



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

A Não Retenção Numa Escola de Exigência

José Machado de Lemos

Mestrado em Administração Escolar

Orientador:

Professor Doutor Luís Manuel Antunes Capucha, Professor
Catedrático,
Iscte - Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2023

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

A Não Retenção Numa Escola de Exigência

José Machado de Lemos

Mestrado em Administração Escolar

Orientador(a):

Professor Doutor Luís Manuel Antunes Capucha, Professor
Catedrático,

Iscte - Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2023

Dedico este trabalho a todos os meus professores, pois a parte mais significativa da minha formação a eles devo

Agradecimentos

Em primeiro lugar quero deixar um agradecimento muito especial a todos os meus familiares pelos excelentes valores que me transmitiram.

Agradeço também a todos os colegas e amigos que me têm acompanhado no meu percurso de vida e me têm permitido segui-lo com muita felicidade e em viver uma vida muito emocionante.

Um muito obrigado ao Professor Luís Capucha pela preciosa ajuda na realização deste projeto de intervenção.

Resumo

Este projeto foi motivado pelo facto de Portugal ainda apresentar níveis consideráveis de retenção escolar e tem por objetivo eliminar a retenção escolar numa escola do concelho de Almada. Para além da fundamentação teórica do problema da retenção, foi feito o diagnóstico da perceção que a comunidade escolar tem deste fenómeno naquela escola. Neste sentido, foi realizado um trabalho de campo através de grupos focais dirigidos a quatro setores da comunidade: professores, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente. Pelo facto de haver no mestrado outra colega que ia fazer o seu projeto de intervenção na mesma escola sobre o conflito, os debates em grupos focais foram feitos em conjunto, havendo um grupo de perguntas sobre o conflito e outro sobre a retenção. No final do debate, houve uma pergunta para relacionar a perceção dos participantes sobre se o conflito tinha alguma influência na retenção. Para reforçar o diagnóstico sobre os dois temas, concluiu-se o trabalho de campo com uma entrevista ao diretor da escola sobre os mesmos temas. O dado mais significativo obtido do trabalho de campo foi o de que apenas alguns professores e o diretor consideraram elevada a retenção na escola. Os restantes participantes, na sua maioria, consideraram que a retenção é baixa e que é benéfica, porque serve para penalizar os alunos que não querem aprender ou não merecem progredir. Quanto à relação com o conflito, a grande maioria não vê relação alguma e afirma que, se houver, será no sentido de agravar a retenção.

Palavras-Chave: Retenção; Não retenção; Abandono escolar precoce.

Abstract

This project was motivated by the fact that Portugal still has considerable levels of school retention and aims to eliminate school retention in a school in the municipality of Almada. In addition to the theoretical foundation of the retention problem, a diagnosis was made of the school community's perception of this phenomenon in that school. In this sense, fieldwork was carried out through focus groups aimed at four sectors of the community: teachers, students, guardians and non-teaching staff. Due to the fact that there was another colleague in the master's degree who was going to do her intervention project at the same school about the conflict, the focus group debates were carried out together, with one group asking questions about the conflict and another about retention. At the end of the debate, there was a question to relate the participants' perception of whether the conflict had any influence on retention. To reinforce the diagnosis, the fieldwork concluded with an interview with the school director on the same topics. The most significant data obtained from the fieldwork was that only some teachers and the principal considered retention to be high. The remaining participants considered that retention is low and that it is beneficial, because it serves to penalize students who do not want to learn or do not deserve to progress. As for the relationship with conflict, the vast majority does not see any relationship and say that, if there is, it will be in the sense of worsening retention.

Keywords: Retention; Non-retention; Early school leaving.

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	v
Índice de Quadros	ix
Índice de Figuras	xi
Glossário de Siglas	xiii
Capítulo 1. Introdução	1
1.1. Enquadramento Histórico	1
1.2. O Problema	3
Capítulo 2. A Retenção e o Abandono Escolar Precoce	5
2.1. O Abandono Escolar Como Consequência da Retenção	5
2.2. Apresentação dos Indicadores	7
Capítulo 3. O Projeto de Intervenção	13
3.1. Caracterização da Escola	13
3.1.1. Alunos	13
3.1.2. Professores	14
3.1.3. Pessoal não docente	14
3.1.4. Instalações	14
3.1.5. Projeto educativo	15
3.2. O Objetivo	15
3.3. O Público-Alvo	15
Capítulo 4. Diagnóstico da Retenção Escolar	17
4.1. A Perceção da Comunidade Escolar	17
4.1.1. Os temas abordados nos grupos focais e na entrevista ao Diretor	17
4.1.2. Análise da entrevista ao Diretor	29
4.2. Análise Global dos Resultados	31
Capítulo 5. Proposta Para a Mudança	33
5.1. A Não Retenção é Desejável e Possível	33
5.2. Fatores de Retenção	34
5.3. Recursos	34

5.4. Organização	35
5.5. Atividades Para Atingir o Objetivo	35
5.6. Cronograma	36
5.7. Modelo de Avaliação	36
Capítulo 6. Conclusões	39
Referências Bibliográficas	41

Índice de Quadros

Quadro 2.1 - Taxa de abandono escolar precoce em Portugal e UE a 27 de 2011 a 2021 (%)	7
Quadro 2.2 - Taxa de abandono escolar precoce na UE a 27 de 2011 a 2021 (%)	8
Quadro 2.3 - Taxa de retenção e desistência no Ensino Básico em Portugal (2011 e 2021) (%)	10
Quadro 3.1 - Número de turmas por nível de ensino 2021/2022	13
Quadro 3.2 - Taxa de retenção na escola por ano de escolaridade 2020/21	13
Quadro 4.1 - Respostas do grupo focal dos professores em relação às perguntas “na vossa opinião a retenção dos alunos nesta escola é baixa ou elevada e se consideram que esta retenção é benéfica ou prejudicial para os alunos?”	18
Quadro 4.2 - Respostas do grupo focal dos professores quando perguntados “qual a razão da sua opinião?”	19
Quadro 4.3 - Respostas do grupo focal dos professores em relação à pergunta “na vossa opinião que estratégias se podem desenvolver para reduzir ou eliminar a retenção?”	20
Quadro 4.4 - Respostas do grupo focal dos professores em relação à pergunta “na vossa opinião em que medida o conflito pode influenciar a retenção dos alunos?”	21
Quadro 4.5 - Respostas do grupo focal dos alunos em relação às perguntas “na vossa opinião a retenção dos alunos nesta escola é baixa ou elevada, se a consideravam benéfica ou prejudicial e porquê?”	22
Quadro 4.6 - Respostas do grupo focal dos alunos em relação às perguntas “na vossa opinião que estratégias se podem desenvolver para reduzir ou eliminar a retenção e em que medida o conflito pode influenciar a retenção dos alunos?”	23
Quadro 4.7 - Respostas do grupo focal dos encarregados de educação em relação às perguntas “na vossa opinião a retenção dos alunos nesta escola é baixa ou elevada, se a consideravam benéfica ou prejudicial e porquê?”	24
Quadro 4.8 - Respostas do grupo focal dos encarregados de educação em relação à pergunta “na vossa opinião que estratégias se podem desenvolver para reduzir ou eliminar a retenção?”	25
Quadro 4.9 - Respostas do grupo focal dos encarregados de educação em relação à pergunta “na vossa opinião em que medida o conflito pode influenciar a retenção dos alunos?”	26
Quadro 4.10 - Respostas do grupo focal do pessoal não docente em relação às perguntas “na vossa opinião a retenção dos alunos nesta escola é baixa ou elevada, se a consideravam benéfica ou prejudicial e porquê?”	28

Quadro 4.11 - Respostas do grupo focal do pessoal não docente em relação às perguntas “na vossa opinião que estratégias se podem desenvolver para reduzir ou eliminar a retenção e em que medida o conflito pode influenciar a retenção dos alunos?” 29

Índice de Figuras

Figura 2.1 - Taxa de abandono escolar precoce em Portugal e na UE a 27 de 2001 a 2021 %	9
Figura 2.2 - Abandono escolar precoce e taxa de retenção e desistência no Ensino Básico em Portugal (2011 e 2021) (%)	10
Figura 2.3 - Taxa de retenção e desistência Ensino Básico em 2019/2000 %	11

Glossário de Siglas

AEP – Abandono escolar precoce

BSC - *Balanced Scorecard*

CRVCC - Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência

DT – Diretor de turma

EE – Encarregado de educação

ND – Não docente

NUTS - Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

P - Professor

PIB – Produto interno bruto

PIPSE - Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

PMSE - Programa Mais Sucesso Escolar

PNPSE - Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

RET - Retenção

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UE – União Europeia

CAPÍTULO 1

Introdução

O presente trabalho pretende fazer a apresentação de um projeto de intervenção para ser construído com base nos dados obtidos no ano letivo de 2021/2022 e na recolha das perceções sobre a retenção letiva na escola estudada.

A proposta consiste em fazer um projeto de intervenção para uma escola do ensino básico e secundário que tenha por fim erradicar a retenção dos alunos. Esta difícil e ambiciosa tarefa será realizada através de propostas de ação que levem à eliminação das retenções, mantendo os níveis de exigência pedagógica e de aprendizagem.

Podemos ler em Capucha (2008:7), que “Actuar na lógica de projecto consiste, resumidamente, em operar com base na mobilização de conhecimento para identificar as acções necessárias à projecção estruturada e organizada de uma mudança face a uma situação diagnosticada que se pretende alterar dentro de um prazo definido e mobilizando um conjunto determinado de recursos”.

Com este fim, são descritos os fundamentos teóricos que sustentam esta opção de que nenhum aluno fique para trás e é definido um plano de ação que será calendarizado a curto, médio e longo prazo para que o objetivo seja conseguido duma forma progressiva e com solidez.

É estabelecida também a relação entre a retenção escolar e o abandono escolar precoce, com a apresentação de dados sobre a sua evolução em Portugal, comparando-os com os valores dos países da União Europeia a 27. A existência de uma relação de causa e efeito entre os dois fenómenos no nosso sistema educativo é uma hipótese que já defendiam os primeiros investigadores do insucesso escolar nos anos 80, como é o caso de Ana Benavente (1988; 1990).

Faz-se ainda a análise do Decreto-Lei nº55 de 2018, particularmente do Artigo 29º, Transição e retenção, que estipula as condições para o caso em que um aluno não desenvolva as aprendizagens definidas para um ano não terminal de ciclo. Será feito ainda o enquadramento desta lei no panorama atual do direito da educação em Portugal.

A finalizar, apresenta-se o modelo de avaliação do desenvolvimento deste projeto de intervenção.

1.1. Enquadramento Histórico

O sistema educativo português teve uma evolução baseada em muitos debates, desde a implantação na 1ª República em 1910 (Nóvoa, 1992). Num primeiro período, que vai até 1926, houve grande confronto de ideias pedagógicas e aplicaram-se políticas muito inovadoras de tendência universal na

educação. Quando se iniciou o governo da ditadura militar em 1926, a educação foi completamente desvalorizada, principalmente a que estava direccionada para as classes mais desfavorecidas (Nóvoa, 1992). Se já havia muita desigualdade, ela agravou-se com as medidas de carácter económico que caracterizaram toda a política social (Pintassilgo & Morgado, 2003).

Em 1926, deu-se início ao regime do Estado Novo que consignou a Escola Única Elementar, mas manteve duas vias para o ensino de continuidade: o ensino técnico-profissional e o ensino liceal (Magalhães, 2018). Durante a ditadura, há uma política aparentemente contraditória de desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente e, simultaneamente, dignificação da imagem social do professor. Segundo Nóvoa (1992), a compreensão deste paradoxo obriga a um duplo raciocínio. Por um lado, o Estado exerce um controlo autoritário dos professores, inviabilizando qualquer veleidade de autonomia profissional: a degradação do estatuto e do nível científico inserem-se nesta estratégia de imposição de um perfil baixo da profissão docente. Por outro lado, o investimento missionário (e ideológico) obriga o Estado a criar as condições de dignidade social que salvaguardem a imagem e prestígio dos professores, nomeadamente junto das populações.

Quando o Estado Novo surge, havia uma dinâmica de universalidade nos debates educativos vindos da 1ª República e, após várias tentativas falhadas de reformar as escolas normais republicanas, o Estado Novo decidiu pura e simplesmente encerrá-las (Nóvoa, 1992). Numa primeira fase, foram desmanteladas todas as instituições de formação de professoras para o primeiro nível de ensino que na altura se designava por ensino primário. Uma das características do Estado Novo foi a imposição de uma sociedade muito hierarquizada a todos os níveis. Na educação, esta hierarquização teve o seu expoente na valorização do papel do professor como um chefe autoritário na sala de aula e havia várias formas de punição para os alunos que não conseguiam adquirir as aprendizagens estabelecidas para cada nível de ensino.

No Estado Novo existe uma ideia de massificação da educação. A educação devia ser para todos e todos teriam de ter acesso a ela, mas depois de entrados no sistema havia que valorizar o mérito. “A seleção escolar devia permitir aos melhores – independentemente da sua origem social – ascenderem aos lugares cimeiros da vida social, passando a integrar as respetivas elites, tidas como necessárias à regeneração social. Fala-se na necessidade – a par da “elevação do nível mental da sociedade” – da “criação duma escola intelectual e de elites”, uma ideia cara à intelectualidade da época que, à boa maneira iluminista, se procura apresentar como a vanguarda esclarecida que a reforma do país necessita” (Pintassilgo & Morgado, 2003: 5).

