

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

**As Políticas Públicas de Educação Face ao Insucesso
Escolar: Porque a Escola Não Seduz na Era do
Conhecimento?**

Maria Helena de Lemos Ramos Dionísio

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Administração e Políticas Públicas

Orientador:

Prof. Doutor David Justino

Junho, 2009

Agradecimentos

Como em todos os momentos importantes da minha vida agradeço aos meus Pais pelo que me ajudaram a ser, e presto uma homenagem especial à memória da minha Mãe, referência permanente e viva de uma grande Mulher e Professora.

Com muito carinho agradeço à minha filha, Rita, pela força e confiança de que a mãe iria conseguir, ao meu marido, Jorge e aos meus irmãos e toda a família.

Manifesto publicamente a minha gratidão ao Professor David Justino, pela disponibilidade, empenho e paciência com que me acompanhou e orientou neste trabalho, dispondo do seu tempo e melhor conhecimento em meu favor.

Um agradecimento aos meus Amigos, Dr^a Susana Silva, Dr. João Gonçalves e Dr. Paulo Lucas, por nunca me terem deixado desistir e a todos os que me mantiveram obrigada a começar e acabar, porque assim são os compromissos!

Índice

PARTE I	4
CONTEXTUALIZAÇÃO E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	5
REVISÃO DA LITERATURA	13
BASE ORGANIZATIVA E SUPORTE NORMATIVO	21
OS EXECUTORES	32
AS POLÍTICAS PÚBLICAS CONTRA O INSUCESSO	39
METAS E DESÍGNIOS	48
PARTE II	58
ESTUDO EMPÍRICO: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE	59
INTRODUÇÃO	59
OBJECTIVOS	59
METODOLOGIA	60
AMOSTRA	61
ANÁLISE DOS DADOS	63
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	65
CONCLUSÕES	77
BIBLIOGRAFIA	79
ANEXOS	82

Resumo:

Esta investigação procura ajudar a compreender o crescente divórcio entre jovens e a Escola, inesperado porquanto o acesso ao conhecimento é generalizado e o convívio com o saber e as tecnologias é parte integrante da vida das novas gerações desde idades mais precoces. Com maior número de alunos no sistema, é evidente a incapacidade da Escola se afirmar como escolha atraente e na construção de um projecto de vida para muitos jovens. A questão de partida é esta:

Observado¹ que os indicadores de desenvolvimento do Sistema Educativo não acompanham os indicadores do nível Socio-económico da população nos últimos 20 anos, qual será a sua relação com os factores individuais, de auto-regulação que levam à exclusão escolar, quer seja por abandono, saída precoce ou insucesso? Procurar saber se e como podem as políticas públicas, enquanto reguladores externos contribuir para melhorar o desempenho escolar e assim aumentar o sucesso escolar?

Pretende-se ligar a análise social e económica, frequentemente apontada como responsável pelo abandono da escolarização e as sucessivas medidas legislativas com dados estatísticos e estudos realizados confrontando-os finalmente com casos reais.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação; Exclusão Escolar; Factores individuais

□

¹ http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=286&fileName=educacao_em_numeros.pdf
http://www.qca.pt/publicacoes/download/cad_DGDR_2.pdf

Abstract:

This research seeks to find reasons for the growing gap between young and School, unexpected because the access to knowledge is widespread and coexistence with the knowledge and technology is an integral part of life for new generations from earlier ages. The point of departure is this:

Observed that the parameters for evaluation of Education do not track the indicators of Socio-economic level of the population in the last 20 years, should it be the cause of individual exclusion from school, whether by abandonment, drop-out or failure? Findout if and how can public policies, as external regulators help to improve the school performance and thereby improve the educational achievement?

The aim is to link the social and economic analysis, often singled out as responsible for the abandonment of education and the successive legislative measures with statistics and studies finally confronting them with real cases.

Key-Words: Public Policies; Education; Exclusion from School; Individual Factors

PARTE I

Contextualização e definição do problema

“Se a escada não estiver apoiada na parede correcta, cada degrau que subimos é um passo mais para um lugar equivocado.”

(Stephen Covey)

O acesso à Escola deveria ser encarado como caminho para obter uma promoção social e cultural, sendo claras as vantagens obtidas *a posteriori*. Fundamentar a relação dos jovens/famílias com a Escola numa teoria económica como a Teoria do Capital Humano (Schultz,1963,) é sustentar que há uma relação efectiva entre escolarização e riqueza:

“O principal pressuposto da Teoria do Capital Humano é o de que as pessoas com um elevado nível de instrução são mais produtivas e recebem um salário mais elevado, o que significa que os diplomados de ensino superior receberiam salários mais elevados do que os diplomados de outros níveis de ensino, devido ao facto de garantirem uma produtividade mais elevada. No plano colectivo, conseqüentemente, o investimento na elevação dos níveis educacionais da população traduz-se, necessariamente, num maior desenvolvimento económico. A partir dos anos 70 do século XX, as modificações ocorridas no modo como se processam as passagens entre o sistema educativo e o mundo do trabalho e do emprego, reflectem-se numa controvérsia em torno da delimitação dos diferentes conceitos e perspectivas teóricas a utilizar nestes trabalhos. A versão original da

Teoria do Capital Humano vai sendo objecto de várias críticas e reformulações dando origem a um conjunto diversificado de perspectivas teóricas. Nomeadamente, logo na década de 70 do século XX emergem as Teorias do Sinal e do Filtro que decorrem da verificação de inúmeras anomalias nos múltiplos trabalhos que procuraram calcular as taxas de retorno do investimento, tanto a nível individual como a nível colectivo, as quais levam a questionar alguns pressupostos iniciais da versão original da Teoria do Capital

Humano. De entre essas anomalias, destaquem-se as dificuldades em estabelecer as taxas de retorno dos vários tipos e níveis de educação, bem como em calcular os retornos não – pecuniários dos investimentos efectuados. As duas teorias têm em comum a tentativa de responder a duas críticas principais que podem ser formuladas à versão original da Teoria do Capital Humano: uma delas sustenta que outras dimensões, não económicas, interferem nas escolhas e decisões de diplomados e empregadores e a outra defende que o desempenho profissional dos indivíduos não depende unicamente da sua formação académica.” (Alves, 2005)

Segundo a autora “*de acordo com as visões dominantes no período anterior aos anos 60, as quais são prévias à emergência desta teoria, a educação constitui um bem de consumo cuja procura estaria dependente de factores como o gosto pessoal ou o rendimento familiar.*”. Em Portugal o acesso à Educação era condicionado por ainda mais factores, sendo quase exclusivo de determinados extractos sociais e do género masculino. A Lei nº 5/73, de 25 de Julho Lei de Bases do Sistema Educativo (conhecida como Lei Veiga Simão) generaliza o acesso à educação, alarga a escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos, permite, no interior da escola, a ocupação, por parte de professores e alunos, de espaços de participação e reformula o ensino superior, prevendo o ensino Politécnico. Esta intenção incipiente de ‘democratização’ do ensino nunca chegou a ser regulamentada.

Se olharmos para a forma como o produto “Escola” foi apresentado depois do 25 de Abril de 1974 a camadas da população antes afastadas, verificamos que num primeiro momento, no calor do espírito revolucionário, a democratização da educação foi uma medida lançada sem base ou estrutura e ruiu sobre si própria. Como diz Ana Benavente em *Escola, Professoras e Processos de Mudança*,

“ Não há dúvida que o 25 de Abril marcou uma séria crise de legitimação das instituições, de um modo muito rápido e brutal. (...) A Escola estava evidentemente em jogo neste processo; o seu papel de mediação ideológica no Estado Novo fazia dela um alvo prioritário para o novo poder democrático.”

Segundo a autora esta prioridade conduziu a precipitação, num tremendo desafio de abrir portas a uma sociedade desconhedora da Instituição, da avaliação dos benefícios e riscos progredindo na implementação explosiva de mentalidades e numa meteórica elaboração de novos programas em 1975 cujos efeitos levaram a uma rápida reformulação um ano depois. Cada uma destas medidas visava a Educação e o acesso à Escola como um direito, assim encarado como bem de consumo e não como instrumento de valorização. Ainda segundo a autora, os textos constitucionais de 1976 e 1982 reflectem as sensibilidades decorrentes de ciclos de total abertura e posterior resguardo da Escola relativamente ao meio envolvente, mantendo no entanto o comum desejo de construção de uma sociedade sem classes e “iguais oportunidades no acesso e êxito escolar”. Este direito tornou-se uma questão prioritária, e a face visível do conceito de Escola Inclusiva, baseado nas necessidades da criança ou jovem vistas como um todo e não apenas no desempenho académico do “aluno médio”.

O princípio da Inclusão, uma escola que aceite todos e a cada um trate de forma diferenciada, apela para uma escola que tenha em atenção a criança como um todo, não só criança-aluno, e que, por conseguinte, acredite no seu desenvolvimento académico, sócio-emocional e pessoal.

Uma esquematização de ambos os modelos educativos mostra muito claramente os aspectos fundamentais de intervenção conducentes à transformação do conceito:

Abordagem tradicional	Abordagem inclusiva
-Focalização do aluno	-Focalização na classe
-Avaliação do aluno por especialistas	-Avaliação das condições de ensino / aprendizagem
-Resultados da avaliação traduzidos em diagnóstico/prescrição	-Resolução cooperativa de problemas
-Programa para os alunos	-Estratégias para os professores
-Colocação num programa apropriado	-Adaptação e apoio na classe regular

Quadro 1 – Comparação entre as formas de relação pedagógica (Porter, 1997)

São grandes mudanças, ao nível da organização, mas também de cidadania, que não se esgotam em metas temporais, mas uma análise sistémica permite apontar para três níveis de investimento relevantes para a inclusão escolar, segundo os autores de “*Currículos Funcionais – Manual de Formadores*”, publicado pelo Instituto de Inovação Educacional (2000):

“ A NÍVEL MACRO (PAÍS)

- Flexibilidade / Rigidez do sistema educativo
- Legislação e medidas alternativas previstas
- Recursos materiais e humanos; apoios complementares
- Formação de professores
- Critérios de transição e retenção (avaliação)
- Quadros; Fixação dos professores à escola

A NÍVEL MESO (ESCOLA)

- Gestão e administração escolar; defesa de uma política de inclusão
- Organização social escolar
- Recursos educativos e apoios complementares
- Relação escola/família/comunidade

A NÍVEL MICRO (SALA DE AULA)

- Atitudes e sensibilidade do professor
- Diversificação de estratégias, actividades, materiais
- Diferenciação Pedagógica
- Aprendizagem cooperativa e ensino cooperativo
- Os parceiros (colegas) como suporte social (círculo de amigos)
- Os parceiros (colegas) como suporte instrucional (alunos como tutores)”.

Correia (1997), numa abordagem que visa as necessidades educativas especiais mas que, considerando a heterogeneidade que compõe os grupos (turmas), pode servir de base

de reflexão para todas as dificuldades de aprendizagem, refere haver *responsabilidades estatais* para a implementação de um *sistema inclusivo* a nível de:

- **Legislação**, que considere as reformas necessárias para a implantação de um *sistema inclusivo*.
- **Financiamento**, que assegure os recursos humanos e materiais necessários à *inclusão* da criança.
- **Autonomia**, que permita à escola implementar um *sistema inclusivo* de acordo com a sua realidade.
- **Apoio**, que permita às instituições de ensino superior considerar alternativas de formação que tenham em conta a filosofia da *inclusão*.
- **Sensibilização**, que permita ao público em geral perceber as vantagens de um *sistema inclusivo*.

Há *responsabilidades da escola* a nível de:

- **Planificação** adequada e que permita uma comunicação saudável entre o aluno, o professor, os pais e a comunidade.
- **Sensibilização e apoio** (aos pais e à comunidade), que permita o seu envolvimento com vista ao desenvolvimento global do aluno.
- **Flexibilidade** para aceitar o facto de que nem todos os alunos atingem os objectivos curriculares ao mesmo tempo, isto é, considerar uma variedade curricular que se adequa às características individuais de cada aluno (ensino funcional, mobilidade comunitária, preparação para o ensino superior, etc.).
- **Formação** (do professor, do administrador/gestor, de outros técnicos) que poderá ser a nível de instituição de ensino superior ou a nível de formação continua.

Há *responsabilidades da família* a nível de :

- **Formação**, que permita o seu desenvolvimento tendo em consideração a planificação e programação educacional para o aluno.
- **Participação** (na escola, na comunidade), que permita estabelecer uma boa comunicação entre pais, professores e agentes comunitários.

- **Apoio**, que permita a inclusão da criança na escola e na comunidade.

Finalmente há *responsabilidades da comunidade* a nível de:

- **Participação** na interligação entre os serviços comunitários e a escola, para responder às necessidades específicas do aluno e da família, com vista a um desenvolvimento global do aluno.
- **Apoio** para criar um conjunto de programas e incentivos que permita ao aluno um desenvolvimento socioemocional e pessoal adequado às suas características (em conjunto com a escola, Governo Local, Governo Central).
- **Formação** para a sensibilização da problemática da Inclusão.

Apesar destas mudanças que se impõem e de as questões que constantemente se levantam serem sobejamente conhecidas, discutidas e aparentemente óbvias para muitos, verifica-se também que a escola afinal não tem mudado muito apesar das reformas do sistema educativo levadas a cabo nos últimos anos.

É essencial questionar o papel de cada uma das partes envolvidas no Processo Educativo, identificando as contribuições para o Insucesso.

Começemos pelos Alunos, objecto de todo o Sistema, sobre quem pendem as maiores expectativas, esquecendo que eles são o produto do desempenho de todos os outros intervenientes:

➤ Alunos

- Atrasos no desenvolvimento cognitivo, identificável por escalas psicométricas (não são coincidentes)
- Instabilidade própria da adolescência, falta de identificação ou desadaptação ao grupo
- Inexistência de objectivos, baixo grau de exigência, confusão de regras

➤ Famílias

- Pais autoritários ou excessivamente permissivos, conflitos familiares, divórcios litigiosos e outros tipos de desestruturação familiar podem originar sentimentos de culpa e rejeição
- Origem social, principalmente baixos recursos económicos frequentemente usados para justificar o insucesso
- Valores culturais e valorização da Escola
- Linguagem e códigos utilizados
- Motivação
- Demissão dos pais na educação dos filhos

➤ Professores

- Métodos de ensino, recursos didácticos e técnicas de comunicação
- Relação pedagógica, gestão da disciplina
- Expectativas positivas/negativas
- Padrões de avaliação
- Dificuldade em lidar com conflitos emocionais e carências

➤ Escolas

- Estilo de liderança
- Baixas expectativas e cultura da organização
- Clima de irresponsabilidade e desresponsabilização face aos resultados
- Objectivos não partilhados
- Deficiente orientação vocacional, falta de serviços
- Dimensão e organização das turmas
- Atitudes, esperanças, valores e preconceitos
- Instalações e localização

- Currículos
 - Desfasamento, pré-requisitos, extensão
 - Desarticulação dos programas
 - Elevada carga horária
- Sistema Educativo
 - Diversidade de oferta
 - Excessiva centralização
 - Baixa capacidade de adaptação
 - Burocracia
- Sociedade
 - Valores desencorajam o estudo e promovem o insucesso
 - Diversão, individualismo, consumismo vs atitude reflectida, procura do saber, valores perenes

Muitos destes tópicos, ora enunciados por grupo de intervenção no Sistema Educativo são comuns e transversais ao universo dos agentes que determinam, executam e respondem pelos resultados. Resultados que mostram afinal a forma como as responsabilidades são assumidas pelas partes e que demonstram a falha do Sistema manifestada pelo Abandono Escolar antes do fim do Ensino obrigatório, por reprovações sucessivas que originam desníveis entre a idade e o nível escolar, pela passagem de alunos para tipos de ensino menos exigentes e pela baixa assiduidade. Ocultar e desculpabilizar esta realidade não poderá ser solução, detectar e responsabilizar as omissões poderá sim ajudar a construir, de forma sustentada um Sistema Educativo para o futuro.

Revisão da literatura

“Conheci um moleiro que gostava pouco de andar. Se as gentes lhe traziam o trigo para moer, com um ar incomodado após a sesta, lá destrancava o rodízio, que a água, sem o seu esforço, punha em movimento para fazer andar a mó. Era o seu jeito de estar na vida!

Um dia, ofereceram-lhe um jovem jumento ainda cheio de vitalidade para diabruras, mas também, para o trabalho. É que como ia a ficar velhote, o transporte das taleigas da farinha do moinho para a casa dos fregueses, os clientes, estava a precisar de uma ajuda. Ai quão alegre ficou o pobre homem, quer pela graça do companheiro, quer porque, bem no seu íntimo, pensava poder prolongar um pouco mais as sonecas!

Mas houve um senão: Besta nova carga não quer! E era colocar um fole em cima daquele luzidío lombo, logo uma nuvem branca da farinha estatelada no solo emergia e cobria o dono. O facto de ficar coberto de farinha até dava uma aparência de grande azáfama ao pachorrento dono do moinho incapaz, porém, de acompanhar o ritmo saltitante do novo ajudante, o burrico.

Não sabendo lidar com a prenda, resolve pedir ao amigo António que domestique o animal. É que a tarefa era trabalhosa, e palpitava-lhe que durante uns tempos ficaria sem o seu melhor tempo, o do descanso.

O António assim fez. Com paciência, carregou primeiro um pequeno peso, depois outro, fê-lo percorrer veredas e caminhos e deu-lhe comida na manjedoura do seu quintal.

Quando domado o jerico, vai o António entregá-lo ao Zé Moleiro, agora que já não se importava com sacos colocados sobre a albarda, o tal fato, que os animais preferem não vestir e mostrar, pois anda sempre associado a carga.

- “Até conhecia caminhos de cor!” - dizia o António orgulhoso da mestria inculcada no animal.

E de novo, nos seus pensamentos, o moleiro preguiçoso imaginava: -” Se sabe os caminhos de cor, nem preciso de o acompanhar. Há-de o equídeo trazer-me o trigo e o milho para moer, e levar a farinha a casa dos clientes”.

Bem o pensou, melhor o fez: aparelhou o asno, apertou os sacos com as cordas e fê-lo seguir para a aldeia. O já instruído “colaborador” não teve dúvidas: passo rápido, quase a galope, desejava chegar ao estábulo onde já se havia saciado. Era o seu mundo conhecido. E foi na casa do António que deixou a farinha, que ao recebê-la julgou ser apenas a recompensa pelo treino esforçado que fizera.

