interactivo, inclusive na participação na gestão escolar; alterações das metas do sistema de ensino e as suas relações com a sociedade global, reflectindo-se no *tipo* e *quantidade* da população estudantil que concorria à educação, cada vez mais heterogénea e popularizada, apostando na igualdade de direitos e oportunidades para todos, independentemente da classe ou grupo social; o respeito pelo ritmo de aprendizagem de todos os alunos, entre outras alterações (Benavente, 1976; Grácio, 1995; Rodrigues, 2008a; Teodoro & Aníbal, 2008). De uma forma mais sucinta, pode-se dizer que a “escola da Revolução” consagrou a todos os indivíduos o direito à educação e à cultura, cimentando os valores de liberdade e igualdade, apregoados com a Revolução (Fernandes & Pintassilgo, 2003).

Rui Grácio (1995, p. 356) caracteriza as práticas escolares da época da seguinte forma:

“[...] uma escola diferente, aberta ao mundo actual, à realidade concreta, à actividade produtiva (económica, social, cultural), à comunidade próxima, uma escola susceptível de mobilizar, numa perspectiva de intervenção crítica e criadora, professores e alunos, de suscitar a cooperação activa de pais, de trabalhadores e de outras pessoas e grupos da comunidade, de fazer uns e outros agentes responsáveis de transformação social e cultural”.

Apesar dos progressos educativos alcançados, nesta fase de transição, muitos são os autores que relatam alguns excessos, demonstrando a barreira ténue entre as significativas “conquistas revolucionárias” resultantes da Revolução e a “ingovernabilidade” consequência do voluntarismo do movimento social. (Barroso, 2003). Contudo o resultado da intervenção social no processo de mudança é, sem sombra de dúvida, positivo, servindo de base para os progressos posteriores.

▪ 2º Período – *Normalização* (entre 1976 e 1986)

Inicia-se em 1976 a segunda etapa da Escola pós 25 de Abril, marcada por uma política dita de *normalização* do funcionamento do sistema educativo. A *normalização* segue-se ao período em que foi aprovada a Constituição, com a realização das primeiras eleições legislativas (cujos resultados deram vitória por maioria relativa ao Partido Socialista e, naturalmente, a perda de influência eleitoral do Partido Comunista e de outras forças políticas à sua esquerda) e a consequente nomeação do primeiro governo constitucional. Esta fase estende-se até 1986, altura em que se dá a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), ano em que, igualmente, Portugal se integra na, então designada, Comunidade Europeia (Barroso, 2003; Rodrigues, 2008).

O principal objectivo dessa política de *normalização* consiste, basicamente, na tentativa de resgatar o poder e o controlo do Estado sobre a educação, suprimindo as “derivadas revolucionárias” originadas na fase anterior. Para isso, seriam necessárias novas alterações a nível das estruturas e dos processos de planeamento, no sentido de reforçar a acção do Ministério da Educação (Barroso, 2003).

Publicada em Abril de 1976, a Constituição Portuguesa, através do Artigo nº74 referente ao *Ensino*, contempla os seguintes direitos e deveres do Estado e dos cidadãos:

1. *O Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar.*
2. *O Estado deve modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho.*
3. *Na realização da política de ensino incumbe ao estado: a) Assegurar o ensino universal, obrigatório e gratuito; b) Criar um sistema público de educação pré-escolar; c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo; d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística; e) Estabelecer progressivamente a gratuitidade de todos os graus de ensino; f) Estabelecer a ligação do ensino com as actividades produtivas e sociais; g) Estimular a formação de quadros científicos e técnicos originários das classes trabalhadoras."* (Benavente, 1976, p.5).

A Educação vê-se, assim, contemplada de forma cada vez mais incisiva nas política e legislação nacionais, apostas num processo de normalização da democracia. Por outro lado, a democratização efectiva do ensino vai requerer mudanças profundas da sociedade tradicional e das suas mentalidades visto que o simples decreto de leis ou medidas, por mais revolucionárias que fossem, não trariam por si só a mudança.

Num abrandamento da mudança revolucionária suscita no período anterior, as expectativas democratizantes de uma sociedade mais igualitária vão sendo travadas pela debilitação económica herdada do passado e, nalguns casos, agravada pelos excessos revolucionários do pós 25 de Abril que abalaram o mundo empresarial.

O dealbar da década de 80 é marcada por uma acentuada crise financeira, com a dívida pública a atingir, em 1984, 90% do Produto Interno Bruto (PIB) e a inflação a atingir os 20%, justificando a intervenção do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, intervenção esta, resultante de uma maior aproximação e abertura de Portugal à, então, Comunidade Económica Europeia (Barroso, 2003). Neste decurso, são confrontados diferentes modos de perspectivar a mudança educativa, sendo que as políticas educativas e curriculares e as reformas educativas passam a procurar, simultaneamente, conciliar e responder a interesses de ordem económica e de ordem social (Fernandes, 2006).

A *normalização* da Política Educativa compreendeu, assim, dois movimentos políticos que a regerem um primeiro movimento, tipifica-se pela reestruturação dos órgãos do Ministério da Educação, com exclusão intervenções de técnico e políticos envolvidos nas medidas do período da efervescência revolucionária (op. cit.).

O segundo movimento, menos politizado e mais abrangente, estaria voltado para a fundação de conjunturas que permitissem enfrentar o “desafio europeu” que se colocava a Portugal. Para responder cabalmente às exigências do mercado de trabalho e à modernização da economia, o Estado teria, semelhantemente, que disponibilizar um Sistema Educativo capaz de proporcionar uma formação adequada às necessidades do mercado laboral. As medidas da política educativa adoptadas polarizam-se, assim, essencialmente para a gestão do acesso ao Ensino Superior através do aumento da diversidade de vias de ensino nos estudos pós-secundários, com a criação do Ensino Superior Politécnico com duração mais curta e, posteriormente (em 1983), com o desenvolvimento do ensino técnico-profissional. (Barroso, 2003).

Paulatinamente, no período da normalização, os discursos sobre as políticas educativas vão regredindo no seu ímpeto revolucionário, e alinhando-se pela tendência manifesta dos países capitalistas (Barroso, 2003; Fernandes, 2006). Esta é caracterizada por um discurso que expressa preocupações com a eficácia e os padrões de qualidade tendo em vista a ocupação profissional, sobrepondo-se esta preocupação pela modernização da educação à preocupação democratizante da desigualdade das classes e da autonomia dos professores (Correia, 1999, cit. por Barroso, 2003). Com efeito, a influência dos padrões de decisão política da CEE passam a ter, um impacto cada vez maior no curso das políticas sociais nacionais (Teodoro & Aníbal, 2008).

Nesta conjuntura, é criada, pelo Conselho de Ministros, uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo, através da Resolução nº8/86 de Janeiro de 1986, salientando-se a importância imprescindível da educação para o desenvolvimento social, cultural e económico do país (Ferreira, 2001). Tendo em conta a situação do sistema educativo português da altura e a necessidade de fomentar o desenvolvimento do país, torna-se imperativo projectar uma reforma do Sistema de Educação, que vise responder, de forma oportuna e eficaz, aos novos desafios que surgiam, decorrentes da recente adesão à CEE.

Por outro lado, a necessidade de uma Reforma, prender-se-ia também com a visível emergência de uma nova Sociedade do Conhecimento, que faz da produção e circulação do conhecimento/informação a fonte primordial da rentabilidade económica (Ferreira, 2001).

Nesse contexto, é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, publicada na I Série do Diário da República nº237, da mesma data - doze anos após a instauração da democracia em Portugal. A Lei 46/86, que surge num quadro de preocupações pela melhoria e qualidade do ensino, constitui um marco legislativo relevante relativamente aos princípios educativos e organização dos processos de ensino-aprendizagem, definindo de forma mais completa e actualizada, a arquitectura e os propósitos do Sistema Educativo Nacional (Benavente, 2001; Casulo, 1988; Fernandes, 2006; Ferreira, 2001).

Constituída por sessenta e quatro Artigos legislativos, repartidos por nove Capítulos, a LBSE apresenta o Sistema Educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, Cap. I, artigo 1º, alínea 2). Ainda no Cap. I (artigos 1º a 3º) definem-se os princípios gerais e organizativos do Sistema Educativo que, para além de garantirem o direito à educação como um princípio básico, apresentam outros propósitos do Ministério da Educação, como os da promoção da democratização do ensino e da liberdade de aprender e de ensinar.

O Cap. II é constituído pelos artigos 4º a 23º, organizando-se neste capítulo, o Sistema Educativo Nacional em Educação Pré-escolar, Educação Escolar e Educação Extra-escolar (cf. Lei nº 46/86). A Educação Escolar está, por sua vez, subdividida em quatro subsecções, sendo elas: o Ensino Básico, o Ensino Secundário, o Ensino Superior e as Modalidades Especiais de Educação Escolar. Esta última subsecção engloba a Educação Especial, a Formação Profissional, o Ensino Recorrente de adultos, o Ensino à Distância e o Ensino Português no estrangeiro, que embora sejam regidos pelos por disposições especiais, constituem ainda assim parte integrante da Educação Escolar (Casulo, 1988; Lei nº 46/86). Neste capítulo é contemplado a universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Básico, que passa a compreender 9 anos de escolaridade, sendo imperioso a sua frequência até que o

aluno atinja os 15 anos. Tanto a Educação Pré-Escolar, como o Secundário e o Ensino Superior são de carácter facultativo (Lei nº 46/86).

No Cap. III são abordadas as questões ligadas aos apoios e complementos educativos, nomeadamente, acompanhamento e complemento pedagógico, apoio psicológico e orientação escolar e profissional, serviços de acção social, apoio médico ou de saúde escolar e regime especial de estudos para os trabalhadores-estudantes. Esses apoios serão proporcionados com o propósito de contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar (op. cit.).

Nos dois capítulos seguintes (Cap. IV e Cap. V) são regulados, respectivamente, os assuntos referentes aos Recursos Humanos (critérios para a formação e qualificação de professores, educadores e outros auxiliares da acção educativa) e Recursos Materiais (as infra-estruturas e distribuição regional dos edifícios escolares, que devem ter em consideração a equidade de direitos e de oportunidades). A Administração do Sistema Educativo é contemplada no Cap. VI, procurando atribuir cada vez mais autonomia às escolas, professores e iniciativas comunitárias, desde que os princípios de democraticidade e participação de todos sejam resguardados. É instituído ainda neste capítulo o Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo-lhe atribuído funções consultivas.

No Cap. VII são lançadas as bases para o Desenvolvimento e Avaliação do Sistema Educativo, compreendendo actividades que visam o desenvolvimento deste contexto, desde programas educativos específicos da investigações e análise de estatísticas, que procuram revelar a real situação da educação e avaliar as evoluções ou progressos da educação. Seguidamente, no Cap. VIII fixam-se as bases do Ensino Particular e Cooperativo, reconhecendo o Estado, o direito e a liberdade para a concretização de iniciativas privadas. Por fim, o Cap. IX sobre as Disposições Finais e Transitórias englobando questões relativas à legislação complementar, plano de desenvolvimento do sistema educativo e regime de transição, abrindo caminho para os posteriores ajustes da LBSE à realidade das escolas (Casulo, 1988; Lei nº 46/86).

As objectivas primordiais atribuídas à LBSE podem ser resumidas na promoção ou desenvolvimento das seguintes vertentes: a cultura, a socialização, a pessoal, a produção, a selecção, a igualitária, a instrução e a estimulação (Rodrigues, 2008). Quanto ao Ensino Básico, como se pôde observar, a partir desta altura passa a corresponder a uma escolaridade de 9 anos, sendo repartido por três ciclos

sequenciais: 1º ciclo (1º a 4º anos), 2º ciclo (5º e 6º ano) e 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos).

Na LBSE atribui-se ao Ensino Básico os seguintes objectivos:

- a) *Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;*
- b) *Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;*
- c) *Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;*
- d) *Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;*
- e) *Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;*
- f) *Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;*
- g) *Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;*
- h) *Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;*
- i) *Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;*

- j) *Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;*
- l) *Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;*
- m) *Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;*
- n) *Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;*
- o) *Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.*

(Lei nº 46/86 de 14 de Outubro de 1986, Artigo 7.º).

O Ensino Básico, enquanto escolaridade obrigatória e universal, apresentou-se também na LBSE como gratuita, de modo a que fosse assegurada a escolaridade de todas as crianças, independentemente da sua proveniência sociocultural e económica e, assim, fossem minimizadas as desigualdades.

Após o grande entusiasmo que esta Lei despertou a princípio, nomeadamente, a nível dos princípios de obrigatoriedade, gratuidade e universalidade do Ensino Básico, viriam de seguida desilusões decorrentes da sua exequibilidade, na prática. Em primeiro lugar, referindo-se à “pretensa” gratuidade, Benavente (1976) refere que a educação seria gratuita se não houvesse as despesas associadas aos livros, a outros materiais escolares, aos uniformes, aos transportes, encargos, esses, da responsabilidade da família. Quanto à obrigatoriedade, esta mesma autora refere que, para que esta não seja apenas formal, será necessário garantir escolas com boas condições materiais e distribuídas geograficamente de forma a serem acessíveis a todas as crianças. A universalidade, ao pressupor uma escola igual para alunos com diferentes características, também levantaria questões a nível dos resultados esperados, que se afiguram ainda muito díspares.

Não sendo tão linear a concretização, na prática, dos princípios outorgados na Lei, a LBSE erige-se como um ponto de referência para as muitas reformas posteriores do Sistema de Ensino em Portugal (Barroso, 2003; Carneiro, 2000; Casulo, 1988; Fernandes, 2006; Ferreira, 2001; Rodrigues, 2008a). Verdade é que a aprovação desta Lei assinala o fim do período da normalização e a inauguração de uma nova fase na realidade educativa nacional (Teodoro, 2001).

▪ 3º Período – *Reforma* (1986 até finais dos anos 90)

Prosseguindo-se na análise da evolução da Educação em Portugal, após a fundação do regime democrático, demarca-se o terceiro período, o da *Reforma*, marcado pela ascensão e queda do “mito da Reforma” (Barroso, 2003). Ou seja, neste quadro, a Reforma vai corresponder a um projecto político-educativo, implementado a nível nacional, sob a responsabilidade dos quadros governamentais, e procede à introdução de transformações significativas no sistema educativo, quer ao nível da sua organização estrutural, quer curricular. Assim sendo, a Reforma no contexto político-educativo seria encarada como “uma mudança em grande escala, com carácter imperativo para o território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objectivos educativos, alterações estruturais no sistema em que se aplica” (Canário, 1996, cit. por Fernandes, 2001, p.1).

Como se referiu anteriormente, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) passa a constituir uma referência, um ponto de partida para a Reforma do Sistema Educativo, razão pela qual deverá ser como “o coroar de um processo de transformações não-lineares” que foram tendo lugar desde a Revolução. Com efeito, a LBSE constituiria um depuramento das transformações estruturais introduzidas ou desenvolvidas no período subsequente à Revolução de 25 de Abril, e que, então, se configuram num quadro normativo amplo e coerente (Barroso, 2003; Ferreira, 2001; Rodrigues, 2008a).

Como exemplos de transformações que foram realizadas antes de se constituir o quadro normativo-legislativo, figuram a unificação do Ensino Secundário Geral, o prolongamento do Ensino Secundário Complementar, o Ensino Superior Politécnico, a criação das Escolas Superiores de Educação, os modelos de gestão democrática das escolas, entre outros. Basicamente, a única grande inovação presente na LBSE foi o prolongamento da escolaridade obrigatória para 9 anos, que na prática, já se constituía como “um dado adquirido e quase inevitável” (Barroso, 2003).

Este ciclo da Reforma poderá ser examinado tendo em conta dois grandes períodos, correspondentes à actuação de dois Ministros da Educação, de Roberto Carneiro, entre 1987 e 1991, e de Marçal Grilo, de 1995 a 2002. (Barroso, 2003; Benavente, 2001; Teodoro & Aníbal, 2008).

O primeiro período é dominado por uma enorme expectativa e esperança na Reforma Educativa, na sua administração e resultados. O sentimento geral, em grande medida fomentada pelos promotores da Reforma, era de que esta viria

resolver todos os problemas da educação (como “se de uma solução miraculosa se tratasse”) e fizesse renascer o “homem novo” (Barroso, 2003). Assim é que, em 1989, e na sequência da aprovação da LBSE, procedeu-se efectivamente à Reforma do Sistema Educativo. Através desta, procurou-se responder a exigências internas e externas resultantes da necessidade de impulsionar a economia do mercado e modernizar a sociedade portuguesa à Comunidade Económica Europeia com vista à (re)definição da posição de Portugal na economia mundial (Barroso, 2003; Fernandes, 2006). Neste decurso, a reforma é concebida e desenvolvida tendo por base um modelo normativo-dedutivo, alicerçado numa concepção determinista da mudança. A mudança neste modelo é gerada numa perspectiva *top – down*, ou seja, do topo (o Governo) para a base do sistema (as instituições escolares, professores, alunos, sociedade geral, etc.), com o auxílio das medidas de planeamento (Barroso, 1988, cit. em 2003).

Muitas foram as medidas educativas tomadas pelo governo do Partido Social-Democrata, sendo que grande parte teria como alvo principal, aplicar na prática e regulamentar a LBSE, perseguindo os objectivos propostos por esta lei. Fazendo parte deste leque de medidas, pode-se salientar: uma limitação do acesso ao ensino superior público, sendo que simultaneamente se estimulava à abertura de estabelecimentos de ensino superior privado; a fundação das Escolas Profissionais (configurando uma modalidade inovadora de tutela mista, entre o Ministério da Educação e outros promotores públicos ou privados); o reforço de mecanismos de avaliação (isto é, procede-se ao início da avaliação do ensino superior, introdução da avaliação aferida dos alunos, criação de um “observatório de qualidade das escolas” etc.). (Barroso, 2003).

Ao se propor uma escolaridade de 9 anos na LBSE, impõe-se também a necessidade de adaptar e reestruturar os currículos (Artigo nº 59, Lei nº 46/86). Ferreira (2001), analisando a evolução do Ensino Básico a partir da aprovação da LBSE até o final desta primeira fase da reforma (1995), destaca os decretos e despachos que estabelecem a legislação complementar cujos objectivos prendem-se com esta adaptação curricular. São estes:

- o Em 1989, pelo Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, procedeu-se à reestruturação curricular do Ensino Básico e Secundário;

- Em 1990, através do despacho nº 139/ME/90 de 16 de Agosto (divulgado no Diário da República nº202, II série, de 1 de Setembro) foram aprovados os programas do 1º ciclo do Ensino Básico;
- Ainda em 1990, através do despacho nº 142/ME/90 de 17 de Agosto (publicado no Diário da República nº202, II série, de 1 de Setembro) foi aprovado o plano de concretização da Área Escola;
- Em 1991, através do despacho nº 124/ME/91, de 31 de Julho (publicado no Diário da República nº2188, II série, de 17 de Agosto) foram aprovados os programas dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico;
- Em 1992, pelo Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de Junho, é aprovado o novo Sistema de Avaliação dos alunos do Ensino Básico;
- Em 1993, na sequência do Despacho Normativo anterior (Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de Junho de 1992), e reportando-se directamente para o referido Sistema de Avaliação, são fixados os objectivos gerais de Ciclo;
- Um ano mais tarde, em 1994, pelo Despacho Normativo nº 644-A/94, de 15 de Setembro, é alterado o sistema de avaliação de alunos do Ensino Básico aprovado em 1992, pelo Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de Junho. (cf. Ferreira, 2001).

A grande ênfase e atenção despendidas ao Ensino Básico no quadro da Reforma Educativa de finais dos anos 80, conduziram a um sentimento dividido de que a referida reforma ficou reduzida a uma “reforma do currículo” deturpando as aspirações iniciais da Comissão da Reforma do Sistema Educativo (CRSE), que se propunha uma reforma global e congruente das estruturas, métodos e conteúdos (Fernandes, 2006). A análise da discussão gerada em torno da Reforma curricular, embora acarretando divergências de opiniões, parece convergir relativamente ao facto de aquela reforma ter sido um processo centralizado e incapaz de romper com a lógica tradicional, considerada, fortemente normativa e prescritiva, pois os currículos seriam definidos centralmente e com ênfase na eficácia e na competitividade. (Afonso, 1998).

No início dos anos noventa, a despeito dos esforços empregues na concretização dos objectivos da reforma educativa, ainda não se observava a efectiva escolaridade de nove anos para todas as crianças, sendo esta situação acompanhada de elevados índices de abandono e de insucesso escolar. (Benavente, 2001).

Em 1990 surge o Programa Educação Para Todos (PEPT), na sequência de uma Conferência Mundial realizada na Tailândia, que visa proporcionar a todas as crianças a educação básica tão fundamental para o desenvolvimento pessoal e social. Por outro lado, o PEPT propõe reduzir de forma drástica o analfabetismo entre os adultos até o ano 2000 (UNESCO).

A nível nacional e para fazer face à situação de abandono e analfabetismo acentuado que se vivia no país, é determinado um conjunto de projectos no âmbito do PEPT, por disposição da Resolução do Conselho de Ministros nº 29/91. Neste documento são destacados os seguintes projectos: (1) Acompanhamento estatístico da escolarização e do abandono escolar; (2) Mobilização social para a escolarização ano 2000; (3) Intervenções sociais para a escolarização ano 2000; (4) Acompanhamento dos factores endógenos e exógenos do sucesso escolar; e por fim (5) Centro de recursos para a escolarização ano 2000. (Ferrão & Neves, 1992).

O primeiro objectivo veio a ser cumprido prontamente no ano seguinte (1992), com a Caracterização Regional dos factores do abandono escolar nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, e a subsequente definição de um modelo de análise do abandono escolar precoce (Ferrão & Neves, 1992), tendo sido repetido também em 1995 para uma actualização de dados e tendo alargado o estudo, igualmente para os factores regionais do (in)sucesso escolar (Matos *et al.*, 2003).

O censo de 1991 vem confirmar a situação de crise na educação, ao revelar que quase 60% dos cidadãos não ultrapassa o 4º ano de escolaridade (Benavente, 2001). Neste sentido, e reforçando a ideia de que o princípio da escola *para todos e com todos* estaria ainda longe de ser atingido, é salientado por vários autores a discrepância que continuava a existir entre os princípios enunciados nos discursos educativos e entre as práticas pedagógicas e a cultura da instituição educativa (Fernandes, 2006).

O segundo período deste “ciclo da reforma” inicia-se em 1996 e prolonga-se até o início do séc. XXI, correspondendo este período à vigência de um governo do Partido Socialista (de 1995-1999 e 1999-2002). Esta fase é caracterizada por uma evidenciada tentativa do novo ministro da educação Marçal Grilo de demarcação das anteriores estratégias e políticas da reforma educativa do antigo governo social-democrata. Esta diferenciação ou corte com o passado foi particularmente do ponto de vista retórico (Barroso, 2003) ou, dito de outra forma, evidentemente no domínio discursivo (Teodoro & Aníbal, 2008). Apresentando-se uma política de “geometria

variável" (Barroso, 2003) ou um "hibridismo político" (Teodoro & Aníbal, 2008), a actuação a nível da educação apresentada seria pretensamente assente na transparência e consensualidade dos princípios e, por outro lado, na flexibilidade da acção educativa. Esta flexibilização constituiria uma exigência a nível dos percursos individuais, dos ritmos e dos estilos de organização das actividades escolar, sendo incompatível com orientações e quadros de actuação rígidos e uniformes sustentados pelo modelo educativo *top-down* do antigo governo (Fernandes, 2006).

A educação e a formação vão ser a grande bandeira deste governo, sendo mesmo referenciadas como a sua "Grande Paixão", como a prioridade, de modo a esbater-se o atraso educativo de Portugal verificado na estatísticas referentes ao abandono escolar e (in)sucesso educativo (Benavente, 2001; Fernandes, 2006). Para isso foi criado um Conselho de Ministros exclusivo para coordenar as interacções entre a Educação, a Cultura, a Ciência e Tecnologia, a Juventude e o Trabalho e Formação Profissional (Benavente, 2001).

O modelo de base para a política educativa deste governo foi orientado pelos princípios de: *Educação para todos; qualidade e equidade; responsabilidade; participação, negociação* e pelas ideias de *humanização da escola, democratização das oportunidades educativas e qualidade da educação* (Programa XIII Governo, ponto V- Educação, Ciência e Cultura, cit. in Fernandes, 2006, p.6).

Neste decurso, e tendo em conta os princípios de transparência, consensualidade e flexibilidade de acção apregoados anteriormente, em 1996 Marçal Grilo anuncia ao Parlamento, às escolas e aos diferentes parceiros educativos o *Pacto Educativo para o Futuro*, constituído por um conjunto de princípios fundamentais, objectivos estratégicos e compromissos para a acção política e social no campo da educação. Nas palavras do Ministro,

Pretendemos pôr em prática um pacto aberto que permita uma partilha e uma complementaridade nas responsabilidades. Ao Estado caberá assumir um papel estratégico insubstituível, assumindo a sua quota-parte no investimento, na regulação e na orientação. Mas à sociedade será cometida a tarefa de dar corpo e consequência às políticas, em nome do respeito pelos princípios constitucionais ligados ao direito à educação e à liberdade de ensinar e aprender. (Diário da República n.º 083, p. 2777, 1996, VII Legislatura, sessão de 12.06.1996; cit. por Teodoro & Aníbal, 2008)

Este documento tinha como alvos promover a serenidade no campo da educação ao eleger o consenso nacional como o campo privilegiado na educação e, por outro lado, a conciliação dos diferentes pontos de vista da política educativa, enfatizando a participação como fundamento da democratização da educação (Barroso, 2003; Teodoro & Aníbal, 2008). Apesar dos esforços, o Pacto não encontrou grande aceitação da opinião pública e conseqüentemente, não foi firmado o acordo. Barroso (2003) remete para a situação política do governo (que foi eleito sem a maioria absoluta, o que fragilizava a actuação deste governo) e para a própria ambigüidade deste documento, as causas para a não-aceitação do Pacto Educativo para o Futuro.

Apesar das barreiras encontradas para a concretização do projecto educativo do Governo do Partido Socialista, ainda assim foram tomadas algumas medidas imediatas, nomeadamente na prossecução da reforma anterior (como por exemplo, avançaram com a revisão curricular, com a reforma no domínio da gestão escolar, o programa de formação de professores, da avaliação escolar, etc.; cf. Fernandes, 2006) e na tomada de posições inovadoras pois a luta contra o abandono escolar e o insucesso era percebido como urgente. Estas inovações vieram corroborar sustendo o pretendido rompimento com as concepções clássicas, evidenciando simultaneamente atenção com a "qualidade" do ensino e a "igualdade de oportunidades" revelados na quantidade de alunos que ingressavam nas escolas. (Barroso, 2003). Ana Benavente (2001), enquanto Secretária de Estado da Educação neste governo, afirma que a "Democratização e qualidade são duas faces de uma mesma moeda; não nos interessa uma escola para todos sem efectivas e relevantes aprendizagens" (s/p.).

A preocupação com a qualidade, e não apenas a igualdade de oportunidades e a inclusão escolar (embora nesta fase, numa lógica homogeneizante, procurando normalizar ou igualar todos os alunos num mesmo padrão de "normalidade") nesta luta contra o abandono e insucesso escolares, conduzem a elaboração de medidas como: a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP); medidas de pedagogia compensatória, nomeadamente, os currículos alternativos (Despacho 22/SEEI/96) e a criação dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) visando o apoio psicológico e pedagógico assistido para alunos e grupos em situação de exclusão; incentivos à expansão da educação pré-escolar; generalização da avaliação aferida; envolvimento voluntário e progressivo das escolas; avaliação das

escolas; internet nas escolas, fomentando a aprendizagem e manuseamento das tecnologias de informação e comunicação; programas destinados a jovens adolescentes pouco escolarizados, em parceria com a Formação Profissional; entre outros. (Barroso, 2003; Benavente, 2001; Canavarró *et al.*, 2004; Teodoro & Aníbal, 2008).

Neste processo, os alunos passaram a ser encarados como os co-construtores do seu próprio conhecimento (e não mais expectantes, que recebiam o conhecimento do professor, para posteriormente a reproduzir, sendo avaliados de acordo com a capacidade de reprodução das informações recebidas) e, para além disso, a escola e os professores passam a ter um papel crucial na construção das inovações curriculares. Os currículos, como já se referiu anteriormente, deixam de ser rígidos, para serem flexíveis (Projecto de Gestão Flexível do Currículo, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro), com o mesmo nível escolar e assegurando as aprendizagens fundamentais, porém adaptados às características e adequados às necessidades de todos os alunos, de modo a alcançar-se efectivamente a aprendizagem e o sucesso educativo e impedir que crianças, adolescentes e jovens em situação de risco repetido abandonassem a escola. (Benavente, 2001; Canavarró *et al.*, 2004; Fernandes, 2006; Teodoro & Aníbal, 2008).

Internacionalmente, em 2000 (dez anos após o 1º encontro, na Tailândia), sucede em Dakar (Senegal) o Fórum Mundial da Educação, reafirmando o compromisso da *Educação Para Todos*, estabelecendo que até 2015 todas as crianças deveriam ter acesso a uma educação básica gratuita e de boa qualidade. Os seis objectivos propostos para o programa *Educação Para Todos* são: (1) *Desenvolver e melhorar a protecção e a educação da primeira infância, nomeadamente das crianças mais vulneráveis e desfavorecidas*; (2) *Proceder de forma a que, até 2015, todas as crianças tenham acesso a um ensino primário obrigatório gratuito e de boa qualidade*; (3) *Responder às necessidades educativas de todos os jovens e adultos, tendo por objectivo a aquisição de competências necessárias*; (4) *Melhorar em 50% os níveis de alfabetização dos adultos, até 2015*; (5) *Eliminar a disparidade do género no acesso à educação primária e secundária até 2015 e instaurar a igualdade nesse domínio em 2015*; (6) *Melhorar a qualidade da educação*. (UNESCO). Estes propósitos dispostos a nível mundial irão exercer grande influência sobre as medidas tomadas em Portugal nas fases subsequentes, assim como as determinações a nível da União Europeia.

Com o objectivo de assegurar não só o cumprimento da escolaridade obrigatória de 9 anos decretada na LBSE, mas também o sucesso educativo do aluno neste percurso (que se pretendia diversificado, porém integrativo), muitos foram os esforços manifestos em medidas e programas desenvolvidos no contexto educativo. Grande parte das medidas e programas desenvolvidos entre 1987 e 2003 são abordados por Canavarro *et al.* (2004) no âmbito do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNPAE), apresentando a respectiva legislação, atestando o aumento da valorização da educação e do sistema educativo nacional (para um maior aprofundamento da questão, *cf.* Canavarro *et al.*, 2004, 2004a).

A Reforma, quer no primeiro período, quer no segundo, requereu investimentos financeiros de grande envergadura. A proveniência deste substancial financiamento, que permitiu que a reforma educativa fosse iniciada, veio do Quadro Comunitário de Apoio transaccionado com a Comissão Europeia, o que traduziu-se no Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP). (Barrosos, 2003). Os objectivos proposto ao PRODEP resumem-se em apoios prestados a nível da preparação do Sistema Educativo Português para defrontar aos requisitos económicos e sociais impostos na sua integração na União Europeia. Como exemplos das estratégias propostas no domínio deste programa, são destacadas: universalizar ou generalizar o acesso à educação; actuar na modernização das infra-estruturas escolares (os edifícios, os acessos, os materiais e instrumentos educativos, as estratégias, etc.) e agir atendendo à melhoria da qualidade da acção educativa. A implementação do PRODEP estava previsto inicialmente para o período de 1990-1993, contudo foi prolongada por duas vezes nos períodos de 1994 a 1999 e entre 2000 e 2006. Os investimentos da PRODEP foram reconhecidos, na sua grande maioria, *na construção de escolas e melhoria dos equipamentos educativos* (centros de recursos, instalações desportivas, informática, etc.), assim como no *financiamento de acções de formação contínua de professores* (nomeadamente, o Programa Foco). (Barrosos, 2003).

Fazendo o balanço deste período da Reforma, mais precisamente neste segundo ciclo (correspondente à actuação do governos socialista), Benavente (2001) faz as seguintes afirmações:

“Se é verdade que só em 1999-2000 Portugal atingiu os 100% de escolarização até aos 15 anos de idade, concretizando assim a decisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, temos «20 anos para vencer 20 décadas de

atraso educativo» e há condições para chegarmos a resultados positivos. A universidade deixou de ser o único centro das atenções; a prioridade à educação básica, a avaliação interna e externa, o ensino secundário como regulador do sistema, a valorização das componentes técnicas, profissionais e artísticas no ensino superior aberto a novos públicos, fazem parte da nossa realidade. A sociedade do conhecimento e a economia do saber exigem o espírito inovador e a capacidade de correr riscos, a flexibilidade e a responsabilidade das pessoas e das organizações. A sociedade actual exige uma escola inteligente, capaz de assegurar a igualdade de oportunidades e a qualidade das aprendizagens. Sabemos o que não se deve fazer e já sabemos muito do que é preciso fazer. Consolidar o caminho já iniciado e valorizar os progressos obtidos, aceitar que é preciso tempo, que é necessário o trabalho e a participação de todos e que só há fatalismos quando por eles nos deixamos vencer, eis um programa de acção que é preciso continuar." (Benavente, 2001, s/p.).

▪ 4º Período – *Descontentamento* (Início do séc. XXI)

A última fase da Escolaridade, após 25 de Abril, apresentada por Barroso (2003) refere-se ao período de *Descontentamento*, iniciando-se em entre 2000 e 2002. Verifica-se que este descontentamento com a situação educativa tem-se arrastado até os nossos dias, a despeito dos visíveis investimentos na educação e formação (efectuados pelos diferentes governos eleitos nestes últimos anos) e a valorização da Escola a nível global, podendo afirmar mesmo que esta crise educativa tem-se acentuado nos últimos anos.

A entrada no séc. XXI marca uma nova fase da educação portuguesa. A análise do contexto educativo relativamente aos últimos 25 a 30 anos revela, sem sombra de dúvidas, avanços neste contexto. A evolução é evidente, quer a nível da frequência da escola por parte dos alunos (revelando um aumento da taxa de escolaridade e diminuição do analfabetismo) e das estruturas físicas (incremento do números de escolas que abrangem todos os níveis de escolaridade), quer a nível das estratégias educativas, da formação e preparação de docentes (crescimento da quantidade e qualidade dos professores) e nos programas de educação e formação de crianças, adolescentes, jovens e de adultos (revelando uma maior equidade nos acessos à educação e aumento dos níveis gerais de qualificação). A aprendizagem é

encarada numa perspectiva *life-span* e como tal, a acção educativa tem sido organizada em função desse pressuposto, acompanhando o desenvolvimento humano ao longo das fases de vida e a constante evolução das sociedades. Acresce a compreensão de que a aprendizagem não está confinada a idades, mas que é inerente à natureza humana, inacabada e curiosa, numa constante busca do conhecimento de si próprio e do mundo que a rodeia. O investimento político e social (nomeadamente do estado e famílias) na educação e a crescente importância da instrução na vida dos cidadãos vêm afirmar esta evolução educativa, na mesma medida que as expectativas educativas aumentam, quer a nível nacional, quer internacionalmente. (Barroso, 2003; Benavente, 2001; Canário, 2006; Fernandes, 2006; Teodoro & Aníbal, 2008).

A despeito do desenvolvimento alcançado pelo sistema Educativo, esta fase está a ser marcada pela manifestação de um claro descontentamento, proveniente de diferentes sectores sociais com diferentes motivações, relativo à situação educativa de Portugal. A percepção é a de que o sistema educativo encontra-se constantemente em crise. (Barroso, 2003; Ferreira da Silva, 2008). Se por um lado, antes da instauração da democracia a crise educativa seria aparentemente o resultado de problemas que solicitavam uma identificação para proceder-se à resolução imediata (crise de problemas), passados mais de 25 anos desde a Revolução, o impasse da crise está associado às soluções (crise de soluções), à falta de soluções ou, antes, à escolha de soluções por vezes ineficazes que ampliaram os problemas, em vez de os resolver. (Barroso, 2003).

No estudo *O futuro da educação em Portugal: tendências e oportunidades. Um estudo de reflexão prospectiva* coordenado por Roberto Carneiro e publicado em 2001, em quatro tomos/volumes pelo Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação, foram identificadas as tendências da evolução do sistema educativo naquela fase e traçados um conjunto de panoramas prospectivos para o horizonte do ano de 2020. No primeiro volume deste estudo e no âmbito do desafio proposto de “20 anos para recuperar 20 décadas de atraso educativo”, Carneiro *et al.* (2001) faz um balanço positivo da evolução da educação nos últimos 20, referindo-se a “um progresso impressionante” que é confirmada pelo desenvolvimento exponencial da escolarização de crianças e jovens e, por outro lado, faz referência ao facto de que se verifica pela primeira vez na história da educação portuguesa, taxas mais elevadas de alfabetização e escolaridade de jovens do sexo feminino, comparativamente aos do sexo masculino. Outros indícios de progresso

verificados neste estudo, à semelhança do aumento de alunos integrados nos diferentes níveis educativos, referem-se a à profissionalização da maior parte dos professores activos e na distribuição mais equitativa das escolas desde o pré-escolar ao universitário, sendo que as acções educativas procuram não descuar o factor “qualidade”.

De acordo com este mesmo autor, a despeito dos inegáveis avanços, o futuro educativo do país e dos indivíduos contudo não se encontrava garantido, uma vez que permaneciam ainda várias situações preocupantes e comprometedoras desse desenvolvimento (Carneiro *et al.*, 2001). Nesta análise, é referido que grande parte da crise educativa seria devida às “Avaliações Padronizadas” que, coordenadas por organismos internacionais introduziram uma enorme pressão para os “resultados”, com base na lógica de “mercado”.

Neste contexto, impunha-se a necessidade de mudar a imagem de Portugal que surge constantemente na cauda das estatísticas educativas europeias, sendo para isso desenvolvidas medidas escolares e educativas em função das necessidades de mercado e não tanto visando a formação e o desenvolvimento integral do aluno. Muitos professores são “coagidos” a transitar os alunos de ano, sem que entretanto tenham adquirido as competências básicas da respectiva etapa, por uma imposição externa que pretende passar uma imagem mais positiva da educação nacional (que não corresponde à realidade), surgindo neste decurso graves dificuldades nas etapas subsequentes (observa-se um acumular, agravamento e rigidificação das dificuldades, que muitas vezes culmina em abandono escolar motivado por situações de insucesso recorrente). A constatação de disparidades consideráveis entre as novas necessidades do mercado de trabalho e as ofertas tradicionais de diplomados veio acentuar mais ainda a lógica de mercado, sobretudo depois de se ter constatado que a sociedade e a economia nacional estavam (e continuam a estar) assentes numa população adulta pouco escolarizada (a maior parte não teria sequer o 6º ano de escolaridade). (op. cit.).

Observa-se, neste decurso, um deslocamento dos objectivos e ideais educativos que remetem para segundo plano os ideais de “democracia” e “igualdade” em benefício dos da “modernização” e “competitividade”. Transpõe-se então a fase da Reforma com as suas preocupações “quantitativas”, sobrepondo-se, no presente, o cuidado pela “qualidade” do ensino, visando recuperar o atraso de Portugal, comparativamente a outros países da União Europeia, quer a nível educativo, quer

social e financeiro (Barroso, 2003; Benavente, 2001). Esta mudança de ênfase decorre da compreensão de uma relação linear entre educação e desenvolvimento (Canário 1998, cit. por Barroso, 2003). Posto isto, uma nação que pretenda alcançar o progresso e o desenvolvimento deverá investir na educação (isto é, escolaridade) e na qualidade da formação dos seus cidadãos.

É neste decurso que Barroso (2003) afirma se viver em Portugal um período de “crise de soluções”, uma vez que, após grande expectativa deposta na reforma, dá-se o desencanto com o “mito da reforma” por esta não atingir na totalidade as suas aspirações, gerando a nível da opinião pública geral o diagnóstico catastrofista da gestão do sistema educativo português. Este autor continua a dizer que,

“(…) esse diagnóstico pretende abrir caminho à aceitação pela opinião pública de propostas de cariz *neo-liberal*, como sejam a privatização do ensino [substituir os poderes públicos por entidades privadas no campo do ensino], a subordinação da educação à lógica de mercado, com a livre escolha da escola pelos pais, a competição interescolas etc., misturadas com outras de cariz mais conservador, como o primado das *aprendizagens fundamentais (back to basic)*, o reforço da autoridade, do rigor e da disciplina.” (Barroso, 2003, p. 74).

Esta visão neo-liberal ganha terreno no campo educativo com a subida ao poder, em 2002, de uma coligação de centro-direita (PSD- CDS/PP, liderado por Durão Barroso) marcando a mudança de governo após quase seis anos de governação socialista. Licínio Lima (2003, cit. por Teodoro & Aníbal, 2008) testemunha esta mudança, afirmando que,

“A vertente construtivista, assumida na governação educativa do partido socialista, apaga-se claramente na política da nova governação educativa dos anos de 2002-2004, à qual (...) atribui «uma visão liberal» «de lógica individualista, de emulação e de competitividade», «naturalizando a igualdade de oportunidades e recursos»”.

A estratégia política neo-liberal deste governo corresponde a uma aposta na redução da intervenção do Estado na regulação e prestação do serviço educativo, aumentando simultaneamente as oportunidades para iniciativas privadas. Afirmavam não aceitar nem o “darwinismo social” (isto é, o determinismo da classe social na educação, que favorecia a escolaridade das crianças provenientes das classes altas e penalizava as crianças filhas de operários e outras de baixo nível socioeconómico; cf.

Benavente, 1976), nem o suposto "igualitarismo" (a diversidade é característica inerente aos humanos, portanto, a normalização contrária, de certa forma, a natureza humana; a tónica passa a ser a valorização e a inclusão das diferenças; cf. Rodrigues, 2001, 2006). Por outro lado, defendem também a valorização da regulação educativa a partir dos resultados (numa lógica de gestão empresarial), sustentando e defendendo a avaliação externa seguido pela divulgação da qualidade de cada escola, que se distingue em função dos resultados alcançados (promoção de um "mercado da educação") (Barroso, 2003; Teodoro & Aníbal, 2008). A política educativa deste governo segue uma orientação esboçada sobretudo na prática, contudo alcança o consentimento de grande parte da opinião pública (Teodoro & Aníbal, 2008).

Entre 2002 e 2003, na vigência deste governo (correspondendo ao XV Governo Constitucional), estiveram em discussão e/ou foram aprovadas diversas medidas, cujos efeitos se sentiriam directa ou indirectamente na promoção do sucesso e da permanência na Escola. Entre outras, Canavarro et. al (2004) salienta as seguintes medidas:

- *A Lei Orgânica do Ministério da Educação* (Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro);
- *A Alteração da revisão curricular do ensino básico* (Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro);
- *A Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior* (Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro);
- *O enquadramento legal dos Conselhos Municipais de Educação e Carta Educativa* (Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro);
- *O processo de revisão curricular da oferta educativa de nível secundário* (aprovada em reunião do Conselho de Ministros, de 7 de Janeiro de 2004);
- *A Proposta de Lei de Bases da Educação* (PPL n.º 74/IX);
- *O Empréstimo de manuais escolares a alunos carenciados* (Despacho n.º 13224/2003);
- *O Ante-Projecto de Decreto-Lei para a Educação Especial e Apoio Socioeducativo*;
- *As recomendações emanadas pela Comissão da Promoção do Ensino da Matemática e das Ciências* (2003);

- *As propostas do Grupo de Trabalho Inter-Ministerial (ME/MSST) para a articulação da oferta educativa e formativa profissionalmente qualificante no âmbito dos dois ministérios.*

(Canavarro *et al.*, 2004a, p.107 e 108).

Ainda nesta fase, para além de outras medidas, foi aprovado o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário através do Decreto-Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro, objectivando a promoção *da assiduidade, a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, o cumprimento da escolaridade obrigatória, o sucesso escolar e educativo e a efectiva aquisição de saberes e competências.* (Capítulo 1, Artigo 2).

Em 2004, o Primeiro-ministro Durão Barroso apresenta a sua demissão e, nesta sequência, por indigitação do Presidente da República Jorge Sampaio a liderança do governo e do partido social-democrata são assumidos por Pedro Santana Lopes (então vice-presidente do PSD e presidente da Câmara Municipal de Lisboa). Menos de um ano depois da tomada de posse do XVI Governo constitucional, devido às fortes instabilidades no seio do governo, é dissolvida a Assembleia da República e o primeiro-ministro se demite, anunciando-se novas eleições legislativas.

A vitória do Partido Socialista (tendo como líder José Sócrates e como ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues) nas eleições de 2005 marca o novo ciclo de governação política. O discurso e as estratégias educativas encerram novas ênfases, embora não sejam totalmente originais. Na perspectiva de Teodoro e Aníbal (2008), a política educativa do governo de Sócrates "(...) parece caracterizar-se pela emergência de políticas de racionalização (...)", encontrando-se ajustados a duas perspectivas/vertentes. A primeira vertente aponta "moralizar" ou corrigir o sistema da escola pública, restabelecendo-a enquanto "factor de justiça social e promoção da igualdade de oportunidades". Por outro lado, numa segunda vertente, esta política pretende "promover o controlo social, defendendo uma avaliação externa das escolas e dos professores por agentes da sociedade civil" (op. cit.).

Os objectivos e desafios gerais da política da Educação deste governo foram expostos num artigo da Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues publicado no anuário *O Economista* (Rodrigues, 2008b). Estes resumem-se, em primeiro lugar, a *recuperar o atraso na qualificação da população*, agindo sobre os factores que impedem a concretização da democratização do ensino e diminuir as diferenças entre a situação educativa nacional e aos níveis europeus. Neste sentido, parte das medidas

têm sido tomadas no sentido de promover o alargamento dos processos de reconhecimento, certificação e validação de competências de adultos activos através do Programa das Novas Oportunidades (*cf.* legislações concernentes, em <http://www.min-edu.pt/np3/155>).

Por outro lado, para fazer frente a este primeiro desafio apresentado, será necessário intervir visando a redução dos níveis de insucesso no ensino básico (que comprometem o cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos prevista na Lei 46/84 referente à Lei de Bases do Sistema educativo) e das elevadas taxas de abandono escolar que atingem especialmente o ensino secundário, comprometendo a concretização dos 12 anos da escolaridade e a prossecução dos estudos superiores (esta intervenção ganha importância acrescida numa fase em que se prepara para entrar em vigor uma escolaridade obrigatória de 12 anos). Neste contexto, uma das apostas que visa reduzir os níveis de insucesso e abandono escolar, tem sido feita em direcção à diversificação da oferta do/no ensino secundário (por exemplo, a diversidade de cursos profissionais), criando uma escola capaz de atender à diversidade de alunos e capacidades (Rodrigues, 2008a). Neste âmbito, prestação de apoios às famílias e alunos (como por exemplo, apoios sociais e financeiros, materiais escolares, passe escolar, etc.) visa atenuar as diferenças socioeconómicas que poderão levar os alunos a renunciarem os estudos (ME).

O Decreto-Lei nº 3/2008, de 18 de Janeiro (primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, referente ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário), regulariza os direitos e deveres de todos os alunos, salientando o caso das Necessidades Educativas Especiais (NEE) e o Ensino Especial. Neste sentido é reafirmada a igualdade de direitos e oportunidades para todos os alunos, perspectivando a inclusão escolar.

Um segundo objectivo deste governo passa por *melhorar a qualidade do sistema público de educação*. Atendendo aos apelos de um mundo globalizado (social e economicamente), competitivo, assente no conhecimento e na tecnologia, e em constante mutação (*op. cit.*), os Sistemas Educativos são coagidos a uma constante avaliação das práticas e dos agentes educativos para garantir a permanente adequação da qualidade educativa global. Assim sendo, a análise e monitorização da situação real da educação, a nível nacional e internacional, figuram-se cada vez mais indispensáveis para que a posterior intervenção educativa alcance as expectativas. Muitos contributos advêm de organismos nacionais (como por exemplo a Instituto

Nacional de Estatística - INE) e internacionais (por exemplo, a OCDE) que permitem a análise das conjunturas educativas locais e globais, podendo eventualmente encontrar exemplos para uma projecção da acção educativa (Rodrigues, 2008b).

Como exemplos das estratégias empregues em diferentes sectores do Sistema Educativo no enalço desta meta, podem ser: os programas de enriquecimento curricular (cf. <http://www.min-edu.pt/np3/43>); o Plano Nacional de Leitura (Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006) e o Plano de Acção para a Matemática (cf. <http://www.min-edu.pt/np3/63.html>); as alterações introduzidas na estruturação da carreira docente, na avaliação do desempenho dos professores, e na sua formação (inicial e contínua) (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro); a selecção ou a requalificação do parque escolar do 1.º ciclo em coordenação com os municípios e das escolas secundárias (com a criação da empresa pública Parque Escolar).

Neste âmbito, podemos citar o Plano Tecnológico da Educação (PTE), aprovado por Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de Setembro, como um dos maiores destaques e medidas deste Governo. Num documento elaborado pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação (GEPE, 2008a) foi definida a estratégia do Governo para a modernização tecnológica do ensino, caracterizada por um conjunto articulado de projectos. O PTE constitui um projecto de grande envergadura na medida em que a sua execução tem vindo a ser implementada pelo Ministério da Educação com a colaboração de um grupo alargado de parceiros públicos e privados. Estarão envolvidos neste programa, parceiros de vários subsistemas, desde investigadores encarregados de realizar a análise da realidade portuguesa e planear a reforma tecnológica com base no diagnóstico feito (GEPE, 2008a), até empresas de multimédia, de telecomunicações e de distribuição, que trabalham em parceria para que todos os alunos, ou pelo menos cada família, possa ter acesso a um computador conectado à internet. As escolas e professores constituirão, neste contexto, os principais agentes de mudança, na medida em que, o plano só terá os efeitos esperados, se as crianças, adolescentes e jovens forem educados, orientados e incentivados no contexto escolar para a busca do conhecimento e aprofundamento dos conteúdos escolares na internet (e não apenas o divertimento, que está claramente associado ao computador e internet).

O terceiro desafio proposto corresponde à *implementação de uma política educativa centrada nas escolas*. Segundo a Ministra da Educação, “o objectivo de

qualificar cada vez mais jovens através da oferta de percursos diversificados de qualidade só pode ser verdadeiramente atingido se a política educativa for capaz de se centrar nas escolas enquanto organizações dotadas de real autonomia e capacidade de gestão". Pretendeu-se neste sentido promover uma maior autonomia e responsabilização das escolas, sendo para tal, necessário equipar equitativamente as escolas e fomentar o desenvolvimento de iniciativas locais (Rodrigues, 2008b). A Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário estão regulamentadas pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril.

Algumas estratégias elaboradas no sentido de reforçar a capacidade das escolas para responderem autónoma e activamente ao desafio da melhoria da qualidade do ensino e dos resultados escolares dos alunos, remetem para: a organização das actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo; a disponibilização de projectos específicos do ensino básico, para os quais as instituições escolares poderão candidatar-se (como por exemplo, o Plano de Acção para a Matemática); e a diferenciação das ofertas formativas e dos percursos escolares no ensino secundário. (Rodrigues, 2008b).

O quarto (e último) desafio educativo apresentado pela Ministra da Educação no seu artigo refere-se à *construção de parcerias*. A justificativa para tal desafio parte-se do pressuposto que a implantação de estratégias educativas (inclusive a da promoção da autonomia das escolas), para que satisfaça as expectativas associadas aos resultados, não pode ser feita de forma isolada. A condição fundamental para a implementação de estratégias educativas passa por promover a cooperação entre escolas e autarquias (regulada pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril), famílias, associações e serviços públicos descentralizados. Uma intervenção que se pretenda ser global precisa também de envolver todos os contextos neste processo (Canavarro, 2007; Rodrigues, 2008b).

O Governo Socialista de Sócrates encontra-se já no segundo mandato. Com a reeleição, observaram-se modificações na estrutura do governo, entre os quais no cargo da Ministra da Educação, passando a desempenhar o referido cargo, a escritora Isabel Alçada, mantendo basicamente a mesma visão anteriormente defendida. Nota-se que, no primeiro mandato, considerou-se ser aquela uma administração controversa, independentemente de se reconhecer ou não, as virtudes e defeitos desta governação. A nível educativo deu-se um agravamento do descontentamento e a

acentuação da noção de crise educativa, a despeito da melhoria apresentada nas estatísticas oficiais da educação. Apesar de trazer de novo a centralidade educativa para as escolas públicas, de apregoar os ideais de igualdade de direitos e oportunidades (valores que advém da reforma educativa e que, de certo modo, tinham sido remetidos para segundo plano na governação anterior) e de defender e impulsionar a modernização das escolas e dos métodos educativos como estratégia para combater o insucesso e abandono escolares, assim como a diversificação educativa e o incentivo da autonomia das escolas em contexto de parcerias sociais, entre outras medidas consideradas vanguardistas, a “classe educativa” e a sociedade em geral não sido tão entusiasta na recepção de certas medidas.

Teodoro e Aníbal (2008) afirmam que no discurso político ao longo desses 25 anos desde a democratização do ensino sobrepõe-se uma preocupação com a modernização educativa, “(...) conceito [modernização] que assenta em medidas de racionalidade técnica, com prioridade para as reformas de carácter gestionário, inspiradas e legitimadas pela necessidade de convergência com soluções postas em prática pelos países que, nos *rankings* mundiais e, em especial europeus, ocupam melhor posição.” Esta situação tem sido acusada, sobretudo no mandato deste governo, o qual tem sido acusado (independentemente de corresponder-se ou não à realidade) de intervir na educação superficialmente, elaborando medidas grandiosas desadequadas à realidade portuguesa e deturpando as estatísticas nacionais unicamente para ser bem visto a nível da União Europeia.

Tendo por pano de fundo o Modelo de Avaliação de Desempenho dos Docentes (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro), o Governo e os professores não conseguem chegar a um entendimento, sendo que assiste-se actualmente a uma luta acesa entre os professores e a Ministra da Educação. Os desacordos evidenciam-se sobretudo quando a Ministra afirma que esta medida é fundamental para o alcance do rigor e qualidade do ensino, tendo efeitos benéficos no desenvolvimento da carreira docente, pois permite identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva (op. cit.). Na perspectiva dos professores, largamente publicitada pelos meios de comunicação social, esta medida é desadequada à realidade educativa nacional, pouco ou nada favorável nos termos propostos nem para os professores (que querendo exercer a profissão e, com tanta burocracia, não resta tempo para preparar adequadamente as actividades, nem tempo para a tão necessária “reciclagem” para estar a par dos progressos educativos) e nem para os alunos (pois

sem o preparo adequado das aulas e sem a disponibilidade dos professores para se envolverem no processo de ensino-aprendizagem, a formação educativa se revela defeituosa).

Em Junho de 2009 foi divulgada pela OCDE o relatório TALIS (Teaching and Learning International Survey), referindo-se a um estudo comparativo das condições de trabalho e do ambiente de ensino e aprendizagem em escolas de 23 países. Na opinião do Ministério da Educação (ME) o TALIS vem atestar a importância das medidas introduzidas recentemente no campo educativo (*cf.* <http://www.min-edu.pt/np3/3781.html>). Relativamente à questão da Avaliação de Desempenho, os resultados neste Relatório da análise da situação nacional comparativamente aos outros países avaliados por este estudo, demonstram um enorme atraso de Portugal e reforçam a ideia de que a não implementação desta medida origina consequências *na carreira e no estatuto remuneratório, bem como de avaliação externa das escolas, implementadas pelo ME, que vão ao encontro das recomendações feitas pelo relatório TALIS.* (op. cit.).

Semelhantemente, a polémica tem-se gerado em torno do Plano Tecnológico da Educação, tanto no suposto idealismo das suas metas e desprezo latente das estratégias tradicionais, como na distribuição dos computadores pelos alunos (nomeadamente, na distribuição e funcionalidades do computador Magalhães). Por outro lado, e como já foi referido anteriormente, o uso de computador e internet como estratégia de ensino-aprendizagem em contexto educativo só será efectivo quando acompanhado por uma elevada capacidade de autocontrolo e organização, impulsionados por uma “educação forte”, para que as expectativas não sejam frustradas e os efeitos se revelem “perversos” (Mello, 2001).

Em 2009 foi aprovada a Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto, que consagra o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos e a idade de frequência de instituições de ensino ou formação até aos 18 anos, assim como a universalidade e gratuidade da educação pré-escolar para crianças com 5 anos de idade (ME, 2009).

O alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos não representa uma medida inovadora, uma vez que a mesma se encontra em vigor desde há alguns anos em certos países da UE, como por exemplo a Bélgica, a Polónia e a Irlanda, enquanto na Alemanha, Hungria e nos Países Baixos a escolaridade obrigatória é de 13 anos (ME, 2009a). Apesar desta conjuntura global, gerou-se em Portugal uma considerável discussão em torno desta questão, revelando a desconfiança e desacordo

por parte da população. Constituindo mais uma das questões controversas levantadas por este governo, a controvérsia em torno deste assunto prende-se com a instrumentalidade, eficiência e legitimidade desta medida, uma vez que há diferenças significativas entre “compelir” uma criança/adolescente de 10-15 anos a frequentar a escola e submeter um jovem de 18 anos ao mesmo. A maturidade física, intelectual e psicológica de um aluno que frequenta o 11º ou 12º ano difere-se claramente de um aluno mais novo, sendo que os resultados de uma educação “forçada” também não serão provavelmente aproveitáveis. Para além disso, tem sido apontado os encargos financeiros elevados necessários para proporcionar aos alunos mais três anos de escolaridade obrigatória. Contudo, apesar dessas e outras questões que se colocam relativamente à instauração desta medida, esta revela-se necessária atendendo as actuais circunstâncias nacionais e da sociedade global.

Desde a instauração da escolaridade obrigatória de 9 anos pela LBSE de 1986 a sociedade e a economia têm sofrido grandes mudanças, de tal maneira que na actualidade se vive numa sociedade do conhecimento e informação, sendo que, toda a vida social e económica de um país está alicerçada no conhecimento e na gestão de informação (Canavarro, 2007; ME, 2009a). Posto isto, para se superar os atrasos a nível de qualificação da população jovem e combater o abandono escolar precoce que atinge taxas elevadas em Portugal, impedindo grande número de adolescentes e jovens de alcançarem as qualificações mínimas requeridas pela sociedade económica actual, impõe-se a expansão da escolaridade obrigatória para o 12º ano. Assim sendo, a possível saída dos alunos sem as qualificações mínimas é retardada e nesse decurso, poderá se intervir qualitativamente na vivência escolar dos indivíduos (ME, 2009a). No entanto é preciso ter em conta, e tal como afirma P. Woodring (cit. por Almeida & Santos, 1990), que “(...) de nada vale que se pretenda conservar os jovens mais tempo na escola se essa escola não for repensada.” (p. 8).

A acção política no decurso da expansão escolar, evidenciada nos inúmeros esforços e progressivos investimentos no contexto educativo efectuados pelos governos e sociedades a nível mundial, revela a importância e o peso da educação/escolaridade para o desenvolvimento humano e social. À escola foram sendo atribuídos sentidos (papéis, funções, ideias e ideais associados, etc.) que conduziram a uma progressiva valoração social deste contexto, a ponto de se tornar percurso incontornável a todo o indivíduo, visando o seu desenvolvimento global, preparando-o para a vida adulta e integração na comunidade. Reconhecer a

importância da escola para o desenvolvimento do indivíduo e para a sociedade/país ajuda-nos a compreender a gravidade do Abandono Escolar Precoce.

1.2 Os sentidos outorgados à Escola

A expansão da educação/escolaridade ao longo dos séculos esteve (e continua a estar) ligada à evolução do valor, dos sentidos e da importância atribuídas ao contexto escolar. Esta evolução de conceitos e papéis escolares tanto a nível social, como político e económico, justificaram enormes investimentos, quer a nível financeiro, como humano e de esforços individuais e sociais. Canavarro (2007) afirma que "A escola tem sido uma contribuinte importantíssima e uma acompanhante constante das mudanças sociais, por vezes precursora e outras vezes dando sequência e consolidando-as." (p. 28).

Este mesmo autor (2004, 2007) ainda chama à atenção para a importância da atribuição ou reconhecimento de sentido(s) à escola quer pelo aluno que frequenta diariamente este contexto, como por aqueles que trabalham e convivem com este subsistema (nomeadamente, os pais, professores, auxiliares da acção educativa, directores e dirigentes administrativos, etc.). A atribuição de significados ganha importância na definição das posturas em relação à escola - o que fazer *com* e *na* escola - e, por outro lado, depreender-se o que a escola deverá fazer pelo aluno - quais as expectativas quanto ao papel da escola - que ajudarão o aluno a concretizar os seus projectos e aspirações futuras. (op. cit.). O que pensam sobre este contexto, o que entendem relativamente às funções da escola, os valores afectivos associados, tudo funciona como um agente (des)motivador para a permanência na escola, uma permanência que se quer produtiva, e não apenas por coacção externa imposta pelas legislações.

O aluno deverá reconhecer a importância de uma escolaridade bem sucedida, para que, independentemente dos sentimentos de gostar ou não gostar, se envolva no processo de aprendizagem, antecipando ganhos a longo curso, e não apenas um bem-estar ou satisfação momentânea. E neste reconhecimento, estão envolvidos todos os actores e agentes escolares e sociais.

1.2.1 As principais mudanças sociais do séc. XX que compeliram à mudança do Sentido da Escola

Como já foi referido, a Escola acompanhou as mudanças e evoluções sociais, mas também interferiu neste processo de mudança gerando, ela própria, modificações na sociedade. Arrolado a esta interação está também a Ciência, uma vez que a Escola tem-se servido das evoluções da ciência e esta última, por sua vez, está condicionada pelos avanços da sociedade e correlaciona-se com expectativas relativas às funções da escola.

Ao longo dos últimos séculos sucederam-se importantes acontecimentos que afectaram estes três (sub)sistemas – a Sociedade/Mundo, a Ciência e a Escola. A Contra-Reforma, a Revolução Industrial e a II Guerra Mundial serão os três acontecimentos mundiais mais importantes que levaram, respectivamente, à “(..) uma ciência institucionalizada, profissionalizada e socializada numa Escola igualmente institucionalizada, profissionalizada e socializada”. (Canavarro 2007, p. 29).

No século passado, designadamente a partir da II Guerra Mundial (anos 40), deu-se um grande desenvolvimento da ciência e da tecnologia. A partir desta fase, a ciência e tecnologia se transformaram em empreendimentos socioeconómicos indispensáveis para o desenvolvimento da sociedade global. Usualmente designado I&D (Investigação & Desenvolvimento), ou originalmente por R&D (*Research & Development*), a ciência defronta mudanças constantes e continuadas pelo que, para que esteja sempre na linha da frente do desenvolvimento, será necessário investir na investigação, na formação, na preparação académica para encarar os desafios decorrentes das mudanças recorrentes. Neste contexto, aposta-se na massificação formativa, que vai encontrar lugar sobretudo no contexto escolar (Canavarro *et al.*, 2004; Canavarro, 2007).

