UNIVERSIDAD DE  DE EXTREMADURA

TESIS DOCTORAL

EL FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL. PRÁCTICAS Y POLÍTICAS DE CABO VERDE

Joaquim Mendes Furtado

Departamento de Ciencias de la Educación

2015

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

TESIS DOCTORAL

EL FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL. PRÁCTICAS Y POLÍTICAS DE CABO VERDE

NOMBRE Y APELLIDOS DEL AUTOR: Joaquim Mendes Furtado

DEPARTAMENTO DE DEFENSA: Ciencias de la Educación

Conformidad de la Directora: Isabel Cuadrado Gordillo

Fdo: Isabel Cuadrado Gordillo

2015

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho representa mais que uma etapa cumprida em minha vida, mas também a realização de um sonho. Divido esta conquista com todos os meus entes amigos e familiares que, directa ou indirectamente, contribuíram para que eu chegasse até aqui;

Agradeço aos meus pais, Ambrósio e Ana, pelo amor, pela dedicação e por nunca medirem esforços para verem a minha felicidade, muitas vezes adiando a sua própria;

À minha família especialmente aos meus filhos, pelo carinho e pela paciência de muitas ausências e falta de tempo para lhes dar melhor atenção;

Ao minha orientadora, Professora Doutora Isabel Cuadrado pelas palavras de estímulo e, principalmente, pela confiança em mim depositada e pela paciência demonstrada durante o período de orientação. Um especial agradecimento e muito obrigado.

Aos Prof. Doutor Florentino Blázquez, professor e coordenador do curso e aos Prof. Doutores Enrique Iglesias, Manuel Lopez, Oria Segura, Ricardo Luengo e Sixto Delgado, pela mestria que tiveram na transmissão dos conteúdos, durante o período curricular do curso e sobretudo pelo esforço que fizeram nas deslocações Extremadura – Cabo Verde, com todos, os sacrifícios inerentes para nos proporcionar aulas presenciais.

A profa Doutora Elisabete Ferreira da UNI-Porto e ao Professor Doutor Aquiles Almada da UNICV, pelas ricas sugestões na validação externa dos questionários.

Aos meus colegas do curso fica o meu reconhecimento pela amizade, solidariedade e companheirismo desenvolvidos ao longo do curso, especialmente nas deslocações a Extremadura para assistência as aulas presenciais.

Este agradecimentos é extenso aos alunos que abandoram a escola, aos docentes e aos responsáveis políticos que colaboraram no preenchimento dos questionários, bem

como aos meus alunos do IUE e aos professores amigos que me apoiaram na recolha de dados. Um muito obrigado a todos.

ÍNDICE

Índice Ilustrações xii
Índice Tabelas xiii
Resumo xix
Abstract xx
Resumen Completo xxiii
INTRODUÇÃO 44

CAPITULO I 59
O CONCEITO E INDICADORES DO FRACASSO 59
E ABANDONO ESCOLAR 59
1.1 Nota introdutória 61
1.2 A Preocupação Universal com o Fracasso e Abandono Escolar 61
1.3 Análise Conceitual 68
1.3.1 Fracasso escolar 68
1.3.2 Abandono Escolar 74
1.3.3 Diferença entre fracasso e abandono escolar 76
1.4 Os Indicadores e Riscos do Fracasso e Abandono Escolar 77
1.4.1 O Rendimento Académico e Reprovações 79
1.4.2 Repetência 81
1.4.3 Idoneidade 83
1.4.4 O absentismo 84
1.5 Os factores que favorecem o fracasso e abandono escolar 87
CAPITULO II 91
O PAPEL DO SISTEMA EDUCATIVO NO FRACASSO E ABANDONO ESCOLAR 91
2.1 Nota introdutória 93
2.2 As Políticas Educativas 93
2.2.1 Modelos da política educativa 95
2.2.2 O desenho e uniformidade do curricular 100
2.2.3 A abstracção dos conteúdos 103
2.2.4 Código linguístico 104
2.2.5 O sistema de avaliação 107
2.2.6 A mudança para o secundário e a oferta do ensino 109
2.3 A escola 110
2.3.1 A nova função educativa da escola 112
2.3.2 O Clima e o Ambiente Escolar 115
2.4 O professor 116
2.4.1 Expectativa dos professores 120
CAPITULO III 121
A RELEVÂNCIA DO ALUNO NO FRACASSO 121
E ABANDONO ESCOLAR 121
3.1 Resumo Introdutório 123
3.2 O papel do indivíduo 123
3.2.1 A Motivação 126
3.2.2 Os tipos de Motivação 127
3.2.3 O factor trabalho 131
3.2.4 As aspirações e expectativas académicas 133
3.2.5 Auto-eficácia 134
3.2.6 Atribuição do êxito e fracasso 136

3.2.7 Os problemas disciplinares 138
3.2.8 A influência do género 139
3.2.9 Diferença no domínio cognitivo 143
3.2.10 No domínio afectivo-motivacional 145
3.2.11 Outros problemas pessoais 148
CAPITULO IV 149
O PAPEL DA FAMÍLIA E DAS CONDIÇÕES SOCIOECONÓMICAS NO FRACASSO E ABANDONO ESCOLAR 149
4.1 O papel da família 151
4.1.1 Estrutura e organização familiar 154
4.1.2 A Relação família e a escola 155
4.1.3 Nível de estudos e a ocupação dos pais 162
4.1.4 Aspirações atitudes diferenciadas perante à escola 163
4.2 As Condições Socioeconómicas 166
4.2.1 Origem social dos alunos 167
4.2.2 Origem geográfica do aluno 174
4.2.3 Necessidades básicas 178
4.2.4 O problema de suportar os custos e o aumento do rendimento 181
CAPITULO V 185
AS MEDIDAS PREVENTIVAS E 185
OS MODELOS DE INESTIGAÇÃO 185
5.1 A prevenção do fracasso e abandono escolar 187
1.1 Os Modelos de Análises do Fracasso e Abandono Escolar 193
5.1.1 Os modelos psicológicos 194
5.1.2 Os modelos sociológicos 198
5.1.3 Os modelos económicos 200
5.1.4 Os modelos organizacionais 202
5.1.5 Os modelos de interacção 203
5.1.6 O modelo de produtividade 205
5.1.7 O modelo de síndrome 205
5.1.8 A teoria de atracção-repulsão 206
5.2 Comentários e críticas aos modelos apresentados 207
CAPITULO VI 211
ANÁLISE DOS ESTUDOS QUE ABORDARAM FRACASSO E ABANDONO ESCOLAR 211
EM CABO VERDE 211
6.1 Introdução do capítulo 213
6.2 Questionário Unificado de Indicadores de Básicos de Bem (QUIBB- CV, 2007) 213
6.3 Fios e Desafios da Escola em Cabo Verde 214
6.4 Educação e Classes Sociais em Cabo Verde 214
6.5 Africanidades e Eurocentrismos em Pelejas Culturais e Educacionais no Fazer histórico do Cabo Verde 217
6.6 Eficácia Social (qualidade e equidade) do Sistema Educativo em Cabo Verde 221
6.7 Reprovação escolar em Cabo Verde de 2010 à 2012: comparação com o Brasil. 225
6.8 Formação de Professores para a Inclusão de Jovens “em risco” nas Escolas Técnicas de Cabo Verde 225
CAPITULO VII 229
CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO 229

7.1 Situação Geográfica de Cabo Verde 231
7.2 Divisão administrativa e dimensão 232
7.3 O clima 233
7.4 Aspectos demográficos 233
7.5 Evolução da população 234
7.6 A estrutura da população 235
7.7 A distribuição da população 237
7.8 Estrutura social 238
7.9 Emigração 239
7.10 Taxa de escolarização da população 239
7.11 Actividades económicas 241
CAPÍTULO VIII 245
A EDUCAÇÃO EM CABO VERDE 245
8.1 As décadas marcantes do ensino em Cabo verde 247
8.1.1 As décadas dos Séc. XVI e XVII 247
8.1.2 As décadas do Séc. XIX 248
8.1.3 As décadas do séc. XX antes da Independência 250
8.1.4 Repercussão positiva do seminário. 251
8.1.5 As décadas do séc. XX pós da Independência 256
8.1.6 A primeira e meados da segunda década do Séc. XXI 265
8.2 Evolução dos discentes do básico e secundário por década 269
8.3 Discentes e docentes do Básico e Secundário entre 2000/01 e 2013/14 270
CAPITULO IX 275
FRACASSO E ABANDONO ESCOLAR EM CABO VERDE 275
9.1 Análise dos principais indicadores da educação entre 2000/01 e 2013/2014 277
9.1.1 A reprovação no ensino básico 277
9.1.2 A Repetência no ensino básico 278
9.1.3 O Abandono escolar no ensino básico 279
9.2 Os indicadores da educação no Ensino Secundário, 2001 à 2014 282
9.2.1 Evolução da taxa de transição do Básico para Secundário 283
9.2.2 Evolução das Taxas de escolarização 285
9.2.3 Evolução das percentagens de Aprovação 286
9.2.4 A Reprovação no Ensino Secundário 289
9.2.5 A Repetência no Ensino Secundário 291
9.2.6 O Abandono Escolar no Ensino Secundário 294
9.3 Formação de professores 300
9.4 As escolas secundárias e rácios 304
9.5 Despesas financeiras na Educação Básica e Secundária 308
9.6 Apoio social escolar 310
9.7 Análise comparativa evolução dos diferentes indicadores 311
CAPITULO X 317
METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO 317
10.1 Metodologia utilizada 319
10.1.1 Fontes utilizadas 321
10.1.2 Métodos de recolha de dados 322
10.2 Elaboração de instrumentos de recolha de dados 322
10.2.1 Validação do questionário 325
10.2.2 Determinação de amostras 328
10.2.3 Recolha de informação 334
10.2.4 Codificação das respostas e processamento 334

CAPITULO XI 337
11.1 Caracterização dos resonsáveis educativos inquiridos 339
11.2 Factores relacionados com a política educativa, na perspectiva dos responsáveis educativos 341
11.2.1 Resultados das perguntas fechadas 341
11.2.2 Resultados das perguntas abertas 344
11.3 Factores relacionados com a escola, na perspectiva dos responsáveis educativos 346
11.3.1 Resultados das perguntas fechadas 346
11.3.2 Resultados das perguntas abertas – responsáveis educativos 348
11.4 Factores relacionados com o professor, na perspectiva dos responsáveis educativos 349
11.4.1 Resultados das perguntas fechadas 349
11.4.2 Resultados das perguntas abertas 352
11.5 Motivos pessoais (aluno), na perspectiva dos responsáveis educativos 353
11.5.1 Resultados das perguntas fechadas 353
11.5.2 Resultados das perguntas abertas 355
11.6 Factores relacionados com a família/encarregados da educação, na perspectiva dos responsáveis educativos 356
11.6.1 Resultados das perguntas fechadas 356
11.6.2 Resultados das perguntas abertas 359
11.7 Factores relacionados com a situação socioeconómica, na perspectiva dos responsáveis educativos 359
11.7.1 Resultados das perguntas fechadas 359
11.7.2 Resultados das perguntas abertas 361
11.8 Resumo conclusivo descritivos responsáveis educativos 362
12 Perspectiva dos Docentes 364
12.1 Caracterização dos docentes inquiridos 364
12.2 Factores relacionados com a política educativa, na perspectiva dos docentes 366
12.2.1 Resultados das perguntas fechadas - docentes 366
12.2.2 Resultados das perguntas abertas – docentes 369
12.3 Factores relacionados com a escola, na perspectiva dos docentes 370
12.3.1 Resultados das perguntas fechadas 370
12.3.2 Resultados das perguntas abertas 372
12.4 Factores relacionados com o professor, na perspectiva dos docentes 373
12.4.1 Resultados das perguntas fechadas 373
12.4.2 Resultados das perguntas abertas 375
12.5 Motivos pessoais (alunos), na perspectiva dos docentes 375
12.5.1 Resultados das perguntas fechadas 376
12.5.2 Resultados das perguntas abertas 378
12.6 Factores relacionados com a família/encarregados da educação, na perspectiva dos docentes 379
12.6.1 Resultados das perguntas fechadas 379
12.6.2 Resultados das perguntas abertas 381
12.7 Factores relacionados com a situação socioeconómica, na perspectiva dos docentes 382
12.7.1 Resultados das perguntas fechadas 382
12.7.2 Resultados das perguntas abertas 383
1.1 Resumo conclusivo dos descritivos docentes 384
13 Fracasso e abandono escolhar na versão dos indivíduos que abandonaram a escola 385

13.1.1 Análise descritivo que indivíduos abandonaram escola 385
13.1.2 Caracterização e histórico escolar dos inquiridos que abandonaram escola 386
13.1.3 Situação socio familiar quando andava na escola: 397
13.2 Factores relacionados com a política educativa, na versão dos indivíduos que abandonaram a escola 405
13.2.1 Resultados das perguntas fechadas 405
13.2.2 Resultados das perguntas abertas 408
13.3 Factores relacionados com a escola, na versão dos indivíduos que abandonaram a escola 410
13.3.1 Resultados das perguntas fechadas 410
13.3.2 Resultados das perguntas abertas 412
13.4 Factores relacionados com o professor, na versão dos indivíduos que abandonaram a escola 413
13.4.1 Resultados das perguntas fechadas 413
13.4.2 Resultados das perguntas abertas 415
13.5 Factores individuais (alunos), na versão dos indivíduos que abandonaram a escola 416
13.5.1 Resultados das perguntas fechadas 416
13.5.2 Resultados das perguntas abertas 419
13.6 Factores relacionados com a família/encarregados da educação, na versão dos indivíduos que abandonaram a escola 420
13.6.1 Resultados das perguntas fechadas 420
13.6.2 Resultados das perguntas abertas 422
13.7 Factores relacionados com a situação socioeconómica, na versão dos indivíduos que abandonaram a escola 423
13.7.1 Resultados das perguntas fechadas 423
1.1.1 Resultados das perguntas abertas 425
13.8 Resumo conclusivo dos descritivos dos ex-alunos que abandonaram escola 425
13.9 Provas não paramétricas de Chi-quadrado 426
1.1.2 Chi-quadrado aplicado aos dados dos responsáveis educativos e políticos 427
1.1.3 Chi-quadrado factor políticas, dados responsáveis educativos 427
1.1.4 Chi-quadrado factores escolas, dados responsáveis educativos 429
13.9.1 Chi-quadrado factor professor, dados responsáveis educativos 431
13.9.2 Chi-quadrado factor aluno, dados responsáveis da educação 433
13.9.3 Chi-quadrado factor família, dados responsáveis educativos 436
13.9.4 Chi-quadrado factor socioeconómico, dados responsáveis educativos 437
13.10 Chi-quadrado apilcado aos dados dos docentes 439
13.10.1 Chi-quadrado aplicado a politica educativa dados docentes 439
13.11 Chi-quadrado aplicados aos dados dos ex-alunos 444
13.11.1 Chi-quadrado da caracterização dos ex-alunos 444
13.11.2 Chi-quadrado factores políticas educativas dados ex-alunos 447
13.11.3 Chi-quadrado factor escolas dados indivíduos inquiridos 449
13.11.4 Chi-quadrado factor professor, dados indivíduos 450
13.11.5 Chi-quadrado factor aluno, dados indivíduos que abandonaram 451
13.11.6 Chi-quadrado, factor família, dados indivíduos que abandonaram 453
13.11.7 Chi-quadrado factor socioeconómico dados indivíduos que abandonaram 454
13.12 Resumo conclusivo da análise de Qui-quadrado 455
13.12.1 Em relação aos Responsáveis Educativos 455
13.12.2 Em relação aos docentes 456
13.13 Análise aplicação Anova de umfactor 457

13.13.1 Anova Aplicada aos dados dos Responsáveis Educativos 458
13.13.2 Anova Aplicada aos dados dos docentes 459
13.13.3 Anova Aplicada aos dados dos alunos que abandonaram escolas 461
13.14 Prova de homogeneidade de variâncias 462
13.14.1 Prova de homogeneidade de variâncias de dados dos responsáveis educativos 462
13.14.2 Prova de homogeneidade de variâncias de dados dos docentes 463
13.14.3 Prova de homogeneidade de variâncias, dados ex-alunos 465
13.15 Anova e valorização das variáveis por sexo 466
13.15.1 A valorização das variáveis pelos responsáveis educativos e políticos 466
13.15.2 A valorização das variáveis pelos docentes 468
13.15.3 A valorização das variáveis pelos ex-alunos 470
13.16 Resumo conclusivo da aplicação de Anova de um factor 472
14 TRIANGULAÇÃO DOS RESULTADOS 473
14.1 Análise de dados cruzados 473
14.2 O sexo e as características dos inquiridos 474
14.2.1 Sexo e Área de residência 474
14.2.2 Sexo e Reprovação 474
14.2.3 Sexo Gostaria de voltar a estudar 474
14.2.4 Hábito de estudo 475
14.2.5 Ocupação actual 475
14.2.6 O nível do rendimento mensal dos inquiridos 475
14.2.7 Estado civil dos inquiridos 475
14.2.8 Ter filhos 476
14.2.9 A reprovação e as características dos inquiridos 476
14.2.10 Reprovação e a situação sociofamiliar 478
14.3 Cruzamento de dados do factor política educativa 481
14.3.1 Resultados perguntas fechadas 481
14.3.2 Cruzamento de dados perguntas abertas 483
14.4 Cruzamento de resultados do factor escola 485
14.4.1 Resultados perguntas fechadas 485
14.4.2 Resultados perguntas abertas 486
14.5 Cruzamento de dados do factor professor 488
14.5.1 Resultados perguntas fechadas 488
14.5.2 Resultados perguntas abertas 489
14.6 Cruzamento de dados do fator o aluno 491
14.6.1 Resultados perguntas fechadas 491
14.6.2 Resultados perguntas abertas 493
14.7 Cruzamento de dados do factor a família 494
14.7.1 Resultados perguntas fechadas 494
14.7.2 Resultados perguntas abertas 496
14.8 Cruzamento de dados do factor a situação socioeconómica 497
14.8.1 Perguntas fechadas 497
14.8.2 Perguntas abertas 499
14.9 Cruzamento dos dados das perguntas fechadas e abertas 500
14.9.1 Políticas educativas 500
14.9.2 Cruzamentos de dados perguntas fechadas e abertas do factor escola 502
14.9.3 Cruzamentos de dados perguntas fechadas e abertas, factor professor 503
14.9.4 Cruzamentos perguntas fechadas e abertas, factor alunos 505
14.9.5 Cruzamentos dados perguntas fechadas e abertas, factor família 506

14.9.6 Cruzamentos dados perguntas fechadas e abertas factor socioeconómico 508
14.10 Cruzamento geral dos resultados 509
14.11 Resumo conclusivo do cruzamento e triangulação dos resultados 512
15 Sugestões Para Reduzir Fracasso e Abandono Escolar 515
15.1 Sugestões para as políticas educativas 515
15.2 Sugestão para escolas 517
15.3 Sugestões para professores 518
15.4 Sugestões para a família 519
CONCLUSÃO GERAL 520
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA 537
ANEXO 563
APÊNDICE 564