A cena repetiu-se uma e outra vez, e foi já tarde quando o moleiro percebeu que estava mais pobre, apesar da oferta que tinha tido, só porque preguiçoso, não quisera o trabalho de

adestrar, ensinar o burro, mas que pura e simplesmente remeteu ao dito amigo António, coisa que tão bem soube fazer.” (J.B.P.Histórias Soltas)²

Vem esta história solta não a propósito de qualquer teoria da educação ou exemplificativa de relação pedagógica, mas sim de que no processo interactivo da formação, quando um dos interventores se demite, outro ocupa o seu lugar. E no contexto de hoje não é incomum. Mas também não é menos comum a permissividade, conducente a vazios. Ocorre-me o texto de Miguel de Unamuno, transcrito em o “Homem Light” de Enrique Rojas: *“Diz-se, e acaso se crê, que a liberdade consiste em deixar crescer uma planta, em não lhe por esteios nem rédeas, nem obstáculos; em não a podar... E contudo, a liberdade não está na folhagem, mas nas raízes, e de nada serve deixar à árvore a copa livre e abertos de par em par os caminhos do céu, se as suas raízes se encontram no início do seu crescimento com rocha dura, impenetrável, seca e árida ou com terra de morte.”*

Olhemos a Família enquanto referência primeira da formação das crianças:

Thurler (1994) cita *”diversos autores dos anos 70, que colocavam em dúvida a capacidade das escolas em influenciar verdadeiramente, no sentido positivo, o desenvolvimento das crianças. B. Bernstein (1970) frisava que “a educação não pode compensar os problemas criados pela sociedade”. Bordieu & Passeron (1970), ainda mais críticos, afirmavam que a escola não pode senão reproduzir as desigualdades sociais, ao favorecer os favorecidos. Outros pesquisadores sustentavam ainda que a escola tem apenas um efeito limitado sobre a aprendizagem, seja porque os factores hereditários são predominantes (Jense, 1969), seja porque a escola não pode competir com a influência decisiva e praticamente irreversível do background familiar durante a primeira infância (notadamente J. S. Coleman, 1966; Plowden, 1967; C. Chiland, 1971; C. Jencks, 1972).”.*

Segundo Sandra Mateus (2002), *“A família é, particularmente na faixa etária dos jovens confrontados com a primeira escolha escolar, uma referência social determinante, um contexto “onde, de forma mais intensa e contínua, se partilham recursos e experiências, se formam disposições e projectos, se desenvolvem práticas quotidianas e*

□

² <http://historiassoltas.zip.net/>

estratégias de vida” (Costa, 1992: 84). A relação estreita entre a condição da família de origem e a condição social dos próprios jovens, ajuda a compreender as trajectórias que os mesmos projectam, orientadas pela família através dos recursos de que dispõe e das referências que transmite. Os contornos desta orientação dependem quer da origem social, e do modo como as diferentes famílias gerem as modalidades de controlo, as finalidades, motivações e os graus de autonomia dos seus jovens, quer da experiência profissional dos seus elementos (Kellerhals, Troutot e Lazega, 1989; Seabra, 1997 e 1999). Sendo que os projectos de futuro emergem da confrontação entre as representações da escolaridade, das profissões e de si, a consideração não é feita sobre todas as possibilidades de escolha existentes, (...) uma atenção maior será dispensada às possibilidades que são familiares, que correspondem às orientações tradicionais dentro do meio de pertença. Os determinantes sociais ganham uma redobrada importância na construção de um projecto de futuro (...)”

Assim, não é tanto a origem socio-económica mas as representações geradas pelo contexto familiar que se reflectem no desempenho escolar. Segundo Moscovi, citado por Ana Matias Diogo em *Famílias e Escolaridade*, as representações sociais têm uma dimensão cognitiva (conceptual e perceptiva), uma dimensão simbólica (significante) e ainda uma dimensão identitária e segundo elas o sujeito pode operar uma descoincidência entre o objecto e a representação a qual pode assumir forma de distorção, de suplementação ou de desfalque, contrariando assim a noção que as representações sociais são meras reproduções – antes implicam produção e criatividade do sujeito. A socialização permite a transmissão de representações através da adesão a valores, normas e atitudes. A escolarização pode assumir esta função tanto numa dimensão cultural e estrutural como numa dimensão individual e estratégica.

As representações parentais da escolarização incluem a trajectória escolar dos filhos, o funcionamento da escola e educação escolar e a interacção com a escola. Quando bem formuladas, o que acontece mais nas famílias com melhor nível cultural e socio-económico, estas representações são antecipativas de um futuro desejado e transmitidas como projecto; ao contrário nas famílias de mais baixos recursos a escolarização é quase sempre uma mera

aspiração referida ao desejo de mudar de grupo e à satisfação de necessidades, estas sim associadas à reprodução social.

A educação dos pais associa-se directamente com a escolaridade dos filhos, com efeitos no nível da escolaridade atingida e no desempenho académico. O **primeiro efeito** é mais evidente nos primeiros ciclos da escolaridade, o que pode ser explicado por uma menor dependência dos recursos familiares nos estádios mais avançados da escolarização e por esses primeiros anos coincidirem com uma selecção dos mais “viáveis” para as fases posteriores. O **segundo efeito** pode advir de diferentes capacidades/performances relacionadas com a classe social (causas primárias) ou de níveis de participação diferenciados pela prévia condição social (causas secundárias). De acordo com Smith (1999), diferentes desempenhos académicos parecem reflectir diferentes recursos culturais dos progenitores, mas ainda assim as explicações propostas são insuficientes para as diferenças verificadas no desempenho e permanência escolar de jovens oriundos de classes sociais diversas. O autor cita a “rational choice” (Erikson e Johson, 1996) segundo a qual a escolha educativa é ponderada em termos de custo-benefício:

1. o custo relativo da escolaridade parece variar com a classe social;
2. pais que atingiram níveis mais elevados de escolarização têm mais conhecimento do sistema educativo e estão mais aptos a ajudar os seus filhos;
3. a percepção dos benefícios da participação na educação diferem entre grupos de classe;
4. as probabilidades de sucesso no sistema educativo podem diferir entre grupos sociais.

Alguns estudos recentes mostram como os recursos culturais (educação parental) se tornou mais forte na geração de expectativas do que os recursos financeiros (condição sócio-económica). A este respeito poderei referir como os dados publicados pela OCDE (Education at a Glance, 2007) não demonstrando o efeito de status socio-económico na geração de expectativas e desempenho escolar, mostra pelo menos o seu contrário, o facto de maior nível socio-económico, de escolarização e de emprego dos pais dos alunos face ao total de homens da mesma faixa etária não terem efeitos valorizadores do desempenho, permanência e expectativas dos jovens (vide Indicadores A4.1a., A4.3b., A8.1b., A8.2a. e

A8.3a.). Basta compararmos países como a Espanha ou França onde os graus parentais são comparativamente superiores aos de Portugal sem que o número de alunos mantidos no sistema mantenha um padrão semelhante.

Countries already achieving the EU Benchmark 2010 with an early school leaving rate of less than 10%.	Norway, Poland, Czech Republic, Slovakia, Denmark, Croatia, Sweden, Finland, Austria, Lithuania
Countries having an early school leaving rate which is higher than the EU Benchmark 2010 but less than the current EU25 average of 15.9%	Belgium, Hungary, Germany, Ireland, Estonia, France, Netherlands, Greece, Latvia
Countries having an early school leaving rate which is higher than the EU25 Average but less than the current EU15 Average of 18%.	United Kingdom, Luxembourg
Countries having an early school leaving rate which is higher than the EU15 Average but less than 25%	Bulgaria; Romania; Italy; Cyprus
Countries having rates of early school leaving greater than 25%	Malta; Portugal; Spain; Iceland

Quadro 2: Padrões de abandono precoce na UE

FONTE: Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers (Ref. DG EAC 38/04), Lot 3: Early School Leavers

Final Report/ European Commission DG EAC – Setembro 2005

Olhemos agora a Sociedade cuja influência na formação da personalidade e das vivências é cada vez maior, fruto da comunicação e do acesso à informação. A evolução recente dos números de desemprego mostra que os números penalizam cada vez mais aqueles que atingiram níveis mais altos de escolarização, quer pela ausência de emprego, quer pela desadequação do emprego à formação. Esta mensagem é amplificada pela divulgação nos órgãos de comunicação social, destruindo consigo o maior trunfo do investimento que se fazia em formação: melhores níveis de emprego, de remuneração e consequente posição social.

O Boletim de Estatísticas do Emprego relativo ao 4º Trimestre de 2007 publicado pelo Instituto Nacional de Estatística mostram um aumento de 16,1% de aumento na taxa homóloga do desemprego e inactividade de diplomados pelo Ensino Superior, sendo aliás este nível de formação o único a mostrar uma variação positiva.

“A diminuição do desemprego de indivíduos com um nível de escolaridade completo correspondente ao ensino básico e ao ensino secundário e pós-secundário (abrangendo

20,6 mil e 7,6 mil indivíduos, respectivamente). O número de desempregados com um nível de escolaridade completo correspondente ao ensino superior, por seu turno, aumentou em 9,1 mil indivíduos.”

Esta informação é divulgada de forma mais ou menos alarmista por alguma comunicação social que, não obstante o evidente e preocupante sintoma, deveria enquadrar tal dado com outros, como o crescente número de alunos que acedem ao Ensino Superior.

Os dados de desemprego do I.N.E. podem portanto ter outra leitura, segundo Mariana Gaio Alves (2005), a análise de saída profissional por curso ou escola podem mostrar a existência de cursos sem correspondência ou sem procura no mercado de trabalho. A investigação que levou a cabo entre diplomados pela F.C.T. mostra elevados níveis de empregabilidade, estabilidade e satisfação com o percurso profissional. A autora sustenta no entanto a necessidade de maior e melhor aconselhamento escolar e vocacional referindo,

“Numa investigação realizada em Inglaterra (Bennett, Dunne e Carré, 2000) sobre os primeiros anos profissionais de diplomados de ensino superior, constata-se que as dificuldades mais significativas da fase de transição do espaço educativo para o mundo profissional se encontram, precisamente, quer no desfasamento entre as expectativas construídas durante o percurso escolar e as condições encontradas no mundo profissional, quer no choque com regras e valores do mundo do trabalho. Argumenta-se, conseqüentemente, que estas dificuldades poderiam ser menores com um maior e melhor conhecimento, por parte dos diplomados, sobre o mundo económico e profissional e sobre as oportunidades e perspectivas que oferece.”

Ainda assim parece existir em Portugal, e de um modo geral nos países do sul da Europa, fruto dos seus sistemas de educação - transição para a vida activa, dificuldades reconhecidas de valorização da formação escolar em contexto de trabalho como se lê no estudo coordenado pelo Economic and Social Research Institute (2001), *A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe (CATEWE)*:

“But the main institutional divergence occurs in Southern European countries, where the level and type of education hardly affects unemployment risks at all. That is, while low qualified school leavers do not face particularly different unemployment risks compared to

their Northern European counterparts, unemployment rates among leavers from upper secondary education and even among university graduates are at similar levels to, rather than substantially lower than, those among the least qualified. In contrast to Northern Europe, unemployment in the early career stages is a particular problem of the highly qualified in the South rather than among the least qualified. In fact, the nature of unemployment itself is thus likely to be very different between Northern and Southern Europe.”

Parece haver um desfasamento na transição entre escola e trabalho que é transversal na Comunidade Europeia como traduz o documento da Comissão Europeia New Perspectives for Learning - Briefing Paper 16 “School to Work Transitions in Europe” que em 2001 concluía face aos diferentes sistemas educativos identificados na Europa e consequentes diferenças na transição entre esses sistemas e o mercado de trabalho, encontra ainda assim semelhanças na dificuldade da transição baseadas no género, origem social e nacionalidade, sem que haja evidência de que estes factores vêm diminuindo o seu impacto no processo de transição. É ainda realçado o efeito do insucesso precoce no percurso escolar, independentemente do sistema de ensino em causa. São várias as recomendações feitas, realçando a improbabilidade de obter efeitos iguais na intervenção política em diferentes contextos, nomeadamente a que decorre de grupos específicos onde as variáveis género, classe social e etnia devem ser observados e monitorizados. Apesar das dificuldades o caminho passa por encontrar percursos variados que permitam a aquisição de competências por parte dos jovens, mudanças na forma como estes encaram a transição para a vida activa e alterações profundas nos processos de recrutamento de jovens por parte das empresas.

Que expectativas para os percursos genericamente designados como “Novas Oportunidades”, aqueles que conferem diplomas profissionais e equivalentes à escolaridade obrigatória ou ao 12º ano? Em termos de empregabilidade, o mesmo Boletim do I.N.E. mostra haver uma evolução positiva de entrada no activo para os detentores desse grau de escolaridade (em percentagem), muito embora seja elevado o número de não empregados, mais desencorajador quando comparado com a taxa de desemprego de portadores de

menores habilitações escolares. O valor comparado de remunerações e empregabilidade para os detentores do 3º ciclo do ensino básico e para o nível secundário e pós secundário não evidencia muitas vantagens em atingir este, e deixa a dúvida sobre a obrigatoriedade da escolaridade obrigatória inflacionar a obtenção do primeiro nível. Ou seja, se a obrigação de concluir o 3º ciclo do ensino básico não existisse, esta desvantagem associada aos estudos pré-superiores poderia ser ainda mais evidente. Poderá o formato destes cursos que associam a componente escolar à certificação profissional uma aproximação à formação dual que distingue a melhor empregabilidade verificada na Europa do Norte em caminho a prosseguir, ainda de acordo com os dados da CATEWE.

Ainda assim não é possível concluir que a empregabilidade é uma vantagem da escolarização, não se registando uma grande diferença percentual de empregados abaixo do ensino secundário e com o nível secundário ou superior. A taxa de desemprego também é equiparável nos diversos graus de escolaridade, não sendo óbvia a vantagem de investir em níveis mais elevados de escolarização. Essa vantagem é visível em países como a Finlândia, Holanda ou Irlanda onde o desemprego é associado à desvantagem em formação e resulta claramente a empregabilidade, não obstante ser maior a percentagem de população qualificada. Esta é uma das “dinâmicas sociais” a que se refere Ana Benavente (2004) como factor de mobilização para o sucesso das reformas educativas: *“O debate estratégico sobre o desenvolvimento educativo e a construção da qualidade exige uma clarificação teórica: há países em que a escolarização é o resultado de dinâmicas sociais e há outros (como em Portugal) em que a escolarização é imposta pelo Estado central, segundo várias modalidades, com objectivos de desenvolvimento económico e de coesão social. Isto significa que a obrigatoriedade formal precede as práticas sociais, e que a escola começa por ser uma retórica e uma obrigação imposta que é preciso levar à prática. Ou seja, a escolaridade obrigatória não é uma necessidade sentida pelas pessoas, pelas famílias, mas sim uma obrigação decidida e imposta pelo Estado. Este voluntarismo estatal deu origem a grandes reformas que procuram responder aos problemas sociais, sem que haja dinâmicas sociais positivas que as suportem. Assim, os resultados das reformas ficam, sempre, muito aquém das expectativas o que, paradoxalmente, leva a novas reformas.”*

Base organizativa e suporte normativo

O Sistema Educativo e a Autonomia das Escolas em vez de partes do todo vêm sendo conceitos divergentes do tronco que é a construção do processo educativo. Senão vejamos o que resulta da análise dos processos legislativos sobre Organização, e Gestão, começando com um relance sobre o Decreto-Lei nº221/74 de 27 de Maio, que legaliza as Comissões de Gestão e as “iniciativas de democracia directa nas escolas”, uma aceitação dos impulsos revolucionários nas escolas para **destituir a figura regimental** do «reitor», o Decreto-Lei nº 735-A/74 de 21 de Dezembro que **consagra os três órgãos de gestão democrática**: Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo, eleitos democraticamente e com representação paritária de alunos, professores pessoal administrativo e pessoal auxiliar do estabelecimento. Em 1976 surge **o decreto da Gestão Democrática**, Decreto-Lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro, que coloca mais ênfase na gestão em detrimento do poder de direcção. Regulamenta três órgãos de gestão: Conselho Administrativo, Conselho Pedagógico e Conselho Directivo, este já sem a representação paritária.

Uma nova etapa na cronologia da organização do Sistema Educativo inicia-se em 1986 quando é publicada a primeira **Lei de Bases do Sistema Educativo**, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, onde se *estabelece o quadro geral do Sistema Educativo, que se desenvolve segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas [...]*. Aponta para um modelo de organização do Estado assente na descentralização efectiva de poderes, responsabilidades e recursos. A autonomia das escolas é associada às ideias de *desconcentração, descentralização e regionalização administrativas*; é feita a distinção entre *direcção* e *gestão*, propõe-se a interacção institucionalizada entre a escola e a comunidade local (Integração Comunitária). Propõe-se a prevalência de *critérios pedagógicos e científicos* sobre os *administrativos*, a construção de um *Projecto Educativo* (a nível de escola) em órgãos onde esteja representada a *comunidade educativa*.

Só decorridos três anos é que estes princípios ficaram estabelecidos na **Lei-Quadro da Autonomia**, Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro: a autonomia das escolas concretiza-se na elaboração de um Projecto Educativo próprio e exerce-se através de

competências próprias em vários domínios pretendendo inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada. Há no entanto alguma incongruência entre a apologia da *autonomia* e o *respeito pelos normativos de carácter geral*.

O **Novo Modelo de Direcção, Administração e Gestão das Escolas**, Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio chega dois anos depois como o resultado óbvio de *experiência acumulada durante 15 anos de gestão democrática*, procurando *conciliar o intransigente requisito de Democraticidade com as necessárias exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade*. O modelo agora instituído pretende concretizar os *princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária*. Contudo, não se tendo procedido a um processo de descentralização e regionalização administrativas, e não se tendo preparado os diferentes actores para assumir a autonomia, esta fica bloqueada por uma reconcentração de poderes ao nível central: o Conselho de Escola/Área Escolar é responsável perante a administração educativa pela orientação das actividades da escola e a aprovar sem definir orientações; o Director Executivo e o órgão executivo, responsáveis perante a administração pela compatibilização das políticas educativas nacionais com as orientações e gestão local da escola. O termo autonomia só surge no preâmbulo deste Decreto-Lei.

A **Lei Orgânica do Ministério da Educação** é publicada em 1993 (Decreto-Lei nº 133/93, de 26 de Abril) e refere-se à necessidade de reajustar a administração educacional *de acordo com três vectores fundamentais: reforço dos serviços regionais, flexibilização da estrutura central do Ministério e redefinição da sua missão*, cabendo aos serviços centrais as *tarefas de concepção e apoio à formulação das políticas da educação e ensino* e reservando-se as *funções executivas às Direcções Regionais*, enquanto serviços desconcentrados. Nada avança quanto às competências próprias das escolas nem quanto à autonomia.

Um terceiro período nesta evolução inicia-se em 1995 com o **Pacto Educativo para o Futuro** (Anexo --) que integra um conjunto de objectivos de que se destaca o de *Fazer do sistema educativo um sistema de escolas e de cada escola um elo do sistema local de formação, no sentido de [...] desenvolver os níveis de autonomia das escolas*. De entre as acções prioritárias para a consecução destes objectivos destacam-se a *aprovação das linhas de orientação estratégica para o desenvolvimento de processos de autonomia das escolas* e

a celebração de contratos de autonomia entre as escolas e o Ministério da Educação [...] respeitando a autonomia de cada instituição e a especificidade de cada território educativo.