Como pudemos ver anteriormente na *Expansão da Escolaridade*, em meados do séc. XIX observava-se ainda nas escolas um predomínio absoluto das disciplinas clássicas. Por necessidades impostas pelo exterior, nos finais do séc. XIX, a escola vê-se “obrigada” a mudar o seu currículo, integrando de forma gradual disciplinas mais modernas e pragmáticas (como por ex. a ciência), que estavam mais relacionadas com a vivência e actualidade dos seus frequentadores, sobretudo numa fase em que a indústria, a tecnologia e a ciência começavam a estabelecer-se e a dominar todo o mundo. (Canavarro, 1999; 2007).

Surgem discussões em torno desta mudança sendo que, ambas as partes, apresentavam argumentos legítimos para justificar as suas preferências. Por um lado afirmava-se a necessidade de integrar numa “nova educação” conhecimentos úteis com uma base científica, que iriam permitir aos indivíduos ponderar e lidar melhor com questões da vivência diária, como a pobreza, cuidados de saúde, relações interpessoais e vivência em comunidade, valores como a liberdade, a justiça, etc. Por outro lado, era defendida a educação clássica pois, segundo os seus defensores, esta potenciaria um maior domínio das faculdades mentais individuais e, a partir disso, os sujeitos poderiam compreender e coordenar todos os outros conhecimentos.

Vários foram os autores que defenderam a perspectiva de *utilidade quotidiana da aprendizagem escolar* (cf. Canavarro, 1999), defendendo que o sistema educativo deveria acompanhar a evolução de outros sistemas sociais. Sendo que a sociedade se encontrava em franca mudança devido às evoluções científicas e tecnológicas, a Educação deveria se sentir compelida a proporcionar um ensino que considerasse essas questões científicas e tecnológicas, permanecendo em equilíbrio com o seu contexto envolvente e preparando os indivíduos para encarar o mundo real.

Face aos argumentos da “nova educação” científica e utilitária, que ultrapassariam a retórica (a real situação social constituiria o maior fundamento para esta mudança), dá-se uma progressiva substituição das disciplinas clássicas por disciplinas mais pragmáticas e científicas. Esta mudança vem gerar outras transformações no Sistema Educativo, nomeadamente a nível ensino geral (fomentando um tipo de ensino mais geral e menos selectivo, numa perspectiva de promoção de aprendizagem autónoma), dos currículos (integração de vários aspectos da vida social e cívica), das estratégias educativas (introdução de novas tecnologias de informação e comunicação como uma parte indispensável do processo educativo), nas escolas (quer a nível estrutural, como relacional) e, sobretudo a nível da população estudantil, que se torna cada vez mais diversificada e massificada. (Canavarro, 1999, 2007; Canavarro *et al.*, 2004).

Numa sociedade em constante desenvolvimento e mudança, a Educação que se requer, é aquela não fornece apenas a aprendizagem de conteúdos, mas que capacita os indivíduos para construir seus próprios conhecimentos de forma autónoma e sistemática, procurando uma aprendizagem que se efectua ao longo da vida.

1.2.2 Os sentidos atribuídos à escola: Integração, Utilidade e Vocação

A escola actual é manifestamente uma escola de massas. As medidas implementadas ao longo dos anos resultaram no alargamento e gratuitidade da escolaridade obrigatória sendo que, com isso, a população escolar tornou-se cada vez mais heterogénea, diversa, complexa e multicultural, aumentando inclusive a frequência de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas regulares. (Canavarro *et al*, 2004; Canavarro, 2007; Díaz-Aguado, 2000; Nielsen, 1999; Rijo, Loureiro & César, 2001; Rodrigues, 2001; Rodrigues, 2006; Sanches, 2005; Serra, 2005).

Semelhantemente, a nível secundário e superior, a massificação do ensino traz às escolas e universidades novas culturas, novas atitudes e hábitos que coexistem nestes contextos. Canavarro (2007) refere que essa diversidade manifesta-se numa cultura juvenil e adolescente e, por vezes, numa cultura mais popular ou ainda numa cultura imigrada. Anteriormente, pela diversidade ser em menor escala, as culturas sub-representadas sofriam aculturação pela acção da cultura dominante, não se observando de forma geral grande diversidade. Contudo, actualmente, por ser em maior escala, observa-se a coabitação das diferentes culturas, trazendo consigo também uma maior competição e exigências relativamente à acção e actuação no contexto escolar, tanto do ponto de vista dos alunos como dos professores e sociedade.

Como já foi referido várias vezes, vive-se actualmente num mundo científico, tecnológico e social, onde a modernidade, conhecimento e competitividade são os "pontos de ordem". A escola figura como o principal contexto onde se poderá preparar o indivíduo para a integração nesta sociedade.

Dubet (2001) refere que a questão de base, cuja resposta constituirá factor motivacional e possivelmente instrumental para o aluno no seu percurso educativo (na persecução de um diploma), será com certeza: "Para que serve a Escola?". Concomitantemente viriam outras questões como: "O que me faz estar na escola?" ou, "O que me motiva na Escola?". Em resposta às questões, este mesmo investigador, apresenta três funções ou *fontes de sentido* para a escola. Os três registos motivacionais que levam à frequência da escola são: Utilidade, Integração

e Vocação (que resultaram das influências e contributos derivadas da evolução sociopolítica, progressos científico-tecnológico e do conhecimento).

▪ Utilidade

A primeira função da escola é remetida para a Utilidade (Dubet, 2001). Anteriormente a Escola teria uma tradicional função de integração social e de transmissão de conhecimentos (em que o professor seria o transmissor exclusivo e o aluno o receptor), exercendo esses papéis temporariamente, enquanto o aluno frequentasse esse mesmo contexto. (Canavarro *et al.*, 2004; Canavarro, 2007).

Actualmente as funções da escola transcendem as de integração social e de transmissão de conhecimentos (op. cit.). No processo de ensino-aprendizagem, o aluno passou a ter um papel activo na construção do seu próprio conhecimento e desenvolvimento pessoal, sendo que a Educação passou a ser encarada numa perspectiva *life-span*. A aprendizagem não termina quando finda o seu percurso escolar formal, em contrapartida, a escola fornece ao indivíduo ferramentas para que continue a busca de conhecimento ao longo da vida. Semelhantemente, a escola, para além de integrar socialmente o indivíduo, passa a desempenhar uma função de utilidade social, na medida em que, fornece critérios para uma discriminação social em função do (des)investimento familiar e pessoal. (Canavarro, 2007).

O diploma será o comprovante deste investimento, pois o indivíduo será diferenciado socialmente e profissionalmente, em função de ter conseguido conquistar ou não um certificado escolar ou profissional. Assim sendo, “quanto mais diplomada é a população, mais a qualificação escolar se torna discriminante, tornando a falta dum diploma escolar ou de equivalente, um critério *per se* de discriminação e, pior, de legitimação dessa discriminação.” (Canavarro, 2007, p. 31).

Neste decurso, pode-se afirmar que o Diploma atesta a utilidade ou inutilidade da escola, para o indivíduo e sociedade. O diploma deverá traduzir o esforço, a competência e a dedicação despendidos na prossecução dos objectivos académicos, tendo como principal mediador a escola que deverá garantir o apoio, a qualidade e a exigência necessária neste percurso. Uma escola eficaz ou útil precisa organizar convenientemente os seus recursos e estratégias, atender à diversidade de características e capacidades dos seus alunos, promover uma educação e aprendizagem adequadas, para que possa no final desta etapa possibilitar aos seus

alunos a obtenção de um diploma. (Barros de Oliveira, 2005; Canavarro *et al.*, 2004; Canavarro, 2007; Correia, 2001; Taborda-Simões, Formosinho & Fonseca, 2007a).

Será igualmente relevante a percepção pelo próprio aluno da função de utilidade da escola (Canavarro, 2007). Neste sentido, as conjunturas do contexto escolar, as expectativas, as vivências e experiências escolares poderão influir na atribuição de sentido (positivo ou negativo) à escola, atestando ou não a sua utilidade, que será reforçada no momento da transição para o mundo do trabalho. Posto isto, um aluno que é bem-sucedido nos estudos e consegue obter um diploma, se certificará da função de utilidade da escola, motivando-o a prosseguir. Todavia, o aluno que experiencia recorrente insucesso, que não encontra interesse nos conteúdos educativos ou viva outra situação negativa na escola, que tem a percepção de que será impossível obter um diploma pelas razões anteriores, não conseguirá atribuir sentido positivo à escola e nem reconhecer a função de utilidade da escola (op. cit.). Uma das consequências da percepção de não utilidade da escola é efectivamente o abandono escolar, com os seus antecedentes e consequentes (que veremos mais adiante).

Cabe a todos os intervenientes actores do contexto escolar e educativo (sejam alunos, professores, pais, conselhos directivos e pedagógicos, auxiliares de acção educativa, políticos, sociedade geral, etc.), a promoção do sentido de Utilidade da Escola, para que todo aluno tenha um percurso educativo positivo, que consequentemente remete para uma adequada transição ao mundo do trabalho.

▪ **Integração**

A segunda função ou fonte de sentido da escola apontado por Dubet (2001) diz respeito à Integração. Apesar da integração social ser uma das funções mais tradicionalmente associadas a este contexto, não se poderá negar que a escola tem evoluído a nível da sua estrutura física (em termos das dimensões) e relacional, da constituição da sua população (multicultural e multivariada) e actores educativos. Assim sendo, os objectivos e as estratégias de promoção da integração deverão ser ajustados às novas exigências deste contexto, sendo que também as evidências dessa integração serão diferentes de antigamente.

A integração, segundo Canavarro (2007), expressa “ (...) o grau de ligação dos alunos à Escola, a capacidade que demonstram para aderir à cultura da escola, a capacidade de fazer da Escola uma rotina boa (...)” (p. 34). Por outras palavras, a

integração está "(...) directamente associada à ligação que os alunos têm com a Escola e à forma como estes a entendem e vivem como ambiente de acolhimento. A Escola que Integra é a Escola que sabe Acolher." (op. cit.). De acordo com este mesmo autor, a relevância da questão do acolhimento estará negativamente correlacionada com os níveis socioeconómicos, culturais e de escolaridade dos pais/família. Sendo assim, quanto mais baixo forem os níveis socioeconómicos e culturais e quanto menos escolarizados forem os pais (com *fraca cultura familiar de escola*), maior pertinência será a questão da integração ou acolhimento.

O conceito de integração tem vindo progressivamente a ser associado, na literatura científica, a alunos provenientes de minorias étnicas, que frequentam as escolas contemporâneas e, por outro lado, a crianças portadores de deficiência no âmbito do programa das Necessidades Educativas especiais (NEE) (Canavarro, 2007). Por outro lado a Escola Integrativa tem dado lugar à Escola Inclusiva, numa assumpção de que esta última é mais completa pois não apenas integra/acolhe os alunos no contexto escolar (estarem presentes na sala de aula ou na escola), como também os inclui nas dinâmicas da escola (Correia, 2001).

A escola inclusiva é aquela que pretende aceitar e dar resposta às necessidades de todos os alunos independentemente das suas características e proveniências, nas escolas regulares das suas comunidades e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas. A heterogeneidade dos alunos constitui uma das principais características desta escola. Conviver num ambiente heterogéneo impulsiona a aprendizagem de valores como a tolerância, o respeito, a assertividade, entre outros, para além de proporcionar experiências sociais singulares, contribuindo para formação pessoal e social do indivíduo. (Barros de Oliveira, 2005; Correia, 2001).

Neste âmbito, uma escola eficaz seria aquela onde todos, sem excepção, têm lugar, são integrados nas dinâmicas sociais, onde é proporcionada uma resposta educativa de qualidade e adequada às especificidades dos alunos. Ferreira e Rodrigues (2006) consideram que "(...) a defesa desta assunção está para lá de todas as razões étnicas, sociais, económicas e religiosas", sendo antes de mais, "uma questão básica de direitos humanos." (p.45).

Torna-se competência da escola, aceitar e valorizar a diferença e não ser mais um veículo de discriminação e de exclusão, cujas repercussões são extremamente negativas para a valorização humana, social e cultural. Note-se que, o clima

socioeducativo ou institucional representa a dimensão do contexto escolar que mais afecta, de forma directa, as vivências dos alunos. Este clima depende tanto dos valores, atitudes e relacionamentos que tipificam a instituição, como das práticas pedagógicas que nela ocorrem (Taborda-Simões, Formosinho & Fonseca, 2007a).

Várias investigações realizadas a nível das ciências sociais e humanas (nomeadamente, em áreas da Psicologia, da Sociologia, da Educação, etc.; destacando investigadores como Bourdieu, Bernstein, entre vários outros) têm evidenciado as fragilidades educativas e sociais das crianças provenientes dos meios de nível socioeconómico baixo, sendo que atestam a carência de uma maior intervenção, quer a nível individual, quer nos contextos próximos ao aluno (família, escola, grupos sócias a que pertence, etc.). Como factor motivador da aprendizagem do aluno, os estudos têm orientado no sentido de uma maior aproximação ou mobilização dos pais e família em torno da escola, de modo a atenuar as diferenças entre esses contextos e o aluno seja melhor integrado na escola. (Domingos *et al.*, 1986). Assim sendo, a integração escolar admite uma função importante de motivar o aluno, ao atribuir-lhe oportunidades para se desenvolver. Todavia, este papel não será exclusivo da escola, sendo que o desafio de motivar os alunos é abrangente a todos os intervenientes desde e neste contexto: do próprio aluno, dos pais e da família, dos professores e da Escola, valorizando a diversidade de saberes e de práticas diversas.

Em função da questão de integração ou inclusão também passarão o ajustamento emocional e escolar, proporcionados pelo sentido de pertença e segurança motivados pela Escola Integrativa/Inclusiva. Quanto maior for a integração dos alunos, maior será o sentimento de pertença, de ligação e acolhimento, menor será a probabilidade dos estudantes se envolverem em comportamentos anti-sociais/desviantes e menor será a possibilidade de renunciarem à escola. (Murray & Greenberg, 2000).

▪ **Vocação**

Adicionalmente à Utilidade e Integração, a escola ganha sentido ao actuar visando o concretizar dos gostos, interesses, aspirações e competências individuais, ou seja, ao actuar no sentido de desenvolver as Vocações.

Quando a Escola desperta interesse e revela “valor instrumental” para os alunos, estes atribuem sentido e utilidade aos conteúdos apresentados neste contexto,

então a escola alcança sentido para os próprios alunos e instrumentalidade para a sua formação futura. Todavia, o contrário também poderá verificar-se. É patente que a aplicação dos programas curriculares, educativos e vocacionais depende em grande medida dos constructos valorizados diferencialmente pelos Conselhos das escolas e pelos contextos sociais e profissionais envolventes, sendo perceptível a preferência de determinadas disciplinas e percursos académicos nas diferentes escolas. Verifica-se, especialmente na sociedade portuguesa, uma cultura que valoriza os títulos académicos e determinadas profissões, observando-se uma pressão social para que todos os alunos ingressem no ensino superior e tenham um diploma universitário, mesmo que as suas aptidões e interesses os orientassem para outros caminhos (como um grande escritor nacional disse na televisão, "Há muitos maus doutores que poderiam ter sido excelentes técnicos..."). Neste âmbito, poderemos salientar que, no contexto da valoração de percursos, há a possibilidade de não haver um enquadramento entre determinadas aspirações, interesses e gostos individuais, com o que a escola oferece em termos educativos e formativos. As consequências decorrentes deste desfasamento poderão, eventualmente, verificar-se em desmotivação, desinvestimento e frustração do aluno (por não lhe ser proporcionado oportunidades de projecção das suas ambições) e o limitar de perspectivas de futuro na escola.

Enquanto contexto de desenvolvimento de interesses e competências projectadas para o futuro, a escola desempenha provavelmente um papel decisivo na concretização das aspirações dos alunos, por permitir-lhes reflectir sobre as escolhas vocacionais e proceder a uma tomada de decisão consciente e fundamentada, o que concorre para que conquistem carreiras profissionais mais satisfatórias e produtivas. (Turner & Lapan, 2004, cit. por Canavarro, 2007). Neste pressuposto, têm-se estabelecido nas escolas Serviços de Psicologia e Orientação Vocacional e Profissional (ou de Carreiras) que impulsionam a construção de projectos vocacionais, segundo diversos métodos e estratégias que englobam normalmente a promoção do conhecimento de si próprio, a exploração dos interesses e projectos pessoais, o esclarecimento dos possíveis percursos socioprofissionais e a antecipação virtual de percursos escolares/académicos, entre outros (Ministério da Educação; Canavarro, 2007; Gonçalves, Coimbra & Ramos, 2003).

Os objectivos dos serviços Orientação Vocacional e Profissional têm evoluído de uma perspectiva centrada meramente na lógica do ajustamento dos interesses dos

alunos aos percursos já estabelecidos, para uma concepção mais contextualista, englobando uma visão sistémica, ecológica e construtivista das vocações (cf. Savickas, 1997, cit. por Ferreira & Santos, 1998). Assim sendo, a função vocacional da escola não se esgota ao disponibilizar meios para a satisfação potencial dos motivos e vocações dos alunos. Esta, através destes serviços de desenvolvimento de carreira e de orientação vocacional, deverá também facilitar a exploração e o desenvolvimento dessas mesmas vocações, aproximando os contextos actuais do aluno às escolhas de profissões ou carreiras futuras, tornando-os mais adaptativos, resilientes e proactivos (Canavarro, 2007).

As três fontes de sentido ou funções da escola – Utilidade, Integração e Vocação – devem ser consideradas de forma complementar e integrativa. Como confere Canavarro (2007), “a convergência é muito desejável, tanto a curto prazo (sucesso escolar), como a longo prazo (integração no mercado de trabalho e desenvolvimento de percursos profissionais gratificantes)” (p. 32). Portanto, não se poderá falar de uma sem “atingir” à outra.

A perspectiva construtivista e ecológica é bem patente nesta assumpção das funções da escola, uma vez que o “estar na escola” e mesmo o “estudar” dependem, em grande escala, da actuação do próprio aluno no processo de ensino-aprendizagem e construção do seu percurso escolar e vocacional, que serão (ou não) reforçadas posteriormente pelo grupo, no contexto escolar.

A construção do percurso escolar pelo aluno e a sua adaptação estão em função da atribuição de utilidade, integração à escola e a concretização das vocações proporcionadas neste contexto. Quanto mais utilidade for atribuída aos estudos, quanto mais integrado ou familiar à escola se tornar o aluno e quanto mais oportunidades de concretização das suas aspirações lhe for proporcionado neste contexto, melhor posicionado estará o aluno, mais adequado e equilibrado será o percurso académico e vocacional construído por ele. Em contrapartida, os estudantes que não conseguem atribuir sentido ou utilidade à escola, grandemente reforçado por experiências de insucesso escolares, retenções e dificuldades escolares e/ou disciplinares, também não conseguem integrar-se nas dinâmicas académicas, nem alcançar a concretização das suas vocações. Neste último caso, a escola passa a ser encarado mais como uma barreira do que como um impulsionador da realização dos interesses individuais, concorrendo para desfechos como a desmotivação e abandono escolar.

É fundamental que a Escola seja capaz de acolher e integrar a diversidade de alunos e fomentar a atribuição de sentido e utilidade pessoal à escola, para que possam neste âmbito projectar e concretizar as suas aptidões e vocações. A integração ou inclusão dos alunos no contexto escolar figura-se necessária para o sucesso académico, uma vez que o envolvimento dos estudantes nas dinâmicas escolares encerra consequências positivas para a sua auto-estima, o que ajuda a superar sentimentos de desapego e alienação passíveis de fomentar o desinvestimento da escola e o abandono escolar precoce (Janosz & Le Blanc, 2000, 2007; Tabora-Simões, Formosinho & Fonseca, 2007a).

Por outro lado, para que o aluno experimente uma vivência académica bem sucedida e frutífera torna-se fundamental o apoio dos pais, família e/ou encarregados de educação, sendo pois função da escola em conjunto com estes, promover uma aproximação da escola-família de modo a processar-se a generalização e assimilação das aprendizagens realizadas no contexto escolar e a própria aproximação (ou afastamento) do aluno-escola (Abreu, 1996; Borges, 1992; Potvin *et al.*, 1999). Como refere Dubet (2001), na Escola actual a dinâmica educacional deixou de ser dualista, entre o professor e o aluno, para passar a ser uma tríade, nomeadamente, o professor, o aluno e os pais/família, para uma melhor formação e educação do aluno.

Em síntese, pode-se assegurar a importância crucial da escola para o desenvolvimento global e formação dos indivíduos. Contudo, a simples presença na escola não garante o desenvolvimento do estudante. É necessário que a Escola se apresente útil; que integre tanto alunos como os respectivos pais, independentemente da sua proveniência, mas atendendo à sua diversidade; que seja capaz de ajustar vocacionalmente o aluno, promovendo oportunidades para construa por si próprio o seu percurso vocacional. Desempenhando estas funções, a escola mostra-se realmente eficaz na promoção do auto-conhecimento do aluno e no conhecimento do mundo que o circunda, visando o desenvolvimento global do estudante e a preparação deste para a vida adulta e a entrada no mundo do trabalho.

1.3 Síntese conclusiva

A observação da expansão da escolaridade expõe a progressiva valorização da Escola para o desenvolvimento individual e o progresso global. Por sua vez, a

importância da educação e da escolaridade acompanhou o desenvolvimento e progressos a nível social, político, económico, científico e tecnológico. Pela sua extensão e complexidade, resumimos a abordagem da expansão da escolaridade ao contexto nacional.

O grande marco para a Escola em Portugal foi sem dúvida a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), isto é, o Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de Outubro de 1986 (Barroso, 2003; Benavente, 2001; Benavente, Capriche, Seabra & Sebastião, 1994; Carneiro *et al.*, 2000; Casulo, 1988; Fernandes, 2006; Teodoro & Aníbal, 2008). Através deste documento foi deliberado a democratização do ensino, o alargamento do referencial de formação obrigatória dos seis anos para nove anos de escolaridade e, semelhantemente, foram estabelecidas as directrizes para a Reforma do Sistema Educativo.

Todas as evoluções que resultaram na Lei 46/86 tiveram como suporte as anteriores conquistas quer a nível social, quer no âmbito das políticas internas e externas e económica. Note-se que em Portugal tinha sido “inaugurada” a democracia (Revolução de 25 de Abril de 1974), emergindo-se um maior e mais significativo movimento popular, a exigir e a efectivamente exercer o direito de participação nos assuntos nacionais. Semelhantemente, pode-se apontar o ingresso de Portugal na Comunidade Europeia (hoje, União Europeia) em Janeiro de 1986, que marcou uma maior abertura do país à política e economia externa. Por outro lado, observavam-se os efeitos da globalização no campo educativo, resumido numa maior convergência dos países da União Europeia (e por vezes mundialmente) nas tomadas de decisões relativamente à organização da educação (*cf.* Antunes, 2008), sendo que cada vez mais, o sistema educativo dependeria do sistema económico e político. Portugal, ao fazer parte da União Europeia, sujeitou-se a abraçar as medidas impostas a nível global, que atribuíam uma progressiva importância à Escolaridade. A predominância das sociedades do conhecimento e da informação representa uma “pressão” para o investimento dos países na educação, formação e qualificação dos jovens e adultos.

Até a aprovação da LBSE, a escolaridade tinha sido alvo de várias alterações, relativamente ao período da sua obrigatoriedade, a sua estrutura (física e populacional), dos conteúdos curriculares adoptados, entre outras. Até os anos 70 observava-se diferenças significativas no acesso e permanência na escola, em função da classe social de origem e área de residência dos alunos. Verificava-se elevadas

percentagens de abandono escolar, sobretudo por parte de crianças e jovens provenientes de meios socioculturais e económicos mais desfavorecidos (classe operária); altas taxas de analfabetismo, inclusive de pessoas adultas; escolas carenciadas a nível de infra-estruturas, não sendo possível a promoção de uma educação de qualidade; entre outras situações que concorriam para uma educação frágil e pouco eficiente. Esta conjuntura seria a causa dos baixos níveis globais de qualificação da população. (Barroso, 2003; Benavente, 1976, 2001; Benavente, Capriche, Seabra & Sebastião, 1994).

A Reforma do Sistema Educativo foi acolhida com grande expectativa, sendo pois depositando nela enorme esperança de mudança e solução para a crise educativa. Após algum tempo, a fase de expectativa deu lugar à desilusão e descontentamento, a despeito dos progressos a vários níveis, entre os quais do Ensino Básico, da formação e gestão dos docentes e agentes educativos, na redução (embora insuficiente) dos níveis de insucesso e abandono escolar. Neste decurso, as medidas e estratégias da Reforma do Ensino, reguladas pela LBSE, vêm sendo reajustadas em função das necessidades do contexto escolar nacional e das políticas educativas defendidas pelos Governos políticos durante a sua legislatura.

Este *descontentamento* tem-se arrastado até o presente. Como afirma Fernandes (2006) "(...) as constantes alterações que têm ocorrido no campo das políticas educativas e curriculares no Ensino Básico em Portugal são, em si, reveladoras de que o Estado, e as medidas que tem implementado, não foi ainda capaz de resolver os problemas da Educação e de combater os elevados índices de abandono e de insucesso escolares (...)" (p. 14). Apesar deste sentimento de crise educativa recorrente e a percepção de ainda haver muito por fazer pela educação, são inegáveis os progressos educativos alcançados nesses 23 anos, desde a publicação da LBSE.

No ano de 2009, as exigências sociais e económicas nos remeteram para a implementação das directrizes relativas ao alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos e a universalização do pré-escolar, ainda em processo de implementação (Ministério da Educação, 2009, 2009a). Os argumentos para essa expansão são, em primeiro lugar, o combate ao abandono escolar precoce, que apesar de ter diminuído, continua a ter grande expressão nas estatísticas nacionais e internacionais. Por outro lado, esta medida representa um esforço para se superar os atrasos a nível de qualificação da população, um investimento tendo em vista a

formação de trabalhadores mais performativos, que exercem melhor a sua cidadania e se preparam melhor para encarar os desafios e as decisões da vida pessoal e profissional futuros. (Ministério da Educação, 2009a; Rodrigues, 2008a)

Mundialmente se vive um período de recessão económica, associada à crise social e de valores. Esta situação vem ressaltar a necessidade de quadros profissionais qualificados, uma vez que a crise económica que se vive demanda medidas incisivas e urgentes para que esta situação não se agrave. Assim sendo, há necessidade de que a escola forme profissionais habilitados, com instrução e educação, com competência e criatividade, para cooperar na resolução da crise (Canário, 2006).

Se por um lado, a escassez de emprego promove eventualmente a competição, em que se procura cada vez mais formação e certificação de competências que permitem o indivíduo destacar-se entre outros profissionais, por outro, há igualmente efeitos perversos. Rodrigues (*in* Magalhães & Stoer, 2006) faz menção à existência actual de uma “ (...) tensão entre a pressão para a ampliação de oportunidades educativas e a tendência para a restrição das oportunidades sociais e de vida” (p. 117). Face à insuficiência de saídas profissionais, muitos que investiram suas vidas e recursos financeiros na sua formação académica vêm-se sem perspectivas de emprego, com as suas expectativas de vida frustradas.

As gerações mais novas são claramente afectadas por esta instabilidade, que influencia semelhantemente as perspectivas de continuidade ou abandono da escola. Caso se propague a mentalidade implícita neste argumento de desistência escolar (*se não vou ter trabalho, de que vale estudar?*), não tarda muito assistir-se-á ao agravamento das taxas de abandono e insucesso escolar e, conseqüentemente, ao aumento dos efeitos nefastos que daí advém - pobreza material, cultural e mental, criminalidade, decréscimo das condições de saúde física e psicológica, etc.

Para uma revolução em busca de solução para o problema da educação/escolaridade, Stoer e Magalhães (2005) afirmam que «*No futuro, o sistema educativo irá porventura funcionar cada vez menos como um sistema de selecção para colocar indivíduos num mercado de trabalho hierarquizado e relativamente estável (em que os lugares que o constituem são mais ou menos fixos) e cada vez mais como um sistema de formação ao longo da vida em que o desenvolvimento das identidades pessoais, culturais e comunitárias ocupa um lugar central.*» (s/ p.)

A tónica da educação deverá então se deslocar da “preparação para a entrada no mercado/mundo de trabalho”, para abranger também a promoção e motivação dos alunos para a busca do Conhecimento e Instrução como fim em si mesmo, despertando-os para o Saber, enquanto *alimento para a mente*, curiosidade e preparação para a vida diária, num processo de conhecimento e reconhecimento de si, do outro e do mundo em que este vive, sempre numa perspectiva “ao longo da vida” (sempre há algo para aprender, em qualquer fase da vida).

Congruentemente, há uma chamada de atenção destes autores para a mudança da tónica da expansão da escolaridade, de uma preocupação *quantitativa* para um maior cuidado *qualitativo* (Stoer & Magalhães, 2005). Significa que, apesar de se reconhecer a necessidade de encaminhar o maior número possível de crianças e adolescentes para a escola, a maior preocupação deverá ser colocada nas questões que se prendem com o “permanecer na escola”, isto é, na qualidade do ensino oferecido, nas condições das escolas e das famílias que concorrem para a permanência dos alunos no contexto escolar e para o sucesso educativo destes, na promoção de sentido(s) da escola que levam os indivíduos a identificarem-se com este contexto e desejarem lá permanecer até concluírem a escolaridade ou estarem preparados para ingressar numa actividade profissional, de se estabelecerem cooperações com instituições sociais variadas de modo a preparar a transição escola - posto de trabalho, sempre na busca do desenvolvimento integral de todos os indivíduos e do progresso da sociedade.

Benavente (2001) afirma que a “(...) democratização e qualidade são duas faces de uma mesma moeda (...)” pois “(...) não nos interessa uma escola para todos sem efectivas e relevantes aprendizagens (...)” (s/ p.). De acordo com esta mesma autora, há que reconhecer que a escola nos moldes em que está organizada não tem sido capaz de lidar com as questões e situações da sociedade actual, demonstrando uma certa dificuldade em fazer frente aos desafios contemporâneos. Por outro lado, não será suficiente equipar as escolas com novas tecnologias, pois a qualidade da Educação dependerá sobretudo da melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. A criação de condições para a ocorrência desta melhoria passa pela integração de diversos factores, designadamente, do desenvolvimento dos currículos, o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento das carreiras dos docentes. (Benavente, 2001). Revela-se uma tarefa árdua, contudo necessária.

Possivelmente, com esta instabilidade económica que vivemos desde os finais de 2008, outras mudanças poderão ocorrer no contexto educativo, visto este depender, em larga escala, de investimentos financeiros, que os países eventualmente não possuem no presente. Com efeito, denota-se uma tendência para os Estados Europeus investirem cada vez mais recursos para financiar as despesas dos alunos do ensino básico e secundário, mas em contrapartida, cada vez menos nas despesas dos alunos no ensino superior (OCDE, 2008, 2008a). Desta forma, e com o aumento do desemprego, a motivação dos alunos em prosseguir os estudos e completar uma formação superior poderá ser afectada. Provavelmente, grande parte será negativamente afectada por falta da perspectiva de transição escola-trabalho, mas o contrário também poderá ocorrer. Devido à constante evolução científica e tecnológica e à enorme concorrência a nível de empregos, há uma pressão crescente para os indivíduos investirem cada vez mais nos estudos e em graus de formação cada vez mais elevados, para melhor se posicionarem em termos de formação e especialização.

Kant (cit. por Canário, 2006, p. 159) afirmou que “O homem só se pode tornar homem através da educação”. A educação/aprendizagem, que consiste “(...) num processo permanente em que, como ser inacabado e curioso, a pessoa afirma e constrói a sua especificidade humana, interrogando-se, construindo conhecimento sobre o mundo e sobre a forma de nele intervir” (Canário, 2006, p. 159). Nesta lógica, uma criança, adolescente ou jovem que renuncia à escola prematuramente vê-se numa situação de “morte precoce”, pois está a reduzir as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento global, para além de restringir as probabilidades de singrar na vida profissional e social. Assim sendo, cada medida ou acção que motiva um aluno a permanecer na escola e a progredir academicamente, toda a estratégia que atende às dificuldades dos alunos e propõe capacitá-los para que se desenvolvam e construam a sua vocação (tendo também em vista a contribuição para o desenvolvimento da sua sociedade), poderá ser classificada como “promotora da vida e do desenvolvimento humano”.

À Escola (conjuntamente com o próprio indivíduo, as famílias e a sociedade geral) cabe a função de desenvolver as motivações correctas, integrando e promovendo oportunidades para que todos os alunos encontrem interesse e sentido na Escola e, através deste contexto, desenvolvam as suas vocações e competências, para no futuro, exercerem conscientemente e correctamente a sua cidadania.

Capítulo II

O Fenómeno do Abandono Escolar e os Factores associados

... O abandono da escolaridade obrigatória é um dos mais extremos fenómenos de exclusão que constitui a face visível duma situação mais vasta que atinge crianças e jovens em ruptura declarada ou silenciosa com uma escola obrigatória e obrigada que não é direito mas tão só dever.

(Benavente, Capriche, Seabra, & Sebastião, 1994, p.12)

O abandono escolar representa uma das realidades educativas e sociais mais preocupantes da nossa actualidade, pois em pleno séc. XXI, após décadas a proclamar “o direito à Educação para todos”, encontram-se ainda milhões de crianças e jovens em todo o mundo a não usufruírem deste direito ou dever. E Portugal não é excepção. Apesar das melhorias relatadas pelo Ministério da Educação, sobretudo após o último relatório da Organização para a Cooperação e para o Desenvolvimento Económico (OCDE, 2009) referente ao ano lectivo de 2006/2007, a verdade é que, ainda assim, os níveis de abandono escolar nacionais revelam-se muito acima da média dos países da União Europeia, segundo os dados da *Eurostat* e do INE (Instituto Nacional de Estatística).

O abandono escolar precoce constitui um dos problemas mais graves que o nosso País enfrenta, uma vez que contribuiu para a perpetuação do baixo nível de escolaridade, o que por sua vez encontra-se associado a (e mesmo determina) um baixo nível de qualificação profissional. A importância do estudo do fenómeno do abandono escolar é atestada pela amplitude ou extensão que alcança tanto a nível nacional como mundial. Ademais, as repercussões serão tão abrangentes, de tal forma que afectam não só a vida dos sujeitos em particular, como da família, a escola, a própria sociedade e o mundo global.

Muitas investigações têm posto a descoberto associações entre o abandono escolar e outras questões igualmente importantes, como os comportamentos anti-sociais, a delinquência e a criminalidade, o trabalho infantil, a exclusão social, o insucesso escolar, os problemas de aprendizagem, as medidas e políticas educativas, entre outros (Almeida e Santos, 1990; Canavarro, 2007; Formosinho Sanches &

Taborda Simões, 2006; Janosz & Le Blanc, 2000, 2007; Taborda-Simões, Formosinho & Fonseca, 2007; Pereira, 2007).

O abandono escolar está amplamente referenciado na literatura nacional e internacional. Abordado por vários estudiosos nos domínios científicos e sociais variados, este é arrolado como objecto de estudo, de investigação e de investimento de áreas tão diversas quanto a Pedagogia ou Educação, a Psicologia, a Sociologia, a Economia, a Política e, inclusive, nos domínios Jurídicos e/ou Criminalistas. Apesar de serem visíveis as preferências de cada uma dessas disciplinas relativamente aos temas ou objectos de investigação (inerentes às respectivas áreas de estudo), na realidade, não será possível dissociar a análise do sujeito e do seu desenvolvimento global, dos seus contextos de inserção. Tal como qualquer outro comportamento humano, a tomada de decisão de renunciar a escola, numa perspectiva ecológica, será o produto de múltiplas influências que partem do próprio indivíduo, dos contextos de referência (como a família, a escola, o grupo de amigos, os clubes ou associações a que pertence, dos sistemas sociais e legislativos, etc.) e das relações estabelecidas *nestes e por* sistemas, que se afectam mutuamente. (Canavarro 2007; Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006; Janosz & Le Blanc, 2007; Janosz, LeBlanc, Boulerice & Tremblay, 1997, 2000).

Posto isto, e por se tratar de um fenómeno multideterminado, de elevada complexidade e de significativa incidência, a abordagem interdisciplinar do abandono escolar deverá ser encarada como fundamental ou, antes, incontornável, para uma melhor compreensão e intervenção, sobretudo numa fase em que a tónica é posta acima de tudo na prevenção.

No presente capítulo procederemos à análise do fenómeno, ressaltando, num primeiro momento e de forma sucinta, a mudança da percepção social do fenómeno, a sua definição e prevalência. A análise prossegue com a identificação das sequelas do abandono na vida dos estudantes, assim como, nas respectivas famílias, contextos escolares e sociedade global, salientando, de seguida, os respectivos determinantes ou factores que condicionam a vivência bem-sucedida do aluno na escola potenciando o abandono escolar.

Pondo em evidência as características dos perfis de potenciais desistentes, poderemos proceder à despistagem com maior eficácia, intervindo preventivamente nos contextos e factores de risco, reforçando os factores de protecção, promovendo

não somente a resiliência educativa mas, semelhantemente, a resiliência global que é aquela que capacita o sujeito para encarar qualquer desafio, presente ou futuro.

2.1 O Abandono Escolar

2.1.1 Evolução da compreensão social do Fenómeno

Como tem vindo a ser sublinhado, o fenómeno do abandono escolar representa uma realidade bem presente em todos os sistemas educativos. Não sendo nenhuma novidade no panorama nacional, visto presenciarem-se casos de desistência escolar há várias décadas (para não dizer, desde sempre), a preocupação com o estudo do fenómeno, contudo, é relativamente recente. Cerca de 30 ou 40 anos atrás, a escola e a sociedade não se detinham com aqueles que renunciavam à educação formal, sendo que, o abandono nem sequer seria considerado um acto desviante (Almeida & Ramos, 1992; Janosz & Le Blanc, 2007; Taborda-Simões, Formosinho & Fonseca, 2007; Pereira, 2007).

Na referida fase, o abandono da escola seria frequentemente encarado como uma solução para o aluno que, entre diversas razões, não se sentia satisfeito ou adaptado à escola ou, ainda, não teria condições económicas para prosseguir os estudos, abdicando dos mesmos em favor de uma actividade remunerada. Não seriam raras as vezes que comentários como “não nasceu para estudar”, por parte de pais e professores (e mesmo pelos próprios sujeitos), eram proferidos, decretando um fatalismo de insucesso que culminaria frequentemente em abandono da escola, com base em fraco rendimento escolar (que nem sempre se devia, especificamente, às capacidades cognitivas). Semelhantemente, as situações de insucesso escolar seriam consideradas indícios de exigência e rigor, marcas que se viam indispensáveis para uma escola e um professor “de qualidade”. Por sua vez, as conjunturas de sucesso ou insucesso eram ponderadas como responsabilidade exclusiva do aluno, cujas capacidades académicas seriam medidas em função da capacidade em reproduzir os conteúdos transmitidos pelo professor. (Almeida & Ramos, 1992; Amorim, 2009; Benavente, Capriche, Seabra, & Sebastião, 1994; Leite, 2003).

Por outro lado, sendo a escola configurada de acordo com um modelo cultural e normativo mais próximo das classes ditas burguesas, as crianças e adolescentes de meios populares apresentavam-se em desvantagem, o que se reflectia nos níveis de

insucesso e abandono escolar desses sujeitos (Benavente, Capriche, Seabra, & Sebastião, 1994; Domingos *et al.*, 1986). Ao abandonar a escola, o aluno “desistente” geralmente encarava como alternativa viável arranjar um emprego, seguindo normalmente por uma profissão “de tradição familiar”, ou seja, uma actividade profissional do pai ou dos seus antecessores. Note-se que até às décadas de 60/70, um adolescente ou jovem “desistente”, que não possuía um diploma ou formação, teria maior probabilidade de ser aceite num emprego e ingressar no mundo laboral. Sucedia-se deste modo, em grande medida, por não se verificar na altura a forte pressão do mercado de trabalho e a importância acrescida à mão de obra especializada (Janosz & Le Blanc, 2000, 2007; Pereira, 2007).

Progressivamente, acompanhando a evolução da própria sociedade e as concepções associadas ao contexto escolar, o conceito de abandono precoce da escola sofreu mudanças profundas. Na actualidade, este fenómeno é percebido como um problema sério de inadaptação social e como uma incapacidade de investir no futuro pessoal e profissional. Esta visão assenta-se no princípio de que a ausência precoce da escola ocasiona impreparação do indivíduo e conseqüente inadequação ou desqualificação do mesmo para ingressar no mercado de trabalho uma vez que o abandono constitui a principal barreira para o desenvolvimento individual e, previsivelmente, um risco para o progresso comunitário. Com a saída prematura da escola, o indivíduo encontrar-se-á privado das principais oportunidades de aprendizagem e de crescimento, o que compromete o seu desenvolvimento e bem-estar pessoal, intelectual, social e profissional que, por sua vez, incapacita-o de contribuir efectivamente para o avanço da sociedade ou então limita consideravelmente esse contributo. Como bem defende a OCDE, a favor da educação, «*Both individuals and countries benefit from education. For individuals, the potential benefits lie in general quality of life and in the economic returns of sustained, satisfying employment. For countries, the potential benefits lie in economic growth and the development of shared values that underpin social cohesion.*» (http://www.oecd.org/topic/0,3373,en_2649_37455_1_1_1_1_37455,00.html).

Conforme diversos investigadores apontam, a evolução da concepção de abandono parece estar estreitamente associada a um determinado contexto socioeconómico, na medida em que esta mudança de perspectiva estará mais acentuada nas sociedades ocidentais em virtude das evoluções sociais, educativas, científicas, tecnológicas e, sobretudo, apresentar-se-á como consequência do

desenvolvimento económico que marca essas sociedades. (Almeida & Santos, 1990; Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006; Janosz & Le Blanc, 2007; Taborda, Formosinho, Fonseca, 2007). Assim sendo, o abandono escolar deixa de ser um problema exclusivamente pessoal (ou no máximo familiar) para passar a ser uma questão sobretudo política, social, institucional ou global (Caetano, 2005; Canavarro *et al.*, 2004; Canavarro, 2007; Cunha & Cardoso, 2004; Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006; Janosz & Leblanc, 2007; Janosz, LeBlanc & Boulerice, 1998; Pereira, 2007; Taborda, Formosinho & Fonseca, 2007; Taborda Simões *et al.*, 2008).

As sociedades contemporâneas figuram-se cada vez mais competitivas e globalizadas, identificando-se cada vez mais como *sociedades de informação*. Na base do desenvolvimento das sociedades estarão a produção e difusão de Informação e/ou Conhecimento, assim como o progresso económico e tecnológico, sendo reconhecido neste processo como garante máximo da competitividade e evolução de um país, a qualidade do capital intelectual e humano (Caetano, 2005). De uma forma geral, a capacidade de aprendizagem, de adaptação e inovação adquirem importância fulcral neste contexto de competitividade, que caracteriza e está na base do desenvolvimento económico e progresso dos países (op. cit.). Nesta conjuntura, o sucesso escolar constitui factor e aliado fundamental para a adaptação dos indivíduos na vida profissional e na sociedade e, efectivamente, para o progresso dos países, uma vez que a educação e escolaridade constituem os garantes máximos do desenvolvimento e progresso, seja a nível pessoal/individual, como da sociedade e comunidade global. (Canavarro *et al.*, 2004).

Numa sociedade alicerçada no desenvolvimento da economia e do conhecimento, torna-se indispensável a especialização da mão-de-obra e a preparação dos indivíduos para a sua efectiva integração na sociedade e na vida activa. Um país que apresente taxas elevadas de mão-de-obra não especializada, resultante dos baixos níveis de escolaridade, está à partida em desvantagem para fazer frente às pressões externas de uma economia global e competitiva, estando numa situação delicada, comparativamente aos outros países (Rivière, 1988, cit. por Almeida & Santos, 1990, p.7).

Stoer (2002), ao analisar as implicações das diferentes ideologias políticas e económicas na educação, refere que a modernização da sociedade feita, em grande medida, sobre os fundamentos de uma ordem económica implacável, admite novos princípios que regem as sociedades globais e que exclui os não competitivos ou os

estados menos flexíveis do ponto de vista social, político e económico. Sendo assim, cidadãos com maior nível de escolarização e educação estarão mais bem preparados para intervir na sociedade tendo em vista o desenvolvimento do país, apresentando provavelmente maior competência e plasticidade para encarar os desafios de um mundo competitivo e em contínua mudança. Este conceito será reforçado sobretudo no contexto de recessão económica, que se vive mundialmente, pois, como defende a OCDE, face a uma recessão económica, os dois factores que redobram a pressão para que os sistemas de educação funcionem com eficiência, serão os recursos disponíveis e os investimentos em capital humano. Ou seja, se por um lado os recursos são, geralmente, submetidos a maiores restrições, por outro, o investimento em capital humano torna-se ainda mais importante, uma vez que a aquisição de capacitação e competências relevantes constitui um pré-requisito essencial para a recuperação económica. (OCDE, 2008a).

A consciência de que o Abandono Escolar se trata de uma questão grave, que acarreta o desperdício de vidas humanas e o declínio de sociedades, tem suscitado na comunidade global a preocupação com a promoção da escolarização e a prevenção da ausência da escola. (Almeida, 1998; Canavarro, 2007; Halm, 1987, cit. por Almeida & Santos, 1990; Janosz & Le Blanc, 2007; Pereira, 2007; UNESCO, 2008).

2.1.2 Definição e Prevalência

A clarificação do conceito de abandono escolar assim como a análise dos valores da sua incidência e prevalência figuram-se extremamente importantes para compreender a dimensão ou extensão do seu alcance e os contornos dos seus efeitos. Tanto a definição como os cálculos dos valores do abandono escolar demandam, num primeiro momento, que se proceda à operacionalização do fenómeno (Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006; Janosz & Le Blanc, 2007).

▪ Definição/delimitação do conceito de abandono escolar

Janosz e Le Blanc (2007), abordando a questão no contexto da educação em Quebeque, referem diversas dificuldades na operacionalização do conceito de abandono escolar e que limitam a delimitação precisa do referido fenómeno. Essas dificuldades resultam, em grande parte, do uso, na prática, de diferentes critérios de

identificação e cálculo da prevalência, quer entre diversos países, sistemas de educação, quer dentro de um mesmo país e nas diferentes instituições escolares, dificultando, assim, as comparações entre os estudos e valores do abandono.

Em primeiro lugar, o problema que se coloca diz respeito ao nível de afastamento do aluno da escola, ou seja, a duração da ausência a partir do qual se poderá falar em desistência ou abandono escolar. Sendo assim, e de modo a contornar o problema, relatam que muitos autores propuseram como critério de identificação do aluno desistente, o número de três semanas de ausência ininterrupta e sem justificativa. No entanto, segundo Janosz e Le Blanc (2007), a adaptação deste critério seria de difícil adaptação nos contextos de ensino actuais, pela respectiva dimensão e complexidade da população escolar. Ademais, o referido critério (três semanas de ausência ininterrupta) acrescentaria dificuldades no estabelecimento das prevalências do abandono uma vez que, em determinados casos, a probabilidade da situação escolar do aluno alterar, ao longo de um ano, ser maior. Com efeito, o aluno poderá afastar-se da escola por períodos de tempo mais curtos e regressar, ou então, renunciar a escola no final do ano, sem que possa ser considerado, em função do referido critério, um desistente.

Uma segunda dificuldade de operacionalização, apresentada pelos mesmos autores, prende-se com a *natureza da passagem ao acto*. A intencionalidade de abandonar a escola levanta questões concernentes a igualdades ou dissemelhanças entre alunos que desistem de forma intencional da escola e os que são expulsos da mesma, uma vez que ambos são colocados no mesmo grupo de *desistentes*. Em sequência a este problema de intenção, observa-se o problema da *atribuição causal* e da *heterogeneidade* do grupo de alunos classificados de desistentes. A eventual classificação, num mesmo grupo, de alunos que não tencionam prosseguir os estudos, de alunos que não podem continuar a estudar e de aqueles que não possuem recursos pessoais ou ambientais para responder às exigências escolares, amplia as dificuldades na identificação dos alunos desistentes e, conseqüentemente, no apuramento da prevalência do abandono escolar. (Janosz & Le Blanc, 2007).

Nesta sequência, a *obtenção de um diploma* (nomeadamente, diplomado ou desistente) é apresentada como a medida ou critério de classificação mais usado para contornar as referidas dificuldades de operacionalização para o estudo da prevalência do abandono escolar. (Janosz & Le Blanc, 2007). Apesar das vantagens de se ter um critério prospectivo e longitudinal, que facilita a identificação de prováveis

desistentes, na realidade, este critério não deixa de ter limites, como a de ser reducionista no plano conceptual (já que reduz o abandono à não obtenção de um diploma) e de levantar outros pontos de discórdia, no plano operacional.

Ferrão e Das Neves (1992) fazem menção ao carácter polimórfico do abandono escolar. O abandono real, enquanto incumprimento da escolaridade básica, pode manifestar-se no *final do ano lectivo* ou *ao longo do ano* (constituindo, este último, uma desistência). Quando ocorre no final do ano lectivo, o abandono da escola poderá ocorrer com *aprovação* ou, por outro lado, com uma *reprovação* do aluno. O abandono da escola no final do ano lectivo, por seu turno, poderá dar-se *entre dois ciclos escolares*, ou então no *interior de um mesmo ciclo escolar*. De acordo com estes autores, o momento em que ocorre o abandono real poderá encerrar informações díspares quanto aos factores e processos que estão na origem e que caracterizam o abandono escolar, devendo qualquer análise do referido fenómeno, levar em conta esta diversidade. (Ferrão & Das Neves, 1992)

Benavente *et al.* definem abandono escolar como o abandono da escola pelo aluno sem concluir o grau de ensino frequentado, por razões que não sejam transferência de escola, nem por questão de falecimento. (Benavente, Campiche, Seabra & Sebastião, 1994). Estes autores fazem a distinção entre *abandono* e *desistência*, sendo que o primeiro é associado à saída no final do ano lectivo, enquanto a desistência ocorre quando o aluno deixa de frequentar a escola ainda durante o ano lectivo. Esta distinção revelar-se-á importante, quando se pretende analisar ou compreender os *motivos* e *condições* que concorreram para a renúncia à escola. Porém, quanto às consequências e implicações presentes e futuras para o indivíduo, não se observam diferenças significativas entre deixar a escola antes ou depois do final do ano, uma vez que na prática ele experiencia uma situação de fracasso em ambos os casos. Por outras palavras, saber se um aluno atingiu ou não o limite da escolaridade obrigatória (isto é, o 9º ano) antes de abandonar os estudos, identificar se o abandono teve lugar no interior de um ciclo de estudos ou após o aluno obter determinado grau de certificação (designadamente 1º ciclo ou 2º ciclo do ensino básico) ou, por outro lado, articular esta saída com a idade limite prevista na lei para a escolaridade obrigatória (especificamente, os 15 anos de idade), torna-se relevante de um ponto de vista administrativo e heurístico. Reconheça-se, no entanto, que não altera a experiência de insucesso nem o estigma social de uma escolaridade incompleta e, mais ainda, não altera a situação de desvantagem na procura de

emprego, para além de outras tantas implicações negativas para a vida deste indivíduo. (Benavente, Campiche, Seabra & Sebastião, 1994; Lei N° 46/86 de 14 de Outubro; OCDE, 2008).

Em Portugal, a definição mais usada, até o momento, para fins de investigação, é enunciada por Maria João Valente Rosa (enquanto Assessora do Gabinete do Ministro da Educação), no âmbito da *Cartografia do Abandono e Insucesso Escolares* (2003; cf. www.min-edu.pt). Em termos burocráticos e para fins de cálculo das taxas, o Abandono Escolar pode ser diferenciado em *abandono escolar*, *saída antecipada* e *saída precoce*, em função da idade do aluno e do nível académico em que ocorre a renúncia da escola. Atendendo aos critérios de cálculo das taxas, poderemos então inferir o *abandono escolar* como a saída definitiva da escola por parte de indivíduos com idades compreendidas entre 10-15 anos, sem concluir o 3º ciclo do Ensino Básico (isto é, o 9º ano). Quando a renúncia definitiva da escola sem concluir o 3º ciclo do Ensino Básico ocorre numa fase de vida dos indivíduos um pouco mais avançada (designadamente, em idades compreendidas entre 18 e 24 anos) considera-se, então, uma *saída antecipada*. A *saída precoce* do sistema de ensino, por sua vez, adequa-se ao caso em que os indivíduos, apresentando idades entre os 18 e os 24 anos, não concluíram o ensino secundário e não se encontram a frequentar a escola, no momento em questão.

Observa-se que o abandono ganha significado social e legal com a expansão da escolaridade obrigatória. Considerando a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), o Abandono Escolar precoce poderá ser definido enquanto saída da escola ou abandono das actividades educativas formais sem que o aluno tenha atingido a idade legal para o fazer ou sem que tenha concluído os níveis de aprendizagem regulados pela legislação vigente, comprovado por um diploma. Actualmente entrou em vigor a Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto, com efeito para os alunos que se inscreveram no presente ano lectivo (2009/2010) no 7º ano. Esta vem ampliar a Lei 46/86, de 14 de Outubro, que estabelece a escolaridade obrigatória de 9 anos para crianças e jovens com idades compreendidas entre 6 a 15 anos, expandindo a mesma para uma escola obrigatória de 12 anos e a idade escolar para 6 a 18 anos (além de universalizar a educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos). Por ainda se encontrar vigente a Lei nº 46/86 para muitos alunos, tomaremos para o presente trabalho a escolaridade obrigatória de 9 anos e como limite etário da obrigatoriedade, os 15 anos.

No decurso deste trabalho, quando nos referimos aos conceitos de abandono escolar, saída antecipada, saída precoce, desistência escolar, basicamente, nos referimos à saída ou renúncia da escola sem a conclusão da escolaridade em causa (seja do ciclo de estudos, seja do ano de escolaridade).

▪ Prevalência do abandono escolar

As estatísticas da educação, relativas ao abandono escolar, descrevem uma situação global preocupante. De acordo com dados recolhidos pela UNICEF, a incidência anual do abandono, a nível mundial, situa-se em cerca de 121 milhões de crianças em idade escolar, sendo que, segundo as fontes oficiais do Ministério da Educação, Portugal “contribui” com cerca de 30.000 casos. (ME).

A prevalência do abandono escolar diz respeito ao número de alunos desistentes numa dada sociedade, numa dada época (Janosz & Le Blanc, 2007). Esta é determinada através do cálculo das estatísticas de determinados indicadores da educação.

Os dados estatísticos representam uma importante fonte de informação. Estes possibilitam uma maior compreensão e conhecimento da questão, estando também na base da produção de instrumentos, estratégias de prevenção e de intervenção específicos das populações em causa, permitindo uma maior eficácia.

Os dados da prevalência podem eventualmente facultar resposta a duas questões: *Quantos alunos abandonam a escola?* e *Quem abandonou a escola?*. Quando fornecidas as respostas à primeira questão são disponibilizadas informações relativas à taxa de alunos que deixam a escola em cada um dos níveis de ensino. Importa ressaltar o facto de que, quanto mais precoce for a renúncia à escola, maior complexidade haverá na abordagem do problema e maior será a probabilidade do aluno manifestar dificuldades futuras, especialmente, comportamentos anti-sociais (Fonseca, 2003; Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006).

Quanto à segunda questão, nomeadamente, *Quem abandonou a escola?*, remete-nos para a identificação das características dos alunos desistentes, assim como dos motivos que eventualmente estarão na base da tomada de decisão no sentido da desistência escolar. Na medida em que, “(...) os próprios alunos que abandonaram a escola dão informações bem esclarecedoras” (Almeida & Santos,

1990, p.8), as suas informações afiguram-se indispensáveis para traçar qualquer plano de actuação preventiva.

Projecções parciais referidas no “Relatório de Monitorização do plano de Educação para Todos 2009” da UNESCO indicam que no ano de 2015 ainda continuarão a estar fora da escola cerca de 29 milhões de crianças em idade escolar, na mais positiva das hipóteses. Contudo, a despeito dessas projecções, as estatísticas evidenciaram em 2006 uma quebra considerável de cerca de 28 milhões de crianças, comparativamente aos números conhecidos no ano de 2000 das crianças privadas de uma educação formal. Em 1999, esses valores rondavam os 103 milhões, tendo sofrido uma remissão para 75 milhões fora da escola, no ano de 2006 (UNESCO, 2008).

No ano de 2004, 77 milhões de crianças se encontravam fora da escola, sendo que, desse número, 7 milhões haviam abandonado a escola, 23 milhões foram provavelmente matriculadas de forma tardia e 47 milhões nunca teriam sido matriculadas sem incentivos extras. De acordo com o relatório apresentado pela UNESCO nesta altura, a proporção de crianças que dependem de incentivos para serem matriculadas é superior nas regiões com os mais baixos indicadores educacionais, como por exemplo, na África Subsaariana e sul da Ásia. Em contrapartida, na América Latina e no Caribe, bem como no leste da Ásia e no Pacífico, a fracção dos matriculados tardiamente é muito mais elevada do que a porção das crianças que, provavelmente, jamais serão matriculadas num sistema de ensino. (Burnett, 2007).

De acordo com essas estatísticas, as crianças mais afectadas são assinaladas como aquelas dos países em desenvolvimento, cujos governos e poder económico, tal como os respectivos sistemas de saúde e educativos, encaram desafios de desenvolvimento e mudanças profundas. Em 1999, 97% do total das crianças fora da escola pertenciam a estes países, tendo diminuído um ponto percentual em 2006 (96%). A África Subsaariana ostenta a maior taxa de ausência da escola, seguida pela região Sul e Oeste da Ásia (respectivamente, 47% e 24% das taxas por região, em 2006). As famílias de pertença se caracterizam por baixos rendimentos e níveis socioculturais e escolares reduzidos. Nesta conjuntura, as raparigas estarão em franca desvantagem, comparativamente aos rapazes, uma vez que correspondiam, em 1999, a 58% dos alunos fora da escola em todo o mundo e em 2006 a 55%. As idades mais precoces (do nascimento aos 3 anos), em que as crianças desenvolvem as primeiras

competências cognitivas, linguísticas, psicológicas, sociais e motoras (que os seguirão e servirão de base para as posteriores aquisições em idade escolar e na vida adulta), figuram como as mais críticas, por serem afectadas, directa e indirectamente, pelas condições de saúde e de nutrição das mães e dos contextos ambientais. A má nutrição, ausência ou pobre prestação de cuidados de saúde e fraca estimulação cognitiva por parte dos pais (especialmente, da mãe), entre outras moléstias, antecipam sequelas físicas e neurológicas, que por sua vez, condicionam o desenvolvimento global das crianças. Tudo isso será, em grande medida, consequência da pobreza que caracteriza as famílias e o ambiente sociocultural dos países em causa (Burnett, 2007; UNESCO, 2008).

Semelhantemente, nos países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento, o abandono escolar e, num plano mais abrangente, a ausência da escola, têm sido associados ao ingresso precoce à actividade profissional das crianças, justificado pelos fracos recursos económicos das famílias e a necessidade de rendimento extra (ILO, 2008). A educação também não será uma questão fundamental nos referidos países, a despeito da pressão externa para tal, condicionando, deste modo, o investimento na educação por parte de governos locais, o que será frequentemente movido em função de incentivos externos (Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006; Janosz & Le Blanc, 2007; Pereira, 2007; UNESCO, 2008).

Por outro lado, nos países desenvolvidos, embora se observe uma conjuntura social e política mais favorável, que concorra e, inclusivamente, impulsiona o indivíduo para uma escolaridade cada vez mais alargada, numa perspectiva *life-span*, verifica-se que grande quantidade de alunos encontra-se encerrada em ciclos de repetências e abandono escolar (UNESCO, 2008). Observa-se que em 1999, 2% do total crianças fora da escola residiam nesses países, dos quais 50% correspondiam às raparigas. Em 2006, as taxas aumentaram para 3% (desses, 43% equivalem às raparigas). Embora, em termos proporcionais, pareça ser pouco relevante comparativamente aos países em vias de desenvolvimento, contudo, tendo em conta as conjunturas sociopolíticas e estruturas educativas existentes (melhores organizados que os países em desenvolvimento), os números reais atestam a importância de se manter alerta e interveniente neste contexto.

A Organização para a Cooperação e para o Desenvolvimento Económico (OCDE) também tem-se (pre)ocupado com as questões da Educação, procurando

através da publicação anual de um compêndio de estatísticas da educação - *Education at a Glance* (Panorama sobre a Educação) – confrontar dados sobre a educação e as políticas educativas a nível internacional. Um dos objectivos desta publicação é o de permitir aos países membros e parceiros observar as diversas políticas aplicadas nos outros contextos e seus efeitos, à medida que encaram os seus próprios desafios de crescimento e desenvolvimento. Para isso tem desenvolvido parâmetros ou indicadores quantitativos comuns, de forma a serem comparáveis internacionalmente os diferentes níveis. São quatro os grupos de indicadores apresentados pela OCDE (posteriormente subdivididos em alíneas mais concretas): (A) a produção/rendimento das Instituições Educacionais e o impacto da aprendizagem; (B) os recursos financeiros e humanos investimento na educação; (C) o acesso à educação, progressão e participação; (D) O ambiente de aprendizagem e organização das escolas. (para um maior conhecimento dos indicadores, consultar www.oecd.org).

De acordo com os dados relatório de 2009, relativo ao acesso e à participação escolar (Indicador C; do qual poderemos inferir o abandono escolar ou a não participação na escolaridade), a maioria dos países da OCDE possibilita a todos os seus cidadãos o acesso a pelo menos 12 anos de uma educação formal. Em países como a Bélgica, França, Alemanha, Hungria, Islândia, Irlanda, Japão, Holanda, Noruega, Espanha e Suécia, no mínimo 90% dos estudantes frequentam o sistema educativo por um período de pelo menos 14 anos. Pelo contrário, em países como a Grécia e o México, as taxas de escolaridade não são tão elevadas, sendo que fracções superiores a 90% de participação só são verificadas durante dez anos, enquanto que a mesma porção na Turquia é verificada em seis anos. No Brasil e na Rússia (países parceiros), o pico da participação ocorre nos primeiros 10 e 9 anos, respectivamente. (OCDE, 2009).

Quanto às taxas de envolvimento escolar em função da idade, verifica-se que, entre 1995 e 2007, a participação na escolaridade dos indivíduos com idades compreendidas entre os 15-19 anos nos países da OCDE, aumentou de 74% para 81%. Na Bélgica, República Checa e Polónia e, ainda, no país parceiro Eslovénia, essas taxas atingiram mais de 90% no ano de 2007, sendo que a Bélgica já apresentava esse nível desde 1995 (OCDE, 2009). Relativamente ao contexto português, a percentagem de alunos matriculados, com idades compreendidas entre os 15-19 anos, atingiu os 77% em 2006/2007, o que representa um aumento de 4

pontos percentuais comparativamente a 2004/2005, aproximando-se paulatinamente da média dos países da OCDE.