O culto da escola do mérito e a função superior do professor dava-lhe a prerrogativa de infligir punições corporais e castigar os alunos com palmatoadas, com a finalidade de estes sentirem a obrigação de aprender o que lhes era pedido. Em 1955, a posição oficial considerava que o recurso à

palmatória fazia parte de um processo pedagógico que a escola transpunha do meio social envolvente (Fernandes, 2006). Outra forma de exercer a punição eram as reprovações, designadas na época como “chumbos” ou “raposas”.

Quando surge o 25 de abril, era este o ambiente no sistema educativo português e os professores tinham assimilado a mensagem de que a reprovação e consequente retenção dos alunos eram benéficas para estes e para a sociedade em geral. Apesar de grandes transformações a nível político, esta mentalidade inculcada nos professores ainda permanece, de alguma forma, na atualidade.

Presentemente, são ainda poucos os professores que compreendem quão maléfico é para a sociedade a retenção dos alunos e a sua permanência, anos seguidos, no mesmo ano de escolaridade.

Após o início da democracia, foram muitos os especialistas em educação que alertaram para este facto, muito negativo, presente no sistema educativo português. Os vários documentos legislativos foram dando eco destas preocupações. “A percentagem de alunos que repete um ano letivo não é homogénea nos países europeus, sendo Portugal um exemplo de um sistema de ensino onde a repetência é uma prática habitual” (Pereira & Reis, 2014: 63). “Todavia, e não obstante a diversidade de razões que fazem da Escola um contexto de desenvolvimento essencial, esta convive, não raramente, com o fracasso do seu próprio modelo, que se traduz em insucesso e, no extremo, em abandono escolar” (Miguel et al., 2012: 128).

Perante a consciência deste problema social, podemos afirmar que a repetência em níveis iniciais do ensino básico produz um impacto negativo no desempenho numa fase mais tardia, o que sugere que haverá vantagem em implementar práticas alternativas de apoio aos alunos nesses níveis (Pereira & Reis, 2014).

É neste contexto de confronto de ideias pedagógicas sobre a transição dos alunos ao longo da escolaridade obrigatória que é publicado em Diário da República o Decreto-Lei nº55 de 2018 que, no seu Artigo 29º, vem explicitar as condições de transição e de retenção dos alunos.

1.2. O Problema

O problema de partida é o elevado nível de retenção dos alunos nas escolas portuguesas e concretamente nesta escola que se situa numa zona urbana do concelho de Almada.

Apesar de estar contemplado na lei que a retenção só é admissível em casos muito excecionais, prevalece ainda no imaginário de muitos professores o culto da escola do suposto mérito e o seu estatuto de superioridade que lhe dá o poder de punir o aluno através da reprovação. Como se viu, esta prática tem raízes que são anteriores ao 25 de abril, onde era considerado normal a reprovação

como castigo para os alunos que “não trabalhavam” ou “não estudavam”. É uma prática que permanece nas escolas portuguesas e traduz-se em graves consequências para a juventude portuguesa, deixando uma marca profunda no percurso de vida de jovens e adultos. A retenção escolar é portanto um problema que flagela todo o tecido social português, principalmente as classes mais desfavorecidas.

Sobre o insucesso escolar na realidade educativa portuguesa, Ana Benavente (1990: 716-717) analisa as abordagens que visam explicar as desigualdades dos alunos nas diferentes fases da vida da instituição escolar. Para esta autora, o insucesso escolar tem sido explicado por diversas teorias. Em primeiro lugar, a *teoria dos "dotes"* baseada em explicações psicológicas individuais. O sucesso/insucesso escolar é justificado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus "dotes" naturais.

Em segundo lugar, refere a *teoria do "handicap" sociocultural*, baseada em explicações de natureza sociológica. O sucesso/insucesso dos alunos é justificado pela sua pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola. O papel reprodutor da escola foi posto em evidência no âmbito desta teoria que sublinhou o modo como as desigualdades sociais se transformam em desigualdades escolares, que por sua vez legitimam as desigualdades sociais.

Uma terceira teoria, a *corrente socioinstitucional*, vem sublinhar a necessidade da diferenciação pedagógica, realçando o papel ativo da escola na produção do insucesso; este é visto como o resultado da relação quotidiana entre as práticas escolares e os alunos das culturas não letradas; ultrapassando algum fatalismo presente na teoria do *handicap* sociocultural, investe-se na transformação da própria escola nas suas estruturas, conteúdos e práticas. Procura-se adaptar a escola às necessidades dos diversos públicos que a frequentam, corrigindo os subtis mecanismos de reprodução das diferenças e procuram-se formas de facilitar as aprendizagens de todos os alunos.

É possível, assim, realçar que as práticas pedagógicas podem desempenhar um papel determinante no combate à função reprodutiva da escola das condições desfavoráveis com que alguns alunos entram no percurso escolar e desta forma contrariar as consequências da retenção.

CAPÍTULO 2

A Retenção e o Abandono Escolar Precoce

Como veremos, na percepção da comunidade escolar é comumente aceite que o fenómeno da retenção escolar e do abandono escolar precoce são vistos como um processo de causalidade, dado que o abandono escolar precoce é a consequência direta da retenção escolar e torna-se um fenómeno persistente e estrutural em Portugal (Silva & Pinto, 2016).

Este tema tem sido objeto de muitas investigações por estudiosos de várias áreas do conhecimento, nomeadamente da psicologia, da pedagogia, da sociologia ou da economia. Tal interesse pode ser explicado pela preocupação com o desenvolvimento socioeconómico dos países ocidentais (Simões et al., 2008).

Por este motivo, pensamos que faz todo o sentido dedicar um capítulo deste trabalho a fazer a caracterização do abandono escolar em Portugal nos últimos anos, para uma melhor ilustração do problema que são os atuais níveis de retenção nas escolas portuguesas. Com tal objetivo, no presente capítulo fazemos o enquadramento do abandono escolar precoce no nosso país e a sua evolução a 11 anos, desde 2011 a 2021. Faz-se, ainda, a contextualização do fenómeno da retenção e do abandono, apresenta-se a fundamentação teórica que sustenta a não retenção e explicam-se as consequências que podem existir para o sistema social e educativo.

2.1. O Abandono Escolar Como Consequência da Retenção

Em Portugal, o abandono escolar precoce era em 1992 de 50,0%, em 1998 de 46,8%, em 2000, 43,6% e em 2010, 28,3% (fonte: INE, Inquérito ao Emprego). O Plano Nacional de Emprego é criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/98 e estabelece como um dos grandes objetivos melhorar a qualidade do sistema escolar por forma a reduzir substancialmente o número de jovens que abandonam prematuramente a escolaridade.

No domínio da coesão social, assumem-se como metas a atingir a redução substancial da taxa média de abandono escolar precoce (redução do abandono escolar precoce das pessoas com 18-24 anos para 35% em 2006 e para 25% em 2010).

Em 2010, a União Europeia, na sua Estratégia 2020, define cinco objetivos ambiciosos em matéria de emprego, inovação, educação, inclusão social e clima/energia, que deverão ser alcançados até 2020.

Esses objetivos são os seguintes: 1) assegurar uma taxa de emprego de 75% para as pessoas dos 20 aos 64 anos; 2) investir 3% do produto interno bruto (PIB) da União Europeia em investigação e

desenvolvimento; 3) reduzir as emissões de gases com efeito de estufa em 20% (ou mesmo em 30%) em comparação com os níveis registados em 1990, satisfazer 20% das nossas necessidades energéticas a partir de fontes de energia renováveis e aumentar em 20% a eficiência energética; 4) reduzir para menos de 10% as taxas de abandono escolar e assegurar que, pelo menos, 40% das pessoas entre os 30 e os 34 anos terminam estudos superiores; 5) reduzir em 20 milhões o número de pessoas em risco de pobreza ou exclusão social (Europeia, C., 2010: 3).

As principais políticas públicas desenvolvidas em Portugal que tiveram relevância na redução do abandono escolar precoce foram as seguintes, segundo Rocha et al. (2014): 1986 – Escolaridade básica - 9 anos de escolaridade obrigatória; 1987 – PIPSE - Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo; 1996 - Criação dos Territórios Educativos de Intervenção prioritária “TEIPS”; 2001 - Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC); 2004 - Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar “ Eu não desisto”; 2009 - Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE).

Durante os anos letivos de 2006/07, 2007/08 e 2008/09 foi desenvolvido um conjunto de políticas que contribuíram para a proposta do governo que vai estabelecer o regime da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, através da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Este conjunto de políticas educativas tiveram um impacto significativo no combate ao fenómeno do insucesso e do abandono escolar precoce, como foram a oferta de vias vocacionais no âmbito de políticas de educação-formação compreensiva. Outro grande contributo foi a aposta nas vias profissionalizantes enquanto instrumento central para elevar os níveis de qualificação dos jovens, que constituiu um dos eixos do programa Novas Oportunidades (Capucha et al., 2009).

Nos quatro anos que antecederam a entrada em vigor da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, foram lançadas ofertas educativas diversificadas com o objetivo de estancar o abandono precoce dos jovens: cursos tecnológicos, cursos profissionais, cursos de aprendizagem, cursos de educação e formação de jovens (rede pública e privada), cursos do ensino artístico especializado, cursos das escolas de hotelaria e turismo. Esta oferta veio permitir que um grande número de jovens permanecesse vinculado à escolaridade. Os cursos profissionais foram aqueles onde o número de inscrições mais subiu, passando de 44.466 inscritos em 2006/07 para 88.714 em 2008/09. Estes dados são-nos fornecidos pelo Estudo Preparatório do Alargamento da Escolaridade Obrigatória apresentado em 2009, onde refere que as Metas para as Novas Oportunidades eram de 125.000 inscritos para o ano letivo de 2008/09 e estiveram de facto inscritos 124.810 alunos nesta oferta educativa, cumprindo os objetivos propostos. No sentido de ajudar socialmente as famílias e promover o tempo de permanência dos alunos na escola, foram introduzidas bolsas de estudo para jovens de famílias de mais baixos rendimentos, foi lançado como objetivo que a escola fosse a tempo inteiro e foram criadas as atividades de enriquecimento curricular (Capucha et al., 2009).

Outra política que veio contribuir para a redução do insucesso e do abandono precoce foi o lançamento no ano letivo 2015/16 do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar – PNPSE, que se tratou de uma iniciativa governamental consagrada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016.

2.2. Apresentação dos Indicadores¹

Os primeiros dados apresentam os valores do abandono escolar precoce em Portugal, por regiões NUT de 2013, e da UE a 27, no período de 2011 a 2021 (quadro 2.1).

Neste quadro, o nosso país como um todo apresenta uma evolução significativa nos valores do abandono escolar precoce, sendo mais notória nas regiões economicamente mais desenvolvidas, Norte, Lisboa e Centro. As regiões como mais dificuldade na redução do abandono escolar precoce são as que, em termos de desenvolvimento económico, se encontram mais deprimidas, com destaque para os Açores que, apesar de neste período de 10 anos ter evoluído de 43,8 % para 23,2 %, ainda apresenta valores muito elevados. Sobre a região do Algarve, não existem dados de 2020 e 2021, mas em 2019 apresentava o segundo valor mais alto, com 19,9 %. Esta região tem uma situação económica que se pode considerar mista, pois no litoral é considerado com uma economia pujante, embora sazonal, e no seu interior tem também uma economia deprimida, principalmente porque está muito assolada pela desertificação. A depressão económica de algumas regiões aparece aqui como uma nítida desvantagem no processo de redução do abandono escolar.

Quadro 2.1 Taxa de abandono escolar precoce em Portugal e UE a 27 de 2011 a 2021 (%)

NUTS - 2013 e UE	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Portugal	23	20,5	18,9	17,4	13,7	14	12,6	11,8	10,6	8,9	5,9
Continente	22	19,8	18,1	16,7	12,9	13,3	11,9	11,2	10,1	8,4	5,3
Norte	22,6	20,8	19,5	19	14,3	14	12,8	10,1	9,5	10,5	4,1
Centro	20,3	18,2	14,5	14	12,5	12,5	10,5	10,5	7,9	6	6,6
Lisboa	22,8	19,9	18,2	14,4	10,7	12,2	10,8	11,1	10,4	7	5,9
Alentejo	20,1	19,4	20,3	18,4	12,5	13,4	12,9	14,3	12,7	x	X
Algarve	24,9	19,4	20,5	21,9	15,9	16,9	17,1	20,1	19,9	x	X
Açores	43,8	34,1	35,8	32,8	28,8	26,9	27,8	28,3	27	27	23,2
Madeira	30,6	27,2	26,2	22,7	23,6	23,2	x	X	X	x	10,6
UE 27	13,2	12,6	11,8	11,1	11	10,6	10,5	10,5	10	10	9,7

Fontes: INE e Eurostat 2021

x: dados não disponíveis, segundo o INE

¹ As fontes nacionais consultadas para a realização do presente capítulo foram os dados estatísticos do INE, nomeadamente o Inquérito ao Emprego, e os dados sobre o abandono escolar precoce disponíveis na Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC). Ao nível europeu, foi consultada a base de dados do Eurostat sobre os países da União Europeia a 27 com a sua configuração de 2020.