O Pacto terá sido nos últimos anos da história do Sistema Educativo o momento mais promissor mais não fosse por reconhecer que “*A educação é uma questão pública e uma ambição nacional. As grandes opções e linhas de orientação estratégica da política educativa podem e devem ser objecto de negociação e acordo entre os protagonistas do processo educativo [...]*” e que “*A política educativa deve ser orientada por princípios, deve identificar objectivos estratégicos e deve definir áreas prioritárias de intervenção.*”. Não obstante, as dúvidas e desconfianças cresceram em seu redor!

Publicado em 1996, teve sequência no **Despacho Normativo nº 27/97 de 2 de Junho**, onde se definia *uma nova matriz* para o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação e ensino, a aplicar a partir de 1998/99. Pretende-se *valorizar a identidade* das escolas, *criando de forma contratualizada as condições para que estas possam ter acesso a níveis superiores de autonomia*. Maiores graus de autonomia implica *a criação de condições para os estabelecimentos de ensino que lhes possibilitem assumir novas responsabilidades*. Refere a necessidade de uma *progressiva descentralização da Administração Educativa para os níveis regional e local como condição de renovação e modernização*. Encara *a escola inserida na comunidade o centro privilegiado de toda a acção educativa*.

Finalmente em 1998 chega o documento de referência do **Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário**, Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio (com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei nº 24/99 de 22 de Abril): *A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público*. Pretende-se transformar as escolas no *centro das políticas educativas através de um processo gradual de autonomia*, definido como *o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhes estão*

consignados. O desenvolvimento da autonomia terá de ter em conta a organização interna das escolas e as relações destas com os níveis central, regional e local [...]. Afasta-se um modelo uniforme de gestão, apela-se para a responsabilização colectiva e individual e propõem-se contratos de autonomia adequados à capacidade autonómica de cada escola. A direcção e gestão obedecem a regras fundamentais que são comuns a todas as escolas e os seus projectos educativos definem as que estão mais aptas a assumir em grau mais elevado essa mesma autonomia. Pretende-se conseguir nos diferentes níveis e graus de ensino dinâmicas activas que favoreçam a dimensão local das políticas educativas, a autonomia e a descentralização.

Em Setembro de 2006 o Ministério da Educação, retoma o conceito de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), após um estudo realizado pelo *Observatório para a Segurança Escolar*, celebrou 36 contratos-programa para permitir às escolas otimizar os meios materiais e humanos, em função de um projecto educativo que tenha em conta o contexto social em que se insere o estabelecimento de ensino.

Em Outubro de 2006 o Ministério da Educação assinou contratos de desenvolvimento e autonomia com os 24 agrupamentos e escolas envolvidos num projecto-piloto de avaliação externa seleccionadas mediante convite para assinar contratos de desenvolvimento e autonomia com o Ministério da Educação durante esse ano lectivo.

Na sequência da divulgação dos resultados da avaliação das escolas seleccionadas, estes estabelecimentos vão apresentar uma proposta de termos dos contratos de desenvolvimento e autonomia, nos quais deverão fixar os objectivos a atingir, negociando com o ME os recursos e os procedimentos que vão utilizar para cumprir as metas estipuladas. Desta forma, as escolas vão poder propor as medidas que entenderem ser fundamentais para melhorar os pontos fracos identificados, tirando partido dos seus pontos fortes. Os cinco domínios chave seleccionados para a avaliação das escolas e agrupamentos foram:

- Resultados;
- Prestação de serviço docente;
- Organização e gestão escolar;
- Liderança;
- Capacidade de auto-regulação e progresso da escola.

No entanto em Setembro de 2007, apenas 22 núcleos de gestão, incluindo 12 agrupamentos e 10 escolas não agrupadas assinaram contratos de autonomia, apesar da previsão de que mais 350 estabelecimentos de ensino teriam os seus processos concluídos no de correr desse ano lectivo.

Estes dados são o balanço de 20 anos de Lei de Bases do Sistema Educativo, em termos de mudanças organizativas, e à luz da mesma Lei novas normas emanam da **Portaria n.º 1260/2007** de 26 de Setembro, **Decreto-Lei n.º 75/2008** de 22 de Abril e **Portaria n.º 604/2008** de 9 de Julho de que não resultam alterações práticas, pelo que omito a sua análise.

Ainda assim, a catadupa de legislação mencionada nesta súmula mostra, a par dos resultados mostra um enorme desfasamento, que o voluntarismo estatal em produzir reformas não encontra parceiros para desenvolver as necessárias dinâmicas organizativas, nem mesmo quando estão em causa os actores sobre quem existe hierarquia. Assinalo também o *lag* temporal entre a publicação dos grandes instrumentos de reforma, nomeadamente a LBSE e a publicação da legislação que traduz esses grandes princípios de mudança: o impacto perde-se em três anos de vazio e uma reforma é tanto mais eficaz quando é planeada e apresentada como um todo coerente em valores, metas e métodos.

Idêntica observação é válida para o que vem acontecendo nos planos legislativos do Currículo e Avaliação: o **Decreto-Lei nº286/89 de 29 de Agosto** aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário em conformidade com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e aí se define o conceito de avaliação numa óptica formativa e favorecedora da confiança própria e se reforçam as estruturas de apoio educativo com a intenção de equilibrar a diversidade de ritmos e capacidades; organizam-se as várias componentes curriculares nas suas dimensões humanísticas, artísticas, científicas, tecnológicas, física e desportiva, visando a formação integral do educando. No entanto só em 1991 o **Despacho162/ME/91 de 23 de Outubro** aprova o Sistema de Avaliação dos alunos do Ensino Básico e Secundário e depois deste as normas relativas aos ensinos básico e secundário são separadas, tal como se segue:

O **Despacho Normativo nº98-A/92 de 20 de Junho** determina formas de avaliação das aprendizagens dos alunos do Ensino Básico e sectores intervenientes. Este despacho define a avaliação como elemento regulador da prática educativa, devendo assumir um carácter sistemático e contínuo. Estão previstas as modalidades formativa, sumativa, aferida e especializada. Neste despacho é estabelecido que a avaliação formativa deve ser a principal modalidade de avaliação no ensino básico. A avaliação sumativa entende-se como um juízo globalizante dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes. Há lugar a avaliação sumativa extraordinária, caso a avaliação sumativa do final do 2º Período indicie retenção, sendo necessário elaborar um plano de recuperação. A avaliação aferida não tinha efeitos sobre a progressão escolar dos alunos, e tinha como principal objectivo avaliar o sistema educativo. A avaliação especializada tinha lugar quando o aluno indiciasse retenção repetida num ciclo. A retenção deve assumir um carácter pedagógico e excepcional, podendo traduzir-se na repetição de todo o ano lectivo, ou apenas na repetição das disciplinas onde não obteve aproveitamento satisfatório. Apenas devia ocorrer quando indiciasse grande atraso em relação aos objectivos do ano ou do ciclo. Este será objecto de ajustamentos no **Despacho nº 644-A/94 de 8 de Setembro** no que diz respeito à avaliação sumativa dos alunos no final do 3º ciclo do ensino básico com a introdução das provas globais e objectivando o que se considera grande atraso para efeitos de retenção, prevendo no entanto a possibilidade de o Conselho de Turma, excepcionalmente, considerar a transição do aluno nessas condições. O **Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio**, mais conhecido como documento de gestão e autonomia escolar aponta para estruturas com o objectivo de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa, bem como para organização das actividades de turma. Só em 2001, o **Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro** define Currículo Nacional, que deve, a nível de escola ser operacionalizado no Projecto Curricular de Escola, que, por sua vez, se concretiza no Projecto Curricular de Turma. São introduzidas as áreas curriculares não disciplinares. Pretende-se que seja valorizado o domínio da Língua Portuguesa, a valorização da dimensão humana do trabalho e a avaliação das TIC. São estabelecidos os princípios da organização curricular do Ensino Básico, a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do Currículo Nacional. A avaliação volta a ser referida como um processo regulador das aprendizagens,

orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico. Estão previstas as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A primeira deve ocorrer no início de cada ano lectivo, com o objectivo de criar estratégias de diferenciação. A avaliação formativa deve assumir carácter contínuo e sistemático, deve recorrer a variados instrumentos e tem principal objectivo regular o ensino e a aprendizagem. A avaliação sumativa ocorre no final de cada período. Neste decreto também se prevê a avaliação do desenvolvimento do Currículo Nacional, sendo as Provas de Aferição Nacionais um dos instrumentos utilizados. O **Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de Julho**, estabelece os princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens no Ensino Básico. Reforça os princípios já expressos no DN nº 98-A/92 com ênfase no carácter formativo da avaliação e valorização dum lógica de ciclo. A avaliação pretende-se que seja reguladora e sistemática, visando apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, certificar competências e melhorar a qualidade do sistema de ensino. Estão previstas as modalidades de avaliação formativa e sumativa. A primeira deve ser a principal modalidade no ensino básico, devendo ser contínua, sistemática, reguladora e contextualizada com as aprendizagens. Deve incluir uma vertente de diagnóstico, para operacionalizar estratégias e diferenciação, nomeadamente no Projecto Curricular de Turma. A avaliação sumativa deve ser uma síntese globalizante das avaliações formativas e pode também implicar reajustamentos no Projecto Curricular de Turma. A haver retenção, prevê a possibilidade de o aluno poder repetir apenas as áreas onde não evidenciou uma aprendizagem satisfatória. Os alunos que fiquem fora da escolaridade obrigatória sem completarem o 9º ano podem candidatar-se a exame nacional. A novidade do **Decreto Lei nº 209/2002 de 17 de Outubro** relação ao DL nº 6/2001, e no que toca a avaliação, este documento introduz os conceitos de avaliação sumativa interna e avaliação sumativa externa, com a introdução de exames nacionais nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no 9º ano. O **Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de Janeiro** (em vigor) tem conteúdo muito semelhante ao que revoga, DN nº 30/2001. Estabelece também os princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências no Ensino Básico. A avaliação constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do

ensino básico. Os objectivos da avaliação são os mesmos que no revogado DN 30/2001 e aquela assume as modalidades de diagnóstico, formativa e sumativa, cada uma com os mesmos propósitos que tinham sido definidos no anterior documento. Vai buscar os termos de avaliação sumativa interna e externa, explicitando as condições de admissão aos exames de Língua Portuguesa e Matemática de 9º ano. A haver retenção, obriga à repetição de todas as áreas e disciplinas do respectivo ano. Segue-se **Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro** onde se clarifica que a retenção deve constituir uma medida pedagógica de última instância, depois de esgotado o recurso a actividades de recuperação desenvolvidas ao nível da turma e da escola. Deste modo, este despacho aponta para a necessidade de reorganização do trabalho escolar, levando a cabo medidas de diferenciação pedagógica, nomeadamente através de (i) planos de recuperação dirigidos a alunos a quem se detecte no final do 1º período dificuldades de aprendizagem; (ii) planos de acompanhamento a alunos objecto de retenção e (iii) planos de desenvolvimento para alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem durante o 1º período. Não decorreu o ano lectivo e “[...]importa proceder a alguns ajustamentos no âmbito da avaliação do ensino básico[...].” com o **Despacho Normativo nº 18/2006 de 13 de Fevereiro** que introduz a possibilidade de realização de exames de equivalência à frequência aos alunos que não atinjam os critérios de conclusão de ciclo, reforçando *a retenção como uma medida pedagógica de última instância na lógica de ciclo e de nível de ensino.*

Já em 2007 se atribui poder às escolas para que possam, no quadro de desenvolvimento da sua autonomia, tomar decisões sobre o processo de avaliação dos seus alunos, assegurando a articulação adequada e eficaz entre os programas de apoio à recuperação dos alunos com dificuldades na aprendizagem e a aplicação de critérios rigorosos na transição entre fases ou anos de escolaridade e na conclusão de ciclos de estudos (**Despacho Normativo nº 5/2007 de 10 de Janeiro**).

A análise destes documentos, em particular da avalanche verificada desde 2005 resulta numa clara preocupação em melhorar resultados mas não necessariamente a de melhorar aprendizagens!

Olhemos de forma sucinta para os diplomas relativos ao ensino Secundário: Quatro anos depois de publicados os planos curriculares dos ensinos básico e secundário, o

Despacho Normativo nº 338/1993 de 21 de Outubro prevê as diversas modalidades de avaliação existentes no ensino: formativa, sumativa e aferida e regulamenta-as. Estas são encaradas como formas de estimular o sucesso educativos dos alunos, melhorar a qualidade de ensino, certificar os conhecimentos, competências e capacidades dos alunos. São ainda mencionados os efeitos da avaliação. O **Decreto Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro** estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos do ensino secundário regular, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. A avaliação é assim definida como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aprendizagens realizadas pelos alunos ao longo do ensino secundário. Prevê-se ainda adequação das estratégias de aprendizagens estabelecidas pela escola, às necessidades de cada turma. Com este decreto pretende-se reforçar os mecanismos e estruturas de orientação e informação de forma a favorecer a transição entre a escolaridade básica e os diferentes percursos de educação. O **Despacho Normativo nº 21/2002 de 10 de Abril** concretiza os princípios orientadores e as principais disposições relativas à avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino secundário que foram consagradas no Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro; substitui o Despacho Normativo nº 338/93, de 21 de Outubro, com as alterações introduzidas pelo Despacho Normativo nº 45/96, de 31 de Outubro. Este documento aprova ainda o regime de avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino secundário regular, cursos gerais e cursos tecnológicos, bem como os anexos I a IX que o integram. As provas globais no Ensino Secundário como instrumento de avaliação obrigatório são eliminadas pelo **Despacho Normativo nº 11/2003 de 3 de Março**.

Decreto Lei nº 74/2004 de 26 de Março - Este decreto lei rectificado pela **Declaração de Rectificação nº 44/2004 de 25 de Maio**, estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular e da avaliação das aprendizagens de nível secundário de educação, define o regime de avaliação do Ensino Secundário, mas entra em vigor progressivamente. Enquanto que o Despacho Normativo nº 11/2003 vai sendo revogado (artigo 18º do DL 74/2004).

O **Decreto Lei nº 272/2004 de 26 de Julho** prevê a promoção de alguns reajustamentos nos planos de estudo dos cursos científico-humanísticos com vista a assegurar uma formação científica sólida no domínio de cada um dos cursos, bem como o reforço do ensino prático e experimental e uma escolha menos condicionada aos alunos que pretendam prosseguir estudos na área das Línguas e Literaturas. Os reajustamentos introduzidos contemplam o início das duas disciplinas bienais da componente de formação específica no 10.º ano, restringindo a oferta a disciplinas bem como a frequência de duas disciplinas de opção anuais no 12.º ano, estando uma delas obrigatoriamente ligada à natureza do curso e podendo a outra pertencer a outra área do saber. O documento atribui um reforço de carga horária às disciplinas bienais de Física e Química A e de Biologia e Geologia, na Língua Estrangeira II ou III da formação específica do curso de Línguas e Humanidades, bem como às disciplinas anuais de Física, Química, Biologia e Geologia e às disciplinas de carácter oficial do curso de Artes Visuais, no sentido de viabilizar a componente prática e experimental destas disciplinas. A disciplina de TIC é transferida do ensino secundário para os 7.º e 8.º anos do ensino básico apostando-se na transversalidade da utilização das tecnologias de informação e comunicação no nível secundário de educação.

O **Despacho Normativo nº 4/2006 de 27 de Janeiro** elimina a obrigatoriedade da realização de exames finais nacionais ao nível nacional para efeitos de conclusão e certificação dos cursos tecnológicos. No entanto, para efeitos de candidatura ao ensino superior o aluno não é dispensado da sua realização. A publicação do **Decreto - Lei nº 24/2006 de 6 de Fevereiro** introduz alterações no Decreto-Lei nº 74/ 2004, nomeadamente no que diz respeito ao afastamento da obrigatoriedade da realização de exames nacionais nos cursos tecnológicos e artísticos especializados profissionalmente qualificantes. Ainda, altera o processo de avaliação sumativa externa dos cursos Científico-Humanísticos, de forma a valorizar a respectiva componente nuclear.

A **Declaração de Rectificação nº 23/2006 de 7 de Abril** introduz alterações ao Decreto-Lei nº 24/2006 no que concerne: à matriz dos cursos científico-humanísticos do ensino recorrente; à matriz dos cursos tecnológicos do ensino recorrente; ao curso

científico-humanístico de Ciências Sociais e Humanas; e ao curso tecnológico de Informática.

Finalmente, o **Despacho Normativo nº 25/2006 de 19 de Abril** rectifica o Despacho Normativo nº 338/1993 no que concerne à avaliação interna obtida pelo aluno.

Como se lê no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, sob a égide da UNESCO, “*demasiadas reformas em cascata acabam por matar a reforma, pois não dão ao sistema o tempo necessário para se impregnar do novo espírito, nem para pôr todos os actores `a altura de nela participarem*” (Delors, 1996). Se verificarmos que em apenas dois anos (entre Janeiro de 2005 e Janeiro de 2007), período que apenas contempla um ano lectivo completo, foram publicados quatro despachos normativos relativos a avaliação para o ensino básico, sendo que destes, dois surgiram durante o ano lectivo e para serem aplicados no seu decurso. Estes documentos têm de ser recebidos, distribuídos, interpretados, compreendidos e aplicados por quem está nesse momento a desenvolver a actividade lectiva com os alunos, os quais foram, bem como os seus encarregados de educação, informados da forma de avaliar que era conhecida aquando do início do ano lectivo, ou seja, três documentos antes daquele com que se concluirá esse ano lectivo! Relativamente ao ensino secundário o cenário é idêntico: de Março de 2004 a Abril de 2006 emanaram sete documentos reguladores da matriz de cursos, avaliação ou cálculo da avaliação interna, para um ano lectivo que nem se completou até contabilizar quatro destes normativos... Mais relevante ainda para um nível etário e de escolaridade em que são os próprios alunos a interessarem-se, tomarem conta e atenção “às linhas com que se cosem” para a obtenção dos objectivos a que se propuseram. É evidente o excesso legislativo que impregna o Sistema Educativo de forma prejudicial e geradora de instabilidade para os actores centrais do processo e, porque não dizê-lo, errados no *timing*, porquanto as “regras do jogo” devem ser conhecidas, interiorizadas e aceites *a priori* e válidas até ao fim.

E quando digo até ao fim, refiro-me não ao período mínimo razoável de um ano lectivo, mas ao período correspondente a um ciclo de estudos pois só assim se podem tirar conclusões sobre um procedimento, aferir da efectiva exequibilidade de um plano e medir

os resultados à luz dos princípios proclamados de igualdade, justiça, eficiência e eficácia. Maria Teresa Estrela (1997) questiona o próprio conceito de sucesso educativo e **quem** (alunos, professores e outros intervenientes no processo educativo) ou **o quê** (sistema educativo, escolas e relações com a comunidade, inserção dos alunos no mercado de trabalho, ou a formação de cidadão capazes de contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e comunitário) determina o rumo das políticas educativas. Depois desta longa retrospectiva legislativa, eu perguntaria: qual rumo?