Índice de Ilustrações

Gráfico 1Evolução Demográfica 234
Gráfico 2Taxa de crescimento natural 235
Gráfico 3Pirâmide de idade de Cabo Verde em 2010..... 236
Gráfico 4População por faixa etária 237
Gráfico 5evolução dos efectivos discentes e docentes do Básico e Secundário 272
Gráfico 6Percentagem de abandono por concelho 2014..... 280
Gráfico 7Evolução das médias percentuais da reprovação, repetência, abandono e professor do perfil 1. 281
Gráfico 8Média reprovação, repetência e abandono escolar por anos de estudo entre 2001/02 e 2013/14 282
Gráfico 9Evolução dos efectivos discentes e docentes entre 2000/01 e 2013/14 283
Gráfico 10Média da taxa de transição do básico para secundário 2001a 2013..... 285
Gráfico 11Média de aprovação entre 2000/01 e 2013/14 por concelho e nacional..... 289
Gráfico 12Média nacional da reprovação entre 2000/01 e 2013/14 e posição dos concelhos 291
Gráfico 13Evolução de repetentes por sexo entre 2000/01 e 2013/14..... 292
Gráfico 14Repetentes e posição dos concelho à média nacional 294
Gráfico 15Evolução do abandono escolar por sexo entre 2000/01 e 2013/14 295
Gráfico 16Percentagem média de abandono entre 2000/01 e 2013/14 por concelho e nacional 297
Gráfico 17Média de abandono por concelho e sexo entre 2000/01 e 2013/14 299
Gráfico 18Reprovação, repetência, abandono por anos de estudo média 2003/04 a 2013/14..... 299
Gráfico 19Evolução dos professores segundo perfil entre 2000/01 e 2013/14..... 303
Gráfico 20Comparação dos indicadores da educação 304
Gráfico 21 comparaçãoevolução dos indicadores entre 2000/01 e 2013/14..... 313
Gráfico 22Idade dos responsáveis inquiridos..... 339
Gráfico 23Formação dos responsáveis inquiridos..... 340
Gráfico 24Função dos responsáveis inquiridos..... 341
Gráfico 25Escola secundária do concelho onde trabalha..... 365
Gráfico 26Concelho de residência dos ex-alunos..... 387

Indice das Tabelas

Tabela 1Grandes grupos etários, em ambos os sexos (percentagem- %) 236
Tabela 2Taxa de alfabetização 239
Tabela 3população residente empregada segundo o ramo de actividade económica ... 241
Tabela 4 evolução do desemprego 243
Tabela 5Estrutura do ensino secundário pós reforma de 1990 263
Tabela 6Organograma do sistema educativo, segundo LBSE de 2010 268
Tabela 7Evolução dos aluno do ensino básico e secundário 269
Tabela 8Evolução da taxa de transição do básico para secundário 284
Tabela 9Evolução das taxas líquidas e brutas de escolarização 285
Tabela 10Evolução da percentagem de aprovação 288
Tabela 11Evolução das percentagens da reprovação 290
Tabela 12Evolução de repetentes 293
Tabela 13Evolução de abandono por concelho 298
Tabela 14Evolução de escolas e rácios em 2001/02 e 2013/14 308
Tabela 15Evolução de percentagens de despesas da educação 310
Tabela 16Comparação da evolução dos diferentes indicadores 311
Tabela 17Vantagens e desvantagens da pontuação e inversão de escala de Likert 324
Tabela 18Resumo do processamento dos casos do índice de alfa de Cronbach 327
Tabela 19Resultado do teste de alfa de Cronbach 327
Tabela 20Abandono escolar por concelho entre 2000/01 e 2013/14 329
Tabela 21População e amostra de alunos que abandonaram por concelho de recolha de dados 331
Tabela 22População e amostra de professores por sexo concelho de recolha de dados 332
Tabela 23Factores relacionados com a política educativa – responsáveis 342
Tabela 24Factores da política educativa, perguntas abertas -responsáveis 345
Tabela 25Factores relacionados com a escola – responsáveis 346
Tabela 26Factor escola, perguntas abertas - responsáveis 349
Tabela 27Factores relacionados com os professores - responsáveis 350
Tabela 28Factor professor, perguntas abertas - responsáveis 352
Tabela 29Factores relacionados com alunos - responsáveis 353
Tabela 30Factor aluno, perguntas abertas - responsáveis 356
Tabela 31Factores relacionados com a família - responsáveis 357
Tabela 32Factor família, perguntas abertas - responsáveis 359
Tabela 33Factores socioeconómicos - responsáveis 360
Tabela 34Factor socioeconómico, perguntas abertas - responsáveis 362
Tabela 35Idade dos docentes inquiridos 364
Tabela 36Sexo dos docentes inquiridos 364
Tabela 37Tempo de serviço docente 365
Tabela 38Formação dos docentes inquiridos 366
Tabela 39Factores relacionados com a política educativa – docentes 367
Tabela 40Factor politica educativa, perguntas abertas - docentes 369
Tabela 41Factores relacionados com a escola - docentes 370
Tabela 42Factor escola, perguntas abertas - docentes 372
Tabela 43Factores relacionados com os professores – dados docentes 373
Tabela 44Factor professor, perguntas abertas – dados docentes 375

Tabela 45Motivos pessoais alunos – dados docentes 376
Tabela 46Motivos pessoais, perguntas abertas - docentes 378
Tabela 47Factores família – dados docentes 379
Tabela 48Factor família, perguntas abertas - docentes 381
Tabela 49Factor socioeconómico - docentes 382
Tabela 50Factor socioeconómico, perguntas abertas – docentes 383
Tabela 51Idade dos ex-alunos inquiridos 386
Tabela 52Sexo dos ex-alunos inquiridos 386
Tabela 53Área de residência dos ex-alunos 387
Tabela 54Frequência do jardim infantil 388
Tabela 55Tempo de frequência no jardim ex-alunos inquiridos 388
Tabela 56Reprovação dos ex-alunos inquiridos 389
Tabela 57Nº de vezes de reprovação 389
Tabela 58Ano de reprovação no ensino básico 390
Tabela 59Ano de reprovação no ensino secundário 391
Tabela 60Principais causas de reprovação 392
Tabela 61Ano de escolaridade deixou a escola 393
Tabela 62Gostaria de voltar a estudar 393
Tabela 63Razões de gostar de voltar a escola 394
Tabela 64Teve apoio de alguma instituição 395
Tabela 65Instituição de apoio 395
Tabela 66Hábito de estudo 396
Tabela 67Ocupação actual dos inquiridos 396
Tabela 68Nº de agregado familiar 397
Tabela 69Relação de parentesco com o chefe do agregado familiar da casa onde 398
Tabela 70Reside com, especificação de outros 398
Tabela 71Nível de instrução do pai 399
Tabela 72Profissão do pai 399
Tabela 73Outra profissão do pai: 399
Tabela 74Situação do emprego do pai 400
Tabela 75Rendimento do pai 400
Tabela 76Nível de instrução da mãe 401
Tabela 77Profissão da mãe 401
Tabela 78Outra profissão da mãe: 401
Tabela 79Situação no emprego 402
Tabela 80Rendimento mensal da mãe em mil escudos cv 402
Tabela 81Nº de irmãos 402
Tabela 82Nº de Irmãos a estudar 402
Tabela 83Irmãos que abandonaram a escola 403
Tabela 84Nº de irmãos que abandonaram a escola 403
Tabela 85Razões que levaram os irmãos abandonarem a escola 404
Tabela 86Ocupação actual 404
Tabela 87O nível do rendimento dos inquiridos 405
Tabela 88Estado civil 405
Tabela 89Possui filhos 405
Tabela 90Factor política educativa dados ex-alunos inquiridos 406
Tabela 91Factor política educativa, perguntas abertas – dados ex-alunos 409
Tabela 92Factor escola – dados ex-alunos 410
Tabela 93Factor escola perguntas abertas – dados ex-alunos 412
Tabela 94Factor professor –dados ex-alunos 413

Tabela 95Factor professor – dados ex-alunos 415
Tabela 96Motivos pessoais – dados ex-alunos..... 417
Tabela 97Motivos pessoais, perguntas abertas – dados ex-alunos 419
Tabela 98Factor família –dados ex-alunos..... 421
Tabela 99Factor família, perguntas abertas – dados ex-alunos 422
Tabela 100Factor socioeconómico – dados ex-alunos..... 423
Tabela 101Factor socioeconómico, perguntas abertas – dados ex-alunos 425
Tabela 102Chi-quadrado idade dos responsáveis..... 427
Tabela 103Chi-quadrado limites de idades 427
Tabela 104Chi-quadrado má preparação no básico 428
Tabela 105Chi-quadrado insuficiência de subsídio 429
Tabela 106Chi-quadrado exigência escolar 430
Tabela 107Chi-quadrado ambiente de aprendizagem..... 430
Tabela 108 Chi-quadrado distância 431
Tabela 109Chi-quadrado preparação do professor 432
Tabela 110Chi-quadrado lecciona rápido 432
Tabela 111Chi-quadrado não individualização 433
Tabela 112Chi-quadrado mudança do básico..... 434
Tabela 113Chi-quadrado falta interesse em matérias 434
Tabela 114Chi-quadrado álcool e droga 435
Tabela 115Chi-quadrado problemas relacionamento 435
Tabela 116Chi-quadrado famílias monoparentais 436
Tabela 117Chi-quadrado famílias monoparentais 436
Tabela 118Chi-quadrado falta material didáctico..... 437
Tabela 119Chi-quadrado problema alimento 438
Tabela 120Chi-quadrado insegurança..... 438
Tabela 121Chi-qaudrado, política educativa - dados docentes 440
Tabela 122Chi-quadrado factores Professor e escola, dados docentes..... 441
Tabela 123Chi-quadrado factor alunos – dados docentes..... 442
Tabela 124Chi-quadrado factores família e socioeconómica, dados docentes 443
Tabela 125Chi-quadrado características dos ex-alunos 444
Tabela 126Chi quadrado reprovação dos ex-alunos 445
Tabela 127Chi-quadrado em tempo de estudo 445
Tabela 128Chi-quadrado rendimento mensal..... 446
Tabela 129Chi-quadrado irmãos em estudo..... 446
Tabela 130Chi-quadrado estado civil 447
Tabela 131Chi-quadrado conteúdos abstractos 448
Tabela 132Chi-quadrado lei de grávidas..... 448
Tabela 133Chi-quadrado exigências escolares..... 449
Tabela 134Chi-quadrado falta de comunicação 449
Tabela 135Chi-quadrado falta de condições 450
Tabela 136Chi-quadrado não incentiva estudo 450
Tabela 137Chi-quadrado professor bêbado..... 451
Tabela 138Chi-quadrado mudança do básico para secundário 451
Tabela 139Chi-quadrado dificuldades nas disciplinas..... 452
Tabela 140Chi-quadrado indisciplina 452
Tabela 141Chi-quadrado desconfiança no resultado 453
Tabela 142Chi-quadrado pais ocupados 453
Tabela 143Chi-quadrado falta de material 454
Tabela 144Chi-quadrado em ajuda pais..... 455

Tabela 145Anova de factores ligados aos responsáveis educativos 458
Tabela 146Anova de factores ligados aos docentes..... 459
Tabela 147Anova de factores ligados aos docentes (continuação) 460
Tabela 148Anova Aplicada aos dados dos ex-alunos..... 461
Tabela 149Prova de homogeneidade de variâncias de dados responsáveis educativos 463
Tabela 150Prova de homogeneidade de variâncias de dados dos docentes..... 463
Tabela 151Prova de homogeneidade de variâncias de dados dos docentes (cont.)..... 464
Tabela 152Prova de homogeneidade de variâncias de dados ex-alunos..... 465
Tabela 153Cruzamento de dados de factor política educativa 482
Tabela 154Ordenamento dos resultados cruzados da política educativa 483
Tabela 155Cruzamento de dados perguntas abertas 483
Tabela 156Ordenamento dos factores política educativa – perguntas abertas 484
Tabela 157Cruzamento de dados de factor escola..... 485
Tabela 158Ordenamento dos resultados cruzados da escola..... 486
Tabela 159Cruzamento dados factor escola, perguntas abertas 487
Tabela 160Ordenamento dos factores escola perguntas abertas 487
Tabela 161Cruzamento de dados de factor professor 488
Tabela 162Ordenamento dos resultados cruzados de professores..... 489
Tabela 163Cruzamento de dados factor professor, perguntas abertas..... 490
Tabela 164Ordenamento dos factores professor, perguntas abertas..... 490
Tabela 165Cruzamento de dados do factor aluno..... 491
Tabela 166Ordenamento dos resultados cruzados dos alunos 492
Tabela 167Cruzamento de dados factor aluno, perguntas abertas..... 493
Tabela 168Ordenamento do factor aluno, perguntas abertas 494
Tabela 169Cruzamento de dados de factor família 495
Tabela 170Ordenamento d e dados cruzados factor família 495
Tabela 171Cruzamento de dados factor família, perguntas abertas 496
Tabela 172Ordenamento dados factor factor família, perguntas abertas..... 497
Tabela 173Cruzamento de dados da situação socioeconómica..... 498
Tabela 174Ordenamento dos resultados cruzados da situação socioeconómica..... 498
Tabela 175Cruzamento dos resultados socioeconómicos, perguntas abertas 499
Tabela 176Ordenamento de dados cruzados socioeconómicos, perguntas abertas..... 499
Tabela 177Cruzamento de dados, política educativa - perguntas fechadas e abertas... 500
Tabela 178Ordenamento de dados cruzados, política educativa, perguntas fechadas e abertas 501
Tabela 179Cruzamento dados perguntas fechadas e abertas factor escola 502
Tabela 180Ordenamento dados cruzados perguntas fechadas e abertas factor escola . 503
Tabela 181Cruzamento dados perguntas fechadas e abertas factor professor 503
Tabela 182Ordenamento dados perguntas abertas e fechadas, factor professor 504
Tabela 183Cruzamentos perguntas fechadas e abertas, factor alunos 505
Tabela 184Ordenamento dados perguntas fechadas e abertas, factor alunos..... 505
Tabela 185Cruzamentos dados perguntas fechadas e abertas, factor família 507
Tabela 186Ordenamento de dados perguntas fechadas e abertas, factor família 507
Tabela 187Cruzamentos dados perguntas fechadas e abertas factor socioeconómico . 508
Tabela 188Ordenamento dados perguntas fechadas e abertas factor socioeconómico. 508
Tabela 189Cruzamento geral dos dados 509
Tabela 190Ordem de influência factores da política educativa..... 520
Tabela 191Ordem de influência factores da escola 521
Tabela 192Ordem de influência factores do professor 522
Tabela 193Ordem de influência factores do aluno 522

Tabela 194Ordem de influência factores da família 523
Tabela 195Ordem de influência factores Socioeconómicos 524

RESUMO

O trabalho sobre o tema o Fracasso e Abandono Escolar na Perspectiva de Exclusão Educativa e Social. Práticas e Políticas de Cabo Verde, visa responder a questão quais são os factores que determinam o fracasso e abandono escolar em Cabo Verde na perspectiva dos responsáveis educativos/políticos, docentes e dos próprios alunos que abandonaram a escola? Tem como objectivos principais Conhecer os factores determinantes do fracasso e abandono escolar em Cabo Verde, na perspectiva dos distintos agentes educativos, Perceber o nível de influência das instituições educativas no processo do fracasso e abandono escolar. Extrair dos distintos agentes educativos as propostas de prevenção do fracasso e abandono escolar. metodologia utilizada, o modelo hipotético-dedutivo, utilizou-se o paradigma positivista, abordagem quantitativa, com recurso ao médo qualitativo quando necessário. Através de questionário semi-aberto, fez-se um inquérito por amostragem com intervalo de confiança de 95%, a 26 responsáveis educativos/políticos, 305 docentes e 364 indivíduos (alunos) que abandonaram a escola. Da pesquisa, chegou a conclusão de que dos 87 factores investigados, 43 apresentam valores percentuais acima da média e foram considerados determinantes no fracasso e abandono escolar em Cabo Verde. Esses relacionam-se em maior número o aluno, depois com o professor, família, situação económica, escola e em menor número com a política educativa.

Segue-se por ordem decrescente de influência, os factores determinantes identificados: Falta de apoio financeiro para continuar a escola; Problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …); Pobreza e maior preocupação com a sobrevivência; Falta de condições para atender alunos com problemas; Falha no atendimento às dificuldades individuais; Fazem discriminação aos alunos; Falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos; Baixo rendimento escolar (notas baixas); Falta de dinheiro para pagar propinas; Elevado custo da educação; Falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos; Problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer; Necessidade de trabalhar para ajudar a família; Falta de comunicar aos pais a situação dos alunos; Falta de interesse pelas matérias

leccionadas e pelo estudo; Falta de esforço, persistência e dedicação no estudo; Falta de dinheiro para custear transportes; Por motivo de reprovações e repetências; Insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados; Excesso de faltas/falta de presença e de atraso; Baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola; Ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem; A escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos; Tratam todos os alunos como se fossem iguais; Promessa da emigração por parte de familiares; Por causa do consumo de álcool, drogas etc.; Pais muito ocupados no trabalho; Falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem; Problemas no relacionamento com os alunos; Distanciamento da escola face ao local de residência do aluno; Ausência e falta de colaboração com a escola; Deficiente preparação para o ensino; Dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses; Aparecem bêbados ou drogados nas aulas; Pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos; Deficiente preparação nas classes anteriores; Por atingir limites de idades estabelecidas por lei; Dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas; Famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família); Obrigatoriedade de pagamento de propinas; Leccionam matérias muito rápidas e dificulta compreensão; Por motivo da indisciplina na escola e Falta de incentivar os alunos para estudar.

Palavras - Chave: Fracasso e abandono escolar; Políticas educativas; exclusão educativa e social.

ABSTRACT

The work under the theme School Failure and Dropout from the Perspective of Educational and Social Exclusion, Cabo Verde Practices and Policies , aims to respond the question: Which factors determine school failure and dropout in Cabo Verde from the perspective of educational/political leaders, teachers and even the students that dropped out of school? It has as main objectives to know the factors that determine the failure and school dropout, from the perspective of the distinct educational agents, figure out the level of influence of educational institutions in the process of school failure and dropout, elicit from the distinct educational agents the proposals for prevention of school failure and dropout. The methodology used was the hypothetical-deductive model, the positivist paradigm, and quantitative approach were used with the support of qualitative method when necessary. Through semi-open questionnaire , a survey by sampling was made with 95% of confidence interval, to 26 educational/political leaders, 305 teachers and 364 individuals (students) that dropped out of school. From the research, one came up to conclusion that from 87 factors researched , 43 presented percentage values above the average and were considered determinant in school failure and dropout in Cabo Verde. Those factors are related in larger scale to the student, and then the teacher, family , economic situation, school and in smaller scale with educational policies.

It follows in decreasing order of influence, the determinant factors identified: Lack of financial support to pursue the studies, family problems (conflicts, separation , divorce, diseases,…); poverty and a great concern to survival; lack of conditions to assist students with problems; failure in dealing with individual difficulties; discrimination against the students; lack of concern to school and children´s studies, low school performance(low grades); lack of money to pay fees, high cost of education; lack of communication with families about students´ situation; problems or lack of food, going to school without eating ; need to work and help family; lack of informing parents the students´ situation; lack of interest in relation to the contents taught and studies; lack of

effort, persistence and dedication to the studies; lack of money to afford the transportation; due to failures, insufficiency of the government subsidy to help poor students, excess of absences and delay to school; low level of parents´ education and depreciation of school, school environment not so attractive and unpleasant to the learning process ; the school gives little attention to the students´ problems, they treat students as if they were equal; promise of emigration from the part of the parents, due to alcohol and drugs´ consumption, and so on; parents very focused on their work; lack of means of transportation/long distances and trip, issues in the relationship with students; distance of the school in relation to the students´ home; absence and lack of collaboration with the school; deficient teaching preparation; repetitive, boring and monotonous lessons; students show up drunk and under drug effect in the classroom; parents with little hope regarding school progress of their children; deficient preparation in the previous grades; by reaching the age limit established by the law; learning difficulties in some subjects; single parent families (absence of father or mother in the family), compulsory fee payment; contents taught so fast that hinders students´ understanding, due to indiscipline at school and lack of incentive for students to study.

Key-words: School failure and dropout- educational policies- educational and social exclusion

Resumen Completo

El fracaso y abandono escolar es un problema que afecta la educación a nivel global, con graves problemas sociales, económicos y ambientales, particularmente en los países subdesarrollados o en vías de desarrollo como el nuestro, donde los recursos no son suficientes para paliar sus efectos.