Se compararmos os valores da taxa de abandono escolar da UE a 27 com os valores de Portugal e das suas regiões em 2021, apenas as regiões da Madeira e dos Açores apresentam valores mais altos, ressaltando que para este ano não temos os valores do Alentejo e do Algarve. Aqui obtemos uma imagem bem ilustrada do trabalho que se necessita fazer na região dos Açores, que surge destacadíssima na comparação feita. No entanto, os dados médios do nosso país comparam muito favoravelmente com os valores da UE a 27 e demonstram o trabalho gigantesco que foi realizado neste campo desde o 25 de abril de 1974.

Para se ter uma noção comparativa, no quadro seguinte apresentam-se os valores de todos os países da UE a 27 de 2011 a 2021.

Na UE a 27, no ano de 2011, Espanha com 26,3 % e Portugal com 23,0 % estavam nos dois últimos lugares no quadro, mas em 2021 já só seis países tinham taxas mais baixas que Portugal: Irlanda, Grécia, Croácia, Lituânia, Países Baixos e Eslovénia. Com este progresso, fica bem vincado o notável esforço que nestes 10 anos foi feito pelo nosso país na redução do abandono escolar precoce, baixando folgadoamente a meta pretendida dos 10 %.

Quadro 2.2 Taxa de abandono escolar precoce na UE a 27 de 2011 a 2021 (%)

ANO	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
UE – 27	13,2	12,6	11,8	11,1	11,0	10,6	10,5	10,5	10,2	9,9	9,7
Bélgica	12,3	12,0	11,0	9,8	10,1	8,8	8,9	8,6	8,4	8,1	6,7
Bulgária	11,8	12,5	12,5	12,9	13,4	13,8	12,7	12,7	13,9	12,8	12,2
Chéquia	4,9	5,5	5,4	5,5	6,2	6,6	6,7	6,2	6,7	7,6	6,4
Dinamarca	10,3	9,6	8,2	8,1	8,1	7,5	8,8	10,4	9,9	9,3	9,8
Alemanha	11,6	10,5	9,8	9,5	10,1	10,3	10,1	10,3	10,3	10,1	11,8
Estónia	10,6	10,3	9,7	12,0	13,7	11,4	11,8	12,0	11,2	8,5	9,8
Irlanda	11,1	9,9	8,7	6,7	6,8	6,0	5,0	5,0	5,1	5,0	3,3
Grécia	12,9	11,3	10,1	9,0	7,9	6,2	6,0	4,7	4,1	3,8	3,2
Espanha	26,3	24,7	23,6	21,9	20,0	19,0	18,3	17,9	17,3	16,0	13,3
França	12,3	11,8	9,7	8,8	9,2	8,8	8,8	8,7	8,2	8,0	7,8
Croácia	5,0	5,1	4,5	2,8	2,8	2,8	3,1	3,3	3,0	2,2	2,4
Itália	17,8	17,3	16,8	15,0	14,7	13,8	14,0	14,5	13,5	13,1	12,7
Chipre	11,3	11,4	9,1	6,8	5,2	7,6	8,5	7,8	9,2	11,5	10,2
Letónia	11,6	10,6	9,8	8,5	9,9	10,0	8,6	8,3	8,7	7,2	7,3
Lituânia	7,4	6,5	6,3	5,9	5,5	4,8	5,4	4,6	4,0	5,6	5,3
Luxemburgo	6,2	8,1	6,1	6,1	9,3	5,5	7,3	6,3	7,2	8,2	9,3
Hungria	11,4	11,8	11,9	11,4	11,6	12,4	12,5	12,5	11,8	12,1	12,0
Malta	18,8	18,1	17,1	17,0	16,3	15,6	14,0	14,0	13,9	12,6	10,7
Países Baixos	9,2	8,9	9,3	8,7	8,2	8,0	7,1	7,3	7,5	7,0	5,3
Áustria	8,5	7,8	7,5	7,0	7,3	6,9	7,4	7,3	7,8	8,1	8,0
Polónia	5,6	5,7	5,6	5,4	5,3	5,2	5,0	4,8	5,2	5,4	5,9
Portugal	23,0	20,5	18,9	17,4	13,7	14,0	12,6	11,8	10,6	8,9	5,9
Roménia	18,1	17,8	17,3	18,1	19,1	18,5	18,1	16,4	15,3	15,6	15,3

Eslovénia	4,2	4,4	3,9	4,4	5,0	4,9	4,3	4,2	4,6	4,1	3,1
Eslováquia	5,1	5,3	6,4	6,7	6,9	7,4	9,3	8,6	8,3	7,6	7,8
Finlândia	9,8	8,9	9,3	9,5	9,2	7,9	8,2	8,3	7,3	8,2	8,2
Suécia	6,6	7,5	7,1	6,7	7,0	7,4	7,7	7,5	6,5	7,7	8,4

Fonte: Eurostat 2021

Se a comparação for das taxas de abandono nos países do Sul da Europa [Grécia, Espanha, França, Itália, Chipre] com a portuguesa no ano de 2021, verificamos que apenas a Grécia tem uma taxa melhor que o nosso país. Se, no mesmo ano, compararmos Portugal com os países da Escandinávia [Dinamarca, Finlândia, Suécia], que normalmente são apresentados como modelos na educação, a nossa taxa de abandono escolar é a mais positiva.

Na figura 2.1, faz-se a comparação dos valores do abandono escolar precoce entre Portugal e a UE a 27 de 2011 até 2021.

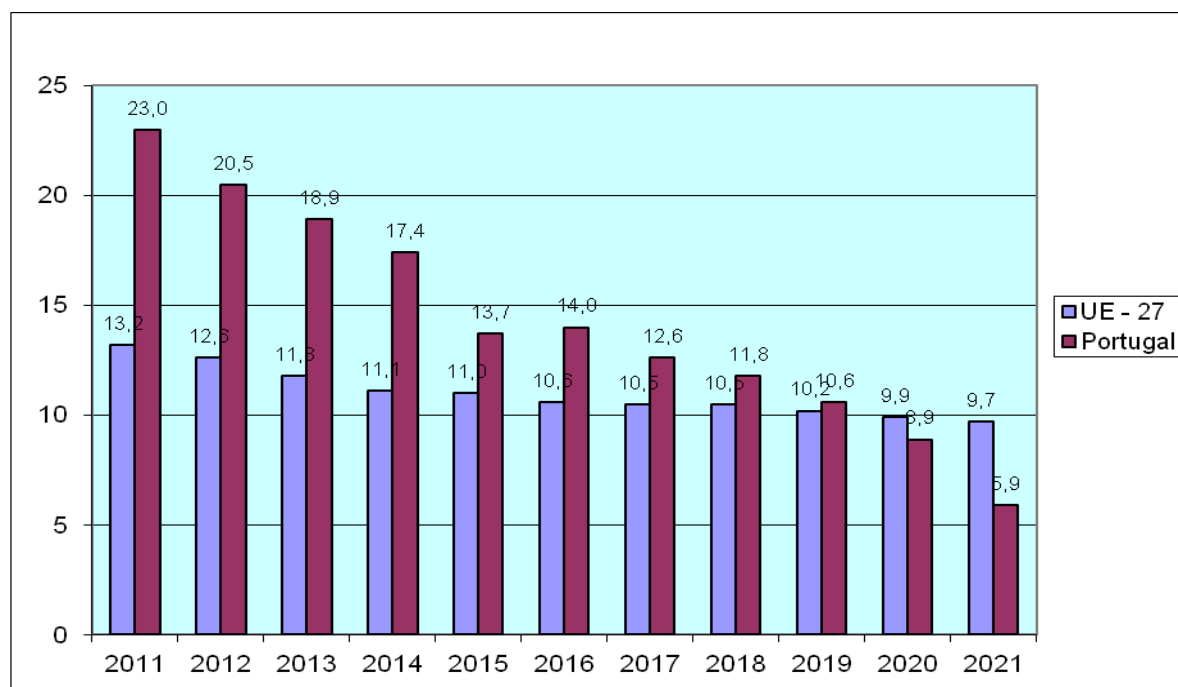


Figura 2.1 Taxa de abandono escolar precoce em Portugal e na UE a 27 de 2001 a 2021 %

Fontes: INE e Eurostat 2021

Aqui podemos ver que Portugal partiu em 2011 com um valor muito mais alto (23%) do que a média da UE a 27 (13,2%), mas em 2021 já estava bastante abaixo.

Sobre a retenção, no início do século Portugal estava situado a uma grande distância da média da UE. A dimensão do abandono escolar era explicada pelas altas taxas de retenção no sistema educativo, pela falta de diversificação do ensino secundário e pela facilidade com que o mercado de trabalho absorvia com facilidade jovens sem qualificações, o que “dificultava a concretização da escolaridade obrigatória” (Mata, 2019: 8).

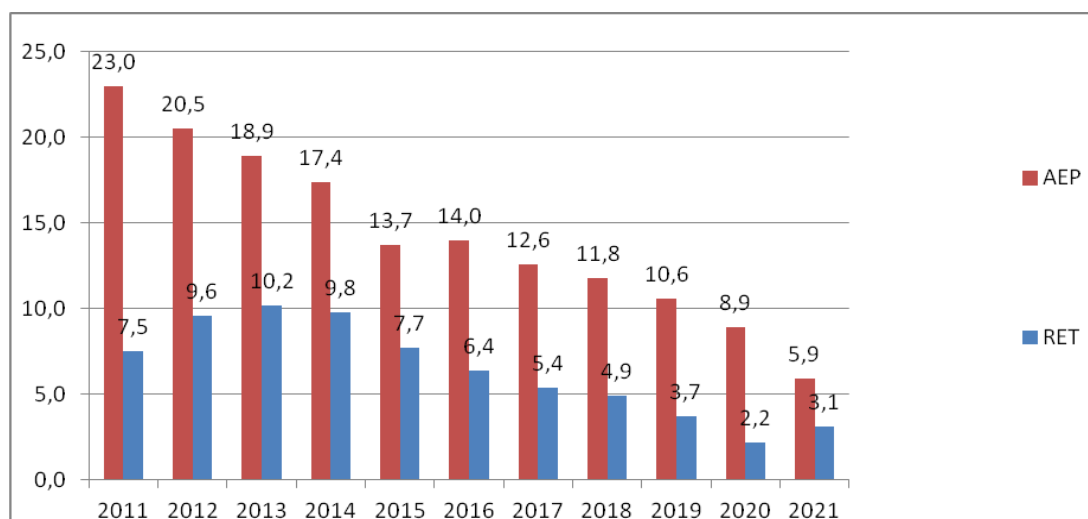
Quadro 2.3 Taxa de retenção e desistência no Ensino Básico em Portugal (2011 e 2021) (%)

Ano	Ano de escolaridade								
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
2011	0,0	6,5	2,6	3,9	7,4	7,4	15,4	10,3	13,8
2012	0,0	8,4	3,9	5,0	9,4	12,9	17,2	12,6	16,9
2013	0,0	9,5	5,2	4,3	10,1	14,8	16,5	13,7	17,7
2014	0,4	10,4	5,2	3,6	11,0	11,8	17,0	13,3	15,1
2015	0,0	9,3	4,1	2,5	8,5	8,7	15,4	10,3	10,7
2016	0,0	8,9	3,0	2,5	6,8	6,7	12,6	8,0	9,0
2017	0,0	7,4	2,2	2,1	6,1	5,6	11,4	6,7	7,0
2018	0,0	6,6	2,2	2,0	5,6	5,0	9,8	6,8	6,5
2019	0,0	4,9	1,5	1,7	4,0	3,7	7,0	4,7	5,5
2020	0,0	3,2	1,0	1,4	2,5	2,3	4,2	2,7	2,2
2021	0,0	4,2	2,0	2,1	3,0	3,5	5,7	4,2	12,8

Fonte: DGEEC 2022

No quadro 2.3, apresenta-se a evolução da taxa de retenção e desistência no ensino básico que mostra grandes avanços, acompanhando a tendência da evolução da taxa de abandono. Existem nesta evolução dois pontos de irregularidade, um primeiro que corresponde à fase de introdução das provas de final de ciclo no 4º ano e do 6º ano (2011 a 2015), e outro relativo aos valores de 2021 que foi um ano muito perturbador para o sistema educativo devido à pandemia do COVID-19. Os valores tendencialmente mais elevados no 9º ano poderão ser uma consequência das provas realizadas no final do 3º ciclo.

Na figura 2.2, faz-se a comparação da evolução do abandono escolar precoce com a evolução da taxa de retenção e desistência no Ensino Básico. É possível verificar que nos dois indicadores existe uma tendência de descida. Nos valores sobre a retenção aparece com realce o primeiro momento de irregularidade mencionado no parágrafo anterior.

**Figura 2.2** Abandono escolar precoce(AEP) e taxa de retenção e desistência (RET) no Ensino Básico em Portugal (2011 e 2021) (%). Fonte: DGEEC 2022

Na figura 2.3, apresenta-se a taxa de retenção e desistência em Portugal e nas Regiões por sexo, em 2019/2020, no final do Ensino Básico. As mulheres apresentam melhores indicadores, particularmente na Região Norte (1,3%).