Esta informação nos levaria a inferir uma diminuição dos níveis de abandono, com base na crença de que o risco de desistência escolar é provavelmente superior nesta fase, por coincidir com o fim da idade escolar obrigatória em vários países. Contudo, segundo o mesmo relatório, uma análise dos níveis de participação em função do nível de escolaridade e da idade mostra que não existe uma relação estreita entre o final da escolaridade obrigatória e o declínio das taxas de inscrição. Na maior parte dos países e parceiros da OCDE o declínio das matrículas ocorrerá não no final da escolaridade obrigatória mas um pouco mais tarde, sobretudo no final do secundário. Ademais, após os 16 anos de idade, as taxas de inscrição começam a sofrer também um declínio em todos os países da OCDE e parceiros. De acordo com as taxas encontradas, a frequência do secundário diminui progressivamente de 91% em média nos 16 anos de idade para 83% aos 17 anos, para 53% nos 18 anos e para 27% aos 19 anos. Países como a Bélgica, República Checa, Finlândia, Alemanha, Hungria, Japão, Coreia, Noruega, Polónia, República Eslovaca e Suécia, também nos parceiros Israel e Eslovénia, 90% ou mais dos alunos com 17 anos permanecem ainda inscritos no sistema de educação, independente da idade limite da escolaridade obrigatória ser inferior na maioria desses países. Quanto a Portugal, observa-se um declínio gradual da participação alunos a partir dos 15-16 anos sendo que, de 96% nos 15 anos passou para 90% aos 16 anos, 80% aos 17, 45% aos 18, 25% aos 19 e 13% aos 20 anos.

Segundo o mesmo relatório, o padrão será semelhante para a faixa etária de 20 a 29 anos, período durante o qual a maioria dos estudantes está matriculada no ensino superior. As taxas de envolvimento relativas a esta faixa etária aumentaram entre 1995 e 2007 em quase todos os países da OCDE, excepto em Portugal. (OCDE, 2009).

De acordo com a OCDE, 47% da população portuguesa com idades entre 20 e os 24 anos apresenta escolaridade inferior ao nível secundário e não se encontra a estudar (a média dos países da OCDE corresponde a 19%), sendo que, cerca de metade desses jovens não concluiu a escolaridade obrigatória. Note-se que os défices são superiores a nível de quadros qualificados, pois, no conjunto da sua população activa, apenas 20% da população portuguesa dos 25 aos 64 anos completou o 12º ano, contra 65% na média da OCDE. Por outro lado, apenas 9% da população

portuguesa situada na mesma faixa etária completou o nível de ensino superior, contra 24% na OCDE. (Indicador A1: *Até que nível de educação estudaram os adultos?*).

O balanço da escolaridade entre o género na população adulta (homens e mulheres) difere na maioria dos países (Indicador A2 – *Quantos alunos terminam o secundário?*). Como é do conhecimento geral, no passado, as mulheres não tinham oportunidades suficientes, assim como incentivos adequados para alcançarem o mesmo nível de educação ou escolaridade que os homens. Estas, encontravam-se geralmente em grande quantidade nos grupos de desistentes do secundário e, logicamente, eram sub-representadas nos níveis superiores de educação. Contudo, essas diferenças de género foram sofrendo importantes alterações, uma vez que, sendo evidentes nos grupos etários mais velhos, já não será assim nas camadas mais jovens. De acordo com Essa “superioridade” associada ao género, significativamente, reduzida, ou mesmo, revertida entre os grupos mais jovens. Actualmente, observam-se taxas de superiores de conclusão do secundário das mulheres, comparativamente aos homens, em 23 dos 25 países da OCDE e em todos os países parceiros com taxas totais de conclusão do secundário comparáveis por sexo. A diferença será maior na Dinamarca, Finlândia, Hungria, Islândia, Irlanda, Nova Zelândia, Noruega, Portugal e Espanha e no país parceiro da Eslovénia, onde as taxas de formatura feminina são superiores aos do sexo masculino, em 10 ou mais pontos percentuais, sendo que contrariamente a esta tendência, se encontram a Suíça e a Turquia, onde as taxas de formação serão mais elevadas para os homens. (OCDE, 2009).

O balanço da educação em Portugal com base no relatório da OCDE referente ao ano lectivo 2006/2007 (OCDE, 2009) confirma a existência de mais alunos e de melhores resultados escolares, denotando um avanço significativo, embora prudente, em direcção à média das taxas da OCDE. A despeito deste avanço, os resultados não deixam de revelar altas taxas de abandono escolar e baixos níveis de formação em populações activas, colocando Portugal na cauda dos países da Europa.

As melhorias na educação também serão confirmadas pelas estatísticas apuradas pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Os dados provisórios das taxas de retenção e de desistência relativas ao ano de 2007/2008 apontam para uma melhoria acentuada em todos os ciclos de ensino, após terem sido anunciadas no ano anterior (nomeadamente, 2006/2007), agravamentos nas taxas de

abandono. Estes foram considerados pelo Ministério da Educação como os valores mais baixos dos últimos 12 anos. (cf. Ministério da Educação, <http://www.min-edu.pt/np3/2535.html>). No Ensino Básico, a taxa de retenção e desistência progressivamente diminuiu de 15,5%, no ano lectivo de 1996/1997, para 12,2% em 2004/2005, para 10,8% em 2006/2007 e para 8,3% no ano de 2007/2008. Segundo as estatísticas, o 9.º ano (3.º ciclo do Ensino Básico) apresentará uma taxa inferior à verificada há três anos em 6,9 pontos percentuais, ao fixar-se nos 14,3%. Evoluções positivas também serão verificadas no Ensino Secundário, uma vez que, de uma taxa de retenção e de desistência de 36,6 % em 1996/1997, passou-se a verificar uma taxa de 22,4% em 2007/2008, correspondendo a uma melhoria de 10,6 pontos percentuais em relação aos 33,0 % verificados em 2004/2005.

O Observatório das Desigualdades (OD) analisa os valores do abandono escolar precoce com base nos dados estatísticos da *Eurostat* e do INE (Instituto Nacional de Estatística), registando percentagens muito acima dos registados nos países da UE-15 e a 27. Apesar disso, esses resultados, à medida dos outros analisados anteriormente (nomeadamente da OCDE e do GEPE), notam que o abandono escolar em Portugal tem vindo a diminuir numa proporção superior a 11 pontos percentuais entre 1998 e 2008 (respectivamente, 46,6% e 35,4% de abandono escolar), o que supera a tendência média nos países da UE-15 e a 27, no período de 2000 a 2008 (para o UE-15, observavam-se taxas de abandono de 19,3% em 2000 e 16,7% em 2008; para a UE-27, 17,6% em 2000 e 14%,9% em 2008).

Recaindo a análise do Observatório das Desigualdades sobre o sexo e a região, os dados demonstram uma tendência de taxas de abandono superiores junto da população masculina e nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira. Em 2008, a percentagem da população portuguesa com idades compreendidas entre os 18-24 anos, com uma escolaridade máxima correspondente ao 3º ciclo do Ensino Básico e que não se encontrava a estudar, situava-se nos 35,4%, distinguindo-se numa proporção de 43,1% no caso dos homens e 28,4% para as mulheres. Neste mesmo período, relativamente a Portugal Continental, a maior taxa da população com idades entre os 18-24 anos com níveis escolares no máximo correspondentes ao 3º ciclo e não se encontrava a estudar, observava-se na região do Norte (NUT's II), correspondendo a mais de 40,0% da população. Esta será suplantada pelas estatísticas das regiões autónomas dos Açores e Madeira, apresentando respectivamente 53,9% e 47,5% de abandono escolar. Quanto às diferenças entre

sexos, a Região Autónoma dos Açores é que manifesta uma maior diferença entre a taxa de abandono escolar precoce masculina e feminina, sendo que a taxa de abandono dos homens é superior à das mulheres numa proporção correspondente a 26,1 pontos percentuais. (Observatório das Desigualdades, 2008).

As estatísticas da Educação globais e nacionais nos comunicam, num primeiro momento, uma preocupação global pela análise e compreensão das questões educativas, tendo como meta a promoção de uma escola eficaz e inclusiva, que forma e prepara os indivíduos para uma transição escola-trabalho efectiva e para o pleno exercício da cidadania, independentemente das suas condições/proveniência socioeconómica e cultural.

Os valores em questão demonstram que milhares de crianças em todo o mundo ainda se encontram fora da escola, por diversos motivos, o que leva a crer que haverá, ainda, muito a ser feito para que as metas sejam atingidas. Essas são assinaladas, na maioria, nos países em desenvolvimento, estabelecendo uma provável relação do abandono escolar e absentismo com os investimentos financeiros no sistema educativo. O sexo feminino é identificado como um factor de risco de abandono nestes países, assim como o da proveniência de famílias de níveis socioeconómicos, culturais e educacionais reduzidos e a residência fixa nas zonas rurais e periferias urbanas. Nos países desenvolvidos, ainda que o investimento na educação seja superior em todos os níveis, verificam-se ainda assim valores elevados de abandono. As dinâmicas do abandono, nestes contextos, serão diferentes, embora apresentando factores de risco semelhantes. Características das famílias de proveniência, assim como dos contextos sociais de residência e a pertença a grupos minoritários, condicionam a permanência bem sucedida no sistema de ensino, porém existirão factores moderadores socioculturais e políticos, que regulam as referidas (re)acções e respectivas sequelas. Contrariamente aos países em desenvolvimento, nos desenvolvidos haverá uma tendência maior das mulheres apresentarem níveis de escolaridade superiores aos homens, salvo raras excepções, constituindo o sexo masculino um factor de risco de abandono escolar, nestes contextos.

No caso de Portugal, a despeito das perceptíveis melhorias nas taxas oficiais de abandono escolar observadas desde a instauração da escolaridade obrigatória de 9 anos, a verdade é que ainda se observam níveis de abandono escolar precoce e de saída antecipada preocupantes, assim como de mão-de-obra desqualificada elevada e

distantes dos objectivos propostos pelos Governos. Esta situação não só coloca Portugal na cauda da Europa a nível de educação, como também influi negativamente em diversas áreas, como a economia e finanças, o desenvolvimento tecnológico e social, entre outras. (Canavarro, 2007; OCDE, 2008, 2009; OD, 2008).

2.2 As consequências do abandono escolar

O abandono escolar aparece como um indicador da qualidade de adaptação social dos indivíduos. (Janosz, 2000). A ausência de um diploma ou formação especializada constitui, na actualidade e principalmente nos países ocidentalizados, um dos principais entraves para a efectiva integração do indivíduo na sociedade adulta e no mercado de trabalho. Este facto "define" o abandono enquanto um problema individual e, sobretudo, social que requer uma resolução premente, uma vez que a saída da escola antes do momento previsto pelo sistema educacional pressupõe lacunas na preparação ou de aprendizagens necessárias para o indivíduo fazer frente aos desafios e deveres, enquanto cidadão. Sendo assim, na vida adulta, o aluno desistente terá maior probabilidade de encarar sérias dificuldades ou problemas de adaptação psicossocial. As consequências do afastamento precoce do contexto escolar são presenciados não só na vida do próprio indivíduo, como também na da família de pertença e na sociedade geral, justificam todos os esforços empreendidos na investigação e análise deste fenómeno, para que, alcançando uma compreensão do mesmo, se consiga prevenir ou intervir no processo, perspectivando um desenvolvimento saudável do indivíduo e sociedade.

Os efeitos do abandono escolar a nível individual atestam que este fenómeno estabelece uma situação de profunda desigualdade entre os alunos que experimentam insucesso no seu percurso escolar, desistem precocemente da escola e vêm reduzidas drasticamente as possibilidades futuras de alcançar sucesso pessoal e profissional, e aqueles que experimentam percursos escolares extensos e bem sucedidos, alcançando conformemente títulos académicos valorizados na/pela sociedade, sendo um bom presságio para a adaptação e integração social (Benavente, Capriche, Seabra, & Sebastião, 1994) e laboral (Gregório, 2005).

As consequências a este nível podem ser resumidas em termos do comprometimento do futuro pessoal e profissional dos sujeitos, constituindo um

desperdício da vida dos jovens. Por outro lado, observam-se também implicações restritivas na integração na respectiva comunidade, nas condições de vida e de saúde geral dos indivíduos (Benavente, Capriche, Seabra, & Sebastião, 1994; Canavarro, 2007; Gregório, 2005; Janosz, 2000). Janosz (2000) refere que muitos estudos demonstraram que os adolescentes que interromperam os seus estudos apresentam maior risco de experienciar diversos problemas sociais, económicos e de saúde física e mental. Segundo a análise deste mesmo investigador, a integração profissional dos desistentes será mais difícil, sendo os seus postos de trabalho menos estáveis, de menor prestígio e de menor remuneração, o que motiva também a que sejam estes indivíduos a ter maior propensão para recorrer aos serviços de assistência social e aos subsídios de desemprego, estando menos envolvidos na vida da comunidade em geral. A criminalidade (juvenil e adulta) poderá ser um dos resultados do afastamento precoce da escola. Assim sendo, os desistentes apresentam maior propensão para manifestar comportamentos anti-sociais e agressivos, assim como o abuso de álcool, de tabaco e/ou estupefacientes, sendo também mais propensos a desenvolver atitudes e comportamentos que podem levar à uma gravidez ou paternidade precoce. Sinteticamente, pode-se afirmar que a nível individual os custos do abandono escolar podem incluir o desemprego, ocupações de baixa qualidade, oportunidades limitadas de prosseguir os estudos no ensino superior, vida familiar e social disruptiva. (Janosz, 2000; Murray & Naranjo, 2008). Neste processo, os desistentes se converterão em pais com pouca educação formal, o que aumenta o risco dos próprios filhos encararem semelhantes dificuldades académicas e abandonarem os estudos. (Janosz, 2000; Janosz *et al.*, 1997).

Conformemente, as respectivas famílias dos alunos são afectadas por este problema. Atentando para investigações que sustentam que os alunos tendentes a desistir da escola descendem de famílias com nível socioeconómico baixo e com reduzido grau de escolaridade (Canavarro, 2007; Janosz & Le Blanc, 2007; Taborda, Formosinho & Fonseca, 2007; Taborda Simões, Fonseca, Formosinho, Vale Dias & Lopes, 2008), ao percorrerem percursos escolares e de vida semelhantes aos dos pais, perpetuam as condições de pobreza económica, social e cultural, influenciando igualmente as gerações futuras, caso não se intervenha efectivamente nesse ciclo (CRÉPAS, 2001).

Sendo verdade que o abandono escolar subentende um percurso relativamente longo de insucesso, desmotivação e desinvestimento até redundar no afastamento

consumado deste contexto, poderão observar-se no meio escolar problemas de comportamento, absentismo considerável, tendo como consequências a desestabilização do ambiente escolar e educativo, a falência dos objectivos educativos e implicações económico-financeiras, entre outras (Canavarro, 2007; Janosz & Le Blanc, 2007; Taborda, Formosinho & Fonseca, 2007; Taborda Simões, Fonseca, Formosinho, Vale Dias & Lopes, 2008). Neste âmbito, embora as sequelas não possam ser conferidas especificamente a este fenómeno, verifica-se que, os efeitos que antecipam ou prevêm o abandono definitivo da escola operam como reforçadores, motivando o aluno a encarar o afastamento da escola como uma opção válida para si e, em simultâneo, criam situações constrangedoras para os colegas, professores, conselhos directivos e pedagógicos das escolas e comunidade abrangente.

Para a comunidade ou país, o abandono escolar constitui processo ou factor de risco para desenvolvimento económico-social da comunidade e do país (Caetano, 2005; Janosz, 2000; Murray & Naranjo, 2008; OCDE, 2009;). Murray e Naranjo (2008) afirmam que os efeitos prejudiciais do abandono escolar numa economia cada vez mais global e baseada no conhecimento são devastadores. Para as comunidades, as consequências do abandono precoce podem encerrar um aumento da probabilidade de ocorrência de comportamentos desviantes e criminosos ou anti-sociais (seja na escola ou nos bairros onde se concentram grande número de indivíduos que não completaram o ensino básico). Quanto aos custos financeiros concretos, estes autores declaram que este fenómeno poderá custar à sociedade mais alargada um aumento da dependência dos programas e apoios sociais, perda de potenciais contribuintes para a economia, assim como um aumento dos custos associados ao encarceramento (como consequência do aumento da criminalidade). Ainda, a desvinculação precoce da escola poderá comprometer o próprio Conhecimento de base, ao presenciar-se efeitos potencialmente negativos do abandono sobre os processos e contributos criativos, sobre o progresso científico e, também, nos processos democráticos da sociedade mais alargada. (Murray & Naranjo, 2008).

De modo geral, os baixos níveis de escolaridade e formação (consequentes das altas taxas de abandono dos estudos) estão intrinsecamente ligadas às altas percentagens de mão-de-obra não especializada e de desemprego (Caetano, 2005; Canavarro *et al.*, 2004; 2004a) aos níveis de vida e satisfação reduzidos, condições

de saúde (física e psicológica) precárias, à deficiente integração social do indivíduo, ao aumento da criminalidade e/ou comportamentos anti-sociais, entre outros exemplos, condicionando o pleno desenvolvimento pessoal e social do indivíduo e o progresso da “sua” sociedade/país. (Gregório, 2005; Janosz, 2000; Janosz & Le Blanc, 2007; Murray & Naranjo, 2008; Taborda-Simões, Castro Fonseca, Formosinho, Vale Dias & Lopes, 2008).

2.3 Os Factores associados ao Abandono Escolar

Desde os anos 80 tem-se observado um maior interesse e atenção da comunidade científica para o fenómeno do abandono escolar, procurando estabelecer relações entre determinados factores e a desistência escolar. O interesse por perceber as razões que levarão determinados alunos a abandonarem a escola, é motivado pela percepção de que a ausência do contexto educativo será prejudicial para o desenvolvimento global do indivíduo, especialmente se este abandono ocorrer em fases precoces da vida escolar, assim como também, pela constatação das significativas e nefastas consequências da fraca escolaridade para a família, a sociedade proximal e para o próprio país.

Como anteriormente foi referido, o estudo do fenómeno do abandono tem vindo a dominar de forma crescente, áreas tão diversas quanto a Psicologia, Sociologia, Pedagogia, Economia e Criminologia, pela crescente consciência da complexidade e importância do fenómeno (Almeida & Ramos, 1992; Almeida & Santos, 1990; Fortin *et al.*, 2004; Janosz, 2000; Janosz & Le Blanc, 2007; Pereira, 2007; Taborda, Formosinho & Fonseca, 2007; Taborda Simões *et al.*, 2008). Neste sentido, Formosinho Sanches e Taborda Simões (2006) apresentam uma breve circunscrição de diferentes abordagens do abandono escolar, perspectivadas por diferentes disciplinas ou áreas do Saber. No campo da pesquisa sociológica, referem que é valorizada a perspectiva macro-estrutural, ressaltando a evolução do abandono escolar na sua relação com valores ideológicos e políticas educativas. Na óptica dessa disciplina, o abandono escolar resulta como um “mecanismo de diferenciação social, agindo como processo auto-selectivo e de exclusão para certos grupos de indivíduos” (Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006, p. 118), salientando o facto de este fenómeno ter expressões diferenciadas nos vários grupos

socioeconómicos e étnicos. Assim sendo, uma investigação neste plano passa por considerar os processos, interacções e influências sociais que vão determinar a maior vulnerabilidade e incapacidade das famílias e grupos sociais desfavorecidos no campo educativo e que contribuem para o desfecho de abandono escolar.

Por outro lado, nos domínios da Psicologia, mais precisamente, da Psicologia do Desenvolvimento, observa-se uma tendência das pesquisas incidirem sobretudo na análise dos factores individuais dos alunos desistentes ou potencialmente desistentes. Os défices neurocognitivos, as dificuldades de aprendizagem e os comportamentos inadaptados, serão os factores associados aos desistentes mais analisados no contexto destas investigações desenvolvimentistas. Contudo, sendo verdade que o desenvolvimento psicossocial do aluno não se pode dissociar dos contextos nos quais ele se insere (especialmente, da família de origem, do contexto escolar e social), muitas investigações nesta área têm também se ocupado da análise dos factores/processos interactivos que impossibilitam determinados alunos de se beneficiarem das oportunidades de desenvolvimento proporcionadas nos referidos contextos (Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006).

No campo das investigações Pedagógicas, a análise é geralmente voltada para os factores organizacionais das escolas, atentando para os efeitos dos diferentes contextos educativos sobre as taxas de abandono e delinquência juvenil. São também analisados neste âmbito, os estilos de liderança dos professores, a capacidade de definir e gerir as normas disciplinares pela escola e pelos professores, as expectativas destes em relação ao desempenho do aluno (por exemplo, o *Efeito Pigmeão*; cf. Abreu, 1996), entre muitos outros constructos. Neste decurso, numa abordagem organizacional, são também investigadas as redes de interacções que influenciam a vivência escolar dos alunos e condicionam a sua permanência na escola, sendo na maior parte das vezes complementadas com informações concernentes às políticas educativas e o efeito desses, nas taxas de abandono escolar (Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006).

As diferentes abordagens do abandono vêm reforçar a ideia que este se trata de um fenómeno multideterminado e complexo, ou seja, com causas múltiplas e variadas. Portanto, para que a compreensão, intervenção e prevenção do abandono seja real e efectiva, a análise e interpretação desta problemática deverá ser, também, plural e interdisciplinar, atentando para as diversas perspectivas enquanto complementares e potencialmente explicativas (Almeida & Santos, 1990; Canavarro,

2007; CRÉPAS, 2001; Ferrão & Das Neves, 1992; Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006; Janosz & Le Blanc, 2007).

2.3.1 Determinantes do Abandono Escolar

Diversas investigações têm posto em evidência vários factores que parecem favorecer o abandono escolar e que permitem identificar os grupos ou indivíduos que acusam maior disposição para enveredar por esta via. Janosz e Le Blanc (2007) apresentam cinco níveis de análise, complementares e interdependentes, porém possuindo cada nível, a sua própria dinâmica. São estes, os determinantes: sociais, organizacionais, familiares, interpessoais e pessoais ou individuais. Janosz, LeBlanc, Boulerice e Tremblay (1997, 2000), por sua vez, reconhecem cinco variáveis - escolar, familiar, social, comportamental e de personalidade - através dos quais se pode medir o ajustamento psicológico do aluno, constituindo bons preditores do abandono escolar, ao longo do tempo. Formosinho Sanches e Taborda Simões (2006) analisam também esta questão, identificando três tipos de factores explicativos do abandono, nomeadamente, os factores sociopolíticos, os factores psicossociais e os factores escolares, que individualmente ou em interacção, permitem a compreensão das dinâmicas do abandono.

Semelhantemente, e reconhecendo que o abandono se trata de um fenómeno sistémico e ecológico, Canavarro (2007) afirma que os subsistemas individual, familiar, escolar e meio envolvente, em interacção e sendo acompanhados pela dimensão temporal, são os quatro grandes subsistemas de análise e compreensão do abandono escolar. Segundo este autor, os determinantes do abandono escolar estarão relacionados com a qualidade de cada um desses subsistemas, especialmente, com a qualidade e intensidade das interacções estabelecidas entre os subsistemas, num determinado período de tempo. Posto isto, o abandono escolar traduzirá "interacções desajustadas, fronteiras mal definidas, subsistemas ou subsistemas desadequados" (Canavarro, 2007, p. 43).

Independentemente das designações atribuídas por estes e outros autores aos diferentes níveis de análise do abandono ou da combinação dos factores de base por diferentes níveis, a verdade é que, não se pode negar a interferência de quatro principais grupos de determinantes envolvidos nesse processo de abandono escolar precoce: os factores individuais (nos quais se pode incluir a influência os

pares/colegas/amigos), os factores familiares, os factores escolares e os factores sociais. (Hymel *et al.*, 1996, cit. por Battin-Pearson *et al.*, 2000).

▪ **Factores individuais ou pessoais**

O abandono escolar tem sido identificado como uma questão, antes de mais, individual. Muitas investigações centram-se sobretudo nas características pessoais ou individuais dos alunos desistentes passíveis de esclarecer os processos de decisão que o levam a abdicar da escola. A análise neste contexto põe a descoberto determinados factores concernentes ao próprio indivíduo e suas vivências pessoais que afectam a experiência escolar e, conseqüentemente, a perseverança ou desistência escolar. Essa análise não negligencia, contudo, os seus contextos de pertença, uma vez que estes são fundamentais enquanto contextos de desenvolvimento, não sendo possível dissociar os indivíduos destes mesmos contextos de proveniência.

Características sociodemográficas dos alunos

Os estudos que se centram na análise das características sociodemográficas das populações estudantis como o sexo, a idade, o local de residência, etc., podem fornecer importantes informações sobre determinadas características individuais e de grupos que se revelam importantes para a análise e prevenção do abandono. Neste sentido, Janosz e Le Blanc (2007) chamam a atenção para o facto dos dados sociodemográficos estarem sempre dependentes de situações históricas e conjunturais havendo, pois, a necessidade de prudência na sua interpretação.

Sexo ou género

A análise dos factores individuais do abandono escolar têm demonstrado que existem diferenças associadas ao género, tanto a nível do sucesso e percurso académico, como nos processos que levam ao abandono da escola. A grande maioria dos estudos converge quanto à tendência dos rapazes abandonarem em maior percentagem os estudos, comparativamente às raparigas (Almeida, André & Cunha, 2005; Carneiro *et al.*, 2001c; Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006; Gregório, 2005; Janosz *et al.*, 1997, 2000; Janosz & Le Blanc, 2007; Kaplan, Peck & Kaplan, 1997; Newcomb *et al.*, 2002; Taborda, Formosinho & Fonseca, 2007; Taborda Simões *et al.*, 2008).

Janosz *et al.* (1997, 2000) apresentam um estudo longitudinal realizado no Quebec que analisa, em duas amostras de adolescentes diferentes, os factores de risco do abandono escolar e a importância preditiva desses mesmos factores. Através de um questionário de auto-resposta administrado em 1974 e em 1985, pretendia-se averiguar vários aspectos da vida de 791 adolescentes (com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos), nomeadamente, a *experiência escolar*, a *vivência familiar* (estrutura e funcionamento), os *comportamentos*, os *hábitos de vida* (amigo, lazeres) e a *estrutura da personalidade* desses sujeitos. Estes autores notaram, especialmente na segunda amostra da sua população de adolescentes em análise, que os rapazes desistem mais da escola que as raparigas, sendo que 51% e 58% de desistentes de ambas as amostras correspondiam a rapazes. Por seu lado, neste mesmo contexto socioeducativo, Bouchard, St-Amant & Deslandes (1998) encontram resultados que conferem às raparigas maiores níveis de desempenho ou sucesso escolar, comparativamente aos rapazes da mesma idade (entre os 14-16 anos), revelando que são também estas a apresentarem objectivos ou metas académicas mais elevadas que os rapazes.

Um resultado semelhante foi encontrado por Gouveia (2008) que nota que as raparigas, em comparação aos rapazes apresentam níveis gerais de sucesso significativamente superiores aos rapazes, manifestando, semelhantemente, níveis de envolvimento escolar, satisfação académica, notas e expectativas escolares futuras, superiores aos rapazes (entre outras dimensões do sucesso escolar).

Num estudo longitudinal conduzido na região centro de Portugal (tendo sido a primeira avaliação em 1992/93 e uma segunda em 1996/97), Taborda, Formosinho e Fonseca (2007) constataram que os rapazes abandonam com maior frequência a escola que as raparigas. Os resultados encontrados na primeira série apresentavam uma percentagem de 74,7% de abandono para os rapazes contra 25,3% de raparigas, e na segunda série as taxas de abandono seguem na mesma direcção, com 65,1% de rapazes e 34,9% de raparigas. (cf. Taborda Simões *et al.* 2008).

Ainda no contexto português, esta tendência é verificada num estudo dirigido por Almeida, André e Cunha (2005) objectivando a análise das assimetrias de género no percurso escolar, nos níveis de sucesso/insucesso/abandono escolar de raparigas e rapazes (N= 3108 indivíduos). Neste estudo, no grupo etário dos 15-19 anos, o abandono escolar corresponde a 16% para os rapazes contra 9% para as raparigas,

acentuando-se esta diferença na faixa etária dos 20-24 anos, equivalendo, respectivamente, a taxas de abandono de 53% e de 37% para rapazes e raparigas.

O facto de se observar uma maior semelhança e reciprocidade entre as características comportamentais, de temperamento e de personalidade associadas ao sexo feminino e os valores tradicionais e exigências da escola (por exemplo, a disciplina, a passividade, o conformismo face às normas) poderá explicar a perseverança superior das raparigas na escola (Langevin, 1999a). Por outro lado, Potvin e Paradis (1996) justificam as diferenças a nível de género fazendo uso de dados que atestam uma maior gratificação ou satisfação da vivência escolar para as raparigas. Tendencialmente, as raparigas serão as que, desde cedo, investem mais nos estudos e na leitura, apresentam uma atitude mais positiva face à escola e menores dificuldades académicas, comparativamente aos rapazes (Bouchard & St-Amant, 1996, cit. por Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006).

Ressaltando o facto de a capacidade escolar constituir uma importante variável mediadora entre o género e o abandono escolar, Newcomb *et al.* (2002) afirmam que esta tendência é consistente com outras investigações cujos resultados apresentam as raparigas com níveis superiores de desempenho escolar e motivação que os rapazes, o que claramente contribui para a permanência bem-sucedida e persistente das raparigas na escola. Todavia, estes mesmos autores chamam a atenção para abordagens multivariadas cujos resultados demonstraram haver novas ou diferentes combinações de factores determinantes que convergem com a tese do abandono escolar precoce ser mais propenso às raparigas que aos rapazes. Sendo verdade, outras variáveis preditoras, interferentes nos processos de abandono em função do sexo, são identificadas, como por exemplo, as competências académicas e os desvios de conduta, nomeadamente, o uso de drogas, problemas na escola, delinquência, envolvimento sexual precoce. (Newcomb *et al.*, 2002).

Deve-se notar, também, que as questões culturais (por exemplo, a atribuição de papéis sociais) e económicas observadas em vários países em vias de desenvolvimento, assim como em determinadas regiões do interior ou periferias urbanas, concorrem para que as raparigas sejam as que abandonam os estudos em maior número e com maior frequência. (Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006; OCDE, 2009). Como se pode observar durante várias décadas em Portugal, uma maior ausência da escola por parte de indivíduos do sexo feminino, principalmente no período anterior ao 25 de Abril e antes da implementação da

escolaridade obrigatória de 9 anos (em 1986), grandemente inflacionada pela atribuição de papéis domésticos à mulher, sendo esta, preparada desde cedo para ser a “dona da casa”, que cuida do lar, do esposo e dos filhos. Com a obrigatoriedade e gratuidade da escola de 9 anos, como já foi citado anteriormente, e a emancipação da mulher, esta tendência tem vindo a tomar outras proporções, sobretudo nas regiões urbanas, contribuindo para uma maior e melhor escolarização dos indivíduos do sexo feminino neste território.

Ainda relativamente ao peso da variável *sexo* para o abandono escolar, pode-se observar estudos que não encontram efeitos directos do sexo do aluno na permanência ou abandono escolar precoce. Neste sentido, Battin-Pearson *et al.* (2000) com base nos resultados da sua investigação que não expuseram nenhum efeito do género sexual no abandono escolar antes do 10º ano, chamam a nossa atenção para outros constructos que, conjuntamente ou individualmente, terão uma maior e mais significativa influência sobre a perseverança académica e o abandono escolar.

Idade e/ou Ano de Escolaridade frequentado

Vários estudos articulam o abandono escolar com a idade limite da escolaridade obrigatória. O ideal de escolaridade obrigatória, apregoado em diversos sistemas de ensino, nomeadamente dos países da União Europeia e/ou da OCDE, corresponde a uma escolaridade média de 12 anos. Especificamente em Portugal, verifica-se que após a instauração da obrigatoriedade escolar, a idade dos indivíduos que abandonam a escola aumentou consideravelmente, observando-se uma crescente identificação da idade do aluno com o grupo etário correspondente ao nível de ensino ou escolaridade frequentado (Benavente *et al.*, 1994; Carneiro *et al.*, 2001; Gregório, 2005). Porém, apesar de todos os progressos alcançados nesta área, ainda se verificam alunos desistentes com idades inferiores ao dos limites tanto em Portugal, como em vários outros países da EU, da OCDE e, sobretudo, nos países em desenvolvimento.

Actualmente, de acordo com as estatísticas da educação apresentadas pelo *Education at a Glance* (OCDE, 2009), nos países desenvolvidos há maior risco de abandono entre os 16-19 anos, embora não se verifique claramente uma relação linear entre as idades de abandono e os limites da escolaridade obrigatória. Por outro lado, em todos os países da OCDE observaram-se diminuições das taxas de inscrição

e, logicamente, aumento da desistência, em momentos posteriores ao do limite da obrigatoriedade escolar, presenciando um aumento de taxas de desistências sobretudo a partir dos 16 anos de idade dos estudantes.

Por seu lado, Janosz e Le Blanc (2007), analisando o contexto escolar canadiano e americano, verificam que em ambos os países grande parte dos alunos desistentes abandonam os estudos por volta dos 16-17 anos, ainda que um número de alunos mais reduzido, mas igualmente preocupante, desista dos estudos antes dos 15 anos.

Em Portugal, segundo o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE; cf. Canavarro *et al.*, 2004), os níveis de abandono começam a acentuar-se a partir dos 13 anos de idade, sendo que a idade do aluno terá um peso superior no abandono, independentemente do nível de escolaridade que este frequente. Mais recentemente, no estudo de Almeida, André e Cunha (2005), a idade de abandono escolar encontra-se articulada com a idade de início da actividade profissional em tempo parcial, que por sua vez coincide com a idade limite da escolaridade obrigatória. Assim sendo, nestas condições, a idade de 15/16 anos constituirá uma idade de risco de abandono.

Esta mesma tendência é verificada por Gregório (2005), assim como por Taborda, Formosinho e Fonseca (2007), cujos dados de ambos os estudos se inserem no estudo longitudinal de Coimbra. Verifica-se que, dos 126 sujeitos da amostra do estudo longitudinal de Coimbra que abandonaram a escola regular no ano escolar de 2001-2002, analisados por Gregório (2005), cerca de 25% desistiram de estudar com 16 anos de idade, seguidos por 22% que abandonaram os estudos aos 17 e 18 anos. A razão de haver uma maior percentagem de desistências aos 16 anos é atribuída ao facto dessa idade corresponder ao limite etário da escolaridade obrigatória, sendo que a grande maioria dos desistentes espera até completar o 9º ou 10º ano e ser confrontado com exigências escolares mais complexas, para abandonar os estudos. Apesar desta constatação, Gregório (2005) defende que o abandono constituirá acima de tudo um processo longo e demorado, pelo facto de observar desistências desde os 13-15 anos até níveis etários mais tardios (os 18 anos, que representa a idade da emancipação parental). Semelhantemente, Taborda, Formosinho e Fonseca (2007) encontraram, na sua amostra avaliada entre 1992-1993 e 1999-2001, 18% de sujeitos da primeira *coorte* e 15,3% de sujeitos da segunda *coorte* a abandonarem os estudos

antes de concluírem o 9º ano de escolaridade, encontrando-se em níveis etários semelhantes (isto é, a adolescência).

O facto de um aluno ter uma idade superior ao da maioria dos seus colegas (resultante por exemplo de uma ou mais retenções), poderá constituir uma conjuntura de risco de abandono escolar, pelas repercussões que esta diferença etária exerce sobre a auto-estima, autoconceito, motivação e comportamento do aluno repetente. (Rebelo, 2003).

Língua materna e origem étnica

Para além do sexo e da idade, vários estudos têm encontrado resultados que reforçam a tese da interferência da língua materna e da etnia no abandono escolar. Segundo esses mesmos estudos, os alunos cuja língua materna difere da língua dominante ou oficial da escola e pertençam a um grupo étnico minoritário, apresentam risco acrescido de abandono escolar. (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006; Janosz & Le Blanc, 2007). Esta visão assenta-se no pressuposto de que, face aos requisitos de uma cultura académica-formal especificamente dominante, as crianças de meios socioculturais desfavorecidos encarariam dificuldades adaptativas no contexto escolar, quer a nível da linguagem, quer culturalmente, influenciando negativamente as suas vivências e desempenho académicos.

Os estudos sociolinguísticos de Bernstein (Domingos *et al.*, 1975; sobre os diferentes códigos linguísticos, o *restrito* e o *elaborado*, que tornam explícito a importância da mediação do factor linguístico no acesso diferenciado dos alunos de diversos extractos sociais ao sucesso escolar), assim como os de Bourdieu e Passeron (1964, cit. por Janosz & Le Blanc, 2007; que salientam a importância da herança cultural na diferenciação dos resultados escolares, servem de base para variados estudos posteriores, não apenas no campo da sociologia, mas em diversas áreas disciplinares), procuram comprovar a tese da influência diferenciadora da língua e da pertença a meios socioculturais ditos desfavorecidos no acesso à educação, no desempenho ou sucesso escolar. De acordo com essas teorias, os referidos contextos desfavorecidos não proporcionariam aos alunos o estímulo linguístico e, tampouco, cultural e social, tão necessários para o investimento e a perseverança escolar.

Neste decurso, podemos observar estudos desenvolvidos no Quebec que evidenciaram uma maior taxa de desistência entre alunos cuja língua materna

corresponde ao francês, comparativamente aos alunos de língua materna inglesa, não sendo contudo esclarecido, neste contexto, o peso da origem étnica para o abandono escolar. (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006; Janosz & Le Blanc, 2007).

Nos Estados Unidos, os dados das pesquisas relatam uma maior prevalência de abandono entre alunos cuja língua materna é o espanhol, sendo acompanhados pelos alunos provenientes das comunidades negras ou afro-americanas, podendo representar risco de abandono o facto de ser de raça negra. (Murray & Naranjo, 2008; Rumberger, 1983, cit. por Janosz & Le Blanc, 2007).

Embora se observe uma maior tendência de abandono por parte de indivíduos de comunidades negras, seguidas pelos alunos de comunidades hispânicas, muitos autores defendem que a partir do momento em que se controlam as variáveis relativas ao nível socioeconómico e factores familiares, as diferenças étnicas deixam de fazer sentido para explicar o abandono. (Cairns *et al.*, 1989, cit. por Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006; Janosz & Le Blanc, 2007). Nesta mesma linha, pode-se notar que Battin-Pearson *et al.* (2000) não encontraram nenhuma relação entre a etnia e a incidência do abandono precoce, assim como Hrimech *et al.* (1993, cit. por Janosz & Le Blanc, 2007).

Em Portugal, as crianças da etnia cigana têm sido as mais afectadas escolarmente pelas questões culturais e sociais, apresentando altos níveis de absentismo que conduzem, efectivamente, à retenção recorrente e, em última análise, ao abandono precoce da escola (Casa-Nova & Palmeira, 2008). Contudo, uma vez que estes alunos são acompanhados, normalmente, em programas de educação especial (particularmente, o PETTI), pode-se observar na escola regular um risco acrescido de abandono entre os alunos de outros grupos minoritários, como por exemplo, os de origem africana (por ex., cabo-verdianos, angolanos, moçambicanos, etc.) e de origem indiana. A estes poderíamos, provavelmente, acrescentar outras crianças como as romenas, as chinesas, as provenientes dos países de Leste, entre outras, cujos grupos se observam em considerável crescimento na sociedade portuguesa, embora não se saiba concretamente a percentagem de abandono no seio de cada um destes grupos.

Da análise dos vários estudos, poderemos inferir que quanto mais distanciado for o contexto familiar, cultural e social de origem, da cultura escolar dominante, maior será o risco de inadaptação escolar e, conseqüentemente, do abandono. Esta

situação, contudo, pode ser atenuada com intervenções eficazes tanto direccionados para os alunos, como também no contexto escolar geral, como por exemplo, promovendo uma educação multi e intercultural, assim como uma aprendizagem cooperativa. A questão, como se pode inferir, será muito mais complexa uma vez que a língua materna e a etnia serão mediados neste processo por outras variáveis, não sendo portanto, efectivas de forma isolada enquanto determinantes do abandono.

Local de Residência

O impacto da região ou local de residência do aluno no seu percurso escolar tem sido largamente abordado por diversos investigadores nacionais e internacionais, particularmente no âmbito da sociologia da educação. Como se pode ver anteriormente, o facto de o aluno residir num meio urbano, suburbano ou rural poderá significar que este dispõe de maiores ou menores oportunidades de prosseguir os estudos e de desenvolvimento pessoal, social e profissional. Esta questão remete-nos para os contextos sociais de pertença e para as condições institucionais e pedagógicas das escolas desses meios, que revelam as desigualdades sociais, de oportunidades tanto de acesso como de sucesso que ainda possam existir, a despeito de todos avanços sociais e educacionais que ocorreram nas últimas décadas. (Almeida, André & Cunha, 2005; Benavente *et al.*, 1994; Ferrão & Das Neves, 1992; Ferrão, 1995).

Os níveis de sucesso e percursos académicos mais longos surgem associados aos contextos urbanos, onde se nota uma valorização mais positiva da escolaridade, onde as escolas terão um corpo docente qualificado, mais estável e experiente, observando-se também uma maior pressão para trabalho qualificado. Por outro lado, o insucesso e o abandono escolar precoce são identificados, em maior proporção, com as áreas suburbanas ou rurais, meios geralmente mais pobres ou carenciados, onde a educação escolar não será encarada como algo fundamental, mas sim o trabalho para “ganhar a vida”, observando-se um mercado de trabalho que favorece a inserção precoce na vida activa dos jovens sem qualificação, recrutados especialmente para trabalharem na agricultura, na construção civil e na indústria de mão-de-obra não-especializada. As escolas nos meio rurais ou das periferias urbanas não serão tão bem preparadas, tanto a nível do corpo docente (que não se mostra tão estável), quanto nas infra-estruturas e condições pedagógicas. (Benavente *et al.*, 1994; Ferrão, 1995).

No estudo de Benavente *et al.* (1994), por exemplo, são destacadas as periferias urbanas e as zonas rurais com sendo as mais atingidas pelo abandono escolar. Estes autores salientam o facto de esta tendência não se circunscrever ao contexto português, mas se tratar de uma tendência globalizada.

Por seu lado, Almeida, André e Cunha (2005) conferem que, relativamente à área de residência das crianças e jovens, os níveis de abandono escolar precoce são mais avultadas no Norte (litoral e interior) e mínimas na Área Metropolitana de Lisboa, sendo que quanto mais no interior o aluno residir, maior a probabilidade de abandonar os estudos antes da conclusão do ensino básico.

Experiência escolar

A experiência escolar negativa tem sido apontada por diversos autores como um dos factores individuais mais determinantes para o abandono escolar. A grande maioria dos alunos desistentes relata uma história anterior de insucesso escolar e vivências escolares marcadamente pouco gratificantes a nível da integração e participação. (Benavente *et al.*, 1994; Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2007; Janosz *et al.*, 1997, 2000; Janosz & Le Blanc, 2007; Kaplan, Peck & Kaplan, 1997).

Estudos longitudinais e transversais (prospectivos ou retrospectivos) têm identificado vários componentes da experiência escolar cuja interferência terá grande peso no percurso escolar e, por conseguinte, na perseverança ou abandono escolar. Neste decurso são apontados, nos vários estudos, diversas variáveis com efeitos directos ou indirectos no abandono, sendo as mais enunciadas: os insucessos precoces, recorrentes ou repetidos; o fraco rendimento escolar; atrasos no percurso escolar e retenções ou repetências; dificuldades de aprendizagem; capacidades intelectuais e verbais inferiores; dificuldades na leitura e na escrita; atitudes negativas face à escola; atribuições causais incorrectas, baixa auto-estima, concepções estáticas de inteligência; aspirações escolares pouco elevadas; fraca participação em actividades extracurriculares ou envolvimento escolar insuficiente; problemas de indisciplina, agressividade e violência; percepção de rejeição por parte de professores e pares. (Amorim, 2009; Bachman, Green & Wirtanen, 1971, cit. por Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006; Battin-Pearson, 2000; Elliot & Voss, 1974, cit. por Janosz & Le Blanc, 2007; Erktin, Okcabol & Ural, 2009; Faria, 2002; Faria, Pepi & Alesi, 2004; Janosz *et al.*, 1997, 2000; Gregório, 2005; Janosz,

Georges & Parent, 1998; Murray & Naranjo, 2008; Pepi, Faria & Alesi, 2006; Taborda, Formosinho & Fonseca, 2007; Taborda Simões *et al.*, 2008).

Os alunos desistentes apresentam, com frequência, atrasos de desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem, o que interfere de forma negativa, logo em níveis precoces, no desempenho escolar, no percurso e nas vivências académicas dos estudantes. (Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006; Gregório, 2005; Murray & Naranjo, 2008; Taborda, Formosinho & Fonseca, 2007; Taborda Simões *et al.*, 2008). As dificuldades de aprendizagem juntamente com os problemas de comportamento serão, provavelmente, das questões que mais inquietam a comunidade educativa, por resultarem em níveis de insucesso e abandono escolares elevados. (Bairrão *et al.*, 1998; Gregório, 2005; Murray & Naranjo, 2008).

Num contexto americano, segundo as estatísticas apresentadas pelo Departamento de Educação no ano de 2002, as taxas de abandono precoce correspondiam a 27,1% dos alunos com dificuldades de aprendizagem e 50,6% dos alunos com distúrbios emocionais, sendo de valor inferior para os alunos com deficiências mentais profundas e incapacidades sensoriais (respectivamente, 24,9% com atraso mental comprovado e 11,8% de alunos com deficiências visuais). (Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006). Não diferindo do contexto português, pudemos notar que a proporção dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) entre população estudantil global portuguesa é inquietante, uma vez que, por exemplo, no ano lectivo de 1995/96 observava-se uma taxa de 12,5% de alunos com NEE no 1º ciclo, 6,6% no 2º ciclo e 3,2% no 3º ciclo. Dentre esses alunos, 66% apresentariam dificuldades de aprendizagem ligeiras a moderadas, correspondendo essa porção a 8,1% da população total escolar em causa, os quais corresponderiam a três quartos da população com NEE caso se incluíssem as dificuldades de aprendizagem severas. (Bairrão *et al.*, 1998). Verifica-se que estes números têm diminuído significativamente, embora ainda sejam em níveis consideráveis, mantendo-se esta preocupação, sobretudo quanto se interroga se as taxas diminuem porque os alunos com NEE estão a gozar de um bom acompanhamento por parte da escola e comunidade escolar geral e estão a progredir no seu percurso académico ou se, por outro lado, a diminuição dessas taxas se deve à desistência desses alunos com dificuldades.

Ainda no âmbito dos alunos com dificuldades de aprendizagem, podem-se notar diferenças significativas entre os alunos com dificuldades ligeiras, moderadas e severas. Dados empíricos internacionais evidenciam que, as taxas de abandono escolar serão consideravelmente superiores em indivíduos que apresentam deficiências ligeiras e/ou distúrbios comportamentais, comparativamente às taxas de abandono dos sujeitos que não apresentam essas dificuldades, assim como em comparação com as percentagens dos alunos com deficiências mentais profundas e incapacidades sensoriais (Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006; Murray & Naranjo, 2008). Os níveis elevados de abandono escolar entre os indivíduos com dificuldades de aprendizagem ligeiras podem ser explicados pelo facto de estes alunos experimentarem precocemente dificuldades nas tarefas escolares, como por exemplo, embaraços em ajustar as tarefas académicas (a sua extensão e grau de dificuldade ou complexidade) com o tempo disponível para a realização das mesmas, o que por sua vez, não permite ao aluno terminar as tarefas dentro dos prazos estabelecidos. Nesta sequência, é mais provável que esses estudantes desenvolvam um padrão de frustração generalizado e encarem sérias dificuldades em lidar com o insucesso. Esta situação tende a agravar-se com o decorrer do tempo, na medida em que os estudantes com dificuldades de aprendizagem convivem com situações de insucesso e retenções desde cedo, apresentando resultados escolares geralmente insatisfatórios, o que influencia negativamente a percepção de si, a auto-estima e o autoconceito global. Por outro lado, esta conjuntura reforça a adopção por parte do estudante de um *locus* de controlo externo, aludindo pouco controlo sobre o seu percurso escolar e a sua vida futura, o que interfere nas ambições escolares e pessoais para o futuro (que, nestes casos, se mostram visivelmente reduzidas). As relações com os pares e com os professores, assim como os comportamentos na escola e em outros contextos, são geralmente afectados pelos fracos desempenhos académicos, o que contribuirá ainda mais para reforçar o conceito escolar negativo destes alunos, antevendo deste modo o abandono eminente da escola, como forma de minimizar as tensões internas e externas (Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006; Janosz & Le Blanc, 2007).

Para além das dificuldades de aprendizagem, o insucesso escolar generalizado também tem sido associado aos comportamentos anti-sociais e ao abandono precoce da escola, sendo uma das variáveis identificadas com maior peso e um efeito mais directo no processo de desistência. Partilhando desta opinião, Kaplan, Peck e Kaplan

(1997) encontram resultados que os permitem afirmar que o insucesso ou fracasso escolar precoce constitui, por si só, um forte preditor de abandono escolar. Nesse estudo os autores encontram relações significativas entre a experiência escolar de insucesso e a percepção de rejeição por parte dos professores assim como, de forma parcial, com a baixa motivação. Neste seguimento, os resultados demonstram que a experiência escolar negativa poderá suscitar a clara manifestação do desejo de abandonar a escola, assente no facto de essas experiências influenciarem a satisfação escolar dos alunos e a percepção dos sentimentos de aceitação/rejeição por parte dos pares e professores neste contexto. Como forma de amenizar a tensão emocional, resultante desta vivência escolar pouco gratificante, o aluno poderá adoptar atitudes e comportamentos contrários às normas, assim como, associar-se a outros estudantes com posturas igualmente desviantes que, juntamente com a percepção de rejeição, originam sentimentos de alienação do contexto escolar que, por sua vez, precipitam o abandono efectivo da escola. (Kaplan, Peck & Kaplan, 1997).

Elliott e Voss (1974, cit. por Janosz & Le Blanc, 2007) explicam que a desistência e os comportamentos delinquentes presenciados serão uma forma dos adolescentes retorquirem às tensões geradas pelos insucessos vivenciados na escola. Neste processo de desistência, os repetidos insucessos despertariam no aluno, em primeiro lugar, um sentimento de culpa ou frustração, originando, de seguida, um *stress* elevado. Sendo assim, o isolamento social, por um lado, e influências de alunos desistentes, por outro, poderão funcionar como catalisadores da tensão, que só será atenuada com o abandono do contexto escolar. Assim sendo, a conduta delinvente será produto de atribuições externas do insucesso, sendo que, o desenvolvimento de esse tipo de comportamento resultará, sobretudo, da disponibilidade do meio que favorece esse tipo de conduta. Por outras palavras, a manifestação de comportamentos delinquentes dependerá dos reforços do meio e das relações ou da qualidade das vinculações estabelecidas neste contexto, podendo ser observado uma remissão ou diminuição da frequência e/ou intensidade destes comportamentos, após o abandono dos estudos, uma vez que o conflito interno poderá ser apaziguado com o afastamento do contexto escolar. De modo geral, estes autores defendem que um baixo rendimento escolar, as aspirações escolares pouco elevadas, condutas delinquentes na escola, fraca adesão e um fraco empenhamento nas normas escolares, bem como isolamento social, são sinais que pressagiam o abandono escolar. (Janosz & Le Blanc, 2007).

Semelhantemente, Bachman, Green e Wirtanen (1971, cit. por Janosz & Le Blanc, 2007), no seu estudo longitudinal realizado no Quebec com uma amostra de 2200 rapazes, também observam que um rendimento escolar baixo, a vivência de atrasos no percurso académico, atitudes negativas face à escola, problemas de indisciplina, assim como capacidades intelectuais e verbais reduzidas, serão bons preditores do abandono escolar. Para estes autores, o abandono escolar, mais que um problema, será um sintoma de dificuldades psicossociais subjacentes. Quanto à análise de Janosz *et al.* (1997, 2000) sobre as variáveis relacionadas com a experiência escolar neste mesmo contexto, os resultados demonstram que tanto o risco de abandono, como a retenção, aumenta com a diminuição do desempenho escolar e o afastamento da escola, sendo que, as sanções disciplinares também demonstraram-se preditivas do abandono (pelo menos na primeira das duas amostras de este estudo, avaliada em 1974). No geral, estes autores encontram resultados que apontam como excelentes preditores do abandono, os atrasos no percurso escolar, o baixo rendimento, as sanções disciplinares e o nível de empenhamento escolar baixo.

Pode-se notar que as condutas desviantes estão amplamente associadas com o abandono, identificando-se efeitos directos dos comportamentos anti-sociais na vivência académica do aluno, como também efeitos indirectos desses comportamentos, enquanto mediadoras de outras variáveis. Newcomb *et al.* (2002) encontraram relações entre as condutas desviantes e o abandono escolar tardio (no 12º ano), enquanto expressão final do insucesso escolar. De acordo com estes investigadores, os problemas de comportamento na escola e as condutas desviantes (como o uso de drogas ilícitas, de bebidas alcoólicas, de cigarro, envolvimento sexual precoce, delinquência, etc.) contribuirão, com um peso semelhante ao do nível socioeconómico familiar, para o insucesso escolar, constituindo seguros preditores do abandono escolar. A despeito disso, os resultados corroboram a tese que afirma que as competências académicas reduzidas serão os melhores preditores do insucesso e abandono escolar, ainda que não ponha em causa a relevância das restantes variáveis mediadoras para a desvinculação escolar. Um elemento interessante deste estudo refere-se ao facto de os resultados sugerirem que o consumo precoce de tabaco será um preditor de fraco rendimento académico e insucesso escolar no secundário, mais até que o consumo de bebidas alcoólicas e substâncias ilícitas, cujas consequências directas se revelam mais graves. (Newcomb *et al.*, 2002). Esta mesma tendência é verificada por Erktin, Okcabol e Ural (2009), que salientam o facto de os

estudantes analisados enfatizarem, entre diversos factores individuais, familiares, escolares e contextuais, os problemas relativos ao alcoolismo e tabagismo, como aqueles que melhor explicam o abandono escolar dos alunos no seu contexto socioeducativo.

Posto isto, pode-se apurar que diversas investigações demonstram que os comportamentos anti-sociais e/ou problemáticos (indisciplina, delinquência, agressão, violência, etc.), observados desde os primeiros níveis de escolaridade, poderão ser bons preditores do insucesso e do abandono escolar. (Fortin *et al.*, 2004; Gregório, 2005; Janosz *et al.*, 1997, 2000; Janosz & Le Blanc, 2007; Kaplan, Peck & Kaplan, 1997; Murray & Naranjo, 2008). Os alunos em risco de abandono escolar apresentam mais comportamentos problemáticos, que se caracterizam por: menos respeito pelas normas, mais oposição à autoridade de um adulto; comportamentos delinquentes, como pequenos furtos, roubo por apropriação indevida e vandalismo. (Fortin *et al.*, 2004).

No geral, esses comportamentos vão afectar directa ou indirectamente e de forma significativa as relações interpessoais no contexto escolar, verificando-se uma fraca relação dos potenciais desistentes com os professores e colegas. A fraca vinculação ao contexto e actores escolares poderá ter como principais efeitos a probabilidade aumentada desses alunos se isolarem na escola ou, contrariamente, de estabelecerem associações com pares que apresentam problemas e condutas desviantes semelhantes. No último caso, a influência dos pares desviantes terá um efeito reforçador dos próprios comportamentos do aluno, o que se revela catastrófico, nomeadamente na vivência e desempenho escolar, potenciando o abandono ou desvinculação permanente do contexto escolar (Fonseca, 2003). As investigações encontram evidências que permitem afirmar que os adolescentes desistentes ou potenciais desistentes também apresentam baixas aspirações escolares, considerando-se geralmente menos competentes que os seus pares, não percepcionando grande utilidade da escolaridade para si. Resultantes dessa percepção, pode-se observar que os níveis de faltas injustificadas e absentismo são superiores no grupo de desistentes, apresentando níveis de participação em actividades escolares e extra-escolares idênticos, ou seja, inferiores aos seus pares que perseveram nos estudos, demonstrando um fraco compromisso ou comprometimento com este contexto (Amorim, 2009; Battin-Pearson *et al.*, 2000; Formosinho Sanches & Tabora

Simões, 2006; Fortin *et al.*, 2004; Janosz *et al.*, 1997, 2000; Janosz & Le Blanc, 2007; Taborda, Formosinho e Fonseca, 2007; Taborda Simões *et al.*, 2008).

Em contexto português, Taborda, Formosinho e Fonseca (2007; cf. Taborda Simões *et al.*, 2008) referem que, para além de associações do abandono com a presença de dificuldades de aprendizagem, os alunos desistentes apresentam mais retenções ou reprovações e mais atitudes negativas em relação à escola, manifestando menos respeito às normas e regras adoptadas na escola, a desafiarem mais a autoridade do professor e provocarem mais brigas com os colegas. A nível da motivação nos estudos e participação nas actividades escolares, os resultados desse estudo revelam que os desistentes apresentam níveis mais reduzidos de motivação e participação, comparativamente aos sujeitos que prosseguiram os estudos ou os diplomados. (Taborda, Formosinho e Fonseca, 2007; Taborda Simões *et al.*, 2008).

Pelo que se tem observado, o insucesso escolar na forma das retenções e reprovações precoces e sucessivas, também se encontra fortemente relacionado com o abandono escolar precoce. (Leckrone & Griffith, 2006; Rebelo, 2003). A retenção encerra sérias controvérsias quanto à sua eficácia educativa e seus benefícios para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Vários estudos demonstram que esta prática não só não beneficia os estudantes, que habitualmente já apresentam algum tipo de dificuldades educativas, como eventualmente, a falta de eficiência deste método impõe barreiras ao desenvolvimento salutar do estudante, quer a nível intelectual, emocional, social e comportamental. Ademais, resultados de investigações indicam que a retenção, na maior parte das vezes, não atinge os fins para os quais é instituída uma vez que, ao contrário do que se espera, o aluno repetente não denota, nos anos subsequentes, menos dificuldades educativas ou menos embaraço na aquisição de competências básicas nem, tampouco, menos insucesso e risco de abandono escolar. Pelo contrário, sendo uma situação geradora de grande stress, o aluno passa a encarar desafios mais significativos para manter uma auto-estima equilibrada podendo, neste processo, desenvolver outras dificuldades, como por exemplo, a desmotivação, visões deturpadas da escola e da aprendizagem, atitudes defensivas menos positivas perante sinais ténues de rejeição, vinculação fraca com a escola, associação com pares desviantes por terem sido cortados os laços afectivos e sociais com os colegas anteriores, entre outras. (Leckrone & Griffith, 2006; Rebelo, 2003).

Neste sentido, por todas essas dificuldades sentidas, Rebelo (2003) refere que a probabilidade de os repetentes abandonarem a escola é cinco vezes superior aos alunos não repetentes. Semelhantemente, M. Roderick (1995, cit. por Rebelo, 2003, p.159), que conduziu um estudo no estado de Indiana (E.U.A.), encontra resultados que apontavam para uma forte associação entre a retenção e o abandono escolar. De acordo com este estudo, o abandono surge como opção viável para o aluno quando a retenção, enquanto medida que pretende remediar as dificuldades sentidas, não atinge os efeitos esperados de melhoria do desempenho escolar. Por outro lado, a retenção poderá ser percebido como um "atestado de incapacidade" indiciado pelo professor e a escola, que determinam que este não está apto para prosseguir na carreira académica, tendo que repetir o ano para cumprir os objectivos mínimos estabelecidos no programa curricular. E por último, a probabilidade do aluno repetente de abandonar os estudos aumenta, por aumentar a percepção do próprio de um desfasamento etário entre ele e os restantes colegas, assim como com a idade padrão do ano escolar que frequenta. Esta consciencialização leva o aluno a desenvolver sentimentos de desânimo e frustração, desvinculando-se progressivamente da escola. (Rebelo, 2003). As retenções em níveis primários da educação poderão influir no estatuto social do estudante, uma vez que a aceitação pelos pares é afectada, apresentando assim um estatuto social baixo. No entanto, à medida que avança na sua escolaridade (para o 2º ou 3º ciclo), poderá ocorrer uma mudança de estatuto, aumentando no caso de o aluno desistente passar a ser perspectivado como um líder entre os seus colegas ou, semelhantemente, ser associado à figura de um atleta ou desportistas por ser fisicamente mais desenvolvido que os restantes colegas. A associação com pares desviantes parece exercer um papel particularmente importante nesta mudança de estatuto junto dos colegas, embora posteriormente se manifestem os efeitos perversos dessa associação.

A vivência escolar será afectada também pela participação dos alunos em actividades extra-escolares. A educação extra-escolar integra-se numa perspectiva de educação permanente para todos, sendo projectadas para complementar a formação escolar ou suprir as prováveis carências existentes nessa formação escolar (Amorim, 2009). Estas actividades, de natureza formal e não formal, poderão abranger as actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e também a iniciação, a reconversão e o aperfeiçoamento profissional, entre outras iniciativas do género, que contribuem para

um melhor aproveitamento escolar, podendo facilitar o respeito pela ordem social e a emergência de novos interesses sociais e culturais. (Amorim, 2009; Taborda, Formosinho e Fonseca, 2007; Taborda Simões *et al.*, 2008). Vários trabalhos têm demonstrado que os indivíduos que abandonam precocemente a escola participam menos em actividades extra-escolares, comparativamente aos que prosseguem a sua escolaridade (Janosz *et al.*, 1997, 2000; Taborda, Formosinho e Fonseca, 2007; Taborda Simões *et al.*, 2008).

Num esforço de integração de perspectivas, Battin-Pearson *et al.* (2000) compararam a adequação de cinco teorias para a predição do abandono escolar precoce (antes do 10º ano de escolaridade). As cinco teorias identificadas por estes autores, cuja influência conjunta para a predição do abandono escola se pretendia explorar, são: (1) *Academic Mediation Theory* (Teoria da Mediação Académica), que sublinha a importância do fraco desempenho académico e da fraca vinculação à escola, enquanto preditores do abandono; (2) *General Deviance Theory* (Teoria do Desvio Geral), que se baseava na relação preditiva dos comportamentos desviantes (delinquência e do uso de drogas) e o abandono escolar; (3) *Deviant Affiliation Theory* (Teoria da Afiliação Desviante), que salienta a importância das relações com os pares para o comportamento e desenvolvimento pessoal, destacando a influência dos pares desviantes para os fracos desempenhos académicos e para o abandono escolar; (4) *Poor Family Socialization Theory* (Teoria da Fraca Socialização Familiar), centrando-se na organização e estrutura familiares, acentuando os comportamentos, as práticas e expectativas parentais, cuja influência poderá gerar stress, interferindo no rendimento e abandono escolar dos filhos; e por fim, (5) *Structural Strain Theory* (Teoria dos Condicionantes Estruturais), focando a análise dos preditores do abandono nas características sociodemográficas e individuais, como o género, a etnia e o nível socioeconómico. Os resultados desse estudo indicam que o fraco desempenho académico é o preditor mais fiável do abandono escolar precoce, salientando a eficácia do primeiro modelo para a previsão do abandono. Neste decurso, o fraco desempenho académico é visto como variável mediadora dos efeitos das restantes variáveis predictoras do abandono, identificadas nos outros modelos explicativos. Contudo, o desvio, as afiliações desviantes e os condicionantes estruturais parecem influenciar de forma directa o abandono escolar, ainda que na presença do desempenho académico fraco, essa influência se mostre indirecta. (Battin-Pearson *et al.*, 2000).