En Cabo Verde ese problema es más sentido en la enseñanza secundaria, configurándose no solo en preocupación de las instituciones educativas sino también de la sociedad en general, transformándose en objeto de debate político en la casa parlamentaria, en la comunicación social, confronto infructuoso entre los partidos del gobierno y de la oposición. Por eso se hace necesario comprender las causas de esta problemática en nuestro medio, que permita el diseño de políticas públicas eficaces y consistentes para reducir o enfrentar el fenómeno del fracaso y abandono escolar, y proporcionar apoyos a los estudiantes en situaciones de riesgo.

Con el tema del Fracaso y Abandono escolar en la Perspectiva de la Exclusión Educativa y Social. Prácticas y Política de Cabo Verde, se pretende analizar los factores que más contribuyen e influencian en el fracaso y abandono escolar en nuestro país, y presentar medidas para la reducción de este hecho. La selección del tema entre otras razones se justifica en la carencia de un estudio de esta naturaleza en el contexto caboverdiano.

Problemática

Con esta pesquisa se procura saber:

-Cuales son los factores que determinan el fracaso y abandono escolar en Cabo Verde desde la perspectiva de los distintos agentes educativos.

- Cual es el grado de influencia que los factores relacionados con la política educativa, la escuela, el profesor, el alumno, la familia y el aspecto socioeconómico tienen en el fracaso y abandono escolar en Cabo Verde.

Hipótesis de Investigación

Teniendo en cuenta la problemática, se elaboran las siguientes hipótesis de investigación:

Hipótesis Principal uno (HP1) – Los agentes educativos no son totalmente coincidentes en cuanto a los factores de mayor influencia y determinantes en el fracaso y abandono escolar.

Hipótesis Principal dos (HP2) – Todos los factores presentados tienen influencia en el fracaso y abandono escolar. El grado de influencia no es igual, o sea unos tienen mayor influencia que otros.

Objetivo General

Conocer los factores determinantes del fracaso y abandono escolar en Cabo Verde, en la perspectiva de los distintos agentes educativos.

Percibir el nivel de influencia de las instituciones educativas en el proceso de fracaso y abandono escolar.

Objetivos específicos

-Inventariar los factores de mayor influencia en el proceso de fracaso y abandono escolar en la opinión de los responsables educativos y políticos.

-Identificar los factores que más contribuyen para el fracaso y abandono escolar en la percepción de los docentes.

-Diagnosticar los factores que más pesaron en la decisión de los alumnos en abandonar la escuela.

Evaluar la influencia de los factores relacionados con la política educativa, la escuela, el profesor, la familia, el aspecto socioeconómico, en el abandono escolar.

-Examinar en orden la influencia de los factores relacionados con el aspecto socioeconómico en el abandono escolar.

-Jerarquizar los factores del fracaso y abandono escolar por orden de influencia

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo se hace la presentación de la perspectiva de los diferentes autores, los conceptos de fracaso escolar y abandono escolar, bien como análisis de los indicadores y riesgos del fracaso y abandono escolar, y los factores que favorecen el abandono escolar, la influencia de la política educativa, de la escuela, del profesor, del individuo

(alumno) de la familia y de las condiciones socioeconómicas en el fracaso y abandono escolar.

El fracaso y abandono escolar tiene repercusión negativa a nivel de la producción económica, una vez que afecta a los jóvenes que son la fuerza productiva de un país, tornándose de esta forma en un problema que preocupa a todos.

Este sentimiento es referido por Cortesão y Torres, 1990:33), en los siguientes términos: El atraso en el desarrollo de conocimientos en los jóvenes, en cuanto futuros agentes de la producción, colocan a un país en una situación difícil, el fracaso escolar además de constituir un problema preocupante, progresivamente ha alcanzado proporciones cada vez más graves.

Fracaso Escolar

El fracaso académico es definido por (Gonzáles Tirados, 1989), como la no consecución de las metas formativas por parte del estudiante, lo que es equivalente a decir la no superación de las pruebas de evaluación hechas para la adquisición de los objetivos curriculares establecidos). Bermúdez (1998) definió fracaso escolar con base en la repetición del curso, en la retención de algunas disciplinas concretas y en la no presentación en algunas pruebas finales.

Abandono Escolar

El abandono es definido como la renuncia voluntaria del estudiante que se retira de la institución sin completar el programa académico en que estaba matriculado (Ascanio & Rodríguez, 2003). Estos autores entienden que abandono en el sentido más amplio sería el caso de todos los alumnos entre los 18 y 24 años que no tengan completado algún tipo de educación secundaria que sea obligatoria, o cualquier alumno que por no haber alcanzado los mencionados títulos obligatorios deja de estar matriculado en la enseñanza ordinaria. La cuestión que se coloca aquí es la palabra voluntaria o sea situaciones que están por detrás de esa voluntariedad.

González y Blanco (2005) presentan abandono escolar como la situación que se produce de forma voluntaria en que el alumno cesa su actividad escolar obligatoria en el centro académico antes de la edad establecida por el sistema educativo. A OCDE (2008) califica de abandono escolar prematuro el caso de todos los alumnos con más de 18 años de edad que no tienen ningún título de educación secundaria obligatoria. Para esta investigación se tomó como fracaso y abandono escolar todos los individuos que matricularon y frecuentaron un establecimiento de enseñanza y que por alguna razón u otra dejaron de frecuentar el medio escolar.

Los Indicadores y Riesgos del Fracaso y Abandono Escolar.

Para Prieto, Neto y González (2010) existen diferentes tipos de manifestación del fracaso escolar que pueden ser sistematizado de la siguiente forma: cognitivo o por la baja actitud intelectual como falta de habilidad intelectual; motivacional con falta de interés motivacional; de personalidad como falta de equilibrio y estabilidad emocional; dificultades específicas de aprendizaje como dislexia, digrafía, discalculia, disortografía; bajo nivel de compresión, expresión oral y escrita; déficit en algún aprendizaje instrumental básico con escaso dominio del lenguaje oral y/o escrito, lectura, escritura, cálculo; estrategias de aprendizaje inadecuadas como desorden en la lectura, en la planificación del trabajo; falta de habilidades sociales como dificultades de relación con los superiores y compañeros; dificultades para desenvolverse en diferentes situaciones .

Los Factores que favorecen el fracaso o abandono escolar

Diaz Allue (1973) citado por Enguita, Martínez y Gómez(2010) presentan como factores que influyen en el fracaso y abandono escolar de los estudiantes ante los exámenes, la falla en el ejercicio de la función docente en la enseñanza y en la motivación de los alumnos.; defectos estructurales de planes de estudio; los estudiante trabajan solamente en la época de los exámenes etc. Como se denota el autor responsabiliza al profesor a través del ejercicio de su función, a las instituciones responsables por planes de estudio y a los estudiantes en la forma como se preparan para los exámenes.

Algunos autores hablan de la existencia de una interacción mutua entre los factores intrínsecos al alumno como factores físicos y sicológicos, y factores extrínsecos al alumno como el medio familiar, nivel educativo y cultural de los padres Bull y Meir (1975);Poley (1979)Apud Bermúdez(1998). Al respecto Bermúdez (1998:154) fue perentorio cuando dice “insistiremos una vez más que es muy difícil separar los factores generales que determinan el rendimiento, de los que definen el fracaso o el abandono”

Prieto, Neto y González (2010) al referirse al concepto de fracaso escolar, señalan que el adjetivo escolar hace referencia a un sistema educativo, a una escuela, aun alumno, a un maestro, a un profesor, y a todos los que no han conseguido los objetivos señalados. Presentan las siguientes causas externas e internas del fracaso escolar en relación al alumno.

Causas externas al alumno: Sociales como la marginalización social; familiares como problemas familiares, escolares como las normas o disciplinas; relacionadas con el

profesor como la metodología didáctica etc. Causas Internas del alumno: física relacionada con enfermedades etc; emocionales como desequilibrio emocional; intelectuales como coeficiente intelectual bajo, de lenguaje como dificultades del lenguaje oral o escrito; motivacional como desinterés por el trabajo escolar; sensoriales como deficiencia perceptiva; visuales, auditivos etc.; neurológicas, relacionadas con el sistema nervioso, disfunción cerebral mínima etc.,

El papel de la política educativa

Marchesi(2003) uy Enguita, Martínez y Gomez(20110) presentan algunos aspectos que pueden condicionar el fracaso o abandono escolar como son : la normas legales que acompañan y delimitan las actuaciones educativas; las bases epistemológicas que justifican esos sistemas; la planificación y diseños curriculares que se estipulan en diferentes etapas y ciclos educativos; el currículo común obligatorio, impuesto y rígido; el bajo nivel educativo en la primaria, por promoción automática; el sistema no compensa las deficiencias de origen sociocultural; el paso de primaria para secundaria presupone un cambio de relación profesor alumno; los docentes con falta de renovación en la forma de enseñar; otras instituciones con responsabilidad en el tema (inspección) no se preocupan; la imagen del centro concreto, dependiendo de la reputación, de la pérdida del valor social de la educación y formación.

El papel de la escuela

La Influencia de la escuela puede ser importante en el fracaso y abandono escolar. La mencionada escuela democrática demostró ser ineficaz e ineficiente en conceder suceso a todos los que en ella entraban. Centrando en las causas ligadas a la escuela que pueden contribuir para el fracaso y abandono escolar, González Tirados (1985) pone en tónica los factores inherentes a la organización de la escuela tales como: ausencia de objetivos claramente definidos, falta de coordinación entre las diferentes materias, tanto a lo largo del curso escolar(coordinación vertical)como de un nivel escolar (coordinación horizontal); falta de criterios objetivos de evaluación como la disparidad de criterios fiables para evaluar el progreso real de los alumnos ; muchas veces se evalúa más los que los alumnos no saben, que sus conocimientos y sobre todo su progreso a lo largo del curso escolar.

En el interior de la organización escolar, Prieto, Neto y González (2010) presenta algunas causas relacionadas con la escuela que pueden estimular al ausentismo y fracaso , escolar . Son estas las causas: inadecuado control de las ausencias, falta de

comunicación de las ausencias a los padres, deficiente atención a las necesidades educativas especiales y a los ausentitas e inflexibilidad del currículo.

El papel del profesor

González Tirados (1985) presenta como factores favorecedores del fracaso y abandono escolar inherentes al profesor, las deficiencias pedagógicas, la falta de entrenar individualmente a los estudiantes, la falta de mayor dedicación y la no permanencia efectiva en la escuela o sea, la presencia apenas en el horario de las aulas, lo que imposibilita la orientación de los alumnos en como estudiar en la solución de dudas y dificultades.

Se resalta que son cualidades del profesor, presentar la materia con clareza, captar el interés del alumno, despertar su reflexión, uso de los juicios críticos de análisis y síntesis, el dominio amplio y profundo de la materia que explica, la vocación hace la profesión docente que no se considera como carga, son factores que influyen positiva o negativamente en el éxito o fracaso escolar del alumno. Justifica que el no tratamiento individualizado de los estudiantes tiene que ver con la masificación que impide el diálogo, los grupos de trabajo dirigidos , el intercambio de ideas y criticas con los estudiantes, la solución de dudas, la acción tutorial seguida y continua, aumentando el rendimiento académico y disminuyen el fracaso y el abandono.

Prieto, Neto y González(2010) indican como una de las causas del fracaso escolar las dificultades del profesor para realizar su trabajo profesional, dando como ejemplo: la modificación del papel del profesor y de los agentes tradicionales de socialización , principalmente la familia , la ruptura de la imagen del profesor, la modificación del apoyo del contexto social, incerteza de los objetivos del sistema de enseñanza y el avance de los conocimientos, los recursos materiales y condiciones de trabajo, el aumento de la violencia en las instituciones escolares, agotamiento docente y acumulación de exigencias sobre el profesor.

El papel del individuo(o alumno)

Con relación al alumno González Tirados(1985) destaca una serie de factores del fracaso y abandono escolar inherente a los alumnos tales como: falta de preparación previa; nivel de conocimiento no adecuado con las exigencias de la clase; desenvolvimiento inadecuado de la aptitudes específicas; aspectos relacionados con la actitud del alumno como desajuste entre las expectativas del mismo entre lo esperado y encontrado; la falta de adaptación a la estructura y a la organización; la falta de motivación; el no dominio de los métodos de estudio o manejo de técnicas de trabajo

intelectual; estilos de aprendizaje en desacuerdo con el nivel académico en que se encuentra etc.

Algunos análisis imputaron el fracaso del alumno a las carencias que influenciaban negativamente en su rendimiento en la escuela concibiéndose dos tendencias: una que acentúa como causa del fracaso la inexistencias de aptitudes en el alumno, de origen sicosomática o de origen intelectual y la otra que indirectamente destaca los factores socioculturales como las principales causas de las carencias del alumno que accede a la educación escolar en una situación de desventaja(Fernández 1991) para Echevarría (1997) de Miguel(1997) y Tejedor(2003) la decisión del estudiante de permanencia o abandono depende de la influencia de dimensiones organizativas y de atributos individuales.

Mismo sabiendo la subjetividad de identificación de las causas del fracaso y abandono escolar es preciso analizarlas y procurar saber entre ellas cuales en determinados contextos pesan más en la decisión del alumno. En esta línea González y Blanco (2005) apuntaran como causa del fracaso y abandono escolar la falta de capacidad intelectual o no gustar del estudio, desinterés por el contenido, o desfasamiento entre el conocimiento del alumno y del grupo, que genera aborrecimiento y desmotivación, y que las características de los alumnos como causas generan grandes consensos.

El papel de la familia

Para Asencio(1994);Torío Lopez(2004) la naturaleza de las relaciones en el seno familiar como (estilo educativo, valores, normas ,creencias, asunción y organización del país etc.) hacen diferencia en la educación de los hijos. Así el contexto familiar puede promover el desenvolvimiento óptimo de los hijos dada su influencia educativa como agente de socialización y fomente en ellos una actitud positiva hacia el estudio.

Para Prieto, Neto y González (2010) el mal funcionamiento de los problemas familiares inciden fuertemente en el fracaso escolar de los hijos. Ejemplo de ello son familias que se preocupan más por conceder a sus hijos bienes materiales satisfaciendo todo tipo de capricho en vez de promover la responsabilidad, familias más dedicadas al trabajo que a la educación de los hijos, familias que no apoyan en casa a los hijos en los trabajos escolares, familias con enfermedades que pueden afectar sicológicamente al alumno, los conflictos entre los padres principalmente los que se encuentran separados. Familias mono parentales etc.

Varios factores relacionados con la familia que pueden influenciar en el fracaso y abandono escolar fueron presentados por Enguita Martínez y Gómez (2010), Son ellos:

las clases sociales de los padres, la profesión, el nivel de estudio; la situación laboral; el empleo de los hijos en el ámbito familiar (futuro) y actual como ayuda. La expectativa de utilidad de la formación y la cultura; la percepción familiar de la necesidad de un título y del sistema educativo como algo impuesto (no hay sanción si se fracasa en la escuela); las familias desestructuradas y problemáticas; la quiebra de la familia de origen (divorcio, familias reconstituidas mono parentales) el fin del modelo tradicional familiar(mamá en casa la poca convivencia con los hijos, ausencia paterna en la relación familiar como centro educativo(falta de implicación o de interés de la familia. No comparecencia en reuniones etc.

Las condiciones socioeconómicas

Los alumnos pertenecientes a los estratos superiores en regla nunca sufren reprobación escolar al contrario de los estratos económicos más débiles que acarrean elevadas porcentajes de reprobaciones, situación esta que se traduce de forma perceptible en el efecto de las condiciones socioeconómicas de los alumnos, que repercuten en su aprovechamiento escolar (Fernández,1991). En la misma línea Formosinho(1991 atribuye a las disparidades socioeconómicas las responsabilidades por la construcción de las desigualdades en el acceso y suceso escolar, a pesar de la implementación de medidas igualitarias educativas promoviendo la gratuidad de la escuela obligatoria y proporcionando apoyos económicos a las familias más desfavorecidas, continúan subsistiendo.

Reforzando, Almeida (1994) asegura que las mayores tazas de desaprobados o reprobados pertenecen a alumnos provenientes de familias de pocos recursos económicos donde la influencia del rendimiento escolar le hace sentir la diferenciación de las clasificaciones entre bien y muy bien . El suceso escolar surge como síntoma de confirmación de situaciones de exclusión económica social y cultural que la escuela no consigue atenuar.

Las condiciones socioeconómicas están también relacionadas con la ocupación diferenciada del espacio, en lo que refiere a la distancia geográfica de la escuela en lo que respecta a las barreras físico geográficas y también en lo que concierne al tipo de zonas residenciales habitadas (Mendoça, 2006). Acrecentando Enguita, Mrtínez y Gómez(2010) abogan que las clases sociales y niveles de estudio de los padres y de las madres bien como la profesión que desempeñan también pueden ser factores condicionantes del fracaso escolar.

Metodología

En esta investigación siguiendo el modelo hipotético-deductivo se utilizó el paradigma positivista, abordaje cuantitativo que permite la explicación causal de los hechos observados, dando énfasis a las objetividades sin juicios de valor del investigador, u otras interferencias del mismo. Los objetivos del uso de la investigación cuantitativa, en este trabajo consiste esencialmente en encontrar relaciones entre las variables y hacer las descripciones recurriendo al tratamiento estadístico de los datos (Vilelas 2009:309).Con eso no significa que fue totalmente colocado a un lado el método cualitativo, este fue el utilizado en el tratamiento de los datos resultantes de las preguntas abiertas a través del análisis del contenido (Carmo &Ferreira 1998).

Fuentes utilizadas

En la investigación se utilizó fuentes bibliográficas como obras publicadas, tesis producidas, revistas electrónicas etc. Fuentes estadísticas y cuestionarios aplicados a los responsables educativos /políticos y a los docentes de la enseñanza secundaria en el período de estudio o sea se usó fuentes secundarias y primarias.

Para la recogida de datos fue necesario analizar pormenorizadamente el marco teórico, levantar variables necesarias a la construcción de instrumento de recogida de datos. Así se elaboró tres fichas de cuestionarios con seis bloques de preguntas, ochenta y siete preguntas cerradas y doce preguntas abiertas, relacionadas con la política educativa, escuela, profesor, ex alumnos que abandonaron la escuela, familia y el aspecto socioeconómico. Para cada pregunta cerrada se dio cinco opciones de respuesta, enumeradas de 1 a 5 siendo 1(no influencia) ,2(poca influencia), 3(ni poca ni mucha influencia) 4(mucha influencia) 5(fue determinante utilizando la escala de Likert de modo que posibilite al encuestado varias alternativas de respuestas.

El cuestionario construido fue sujeto a la validación externa de los peritos con larga experiencia en la materia y a validación interna, utilizándose análisis de fiabilidad del alfa Cronbach de acuerdo con (Maroco & Marquez, 2006 &Ramos 2008). Las muestras fueron determinadas recurriendo a las formulas para la determinación de las muestras de la población (Vilelas,2009:253). Los resultados de los cálculos permitieron saber que de los 61.569 alumnos que abandonaron la escuela es necesario encuestar 382 y de los 2.989 profesores es necesario inquirir 340 o sea las muestras. En realidad fue posible encuestar 364 individuos que abandonaron la escuela, 305 profesores y 26 responsables educativos políticos.

Para la selección de las muestras se hizo primero la selección de los consejos de convivencia, y escogida aleatoria de los profesores, y en el caso de los individuos que abandonaron la escuela la selección fue realizada por muestra no probabilística más concretamente muestra por redes (Vilelas 2009:248). La recogida de datos fue realizada en los meses de mayo, junio y julio, del 2015 en todos los consejos seleccionados para ese efecto. Esa recogida fue realizada directamente por el investigador apoyado por los profesores de la enseñanza secundaria en el caso de las encuestas a los profesores y por sus alumnos del Instituto Universitario de Educación debidamente instruidos en la obtención de datos.

El procesamiento de los datos del cuestionario fue realizado recurriendo a la estadística descriptiva que consiste en la recogida y exposición de datos numéricos a través de la creación de instrumentos adecuados. Cuadros, gráficos y indicadores numéricos (Reis, 1996 apud Vilelas 2009:309).