E para encontrar uma resposta a esta interrogação há que observar os actores, aqueles que interagem numa relação diária para onde é transportado, muito mais do que a missão de ensinar-aprender, o espaço dos dias, a vivência dos espaços e a cumplicidade dos momentos vividos.

Os Executores

Numa época em que estamos cada vez mais expostos a situações imprevistas, sem precedentes que nos orientem sobre um padrão de acção, e a uma sucessão cada vez mais rápida de exigências elevadas, resta-nos saber sobreviver e encontrarmos equilíbrio na relativa instabilidade, ou soçobrar aos contratempos e aos reveses que nos acontecem. No entanto, as estratégias que utilizamos nesse percurso vivido, nem sempre nos aproximam dos objectivos organizacionais ou sociais. Resiliência vem do latim, *resilio*, que significa ressaltar. O termo foi adoptado pelas ciências sociais para caracterizar as pessoas que conseguem resistir e ultrapassar as adversidades, apesar de estarem expostas a ambientes adversos. Ser resiliente é “desenvolver as capacidades físicas ou fisiológicas conducentes a determinados níveis de *endurance* física ou psicológica e até a uma certa imunidade que lhe possibilite a aquisição de novas competências de acção, que lhe permita adaptar-se melhor a uma realidade cada vez mais imprevisível e agir adequada e rapidamente sobre ela resolvendo os problemas que esta lhe coloca” (Jorge, 2007).

Rutter (1991), um dos autores que mais estudou a resiliência, afirma que ela se caracteriza por um conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam ter uma vida saudável num meio adverso. Esses processos desenvolvem-se através do tempo e resultam da influência da família, dos suportes sociais e da educação.

Master e Garmezy (1985) identificaram os seguintes factores de protecção considerados importantes no desenvolvimento da resiliência: orientação social positiva, auto-estima elevada, coesão familiar, presença continuada de adultos significantes e rede social de apoio bem definida e actuante. Podemos identificar as seguintes características nas crianças resilientes: sociabilidade, inteligência, competências de comunicação e locus de controlo interno, laços afectivos familiares fortes e sistemas sociais de suporte actuantes, na família, no bairro, na escola e na igreja. Na ausência de laços afectivos familiares fortes e de sistemas de suporte social, cabe à escola um papel fundamental na educação para a resiliência. Os professores devem ser ensinados a compreenderem a importância da resiliência e as estratégias para a promover e o ambiente educativo escolar deve proporcionar oportunidades para que o aluno desenvolva os factores protectores e saiba lidar com situações stressantes e com as adversidades (Jardim, 2007).

A existência de níveis adequados de *eustresse* (bom stress) é fundamental para realizarem com eficiência as tarefas quotidianas. Importa minimizar o *distress* (mau stress), passível de originar uma fraca activação, traduzida em sonolência, distração, temor excessivo, raciocínio desfocado, decisão lenta e de má qualidade, ou uma excessiva activação expressa em ansiedade, atenção dispersa, pensamento caótico, decisões apressadas e de má qualidade.

Olhando para os mais recentes estudos sobre a profissão docente é evidente a identificação de dificuldades na sua prática Alexandra M. Pinto integra o grupo que em 2004 publicou na revista *Psycologica* um estudo sobre stress profissional em professores onde dos 777 professores estudados 54% consideravam a sua profissão como muito ou extremamente stressante, muitos dos quais se encontravam mesmo afectados física e psicologicamente pelo stress, manifestando 6,3% destes sintomas de *burnout* pleno e outros 30,4% estavam em situação de risco evolutivo para esse estado. A **Síndrome de Burnout** é um termo psicológico que descreve o estado de exaustão prolongada e diminuição de interesse, especialmente em relação ao trabalho. O termo *burnout* (do inglês "combustão completa") descreve principalmente a sensação de exaustão da pessoa acometida com esse tipo de stress, que a consome física e emocionalmente, passando a apresentar um comportamento agressivo e irritadiço. Síndrome de Burnout é definida não só como uma

resposta, mas sobretudo uma adaptação ao stress crónico e não somente ao estado de stress temporário tendo na origem a ausência de alguns factores motivacionais: energia, alegria, entusiasmo, satisfação, interesse, vontade, sonhos para a vida, ideias, concentração, autoconfiança e humor. No caso dos professores alguns factores causadores de *burnout* já foram identificados (Cruz (1990):

- Políticas inadequadas da escola para casos de indisciplina;
- Atitude e comportamento dos administradores;
- Avaliação dos administradores e supervisores;
- Atitude e comportamento de outros professores e profissionais;
- Carga de trabalho excessiva;
- Oportunidades de carreira pouco interessantes;
- Baixo *status* da profissão de professor;
- Falta de reconhecimento;
- Alunos barulhentos;
- Lidar com os pais.

O *burnout* de professores relaciona-se estreitamente com as condições desmotivadoras no trabalho, o que afecta, na maioria dos casos, o desempenho do profissional. Uma das características da profissão é a de interagir de forma activa com sua clientela, ajudando-a na aprendizagem, colaborando na solução de problemas e respondendo para tanto a uma organização institucional cujo peso se vem tornando sufocante. A ausência de factores motivacionais acarreta o stress profissional, fazendo com que o profissional largue seu emprego, ou, quando nele se mantém, trabalhe sem muito esmero.

Kyriacou, citado por Rui Gomes (2006) afirma que “*a experiência de stress no professor deve ser entendida como uma ameaça ao seu bem-estar, auto-estima e valor pessoal, podendo levar ao desenvolvimento de sentimentos negativos, como a insatisfação e a desmotivação que, na prática, se manifestam pela diminuição da qualidade das actividades desenvolvidas por estes profissionais na sala de aula.*”. O estudo que foi feito em 127 professores acrescenta dois factores às causas de stress profissional anteriormente

enunciados, “demasiado trabalho burocrático” e “falta de tempo para fornecer apoio individual aos alunos”. As conclusões deste estudo da equipa liderada por Rui Gomes são avassaladoras: “14% dos docentes evidenciaram problemas ao nível da exaustão emocional, 17.9% em termos da despersonalização e 6% demonstraram baixos índices de realização pessoal. Estes dados indicam que um número significativo de profissionais parece estar em estado de "burnout", marcado essencialmente por sentimentos de baixa realização pessoal e/ou elevados níveis de exaustão emocional e de despersonalização. De facto, a combinação simultânea dos resultados nas três dimensões aponta para uma percentagem média de 13% de professores que parecem encontrar-se claramente em situação de "burnout". No que concerne aos índices de saúde física, os resultados obtidos sugerem que as dificuldades em acordar, levantar e adormecer, as sensações de cansaço e exaustão, as enxaquecas e dores de cabeça, as práticas de comer, beber e fumar excessivamente assim como sensações físicas desagradáveis (tremura muscular, dores agudas, etc.) representam os principais indicadores de problemas de saúde experienciados mais frequentemente e referidos por cerca de 10 a 23% dos docentes que participaram neste estudo. Quanto à avaliação que os participantes fizeram da sua carreira e situação profissional, alguns dados devem ser levados em consideração [...] Assim, em primeiro lugar, mais de 25% dos participantes não voltaria a optar pela docência se tivessem uma nova oportunidade de escolha de um curso superior, 19% manifestam um desejo elevado de abandonar a profissão nos próximos cinco anos e cerca de 10% estão altamente insatisfeitos com a sua profissão e actividade profissional. [...] aumentos nos níveis globais de stress aparecem associados, por um lado, a menor satisfação profissional, e por outro lado, a maior vontade em abandonar a profissão, a mais problemas de saúde física, a maior exaustão emocional, a avaliações mais acentuadas acerca dos comportamentos de indisciplina dos alunos e a sentimentos de maior pressão de tempo e excesso de trabalho. No que se refere aos indicadores de bem-estar profissional, verifica-se que a satisfação com o exercício da docência tende a diminuir à medida que aumentam os valores de seis das variáveis em estudo: o desejo de abandonar o emprego, os comportamentos de indisciplina dos alunos, as diferentes capacidades dos alunos, o trabalho burocrático e excesso de aulas, a exaustão emocional e, em sexto lugar, os problemas de saúde física. Pelo lado inverso, o desejo de abandonar o ensino apresenta uma relação positiva com os

comportamentos de indisciplina dos alunos, o trabalho burocrático e excesso de aulas, a exaustão emocional e os sintomas de mal-estar em termos de saúde física. Relativamente às relações entre os seis factores de stress, os resultados vão no sentido esperado, uma vez que as percepções mais negativas acerca de cada uma das dimensões aparecem relacionadas com avaliações mais desfavoráveis nas restantes. No que concerne aos indicadores de "burnout", para além do facto da exaustão emocional estar relacionada com aumentos na despersonalização e nos problemas de saúde física, deve-se igualmente registar o facto desta dimensão aparecer associada a avaliações mais acentuadas acerca da indisciplina dos alunos, a pressões de tempo/excesso de trabalho e a diferenças na avaliação das capacidades demonstradas pelos alunos. Algo surpreendentes foram os resultados entre a realização profissional do MBI e a avaliação das diferentes capacidades dos alunos, constatando-se uma associação positiva entre as duas, o que significa que os sentimentos dos professores sobre o facto de terem alunos com baixas capacidades e pouco iniciativa para trabalhar parece não prejudicar os sentimentos de realização profissional, isto apesar de, como referimos anteriormente, afectar negativamente os níveis de satisfação profissional.”

A maioria das causas de stress apontadas pelos professores neste estudo não tendem a diminuir, muito pelo contrário, como já se disse enunciando as normas legislativas mais recentes a que se acrescenta o recém alterado mas ainda não aceite Estatuto da Carreira Docente, Decreto-Lei 15/2007 de 19 de Janeiro, muito por causa das incongruências que apresenta como a criação de uma carreira de professor titular a que acederam de forma quase usurpadora os docentes com mais tempo de serviço, sem prestação de provas curriculares ou de mérito profissional comuns noutras carreiras diferenciadas como a de docente universitário ou médica), quando a criação dessa condição foi defendida como visando acabar com as progressões estabelecidas com base apenas na antiguidade. Do mesmo modo o apregoado aumento de democraticidade e participação na vida das escolas não é compatível com o sistema de nomeação de coordenadores de departamento, membros do Conselho Pedagógico e outras funções que virá a ser feita pelo Director de acordo com o novo regime de autonomia, administração e gestão, Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril.

Estas e outras normas interferem negativamente na disposição física e emocional dos docentes mas também na organização do trabalho e clima organizacional.

Tudo o que foi dito para a classe docente vale para os alunos: apesar de inconscientes das mudanças subjacentes ao Sistema Educativo, políticas e sociais, eles repercutem a diversidade sócio-cultural que contracenam, muitas vezes de forma conflituosa, no cenário escolar. Aprender a lidar com essa diversidade é para os jovens factor de sobrevivência para o que uns chegam dotados do seu meio familiar enquanto que outros não foram acompanhados para desenvolver as necessárias competências. Segundo Canavarro (2008), a *resiliência refere-se à capacidade de adaptação dos indivíduos*, sendo que essa capacidade pode ser aumentada pelos *factores de protecção*, ou seja, por *factores, individuais ou do ambiente*, que aumentam a capacidade dos indivíduos para resistirem a acontecimentos de vida indutores de stress, promovendo a adaptação e a competência. A aquisição desses factores de protecção que deveria advir originalmente da família embate na alteração do próprio modelo de família, como descreve Francisco Mendes (2008) “*Efectivamente, a família de três gerações da sociedade feudal ou a família triangular - pai, mãe e filho - da sociedade industrial perderam importância em relação a determinados momentos históricos. Porém, isto não significa a sua extinção mas antes a sua coexistência com outras formas de "família" - mães solteiras, divorciadas, pais com filhos de ligações anteriores, etc. [...] Contudo, esta diversidade não significa a ausência de referenciais de ordem moral, ética ou outra, nem a caducidade dos valores até então dominantes mas apenas o seu redimensionamento e importância na nova geometria do quadro de valores onde, objectivamente, coexistem com outros que, progressivamente, ganham importância. [...] Parecem não subsistir dúvidas da importância que o meio ambiente, incluindo as condutas sociais, empresta à formação da personalidade e carácter das crianças nos primeiros anos de vida. O desejo de aprovação social constitui-se como um elemento de forte motivação na conduta infantil. E, quer seja por condicionamento e/ou modelação, o meio familiar constitui-se como o primeiro quadro de referência que poderá, ou não, ser reforçado pela escola se se verificar uma continuidade de valores e referenciais, nomeadamente ao nível da linguagem, cultura e comportamentos.*”. Este texto incide sobre o fenómeno da indisciplina cuja relação com os resultados escolares é encontrado num estudo levado a cabo por Jorge Senos e Teresa Dinis (1998) que colocam a indisciplina no

limite de um percurso de insucesso escolar, baixa auto-estima e deficiente auto-conceito académico. Os autores definem o “*auto-conceito académico, aquilo que o aluno pensa de si próprio, sobre o seu desempenho e rendimento escolar e que lhe é fornecido pelas notas que tem e pela atitude que os professores, pais e colegas adoptam em relação a ele. Para Cubero e Moreno (1992), o auto-conceito académico encontra-se relacionado com o sucesso escolar, condicionando os resultados que o aluno apresenta. Alunos com uma atitude positiva face às suas tarefas escolares, têm na realidade melhores resultados e conseqüentemente, um auto-conceito académico reforçado, sendo, segundo Burns (1979), Cubero e Moreno (1992), esta relação entre auto-conceito e sucesso académico de natureza recíproca, uma vez que aquele é causa do sucesso académico e ao mesmo tempo efeito. Por outro lado, alguns estudos conduzidos em torno das problemáticas associadas à dinâmica do auto-conceito e manutenção da auto-estima (Robinson, 1978; Robinson & Tayler, 1986; Senos, 1996, Senos 1997; Serra, 1988; Veiga, 1995) vieram sublinhar o comportamento indisciplinado como um fenómeno associado a estratégias de manutenção da auto-estima, mobilizadas perante a emergência de ameaças significativas ao sentimento de competência própria. Esta ideia é clarificada no quadro das dinâmicas afiliativas de pares e dinâmicas sociais inter-grupais[...].Assim sendo, a indisciplina parece surgir como último recurso relativamente à necessidade de preservar um sentimento de valor próprio perante o insucesso.*”.

As Políticas Públicas contra o Insucesso

A Lei de Bases do Sistema Educativo define o ensino básico como universal e obrigatório, garantindo o direito a uma **justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso** escolares. A mesma lei define, ainda, como primeiro objectivo do ensino básico «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 sensibilização estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social».

Segundo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial de Jomtien, em Março de 1990, «a diversidade, a complexidade e a permanente evolução das necessidades de educação básica exigem o alargamento e a constante redefinição do âmbito da educação básica, de modo que **as necessidades básicas, que são diferentes, sejam satisfeitas através de um leque diversificado de ofertas de formação [. . .] desde que os programas alternativos tenham os mesmos níveis dos do sistema escolar e sejam devidamente apoiados**».

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO, em Salamanca, em Junho de 1994, consagrou um conjunto de conceitos como “Inclusão” e “Escola Inclusiva” que passaram a fazer parte da gíria entre os profissionais ligados à educação.

Para muitos a Declaração de Salamanca representa a consagração de uma educação que atende às diferenças individuais, e ninguém exclui na mesma escola. Para outros, trata-se de um novo discurso educacional adequado a uma nova economia mundial que integra ricos e pobres, trabalhadores e desempregados, “normais” e “anormais” num mesmo sistema de exploração, mantendo todas as abissais desigualdades sociais. Tudo pode ser rentabilizado e gerar mais valias.

O tema não é novo!

Em Portugal este processo de integração terá sido feito em duas etapas fundamentais: Numa primeira fase entre 1973/74 e 1982/83, procedeu-se à reorganização dos serviços e

criaram-se estruturas regionais, publicou-se importante legislação sobre o assunto, mas em termos de resultados, os passos dados foram modestos. Na segunda fase, entre 1983/84 e 1994, o sistema expandiu-se e consolidou-se o “ensino integrado”, assegurado por equipas de ensino especial espalhadas pelo país.

O grande salto qualitativo deu-se, portanto, a partir de 1984, quando se alterou o próprio conceito de crianças com necessidades educativas especiais. Estas crianças deixam de ser apenas os cegos, os surdos-mudos, etc., para serem também todas aquelas que no seu percurso escolar são marcadas pelo insucesso. Assiste-se a partir de então ao lançamento de diversas iniciativas destinadas a estas crianças com dificuldades educativas. Em 1987, é criado o **PIPSE- Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Escolar**. Pouco depois, o Despacho 119/ME/88 de 15 de Julho (enquadrado pelo Decreto-Lei nº 35/88, de 4 de Fevereiro) cria a figura das chamadas “**escolas de intervenção prioritária**”, abrangendo todas as escolas que “sejam frequentadas por um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem, inadaptadas ou portadoras de deficiência”.

Dois anos mais tarde definiram-se as condições a criar para promover uma escolarização total ao nível do 1º ciclo do ensino básico (D.R., 2ª série de 6/10/1989) e que têm, fundamentalmente, a ver com o apoio a alunos ao nível da alimentação, transportes e materiais escolares, para além da ocupação de tempos livres e da generalização progressiva da educação especial (cujas equipas haviam sido entretanto criadas pelo Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88 de 17 de Agosto).

Este programa foi suspenso em 1991 e seguiu-se o **Programa de Educação Para Todos (PEPT)** que se propõe assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos com sucesso, recorrendo a estratégias de valorização da escola como comunidade educativa.

Este programa PEPT, criado na sequência das Recomendações da Conferência Mundial sobre “Educação para Todos” (realizada em Março de 1990 em Jomtien) e da Resolução n.º 29/91 do Conselho de Ministros Portugueses orienta-se pelos seguintes objectivos: “*promover a igualdade de oportunidades... criando as condições de acesso a uma escolarização para todos, e cuidando, em simultâneo, das condições de frequência e seus resultados ...*”; “*criar uma cultura de escolaridade prolongada...* “; “*promover a melhoria da qualidade da educação e do ensino...* “; “*criar as condições de base que*

permitem a qualificação pessoal e profissional da juventude portuguesa, de modo a garantir uma real mobilidade geográfica e profissional e uma efectiva liberdade de circulação, no seio da Comunidade Europeia”.

Em síntese, o programa PEPT colocou a sua ênfase privilegiadamente na acção dos professores, de modo a serem criadas condições que permitissem a conclusão da escolaridade obrigatória de nove anos a faixas mais amplas da população, e na formação de redes de parceria “escola/comunidade”, “escola/emprego” ou “escola/sistema produtivo”, mais do que em práticas de educação intercultural. Apesar disso, ao implementar processos de reestruturação das dinâmicas sociais de ensino que propiciassem um sucesso educativo generalizado e evitassem a exclusão social, o programa transportou também consigo alguma atenção às especificidades locais e às características diversas da população escolar. No entanto, a multiculturalidade não foi, à partida, o seu objectivo prioritário, o qual se centrou mais na procura de meios que aumentassem a frequência escolar, permitissem a obtenção da escolaridade obrigatória e gerassem condições para uma inserção no mundo do trabalho, criando, no dizer de Benavente & al. (1994: 25) “*novos espaços de estudo e de intervenção*”.