Sintetizando, os vários estudos analisados demonstram que uma vivência escolar marcadamente negativa será um preditor eficaz do abandono escolar pois afecta a motivação e os afectos do aluno em relação à escola, assim como o desempenho e rendimento escolar, as interações sociais e os comportamentos neste e para com este contexto. Uma experiência escolar pouco gratificante poderá ser causada ou caracterizada por insucessos repetidos, dificuldades de aprendizagem, comportamentos desviantes ou problemáticos, fracos recursos pessoais e intelectuais, fraco envolvimento ou empenhamento nos estudos, fraca participação nas actividades escolares e extra-escolares, entre outros factores, que estão intrinsecamente relacionados uns com os outros, condicionando as vivências neste contexto, assim como as aprendizagens e a progressão académica. (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Canavarro, 2007; Janosz *et al.*, 1997, 2000; Janosz & Le Blanc, 2007; Kaplan, Peck & Kaplan, 1997; Newcomb *et al.*, 2002; Tabora, Formosinho e Fonseca, 2007; Tabora Simões *et al.*, 2008).

A vivência escolar negativa, conjugada com determinados traços de personalidade, vai condicionar a perseverança escolar, influenciando as decisões dos indivíduos para o abandono da escola, sobretudo na adolescência, fase em que os contextos psicossociais são vivenciados com maior intensidade pelos indivíduos.

Personalidade

A análise dos factores preditores do abandono escolar relativos ao indivíduo aponta, incontornavelmente, para determinadas variáveis de personalidade que se revelam significativamente diferentes entre potenciais desistentes ou os alunos desistentes e os que perseveram nos estudos e alcançam um diploma. Se por um lado, as características de personalidade ditas positivas (adequada auto-estima, autoconceito positivo, *locus* de controle interno, concepções pessoais de inteligência dinâmicas, etc.) têm sido identificadas como bons preditores do sucesso académico e da persistência escola, a face negativa destas mesmas características não deixa de estar associada à uma vivência escolar negativa identificando-se, por exemplo, situações decorrentes de insucesso escolar, fraco desempenho, tendências depressivas, entre outras, sendo que em última análise, poderemos apontar o abandono precoce dos estudos.

Características psicológicas, como níveis elevados de *neuroticismo* e *repressão/recalcamento*, são encontrados por Janosz *et al.* (1997) como sendo

características que prevêem o abandono escolar. Posto isto, esses autores referem que altos níveis na escala de neuroticismo reflectem uma instabilidade emocional e sentimentos de vitimação, enquanto que pontuações semelhantes na escala de repressão/recalcamento indicarão uma supressão inconsciente de afectos negativos (como a raiva, a frustração, etc.) e dificuldades em reconhecer as próprias emoções, sendo que, pontuações elevadas em ambas as escalas revelam uma probabilidade aumentada de abandono escolar. De forma geral este estudo observa os desistentes como apresentando-se mais atrasados a nível da maturidade, com maior inadaptação social, um menor controlo sobre si próprio, como sendo mais auto-centrados, manifestando tendências para distorcer a realidade para fazer face às próprias necessidades, maior denegação e alienação. Estes demonstram também uma orientação para os valores dominantes da classe trabalhadora, ou seja, para a ética do esforço ou do "trabalho pesado", demonstrando uma aspiração precoce ao estatuto do adulto (que se confunde com maturidade, quando na realidade, representa justamente o contrário).

Da observação de uma série de estudos, Janosz e Le Blanc (2007) destacam diversos traços de personalidade que afectam o rendimento académico e, conseqüentemente, a decisão de abandonar a escola. Neste âmbito, a baixa auto-estima é uma das características mais apontadas, pelos diversos autores analisados, aos desistentes. Como se sabe, a auto-estima exerce um papel fulcral no desenvolvimento e desempenho escolar dos indivíduos. Esta corresponde ao resultando de uma avaliação global que o indivíduo efectua sobre si próprio e sobre os resultados das suas experiências, expressando os sentimentos de valor pessoal positivos (auto-estima alta) ou negativos (auto-estima baixa) (Faria, Pepi, & Alesi, 2004; Pepi, Faria & Alesi, 2006). A auto-estima é altamente influenciada pelos resultados das tarefas escolares e é igualmente um bom preditor do sucesso ou desinvestimento académico. O insucesso repetido e o conseqüente desinvestimento ou abandono de tarefas escolares são frequentemente geradores de quebra de auto-estima, provocando problemas comportamentais e dificuldades de interacção social (Candeias & Almeida, 2005; Pepi, Faria & Alesi, 2006) e em derradeiro momento, o abandono da escola (Janosz & Le Blanc, 2007). Portanto, o desenvolvimento de uma adequada auto-estima estará relacionado com a capacidade de enfrentar com êxito tarefas académicas, através do emprego de métodos de estudo eficazes e participação activa no processo de aprendizagem (Faria, Pepi & Alesi, 2004).

Embora seja notório que a desistência precoce da escola afecta negativamente a auto-estima do aluno nota-se que há outros investigadores que vêm contrariar esta tese. Janosz e Le Blanc (2007, p.279), analisando os estudos de Wehlage e Rutter (1986) e de Ekstrom *et al.* (1986), sustentam que, à semelhança do que ocorre com os alunos que prosseguem nos estudos, observa-se tendencialmente um incremento da auto-estima dos desistentes depois que abandonam a escola. Podemos avançar que, tal como ocorre com os comportamentos anti-sociais, o facto de se afastar do contexto que reforça a tensão emocional e os sentimentos pessoais de incapacidade (neste caso, a escola), poderá dar-se conseqüentemente um abrandamento dos conflitos internos e diminuição da avaliação negativa de si próprio.

Os alunos desistentes ou potencialmente desistentes também encaram o seu próprio destino como comandado por factores externos (*locus* de controlo externo), não tendo nenhum poder sobre ele, ou seja, apresentam geralmente a crença de que o destino lhes foge ao controlo. Da mesma forma que a auto-estima, investigações demonstram que a percepção de controlo do destino pessoal aumenta tendencialmente após o abandono dos estudos. Da mesma forma, Janosz e Le Blanc (2007) observam que os desistentes têm tendência para somatizar, para apresentar estados afectivos negativos, menos satisfação com a sua própria pessoa e menos sentimentos de confiança e competência pessoal. Por outro lado, apresentam atitudes pouco ambiciosas quanto ao futuro e carreira profissional, estando mais centrados no presente. (Janosz & Le Blanc, 2007).

As concepções ou representações pessoais de inteligência se encontram intrinsecamente relacionadas com a auto-estima e o *locus* de atribuição causal, estando também relacionadas com o rendimento ou desempenho escolar e o investimento no estudo. Embora não se observem investigações que abordam especificamente os efeitos das concepções pessoais de inteligência sobre o abandono escolar, verificamos que as influencias destas crenças para uma vivência escolar positiva têm sido ressaltadas por vários investigadores como desempenhando um papel fundamental neste processo, facto pelo qual ousamos estabelecer, por comparação, uma relação entre o tipo de concepções pessoais de inteligência desenvolvidos pelos alunos e a perseverança ou abandono académico.

As Concepções Pessoais de Inteligência podem ser definidas como, crenças implícitas e diferenciadas acerca da natureza da inteligência, à volta das quais se organizam as formulações de atribuição causal dos sucessos e fracassos, os

objectivos de realização e os padrões de realização (padrões de cognitivo-afeto-comportamento, que têm por base os objectivos de realização). As concepções de inteligência podem ser de representação *dinâmica* ou *estática*, consoante os indivíduos acreditem na possibilidade de mudar aspectos de si próprios ou do que os rodeia ou, pelo contrário, acreditar que é impossível mudar aspectos de si e dos que o rodeiam, respectivamente (Faria, 2002; Faria, Pepi, & Alesi, 2004; Pepi, Faria & Alesi, 2006), adoptando assim, uma atitude passiva (padrões de *desistência*) ou activa (padrões de *persistência*) no seu processo de aprendizagem e no desenvolvimento das suas capacidades.

A concepção de inteligência adoptada pelo indivíduo tem uma poderosa influência no seu rendimento escolar, tanto na pré-disposição para a aprendizagem, como também no empenho ao alcance dos objectivos e/ou resultados. Se por um lado, estudantes que percebem competências e desempenhos como relativamente constantes ou fixos (concepção estática) tendem a se centrar no desempenho e têm maior probabilidade de usar estratégias superficiais para completar uma tarefa, o que os leva frequentemente à desistência, por outro lado, os estudantes que acreditam no desenvolvimento da inteligência e do desempenho (concepção dinâmica), demonstram uma enorme pré-disposição para aprendizagens a longo prazo. Assim sendo, estudantes que adoptam o ponto de vista dinâmico tendem a alcançar resultados elevados nas tarefas escolares, superiores aos alcançados pelos estudantes que adoptam uma visão estática (Faria, 1996; Stipek & Gralinski, 1991, cit. por Pepi, Faria & Alesi, 2006).

De acordo com Fortin *et al.* (2004), os alunos em risco de abandono manifestam mais comportamentos conflituosos, resultante de um maior estado de raiva, agressividade e competição, comparativamente aos alunos persistentes. De uma maneira global, pode-se dizer que "(...) uma percepção ajustada de competência pessoal conduz a um melhor desempenho académico, assim como a índices de adaptação social e bem-estar psicológico mais ajustados(...)" (Candeias & Almeida, 2005, p. 232).

Representação da escola, atitudes face à escola e aspirações escolares

Intimamente relacionada com as vivências escolares e personalidade, estarão as representações da escola "construídas" pelo sujeito. As crenças associadas à escola parecem afectar os alunos no reconhecimento das funções da escola e,

consequentemente, as atitudes ou disposições afectivas do próprio aluno face à escola, estudo e aprendizagem. (Canavarro, 2007; Candeias, 1995; Gouveia, 2008; Pereira, 2007; Rodrigues, 2008).

A persistência e/ou a desistência escolar parecem ser influenciadas pelo valor que o indivíduo atribui à escola e à escolaridade (Gouveia, 2008). A percepção de importância deste contexto e da formação proporcionada no espaço escola para o desenvolvimento pessoal e para a vida futura constituirá, efectivamente, um factor motivador para o envolvimento e a persistência escolar, sendo que, ao que tudo indica, o contrário também afectará, embora pela negativa, a permanência na escola, nos vários aspectos, motivacional, relacional, comportamental, enfim, em todos os níveis pessoais e sociais.

Reconhece-se que todas as crianças e adolescentes atribuirão forte significado à escola, sendo que, essa importância atribuída pode ser pela positiva ou pela negativa. Pereira (2007) defende que a tendência mais positiva será sobretudo observada em fases mais precoces da escolarização (1º ciclo), na medida em que as crianças associam a sua frequência à escola ao “ser crescido”, a uma mudança de estatuto junto dos pais e pessoas próximas, deixando de ser “o pequenino” para passar a ser “o menino crescido, que até já vai para a escola”. Ainda nesta fase, a atitude positiva face à escola será resultado das associações feitas entre a escola e as novas experiências e emoções, a novidade do ambiente e das interações estabelecidas neste contexto. Esse sentido positivo tende a dar lugar a um valor mais negativo da escola à medida que o aluno cresce e experiencia vivências pouco satisfatórias neste contexto. A mudança de sentido da escola observada nos estudantes surge como “(...) consequência de um conjunto de pressões e desencantos, de sensações constrangedoras, de aprendizagens sem interesse e objectivos desmesurados, com contradições e incoerências que fazem o aluno, não uma pessoa com querer, com expectativas e interesses, com poder de decisão, mas sim um sujeito passivo, acomodado, apático.” (Pereira, 2007, p.28). Neste processo, as atitudes e estratégias educativas dos professores poderão exercer, semelhantemente, uma influência significativa, positiva ou desastrosa, não só no alcance do sucesso escolar como na prevalência do aluno no contexto de escola.

Realmente, não se observam muitos estudos que analisam a relação entre as representações escolares e a importância ou sentido atribuído à escola e o abandono escolar precoce, de forma concreta. Porém, diversas perspectivas psicológicas

fundamentam a ideia de que quanto maior for a percepção da necessidade de estar na escola, quanto mais útil for a percepção dos estudos para o desenvolvimento pessoal e preparação para o futuro, quanto mais positivo forem os conceitos associados à escola (como um contexto que prima pela integração, concretização de aspirações pessoais, que ampara os alunos no seu processo de construção de conhecimentos e da formação da personalidade, etc.), melhor situado e posicionado estará o aluno na escola, o que constitui um bom presságio de prosseguimento dos estudos e de transição escola-trabalho bem-sucedida. De contrário, isto é, quando se observa um mau posicionamento do aluno na escola, resultante de vivências negativas, com retenções, dificuldades académicas, problemas disciplinares, e fraco envolvimento parental/familiar nas actividades escolares, dificilmente o aluno encontrará utilidade na escola ou satisfação na sua frequência à escola, encarando-a mais como uma barreira para atingir os seus objectivos de vida. Assim, a saída da escola será o mais provável, encarando de seguida dificuldades na transição para o mundo laboral e trajectórias profissionais com maiores limitações. (Canavarro, 2007; Rodrigues, 2008).

Neste sentido, Gouveia (2008) salienta que a representação da escola enquanto contexto com utilidade para o futuro impele o próprio aluno a prosseguir nos estudos e a ingressar no ensino superior. Neste sentido, a percepção de necessidade de estudar e o desejo de ingressar num curso superior estimulam o aluno a desenvolver atitudes mais positivas em relação ao contexto, envolvendo-se mais nos estudos e nas actividades académicas e extra-escolares, evitando menos problemas. Por outras palavras, os alunos que percebem utilidade em frequentar a escola terão maior tendência em prosseguir os estudos superiores, envolvendo-se mais no estudo e nas dinâmicas escolares, apresentando igualmente atitudes mais favoráveis à escola, aos professores e ao apoio parental.

No geral, os resultados deste estudo revelam que os sujeitos que consideram a escola como muito útil, contrariamente aos que não percebem esta utilidade, apresentam valores significativamente superiores nas dimensões da escala de sucesso escolar, ou seja: no envolvimento escolar, no evitamento de problemas, na percepção de um clima aprendizagem favorável, na satisfação escolar, na percepção de apoio dos professores, no apoio educativo parental, apoio parental emocional e expectativas parentais de comportamento, assim como, um ambiente académico familiar mais elevado. (Gouveia, 2008). Consequentemente, a percepção de utilidade

da escola estará associado com o rendimento académico alto, uma vez que, será maior o envolvimento na escola (em função da percepção de utilidade dos estudos, do apoio e envolvimento parental), resultando nas notas mais elevadas ou positivas e em níveis superiores de motivação escolar.

Os resultados do estudo de Gouveia (2008) demonstram haver diferenças significativas entre os sexos, sendo as raparigas a apresentarem níveis superiores de percepção de utilidade da escola, resultados mais elevados e aspirações escolares igualmente superiores, comparativamente aos rapazes, embora se observe uma tendência geral de valorização da escola.

Como se pode observar, para além da representação que o aluno tem da escola, o facto de este gostar ou não da escola, irá interferir na sua predisposição para as aprendizagens escolares e na sua postura quanto às práticas e interações neste contexto. (Candeias, 1995). Isto significa que, as disposições afectivas dos alunos para o estudo e a escola interferem no seu processo de aprendizagem e na motivação escolar, uma vez que, por melhores que forem as estratégias e medidas educativas, se o aluno não se envolver no processo de ensino-aprendizagem e não aderir ao contexto escolar, a aprendizagem não se concretiza e tampouco o aluno poderá adaptar-se a este contexto. Posto isto, pode-se pressupor, com base nos diversos estudos desenvolvidos na área da educação (ver Candeias, 1995), que as atitudes positivas face à escola podem contribuir para o sucesso e o aumento do desempenho escolar do aluno, assim como facilitar o alcance dos objectivos educacionais propostos, constituindo, ainda que de forma indirecta (mediando o sucesso educativo), um determinante fundamental para a continuidade escolar ou, por outro lado, factor que poderá motivar o abandono efectivo da escola. Como exemplo, se pode observar no estudo apresentado por Gregório (2005), em que o *não gostar da escola* foi uma das razões mais apontadas pelos rapazes, entre as várias opções apresentadas, para justificar a saída da escola, sendo o *desinteresse pela escola* outro factor igualmente apontado tanto por rapazes quanto raparigas, com grande peso para a desistência escolar.

Por outro lado, no estudo dirigido por Taborda Simões, Formosinho e Fonseca (2007; Taborda Simões *et al.*, 2008), observaram que os alunos que abandonaram a escola de forma mais precoce são aqueles que apresentavam atitudes mais negativas em relação à escola, comparativamente aos alunos persistentes.

No seu estudo, Fortin *et al.* (2004) observam que as atitudes negativas dos alunos face à escola poderão ser inferidas dos seus comportamentos face aos colegas, professores e do envolvimento nas dinâmicas e clima escolar geral. Com efeito, os factores que poderão constituir risco de desistência escolar revelam-se nas atitudes negativas dos alunos de desrespeito às regras e normas escolares, nos comportamentos agressivos e de oposição à autoridade, no fraco envolvimento nas actividades escolares e extra-escolares ou desmotivação para o estudo, entre outras.

Estilo de vida e conduta

De uma forma geral, os futuros desistentes apresentam hábitos de vida e comportamentos problemáticos que reflectem, semelhantemente, as vivências problemáticas observadas na escola. A relação entre o estilo de vida, conduta e os problemas de comportamento presenciados no contexto escolar será tão estreita que se coloca a questão se serão os factores inerentes ao estilo de vida e conduta que levam ao abandono ou se, por outro lado, os estilos de vida e conduta negativos constituirão consequências da desvinculação progressiva da escola. A verdade é que, independentemente da génese, observam-se nos desistentes estilos de vida e comportamentos que afectam a vivência escolar e que culminam frequentemente em abandono efectivo da escola.

Os estilos e condutas problemáticas podem ser observados: nas actividades de lazer ou ocupação dos tempos livres eleitos pelos desistentes ou potenciais desistentes; nas suas crenças, que revelam fracas aspirações escolares e para a vida pessoal futura, não atribuindo grande importância à escolaridade; nos comportamentos desviantes, que englobam a actividade sexual precoce, que pode resultar em gravidez ou paternidade precoce (sendo este último, ele mesmo um factor de risco de abandono escolar precoce), o uso de drogas, tabaco e álcool; absentismo escolar elevado; nos comportamentos delinquentes (roubo, vandalismos, agressões, detenções ou problemas com a polícia); nas companhias ou associação com pares desviantes; no envolvimento em actividades profissionais precoce, entre outros. (Amorim, 2009; Canavarro, 2007; Janosz *et al.*, 1990, 2000; Janosz & Le Blanc, 2007; Murray & Naranjo, 2008; Pinto, 2003).

Procurando responder à questão *Como os adolescentes empregam o seu tempo livre?* Janosz *et al.* (1997, 2000) encontraram resultados que corroboram com a tese de que a participação em actividades passivas (i.e. cinema, ouvir música, etc.)

aumenta o risco de abandono escolar. Em contrapartida, a participação em actividades mais proactivas, como desporto e outros passatempos deste género, constituirão factores atenuantes do abandono. Estes mesmos autores verificaram que a nível do sistema de crenças, os alunos que tendem a aderir mais a normas desviantes (como roubo, trapacear, vandalismos, uso de drogas e absentismo) constituem-se potenciais desistentes, enquanto que, o respeito às normas e à autoridade parece prevenir o risco, assim como a prática religiosa (embora esta última variável tenha sido observada apenas na primeira amostra deste estudo). Análises mostram que o envolvimento em comportamentos desviantes e a quantidade de detenções ou problemas com a polícia são bons preditores do abandono escolar. (Janosz *et al.*, 1997, 2000).

De um modo geral, os diversos estudos corroboram com a tese que relata que os alunos desistentes terão mais tempo desocupado, andando à deriva, lêem menos, envolvem-se mais com membros do sexo oposto e têm maior probabilidade de ter filhos prematuramente, como resultado de um envolvimento sexual precoce (Ekstrom *et al.*, 1986, cit. por Battin-Pearson *et al.*, 2000; Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006; Janosz & Le Blanc, 2007). Por outro lado, Rumberger (1993, cit. por Janosz & Le Blanc, 2007; Battin-Pearson *et al.*, 2000) repara que as raparigas serão as mais afectadas no contexto de paternidade ou maternidade precoce, sobretudo se provêm de meios socioeconómicos desfavoráveis. Por outro lado, o risco de abandono escolar acresce quando as raparigas contraem matrimónio durante os estudos, sendo que, apenas a intenção de casar num curto período de tempo, poderá interferir no seu percurso ou perseverança académica. (op. cit.).

Envolvimento em uma actividade profissional precoce

A transição prematura da escola para o mundo do trabalho é igualmente identificada como um factor preditor do abandono, sendo que, quanto mais precoce se observar esta transição, mais nocivo será o efeito na vida do sujeito, assim como para a economia do país. Observa-se que o efeito de uma actividade profissional precoce será gradual e cumulativo no percurso académico do sujeito, evoluindo até resultar em abandono escolar. (Almeida, André & Cunha, 2005; Canavarro, 2007; Gregório, 2005; Pinto, 2003).

Os resultados do estudo de Almeida, André e Cunha (2005) revelam que os rapazes são claramente os primeiros a desistirem de estudar e a integrar o mercado de

trabalho. Este estudo relata diferenças significativas entre rapazes e raparigas a partir dos 15-19 anos (n=878), sendo que 16% dos filhos (n=489) contra 9% das filhas (n=389) das inquiridas da amostra deste estudo, apresentavam-se a trabalhar. De acordo com esta investigação, a diferença entre rapazes e raparigas acentuar-se-ia em idades mais avançadas, ou seja, no grupo com idades entre 20-24 anos o desfasamento entre a proporção de rapazes e de raparigas a trabalharem (ao invés de estarem a estudar) seria maior (nomeadamente, 53% dos filhos contra 37% das filhas a trabalharem). A probabilidade das percentagens serem ainda superiores é de todo provável, uma vez que, tal como referem os autores, foram as mães a fornecer a informação relativa à ocupação dos filhos, a qual remetia para obrigações e responsabilidades contempladas pela lei da escolaridade obrigatória e do trabalho infantil (Almeida, André & Cunha, 2005).

A condição económica da família ou questões financeiras no geral serão, certamente, uma das principais razões de base da desistência escolar a favor da integração no mercado de trabalho (Almeida, André e Cunha, 2005; Gregório, 2005). Os alunos provenientes de famílias com carências financeiras são pressionados a buscarem trabalho de modo a contribuir para o rendimento familiar. Almeida, André e Cunha (2005) com base na sua amostra, apontam como idade provável do início da actividade laboral nestas circunstâncias os 15/16 anos, o que coincide, respectivamente, com o limite da idade da escolaridade obrigatória abrangida pela lei anterior (Decreto-lei nº46/86) e com a idade limite de início da actividade profissional em tempo parcial.

Influência dos amigos, colegas ou pares

Outro factor determinante do abandono escolar apontado por diferentes estudos refere-se a construtos interpessoais tendo, especificamente, a atenção focada nas interações entre os alunos com os seus pares/colegas salientando, neste processo, a influência dos pares desviantes para o abandono escolar e rendimento académico. (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006; Janosz *et al.*, 1997, 2000; Janosz & Le Blanc, 2007; Kaplan, Peck & Kaplan, 1997; Taborda, Formosinho e Fonseca, 2007; Taborda Simões *et al.*, 2008).

Janosz e Le Blanc (2007) afirmam que os diversos estudos prospectivos analisados apontam para um relacionamento ou interação mais acentuada e frequente entre futuros alunos desistentes com os seus pares desistentes ou

potencialmente desistentes. Dentre esses estudos, são ressaltados os resultados dos estudos de: Elliot e Voss (1974) que defendem que os desistentes apresentam grande fidelidade aos seus pares associando-se, tal como os delinquentes, aos seus pares cujos comportamentos são basicamente semelhantes; Horwich (1980) corrobora com a tese que afirma que a maioria dos alunos desistentes do Quebeque procurava a companhia de potenciais desistentes; Rumberger (1983) afirma que a companhia dos amigos cujas aspirações académicas são baixas afectará negativamente a probabilidade do sujeito concluir os estudos. (cf. Battin-Pearson *et al.*, 2000; Kaplan, Peck & Kaplan, 1997).

De um modo geral, Janosz e Le Blanc (2007) depreendem da sua análise que os pares não-convencionais, potenciais desistentes ou desviantes terão, eventualmente, uma importante influência na decisão de outros colegas de abandonar a escola. Esta interferência dos pares desistentes ou potenciais desistentes afectaria essencialmente a integração do aluno na escola, manifestando dificuldades a esse nível, como por exemplo, sob forma de sentimentos de alienação ou, por outro lado, rejeição social. Apesar de observarem a escassez de estudos empíricos que permitam comprovar e explicar o papel dos pares neste processo, estes autores adiantam duas grandes pistas esclarecedoras. Num primeiro momento, a companhia dos pares potencialmente desistentes, por não darem grande valor à escolaridade, resultaria numa influência negativa para o desenvolvimento de uma motivação intrínseca dos adolescentes. Por outro lado, a um nível mais comportamental, esta convivência reforçaria a probabilidade do próprio adolescente envolver-se em condutas desviantes, não sendo totalmente concordantes com os valores de uma escolaridade.

Na sua análise longitudinal, Kaplan, Peck e Kaplan (1997) encontram resultados que atestam que a associação com pares desviantes e a percepção de rejeição por parte dos colegas na escola terão um efeito directo no abandono escolar. Neste estudo, analisando as relações entre as diferentes variáveis mediadoras do abandono, os mesmos investigadores encontraram relações significativas entre a associação com pares desviantes e experiências académicas negativas precoces, tendo essa associação com pares desviantes também um efeito sobre a baixa motivação e a percepção de rejeição por parte dos professores.

Janosz *et al.* (1997, 2000) referem que *possuir muitos amigos* constitui um factor de risco de desistência escolar. Porém, estes autores observam que este risco poderá ser atenuado caso se percepcione o aluno como o líder do grupo. O passar

muito tempo na convivência dos amigos, assim como ter amigos que manifestem comportamentos desviantes, constituirão factores acrescidos de risco do abandono.

Contrariamente ao estudo de Janosz *et al.* (1997, 2000), Taborda, Formosinho e Fonseca (2007; cf. Taborda Simões *et al.*, 2008) reparam no seu estudo longitudinal, que os alunos que permanecem na escola para além do 9º ano de escolaridade, ao contrário dos desistentes, relatam ter mais amigos íntimos ou amigos em quem poderiam confiar. Pode-se depreender desta análise, que quanto maior for o número de amigos íntimos, maior será a probabilidade de perseverar nos estudos.

A natureza das relações e a "qualidade" dos amigos poderá estar na base dessa diferença entre os resultados encontrados nos estudos de Janosz *et al.* (1997) e de Taborda, Formosinho e Fonseca (2007), uma vez que, tal como defende Ladd (1990, cit. por Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006), os pares constituirão o "cimento" que solidifica o envolvimento inicial da criança na escola, tendendo a aumentar a importância destes para a vinculação escolar, com a idade (os amigos adquirem maior importância na adolescência). Se o envolvimento se processar com pares cujo interesse e motivação pela escola se revelam elevados, a influência destes será no sentido do envolvimento nas tarefas e actividades neste contexto, repercutindo na perseverança escolar. Contudo, se o sujeito se associar com pares desviantes e desmotivados das aprendizagens escolares, o risco de abandono acresce, podendo se tornar num bom preditor do abandono escolar, uma vez que esta associação irá facilitar o próprio comportamento desviante, nas suas várias formas, inclusive a delinquência e o abandono (Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006).

Hymel *et al.* (1996) sugerem que o envolvimento e participação dos estudantes na escola depende, parcialmente, do quanto o contexto escolar contribui para a sua percepção de autonomia e pertença, o qual, por sua vez influencia a percepção de competência ou auto-eficácia e o rendimento escolar. Apesar dos pais e professores contribuírem para o desenvolvimento do sentimento de autonomia e pertença, os pares alcançam grande significância, especialmente durante a adolescência, período em que, normalmente se observam maior risco de abandono escolar. (Fonseca, 2003; Gregório, 2005; Hymel *et al.*, 1996; Murray & Naranjo, 2008).

Neste sentido, Hymel *et al.* (1996) identificaram quatro aspectos críticos da influência dos pares. O primeiro aspecto corresponde à prévia aceitação dentro do

grupo de pares. Posto isto, observa-se que os alunos que sofrem rejeição pelos seus pares estão em grande risco de problemas de adaptação, comparativamente a aqueles que são socialmente aceites, sendo que, os estudantes que não são socialmente aceites pelos pares são mais propensos a abandonarem a escola, comparativamente aos que têm grande aceitação social. Um segundo factor corresponde à percepção de isolamento social *versus* envolvimento. Observa-se que nem todos os jovens que abandonam a escola são rejeitados socialmente. Por esta razão, o factor que mais importa neste contexto é a percepção de rejeição ou isolamento dentro do grupo de pares, sendo que, no caso dos estudantes que mesmo que sejam socialmente rejeitados, não se auto-percepcionam desta forma, não apresentarão risco significativo de abandono escolar. Um terceiro factor identificado por Hymel *et al.* (1996) corresponde à influência negativa dos pares. Uma vez que o grupo de pares pode afectar a motivação dos estudantes, os alunos que desistem da escola estão mais propensos, comparativamente aos outros, a fazerem parte de um grupo em risco de abandono escolar. Finalmente, o quarto aspecto crítico da influência dos pares cita a agressividade e o comportamento anti-social como potenciadores do abandono escolar. Comparativamente aos alunos que obtiveram um diploma, aqueles que abandonam a escola são catalogados pelos professores e colegas como apresentando comportamentos mais agressivos, denotando maior incidência de consumo/abuso de álcool e drogas.

- **Factores sócio-familiares**

As investigações que pretendem compreender e explicar o abandono escolar ressaltam, semelhantemente, características da família de pertença dos alunos que poderão estar na base do processo de desistência escolar. A família constitui o principal contexto de socialização da criança, assumindo-se como fundamental para o seu desenvolvimento, sobretudo em etapas mais precoces da vida. Como tal, fornecem os fundamentos e experiências essenciais para a vida futura, inclusive para o desempenho académico e sucesso escolar. (Battin-Pearson *et al.*, 2000).

Neste âmbito, as pesquisas geralmente concentram-se na análise da situação familiar dos alunos, especialmente nas questões relativas à *estrutura* e ao *funcionamento* da mesma, que estão intimamente relacionados, com outros factores familiares como os níveis de formação escolar ou académicas dos pais e irmãos, o nível socioeconómico, a situação profissional, o historial escolar dos pais e irmãos,

entre outros, directamente ou indirectamente relacionados com a desistência ou perseverança escolar.

Escolaridade dos pais

A relação entre a escolaridade ou percurso escolar dos progenitores e o abandono escolar dos alunos tem sido demonstrada por diversos estudos. Verifica-se que a baixa escolaridade dos pais correlaciona-se positivamente com o abandono escolar precoce dos filhos, assim como com níveis de sucesso ou desempenho e percursos escolares mais reduzidos. (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Benavente *et al.*, 1994; Gregório, 2005; Janosz *et al.*, 1997, 2000; Murray & Naranjo, 2008; O'Brien & Scott, 2007; Taborda, Formosinho & Fonseca, 2007; Taborda Simões *et al.*, 2008).

Muitos dos alunos desistentes ou potenciais desistentes revelam que membros da família (geralmente os pais), não terminaram os estudos básicos ou secundários (Murray & Naranjo, 2008). No estudo longitudinal de Coimbra foi identificada uma tendência similar, sendo que, no grupo dos que abandonaram a escola antes da conclusão do 9º ano, os indivíduos admitiram que os pais possuíam menos anos de escolaridade, comparativamente aos indivíduos que prosseguiram os seus estudos. (Taborda, Formosinho & Fonseca, 2007; Taborda Simões *et al.*, 2008).

Similarmente, Almeida, André e Cunha (2005) constataam que a herança escolar dos pais (sobretudo das mães para as raparigas e dos pais para os rapazes) tem um peso enorme na configuração do percurso escolar dos filhos, constituindo a referida influência "um cenário de clara reprodução social" (p.545). Neste contexto, o nível de educação escolar dos pais poderá reflectir-se na precocidade da entrada no 1º ciclo, nos níveis de sucesso ou insucesso escolar e na permanência ou na renúncia à escola, tendo sido, efectivamente, encontrado resultados que revelam uma ligação significativa entre o baixo nível de escolaridade das mães (que não concluíram o ensino obrigatório) e os níveis elevados de insucesso e abandono escolar dos filhos. Estes mesmos investigadores presenciam a interferência da escolaridade parental não apenas no caso do abandono ou dos percursos escolares negativos, como referem que esta se verifica, sobretudo, nas perspectivas de continuidade ou prosseguimento dos estudos. Ou seja, quanto maior a escolaridade dos pais, maior é a tendência dos alunos estudarem em níveis progressivamente mais elevados (Almeida, André & Cunha, 2005).

No âmbito do Observatório permanente da Juventude Portuguesa, dirigido por José Machado Pais e M. Villaverde Cabral (cit. por Carneiro *et al.*, 2001c) foi realizado um inquérito em 1997 que abrangia 1999 entrevistas e que, posteriormente, originou dois outros trabalhos - "Jovens Portugueses de Hoje" de M. Villaverde Cabral e José Machado Pais (1998) e "Geração e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea" de José Machado Pais (1998, apresentado em 1999). Revelando uma taxa elevada de abandono escolar (57.7% dos jovens), as conclusões deste inquérito apuraram que nas classes mais favorecidas em capital económico e social encontravam-se os jovens com níveis de aspiração mais elevados (designadamente, de obtenção de um diploma do ensino médio ou superior, uma pós-graduação, entre outros). De modo geral, os resultados sustentam a tese de que "(...) filhos de pais com maior escolaridade permanecem mais tempo no sistema educativo, bem como que a maior parte dos filhos obtêm credenciais escolares superiores às que os pais obtiveram". (Carneiro *et al.*, 2001c, p.243).

Confirmando esta tese está também o estudo de Bouchard, St-Amant e Deslandes (1998), realizado no contexto educativo canadiano, cujos resultados conferem que os adolescentes com pais com formação académica elevada são mais bem sucedidos. Este facto deve-se, em parte, porque os pais com maior escolaridade proporcionam níveis mais elevados de supervisão e apoio afectivo, sendo ambos, comportamentos parentais associados ao melhor desempenho escolar, no nível secundário.

Gouveia (2008) nota que os alunos com maiores aspirações académicas e percepção de utilidade da escola têm na base contextos familiares académicos mais elevados, salientando o facto de que, os efeitos do background escolar familiar serem provavelmente mais significativos no caso dos alunos com baixas aspirações académicas e que revelam a ausência de suporte académico familiar.

Ainda que admitindo a veracidade das diversas investigações, os quais asseveram a relação entre a escolaridade reduzida dos pais e o abandono escolar precoce existem, todavia, outros estudos chamam a atenção para o facto de esta relação ser melhor explicada quando se admitem outros factores mediadores, como por exemplo, o nível sociocultural da família (Borges, 1992; Taborda, Formosinho & Fonseca, 2007; Taborda Simões *et al.*, 2008), a baixa expectativa parental concernente à escolaridade dos filhos e o rendimento escolar dos próprios alunos (Battin-Pearson *et al.*, 2000). Battin-Pearson *et al.* (2000) defendem ainda que o

efeito da baixa escolaridade dos pais sobre o abandono escolar é amplamente mediada pelo rendimento escolar dos alunos, constituindo então, risco de abandono sobretudo quando o percurso académico do aluno não é positivo, podendo interferir também as expectativas parentais, caso se mostrem reduzidas.

Ocupação ou situação profissional dos pais e classe social de pertença

Estreitamente relacionada com os níveis de escolaridade dos pais, encontra-se a ocupação profissional dos mesmos, uma vez que, salvo raras excepções, o emprego ou actividade profissional do indivíduo encontra-se dependente dos níveis de formação e preparação académica do próprio.

A situação profissional dos pais poderá interferir no percurso académico dos seus educandos não apenas condicionando directamente os recursos económicos e financeiros do orçamento familiar canalizados para a educação dos filhos, como indirectamente, ao condicionar o nível profissional e social de pertença dos pais, que por sua vez regula as oportunidades de desenvolvimento sociocultural e educacional de todos os membros da família.

Este pensamento é corroborado por Benavente *et al.* (1994) cujo trabalho assume que, à semelhança da zona de residência, a profissão e a situação profissional dos pais parece interferir na perseverança escolar dos filhos. Assim sendo, constitui risco acrescido de abandono escolar os alunos provenientes de famílias cujas ocupações profissionais dos progenitores são não-qualificados ou, sobretudo, quando os pais se encontram no desemprego. De acordo com estes mesmos autores, o nível de escolaridade reduzido dos pais, o apoio e participação deficiente da família no percurso escolar do filho, assim como o meio familiar intelectualmente desfavorecido associados a este contextos, parecem estar na base dos níveis de rendimento escolar reduzidos e insuficientes do aluno. Neste sentido, observam-se que os filhos de trabalhadores agrícolas, assim como dos artesãos, de emigrantes e pertencentes a minorias étnicas são aqueles que mais frequentemente desistem de estudar. (Benavente *et al.*, 1994).

Reconhecendo uma distribuição semelhante entre os níveis de sucesso/insucesso escolar e de abandono em função da actividade profissional e classe social de pertença, Almeida, André e Cunha (2005) verificam que os níveis de insucesso e de abandono precoce são reduzidos ou nulos nos grupos cujos pais são «empresários e dirigentes», «profissionais intelectuais e científicos» e «profissionais

técnicos». Em contrapartida, entre os «camponeses», os «operários industriais» e os «assalariados agrícolas casados com operários industriais», a frequência de insucesso e abandono escolar precoce se mostra elevada, sendo maiores as dificuldades da família em promover o sucesso das suas crianças, uma vez que as disparidades entre a cultura desta e da escola serão mais acentuadas.

Os dados de este estudo sugerem que é a posição social das mães, mais do que dos pais, que influencia o futuro escolar dos filhos, provavelmente porque a proximidade desta dos filhos é mais significativa e por ser, usualmente, as mães a prestar um maior apoio aos filhos. (Almeida, André & Cunha, 2005). Centrando a sua análise na figura materna, estes mesmos investigadores constataam que progressivamente se observam mais mães com actividades profissionais estáveis. O avanço da situação da mulher face ao mercado de trabalho, com uma crescente inserção da mesma neste contexto afecta os alunos, particularmente as raparigas, em dois sentidos. Em primeiro lugar, a estabilidade profissional da mãe serve de incentivo e exemplo a seguir pelos filhos, permitindo, simultaneamente, um maior investimento na educação dos filhos. Por outro lado, quanto mais elevado o cargo alcançado pelas mulheres, mais terminantes se tornam as pressões sociais para que as filhas conquistem cargos profissionais elevados. Analisando o impacto da continuidade ou descontinuidade das mães no mercado de trabalho sobre os percursos escolares dos filhos, verifica-se níveis mais elevados de sucesso nos alunos cujas mães apresentam trajectórias de trabalho continuado (emprego fixo ou estável), seguido dos filhos das senhoras que entram e saem do mercado de trabalho (actividades em *part-time*, provisórias ou esporádicas) e por fim, apresentando níveis superiores não apenas de insucesso como de abandono escolar, identificam-se os alunos cujas mães nunca trabalharam. (Almeida, André & Cunha, 2005).

Sintetizando, pode-se afirmar que o estatuto social de um indivíduo determina a sua visão positiva para o futuro profissional, o papel da educação e da integração no mundo do trabalho. (CRÉPAS, 2001).

Nível socioeconómico e estrutura familiar

Resultante, em grande medida, do nível de escolaridade e do estatuto profissional dos pais, o nível socioeconómico familiar tem sido identificado como um bom preditor do insucesso e abandono escolar dos filhos. Diversas investigações conferem que, o facto de o aluno “ser pobre” ou proveniente de uma família

financeiramente carenciada ou instável, encerra risco estrutural e social acrescido, afectando, neste processo, o desempenho académico e imiscuindo-se na perseverança escolar (CRÉPAS, 2001; Janosz, 2000; Murray e Naranjo, 2008; Newcomb *et al.*, 2002).

Ora, o nível socioeconómico familiar poderá exercer um efeito directo ou indirecto no processo de abandono dos estudos ao intervir sobre diversos aspectos da vida pessoal e familiar do indivíduo, como por exemplo, os recursos económicos disponíveis para a educação das crianças e familiares no geral, por meio das condutas desviantes associadas às vulnerabilidades das famílias de nível socioeconómico baixo e respectivos contextos de residência, e da exclusão social daqui resultante (CRÉPAS, 2001; Newcomb *et al.*, 2002; O'Brien & Scott, 2007).

Em geral, as adversidades socioeconómicas das famílias pressupõem má qualidade das residências ou alojamentos arrendados pelas famílias, condições de vida precárias, famílias extensas, baixo rendimento familiar, necessidades das crianças concorrerem à acção social escolar, como os subsídios para refeições escolares gratuitas e para os recursos materiais. (O'Brien & Scott, 2007). Por outro lado, a situação socioeconómica afecta a maturidade do estudante na entrada para a escola, suas notas, sua percepção de suas habilidades académicas, a sua visão da escola, a orientação escolar, motivação e perseverança. (CRÉPAS, 2001).

Na tentativa de compreender o modo como os baixos rendimentos das famílias afectam os percursos escolares das crianças e os projectos futuros, Coleman *et al.* (1966, cit. por CRÉPAS, 2001) afirmam que o sucesso ou o fracasso escolar das crianças estão intimamente relacionados com sua capacidade para alterar o respectivo ambiente através do esforço e do trabalho. Assim sendo, uma criança que se desenvolve num ambiente favorecido terá uma maior percepção da sua capacidade para conquistar o sucesso, caso opte por comportamentos, atitudes e estratégias adequadas, uma vez que tem como desfecho experiências positivas, no decurso da satisfação das suas necessidades (consequente das suas demandas ou acções). Pelo contrário, os alunos provenientes de meios desfavorecidos, mais propensos a abandonar os estudos, parecem menos conscientes do seu poder de mudar as realidades e transformar seu ambiente. De acordo com este mesmo autor, o facto de a escola não conseguir intervir na acção ou influência da herança familiar sobre o sucesso académico, faz com que este contexto seja um terreno fértil para as desigualdades sociais (Coleman *et al.*, 1966, cit. por CRÉPAS, 2001), o que por sua

vez também interfere no desempenho e prosseguimento escolar dos alunos (Benavente *et al.*, 1994). No entanto, o impacto do estatuto social da família parece diminuir nos últimos anos da escolaridade, sendo a redução desta influência observada por muitos investigadores, como resultante do momento da tomada de decisão dos alunos pelos cursos (geral ou profissional). A escolha pelas áreas ou cursos de estudo se mostram, assim, fortemente associados à condição socioeconómica. (CRÉPAS, 2001).

Neste sentido, estudos têm demonstrado que os alunos dos grupos mais desfavorecidos serão os identificados como aqueles que apresentam maior incidência da desistência ou abandono escolar. No contexto do Quebeque, Langevin (1999, p.78), verificou que entre indivíduo com idades compreendidas entre em 16-17 anos, 16% dos desistentes eram provenientes de famílias pobres, enquanto que, nas outras classes sociais foi encontrada uma percentagem de 8,5% de desistência ou abandono. Por outro lado, duas características serão associadas às famílias pobres ou de nível socioeconómico reduzido. Primeiramente, a pobreza da família estará associada à baixa escolaridade (de 0 a 8 anos de estudo) do chefe da família (21,5%) ou do respectivo cônjuge (23,9%), sendo seguida por uma sobrevivência financeira assegurada, em 21,3% dos casos, por transferência de rendas ou subsídios. Este facto evidencia portanto, uma estreita ligação entre a educação e o emprego dos pais, renda familiar e abandono escolar.

Ainda neste contexto socioeducativo, a Comissão de Educação do Quebeque (cit. por CRÉPAS, 2001, p.2), ao analisar as condições para o sucesso na escola em 1996, alegou que a pobreza continuava a ser o factor social mais determinante para que a criança alcançasse, ou não, sucesso nos seus estudos. Segundo este mesmo relatório (CRÉPAS, 2001), nos meios sociais e familiares carenciados, os indivíduos são confrontados diariamente com o desafio de satisfazer as suas necessidades mais básicas, ao contrário dos meios favorecidos, onde a atenção estará virada para outros níveis de necessidades (inclusive de educação escolar), uma vez que as básicas são asseguradas sem qualquer tensão adicional. Assim sendo, a atenção parental estará virada para a procura do suprimento das necessidades fundamentais, remetendo para segundo plano o acompanhamento escolar, o que concorre para que a participação dos pais na escola e no percurso escolar dos filhos seja reduzido, para além das inúmeras dificuldades sentidas por estas famílias no decurso do financiamento da

escolaridade dos filhos e das tensões familiares em torno da estabilidade ou segurança financeira (ou, mais precisamente, a ausência desta).

No âmbito da gestão dos recursos financeiros da família, os resultados do inquérito aplicado a mulheres/mães por Almeida, André e Cunha (2005) apontam a educação escolar dos filhos (41%) como a terceira prioridade de investimento financeiro das famílias portuguesas, estando à frente mesmo da compra de casa própria (34%) e da formação dos cônjuges (4%). A preocupação com a educação dos filhos será superada apenas por questões de sobrevivência (com 62% de mães a assumirem como prioridade o «conseguir ir vivendo o dia a dia garantindo o sustento de todos») e de economias ou pequenas poupanças, com vista à prevenção em caso de qualquer eventualidade («ter sempre algum dinheiro de reserva», com 80% de respostas). Estes resultados demonstram o esforço financeiro das famílias e de ambos os cônjuges para proporcionar uma boa educação aos filhos, apesar das diversas dificuldades sentidas.

Atentado para a estrutura das famílias, verifica-se que as dificuldades supracitadas serão vivenciadas de forma mais intensa nas famílias não-tradicionais e separadas, nomeadamente, naquelas cuja estrutura pressupõe a ausência de um dos cônjuges (sobretudo, as marcadas pela ausência paterna), comparativamente as famílias onde coabitam ambos os pais e, mesmo, das famílias reestruturadas. (Almeida, André & Cunha, 2005; CRÉPAS, 2001; O'Brien & Scott, 2007).

É neste sentido que, Janosz e Le Blanc (2007) fazem menção a uma série de investigações longitudinais e transversais que reforçam a teoria da correlação entre o nível socioeconómico, a estrutura familiar e o abandono escolar. Segundo esta perspectiva, os alunos desistentes apresentariam um padrão familiar de baixo rendimento e separação familiar. Nesta linha de pensamento, o estudo de Shaw (1982), analisado por Janosz e Le Blanc (2007), esclarece que os efeitos do rendimento da família sobre a decisão de prosseguir e concluir os estudos podem ser sentidos independentemente da organização familiar. Contudo, as dificuldades financeiras serão, tendencialmente, mais acentuadas nas famílias monoparentais, o que contribui para que os alunos provenientes das famílias separadas sejam aqueles cujos percursos académicos são interrompidos mais precocemente.

Observando este facto em diversos estudos, o relatório da Comissão para a Prevenção do Abandono Escolar de Quebeque (CRÉPAS, 2001) nota que as famílias monoparentais chefiadas por uma mulher (*mães-solteiras*) revelam-se as mais

“pobres” (financeiramente, academicamente, a nível de saúde física e mental/psicológica, de competências parentais, etc.), encarando os respectivos filhos, maiores dificuldades comportamentais, emocionais, sociais e escolares. (CRÉPAS, 2001).

Ao questionar se haveria variações neste âmbito, em função de diferentes “raças”, Shaw (1982, cit. por Janosz e Le Blanc, 2007) notou que, ao controlar o estatuto socioeconómico das famílias não existiriam diferenças significativas no caso das raparigas de raça branca, entre as oriundas das famílias ditas intactas e as das famílias monoparentais. Contudo, o mesmo não se passa no caso das raparigas de raça negra que, numa situação idêntica de controlo do estatuto socioeconómico, se observava maior desistência por parte das pertencentes a famílias monoparentais. (Shaw, 1982, cit. por Janosz & Le Blanc, 2007).

Na sua análise, Janosz e Le Blanc (2007) salientam que a variação do efeito do estatuto socioeconómico sobre a trajectória escolar dos alunos poderá ser explicada pela acção diferida ou indirecta sobre o indivíduo, pela mediação do contexto ou ambiente que, por sua vez, afecta directamente o sujeito. Ou seja, o nível socioeconómico afecta, primeiramente, o bairro (o *ambiente distal*) e de seguida a família (o *ambiente proximal*). Por conseguinte, o ambiente proximal imprime uma influência evidente sobre o estudante, pela acção das práticas educativas eleitas pela respectiva família. Nesta ordem de ideias, “(...) o facto de viver numa situação precária, de não ter emprego, de morar num bairro degradado, etc., aumenta o stress vivido pelos pais (ainda mais se a família é monoparental), o que influencia a qualidade das práticas educativas (supervisão das crianças, relações afectivas, relações maritais e familiares...)” (Janosz & Le Blanc, 2007, p.268).

Tendo em conta as diferentes organizações familiares (que incluíam a família biparental, a família reconstituída, a monoparental, ausência de pais), numa investigação levada a cabo por Sandefur, McLanahan e Wojtkiewicz (1992, cit. por Janosz & Le Blanc, 2007, p. 268) a alunos adolescentes, verificou-se que a pertença a uma família monoparental, reconstituída ou então sem pais, poderá ser um factor de risco de abandono escolar. Os resultados desse mesmo estudo indicam que, no caso da mudança na estrutura parental coincidir com a fase média da adolescência dos filhos, a probabilidade destes alcançarem um grau académico é afectada negativamente, sobretudo, quando se observa também que, os efeitos da organização familiar sobre as decisões escolares pareceram manter-se para além da interferência

de outras variáveis correlacionadas com o abandono escolar, como o rendimento familiar, as expectativas escolares de pessoas significativas e mesmo a auto-estima.

Semelhantemente, em Portugal, Taborda, Formosinho e Fonseca (2007; Taborda *et al.*, 2008) notam que as diferenças entre os alunos desistentes e os persistentes estende-se também ao tipo de família. Os resultados deste estudo, tanto na primeira como na segunda coortes, estabelecem uma associação entre o abandono escolar e a pertença a famílias monoparentais ou às outras formas de família (nomeadamente, as famílias reconstruídas), observando diferenças significativas entre os alunos persistentes e que pertencem a famílias intactas e os alunos desistentes, maioritariamente originários de meios familiares monoparentais ou reconstruídos.

Procurando avaliar o real impacto da estrutura familiar no abandono escolar, estes mesmos investigadores analisaram as eventuais mudanças ocorridas na estrutura das famílias dos alunos entre as avaliações. Salientando o facto de a mudança ser perspectivada na literatura específica como sinónimo de desestruturação familiar ou desagregação da estrutura parental, os resultados demonstraram que os alunos expostos à mudança são os que apresentam maior tendência para abandonar os estudos antes da conclusão do 9º ano (Taborda, Formosinho & Fonseca, 2007; Taborda *et al.*, 2008). Sendo assim, a separação dos pais, o falecimento de familiares, mesmo o nascimento de irmãos, entre outras situações que alteram a estrutura da família, especialmente se ocorrerem no período da adolescência, podem reduzir as probabilidades do aluno alcançar um diploma.

Neste sentido, observa-se que, em caso de divórcio, o percurso escolar dos rapazes será mais afectado, comparativamente às raparigas, constituindo a variável "género masculino" um bom preditor de abandono em caso de desestruturação familiar. (Weng *et al.*, 1985, cit. por Janosz & Le Blanc, 2007). De modo geral, os diferentes estudos verificam que os adolescentes do sexo masculino são mais vulneráveis às condições familiares e sociais do que os adolescentes do sexo feminino, uma vez que os rapazes provenientes de famílias de estatuto socioeconómico baixo (medido pelo nível de educação dos pais) e em ruptura serão menos propensos a obter boas notas, comparativamente às raparigas provenientes de contextos familiares semelhantes. (Bouchard, St-Amant & Deslandes, 1998).

Apesar de Janosz *et al.* (1997; 2000), em consonância com os outros estudos, identificarem como fortes preditores do abandono determinados factores familiares

negativos (como a baixa escolaridade dos pais e a monoparentalidade), no entanto, verifica-se que, contrariamente às investigações supracitadas, neste estudo, o peso do baixo nível socioeconómico da família para o abandono escolar não será tão esclarecedor. Semelhantemente, Fortin *et al.*, (2004) não encontraram qualquer diferença, a nível do estatuto socioeconómico familiar, entre os alunos em risco de abandono escolar e os alunos que não apresentam risco de desistir dos estudos.

A análise da influência da estrutura familiar sobre os indivíduos, mais particularmente, no seu percurso escolar, entende-se como indispensável, sobretudo na actual conjuntura social onde cada vez mais se observam alterações nas famílias tradicionais, presenciando com maior frequência, as famílias separadas, monoparentais, reconstruídas ou novos modelos de famílias. Ademais, a importância do estudo deste factor aumenta quando se constata que a estrutura familiar intacta está na base do desenvolvimento de uma boa saúde mental e psicológica, da personalidade e identidade do indivíduo, da adaptação psicossocial, assim como, do desenvolvimento intelectual expresso no bom desempenho escolar e na transição escola-trabalho. (O'Brien & Scott, 2007).

Dimensão da família e características da fratria

Outros factores concernentes à estrutura familiar, nomeadamente a dimensão da família e características da fratria são postos em evidência por diversos estudos, na procura dos prováveis preditores do abandono escolar.

É assim que Janosz *et al.* (1997, 2000) observam que alunos provenientes de famílias numerosas têm maior probabilidade de se tornarem desistentes. Conformemente, no contexto português, Almeida, André e Cunha (2005) observam que, de modo geral, os filhos únicos têm níveis de sucesso superiores (75%), comparativamente às crianças que vivem em fratria, em especial, aqueles com dois ou mais irmãos (50%). Esta mesma tendência é presenciada no caso do abandono escolar, sendo que, perto de 2% de filhos únicos da amostra revelaram-se com desistentes, enquanto que este valor aumenta para 12% no caso das crianças com dois ou mais irmãos. (Almeida, André & Cunha, 2005, p.545).

Contrariamente aos estudos supracitados, Taborda, Formosinho e Fonseca (2007; Taborda Simões *et al.*, 2008) não encontraram diferenças entre os alunos desistentes (que abandonaram a escola) e os persistentes (alunos que prosseguiram os estudos) quanto à extensão da fratria.

Por outro lado, além da extensão da família ou da fratria, verifica-se que a experiência escolar dos irmãos parece revelar-se igualmente importante para a perseverança escolar dos indivíduos. Murray e Naranjo (2008) referem que um dos factores de risco de abandono escolar concernentes aos factores familiares referidos pelos sujeitos da sua amostra, corresponde à escolaridade alcançada pelos membros da família (pais e irmãos). Neste sentido, notam que, à semelhança do que ocorre com a escolaridade dos pais, o risco de abandono será maior nos casos em que é observado um historial de abandono dos estudos por parte de algum irmão, implicando uma influência mais significativa, caso o abandono escolar parta de irmãos mais velhos. (Murray & Naranjo, 2008).

Dado que se observa, em diversos estudos, uma predominância de fratrias mais extensas e de experiências escolares de insucesso entre os irmãos mais velhos no grupo dos desistentes, a existência de casos de abandono ou desistência escolar na família, seja por parte dos pais ou irmãos, constitui factor de risco de abandono escolar (Elliott & Voss, 1974, cit. por Janosz & Le Blanc, 2007; Janosz & Le Blanc, 2007).

Funcionamento familiar

O funcionamento familiar, mais que a própria estrutura, tem sido apontada como determinante do abandono ou perseverança escolar dos sujeitos. Isto porque, a mudança da estrutura familiar, por si só, não denota um aumento de disfunção familiar. Por estarem associadas a outras mudanças sociais e, especialmente, ligadas a processos ou funcionamento familiar, as diferentes formas de família (intactas, monoparentais, reestruturadas, etc.) poderão diferir em termos da habilidade parental para envolver e assegurar a estabilidade, forte suporte ou amparo emocional, sentimento de pertença à família e o nível óptimo de independência, para todos os membros da família (O'Brien & Scott, 2007). Vários estudos destacam a importância da qualidade da relação pai-filho no desempenho académico, reforçando a ideia de que é importante para uma criança ter boas relações com ambos os pais, sobretudo, as crianças cujos pais são separados (CRÉPAS, 2001). Assim sendo, o tipo de funcionamento familiar ou as práticas parentais, nomeadamente o envolvimento dos pais na escola e na educação dos filhos, a monitorização de actividades ou tarefas relacionadas com a escola e os valores, objectivos e expectativas dos pais, poderão

exercer uma influência substancial no desenvolvimento pessoal, social, intelectual e na formação da personalidade do indivíduo.

O funcionamento familiar está amplamente representado na literatura mensurado em termos de estilos de liderança parentais (permissivo, democrático e rígido), expectativas parentais (relativamente às competências e desempenhos dos filhos) e participação na vida escolar e pessoal do educando (acompanhamento, encorajamento, etc.), variáveis essas que expressam a qualidade da interacção entre pais e filhos. (CRÉPAS, 2001; Gouveia, 2008; Janosz & Le Blanc, 2007).

Janosz (2000) refere que, de modo geral, os estudos longitudinais demonstram que as crianças apresentam maior risco de abandono escolar nos seguintes casos: se os pais não valorizam muito a escola e se envolvem pouco no percurso ou projecto escolar dos filhos; se o estilo parental é permissivo e se o padrão de envolvimento é deficiente (falta de supervisão, apoio e incentivo); se há uma falta de comunicação e desvelo nas relações entre pais e filhos e se os pais reagem mal ou ignoram por completo o fracasso escolar dos filhos. As próprias expectativas parentais aparentam ter uma incidência relevante na persistência escolar dos alunos, correlacionando-se as expectativas negativas dos pais com índices superiores de abandono escolar entre os adolescentes (Janosz, Fallu & Deniger, 2000, cit. por Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006).

Nesta mesma sequência, Astone e McLnahan (1991, cit. por Janosz & Le Blanc, 2007) numa perspectiva longitudinal, analisaram as associações entre a estrutura e funcionamento familiar e a perseverança escolar, encontrando resultados que corroboram com a tese que defende que o tipo de família monoparental ou reconstruído e estratégias familiares muito flexíveis condicionam negativamente o desempenho e percurso escolar dos filhos, apurando que as variáveis familiares estruturais e funcionais contribuem diferencial e isoladamente para o abandono escolar. Neste estudo, os adolescentes inquiridos pertencentes a famílias monoparentais ou reconstituídas relatam receber menos atenção, encorajamento e acompanhamento por parte dos pais, aquando da realização das actividades escolares e sociais, assim como perceber menos expectativas escolares por parte dos pais, ao contrário daqueles que vivem com ambos os pais. Este facto ocorre, em grande medida, porque a mudança da estrutura parental (de uma família intacta para monoparental ou reconstituída) estará relacionada com a diminuição do investimento

dos pais, seja em quantidade como em qualidade (Astone & McLnahan, 1991, cit. por Janosz & Le Blanc, 2007; O'Brien & Scott, 2007).

Procurando analisar os factores que permitiam a determinados alunos, ainda que expostos ao divórcio dos pais, a manifestar bons resultados e desempenhos escolares, McCombs e Forehand (1989, cit. por Janosz & Le Blanc, 2007) depararam com determinadas características das mães susceptíveis de atenuar os impactos negativos do divórcio na escolaridade. Dentre essas características, evidencia-se que as referidas mães apresentariam níveis de depressão mais baixos, assim como níveis de escolaridade mais elevados e menos conflitos, tanto com o ex-marido quanto com o filho. Assim sendo, os conflitos entre a mãe e o ex-cônjuge e, ainda, entre a mãe e o aluno, seriam as duas variáveis que melhor explicariam as diferenças entre os alunos desistentes e os perseverantes.

Relativamente ao estilo parental, os estudos de Janosz *et al.* (1997, 2000) levam-nos a inferir que estilos parentais muito permissivos ou desinteressados ou, pelo contrário, muito rígidos ou déspotas favorecem o abandono precoce da escola. Semelhantemente, Rumberger *et al.* (1990, cit. por Janosz & LeBlanc, 2007; Janosz, 2000) afirmam que o funcionamento das famílias de origem dos desistentes se caracterizaria, num primeiro momento, por um estilo parental permissivo. A ausência de controlo ou supervisão dos pais proporcionaria aos adolescentes um excesso de autonomia, tanto a nível comportamental quanto na selecção das actividades, podendo surgir daqui, associações com pares desviantes e envolvimento em actividades menos lícitas. Por outro lado, as reacções dos progenitores face ao aproveitamento escolar dos filhos parecem influir no processo de abandono escolar, por se verificar que os pais dos desistentes manifestam reacções mais negativas e punitivas, que não favorecem o desenvolvimento de uma motivação intrínseca face à educação, fundamentais para o alcance do sucesso e da resiliência escolar. Neste sentido, de acordo com este estudo, outras práticas parentais susceptíveis de impulsionar o abandono escolar condizem com a ausência de supervisão e acompanhamento escolar dos pais.

Também Potvin *et al.* (1999) estimam que os estilos relacionais dos pais, como a falta de apoio emocional, falta de envolvimento nas actividades escolares e pouca supervisão, estão fortemente associados com o risco de abandono. No âmbito da análise dos efeitos do estilo parental sobre o sucesso escolar em função do género ou sexo dos filhos, Bouchard, St-Amand e Deslandes (1998) identificam como

principais variáveis, o suporte afectivo e elevada supervisão parental, sendo o impacto dessas variáveis significativamente diferente no caso dos rapazes e das raparigas. Os resultados demonstram que a supervisão parental e a concessão de autonomia psicológica serão os preditores mais fiáveis do sucesso escolar no caso dos rapazes, enquanto que, o suporte emocional por parte dos pais é identificado como o único preditor significativo de sucesso no caso das raparigas. A relação positiva entre a supervisão parental ou controlo dos comportamentos e o desempenho escolar foi identificada como sendo mais expressiva no caso dos rapazes que nas raparigas. (Bouchard, St-Amand & Deslandes, 1998).

A liderança parental democrática, calorosa, mas firme é identificada como a que melhor contribui para que os filhos sejam bem sucedidos a nível escolar, uma vez que o referido estilo parental estará associado ao aumento do sentido de autonomia e da atitude positiva face ao trabalho (o que potencia o bom desempenho escolar). Por outro lado, a desistência escolar estará mais associada à pobre supervisão e envolvimento dos pais na vida escolar e social dos filhos, com a falta de apoio familiar e o isolamento social. (Janosz & Le Blanc, 2007).