Presentación de Resultados

Como ya fue dicho en el capítulo anterior, se encuestaron 26 responsables educativos y políticos, 305 docentes y 364 individuos que abandonaron la escuela. Seguidamente presentamos los resultados. La media de los resultados descriptivos demuestran que los responsables educativos y políticos atribuyeron en la lista mucha influencia y determinante, 37,2 % en los factores relacionados con la política educativa, 47,8% en los relacionados con la escuela, 57,4%en los profesores 55,5% en los individuos que abandonaron la escuela.55, 8% en la familia y encargados de la educación y 46.5% en la situación económica. El mayor porcentaje de influencia fue atribuido al factor profesor, seguido de la familia, el alumno, la política educativa y finalmente la situación económica.

Los docentes atribuyeron, en muy influyente y determinante 35,0% en los factores relacionados con la política, 48,0% en los relacionados con la escuela, 47,4% en los relacionados con el profesor, 56,1% en relación con los individuos que abandonaron la escuela, 62,2% en los relacionados con la familia y encargados de la educación y 56,0% en los relacionados con el factor socioeconómico. Los docentes atribuyeron mayor porcentaje de influencia al factor familia, siguiendo el alumno, luego socioeconómico, escuela, profesor y política educativa.

Los individuos que abandonaron la escuela atribuyeron en los rangos de muy influyente y determinante, 17,7% en los factores relacionados con la política educativa, 20,2% en los relacionados con la escuela, 22,3 % relacionados con el profesor, 20,5% en los

relacionados con los alumnos 20 % los relacionados con la familia/encargado de la educación y 23,6 en los relacionados con la situación socioeconómica. Los que abandonaron la escuela atribuyeron mayor influencia al factor socioeconómico, el profesor, a la familia, al alumno y a la política educativa.

Del análisis de la comparación de los datos de los responsables educativos y políticos, docente e individuos que abandonaron la escuela, se verificó que los factores relacionados con la política educativa tuvieron la media porcentual final de 10,7 % estando por encima de las media de los factores, elevados costo de la educación, con valor mayor medio de 20,4%, siguiéndole la insuficiencia de subsidio del estado para apoyar a los alumnos carentes con 18 %, la obligatoriedad de pagamento de propinas 13,9%, elevado número de alumnos por profesores y por aulas con 13,4 %, la mono docencia en 5 y 6 años y mala preparación del alumno en el básico 13,0%, limitación de desaprobar y repetición en la enseñanza secundaria 12,2%, deficiencia en la formación de los profesores 11,3 y limitación de edades para frecuenta la enseñanza secundaria 11,1%.

Con valores por debajo de la medida surgen los factores: contenido de programa abstracto, no tratan realidad del alumno 10.6% , número de escuelas insuficiente y mal distribuido, implica largos viajes 10,6%, contenido de los manuales no retractan realidad local 9,35, ley de suspensión temporaria de algunas grávidas 6,4%, desfasamiento entre el programa básico y secundario 5,7% , otros factores 4,4%, normas rígidas de frecuencia en el establecimiento de enseñanza 4,0% y con valor más bajo de todos el factor uso del portugués en la enseñanza en vez de la lengua materna (cirolo) con valor medio de 3,4%. De los factores relacionados con la escuela, la media fue de 13,2 y encima de la media surgieron los factores: falta de condiciones para atender a los alumnos con problemas con valor medio más elevado 22,4 %, falta de comunicación de las familias sobre la situación de los alumnos con problemas con valor medio elevado 20,4 %, ambiente escolar poco atractivo y desfavorable al aprendizaje 17,2%, la escuela da poca atención a los problemas de los alumnos 17,0%, tratan a todos los alumnos como si fueran iguales 16,9 y el distanciamiento de la escuela del lugar de residencia del alumno 15,4%.

Con valor debajo de la media aparecen los factores de aumento de la violencia e inseguridad en la escuela 12,6%, falta de valoración de aprendizaje de la de la vida practica de los alumnos 12,5%, el aprendizaje escolar poco útil para la vida practica 10,8 %, la escuela continúa a ser apenas un trasmisor de conocimientos 9,5%, la escuela

tiene falta de condiciones de estudio (Bibliotecas materiales) 9,4%, muchas exigencias en las escuelas 7,3 y otros 2,0, el menor valor.

Los factores relacionados con el profesor tuvieron la media de 14,0%, siendo el valor más elevado la falla en la atención de las dificultades individuales con 22,0%, hay discriminación entre los alumnos 18,8%, problemas en el relacionamiento con los alumnos 15,3, dan aulas repetitivas, aburridas no interesantes 15,3% y parecen bebidos o drogados en las aulas15,2%.

Con valores debajo de la media surgieron los factores: imparten de forma muy rápida las materias y dificulta la compresión 13,6%, falta de métodos para incentivar a los alumnos para estudiar 13,5%, falta interés para ayudar a los alumnos fuera del horario de las aulas 13,1%, faltan muchas aulas 12,8% y falta enseñar a los alumnos a estudiar con el valor medio más bajo 11,3%.

Factores relacionados con individuos que abandonaron la escuela, la media fue de 13,4, siendo encima de la media de los factores: bajo rendimiento escolar(notas bajas)21,1%, mayor valor, falta de interés por las materias que imparten y por el estudio 18,8%, falta de esfuerzo, persistencia y dedicación en el estudio 18,6, por motivos de desaprobar y repetir 18,3%, exceso de faltas/falta de presencia y de atraso 17,9%, promesa de emigración por parte de los familiares 16,3, por causa del consumo de alcohol, drogas etc 16,0 %, deficiente preparación en las clases anteriores 14,7%, por atingir limites de edades establecidas por ley 14,5%, dificultades de aprendizaje en algunas disciplinas 14,5 % por motivo de indisciplina en la escuela 13,6%, y por causa de gravidez precoz en el período escolar 13,4%

Con valores debajo de la media, los factores :dificultad en el paso del básico para el secundario 12,5%, problemas de salud(enfermedades)11,9%, por causa de influencia de los amigos 11,6%, falta de personas para ayudar en el trabajo escolar en casa 10,5%, desconfianza en conseguir buenos resultados 9.2%, para aprender otras profesiones(conductor, carpintero…)8,4%, insatisfacción con la forma de evaluación y otros (específicos):1,5%Los factores relacionados con la familia la media fue de 16,6% y encima de la media parecen los factores. Problemas familiares (conflictos, separación, divorcio, dolencias…) 27%, pobreza y mayor preocupación con la sobrevivencia 25,6%, falta de preocupación con la escuela y el estudio de los hijos 21,5% y bajo nivel de escolaridad de los padres y desvalorización de la escuela 17,5%.

Debajo de la media, los factores; padres muy ocupados con el trabajo 15,9%, ausencia y falta de colaboración con la escuela 15,4%, padres con poca esperanza en el desarrollo

escolar de los hijos 14,8%, familias mono parentales (ausencia de la madre o el padre en la familia) 14,2% , falta de apoyos a los hijos en los trabajos escolares (tpc) 12,5%y otros (específicos). Enfermedades de los padres (1), fue decisión de los padres (1)1,2%.
Los factores relacionados con la situación socioeconómica. La media fue de 15,1% y con valores encima de la media surgieron los factores: falta de apoyo financiero para continuar la escuela, el mayor valor medio con 28,5%, falta de dinero para pagar propinas 20,8 %, problemas o falta de alimentación, ir a la escuela sin comer 20,3%, necesidad de trabajar para ayudar a la familia 18,9%, falta de dinero para costear el transporte/ largas distancias el tiempo de viaje 15,7%.
Con valores inferior a la media los factores: falta de material didáctico (libros cuadernos, lápices…) 13,0%, inseguridad del empleo después de estudiar 11,5%, alojamiento sin condiciones para el estudio (trabajo en la casa) 9,0%, pérdida de valor y prestigio social del diploma escolar 8,0% y otros (específicos):no obediencia los padres 1,3%, el menor valor medio.
La triangulación final de los factores ligados a la política educativa, a la escuela, a los profesores, a los alumno, a la familia/encargados de la educación y a la situación económica, permitió ordenar todos los factores por orden de las medias porcentuales y conocer los que según las encuestas tiene mayor influencia o son determinantes en el fracaso y abandono escolar. Se verificó que los ochenta y siete factores usados en esa investigación influyen en el fracaso y abandono escolar y cerca de la mitad (cuarenta y tres) presentan valores médicos superior a las medias y por eso son los que tienen mayor influencian y determinan el fracaso y abandono escolar. De esos factores, en primer lugar surgen los factores relacionados con aspecto socioeconómico, pero el mayor número se relacionan con el alumno. Seguido profesor, familia, situación económica y política educativa.

Conclusión General

A lo largo del trabajo, principalmente en el final de cada capítulo, hicimos síntesis y conclusiones parciales de los capítulos en forma de resumen conclusivo. De esta forma, vamos a realizar una conclusión general del trabajo, teniendo a vista las cuestiones colocadas, las hipótesis elaboradas y los objetivos formulados en el inicio de este

trabajo. Se reporta la cuestión de partida, se relaciona con la descubierta de los factores determinantes del fracaso y abandono escolar en Cabo Verde.

De la pesquisa se arribó a las conclusiones que seguidamente presentamos procurando siempre hacerlo sobre las hipótesis elaboradas.

Del análisis descriptivo de los resultados, se verificó que varios factores fueron considerados de muy influyentes y determinantes en el fracaso y abandono escolar, por los responsables educativos, docentes y individuos (alumno)que abandonaron la escuela. En las tablas que se siguen, se presentan esos datos por orden decreciente de influencia, según los actores.

Orden de influencia atribuida a los factores relacionados con la política educativa

Responsables	**Docentes**	**Alumnos que abandonaron**
Deficiencia en la formación de profesores.	insuficiencia de subsídio del Estado para apoyar alumnos carentes	obligatoriedad de pagamento de propinas
la mono docencia en 5º y 6º años y mala preparación del alumno en el básico	elevado número de alumnos por profesores y por aula	elevado costo de la educación
el elevado número de alumnos por profesor e por aula	elevado costo de la educación	limitación de edad para frecuentar la enseñanza Secundária
la insuficiencia de subsídio del Estado para apoyar alumnos carentes	número de escuelas insuficiente y mal distribuidas, implica largos viajes	limitación de reprovación y repitencia en La enseñanza secundaria.
Obligatoriedad del pagamento de propinas	Contenidos de programas abstractos, no tratan realidad del alumno	
contenidos de programa abstractos y no tratando la realidad	obligatoriedad de pagamento de propinas	
la limitación de reprovación y repitencia en la enseñaza secundaria.		
Contenidos de los manuales no retractan realidad local.		

Orden de influencia atribuidos a los factores relacionados con la escuela

Responsables	**Docentes**	**Ex-Alumnos**
Tratan a todos los alumnos como si fueran iguales	falta de condicioness para atender alumnos con problemas	distanciamiento de la escuela de local de residencia del alumno
falta de condiciones para atender alumnos con problemas	falta de comunicación a las familias sobre la situación de los alumnos	escuela da poca atención a los problemas de los alumnos
ambiente escolar poco atractivo y desfavorble al aprendizaje	ambiente escolar poco atractivo e desfavorable al aprendizaje	falta de condiciones para atender alumnos con problemas
falta de comunicación a las familias sobre la situación de los alumnos	escuela da poca atención a los problemas de los alunos	falta de comunicación a las familias sobre la situación de los alumnos.
escuela da poca atención a los problemas de los alumnos	escuelas con asinamiento exceso de alumnos.	
falta de valoración de aprendizaje de la vida práctica de los alumnos	Distanciamiento de la escuela del local de residencia del alumno.	
escuelas asinadas		

Orden de influencia atribuidos a los factores relacionados con el profesor

Responsable	**Docentes**	**Ex-Alunos**
Hay discriminación con los alumnos	falta comunicar a los padres la situación de los alumnos	Hay discriminación con los alumnos
falla en la atención a las dificuldades individuales	Hay discriminación con los alumnos	falta de comunicar a los padres la situación de los alumnos
problemas en el relacionamiento con los	deficiente preparación para la enseñanza	falta enseñar a los alumnos a estudiar

alumnos		
Aparecen bebidos drogados en las aulas	falta de ayuda a alumnos fuera del horario de las aulas	falla en la atención a las dificuldades individuales.
deficiente preparación para la enseñanza ; dan aulas repetitivas, aburridas y sin interés	problemas en ell relacionamiento con los alumnos	utilizan vocabularios difíciles.
falta de ayuda a los alumnos fuera del horario de las aulas		falta de ayuda a alumnos fura del horario de las aulas.

Orden de influencia atribuidos a los factores relacionados con alunmos

Responsable	**Docentes**	**Ex-Alumnos**
consumo de alcohol, drogas	promesa da emigración por parte de familiares	falta de interés por las materias que se imparten y por el estudio
bajo rendimento escolar (notas bajas)	falta de interés por las matérias impartidas y por el estudio.	exceso de falta/faltas de presencia y de atraso
deficiente preparación en clases anteriores	falta de esfuerzo, persistencia dedicación en el estudo	falta de esfuerzo, persistencia y dedicación en el estudio
exceso de faltas/falta de presencia y de atraso	bajo rendimento escolar (notas bajas);	bajo rendimento escolar (notas bajas)
falta de interés por las matérias impartidas y por el estudio	deficiente preparación en las clases anteriores	por motivo de reprovación y repitencia
por motivo de reprovación y repitencia	por causa de consumo de alcohol, drogas	dificuldades de aprendizaje en algunas disciplinas
falta de esfuerzo persistencia y dedicación en el estudio		por violar limites de edades establecidas por ley
problemas de salud(enfermedades);		falta de personas para ayudar en el trabajo escolar en casa
Dificuldad en el paso del básico al secundário.		
por motivo de indisciplina en		

la escuela		
causa de influencia de los amigos		

Orden de influencia atribuidos a los factores relacionados con la familia

Responsables	**Docentes**	**Ex-Alumnos**
causa da influencia de los amigos	problemas familiares (conflitos, separación, divorcio, enfermedades, …);	pobreza y mayor preocupación con la sobrevivencia
problemas familiares (conflitos, separación, divorcio, enfermedades, …)	pobreza y mayor preocupación con la sobrevivencia	ausencia y falta de colaboración con La escuela
pobreza y mayor preocupación con la sobrevivencia	falta de preocupación con la escuela y estudio de los hijos	familias mono parentales
Padres muy preocupados por el trabajo		problemas familiares (conflitos, separación, divorcio, enfermedades, …).
bajo nível de escolaridad de los padres y valoración de la escuela		
padres con poca esperaza en el desenvolvimiento escolar de los hijos		
familias mono parentales (ausencia de padre o de La madre madre en La familia).		

Orden de influencia atribuidos a los factores relacionados con el aspecto Socioeconómico

Responsables	**Docentes**	**Alumnos**
falta de apoyo financiero para continuar la escuela	problemas o falta de alimentación, ir a la escuela sin comer;	falta de apoyo financiero para continuar la escuela
falta de dinero para costear	falta de apoyo financiero para	falta de dinero para pagar

transportes	continuar la escuela	propinas
falta de dinero para pagar propinas	necesidad de trabajar para ajudar a la familia	
necesidad de trabajar para ayudar a la família		
problema o falta de alimentación, ir a La escuela sin comer		
falta de transporte/largas distancias y tiempo de viaje		

De análisis de las tablas, se concluye que los distintos agentes educativos no fueron totalmente coincidentes por lo que son factores de mayor influencia y determinantes en el fracaso y abandono escolar, confirmado así la hipótesis principal uno (HP1).

De la comparación de los resultados se comprobó que para responsables educativos los factores con mayores influencias en el fracaso y abandono escolar fueron los relacionados con el profesor y la familia, confirmando la hipótesis secundaria uno (HS1). Para los docentes, los de mayor influencia se relacionan con la familia y el alumno, confirmando también la hipótesis secundaria dos (HS2). Finalmente los individuos que abandonaron la escuela presentan como factores más influyentes en las decisiones de abandono de la escuela los relacionados con el aspecto socioeconómico, profesores, confirmándose la Hipótesis secundaria tres (HS3).

Centrando en los factores que influencia el abandono o fracaso escolar, la comparación y triangulación de los datos de los responsables educativos docentes e individuos que abandonaron la escuela, bien con las preguntas cerradas o abierta, permitirás conocer o peso porcentual de cada factor y averiguar que todos los factores influencian en el fracaso y abandono escolar, más con niveles de influencia diferente, confirmando la hipótesis principal dos(HP2).

Con relación a los factores que influencian en el abandono y fracaso escolar, la comparación y la triangulación de los datos responsables educativos, docentes e individuos que abandonaron la escuela, bien como la preguntas cerradas y abiertas, permiten conocer el pesos porcentual de cada factor por lo que se pasa a presentar aquellos niveles que tuvieron mayor valor porcentual encima de la media considerándolos así de mayor peso de influencia.

Seguido se presentan los factores que surgieron con valores superiores a la media y por eso considerados los de mayor influencia.

En la política educativa, los ochos factores de mayores peso por el orden de influencia fueron: elevado costo de la educación; insuficiencia del subsidio del estado para apoyar los alumnos carente; obligatoriedad del pagamento de propinas; elevado número de alumnos por profesor y por aulas; mono docencia en 5 y 6 años y mala preparación en la enseñanza básica; limite de reprobación y repetición en la enseñanza secundaria; deficiencia en la formación de profesores y limitación de las edades para frecuentar la enseñanza secundaria confirmándose la hipótesis secundaria cuatro(HS4).

Al nivel del factor escuela, los seis que tiene mayor influencia en el fracaso y abandono escolar, por orden decreciente de influencia fueron: la falta de condiciones para atender alumnos con problemas, la falta de comunicación a las familias sobre la situación de los alumnos; el ambiente escolar poco atractivo y desfavorable para el aprendizaje; la escuela da poca atención a los problemas de los alumnos; tratan a todos los alumnos como si fueran iguales y la lejanía de la escuela del local de residencia del alumno, confirmándose también la hipótesis secundaria 5 (HS5).

Relacionado con los profesores, los siete factores que tienen mayor influencia por orden decreciente fueron: la falla en el atendimiento de las dificultades individuales; hay discriminación de los alumno; falta de comunicación a los padres de la situación de los alumnos; problemas en el relacionamiento con los alumnos; deficiente preparación para la enseñanza; dan aulas repetitivas, aburridas, y sin interés, y aparecen bebidos o drogados en las aulas, no confirmándose la hipótesis secundaria seis (HS6).

Relacionado con el factor alumno, los doce factores que tienen influencia por encima de la media, organizados por orden de influencia fueron: Bajo rendimiento escolar(notas bajas); falta de interés por las materias impartidas y por el estudio; falta de esfuerzo, persistencia y dedicación en el estudio; por motivos de desaprobar y repetir; exceso se falta/faltas de presencia y de atraso; promesa de emigración por partes de los familiares; por causa de consumo de alcohol, drogas etc..; deficiente preparación en la clases anteriores; por violar limites de edades establecidas por tener dificultades de aprendizaje en algunas disciplinas; por motivo de indisciplina en la escuela y por causa de gravidez precoz en el periodo escolar, confirmando la hipótesis secundaria siete (HS7).

Los factores relacionados a la familia/encargado de la educación con mayor influencia en el fracaso y abandono escolar, por orden decreciente de influencia fueron: Problemas

familiares (conflictos, separación, divorcio, enfermedades…), pobreza y mayor preocupación con la sobrevivencia; falta de preocupación con la escuela y estudio de los hijos y bajo nivel de escolaridad de los padres y desvalorización de la escuela. Negando la hipótesis secundaria ocho (HS8)

Relacionada con el factor socioeconómico, surgieron seis con mayor influencia que se presentan por orden decreciente de influencia. Son ellos, la falta de apoyo financiero para continuar la escuela; la falta de dinero para pagar las propinas; problemas o falta de alimentación; ir a la escuela sin comer; la necesidad de trabajar para ayudar a la familia; la falta de dinero para costear el transporte/largas distancias y tiempo de viaje, confirmando la hipótesis secundaria (HS9).