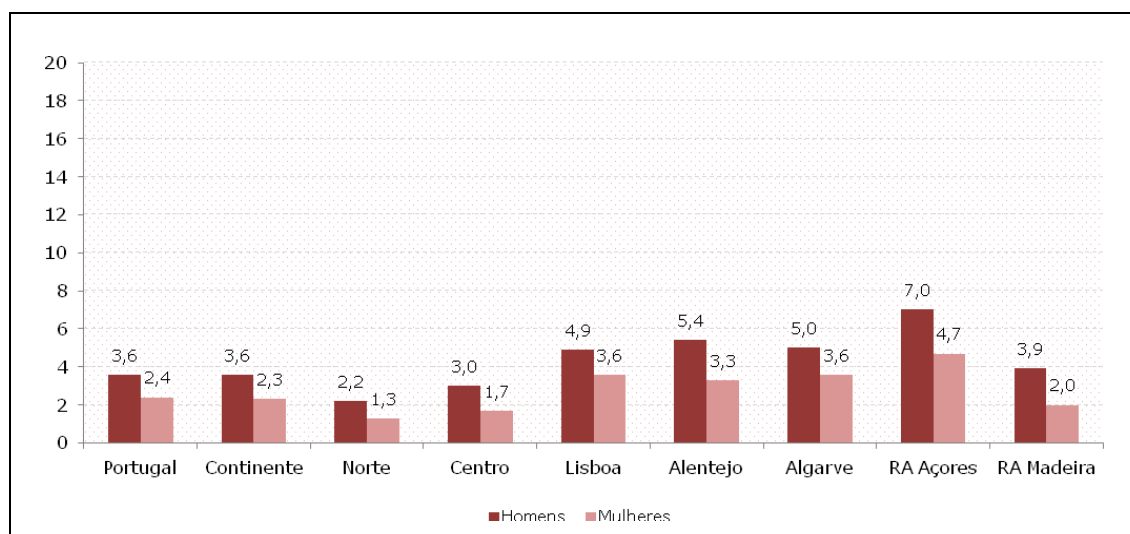


Figura 2.3 Taxa de retenção e desistência Ensino Básico em 2019/2020 %. Fonte: DGEEC 2020

Estes dados ainda revelam que há um percurso longo para ultrapassar as dificuldades que levam os alunos a abandonar prematuramente o ensino. São necessárias medidas de carácter social e educativo, que passam nomeadamente por “um trabalho de reforço das vias vocacionais, de criação de instrumentos de promoção do sucesso escolar e de reforço do envolvimento das famílias, dos empregadores e dos agentes locais na vida da escola” (Capucha et al., 2009:68). Os problemas incluem não só a questão da retenção escolar, mas também: o clima escolar desfavorável, a violência e o *bullying*; o ambiente em que os alunos não se sentem respeitados ou valorizados; métodos de ensino e planos curriculares inadequados; apoio insuficiente ao aluno; ausência de educação e orientação para a carreira; mau relacionamento professor-aluno (Jornal Oficial UE, 2015).

CAPÍTULO 3

O Projeto de Intervenção

3.1. Caracterização da Escola

A escola onde será desenvolvido este projeto de intervenção é uma escola agrupada com 1º, 2º, 3º ciclo e ensino secundário que está localizada no concelho de Almada. A caracterização geral da escola será feita nos seguintes pontos: alunos, professores, pessoal não docente, instalações e projeto educativo.

3.1.1. Alunos

No ano de 2021/2022 estiveram matriculados aproximadamente 1.400 alunos, divididos por 58 turmas com a seguinte distribuição:

Quadro 3.1 Número de turmas por nível de ensino 2021/2022

Níveis de ensino	Turmas
1º ciclo	16 turmas
2º ciclo	10 turmas
3º ciclo	17 turmas
Secundário	15 turmas

Fonte: programa INOVAR da escola 2021

Do total de alunos inscritos, 80,6% são de cidadania portuguesa e os restantes são divididos por 20 nacionalidades. Os outros países de onde vêm os alunos da escola são: Angola, Bangladeche, Brasil, Bulgária, Cabo Verde, China, Colômbia, Espanha, Estados Unidos, França, Itália, Moçambique, Nepal, Países Baixos, Paquistão, Reino Unido, Rússia, São Tomé e Príncipe, Ucrânia e Venezuela, com a seguinte distribuição de inscrições por nível de ensino: 86 alunos no 1º ciclo, 41 alunos no 2º ciclo, 64 alunos no 3º ciclo e 81 alunos no ensino secundário. Existem 36 alunos que frequentam o Português Língua Não Materna, com a seguinte participação por nível de ensino: 19 alunos no 1º ciclo, 5 alunos no 2º ciclo, 4 alunos no 3º ciclo e 8 alunos no ensino secundário.

No ano letivo anterior, a escola apresentou os seguintes valores de retenção:

Quadro 3.2 Taxa de retenção na escola por ano de escolaridade 2020/21

1º ano	0%
2º ano	2%
3º ano	2%
4º ano	4%
5º ano:	9%
6º ano	11%
7º ano	20%
8º ano	18%

9º ano	13%
Secundário	15%

Fonte: programa INOVAR da escola 2021

Neste ano letivo, a escola apresenta uma taxa de retenção muito elevada no 7º ano de escolaridade, 20%, colocando-a a uma distância muito preocupante dos valores nacionais, que ficaram em 2021 nos 5,7%. Esta disparidade de valores vem sustentar o argumento de que é necessário fazer um trabalho urgente na redução destas altas taxas de retenção.

Consultando as atas do final deste ano letivo, podemos verificar que os professores apresentam as seguintes justificações para este dado: o facto de ser um ano de iniciação a um novo ciclo; ter o ano letivo de 2019/2020 sido perturbado pelo início da pandemia e as aprendizagens destes alunos terem sido afetadas pela circunstância das aulas à distância, assim como o ano letivo de 2020/2021 em que os alunos frequentaram o 7º ano; o facto desta escola no 7º ano de escolaridade receber muitos alunos que concluíram o 2º ciclo noutros estabelecimentos de ensino.

Os alunos desta escola, na sua grande maioria, têm um comportamento adequado e o seu aproveitamento pode ser considerado satisfatório, mas não se pode desvalorizar o forte alerta que é a elevada retenção de 20% dos alunos do 7º ano de escolaridade. Salienta-se o facto de existir um bom acompanhamento dos encarregados de educação que participam ativamente na vida da escola.

3.1.2. Professores

O corpo docente é estável e experiente e é constituído por 140 professores, sendo que 100 têm vínculo ao quadro da escola, 20 pertencem ao quadro de zona pedagógica e 20 são contratados.

3.1.3. Pessoal não docente

No setor dos profissionais não docentes, a escola conta com dois psicólogos, 10 assistentes técnicos e 44 assistentes operacionais.

3.1.4. Instalações

As instalações da escola foram construídas em 1987 e integram os seguintes espaços: seis blocos com rés-do-chão e primeiro andar; instalações desportivas com um pavilhão, um ginásio e três recintos desportivos exteriores (dois de alcatrão e um sintético); um refeitório; e um edifício mais antigo que é designado por Casa Rural. No bloco 1 estão os serviços administrativos, a direção, a sala de professores, a biblioteca, a reprografia e a sala de apoio ao aluno Saber ++. No bloco 2 estão o bar dos alunos, a papelaria e salas de aula. No bloco 3 estão a sala da multideficiência e salas de aula. Os restantes blocos estão compostos por salas de aula. Na Casa Rural existe um auditório e o espaço onde funciona o GUIA - gabinete da unidade de integração do aluno.

3.1.5. Projeto educativo

O atual Projeto Educativo da escola foi elaborado para vigorar no triénio de 2021-2024 e tem por objetivos ensinar e formar as crianças e jovens que frequentam o estabelecimento de ensino e contribuir para elevar o nível educacional e cultural da população de Almada, com a prestação de um serviço educativo de qualidade centrado no desenvolvimento de competências pessoais. Na elaboração do Projeto Educativo foram considerados seis eixos estratégicos: liderança e gestão; relação da escola com a comunidade escolar; comunicação interna, comunicação externa e *marketing*; planeamento, organização e articulação; recursos humanos e recursos educativos; resultados académicos, competências sociais, literacia científica e literacia digital.

3.2. O Objetivo

Este projeto de intervenção tem um objetivo claro que é a erradicação da retenção dos alunos.

Este objetivo terá de ser atingido respeitando as seguintes condições: cumprir e fazer cumprir a lei; sinalizar as dificuldades precocemente; promover uma prática pedagógica diferenciada; acompanhar e apoiar quem necessitar; valorizar o mérito; dar o devido valor às dificuldades e enfrentá-las com medidas pedagógicas apropriadas.

Em termos de currículo, pretende-se que sejam cumpridas as aprendizagens essenciais previstas no documento intitulado Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

3.3. O Público-Alvo

O público-alvo serão todos os alunos da escola, tendo como executores da mudança o corpo docente e as estruturas de direção e aconselhamento, considerando que:

- O pessoal não docente será formado e informado do projeto para estar em sintonia com o que se pretende fazer e ter conhecimento dos objetivos que se querem atingir.
- Durante a concretização deste projeto de intervenção, será dada primordial atenção aos alunos do ensino básico, desde o 2º ao 9º ano de escolaridade.
- Apesar da dinâmica de transição ser completamente diferente no ensino secundário, estamos convencidos que, pelo prolongamento das ações do projeto, o trabalho iniciado no ensino básico terá frutos muito positivos nos três anos do ensino secundário.
- Não será despropositado ambicionar que no médio ou longo prazo será também possível erradicar a retenção nos 12 anos de escolaridade obrigatória que estão contemplados na legislação portuguesa.

CAPÍTULO 4

Diagnóstico da Retenção Escolar

Neste capítulo, apresenta-se o trabalho de campo feito para a produção do diagnóstico da situação da retenção na escola em estudo, do ponto de vista da perceção da comunidade escolar. No final do capítulo, é feita uma reflexão sobre as respostas recolhidas.

4.1. A Perceção da Comunidade Escolar

O trabalho de campo deste projeto de intervenção foi realizado através de debates em grupos focais com a comunidade escolar que foi dividida em quatro grupos:

Professores

Alunos

Encarregados de educação

Pessoal não docente

Para complementar este trabalho de campo, foi realizada uma entrevista ao diretor de escola sobre os mesmos temas dos grupos focais. Devido ao facto da minha colega de mestrado Cristina de la Cerda ir fazer o seu projeto de intervenção sobre o conflito na mesma escola, acordámos realizar o trabalho de campo em conjunto, dividindo as perguntas de debate em dois grupos. No final de cada debate, houve um último tema que tem a ver com a perceção da comunidade escolar sobre a relação que poderá existir entre os dois temas estudados. Enquanto este projeto visa a não retenção, o projeto de intervenção da minha colega tem por objetivo o estudo e regulação do conflito.

A opção por um trabalho de campo partilhado deve-se ao facto do objeto de estudo ser a mesma escola e os dois temas terem complementaridade. Esta escolha teve a aprovação do Professor Luís Capucha, orientador dos dois projetos de intervenção.

4.1.1. Os temas abordados nos grupos focais e na entrevista ao Diretor

Os temas definidos para debate em grupos focais foram os seguintes:

Área do conflito

- a) Acham que existem conflitos na escola?
- b) Como se manifestam os conflitos?
- c) Na vossa opinião como se resolvem os conflitos?
- d) Como é que o conflito na escola afeta o desempenho dos alunos?

Área da retenção

- e) Na vossa opinião a retenção dos alunos nesta escola é baixa ou elevada?
- f) A retenção dos alunos é benéfica ou prejudicial?
- g) Qual a razão da sua opinião?
- h) Que estratégias se podem desenvolver para reduzir ou eliminar a retenção?

Pergunta comum

- i) Na vossa opinião em que medida o conflito pode influenciar a retenção dos alunos?

No desenvolvimento deste trabalho, apenas iremos referir-nos à área da retenção e à pergunta comum. No trabalho da minha colega será desenvolvida a área da retenção e a pergunta comum.

Respostas do grupo focal dos professores

No grupo focal dos professores participaram 11 docentes e houve um debate muito empenhado de todos, no sentido de darem o seu melhor contributo para o presente trabalho. As respostas dadas durante o debate a cada pergunta são aprestadas nos pontos seguintes.

- a) **Em relação às perguntas “na vossa opinião a retenção dos alunos nesta escola é baixa ou elevada e se consideram que esta retenção é benéfica ou prejudicial para os alunos?”**

Apesar de neste tipo de método de pesquisa a quantificação não ser relevante, é importante notar que nesta primeira parte do debate, dez professores responderam que consideravam a retenção baixa e apenas um afirmou que era elevada. Por outro lado, quatro professores classificaram a retenção como prejudicial e os restantes professores disseram que era benéfica.

Para estas duas perguntas, obtiveram-se as respostas descritas no quadro seguinte.