Na sua investigação, Fortin *et al.* (2004) encontraram resultados que validam a existência de diferenças respeitantes à família dos alunos em risco de abandono escolar e dos alunos que não estão em risco. Assim sendo, diversas variáveis familiares, tais como a supervisão parental, a comunicação, o apoio afectivo, a coesão, expressão da afectividade, conflitos familiares e organização, são apontadas como ponto de diferenciação entre esses dois grupos. De acordo com estes autores, os alunos em risco referiram que os pais forneciam menos supervisão, entendendo como supervisão parental, o conhecimento por parte dos pais das saídas dos seus filhos e da ocupação dos seus tempos livres. Por outro lado, estes alunos revelaram não comunicar ou discutir com os pais acerca dos seus projectos actuais e futuros. Ademais, percepcionavam os pais como proporcionando pouco apoio emocional, ou seja, sendo pouco encorajadores, elogiando-os pouco pelas actividades bem sucedidas ou não acompanhando-os muito nas actividades que os interessam. Relativamente à coesão familiar, os prováveis desistentes percepcionam a familiar como problemática, relatando fraca entreajuda e o apoio no seio da família e acreditando ser também reduzido o encorajamento entre os familiares, assim como a expressão das suas emoções. Finalmente, este estudo revela que as famílias dos alunos em risco surgem como mais conflituosas, menos estruturadas, proporcionando

poucas oportunidades para os jovens assumirem responsabilidades ou de participarem em actividades recreativas, sendo as tarefas diárias não tão bem definidas. De um modo geral, este estudo leva a crer que os alunos em risco e os que não apresentam nenhum risco de abandono escolar diferem a nível de diversas variáveis familiares, sugerindo que os primeiros vivem num contexto familiar mais adverso e mais conflituoso. (Fortin *et al.*, 2004).

Em contexto português, Borges (1992), observando a relação entre a interacção familiar e o rendimento escolar, salienta o facto de que, segundo os resultados, os alunos com percursos académicos bem sucedidos apresentam um maior suporte mútuo no seio da família, maior qualidade na comunicação entre os membros da família, maior proximidade e envolvimento dos pais na educação dos filhos, maior grau de coerência ou consonância entre os progenitores e um nível sociocultural mais elevado. Contrariamente, a percepção negativa do clima familiar por parte dos alunos, assim como o autoritarismo e a punição, não só condicionam o sucesso escolar, como serão os principais responsáveis pelo desenvolvimento de níveis baixos de autoconceito e desajustes emocionais.

Santos (2004), em consonância com os restantes estudos (nacionais e internacionais) analisados, verifica numa amostra constituída por alunos do 9º, 10º e 11º ano de escolaridade, que as características familiares têm influência no sucesso ou insucesso escolar. Presenciando-se relações entre o insucesso escolar e variáveis familiares, como níveis de escolaridade parentais reduzidos, famílias monoparentais ou ausência dos pais e nível socioeconómico baixo, os resultados do estudo conferem ao estilo parental democrático/educador, o “estatuto” de estilo educativo que melhor prediz o sucesso escolar e padrões de relacionamentos mais saudáveis.

De acordo com esse estudo, é possível estabelecer uma correspondência entre os estilos educativos parentais e determinadas características de personalidade dos filhos, interferentes no desempenho e persistência escolar (Santos, 2004). Com efeito, são identificados três estilos educativos dos pais, especificamente, o estilo *democrático/educador*, o estilo *autoritário/militarista* e, por fim, o estilo *inconsistente*. Os alunos mais compreensivos, mais calmos, mais companheiros, estudiosos, mais persistentes, mais competentes, estarão associados a uma educação parental democrática/educadora, contribuindo para que sejam estes também a apresentar maior autoconfiança, autoconceito e percepção de competência geral. Inversamente, o estilo parental autoritário/militarista corresponderá a padrões de

personalidade e comportamento mais agressivos, mais indisciplinados, a maior impulsividade, menor compreensão, menor obediência ou conformidade às regras e mais tendência para o isolamento social. Nesta mesma direcção, o estilo inconsistente parece beneficiar a menor compreensão dos alunos, estando igualmente relacionado com a menor calma, menor companheirismo, menor obediência, menor persistência, percepção mais reduzida de inteligência e competência geral, assim como menor capacidade de liderança. De modo geral, a inconsistência parental parece estar associado, tal como o autoritarismo, ao isolamento e à impulsividade dos alunos. (Santos, 2004).

De forma consistente, investigações têm demonstrado o impacto positivo do envolvimento parental na realização académica dos filhos. Os alunos, cujas famílias estão envolvidas no seu processo educativo (independentemente do seu nível socioeconómico), apresentam maior probabilidade de rendimento académico elevado, revelam maior adequação comportamental e evidenciam maior aspiração por ingressarem no ensino superior. (Gouveia, 2008).

Em síntese, observamos que os estudos longitudinais e transversais, de modo geral, remetem-nos para conclusões convergentes quanto a duas situações principais: *estrutura e funcionamento* familiar. Em primeiro lugar, os alunos que tendem a desistir com maior frequência da escola são provenientes de famílias com problemas estruturais, que se caracterizam por pobreza, monoparentalidade, famílias numerosas, mobilidade frequente, com um historial de abandono na família, etc. Em segundo lugar, as conclusões dos estudos tendem a apontar como risco de abandono, os alunos provenientes de famílias cujas práticas educativas (isto é, o acompanhamento e o apoio parental no percurso escolar dos filhos, os estilos parentais, etc.) serão demasiado permissivas ou desinteressadas ou, por outro lado, demasiado rígidas, quando a supervisão é reduzida, as expectativas parentais são baixas ou inexistentes, o apoio emocional é fraco, enfim, quando o padrão de relação pais-filho é deficiente e condiciona o desenvolvimento saudável da identidade, autonomia e percepção de competência dos filhos. (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Bouchard, St-Amand & Deslandes, 1998; Canavarro, 2007; Formosinho Sanches & Taborde Simões, 2007; Fortin *et al.*, 2004; Janosz & Le Blanc, 2007).

O facto de a escola ser valorizada pelos pais impulsiona-os a envolverem-se mais no contexto escolar e no processo educativo dos filhos, reforçando as

actividades académicas e extra-escolares dos educandos, o que favorece o desenvolvimento de competências que sustentam as aprendizagens e bons resultados escolares. Com efeito, o acompanhamento e supervisão parental revela-se fundamental para o sucesso e perseverança escolar.

▪ **Factores pedagógicos e determinantes organizacionais do contexto escolar**

As primeiras investigações no âmbito das conjunturas escolares problemáticas centravam-se, sobretudo, na análise das variáveis referentes aos alunos e características familiares passíveis de potenciar, por exemplo, o insucesso, a desmotivação, o absentismo e o abandono escolar. Contudo, à medida que se progredia no reconhecimento da escola como contexto fundamental para o desenvolvimento global e formação dos indivíduos, aliado a uma maior atenção para determinadas características das escolas, foi-se desenvolvendo a consciência de que a organização e estrutura escolares (por exemplo, localização e dimensão dos estabelecimento, composição das turmas, as regras disciplinares e os modelos de gestão), tal como o funcionamento (ou seja, aspectos mais relacionais e pedagógicos (em geral, as relações entre os professores e alunos, a coesão do corpo docente, as expectativas e métodos de ensino do professor, etc.) constituem, por si só, intervenientes no processo de motivação e perseverança escolar. Assim sendo, a organização e o funcionamento das escolas passam a ser encarado como elementos diferenciadores entre as escolas eficazes daquelas que não o são. (Taborda Simões, Formosinho & Fonseca, 2007a).

Com efeito, a escola, pela sua estrutura, organização curricular, metodologias e clima geral, influencia as vivências escolares dos alunos o que, por sua vez, condiciona a sua adaptação e perseverança no meio escolar, sendo que, muitas investigações neste domínio revelam associações entre as condições ou características do meio escolar e o (in)sucesso educativo, os comportamentos desadaptativos e o abandono escolar. (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Janosz, 2000; Janosz & Le Blanc, 2007; Lima, 2008; Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006; Purkey & Smith, 1983; Taborda Simões, Formosinho & Fonseca, 2007a).

As investigações no âmbito das instituições escolares evidenciam uma grande variabilidade intra-institucional, isto é, de características inerentes ao funcionamento e estrutura física e pedagógica das instituições escolares, as quais reflectem-se nos níveis de sucesso ou insucesso e abandono escolares dos respectivos estudantes. Sendo verdade, as diferenças entre as instituições escolares podem ser observadas no grau de aproveitamento ou sucesso escolar, nas condutas sociais manifestadas pelos alunos e população geral da escola, no grau de absentismo ou assiduidade, nas características da própria população estudantil, na proveniência socioeconómica dos alunos, nas estratégias de ensino-aprendizagem adoptadas pelos professores e direcções escolares, nas abordagens socioeducativas dos professores, nos métodos disciplinares ou de condutas usados neste contexto, entre outros constructos, que se inter-relacionam. (Formosinho Sanches & Tabora Simões, 2006; Janosz & Le Blanc, 2007; Tabora Simões, Formosinho & Fonseca, 2007a).

O estudo longitudinal de Rutter e colaboradores (1979, cit. por Formosinho Sanches & Tabora Simões, 2006; Tabora Simões, Formosinho & Fonseca, 2007a), pelo seu rigor metodológico e estatístico, constitui um marco na investigação das diferenças entre escolas. Partindo da comparação entre doze escolas situadas em Londres (abrangendo no total 2730 alunos), estes autores conseguiram identificar diferenças organizacionais e do clima escolar geral significativas entre as escolas, assim como, a nível do aproveitamento dos alunos e dos comportamentos. Recorrendo a entrevistas aos professores, a administração de questionários de auto-resposta aos alunos (sobre o seu aproveitamento, a experiência escolar ou comportamentos na sala de aulas), assim como a informações relativas aos pais (de modo a controlar as variáveis familiares), estes autores encontraram uma série de conclusões importantes concernentes aos efeitos diferenciadores do contexto escolar, nomeadamente a nível da assiduidade, do abandono, dos comportamentos na escola, do sucesso escolar, da empregabilidade e da delinquência. Neste sentido, os resultados demonstram que nas escolas onde os níveis de frequência ou presenças dos alunos eram elevados havia taxas mais baixas de abandono escolar precoce, interferindo neste processo, a pontualidade e a dedicação às actividades lectivas dos professores. Em contrário, encontrou-se uma associação entre a falta de pontualidade dos professores, assim como a falta de preparação destes, com o absentismo, estando também largamente associado ao sucesso académico. Por seu lado, o sucesso académico se diferenciava nos diferentes contextos escolares em função dos aspectos

pedagógicos valorizados por cada instituição. Portanto, a maior progressão escolar dos alunos estaria relacionado com um contexto escolar onde se observa uma adequada planificação e adaptação dos currículos, onde os professores apresentam expectativas elevadas relativamente ao aproveitamento e sucesso dos seus discentes, assim como, com uma adequada gestão das tarefas e actividades escolares na sala de aulas. De acordo com este estudo, a correcção dos trabalhos para casa se mostra uma estratégia a bastante eficaz, que adoptada pelos professores, concorria para o aumento do aproveitamento escolar dos alunos. Quanto ao regime disciplinar, as normas gerais consensualmente reconhecidas e aceites são identificadas como potenciando níveis de aproveitamento escolar superiores, comparativamente às regras de comportamento muito específicas. Finalmente, os resultados apontam para a cooperação entre os professores e a direcção da escola, assim como a própria coesão entre o corpo docente, como factores organizacionais capazes de influenciar positivamente o clima pedagógico e, conseqüentemente, os níveis de adaptação dos alunos. Em síntese, pode-se afirmar que os resultados do estudo de Rutter e colaboradores (1979) não deixaram margens para duvidar da influência exercida pelo contexto escolar nos níveis de sucesso escolar e nos padrões de comportamento dos alunos, inspirando inúmeros estudos posteriores sobre a eficácia das escolas. (Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006; Taborda Simões, Formosinho & Fonseca, 2007a).

Semelhantemente, Gottfredson e Gottfredson (1985, cit. por Janosz & Le Blanc, 2007) observaram diversas características das escolas que, contribuindo para a explicação da variabilidade inter-escolar, são analisadas em conexão com o nível de vitimação dos alunos, professores e dos directores das escolas. Os resultados demonstraram algumas associações importantes, embora ainda pouco esclarecidas. Em primeiro lugar, os dados mostram que a percentagem de alunos provenientes de meios desfavorecidos afecta negativamente o nível de vitimação na escola. O nível de vitimação será ainda mais acentuado num contexto em que a abordagem punitiva é valorizada pelos professores, em que as suspensões são frequentes e quando se depreende fraca cooperação entre os professores e a direcção da escola. Por outro lado, as regras imprecisas ou difusas e intermitentes, encaradas como injustas pelos alunos, inflamam esses problemas. De acordo com este estudo, o clima socioeducativo precário, a ausência de ligação afectiva com a escola (ausência de sentimento de pertença), presença de valores não convencionais (prenunciadores de

comportamentos delinquentes) que podem ser apreendidos com relativa facilidade e relações tensas entre alunos de diferentes etnias, são bons preditores de problemas ou distúrbios no contexto escolar.

A grande dificuldade que se coloca na análise dos contributos escolares prende-se com a identificação das características ou factores exclusivamente escolares que concorrem para o abandono, uma vez a composição e as características individuais da população estudantil também influem neste sentido, assim como as famílias e os meios socioculturais de origem. Estando todas essas variáveis em concomitância no contexto escolar, a dificuldade em distinguir as causas e efeitos associados a cada uma dessas variáveis, e especialmente das do contexto escolar, constitui uma tarefa árdua. Para contornar essas dificuldades, muitos investigadores tentam controlar as variáveis individuais que podem estar na origem das variações identificadas nas instituições, à medida que procedem à comparação das escolas entre si, procurando medir o real efeito dos factores escolares para a eficácia educativa. (Janosz & Le Blanc, 2007). Outras limitações metodológicas identificadas nas investigações neste domínio relacionam-se com: escolhas das variáveis dependentes; amostras reduzidas; fraco controlo das características individuais; problema de agregação dos dados, ou seja, as dificuldades que surgem pela agregação de alunos com diferentes características numa mesma categoria; comparações impróprias, como por exemplo, comparar escolas com diferentes graus de eficácia (boas e más) ou de níveis de desenvolvimento educativo; critérios subjectivos para a determinação do sucesso escolar, etc. (Purkey & Smith, 1983).

Embora se note neste âmbito todas essas dificuldades metodológicas, a maioria das investigações convergem quanto aos mesmos factores influentes no sucesso educativo e adaptação escolar, sendo que, a grande parte dessas investigações se centra na análise dos indicadores de adaptação escolar, tais como, o rendimento e o comportamento dentro da sala de aula. De acordo com Janosz e Le Blanc (2007), os factores escolares podem ser condensados quanto a estrutura e processos organizacionais em: estrutura organizacional; as práticas educativas e a relação com o professor; quantidade e qualidade do ensino; o sistema de reconhecimento e a gestão da turma; as oportunidades de investimento; a participação dos pais; e a liderança educativa da direcção e estilo de gestão.

Estrutura organizacional

A análise da estrutura organizacional põe a descoberto as influências da dimensão das turmas e escolas, num primeiro instante, e de seguida os currículos (da forma como são pensados e aplicados).

Purkey e Smith (1983) analisando as teorias que abordam as escolas eficazes, referem que a escola, enquanto sistema organizacional, tem como nível estrutural mais baixo, a sala de aula. Por seu lado, a qualidade do processo na sala de aula pode ser reforçada ou diminuída pela qualidade da actividade na escola, num nível de organização superior. É na sala de aula que são aplicadas, de forma mais precisa, todas as deliberações formuladas pela escola e sistema escolar, o que reflecte nos resultados das acções neste contexto.

O contributo da dimensão da turma e da escola para o rendimento escolar divide as opiniões dos investigadores (Janosz & Le Blanc, 2007). Há investigações que não encontraram qualquer relação entre a quantia de alunos por sala de aula ou a dimensão da população de uma escola e o rendimento escolar, como é o caso do estudo de Rutter (1983). Em primeiro lugar, Rutter (1983) observa poucas diferenças entre turmas compostas por 20 ou 40 alunos. Contudo, este mesmo autor sinaliza algumas situações que constituirão excepção, isto é, contextos em que eventualmente a dimensão da turma terá alguma influência sobre o sucesso e adaptação dos alunos. Como por exemplo, no decurso do primeiro e segundo anos do ensino primário (no início do percurso escolar), o processo de aprendizagem das disciplinas de base parece ser melhor conduzido num contexto mais reduzido. Por outro lado, quando o professor privilegia uma abordagem tutelar e, sobretudo, quando se observa um número considerável de alunos com dificuldades de aprendizagem na sala de aulas, a probabilidade dos alunos beneficiarem de melhores condições de ensino-aprendizagem e obterem melhores resultados num ambiente com dimensões mais reduzidas, em termos de composição da turma, é consideravelmente maior.

Defendendo esta ideia estarão outros investigadores que salientam o facto de que, num contexto escolar de ensino secundário mais restrito, os alunos apresentarão um melhor desempenho académico como fruto de um maior acompanhamento por parte dos adultos, os quais terão melhores condições para dispensarem um apoio mais específico e individual aos seu educandos. Por outro lado, num contexto semelhante, observa-se um maior estímulo para a participação dos alunos nas actividades extra-curriculares.

Pela importância atribuída à dimensão da turma no sucesso escolar e por defender que as condições de ensino e aprendizagem são fundamentais para a eficiência dos sistemas de educação, observamos uma preocupação generalizada a nível dos países da OCDE em organizar as turmas com um número óptimo de alunos. Segundo a publicação *Education at a Glance* (OCDE, 2009), a dimensão média de uma classe de nível primário nos países da OCDE será composta normalmente por pouco mais de 21 alunos. Assim sendo, os professores podem despende maior quantidade e qualidade de tempo com cada um dos alunos, no seu processo de aprendizagem.

Os currículos, na forma como são programados e implementados, influirão semelhantemente na eficácia da escola e, de forma mais específica, nos resultados escolares. Algumas investigações referem que a falta de ênfase na aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática no ensino primário (Janosz & Le Blanc, 2007), assim como o “desmembramento” do conhecimento organizado em demasiadas vias educativas no ensino secundário (Purkey & Smith, 1983) parecem afectar negativamente a escolaridade. Por outro lado, outros há que defendem a diversificação da educação, sobretudo em níveis escolares secundários, de modo a alcançar os diversos grupos estudantis. (Amorim, 2009; Canavarro *et al.*, 2004).

Por outro lado, os currículos são geridos em função do grupo dos alunos em causa, estando estes dois constructos estreita e reciprocamente relacionados. Os alunos são agrupados por níveis de escolaridade segundo os conteúdos presentes nos currículos a serem aprendidos e, por outro lado, os conteúdos curriculares são determinados tendo em conta as competências dos alunos que vão receber os conhecimentos (Janosz & Le Blanc, 2007). Analisando a relação entre a oferta curricular e o agrupamento de alunos, pode-se depreender que a gestão dos currículos poderá condicionar o sucesso educativo, na medida em que, caso os mesmos se encontrarem desajustados face às características e competências dos estudantes, não só os objectivos traçados dificilmente serão alcançados, como também o poderão decorrer disso outros problemas (como a desmotivação, a desadequação, o absentismo, o insucesso, a repetência e, em último caso, a desistência).

Os alunos são normalmente agrupados de acordo com a idade para receber os conhecimentos do currículo. Apesar de ser uma medida largamente usada, há autores que, de certo modo, põem em causa a efectividade desta medida, uma vez que pressupõe grupos homogéneos, o que contraria as investigações e teorias que

defendem os benefícios de um ambiente heterogéneo e de multi-idades para o desenvolvimento social, aprendizagens e comportamentos das crianças e, sobretudo, dos adolescentes. Por outro lado, a entrada na adolescência prevê outros desafios ligados à idade ou fase de vida, possíveis geradores de stress, que não são contemplados na programação dos currículos, o que potencia efeitos perversos, nomeadamente na passagem do básico para o secundário. (Janosz & Le Blanc, 2007).

A gestão dos currículos também poderá possibilitar o agrupamento dos alunos em função da sua capacidade cognitiva ou, por outro lado, pelas suas dificuldades de aprendizagem e de comportamento. O não cumprimento das aprendizagens estabelecidas pelos currículos, ou por outro lado, a incapacidade de demonstrar um domínio razoável de determinados conhecimentos prevê a repetência de ano e, conseqüentemente, o reagrupamento e/ou distribuição dos alunos de acordo com as suas capacidades ou dificuldades. Os efeitos da repetência ou retenção têm sido analisados por diversos investigadores não sendo, contudo, consensual quanto aos seus benefícios para a adaptação escolar dos alunos. Pelo contrário, cada vez mais se defende que a transição desses alunos, mesmo sob condição, apresenta resultados mais satisfatórios, menos níveis de desmotivação e abandono escolar e, ao contrário do que se possa prever, esses estudantes não apresentam mais dificuldades subsequentes comparativamente com os alunos repetentes. Esta ideia é reforçada pelo facto de que, quanto mais experiências de repetência o aluno passar, maior será a probabilidade de abandonar a escola. (Violette, 1991).

Nesta mesma linha, podem-se identificar práticas que consideram a administração de currículos alternativos, reduzidos ou adaptados, ou ainda, a integração dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou comportamentais em turmas especiais. As investigações no âmbito das escolas inclusivas e eficazes têm demonstrado que é preciso estar atento quanto aos efeitos de muitas dessas medidas que retiram os alunos dos currículos e das turmas regulares pois, sob a aparência de inclusão dos alunos no contexto escolar, na realidade poderão constituir limites profundos para a adaptação dos alunos, uma vez que potenciam a rotulagem ou etiquetagem dos estudantes. Quando os alunos são associados a determinado rótulo, haverá maior probabilidade de verem reforçadas as características e comportamentos problemáticos e, neste percurso, os próprios passarem a se conformar com os papéis desviantes que lhe são atribuídos. Tanto o autoconceito negativo, quanto a delinquência, como o abandono ou desistência escolar, poderão ser bons exemplos

das prováveis consequências da etiquetagem (Fonseca, 2003; Janosz & Le Blanc, 2007).

O sistema de distribuição dos alunos por áreas de acordo com as capacidades apresenta outros limites, como o acréscimo dos fracos rendimentos escolares a matemática, para além do risco de abandono escolar. Observa-se uma tendência para os alunos provenientes de meios socioeconómicos e culturais desfavorecidos, que apresentam baixos rendimentos académicos, serem encaminhados para áreas vocacionais ditas inferiores (como por exemplo, cursos profissionais), enquanto que, aqueles que provêm de meios favorecidos, cujos rendimentos académicos são mais compostos, são maioritariamente conduzidos para áreas vocacionais ditas superiores (cursos superiores). Neste processo, as diferenças sociais entre esses alunos tornam-se cada vez mais acentuadas, condicionando o sucesso escolar e a possibilidade dos alunos mais desfavorecidos obterem um grau académico, o que por sua vez, concorre para a perseveração das desigualdades sociais.

Uma outra dimensão da estrutura organizacional da escola, que se correlaciona com a eficácia escolar, reporta-nos à composição da população estudantil. Janosz e Le Blanc (2007) referem, com base na análise de vários estudos, que a diversidade cultural e étnica influi nos níveis de abandono. Por conseguinte, quanto maior a diversidade de alunos provenientes de diferentes grupos socioculturais e raciais, maior serão as taxas de abandono escolar, mesmo com o controlo da variável estatuto socioeconómico. Além disso, a frequência de um número considerável de alunos com capacidades intelectuais limitadas numa mesma escola concorre para que esta apresente problemas acrescidos de absentismo, de delinquência e de insucesso académico (Rutter *et al.*, 1979, cit. por Janosz & Le Blanc, 2007).

As práticas educativas e a relação com o professor

A efectividade das escolas quanto ao sucesso educativo depende, em grande medida, da cultura escolar que valoriza o êxito e o sucesso académico na sala de aula, assim como nos níveis globais das escolas. Neste decurso, as expectativas dos professores afectarão as práticas educativas pessoais e, conseqüentemente, o desempenho e sucesso dos alunos. Estes revelam-se bons indicadores de sucesso escolar quando as expectativas forem elevadas e realistas. (Abreu, 1996; Janosz & Le Blanc, 2007; Purkey & Smith, 1983).

Uma das maiores investigações de sempre no campo das expectativas dos professores é, provavelmente, a teoria do *Efeito Pigmeão* de Rosenthal e Jacobson (1968; cf. Viegas Abreu, 1996; Janosz & Le Blanc, 2007). De acordo com estes autores, os professores tendem a agir no sentido da satisfação ou cumprimento das expectativas iniciais face aos desempenhos dos alunos (ou seja, das “profecias”). Os resultados deste estudo mostraram que os alunos, os quais tinham sido previamente bem referenciados nos professores, apresentaram melhores resultados nas avaliações cognitivas e comportamentais. Pelo contrário, os alunos cujas referências não foram tão favoráveis, embora na realidade não houvesse diferença significativa com os colegas beneficiados, obtiveram resultados mais negativos.

As expectativas dos professores nem sempre se concretizam na prática, podendo apresentar flutuações tanto em *grau* quanto em *tipo*. O processo de influência das expectativas dos docentes é assemelhado por Janosz e Le Blanc (2007) ao processo de etiquetagem.

Para além das expectativas, a própria relação entre professor-aluno poderá afectar o sucesso e a perseverança escolar. Esta relação tem sido descrita por vários investigadores e pelos próprios alunos como fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e para o sucesso escolar (Murray & Naranjo, 2008). Quando esta relação entra em falência, as consequências que poderão resultar desta ruptura vão desde a desmotivação, insucesso, absentismo acentuado, até à ruptura definitiva com a escola.

Os resultados do estudo de Eaton (1979) revelam que as relações entre os professores, os alunos e os seus pares serão os maiores preditores da perseverança escolar, sendo os efeitos superiores comparativamente ao do estatuto socioeconómico familiar, da estrutura familiar, das questões da ansiedade adolescente e, até mesmo, das suas capacidades intelectuais. Numa fase mais precoce, os problemas relacionais com os pares teria um efeito mais incisivo no absentismo escolar, enquanto que no secundário, efeitos semelhantes seriam consequência da insatisfação na relação com os professores.

O sistema de reconhecimento e a gestão da turma (papel dos professores)

O sistema de reconhecimento e a gestão da turma remete-nos para as estratégias cognitivo-comportamentais, mais precisamente, para os reforços positivos (i.e. retroacção ou *feedback* positivo) e as punições que, segundo Janosz e Le Blanc

(2007), constituem as estratégias mais usadas na gestão das aprendizagens e comportamentos na sala de aulas. Os reforços e punições constituem estratégias importantes para a eficácia escolas na medida em que, a sua aplicação afecta a motivação dos estudantes, o autoconceito e auto-estima pessoal, o desempenho escolar, a qualidade das aprendizagens, as manifestações comportamentais dos estudantes, etc. A administração dessas estratégias implica um bom conhecimento das vantagens e limites de cada estratégia, inclusive dos efeitos perversos, por parte dos docentes ou outros profissionais que as vão aplicar, para que os objectivos propostos sejam alcançados, ou seja, os comportamentos desejados sejam adoptados pelos alunos e maximizados os ganhos das aprendizagens e, por outro lado, os comportamentos problemáticos sejam extintos. (Gonçalves, 1999, 2004). Reconhece-se, contudo, que grande parte dos professores não domina este conhecimento, apresentando dificuldades a vários níveis na gestão dos reforços e punições.

Investigações têm mostrado que os reforços positivos, isto é, apresentação de uma consequência positiva contingente à realização do comportamento desejado, são mais efectivos que as punições, que basicamente consistem na apresentação de um acontecimento aversivo ou na retirada de um estímulo positivo face à apresentação de um comportamento indesejável (como medida para diminuir a frequência, intensidade e duração do comportamento). Sendo assim, um sistema de reconhecimento de qualidade deverá recorrer sobretudo ao uso de reforços sociais e materiais, tanto com os alunos quanto com a comunidade estudantil, moderando o uso da punição. (Gonçalves, 1999, 2004; Janosz & Le Blanc, 2007).

Quantidade e qualidade do ensino

A eficácia da escola também pode ser analisada em termos da quantidade e da qualidade do ensino prestado. (Janosz & Le Blanc, 2007). A gestão do tempo lectivo na turma constitui uma importante faceta dos professores e das escolas no garante de um ensino que atenta não apenas para a quantidade de conhecimento a transmitir num espaço de tempo óptimo, como também para a qualidade do conhecimento prestado. A boa gestão do tempo diferencia as escolas que são eficazes daquelas que não o são. Ou seja, nas escolas eficazes observa-se uma boa planificação das aulas e estratégias de gestão da turma que permitem evitar perdas de tempo e questões de indisciplina. Neste contexto o professor desempenhará um papel fundamental na motivação dos alunos, na maximização do tempo de ensino, no reforço dos

comportamentos adequados e na prestação de apoio diferenciado a todos os alunos. Em contrapartida, as escolas pouco eficazes serão caracterizadas por um fraco domínio do tempo, reflectindo-se em desperdícios de tempo ou períodos "mortos" nas aulas (geralmente no início e no fim), os quais favorecem a indisciplina e a desordem. (Janosz & Le Blanc, 2007; Purkey & Smith, 1983; Rutter *et al.*, 1979).

Por seu lado, as estratégias de ensino eleitas pelas escolas afectam a qualidade da educação e as aprendizagens escolares. Diferenciando-se, semelhantemente, nas escolas eficazes e nas pouco eficazes, verifica-se que as estratégias mais eficazes passam por adoptar as pedagogias cooperativas, tomar conhecimento das estratégias de aprendizagens dos alunos, visando orientá-los neste processo, maximizando os sentimentos de competência, autodomínio das capacidades e desenvolvimento das capacidades metacognitivas dos estudantes, tendo sempre em atenção a adaptação das estratégias em função dos conteúdos, dos contextos de ensino e das necessidades dos estudantes. Tal como afirma Figueira «*A aprendizagem [deve ser] vista, não apenas em termos de quantidade de conteúdos reproduzidos, mas, igualmente, em termos qualitativos de capacidade criativa de compreensão, organização, elaboração, planificação e recordação, que nos remete para as actividades mentais dos intervenientes. A aprendizagem pensada como processamento de informação, sendo auxiliada pela instrumentalidade das estratégias*». (2006, p. 2).

As oportunidades de investimento

As funções da escola ultrapassam as de potenciar aprendizagens escolares intelectuais. A importância deste contexto para o desenvolvimento social e cívico, para além do cognitivo, é incontestável. As escolas mais eficazes serão aquelas que oferecem aos adolescentes oportunidades para conhecerem ou descobrirem as suas vocações e interesses, experimentarem papéis sociais, desenvolverem as suas capacidades intelectuais, para além de facultarem oportunidades de estabelecerem interacções sociais com os seus pares. (Canavarro, 2007; Janosz, 2000; Janosz & Le Blanc, 2007; Lima, 2008).

As actividades escolares, extracurriculares e/ou complementares desenvolvidas na escola constituem importantes contextos de desenvolvimento, uma vez que, não sendo actividades tão formais ou rígidas e, nem sequer, demasiadamente informais, os alunos gozam de novas e diferentes oportunidades

para interagir com os pares e adultos, à medida que são supervisionados num processo de desenvolvimento pessoal e construção sua personalidade e vocação.

A participação dos pais

A abertura da escola para o exterior, particularmente às famílias dos alunos, permite que a escola atinja níveis de desempenho superiores. Na verdade, o estreitamento das relações entre escola-família permite uma continuidade na educação dos alunos, quer seja a nível cognitivo, permitido pela maior e melhor participação dos pais nos estudos, quer a nível dos valores educacionais e de conduta transmitidos. Neste sentido, pode-se afirmar que as escolas mais eficazes serão aquelas que não estão centradas em si mesmas, mas que promovem oportunidades para a participação dos pais na vida escolar e educativa, que estão abertas ao diálogo com os pais, que orientam os pais para um maior apoio e incentivo aos filhos no estudo. (Abreu, 1996; Janosz & Le Blanc, 2007; Gouveia, 2008; Purkey & Smith, 1983).

A participação dos pais no contexto escolar e na educação dos filhos também estará dependente da estrutura e organização familiar, cujas implicações se notam nas práticas e expectativas parentais. (Bouchard, St-Amant & Deslandes, 1998).

A liderança educativa da direcção e estilo de gestão

As abordagens dos fenómenos escolares e o peso destes no sucesso e desempenho dos alunos têm se centrado, sobretudo, na relação entre alunos e professores (Janosz & Le Blanc, 2007). Por seu lado, a qualidade das interacções está subordinada à motivação dos professores e à qualidade da interacção destes com a liderança das escolas (Purkey & Smith, 1983; Rutter, 1983, cit. por Janosz & Le Blanc, 2007). Neste sentido, a direcção da escola e a sua gestão influenciam o desempenho escolar, tanto directa como indirectamente, através da acção destes sobre as práticas, motivações e remunerações dos professores e, conseqüentemente, sobre os alunos. (Janosz & Le Blanc, 2007; OCDE, 2009)

Janosz e Le Blanc (2007) afirmam, com base em diversos estudos, que a motivação dos professores é incrementada nos casos em que a direcção da escola adopta uma abordagem mais encorajadora e menos controladora. De acordo com estes mesmos autores, o clima da escola e as interacções neste nível, dependerão de uma boa gestão da direcção escolar. Complementarmente, uma boa direcção escolar

procura inteira-se e integrar as opiniões dos profissionais da escola, para além de manifestar claramente os seus propósitos e expectativas, delegando diligentemente as responsabilidades e tarefas pelos vários agentes. Conhecer os limites e vulnerabilidades dos professores, assim como os pontos fortes destes, de modo a poder ajustar os recursos humanos às necessidades deste contexto, constitui também um importante factor de diferenciação das direcções das *boas* e *más* escolas.

Centrando-se no papel do director das escolas, pode-se inferir que o director eficaz ou o bom líder será aquele cujas funções se centram sobretudo na gestão do pessoal, dos recursos do meio escolar (humanos, financeiros, materiais, etc.), das interacções inerentes ao contexto e da comunicação entre o pessoal e a direcção. Neste processo, cabe ao director promover um sentimento de pertença e colaboração de todos os profissionais, integrando-os não apenas nos problemas, como também nos processos de resolução das questões escolares e educativas. Como afirma Langevin, a direcção é sobretudo "(...) aquele que apela às competências e aos talentos dos outros." (1994, cit. por Janosz & Le Blanc, 2007, p. 267).

Janosz e Le Blanc (2007) referem que são escassos os estudos sobre as características escolares que incidam especificamente no abandono escolar, procurando sobretudo observar os processos escolares e educativos que fazem com que a escola seja realmente eficaz no papel que lhe é proposto. Sendo assim, ainda que de forma indirecta, as investigações no âmbito das escolas eficazes fornecem importantes informações sobre o peso determinante dos processos e organizações inerentes ao contexto para a perseverança e/ou desistência escolar dos alunos. De acordo com esses mesmos autores, os estudos indicam tendencialmente os mesmos factores determinantes. De forma resumida, pode afirmar-se que os vários estudos corroboram a ideia de que a qualidade da experiência educativa dos alunos é condicionada pela qualidade do ambiente socioeducativo da escola. Por outras palavras, e como bem sustentam Janosz, Georges e Parent (1998) na sua abordagem do modelo de avaliação do meio, o ambiente socioeducativo contribui de uma forma particularmente decisiva para a qualidade da experiência escolar dos estudantes. Posto isto, podem-se identificar várias facetas da escola que contribuem para a desistência escolar, nomeadamente, as características organizacionais, o seu funcionamento geral e o respectivo clima social e de interacção. A escola contribui para o abandono escolar quando determinados aspectos do quotidiano da escola (como por exemplo, as expectativas dos professores, os programas de estudo, o apoio

prestado, a qualidade dos estímulos, os encorajamentos, o clima educativo e social) conduzem à desmotivação do aluno e sentimento de alienação deste, não promovendo um sentido de pertença e de utilidade deste contexto para a vida presente e futura do sujeito. (Amorim, 2009; Canavarro, 2007; Janosz, 2000; Janosz & Le Blanc, 2007; Lima, 2008; Taborda-Simões, Formosinho & Fonseca, 2007).

▪ **Determinantes sócio-comunitários**

A análise dos determinantes sociais e institucionais põe a descoberto o impacto das ideologias, das políticas e da sua operacionalização através das instituições sobre a experiência escolar, permitindo perceber, concretamente, o modo como os sistemas socioeducativos e culturais transformam-se em potenciais factores de risco estruturais para certos alunos.

Janosz e Le Blanc (2007) argumentam que, quando os objectivos propostos pela escola, assim como a sua estrutura e métodos pedagógicos adoptados conduzem à uma ausência ou perda de sentido e de valor da escolaridade, o próprio sistema escolar poderá influir nos alunos, desmotivação, insucesso e desistência. Neste sentido, o abandono da escola poderá ser despoletado pelo sistema educacional quando este valoriza ou beneficia elementos ou aptidões pessoais ou dos contextos, exclusivos a alguns alunos ou a determinados grupos sociais. (Janosz & Le Blanc, 2007)

Na tentativa de melhor esclarecer o processo pelo qual o contexto sociocultural influencia a escola e o sistema educativo, transformando-se num factor determinante para o abandono escolar, Bertrand e Valois (1992) recorrem a uma abordagem sistémica da questão. Segundo estes autores, o paradigma dominante numa dada sociedade vai influenciar a forma como o sistema educativo é projectado, através da enunciação de leis, medidas e regras politicamente estabelecidas para regerem a prática desse organismo e, por sua vez, o sistema escolar contribuirá para o estabelecimento das orientações gerais ou paradigmas da sociedade (Bertrand & Valois, 1992).

Dentre os diferentes paradigmas socioculturais que regem as sociedades ocidentais, domina o paradigma *industrial*, ao qual se ligam dois paradigmas educativos, designadamente, o *racional* (que se ocupa da transmissão de

conhecimentos e valores dominantes) e o *tecnológico* (que atenta para a eficácia da comunicação). O paradigma industrial é caracterizado, em grande medida, por um conhecimento objectivo e científico. Influenciada por este modo de pensar, a sociedade centrar-se-á no desenvolvimento económico e tecnológico, o qual pondera sobretudo as capacidades lógicas e racionais das pessoas, remetendo para um plano inferior, as experiências afectivas, consideradas, neste contexto, superficiais e transitórias. O paradigma educativo racional abraça a função de transmissão de um saber previamente estabelecido, sendo o professor o agente de transmissão desse saber. Neste processo, a escola terá então a função de “produzir” indivíduos bem adaptados à sociedade industrial, enquanto que aos alunos é esperado que interiorizem os conhecimentos transmitidos e, então, ajam em conformidade com os valores da sociedade marcadamente industrializada. (Bertrand & Valois, 1992).

A modalidade pedagógica resultante de referida visão da escola, centra-se no papel do professor que não apenas transmite o conhecimento, como também é responsável por motivar, avaliar e controlar os comportamentos dos alunos, sendo a aprendizagem perspectivada numa visão processo-produto. Neste contexto, os alunos serão avaliados em função da sua capacidade de apreender e reproduzir os conhecimentos transmitidos e pela sua capacidade de apresentar os comportamentos previstos para o bom funcionamento do sistema escolar (por exemplo, assistir às aulas, ouvir com atenção os professores, responder adequadamente às questões, comportar-se de acordo com as normas, etc.). Quando os alunos não forem capazes de corresponder às expectativas da escola está-se, então, perante uma situação clara de insucesso e/ou inadaptação. De acordo com esta perspectiva, a responsabilidade pelos referidos problemas de adaptação será atribuída às características pessoais do aluno, sendo estes avaliados em comparação com as características apresentadas pela maioria (Figueira, 2006; Janosz & Le Blanc, 2007).

Em contrapartida, o contra-paradigma educativo humanista, centrando-se no desenvolvimento global do aluno (e não apenas na transmissão de saberes, enquanto preparação para o mercado de trabalho), admite a capacidade deste conduzir o seu próprio processo de aprendizagem, em interacção com o meio envolvente. Neste contexto, o professor não mais deterá o papel central na vida da turma e nem será mais o agente de aprendizagem, do qual constituía a causa principal da aprendizagem. Será sobretudo um auxiliador ou acompanhante, que atenta para as interacções entre os constituintes, que respeita o ritmo e as necessidades do aluno,

cujo papel é activo. Por seu lado, a escola e a sociedade serão os contextos de desenvolvimento, ou seja, os meios que possibilitam o desenvolvimento holístico do aluno, sendo que, por esta razão, a possibilidade de se atribuírem responsabilidades às características pessoais dos alunos em caso de desadaptação, serão mínimas (Figueira, 2006; Janosz & Le Blanc, 2007). Janosz e Le Blanc (2007) afirmam que, ao contrário do que ocorre no contexto do paradigma industrial, no humanismo, será a escola a estar inadaptada quando se observarem as dificuldades, uma vez que traduzirá numa incapacidade desta em atender ou adaptar-se às necessidades dos alunos. Por outras palavras, é a escola que abandono os alunos, e não o contrário (Benavente *et al.*, 1994; Janosz & Le Blanc, 2007)

Uma segunda questão, intimamente relacionada com a dominância dos paradigmas socioculturais e escolares cuja análise poderá, semelhantemente, explicar o papel dos determinantes sociais no processo de desistência escolar, corresponde às vulnerabilidades dos meios desfavorecidos face à cultura dominante da escola (Benavente *et al.*, 1994; Janosz & Le Blanc, 2007).

Com o estabelecimento da escolaridade obrigatória (fortemente motivado pelo paradigma industrial), a escola passou a reunir num mesmo espaço físico, diferentes alunos, provenientes de meios socioeconómicos e culturais diversos. Gleeson (1992) afirma que, indubitavelmente, nenhum sistema escolar e educativo conseguiu ou conseguirá lidar de forma equitativa e indiscriminada com as diferenças de género, origem social, económicas, racial ou cultural, por melhores que tivessem sido ou forem os seus propósitos. Uma vez que a escola está sob influência de paradigmas ou orientações gerais que norteiam as acções e intenções neste contexto, inevitavelmente, a cultura dominante da escola irá favorecer determinados grupos de alunos e, em contrapartida, lesar outros. (Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006; Janosz & Le Blanc, 2007).

O sistema escolar, orientado por uma mentalidade industrialista, abraça como objectivo essencial formar indivíduos competentes para trabalhar num mundo globalizado e em constante mudança. A acrescentar a esta vantagem, podemos apontar outros benefícios da frequência escolar, como o desenvolvimento cognitivo, a ampliação dos conhecimentos, o desenvolvimento relacional e de competências variadas, que se concretizam em ganho para o aluno, em função da capacidade de este se submeter às exigências impostas pela escola. É aqui que surge a questão da vulnerabilidade social pois, de acordo com Walgrave (1992), os alunos provenientes

de meios familiares e socioeconómicos desfavorecidos serão os mais afectados negativamente, apresentando-se menos preparados para atender aos requisitos da escola, mais desajustados à cultura dominante da escola e, conseqüentemente, com maior propensão para abandonar os estudos.

Nesta perspectiva, a escola favorecerá o abandono escolar na medida em que tem por base um currículo normativo, pouco flexível, que não tem em conta as diferenças e variações inter-individuais. Contudo a responsabilidade pelo sucesso/insucesso é imputada às características pessoais do aluno, que contribuirão para a adaptação ou inadaptação deste aos requisitos da escola. Por outro lado, numa perspectiva economicista, o abandono escolar constituirá um risco social, uma vez que os efeitos da impreparação escolar interferirão na transição escola-trabalho e, conseqüentemente, no desenvolvimento económico e tecnológico da comunidade. Em contrapartida, num paradigma pedagógico-humanista, é valorizado o crescimento e o bem-estar afectivo dos sujeitos, sendo da responsabilidade do sistema e dos agentes educativos a promoção de contextos favoráveis para que o próprio construa a sua aprendizagem. Neste enquadramento, a responsabilidade do abandono escolar será outorgada ao sistema educativo na medida em que, a desistência traduzirá uma incapacidade da escola em promover contextos tão necessários ao desenvolvimento do aluno e incapacidade de motivar o aluno para a aprendizagem (Janosz & Le Blanc, 2007).

De acordo com Janosz e Le Blanc (2007), a compreensão da inadaptação e do abandono escolar requerem que se tenha em atenção o facto dos conceitos associados aos papéis e funções da educação presentes na sociedade moldarem a percepção da inadaptação do aluno e a forma como se distribuem as responsabilidades ou factores causais.

2.3.2 O perfil dos alunos em risco de abandono escolar

Almeida e Santos (1990) notam que, apesar de serem diversas as estratégias definidas em diferentes contextos de investigação, tendo em vista a prevenção do abandono escolar, observa-se, contudo, um passo comum na maioria dos estudos. Assim sendo, observa-se uma tendência em definir um conjunto de traços fundamentais e comuns à maioria dos indivíduos que abandonam ou estão em risco

de abandonar a escola, englobando não só características individuais, como também dos contextos de inserção, estabelecendo um perfil do aluno desistente ou em risco de abandono.

Observa-se que, mais do que identificar elementos isolados que possam constar nos factores de risco de abandono escolar identificados nos vários estudos, necessário será integrar de forma dinâmica os factores individuais, familiares, referentes à escola e ao meio envolvente, uma vez que se tem presente que o abandono não se trata de uma decisão pontual, mas de um processo longo e progressivo de desvinculação da instituição escolar.

Assim sendo, e como bem salientam diversos investigadores, os alunos desistentes não constituem um grupo homogéneo de indivíduos, observando-se diferenças significativas a nível das características psicossociais e das vivências académicas, variando no que respeita à natureza e intensidades das dificuldades sentidas a estes níveis. (Janosz *et al.*, 2000). Torna-se possível, então, distinguir diferentes subcategorias a partir da análise das dinâmicas entre os factores individuais e eventuais circunstâncias da vida escolar, familiar e social. (Formosinho Sanches & Tabora Simões, 2006; Janosz, 2000; Janosz *et al.*, 2000; Janosz & Le Blanc, 2007).

Alguns autores têm proposto diferentes tipologias do aluno desistentes com base na heterogeneidade da experiência escolar desses alunos (para aprofundamento da questão, ver Formosinho Sanches & Tabora Simões, 2006; Janosz, 2000; Janosz *et al.*, 2000; Janosz & Le Blanc, 2007). Dentre esses, o mais recentemente apresentado e com boa fundamentação empírica, corresponde à tipologia de Janosz *et al.* (2000), embora estes mesmos autores demonstrem a necessidade de aprofundamento da questão.

Janosz *et al.* (2000), com base na réplica dos seus estudos anteriores (nomeadamente, Janosz *et al.*, 1997) que analisavam associação de múltiplas variáveis escolares, construíram uma tipologia de desistentes em função de três dimensões da experiência escolar. São estas, a inadaptação escolar comportamental (*misbehavior*), o empenhamento na escolaridade (*school commitment*) e o rendimento escolar (*achievement*). Da associação entre esses três eixos se apuram quatro perfis de alunos desistentes: os desistentes discretos (*quiet dropouts*), os desistentes não empenhados (*disengaged dropouts*), os desistentes com baixo

desempenho (*low-achiever dropouts*) e os desistentes inadaptados (*maladjusted dropouts*). (Janosz *et al.*, 2000).

Os *desistentes discretos* são aqueles que apresentam, comparativamente aos futuros diplomados, menos problemas de comportamento na escola e níveis mais elevados de empenhamento escolar; contudo, a nível de rendimento escolar apresentam desempenhos mais baixos (o mínimo para ser possível a transição de ano). De acordo com estes investigadores, este grupo de desistentes será um dos mais importantes, uma vez que, por não criarem problemas a nível comportamental, não perturbarem as aulas, podem passar despercebidos junto das autoridades escolares (daí a designação de *discretos*).

Por seu lado, *os desistentes não empenhados* correspondem aos adolescentes que apresentam reduzido empenhamento na escola, níveis médios de inadaptação comportamental na escola e um rendimento escolar também médio. Sendo menos frequentes que os desistentes discretos, nota-se que os não empenhados, contrariamente aos primeiros, revelam não gostar da escola, manifestam baixas aspirações escolares, atribuem pouca importância às suas classificações e se consideram menos competentes, embora, na realidade apresentem resultados ligeiramente superiores aos desistentes discretos e, sobretudo, rendimentos superiores aos desistentes com baixo desempenho e aos inadaptados. Por outro lado, os não empenhados não manifestam mais comportamentos problemáticos que os futuros diplomados, embora apresentem mais problemas a este nível que os *discretos*, assim como mais sanções disciplinares, sem, contudo, se envolverem em situações desviantes de maior gravidade. Com efeito, pode-se afirmar que os desistentes não empenhados não reconhecem a importância da escolaridade para a sua vida e não a valorizam, pelo que não conseguem alcançar um bom rendimento escolar, apesar de possuírem todos os recursos cognitivos indispensáveis para isso.

Os *desistentes com baixo desempenho*, sendo menos frequentes, serão aqueles que apresentam um rendimento escolar médio muito fraco, comparativamente aos anteriores. Estes adolescentes caracteriza-se-ão, sobretudo, por apresentarem dificuldades significativas face às exigências escolares no plano das aprendizagens e por apresentarem reduzidos sinais de inadaptação social semelhantes aos futuros diplomados, sendo alvo de menos sanções disciplinares. As dificuldades dos desistentes com baixo desempenho, comparativamente aos não empenhados e aos

inadaptados, parecem centrar-se sobretudo nas aprendizagens e no rendimento escolar.

Por fim, os *desistentes inadaptados*, são aqueles que apresentam um rendimento escolar muito baixo, um fraco empenhamento e um elevado grau de inadaptação escolar. Ou seja, a experiência escolar revela-se problemática a todos os níveis. Sendo muitos os adolescentes que pertencem a este grupo, apresentam em simultâneo um baixo rendimento escolar e um nível de empenhamento inferior aos desistentes *discretos*, assim como, níveis superiores de inadaptação comportamental na escola, o que determina que sejam objecto de mais sanções disciplinares, com altos níveis de absentismo. Sendo a experiência escolar destes alunos a mais negativa de todos, não é de estranhar que sejam os que menos investem na escola.

Observa-se, pois, que há dois tipos de futuros desistentes que se distinguem claramente um do outro, em função do grau de adaptação psicossocial. São estes os desistentes discretos e os desistentes inadaptados. Efectivamente observa-se, num dos extremos, os desistentes discretos que, exceptuando o rendimento escolar, apresentam uma experiência escolar positiva. Apesar disso, e de acordo com o estudo de Janosz *et al.* (2000), esses desistentes (comparativamente aos futuros diplomados) provêm grandemente de famílias de meios desfavorecidos, cujos pais apresentam níveis de escolaridade reduzidos. No outro extremo, identificam-se os desistentes inadaptados, cuja experiência escolar (aprendizagens e comportamento) é manifestamente negativa. Congruentemente, o perfil psicossocial desses desistentes impõe-se como o mais negativo de todos, verificando-se neste grupo, problemas familiares, influência de pares desviantes, delinquência, etc.

No intermédio destes dois subgrupos, observam-se os desistentes *não empenhados* e com *baixo desempenho*. Os não empenhados caracterizam-se sobretudo pela falta de investimento na escola e pela capacidade de manterem um rendimento escolar satisfatório, a despeito da sua fraca aplicação na aprendizagem, enquanto os desistentes com baixo desempenho estarão mais associados às significativas dificuldades no rendimento académico. Psicossocialmente, o desistente com baixo desempenho será mais parecido com o perfil dos discretos, enquanto que os problemas familiares e de comportamentos dos não empenhados assemelhar-se-ão aos dos inadaptados.

A análise dos perfis dos desistentes, embora ainda pouco estudada, revela uma grande heterogeneidade na experiência escolar e psicossocial dos alunos. Com efeito, verificando que são várias as vias que podem conduzir ao abandono dos estudos, torna-se fundamental, para uma melhor compreensão, explicação e prevenção do abandono escolar, reconhecer o papel das diferentes variáveis individuais e contextuais envolvidos neste processo. Somente numa perspectiva diferencial de análise se poderá, efectivamente, conduzir intervenções diferenciais que visem conjugar de forma otimizada os meios disponíveis e as necessidades específicas e variadas dos potenciais desistentes e, sobretudo, programar acções de prevenção, que se revelem mais vantajosas do ponto de vista humano, social e económico.

2.4 Síntese conclusiva

No presente capítulo procedemos à análise do fenómeno do abandono escolar, observando, num primeiro momento, a evolução da compreensão social do seu conceito. De uma visão displicente, associada apenas aos factores individuais e/ou familiares, sem ser de grande preocupação maior, o abandono passou a ser visto como um problema social, constituindo um indício de inadaptação psicossocial e podendo figurar um prognóstico de dificuldades futuras. Para esta mudança de perspectiva interpõem-se, essencialmente, as mudanças científicas/tecnológicas, sociais e políticas associadas ao papel da escola na vida individual e na sociedade actual. Face aos desafios da globalidade, a formação académica constitui um garante de adaptação social e preparação para a vida activa, sendo que a ausência precoce do contexto escolar condiciona o desenvolvimento global do indivíduo.

Observamos que ainda no presente século, após importantes e incisivas transformações sociais e humanas, se identificam milhões de crianças e jovens a não usufruírem do direito (e dever) à educação, especialmente nos países em desenvolvimento. E apesar de nos países desenvolvidos se viver uma outra conjuntura social e política que garante, através de leis e decretos, o ensino e educação formal a todas as crianças, verificam-se taxas elevadas de abandono escolar precoce, designadamente em Portugal. Após a delimitação e análise da prevalência do abandono escolar, nos detivemos por momentos na identificação de diferentes

consequências da desvinculação precoce do contexto escolar. Numa perspectiva sistémica, verifica-se que os efeitos não se experimentam apenas na vida pessoal do aluno desistente, mas semelhantemente, nas famílias de origem, na sociedade, nos países e na economia global, atestando a gravidade do fenómeno.

Reconhecendo a complexidade da questão, observamos da análise de diversos estudos, que o abandono escolar se trata que um fenómeno multideterminado. Sendo assim, para a sua compreensão e explicação não basta ter em conta os aspectos pessoais, mas, impõe-se a análise dos contextos de proveniência e as respectivas interacções. Com efeito, para a compreensão e explicação do abandono escolar passam por analisar os factores associados ao indivíduo, à família, à escola e à própria sociedade.

As investigações têm revelado que o abandono escolar não constitui uma decisão pontual, mas sobretudo um processo longo e complexo. Posto isto, é possível identificar diferenças na vivência escolar e psicossocial dos potenciais desistentes que, em interacção, põem a descoberto diferentes perfis de potenciais desistentes. Portanto, não se tratando de um grupo homogéneo, impõem-se a necessidade de análises diferenciais e contextualizadas das variáveis intervenientes no processo de abandono para que, em respostas às necessidades reais, sejam também disponibilizados recursos adaptados para fazer frente às necessidades reais dos alunos em risco e dos seus contextos, tendo em vista não apenas a intervenção remediativa, mas sobretudo a preventiva.

PARTE_II

Capítulo III

Estudo Empírico: Perspectivas de continuidade escolar e factores influentes numa amostra de alunos do 9º ano de escolaridade

Sem educação, o homem é apenas uma possibilidade
(...). (Pr. Manuel Antunes, cit. por Pereira, 2007, p. 25).

A análise das investigações sobre o abandono escolar revela que este constitui um problema grave pela sua incidência e prevalência elevada entre adolescentes e jovens e, por outro lado, pelas suas consequências nefastas que ultrapassam a esfera pessoal, ao afectar as famílias de origem, as respectivas sociedades e países. O aluno que se afasta da escola estará sendo privado de oportunidades de desenvolvimento cognitivo e psicossocial, fundamentais para o seu crescimento pessoal, desenvolvimento vocacional, para a sua integração na sociedade e, posteriormente, para a transição para o mercado de trabalho. O abandono escolar tem sido também correlacionado com a manifestação de comportamentos anti-sociais, previsivelmente, com o aumento da criminalidade nas sociedades. Com efeito, conclui-se que o abandono escolar constitui um desperdício de vidas humanas, importando-se, antes de mais, observar o que se encontra na sua base, isto é, as causas que impelem o aluno para a decisão de renunciar à escola, para assim criar condições para a sua prevenção. (Almeida, 1998; Almeida & Ramos, 1992; Benavente, Capriche, Seabra, & Sebastião, 1994; Canavarro, 2007; Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006; Janosz *et al.*, 2000; Janosz & Le Blanc, 2007).

A aposta na prevenção do abandono escolar revela-se mais rentável, não apenas do ponto de vista económico e financeiro, como também em termos de preservação de vidas, seja individualmente, a nível familiar, social e inclusive comunitária. Com uma prevenção eficaz podem-se, efectivamente, ser evitadas ou acauteladas as consequências desadaptativas desta renúncia, que por vezes deixam sequelas tão profundas, difíceis de se ultrapassar mesmo após intervenções específicas. (Canavarro, 2007; Fonseca, 2004; Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006; Janosz & Le Blanc, 2007).

Convém recordar que o abandono escolar constitui um fenómeno global, multideterminado, apresentando o indivíduo, a família, a escola e a sociedade, como os quatro grandes subsistemas envolvidos na análise e compreensão deste fenómeno (Canavarro *et al.*, 2004; Canavarro, 2007). Confirmando que este se trata de um processo relativamente extenso marcado por insucessos e frustrações (e não de uma decisão pontual), as investigações põem em evidência vários factores/processos de risco que pressagiam o abandono escolar precoce e, conjuntamente, os factores/processos protectores que ao serem desenvolvidos promovem a resiliência, minimizando o impacto das vulnerabilidades pessoais e dos contextos de risco. Estes factores ou processos de risco e protecção são articulados diferencialmente com os quatro subsistemas, pondo em relevo as prováveis correlações entre estes e os subsistemas, capazes de influenciar a saída precoce da escola ou, pelo contrário, influir uma permanência ou trajecto escolar bem sucedido (Canavarro, 2007; Fonseca, 2004; Matos *et al.*, 2003).

Neste contexto, importa pois observar os factores pessoais, dos contextos (familiar, escolar, social, dos grupos de pertença, etc.) e das interacções entre o indivíduo e os contextos que, eventualmente, constituirão factores de risco ou características que tornam os indivíduos vulneráveis à ideia de abandonar a escola. Ao se identificar precocemente os casos considerados de risco, poderão ser planeadas actividades de intervenção ou prevenção impedindo a saída da escola e, conseqüentemente, os desperdícios e conseqüências subseqüentes desta renúncia à escola. Em simultâneo, nestes mesmos subsistemas, poderão ser identificados factores protectores, impulsionadores da resiliência escolar, tendo em vista a promoção do sucesso académico, a efectiva permanência na escola e o desenvolvimento adaptativo, não só dos alunos que apresentam um perfil desistente, como de todos (Canavarro, 2007; Fonseca, 2004; Janosz & Le Blanc, 2006; Taborda Simões *et al.*, 2008).

3.1 Concepção e Planeamento do estudo

3.1.1 Objectivos do estudo

O nosso estudo pretende ser uma pequena contribuição para a complexa análise das relações entre diferentes factores frequentemente associados ao abandono escolar. A partir da perspectiva pessoal de alunos que frequentam o 9º ano de

escolaridade do Ensino Básico, pretende-se explorar ou identificar determinados elementos e/ou características pessoais, familiares e escolares que poderão constituir factores de risco ou de vulnerabilidade, que predispõem uma evolução negativa ou escolaridade mal sucedida cujo efeito resulta, frequentemente, em abandono escolar precoce. Por outro lado, procuramos também salientar as características ou factores protectores que interagem com as vulnerabilidades para atenuar a experiência de risco potencial (a que os alunos poderão estar expostos) ao reforçar respostas adaptativas às dificuldades pessoais e do meio, promovendo assim o sucesso e a resiliência escolar. Ninguém será melhor indicado que os próprios alunos para darem informações sobre as respectivas experiências e percepções vivenciadas no contexto escolar.

Percepcionamos como extremamente importante a abordagem deste tema, na medida em que "(...) se reconhece que ao insucesso escolar se segue o insucesso profissional e a este se associam formas de menor envolvimento e realização social por parte dos indivíduos" (Almeida, 1998, p. 46). Desse envolvimento deficiente do indivíduo resultam formas de comportamento anti-social e criminalidade na sociedade, trabalho infantil e/ou desqualificado (com todas as consequências físicas, psicológicas, sociais e humanas que daí advém), persistência ou prossecução de condições de pobreza e de saúde precária das famílias que motiva a vivência de grande stress no seu seio, fraco desenvolvimento económico e social do país, pois este não encontra nos indivíduos o apoio necessário para fazer frente às exigências de mercado e tecnológicas actuais. A necessidade de compreender este fenómeno acresce sobretudo quando as estatísticas da educação demonstram que o abandono escolar atinge grande prevalência nas escolas portuguesas, implicando um enorme risco pessoal e social de ocorrência das consequências enunciadas anteriormente.

Concordamos com J. P. de Bianchi quando este afirma que, "(...) Se o insucesso é, entre outras, mas talvez de forma mais directa do que quaisquer outras, uma causa do abandono, combater o abandono começa por combater o insucesso e combater o insucesso começa por permitir a experiência de sucesso" (In Centro de Formação de Basto, 2004, p. 87). Identificar factores que devem ser acautelados na dinâmica escolar constitui o primeiro passo para se conhecer aqueles que, em contrapartida, deverão ser impulsionados, de modo a que todos os alunos tenham oportunidades e experimentem o sucesso académico e, posteriormente, sucesso pessoal, profissional e integração social plena.

3.1.2 Tipo de Estudo

O presente estudo enquadra-se num estudo quantitativo, não-experimental (pois não se verifica manipulação de variáveis independentes) e descritivo (ou de caracterização da realidade, sem possibilidade de retirar conclusões de causa-efeito). Embora os estudos descritivos nem sempre sejam orientados pela formulação de hipóteses, enunciámos, no entanto, algumas no nosso trabalho, de forma a verificar se os dados que obtivemos estavam em consonância com algumas relações teóricas entre variáveis neste domínio apontadas pela literatura.

3.1.3 Problema

O nosso problema prende-se a com análise dos factores ou conjunturas que poderão estar na base ou que constituem indicadores do abandono escolar precoce. Partindo do pressuposto que este fenómeno é multideterminado e global, que envolve factores tanto individuais, como escolares, familiares e dos contextos envolventes, as questões que se colocam para a compreensão do abandono escolar poderão englobar as seguintes:

- Será que as perspectivas de continuidade ou abandono escolar serão influenciadas pelas seguintes características pessoais, familiares e escolares: idade, sexo, nível de escolaridade dos pais, situação familiar (coabitação ou divórcio dos pais), investimento académico, rendimento escolar, representação da escola, atitudes face ao abandono escolar, atribuição do sucesso/insucesso escolar, a representação de si próprio?
- Será que a relação entre determinadas variáveis poderá ser preditiva do abandono ou permanência escolar bem sucedida?

Outras questões que também poderiam ser colocadas neste seguimento são enunciadas de seguida através de hipóteses, embora se trate de um estudo não-experimental e descritivo, por se achar que desta forma o nosso problema poderá ser melhor compreendido.

Procurou-se igualmente conhecer a opinião dos alunos da nossa amostra relativamente aos possíveis factores ou condições que contribuem para que o aluno seja bem sucedido na escola e, por outro lado, os factores que contribuirão para o abandono escolar. Poder-se-á, assim, inferir a compreensão dos alunos desta fase de escolaridade relativamente a estas questões.