De la triangulación final de los factores ligados a la política educativa, a la escuela, a los profesores, a los alumnos, a la familia/ encargados de la educación y la situación económica se concluye que de los ochenta y siete factores investigados cuarenta y tres estuvieron encima da media y por eso fueron considerados determinantes en el fracaso y abandono escolar.

Así esta investigación permitió identificar los factores determinaste del fracaso y abandono escolar en Cabo Verde, por orden de influencia. Por lo que pasamos a presentar los mismos por orden decreciente de influencia comenzando por:

- Falta de apoyo financiero para continuar la escuela; problemas familiares (conflictos, separación, divorcios, enfermedades…pobreza y mayor preocupación con la supervivencia.

Falta de condiciones para atender alumnos con problemas ; Falla en el atendimiento de necesidades individuales; hay discriminación entre los alumnos; Falta de preocupación con la escuela y el estudio de los hijos; Bajo rendimiento escolar (notas bajas) falta de dinero para pagar propinas; elevado costo de la educación; falta de comunicación a las familias sobre la situación de los alumnos; problemas o falta de alimentación, ir a la escuela sin comer; Necesidad de trabajar para ayudar a la familia; Falta de comunicar a los padres la situación de los alumnos; Falta de interés por las materias impartidas y por el estudio; Falta de dinero para costear el transporte.

Por desaprobar y repetir; influencia del subsidio del estado para apoyar a los alumnos carentes; Exceso de falta /faltas de presencia y atraso; bajo nivel de escolaridad de los padres y desvalorización de la escuela; Ambiente escolar poco atractivo y desfavorable para el aprendizaje; la escuela da poca atención a los problemas de los alumnos; tratan a todos los alumnos como si fueran iguales; promesa de emigración por parte de los

familiares; por causa del consumo de alcohol, drogas etc..; Padres muy ocupados con el trabajo; Falta de transporte largas distancias y tiempo de viaje; problema de relacionamiento con los alumnos; Distanciamiento de la escuela con la residencia del alumnos; Ausencia y falta de colaboración con la escuela; deficiente preparación para la enseñanza.

Dan aulas repetitivas aburridas y sin interés; aparecen bebidos o drogados en las aulas; padres con poca esperanza en el desarrollo escolar de los hijos; deficiente preparación en las clases anteriores ; Por violar limites de edades establecidas por ley; dificultades de aprendizaje en algunas disciplinas ; familias mono parentales (ausencia de la padre o la madre en la familia) obligatoriedad del pagamento de propinas; Imparten materias muy rápidas y dificultan la comprensión; por motivo de indisciplina en la escuela y falta de acciones para incentivar a los alumnos a estudiar.

De la averiguación realizada se concluye que a pesar de aparecer los factores económicos y familiares en primer y segundo lugar, el mayor número de esos factores se relacionan con el alumno, sigue el profesor, la familia, la situación económica, la escuela y la política educativa. Esto quiere decir que el alumno y el profesor son los primeros protagonistas del fracaso y abandono escolar, después la familia, la situación económica, la escuela y por último lugar la política educativa.

Insuficiencia de este trabajo y propuesta para nuevas investigaciones

No fue posible oír la versión de los padres encargados de la educación y no se apreció las fichas de alumnos que abandonaron la escuela que podrían fornecer datos valiosos sobre el fracaso y abandono escolar. De este modo, los próximos estudios deberán tener en cuenta esos aspectos y confrontar los datos de los docentes; de los alumnos que abandonaron la escuela y del padre encargado de la educación , y la posterior comparación con los datos levantados de las fichas de los respectivos alumnos. Se recomienda también un estudio sobre las estrategias de actuación de esos factores, particularmente los de mayor influencia y realizar un estudio más profundo de las medidas preventivas del fracaso y abandono escolar

INTRODUÇÃO

O fracasso e abandono escolar é um problema que afecta a educação a nível global, com graves problemas sociais, económicos e ambienteis, particularmente nos países subdesenvolvidos ou em vias do desenvolvimento, como o nosso, onde os recursos não são suficientes para colmatar os seus efeitos.

Em Cabo Verde, esse problema é mais sentido no ensino secundário, configurando-se numa preocupação não só das instituições educativas, mas de toda a sociedade em geral, transformando-se no objecto de debate político, quer na casa parlamentar, quer na comunicação social, num confronto estéril entre os partidos da situação e oposição. Por isso, torna-se necessário compreender as causas desta problemática no nosso meio, que permite o desenho de políticas públicas eficazes e consistentes para reduzir ou mesmo travar o fenómeno do fracasso e abandono escolar e proporcionar apoios aos estudantes em situação de risco.

Com o tema o Fracasso e Abandono Escolar na Perspectiva de Exclusão Educativa e Social. Práticas e Políticas de Cabo Verde, analisar os factores que mais tem dado polémicas entre a sociedade em geral e os partidos políticos em particular que como já se disse atrás, têm digladiado sobre as causas do abandono, quais não sejam o custo de propinas; lei da permanência no ensino secundário; gravidez precoce; lei de suspensão temporária das alunas grávida, elevado custo de educação, de entre outras. Por outro lado, levar em conta também os factores tradicionais do fracasso e abandono escolar que por estarem devidamente estudadas e fundamentadas por diferentes autores, vamos apenas determinar os seus pesos no abandono escolar em contexto cabo-verdiano.

A estratégia a utilizada é analisar as causas que levaram os estudantes a abandonarem os estudos, através da aplicação do questionário aos estudantes que abandonaram a escola, aos docentes e aos responsáveis educativos e políticos.

Justificação da escolha do tema

Nos parágrafos anteriores, deu-se pistas das razões fundamentais da escola do tema para esta investigação. Neste ponto vai-se apenas sistematizar de uma forma mais clara e mais completas as razões que nos levaram a interessar-se pela pesquisa do fracasso e abandono escolar.

O interesse inicial partiu-se das polémicas que esse tema tem dado a nível social e político como já foi referido e a ligeireza dos argumentos apresentados nos debates sobre a questão. Depois, tem a ver com a constatação do fenómeno ao longo da nossa experiência como professor do ensino secundário e depois como professor de formação de professores. A nossa motivação aumentou-se quando analisamos as bibliografias existentes sobre e matéria em que, a primeira vista parecia que tudo estava estudado e nada haveria de acrescentar, pelo manancial de obras existentes a nível global, descobrimos duas coisas que impulsionaram a nossa determinação para mergulhar nessa pesquisa.

A primeira, é quando ficamos a saber que todo o sistema educativo situa-se num determinado contexto político, económico e social, por isso, a sua análise deve ter em conta as interacções complexas da realidade social envolvente, e não uma ilha no seio dos restantes sistemas económicos e que por conseguinte, os diferentes factores podem ser os mesmos, mas com incidências diferentes de contexto para contexto.

A segunda foi quando chegamos a conclusão que existe grandes carências de obras produzidas sobre a matéria em Cabo Verde. Não encontramos nenhuma obra que trata esse tema sobre Cabo Verde especificamente, salvaguardando algumas monografias de licenciaturas que falam sobre determinadas escolas específicas. Das poucas obras que abordam temas próximos, tratam essa questão com uma certa ligeireza, como aliás, não podia deixar de ser, por não ser esse o tema central. Em regra, basearam sobretudo nas deficiências das políticas educativas, na opinião dos professores e excepcionalmente, ouviram os alunos que mantiveram no sistema que faram em nome dos colegas que fracassaram e abandonaram a escola. Não levaram em conta as

características pessoais daqueles que abandonaram a escola, ouvindo-os na primeira pessoa. É particularmente esta lacuna que este trabalho propõe preencher. Ouvindo os sujeitos que abandonaram a escola na primeira pessoa, eles mais do que ninguém, sabem os reais motivos da tomada de decisão de deixar a escola. Isso, sem prejuízo de ouvir os responsáveis educativos/políticos e os docentes.

Uma outra razão de peso que descobrimos na análise da literatura geral e que contribuiu para tomada de posição, é que os estudos procuram factores, analisam factores, mas não procuram organizar os factores de acordo com a incidência no fracasso e abandono escolar em cada contexto, o que permite atacar aqueles que, realmente, têm maiores influências. É o que propomos também demonstrar nessa investigação.

Pelas razões apresentadas, acredita-se que este trabalho vai trazer algum contributo para o enriquecimento do conhecimento científico sobre a matéria e levar a tomada de posições com vista a reduzir o fracasso e abandono escolar em Cabo Verde e não só.

Delimitação do tema

O estudo, apesar de realizado através de amostras, é de âmbito nacional, abrangendo o subsistema educativo, o ensino secundário e abarca uma década e meia, ou seja, os últimos catorze anos, compreendendo o período situado entre os anos lectivos 2000/01 e 2013/14.

Problematização

Com esta pesquisa, a questões fundamentais que se procura saber são:

- Quais são os factores que determinam o fracasso e abandono escolar em Cabo Verde na perspectiva dos responsáveis educativos/políticos, docentes e dos próprios alunos que abandonaram a escola?

- Qual é o grau de influência que os factores relacionados com a política educativa, a escola, o professor, o aluno, a família e o aspecto socioeconómico, têm no fracasso e abandono escolar em Cabo Verde?

- Que propostas os agentes educativos apresentam para reduzir o fracasso e abandono escolar em Cabo Verde?

Das questões fundamentais, derivam um conjunto de questões menos abrangentes, tais como:

- Quais dos factores, política educativa, escola, professores, alunos, família e situação socioeconómica, têm maior influência no fracasso e abandono escolar, na óptica dos responsáveis educativos, docentes e indivíduos que abandonaram escola?

- Dos factores relacionados com a política educativa, quais têm maior inflluência no fracasso e abandono escolar?

- Dos factores relacionados com a escola, quais têm maior grau de influência no fracasso e abandono escolar?

- Dos factores relacionados com os professores, quais são determinantes no fracasso e abandono escolar?

- Dos factores relacionados com os alunos quais é que mais contribuem para o fracasso e abandono escolar?

- Dos factores relacionados com a família, quais têm maiores influências no fracasso e abandono escolar?

- Dos factores relacionados com o aspecto socioeconómico, quais são mais influentes no fracasso e abandono escolar?

- Qual é a ordem de influência dos factores, política educativa, escola, professor, aluno, família e aspecto socioeconómico no fracasso e abandono escolar?

- Que propostas os responsáveis educativos/políticos, os docentes e os indivíduos que abandonaram a escola, apresentam para reduzir o fracasso e abandono escolar?

Hipóteses de investigação

Tendo em conta a problematização, levanta-se as seguintes hipóteses de investigação:

Hipótese principal um (HP1) – Os agentes educativos não são totalmente coincidentes quanto aos factores de maiores influências e determinantes no fracasso e abandono escolar.

Hipótese secundário um (HS1) – para os responsáveis educativos, os factores que determinam o fracasso e abandono escolar, estão relacionados com a família e o professor.

Hipótese secundária dois (HS2) – na perspectiva dos docentes, os factores de maior influência no fracasso e abandono escolar estão relacionados com a família e o aluno.

Hipótese secundária três (HS3) – na versão dos alunos que abandonaram a escola, os factores que mais contribuem para que eles fracassarem e abandonarem a escola, relacionam-se com o aspecto socioeconómico e com os professores.

Hipótese principal dois (HP2) – Embora todos os factores apresentados têm influência no fracasso e abandono escolar, o grau de influência não é igual, ou seja, uns têm maiores influências que outros.

Hipótese secundária quatro (HS4) – dos factores relacionados com a política educativa que mais contribuem para o fracasso e abandono escolar em Cabo Verde encontram-se: limitação da reprovação e repetência no ensino secundário, a limitação de idades, o elevado custo da educação, obrigatoriedade do pagamento de propinas e insuficiência do subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados.

Hipótese secundária cinco (HS5) – de entre os factores relacionados com a escola com maior grau de influência no fracasso e abandono escolar estão: falta de condições para atender alunos com problemas, a não comunicação às famílias sobre a situação dos alunos, distância da escola face ao local da residência do aluno, tratam alunos como se fossem iguais e escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos.

Hipótese secundária seis (HS6) – de entre os factores relacionados com os professores de maiores efeitos no fracasso e abandono escolar, consta: deficiente preparação para o ensino, não ensinam os alunos a estudar, falta de tempo para apoiar os alunos fora do horário das aulas e problemas no relacionamento com os alunos; dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses e aparecem bêbados.

Hipótese secundária sete (HS7) – dos factores relacionados com os alunos que mais contribuem para o fracasso e abandono escolar faz partes os seguintes: reprovações e repetências, excesso de faltas/faltas de presença e de atraso, dificuldades na aprendizagem de algumas disciplinas, deficiente preparação nas classes anteriores, e gravidez precoce.

Hipótese secundária oito (HS8) – de entre os factores relacionados com a família que têm maiores graus de influência no fracasso e abandono escolar enquadra-se, os problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …), pobreza e maior preocupação com a sobrevivência, ausência e falta de colaboração com a escola e baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola.

Hipótese secundária nove (HS9) – de entre os factores relacionados com o aspecto socioeconómico, que mais influenciam o fracasso e abandono escolar, estão, falta de apoio financeiro para continuar a escola, falta de dinheiro para pagar propinas, problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer, necessidade de trabalhar para ajudar a família e falta de dinheiro para custear transportes.

Objectivos da investigação

Para responder as questões colocadas, traçou-se os seguintes objectivos da pesquisa.

Primeiro objectivo geral:

- Conhecer os factores determinantes do fracasso e abandono escolar em Cabo Verde, na perspectiva dos distintos agentes educativos.

Objectivos específicos:

- Inventariar os factores de maiores influências no processo de fracasso e abandono escolar na opinião dos responsáveis educativos e políticos;

- Identificar os factores que mais contribuem para o fracasso e abandono escolar, na percepção dos docentes;

- Diagnosticar os factores que mais pesaram na decisão dos alunos abandonarem a escola;

Segundo objectivo geral:

Perceber o nível de influência das instituições educativas no processo do fracasso e abandono escolar.

Objectivos específicos:

- Avaliar a influência dos factores relacionados com a política educativa na decisão do abandono escolar;

- Averiguar o grau de influência dos factores relacionados com a escola no abandono escolar;

- Analisar a categoria de influência dos factores relacionados com o professor no abandono escolar;

- Apurar a contribuição dos factores relacionados com o aluno na tomada de decisão do abandono escolar;

- Inventariar o nível de influência dos factores relacionados com a família no abandono escolar;

- Examinar a ordem de influência dos factores relacionados com aspecto socioeconómico no abandono escolar;

- Hierarquizar os factores do fracasso e abandono escolar, por ordem de influência;

Terceiro objectivo geral:

Extrair dos distintos agentes educativos as propostas de prevenção do fracasso e abandono escolar

Objectivos específicos:

- Organizar as propostas de prevenção do fracasso e abandono escolar

- Descrever as propostas de prevenção do fracasso e abandono escolar.

Estrutura da tese

Para que a investigação do fracasso e abandono escolar seja mais profunda, organizamos os diferentes factores em grandes blocos de factores, nomeadamente, institucionais ou politicas; individuais, familiares e sociais, de a analisar todos os factores inventariados. Deste modo, esta tese encontra-se estruturada da seguinte forma:

Além da introdução, conclusão, bibliografia e anexo, atese compõe duas partes e dezassete capítulos. A primeira parte refere-se a investigação bibliográfica e a segunda a investigação empírica.

Dos capítulos, no primeiro, o conceito e indicadores do fracasso e abandono escolar, analisou-se a preocupação universal com o fracasso e abandono escolar, análise

conceitual, conceitos de fracasso escolar, abandono Escolar, diferença entre fracasso e abandono escolar, os indicadores e riscos do fracasso e abandono Escolar, o rendimento académico e reprovações, a repetência, a idoneidade, o absentismo e os factores que favorecem o fracasso e abandono escolar.

No segundo capítulo o papel do sistema educativo no fracasso e abandono escolar analisou-se as políticas educativas, modelos da política educativa, o desenho e uniformidade do curricular, a abstracção dos conteúdos, o código linguístico, o sistema de avaliação, a mudança para o secundário e a oferta do ensino, a escola, a nova função educativa da escola, o clima e o ambiente escolar, o professor e as expectativas dos professores.

No terceiro capítulo, a relevância do aluno no fracasso e abandono escolar, foi analisado o papel do indivíduo, a motivação, os tipos de motivação, o factor trabalho, as aspirações e expectativas académicas, auto-eficácia, atribuição do êxito e fracasso, os problemas disciplinares, a influência do género, diferença no domínio cognitivo, domínio afectivo-motivacional e outros problemas pessoais.

No quarto capítulo, a pertinência da família e das condições socioeconómicas no fracasso e abandono escolar, fez-se análise de o papel da família, estrutura e organização familiar, a relação família e a escola, nível de estudos e a ocupação dos pais, aspirações atitudes diferenciadas perante à escola, as condições socioeconómicas, origem social dos alunos, origem geográfica do aluno, necessidades básicas e o problema de suportar os custos e o aumento do rendimento.

No quinto capítulo, as medidas preventivas e os modelos de inestigação, a prevenção do fracasso e abandono escolar, os modelos de análises do fracasso e abandono escolar, os modelos psicológicos, os modelos sociológicos, os modelos económicos, os modelos organizacionais, os modelos de interacção, o modelo de produtividade, o modelo de síndrome, a teoria de atracção-repulsão e comentários e críticas aos modelos apresentados.

No sexto capítulo, análise dos estudos que abordaram fracasso e abandono escolar em cabo verde analisou-se os seguintes trabalhos, Questionário Unificado de Indicadores de Básicos de Bem (QUIBB- CV, 2007); Fios e Desafios da Escola em Cabo Verde, Educação e Classes Sociais em Cabo Verde; Africanidades e Eurocentrismos em Pelejas Culturais e Educacionais no Fazer histórico do Cabo Verde;

Eficácia Social (qualidade e equidade) do Sistema Educativo em Cabo Verde; Reprovação escolar em Cabo Verde de 2010 à 2012: comparação com o Brasil e Formação de Professores para a Inclusão de Jovens “em risco” nas Escolas Técnicas de Cabo Verde.

No sétimo capítulo contextualização do objecto de estudo, apresentou-se situação geográfica de cabo verde, divisão administrativa e dimensão, o clima, aspectos demográficos, taxa de escolarização da população e actividades económicas.

No oitavo capítulo a educação em Cabo Verde, analisou-se As décadas marcantes do ensino em Cabo Verde. As décadas dos Séc. XVI e XVII, As décadas do Séc. XIX. As décadas do séc. XX antes da Independência, As décadas do séc. XX pós da Independência, A primeira e meados da segunda década do Séc. XXI, Evolução dos efectivos discentes do básico e secundário por década entre 1949 e 2014 e Evolução dos efectivos discentes e docentes do Básico e Secundário entre 2000/01 e 2013/14.

No nono capítulo fracasso e abandono escolar em cabo verde, análise dos principais indicadores entre 2000/01 e 2013/2014, no ensino básico, a reprovação, a repetência e o abandono escolar. no ensino secundário, evolução da taxa de transição do básico para secundário, evolução das taxas de escolarização, evolução das percentagens de aprovação, a reprovação, a repetência, o abandono escolar, formação de professores, número de escolas secundárias, alunos e rácios, despesas financeiras na educação básica e secundária, apoio social escolar, análise comparativa evolução dos diferentes indicadores.

No décimo capítulo metodologia da investigação fez-se a descrição da metodologia utilizada, fontes utilizadas, métodos de recolha de dados, validação do questionário, determinação de amostras, recolha de informação, codificação das respostas e processamento.