Quadro 4.1 *Respostas do grupo focal dos professores em relação às perguntas “na vossa opinião a retenção dos alunos nesta escola é baixa ou elevada e se consideram que esta retenção é benéfica ou prejudicial para os alunos?”*

<i>Professores</i>	<i>Respostas</i>
P1	Considerou a retenção ser baixa na escola e que é prejudicial para o aluno.
P2	Também considerou que a retenção é baixa e também prejudicial para os alunos.
P3	Considerou que, na sua perspetiva, a retenção é baixa e prejudicial.
P4	Respondeu que, na sua opinião, a retenção é baixa e que é benéfica em certa medida.
P5	Considerou que, no seu entender, a retenção na escola é elevada e benéfica.
P6	Considerou ser a retenção baixa na escola e também defendeu que traz benefícios aos alunos.

P7	Foi de opinião que a retenção dos alunos na escola era de nível baixo e prejudicial para os alunos.
P8	Para este professor, a retenção é baixa na escola e considerou-a benéfica para alguns alunos.
P9	Considerou que a retenção é baixa e que também é benéfica para os alunos.
P10	Disse que para ele a retenção é baixa e que em alguns casos é benéfico repetir o ano.
P11	Considerou que a retenção na escola é baixa e também foi da opinião que em alguns casos é benéfica.

Fazendo uma análise desta primeira parte do grupo focal, podemos verificar que a posição dos docentes sobre o fenómeno da retenção escolar vai no sentido da sua aceitação. Temos uma maioria que afirma que a retenção é baixa, o que dá a entender que não apresenta muita gravidade. Existe também um número significativo a defender que a retenção é benéfica para os alunos, alegadamente, para permitir aos alunos perceberem as suas lacunas e, acreditam estes professores, aprenderem o que precisam de aprender. Estas duas posições confirmam que, no nosso país, ainda temos um longo caminho a percorrer na mudança de mentalidade dos docentes sobre o problema da retenção escolar.

b) Quando perguntados “qual a razão da sua opinião?”

Sobre esta pergunta, no quadro seguinte apresentam-se as justificações dos docentes sobre a sua opinião relativa à retenção. Nos depoimentos surgem com muito realce as posições que veem a retenção como uma punição dos alunos que não cumprem os seus deveres ou que não se empenham no trabalho escolar.

Quadro 4.2 Respostas do grupo focal dos professores quando perguntados “qual a razão da sua opinião?”

<i>Professores</i>	<i>Respostas</i>
P1	Considerou prejudicial porque não é pelo facto do aluno repetir o ano que o levará a aprender mais. O aluno desenvolve essas competências mais tarde.
P2	Concordou com a resposta anterior.
P3	Não explicou a razão por que achava a retenção prejudicial.
P4	Considerou que, em certa medida, a retenção é benéfica. Isto em função das medidas que foram aplicadas ao longo do ano. Se as medidas não foram devidamente correspondidas pelo aluno, este deve ficar retido, já que existem aprendizagens essenciais para uma correta assimilação de conhecimentos em anos seguintes.
P5	Afirmou que a retenção é benéfica porque se está a exigir pouco. Está-se a criar ilusões, o que é destruidor. Os alunos não estão a ser preparados para falhar.

P6	Disse que é benéfica porque os alunos não estão a ganhar ferramentas para ultrapassar dificuldades.
P7	Afirmou que a retenção é prejudicial. Na sua opinião, os alunos não aprendem mais por repetir. O que importa é se o aluno adquiriu as competências.
P8	Respondeu que a retenção é benéfica, pois há um facilitismo que não se pode considerar positivo.
P9	Afirmou que a retenção é benéfica porque os alunos ganham estrutura emocional para ultrapassar as dificuldades.
P10	Defendeu que os alunos devem repetir se não adquiriram os conhecimentos.
P11	Disse que a retenção é benéfica quando o aluno muda de percurso.

c) Em relação à pergunta “na vossa opinião que estratégias se podem desenvolver para reduzir ou eliminar a retenção?”

Sobre o tema das estratégias a desenvolver para minimizar a retenção, os docentes apresentam várias propostas: apoios fora da sala de aula, apoio individualizado dentro da sala de aula, aplicação das medidas universais, turmas mais pequenas, mudança de percursos escolares, mais cursos de educação e formação, mais opções de cursos profissionais no ensino secundário e oferta de cursos vocacionais no ensino básico.

As respostas dos professores sobre este tema são apresentadas no quadro seguinte.

Quadro 4.3 *Respostas do grupo focal dos professores em relação à pergunta “na vossa opinião que estratégias se podem desenvolver para reduzir ou eliminar a retenção?”*

<i>Professores</i>	<i>Respostas</i>
P1	Respondeu que se devia dar tempo ao aluno para ele aprender sem ficar retido e apoiá-lo no ano seguinte, encontrando estratégias dirigidas às dificuldades de cada aluno, como já vem acontecendo com as medidas universais.
P2	Defendeu que se devem dar muitos apoios.
P3	Para este professor, deve haver uma gestão pedagógica que ajuste o currículo ao ponto de partida e às necessidades dos alunos em cada momento.
P4	Disse que o currículo das disciplinas é cada vez mais reduzido e a fasquia mais baixa. Ainda assim, existem alunos completamente alheios à aprendizagem.
P5	Defendeu a existência de turmas mais pequenas.
P6	Propôs uma mudança no sistema com respostas diferenciadas.
P7	Defendeu alternativas nas escolhas com mudanças nos percursos escolares.
P8	Propôs mais cursos de educação e formação.

P9	Defendeu que devia haver mais opções de cursos profissionais no ensino secundário.
P10	Defendeu a existência de cursos vocacionais no ensino básico.
P11	Também propôs turmas mais pequenas para se chegar a todos.

Na escola já existem cursos profissionais, mas neste momento não há oferta de cursos vocacionais. Os cursos vocacionais foram criados pela Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro, e são uma oferta para o ensino básico que visa tanto a aquisição de conhecimentos em disciplinas estruturantes, como o português, a matemática e o inglês, como o primeiro contacto com diferentes atividades vocacionais. Estes cursos têm uma estrutura curricular organizada por módulos e assentam no envolvimento de empresas, entidades e instituições parceiras, sediadas na área geográfica da escola, quer ao nível da oferta de momentos de prática simulada adequada à idade dos alunos, quer mesmo na contribuição para a lecionação de módulos da componente vocacional. Os cursos vocacionais do ensino básico destinam-se a alunos a partir dos 13 anos de idade que manifestem constrangimentos com os estudos do ensino geral, designadamente aqueles alunos que tiveram duas retenções no mesmo ciclo ou três (ou mais) retenções em ciclos diferentes na totalidade do seu percurso escolar. A identificação prévia do público-alvo influencia a organização do curso, nomeadamente a sua duração e a escolha das atividades vocacionais.

d) Em relação à pergunta “na vossa opinião em que medida o conflito pode influenciar a retenção dos alunos?”

Nesta fase conclusiva do debate com os professores, foram sinalizados vários tipos de conflito existentes na escola. Os docentes deram mais ênfase ao conflito entre alunos e aos problemas relacionados com a sala de aula. No entanto, a tendência do debate foi no sentido em que os docentes não encontravam relação entre o conflito e a retenção dos alunos. O resumo desta reflexão aparece consubstanciado no seguinte conjunto de respostas:

Quadro 4.4 Respostas do grupo focal dos professores em relação à pergunta “na vossa opinião em que medida o conflito pode influenciar a retenção dos alunos?”

<i>Professores</i>	<i>Respostas</i>
P1	Disse que tem de haver uma boa articulação dentro do conselho de turma, porque os alunos sentem as fragilidades e que uma má relação entre docentes e alunos pode levar um aluno desistir.
P2	Disse não ver grande relação, mas que se influenciar é negativamente.
P3	Afirmou que os conflitos diminuem a motivação dos alunos e a otimização do tempo de construção das aprendizagens.
P4	Para este professor, na atualidade, os alunos têm tudo dos pais exceto princípios e

	boas maneiras. A adversidade e frustração criam "conflitos" que, por vezes, os afastam da turma e dos interesses da escola.
P5	Disse que não via relação.
P6	Disse que pode haver algum desinteresse que leve ao abandono.
P7	Afirmou que pode haver se for um caso de conflito extremo entre docente e aluno.
P8	Disse que não via relação.
P9	Afirmou que algum desinteresse e desmotivação podem levar a baixar o rendimento.
P10	Disse que não via relação.
P11	Concordou com a afirmação do professor 9.

Respostas do grupo focal dos alunos

No grupo focal dos alunos, houve um debate muito interessado com uma viva participação. Participaram 10 alunos, sendo que dois já tinham vivido a experiência da retenção. As respostas dadas a cada pergunta estão contempladas nos seguintes dois quadros.

a) Em relação às perguntas ***“na vossa opinião a retenção dos alunos nesta escola é baixa ou elevada, se a consideravam benéfica ou prejudicial e porquê?”***

Na primeira pergunta todos os alunos responderam que consideravam a retenção baixa. Na segunda, apenas dois alunos afirmaram que é prejudicial, seis alunos consideraram benéfica e dois alunos disseram que dependia da situação de cada aluno. Sobre as razões porque consideravam a retenção benéfica ou prejudicial, as respostas foram bastantes variadas.

Os depoimentos dos alunos sobre estas três perguntas estão compilados no quadro seguinte.

Quadro 4.5 *Respostas do grupo focal dos alunos em relação às perguntas “na vossa opinião a retenção dos alunos nesta escola é baixa ou elevada, se a consideravam benéfica ou prejudicial e porquê?”*

<i>Alunos</i>	<i>Respostas</i>
A1	Considerou a retenção baixa e benéfica, porque só assim adquirem os alunos conhecimentos.
A2	Considerou a retenção baixa e benéfica, porque é sinónimo de exigência.
A3	Considerou a retenção baixa e prejudicial, porque atrasa o percurso escolar.
A4	Considerou a retenção baixa e que, ser considerada benéfica ou prejudicial, dependia da situação de cada aluno.
A5	Este aluno também considerou que a retenção era baixa e que o ser considerada benéfica ou prejudicial dependia da situação de cada aluno.

A6	Considerou que a retenção é baixa e que é benéfica, pois no seu caso fez-lhe repensar as suas escolhas.
A7	Considerou a retenção baixa e prejudicial, pois no seu caso foi reprovada por ter sido vítima de conflitos o que a levou a faltar por medo.
P8	Considerou a retenção baixa e benéfica, porque evita o facilitismo.
A9	Considerou a retenção baixa e também é de opinião que é benéfica, ao evitar o facilitismo.
A10	Este aluno manifestou a mesma opinião dos dois alunos anteriores, considerando a retenção baixa e benéfica, porque evita facilitismo.

b) Em relação às perguntas “na vossa opinião que estratégias se podem desenvolver para reduzir ou eliminar a retenção e em que medida o conflito pode influenciar a retenção dos alunos?”

Sobre as estratégias, nove alunos afirmaram que seria através de mais apoios e um aluno defendeu que deveria haver mais intervenção dos professores. Em conjunto com os apoios, um aluno disse que devia haver aulas suplementares e outro disse que devia haver mais exigência. Na relação com o conflito há uma notória tendência para verem o conflito apenas entre os alunos e não conseguem relacionar a retenção com os conflitos existentes no seio escolar. A seu ver, se o conflito existir, só levará a prejudicar o aproveitamento.

No quadro seguinte apresentam-se os depoimentos dos alunos sobre estes dois temas.

Quadro 4.6 *Respostas do grupo focal dos alunos em relação às perguntas “na vossa opinião que estratégias se podem desenvolver para reduzir ou eliminar a retenção e em que medida o conflito pode influenciar a retenção dos alunos?”*

<i>Alunos</i>	<i>Respostas</i>
A1	Considerou que a melhor estratégia é haver apoios na escola e que o conflito entre alunos é prejudicial e pode levar ao abandono.
A2	Também considerou que a melhor estratégia é haver apoios na escola e concordou que o conflito influencia a retenção quando o aluno não se sente apoiado.
A3	Defendeu, como estratégia, que deveria haver apoios e aulas suplementares e que o conflito vai sempre influenciar de forma negativa o desempenho e pode levar à retenção.
A4	Também avançou com a proposta de apoios na escola e que o conflito tem influência negativa e pode levar à retenção.
A5	Este aluno propõe também apoios e considerou que o conflito acentua as possibilidades de retenção.
A6	Este aluno experimentou a retenção e disse que é benéfica, propõe a existência de

	apoios e afirmou que o conflito influencia a retenção, como no seu caso em que foi vítima de situações conflituosas.
A7	Esta aluna também foi retida e defendeu a existência de apoios aos alunos como estratégia contra a retenção. Afirmou que os conflitos facilitam a retenção, como foi o seu caso.
P8	Como estratégia, defendeu apoios na escola e mais exigência. Interpreta o conflito no âmbito da relação entre o professor e o aluno que pode levar à desmotivação.
A9	Defendeu uma maior intervenção dos professores na sala de aula e também considera que o conflito entre professor e aluno leva à desmotivação.
A10	Este aluno também defendeu a existência de mais apoios e também deu ênfase à relação entre professor e aluno, afirmando que leva à desmotivação.

Respostas do grupo focal dos encarregados de educação

No grupo focal dos encarregados de educação (EE), o debate teve nove participantes e as respostas dadas a cada pergunta são apresentadas nos pontos seguintes.

a) Em relação às perguntas “na vossa opinião a retenção dos alunos nesta escola é baixa ou elevada, se a consideravam benéfica ou prejudicial e porquê?”