3.1.4 Hipóteses

As hipóteses definidas para orientar a análise do problema foram enunciadas do seguinte modo:

Hipótese_1: Há diferenças entre os sexos ao nível das perspectivas de continuidade dos estudos.

Hipótese_2: Há diferenças entre os alunos ao nível das suas perspectivas de continuidade dos estudos em função do nível de escolaridade dos pais (do pai e mãe em separado).

Hipótese_3: Há diferença entre os alunos ao nível das suas perspectivas de continuidade dos estudos em função da situação familiar (coabitação ou divórcio dos pais).

Hipótese_4: Há diferenças entre os alunos a nível das suas perspectivas de continuidade dos estudos em função do seu investimento académico (medida pelo número de horas de estudo).

Hipótese_5: Há diferenças entre os alunos a nível das suas perspectivas de continuidade dos estudos em função do seu rendimento escolar (medido pelo somatório das notas nas disciplinas de Português e Matemática).

Hipótese_6: Há diferenças entre os alunos a nível das suas perspectivas de continuidade dos estudos em função do tipo de representação que têm da escola.

Hipótese_7: Há uma relação significativa entre a atitude face ao abandono escolar e a representação da escola, por parte dos alunos.

Hipótese_8: Há uma relação entre a percepção do aluno face à atitude dos amigos perante a escola e a percepção que o próprio tem da escola.

Hipótese_9: Há uma relação entre as representações que os alunos têm da escola e a forma como os alunos percebem o ambiente relacional da escola.

Hipótese_10: As raparigas apresentam representações da escola mais positivas que os rapazes.

3.2 Metodologia

3.2.1 Sujeitos

A amostra final apresenta-se constituída por 74 alunos do 9º ano (3º Ciclo do Ensino Básico). Do total da amostra, 36 alunos são do sexo feminino (48.60%) e 38

do sexo masculino (51.40%). A população da amostra apresenta idades compreendidas entre 14 e 16 anos [$M=14.59$; $Dp=0.72$].

Os sujeitos que participaram neste estudo frequentavam, no ano lectivo de 2008/2009, a turmas do 9º ano de um Colégio situado na Freguesia de Cernache, nos arredores de Coimbra. O Colégio supracitado dispõe de Contrato de Associação com o Estado Português, desde há várias décadas, disponibilizando assim um ensino privado gratuito aos estudantes residentes nas freguesias circunvizinhas.

A amostra inicialmente englobava 81 sujeitos, contudo após a análise dos inquéritos preenchidos pelos alunos verificou-se que 7 dos questionários não se encontravam preenchidos na sua totalidade, pelo que não foram considerados válidos. Afastados esses 7, ficaram então os 74 sujeitos constituintes da nossa amostra.

Pensada originariamente para abarcar alunos do 7º, 8º e do 9º ano, ou seja de todo o 3º ciclo do Ensino Básico (EB), pretendia-se realizar a comparação dos dados nesses três níveis. Contudo, por constrangimentos associados ao tempo disponível para a realização da investigação fomos impelidos a optar por um desses níveis de ensino, o que fez com que a amostra incidisse nos alunos do 9º ano, sobretudo por se tratar do último ano do Ensino Obrigatório (até a data da recolha dos dados) e por se pensar que no final do respectivo ano lectivo já deverão ter patente o propósito de desistir ou prosseguir os estudos. Por outro lado, a preferência pelos alunos do 9º ano, foi dada tendo em conta que no referido ano de escolaridade são geralmente realizadas as secções de Orientação Vocacional, o que contribui para uma maior clareza dos projectos escolares e vocacionais futuros dos alunos. Não se pode deixar de salientar o que sendo o 9º ano um marco educativo (fim de um ciclo, neste caso, o 3º ciclo, e sobretudo o fim da escolaridade obrigatória), há uma tendência verificada nas estatísticas da educação de diminuição subsequente da quantidade de alunos (*cf.* ME), o que leva a crer que muitos já terão a intenção de não prosseguir os estudos após o término desta etapa.

Quanto à população da amostra em concreto, a escolha prendeu-se com a disponibilidade da mesma, ou seja, de entre vários colégios contactados (e que até à data aguarda-se uma resposta), apenas o em causa mostrou-se prontamente disponível para participar neste estudo, por meio da "cedência" dos respectivos estudantes para preencherem os inquéritos.

Quanto à selecção de colégios privados em detrimento das escolas públicas (que se pretendiam inicialmente) deu-se igualmente por motivos burocráticos e de gestão de tempo. Convém salientar que no ano de 2007, numa comparação dos *rankings* das escolas nacionais efectuada pelo jornal O Público, o Colégio em causa estava entre as 300 melhores, num grupo de 1285 escolas portuguesas que efectuaram os exames do 9º ano a Português e a Matemática, estando numa posição intermédia nos rankings oficiais do Ministério da Educação portanto, pode-se inferir que dentro da normalidade/média das escolas e colégios portugueses (cf. <http://static.publico.clix.pt/docs/educacao/rankingsEscolas2007.pdf> e site do ME).

3.2.2 Instrumento

Foi utilizado para recolha de informação um questionário de auto-resposta, semi-estruturado (questões de resposta curta, questões incluindo escalas de resposta tipo Likert, nominais e *checklists*) - *Conhecer melhor os Alunos de Hoje* (Anexo_1).

Este questionário foi adaptado a partir da tradução (do francês para o português) e síntese de parte de dois questionários desenvolvidos por Michael Janosz (École de Psychoéducation, Université de Montréal) intitulados: *L'environnement socioéducatif de votre école* (2000, 2003; com 162 questões ou itens) e *Mieux connaître les adolescents d'aujourd'hui* (2003; com 213 questões). Para além destes dois questionários, foram também utilizadas algumas questões de um inquérito relativo às *Atitudes face ao estudo*, que basicamente identifica, através de respostas dicotómicas *sim/não*, atitudes e hábitos de estudo dos alunos. A selecção das questões a constar na versão final do referido instrumento de recolha de informação, foi feita em função dos objectivos deste estudo.

Antes de se aplicar o questionário, o mesmo passou pela aprovação/validação da orientadora do presente trabalho.

Constituído por 111 questões, pretendia-se com este instrumento recolher informações que eventualmente se relacionem com o abandono escolar. O questionário está organizado de modo a englobar os seguintes itens/informações:

- Factores sociodemográficos do aluno e informação relativa ao nível de escolaridade frequentado no ano lectivo anterior (questão/Q. nº 1 ao nº 4);
- Variáveis familiares: profissão e escolaridade do pai e da mãe (Q.5 a 9), situação familiar/coabitação ou divórcio dos pais (Q.10 a 12), dados referentes à fratria

(extensão da fratria Q. 13; escolaridade e ocupação actual dos irmãos, historial de abandono escolar - quadro/Q.14);

- Vivência escolar dos alunos: abandono/afastamento temporário da escola (Q.15 e 16), investimento no estudo em função de horas (Q.17), resultados escolares (Q.18), retenções ou repetência (Q.19 a 21),
- Representações da escola (utilidade para o futuro, sentimentos positivos de pertença, interesse pela escola, Q.22 a 35);
- Atribuições do sucesso/insucesso escolar (Q.36 a 41);
- Absentismo (se verifica-se ou não e as respectivas causas, Q.42 a 44);
- Actividades extra-curriculares (disponibilizadas na/pela escola e a participação dos alunos - Q.46 a 49);
- Projectos escolares futuros/intenções de prosseguir ou abandonar a escola (Q. 50);
- Concepções associadas ao abandono escolar (manifestação de concordância ou discordância e vantagens/desvantagens associadas ao abandono da escola, Q.51 a 59);
- Questões inter-relacionais: relação dos amigos próximos com a escola (Q.60 a 62), sociabilidade ou ambiente relacional da escola (relações alunos/colegas e alunos/professores ou outros agentes educativos na escola - Q.63 a 78);
- Métodos e atitudes face ao estudo (Q.79 a 101);
- Autoconceito escolar: percepções pessoais/estima de si (Q.102 a 109); opiniões pessoais: atitudes a adoptar para ser bom aluno/bem sucedido na escola (Q.110, questão aberta/livre) e, as razões que levam ao abandono escolar (Q.111, questão aberta/livre).

3.2.3 Procedimento

A recolha de informação foi feita basicamente através do questionário descrito anteriormente. O questionário de auto-resposta foi administrado anonimamente (resguardando a identidade dos alunos) em contexto de sala de aula. A cada aluno foi atribuído um questionário, devendo preencher de acordo com as instruções fornecidas na folha-capa do inquérito ou antes de cada grupo de questões. A estes foi pedido que respondessem de acordo com a realidade ou opinião pessoal.

Tendo em vista uma melhor gestão do tempo disponível para o preenchimento do questionário, a administração dos questionários esteve a cargo do

Director do 3º Ciclo do Colégio (que sugeriu essa opção e se disponibilizou para o acto) em colaboração com os respectivos professores, que seguiram as orientações previamente determinadas.

Como já foi referido anteriormente, aquando da caracterização dos *Sujeitos*, foram aplicados 81 questionários, dos quais apenas 74 foram devidamente preenchidos, tendo sido então desconsiderados 7 inquéritos por estarem incompletos.

3.3 Apresentação e Análise dos resultados

O estudo que se apresenta corresponde a um estudo não-experimental, descritivo, o que significa que não houve manipulação de variáveis, procedendo-se basicamente a comparações entre determinadas variáveis. Apesar de ser um estudo descritivo, enunciou-se algumas hipóteses iniciais, de forma a orientar a nossa análise comparativa.

Como já foi referido anteriormente, foram recolhidas, através de um questionário de auto-resposta, opiniões de vários alunos do 9º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico sobre temas ou constructos identificados previamente na literatura específica, como possuindo alguma relação com o abandono escolar ou com o prosseguimento dos estudos. Através das informações recolhidas junto dos alunos, conjuntamente com comparações realizadas entre factores ou variáveis específicos, pretende-se encontrar correlações que nos ajudem a compreender o que eventualmente contribui para uma escolaridade bem sucedida, que se revela no desejo de prosseguir para além da escolaridade obrigatória ou, em contrapartida, concorre para uma vivência escolar negativa, que culmina não só no desejo como efectivamente no abandono da escola. Compreendendo ou identificando certas relações ou associações, poder-se-ão organizar programas de intervenção ou prevenção do abandono escolar, apostando na promoção do sucesso educativo.

No tratamento da informação foi utilizado o programa informático de análise estatística para as Ciências Sociais, o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 16.

Em primeiro lugar procedeu-se a análise descritiva da amostra e das questões examinadas através do instrumento de recolha de informação e, posteriormente, foi

realizado o teste das hipóteses enunciadas. Procedemos, de seguida, à apresentação e análise dos resultados.

3.3.1 Análise Descritiva

Nesta primeira parte, procedemos à apresentação das frequências descritivas das variáveis concernentes aos sujeitos, família (pais e irmãos) e ao contexto escolar, algumas das quais posteriormente serão analisadas aquando do Teste das Hipóteses.

3.3.1.1 Caracterização dos alunos da amostra

Neste ponto, procedeu-se à recolha de informações sociodemográficas dos sujeitos da amostra. Para além de nos fornecer dados que nos capacitam a descrever os sujeitos constituintes da amostra, permitirá igualmente realizar comparações entre diferentes variáveis independentes (por exemplo, o sexo, a idade, a situação de repetência, etc.) de modo a observar se há influências dessas variáveis nas intenções de prosseguir ou abandonar os estudos.

▪ Sexo dos Sujeitos

A amostra final apresenta-se constituída por 74 alunos que frequentavam no ano lectivo de 2008/2009 o 9º ano de escolaridade (3º Ciclo do EB), sendo que, 36 sujeitos são do sexo feminino (48,60%) e 38 são do sexo masculino (51,40%). De acordo com esses dados, pode-se observar uma divisão relativamente equitativa em função do sexo, o que nos permitiu posteriormente realizar determinadas comparações em função da variável Sexo. (cf. Quadro_1).

Quadro_1: Sexo dos sujeitos

Sexo	n	%
Feminino	36	48,6
Masculino	38	51,4
Total	74	100,0

▪ Idade dos Sujeitos

Quanto às idades dos sujeitos (N=74), conforme podemos observar no Quadro_2, estas estão compreendidas entre os 14 e os 16 anos ou mais [M=14,59;

Dp=0,72]. A maior parte dos alunos apresentam idades dentro da média considerada "normal" para a frequência do 9º ano de escolaridade.

Quadro_2: Idade dos sujeitos

	N	Mínimo	Máximo	M	Dp
Idade	74	14,0	16,0	14,59	0,72

▪ **Ano de escolaridade frequentado no ano passado**

Seis dos alunos da nossa amostra (8,10%; N=74) são repetentes uma vez que no ano lectivo anterior frequentaram o 9º ano de escolaridade, enquanto que os restante 68 alunos (91,90%) frequentaram no mesmo período o 8º ano. (cf. Quadro_3).

Quadro_3: Ano de Escolaridade frequentado no Ano Passado

Ano passado	n	%
8º ano	68	91,90
9º ano	6	8,10
Total	74	100,0

▪ **Área de Residência**

A distribuição dos alunos da amostra em função do Concelho de Residência é figurada no Quadro_4.

A residência dos alunos foi agrupada em cinco categorias, nomeadamente: Concelho de Coimbra/Cernache englobando os alunos que vivem nesta freguesia onde se situa o Colégio; Concelho de Coimbra/Cidade abarcando os alunos que vivem nas freguesias próximas da cidade (e que efectivamente pertencem ao concelho designado por *Coimbra-Cidade*); Coimbra/Outros, referindo-se às localidades pertencentes ao Concelho de Coimbra mas que não se encaixavam no critério anterior, isto é, situam-se em áreas mais dispersas da Cidade, designadamente as freguesias de Antanhol, Carvalhais, Cegonha e Coselhas; as duas últimas categorias correspondem aos alunos cuja residência familiar se situa nos Concelhos de Condeixa (referindo-se tanto a Condeixa-a-Nova, como a Condeixa-a-Velha) e de Soure.

Quadro_4: Zona de Residência dos sujeitos

Concelho	n	%
Coimbra/Cernache	9	12,1
Coimbra/Cidade	37	50,0
Coimbra/Outros (Antanhol, Carvalhais, Cegonha e Coselhas)	5	6,8
Condeixa	22	29,7
Soure	1	1,4
Total	74	100,0

Do total dos alunos (N=74 alunos do 9º ano), 50,0% apresenta como concelho de residência a área de Coimbra/Cidade (37 alunos). De seguida, a zona de onde provém um número mais significativo de alunos corresponde ao Concelho de Condeixa, com uma proporção de 29,7% dos alunos (22 alunos).

O Concelho de Cernache, onde está situado o Colégio onde estudam os sujeitos da amostra, curiosamente só detém uma proporção de 12,1% dos alunos da nossa amostra (ou seja, apenas 9 dos 74 alunos observados vivem no mesmo local onde se situa o Colégio). Na categoria Coimbra/Outros, observa-se a frequência de 6,8% (isto é, 5 alunos), enquanto Soure apresenta uma percentagem mínima de 1,4% (ou seja, 1 estudante). Em termos gerais, pode-se inferir que os alunos estarão relativamente nas mesmas circunstâncias em termos de distância residência-escola, pois a grande maioria não reside na área escolar.

Síntese:

- A amostra é constituída por 74 estudantes do 9º ano de escolaridade;
- Os sujeitos estão divididos de forma equitativa entre rapazes e raparigas (respectivamente, 51,4% e 48,6% de n=74) - Os dados recolhidos neste ponto, permitir-nos-ão, posteriormente, proceder ao teste da Hipótese_1 e possibilitam igualmente o Teste da Hipótese 10;
- Apresentam idades entre os 14 e os 16 anos (a média das idades é M=14,59 e a margem de liberdade é Dp=0,72), o que revela pouca variação entre as idades dos alunos;
- Na amostra, a proporção de repetência do 9º ano corresponde a 8,10% (nomeadamente, 6 alunos) – A diferença acentuada na nossa amostra entre o

grupo dos alunos que repetiram de ano (8,10%) e os que frequentam pela primeira vez o 9º ano (91,90%), nos impossibilita a realização de comparações entre alunos repetentes e os não-repetentes;

- Todos os alunos da amostra residem no Distrito de Coimbra. Metade desses alunos aponta como área de residência o Concelho de Coimbra/Cidade (50,0%), seguido do Concelho de Condeixa com 22 estudantes (29,7%), de Coimbra/Cernache com 9 alunos (12,1%) e as restantes duas categorias, Coimbra/Outros e Soure, abrangendo, respectivamente, 5 (6,8%) e 1 (1,4%) alunos. A grande maioria dos alunos (95,1%) não reside na localidade onde está situada a escola (Cernache; 12,1%).

3.3.1.2 Caracterização dos Pais/família

O acesso a dados concernentes aos Pais/família foi obtido por meio dos respectivos filhos (alunos da amostra), através de questões específicas integradas no instrumento de recolha de informação utilizado por nós. As informações dos Pais remetem-se à situação profissional e o nível de escolaridade do pai e da mãe, distintamente. Procurou-se igualmente conhecer a situação familiar em termos de *coabitação* ou vivência de *separação/divórcio* dos pais, observando a influência que estas variáveis exercem nos alunos, nomeadamente, na decisão de prosseguir ou renunciar a escola. Intentamos conhecer também o nível socioprofissional dos pais, contudo, não se conseguiu enquadrar de forma equilibrada as várias profissões inventariadas, em categorias que pudessem ser comparadas.

▪ Situação Profissional dos Pais

Quanto à situação dos Pais perante a sua profissão, a maior parte dos Pais (pai e mãe) dos alunos da nossa amostra encontram-se numa situação profissional estável uma vez que, respectivamente, 93,2% e 83,8% dos pais e mães encontram-se a *trabalhar a tempo inteiro ou pelo menos 4 dias por semana em horário completo*, a despeito do facto de não ser patente o tipo de vínculo à actividade profissional. A grande diferença entre os valores da situação profissional pai/mãe é verificada no grupo *Desempregado(a)*, em que 14,9% das mães estão desempregadas, enquanto apenas 2,7% dos pais se encontra na mesma situação (cf. Quadro_5).

Observam-se ainda 4,1% de pais reformados e 1,3% de mães a trabalhar a tempo parcial. Note-se que a situação profissional dos pais é geralmente um indicador do rendimento económico da família, sendo que os baixos rendimentos estão, por sua vez, correlacionados positivamente com o abandono escolar (Taborda Simões *et al.*, 2008).

Quadro_5: Situação Profissional dos Pais

Situação Profissional	pai		mãe	
	n	%	n	%
Trabalha a tempo inteiro, ou pelo menos 4 dias por semana em horário completo.	69	93,2	62	83,8
<i>Part-time</i> (tempo parcial).	-	-	1	1,3
Desempregado(a).	2	2,7	11	14,9
Reformado(a).	3	4,1	-	-
Total	74	100,0	74	100,0

▪ **Nível de Escolaridade dos Pais**

O nível de escolaridade dos Pais tem sido uma das principais variáveis familiares apontadas como interferindo na progressão ou abandono escolar dos alunos. Investigações têm demonstrado que quanto maior o nível de formação dos pais, maior a probabilidade dos alunos permanecerem na escola e prosseguirem os estudos, em níveis académicos cada vez mais altos e, por outro lado, o baixo nível de escolaridade dos pais constitui factor de risco de abandono escolar (Carneiro *et al.*, 2000; Janosz & Le Blanc, 2000, 2007; Taborda, Formosinho & Fonseca, 2007; Taborda Simões *et al.*, 2008).

A variável *nível de escolaridade dos Pais*, à semelhança da *Situação profissional*, também foi analisada distintamente para a mãe e o pai, de acordo com o descrito no Quadro_6.

Quadro_6: Nível de Escolaridade dos Pais

Nível de Escolaridade			Pai		Mãe	
			n	%	n	%
Ensino Básico	1º Ciclo	4º Ano	4	5,4	8	10,8
		5º Ano	2	2,7	-	-
	2º Ciclo	6º Ano	11	14,9	3	4,0
		7º Ano	2	2,7	2	2,7
		8º Ano	2	2,7	-	-
3º Ciclo	9º Ano	15	20,3	15	20,3	
Total_{EB}			36	48,7	28	37,8

Ensino Secundário	10º Ano	-	-	1	1,3
	11º Ano	4	5,4	3	4,1
	12º Ano	17	23,0	13	17,6
Total_{ES}		21	28,4	17	23,0
Curso Profissional		2	2,7	3	4,0
Bacharel		5	6,8	1	1,3
Licenciatura		5	6,8	15	20,3
Mestrado		1	1,3	5	6,8
Doutoramento		3	4,0	5	6,8
Não Respostas (missing)		1	1,3	-	-
Total		74	100,0	74	100,0

De modo geral, verifica-se que as mães da nossa amostra apresentam níveis de escolaridade superiores aos dos pais, apesar da dispersão entre os graus de escolaridade em ambos os grupos ser bastante acentuada (tanto se vê um pai ou uma mãe com o 4º ano de escolaridade, como com o grau de doutoramento) e de se observar o dobro de mães, comparativamente aos pais, com níveis mais baixos de escolaridade observados na nossa amostra (10,8% das mães estudaram até o 4º ano de escolaridade, enquanto que apenas 5,4% dos pais ficaram por este nível).

Dos pais, 48,7% concluíram a escolaridade obrigatória (nível de Ensino Básico) enquanto que, neste mesmo nível, pôde-se observar uma percentagem de mães igual a 37,8%. Curiosamente, foram encontradas as mesmas percentagens de pais e mães com o 9º ano de escolaridade (20,3%, em ambos os grupos).

No nível secundário também se observa mais pais que mães (respectivamente, 28,4% e 23,0% de pais e mães), situação que se modifica no grau de Licenciatura, categoria em que predomina claramente as mães (20,3% de mães, contra 6,8% de pais). No nível de Mestrado e Doutoramento, as mães também apresentam-se em maior quantidade, embora a diferença com o número de pais seja menos acentuada (a taxa é de 6,8% de mães tanto para a categoria de Mestrado quanto Doutoramento, enquanto que para os pais será, respectivamente, 1,3% e 4,0%).

▪ Situação Familiar: coabitação ou separação/divórcio dos Pais

A Situação Familiar é estimada em termos de *coabitação ou vivência em conjunto dos progenitores* e, por outro lado, *vivência de ruptura ou divórcio dos pais*.

Pressupõe-se que a coabitação dos pais afigura como uma situação familiar mais estável para os alunos, sendo apontado frequentemente como um elemento

protector de insucesso e abandono escolares, conjuntamente com outras variáveis familiares. Em contrapartida, as situações de ruptura parental, associadas à mudança na composição familiar e no tipo de família, surgem como factores de risco de abandono escolar, uma vez que admitem uma certa instabilidade psicológica e emocional que influi no desempenho académico dos estudantes (esta conjuntura de instabilidade concorre para a desmotivação e o insucesso escolar e, em casos mais extremos, resulta na cessação da actividade escolar dos filhos/estudantes) (Carneiro *et al.*, 2000; Taborda Simões *et al.*, 2008).

A maior parte dos sujeitos da nossa amostra gozam de uma situação familiar supostamente estável (64% dos alunos afirma que os pais vivem juntos). Somente 13,5% dos estudantes da amostra vivenciaram a situação de divórcio ou separação dos pais (cf. Quadro_7), sendo que a maioria desses estará separado há 5 anos ou mais (cf. Quadro_8). Pressupõe-se que, quanto mais recente for a situação de ruptura dos pais, mais interferência terá no nível de desempenho e interesse pela escola.

Quadro_7: Situação Familiar

Pais	n	%
Coabitam/Juntos	64	86,5
Separados/Divorciados	10	13,5
Total	74	100,0

Quadro_8: Tempo de Separação/Divórcio dos Pais

Tempo	n	%
Não separados	64	86,5
1 ano ou menos	1	1,4
5 anos ou mais	8	10,8
Nunca viveram juntos	1	1,4
Total	74	100,0

Os alunos cujos pais *coabitam na mesma casa* moram com estes e os irmãos (quando se observou a existência destes, cf. Quadro_10).

Os estudantes cujos pais se encontram *separados/divorciados* relatam viver: em guarda partilhada (2,7%); apenas com a mãe (2,7%); com a mãe e irmão(s) (1,4%); com a mãe o seu companheiro (2,7%); com a mãe, o companheiro da mãe e irmão(s) (1,4%); com outros familiares, como por exemplo, avós, tios, etc. (1,4%); e por fim, com a mãe e outros familiares (1,4%). (cf. Quadro_9).

Quadro_9: Contexto familiar dos alunos em caso de Separação dos Pais

	n	%
Guarda partilhada	2	2,7
Só com a mãe	2	2,7
Com a mãe e irmãos	1	1,4
Com a mãe e seu companheiro	2	2,7
Com a mãe, companheiro e irmãos	1	1,4
Com outras pessoas da família	1	1,4
Com a mãe e outros familiares	1	1,4
total	10	13,5%
Não separados (<i>missing</i>)	64	86,5
Total	74	100,0

Síntese:

- A maior parte dos Pais vivencia uma Situação Profissional estável, o que é corroborado pelas proporções que revelam que 93,2% dos pais e 83,8% das mães *trabalham a tempo inteiro ou pelo menos 4 dias por semana em horário completo*. O *desemprego* atinge sobretudo as mães, apresentando uma taxa de 14,9%, enquanto apenas 2,7% dos pais se encontra na mesma situação. Recorde-se que a Situação Profissional os pais será um indício do rendimento económico da família, e quanto menor for este rendimento, maior o risco de abandono escolar. (Carneiro *et al.*, 2000c; Tabora Simões *et al.*, 2008);
- Aliada à variável anterior, estará o Nível de Escolaridade dos Pais (pais e mães). Há uma grande dispersão entre os níveis de escolaridade dos pais e das mães: o nível mínimo observado foi o 1º Ciclo do Ensino Básico, enquanto que o máximo corresponde à categoria Doutoramento. Verifica-se que, a despeito das mães apresentarem-se em maior número, comparativamente aos pais, na categoria mais baixa (4º ano, com 5,4% dos pais e 10,8% das mães), também serão estas que revelam ter os níveis de escolaridade mais altos (4,0% dos pais e 6,8% das mães detém o grau de Doutoramento), destacando-se os valores percentuais de Licenciatura onde a diferença é mais significativa (com 6,8% dos pais e 20,3% das mães). Verifica-se a mesma proporção de pais e mães com apenas a escolaridade obrigatória (20,3% de pais e mães estudaram até o 9º ano de escolaridade) – Os dados referentes ao Nível de Escolaridade dos pais recolhidos neste ponto, permitirão o Teste da Hipótese_2;

- Relativamente à Situação Familiar, 64% dos Pais vivem juntos, gozando os alunos de uma situação familiar supostamente estável. Em contrapartida, 13,5% dos estudantes da amostra vivenciaram a situação de divórcio ou separação dos pais, verificando-se posteriormente mudanças na estrutura familiar nuclear (cf. Quadro_9) – a interferência desta variável na prossecução dos estudos será testada na Hipótese_3.

3.3.1.3 Caracterização da fratria

A composição/extensão da fratria e a experiência escolar dos irmãos também têm sido apontados como factores que influenciam percurso escolar dos estudantes. Uma fratria extensa (ou seja, uma família com muitos filhos) e a presença do historial de abandono escolar na família (irmãos mais velhos que abandonam a escola sem obter qualquer diploma) constituem factores de risco de abandono escolar, pois há uma tendência verificada de os alunos desistentes pertencerem a fratrias numerosas e, por outro lado, uma maior probabilidade dos irmãos mais novos seguirem o exemplo dos mais velhos relativamente ao percurso académico, o que inclui o abandono precoce. (Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006; Janosz & Le Blanc, 2007; Taborda Simões *et al*, 2008).

▪ Extensão da Fratria

De um modo geral pode-se afirmar que as dimensões das fratrias da nossa amostra (N=74) são reduzidas (à semelhança do que ocorre no panorama nacional, em que se verifica cada vez mais núcleos familiares reduzidos). Para além dos 17,6% que revelam ser filhos únicos, pode-se observar que a maioria dos estudantes apontam como tendo apenas 1 irmão (63,5%), seguido de 14,9% que revelam ter dois irmãos. A fratria mais extensa encontrada nesta amostra corresponde a 5 irmãos, apresentados por apenas 1aluno (1,4%; cf. Quadro_10). Relativamente às idades dos irmãos, apesar de não nos detemos muito nesta questão, pode ser apontada como idade mínima dos irmãos os 5 meses e como idade máxima apresentada 38 anos (a Média das idades dos irmãos será aproximadamente 23,1).

Quadro_10: Extensão da Fratria

Nº de irmãos	n	%
Sem irmãos	13	17,6
1 Irmão	47	63,5
2 Irmãos	11	14,9
3 Irmãos	2	2,7
5 Irmãos	1	1,4
Total	74	100,0

▪ **Historial de Abandono Escolar na Fratria**

Questionados sobre a possibilidade de algum dos irmãos ter estado ausente ou abandonado a escola num período igual ou superior a um mês, 8,1% dos estudantes respondeu afirmativamente à esta questão, enquanto a grande maioria (68,9%) revelou não existir experiência de abandono escolar na família.

Quadro_11: Historial de Abandono Escolar dos Irmãos

Irmãos abandonaram escola por 1mês ou mais?	n	%
Sim	6	8,1
Não	51	68,9
total	57	77,0
Não-resposta (<i>missing</i>)	17	23,0
Total	74	100,0

▪ **Ocupação actual dos Irmãos**

Quanto à ocupação actual dos irmãos, verificam-se que 52 irmãos (65% dos 80 irmãos indicados) são estudantes (considerando os irmãos que se encontram desde a creche ou educação pré-escolar, até aqueles que se encontram a concluir licenciaturas e mestrados).

Os restantes irmãos desempenham funções ou cargos de chefia (7,5%), desempenham funções de qualificação média ou técnica (2,5%), executam funções profissionais não-qualificados (3,75%) e 2,5% dos irmãos encontram-se desempregados (cf. Quadro_12).

Quadro_12: Actividade actual dos Irmãos

Actividade	n	%
Estudam	52	65,0%
Desempenham cargos de chefia, com formação superior	6	7,5%
Técnicos (formação média)	2	2,5%
Trabalhadores não-qualificados	3	3,75%
Desempregado	2	2,5%
total	65	81,25%
Não respostas (Missing)	15	18,75%
Total	80	100,0

Se atentarmos para as previsões que defendem que os irmãos tendem a influenciar-se mutuamente no seu percurso escolar poderemos prever, através dos resultados da análise descritiva dos irmãos, que pelo menos a maior parte os sujeitos da amostra tenderão a prosseguir os estudos e provavelmente ingressar no ensino superior.

Síntese:

- As dimensões das fratrias da nossa amostra são na sua generalidade reduzidas, constituindo um factor protector de abandono escolar. Na sua grande maioria, os alunos declaram ter apenas um irmão(ã) ou então serem filhos únicos (respectivamente, 63,5% e 17,6%);
- Apenas 8,1% da nossa amostra (N=74) responde afirmativamente quando questionado sobre o historial de abandono escolar entre o(s) irmão(s);
- Analisando a actividade actual dos irmãos ($N_{irmãos}=80$), verifica-se que a maior parte destes se encontra a estudar (sejam mais velhos ou mais novos que os sujeitos da nossa amostra). Os poucos que se encontram a trabalhar, maioritariamente desempenham funções qualificadas (actividades de nível socioprofissional alta e média).

3.3.1.4 Variáveis Escolares (percurso e vivência escolar dos sujeitos)

Para além das variáveis sociodemográficas e familiares, também propusemo-nos a observar outros dados individuais correlacionados com o contexto escolar, isto

é, factores inerentes ao percurso escolares dos alunos e vivências de sucesso ou insucesso académico, apontados por vários autores como intervenientes no processo de abandono escolar. Como já se referiu anteriormente, estes poderão ser igualmente identificados como factores de risco ou de protecção de abandono escolar (cf. capítulo anterior), sendo possível a prevenção do risco e o desenvolvimento da resiliência educativa (isto é, probabilidade acrescida de sucesso na escola a despeito das adversidades ambientais resultantes de características, condições e experiências de vida deficientes) através da promoção de factores protectores (individuais ou dos ambientes) que aumentem a capacidade dos sujeitos para resistirem a acontecimento de vida indutores de *stress*, promovendo a adaptação e a competência, não apenas no contexto escolar como também nos vários contextos de pertença (Canavarro, 2007).

▪ **Situação de afastamento ou abandono escolar temporário**

Investigações têm demonstrado que os alunos que apresentam experiências precoces de afastamento da escola (por exemplo, suspensão de matriculas) apresentam maior predisposição ou tendência para desistir ou abandonar a escola (Taborda, Formosinho & Fonseca).

Questionados se já estiveram alguma vez afastados da escola por um período igual ou superior a 1 mês, a grande maioria respondeu negativamente (98,6%), sendo que apenas um aluno admitiu ter estado ausente da escola por um período semelhante (cf., Quadro_13). Contudo, as razões que motivaram este afastamento reportam-se a questões de saúde (o aluno foi atropelado e esteve durante algum tempo em tratamento e convalescença), portando, não se poderá considerar propriamente um caso de abandono escolar.

Quadro_13: Afastamento ou abandono Escolar

Aluno já esteve afastado da escola por 1mês ou mais?	n	%
Sim	1	1,4
Não	73	98,6
Total	74	100,0

▪ **Investimento académico**

O investimento escolar dos sujeitos foi analisado em função do número de horas dedicado por dia ao estudo fora da escola. O Investimento no estudo indicia o

grau de motivação e o interesse pela escola (Taborda, Formosinho & Fonseca, 2007). É evidente que quanto maior a dedicação ao estudo, maior será a probabilidade de alcançar sucesso escolar e maior será a possibilidade do aluno prosseguir e progredir na sua carreira académica. Por outras palavras, o investimento no estudo será possivelmente um indicador de que o aluno pretende avançar nos estudos, para além de poder-se inferir o grau de interesse e motivação académica.

Nota-se na análise das respostas dos alunos que, à medida que se progride em quantidade de tempo investido nos estudos, diariamente e fora da escola, observa-se uma redução da porção de alunos aderentes (cf. Quadro_14). A maior parte dos sujeitos estudam menos de uma hora por dia, num contexto extra-escola (39,2%) enquanto que, quase três vezes menos estudantes declaram despender três horas por dia nos estudos, fora da escola (13,5%).

Quadro_14: Investimento Académico dos sujeitos

Horas de estudo por dia, fora da escola	n	%
Menos de 1h	29	39,2
1h	18	24,3
2h	17	23,0
3h	10	13,5
Total	74	100,0

- A análise do Investimento Escolar por parte dos alunos permitirá a realização do teste da Hipótese_4.

▪ **Resultados Escolares**

Os resultados escolares dos alunos foram observados atentando para as notas obtidas nas diferentes disciplinas no primeiro período. Essa informação foi solicitada directamente aos alunos, através do inquérito. Em impossibilidade de conferir os valores apresentados, tomamos como fidedigna as notas apresentadas pelos alunos.

O rendimento académico detém um peso enorme na decisão de prosseguir ou não os estudos. Enquanto que o sucesso académico, verificado pelo alcance de “boas notas”, constitui um factor protector que impulsiona os alunos a prosseguirem os estudos, o baixo rendimento, verificado pelas notas baixas e/ou negativas, constitui

por si só, um forte preditor de abandono escolar (Formosinho Sanches & Tabora Simões, 2006; Tabora Simões *et al.*, 2008). O risco de abandono verifica-se na medida em que o baixo rendimento constitui um precursor de insucesso ou fracasso escolar e, por outro lado, poderá ser um indício de dificuldades de aprendizagem. Tanto o insucesso escolar quanto as dificuldades de aprendizagem têm sido apontados como factores de risco associados ao abandono da escola pois podem induzir o aluno a uma desmotivação, a um desinvestimento progressivo que culmina em abandono efectivo da escola (Canavarró, 2007; Formosinho Sanches & Tabora Simões, 2006; Janosz *et al.*, 1997, 2000; Janosz & Le Blanc, 2000, 2007; Kaplan, Peck & Kaplan, 1997; Tabora Simões *et al.*, 2008).

Através da observação dos resultados globais dos alunos nas diferentes disciplinas poderão ser identificadas aquelas em que se verificam resultados mais elevados (onde os alunos demonstram mais competência e/ou menos dificuldades) e as em que a maior parte dos alunos apresentam notas baixas (isto é, com percentagens de insucesso mais elevadas). Neste ponto, será importante assinalar as disciplinas com níveis de insucesso mais elevados, que eventualmente poderão constituir risco (de desmotivação, de desinteresse e desinvestimento escolar, etc.) para determinado grupo de alunos, podendo assim estar atentos às respectivas matérias e estratégias de ensino-aprendizagem, observar as reacções dos alunos e, neste decurso, caso se justifique, organizar programas específicos de prevenção do insucesso e apoio psico-educativo.

No Quadro_15 são apresentadas as descritivas dos resultados escolares, em termos de médias e desvios padrão das notas dos alunos da amostra obtidos nas disciplinas fundamentais do 9º ano de escolaridade, com classificação quantitativa. Como é do conhecimento geral, as notas quantitativas são atribuídas de acordo com uma escala classificativa quantitativa de 0-5 (quanto maior e mais satisfatório for o desempenho académico dos alunos, maior será a classificação atribuída, sendo que de 0-2 a classificação é negativa e de 3-5 será positiva; cf. Ministério da Educação). Apesar de esta escala apresentar como limite mínimo de classificação o zero, na prática, utiliza-se sempre 2 como nota mínima a atribuir aos alunos pelo seu desempenho escolar. As disciplinas com classificação qualitativa, isto é, *Satisfaz Bem*, *Satisfaz* e *Não Satisfaz*, foram assim, excluídas desta análise (como por exemplo, Área de Projecto, Formação Cívica e Estudo Acompanhado).

Observando os dados relativos à nossa amostra (cf. Quadro_15), observa-se que em todas as disciplinas, exceptuando a de Língua Portuguesa, a nota mínima atribuída aos alunos corresponde a 2 e o valor máximo 5. A disciplina de Língua Portuguesa difere das outras no valor mínimo observado, isto é, a nota mínima observada foi de 3.

A análise das médias dos resultados escolares nos leva a crer que, provavelmente, foi no âmbito da disciplina de Francês ($M=2,90$; $Dp=0,76$) onde grande parte dos alunos obteve notas mais baixas. Contudo, ao serem ponderadas conjuntamente os respectivos desvios, notam-se situações semelhantes à disciplina de Francês, nas disciplinas de Inglês ($M=3,22$; $Dp=1,01$), Matemática ($M=3,27$; $Dp=0,90$), Geografia ($M=3,553$; $Dp=0,89$), Físico-Química ($M=3,20$; $Dp=0,81$), por exemplo, pois apesar de a média destas estar dentro dos valores positivos de notas escolares, os respectivos desvios (que se mostram relativamente altos) permitem uma maior dispersão dos resultados, "impelindo" os valores tanto para notas altas como também para notas negativas. Apenas em Educação Física ($M=3,91$; $Dp=0,71$), é que isso parece não se verificar.

Quadro_15: Resultados escolares (Notas)

Disciplinas	N	Mínimo	Máximo	Média	Dp
Língua Portuguesa	74	3	5	3,52	0,58
Inglês	74	2	5	3,22	1,01
Francês	74	2	5	2,90	0,76
História	74	2	5	3,73	0,83
Geografia	74	2	5	3,53	0,89
Matemática	74	2	5	3,27	0,90
Ciências Naturais	74	2	5	3,70	0,79
Físico-química	74	2	5	3,20	0,81
Educação Física	74	2	5	3,91	0,71
Educação Moral e Religiosa	74	2	5	3,82	0,83
Introdução TIC	74	2	5	3,61	0,70

A partir análise dos limites mínimos e máximos das notas em cada disciplina e as respectivas médias e desvios, pode-se depreender que o padrão de resultados obtidos pelos alunos nas diferentes disciplinas é bastante semelhante, sendo visível uma relativa dispersão dos alunos pelas notas classificativas.

Para se conhecer em concreto a proporção da dispersão dos alunos pelos resultados obtidos em cada disciplina, procedeu-se à análise das frequências das notas nas diferentes disciplinas (cf. Quadro_16).

A única disciplina onde nenhum dos alunos obteve nota negativa (classificação de 2) foi a Língua Portuguesa. Em Educação Física e Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) observa-se apenas um aluno com classificação negativa. Todavia, nas línguas estrangeiras, especificamente as disciplinas de Inglês e Francês, observam-se as percentagens de negativas mais elevadas da amostra (em ambas as disciplinas, 32,4% dos alunos), superiores até mesmo que a tão temida Matemática (20,3% de negativas), em torno do qual se geram as maiores controvérsias. As disciplinas de Físico-química (17,6% de negativas) e Geografia (12,2%) também seriam disciplinas a ter em consideração, uma vez que as percentagens de negativas não são propriamente reduzidas.

Relativamente às notas máximas (classificação de 5), é na disciplina de Educação Moral e Religiosa onde se observa a maior percentagem de alunos com a classificação máxima (23,0%), seguida pelas disciplinas de História e Educação Física, apresentando ambas 18,9% de alunos.

A maior concentração de alunos é observada nas classificações intermédias (classificações de 3 e 4).

Quadro_16: Resultados escolares – Frequência das notas por disciplina

Disciplinas		Notas				Total
		2	3	4	5	
Língua Portuguesa	n	-	38	33	3	74
	%	-	51,4	44,6	4,1	100
Inglês	n	24	17	26	7	74
	%	32,4	23,0	35,1	9,5	100
Francês	n	24	34	15	1	74
	%	32,4	45,9	20,3	1,4	100
História	n	4	26	30	14	74
	%	5,4	35,1	40,5	18,9	100
Geografia	n	9	28	26	11	74
	%	12,2	37,8	35,1	14,9	100
Matemática	n	15	31	21	7	74
	%	20,3	41,9	28,4	9,5	100
Ciências Naturais	n	5	22	37	10	74
	%	6,8	29,7	50,0	13,5	100
Físico-química	n	13	38	18	5	74
	%	17,6	51,4	24,3	6,8	100

Educação Física	n	1	19	40	14	74
	%	1,4	25,7	54,1	18,9	100
Educação Moral e Religiosa	n	3	24	30	17	74
	%	4,1	32,4	40,5	23,0	100
Introdução TIC	n	1	35	30	8	74
	%	1,4	47,3	40,5	10,8	100

Síntese:

- Os resultados escolares foram analisados em duas etapas. Numa primeira fase foram observados os mínimos e os máximos das notas escolares em cada disciplina, assim como as médias e respectivos desvios padrão. De seguida, atentamos para a frequência das respectivas classificações escolares e as respectivas percentagens, de modo a compreender de que forma as classificações dos alunos estariam distribuídas dentro de cada disciplina.
- De uma forma geral, observamos uma conjuntura muito semelhante de resultados escolares nas disciplinas, embora se possa ressaltar a disciplina de Francês como aquela onde os alunos apresentam notas mais baixas e as de Língua Portuguesa, Educação Moral e Religiosa, Educação Física e História, como as disciplinas com resultados mais satisfatórios.
- A análise dos resultados escolares, mais precisamente das notas em duas disciplinas consideradas fundamentais, Língua Portuguesa e Matemática, estará envolvida no teste da Hipótese 5, procurando compreender melhor a relação desta variável com o abandono escolar.

▪ Retenções/Reprovações

Outra variável directamente relacionada com o percurso escolar do aluno e muito associada ao abandono escolar, constitui o número de Retenções/reprovações ou Repetências (Taborda Simões *et al.*, 2008; Janosz *et al.*, 1997, 2000; Janosz & Le Blanc, 2007). Esta variável constituiu risco de abandono segundo um processo muito semelhante ao descrito anteriormente nos Resultados Escolares. Qualquer factor que seja indício de insucesso escolar constitui uma vulnerabilidade para o percurso bem sucedido e adaptativo do aluno. Retenções frequentes podem induzir desmotivação e desinvestimento, na medida em que, em primeiro lugar, o aluno vai ser separado dos seus colegas e para além de ser integrado numa turma de “desconhecidos”, os novos

colegas são normalmente mais novos que o aluno "repetente", dificultando ainda mais a sua integração e adaptação. Por outro lado, o ter que repetir as mesmas matérias (que provavelmente não tinham cativado a atenção ou interesse deste, no ano anterior) constitui factor acrescido de desmotivação.

Em relação ao que foi encontrado na nossa amostra (N=74), 21,6% dos alunos revelaram ter sido retido ou reprovado alguma vez no seu percurso académico. Por outras palavras, verificou-se 16 alunos com pelo menos uma experiência de reprovação (cf. Quadro_17).

Quadro_17: Retenções/reprovações

Ficou retido ou foi reprovado alguma vez?	n	%
Sim	16	21,6
Não	58	78,4
Total	74	100,0

Destes 16 sujeitos, dois revelaram ter reprovado duas vezes (em níveis de escolaridade diferentes), nomeadamente, o primeiro aluno no 5º e no 7º anos e o segundo alunos, no 6º e no 8º anos. Os restantes sujeitos deste grupo afirmam ter reprovado apenas uma vez. (cf. Quadro_18).

Quadro_18: Reprovações – frequência por aluno

Alunos reprovaram em:	n	%
5º e 7º ano	1	1,4
6º ano	3	4,0
6º e 8º anos	1	1,4
7º ano	2	2,7
8º ano	3	4,0
9º ano	6	8,1
total	16	21,6
Nunca reprovaram	58	78,4
Total	74	100,0

Analisando a frequência de reprovações em função do ano de escolaridade (Quadro_19), são verificados no total 18 casos. Desses 18 casos de reprovação, é observada um maior número de reprovações no 9º ano (6 casos, correspondendo a 33,3% das retenções). Seguidamente, numa ordem decrescente, são assinalados 4 casos (22,2%) tanto no 6º quanto no 8º ano, 3 no 7º ano (16,7%) e, por fim, no 5º ano é avistado apenas um caso (5,6%).

Quadro_19: Reprovações – frequência por Anos de escolaridade

Anos de escolaridade	n	%
5º ano	1	5,6
6º ano	4	22,2
7º ano	3	16,7
8º ano	4	22,2
9º ano	6	33,3
Total	18	100

Para tentar perceber o que se encontra na base das retenções, foram apresentados aos alunos que revelaram ter tido alguma experiência de reprovação ou retenção (n=16), algumas afirmações contendo possíveis atribuições causais associadas a um desfecho de reprovação. Estes alunos deveriam assinalar tantas afirmações quantas fossem necessárias para expressar, de acordo com a sua opinião ou experiência, as razões que levaram à reprovação/retenção.

No Quadro_20 estão expostas as afirmações supracitadas e as respectivas frequências, ou seja, o número de vezes em que cada uma delas foi assinalado pelos alunos como causa ou razão para terem reprovado.

Quadro_20: Causas ou razões apresentadas para as reprovações

Afirmações:	n	% alunos
1. Esforcei-me, mas não consegui alcançar os resultados exigidos.	6	37,5
2. Não pude aplicar-me nos estudos, tanto quanto gostaria.	2	12,5
3. A escola não me motiva a estudar.	1	6,25
4. Não gosto de estudar.	6	37,5
5. Não soube organizar o meu tempo de estudo, o que reflectiu nas minhas notas.	10	62,5
6. Não gosto da escola.	4	25
7. Não percebia a matéria de determinadas disciplinas.	10	62,5
8. Tive muitos problemas em casa, o que afectou muito a minha concentração nos estudos.	5	31,25
9. Andei envolvido(a) com outras coisas. Terei oportunidades de recuperar.	4	25
10. Não sei porquê fui reprovado.	3	18,75
11. A “culpa” foi dos professores que não gostam de atribuir notas.	-	-
12. Reprovei por faltas.	-	-
13. Não tinha os materiais necessários para as aulas.	-	-
14. Os professores não explicavam bem as matérias.	1	6,25
15. Na minha turma há muita distração.	3	18,75
16. Ando na escola porque sou obrigado(o), logo que puder vou-me embora.	-	-
17. Outra	-	-

As afirmações mais vezes apontadas correspondem às alíneas 5 (*Não soube organizar o meu tempo de estudo, o que reflectiu nas minhas notas*) e 7 (*Não percebia a matéria de determinadas disciplinas*), tendo sido ambas assinaladas por 10 alunos. Estas sinalizações podem ser vistas como prováveis indícios de dificuldades em organizar e implementar os métodos de estudo mais adequados e, por outro lado, o uso de estratégias de ensino-aprendizagem deficientes, embora não se possa ignorar a complexidade desses processos, não sendo resultado de apenas um factor, mas a conjugação de vários.

Para além daquelas afirmações, a número 1 (*Esforcei-me, mas não consegui alcançar os resultados exigidos*) e a 4 (*Não gosto de estudar*) foram as mais assinaladas (ambas por 6 dos alunos). Neste ponto, especificamente a selecção da alínea 1 poderá eventualmente evidenciar sintomas de dificuldades de aprendizagem ou, por outro lado, uma certa incerteza na indicação dos factos que conduziram à reprovação, embora esteja latente a percepção do factor "esforço pessoal" para o alcance de sucesso académico. A selecção da alínea 4 eventualmente poderá reforçar a ideia de que a falta de interesse conduz à desmotivação e desinvestimento gradual.

É de ressaltar também as outras causas apontadas articuladas com factores familiares (afirmação nº 8), interesse pela escola (afirmação nº 6), actividades extra-escolares (nº9) e, embora menos assinaladas pelos alunos, outras afirmações relacionadas com variáveis do contexto e organização escolares (alíneas 3, 14 e 15, por exemplo).

Síntese:

- 16 Sujeitos da amostra (21,6%; N=74) revelaram já terem reprovado ou sido retidos em alguma etapa do percurso escolar;
- Dois alunos deste grupo admitiram ter reprovado duas vezes em níveis de escolaridade diferentes, enquanto que os restantes apenas foram reprovados uma vez;
- A maior taxa de reprovação da amostra foi observada no 9º ano, sendo que 8,1% da amostra (N=74) é repetente neste nível (ou, então, 33,3% de n=16, se a análise for centrada no grupo de alunos que revelaram já ter reprovado alguma vez);

- Nesta amostra, a maior parte dos alunos que já reprovaram alguma vez, presumivelmente, fazem atribuições de causalidade mais internas ou pessoais para as suas reprovações, invocando, de seguida, questões escolares e por fim, familiares; o tal revela que, eventualmente, os alunos vão adquirindo alguma compreensão da importância do empenho pessoal no seu percurso académico, a partir do qual se gerarão resultados mais visíveis, escolarmente.

▪ Faltas ou Absentismo

Outro factor frequentemente associado ao abandono escolar é, efectivamente o absentismo ou as faltas não justificadas. Investigações nesta área têm demonstrado que as escolas com maior taxa assiduidade dos alunos (níveis de absentismo baixos) serão aquelas onde o abandono escolar é menos frequente (Janosz *et al.*, 1997, 2000; Leckrone & Griffith, 2006; Rebelo, 2003; Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006).

Relativamente à nossa amostra, a maior parte dos alunos afirmaram não ter faltado a nenhuma aula, nas duas últimas semanas do 1º trimestre (87,8%). Em contrapartida, 9 alunos reconheceram ter faltado a pelo menos uma aula, sendo que a situação de absentismo mais significativa da amostra corresponde a 2 estudantes que revelaram não ter comparecido a dois dias de aulas. (cf. Quadro_21).

Quadro_21: Número de Faltas sem ser por motivo de doença

Aluno faltou:	n	%
Nenhum dia	65	87,8
1 aula	3	4,1
Parte do dia – manhã	1	1,4
1 dia	3	4,1
2 dias	2	2,7
total	9	12,3
Total	74	100,0

As razões ou motivos assinalados por esses estudantes para faltarem à(s) aula(s) foram anotados no Quadro_22.

Poder-se-ia deduzir dessas respostas algum desinteresse por parte de determinados sujeitos, como por exemplo, nos casos em que deixaram de ir à aula para ir passear ou, por outro lado, inferir uma certa incompreensão dos objectivos das

aulas (reduzir a sua importância em função de o professor apresentar ou não matéria nova).

Quadro_22: Razões/causas invocadas para as Faltas

	n	%
O professor não iria apresentar matéria nova.	1	1,4
Andava ocupado com outras coisas.	1	1,4
Aproveitei o horário das aulas para ir passear.	2	2,7
Faltei devido a problemas familiares.	2	2,7
Outra razão.*	2	2,7
Não respondeu.	1	1,4
total	9	12,3
Não faltaram	65	87,8
Total	74	100

*(1) Problemas pessoais; (2) Actividades extra-escolares.

Ainda na análise da variável *Absentismo*, colocou-se uma questão aos alunos sobre a possibilidade de alguma vez terem faltado um dia de aulas na íntegra por não querer assistir à aula de uma determinada disciplina. À esta questão, 8,1% dos sujeitos da amostra responderam afirmativamente (cf. Quadro 23).

Quadro_23: Faltas por causa de uma disciplina

Faltou a um dia de aulas por não querer assistir a uma aula?	n	%
Sim	6	8,1
Não	68	91,9
Total	74	100,0

As disciplinas apontadas por estes alunos como originadoras das referidas faltas foram as de Matemática (indicada por 3 sujeitos), Língua Portuguesa (apontada por 2 alunos), Físico-Química (também arrolada por outros 2 alunos) e por fim as disciplinas de língua estrangeira, Inglês e Francês, ambas apontadas por um aluno (cada uma). As disciplinas, tal qual foram indicadas pelos sujeitos, estão dispostas no Quadro_24.

Quadro_24: As Disciplinas que originaram as Faltas (frequência por aluno)

Respostas dos alunos:	n	%
Físico-química	1	1,4
Inglês e Matemática	1	1,4
Matemática	1	1,4
Matemática, Francês e Físico-Química	1	1,4
Língua Portuguesa	2	2,7
Não faltaram (<i>missing</i>)	68	91,9
Total	74	100,0

Síntese:

- Ao observar as proporções de absentismo na nossa amostra, foram identificados 9 alunos (12,3% de N=74) que revelarem não ter comparecido entre *1 aula, parte do dia, 1 dia e/ou 2 dias de aulas completos*, sem ter sido por motivo de doença.
- As justificativas apresentadas para terem faltado às aulas podem ser observadas no Quadro_22, englobando desde motivos familiares e pessoais (“problemas”) até outras motivações que evidenciam, de certo modo, algum desinteresse pela escola (por exemplo, faltar às aulas para ir passear).
- Ainda, 6 alunos (8,1% da amostra) revelaram ter faltado o dia completo de aulas por não quererem assistir à aula de uma disciplina em questão.
- Este grupo apontou como disciplinas “motivadoras” deste tipo de faltas: Matemática, Língua Portuguesa, Físico-Química, Inglês e Francês, podendo ser apontadas como potenciais contextos a intervir, para garantir a assiduidade e o bom desempenho dos alunos na escola.

- **Perspectivas dos alunos para o futuro: Abandono ou Prosseguimento dos estudos**

Procurámos conhecer as perspectivas dos alunos relativamente em continuar a estudar ou, por outro lado, dar por finda a sua actividade académica, por meio de uma questão com resposta de escolha múltipla, às quais os sujeitos deveriam seleccionar apenas uma (Anexo_1, questão nº50). O propósito em se conhecer as perspectivas de futuro dos alunos vai no sentido de se averiguar posteriormente (no Teste das Hipóteses) a possibilidade de existência de alguma relação entre esta

perspectiva de tomada de decisão e outras variáveis pertencentes aos subsistemas familiar e escolar, para além das variáveis individuais.

As respostas dos alunos à esta foram reunidas no Quadro_25.

Quadro_25: Perspectivas de Abandono ou Prosseguimento dos Estudos

	n	%
Concluir 9º ano - inscrever curso profissional	3	4,1
Concluir 12º ano - procurar emprego	4	5,4
Concluir 12º ano e ingressar Ensino Superior	60	81,1
Concluir 12º ano - inscrever curso profissional	5	6,8
Outra razão:		
(1) Concluir Curso Profissional e prosseguir para Ensino Superior; (2) Ir para a Academia Militar	2	2,7
Total	74	100,0

Verificou-se que a grande maioria dos sujeitos da amostra pretende prosseguir os estudos pela “via normal” e ingressar no Ensino Superior (81,1%). Os restantes alunos que pretendem continuar a estudar dividem-se entre: *concluir o 12º ano e inscrever-se num curso profissional* (6,8%); *concluir o 9º ano e inscrever-se num curso profissional* (4,1%); continuar por outras vias (2,7%), nomeadamente, *Prosseguir para o ensino superior via um curso profissional, Ir para a Academia Militar*. Apenas 5,4% dos sujeitos revela alguma pretensão de, no futuro, após concluir o 12º ano de escolaridade, deixar de estudar para procurar emprego.

Síntese:

- A variável Perspectiva de Abandono ou Prosseguimento dos estudos foi medida através de respostas dos alunos a uma questão específica.
- A maior parte dos sujeitos pretende prosseguir os estudos, para ingressar futuramente no Ensino Superior (81,1%) ou então seguindo uma via mais profissionalizante, após a conclusão do 9º ano (4,1%) ou do 12º ano (6,8%);
- A probabilidade de abandono escolar presente na amostra resume-se a 5,4% dos alunos que revelam essa pretensão, após concluir o 12º ano;
- As seis primeiras hipóteses do presente estudo foram elaboradas, tendo por base ou variável dependente este factor - Perspectivas de Abandono ou Prosseguimento dos Estudos. No Teste das Hipótese 1 a 6 serão observadas as possíveis diferenças

entre esta variável e outras concernentes a factores pessoais, familiares e escolares.

▪ Atitudes face ao Abandono Escolar

As atitudes dos alunos face ao abandono reflectem, eventualmente, as crenças respeitantes ao abandonar escolar e poderão revelar o grau de vulnerabilidade que o aluno apresenta face à possibilidade de renúncia à escola. As atitudes ou posturas dos sujeitos da amostra face ao abandono foram medidas através de um questionário tipo Likert, contendo várias afirmações sobre circunstâncias ou conjunturas de base frequentemente associadas ao abandono (Anexo_1, quadro com questões nº51 a 59; cf. Quadro_26). Por exemplo, a pretensa liberdade para fazer o que lhe apetece, sem regras ou tarefas; a possibilidade de arranjar um emprego e ganhar dinheiro; poder ajudar a família; seguir o exemplo de amigos que desistem de estudar, entre outras, são situações que muitas vezes aliciam os sujeitos a renunciarem a escola.

Para cada uma das afirmações, os alunos deveriam revelar o seu grau de concordância ou discordância, assinalando-o no espaço correspondente, de acordo com a sua opinião ou vivência pessoal. Quanto maior o desacordo face às afirmações apresentadas, o que revela atitudes pouco favoráveis ao abandono, mais adaptativo serão as respostas.

As frequências e percentagens de respostas dos sujeitos estão expostas no Quadro_26.

Quadro_26: Atitudes face ao Abandono Escolar (N=74)

		Total/ de Acord o	+ ou - de Acord o	Nem Sim, Nem Não	+ ou - em Desaco rdo	Total/ em Desaco rdo	Total
1. Poderia enfim fazer o que me apetecesse se eu abandonasse a escola.	n	3	15	12	9	35	74
	%	4,1	20,3	16,2	12,2	47,3	100
2. Meus pais estariam de acordo se eu deixasse a escola para ir trabalhar.	n	3	1	11	10	49	74
	%	4,1	1,4	14,9	13,5	66,2	100
3. Meus amigos estariam de acordo comigo se eu abandonasse a escola.	n	2	5	17	19	31	74
	%	2,7	6,8	23,0	25,7	41,9	100
4. Se eu abandonasse os meus estudos, poderia ir trabalhar e ganhar dinheiro.	n	8	11	24	17	14	74
	%	10,8	14,9	32,4	23,0	18,9	100

5. Abandonando a escola, estaria a fazer algo de positivo e assertivo para a minha vida.	n	3	4	10	9	48	74
	%	4,1	5,4	13,5	12,2	64,9	100
6. Se eu abandonasse a escola, poderia ajudar melhor a minha família.	n	4	7	13	23	27	74
	%	5,4	9,5	17,6	31,1	36,5	100
7. Teria um problema a menos, se abandonasse a escola.	n	5	4	8	15	42	74
	%	6,8	5,4	10,8	20,3	56,8	100
8. Seria uma pessoa muito feliz, se abandonasse a escola.	n	3	3	14	8	46	74
	%	4,1	4,1	18,9	10,8	62,2	100
9. Teria menos tendência a apresentar maus comportamentos se não fosse mais à escola.	n	3	3	13	14	41	74
	%	4,1	4,1	17,6	18,9	55,4	100

De uma forma geral, a maior parte dos alunos tende a discordar em parte ou completamente das afirmações ou então não concordar nem discordar, não manifestando uma opinião formada sobre a questão. Todavia, é possível ser observado, nomeadamente em duas das afirmações, uma certa dispersão das respostas dos alunos. Na primeira, embora a maioria discorde totalmente (47,3%), 20,3% dos sujeitos afirmam estar mais ou menos de acordo com o facto de poderem fazer o que lhes apetecesse na possibilidade de abandonarem a escola. Outra situação que demonstra exercer alguma “sedução” sobre os alunos é a possibilidade de poder ingressar no mundo do trabalho e ganhar dinheiro (alínea 4). A maior parte dos alunos demonstra alguma indecisão, não sabendo se concordam ou discordam da afirmação (32,4%) enquanto que 10,8% revela estar completamente de acordo com isso e 14,9% estar mais ou menos de acordo com a percepção desta “vantagem” em abandonar os estudos. Dos sujeitos, 23,0% estão mais ou menos em desacordo e apenas 18,9% está completamente em desacordo.

Relativamente à atitude dos pais na possibilidade dos filhos abandonarem a escola, na perspectiva dos respectivos filhos (afirmação 2), 14,9% dos sujeitos demonstra não saber o que os pais pensariam disso. Esta situação poderá eventualmente ser percebida como um indício de fraco acompanhamento e envolvimento dos pais no percurso escolar dos filhos, para além de demonstrar fracas

expectativas dos pais em relação aos filhos. Esta conjuntura constitui provavelmente factor de risco de abandono. (Battin-Pearson *et al.*, 2000).

Síntese:

- As atitudes dos alunos da amostra face ao abandono escolar são variadas, demonstrando uma relativa dispersão das atitudes, principalmente entre o *discordar totalmente* e a posição neutra *nem sim nem não*;
- Duas situações de provável risco ou vulnerabilidade observadas através das respostas dos estudantes dizem respeito à possibilidade de autonomia dos comportamentos e poder ganhar dinheiro, caso abandonasse a escola.
- A análise das atitudes face ao estudo prosseguirá no Teste da Hipótese 7, sendo analisado uma possível relação entre esta variável e a representação da escola pelo aluno.

▪ **Atitudes face ao Estudo**

As atitudes que os alunos revelam ter em relação ao estudo está provavelmente associado ao sucesso e insucesso escolares, que por sua vez, influem na decisão de prosseguir ou abandonar os estudos (Carneiro, *et al.*, 2001c; Gouveia, 2008; Pereira, 2007).