No décimo primeiro capítulo, fracasso e abandono escolar na percepção dos responsáveis da educação e políticos, fez-se breve introdução, metodologia da recolha de dados, análise descritivos de características dos inquiridos, factores relacionados com a política educativa, na perspectiva dos responsáveis educativos. factores relacionados com a escola, na perspectiva dos responsáveis educativos, factores relacionados com o professor, na perspectiva dos responsáveis educativos, motivos pessoais (aluno), na perspectiva dos responsáveis educativos, factores relacionados com a

família/encarregados da educação, na perspectiva dos responsáveis educativos, factores relacionados com a situação socioeconómica, na perspectiva dos responsáveis educativos e resumo conclusivo descritivos responsáveis educativos.

No décimo segundo capítulo, fracasso e abandono escolar na perspectiva dos docentes fez-se, análise descritivos de características dos inquiridos, factores relacionados com a política educativa, na perspectiva dos docentes, factores relacionados com a escola, na perspectiva dos docentes, factores relacionados com o professor, na perspectiva dos docentes, motivos pessoais (alunos), na perspectiva dos docentes, factores relacionados com a família/encarregados da educação, na perspectiva dos docentes, factores relacionados com a situação socioeconómica, na perspectiva dos docentes e resumo conclusivo dos descritivos docentes

No décimo terceiro capítulo, fracasso e abandono escolhar na versão dos indivíduos que abandonaram a escola, fez-se análise descritivo das características dos inquiridos e seus históricos escolares, situação socio familiar quando andava na escola, factores relacionados com a política educativa, na versão dos indivíduos que abandonaram a escola, factores relacionados com a escola, na versão dos indivíduos que abandonaram a escola, factores relacionados com o professor, na versão dos indivíduos que abandonaram a escola, factores individuais (alunos), na versão dos indivíduos que abandonaram a escola, factores relacionados com a família/encarregados da educação, na versão dos indivíduos que abandonaram a escola, factores relacionados com a situação socioeconómica, na versão dos indivíduos que abandonaram a escola e resumo conclusivo dos descritivos dos indivíduos que abandonaram escola.

No décimo quarto capítulo, análise de qui-quadrado dos resultados, analisou-se provas não paramétricas de chi-quadrado, chi-quadrado aplicado aos dados dos responsáveis educativos e políticos, chi-quadrado factor políticas, dados responsáveis educativos, chi-quadrado factores escolas, dados responsáveis educativos, chi-quadrado factor professor, dados responsáveis educativos, chi-quadrado factor aluno, dados responsáveis da educação, chi-quadrado factor família, dados responsáveis educativos, chi-quadrado factor socioeconómico, dados responsáveis educativos, chi-quadrado aplicado aos dados dos docentes, chi-quadrado aplicados aos dados dos indivíduos que abandonaram a escola. chi-quadrado da caracterização dos indivíduos inquiridos, chi-quadrado factores políticas educativas dados indivíduos inquiridos, chi-quadrado factor escolas dados indivíduos inquiridos, chi-quadrado factor professor, dados indivíduos,

chi-quadrado factor aluno, dados indivíduos que abandonaram, chi-quadrado, factor família, dados indivíduos que abandonaram, chi-quadrado factor socioeconómico dados indivíduos que abandonaram e resumo conclusivo da análise de qui-quadrado.

No décimo quinto capítulo, aplicação de anova de um factor, fez-se análise de anova aplicada aos dados dos responsáveis educativos, anova aplicada aos dados dos docentes, anova aplicada aos dados dos indivíduos que abandonaram, prova de homogeneidade de variâncias, prova de homogeneidade de variâncias de dados dos responsáveis educativos, prova de homogeneidade de variâncias de dados dos docentes, prova de homogeneidade de variâncias, dados indivíduos que abandonaram, anova e valorização das variáveis por sexo, a valorização das variáveis pelos responsáveis educativos, a valorização das variáveis pelos docentes, a valorização das variáveis pelos indivíduos que abandonaram e resumo conclusivo da aplicação de anova de um factor.

No décimo sexto capítulo, cruzamento e triangulação dos resultados, fez-se análise dos dados cruzados, o sexo e as características dos inquiridos, a reprovação e as características dos inquiridos, reprovação e a situação sociofamiliar, cruzamento de dados do factor a política educativa, cruzamento de resultados do factor escola, cruzamento de dados do factor professor, cruzamento de dados do factor o aluno, cruzamento de dados do factor a família, cruzamento de dados do factor a situação socioeconómica, cruzamento dos dados das perguntas fechadas e abertas, triangulação final dos resultados e resumo conclusivo do cruzamento e triangulação dos resultados.

No décimo sétimo capítulo, sugestões para reduzir fracasso e abandono escolar, apresentou-se as sugestões ligadas à política educativa, escola, professor, família.

PARTE I – MARCO TEÓRICO

CAPITULO I

O CONCEITO E INDICADORES DO FRACASSO E ABANDONO ESCOLAR

1.1 Nota introdutória

O fracasso e abandono escolar nem sempre mereceram a mesma preocupação ao longo dos tempos. A sociedade vem sofrendo profundas e rápidas transformações e a escola não ficou imune, sendo a função da educação escolar a que sofreu maiores alterações, passando do simples papel de instrução, para educação plena, no seu sentido mais lato.

Neste capítulo procurou-se compreender as razões fundamentais que contribuíram para a preocupação universal com o fracasso e abandono escolar, fez-se uma análise conceitual do fracasso e abandono escolar e seus indicadores tais como rendimento académico e reprovações, repetência, idoneidade, absentismo e a inventariação dos diferentes factores que favorecem o fracasso e abandono escolar, na perspectivas de diferentes autores.

1.2 A Preocupação Universal com o Fracasso e Abandono Escolar

Na longa história da educação, sabe-se que durante muito tempo, esta teve um carácter elitista, e bastante selectiva, não preocupando minimamente com aqueles que não tiveram acesso a esse bem social tão importante. A verdade é que a partir de uma certa altura, iniciou-se o processo da educação de massas e de seguida uma grande preocupação universal com aqueles que não conseguem ter êxito na educação, o que se chama aqui de fracasso e abandono escolar. São as razões dessa grande preocupação que se pretende conhecer neste ponto, através da incursão às obras dos diferentes investigadores desta importante área do conhecimento. Deste modo, a pergunta que se coloca é: quando e porquê a preocupação com o fracasso e abandono escolar?

Vejamos o que dizem os autores sobre a matéria. O fracasso e o abandono escolar têm repercussão negativa a nível da produção económica, uma vez que afecta os jovens que são a força produtiva de um país, tornando-se desta forma um problema que preocupa a todos. Este sentimento é referido por CORTESÃO e TORRES, 1990:33), nos seguintes termos: “O atraso no desenvolvimento dos conhecimentos dos jovens, enquanto futuros agentes de produção, colocam um país em situação difícil, o insucesso escolar, além de constituir um problema preocupante, tem vindo a assumir, progressivamente, proporções cada vez mais gravosa”. MENDONÇA (2006) reforça

esta ideia ao garantir que o insucesso escolar, além de se apresentar como um problema social, constitui também um problema económico cuja resolução constitui desafio para todas as nações ao nível dos seus responsáveis políticos.

É verdade que a força vital de um país está nos jovens. São eles a força que dinamizam os sectores sociais, económicos, demográficos, culturais e segurança de uma nação. Deste modo, quem descurar uma boa educação para os seus jovens, está definitivamente tramado e ameaçado. Por esta razão, o combate ao fracasso e abandono escolar devem estar na primeira linha de todos os países, particularmente aqueles mais fracos que estão procurando caminhos de desenvolvimento. Estes caminhos têm que passar por uma boa e sólida formação da juventude.

Uma outra razão de peso que fundamenta a preocupação com o fracasso e abandono escolar, relaciona-se com propósito de que que o insucesso escolar gera o insucesso social, que se traduz numa vida de insegurança, de marginalização e de dependência dos mecanismos de assistência social, como concluiu (BERNARD CHARLOT, 1990). É natural que quem tiver insucesso escolar, interiorize que é incapaz e sente-se frustrado e desmoralizado para promover o desenvolvimento noutros sectores.

Para (REICH, 1991), actualmente, a situação agrava-se com a globalização em que milhões de trabalhadores com iguais qualificações estão dispostos a concorrerem pelas mesmas tarefas e muitas vezes por um salário menor, o que impossibilita a sua resolução com políticas públicas que circunscreve ao marco nacional. Esclarece que o trabalho como qualquer outra mercadoria compete por meio de preço e qualidade. Sendo a qualidade exige mão-de-obra qualificada, capaz de processar e manejar conhecimento.

Interpretando a posição do autor, pode-se dizer que o mundo cada vez mais globalizado, muito competitivo, em constante mudança e com uma complexidade crescente, passa a exigir profissionais cada vez mais qualificados, dispostos a formar-se continuamente e capazes de inovar e adaptar as inovações que o mundo moderno exige. Desta forma, a formação de pessoas deixou de ser um assunto exclusivamente económico, para tomar a dimensão cívica, preparando os jovens para uma participação activa e consciente da vida económica, social, política e cultural do seio meio e do país. Daí, a necessidade de não dar trégua ao fracasso e abandono escolar.

Esta realidade transformou a educação escolar num bem muito preciosa na actualidade, mas com características diferentes dos outros bens, uma vez que ela não se transfere e nem se herda, tem de passar pela aquisição e exige o esforço pessoal do indivíduo. Por

isso, também não pode ser retirada a alguém. REICH (1991) foi peremptório, nesta matéria, ao afirmar que o acesso e capacidade de utilizar e intercambiar informação e conhecimento divide de novo aos possuidores de não possuidores, com a diferença de que neste caso não necessitam ser despossuídos, na medida em que o conhecimento não se possui como legado da natureza, como o trabalho, nem da história, como antes em relação a terra.

Posições ainda mais claras são assumidas por ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010) ao garantirem que o capital cultural não se compra, nem se oferece e nem pode ser adquirido sem esforço pessoal, como acontece com o capital económico e nem pode ser concedido pela vontade alheia como capital político ou social, mas tem que ser resultado de um longo trabalho individual, num contexto institucional adequado.

Estes autores consideram ainda que o caracter laborioso para sua obtenção e o esforço pessoal que exige, leva a pensar a primeira vista que a sua aquisição tem uma base justa e não propício a diferenciação social e que contrasta com o privilégio da classe. Apesar disso, o conhecimento escolar, contrariamente aos outros conhecimentos, não é necessariamente justo e divide radicalmente a população e tem consequências igualmente radicais nas suas vidas futuras. O fracasso escolar, em qualquer das suas formas ou graus, não é neutro nem imparcial perante as desigualdades sociais. Está sensivelmente fluído pelas divisões de classe, género e etnia (idem).

A esse respeito, autores como EDVINSON e MALONE, 1997; ROOS, DRAGONETTI e EDVINSON, 2001, apontam como razões da preocupação com o fracasso e abandono escolar, a chegada da sociedade e da economia de informação e conhecimento, onde as oportunidades sociais das pessoas passam a depender cada vez mais da sua qualificação, do seu capital humano, de sua capacidade de obter, manejar e interpretar informação, de ampliar e adquirir o conhecimento. Apresentam como causas fundamentais da valorização da educação e do sistema educativo, a dependência cada vez maior das estratégias individuais, familiares e grupais de mobilidade e reprodução social e a crescente importância económica da informação e do conhecimento.

Depreende-se que a importância da educação escolar no mundo actual, advém das consequências da valorização do conhecimento e globalização, o que exige da sociedade uma preocupação não apenas com os indivíduos que estão fora do sistema educativo por não obterem bons resultados, por abandono, por não continuação, por não selecção ou por falta de oferta, mas também com aqueles que permanecem na escola e não conseguem atingir os objectivos, acabando por fracassar, bem como aqueles que

permanecem e terminam, alcançando os objectivos, mas com alto custo de tempo, esforço e económico (fracasso no sentido de ineficiência).

Para explicação do mesmo factor e alinhando com aos autores anteriores, FERNÁNDEZ ENGUITA (2000), sublinha que a brecha entre o trabalho qualificado e não qualificado caracteriza a terceira grande revolução industrial, cujo motor é a utilização da informação e do conhecimento a grande escala do sistema económico, comparando com a primeira em que surgiu a fábrica – o *taylorismo*, *fordismo* e *estajanovismo* – a *organização do trabalho e* a segunda que provocou uma grande e nova divisão social em torno da propriedade e da autoridade, concluindo que esta terceira está-se fazendo em torno de qualificação.

Nessa linha pode-se inferir que actual sociedade global e da informação está em constante transformação, obrigada a fazer mudanças periódicas, o que exige o avanço e a tomada de posições na estrutura nacional, internacional e social, não só da parte das nações, mas das próprias pessoas. A necessidade cada vez maior de conhecimento, faz com que a sociedade da informação se torne também na sociedade de aprendizagem. Isso leva a um questionamento do sistema educativo que terá de equipar a todos com bagagem de informação e conhecimento, capaz de empregar ao longo da vida e sobretudo, com a capacidade de continuar a aprender durante toda a vida. Já lá vão os tempos em que se terminava os estudos e depois era só trabalho. Agora a aprendizagem é para todos e contínua (Idem).

Ponto a tónica na demanda e nos custos, ASCANIO e RODRÍGUEZ (2003) afirmam que a demanda e o crescimento exponencial do ensino básico a partir dos nos 60 e do ensino secundário nos anos 90, trouxe consigo um aumento significativo dos estudantes que fracassaram. Esse fracasso que na maioria das vezes culminou com o abandono escolar, teve como corolário, gastos públicos importantes, tornando-se, assim, num problema não só pessoal, mas também institucional e social, pelo que, tornou-se urgente o conhecimento das causas desse fenómeno, de modo a pôr cobro a situação. Portanto, o fracasso e abandono escolar afectam a sociedade no seu todo e não apenas o sujeito que o sofre.

Actualmente, por toda a parte, exige-se aos sistemas educativos que façam mais e melhor. A educação é objecto de solicitação por todo o lado. Os sistemas educativos devem dar respostas às exigências do desenvolvimento económico e social, particularmente graves no caso das populações mais pobres, têm responsabilidade de assumir e responder as exigências culturais e étnicas e têm de vencer os desafios da

tecnologia e os eventuais riscos que isso comporta. Por outras palavras, todos esperam algo da educação, os pais, os trabalhadores, os desempregados, as empresas, colectividades locais, governos, crianças e jovens, todos põem esperança na educação e ela não pode fazer tudo. Daí, muitas esperanças transformam-se em desilusões (UNESCO, 2003).

Como se sabe, a escola deixou de ter apenas o papel de instrução e passou a ser instituição da educação no verdadeiro sentido da palavra, formando cidadãos que além de profissionais, podem participar, duma forma activa e consciente, no progresso da comunidade a que pertence. O fracasso e abandono escolar tornaram-se assim, factores de exclusão social e um problema crucial no mundo actual, especialmente para um país como Cabo Verde, desprovido de recursos naturais tradicionais e onde o único recurso é o homem.

O insucesso escolar surge como irreversível, e dá origem, frequentemente, à marginalização, e exclusão sociais. O fenómeno actual que desorienta a política educativa é o prolongamento da escolaridade, que paradoxalmente, em vez de melhorar, agrava a situação dos jovens mais desfavorecidos socialmente e em situação de insucesso e aumenta os gastos com a educação. O insucesso e o abandono afectam grande número de alunos, dividem os jovens e está na origem de certas formas de violência e de desvios individuais. Os problemas que o insucesso escolar cria às políticas educativas são particularmente difíceis, de modo que a luta contra o insucesso escolar deve ser considerada como um imperativo social (UNESCO, 2003).

GRACIA (2005), afirma que o abandono, o absentismo e a desmotivação escolar têm-se convertido, nos últimos anos, numa das principais preocupações de políticos e educadores de muitos países europeus, nomeadamente a França, Bélgica, Reino Unido, Alemanha e estes problemas escolares e sociais são reveladores de alguns dilemas e questões não resolvidas pela escola de massas.

MENDONÇA (2006) admite que a educação é um instrumento de exclusão social, porque penaliza aqueles que possuem uma qualificação insuficiente, através do seu afastamento do mundo do trabalho e das profissões bem remuneradas. Esta situação é agravada pela concorrência entre as empresas que obriga ao recrutamento de uma mão-de-obra cada vez mais qualificada e susceptível de se adaptar à constante evolução e actualização das tecnologias, fazendo com que a entrada no mundo do trabalho encontra-se condicionada pela detenção de determinados conhecimentos teóricos e práticos. Desta forma, os que não tiveram acesso a reais oportunidades de educação e

apresentam habilitações insuficientes, são excluídos do mercado de trabalho ou, em alternativa, exercem ocupações com baixa remuneração e carácter precário.

Uma outra grande preocupação com o fracasso e abandono escolar relaciona-se com a estratificação social provocada com a dicotomia êxito/fracasso escolar, com repercussão positiva ou negativa durante toda a existência do individuo, começando com pequenas diferenças na sala de aula, para se transformar em grandes diferenças na vida futura. A esse respeito, ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010) afirmam que a estratificação social gira cada vez mais estritamente a volta da educação e que a escola começa a valorizar as capacidades individuais das pessoas, que servem de base a divisão social do trabalho, no sentido horizontal, por profissões ou especialidades e a consequente divisão vertical, hierárquica, culminando com a estratificação social por níveis de *status*.

Quanto ao grau de preocupação, ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010), admitem hipótese de que a preocupação com abandono corresponde a uma sociedade pouco classista, em sentido forte, uma sociedade real ou que se pretende ser *aberta* cujo sistema educativo permite a todos continuar longo tempo através de uma pluralidade de vias e oportunidades, como sucede na *high school* norte americana, no qual se espera que todos os alunos permanecem até aos 18 anos ainda que com programas e conteúdos distintos. Pelo contrário, se preocupa mais pelo fracasso as sociedades que, como as europeias, tem sistemas escolares segregados, pelo que os alunos se dividem em ramos claramente distintos antes do termo da obrigatoriedade.

Deixam transparecer a ideia de que há sociedades que têm mais preocupação com o fracasso e outras que se preocupam mais com o e abandono escolar, dependendo do tipo de sistemas educativos. Ilustram as afirmações com sistema pouco selectivo para todos, como norte americano, ou decididamente selectivo mas com oferta diferenciada para todos, como na Alemanha, em que se preocupa com o abandono, uma vez que oferecem diversas variante de êxito, a medida de todos. Pelo contrário, num sistema selectivo com uma oferta unitária para todos, como o francês, ou espanhol, se preocupa mais com o fracasso, já que só se oferece uma forma de êxito que se duvida estar ao alcance de todos (idem).

A preocupação com o fracasso e abandono escolar, tem pesos diferentes, consoante os sistemas educativos. Num sistema pouco selectivo para todos, como norte americano, ou decididamente selectivo mas com oferta diferenciada para todos, como na Alemanha, se preocupa com o abandono, uma vez que oferecem diversas variantes de êxito, a medida de todos. Pelo contrário, num sistema selectivo com uma oferta unitária para

todos, como o francês, ou espanhol, se preocupa mais com o fracasso, já que só se oferece uma forma de êxito que se duvida estar ao alcance de todos (Idem).

PRIETO, NETO e GONZÁLEZ (2010) o drama que se vive em muitas famílias, perante as dificuldades escolares de seus filhos e a possibilidade de abandono ou de fracasso é incomensurável. Desta forma, o fracasso e abandono escolar devem ser analisados numa perspectiva de inventariação das causas e da procura de soluções.

Da análise deste ponto, conclui-se que as principais causas da preocupação com o fracasso e insucesso escolar, relacionam-se com:

- A repercussão negativa a nível da produção económica, na medida em que afecta os jovens que são a força produtiva de um país, tornando-se desta forma um problema de todos;
- Provocação da insegurança, da marginalização, da dependência e da exclusão social;
- A exigência de cada vez maior qualificação por causa da globalização e o aumento da concorrência na procura do emprego;
- A educação escolar como resultado unicamente do esforço pessoal, dado que se trata de um bem não transferível em termos de herança e nem comprável como acontece com os bens materiais e nem electivo como acontece com o poder político;
- A chegada da sociedade e da economia de informação e conhecimento, cujas oportunidades sociais dependem cada vez mais qualificação dos indivíduos e da sua capacidade de obter, manejar e interpretar informação, de ampliar e adquirir o conhecimento;
- A mudança do papel da escola, que deixou de ser mera instituição de instrução e passou a ser instituição de educação e formação integral do homem, respondendo assim a exigência de diferentes quadrantes da sociedade;
- Finalmente, o fracasso e o abandono escolar estão tornando, cada vez mais, em factores da divisão e estratificação social.