Na primeira pergunta, oito EE responderam que consideravam a retenção baixa e apenas um considerou que era alta. Na segunda pergunta, cinco EE afirmaram que a retenção é prejudicial, um EE considerou benéfica, outro afirmou que “quase não há retenção, mas deveria haver para certas situações não se repetirem”, um EE disse que dependia do aluno e outro disse que dependia da situação. As razões para as suas respostas também são variadas como se pode observar dos depoimentos recolhidos no quadro seguinte.

Quadro 4.7 *Respostas do grupo focal dos encarregados de educação em relação às perguntas “na vossa opinião a retenção dos alunos nesta escola é baixa ou elevada, se a consideravam benéfica ou prejudicial e porquê?”*

<i>Encarregados de educação</i>	<i>Respostas</i>
EE1	Considerou a retenção baixa e prejudicial na maioria dos casos, pois atrasa o percurso escolar dos jovens.
EE2	Considerou a retenção baixa e prejudicial, porque não acrescenta nada ao desenvolvimento pessoal e escolar dos alunos. É também um desperdício de recursos.
EE3	Considerou a retenção baixa e mais prejudicial do que benéfica. “Penso que se torna mais prejudicial que benéfica. No meu ponto de vista considero que a retenção dos alunos não contribui para a sua melhor aprendizagem, nem para que estes alcancem os objetivos pedagógicos em anos subsequentes. Pelo contrário, diminui a autoestima ao mesmo tempo que aumenta a probabilidade de abandono escolar por parte dos alunos e também aumenta os níveis de desmotivação e indisciplina.

	No entanto, considero que por vezes existem casos que merecem maior reflexão”.
EE4	Considerou a retenção elevada e benéfica, pois há conhecimentos que devem ser adquiridos e, quando não o são, é melhor repetir.
EE5	Considerou que a retenção era baixa e benéfica, pois quase não há retenção, mas deveria haver para certas situações não se repetirem.
EE6	Considerou a retenção baixa e que é prejudicial, porque a retenção leva a retenção e não aumenta conhecimento.
EE7	Considerou a retenção baixa e que, ser benéfica ou prejudicial, dependia do aluno, porque há casos em que ela se justifica e outros em que não.
EE8	Considerou a retenção baixa e prejudicial, porque não aumenta o conhecimento e cria muita frustração.
EE9	Considerou a retenção baixa e que o seu benefício ou prejuízo dependem de cada caso. “Não concordo que um aluno progrida sem o merecer, sem se ter empenhado ou sem ter tido um comportamento adequado. Nos alunos com fracos resultados, sobretudo nas disciplinas basilares, quando não há retenção, estão só a empurrar o problema mais um ano e até a trazer mais um problema para a turma do ano seguinte, pois turmas muito heterogéneas, em termos de conhecimento, serão certamente um desafio maior para os professores na passagem do conhecimento e também tem impacto ao nível da turma, que não avançará tanto nos conteúdos exatamente pelo que referi anteriormente. Certamente que será difícil dar todos os conteúdos quando há a necessidade de um professor ser inclusivo e de chegar a todos os alunos. Por isso, acho que a retenção pode ser benéfica em alguns casos. Existem outros casos, dependendo do perfil do aluno, que, ao lhe ser dada uma oportunidade, pode até surpreender e tentar superar as dificuldades”.

b) Em relação à pergunta “na vossa opinião que estratégias se podem desenvolver para reduzir ou eliminar a retenção?”

No debate sobre esta pergunta, os EE apresentam um grande conjunto de propostas que revelam o seu interesse pelos assuntos educativos e também o nível de participação na vida da escola.

Sobre este tema obtiveram-se as respostas descritas no quadro seguinte.

Quadro 4.8 *Respostas do grupo focal dos encarregados de educação em relação à pergunta “na vossa opinião que estratégias se podem desenvolver para reduzir ou eliminar a retenção?”*

<i>Encarregados de educação</i>	<i>Respostas</i>
EE1	Mais turmas alternativas para acompanhar os alunos com dificuldades.
EE2	Sinalizar o mais precocemente as dificuldades e apoiar individualmente o aluno para que recupere alguma dificuldade surgida.
EE3	Medidas de combate ao insucesso, as quais poderão revelar-se mais eficazes e menos dispendiosas do ponto de vista da utilização de recursos. Investimento em programas contextualizados de combate ao insucesso e de melhoria das condições

	de ensino e aprendizagem. Por exemplo, a afetação de professores dotados de conhecimentos e instrumentos específicos, que permitam responder adequadamente às dificuldades evidenciadas pelos alunos. Afetação de recursos e instrumentos adequados, alargados a toda a escolaridade, com maior incidência nos anos iniciais de cada ciclo, onde existe maior risco de retenção. Estratégias e medidas de combate ao insucesso escolar que devem decorrer das situações específicas de cada aluno, respetivo professor e escola, e serem centradas nos seus contextos e nas problemáticas detetadas: distribuição das cargas horárias das áreas disciplinares e determinação de limites máximos e mínimos; a construção de percursos escolares diversificados, centralmente determinados e balizados; a não consideração das situações de escolas/agrupamentos com um menor número de alunos que, face à exigência de números mínimos de alunos por turma, se veem impedidos de construir, para os seus alunos, vias alternativas e passíveis de maior sucesso; a construção de percursos diversificados assentes na potenciação das capacidades e apetências específicas dos alunos.
EE4	Haver acompanhamento específico e reforço das aprendizagens.
EE5	Quando as crianças recebem um "castigo" percebem que não devem repetir aquilo que fizeram. Portanto todos que praticam violência e dizem coisas ofensivas devem ser retidos.
EE6	Acompanhamento eficaz e real por parte dos DT e psicóloga da escola.
EE7	Melhorar as condições das escolas.
EE8	Apoio às famílias e aos alunos pelos serviços de psicologia e orientação da escola.
EE9	“As estratégias acho que já existem, mas no papel. Acho que na prática e no geral os professores não aplicam. Porque não dar um trabalho extra a um aluno que teve uma nota mais baixa, de forma que recupere? Explicando isso mesmo, que lhe está a ser dada uma nova oportunidade e que para isso há a necessidade de um esforço e empenho acrescido? E isto também pode ser aplicado a notas entre o bom e o excelente. A verdade é que as estratégias existem, mas sistematicamente os resultados dos alunos são essencialmente o produto de médias aritméticas”.

c) Em relação à pergunta “na vossa opinião em que medida o conflito pode influenciar a retenção dos alunos?”

Sobre a relação do conflito com a retenção na escola frequentada pelos seus educandos, percebe-se que as intervenções vão todas no sentido do conflito entre alunos ou entre os alunos e os professores, principalmente dentro da sala de aula.

Do debate sobre este tema, conseguimos obter os contributos contemplados no seguinte quadro.

Quadro 4.9 Respostas do grupo focal dos encarregados de educação em relação à pergunta “na vossa opinião em que medida o conflito pode influenciar a retenção dos alunos?”

Encarregados de educação	Respostas
EE1	Se o conflito passar para os alunos, estes poderão desmotivar-se e baixar o seu

	rendimento escolar.
EE2	“Não vejo como pode influenciar e se isso acontecer será no seu aumento”.
EE3	“Concordo com a opinião anterior”.
EE4	Quase todos os casos em que um aluno sofre <i>bullying</i> não são resolvidos de forma eficaz, pois quase sempre este tipo de humilhação é repetido constantemente.
EE5	“Concordo que o conflito é um problema que tem de ser bem resolvido”.
EE6	Conflito entre alunos ou entre alunos e professores pode levar ao abandono, logo à retenção.
EE7	Leva a um menor investimento no estudo.
EE8	Quando se trata de <i>bullying</i> entre alunos pode haver até abandono escolar e baixa das notas por desinteresse.
EE9	“Não acho que os conflitos na escola influenciem por aí além a retenção dos alunos. Podem influenciar no sentimento que os alunos têm pela escola ao gostarem mais ou menos de lá estar. Obviamente que se alguém não gosta de ir à escola devido a conflitos sistemáticos, isso influenciará o empenho e o gosto pela aquisição do conhecimento e promove o desinteresse. Mas isso é uma reflexão que deve ser feita em conselho pedagógico e nos conselhos de turma, para além da reflexão individual de cada um sobre se está ou não a desempenhar bem as suas funções e o que pode fazer para melhorar, mas isso é uma decisão individual”.

Analisando os depoimentos dos EE, conclui-se que existe uma grande preocupação com o conflito entre alunos e que este pode contribuir significativamente para os casos de retenção.

Respostas do grupo focal do pessoal não docente

No grupo focal do pessoal não docente estiveram oito participantes. Neste debate foi possível verificar que o pessoal não docente não tem uma grande perceção dos dados sobre o aproveitamento escolar e analisa o fenómeno segundo os conhecimentos que tem sobre os seus familiares: filhos ou parentes próximos. Sobre o conflito, existe uma focagem nas relações algo difíceis no local de trabalho onde, na sua opinião, surgem situações muito complexas. Existe também a tendência para realçar o conflito com os superiores hierárquicos.

As opiniões recolhidas no debate com o pessoal não docente são descritas nos pontos seguintes.

a) Em relação às perguntas “na vossa opinião a retenção dos alunos nesta escola é baixa ou elevada, se a consideravam benéfica ou prejudicial e porquê?”

Sobre estas perguntas, sete elementos do pessoal não docente (ND) responderam que consideravam a retenção baixa e um afirmou que era um pouco elevada, cinco ND afirmaram que a retenção é benéfica e três disseram que dependia dos casos. Sobre as razões das suas respostas, existem justificações variadas que podem ser observadas no seguinte quadro, mas que estão muito relacionadas com a não retenção como um prémio para o empenho dos alunos.

As respostas sobre estas três perguntas estão apresentadas no quadro seguinte.

Quadro 4.10 *Respostas do grupo focal do pessoal não docente em relação às perguntas “na vossa opinião a retenção dos alunos nesta escola é baixa ou elevada, se a consideravam benéfica ou prejudicial e porquê?”*

<i>Não docentes</i>	<i>Respostas</i>
ND1	Considerou a retenção baixa e benéfica para o aluno que não adquire os conhecimentos.
ND2	Considerou a retenção baixa e que, ser prejudicial ou benéfica, depende dos casos, porque não adianta passar de ano se o aluno não aprendeu.
ND3	Considerou a retenção baixa e que, ser prejudicial ou benéfica, depende dos casos, porque para alunos motivados, trabalhadores e mesmo sendo muito fraquinhos é prejudicial a retenção. O aluno que não quer ou não faz e falta muito, não pode ser premiado com a aprovação.
ND4	Considerou a retenção baixa e também que ser prejudicial ou benéfica dependia dos casos, porque “nalguns casos, concordo com a retenção porque passar alunos sem merecerem é dar descredibilidade ao trabalho dos professores, noutros casos devemos dar uma oportunidade aos alunos”.
ND5	Considerou que a retenção era baixa e benéfica, porque os alunos que não se esforçam não merecem passar.
ND6	Considerou que a retenção não é muito elevada e que deve existir para os alunos que não trabalham nem levam a escola a sério.
ND7	Considerou a retenção baixa e que é benéfica para os alunos que não estudam.
ND8	Considerou a retenção baixa e benéfica e que deve existir para os alunos que não estudam.

b) Em relação às perguntas “na vossa opinião que estratégias se podem desenvolver para reduzir ou eliminar a retenção e em que medida o conflito pode influenciar a retenção dos alunos?”

Para concluir o debate com o pessoal não docente, foram analisadas as estratégias para combater a retenção e a influência do conflito na escola sobre a retenção. Sobre as estratégias, os funcionários não docentes propõem apoios e a utilização dos recursos humanos e materiais já postos à disposição dos alunos, defendendo alguns que os alunos não beneficiam destes recursos porque não querem. Sobre a ligação com o conflito, não veem muita relação, mas afirmam que se ela existe só irá promover o aumento da retenção.

Sobre estes dois temas, obtiveram-se as respostas descritas no quadro seguinte.

Quadro 4.11 *Respostas do grupo focal do pessoal não docente em relação às perguntas “na vossa opinião que estratégias se podem desenvolver para reduzir ou eliminar a retenção e em que medida o conflito pode influenciar a retenção dos alunos?”*

<i>Não docentes</i>	<i>Respostas</i>
ND1	Considerou que a escola já faz muito: apoios, aulas, reuniões. Disse que o conflito não devia influenciar, mas acaba por levar a uma maior retenção.
ND2	Afirmou que os diretores de turma ajudam muito os alunos e que agora não passa quem não quer. Sobre o conflito, afirma que “nunca testemunhei nenhum caso em que os conflitos na escola tenham feito reter alunos”.
ND3	Defendeu, como estratégia, que deveria haver turmas separadas por níveis e dar-se apoios aos alunos. Na sua opinião, os conflitos e a insatisfação dentro da escola pode aumentar a retenção dos alunos.
ND4	Defendeu que se devia agrupar alunos por dificuldades de aprendizagem e retirar os alunos da sala de aula, dar apoios e voltar a integrá-los. Sobre o conflito afirmou que influencia, principalmente os conflitos entre docentes podem levar ao aumento da retenção, nomeadamente os desentendimentos nos conselhos de turma.
ND5	Defendeu uma estratégia através de apoios para recuperação dos alunos e que os EE devem ter maior participação na ajuda aos alunos. Sobre o papel do conflito na retenção, diz não saber, mas admite que talvez influencie.
ND6	Defendeu uma estratégia através de apoios para ajudar os alunos a recuperarem e afirmou que não tinha conhecimento que o conflito tenha grande influência na retenção.
ND7	Como estratégia, defendeu mais ajudas no estudo e afirmou que o conflito não influenciava a retenção escolar.
ND8	Como estratégia, defendeu apoios e menos alunos nas turmas e que, na sua opinião, não há influência do conflito na retenção dos alunos.