Se compararmos a retórica expressa nos discursos de intenções que acompanharam as primeiras medidas tomadas pela administração central - no sentido da Reforma Curricular e da enunciação do desejo da educação dar resposta às situações diversas da população escolar - com os reais vividos e as representações dos motivos geradores do sucesso ou do insucesso, constatamos uma enorme distância entre estas duas situações. Enquanto já em 1990, ao nível dos discursos políticos, se falava da situação culturalmente diferenciada dos alunos, ao nível das práticas continuava a imperar, de um modo geral, a ideia da cultura única e da inquestionabilidade do que era considerado como válido para o saber escolar; o currículo, na sua organização e desenvolvimento, não tinha sofrido qualquer alteração.

O Decreto-Lei nº 319/91 surge nessa perspectiva, começando por constatar que “a legislação que regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, publicada há mais de 10 anos, carece de actualização e de alargamento. A evolução dos conceitos relacionados com a educação especial, que se tem processado na generalidade dos países, as profundas transformações verificadas no sistema educativo português decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as

recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado e, finalmente, a experiência acumulada durante estes anos levam a considerar os diplomas vigentes ultrapassados e de alcance limitado. Com efeito, foi considerada no presente diploma a evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento das experiências de integração, havendo a salientar:

- A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos;

- A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;

- A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de «escola para todos»;

- Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos”

O novo modelo de avaliação dos alunos do ensino básico, criado pelo Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho, prevê a aplicação de medidas de compensação educativa, traduzidas no desenvolvimento de programas específicos e ou alternativos, destinados a superar dificuldades detectadas no decurso do processo de aprendizagem.

Também o Despacho n.º 178-A/ME/93, de 30 de Julho, ao clarificar o conceito de apoio pedagógico, apresenta os currículos alternativos, designadamente no n.º 8, al.d), como uma das suas modalidades e estratégias.

A criação de currículos alternativos aparece assim como uma via inovadora e com inúmeras potencialidades na procura de soluções alternativas ajustadas à diversidade de casos que não se enquadram quer no ensino regular quer no ensino recorrente. Idêntico sentido assume o resultado dos trabalhos da Comissão de Acompanhamento e Avaliação, criada pelo supracitado Despacho n.º 32/SERE/91.

A Declaração de Salamanca (1994) consagra um conjunto de princípios, que reflectem as novas políticas educativas: a) O direito à educação é independente das

diferenças individuais; b) as necessidades educativas especiais não abrangem apenas algumas crianças com problemas, mas todas as que possuem dificuldades escolares; c) a escola é que deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não o contrário; d) o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

Em 19 de Junho de 1996 é publicado no DR, II Série, n.º 140, o Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril de 1996, da Secretária de Estado da Educação e Inovação, Ana Benavente.

Este Despacho aprovava medidas “de combate à exclusão escolar, definindo o enquadramento legal para os **Currículos Alternativos**”.

Na introdução do seu texto lê-se: “Segundo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial de Jomtien, em Março de 1990, «a diversidade, a complexidade e a permanente evolução das necessidades de educação básica exigem o alargamento e a constante redefinição do âmbito da educação básica, de modo que **as necessidades básicas, que são diferentes, sejam satisfeitas através de um leque diversificado de ofertas de formação [. . .] desde que os programas alternativos tenham os mesmos níveis dos do sistema escolar e sejam devidamente apoiados**».

Numa escola caracterizada pelo elevado grau de heterogeneidade sócio-cultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferenciados, os estabelecimentos de ensino deverão ter condições para o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas, adequando a estratégia pedagógica às necessidades de cada aluno ou grupo de alunos, procurando, desse modo, equilibrar as diferenças através da diversificação das ofertas educativas e de formação.

No ano lectivo 1996-1997 foi lançado, no âmbito do Departamento da Educação Básica, o processo de reflexão participada sobre currículos do ensino básico, que resultou na publicação do Despacho n.º 4848/97 de 30 de Julho (DR. Nº 174 II, Pág. 9141) que visa mobilizar um conjunto de escolas que se encontrem em condições de ensaiar caminhos próprios no âmbito da gestão flexível do currículo.

Sintetizando os princípios, Ana Benavente (2001) afirma “*O objectivo foi o de envolver progressivamente as escolas na gestão autónoma o processo de*

ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-as às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais. Surgiam assim novas perspectivas: uma maior autonomia das escolas ao invés da rigidez curricular tradicional; rompia-se a aliança entre igualdade como sinónimo de uniformidade, considerando que a igualdade se constrói na diversidade de respostas; centrava-se a educação nas competências a construir e não nos conteúdos programáticos (sendo estes os seus suportes, pois não se constroem competências no vazio); formulavam-se competências transversais, relacionadas com os processos de aquisição, comunicação e utilização dos conhecimentos, promovendo a capacidade de aprendizagem ao longo da vida. Estas competências transversais chamavam a atenção para o facto de o currículo não poder ser uma soma de disciplinas sem articulação entre si.”

Já sobre a aplicação destas intenções no “terreno” Leite (2006) afirma “*Transpondo para aqui a visão que construí desses elementos curriculares que acompanharam o movimento das políticas de territorialização da educação – e que implicaria novos modos de trabalho pedagógico dos professores, novas relações do conhecimento escolar com os conhecimentos do quotidiano e com as experiências culturais dos/as alunos/as e o recurso a materiais pedagógicos capazes de apreenderem a complexidade das situações reais – posso dizer que nem sempre foi fácil alterar as rotinas instituídas. Limitações de ordem organizativa mas também culturas de escola e culturas profissionais dos professores estiveram na origem de dificuldades várias à concretização de um trabalho de equipa capaz de romper com o individualismo docente e com a lógica monodisciplinar característica dos processos de ensinar e de fazer aprender...”. É esta autora que desmistifica um dos grandes entraves à consecução desta e se calhar de muitas outras medidas, “*Na verdade, a ideia subjacente à territorialização em que acreditaram, pelo menos, alguns e algumas dos/as que apoiaram o processo de gestão curricular local era que a descentralização não podia corresponder a uma leve descentralização organizacional que se estructure em processos de desconcentração do poder central mas em que este continua a exercer um controlo apertado sobre as instituições e os actores educativos locais. Partiu-se da crença que o processo de territorialização curricular**

ofereceria melhores condições para a existência de práticas educativas e colectivas que conferissem novos sentidos à escola e à formação vivida no seu interior. No entanto, passados alguns anos desde que esta medida existiu em projecto e em texto de lei, pode concluir-se que o que aconteceu foi, de um modo geral, uma descentralização mais da ordem da desconcentração (o que tem sido designado por uma centralização desconcentrada), do que uma real atribuição de autonomia curricular às escolas e aos professores. [...] ...para que as escolas sejam lugares de decisão curricular, é necessário que sejam reconhecidas como espaços de autonomia pedagógica e de gestão do currículo, mas também é necessário que os professores/educadores queiram e saibam assumir profissionalmente essa autonomia.

É no quadro destas ideias que tenho desenvolvido o conceito de “escola curricularmente inteligente” (...) querendo com ele significar uma “instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior, porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem” (...).

Como se depreende, para que estes princípios sejam cumpridos, é necessário que os professores/educadores tenham conhecimentos da ordem da organização e gestão curriculares, conhecimentos sobre o contexto em que a escola está inserida e que vivenciem dinâmicas de um trabalho colectivo que permita a concepção e o desenvolvimento de estratégias de acção que se regem por uma intencionalidade comum, e que dão coerência ao fazer educativo de cada um.”

No entanto considera um factor atenuante “Há que reconhecer que a quantidade de tarefas em que os professores e professoras se encontram envolvidos/as, bem como a cultura que caracteriza os quotidianos escolares e o exercício profissional docente, empurra-os/as muitas vezes para práticas curriculares de continuidade que tentam revestir de uma nova retórica legitimada no quadro de concepções educativas que apontam para um maior protagonismo do local. Quero com isto dizer que existem dificuldades institucionais para que as escolas, enquanto organizações inteligentes, reflectam colectivamente sobre si e sobre as práticas que instituem, e para que, numa voz comum, mobilizem essa aprendizagem em intervenções que envolvam e comprometam toda a

comunidade na construção de um futuro que melhore a aprendizagem e a formação das crianças, jovens e adultos que as frequentam.” e conclui “quando se pensava existirem talvez condições para aprofundar algumas das medidas curriculares que com a mudança governamental anterior tinham ficado esmorecidas, a nova equipa do Ministério da tutela da Educação apresentou-se com um conjunto de intervenções que têm feito cair sobre as escolas e os professores a responsabilidade da resolução dos problemas da sociedade e do sistema escolar e que têm tido fortes repercussões no que pode ser designado pelo “mal-estar docente.”[...] esta é uma das dificuldades que se colocam quando as escolas e alguns professores, professoras e educadoras/es querem mobilizar o seu potencial de inteligência na organização de intervenções educativas consentâneas com as situações profissionais que vivem.”

De facto, em momentos em que se apelou a uma maior intervenção das escolas e dos seus profissionais na definição das medidas educativas encontraram-se velocidades muito diversas.

Assim, a revogação do Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho pelo **Despacho Normativo n.º1/2006, de 06 de Janeiro**, que institui os **Percursos Curriculares Alternativos** como oferta educativa que procura soluções alternativas ajustadas à diversidade de casos que não se enquadram no ensino regular, surge como uma necessidade de retirar do âmbito de aplicação de percursos curriculares alternativos os alunos mais velhos, entretanto enquadrados pelos cursos que conferem qualificação profissional.

Estes percursos vêm combater o problema do insucesso e abandono escolares na sua origem, uma vez que podem/devem aplicar-se preferencialmente nos 1º e 2º Ciclos, evitando o avolumar/arrastar de situações problema.

Destinam-se a grupos específicos de alunos de **1º, 2º e 3º, ciclos** do ensino básico, até 15 anos de idade, que apresentem: insucesso escolar repetido, problemas de integração, risco de abandono/exclusão e/ou dificuldades de aprendizagem, tendo como objectivos:

- Garantir uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares

- Diversificar ofertas de percursos curriculares
- Prevenir/Combater o insucesso e a exclusão/abandono escolares
- Assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória

Mas o suporte mais generalizado de prossecução do objectivo de integração dos alunos com dificuldades de aprendizagem tem sido o **Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto de 1991** que aprovou o regime de apoio a alunos com necessidades educativas especiais que frequentem estabelecimentos dos ensinos básico e secundário. Pretendeu-se com este diploma a substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos; e ainda “*A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem; A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de «escolas para todos»; Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos; A consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos.*”

Não desvalorizando que terão ocorrido situações de uso excessivo e até proteccionistas à luz desta liberdade de classificação feita por algumas escolas, a sua recente substituição pelo **Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro** fez regredir um processo de enquadramento de muitas situações que dela necessitavam. Ao analisarmos o decreto, verificamos que ele não considera um conjunto de condições que caracterizam o que comumente se designa por uma educação de qualidade, justa e apropriada às capacidades e necessidades dos alunos com NEE. Melhor dizendo, o decreto-lei em questão contém um misto de aspectos que dificultam o objectivo de promover aprendizagens efectivas e significativas nas escolas regulares para todos os alunos com NEE. Assinalaria o facto de que o Decreto-Lei n.º 3/2008 parece excluir a maioria dos alunos com NEE permanentes (artigo 4.º, pontos 1 a 4), deixando de fora mais de 90% desses alunos, todos eles com NEE

permanentes. São disso exemplo os alunos com *dificuldades de aprendizagem específicas*, das quais se destacam as *dislexias*, as *disgrafias*, as *discalculias*, as *dispraxias* e as *dificuldades de aprendizagem não-verbais*, todas elas condições vitalícias, portanto, permanentes. Deixa ainda de fora os alunos com *problemas intelectuais* (deficiência mental), com perturbações emocionais e do comportamento graves, com *problemas específicos de linguagem* e com *desordem por défice de atenção/hiperactividade*, também estas condições todas elas permanentes. Refira-se ainda que o Decreto-lei obriga, ainda, ao uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (vulgo CIF) para determinar a elegibilidade e conseqüente elaboração do Programa Educativo Individual das crianças com possíveis NEE (artigo 6.º, ponto 3), mais concretamente a classificação para adultos (a relativa a crianças e jovens designa-se por CIF-CJ, significando o CJ crianças e jovens, a que não é feita qualquer referência neste diploma. Ainda o Decreto-Lei n.º 3/2008 carece de concretização dos conceitos essenciais (de inclusão, de educação especial, de necessidades educativas especiais...), deixando-os às mais variadas interpretações, e permitindo em aberto a desigualdade de tratamento a alunos iguais em diferentes escolas, e avaliados por diferentes profissionais.

Metas e Desígnios

Permitir que a totalidade dos jovens conclua uma formação escolar, acumulando desta forma o máximo de capital humano que o dota de capacidades de um melhor acesso ao mercado de trabalho, por um lado, e de uma motivação para ir actualizando os seus conhecimentos ao longo da vida, por outro, é definitivamente a vocação de um bom sistema de Educação e Formação. Dois grandes obstáculos se colocam na sua concretização: o Insucesso e o Abandono precoce da Escola.

Justino (2007) refere que *“As elevadas taxas de insucesso escolar são geralmente associadas ao abandono. O senso comum consagrou a relação entre as duas variáveis, em muitos casos, como uma relação de causa e efeito. Ou seja, o insucesso precederia o abandono e a sua acumulação “empurraria” os alunos para fora do sistema de ensino.*

O efeito de selecção social que estes dois fenómenos poderão traduzir concentrar-se-ia numa autêntica cadeia de discriminação que começaria na origem social dos alunos, passaria por trajectos escolares de sucesso ou insucesso e acabaria na exclusão progressiva dos socialmente “menos favorecidos”. “ .

Esta aparente correlação contradiz-se se enquadrada com a causa mais recorrente – a origem social – e com a finalidade mais apontada – a inserção no mercado de trabalho. Diz Justino, *“Há factores de insucesso e de abandono que vão para além da lógica da origem social dos alunos ou da transição mais ou menos precoce para o mercado trabalho. Muitos desses factores são inerentes ao próprio sistema, à sua organização, à sua cultura, às expectativas (ou falta delas) que os agentes educativos têm da sua acção e das consequências do seu trabalho.*

Nesta perspectiva, importaria avaliar quanto do insucesso se deve à organização do sistema – desde a duração e sucessão dos ciclos à organização da rede escolar, da tipologia das escolas às mudanças sucessivas de ambiente escolar, dos currícula à formação pedagógica dos professores – e quanto do abandono se refere a uma clara inadequação aos objectivos e expectativas dos alunos, das suas famílias e dos interesses do próprio país. É natural que num sistema mal organizado sejam os alunos provenientes dos grupos sociais de menores rendimentos e mais reduzido capital cultural, a revelar maiores dificuldades. Confundir a consequência com a causa poderá ser um erro irreparável.

Em segundo lugar, a tese de que o abandono é consequência do insucesso escolar é tão admissível quanto o seu inverso: o insucesso poderá ser uma antecipação da decisão de abandonar. Esse processo de antecipação decorre, em muitos casos de uma baixa expectativa quanto à capacidade e, quantas vezes, da utilidade de conclusão da escolaridade obrigatória. A partir da altura em que a esperança ou interesse em atingir um determinado nível de escolarização são drasticamente reduzidos, é natural que a capacidade de resiliência e de empenho escolar sejam também reduzidos.”

Confrontadas as taxas de saída escolar precoce com o desemprego de jovens em Portugal na década 1997 - 2007 verifica-se uma relação estreita entre elas, apontando para um aumento da taxa de saída precoce em períodos de maior oferta de emprego e a permanência na escola mais significativa quanto o desemprego ganha maior relevância.

Concluem os autores que *“Todos os indicadores convergem para o baixo valor social da educação como factor preponderante nas opções por uma inserção precoce no mercado de trabalho e pelas elevadas taxas de abandono, saída precoce e insucesso escolar em Portugal.”*

O PETI – Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil criado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 37/2004 de 20 de Março sucede ao Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI) como uma estrutura de projecto a funcionar na dependência do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, e desenvolve, entre outras medidas, o Programa de Integrado de Educação e Formação – PIEF (despacho conjunto n.º 948/2003).

Na sua origem, o PEETI foi criado pela Resolução do Conselho de Ministros 75/98 de 2 de Julho, na sequência da extinção da Comissão Nacional de Combate ao Trabalho Infantil. Quando, em Fevereiro de 1999, o PEETI entregou à tutela um relatório sobre o estado da arte, aprovado por unanimidade pelo Conselho Nacional de Combate à Exploração do Trabalho Infantil (CNCETI), dando assim cumprimento ao estabelecido no ponto 2 alínea a) da referida resolução, estava iniciado um processo irreversível e sistemático de estudo e combate à problemática do trabalho infantil por toda a sociedade civil, já que no Conselho têm assento todos os parceiros sociais.

Este Plano, que viu posteriormente alargado o seu horizonte temporal até Dezembro de 2003 pela Resolução de Conselho de Ministros 1/2000 de 13 de Janeiro, teve como objectivos prioritários a remediação de situações de trabalho infantil, incluindo as formas intoleráveis de exploração de menores (Convenção 182 da OIT) e a remediação do abandono escolar precoce e, conseqüentemente, a inserção também precoce no mundo do trabalho.

A estes objectivos acresce, com a criação do PETI, o reforço da componente preventiva da política de combate à exploração do trabalho infantil, conforme decorre da leitura do seu suporte jurídico.

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), criado pelo Despacho Conjunto n.º 948/2003, de 26 de Setembro) no âmbito do Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI), tem como objectivo favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória a menores e a certificação escolar e profissional de menores a partir dos quinze anos, em situação de exploração de trabalho infantil, nomeadamente nas formas consideradas intoleráveis pela Convenção n.º 182 da OIT.

O PIEF integra um conjunto diversificado de medidas e acções prioritariamente orientadas para a reinserção escolar, através da integração no percurso escolar regular ou da construção de percursos alternativos, escolares e de educação e ou formação, incluindo actividades de educação extra-escolar, de ocupação e orientação vocacional e de desporto escolar, promovidas, realizadas ou apoiadas pelos serviços e organismos dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho.