Deste mesmo modo, compreende-se as razões da preocupação que levaram, nos últimos tempos, algumas análises e estudos que tratam de averiguar as causas e o alcance do fracasso e o abandono escolar a nível mundial e no nosso país, ainda que de uma forma tímida.

Daí, o propósito da preocupação deste trabalho em dar mais uma contribuição na procura de causas concretas, específicas e determinantes deste mal que assola o sistema educativo no nosso país e no mundo.

1.3 Análise Conceitual

Para melhor pesquisa do fracasso e abandono escolar, é necessário em primeira mão precisar os dois conceitos, que por inerência arrastam consigo o conceito do rendimento escolar. Neste ponto, analisar-se-á a definição desses conceitos na perspectiva de diferentes autores, estabelecendo diferenças precisas entre os dois termos chaves desta investigação, fracasso e abandono escolar, procurando as relações entre eles, bem como os termos inerente a eles, como insucesso e rendimento escolar.

1.3.1 Fracasso escolar

O fracasso académico é definido, de uma forma simplista, como a não consecução das metas formativas por parte do estudante, o que é equivalente dizer a não superação das provas de avaliação feitas para a aquisição dos objectivos curriculares estabelecidos (GONZÁLEZ TIRADOS, 1989). Apesar de ser simplista, o termo metas formativas diz algo muito mais profundo, porque se trata de uma formação, não restringindo apenas a não consecução de determinados objectivos curriculares. BERMÚDEZ (1998) definiu fracasso escolar com base na repetição do curso, na retenção nalgumas disciplinas concretas e na não apresentação nalgumas provas finais.

Os estudos desenvolvidos sobre o fracasso académico, mostram que a sua definição é uma missão complexa, na medida em que, por um lado, porque nenhuma delas atende a todos os indicadores no seu conjunto e as definições existentes referem-se apenas a algumas circunstâncias que provocam o fracasso, como a suspensão nalgumas disciplinas, o atraso nos estudos, a não apresentação aos exames, a mudança de curso, etc. Por outro lado, porque nenhuma definição é aceite por todos os investigadores, dado a multiplicidade dos enfoques teóricos que têm abordado este assunto. Por isso, as definições existentes são parciais e tendenciosas (ESCANDELL e MARRERO, 1999; PAGE, 1990 & POZO, 2000).

MARCHESI (2003), relaciona o fracasso escolar com alunos que ao término da educação obrigatória não se sentem interessados em realizar novas aprendizagens ou não se sentem capazes para isso. Os alunos que fracassam seriam aqueles que, ao finalizar sua permanência na escola, não tem alcançado os conhecimentos e habilidades que se consideram necessários para manejar-se de forma satisfatória na vida social e laboral ou prosseguir seus estudos.

Alguns autores resumem o fracasso simplesmente em aprovar e reprovar no ensino secundário obrigatório (MARCHESI, 2003; SALAS, 2004). Esta definição é bastante

incompleta, por um lado porque o simples reprovar numa dada situação, dependendo das causas, pode não traduzir o fracasso. Exemplo, uma reprovação por motivos de doença, não pode significar que o aluno fracassou. Por outro lado, ao restringir o fracasso apenas ao ensino secundário obrigatório, está-se ignorando todos os outros subsistemas de ensino, quando na verdade, em todos eles regista-se o fracasso escolar.

O termo fracasso é muito ambíguo e toma diferentes significados, de tal forma que alguns autores propõem substituir a noção simples de fracasso por *zonas de vulnerabilidade* (ESCUDEIRO, 2005), alunos em risco (NAVARRETE, 2007). Essas nomenclaturas podem ser importantes na procura das causas e das estratégias de combate ao fracasso.

O conceito alargado do fracasso escolar inclui toda a forma da não consecução dos objectivos escolares preconizados pela sociedade, estimados como mínimos em função do mercado de trabalho, o que abarca o título regular pós obrigatório. Esta definição ampla considera que existe objectivos não só do individuo, que pode ter êxito quando alcance os objectivos e fracasso quando isso não acontece, mas que este objectivo se estende também a sociedade, como consequência imediata da selecção. O conceito inclui também aqueles que alcançam idade obrigatória e a titulação mínima correspondente e optam por não continuar os estudos ou se vejam obrigados pela não continuação (ENGUITA, MARTÍNEZ & GÓMEZ, 2010).

Esta definição, na óptica dos referidos autores, apresenta-se problemática e com certa ambiguidade porque abarca aqueles que terminaram com sucesso o ensino obrigatório e não continuaram o estudo, o que leva a interrogação, como se fracassa numa coisa que não se experimenta e no caso de abandono, como se pode abandonar naquilo que não se inicia ou aquilo em que se expulsa. Cada vez que um cidadão não alcança os objectivos escolares que a economia e a sociedade consideram e manejam como mínimos convenientes e exigíveis, ainda que não sejam obrigatórios, encontra-se perante um fracasso do indivíduo, da sociedade e da instituição encarregada de mediar entre ambos para esse fim.

A palavra fracasso, na perspectiva de PRIETO, NETO e GONZÁLEZ (2010) associa em geral, a algo negativo e pejorativo como:

- Não ter conseguido um objectivo previamente proposto;
- Viver um sentimento de frustração por não ter alcançado algo que se tinha pretendido;
- Não conseguir uma meta, apesar de se ter empregue esforço e empenho para conseguila;

- Experimentar uma vivência negativa com tristeza, desencanto e desilusão.

Neste sentido, segundo os referidos autores, o fracasso afecta a pessoa que o sofra, provocando nela a sensação de depressão, frustração e desgosto; uma vivência de decepção, e desilusão; um mal-estar e desassossego interno; um bloqueio e paralisação pessoal, unindo todos numa certa desconfiança nas próprias forças e possibilidades que, sem dúvida, vão afectar o seu autoconceito e auto-imagem. Por isso, o fracasso, geralmente, provoca uma série de desajustes na personalidade de quem o padece que podem influir negativamente na sua vida pessoal, familiar, social e laboral (Idem).

Afirmam ainda que o termo fracasso escolar se aplica a percentagem de alunos que, por diferentes razões, não conseguem atingir uns objectivos mínimos estabelecidos e prescritos pelo currículo oficial, como não superar o curso, ciclo ou etapa que se está cursando, ou se existe um desaproveitamento real de seus recursos intelectuais.

A mesma posição é defendida por ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010), quando afirmam que o termo fracasso escolar é reiteradamente objecto de discussão por causa do seu valor denotativo em que uns definem-no com base em não terminar o ensino secundário obrigatório e outros em não terminar o ensino secundário pós obrigatório, incluindo todas as formas de suspensão, repetição ou atraso, ou seja os fracassos parciais que poderiam prenunciar um difícil caminho face ao êxito e do seu valor conotativa que comporta a desqualificação e inclui a estigmatização do aluno, sua culpabilização em exclusiva e a desresponsabilização da instituição.

No sentido mais restritivo, fracasso escolar é a situação do aluno que intenta alcançar os objectivos mínimos formulados pela instituição, a nível da educação obrigatória, ou seja, fala-se daquele que se retira da escola depois de ser catalogado como fracassado (Idem).

O fracasso pode ser visto do ponto de vista de eficácia e de eficiência. Eficácia os que terminam contra vento e maré; eficiência a proporção entre meios e fins. Para COWAN (1985) a eficiência é a relação existente, geralmente em forma de quociente entre as entradas e as saídas de um sistema. Neste sentido busca a relação entre produto (alunos) e o resultado que se obtém, qualquer que seja a forma em que se determina. Esta é uma definição com um certo enfoque externo e aditivo da avaliação, que põe a ênfase no "custo" que implica um bom ou mau rendimento.

A eficácia ou efectividade é o quociente entre os resultados que se obtém e os que são possíveis ou ideais. A eficácia é um conceito interno ao próprio sistema e busca a coerência entre o produto e os objectivos que se tem estabelecido. Os conceitos de

efectividade, eficácia e produtividade podem englobar-se, segundo o citado autor, num mais amplo que denomina “medidas de rendimento”, que quando se avalia passa a denominar-se rendimento institucional (Idem).

De uma forma mais sintética, POZO e HERNÁNDEZ (1997) asseveram que a eficácia indica que os produtos obtidos estão em consonância com os objectivos previstos, e a eficiência que os resultados conseguidos respondem aos recursos destinados pela instituição.

O fracasso escolar é também designado de insucesso escolar. Segundo VELHENA (1999), etimologicamente, a palavra insucesso vem do latim inscessu (m), o que significa “Malogro, mau êxito; falta de sucesso que se desejava, ou ainda mau resultado, desastre, fracasso. Posição diferente tem ROVIRA (2004), para quem o termo insucesso escolar parece aludir a um déficit pessoal que está muito longe de ser a causa principal da maior parte do chamado fracasso escolar. O autor deixa transparecer que o insucesso escolar não passa de uma das causas do fracasso escolar.

O insucesso escolar toma a dimensão parcial, geral, visível e invisível. CHANSOU (1970) e MANNONI (1979) apud Mendonça (2006) discriminam dois tipos de insucesso escolar: o insucesso parcial ou selectivo, referente apenas a uma ou mais disciplinas, mas sempre circunscrito a uma parte do currículo, e o insucesso generalizado, referente à maioria ou todas as disciplinas necessárias para a progressão do ano. Nesta mesma linha, AVANZINI (s/d) observa que os insucessos não são todos iguais, uma vez que existem insucessos parciais, globais e de gravidades várias.

Para PIRES (1988) o insucesso escolar também é equacionado segundo duas perspectivas distintas: o visível, porque se trata de um insucesso escolar produzido em termos quantitativos através de reprovações, repetências e abandonos e o insucesso invisível, expresso em termos qualitativos, como as frustrações individuais, a formação inadequada e o alheamento face à preparação para a participação na vida democrática. MENDONÇA (2006) acrescenta que o insucesso escolar visível tem consequências imediatas que se exprimem institucionalmente, sobretudo em fenómenos de repetência e de abandono precoce do sistema educativo.

Com uma visão um pouco mais abrangente, FERNANDES (1991) afirma que o insucesso escolar surge quando algum ou alguns dos objectivos da educação escolar não são alcançados e avança que a percentagem de reprovações é, por si só insuficiente para caracterizar o insucesso escolar, na medida em que indica que houve insucesso apenas em relação à instrução, o que não permite concluir se este insucesso também se verifica

nas outras dimensões educativas. Esclarece que a educação escolar tem como finalidades instruir, estimular e socializar os educandos, ou seja, visa a aquisição de determinados conhecimentos, o desenvolvimento da personalidade e a interiorização de determinadas condutas e valores, de tal modo que se alguns destes objectivos não forem atingidos, pode-se dizer que há insucesso na educação escolar.

Por sua vez, MEDEIROS (1993) fala do insucesso escolar constante, o que vem desde o início que poderá ser o resultado de uma desorganização grave da personalidade e do insucesso pontual que é apenas uma ruptura na continuidade. Desta ideia, pode-se inferir que o insucesso constante relaciona-se mais com o indivíduo, o que poderá ser mais complexa a recuperação, enquanto insucesso pontual poderá ter causas externas a personalidade do aluno

O insucesso escolar pode tomar mais do que uma dimensão. Nesta óptica, ROVIRA (2004) assegura que o insucesso escolar pode ser dos alunos, quando estes não se conseguem: adaptar às normas das escolas, manter o seu comportamento dentro dos limites que a comunidade escolar estabelece (onde se enquadra aqueles que são violentos, ruidosos, mal-educados ou conversadores); ou são poucos trabalhadores. E da escola quando o aproveitamento dos alunos é baixo, a adaptação social dos alunos é deficiente e se destrói a auto-estima dos alunos. Do seu ponto de vista, o insucesso escolar assume três dimensões: o baixo rendimento escolar, a dificuldade na adaptação às normas de convivência e a destruição da auto-estima, ou seja, três dimensões que se criam e se reforçam mutuamente.

Inerente ao fracasso escolar, e no pólo oposto, encontra-se o termo rendimento académico que é definido como o êxito obtido pelos alunos na superação total de cada curso académico (GONZÁLEZ TIRADOS, 1990). Nesta linha, BERMÚDEZ (1998), comparando com o rendimento de uma empresa, apresenta uma dupla vertente para o rendimento escolar: a vertente *qualitativa*, baseada no nível de formação dos estudantes ingressados, numa adequação das titulações às demandas da sociedade, no desenvolvimento científico e técnico, nas necessidades do seu ambiente imediato, etc. e, vertente *quantitativa*, referida aos estudantes que se graduam no tempo estabelecido, aos que finalizam seus estudos em relação com os que se matriculam em cada ano pela primeira vez, avaliação com que finalizam seus estudos, taxas ou bolsas de retenções, percentagem de abandonos etc.

Reforçando a ideia anterior, ESCANDELL e MARRERO (1999) indicam que o rendimento deve ser entendido de dois pontos de vista, ou seja, na perspectiva

quantitativa que recolhe os aspectos referidos aos estudantes que terminaram o estudo em tempo útil, quer dizer, os que terminam estudos em relação aos que se matriculam pela primeira vez em cada ano, taxas de retenção, percentagem de deserções, etc. e na perspectiva qualitativa, em que se considera nível de formação dos estudantes que terminam, a conexão entre o plano de estudos e as demandas do mercado laboral e a sociedade, etc. segundo estes autores, o rendimento é medir, valorar, avaliar o progresso, os êxitos, os resultados, etc. que se conseguem numa determinada instituição.
Resumindo, da análise das diferentes definições apresentadas por diferentes autores, concluiu-se que em termos globais, o fracasso foi definido como: a não consecução das metas formativas por parte do estudante, a repetição do curso, a retenção nalgumas disciplinas, a não apresentação a provas finais, o não alcance dos conhecimentos e habilidades necessária à vida social e laboral ou prosseguir seus estudos, a não aprovação no ensino secundário, a não consecução do objectivo proposto e das metas estabelecidas, o sentimento de frustração, o desencanto, a desilusão, etc., ou seja, existem várias definições para o fracasso escolar.
Viu-se também que na perspectiva de alguns autores o fracasso escolar tem a ver com eficácia e eficiência, sendo eficácia definida como resultante da comparação entre produtos obtidos, neste caso rendimento escolar, e objectivos previstos e eficiência como a relação entre resultados conseguidos e recursos investidos. Os resultados dos dois indicadores acabam por demonstrar se houve ou não fracasso escolar.
A definição do fracasso escolar não difere da do insucesso escolar, na medida em que, o termo insucesso escolar mereceu vários significados como mau êxito, mau resultado, desastre, fracasso; o não atingir objectivos da educação escolar; reprovações, falha num dos itens como aquisição de conhecimentos, desenvolvimento da personalidade e interiorização de determinadas condutas. Alguns consideram o insucesso como causa do fracasso escolar, embora não sendo a principal. Outros entendem que o insucesso não deve ser atribuído apenas aos alunos mas também a escola, falando assim do insucesso do aluno e da escola. Neste sentido, o insucesso actua em três dimensões como, baixo rendimento, dificuldades de adaptação e destruição de auto-estima.
Concluiu-se também que existem vários tipos de insucesso tais como visível e invisível; parcial ou selectivo e generalizado; parciais, globais e de gravidades vária; constante e pontual. O insucesso visível é produzido em termos quantitativos através de reprovações, repetências e abandonos, enquanto insucesso invisível é expresso em

termos qualitativos como frustrações individuais, formação inadequada, má preparação para participação na democracia.

Deste modo, tal como reconhecem alguns autores supra apresentados, o termo fracasso é ambíguo, com diferentes significados, cuja definição é uma missão complexa porque nenhuma abrange todos os indicadores no seu conjunto e nenhuma definição é aceite por todos os investigadores por causa da multiplicidade dos enfoques teóricos que abordam este assunto. Assim, cada enfoque delimita o seu próprio conceito.

Para este trabalho, tomou-se o insucesso e fracasso escolar como dois termos sinónimos, no seu efeito visível e produzido em termos quantitativos, para designar os alunos que reprovaram, repetiram e que por um razão ou outra, abandonaram o sistema educativo.

1.3.2 Abandono Escolar

A questão que se coloca logo a primeira vista referente ao abandono escolar é saber quando é que se considera que houve abandono escolar. Alunos que terminaram um ciclo de estudos e não iniciaram outro? Alunos que reprovaram e deixaram de assistir as aulas durante um período e tempo e retomaram as aulas? Alunos que reprovaram e deixaram definitivamente a escola? Alunos que saíram da escola pública e foram para escola privada? Várias outras questões poderiam ser colocadas sobre o abandono escolar. Estas perguntas demonstram alguma complexidade na definição do termo abandono escolar. Vejamos o que dizem os estudiosos desta matéria.

Abandono é definido por TINTO (1982) como a deserção voluntária do estudante que se retira da instituição sem completar o programa académico em que estava matriculado. A palavra voluntária acaba por complicar esta definição porque nem sempre a deserção pode ser da vontade do aluno. Este deverá ter fortes razões que o obrigue a retirar-se da instituição, inclusive caso de força maior como as doenças, acidentes, a expulsão dos alunos pela instituição escolar, etc. é uma definição muito limitada.

Autores como (REISSERT & SCHNITZER, 1986), distinguem entre abandono em sentido geral que abarca a todo o tipo de alunos fora da escola e se calcula sobre o número de estudantes matriculados e abandono em sentido restrito que se refere tão-somente aqueles estudantes que deixam definitivamente os estudos e se calcula também sobre o número de matriculados. Este conceito deixa ainda, muitas opções abertas, embora consegue diferenciar dois tipos de abandono. A primeira definição, do nosso

ponto de vista, não traduz o abandono, porque inclui aqueles que, por exemplo, não foram para escola por razões as vezes justificáveis. Se não se entraram na escola, como é que podem abandonar? Por isso, estamos mais de acordo com a definição em sentido restrito.

Para BERMÚDEZ (1998) o abandono escolar pode ser sinónimo de renunciar a formação, com a decisão consciente de não segui-lo no futuro ou a eliminação do aluno por imperativo legal e razões académicas como por exemplo atingir o limite de permanência. Para o autor, o abandono está relacionado com a deserção voluntária do estudante que se retira da instituição sem completar o programa académico em que estava matriculado. Existe uma contradição nesta afirmação, uma fez que, por um lado fala-se da eliminação do aluno por imperativo legal e por outro da deserção voluntária. Como já se disse atrás, nem sempre o abandono será por livre arbítrio do aluno na medida em que os alunos dependem dos pais que devem ter uma intervenção activa na educação deles.

Nesta linha de pensamento, (HIMMEL, 2002) chamou atenção no sentido da necessidade de distinguir abandono voluntário e involuntário. Para o autor, o abandono voluntário consiste na renúncia da carreira por parte do estudante e abandono involuntário, é a consequência de uma decisão institucional, fundamentada nos regulamentos vigentes, que obriga o aluno a retirar-se dos estudos. Neste último caso o abandono pode estar baseado num desempenho académico insuficiente ou responder as razões disciplinares de diversos índoles.

O abandono é definido como a renúncia voluntária do estudante que se retira da instituição sem completar o programa académico em que estava matriculado (ASCANIO & RODRÍGEUZ, 2003). Estes autores entendem que o abandono no sentido mais amplo seria o caso de todos os alunos entre 18 e 24 anos que não tenham completado algum tipo de educação secundária pós obrigatória, ou qualquer aluno que, por não ter alcançado os mencionados títulos pós obrigatórios, deixa de estar matriculado no ensino ordinário. A questão que se coloca aqui é a palavra voluntária, ou seja, que situações estão por detrás dessa voluntariedade.