4.1.2. Análise da entrevista ao Diretor

Para conclusão do nosso trabalho de campo, foi realizada uma entrevista com o Diretor da escola, onde foram discutidos os mesmos temas sobre a retenção escolar e sobre a existência de níveis de conflito entre os vários grupos e, até que ponto este conflito influenciava a retenção dos alunos.

Sobre se considerava a retenção na escola elevada ou baixa, o Diretor respondeu que “é elevada quando comparada com a média nacional. É porque está um a dois por cento acima da média nacional na maioria dos ciclos, não em todos, mas na maioria. E isso deve-se ao facto de sermos aqui mais exigentes com os resultados e com o nível de competências e de conhecimentos, aprendizagens essenciais, do que em outras escolas, na minha modesta opinião”, confirmando-se assim a ideia feita de que a retenção é fruto da “exigência” e não de processos educativos desajustados, como se o

mais exigente não fosse trabalhar para assegurar a aprendizagem por parte de todos os alunos sem exceção.

Em relação à pergunta se considerava a retenção na escola benéfica ou prejudicial e por que razão, o Diretor afirmou que na maioria dos casos é prejudicial. Justificou que os alunos voltam a repetir o mesmo tipo de atitudes na maioria dos casos e que a retenção deve-se à atitude e à falta de trabalho, que existe uma atitude negativa relativamente à escola por parte dos alunos e das respetivas famílias. A própria escola e os docentes são, assim, retirados da equação, como se apenas se limitassem a registar de forma neutra o nível dos alunos. Aqui esclarece: “estou a referir-me ao facto de quando os pais são chamados para fazer parte da solução, a maioria demite-se, ou seja, não aparecem ou não estão interessados ou dizem que sim, que vão atuar, mas depois não fazem, não havendo efeitos práticos dos compromissos que assumem, mesmo quando contratualizado com o diretor. O nível de certificação, no meu entender, é que devia ser diferente para aqueles que progridem. Com e sem aprendizagens e competências”.

Sobre as estratégias que se podem aplicar para reduzir ou eliminar a retenção, disse que, no seu entender, a certificação tem de ser diferente para os alunos que progridem com as aprendizagens essenciais adquiridas e para os que progridem sem a sua aquisição. A seu ver é urgente alterar-se no sistema português, após a conclusão do 9º ano, a inscrição no ensino secundário; devia estar dependente das disciplinas com sucesso; devia haver condições de acesso às diferentes áreas no prosseguimento de estudos. Admite uma escola sem retenções desde que garantidas as condições descritas, ou seja, devia ser claro para as famílias que os alunos com negativa a Matemática, a Físico-Química e Ciências não podem ir para um curso de ciências e tecnologias, tal como se tiver negativa a Espanhol, Francês, Inglês ou Português também não podem ir para um curso de línguas.

Quando foi feita a pergunta se o conflito na escola pode influenciar a retenção dos alunos, foi da opinião que pode influenciar na medida em que professores insatisfeitos têm menos motivação para encontrar soluções mais eficazes para os seus alunos e isso é normal em qualquer profissão. Se falarmos de um médico, se estiver insatisfeito, quando analisa os dados que tem do seu doente, poderá não lhe ocorrer as melhores formas de tratamento.

Podemos concluir que o Diretor desta escola tem o conhecimento claro sobre o grande problema que é, para qualquer aluno, ficar retido e avança com propostas para a sua resolução. No entanto, não fica claro que, sob a sua direção, se esteja a aplicar estratégias para a resolução concreta deste flagelo social. E as soluções apresentadas passam mais por medidas administrativas e curriculares (condições de acesso) do que por processos pedagógicos e organizativos.

4.2. Análise Global dos Resultados

Como se observou nos quadros e descrições realizadas no ponto anterior, não existe da parte da comunidade escolar uma ideia clara sobre o problema da retenção. Apenas alguns professores e o Diretor consideraram a retenção elevada na escola. Os restantes participantes, na sua maioria, consideraram que a retenção é baixa e que é benéfica, porque serve para penalizar os alunos que não querem aprender ou não merecem progredir, prevalecendo assim uma visão meritocrática no discurso dos agentes.

Analisando os depoimentos sobre o conflito na comunidade escolar, os grupos focais, tendencialmente, referem-se a conflitos dentro do próprio grupo ou com o grupo com que mais se relacionam. Por exemplo, os alunos referem-se maioritariamente aos conflitos entre si ou com o professor, os elementos do pessoal não docente referem a existência de conflito entre os próprios e com a direção e chefia. Os professores admitem insatisfação no exercício da profissão, conflitos entre si, com a direção e com os alunos dentro da sala de aula. Não são mencionados conflitos do pessoal não docente com os encarregados de educação, embora seja natural que numa escola possam existir. Isto pode ser explicado pela boa aceitação que a escola tem na comunidade e pelos mecanismos de comunicação estabelecidos com os encarregados de educação, tanto pela escola como pelos diretores de turma. Em relação à não existência de conflitos entre o pessoal não docente com os professores ou com os alunos, esta ausência pode ser explicada pela excelente relação que existe entre os profissionais não docentes com os professores e ao respeito que os alunos têm por todos os profissionais da escola.

Sobre a influência que os conflitos existentes na escola podem ter sobre a retenção escolar, a grande maioria não vê relação e afirma que, se essa relação existir, a influência será no sentido de agravar a retenção.

Quando se solicita a apresentação de estratégias para a redução ou eliminação da retenção escolar, todos os grupos propõem um conjunto muito diversificado de alternativas. As propostas vão desde a aplicação das medidas previstas na lei, passam pela disponibilização de muitos apoios aos alunos com mais dificuldades e até são apresentadas soluções de origem administrativa, como a redução de alunos por turma e a oferta de cursos adaptados às necessidades dos alunos. Como se pode observar, existe uma variedade de propostas, mas a maioria vai no sentido de realçar uma ideologia elitista da escola e do desempenho dos alunos, não havendo propostas que valorizem o papel da sociedade, da família e da escola para a eliminação da retenção escolar. Mais uma vez aqui emerge a mentalidade herdada do Estado Novo, que se materializa na ideia de que a retenção deve servir para penalizar os alunos e responsabilizá-los pelo seu percurso escolar e de vida. É esta mentalidade que urge combater no sistema de ensino português, por um trabalho incansável junto

de toda a comunidade escolar e que pode ser centrada num projeto nascido e desenvolvido dentro da escola, mas envolvendo toda a comunidade, desde os encarregados de educação ao pessoal não docente e, principalmente, com os professores.

Apesar de uma grande maioria compreender e aceitar a retenção, há uma atitude clara de contribuir para eliminar a retenção e uma aceitação implícita de que seria um objetivo que não seria difícil de atingir a curto ou médio prazo.

Proposta Para a Mudança

5.1. A Não Retenção é Desejável e Possível

É num contexto de confronto de ideias pedagógicas sobre a transição dos alunos ao longo da escolaridade obrigatória que foi debatido e aprovado na Assembleia da República o Decreto-Lei nº55 de 2018, de 6 de Julho, que no seu Artigo 29º vem explicitar as condições de transição e de retenção dos alunos.

No ponto 2 deste artigo lê-se que “Caso o aluno não desenvolva as aprendizagens definidas para um ano não terminal de ciclo que, fundamentadamente, comprometam o desenvolvimento das aprendizagens definidas para o ano de escolaridade subsequente, o professor titular de turma, no 1.º ciclo, ouvido o conselho de docentes, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, pode, a título excecional, determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade, decidindo ainda sobre as vantagens, no caso do 1.º ciclo, de o aluno acompanhar o seu grupo ou turma”. No ponto 3, determina-se que “o previsto no número anterior não se aplica ao 1.º ano de escolaridade”. Conclui no ponto 4 que “verificando-se a retenção, o instrumento de planeamento curricular relativo à turma em que o aluno venha a ser integrado no ano escolar subsequente deve prever as medidas multinível de acesso ao currículo, definindo as estratégias de ensino e aprendizagem e os recursos educativos adequados ao desenvolvimento pleno das aprendizagens”.

Como pudemos ver, não existe qualquer impedimento legal à eliminação da retenção até ao 9º ano de escolaridade. Nestes termos, a retenção dos alunos só agrava as desiguais e a (in)equidade, pois a probabilidade de retenção precoce está fortemente associada ao nível socioeconómico da criança e o défice educacional que supostamente deveria ser repostado pela retenção, mantém-se ao longo da trajetória escolar da criança, potenciando novas retenções (Ferrão, 2015).

Assim, podemos afirmar que não há qualquer aspeto positivo na retenção dos alunos. Como se pode ler em Verdasca (2011), o desafio para cada escola é conseguir que a totalidade dos seus alunos em cada uma das gerações que inicia o ciclo de estudos o venha a concluir com uma qualidade máxima de sucesso num tempo máximo de anos letivos igual ao número de anos curriculares desse ciclo de estudos.

5.2. Fatores de Retenção

No nosso plano de ação, o primeiro passo será fazer o levantamento dos fatores que levam à retenção. Estes fatores serão de duas dimensões: fatores externos e fatores internos.

Para os fatores externos, faremos um levantamento das retenções e tentaremos relacioná-las com as influências que a comunidade, a família ou o meio social podem ter na retenção, inclusivamente a mentalidade existente na sociedade sobre a aceitação da retenção como um benefício para o aluno.

Nos fatores internos, analisaremos as atas dos conselhos de turma e iremos fazer um levantamento junto dos professores para tentar conhecer as suas perceções sobre as influências que podem ter tido os aspetos pedagógicos e a prática letiva na retenção.

5.3. Recursos

Para o desenvolvimento deste projeto de intervenção será necessário mobilizar um vasto conjunto de recursos. Uma parte dos recursos já faz parte do património da escola e a outra parte poderá chegar da comunidade onde a escola está inserida e das instituições exteriores à escola.

Nos recursos internos da escola estão incluídos os recursos humanos, as instalações, os recursos logísticos e os recursos financeiros. Nos recursos humanos temos de conseguir a colaboração dos órgãos de gestão, do corpo docente, dos funcionários administrativos, dos assistentes operacionais, da equipa de assistentes técnicos e dos próprios alunos, que são o público-alvo. As instalações têm de ser adaptadas às necessidades do projeto, destinando espaços para os apoios e para a recuperação das aprendizagens. Toda a logística da escola tem de estar direcionada para o objetivo da não retenção, com prioridade para a otimização dos recursos relacionados com as tecnologias de informação, conseguindo boas redes de comunicação para que os conteúdos eletrónicos circulem com rapidez e com qualidade. Apesar de serem sempre escassos, os recursos financeiros ao dispor da escola têm de ser colocados ao serviço deste projeto.

Nos recursos externos, temos de envolver toda a comunidade, dando especial atenção aos pais e encarregados de educação, aos serviços de assistência social, às empresas do concelho, às autarquias e aos serviços ministeriais.

Apesar de não ser fácil, existe sempre a possibilidade de aumentar o financiamento de um projeto desta natureza e aqui devemos ter em conta as linhas de apoio da União Europeia, as ajudas da Câmara Municipal e a construção de parcerias com instituições empresariais sediadas no concelho.

Sendo os alunos os grandes beneficiários deste projeto de intervenção, todos os recursos terão de ser postos à sua disposição e dos educadores que irão promover o ensino e, para isso, serão

constituídas equipas de apoio e locais para o estudo e para o acompanhamento personalizado aos alunos com dificuldades na aquisição das aprendizagens.

5.4. Organização

O projeto será organizado em função das necessidades dos alunos, tentando sinalizar o mais cedo possível, no 1º ciclo, os alunos que apresentam dificuldades e iniciar de imediato o seu acompanhamento para que consigam adquirir as aprendizagens correspondentes ao ano letivo que frequentam. No conselho de turma, todos os professores serão sensibilizados para indicarem os alunos que, logo no início do ano letivo, apresentem dificuldades ou que não tenham adquirido as bases correspondentes ao seu nível de escolaridade.

5.5. Atividades Para Atingir o Objetivo

Para o desenvolvimento deste projeto, será planeado um conjunto de atividades, nomeadamente:

- a) Avaliação de diagnóstico nas duas primeiras semanas de aula para se perceber quais os alunos que necessitam de uma intervenção imediata;
- b) Os conselhos de turma analisarão, período a período, os resultados de todos os alunos no período equivalente do ano anterior, em todas as disciplinas, de modo a identificar sinais de risco;
- c) Organização das equipas de apoio. Estas equipas serão constituídas por professores de todas as áreas e deverão ser multidisciplinares na sua intervenção, consoante o ciclo dos alunos;
- d) Será formada uma equipa com professores do primeiro ciclo para apoiar os professores titulares de turma na recuperação das aprendizagens dos alunos que apresentem dificuldades, dando uma especial atenção ao primeiro ano de escolaridade;
- e) Em todas as reuniões dos conselhos de turma serão feitos os balanços da evolução dos alunos sinalizados para acompanhamento.