O artigo do Observatório Europeu de Relações Laborais (2002) refere que *“De acordo com dados fornecidos pelo Observatório Permanente da Juventude, podem-se apontar dois grupos de razões que justificam o abandono escolar dos jovens portugueses:*

- *Desintegração face ao espaço educativo (sendo apontadas por quase metade dos jovens que abandonaram a escola - 49,1%) e sub-razões como: dificuldades de aprendizagem (10,4%), desafeição pela actividade de estudo (36,2%), e desvalorização dos conhecimentos quotidianos para o prosseguimento bem sucedido na vida quotidiana(2,5%);*

- *Constrangimentos de ordem familiar e societal, e até do foro dos valores culturais e simbólicos que pautam a sociedade portuguesa, destacando-se: dificuldades económicas (15,1%), desvalorização da importância do estudo para a obtenção de uma carreira bem sucedida (17,3%), não apoio da família (3,2%), opções face à conjugalidade (2,5%) ou início de uma actividade laboral (1,4%)”*

Mas também a inserção na vida activa surge como motivo de preocupação: *“Para além de 45% dos jovens portugueses entre os 18 e 24 anos deixarem prematuramente de estudar, apontam-se entre os obstáculos mais relevantes a falta de experiência profissional*

e de mecanismos eficazes que facilitem a transição para a vida activa. O processo de integração têm-se vindo a tornar cada vez mais longo e difícil, não se limitando a uma passagem da escola para um emprego estável, sendo cada vez mais um itinerário descontínuo que pode durar alguns anos.”

O estudo “*Relações entre a escola e o mercado de emprego envolvente*”, publicado pelo Observatório do Emprego e Formação Profissional nº 14/2000 , vem confirmar a ideia de que existem grandes desajustamentos entre a oferta e procura de formação no sistema de ensino, isto porque não existe uma articulação entre as competências promovidas na escola e as requeridas pelo sistema económico e social. Deste modo, o estudo vem “*propor orientações, medidas e procedimentos que potenciem a cooperação entre os dois espaços de aprendizagem de saberes e saberes-fazer – a escola e o mercado de emprego – minorando situações de algum autismo recíproco e favorecendo a consolidação e progressão das aprendizagens associadas à valorização do trabalho e da empregabilidade.*”, propondo algumas dinâmicas para “*colmatar o hiato que existe entre o ensino e o mercado de trabalho*”:

FACILITAR A TRANSIÇÃO DA ESCOLA PARA A VIDA ACTIVA

I. Melhorar a qualidade do sistema escolar, de forma a reduzir o número de abandonos prematuros do sistema escolar.	
Prioridades	Objectivos/ Metas
<ul style="list-style-type: none"> - Generalizar a educação pré-escolar; - Reduzir percursos educativos e formativos, implicando uma cobertura total de situações de oferta e envolvendo e comprometendo a participação das entidades empregadoras para a definição de percursos, cedência de espaços, técnicos qualificados, etc; - Valorizar as formações profissionalmente qualificantes, por forma a facilitar a entrada no mercado de trabalho; - Adequar a formação dos professores para responder ao desafio da transição dos alunos para a vida activa, através do desenvolvimento de competências nos domínios do ensino/ aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Erradicar o abandono escolar (sem completar a escolaridade de 9 anos); - Generalizar progressivamente o acesso ao ensino e formação profissional de nível secundário; - Reforçar as componentes de aprendizagem em contexto laboral.
<p>Medidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informação sobre as ofertas educativas e formativas; - Orientação escolar e profissional; - Territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP); - Currículos alternativos e cursos de educação-formação; - Comissão para o combate ao trabalho infantil. 	

<p>II. Diligenciar no sentido de que os jovens sejam dotados de uma maior capacidade de adaptação às mutações tecnológicas e económicas e de qualificações que correspondam às necessidades do mercado de trabalho, se necessário aplicando ou desenvolvendo sistemas de aprendizagem.</p>	
Prioridades	Objectivos/ Metas
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver formações que inculquem nos jovens espírito de iniciativa, criatividade e espírito empreendedor; - Desenvolver currículos que integram as novas tecnologias de informação e comunicação na escola, reforçando as componentes experimentais e científico-tecnológicas; - Facilitar a aquisição de aprendizagens que constituam interfaces entre a formação geral, tecnológicas e contextos de trabalho; - Reforçar mecanismos que favoreçam a transição entre o sistema educativo e formativo para a vida activa; - Generalizar o ensino experimental nos ensinos básico e secundário e as práticas tecnológicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alargar as modalidades de formação, para colmatar o défice de oportunidades de formação; - Introduzir nos cursos tecnológicos das escolas secundárias modalidades de formação em alternância; - Duplicar o número de jovens no sistema de aprendizagem; - Proporcionar aos jovens uma informação e orientação escolar e profissional; - Desenvolver programas de utilização de tecnologias de informação nas escolas.
<p>Medidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promoção da cultura científica e tecnológica/ generalização do ensino experimental; - Alargamento do Programa Internet - Informação sobre ofertas educativas/ formativas 	

FOMENTAR A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

I. Proporcionar uma nova possibilidade a todos os jovens antes de completarem seis meses de desemprego, sob a forma de formação, reconversão, experiência profissional, de emprego ou qualquer outra medida adequada para favorecer a sua integração profissional.	
Prioridades	Objectivos/ Metas
<p>Reforço das políticas activas de combate ao desemprego juvenil:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alargar e melhorar a qualidade da formação qualificante para os jovens; - Intensificar a participação de jovens em programas de aproximação profissional; - Estimular a contratação de jovens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar a formação profissional de jovens (formação pertinente para a empregabilidade); - Reforçar os programas de estágios profissionais.

Quadro 3: Prioridades para uma adequada transição entre a escola e o mercado de trabalho.

FONTE: “Relações entre a escola e o mercado de emprego envolvente”- Observatório do Emprego e Formação Profissional”

Numa primeira resposta a este diagnóstico ocorre a criação de Cursos de Educação e Formação, através da publicação do **Despacho Conjunto nº 279/2002**, de 12 de Abril, bem como a criação dos cursos do 10º ano profissionalizante, extintos no **Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março**.

O **Despacho conjunto nº 453/2004** de 27 de Julho (Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho) procura corresponder aos objectivos definidos na Estratégia de Lisboa e, nesse âmbito, também no Plano Nacional de Emprego, indo de encontro às directrizes do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar.

“A qualificação dos Portugueses, eixo estratégico orientador da acção do XV Governo Constitucional em matéria de educação e formação, implica a prioridade na tomada de medidas que visem, de forma sistemática, a promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado. Estas medidas assumem, ainda, um papel estratégico no quadro das políticas activas de emprego, enquanto meio privilegiado de promoção das condições de

empregabilidade e de transição para a vida activa dos indivíduos e de suporte à elevação dos níveis de produtividade da economia portuguesa”.

As escolas e o ensino profissionais inserem-se, desde a sua criação em 1989, com a publicação do Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro, no sistema do ensino secundário português, como modalidade especial de educação, dirigida à estruturação e qualificação educativa da formação profissional dos jovens. Representam, pois, uma modalidade de educação não superior, cuja oferta formativa por excelência – os cursos profissionais - são cursos de nível secundário que atribuem diploma equivalente ao do ensino secundário regular (12º ano de escolaridade), permitindo o prosseguimento de estudos de grau superior. Ao mesmo tempo, a conclusão, com aproveitamento, de um curso profissional confere um nível de qualificação e o direito a certificação profissional de nível III (Quadros Médios).

As escolas profissionais apesar de representarem, como se disse, uma modalidade especial de educação, não são as únicas instituições a oferecer os mesmos níveis de escolaridade e certificação profissional referidos, uma vez que os mesmos também são oferecidos pelo sistema secundário regular, através dos Cursos Tecnológicos.

A reforma do ensino secundário em 2004 consolidou a possibilidade de os cursos profissionais, até então desenvolvidos quase exclusivamente em escolas profissionais, poderem funcionar, a par da restante oferta educativa de nível secundário, nas escolas secundárias públicas.

O Ministério da Educação fez recentemente, e assinalando os 20 anos de Ensino Profissional em Portugal, o balanço do impacto destes cursos na população estudantil:

Ano	Escolas Públicas	Escolas Profissionais	Total
1996-97		26686	26686
1997-98		28380	28380
1998-99		27995	27995
1999-00		29100	29100
2000-01		30668	30668
2001-02		33799	33799
2002-03		33587	33587
2003-04		34399	34399
2004-05	3676	33089	36765
2005-06	3990	32952	36942
2006-07	14981	32728	47709
2007-08	31409	31587	62996
2008-09	54899	36089	90988

Quadro 4 : Alunos inscritos em cursos profissionais

Fonte: SIGO

A criação em 2005 da iniciativa designada “Novas Oportunidades” procurou, desde o início da sua implementação em 2007, aumentar o nível de escolaridade e o número de utentes da designada formação e aprendizagem ao longo da vida, atraindo adultos e jovens que tinham abandonado o sistema educativo sem completar a sua formação. Ainda assim, os valores de escolarização para a população portuguesa estão muito aquém do objectivo preconizado na Agenda de Lisboa para 2010.

PARTE II

Estudo Empírico: Um olhar sobre a realidade

Introdução

Após a apresentação, na primeira parte, da revisão da literatura relativa ao insucesso e abandono escolar tendo em conta variáveis como a família, a organização das escolas, dos currículos e do sistema educativo, prossegue-se, neste capítulo da II parte, com a descrição, análise e avaliação da parte empírica do estudo. Assim, começar-se-á por apresentar os objectivos da investigação, seguindo-se a definição das hipóteses de investigação e a exposição das opções metodológicas. Posteriormente, e com base nos dados obtidos no estudo, proceder-se-á à exposição dos mesmos, à respectiva análise e discussão. Por fim, apresentar-se-á uma síntese do estudo realizado, bem como uma conclusão acerca de todo o trabalho desenvolvido aludindo-se posteriormente às suas implicações práticas e aos novos desafios que nesta área se colocam.

Objectivos

É objectivo primordial deste estudo, contribuir para alargar o conhecimento sobre as razões porque continuam a ser elevadas as taxas de abandono, saída precoce e insucesso escolar, e de que forma os mecanismos criados pela sociedade e pelas políticas públicas contribuem para um aumento ou diminuição dessa ineficácia do sistema educativo se constituir como atractivo, considerando algumas variáveis relacionadas como a etapa do percurso escolar, a situação familiar, nomeadamente as habilitações escolares dos pais, a influência das relações estabelecidas no espaço escolar, entre outras.

Assim, pretende-se com esta investigação atingir os seguintes objectivos específicos:

(i) analisar o impacto das seguintes variáveis: ano de escolaridade frequentado, histórico escolar, habilitações escolares dos pais, sentimentos de pertença e grupais, organização escolar na estabilidade escolar, percepção de utilidade da qualificação escolar na construção de um

projecto de vida (ii) analisar o impacto das políticas públicas no apoio às dificuldades e a sua eficácia; (iii) detectar sinais de desinteresse comuns aos alunos com historial de repetência que possam constituir um padrão para a actuação preventiva do abandono e/ou insucesso. Atendendo aos objectivos apresentados, bem como à revisão da literatura efectuada nesta área, enunciam-se as seguintes hipóteses deste estudo:

H₁: Existe relação entre a repetência e o comportamento enquanto estudante

H₂: Existe relação entre a repetência e a integração do aluno na escola.

H₃: Existe relação entre a repetência e a razões para o sucesso/insucesso enquanto estudante

H₄: Existe relação entre a repetência e a avaliação dos professores

H₅: Existe relação entre a repetência e a avaliação do sistema educativo

Metodologia

O questionário visa permitir o estudo exploratório do insucesso e abandono escolar, e está estruturado por grupos de questões que procuram abordar as questões referidas anteriormente para a inclusão e também as que foram enumeradas como contribuições para o insucesso (*vide págs 9-12*). Usando os grupos de intervenientes pelo processo educativo que foram considerados mais relevantes na óptica de uma ponderação por parte dos alunos, estabeleceram-se seis conjuntos de aspectos, a saber:

1. Avaliação do teu próprio comportamento enquanto estudante.
2. Avaliação da tua integração e da escola.
3. Avaliação que fazes das razões do teu sucesso/insucesso.
4. Avaliação dos teus professores.
5. Avaliação do sistema educativo.
6. Caracterização da tua situação pessoal.

Procurou-se que em cada um dos conjuntos 1. a 5. fossem colocadas de forma simples ao aluno pequenas afirmações com as quais ele pudesse vincular-se positiva ou negativamente, seleccionando para tal uma das opções **concordo bastante**, **concordo** ou **não concordo**. A estas respostas foi atribuído um valor numérico de, respectivamente 1, 2 e 3.

No conjunto 6. foram questionados aspectos relacionados com a situação familiar, socio-económica e académica do aluno.

A apresentação do questionário foi precedida, por imposição da Direcção da Escola, por um pedido de autorização aos Encarregados de Educação, onde era explicada a finalidade e termos das questões, com ênfase para o anonimato, sendo que apenas seria pedido para referência de seriação a idade e ano de escolaridade.

O preenchimento dos questionários decorreu em contexto de aula, preferencialmente com o Director da Turma, individualmente e sem qualquer intervenção, apenas sendo dada uma breve explicação no início.

Amostra

A amostra deste estudo é constituída por um total de 203 participantes. Todos os alunos frequentaram a Escola Básica do 2º e 3.º Ciclo do Ensino Básico com ensino Secundário de Mação no ano lectivo 2008/2009. Foram seleccionados os alunos do 7º e 9º anos do 3º Ciclo do Ensino Básico, dos dois anos de frequência dos Cursos de Educação e Formação, nível II, e do 10º ano, tanto do Ensino Secundário, do curso Científico-Humanístico, como do curso Profissional, leccionados nesta Escola. Esta escolha teve por base dois aspectos: primeiro a maior incidência observada nas estatísticas de reprovações e abandono escolar, e segundo, o facto de se tratarem de momentos de início e término de etapas escolares relevantes para que a motivação e interesse possam determinar o bom desempenho nuns casos e a opção de prosseguimento de estudos, por outro.

No Quadro II.1.1., apresentam-se as características dos participantes tendo em conta o percurso e o ano de escolaridade.

		Frequency	Percent
Idade	12	27	13,3
	13	22	10,8
	14	44	21,7
	15	53	26,1
	16	28	13,8
	17	15	7,4
	18	12	5,9
	19	2	1
	Total	203	100
Nível Escolaridade	cef 1º ano	13	6,4
	cef 2º ano	16	7,9
	7º ano	69	34
	9º ano	75	36,9
	10º ano	17	8,4
	10 profissional	13	6,4
	Total	203	100
	Número de reprovações	nenhuma repetência	96
uma repetência		44	21,7
duas repetências		40	19,7
mais do que duas repetências		23	11,3
Total		203	100
Composição do agregado familiar (principal cuidador)	ambos os pais	156	76,8
	apenas pai/mãe	39	19,2
	outro familiar	7	3,4
	NR	1	0,5
	Total	203	100
Escolaridade do Pai	1º ciclo	29	14,3
	2º ciclo	90	44,3
	secundário	61	30
	formação superior	11	5,4
	NR	12	5,9
	Total	203	100
Escolaridade da Mãe	1º ciclo	26	12,8
	2º ciclo	71	35
	secundário	82	40,4
	formação superior	18	8,9
	NR	6	3
	Total	203	100

Quadro5: Caracterização da amostra (output SPSS)

As idades dos participantes variam entre os 12 e os 19 anos, sendo este nível etário algo à primeira vista desadequado aos anos de escolaridade frequentados que vão apenas até ao 10º ano

de escolaridade. Essa disparidade etária justifica-se, no entanto quando observamos que menos de metade dos 203 alunos seguiram um percurso escolar sem sobressaltos, contra 52,7% que já repetiu pelo menos um ano (caso de 21,7%). Também é preocupante verificar que a incidência de dois anos repetidos é de 19,7% e com mais de duas registam-se 11,3% de inquiridos, que ainda vão a meio do percurso para obter o diploma do Ensino Secundário.

A grande maioria destes jovens habita com ambos os pais (76,8%), e um grupo bastante menor com um dos progenitores (19,2%) ou com outro familiar (3,4%). Quanto à escolaridade dos pais dos alunos inquiridos, ressalta que o grau obtido pelas mães é superior ao obtido pelos pais, sendo maioritário o nível secundário nas mães (40,4%) e o 2º ciclo do ensino básico para os pais (44,3%). Com formação superior regista-se o valor de 5,4% de pais contra 8,9% das mães.

Análise dos Dados

Após ter sido realizada a recolha dos dados, procedeu-se à sua análise estatística e respectiva interpretação, tendo-se utilizado o programa estatístico *SPSS (versão 11.5)* que, como refere Pereira (2002), é uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os seus resultados rapidamente. Para a determinação do tipo de análise estatística que deveriam ser efectuadas procedeu-se, inicialmente, a uma classificação das variáveis do questionário em função da sua natureza.

A estatística descritiva é utilizada para descrever os dados através de indicadores estatísticos, como é o caso da média, mediana, moda, quartis, medidas de assimetria e achatamento, ou representação gráfica dos resultados. Nesta análise univariada, cada variável é tratada isoladamente através de estatística descritiva, de forma a caracterizar a amostra. No entanto, a análise de uma só variável raramente é suficiente tornando-se por isso necessário se estabelecerem relações entre duas variáveis (análise bivariada), ou mais de duas variáveis (análise multivariada), que necessitam que se realizem testes estatísticos consoante a natureza das variáveis em estudo. A estatística indutiva permitirá assim tirar conclusões, através de intervalos de confiança e testes estatísticos paramétricos ou não paramétricos que, de acordo

com Maroco (2003), permitem através da inferência validar as hipóteses, nas quais se fundamentam as teorias.

Quando existem relações de dependência entre duas variáveis, avalia-se a relação ou grau de associação existente, recorrendo-se por isso a diferentes medidas. Para a análise bivariada entre uma variável dependente ordinal (consideradas como escalas de avaliação ou não) e uma variável independente ordinal, rácio ou intervalar, será utilizado o teste *Ró de Spearman* (ρ). Por sua vez, quando a variável independente estudada for considerada como sendo nominal (com três ou mais amostras independentes), será utilizado o teste do *Qui-Quadrado* (χ^2) com a finalidade de testar se duas ou mais amostras (ou grupos) independentes diferem relativamente a uma determinada característica.

Segundo Pestana e Gageiro (2003), o coeficiente de correlação *Ró de Spearman* (ρ) mede a intensidade da relação entre variáveis ordinais. Utiliza, em vez do valor nele observado, apenas a ordem das observações. O coeficiente varia entre os valores -1 e +1, e quanto mais próximo destes extremos, maior será a associação linear entre variáveis. Elevando o *Ró de Spearman* ao quadrado multiplicado por 100, obtém-se o *coeficiente de determinação* (ρ^2), que indica o grau em que uma variação de uma das variáveis é explicada pela outra variável. O sinal negativo da correlação indica que as variáveis variam em sentido contrário, isto é, as categorias mais elevadas de uma variável estão associadas a categorias mais baixas da outra variável.

Relativamente ao teste do Qui-Quadrado (χ^2), os dados (contagens) são organizados em tabelas de frequências absolutas, designadas por **tabelas de contingências**. Uma regra prática que deve ser seguida quando se dispõe de um par de variáveis de diferentes níveis, consiste em considerar-se o nível de medida inferior, ou seja, se existir uma variável ordinal e uma variável nominal, deve usar-se o teste do Qui-Quadrado (χ^2) e a tabela de contingência.