As atitudes dos sujeitos da amostra face ao estudo foram medidas através de um quadro-inquérito de resposta dicotómica (sim/não) (cf. Quadro_27). Neste inquérito, constavam várias afirmações que se relacionam com os comportamentos manifestados no decurso da actividade de estudar (por exemplo, os métodos e estratégias utilizadas neste processo no estudo e na preparação para os testes), para as quais os alunos deveriam responder *sim* ou *não*, consoante se verificasse na experiência pessoal ou escolar.

Para cada afirmação, a atribuição da pontuação (especificamente, um ponto) foi feita no sentido positivo ou adaptativo da resposta assinalada pelo aluno. As afirmações cujas respostas *Sim* incorriam a atribuição de um ponto são, efectivamente, as afirmações número: 2, 3, 7, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 22 e 23. Por outro lado, as respostas *Não*, pontuados com o mesmo valor, seriam as afirmações: 1, 4, 5, 6, 8, 10, 13, 16 e 21. A pontuação mais elevada corresponde a 23 pontos, sendo que, quanto maior a pontuação, melhor e mais adaptativa é a atitude

face ao estudo. No Quadro_27, estão resumidas as repostas dos alunos em termos de frequências e percentagens globais das respostas sim/não, para cada afirmação.

Quadro_27: Atitudes face ao estudo – Respostas dos alunos (N=74)

Afirmações:	Sim		Não		Pont.
	n	%	n	%	
1. Acontece-me com frequência, ser surpreendido pela falta de tempo para me preparar para os testes ou provas de avaliação.	28	37,8	46	62,2	1
2. Tenho o hábito de fazer o meu horário de estudo.	49	66,2	25	33,8	1
3. Dedico-me ao estudo individual, num período de mais de 5 horas por semana.	41	55,4	33	44,6	1
4. Necessito de estímulos (prémios ou castigos) para cumprir os meus deveres.	59	79,7	15	20,3	-
5. Me desanimo facilmente perante uma tarefa mais complexa.	45	60,8	29	39,2	-
6. Desinteresse-me pelas disciplinas que não correspondem às minhas motivações ou expectativas	35	47,3	39	52,7	1
7. Procuro, sempre que possível, a colaboração de colegas mais motivados e mais responsáveis.	27	36,5	47	63,5	-
8. Vou para as aulas muitas vezes sem o material de trabalho indispensável (livros, cadernos, etc.).	64	86,5	10	13,5	-
9. Consigo ouvir com atenção um professor, mesmo quando ele é menos "comunicativo".	33	44,6	41	55,4	-
10. Dispensio, frequentemente, de tirar apontamentos nas aulas.	51	68,9	23	31,1	-
11. Participo nas aulas, expondo as minhas dúvidas ou os meus pontos de vista sobre a matéria.	29	39,2	45	60,8	-
12. Esforço-me por manter uma boa relação com os professores e os colegas.	5	6,8	69	93,2	-
13. Leio os manuais escolares sem fazer anotações, esquemas ou resumos de pessoais.	47	63,5	27	36,5	-
14. Realizo, algumas vezes, leituras e pesquisas por iniciativa própria.	27	36,5	47	63,5	-
15. Sei como elaborar correctamente um trabalho escrito.	14	18,9	60	81,1	-
16. Preocupo-me mais em memorizar do que em compreender a matéria.	47	63,5	27	36,5	-
17. Costumo utilizar a auto-avaliação para orientar os meus estudos.	48	64,9	26	35,1	1
18. Revejo atentamente os tópicos fundamentais da matéria, antes de cada prova.	13	17,6	61	82,4	-
19. Para aprender melhor a matéria, faço frequentemente anotações, esquemas e resumos.	17	23,0	57	77,0	-
20. Tenho sempre o cuidado de apresentar os meus trabalhos e deveres sem erros (gramaticais ou ortográfico).	18	24,3	56	75,7	-
21. Por vezes, atribuo a responsabilidade pelos meus fracassos mais aos outros do que a mim mesmo(a).	49	66,2	25	33,8	-
22. Uso muitas vezes o computador para estudar e realizar trabalhos para a escola.	19	25,7	55	74,3	-
23. O computador e a Internet são bons aliados dos meus estudos.	16	21,6	58	78,4	-
Total Pontuação					5

De modo a observar-se a Atitude Global dos sujeitos da amostra em relação ao estudo, efectuamos a pontuação atendendo ao esquema de atribuição de pontos supracitado, considerando como resposta global, a média mais alta para cada afirmação. Encontrou-se uma pontuação global de 5, o que representa uma atitude global bastante negativa em relação ao estudo.

Observa-se, por exemplo, através das respostas dadas a este inquérito, que a maior parte dos alunos: apresentará um *locus* de controlo externo, pois necessita de estímulos (prémios ou castigos) para cumprir as suas tarefas escolares [afirmação 4; Sim-79,7%]; comparece às aulas sem o material necessário [afirmação 8; Sim-86,5%]; dispensa frequentemente de tirar apontamentos nas aulas [afirmação 10; Sim-68,9%]; não participa nas aulas [afirmação 11; Não-60,8%]; declara não se esforçar por manter um bom relacionamento com os professores e colegas [afirmação 12; Não-93,2%]; revela não saber como elaborar correctamente um trabalho escrito [afirmação 15; Não-81,1%]; preocupa-se mais em memorizar que compreender a matéria [afirmação 16; Sim-63,5%]; não utiliza métodos como anotações, esquemas ou resumos no seu estudo [afirmação 19; Não-77,0%]; afirma não usar o computador para estudar ou realizar os trabalhos escolares [afirmação 22; 74,3%] e nem o reconhece como bom aliado para o estudo [afirmação 23; Não-78,4%].

Síntese:

- Avaliando a atitude face ao estudo dos alunos da amostra, pode-se depreender pela pontuação global do questionário, calculado através das frequências das respostas, que a maior parte dos alunos apresenta atitudes menos positivas face ao estudo (5 pontos, num total máximo de 23 pontos; cf. Quadro_27);
- As respostas dos alunos, na sua grande maioria, demonstra eventualmente a existência de hábitos de estudo pouco adaptativos e pouco interesse pela escola e respectivo contexto;
- Esta conjuntura poderá provavelmente constituir risco de insucesso e abandono escolares.

▪ **Representação da Escola**

A variável Representação da Escola poderá ser delimitada enquanto percepção que o aluno tem da escola como contexto essencial para a construção do seu futuro, que cativa o interesse dos indivíduos que a procuram, que promove a

pertença, sentimentos positivos, investimento no estudo e comportamentos assertivos em relação ao contexto ou, por outro lado, percebida pelos alunos como dispensável, sem muita utilidade para o seu futuro e poderão abandonar sem daí advir consequências negativas.

Através de um quadro-inquérito formula-se um conjunto de afirmações de resposta tipo Likert (Anexo_1, quadro com questões nº22 a 35), procurou-se conhecer a Representação da Escola dos alunos desta amostra, para posteriormente analisar as possíveis relações com o abandono escolar e outras variáveis específicas (no Teste das Hipóteses). As respostas dos alunos da amostra estão sintetizadas no Quadro_28, sendo que a pontuação foi atribuída em função do sentido positivo da afirmação, isto é, quanto maior a assertividade da resposta maior será a pontuação atribuída. Neste sentido, exceptuando as afirmações nº 9, 1 e 14 (cujo sentido é contrário e logo a atribuição de pontos é, igualmente, no sentido inverso), a pontuação é facultada de 1 a 5 pontos, consoante os sujeitos seleccionem como resposta, respectivamente, do *totalmente falso* ao *totalmente verdadeiro*. Quanto maior a pontuação, mais assertiva será a representação da escola.

Quadro_28: Representação da Escola – Frequências das respostas dos alunos

		Total/ Falso	Falso	Nem Falso, Nem verdade	Verda deiro	Total/ verda deiro	Total
1. Habitualmente sentes-te bem na escola.	n	3	1	18	39	13	74
	%	4,1	1,4	24,3	52,7	17,6	100
2. Vês a escola com muita utilidade para o teu futuro.	n	-	3	7	32	32	74
	%	-	4,1	9,5	43,2	43,2	100
3. Gostas de estudar, por ser interessante o que se aprende nas aulas.	n	5	8	32	24	5	74
	%	6,8	10,8	43,2	32,4	6,8	100
4. Preocupas-te com as avaliações e os testes.	n	-	-	11	28	35	74
	%	-	-	14,9	37,8	47,3	100
5. De um modo geral, julgas as tuas capacidades para a escola muito boas.	n	-	8	20	29	17	74
	%	-	10,8	27,0	39,2	23,0	100
6. Dedicas muito tempo ao estudo.	n	3	17	34	18	2	74
	%	4,1	23,0	45,9	24,3	2,7	100
7. Estudas sem que seja necessário que alguém to mande fazer.	n	5	12	13	25	19	74
	%	6,8	16,2	17,6	33,8	25,7	100
8. Consideras que é importante ser bem sucedido na escola para ser feliz na vida.	n	3	3	14	34	20	74
	%	4,1	4,1	18,9	45,9	27,0	100
9. Sentes que tens algumas dificuldades na escola.	n	4	17	18	23	12	74
	%	5,4	23,0	24,3	31,1	16,2	100

10. Pensas que os alunos bem sucedidos na escola conseguem arranjar mais facilmente um emprego.	n	5	3	16	27	23	74
	%	6,8	4,1	21,6	36,5	31,1	100
11. Sentes desejo de aprofundar o que aprendes nas aulas.	n	2	2	33	30	7	74
	%	2,7	2,7	44,6	40,5	9,5	100
12. Ficas satisfeito(a) contigo mesmo(a) quando apresentas menos erros que os outros.	n	1	-	12	30	31	74
	%	1,4	-	16,2	40,5	41,9	100
13. Quando for arranjar um emprego, de pouco me servirá a escola ou ter estudos.	n	4	1	5	22	42	74
	%	5,4	1,4	6,8	29,7	56,8	100
14. Para se ter um futuro brilhante é preciso ter sorte, não propriamente ter estudos.	n	5	3	20	18	28	74
	%	6,8	4,1	27,0	24,3	37,8	100

Neste ponto, pretendemos observar as frequências das respostas dos alunos, incidindo especificamente na percepção do sentimento de bem-estar e utilidade da escola que contribui para a construção de uma representação positiva da escola ou, por outro lado, negativa.

Verifica-se que a maior parte afirma ser *verdadeiro* ou *totalmente verdadeiro* o facto de, habitualmente, sentirem-se bem na escola (respectivamente, 52,7% e 17,6% dos alunos da amostra), enquanto, 24,3% não sabe se isso será ou não verdade. Menor percentagem serão daqueles que revelam não se sentir bem na escola (4,1% respondeu ser *totalmente falsa* a afirmação e 1,4% afirma ser apenas *falsa*). Estes últimos serão, portanto, os casos mais preocupantes, uma vez que o bem-estar face ao contexto escolar influencia uma permanência bem-sucedida na escola, podendo constituir situação de risco de insucesso e abandono escolares (Canavarro, 2007; Pereira, 2007).

A percepção de utilidade da escola para o futuro também será um dos construtos que interfere na vivência e experiência escolar do indivíduo (Canavarro, 2004a, 2007). A grande maioria admite como *verdadeiro* (43,2%) ou *totalmente verdadeiro* (43,2%) a assumpção de utilidade da escola para ao seu futuro, 4,1% dos indivíduos acha que esta não tem utilidade quando afirmam ser *falsa* a afirmação, enquanto 9,5% demonstram não ter uma opinião formada sobre a questão. As alíneas ou afirmações do questionário que também avaliam, de forma directa, a percepção de utilidade da escola para a vida futura e transição escola-trabalho serão as afirmações nº 8, 10, 13 e 14 (cf. Quadro_28). Pode-se observar que, enquanto a maioria considera ser bem-sucedido na escola como importante para a sua felicidade futura

(45,9% *verdadeiro* e 27,0% *totalmente verdadeiro*, cf. alínea nº8), a nível de transição escola-trabalho há uma certa dispersão e mesmo contradição nas respostas.

Quando se questiona, de uma forma geral, se será verdade que o ser bem-sucedido na escola constitui uma mais-valia aquando da procura de emprego (cf. alínea nº10), a maioria concorda (31,1% dos indivíduos pensam ser *totalmente verdadeiro* e 36,5% acham que é *verdadeiro*) enquanto apenas 21,1% acha que *nem é falso, nem é verdade* e uma minoria, não menos importante, já não a acham tão útil ou importante ter-se estudos para arranjar emprego (*falsa*=4,1% e *totalmente falsa*=6,8%). Em contrapartida, quando a mesma questão é dirigida para a experiência pessoal (cf. alínea 13), observa-se uma considerável mudança de posição, uma vez que a maioria julga ser *verdadeiro* ou *totalmente verdadeiro* (respectivamente, 29,7% e 56,8%) o facto de que pouco ou nada lhe valerá os estudos, na procura de emprego. Neste sentido, também se observa uma tendência geral para atribuir ao acaso ou à sorte o encontrar um bom emprego, e não tanto ao “ter escola ou estudos” (cf. alínea nº 14).

Síntese:

- A variável Representação da escola engloba a percepção de sentimento de pertença e bem-estar na escola, para além da percepção de utilidade da escola para a construção do futuro pessoal e profissional. Similarmente, o investimento e interesse pelo estudo serão indícios de uma atitude e representação positiva da escola.
- Incidindo-se especificamente nos construtos relativos ao sentimento de bem-estar e percepção geral de que o ser bem-sucedido na escola será uma mais-valia na procura de emprego, podemos ver que a maioria dos alunos considera esta afirmação verdadeira. Contudo, ao trazer para a experiência pessoal, a maioria já não encara como real ou verdadeira essa assumpção de utilidade ou mais-valia da escola na transição escola-emprego, o que eventualmente poderá constituir um risco de abandono precoce ou saída antecipada da escola, uma vez que não se atribui um sentido ou utilidade pessoal à escola.
- A análise desta variável será fundamental para o Teste das Hipóteses 6, 7, 9 e 10.

3.3.1.5 Conceitos dos alunos acerca do sucesso e do abandono escolar

Outro dos objectivos do estudo passa por observar os conceitos e ideias dos alunos nesta fase de escolaridade associados ao sucesso escolar (Ser um aluno bem-sucedido) e ao abandono escolar. Para isso acrescentou-se no inquérito duas questões abertas, dando liberdade aos alunos para expressarem as suas opiniões relativamente aos assuntos em questão (cf. Anexo_2).

As crenças, segundo a Teoria Sistémica da Motivação, conjuntamente com os objectivos e emoções, constituem um dos agentes da motivação (Ford, 1992). Portanto, enquanto cognições reguladoras pessoais, as crenças podem ser encaradas como impulsionadores da acção ou dos comportamentos. Posto isto, as crenças deturpadas, irrealistas, podem motivar más escolhas e, por sua vez, conduzir a comportamentos igualmente desadequados e desadaptativos.

No contexto escolar, as crenças pessoais e ligadas ao contexto também exercem uma importante influência na mediação das interacções e processos de aprendizagem, ao mesmo tempo que a qualidade das interacções e experiências reforçam as crenças. Reconhecendo as crenças dos alunos associadas a este contexto, poder-se-á intervir na promoção e desenvolvimento de crenças realistas e adaptativas dos contextos e pessoais, evitando assim a inadaptação e problemas que culminam frequentemente em insucesso e abandono escolares.

- **Concepções ou crenças dos alunos associadas ao sucesso escolar - *Ser um aluno bem-sucedido***

Pretendendo conhecer algumas ideias ou crenças dos alunos concernentes ao Sucesso Escolar, foi-lhes colocada uma questão aberta, em que se perguntava, de acordo com a opinião pessoal, quais seriam as atitudes que um aluno deve adoptar para ser um aluno bem sucedido nos estudos.

Dentre as respostas dadas pelos alunos (cf. Anexo_2a), poderemos depreender algumas “categorias”. Em primeiro lugar, grande parte dos alunos aponta com importantes *estudar* diariamente ou com regularidade (aproximadamente 41,9% dos alunos) e *estar atento nas aulas* (cerca de 25,7%).

Os sujeitos também apontam como ser necessário adoptar métodos de estudo específicos. Citando alguns exemplos: “ao fim do dia resumir a matéria, estar com

atenção nas aulas, estudar regularmente e não na véspera dos testes"; "(...) expor as suas dúvidas e fazer sempre os trabalhos de casa"; "tomar sempre notas do que o professor diz, estudar um pouco todos os dias"; "(...) participar, vir às aulas"; "fazer plano de estudo".

Por outro lado, os alunos também abordaram o plano relacional, especificamente com o professor e em contexto de sala de aula, como um dos constructos a ter em conta para ser bem-sucedido na escola. Apresentam valores como ser respeitador ou respeitar os professores, ser paciente, atencioso, interessado, compreensivo, bem-comportado, entre outros.

E para se ser bem sucedido, ainda apresentam ideias como *ser organizado, aplicado, estudioso, saber estar*, etc.

De uma forma global, pode-se inferir, através das respostas dos sujeitos, que estes revelam uma boa compreensão da questão do sucesso escolar, atribuindo-o ao esforço e trabalho pessoal organizado, para além da atenção à qualidade do ambiente na sala de aula, que permitirá uma boa compreensão da matéria.

▪ **Concepções ou crenças dos alunos associadas ao abandono escolar – *O que poderá levar um aluno a desistir de estudar, a abandonar a escola?***

À semelhança do ponto anterior, pretendeu-se descobrir as ideias ou crenças dos sujeitos da amostra, relativamente ao assunto Abandono Escolar. Foi solicitado aos alunos que dessem a sua opinião relativamente aos factores que poderiam levar um aluno a desistir de estudar ou a abandonar a escola (cf. **Anexo 2b**).

As ideias que os alunos mais salientaram referem-se a aspectos relativos ao próprio aluno (percepção das suas capacidades e auto-estima, interesses e motivações) e aos seus contextos de pertença (escola, casa e amigos). Ideias como desinteresse, falta de motivação, "preguiça e falta de estudo", baixa auto-estima, não gostar da escola e não gostar de estudar, insucesso escolar e retenções, não ter planos para o futuro, serão alguns dos elementos pessoais que os alunos atribuem a causalidade do abandono escolar. A nível familiar, apontam, por exemplo, problemas financeiros, falta de apoio e acompanhamento dos pais a nível do estudo, uma educação frágil e problemas em casa. Relativamente ao contexto escolar, as ideias mais vincadas remetem para as relações com os professores e os métodos de ensino

deste, que levam a uma desmotivação e desinvestimento. Também neste contexto apontam como possíveis causas, os problemas relacionais gerais, isto é, atritos com colegas e outros adultos, para além dos professores. Também são apresentadas possíveis causas relacionadas com os amigos. Na opinião dos sujeitos, as más companhias e a influência dos amigos poderá motivar um aluno a abandonar a escola.

Síntese:

- Foram apresentadas aos alunos, duas questões abertas de modo a se conhecer os conceitos e crenças associadas ao sucesso escolar e razões que podem motivar o abandono escolar;
- Pela análise das respostas dos alunos (cf. Anexo_2), pode-se inferir, de forma geral, uma boa compreensão destas questões, embora, a maior parte ainda detenha uma visão de “causalidade unidireccional” e restritiva do sucesso ou abandono com determinada variável. Ainda assim, pudemos observar respostas que demonstram uma compreensão mais abrangente dos fenómenos, ao serem apontadas possíveis causas relacionadas com os vários subsistemas (individual, familiar, escolar e contexto social), demonstrando que tanto o sucesso quanto o abandono, estão em função de diversas variáveis.

3.3.2 Teste das Hipóteses

O Teste das Hipótese visa continuar, de forma mais específica, a análise do problema, iniciado no ponto anterior. Nesta fase, procedeu-se à comparação entre várias variáveis, averiguando as possíveis relações e diferenças entre as mesmas.

O problema principal, em causa, diz respeito às diferenças que, provavelmente, poderão existir entre as *intenções de prosseguir ou abandonar os estudos* e outras variáveis pessoais/individuais (como o *sexo*), familiares (*nível de escolaridade dos pais; situação familiar de coabitação ou separação dos progenitores*) e outras variáveis associadas ao contexto escolar (*investimento nos estudos; rendimento escolar; representação da escola* para o aluno). Por outro lado, ao se reconhecer uma relação entre a *Representação da Escola* pelo sujeito e as

Perspectivas de Continuidade ou Abandono da escola, são levantadas outras questões. Neste seguimento, a análise sucede-se no sentido de averiguar a existência ou não de uma relação ou diferenças entre a *Representação da Escola* pelos sujeitos e as *atitudes face ao abandono*, a *percepção* que o aluno tem do *ambiente escolar* (social e relacional), o *rendimento escolar* e, as diferenças que poderão existir entre os *sexos* masculinos e femininos e a representação da escola.

Para a Análise Estatística, em que se pretendia comparar diversas variáveis, utilizaram-se, diferencialmente: o teste do Teste de χ^2 (qui-quadrado), adequada à comparação de duas variáveis, em que uma destas é variável descontínua (nomeadamente, a variável *perspectivas de continuidade ou abandono escolar*); o Coeficiente de Correlação de Pearson (r), que mede o grau de associação entre duas variáveis (sendo que, a relação não implica necessariamente uma relação causal); e Análise da variância a um critério (ANOVA), procurando identificar as possíveis diferenças entre e dentro dos grupos. As diferenças são aceites como significativas a nível da probabilidade de erro $p \leq 0,05$ ou $p \leq 0,001$.

Passamos a apresentar os procedimentos e resultados do Teste das Hipóteses.

Teste da Hipótese_1: *Há diferenças entre os sexos ao nível das perspectivas de continuidade dos estudos.*

Indaga-se se há diferenças nas intenções de continuar ou cessar a formação educativa oficial em função dos alunos serem raparigas ou rapazes. As variáveis *sexo* e *perspectivas de continuidade dos estudos* foram circunscritas anteriormente (respectivamente, nos pontos 3.3.1.1-*Caracterização dos alunos da amostra* e 3.3.1.4-*Variáveis Escolares*).

No Quadro_29 podem-se observar as frequências de raparigas e rapazes pelas *Perspectivas de continuidade ou abandono dos estudos*.

Quadro_29: Diferenças entre as Perspectivas de Continuidade ou Abandono dos Estudos em função do Sexo (N=74)

		Perspectivas de Continuidade ou Abandono dos Estudos					Total
		Concluir 9º ano, inscrever curso profissional	Concluir 12º ano, procurar emprego	Concluir 12º ano e ingressar Ensino Superior	Concluir 12º ano, inscrever curso profissional	Outra razão	
Sexo	Feminino	1	0	32	2	1	36
Alunos	Masculino	2	4	28	3	1	38
Total		3	4	60	5	2	74

$$\chi^2_{(4)} = 4,749; p = 0,314$$

Verifica-se que não existem diferenças significativas entre os sexos a nível das perspectivas de continuidade dos estudos ($\chi^2_{(4)} = 4,749; p = 0,314$), logo a nossa hipótese é rejeitada, a nível de $p < 0,05$.

Teste da Hipótese_2: Há diferenças entre os alunos ao nível das suas perspectivas de continuidade dos estudos em função do nível de escolaridade dos Pais (nível da mãe).

Outra questão colocada procurou conhecer se existiriam ou não diferenças a nível das intenções de progressão dos estudos em função dos níveis de escolaridade dos Pais (abordada aquando da Análise Descritiva do estudo, no ponto 3.3.1.2- Caracterização dos Pais).

No sentido de simplificar a análise neste ponto, optou-se por escolher entre um dos progenitores. Optou-se pelo nível de escolaridade da mãe, em detrimento do pai, atendendo à provável proximidade e maior participação das mães nos estudos dos filhos. Verifica-se que, geralmente, são as mães que desempenham mais vezes o papel de encarregado de educação, logo, poderão ter um papel mais incisivo no percurso escolar dos filhos.

Por outro lado, e no sentido de aumentar o rigor da análise, os níveis de escolaridade dos Pais foram previamente agrupados em três categorias. Procedeu-se ao agrupamento das escolaridades dos Pais em função da seguinte lógica: do 1º ano ao 9º ano do Ensino Básico, passou a corresponder ao *Nível Básico*; do 10º ao 12º e Curso Profissional, ao *Secundário* e, as Licenciaturas, Mestrados e Doutoramentos, foram englobados num mesmo grupo, de nível de escolaridade *Superior*.

No Quadro_30 estão apresentadas as frequências das perspectivas de continuidade ou abandono escolar dos alunos em função do nível de escolaridade da mãe.

Quadro_30: Comparação entre Perspectivas de Continuidade ou Abandono dos Estudos e o Nível de Escolaridade dos Pais (N=74)

		<u>Perspectivas de Continuidade ou Abandono dos Estudos</u>					Total
		Concluir 9º ano e inscrever num Curso Profissional	Concluir 12º ano e procurar Emprego	Concluir 12º ano e ingressar no Ensino Superior	Concluir 12º ano e inscrever num Curso Profissional	Outra razão	
Escolaridade da Mãe	Básico	1	3	21	2	1	28
	Secundário	2	1	16	1	0	20
	Superior	0	0	23	2	1	26
Total		3	4	60	5	2	74

$$\chi^2_{(8)} = 6,867; p = 0,551$$

Na análise estatística não foram observadas diferenças significativas entre as perspectivas de continuidade dos estudos e o nível de escolaridade da mãe ($\chi^2_{(8)} = 6,867; p = 0,551$). Portanto, esta hipótese foi também rejeitada, a nível de $p < 0,05$.

Teste da Hipótese_3: *Há diferença entre os alunos ao nível das suas perspectivas de continuidade dos estudos em função da situação familiar (coabitação ou divórcio dos pais).*

A questão colocada nesta hipótese pretende conhecer até que ponto a situação familiar, isto é, o facto de os pais viverem juntos ou estarem separados/divorciados (o que implica reestruturações familiares), interfere nas intenções de abandonar a escola ou continuar a estudar.

De acordo com os resultados apresentados no Quadro_31, não são observadas diferenças significativas entre as perspectivas de continuidade dos estudos e a situação familiar ($\chi^2_{(4)} = 2,128; p = 0,712$). A hipótese foi rejeitada a nível de $p < 0,05$.

Quadro_31: Comparação entre as Perspectivas de Continuidade ou Abandono dos Estudos e a Situação Familiar (N=74)

		Perspectivas de Continuidade ou Abandono dos Estudos					Total
		Concluir 9º ano e inscrever num Curso Profissional	Concluir 12º ano e procurar Emprego	Concluir 12º ano e ingressar no Ensino Superior	Concluir 12º ano e inscrever num Curso Profissional	Outra razão	
Situação Familiar	Coabitação dos Pais	2	3	53	4	2	64
	Divórcio/separação dos Pais	1	1	7	1	0	10
Total		3	4	60	5	2	74

$$\chi^2_{(4)} = 2,128; p = 0,712$$

Teste da Hipótese_4: *Há diferenças entre os alunos a nível das suas perspectivas de continuidade dos estudos em função do seu investimento académico (medida pelo número de horas de estudo).*

A hipótese nº 4 foi estabelecida com o propósito de conhecer a possibilidade de haver diferenças entre as intenções de continuar a estudar ou abandonar a escola em função do investimento dos alunos no estudo, avaliado em termos de horas de estudo por dia, realizado fora do contexto escolar.

A análise comparativa dessas variáveis (cf. Quadro_32) não revelou diferenças significativas ($\chi^2_{(12)} = 8,734; p = 0,726$). Portanto, por não haver diferenças significativas entre as perspectivas de continuidade dos estudos e o investimento académico dos alunos, a hipótese é rejeitada a nível de $p < 0,05$.

Quadro_32: Comparação entre as Perspectivas de Continuidade ou Abandono dos Estudos e o Investimento Académico (N=74)

		Perspectivas de Continuidade ou Abandono dos Estudos					Total
		Concluir 9º ano e inscrever num Curso Profissional	Concluir 12º ano e procurar Emprego	Concluir 12º ano e ingressar no Ensino Superior	Concluir 12º ano e inscrever num Curso Profissional	Outra razão	
Investimento Académico: Horas de estudo/dia fora da escola	> 1h	2	2	22	3	0	29
	1h	0	1	16	0	1	18
	2h	1	1	12	2	1	17
	3h	0	0	10	0	0	10
Total		3	4	60	5	2	74

$$\chi^2_{(12)} = 8,734; p = 0,726$$

Teste da Hipótese_5: Há diferenças entre os alunos a nível das suas perspectivas de continuidade dos estudos em função do seu rendimento escolar (medido pelo somatório das notas nas disciplinas fundamentais: português e matemática).

Para o teste desta hipótese procedeu-se à constituição de uma nota composta, estabelecido pelo somatório das notas das duas disciplinas fundamentais, especificamente, Língua Portuguesa e Matemática, de modo a simplificar a análise do Rendimento escolar.

A distribuição das frequências das perspectivas de continuidade ou abandono dos estudos pelo rendimento escolar dos alunos (nota composta) pode ser analisada no Quadro_33.

Observam-se diferenças significativas entre as variáveis ($\chi^2_{(12)} = 26,751$; $p = 0,008$), o que permite que a hipótese seja aceite (a nível de $p < 0,05$). Portanto, as notas influenciam a decisão de prosseguir para o ensino superior, sendo que quanto maior a nota (alunos terem resultados mais elevados), maior será a probabilidade de prosseguir para o ensino superior.

Quadro_33: Comparação entre as variáveis Rendimento Escolar e Perspectivas de Continuidade ou Abandono dos Estudos

		<u>Perspectivas de Continuidade ou Abandono dos Estudos</u>					Total
		Concluir 9º ano e inscrever num Curso Profissional	Concluir 12º ano e procurar Emprego	Concluir 12º ano e ingressar no Ensino Superior	Concluir 12º ano e inscrever num Curso Profissional	Outra razão	
Rendimento Escolar	5	3	0	9	1	0	13
(Nota	6	0	4	15	1	1	21
Composta	7	0	0	16	1	0	17
=Português + Matemática)	8	0	0	20	2	1	23
Total		3	4	60	5	2	74

$$\chi^2_{(12)} = 26,751; p = 0,008$$

Teste da Hipótese_6: Há diferenças entre os alunos a nível das suas perspectivas de continuidade dos estudos em função do tipo de representação que têm da escola.

A Hipótese_6 visa observar se haverá ou não alguma relação entre as intenções de prosseguir ou abandonar os estudos e a representação ou ideia associada contexto escolar, construída pelo aluno. A Representação da Escola diz respeito à percepção de utilidade da escola para o futuro pessoal e profissional, à capacidade do aluno (de certa forma impulsionada por este contexto) de se integrar e fazer da escola uma rotina, isto é, investir no estudo (cf. ponto 3.3.1.4 – Variáveis escolares).

Para se poder utilizar o χ^2 com mais rigor, transformou-se a variável Representação da Escola, inicialmente contínua em variável categorial (descontínua) agrupando as respostas dos alunos em função das pontuações iniciais em três categorias. Deste modo, as pontuações cujo total perfazia até 49 pontos foram agrupadas na categoria 1; de 50-56 pontos, nas pontuações de categoria 2; e de 57-67 pontos, na categoria 3.

Procedeu-se de seguida à distribuição das categorias de representação pelas perspectivas de continuidade ou abandono dos estudos, cujas frequências estão expostas no Quadro_34.

Quadro_34: Comparação entre as Perspectivas de Continuidade ou Abandono dos Estudos e a Representação da Escola (N=74)

		<u>Perspectivas de Continuidade ou Abandono dos Estudos</u>					Total
		Concluir 9º ano e inscrever num Curso Profissional	Concluir 12º ano e procurar Emprego	Concluir 12º ano e ingressar no Ensino Superior	Concluir 12º ano e inscrever num Curso Profissional	Outra razão	
Representação da Escola (categorias)	1	3	3	14	1	2	23
	2	0	1	26	3	0	30
	3	0	0	20	1	0	21
Total		3	4	60	5	2	74

$$\chi^2_{(8)} = 17,524; p = 0,025$$

São observadas diferenças significativas entre distribuição das variáveis ($\chi^2_{(8)} = 17,524; p = 0,025$). A hipótese é aceite a nível de $p < 0,05$. Portanto, pode-se dizer que quanto maior e mais adaptativa for a representação da escola por parte dos

alunos, maior probabilidade há dos alunos prosseguirem os estudos para o ensino superior.

Teste da Hipótese_7: *Há uma relação significativa entre a atitude face ao abandono escolar e a representação da escola, por parte dos alunos.*

Esta Hipótese tem como objectivo analisar se porventura haverá uma relação significativa entre a atitude ou postura do aluno face à ideia de abandonar a escola (cf. ponto 4.3.1.4-Variáveis Escolares) e a representação ou ideias construídas pelo aluno relativas ao contexto escolar. A comparação entre estas duas variáveis foi feita empregando o coeficiente de correlação de Pearson (cf. Quadro_35).

Quadro_35: Correlação entre Atitudes face ao abandono escolar e Representação da Escola

	Representação da Escola
Atitudes face Abandono Escolar	r = 0,481** (p= 0,001) N=74

** Correlação significativa em $p < 0,001$ (bidireccional)

Verifica-se que há uma relação significativa entre a atitude face ao abandono e a representação da escola ($r = 0,481$; $p < 0,001$). A Hipótese foi aceite (a nível de $p < 0,001$).

Teste da Hipótese_8: *Há uma relação entre a percepção do aluno face à atitude dos amigos perante a escola e a percepção que o próprio tem da escola.*

Pretende-se com o teste desta hipótese averiguar se haverá alguma relação entre a percepção do aluno relativamente à atitude dos amigos perante a escola e a percepção ou representação que o próprio aluno constrói da escola.

A *percepção do aluno face à atitude dos amigos perante a escola* foi medida através da pontuação das respostas dos sujeitos a três questões (tipo Likert)

referentes à percepção que o sujeito têm da importância que os amigos próximos atribuem à escola, na existência ou não de experiência de repetência no percurso escolar do amigo e, a opinião dos sujeitos se os amigos empenham-se muito na escola (cf. Anexo_1, questões nº 60, 61 e 62). A associação ou relação entre essas variáveis em causa está apontada no Quadro_36.

Quadro_36: Correlação entre a Percepção do aluno face à Atitude dos Amigos perante a Escola e a Representação da escola

	Representação da Escola
Percepção da Atitude dos Amigos perante a Escola	r = 0,181 (p=0,122) N=74

Tal como podemos ver no quadro, a correlação entre a percepção do aluno face à atitude dos amigos perante a escola e a percepção que o próprio tem da escola não é significativa ao nível de $p < 0,05$: $r = 0,181$; $p = 0,122$. Logo a nossa hipótese não pode ser aceite.

Teste da Hipótese_9: *Há uma relação entre as representações que os alunos têm da escola e a forma como os alunos percebem o ambiente relacional da escola.*

A questão que se coloca na análise desta hipótese diz respeito à existência ou não de uma relação entre as representações da escola, dos alunos, e as percepções dos alunos relativamente do ambiente da escola.

As *percepções do ambiente relacional da escola* por parte dos alunos foram medidas através da pontuação das respostas dos sujeitos a um quadro de afirmações, integrado no instrumento de recolha de informação (cf. Anexo_1, afirmações de 63 a 78, de resposta tipo Likert). As afirmações referiam-se ao ambiente relacional deste contexto, especificamente sobre as relações entre alunos-alunos, alunos-professores, alunos-adultos da escola, integração neste contexto a nível de relações e interações com os outros. A cada uma dessas 16 afirmações, o aluno deveria identificar se esta era *totalmente falsa, falsa, nem sim nem não, verdadeira* ou *totalmente verdadeira*, dependendo da sua opinião pessoal. Exceptuando as afirmações nº 64, 65 e 69, cujas

pontuações foram recodificadas, isto é, atribuídas no sentido inverso, a pontuação foi atribuída no sentido de 1 a 5 pontos, sendo que a menor pontuação corresponde a *totalmente falso* e a maior corresponde a *totalmente verdade*. Assim sendo, quando maior a pontuação, mais positiva será a percepção do ambiente relacional dos alunos relativamente à escola de pertença.

A correlação entre a representação da escola a percepção do ambiente relacional da escola está representada no Quadro_37.

Quadro_37: Correlação entre a Representação da Escola e a percepção do Ambiente Relacional da Escola

	Ambiente Relacional da Escola
Representação da Escola	r = 0,408** (p < 0,001) N=74

** . Correlação significativa a nível p < 0,001 (bidireccional).

Verifica-se que a relação entre a Representação da Escola e a percepção do Ambiente Relacional da Escola é estatisticamente significativa a nível de p < 0,001: r = 0,408; p < 0,001. Logo a Hipótese é aceite. Pode-se inferir que quanto maior a representação, maior é a percepção do ambiente escolar.

Teste da Hipótese_10: *As raparigas apresentam representações da escola mais positivas que os rapazes.*

O teste da hipótese nº 12 incide-se na verificação da existência ou não de diferenças nas representações da escola em função do sexo.

Para isso, foi realizada a distribuição das médias e desvios relativos à representação da escola pelos sexos (cf. Quadro_38) e procedeu-se à análise da variância a um critério (ANOVA; cf. Quadro_39).

Quadro_38: Estatísticas descritivas relativas à Representação da Escola em função do Sexo

Sexo	Representação Escola		
	N	Média	Desvio Padrão
Feminino	36	54,47	6,28
Masculino	38	51,05	7,80

Quadro_39: Análise da variância a um critério (ANOVA) – Diferenças entre os sexos ao nível da representação face à escola

Representação da Escola					
	Soma dos Quadrados	df	Quadrados Médios	F	Sig.
Entre Grupos	216,174	1	216,174	4,284	0,042
Dentro dos Grupos	3632,867	72	50,456		
Total	3849,041	73			

$$F(1,72) = 4,284; p=0,042$$

Observa-se no Quadro_38 que as raparigas têm em média pontuações ligeiramente superiores que os rapazes a nível da representação da escola. De acordo com a análise da variância (cf. Quadro_39), pode-se afirmar há diferenças significativas entre os sexos a nível da representação da escola [$F(1,72) = 4,284; p=0,042$]. A Hipótese foi aceite a nível $p < 0,05$.

3.4 Síntese Conclusiva

Sendo uma questão complexa, multideterminada e global, verifica-se que o abandono tem na sua base factores tanto individuais, quanto familiares, escolares e sociais, que interagem uns com os outros, influenciando o percurso escolar dos sujeitos. Neste sentido, foram previamente identificados diversos factores frequentemente associados ao abandono escolar na literatura específica, nomeadamente, variáveis que intervêm na vivência e experiência escolar do aluno, que interferem na tomada de decisão de prosseguir os estudos ou, por outro lado, de abandonar a escola.

Através de um questionário de auto-resposta (Anexo_1) procedemos à recolha de informação relativa a um grupo de estudantes do 9º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico (N=74) em função da anterior identificação das variáveis associadas ao abandono escolar, procurando analisar essas mesmas variáveis em função dos dados da nossa amostra.

A análise das respostas e dos resultados dos alunos no inquérito foi realizada em dois momentos: uma análise descritiva das estatísticas e de seguida, foram verificadas através do teste das hipóteses, prováveis diferenças ou relações entre determinadas variáveis.

Em primeiro lugar, analisamos descritivamente as frequências referentes:

- Factores de ordem pessoal ou sociodemográficos - sexo, idade, local de residência, ano de escolaridade frequentado no ano passado;
- Factores de ordem familiar, distinguindo as variáveis pertencentes aos Pais (situação profissional e nível de escolaridade separadamente para o pai e a mãe, a estrutura familiar ou situação de coabitação ou separação/divórcio) e aos irmãos (extensão da fratria, histórico de abandono escolar no seio da fratria, ocupação actual);
- Factores de ordem escolar, isto é, variáveis relacionadas com o percurso e as vivências escolares dos alunos - a situação de afastamento ou abandono escolar temporário; o investimento académico; os resultados ou rendimento escolar; as eventuais retenções ou reprovações; as faltas ou absentismo; as perspectivas dos alunos de abandono ou prosseguimento dos estudos; as atitudes dos alunos face ao abandono escolar; as atitudes face ao estudo; e representações da escola ou ideias e funções que os alunos atribuem à escola.

Abordando cada uma dessas variáveis, procuramos identificar dentro da nossa amostra alguns elementos que poderão constituir risco ou factores de vulnerabilidade de abandono escolar ou, por outro lado, factores que promovem a resiliência ou protecção contra a desistência da escola, ao promoverem uma escolaridade bem-sucedida e o bem-estar pessoal. No final da análise de cada uma das variáveis, procuramos sintetizar e analisar a informação de modo a facilitar a consulta e compreensão dos dados, indicando quais as variáveis cuja análise seria retomada a nível do Teste das hipóteses (onde se procederia à análise concreta das possíveis associações ou relações com o abandono ou prosseguimento dos estudos).

Relativamente à caracterização da amostra, verifica-se que esta engloba um número quase equitativo de raparigas e rapazes (respectivamente $n=36$ e $n=38$), o que contribui para um maior rigor aquando das comparações entre sexos. Por outro lado, verifica-se que a maior parte dos alunos: apresentam idades dentro dos parâmetros oficiais de "normalidade" (Média das idades é igual a 14,59); estão a frequentar o 8º ano pela primeira vez (91,90%; apenas 8,10% dos alunos são repetentes no 9º ano); e vivem entre Coimbra e Condeixa.

Quanto aos Pais dos sujeitos, infere-se que a grande maioria vivencia uma Situação Profissional estável (93,2% dos pais e 83,8% das mães *trabalham a tempo inteiro ou pelo menos 4 dias por semana em horário completo*). As mães, comparativamente aos pais, são aquelas que apresentam níveis de escolaridade tanto mais baixo (na categoria mais baixa, especificamente o 4º ano do 1º Ciclo, 10,8% das mães e 5,4% dos pais) quanto superior (6,8% das mães e 4,0% dos pais detém o grau de Doutoramento), sendo que os valores percentuais de Licenciatura são onde a diferença é mais significativa (com 6,8% dos pais e 20,3% das mães). Relativamente à Situação Familiar, nota-se que 64% dos progenitores vivem juntos, gozando os alunos de uma situação familiar supostamente estável, enquanto 13,5% dos estudantes vivenciaram a situação de divórcio ou separação dos pais, verificando-se neste decurso mudanças na estrutura familiar nuclear, o que tem sido considerado, contrariamente à primeira situação, um risco de abandono escolar quando conjugado com outros factores (Taborda, Formosinho & Fonseca, 2007; Taborda Simões *et al.*, 2008). A análise do nível de escolaridade dos pais, assim como a situação familiar, foram retomadas no Teste das Hipóteses 2 e 3, de modo a se averiguarem as possíveis relações ou intervenções na decisão dos alunos em prosseguirem ou abandonarem os estudos.

As variáveis relacionadas com a fratria foram igualmente observadas, sendo que tanto a nível da extensão (a maior parte, reduzida), quanto ao historial de abandono (apenas 8,1% dos sujeitos, em que $N=74$, afirmam ter algum irmão que se afastou da escola durante 1 mês ou mais) e ocupação actual (maior parte dos irmãos são estudantes, desde níveis pré-escolar a superior), não se verificaram diferenças consideráveis que justificassem uma análise comparativa entre esses factores e as intenções manifestas dos alunos em prosseguir ou abandonar os estudos.

As variáveis relativas ao percurso ou vivência escolar dos alunos foram primeiramente analisadas apresentando as frequências e percentagens relativas a cada

uma e, posteriormente, foram testadas as possíveis relações ou associações entre algumas destas, em função das hipóteses estabelecidas. Ainda nesta fase, e antes de passarmos à segunda parte do estudo, procuramos conhecer as opiniões ou crenças dos alunos relativamente aos conceitos de Sucesso e Abandono escolares, reconhecendo o facto de que as crenças intervêm na motivação e prosseguimento dos objectivos (Faria, 2002; Faria, Pepi, & Alesi, 2004; Pepi, Faria & Alesi, 2006). Verificamos de uma forma global, um bom entendimento desses conceitos por parte dos sujeitos, embora na maior parte das vezes, de uma forma unilateral, isto é, atribuindo a casualidade do sucesso ou do abandono escolar a apenas um factor ou a um dos subsistemas (individual, familiar, escolar e social) ou, ainda, a um factor em concreto, quando na verdade, tanto o sucesso quanto o insucesso que conduz ao abandono escolar são fenómenos complexos, que resultam da conjugação de vários factores "intra e extra-indivíduo".

Numa segunda fase, recorrendo ao enunciado de hipóteses de trabalho (a despeito de este se tratar de um estudo não experimental, onde não há manipulação de variáveis), foram analisadas prováveis relações ou associações entre variáveis que eventualmente constituem risco de abandono dos estudos ou, por outro lado, que motivam o aluno a prosseguir os estudos.

No teste das nossas hipóteses, foram encontradas diferenças significativa entre as perspectivas de continuidade ou abandono escolar dos sujeitos e o rendimento escolar, sendo que, quanto mais elevadas forem as notas a Português e Matemática, maior será a probabilidade dos alunos prosseguirem os estudos para níveis de escolaridade superiores (Hipótese_5). Investigações têm demonstrado que o rendimento escolar será o principal indício de prosseguimento dos estudos, estando os resultados elevados associados às expectativas académicas altas e ao desejo manifesto de prosseguir os estudos superiores (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Gouveia, 2008; Janosz *et al.*, 2000; Taborda, Formosinho & Fonseca, 2007).

Os nossos resultados estão em consonância com outros estudos quando demonstram que o tipo de representação que o aluno tem da escola, ou seja, a percepção de utilidade e importância para o seu futuro pessoal e profissional, também estará associado com a decisão de prosseguir os estudos (Hipótese_6), na medida em que, quanto maior e mais adaptativa for essa representação da escola, menor probabilidade haverá do sujeito abandonar os estudos. Por outro lado, foi encontrada uma relação significativa entre a representação da escola por parte dos

alunos e a atitude face ao abandono escolar (Hipótese_7), assim como a representação da escola com a percepção do ambiente relacional deste mesmo contexto (hipótes_9), levando-nos a pensar que quanto maior a percepção da escola como contexto essencial, mais negativa será a atitude do aluno perante a ideia de desistir da escola e tenderá a perceber o contexto relacional da escola como positivo e acolhedor. Verificou-se também que, provavelmente, as raparigas apresentam representações da escola mais positivas que os rapazes (Hipótese_12).

Como é bem perceptível, as crenças associadas à escola parecem afectar os alunos no reconhecimento das funções da escola e, conseqüentemente, as atitudes ou disposições afectivas do próprio aluno face à escola, estudo e aprendizagem, sendo que, quanto mais positivas forem as crenças e representações da escola, mais adaptativas serão as atitudes dos alunos face à escola e maiores expectativas apresentam quanto ao prosseguimento dos estudos. (Bachman *et al.*, 1971; Canavarro, 2007; Candeias, 1995; Gouveia, 2008; Pereira, 2007; Rodrigues, 2008). Por outro lado, quanto mais negativas forem as representações da escola, maiores serão os problemas a nível de rendimento escolar, do investimento no estudo, apresentando, os alunos, atitudes mais negativas em relação à escola e ao estudo, assim como mais desadequação comportamental. (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Janosz *et al.* 2000).

As restantes hipóteses estabelecidas não foram aceites, o que significa que, não foram observadas diferenças significativas entre as perspectivas de continuidade e prosseguimento dos estudos dos alunos em função do sexo dos alunos (Hipótese_1), nem correlacionadas com o nível de escolaridade dos pais (Hipótese_2), com a situação familiar (Hipótese_3) e muito menos com o investimento dos alunos no estudo (Hipótese_4). Em contrário, estudos consultados demonstram que as perspectivas de continuidade escolar são superiores: no caso das raparigas (Bouchard, St-Amant & Deslandes; 1998; Gouveia, 2008; Newcomb *et al.*, 2002); nos alunos cujos pais detêm níveis mais altos de formação académica (Almeida, André & Cunha, 2005; Bouchard, St-Amant & Deslandes, 1998; Gouveia, 2008) e famílias intactas, ou seja, cujos pais coabitam na mesma casa (André & Cunha, 2005; O'Brien & Scott, 2007; Taborda Simões *et al.*, 2008). Observa-se, contudo, que no caso do sexo dos alunos, Battin-Pearson *et al.* (2000) também não verificaram nenhum efeito desta variável no abandono escolar, antes do 10º ano.

A influência dos pares desviantes no abandono escolar e fraco rendimento académico tem sido largamente fundamentado na literatura (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Formosinho Sanches & Taborda Simões, 2006; Janosz *et al.*, 1997, 2000; Janosz & Le Blanc, 2007; Kaplan, Peck & Kaplan, 1997; Taborda, Formosinho & Fonseca, 2007; Taborda Simões *et al.*, 2008). Contudo, no nosso estudo não ficou demonstrado que a percepção que os sujeitos têm da atitude dos amigos relativamente ao contexto escolar interfira de alguma forma com a percepção que o próprio tem da escola (Hipótese_8).

Sintetizando, a análise dos resultados da nossa amostra apontam para que as perspectivas de continuidade escolar de alunos do 9º ano estejam basicamente relacionadas com o rendimento escolar (avaliado em termos de rendimento a Português e a Matemática) e com a representação positiva da escola por parte dos alunos. Por outro lado, associando a representação positiva da escola com as perspectivas de continuidade escolar, procurámos analisar as dimensões que promovem uma representação positiva deste contexto. Neste sentido, foi encontrada uma relação significativa entre representação da escola e as atitudes face ao abandono escolar, ou seja, quanto maior a noção de utilidade da escola, mais negativa será a atitude face ao abandono escolar. Semelhantemente, a percepção do ambiente escolar como positiva, na qual o aluno se sente integrado e apoiado, aparece positivamente correlacionada com a representação da escola. De acordo com os resultados do estudo, as raparigas tendem a apresentar representações mais positivas da escola, comparativamente aos rapazes.

Num esforço de aplicação prática dos resultados, poderemos inferir que para que se desenvolvam maiores expectativas escolares e intenções de prosseguir nos estudos, a escola e profissionais da educação, no geral, deverão promover acções que desenvolvam ou aumentem o sentido de utilidade da escola e as representações escolares positivas no geral, assim como a promoção da percepção do ambiente escolar como um contexto de integração, cooperação e suporte social e emocional. Aliado a estes, as escolas deverão promover o desenvolvimento de atitudes positivas face ao estudo, a estimulação e desenvolvimento de competências do aluno para o empenhamento escolar em prossecução de um bom rendimento escolar. Assim estarão contribuindo para o desenvolvimento da resiliência educativa nos estudantes, aumentando a sua probabilidade de sucesso escolar, a despeito de adversidades pessoais ou ambientais que poderão enfrentar. Simultaneamente, a reflexão em torno

do fenómeno, alertando os jovens para as armadilhas do abandono escolar precoce, e, em contrário, atitudes negativas à desvinculação precoce da escola, parece contribuir para a tal resiliência educativa, procurando os alunos, no seu percurso escolar, mais que um acumular de conhecimentos, mas um formação pessoal, intelectual e de valores, que o acompanhem para a vida adulta.

O abandono escolar nunca foi e nunca será uma solução para qualquer problema do aluno. Pelo contrário, apenas estará a criar mais um - provavelmente o maior de todos - e cabe aos pais, à escola, aos professores, aos agentes e profissionais educativos no geral e a toda a sociedade, o papel de alertar os alunos para esta problemática e para os perigos que daí decorrem. *A educação [e o estudar] deve ser considerada como uma mais-valia, olhada como única forma de nos tornarmos humanos, melhor, de nos tornarmos pessoas, "cidadãos de corpo inteiro", conscientes, responsáveis, capazes de viver eticamente, ou seja, de viver humanamente, de viver uns com os outros, ou o que quer dizer o mesmo, conviver.* (Pereira, 2007, p.26).

Conclusão Geral

O objectivo do presente estudo foi o de analisar descritivamente os factores que influenciam as perspectivas de continuidade e abandono escolar, ou seja, através de informações recolhidas junto a alunos do 9º ano de escolaridade, conjuntamente com comparações realizadas entre factores previamente identificados, pretendia-se encontrar correlações que nos ajudem a compreender o que eventualmente contribui para uma escolaridade bem sucedida, que se mostra no desejo manifesto de prosseguir para além da escolaridade obrigatória ou, contrariamente, concorre para uma vivência escolar negativa, que resulta não apenas em intenções como, eventualmente, em resolução efectiva de abandonar a escola.

Antes de mais, verificou-se na literatura específica que o abandono escolar precoce se trata de um fenómeno multideterminado, global e complexo. Por conseguinte, está associado a factores atinentes aos subsistemas individual, escolar, familiar e dos contextos sociais envolventes, sendo que, para a sua compreensão e explicação impõe-se um estudo diferencial, mas integrado, de cada um desses subsistemas. Observando os efeitos e identificando as causas do abandono escolar relacionados com cada subsistema, estabelecemos determinados alvos para a nossa análise, de acordo o nosso interesse e propósitos inerentes ao tema em questão, centrando-se, especificamente em determinados factores individuais, vivências escolares e factores familiares.

Por outro lado, pretendemos conhecer a opinião dos alunos da nossa amostra relativamente aos possíveis factores ou condições que contribuem para que um aluno seja bem sucedido na escola e, por outro lado, interfira no seu percurso de modo a ter como válido a decisão de abandonar os estudos, verificando se haveria ou não uma compreensão dos alunos desta fase de escolaridade quanto a estas questões.

Assim sendo, para além da análise descritiva de diversas variáveis observadas como interferindo no percurso escolar e de modo a organizar melhor a análise do problema, optamos por estabelecer algumas hipóteses de trabalho, relacionando as perspectivas de continuidade escolar com as variáveis individuais, escolares e familiares supracitados, embora se tratasse de uma investigação quantitativa, não-experimental (pois não se verifica manipulação de variáveis independentes) e

descritiva (ou de caracterização da realidade, sem possibilidade de retirar conclusões de causa-efeito).

Portanto, através do questionário de auto-resposta "Conhecer melhor os estudantes de hoje", administrado a um grupo de alunos do 9º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico (N=74) da região de Coimbra (com idades compreendidas entre 14 e 16 anos), procuramos averiguar se existiriam diferenças entre as *intenções de prosseguir ou abandonar os estudos* e determinadas variáveis pessoais/individuais (como o *sexo*), familiares (*nível de escolaridade dos pais; situação familiar de coabitação ou separação dos progenitores*) e escolares (*investimento nos estudos; rendimento escolar; representação da escola para o aluno*). Concomitantemente, admitindo uma relação entre a *Representação da Escola* pelo sujeito e as *Perspectivas de Continuidade ou Abandono escolar*, procedemos à análise da existência de uma possível relação ou diferenças entre a *Representação da Escola* pelos sujeitos e as *atitudes face ao abandono*, a *percepção* que o aluno possui do *ambiente escolar* (social e relacional), o *rendimento escolar* e das diferenças que poderiam existir entre os *sexos* masculinos e femininos relativamente à representação da escola.

À semelhança do que se têm verificado noutros estudos, os nossos resultados revelaram uma provável relação entre as perspectivas de continuidade e o rendimento escolar (*hipótese 5*), pressupondo que, as expectativas de prosseguimento escolar serão superiores nos alunos com notas mais elevadas. Semelhantemente, as perspectivas de continuidade surgem associadas à representação da escola (*hipótese 6*), isto é, a decisão de continuar os estudos parece estar associado à percepção que o aluno tem da escola como contexto essencial para a construção do seu futuro, que cativa o interesse dos seus alunos, que promove o sentido de pertença, que desperta em cada aluno sentimentos positivos, como contexto que motiva o investimento no estudo e estimula à manifestação de comportamentos assertivos. Pelo contrário, quando percebida como dispensável, sem muita utilidade para o seu futuro, à qual poderão abandonar sem advir consequências negativas, a probabilidade do aluno desistir do estudo e abandonar a escola será muito maior.

Neste sentido, nota-se que tanto a representação da escola pelo aluno, como o seu rendimento escolar, terão um papel determinante no percurso escolar do indivíduo, motivando-o a prosseguir nos estudos ou, pelo contrário, originando

sentimentos negativos que vão reforçar, progressivamente, as intenções de desistir ou abandonar a escola.

Com efeito, centrando a análise nestas duas variáveis separadamente, verificamos que, em primeiro lugar, a representação da escola está significativamente relacionada com a atitude face ao abandono escolar (*hipótese 7*). Poderemos inferir, então, que quanto mais adaptativas forem as crenças associadas à escola, mais negativas deverão ser as crenças respeitantes ao abandonar escolar, apresentando, o aluno, menos vulnerabilidade face aos supostos "benefícios" da renúncia à escola (como por exemplo, "abandonar a escola para ir trabalhar e ganhar a independência financeira").

Os resultados indiciam, também, uma relação entre as representações que os alunos têm da escola e a forma como percebem o ambiente relacional do mesmo contexto (*hipótese 9*). Por outras palavras, as crenças que os alunos desenvolvem relativamente ao contexto escolar parecem estar articuladas com a percepção que detêm do ambiente relacional deste contexto, especificamente, o entendimento da qualidade das relações entre alunos-alunos, alunos-professores, alunos-adultos da escola, da sua integração social, a nível de relações e interacções com os outros, neste contexto, etc. Observa-se, neste decurso, uma probabilidade aumentada das raparigas apresentarem representações da escola mais positivas que os rapazes (*hipótese 10*), o que parece ser uma mais-valia para a adaptação e o investimento escolar.

Tendo em conta os resultados descritos anteriormente poderemos depreender que, estando as perspectivas de continuidade escolar articuladas de forma significativa com as representações da escola, por mediação da variável representação da escola, a atitude face ao abandono, a percepção do ambiente socioeducativo da escola por parte do aluno, poderão eventualmente interferir nas vivências escolares que fundamentam as intenções de prosseguir ou abandonar os estudos. Esta questão poderá, eventualmente, constituir o problema de um futuro estudo, neste domínio.

Contrariamente a outros estudos observados que apontam para as raparigas como aquelas que prosseguem em níveis de estudo superiores, comparativamente aos rapazes (que apresentam maior probabilidade de abandonar a escola), no presente estudo não se apurou nenhuma relação directa entre as perspectivas de continuidade ou de abandono escolar e o sexo do aluno (*hipótese 1*). Contudo, pela lógica da

dedução, poderemos inferir que, se as raparigas são as que apresentam representações mais positivas da escola, estas serão, pela mediação da variável representação da escola, as tendencialmente mais perseverantes no estudo. A averiguação do efeito concreto desta variável deverá ser tida em conta em estudos posteriores.

Por outro lado, não se verificou nenhuma diferença entre os alunos a nível do investimento no estudo (avaliado em termos de horas de estudo) e as suas intenções de prosseguir ou abandonar os estudos (*hipótese 4*). Assim sendo, não será por estudar muitas horas e estar muito envolvido no estudo que o aluno está livre do risco de abandonar os estudos. O facto é que, muitas vezes o retorno do investimento no estudo não é proporcional ao esforço e dedicação dispendidos, pelo que, importa antes de mais, ter um estudo eficaz, com métodos e estratégias adaptadas às necessidades e características dos alunos, não sendo necessariamente dispendioso em termos de tempo.

Igualmente, não foi observado nenhuma relação entre as perspectivas de continuidade ou abandono escolar e as variáveis familiares em estudo, nomeadamente, com o nível de escolaridade dos pais (*hipótese 2*), nem com o facto de os alunos viverem numa família intacta ou separada (*hipótese 3*), remetendo para as variáveis pessoais a primazia da influência sobre o prosseguimento ou interrupção dos estudos.

Destoando dos outros estudo que revelam uma forte influência dos amigos e colegas nas atitudes, crenças e comportamentos dos alunos, não foi observada no nosso estudo nenhuma relação entre a percepção do aluno face à atitude dos amigos perante a escola e a percepção que o próprio tem da escola (*hipótese 8*).

Sintetizando os resultados, verifica-se que as perspectivas de continuidade escolar estarão relacionadas sobretudo com o sucesso escolar do aluno e com a visão que o próprio tem da escola enquanto útil, integrativa e colaborante consigo para alcançar os objectivos actuais e futuros. Posto isto, pode-se afirmar que, numa perspectiva preventiva do abandono, o maior empenhamento da escola e dos profissionais educativos deverá ser, em primeiro lugar, em direcção ao incremento do sucesso escolar do aluno promovendo, neste sentido, o desenvolvimento de competências para o estudo, oportunidades de aprendizagem e aplicação prática das competências adquiridas, entre outras medidas bem conhecidas que potenciam o sucesso escolar. Por outro lado, tendo em vista o sucesso educativo e a resiliência

escolar (fundamental para o prosseguimento dos estudos), o desenvolvimento de concepções adaptativas das competências pessoais e a noção do esforço e persistência revelam-se benéficos para o aluno, especialmente numa sociedade em que o *prazer* vem acima do *empenho* e as actividades cujos resultados são imediatos (o que nem sempre ocorre no caso do estudo) são as mais valorizadas.

Simultaneamente, verificando que os alunos com representações mais positivas da escola são aqueles que provavelmente apresentam expectativas académicas mais elevadas, assim como resultados escolares superiores e percepções mais favoráveis do contexto socioeducativo da escola, a promoção entre a camada mais jovem (tendo especial atenção nos rapazes) de um sentido e utilidade para a escola que ultrapassa a função de preparar para o mercado de trabalho, poderá constituir uma medida fundamental para prevenir o abandono escolar. Na actualidade e de forma globalizada, é perceptível uma ambivalência nos sentimentos dos jovens quanto à decisão de prosseguir os estudos superiores. Se por um lado, um diploma de estudos superiores, o *status* social (articulado com o facto de ter um curso superior) e as perspectivas de um emprego melhor e mais bem remunerado constituem, eventualmente, motivadores para que grande parte dos jovens portugueses prossiga nos estudos, em contrapartida, o facto de ser patente nos nossos dias a incerteza da transição para o mercado de trabalho (isso, após muitos anos de investimento pessoal e financeiro) mina as perspectivas académicas futuras dos alunos. Assim sendo, reconhecendo todos os benefícios deste contexto para o desenvolvimento intelectual, pessoal e social, para o desenvolvimento das vocações e inclusive a preparação para a vivência numa sociedade e mercado de trabalho cada vez mais competitivo em todos os níveis (na qualidade e na quantidade), necessário se torna uma intervenção concreta na promoção de sentido e utilidade da escola para as gerações emergentes, da era da tecnologia, que não vêem a escola como o único contexto de aprendizagem. O conceito de escola tal como o conhecemos há várias décadas deixou de fazer sentido aos alunos actuais, pelo que impõe-se uma reestruturação das funções, objectivos e papéis da escola, o qual deve ser pensado em conjunto com os alunos, as escolas, a família e a comunidade geral.

Simultaneamente, e à medida que se promove a apreensão pessoal de um sentido para a escolaridade, pensamos ser importante uma abordagem mais aberta entre os alunos da questão do abandono escolar precoce. Neste sentido, verificou-se haver uma relação significativa entre as atitudes face ao abandono escolar e as

representações da escola, assim como com o rendimento escolar, sugerindo que, dificuldades nestas áreas susceptibilizam o aluno para o abandono escolar como uma alternativa válida para si. O alerta aos estudantes e comunidade geral dos perigos e desvantagens de uma escolaridade inacabada poderá, eventualmente, ser um factor que promove a resiliência escolar, ao motivar os estudantes a permanecerem na escola, a investirem no sentido de ultrapassar as dificuldades e limitações pessoais e a optarem por alternativas educativas mais adaptativas e vantajosas para os próprios.