As seguintes condições devem ser cumpridas na aplicação deste projeto de erradicação da retenção: não haverá transição automática dos alunos; não serão atribuídas classificações forçadas; não existirão progressões administrativas; os alunos terão acesso ao melhor conhecimento; as aprendizagens essenciais serão obtidas por todos; não serão deixados alunos para trás; manter ou elevar o nível de exigência; e construir estratégias diferenciadas de recuperação para os alunos que estão a ser apoiados.

5.6. Cronograma

Este projeto de intervenção será desenvolvido durante todo o ano letivo, iniciando-se com o levantamento dos dados estatísticos recolhidos na última reunião de avaliação no mês de junho. A partir da recolha dos dados sobre as retenções começarão a ser desenvolvidas as ações calendarizadas no cronograma acima apresentado.

O primeiro ano de aplicação corresponderá ao ano letivo de 2023/2024. Nos anos letivos seguintes o projeto vai sendo adaptado de forma a atingirem-se os objetivos propostos. Quando a retenção dos alunos for erradicada na escola, todas as medidas previstas no projeto serão aplicadas como forma de prevenção e de recuperação dos alunos.

	2023						2024					
	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
Levantamento estatístico das retenções	x											
Diagnóstico das causas internas e externas	x											
Definição dos objetivos		x	x									
Elaboração/adaptação do <i>Balanced Scorecard</i>		x	x	X		x		x		x		x
Reunião com não docentes			x									
Reunião com os docentes			x									
Diagnóstico das dificuldades			x									
Sinalização dos alunos com dificuldades			x									
Organização das equipas de apoio			x									
Balanços periódicos				X		x		x		x	x	
Avaliação dos alunos – final do 3º período												x
Avaliação do projeto e adaptação do BSC												x

5.7. Modelo de Avaliação

A aplicação deste projeto de intervenção terá o seu começo numa avaliação diagnóstica sobre as retenções verificadas no final do terceiro período do ano letivo de 2022/2023. Nesta avaliação inicial, será feito o levantamento estatístico e será realizada a caracterização das causas internas e externas das retenções.

O instrumento escolhido para avaliar e fazer o balanço periódico do desenvolvimento deste projeto será o *Balanced Scorecard* (BSC) que é considerada uma ferramenta moderna e muito adequada para avaliações de processos e projetos, quer eles sejam organizacionais, quer sejam operacionais.

O BSC é muito eficaz quando utilizado para a mudança organizacional. Para comunicar a necessidade de mudança, os gestores devem estabelecer metas e indicadores, três a cinco anos antecipadamente, que se alcançadas permitem a transformação da organização. As metas devem representar uma descontinuidade no desempenho da organização. O BSC oferece aos gestores os instrumentos de que necessitam para alcançar o sucesso e traduz a missão e a estratégia das

organizações num conjunto abrangente de medidas de desempenho que serve de base a um sistema de medição e de gestão estratégica (Kaplan & Norton, 1997).

Este projeto será assumido como um elemento central do projeto educativo e o BSC servirá para avaliar toda a escola. Ao longo do percurso da sua aplicação serão feitos balanços e realizadas as adaptações e correções necessárias ao modelo de avaliação do projeto. No final de cada ano letivo, finaliza-se o BSC da escola e a avaliação do projeto, de forma a servir de ponto de partida para o ano letivo seguinte que terá os mesmos procedimentos de diagnóstico, sinalização e aplicação de medidas de acompanhamento aos alunos com dificuldades.

CAPÍTULO 6

Conclusões

Em Portugal, nestes últimos dez anos, fez-se um progresso notável na redução do abandono escolar precoce. No entanto, ainda temos um caminho considerável a percorrer, principalmente nas regiões do Alentejo, dos Açores e da Madeira.

Uma das áreas onde o investimento é mais urgente é na redução das taxas de retenção e desistência, pelas suas repercussões muito negativas, pois, na maioria dos casos, a saída costuma ser o abandono precoce sem trazer qualquer ponto forte aos agentes e instituições por ele envolvidos.

No que sobre esta situação aborda a literatura da especialidade, dá-se conta que os indivíduos que abandonaram a escola precocemente e que, por essa razão, dispõem de um baixo nível de escolaridade, possuem maior probabilidade de desemprego (Miguel et al., 2012).

A retenção dos alunos é uma realidade no sistema educativo português. No sentido da sua eliminação apresenta-se neste projeto de intervenção uma proposta progressiva da sua erradicação numa escola urbana do concelho de Almada.

Este projeto será aplicado durante vários anos até os objetivos serem atingidos, continuando depois a ser aplicado como prevenção e acompanhamento dos alunos com dificuldades, para assim não haver retenções que seriam sempre promotoras de desigualdade e com consequências muito negativas para os alunos, e simultaneamente sem prescindir das aprendizagens essenciais.

Como balanço deste trabalho, podemos afirmar contidamente que “felizmente, parece haver, cada vez mais, uma tomada de consciência da ineficácia da retenção e possibilidade de aquela se repercutir em políticas educativas. Sinal disto foi o que, muito recentemente, a atual ministra da Educação sublinhou, através dos meios de comunicação, sobre os elevados custos económicos que a reprovação de alunos causa a Portugal” (Rebelo, 2009: 49).

Podemos ainda concluir que, apesar de já haver um conjunto significativo de escolas onde o artigo 29º do Decreto-Lei nº55 [Transição e retenção] tem uma aplicação satisfatória, ainda existe um longo caminho a percorrer pelo Sistema Educativo Português em relação à transição e retenção dos alunos durante o seu percurso de escolaridade obrigatória.

Este fenómeno tem para Portugal repercussões muito negativas nos mais diversos campos: para os alunos, porque não lhes traz qualquer benefício, pois muitas vezes ficam num impasse durante vários anos e a saída costuma ser o abandono precoce; para as escolas, porque é um peso enorme ter de acompanhar estes alunos com uma desmotivação crescente, em vez das energias serem canalizadas para o acompanhamento dos alunos que fazem um percurso sem interrupções; para o

orçamento das famílias, pelos recursos económicos que lhes são solicitados sem resultados visíveis; para a economia do país, porque cada aluno que fica retido vai sobrecarregar o orçamento dedicado à educação.

Para a resolução do problema da retenção e consequente abandono escolar, a escola tem uma responsabilidade crucial, pois a sua gestão é uma atividade profissional muito complexa que exige uma atualização constante, como acontece em todas as organizações que têm de estar em permanente mudança.

Num contexto marcado pelo dinamismo e imprevisibilidade, a organização escolar tem de conseguir rapidamente desenvolver estratégias de adaptação que lhe permitam a resposta em tempo, se não mesmo antecipada, às forças e ameaças com que se depara, tendo como epicentro a dimensão humana, as pessoas e as experiências (Duarte, Nascimento & Almeida, 2019).

A intervenção na eliminação da retenção tem de surgir o mais precocemente possível, “não devendo ser necessário que o aluno manifeste um nível de rutura significativa com o sistema escolar, ou que abandone a escola, para que seja identificado e alvo de intervenção. Desta forma, são necessários mecanismos escolares que assegurem uma rotina competente de sinalização dos alunos, aliada a métodos capazes de identificar os alunos em risco com precisão e em tempo útil” (Miguel et al., 2012: 139).

Tal como propomos, é desde a entrada do aluno no sistema que tem de ser feita a identificação do mínimo sinal de que o aluno apresenta uma dificuldade ao nível da aprendizagem, da socialização ou do seu desenvolvimento físico ou psicológico.

O nosso sistema educativo já produziu um número elevado de instrumentos legislativos que permitem ao conjunto de professores dos estabelecimentos escolares e às suas direções desenvolver projetos que permitam dar resposta a todos os problemas relacionados com a retenção e o abandono escolar precoce, dado que as consequências negativas da retenção são dramáticas e, geralmente, duradouras. Além disso, os efeitos, a longo prazo, não só persistem, como, em alguns casos, ainda se agravam (Rebelo, 2009).

É com esta ideia de tudo fazer para transformar o espaço escolar numa instituição promotora do sucesso e bem-estar de todos os alunos, que nos propusemos realizar o presente projeto de intervenção.

Acreditamos que, no atual contexto do Sistema Educativo Português, a ambição de eliminar a retenção escolar, tem todas as condições políticas, económicas, sociais e profissionais para ser uma realidade.

Se houver um compromisso de todos os agentes e instituições, o percurso que Portugal tem feito, tanto na escolarização da sua população, como na diminuição do abandono escolar precoce,

poderá levar, num futuro próximo, a que nas nossas escolas a retenção seja mesmo excecional, como está enunciado nos atuais documentos legislativos.

Referências Bibliográficas

- Benavente, A. (1988). Da construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias. *Seara Nova*, 18, pp. 23-27.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português—abordagens, concepções e políticas. *Análise social*, 715-733.
- Capucha, L. 2008 *Planeamento e avaliação de projectos: guião prático*. Lisboa: DGIDC.
- Capucha, L., Albuquerque, J. L., Rodrigues, N., & Estêvão, P. (2009). *Mais Escolaridade. Realidade e Ambição. Estudo Preparatório do Alargamento da Escolaridade Obrigatória*. Agência Nacional para a Qualificação, IP. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de Julho - estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens - Diário da República n.º 129/2018, Série I. Lisboa.
- Duarte, A., do Nascimento, G., & Almeida, F. (2019). Gestão de Pessoas 4.0 - Entre a continuidade e a reinvenção. In Machado, C., e Davin, J. (coords) *Organização e políticas empresariais*. Atual, Almedina. Lisboa.
- Europeia, C. (2010). *Europa 2020: a estratégia europeia de crescimento*. Comissão Europeia. Bruxelas.
- Fernandes, R. (2006). Da palmatória à internet uma revisitação da profissão docente. *Revista Brasileira de História da Educação*, 6 (1 [11]), 11-39. Maringá.
- Ferrão, M. E. (2015). Tópicos sobre retenção escolar em Portugal através do PISA: qualidade e equidade. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23, 1-19. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2091>
- Jornal Oficial da União Europeia (2011). *Recomendação do Conselho de 28 de Junho de 2011 sobre as políticas de redução do abandono escolar precoce 2011/C 191/01*. Luxemburgo.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1997). *A estratégia em ação: balanced scorecard*. Editora Campus. Rio de Janeiro.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória até aos 18 anos. Assembleia da República. Lisboa.
- Magalhães, J. (2018). Escola única e educação rural no estado novo em Portugal. *Historia y Memoria de la Educación*, (7), 269-298. Madrid.
- Mata, J. (2019). O frágil panorama das qualificações da população portuguesa in *O Estado da Nação e As Políticas Públicas 2019: Menos Reformas, Melhores Políticas*, pp.7-11, Instituto para as Políticas Públicas e Sociais. ISCTE. Lisboa.
- Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. (2012). Fatores de risco para o insucesso escolar: a relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 127-143. Coimbra.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente in *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote. Lisboa.
- Pereira, M. C., & Reis, H. (2014). Retenção escolar no ensino básico em Portugal: determinantes e impacto no desempenho dos estudantes. *Boletim Económico*, Junho 2014, 63. Banco de Portugal. Lisboa

- Pintassilgo, J., & Morgado, M. J. (2003). A ideia de Escola para todos no pensamento pedagógico português. *A Modernização Pedagógica e a Escola para todos na Europa do Sul no Século XX*, 51-71. CIEFCUL & UIDCE-FPCEUL. Lisboa.
- Presidência do Conselho de Ministros (1998), Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/98, de 8 de Abril, Plano Nacional de Emprego, Lisboa.
- Presidência do Conselho de Ministros (2016), Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/16, de 24 de março, Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, Lisboa.
- Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março - Regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional. (CQEP) - Diário da República n.º 62/2013, 1º Suplemento, Série I de 2013-03-28, páginas 2 – 10.
- Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de Setembro - Cria uma oferta formativa de cursos vocacionais no ensino básico. Diário da República n.º 187/2012, 1º Suplemento, Série I de 2012-09-26.
- Rebelo, J. A. (2009). Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: Uma revisão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27-52. Coimbra.
- Rocha, M. (coordenação), Ferreira, A., Moreira, A. P., & Gomes, T. F. (2014). Redução do abandono escolar precoce - uma meta a prosseguir, *Estudos e Intervenções*. RH +50. Lisboa
- Silva, C. & Pinto, J. (2016) Insucesso e abandono escolar precoce Algumas perspectivas para a prevenção. *A educação na Europa do Sul: constrangimentos e desafios em tempos incertos: 1ª Conferência Ibérica de Sociologia da Educação* (pp. 599-614). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova. Lisboa.
- Simões, M., Fonseca, A., Formosinho, M., Dias, M., & Lopes, M. (2008). Abandono escolar precoce: dados de uma investigação empírica in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42, pp. 135-151. Coimbra.
- Verdasca, J. L. (2011). *O ciclo de estudos, unidade base da organização pedagógica da escola*. CIEP-UEVORA. Évora.