O teste do (χ^2) só pode ser aplicado com rigor quando se verificam todas as condições seguintes: (1) $N > 20$; (2) todos os E_{ij} (*frequências esperadas*) sejam superiores a 1; e (3) que pelo menos 80% dos E_{ij} sejam superiores ou iguais a 5. Quando alguma destas condições não se verificaram, complementarmente, recorreu-se a **Método de Simulação de Monte-Carlo**, que é um processo estatístico que procura determinar a probabilidade de ocorrência de uma determinada situação experimental, através de um conjunto elevado de simulações, baseado na geração aleatória de amostras a partir do conhecimento empírico da população sob estudo.

Selecciona-se o nível de confiança pretendido (0.05), bem como o número de reposições (10000 vezes) com que se pretende realizar o teste. Posteriormente analisa-se a associação entre as variáveis, considerando para tal o *V de Cramer*, onde para a análise da associação os resultados variam entre os valores 0 e +1, com os seguintes critérios quanto a associação observada (abaixo de 0.19 é muito baixa e sem significado, de 0.20 a 0.39 é baixa, entre 0.40 e 0.69 é moderada, de 0.70 a 0.89 é alta, e de 0.90 a 1 é muito alta).

Análise e discussão dos Resultados

Neste capítulo os resultados são analisados considerando cinco sub capítulos fundamentais

Os resultados dos testes relativamente à relação entre cada variável caracterização da situação pessoal com a variável repetência são apresentados na Tabela 1

VARIÁVEIS	TIPO DE TESTE	REPETÊNCIA		
		Resultados		
Agregado familiar	<i>Qui Quadrado</i>	χ^2 Sig.	12,352 ^a 0,015(*)	
Vens para a escola habitualmente	<i>Qui Quadrado</i>	χ^2 Sig.	n.s	
Demora no percurso	<i>Ró de Spearman</i>	ρ Sig.	n.s	--
Os teus pais estão empregados	<i>Qui Quadrado</i>	χ^2 Sig.	n.s	
A frequência do teu estudo	<i>Qui Quadrado</i>	χ^2 Sig.	22,263 0,006(*)	
Actividades extracurriculares	<i>Qui Quadrado</i>	χ^2 Sig.	n.s	
Durante o período de aulas qual é a hora de deitar	<i>Ró de Spearman</i>	ρ Sig.	0,234 0,001(**)	$\rho^2 \times 100$ 6%
O nível de escolaridade do pai	<i>Qui Quadrado</i>	χ^2	25,672 ^a 0,001(*)	
O nível de escolaridade da mãe	<i>Qui Quadrado</i>	χ^2 Sig.	20,116 ^a 0,010 (*)	

$a = \chi^2$ (simulação de Monte Carlo)

(*) = é significativo ao nível de 5% (p< 0.05)

(**) = é significativo ao nível de 1% (p<0.01)

n.s. = não significativo

Quanto à relação significativa entre a variável “agregado familiar” com o número de repetências, o teste do Qui-quadrado (χ^2 (simulação de Monte Carlo) = 12,352; $p < 0.05$) tende indicar que existem aparentes diferenças significativas entre os alunos que vivem com ambos os pais e os que não vivem com ambos os pais. (quadro 6).

	Nº REPETÊNCIAS			Total
	nenhuma	1-2	>2	
Vive com ambos os pais	80 51%	63 40%	13 8%	156 100%
Vive apenas pai/mãe	12 31%	17 44%	10 26%	39 100%
Vive com outro familiar	3 43%	4 57%	0 0%	7 100%
Total	95 47%	84 42%	23 11%	202 100%

Quadro 6 - Nº de repetências e agregado familiar

Os resultados obtidos mostram que na grande maioria 47% dos alunos nunca repetiram de ano, 42% já repetiram entre uma a duas vezes, e 11% repetiram mais que duas vezes. Dos alunos respondentes identifica-se assim uma associação entre viver com ambos os pais e apresentar nenhuma repetência, o viver apenas com o pai/mãe e apresentar entre uma e duas repetências, e o viver com outro familiar e apresentar entre uma e duas repetências. No entanto o *V de Cramer* ($V = 0.175$; $p < 0.05$) apresenta uma associação fraca.

Por sua vez observa-se uma relação significativa entre a variável “frequência do estudo” com o número de repetências, o teste do Qui-quadrado (χ^2 (simulação de Monte Carlo) = 22,263; $p < 0.05$) tende indicar que existem aparentes diferenças significativas quanto a frequência do estudo. (quadro 7).

	Nº REPETÊNCIAS			Total
	nenhuma	1-2	>2	
S/ resposta	0 0%	1 100%	0 0%	1 100%
Diariamente	27 59%	17 37%	2 4%	46 100%
2-3 vezes por semana	36 57%	22 35%	5 8%	63 100%
quando há testes	32 43%	32 43%	11 15%	75 100%
Raramente	1 6%	12 67%	5 28%	18 100%
Total	96 47%	84 41%	23 11%	203 100%

Quadro 7 - Nº de repetências e estudo realizado

Dos alunos respondentes identifica-se assim uma associação entre estudar diariamente e apresentar nenhuma repetência, o estudar duas a três vezes por semana e apresentar nenhuma repetência, o estudar quando há testes e apresentar nenhuma ou entre uma e duas repetências, e o estudar raramente e apresentar entre uma e duas repetências. No entanto o *V de Cramer* ($V=0.234$; $p<0.05$) apresenta uma associação fraca.

Relativamente à variável “durante o período de aulas qual é a hora de deitar” e o número de repetências observa-se uma A relação significativa entre ambas as variáveis ($\rho = 0.234$; $p<0.01$) evidencia uma associação linear, baixa e positiva. Tal significa que, tendencialmente, em média, quanto mais tarde os alunos se deitam maior são o número de repetências apresentadas. Com um coeficiente de determinação (ρ^2) de 6%, indica que aproximadamente 6% da variação resultante no número de repetências é “explicada” pelo factor “durante o período de aulas qual é a hora de deitar”.

Por outro lado observa-se uma relação significativa entre a variável “nível de escolaridade do pai” com o número de repetências, o teste do Qui-quadrado ($\chi^2_{(simulação\ de\ Monte\ Carlo)} = 25,672$; $p<0.05$) tende indicar que existem aparentes diferenças significativas consoante o nível de escolaridade do pai. (quadro 8).

	Nº REPETÊNCIAS			Total
	nenhuma	1-2	>2	
sem resposta	2 18%	5 45%	4 36%	11 100%
1ºciclo	7 24%	15 52%	7 24%	29 100%
2º ciclo	43 48%	37 41%	10 11%	90 100%
Secundário	39 64%	21 34%	1 2%	61 100%
formação superior	5 45%	5 45%	1 9%	11 100%
Total	96 48%	83 41%	23 11%	202 100%

Quadro 8- Nº de repetências e nível escolaridade do pai

Dos alunos respondentes identifica-se assim uma associação entre o pai ter como nível de escolaridade o 1º ciclo e apresentar entre uma a duas repetência, o ter o 2º ciclo apresentar nenhuma repetência, o ter o nível secundário e apresentar nenhuma repetência, o ter formação superior e apresentar nenhuma reprovação ou apresentar entre uma e duas reprovações. No entanto o *V de Cramer* ($V= 0.252$; $p<0.05$) apresenta uma associação fraca.

Por sua vez observa-se uma relação significativa entre a variável “nível de escolaridade do mãe” com o número de repetências, o teste do Qui-quadrado (χ^2 (simulação de Monte Carlo) = 20,116; $p<0.05$) tende indicar que existem aparentes diferenças significativas consoante o nível de escolaridade da mãe. (quadro).

	Nº REPETÊNCIAS			Total
	nenhuma	1-2	>2	
S/resposta	1 17%	3 50%	2 33%	6 100%
1ºciclo	5 19%	16 62%	5 19%	26 100%
2º ciclo	34 48%	26 37%	11 15%	71 100%
Secundário	44 54%	33 40%	5 6%	82 100%
formação superior	12 67%	6 33%	0 0%	18 100%
Total	96 47%	84 41%	23 11%	203 100%

Quadro 9 - Nº de repetências e nível escolaridade da mãe

Dos alunos respondentes identifica-se assim uma associação entre a mãe ter como nível de escolaridade o 1º ciclo e apresentar entre uma a duas repetências, o ter o 2º ciclo apresentar nenhuma repetência, o ter o nível secundário e apresentar nenhuma repetência, o ter formação superior e apresentar nenhuma reprovação. No entanto o *V de Cramer* ($V= 0.223$; $p<0.05$) apresenta uma associação fraca.

Os resultados dos testes relativamente à relação entre cada variável que compõem comportamento enquanto estudante com a variável repetência são apresentados na

Tabela 1:

VARIÁVEIS	TIPO DE TESTE	REPETÊNCIA		
		Resultados	$\rho^2 \times 100$	
Motivação para estudar	<i>Ró de Spearman</i>	ρ Sig.	- 0,184 0,009(**)	3%
Assiduidade	<i>Ró de Spearman</i>	ρ Sig.	- 0,338 0,000(**)	15%
Pontualidade	<i>Ró de Spearman</i>	ρ Sig.	- 0,313 0,000(**)	10%
Participação activa nas aulas	<i>Ró de Spearman</i>	ρ Sig.	- 0,177 0,011(*)	3%
Comparencia ás avaliações (Testes, exames e outros)	<i>Ró de Spearman</i>	ρ Sig.	- 0,308 0,000(**)	10%
Acompanhar as matérias	<i>Ró de Spearman</i>	ρ Sig.	- 0,345 0,000(**)	12%
Tirar apontamentos nas aulas	<i>Ró de Spearman</i>	ρ Sig.	- 0,249 0,000(**)	6%
Procurar ter os cadernos organizados	<i>Ró de Spearman</i>	ρ Sig.	- 0,155 0,028(*)	3%
A escola é um espaço que respeito	<i>Ró de Spearman</i>	ρ Sig.	- 0,163 0,020 (*)	3%
Atingir um nível de escolaridade elevado é importante para o meu futuro	<i>Ró de Spearman</i>	ρ Sig.	- 0,189 0,007(**)	4%
Gostar de estudar	<i>Ró de Spearman</i>	ρ Sig.	- 0,347 0,000(**)	12%
Gostar dos meus professores	<i>Ró de Spearman</i>	ρ Sig.	- 0,184 0,009(**)	3%
Ter com os professores uma relação de respeito e amizade	<i>Ró de Spearman</i>	ρ Sig.	- 0,158 0,024(*)	3%
Fazer tudo o que está ao meu alcance para contribuir para um bom clima na escola	<i>Ró de Spearman</i>	ρ Sig.	- 0,224 0,001(**)	5%
Os familiares atribuem muita importância à minha formação	<i>Ró de Spearman</i>	ρ Sig.	- 0,266 0,000(**)	7%
A escola sempre apresentada como um lugar onde me devo portar bem e esforçar	<i>Ró de Spearman</i>	ρ Sig.	- 0,290 0,000(**)	8%

(*) = é significativo ao nível de 5% ($p< 0.05$)

(**) = é significativo ao nível de 1% ($p<0.01$)

n.s. = não significativo

Na tabela são observadas associações lineares, baixas e negativas, estatisticamente significativas, entre todas variáveis que compõem a variável avaliação do comportamento enquanto estudante com a variável repetência. Referindo as maiores percentagens observadas quanto a “assiduidade” verifica-se que existe uma associação linear, baixa e negativa ($\rho = -0.338$; $p < 0.01$), com um coeficiente de determinação (ρ^2) de 15%, cujo valor indica que apenas 15% da repetência é “explicado” pela variável “assiduidade”, sendo 85% explicados por outros factores. Neste sentido a menor assiduidade encontra-se associada a uma maior repetência. Por seu lado, quanto a pontualidade verifica-se que existe uma associação linear, baixa e negativa ($\rho = -0.313$; $p < 0.01$), com um coeficiente de determinação (ρ^2) de 10%, cujo valor indica que apenas 10% da repetência é “explicado” pela variável “pontualidade”, sendo 90% explicados por outros factores. Neste sentido, a menor pontualidade dos estudantes está associada a uma maior repetência. Por sua vez, quanto a “comparência às avaliações” verifica-se que existe uma associação linear, baixa e negativa ($\rho = -0.308$; $p < 0.01$), com um coeficiente de determinação (ρ^2) de 10%, cujo valor indica que apenas 10% da repetência é “explicado” pela variável “comparência às avaliações”, sendo 90% explicados por outros factores. Neste sentido a menor comparência às avaliações encontra-se associada a uma maior repetência. Quanto a variável “acompanhar as matérias” verifica-se que existe uma associação linear, baixa e negativa ($\rho = -0.345$; $p < 0.05$), com um coeficiente de determinação (ρ^2) de 12%, cujo valor indica que apenas 12% da repetência é “explicado” pela variável “acompanhar as matérias”, sendo 88% explicados por outros factores. Por sua vez, a variável “gostar de estudar” verifica-se que existe uma associação linear, baixa e negativa ($\rho = -0.347$; $p < 0.01$), com um coeficiente de determinação (ρ^2) de 12%, cujo valor indica que apenas 12% da repetência é “explicado” pela variável “gostar de estudar”, sendo 88% explicados por outros factores. Neste sentido o menor é o gosto pelo estudo esta associado a uma maior repetência.

Quanto à H_1 : *Existe relação entre a repetência e o comportamento enquanto estudante*, observou-se que, todas as variáveis utilizadas para analisar o comportamento enquanto estudante, evidenciaram uma relação/associação negativa com a repetência, ou seja quanto menor for a sua preocupação pelo seu comportamento enquanto estudante, maior repetências se observam.

Os resultados dos testes relativamente à relação entre cada variável que compõem a integração do aluno na escola com a variável repetência são apresentados na Tabela 2:

VARIÁVEIS	TIPO DE TESTE	REPETÊNCIA	
		Resultados	$\rho^2 \times 100$
Sentir-se bem na escola	ρ <i>Ró de Spearman</i> Sig.	- 0,161 0,022(*)	3%
Ter boas relações com colegas	ρ <i>Ró de Spearman</i> Sig.	n.s	--
Ter boas relações com os professores	ρ <i>Ró de Spearman</i> Sig.	- 0,227 0,001(**)	5%
Respeito pelas normas da escola e ser cordial com todos	ρ <i>Ró de Spearman</i> Sig.	- 0,219 0,002(**)	5%
Zelo pelo material e espaço escolar	ρ <i>Ró de Spearman</i> Sig.	- 0,283 0,000(**)	8%
A escola é um espaço agradável	ρ <i>Ró de Spearman</i> Sig.	n.s	--
A escola está bem equipada	ρ <i>Ró de Spearman</i> Sig.	- 0,152 0,030(*)	2%
Ter facilidade em aceder aos serviços da escola	ρ <i>Ró de Spearman</i> Sig.	- 0,194 0,006(**)	4%
A escola está pensada para os alunos	ρ <i>Ró de Spearman</i> Sig.	n.s	--
Os horários são adequados	ρ <i>Ró de Spearman</i> Sig.	- 0,195 0,005(**)	4%

(*) = é significativo ao nível de 5% ($p < 0.05$)(**) = é significativo ao nível de 1% ($p < 0.01$)
n.s. = não significativo

Na tabela são observadas associações lineares, baixas e negativas, estatisticamente significativas, entre as variáveis “sentir-se bem”, “ter boas relações com os professores”, “respeito pelas normas da escola e ser cordial com todos”, “zelo pelo material e espaço escolar”, “a escola está bem equipada”, “ter facilidade em aceder aos serviços da escola”, e “os horários

são adequados” que compõem a variável integração do aluno na escola com a variável repetência.

Quanto à H₂: *Existe relação entre a repetência e a integração do aluno na escola*, observou-se que, algumas das variáveis utilizadas para analisar a integração do aluno na escola, evidenciaram uma relação/associação negativa com a repetência, ou seja quanto menor for a sua a integração do aluno na escola, mais repetências se observam.

Os resultados dos testes relativamente à relação entre cada variável que compõem razões para o sucesso/insucesso enquanto estudante com a variável repetência são apresentados na Tabela 3:

VARIÁVEIS	TIPO DE TESTE	REPETÊNCIAS	
		Resultados	$\rho^2 \times 100$
Esforço por ter boas notas	<i>Ró de</i>	ρ Sig. - 0,409 0,000(**)	17%
Falta de atração pelo estudo	<i>Ró de</i>	ρ Sig. 0,251 0,000(**)	6%
Não gostar das matérias	<i>Ró de</i>	ρ Sig. 0,207 0,003(**)	4%
Ter problemas pessoais	<i>Ró de</i>	ρ Sig. n.s	--
Organizar tempo de estudo	<i>Ró de</i>	ρ Sig. - 0,246 0,000(**)	6%
Falta de motivação	<i>Ró de</i>	ρ Sig. 0,153 0,030(*)	2%
Não adaptado a esta escola	<i>Ró de</i>	ρ Sig. n.s	--
Gostar mais de estar com outras pessoas do que nas aulas	<i>Ró de</i>	ρ Sig. n.s	--
Sentir-se sozinho/confuso	<i>Ró de</i>	ρ Sig. n.s	--
Sentir falta de apoio	<i>Ró de</i>	ρ Sig. n.s	--
Não gostar de estudar	<i>Ró de</i>	ρ Sig. 0,167 0,018(*)	3%
Não gostar dos meus professores	<i>Ró de</i>	ρ Sig. 0,177 0,011(*)	3%
Os professores têm má impressão de mim	<i>Ró de</i>	ρ Sig. n.s	--
Ter dificuldades reais em compreender as matérias	<i>Ró de</i>	ρ Sig. n.s	--
Fazer sempre os trabalhos de casa	<i>Ró de</i>	ρ Sig. - 0,286 0,000(**)	8%
Sentir que não preciso de me esforçar	<i>Ró de</i>	ρ Sig. 0,223 0,001(**)	5%

(*) = é significativo ao nível de 5% (p< 0.05)

(**) = é significativo ao nível de 1% (p<0.01)

n.s. = não significativo

Na tabela observa-se associação linear, moderada e negativa, estatisticamente significativa, entre a variável “esforço por ter boas notas” e com a variável repetência. Apresenta um *ró de spearman* ($\rho = - 0.409$; $p < 0.05$), com um coeficiente de determinação (ρ^2) de 17%, cujo valor indica que apenas 17% da repetência é “explicado” pela variável “esforço por ter boas notas”, sendo 83% explicados por outros factores. Neste sentido o menor esforço por ter boas notas encontra-se associada a uma maior repetência. Também se observam associações lineares, baixas e negativas, estatisticamente significativas, entre as variáveis “organizar o tempo de estudo” e “fazer sempre os trabalhos de casa” com a repetência, com um coeficiente de determinação (ρ^2) inferior a 10% em ambas as variáveis, indicam que quanto menos organizam o tempo de estudo e quanto menos fazem os trabalhos de casa, mais se observa um aumento das repetições.

Por seu lado, observam associações lineares, baixas e positivas, estatisticamente significativas, entre as variáveis “falta de atracção pelo estudo”, “não gostar da matéria”, “falta de motivação”, “não gostar de estudar”, “não gostar dos meus professores” e “sentir que não preciso de me esforçar” com a variável repetência, Tal indica que o aumento da falta de atracção pelo estudo, do não gostar da matéria, da falta de motivação, do não gostar de estudar, do não gostar dos meus professores e de sentir que não preciso de me esforçar, mais se observam um aumento das repetições de ano.