Reconhecemos que as perspectivas de continuidade ou de abandono escolar ultrapassam as influências das crenças ou sentidos atribuídos à escola e do sucesso escolar do aluno. Estes factores são, com certeza importantes, porém não são os únicos intervenientes neste processo e nem influirão de forma homogénea em todos os alunos. Assim sendo, para a prática não basta conhecer que existe uma relação entre as perspectivas de continuidade escolar e a representação da escola. Necessário será identificar a forma como se estabelece essa associação, que tipos de representação do contexto escolar favorecem a perseverança escolar e quais potenciam o abandono, que outras variáveis serão mediadas e constituirão mediadores desta relação, entre outras questões, de modo a desenvolver-se estratégias e programas concretos de promoção de sentido à escola tendo em vista a prevenção do abandono escolar.

Serão necessários estudos adicionais, com modelos estatísticos mais complexos que o nosso, planos longitudinais mais prolongados, amostras maiores e mais diversificadas (por exemplo, alunos de diferentes níveis de escolaridade e de diferentes instituições escolares), recurso a outras fontes de informação (alunos, pais e professores, por exemplo) e instrumentos com reconhecida validade e fiabilidade, para que se conheçam a fundo a natureza e a qualidade das interacções que se estabelecem entre as perspectivas que os alunos apresentam e a concretização das mesmas pela influência de factores não só individuais, como familiares e escolares.

A nossa percepção é que por mais se que estude, o tema em si não se esgota. Embora se observe, actualmente, menos abandono escolar na sua forma efectiva que décadas atrás, o facto de os alunos passarem cada vez mais tempo na escola, faz com que o abandono também se adapte às características da população estudantil e às mudanças sociais. Eventualmente, a desmotivação, o fraco investimento no estudo, na fraca adesão às actividades e ao contexto em si já correspondem, a nosso ver, a um pré-abandono que muitas vezes não se concretiza por motivos exteriores aos

alunos (especialmente, pela imposição dos pais). Assim sendo, mesmo que o aluno ainda permaneça neste contexto físico, não consegue desenvolver o seu potencial e nem usufruir das oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. Com efeito, a prevenção do abandono escolar começa na promoção de sentido para a escolaridade, no desenvolvimento de motivações escolares adequadas, na promoção de concepções de inteligência mais adequadas, na promoção do sucesso educativo, entre outros, sendo importante também a despistagem de alunos desmotivados, com insucesso, problemas de comportamento, etc., que indiciem alguma dificuldades escolar.

Neste sentido, para além de ser importante aprofundar a análise dos diversos factores associados ao prosseguimento dos estudos e ao abandono escolar (identificando as causalidades e não apenas as associações), torna-se fundamental o desenvolvimento de um instrumento que auxilie a despistagem de casos de prováveis/futuros desistentes, que identifique as áreas problemáticas, assim como as áreas fortes de cada aluno, potenciando o desenvolvimento de programas de prevenção e intervenção diferenciais, adaptados aos contextos e sujeitos em causa. Tendo em vista propósitos de despistagem, o melhoramento e adaptação do instrumento por nós usado neste estudo poderão, perfeitamente, constituir sugestão válida para trabalhos futuros.

Bibliografia

- Abreu, M. V. (1996). *Pais, professores e psicólogos. Contributos para o desenvolvimento de uma prática relacional nas escolas*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Afonso, A.J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Almeida, A. N. de, André, I. & Cunha, V. (2005). Filhos e filhas: uma diferente relação com a escola (Cap. 11). In Karin Wall (Org.). *Famílias em Portugal – Percursos, interações e redes sociais*. Lisboa: ICS, Imprensa de Ciências Sociais.
- Almeida, E. P. & Ramos, F. (1992). *Insucesso e Abandono Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Almeida, L. S. (1998). Ajudar o aluno a estudar e a pensar: Uma forma de intervir na promoção da aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXII (3), 45-68.
- Amorim, C.N.C.O. (2009). *A criação das Escolas de Artes – Arquitectura social e combate ao insucesso e abandono escolares: Uma emergência em Vila Nova de Famalicão*. Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Departamento de Ciências da Educação e do Património.
- Antunes, F. (2008). *A Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida: Actores, processos, instituições. Subsídios para debate*. Coimbra: Edições Almedina.
- Bairão, J. et al. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: CNE.
- Bandeira, M. L. (2006). Dinâmicas escolares: um exemplo de uma análise transversal da escolarização em Portugal. *Revista de Estudos Demográficos*, 39, 5- 21. [Online] Instituto Nacional de Estatística: www.ine.pt
- Barros de Oliveira, J.H. (2005). *Psicologia da Educação: 1.Aprendizagem – Aluno*. Porto: Editora Livpsic.

- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: Sentidos de uma evolução. *Educ. Soc.*, Campinas, XXIV (82), 63-92. [Online] Disponível: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Battin-Pearson *et al.* (2000). Predictors of early high school dropout: a test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 568-582.
- Benavente, A. (1976). *A Escola na sociedade de classes – O professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27. OEI-Ediciones (Organización de Estados Iberoamericanos). [Online] Disponível: <http://www.rieoei.org/rie27a05.htm>, (27 Fev. 2009).
- Benavente, A., Capriche, J., Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola - O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século Edições, Lda.
- Benavente, A., Costa, A. F. da & Machado, F. I. (1990). Práticas de mudança e de Investigação – Conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 55-80.
- Benny, M. & Frappier, J-Y (Coord.) (1997). L'abandon scolaire. Extraits du PRO-ADO, (vol 6 #3). *Publication officielle de l'Association Canadienne pour la Santé des Adolescents*.
- Bertrand, Y. & Valois, P. (1992). *École et sociétés*. Laval: Éditions Agence D'Arc.
- Brandão, E. (2004). *A estrutura orgânica e funcional do Ministério da Educação Nacional aquando da Revolução de 25 de Abril de 1974*. Ministério da Educação. [Online] Disponível: http://www.sg.min-edu.pt/docs/me_25abril.pdf
- Borges, M.G.F. (1992). *Interacção familiar e rendimento escolar*. Trabalho de Síntese com vista às provas de aptidão pedagógica e de capacidade científica para a passagem de Assistente Estagiário a Assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Bouchard, P., St-Amant, J. C. & Deslandes, R. (1998). Family variables as predictors of school achievement: sex differences in Quebec adolescents. *Canadian Journal of Education*. 23 (4), 390-404. Disponível (17-04-09): <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=413120511&Fmt=3&clientId=40477&RQT=309&VName=PQD>

- Burnett, N., (Dir.) (2006). *Educação Para Todos – Alfabetização para a vida*. Relatório Conciso do Relatório Global de Monitoramento do EPT (Educação Para Todos). Brasília: Edições UNESCO. (Obra original publicada em 2005, Paris) [Online] Disponível: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144270por.pdf> (17 Março 2009).
- Burnett, N., (Dir.) (2007). *Bases sólidas – Educação e cuidados na primeira infância*. Relatório Conciso do Relatório Global de Monitoramento do EPT (Educação Para Todos). Brasília: Edições UNESCO. (Obra original publicada em 2006, Paris). [Online] Disponível: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147785por.pdf> (17Março 2009).
- Caetano, L. (2005). Abandono escolar: Repercussões sócio-económicas na Região Centro - Algumas reflexões. *Finisterra*, XL, 79, pp. 163-176.
- Canavarro, J. M. P. (1997). *Ciência, escola e sociedade – concepções de ciência de estudantes portuguesas*. Tese de Doutoramento em Psicologia, especialização em Psicologia Social, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Canavarro, J. M. P. (2004). A Sociedade, o Estado e o sistema de Educação e Formação numa perspectiva ao longo da vida – algumas notas reflexivas em torno dos conceitos de competências base e de novas competências. *Psychologica*, Extra-Série, 455-460.
- Canavarro, J. M. P. (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*. Lisboa: Texto Editores.
- Canavarro, J. M. P. et al. (2004). *Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar – PNAPAE. Relatório e Plano*. Lisboa: Ministério de Educação e Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Canavarro, J. M. P. et al. (2004a). *Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar – PNAPAE. Síntese*. Lisboa: Ministério de Educação e Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Canário, R. (2005). *Multiplicar as oportunidades educativas – Contributos pessoais*. Versão escrita da intervenção na sessão pública de apresentação do programa Debate Nacional sobre Educação. Lisboa: Congressos da FIL.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado: A importância estratégica da educação não formal. In L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário, *A Educação em Portugal (1986-2006) – Alguns contributos de investigação*. (pp. 159-206). Relatório da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação ao Conselho Nacional de Educação. Lisboa: Ministério da Educação.

- Candeias, A. M. A. (1995). *Atitudes face à escola: Um estudo exploratório com alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado em Psicologia, Área de especialização em Psicologia Pedagógica, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Candeias, A.A. & Almeida, L.S. (2005). Inteligência, auto-conceito e rendimento académico: que relação? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39, (2), 229-244.
- Carneiro, R. et al. (2001). *O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e Oportunidades – Um estudo de reflexão prospectiva*. TOMO I – Educação como espelho. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carneiro, R. et al. (2001a). *O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e Oportunidades – Um estudo de reflexão prospectiva*. TOMO II – As dinâmicas de Contexto. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carneiro, R. et al. (2001b). *O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e Oportunidades – Um estudo de reflexão prospectiva*. TOMO III As dinâmicas institucionais. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carneiro, R. et al (2001c). *O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e Oportunidades – Um estudo de reflexão prospectiva*. TOMO IV – As dinâmicas dos actores. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carvalho, R. d. (2001). *História do Ensino em Portugal desde a Fundação da Nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Casa-Nova, M.J. & Palmeira, P. (Coord.) (2008). *Minorias*. Lisboa: Ministério do Trabalho e Solidariedade Social - Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI).
- Castro-Fonseca, A. (2004). Crianças e jovens em risco: Análise de algumas questões actuais. In M. H. Damião da Silva et al. (Eds.). *Crianças e jovens em risco: Da investigação à intervenção* (pp. 11-36). Coimbra: Livraria Almedina.
- Castro, M.A.S. (2007). *Processos de auto-regulação da aprendizagem: impacto de variáveis académicas e sociais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Área de Especialização em Psicologia Escolar apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho.
- Casulo, J. C. O. (1988). As Leis de Bases da Educação Nacional: Percurso histórico e condições de aplicabilidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (3), 21-28. C.E.E.D.C. - Universidade do Minho. [Documento electrónico] Disponível: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/443/1/1988.1\(3\).21-28\(JoseCarlosCasulo\).pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/443/1/1988.1(3).21-28(JoseCarlosCasulo).pdf)

- Centro de Formação de Basto, (Org.) (2004). *Insucesso e abandono escolares: Actas dos Encontros de Basto - 7ª ed.* Molares: Centro de Formação de Basto.
- Colclough, C., (Dir.) (2005). *Educação para Todos – O Imperativo da Qualidade*. Relatório Conciso do Relatório Global de Acompanhamento do EPT (Educação Para Todos). Paris: Edições UNESCO. [Online] Disponível: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137334por.pdf> (17 Março 2009).
- Constituição de 1822 - *O Portal da História*. [Online] Disponível: <http://www.arqnet.pt/portal/portugal/liberalismo/c1822t1.html>
- Constituição de 1838 – Período da Monarquia Constitucional. *Integralismo Lusitano Hoje*. [Online] Disponível (28 Maio 2009): http://www.angelfire.com/pq/unica/monumenta_1838_constituicao.htm
- Correia, J. A. (2000) *As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos*. Porto: Edições ASA.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In Rodrigues, D. (Org.), *Educação e Diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.123-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, P. C. (2003). Cronologia Marquês de Pombal (1699-1782). *Camões Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, nº 15, 16.
- Cortesão, L. (1981). *Escola, Sociedade. Que Relação?* Porto: Edições Afrontamento.
- Couto, J. (Coord.) (2009). *Panorama da Educação 2008: Indicadores da OCDE*. Brasil: Editora Moderna, Lda. (Traduzido do original em inglês *Education at a Glance 2008 - OECD INDICATORS*. OCDE 2008). Disponível: <http://www.oecdbookshop.org/oecd/display.asp?CID=&LANG=EN&SF1=DI&ST1=5KSJ5VMW0LTG> (2 Julho 2009)
- CRÉPAS – Conseil Régional de Prévention de l'Abandon Scolaire (2001). *Les milieux à risque d'abandon scolaire. Quand pauvreté, conditions de vie et décrochage vont de pair*. Quebec: Jonquière. 15 pages. [Documento electrónico; ISBN : 2-921250-43-8].
- Cunha, B. D. C. & Cardoso, A. (2004). Abandono escolar precoce e exclusão sócia: Resultados de uma investigação-acção junto de jovens de um bairro degradado. In M. H. Damião da Silva et al. (Eds.). *Crianças e jovens em risco: Da investigação à intervenção* (pp. 142-151). Coimbra: Livraria Almedina.

- Dewey, J. (2001). Pode a Educação Participar na Reconstrução Social? *Currículo sem Fronteiras - Clássicos*, 1(2), pp. 189-193. (Texto originalmente publicado em *The Social Frontier – A Journal of Educational Criticism and Reconstruction*. Outubro 1934, Vol. 1, 1, p. 11-12. Traduzido por João M. Paraskeva, Universidade do Minho, Portugal; e Luís Armando Gandin, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil) [Online] Disponível: www.curriculosemfronteiras.org
- Diário da República*, Decreto-Lei nº 3/2008. 1ª Série - N.º 13- 18 de Janeiro de 2008. [Online] Disponível: http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1570&fileName=lei_3_2008.pdf.
- Diário do Governo*, I Série, número 173 de 25 de Julho de 1973. [Online] Disponível: http://www.observatoriople.gov.pt/np4/np4/?newsId=5&fileName=lei_5_1973.pdf.
- Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Domingos, A. et al. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dubet, F. (2001). École: La Question du Sens. In J.C. Ruano-Bordalan (Ed.), *Éduquer et Former: Les connaissances et les débats en éducation et en formation* (2nd ed.): Sciences Humaines Éditions.
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? (E. Gonçalves de Oliveira & S. Cataldi, Trad.). *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), 539-555. - Documento electrónico.
- Eaton, M.J. (1979). A study of some factors associated with the early identification of persistent absenteeism. *Educational Review*, 31(3), 233-242.
- Esteves, M. (2006). Formação de Professores: das concepções às realidades. In L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário, *A Educação em Portugal (1986-2006) – Alguns contributos de investigação* (pp. 112-158). Relatório da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação ao Conselho Nacional de Educação. Lisboa: Ministério da Educação. - Documento electrónico.
- Faria, L., Pepi, A. & Alesi, M. (2004). Concepções pessoais de inteligência e auto-estima: Que diferenças entre estudantes portugueses e italianos? *Análise Psicológica*, 4 (XXII), 747 - 764.
- Faria, L. (2002). Teorias Implícitas da Inteligência: Estudos no Contexto Escolar Português. *Revista Paidéia – FPCEUP*, Volume 12 (23), p.93 e ss.

- Fernandes, P. (2006). Paradigmas curriculares do Ensino Básico, no sistema educativo Português. Trabalho apresentado no VII Colóquio sobre Questões Curriculares, Portugal, 2006. *TEIAS: Rio de Janeiro*, 7 (13,14), ELOS. [Online] Disponível:[http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path\[\]=198&path\[\]=197](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path[]=198&path[]=197)
- Fernandes, R. & Pintassilgo, J. (2003). *A Modernização Pedagógica e a escola para todos na Europa do Sul no séc. XX. Colóquio Internacional do SPICAE*. Lisboa: SPICAE.
- Ferrão, J. (1995). *Caracterização regional dos factores de abandono e insucesso escolar nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - PEPT 2000.
- Ferrão, J. & Das Neves, A.O. (1992). *Caracterização regional dos factores de abandono escolar no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Programa Educação para Todos.
- Ferreira, A. M. & Rodrigues, D. (2006). Culturas inclusivas na escola: Percepções dos docentes dos três Ciclos do Ensino Básico (Estudo de Caso). In Rodrigues, D. (Org.), *Investigação em educação inclusiva* (Vol. 1, 45-76). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Ferreira, J. A. & Santos, E. J. R. (1998). Factores e contextos vocacionais: novas orientações para o novo milénio. *Psychologica*, 20, 85-91.
- Ferreira da Silva, M. A. (2008). A Escola pós-25 de Abril chegou ao fim. *Jornal a Página da Educação*, 17, (184), p. 5. [Online] Disponível: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=6473>
- Ferreira, J. B. (2001). *Continuidades e discontinuidades no Ensino Básico*. Leiria: Magno Edições.
- Figueira, A. P. C. (2006). Estratégias cognitivo/comportamentais de aprendizagem. Problemática conceptual e outras rubricas. *Revista Iberoamericana de Educación*. 37/6; 1-20. (ISSBN: 1681-5653).
- Fonseca, A.C (2003). Família, escola e comportamento anti-social: Uma visão de conjunto. (p. 9-30). In, I. Alberto, A.C. Fonseca, C.P. Albuquerque, A. G. Ferreira & J. Rebelo (Org.). *Comportamento anti-social: escola e família*. Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating Humans: goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park: Sage Publications, pp. 17-32, 65-82.

- Formosinho Sanches, M. D. & Taborda Simões, M. C. (2006). Perspectivas sobre a problemática do abandono escolar. In Taborda Simões, M. C., Machado, T., Dias, M. L. & Lima, L. (Eds.). *Psicologia do Desenvolvimento – Temas de Investigação*. (pp. 117-158). Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D. & Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36, (3), 219-231. ProQuest Psychology Journals (02-04-09).
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação - GEPE (2008). *Estudantes à Entrada do Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação - GEPE (2008a). *Modernização Tecnológica do ensino em Portugal. Estudo de Diagnóstico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gleeson, D. (1992). School attendance and truancy: A social-historical account. *The Sociological Review*, 40 (3), 437-490.
- Gonçalves, C., Coimbra, J. L. & Ramos, S. (2003). Estatuto dos adolescentes face às escolhas vocacionais. *Comunicação apresentada na 6ª Conferência Bi-anual da Society for Vocational Psychology (APA) - Escola e Trabalho: Contextos e Transições*. Coimbra, 12 e 13 Junho 2003. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Gonçalves, J. A. (1998). Perspectives of school failure: An overview of the Portuguese situation. *Revue ATEE*, Abingdon, 21, Iss. 2/3, 307-324. ProQuest Psychology Journal:
<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=38180588&Fmt=4&clientId=40477&RQT=309&VName=PQD>
- Gonçalves, O. F. (1999). *Introdução às psicoterapias comportamentais*. Coimbra: Editora Quarteto.
- Gonçalves, O. F. (2004). *Teorias cognitivas: Teorias e práticas*. 4ª Ed. Porto: Edições Afrontamento.
- Gouveia, T.L.C. (2008). *Vivências escolares e envolvimento parental: Implicações nas atitudes face à escola e no sucesso académico de alunos do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Universidade do Porto.
- Grácio, R. (1995). *Obra completa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Gregório, M. H. S (2005). *Comportamento anti-social, saída prematura do ensino regular e trabalho: Um estudo exploratório*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Hatch, T. & Kappan, P. D. (2002). When improvement programs collide. *Bloomington*, 83 (8), 626-634 (10 pp.). ProQuest Psychology Journals: <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=113884571&Fmt=3&clientId=40477&RQT=309&VName=PQD>.
- Hymel, S., Colin, C., Schonert-Reichl, K. & McDougall, P. (1996). Academic failure and school dropout: The influence of peers. In Juvoven & K. R. Wentzel (Eds.), *Social Motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 313-345). New York: Cambridge University Press.
- ILO- International Labor Organization (2008). *Education: the right response to child labour. World day against child labour*. Suíça: Decent Work. Disponível em: www.ilo.org/ipecc (18/03/09)
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122 (105-127). Disponível em: <http://www.sceren.fr/RevueVEI/122/10512711.pdf>
- Janosz, M. & Deniger, M-A (Org.) (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés 1998-2000 - Rapport synthèse de recherche*. Actions Concertées (# 98-DS-001), coordonné par le Fonds pour la Formation des Chercheurs et l'Aide à la Recherche (FCAR), en partenariat avec le Conseil Québécois pour la Recherche Sociale (CQRS), le Ministère de l'Éducation (MEQ) et le Conseil Scolaire de l'Île de Montréal (CSIM). Québec.
- Janosz, M. & Le Blanc, M. (2000). Abandono escolar na adolescência: Factores comuns e trajetórias múltiplas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34 (1, 2 e 3), 323-340.
- Janosz, M. & Le Blanc, M. (2007). Abandono escolar na adolescência – Factores comuns e trajetórias múltiplas (M. C. Taborda Simões, Trad.). In A. Castro Fonseca, M. J. Seabra-Santos & M. F. da Fonseca Gaspar (Eds.). *Psicologia e Educação – Novos e velhos temas* (pp. 247-303). Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Janosz, M., LeBlanc, M. & Boulerice, B. (1998). Consommation de psychotropes et délinquance: de bons prédicteurs de l'abandon scolaire? *Criminologie*, 31 (1), 87-107. [Online] Disponível: <http://id.erudit.org/iderudit/017413ar>

- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B. & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: a test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (6), 733-759. ProQuest Psychology Journals.
- Jorge, I. (undated). Abandono escolar precoce e desqualificado. *Correio da Educação*, 305. CRIAP-ASA.
- Kapeliuk, A., Reich, Y. & Bar-Lev, R. (2004). Knowledge system for dropout prevention. *The International Journal of Educational Management*, 18(6/7), 342-350. Retrieved May 26, 2009, from ProQuest Education Journals database. (Document ID: 728813291).
- Kaplan, D.S., Peck, B.M. & Kaplan, H. (1997). Decomposing the academic failure-dropout relationship: A longitudinal analysis. *The Journal of Educational Research*, 90 (6), 331-342.
- Langevin, L. (1999a). *L'abandon scolaire: on ne naît pas décrocheur*. Montréal : Les Éditions Logiques. (379 pages).
- Langevin, L. (1999b). Les paramètres de l'abandon scolaire. In L. Langevin, (1999). *L'abandon scolaire: on ne naît pas décrocheur* (21-58). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Leblanc, M. (2003). La conduite délinquante des adolescents: son développement et son explication. In *Traité de criminologie empirique*, 3e édition (chapitre 11, pp. 367 – 420). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal. – Edition électronique, réalisée par Jean-marie Tremblay.
- Leckrone, M.J & Griffith, B.G. (2006). Retention realities and educational standards. *Children & Schools*, 28 (1), 53-58. ProQuest Education Journals. (02-04-2009)
- Lei Nº 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). *Diário da República, Série I, nº 237, de 14 de Outubro de 1986*. [Online] Disponível: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/283BAF87-01C8-4EF4-A169-694533E63B0D/612/LeideBases4686.pdf>
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA.
- Lima, J. A. de (2008). *Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2006). Administração da educação e autonomia das escolas. In L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário, *A Educação em Portugal (1986-2006) – Alguns contributos de investigação* (pp.5-54). Relatório da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação ao Conselho Nacional de Educação. Lisboa: Ministério da Educação. - Documento electrónico.

- Magalhães, A. M. & Stoer, S. R., org. (2006). *Reconfigurações – Educação, Estado e cultura numa época de globalização*. Porto: Profedições, Lda.
- Mata, I. (2004). Uma experiência com jovens em risco de exclusão escolar. In M. H. Damião da Silva et al. (Eds.). *Crianças e jovens em risco: Da investigação à intervenção* (pp. 154-164). Coimbra: Livraria Almedina.
- Matinhas, A. (undated). *Breve resumo histórico da Educação em Portugal*. [Online] Disponível: <http://matinhas.no.sapo.pt/hist.htm>, (23 Abril 2009).
- Matos, M. M. et al. (2003). *Identificação de riscos educativos no Ensino Básico*. Lisboa: Centro Nacional de Educação.
- Mello, A. V. (2001). A educação em Portugal. *Jornal a Página da Educação*, ano 10 (99), p. 4. Disponível: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1307>
- Ministério da Educação (2009). *Alargamento da escolaridade obrigatória e universalização do pré-escolar*. [Online] Disponível: <http://www.min-edu.pt/np3/3507.html> (28 Abril 2009)
- Ministério da Educação (2009a). *Secundário para todos: escolarização dos 5 aos 18. Documento de Trabalho para a Audição de Peritos*. [Online] Disponível: http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=3575&fileName=audicao_peritos.pdf
- Murray, C. & Greenberg, M.T. (2000). Children's Relationships with Teachers and Bonds with School: An Investigation of patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445.
- Murray, C. & Naranjo, J. (2008). Poor, black, learning disabled, and graduating: An investigation of factors and processes associated with school completion among high-risk Urban Youth. *Remedial and Special Education*, 29(3), 145-160. Retrieved May 26, 2009, from ProQuest Psychology Journals database. (Document ID: 1500310561)
- Newcomb, M., Abbott, R., Catalano, R., Hawkins, J.D., Battin-Pearson, S. & Hill, Karl (2002). Mediational and deviance theories of late high school failure: Process roles of structural traits, academic competence, and general versus specific problem behaviors. *Journal of Counseling Psychology*, 49 (2), 172-186.
- Nielsen, L.B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aulas – Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2001). Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil-Moçambique: Dez Digressões Sobre um Programa de Investigação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1 (2), 131-150. [Online] www.curriculosemfronteiras.org

- Nunes, I. M. (2007). *Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem no domínio cognitivo-motor*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- O'Brien, C. & Scott, J. (2007). The role of the family. In J. Coleman & A. Hagell (Eds.). *Adolescence, risk and resilience: Against the odds*. (pp. 17-39). England: John Wiley & Sons, Ltd.
- Observatório das Desigualdades - OD (2008). *Indicadores Abandono Escolar Precoce*. [Documento electrónico] (03/02/10)
<http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=17>
- OCDE (2008). *Education at a Glance 2008: OCDE Indicators*. France: OCDE Publishings. Disponível:
<http://www.oecdbookshop.org/oecd/display.asp?CID=&LANG=EN&SF1=DI&ST1=5KZN0WRKCDTG> (30 Dez. 2008).
- OCDE (2008a). *Panorama sobre a Educação 2008: Indicadores da OCDE. Sumário em Português*. France: OCDE Publishings. (ISBN 978-92-64- 046283). Disponível: www.oecd.org/bookshop/ (30 Dez. 2008).
- OCDE (2009). *Education at a Glance 2009: OCDE Indicators*. France: OCDE Publishings. (ISBN 978-92-64-02475-5 – No. 56911). Disponível: www.oecd.org/bookshop/
- OCDE (2009a). *Panorama sobre a Educação 2009: Indicadores da OCDE. Sumário em Português*. France: OCDE Publishings. (ISBN 978-92-64- 046283) Disponível: www.oecd.org/bookshop/
- Pacheco, J. A. (2006). Currículo, investigação e mudança. In L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário, *A Educação em Portugal (1986-2006) – Alguns contributos de investigação* (pp. 55-111). Relatório da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação ao Conselho Nacional de Educação. Lisboa: Ministério da Educação.
- Parent, G. et Paquin, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (4), 697-718. [Online] Disponível: <http://id.erudit.org/iderudit/031763ar>
- Pepi, A., Faria, L. & Alesi, M. (2006). Personal conceptions of Intelligence, Self-esteem and School achievement in Italian and Portuguese Students. *Adolescence; Winter*; 41, 164; ProQuest Psychology Journals, pg. 615.

- Pereira, A. (2007). *PIEF: Um Programa de Educação e Formação*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI).
- Pereira, A. P. (2005). A Educação do Século XXI. *Jornal a Página da Educação*, 14 (147), p. 45.
- Petitclerc, A. & Tremblay, R. E. (2009). Childhood Disruptive Behaviour Disorders: Review of Their Origin, Development, and Prevention. *Canadian Journal of Psychiatry*, 54(4), 222-231. Retrieved May 26, 2009, from ProQuest Psychology Journals database. (Document ID: 1702202741).
- Pinto, G.A. (2003). *O trabalho e a escola no quotidiano das crianças dos meios rurais*. Lisboa: Ministério da Segurança Social e do Trabalho, Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI).
- Potvin, P. *et al.* (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue Canadienne de L'éducation* 24 (4), 441-453. [Documento electrónico] (16 Março 2009).
- Potvin, P. & Paradis, L. (1996). *Facteurs de réussite dès le debut du primaire*. Québec: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Proclamação da República Portuguesa. *Wikipédia* [Online] Disponível: http://pt.wikipedia.org/wiki/Proclama%C3%A7%C3%A3o_da_Rep%C3%BAblica_Portuguesa
- Purkey, S.C. & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary school journal*, 83 (4), 426-452. <http://www.jstor.org/stable/1001168> (16-01-2008)
- Raposo, N. V. (1998). O sistema educativo português e a formação de psicólogos escolares. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXII (3), 5-23.
- Rebelo, J.A.S. (2003). A Problemática da retenção escolar. (p. 157-168). In I. Alberto, A.C. Fonseca, C.P. Albuquerque, A. G. Ferreira & J. Rebelo (Org.). *Comportamento anti-social: escola e família*. Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- Rijo, C., Loureiro, M. & César, M. (2001). Do medo ao desafio: O privilégio de ter alunos diferentes! In *Actas do PofMat2001* (pp. 233-237). Vila Real: APM
- Rodrigues, C. I. N. (2008a). *Funções da Escola: Concepções de pais, professores e alunos. Estudo comparativo*. Tese de Mestrado em Psicologia, Área de especialização em Psicologia Pedagógica, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.

- Rodrigues, M. L. (2008b). Os desafios da política da Educação. *O Economista*. [Online] Disponível <http://www.min-edu.pt/np3/2898.html> (20 Fev.09)
- Rodrigues, D. et al. (2001). *Educação e Diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. et al. (2006). *Investigação em educação inclusiva*. (Vol.1). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Edições
- Rosa, E. (2006). *Em 2006 o abandono escolar aumentou em Portugal*. [Online] Disponível: <http://resistir.info/>
- Rosnow, R. & Rosnow, M. (2006). *Writing papers in Psychology: A student guide to ressearch reports, iterature reviews, proposals, posters, and handouts*. United Kingdom: Thomson Wadsworth.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Santos, A. J. D. dos (2004). *Estilos parentais, desempenho escolar e comportamentos dos alunos*. Tese de Mestrado em Psicologia, Área de especialização em Psicologia Pedagógica, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. 3rd Ed. Allyn & Bacon/Merrill Professional Development, Pearson Education.
<http://www.education.com/reference/article/school-dropout/> (29-01-10)
- Serra, H. (2005). Paradigmas da inclusão no contexto mundial. *Revista Saber e Educar*, 10, 31-50.
- Stoer, S. (2002). No fio da navalha ou, por outras palavras, como Michael Apple chama a nossa atenção para ter cuidado com o fosso. Anais do Encontro Internacional - Políticas Educativas e Curriculares Promoção do Centro de Formação das Escolas do Concelho de Valongo. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.1, pp.99-105. [Online] Disponível online: www.curriculosemfronteiras.org
- Stoer, S. R. & Magalhães, A. M. (2005). A Reconfiguração da Expansão da Escola para Todos. *Jornal A Página*, 14 (145), p. 7. [Online] Disponível: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3840> (23 Fev. 2009)

- Sousa, A. J., (Coord.) (2004). *Actas dos Encontros de Basto de 2004-7ª Edição, Insucesso e Abandono Escolares*. Mondim de Basto: Centro de Formação de Basto.
- Taborda-Simões, M. C., Castro Fonseca, A., Formosinho, M. D., Vale Dias, M. L. & Lopes, M. C. (2008). Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42 (1), 135-151.
- Taborda-Simões, M. C., Formosinho, M. D. & Fonseca, A. C. (2007). Abandono escolar temprano – Datos de un estudio de la Región Centro de Portugal. *Revista de Psicología – International Journal of Developmental and Educational Psychology*, XIX, (1,1), 177-191. Asociación Nacional de Psicología de la Infancia y de la Adolescencia (INFAD).
- Taborda-Simões, M. C., Formosinho, M. D. & Fonseca, A. C. (2007a). Escolas eficazes – Aspectos organizacionais e pedagógicos. In A. Castro Fonseca, M. J. Seabra-Santos & M. F. da Fonseca Gaspar (Eds.). *Psicologia e Educação – Novos e velhos temas* (pp. 305-334). Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Teixeira, N. S. (1995). Portugal e a NATO: 1949-1989. *Análise Social*, vol. XXX (133, 4º), 803-818. [Documento electrónico]
<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223388450G2oYX3ex3Dn37ML8.pdf>
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento
- Teodoro, A. & Aníbal, G. (2008). A Educação em tempos de globalização - Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48. OEI-Ediciones (Organización de Estados Iberoamericanos). Disponível: <http://www.rieoei.org/rie48a03.htm> (27Fev.2009)
- UNESCO (2008). *EFA Global Monitoring Report 2009. Overcoming inequality: why governance matters*. France: Oxford University Press.
- Violette, M. (1991). *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir: Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Walgrave, L. (1992). *Délinquance systématisée et vulnérabilité sociétale*. Genève: Méridiens Klincksieck.
- Wimer, C. et al (2008). Predicting Youth Out-of-School Time Participation: Multiple Risks and Developmental Differences. *Merrill - Palmer Quarterly*, 54(2), 179-207. Retrieved May 26, 2009, from ProQuest Psychology Journals database. (Document ID: 1502943611).

Sites Consultados:

Currículo Sem Fronteiras [Online] <http://www.curriculosemfronteiras.org>

Eurydice – Unidade Portuguesa [Online]

<http://eurydice.giase.min-edu.pt/>

Eurostat – European Statistics [Online]

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home>

ILO – International Labour Organization [Online]

http://www.ilo.org/global/Themes/Child_Labour/lang--en/index.htm

ME – Ministério da Educação [Online] <http://www.min-edu.pt/>

Observatório das Desigualdades [Online]

<http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp>

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [Online]

<http://www.oecd.org/home>

OI - ACIDI – Observatório da Imigração - Alto Comissariado para a Imigração e

Diálogo Intercultural [Online] www.oi.acidi.gov.pt

O Portal da História – Portugal Liberal [Online]

<http://www.arqnet.pt/portal/portugal/liberalismo/>

UE – Portal da União Europeia [Online] http://europa.eu/index_pt.htm

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) [Online]

<http://www.unesco.pt/cgi-bin/home.php>

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância [Online] <http://www.unicef.pt/>

ANEXOS

Conhecer melhor os Estudantes de Hoje

Com este questionário procuramos conhecer e compreender melhor o que significa ser estudante nos dias de hoje e qual o lugar da escola na vida dos adolescentes. Para isto, propomos-te algumas questões relativas à tua forma de pensar e estar na escola e no dia-a-dia.

As tuas respostas são inteiramente confidenciais. Isto significa que ninguém poderá saber quem respondeu a este questionário e nem poderá ter acesso às tuas informações.

Não existem nem “boas” nem “más” respostas. É **importante que respondas sinceramente** às questões a fim de que as tuas respostas reflectam realmente o que pensas ou sentes.

Agradecemos a tua colaboração!

Como responder ao questionário:

- 1 Antes de responder, deves **ler bem as indicações** e as **questões** para poderes **responder** de acordo com o que te é pedido.
- 2 Não te esqueças: **não existem boas ou más respostas**. As tuas respostas devem representar a tua experiência ou a tua opinião.
- 3 Deves responder ao questionário **assinalando com um X** o quadrado correspondente à resposta mais adequada ou que tenha a ver com a tua opinião. Sempre que necessário, deverás responder por escrito no espaço indicado.
- 4 Não te esqueças também que deves responder a **todas as questões!**

Assinala com um X a resposta que corresponde ao teu caso.

1. Qual é a tua idade?

11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos ou mais

2. Qual é o teu sexo?

Masculino	Feminino

3. Qual o Ano de Escolaridade que frequentaste no Ano Passado?

4. Indica o teu concelho de Residência:

Concelho	
Distrito	

5. Qual é a actividade profissional do **teu Pai**?

Trabalha a tempo inteiro (todo o dia, em pelo menos 4 dias por semana)	
Trabalha a tempo parcial (<i>part-time</i>).	
Actualmente, está desempregado.	
Reformado.	

6. Qual é o emprego do **teu Pai**? Se actualmente está desempregado ou reformado, qual foi a última função que desempenhou?

a) Escreve no rectângulo a **função/emprego**.
(Por ex., Motorista)

b) Escreve no rectângulo o local ou **lugar onde ele trabalha**. (Por ex., Numa empresa de Transportes Públicos).

7. Qual é a actividade profissional da **tua Mãe**?

Trabalha a tempo inteiro (todo o dia, em pelo menos 4 dias por semana)	
Trabalha a tempo parcial (<i>part-time</i>).	
Actualmente, está desempregado.	
Reformado.	

8. Qual é o emprego da **tua Mãe**? Se actualmente está desempregada ou reformada, qual foi a última função que desempenhou?

a) Escreve no rectângulo a **função/emprego**.
(Por ex., Vendedora)

b) Escreve no rectângulo o local ou **lugar onde ele trabalha**. (Por ex., Numa loja de roupa).

9. Qual o **nível de escolaridade** do teu pai e da tua mãe? (Ou das pessoas com as quais vives e que consideras como teu pai e tua mãe)

			Teu Pai	Tua Mãe
Ensino Básico	1º Ciclo	1º ano		
		2º ano		
		3º ano		
		4º ano		
	2º Ciclo	5º ano		
		6º ano		
		3º Ciclo	7º ano	
	8º ano			
	9º ano			
Ensino Secundário	10º ano			
	11º ano			
	12º ano			
Formação Profissional	Curso Profissional			
Ensino Superior	Bacharel			
	Licenciatura			
	Mestrado			
	Doutoramento			
Outro _____				

10. Teus pais vivem juntos ou estão separados?

Juntos	Separados

11. No caso de estarem separados, há quanto tempo isto ocorre?

Teus pais não são separados.	
1 ano ou menos.	
2 anos.	
3 anos.	
4 anos.	
5 anos ou mais.	
Teus pais nunca viveram juntos.	

12. No caso de separação dos teus pais, com quem vives?

Passas o mesmo número de dias em casa da tua mãe e em casa do teu pai. (Em guarda partilhada)	
Somente com a tua mãe.	
Com a tua mãe e irmão(s)/irmã(s).	
Com a tua mãe e o seu companheiro/esposo.	
Com a tua mãe, seu companheiro/esposo e irmão(s)/irmã(s) .	
Somente com o teu pai.	
Com o teu pai e irmão(s)/irmã(s).	
Com o teu pai e a sua companheira/esposa.	
Com o teu pai, a sua companheira/esposa e irmão(s)/irmã(s).	
Com outras pessoas da tua família (ex., avôs, tios, irmãos maiores,...)	

Numa família de acolhimento.	
Numa residência ou lar de acolhimento.	
Outras situações _____	

13. Tens irmãos? Em caso afirmativo, quantos irmãos e quantas irmãs?

Sim	Não

Número/Quantidade de:	
Irmãos	Irmãs

14. Considerando o caso dos teus irmãos, completa o seguinte quadro.

Idade dos irmãos	Ocupação Actual	Escolaridade (até que ano de escolaridade estudaram ou em que ano se encontram?)	Já se afastou da escola durante 1 mês ou mais? (Sim/Não)	Moram na mesma casa? (Sim/Não)

15. Porventura já te afastaste ou estiveste afastado da escola por um período igual ou superior a um mês?

Sim	Não

16. Em caso afirmativo, por que razão?

17. Quantas **horas por dia**, dedicas ao estudo num contexto **fora da escola**?

Menos de 1h	1h	2 h	3 h	4 h ou mais

18. Indica as tuas notas obtidas no 1º período, nas seguintes disciplinas:

Disciplinas	Resultado obtido/nota no 1º Período
Língua Portuguesa	
Inglês	
Francês	
História	
Geografia	
Matemática	
Ciências Naturais	
Físico-Química	
Educação Visual	
Educação Tecnológica	
Educação Física	
Introdução às TIC	
Educação Moral e Religiosa	

Área de Projecto	
Estudo Acompanhado	
Formação Cívica	
Outro _____	

19. Já reprovaste alguma vez?

Sim	Não

20. Em caso afirmativo, em que ano(s) escolar(es) e quantas vezes ficaste retido(a)?

Ano(s) Escolar(es)	Número de vezes

21. Na tua opinião, de uma forma global quais as razões por teres reprovado ou teres sido retido?

Assinala as opções que se enquadram melhor ao teu caso.

Esforcei-me, mas não consegui alcançar os resultados exigidos.	
Não pude aplicar-me nos estudos, tanto quanto gostaria.	
A escola não me motiva a estudar.	
Não gosto de estudar.	
Não soube organizar o meu tempo de estudo, o que reflectiu nas minhas notas.	
Não gosto da escola.	
Não percebia a matéria de determinadas disciplinas.	
Tive muitos problemas em casa, o que afectou muito a minha concentração nos estudos.	
Andei envolvido(a) com outras coisas. Terei oportunidades de recuperar.	
Não sei porquê fui reprovado.	
A "culpa" foi dos professores que não gostam de atribuir notas.	
Reprovei por faltas.	
Não tinha os materiais necessários para as aulas.	
Os professores não explicavam bem as matérias.	
Na minha turma há muita distração.	
Ando na escola porque sou obrigado(o), logo que puder vou-me embora.	
Outra _____	

Seguem-se algumas questões.

Para cada afirmação, deverás **indicar com um X** apenas **uma resposta para cada alínea**, atendendo se aplicar-se ou não ao teu caso. Deverás responder de acordo com uma escala que engloba os seguintes níveis: **Totalmente falso** (quando não corresponde de maneira nenhuma ao que pensas ou sentes que seja a tua experiência na escola); **Falso** (poderia ocorrer, mas no entanto não se passa no teu caso); **Nem Falso nem Verdade** (se nunca pensaste no caso, ou tens dúvidas se enquadra-se ou não à tua experiência); **Verdade** (se sentiste assim alguma vez, ou pensas que seja relativamente correcto para o teu caso); e **Totalmente Verdade** (quando tens certeza absoluta que é assim que pensas, sentes ou que ocorre contigo).

	Totalmente Falso	Falso	Nem Falso Nem verdade	Verdade	Totalmente verdade
22. Habitualmente sentes-te bem na escola.					
23. Vês a escola com muita utilidade para o teu futuro.					
24. Gostas de estudar, por ser interessante o que se aprende nas aulas.					
25. Preocupas-te com as avaliações e os testes.					
26. De um modo geral, julgas as tuas capacidades para a escola muito boas.					

27. Dedicas muito tempo ao estudo.					
28. Estudas sem que seja necessário que alguém to mande fazer.					
29. Consideras que é importante ser bem sucedido na escola para ser feliz na vida.					
30. Sentes que tens algumas dificuldades na escola.					
31. Pensas que os alunos bem sucedidos na escola conseguem arranjar mais facilmente um emprego.					
32. Sentes desejo de aprofundar o que aprendes nas aulas.					
33. Ficas satisfeito(a) contigo mesmo(a) quando apresentas menos erros que os outros.					
34. Quando for arranjar um emprego, de pouco me servirá a escola ou ter estudos.					
35. Para se ter um futuro brilhante é preciso ter sorte, não propriamente ter estudos.					

Responde às seguintes questões considerando as situações que poderão ocorrer no contexto escolar.

Assinala com uma cruz de acordo com a frequência que ocorrem os seguintes casos (se **Nunca**; **Quase Nunca**; **Nem Sim, nem Não** - se não tens opinião sobre a questão ou se esta não se adapta a nenhuma outra das opções; **Quase Sempre**; ou **Sempre**):

	Nunca	Quase Nunca	Nem Sim, nem Não	Quase sempre	Sempre
36. Quando um aluno obtém uma nota negativa num exame, significa que este não se esforçou o suficiente?					
37. Quando um aluno não compreende qualquer matéria é porque não prestou atenção suficiente às explicações do professor?					
38. Se um aluno conhece bem uma determinada matéria, quer dizer que ele trabalhou muito?					
39. Quando um aluno dá uma boa resposta, é porque ele reflectiu bem sobre a pergunta?					
40. Achas que quando um aluno não aprende, é porque ele não investe o suficiente no estudo?					
41. Quando um aluno é bem sucedido na escola, significa que ele aplica-se bastante no estudo?					

Considerando a tua vivência no 1º Período do presente Ano Lectivo, responde às seguintes questões:

42. Durante as **duas últimas semanas de aulas**, quantos dias de aula faltaste por **outro motivo que não fosse por motivo de doença**?

Nenhum dia	1aula	Parte do Dia: Manhã	Parte do dia: Tarde	1dia	2dias	3dias	4dias	5dias ou mais

43. Em caso afirmativo, qual foi a **razão (ou razões)** de teres faltado à(s) aula(s)?

(Assinala com um **X** as opções que enquadram-se no teu caso).

Apetecia-me ficar em casa, por isso faltei.	
Faltei porque as aulas não têm grande interessante para mim.	
O(a) professor(a) não iria apresentar matéria nova, logo não havia razões para ir.	
Cheguei atrasado(a) e o(a) professor(a) não me permitiu entrar.	
Andava ocupado(a) com outras coisas.	
Estava na escola, mas preferi prolongar o horário do recreio.	

Aproveitei o horário das aulas para ir passear.	
Por falta disciplinar fui suspenso das aulas.	
Faltei à escola devido a problemas familiares.	
Outro _____	

44. Alguma vez aconteceu-te **faltar a todas as aulas do dia** por não querer assistir à(s) **aula(s) de uma determinada disciplina(s)**?

Sim	Não

Em caso afirmativo, a qual(ais) disciplina(s)?

45. São oferecidos na tua escola algum tipo de actividades extra-escolares?

Sim	Não

46. Em caso afirmativo, que **tipo de actividades** estão ao dispor dos alunos, qual a **respectiva carga horária** (quantas horas por dia/semana) e **local** onde ocorrem as actividades?

Tipo de Actividade	Nº de Horas Dia/Semana	Local onde funcionam as actividade? (Assinala c/ X)	
		Na Escola	Fora da Escola

47. Após o **término do ano escolar**, estiveste envolvido(a) em alguma actividade extra-escolar **organizada pela escola** ou **em colaboração com a escola** (como por exemplo, desporto, ginástica, dança, teatro, clubes da natureza, fotografia, etc.)?

Não... <input type="checkbox"/>	... Porque este tipo de actividades não atrai a minha atenção/não me interessa.	
	... Porque não há actividades extra-escolares organizadas na/pela minha escola.	
	Outra _____	

Sim... <input type="checkbox"/>	... Estive envolvido numa actividade.	
	... Participei em duas actividades.	
	... Envolvi-me em três ou mais actividades.	
	Outra _____	

48. Após o **término do ano escolar**, quantas horas por semana dedicaste nas actividades paraescolares **organizadas pela escola** ou **em colaboração com a escola** (como por exemplo, desporto, ginástica, dança, teatro, clubes da natureza, fotografia, etc.)? (Selecciona o que corresponde à tua realidade).

Não há actividades extra-escolares organizadas na/pela minha escola.	
Em geral, 1 hora por semana.	
Em geral, 2 horas por semana.	
Em geral, 3 horas por semana.	
Em geral, 4 horas por semana.	
5 horas ou mais por semana.	

49. Quais os projectos escolares desenvolvidos na tua escola que frequentaste no ano lectivo passado e durante o primeiro trimestre deste ano?

No Ano Passado	No primeiro Trimestre deste ano

50. O que pensas fazer no futuro? Assinala com um X o que se condiz com teu caso.

Penso concluir o 9º ano e depois inscrever-me num curso profissional.	
Penso concluir o 9º ano e depois procurar um emprego.	
Penso concluir o secundário (12º ano) e depois arranjar um emprego.	
Pretendo prosseguir os estudos e ingressar no Ensino Superior.	
Pretendo frequentar um curso profissional após concluir o secundário.	
Não me interessa estudar, então logo que for possível vou deixar de estudar.	
Outro _____	

De seguida observa-se uma lista de vantagens que alguns alunos associam à ideia de abandonar a escola. Assinala com um X o espaço correspondente à tua opinião relativa a cada afirmação.

	Totalmente de Acordo	Mais ou menos de Acordo	Nem Sim, Nem Não	Mais ou menos em Desacordo	Totalmente em Desacordo
51. Poderia enfim fazer o que me apetecesse se eu abandonasse a escola.					
52. Meus pais estariam de acordo se eu deixasse a escola para ir trabalhar.					
53. Meus amigos estariam de acordo comigo se eu abandonasse a escola.					
54. Se eu abandonasse os meus estudos, poderia ir trabalhar e ganhar dinheiro.					
55. Abandonando a escola, estaria a fazer algo de positivo e assertivo para a minha vida.					
56. Se eu abandonasse a escola, poderia ajudar melhor a minha família.					
57. Teria um problema a menos, se abandonasse a escola.					
58. Seria uma pessoa muito feliz, se abandonasse a escola.					
59. Teria menos tendência a apresentar maus comportamentos se não fosse mais à escola.					

Assinala com um X o espaço correspondente à tua opinião, para cada afirmação. Atenção: nas opções de resposta, *Nem Sim, Nem Não/Neutro* aplica-se nos casos em que não tens a certeza de como responder.

Isto se aplica a mim/meu caso e à "minha" escola...

	Totalmente Falso	Falso	Nem Sim, Nem Não	Verdadeiro	Totalmente Verdadeiro
60. Meus amigos próximos dão muita importância à escola.					
61. Muitos dos meus amigos próximos já repetiram de ano.					
62. Meus amigos próximos empenham-se muito na escola (estudar, fazer TPC's, etc.)					
63. É difícil encontrar, na minha sala, outros alunos que se importem comigo.					

64. Não tenho ninguém com quem brincar ou quem me mantenha na escola.					
65. Estou sempre sozinho(a) na escola.					
66. Os alunos conhecem-se bem e podem contar uns com os outros.					
67. Os alunos e os professores estão satisfeitos com a convivência entre eles.					
68. As relações entre os rapazes e raparigas são harmoniosas.					
69. Nesta escola há alunos que agridem os colegas.					
70. Os alunos tratam seus professores com respeito.					
71. As relações entre os alunos de diferentes etnias (ex., os de origem africana, da Europa do leste, de origem cigana, portugueses, etc.) são amigáveis.					
72. Os professores tratam os alunos com respeito.					
73. Os alunos relacionam-se uns com os outros com respeito.					
74. Os docentes ajudam os alunos quando estes têm dificuldades.					
75. É fácil fazer amigos aqui, nesta escola.					
76. Os adultos desta escola (sem contar com os professores) tratam os alunos com respeito.					
77. Os alunos tratam os adultos (que não são os professores) desta escola com respeito.					
78. Os professores desta escola sentem-se orgulhosos dos seus alunos.					

Assinala com um **X** a opção que melhor corresponde ao teu caso particular. Responda, com toda a sinceridade, se as afirmações que propomos-te de seguida correspondem *Sim* ou *Não* ao teu caso. Não te esqueças, não existem nem boas nem más respostas. Deves responder de acordo com **o que ocorre de facto no teu caso**, e não o que gostarias ou pensas que fosse melhor.

	Sim	Não
79. Acontece-me com frequência, ser surpreendido pela falta de tempo para me preparar para os testes ou provas de avaliação.		
80. Tenho o hábito de fazer o meu horário de estudo.		
81. Dedico-me ao estudo individual, num período de mais de 5 horas por semana.		
82. Necessito de estímulos (prémios ou castigos) para cumprir os meus deveres.		
83. Me desanimo facilmente perante uma tarefa mais complexa.		
84. Desinteresso-me pelas disciplinas que não correspondem às minhas motivações ou expectativas		
85. Procuo, sempre que possível, a colaboração de colegas mais motivados e mais responsáveis.		
86. Vou para as aulas muitas vezes sem o material de trabalho indispensável (livros, cadernos, etc.).		
87. Consigo ouvir com atenção um professor, mesmo quando ele é menos "comunicativo".		
88. Dispenso, frequentemente, de tirar apontamentos nas aulas.		
89. Participo nas aulas, expondo as minhas dúvidas ou os meus pontos de vista sobre a matéria.		
90. Esforço-me por manter uma boa relação com os professores e os colegas.		
91. Leio os manuais escolares sem fazer anotações, esquemas ou resumos de pessoais.		
92. Realizo, algumas vezes, leituras e pesquisas por iniciativa própria.		

93. Sei como elaborar correctamente um trabalho escrito.		
94. Preocupo-me mais em memorizar do que em compreender a matéria.		
95. Costumo utilizar a auto-avaliação para orientar os meus estudos.		
96. Revejo atentamente os tópicos fundamentais da matéria, antes de cada prova.		
97. Para aprender melhor a matéria, faço frequentemente anotações, esquemas e resumos.		
98. Tenho sempre o cuidado de apresentar os meus trabalhos e deveres sem erros (gramaticais ou ortográfico).		
99. Por vezes, atribuo a responsabilidade pelos meus fracassos mais aos outros do que a mim mesmo(a).		
100. Uso muitas vezes o computador para estudar e realizar trabalhos para a escola.		
101. O computador e a Internet são bons aliados dos meus estudos.		

Como te vês a ti próprio(a)? Não te esqueças, pretendemos saber o que **TU** pensas, não o que os outros pensam acerca das questões.

	Completa-mente em Desacordo	Muito em Desacordo	Nem de Acordo, Nem em Desacordo	Muito de Acordo	Completa-mente de Acordo
102. Penso que possuo um certo número de boas qualidades.					
103. Considerando os factos, estou inclinado(a) a considerar-me um fracasso ou um caso perdido.					
104. Sou capaz de fazer as coisas bem, assim como a maioria das pessoas.					
105. Eu sinto que tenho poucas razões para estar orgulhoso(a) de mim.					
106. Tenho uma atitude positiva em relação a mim mesmo(a).					
107. De facto, estou satisfeito(a) comigo próprio(a).					
108. Gostaria de ter mais respeito por mim mesmo(a).					
109. Por vezes, me sinto verdadeiramente inútil.					

110. Na tua opinião, que atitude(s) deve um aluno adoptar para ser bom aluno e ser bem sucedido nos estudos?

111. Segundo a tua opinião, o que poderá levar um aluno a desistir de estudar, a abandonar a escola?

Chegaste ao FIM. As tuas respostas serão preciosas para compreendermos melhor como são as vivências dos estudantes de hoje. Antes de entregares o teu questionário, verifica se respondeste a todas as questões. Esperamos que tenhas achado este inquérito com algum interesse para ti.

Muito Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 2a:

Concepções ou Crenças dos alunos sobre *Como ser bem-sucedido nos estudos*

Opinião (1): Que atitude(s) deve um aluno adoptar para ser bom aluno e ser bem-sucedido nos estudos?

	n	%
(não responderam)	4	5,4
Alguém que lhe explique bem a matéria lhe tire dúvidas, esquemas, resumos, tempo entre uns testes e outros	1	1,4
Ao fim do dia resumir a matéria, estar com atenção nas aulas, estudar regularmente e não na véspera dos testes	1	1,4
Aplicar-se nos estudos e estar mais atento	1	1,4
Atenção nas aula, estudar em casa	1	1,4
Atenção nas aulas	1	1,4
Atenção nas aulas, fazer apontamentos	1	1,4
Deve estar concentrado nas aulas e expor as suas dúvidas e, fazer sempre os trabalhos de casa	1	1,4
Deve ter mais concentração e respeito	1	1,4
Empenhar-se em todas as matérias do princípio ao fim do ano	1	1,4
Estar atento	1	1,4
Estar atento nas aulas	1	1,4
Estar atento nas aulas	2	2,7
Estar atento nas aulas e depois estudar em casa	1	1,4
Estar atento nas aulas e estudar em casa	1	1,4
Estar atento nas aulas e estudar todos os dias	1	1,4
Estar atento sempre às aulas, tomando sempre notas do que o professor diz. Estudar um pouco todos os dias.	1	1,4
Estar atento, perceber a matéria, tirar dúvidas, estudar	1	1,4
Estar com atenção nas aulas e estudar regularmente	1	1,4
Estar com atenção nas aulas, ser participativo, motivado e ajudado	1	1,4
Estar com atenção nas aulas, tirar apontamentos e estudar diariamente	1	1,4
Estar com atenção nas aulas, tirar apontamentos, fazer resumos e esquemas em casa e estudar sem distrações	1	1,4
Estar concentrado	1	1,4

Estar, sobretudo, atento nas aulas	1	1,4
Estudar	4	5,4
Estudar	1	1,4
Estudar com regularidade	1	1,4
Estudar diariamente	2	2,7
Estudar e encarar a escola como uma boa forma de estar bem no futuro	1	1,4
Estudar e estar atento às aulas	1	1,4
Estudar e estar atento nas aulas	1	1,4
Estudar e estimar o material	1	1,4
Estudar e ter atenção nas aulas	1	1,4
Estudar em casa	1	1,4
Estudar em casa e estar atento nas aulas	1	1,4
Estudar frequentemente e prestar atenção nas aulas	1	1,4
Estudar mais e estar atento	1	1,4
Estudar mais e estar concentrado	1	1,4
Estudar muito	1	1,4
Estudar muito e ser concentrado	1	1,4
Estudar trabalhar, interessa compreender, estar atento participar	1	1,4
Estudar um bocadinho todos os dias	1	1,4
Estudar, estar atento nas aulas, concentração, gostar da matéria e do professor e ter bom ambiente de estudo	1	1,4
Estudar, participar, vir às aulas	1	1,4
Estudos	1	1,4
Fazer plano de estudo e estudar todos os dias	1	1,4
Não ser influenciado, separar a vida pessoal dos estudos	1	1,4
O aluno deve estar com a tenção nas aulas, estudar pelo menos 1h ou mais por dia	1	1,4
O aluno deve estar mais atento na aulas, estudar mais, expor as dúvidas e ser mais organizado	1	1,4
O aluno deve ter uma boa postura na aula e não interromper os professores quando estes falam	1	1,4
Respeitar os professores e alunos, tentar perceber a matéria	1	1,4
Respeito, paciência, atenção	1	1,4
Responsável, respeitador, organizado e interessado	1	1,4
Seguir as normas da escola, estudar	1	1,4

Ser aplicado, atento, deve estudar	1	1,4
Ser bem comportado e saber estudar	1	1,4
Ser bem comportado, ser respeitoso e acima de tudo saber estar	1	1,4
Ser compreensivo, atencioso, respeitador	1	1,4
Tem que estar muito atento, ser responsável, estudioso, bom aluno, tem que ter respeito	1	1,4
Tem que ser respeitador, empenhado nos estudos e não ser muito marrão	1	1,4
Tentar estar atento nas aulas e tirar as dúvidas	1	1,4
Ter atenção nas aulas e aprofundar em casa	1	1,4
Ter atenção nas aulas, tirar dúvidas	1	1,4
Ter boas notas	1	1,4
Ter boas qualidades e facilidades de estudo, estar atentos nas aulas, concentração	1	1,4
Ter bons hábitos de estudo e ser aplicado	1	1,4
Total		74 100,0

Anexo_2b:**Concepções ou Crenças dos alunos sobre O que poderá motivar o Abandono Escolar****Opinião (2): O que poderá levar um aluno a desistir de estudar, a abandonar a escola?**

	n	%
(Não responderam)	3	4,1
A carga na mochila, o ter que ir todos os dias ouvir os professores menos bons e ver sempre as mesmas pessoas	1	1,4
A falta de objectivos na vida, família ou dificuldade e a falta de motivação	1	1,4
A pressão dos professores, o desinteresse pela escola	1	1,4
A seca das aulas	1	1,4
Achar que as aulas e a escola são uma seca e não se interessar	1	1,4
Apesar dos esforços, obtenção de maus resultados escolares, problemas em casa e na escola	1	1,4
As aulas são secantes	1	1,4
Aulas	1	1,4
Auto-estima baixa, más notas ou insatisfação com a escola	1	1,4
Baixa auto-estima	1	1,4
Companhias, ser só, ideias, ter tido uma má infância	1	1,4
Desinteresse, pouca auto-estima e boa vida	1	1,4
Dificuldades Financeiras	1	1,4
Discriminação e desânimo	1	1,4
Estar farto e não querer ser bem-sucedido no futuro	1	1,4
Falta de apoio	1	1,4
Falta de apoio escola	1	1,4
Falta de estudo	1	1,4
Falta de estudos, baixa auto-estima, preguiça	1	1,4
Falta de interesse	1	1,4
Falta de interesse e más companhias	1	1,4
Falta de motivação	2	2,7
Falta de motivação escolar	1	1,4
Infelicidade e problemas familiares	1	1,4

Influência de amigos	1	1,4
Influência dos amigos vícios (uso drogas, etc.)	1	1,4
Influências dos amigos; o mau ensino dos professores e a sua auto-estima	1	1,4
Insucesso social	1	1,4
Mau ambiente na escola, problemas em casa	1	1,4
Mau relacionamento com os professores	1	1,4
Maus resultados	1	1,4
Maus resultados e fracassos	1	1,4
Maus tratos	1	1,4
Muita coisa	1	1,4
Não estudar, más companhias	1	1,4
Não gostam das matérias, dos professores e colegas, dos métodos de trabalho e da escola.	1	1,4
Não gostar da escola	1	1,4
Não gostar da escola	1	1,4
Não gostar da escola, ter uma má vivência com professores e colegas	1	1,4
Não gostar de ambiente escolar ou de estudar	1	1,4
Não gostar de companhias e da escola	1	1,4
Não gostar de estudar	2	2,7
Não gostar de estudar	1	1,4
Não gostar de estudar e de aprender coisas novas	1	1,4
Não gostar de estudar e falta de motivação	1	1,4
Não gostar de estudar, desinteresse pelo futuro, imaturidade	1	1,4
Não passar de ano	1	1,4
Não querer estudar	1	1,4
Não ser motivado a estudar	1	1,4
Não tem capacidades para continuar o estudo	1	1,4
Não ter incentivos para continuar ou terem pouca vontade de continuar, terem que trabalhar, serem infelizes	1	1,4
Não ter interesse por aquilo que faz na escola	1	1,4
Não ter uma boa educação e um bom acompanhamento em casa	1	1,4
O aluno pode não gostar da escola, dos professores; então pode estar em risco de chumbar e então deixa de se preocupar com os estudos	1	1,4
O desinteresse pela escola	1	1,4
Os pais não estarem interessados nos filhos	1	1,4

Os professores serem uma seca a dar aulas, e não gostarem a escola	1	1,4
Os professores tratam mal os alunos	1	1,4
Os professores, colegas, pais, escola...	1	1,4
Por estupidez	1	1,4
Por não haver muita liberdade, principalmente para sair do colégio.	1	1,4
Por vezes a falta de dinheiro, por outras ocasiões porque os pais não querem, outras por não quererem	1	1,4
Por vezes a necessidade de trabalhar ou influência de outros	1	1,4
Problemas em casa e não gostar de estudar	1	1,4
Problemas em casa ou, não gosta de estudar	1	1,4
Problemas em casa, baixo nível social, más influências e fraca auto-estima	1	1,4
Quando não tem interesse pelos estudos	1	1,4
Ter más notas, não gostar da escola, não gostar de estudar e a educação em casa	1	1,4
Ter maus resultados e ser desinteressado	1	1,4
Total	74	100,0