Quanto à H_3 : *Existe relação entre a repetência e as razões para o sucesso/insucesso enquanto estudante*, observou-se que, algumas das variáveis utilizadas para analisar razões para o sucesso/insucesso enquanto estudante, evidenciaram uma relação/associação negativa e noutros casos positivos com a repetência.

Os resultados dos testes relativamente à relação entre cada variável que compõem a variável avaliação dos professores com a variável repetência são apresentados na Tabela 4:

VARIÁVEIS	TIPO DE TESTE	REPETÊNCIAS	
		Resultados	$\rho^2 \times 100$
São empenhados	ρ <i>Ró de Spearman</i> Sig.	- 0,190 0,006(**)	4%
São simpáticos	ρ <i>Ró de Spearman</i> Sig.	n.s	--
Têm paciência com os alunos	ρ <i>Ró de Spearman</i> Sig.	n.s	--
Explicam as regras e são coerentes com elas	ρ <i>Ró de Spearman</i> Sig.	- 0,163 0,021(*)	3%
As disciplinas são interessantes	ρ <i>Ró de Spearman</i> Sig.	n.s	--
Têm uma boa preparação	ρ <i>Ró de Spearman</i> Sig.	- 0,180 0,010(*)	3%
Explicam bem e preocupam-se que os alunos tenham percebido	ρ <i>Ró de Spearman</i> Sig.	- 0,195 0,005(**)	4%
Têm tempo para ouvir os alunos	ρ <i>Ró de Spearman</i> Sig.	- 0,187 0,008(**)	3%
São exigentes	ρ <i>Ró de Spearman</i> Sig.	n.s	--
Dificultam as avaliações demasiado	ρ <i>Ró de Spearman</i> Sig.	n.s	--
São justos mesmo quando têm de usar medidas para nos castigar	ρ <i>Ró de Spearman</i> Sig.	n.s	--
Desempenham a sua tarefa com envolvimento	ρ <i>Ró de Spearman</i> Sig.	n.s	--
Conversam com os alunos, procurando contribuir para a sua formação geral	ρ <i>Ró de Spearman</i> Sig.	- 0,198 0,005(**)	4%

(*) = é significativo ao nível de 5% (p< 0.05)

(**) = é significativo ao nível de 1% (p<0.01)

n.s. = não significativo

Na tabela são observadas associações lineares, baixas e negativas, estatisticamente significativas, entre as variáveis “são empenhados”, “Explicam as regras e são coerentes com elas”, “têm uma boa preparação”, “explicam bem e preocupam-se que os alunos tenham percebido”, “têm tempo para ouvir os alunos”, “conversam com os alunos, procurando contribuir para a sua formação geral” que compõem a variável avaliação dos professores com a variável repetência.

Quanto à H₄: *Existe relação entre a repetência e a avaliação dos professores*, observou-se que, algumas das variáveis utilizadas para analisar a avaliação dos professores, evidenciaram uma relação/associação negativa com a repetência.

Os resultados dos testes relativamente à relação entre cada variável que compõem a avaliação do sistema educativo com a variável repetência são apresentados na Tabela 5:

VARIÁVEIS	TIPO DE TESTE	REPETÊNCIA	
		Resultados	$\rho^2 \times 100$
Sentir-se bem na escola	<i>Ró de Spearman</i> ρ Sig.	n.s	--
Compreender o percurso que tenho feito	<i>Ró de Spearman</i> ρ Sig.	- 0,221 0,002(**)	5%
As aprendizagens têm uma sequência lógica	<i>Ró de Spearman</i> ρ Sig.	- 0,267 0,000(**)	7%
As regras de aprovação/repetência são lógicas	<i>Ró de Spearman</i> ρ Sig.	n.s	--
Compreender as várias vias de formação e as suas finalidades	<i>Ró de Spearman</i> ρ Sig.	- 0,160 0,023(*)	3%
A obtenção de um diploma é associado a melhores saídas profissionais	<i>Ró de Spearman</i> ρ Sig.	n.s	--
Quando passo/reprovo o ano compreendo o porquê	<i>Ró de Spearman</i> ρ Sig.	- 0,188 0,007(**)	4%
Saber exactamente o que é preciso fazer para ter sucesso	<i>Ró de Spearman</i> ρ Sig.	- 0,178 0,011(*)	3%
Não valorizar as razões dos que criticam as regras	<i>Ró de Spearman</i> ρ Sig.	n.s	--
Achar que tenho opções suficientes para escolher a minha formação	<i>Ró de Spearman</i> ρ Sig.	- 0,173 0,013(*)	3%
Sentir que na escola tudo está organizado e funciona bem	<i>Ró de Spearman</i> ρ Sig.	n.s	--
As regras fazem sentido para mim	<i>Ró de Spearman</i> ρ Sig.	- 0,207 0,003(**)	4%
Perceber que tem de haver disciplina e quem não cumpre é punido	<i>Ró de Spearman</i> ρ Sig.	n.s	--
Ter dúvidas com frequência	<i>Ró de Spearman</i> ρ Sig.	n.s	--

(*) = é significativo ao nível de 5% (p< 0.05)

(**) = é significativo ao nível de 1% (p<0.01)

n.s. = não significativo

Na tabela são observadas associações lineares, baixas e negativas, estatisticamente significativas, entre as variáveis “compreender o percurso que tenho feito”, “as aprendizagens têm uma sequência lógica”, “compreender as várias vias de formação e as suas finalidades”, “quando passo/reprovo o ano compreendo o porquê”, “Saber exactamente o que é preciso fazer para ter sucesso”, “achar que tenho opções suficientes para escolher a minha formação” que compõem a variável avaliação do sistema educativo com a variável repetência.

Quanto à H₅: *Existe relação entre a repetência e a avaliação do sistema educativo*, observou-se que, algumas das variáveis utilizadas para analisar a avaliação do sistema educativo, evidenciaram uma relação/associação negativa com a repetência. Ou seja a diminuição das variáveis analisadas estão associadas a um aumento das repetência.

Conclusões

Este estudo exploratório visava concluir sobre a existência de causas muito diversas para o fenómeno de insucesso/abandono escolar e aventar um peso maior aos factores relacionados com a auto-regulação, mais do que a aspectos de currículo ou avaliação, aqueles que mais têm sido objecto das políticas públicas da educação. Essa evidência foi verificada pelas inferências produzidas nos dados apresentados.

Muito embora o estudo realizado tenha gerado baixas relações, a significância verificada para um elevado espectro de elementos em análise, permite afirmar que a origem e diversidade de elementos que podem ser associados ao insucesso escolar merecem ser aprofundados e padronizados em estudos mais específicos.

Destaco a associação entre a repetência e o esforço por ter boas notas, a mais significativa e que denota a importância de o aluno ser envolvido e responsabilizado, já que sem este elemento, impossível de ser manipulado por factores externos, pode no entanto ser trabalhado pelo Sistema, pelos Professores e Pais e integrado na cultura da Escola.

Importante é também a constatação de que os percursos que foram criados como vocacionais e alternativos recebem um número de alunos com histórico de repetências muito significativo (no 10º ano o curso profissional recebe mesmo 100% de alunos com historial de repetência, contra os 12% que seguem o curso geral). Este facto levanta a questão de quanto é de facto uma escolha livre do aluno e quanto é uma determinação condicionada pelo seu percurso prévio, tornando ainda mais imperiosa uma intervenção precoce nos factores que levam a um “desencanto” dos jovens relativamente à escola

Não pretendendo definir objectivamente causas do insucesso/abandono escolar, é possível afirmar que as políticas públicas da educação têm de se focar mais nos processos e menos nos resultados, procurando identificar um padrão de risco que permita detectar e abordar cada aluno de acordo com as suas características e fragilidades. O estudo realizado focou-se entre outros, nos aspectos que mostram a afinidade e aceitação pelas regras existentes de avaliação e

currículo, aqueles que mais têm sido objecto de intervenção. Para além de, como se afirmou anteriormente, o tempo de vigência das várias medidas implementadas não ser compatível com uma séria avaliação das políticas públicas de educação, a aplicação de instrumentos de acompanhamento dessas políticas seria imprescindível para a introdução de correcções ou alterações de fundo. Não sendo os resultados aqui obtidos suficientes para saber se este é o domínio onde justificadamente a intervenção deve ser reforçada, deixa boas razões para averiguar as componentes de adesão, identificação e formação de vontades nos alunos como preditores para um bom desempenho escolar. Aqui, acredito que a detecção de perfis resilientes e a adopção de estratégias para os promover e o estabelecimento de um ambiente educativo escolar que possa complementar o papel da família contribuindo para a formação plena dos jovens desde o início da sua vida escolar. Para tal será necessário constituir equipas multidisciplinares, dedicadas, e assegurar um bom ambiente organizacional e de cooperação com as famílias.

Bibliografia

Alves, Mariana Gaio (2005), *Como se entrelaçam a Educação e o Emprego? Contributos da Investigação sobre Licenciados, Mestres e Doutores*, Revista INTERACÇÕES Nº. 1, pp. 179-201 (2005)

Alves, Mariana Gaio (2005), *A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa* in *Revista Europeia de Formação Profissional*, CEDEFOP, nº 34, pp. 31-44.

Barroso, João (2003), *Organização e regulação dos ensinos básico e secundário em Portugal: sentidos de uma evolução* <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82.pdf>

Benavente, Ana (1999), *Escola, Professores e processos de mudança*, Coleção Biblioteca do Educador, Lisboa, Livros Horizonte

Benavente, Ana (2004) *O Pacto educativo para o futuro: um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal* in *Revista Iberoamericana de Educación - Número 34*

Bourdieu, P. e J. C. Passeron (1970), *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa, Vega.

Canavarro, José Manuel (2007), *Para a compreensão do abandono escolar*, Lisboa, Texto Editores.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com NEE nas Classes Regulares*, Porto, Porto Editora.

Costa, Ana Maria Bénard (coord.) (1996), *Currículos Funcionais – Sua caracterização*, Volume I. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Diogo, Ana Matias (1998), *Famílias e Escolaridade - Representações parentais da escolaridade, classe social e dinâmica familiar*, Colecção Estudos, Lisboa, Edições Colibri (Em co-edição com a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa)

Estrela, Maria Teresa (2007), *As Ciências da Educação, hoje*, Conferência Plenária do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Funchal

Jardim, J. e A. Pereira (2006). *Competências pessoais e sociais. Um guia prático para a mudança positiva*. Porto: Edições Asa.

Jorge, A. (2007). *Resiliência em estudantes de enfermária*. Tese de doutoramento. Universidade da Extremadura

Justino, David (2007) *Abandono escolar e inserção precoce no mercado de trabalho, em Portugal. Ensaio de tipificação de contextos sociais locais*. CESNOVA, Lisboa (a aguardar publicação, citado com autorização do autor)

Leite, Carlinda (2006), *Políticas de Currículo em Portugal e (im)possibilidades da Escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente*, in *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.67-81, Jul/Dez 2006

Masten, A. e N. Garmezy, (1985). Risk, vulnerability and protective factors in development psychopathology. In Lahey, B. e Kazdin, A. (Eds). *Advances in clinical psychology*. Nova Iorque: Plenum

Mateus, Sandra (2002), *Futuros prováveis: um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9.º ano* in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 39 pp. 117-149

Maroco, J., (2003), *Análise Estatística – Com utilização do SPSS*. Edições Sílabo.

Observatório Europeu de Relações Laborais – EIRO (2002), *School and Work: Building a Distant Bridge*, Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho <http://efdev.xmlw.ie/eiro/index.shtml>

OCDE (2007), *Education at a glance*, <http://www.oecd.org/dataoecd/4/55/39313286.pdf>

Pestana, M., e J. Gageiro (2003), *Análise de Dados Para Ciências Sociais – A complementaridade do SPSS*. 3ª edição, Edições Sílabo.

Pereira, A., (2002), *SPSS, Guia Prático de Utilização - Análise de dados para as Ciências Sociais e Psicologia*. Edições Sílabo.

Porter, G. (1997). *Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. in *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

Rojas, Enrique, (1994) *O Homem Light. Uma Vida sem Valores*, Coimbra, Gráfica de Coimbra

Rutter, M. (1991). *Some conceptual considerations*. Fostering Resilience Conference. Washington DC: Institute for Mental Health Initiatives

Senos, Jorge e Teresa Dinis(1998) *Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes*. *Análise Psicológica*, vol.16, no.2, p.267-276. ISSN 0870-8231.

Smyth, E., (1999) *Educational Inequalities Among School Leavers in Ireland 1979-1994* in *The Economic and Social Review*, Vol. 30, No. 3 pp. 267-284

Thurler, Monica G. (1994) *A Eficácia das Escolas Não se Mede: Ela se Constrói, Negocia-se, Pratica-se e se Vive* in *Evaluation et analyse des établissements de formation: problématique et méthodologie*. Paris/Bruxelles, De Boeck, p. 203-224.

ANEXOS

ANEXO 1

Exmo(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a)

nº _____ da turma _____ do _____º ano.

Nos próximos dias será aplicado à turma do(a) seu(sua) educando(a) um inquérito.

Este inquérito destina-se ao estudo exploratório do fenómeno Insucesso Escolar no âmbito da tese de Mestrado “As Políticas Públicas de Educação Face ao Insucesso Escolar: Porque a Escola Não Seduz na Era do Conhecimento?” que me encontro a concluir no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa e a sua participação seria uma grande mais-valia para a compreensão dos principais factores que lhe estão subjacentes.

As respostas são, obviamente, sigilosas, não constando nenhuma identificação pessoal.

Venho por isso solicitar a sua autorização para a participação do(a) seu(sua) educando(a) no referido inquérito, que desde já agradeço.

Mação, 14 de Novembro de 2008

Autorizo/Não autorizo o(a) meu(minha) educando(a) a participar neste inquérito

O(A) Encarregado(a) de Educação , _____



Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

Este questionário destina-se ao estudo exploratório do fenómeno Insucesso Escolar no âmbito da tese de Mestrado e a resposta às nossas questões seria uma grande mais-valia para a compreensão dos principais factores que lhe estão subjacentes. As respostas são, obviamente, sigilosas, não constando nenhuma identificação pessoal. A tua colaboração será muito importante e a resposta ao questionário não levará muito tempo. Obrigado pela tua colaboração!

Nº Questionário: _____

Idade: _____

Ano de escolaridade: _____

Curso: _____

AVALIAÇÃO DO TEU PRÓPRIO COMPORTAMENTO ENQUANTO ESTUDANTE

	Concordo Bastante	Concordo	Não Concordo
Estou motivado para estudar			
Sou assíduo			
Sou pontual			
Participo activamente nas aulas			
Compareço ás avaliações (Testes, exames e outros)			
Procuro acompanhar as matérias			
Tiro apontamentos nas aulas			
Procuro ter os cadernos organizados			
A escola é um espaço que respeito			
Atingir um nível de escolaridade elevado é importante para o meu futuro			
Gosto de estudar			
Gosto dos meus professores			
Tenho com os professores uma relação de respeito e amizade			
Faço tudo o que está ao meu alcance para contribuir para um bom clima na escola			
Os meus familiares atribuem muita importância à minha formação			
A escola sempre me foi apresentada como um lugar onde me devo portar bem e esforçar			

AVALIAÇÃO DA TUA INTEGRAÇÃO E DA ESCOLA

	Concordo Bastante	Concordo	Não Concordo
Sinto-me bem na escola			
Tenho boas relações com colegas			
Tenho boas relações com os professores			
Respeito as normas da escola e sou cordial com todos			
Zelo pelo material e espaço escolar			
A escola é um espaço agradável			
A escola está bem equipada			
Tenho facilidade em aceder aos serviços da escola			
A escola está pensada para os alunos			
Os horários são adequados			

AVALIAÇÃO QUE FAZES DAS RAZÕES DO TEU SUCESSO/INSUCESSO

	Condordo Bastante	Concordo	Não Concordo
Esforço-me por ter boas notas			
Não me sinto atraído pelo estudo			
Não gosto das matérias			
Tenho problemas pessoais			
Organizo o meu tempo de estudo			
Não me sinto motivado			
Não estou adaptado a esta escola			
Gosto mais de estar com outras pessoas do que nas aulas			
Sinto-me sózinho/confuso			
Sinto falta de apoio			
Não gosto de estudar			
Não gosto dos meus professores			
Os professores têm má impressão de mim			
Tenho dificuldades reais em compreender as matérias			
Faço sempre os trabalhos de casa			
Sinto que não preciso de me esforçar			

AVALIAÇÃO DOS TEUS PROFESSORES

	Concordo Bastante	Concordo	Não Concordo
São empenhados			
São simpáticos			
Têm paciência com os alunos			
Explicam as regras e são coerentes com elas			
As disciplinas são interessantes			
Têm uma boa preparação			
Explicam bem e preocupam-se que os alunos tenham percebido			
Têm tempo para ouvir os alunos			
São exigentes			
Dificultam as avaliações demasiado			
São justos mesmo quando têm de usar medidas para nos castigar			
Desempenham a sua tarefa com envolvimento			
Conversam com os alunos, procurando contribuir para a sua formação geral			

AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO

	Concordo Bastante	Concordo	Não Concordo
Sempre me senti bem na escola			
Compreendo o percurso que tenho feito			
As aprendizagens têm uma sequência lógica			
As regras de aprovação/repetência são lógicas			
Compreendo as várias vias de formação e as suas finalidades			
A obtenção de um diploma é associado a melhores saídas profissionais			
Quando passo/reprovo o ano compreendo o porquê			
Sei exactamente o que preciso fazer para ter sucesso			
Não valorizo as razões dos que criticam as regras			
Acho que tenho opções suficientes para escolher a minha formação			
Sinto que na escola tudo está organizado e funciona bem			
As regras fazem sentido para mim			
Percebo que tem de haver disciplina e quem não cumpre é punido			
Tenho dúvidas com frequência			

CARACTERIZAÇÃO DA TUA SITUAÇÃO PESSOAL

Vives com	ambos os pais	só com mãe/pai	outro familiar	
Repetências	nenhuma	uma	duas	mais de duas
Vens para a escola habitualmente	a pé	carro particular	autocarro escolar	outro
No percurso demoras	0 - 15 minutos	15 -30 minutos	mais de 30 minutos	
Os teus pais estão empregados	ambos	só pai	só mãe	nenhum dos dois
A frequência do teu estudo é	diária	2-3 vezes por semana	quando há testes	raramente
Tens actividades fora da escola	desporto	culturais	lazer/hobbies	nenhuma
Durante o período de aulas deitas-te às	entre 21-22h	entre 22-23h	entre 23-24h	depois das 24h
O nível de escolaridade do teu pai é	1º ciclo	2º ciclo	secundário	formação superior
O nível de escolaridade da tua mãe é	1º ciclo	2º ciclo	secundário	formação superior