GONZÁLEZ e BLANCO (2005) apresentam abandono escolar como a situação que se produz de forma voluntária, em que o aluno cessa sua actividade escolar obrigatória no centro académico antes da idade estabelecida pelo sistema educativo. A OCDE[1] (2008)

[1] Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico

qualifica de abandono escolar prematuro o caso de todos os alunos com mais de 18 anos de idade que não tem obtido nenhum título de educação secundária pós obrigatória.

Resumindo, a análise da definição do abandono escolar na óptica dos diferentes autores, nos permite concluir que existe abandono voluntário que parte da iniciativa do próprio aluno, motivado por diferentes factores e abandono involuntário, que parte da iniciativa da instituição escolar que, por alguma razão, expulsa o aluno. Quanto a definição em si, a conclusão que se chega é de que existem diferentes interpretações, o que torna difícil a sua investigação, sem se precisar o conceito numa perspectiva clara.

Uns consideram-no como deserção voluntária do estudante que se retira da instituição sem completar o programa académico em que estava matriculado; outros entendem que entra nesse conceito todo o tipo de alunos fora da escola em sentido lato e em sentido restrito, aqueles estudantes que deixam definitivamente os estudos. Há aqueles que enquadram neste conceito, todos os alunos entre 18 e 24 anos que não tenham completado algum tipo de educação secundária pós obrigatória, etc.

Perante tal diversidade e complexidade da definição, independentemente da nossa concordância ou preferência, por uma questão da possibilidade do estudo, para este trabalho, toma-se como conceito, o abandono escolar no sentido restrito ou seja, alunos que matricularam-se no ensino secundário e deixaram os estudos antes de terminarem este ciclo de ensino.

1.3.3 Diferença entre fracasso e abandono escolar

Alguns autores tentaram diferenciar os conceitos de fracasso e abandono escolar. Para BERMÚDEZ (1998), de certo modo, o abandono (é uma certa “classe” de fracasso, numa concepção mais drástica. Ao estabelecer a diferença entre fracasso e abandono escolar, RUÉ (2003) considera que o abandono pode ser simplesmente consequência do fracasso ou sua antecipação.

Relacionando os conceitos de fracasso e abandono escolar, GONZÁLEZ e BLANCO (2005) notaram que o efeito derivado é o mesmo. Que a diferença radica em continuação de assistência ao centro por parte do aluno com fracasso escolar, ainda que não consegue a titulação esperada e o aluno que abandona o sistema educativo não alcança a titulação porque retira-se dos estudos de forma intencional e voluntária antes de alcançar a idade mínima legal exigida para deixar os estudos.

Sintetizando, ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010) afirmam que o absentismo crónico conduz ao fracasso e que o fracasso pode conduzir ao absentismo e ao abandono

escolar. Nesta perspectiva considera-se que o abandono é uma situação difícil de se avaliar em termos estatísticos.

Depreende-se dessas afirmações e dos conceitos analisados que o abandono escolar é a consequência última do fracasso ou insucesso escolar e de outras situações que o aluno enfrenta. O aluno abandona a escola depois de deparar com problemas que lhe impeça ou o motiva a deixar a escola. Essas situações são provocadas por diferentes factores e nem todas se relacionam com o fracasso escolar. Há situações de bons alunos que acabam por abandonar a escola. O ponto seguinte vai tratar da análise detalhada dos indicadores que indiciam o fracasso e abandona escolar.

Para nós, o abandono está relacionado com a deserção voluntária ou não do estudante que se retira da instituição sem completar o programa académico ou o ciclo de estudo em que estava matriculado.

1.4 Os Indicadores e Riscos do Fracasso e Abandono Escolar

Existem vários indicadores e riscos que prenunciam o fracasso escolar, de cujo conhecimento poderá contribuir para evitar que um aluno chegue ao ponto extremo de abandonar a escola. O objectivo deste ponto é analisar tais indicadores.

CORTESÃO e TORRES (1990) afirmam que os sintomas velados e não quantificados do insucesso escolar, traduzem-se em alguns comportamentos em que se pode destacar:

- O aluno não gosta da escola;
- O aluno não se integra:
- O aluno recusa a relação pedagógica;
- O aluno é agressivo e destruidor;
- O aluno aliena-se do meio escolar;

Entendem que qualquer um dos aspectos referenciados nas alíneas anteriores poderá eventualmente ser consequência dos aspectos que a seguir enunciamos:

- O aluno não aprendeu a construir a sua própria aprendizagem e a conhecer as suas necessidades de formação;
- O aluno pensa que a sua formação é inútil, sem relação com os seus projectos;
- O aluno não encontra na escola a formação que pretende;
- O aluno pensa que a sua formação está acabada;
- O emprego ou profissão que pretende, não se coadunam com os conhecimentos que a escola transmite.

Na mesma linha, GONZÁLEZ e BLANCO (2005) asseveram que os alunos com risco de abandono escolar manifestam as características de absentismo, ou seja não vão regularmente a escola e faltam as aulas, suspendem um número variável mas elevado de disciplina, têm alguma dificuldade de aprendizagem (discalculia, dislexia, lectroescrita, etc.), de atenção e ou concentração ou bem necessidades educativas especificas derivadas de situações sociais de marginalização, de privação sociocultural e mostram comportamentos desadaptados, transgressão das normas etc.

Para PRIETO, NETO e GONZÁLEZ (2010) existem diferentes tipos de manifestação do fracasso escolar, que podem ser sistematizados da seguinte forma:

- Cognitivo ou pela baixa atitude intelectual - inabilidade intelectual, atitudes e capacidades intelectuais limitadas, baixo coeficiente intelectual, dificuldades em diferentes áreas de conhecimentos, principalmente em língua e matemática;
- Motivacional – falta de interesse, aborrecimento no estudo, falta de esforço e compromisso com as tarefas escolares, sentimento de desânimo e impotência, rejeição, ao meio escolar;
- Personalidade – falta de equilíbrio e estabilidade emocional, condutas inapropriadas, comportamentos problemáticos, indisciplina escolar, inadaptação ao meio escolar, agressividade face aos companheiros e professores;
- Dificuldades específicas de aprendizagem – dislexia, disgrafia, discalculia, disortografia, baixo nível de compreensão e expressão oral e escrita;
- Déficit nalguma aprendizagem instrumental básico – escasso domínio da língua oral e/ou escrita como leitura, escritura, cálculo; lacunas de aprendizagem, falta de base cultural ou escolar, baixo rendimento nas áreas mais decisivas como matemática e língua.
-Estratégias de aprendizagem inadequadas – desordem na planificação do trabalho, irregularidades das sessões do estudo pessoal como interrupções e horários inapropriados, memorização sem compreensão, ausência de utilização de umas técnicas de estudo eficazes, estudo irregular;
- Falta de habilidade sociais – dificuldades de relação com superiores e companheiros, dificuldades para desenvolver-se bem em diferentes situações.

Percebe-se que existem um número significativo de problemas que afectam a aprendizagem do aluno e anuncia o fracasso e abandono escolar, através dos indicadores como rendimento académico, reprovações, repetência, idoneidade, absentismo etc. Segue-se a análise detalhada desses indicadores.

1.4.1 O Rendimento Académico e Reprovações

O rendimento anterior é considerado a variável que dá conta da trajectória escolar do aluno até um momento determinado. Como alicerce para aquisição de novos conhecimentos, exerce influência sobre o rendimento prévio no rendimento futuro. As próprias teorias construtivistas de aprendizagem defendem que a aprendizagem se realiza apoiando e associando conhecimentos prévios com os que estão por aprender. Esse constitui um dos princípios didácticos fundamentais a ter em conta no processo ensino aprendizagem. REPARAZ, TOURÓN e VILLANUEVA (1990) consideram que o rendimento prévio é o preditor por excelência do rendimento futuro. Asseguram que a crítica a este modelo explicativo de fracasso é a escassa margem que deixa no momento presente dado que se situam as causas num tempo pretérito e, por onde, inalcançável.

Para ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010), as disciplinas que apresentam maiores dificuldades, com resultados negativos, pesam na decisão final do abandono. Os maus resultados podem influir na decisão de abandonar, mas nem todos os alunos que tem maus resultados abandonam, pois a decisão de abandonar está ligada a outros factores que aos próprios resultados. Os maus resultados podem ser interpretados como sintoma do processo de despedimento, e não necessariamente como razão deste. De todo o modo, os maus resultados, podem converter-se em abandonos efectivos em função do comportamento de variáveis externas.

Os maus resultados conduzem a reprovações e estes podem conduzir ao abandono. BENAVENTE (1976) advoga que a reprovação impulsiona comportamentos como a indisciplina, a falta de atenção, a agressividade ou a brincadeira, entre outros, visto que constituem uma forma de afirmação perante incapacidade de aproveitamento escolar. A reprovação é recebida pelos pais de formas diferentes, de acordo com o grupo social a que pertence. O grupo dos mais desfavorecidos, encara a repetência como fenómeno inevitável, inerente à sua posição sociocultural, enquanto no grupo dos mais favorecidos qualquer dificuldade é motivo de preocupação, de ajuda, qualquer reprovação é tragédia a ser evitada a qualquer custo. Como medida de reverter a situação de fracasso escolar, algumas famílias mudam seus filhos de estabelecimento de ensino ou recorrem a um explicador. Nalguns casos, as dificuldades passageiras cristalizam-se, porque foram transformas num drama (idem).

As reprovações desencadeiam sentimentos de frustração, de falta de confiança e de desinteresse face ao saber escolar, enquanto as aprovações provocam efeitos inversos, podendo ainda acrescentar-se que “a visão que cada um tem de si próprio, da escola e

do mundo é profundamente marcada pelo sucesso ou insucesso (CORTESÃO e TORRES,1990).

Enquanto que a aprovação provoca o aumento das aspirações, a reprovação ao invés de apresentar efeitos pedagógicos, tem consequências nefastas para o aluno, uma vez que suscita desalento, dá-lhe o estatuto de repetente/incompetente perante os seus pares, aumenta nele o sentimento face às suas possibilidades, com reflexos no comportamento presente e futuro do aluno e incidência a nível psicológico (CORTESÃO & TORRES, 1990; AVANZINI, s/d).

Os alunos escolarmente atrasados apresentam uma percentagem de reprovações muito mais elevada que os alunos que se encontram no ano escolar correspondente a sua idade, isso independentemente da posição social FERNANDES (1991). Quanto maior é o atraso escolar, mais elevada é a probabilidade de reprovações, pois quanto mais o aluno se encontra escolarmente atrasado, mais terá a tendência para se atrasar; ou seja, o seu insucesso escolar do passado é factor de insucesso escolar do futuro. MENDONÇA (2006).

O aluno reprovado, além de ficar com a sua auto-estima reduzida e adquirir o estatuto de "incapaz" perante os colegas e sociedade em geral, acresce ainda o facto de ser retirado o grupo onde estava integrado, ocorre o risco de ser excluído do novo grupo que vier a integrar (PINTO, 1995). Os percursos escolares acidentados, decorrentes quer de reprovações quer de interrupções, "aumenta a distância entre a idade cronológica e idade escolar, e quanto maior for a diferença, mais improvável se torna a conclusão de um ciclo completo de ensino" (ZAGO,2000:27).

Na sua investigação, MENDONÇA (2006) concluiu que a reprovação indicia também a probabilidade de não prosseguimento dos estudos, já que a grande maioria dos alunos que abandonou o sistema de ensino, reprovou pelo menos uma vez e cerca de metade teve duas ou mais reprovações.

Da análise dos autores referenciados, a conclusão que se chega é de que:

- O rendimento anterior exerce influência no rendimento prévio do aluno;
- Que as disciplinas que apresentam maiores dificuldades levam a maus resultados que pesam na decisão final do abandono;
- As reprovações são encaradas de formas diferentes, consoante as classes sociais, umas encaram-no como situação normal e convivem com ela e outras como tragédia, procurando dissuadi-las;

- As reprovações provocam sentimentos de frustração, de falta de confiança e de desinteresse, suscita desalento, confere o estatuto de incompetente ou incapaz, reduz auto-estima, contribuem para desintegrar o aluno do seu grupo, aumentando o risco da exclusão, aumenta a distância entre idade cronológica e idade escolar;
- Quanto maior é o atraso escolar, mais elevada é a probabilidade de reprovações, ou seja, a maior diferença entre idade escolar e idade cronológica, maior é a possibilidade do fracasso e abandono escolar;
- O insucesso escolar do passado é factor de insucesso escolar do futuro.

1.4.2 Repetência

Muitas investigações concluíram que a repetência constitui um grande factor do fracasso escolar, com fortes possibilidades de abandono. RUMBERGER (1995), afirma que de igual modo que absentismo, a repetição podem ser considerados um esplendidos preditores e quase com segurança umas das causas do abandono escolar, tal como concluiu no seu trabalho e, além do mais, é assumida pela literatura internacional. Esta posição é reforçada por (CES, 2009, apud Enguita Martinez & Gomés 2010), ao concluir no seu trabalho que a repetição está fortemente associada ao abandono e constituiu o primeiro indicador deste. Ao comparar os dados entre as comunidades autónomas da Espanha, verificou a existência de uma relação directa entre repetição e abandono escolar.

A repetência constitui em si mesma, uma das principais causas da repetência, pois ao invés de ser entendida como uma forma de possibilitar ao aluno, superar as suas dificuldades ao nível da aprendizagem, provoca a estigmatização do aluno reprovado, que passa a ser visto como diferente ou deficiente (SILVA et al., 1997). Desta forma, a repetência constitui causa da nova repetência.

Para JIMERSON et al. (1997) o motivo polémico é que o aluno, muitas vezes, é obrigado a repetir todo o curso, quando reprovou nalgumas ou mesmo numa minoria das disciplinas. O lógico seria repetir apenas a disciplina que reprovou. Chamaram isso de irracional que desafia toda a intenção da melhoria de eficácia, eficiência ou mesmo a justiça.

As duas últimas posições são reforçadas e completadas por ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010), quando afirmam que o aluno obrigado a repetir, radicaliza seu desafecto ou sua rejeição pela escola uma vez que se sente desqualificado, estigmatizado e injustiçado porque não tem que repetir apenas naquilo que falhou, mas

em tudo aquilo que também não falhou e que, por vezes, constitui a maioria. Outra razão é porque o aluno é separado dos seus companheiros e colocado com outros alunos mais jovens, o que implica uma separação e um desfase numas idades que se caracterizam por um desenvolvimento e ritmo rápidos. Os novos companheiros são, em regra, mais capazes, mas são menores. Isso pode também implicar a possível perda de professores com os quais em outras circunstâncias teria continuado. Deste modo, a hierarquia da idade, a experiência académica e a própria escola jogam contra o repetente porque espera-se dele, mais do que realmente tem para dar.

PRIETO, NETO e GONZÁLEZ (2010) consideram que a repetição pode ser considerada fracasso escolar quando se trata de um aluno com capacidade suficiente para conseguir os objectivos propostos para o seu nível e sua idade. Segundo os mesmos, neste caso existe um desaproveitamento real dos recursos intelectuais. Apresentam como causas da repetição, a deficiência de aprendizagem dos conteúdos do nível anterior, a falta de estudo e do esforço, absentismo escolar, problemas familiares ou pessoais que incidem negativamente no rendimento académico, falsa confiança nas suas possibilidades.

Quanto a estratégia que se deve usar perante a repetência, apresentaram a seguinte:

- os pais devem ensinar os filhos a aceitarem as consequências dos seus actos e a aprender com os erros;
- antes do fim do ano, os pais devem analisar com o professor as deficiências ou atitudes causantes dos maus resultados académicos,
- estudar com o professor como planificar o estudo durante o verão (férias grandes) e o tipo de ajuda que o aluno necessitaria;
- não considerar a repetição do curso como um drama pessoal ou familiar. Nalguns casos é mais aconselhável, do que continuar com deficiências durante todo o curso;
- apoiar e animar os filhos que, apesar de todo o esforço no estudo e a perseverança, não conseguiram passar. Fazer-lhes ver que numa competição desportiva, todos esforçam, mas nem todos conseguem primeiros lugares, mas não desistem de treinar e participar.

Para estimar as repetições nos cursos, parte-se da diferença entre a idade idónea (a esperada para o curso correspondente) e a idade real do aluno. Sabe-se assim dos repetidores, quando a sua idade real é maior que a idade que corresponde ao seu curso (ENGUITA, MARTÍNEZ & GÓMEZ, 2010).

Da análise, concluiu-se que a repetência é causada por diferentes factores tais como deficiência de aprendizagem dos conteúdos do nível anterior, falta de estudo e do

esforço, absentismo escolar, problemas familiares ou pessoais, falsa confiança nas suas possibilidades e que constitui uma forte causa do fracasso e abandono escolar. Verificou-se também que a repetência gera repetência, que muitas vezes é provocada de uma forma irracional porque o aluno reprova apenas nalgumas disciplinas e é obrigado a repetir em todas as outras, mesmo naquelas em que já tinha passado, que o aluno obrigado a repetir, radicaliza seu desafecto ou sua rejeição pela escola, sente-se desqualificado, estigmatizado e injustiçado, tornando-se num dos principais indicadores do fracasso e de abandono escolar.

1.4.3 Idoneidade

A diferença de idade provoca a diferença desenvolvimento intelectual, com repercussão na capacidade aquisitiva do aluno. Por esta razão, considera-se que a diferença entre a idade cronológica e a idade escolar constitui indicador do fracasso e abandono escolar.

Quanto a correlação abandono e idade do aluno, algumas investigações assinalam que a menor idade é um factor de abandono, particularmente nos primeiros anos de escolaridade. Segundo um estudo francês, os alunos nascidos em Dezembro tem o triplo de possibilidades que os nascidos em Janeiro do mesmo ano de levar uma das cadeiras em atraso ao chegar a sexto ano de escolaridade (FERRIER, 2003). É que os primeiros anos de escolaridade reflectem maior dureza do currículo escolar para alunos de menor idade quando pequenas diferenças nestas representam notáveis diferenças de amadurecimento e de aprendizagem prévio, seja escolar ou não.

Na verdade, a diferença de idade entre um aluno de Janeiro e Dezembro não é tão pequena quanto parece. É praticamente de doze meses e isso, seguramente faz muita diferença nos primeiros anos de escolaridade.

ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010) consideram que a taxa de idoneidade é a relação entre os efectivos escolares que se encontram matriculados no curso teórico adequado para sua idade e a população da dita idade. Considera-se cursos teóricos adequados: para 8 anos, 3º ano; 10 anos 5º ano. (As idades que completam a 31 de Dezembro). A idade teórica de ingresso no secundário é de 12 anos e a do término é de 16 anos. Para o caso concreto de Cabo Verde, essas idades não são diferentes.

O abandona por idade demonstra que nas idades inferiores aos 16 anos acontece com maior frequência nos rapazes e a partir dos 16 com maior frequência nas meninas e nos cursos mais avançados. Entre os rapazes cujos pais só tem educação obrigatória ou

inferior, a idade de abandono tende a ser mais prematura: esperam aos 16 anos a volta de 35%, frente ao 45% entre os filhos de pais com estudos superiores ou profissionais. A idade mais avançada pode influir de um modo mais importante na decisão de continuar ou abandonar os estudos (idem).

Outros estudos contrariam esta tendência, mostrando que o fracasso e o abandono aumentam com o aumento da idade. Mas a conclusão que se chegou é de que na verdade não há contradição nenhuma e que as duas preposições estão correctas. O que defende menor idade baseia-se nos primeiros anos de escolaridade e a que defende maior idade baseia-se no final da escolaridade, incidindo sobre alunos que já acumularam atrasos e se encontram em idade de abandonar (ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ, 2010).

O que é digno de registo é que menor idade significa menor bagagem, e se nota especialmente no começo da escolaridade, e maior idade significa maior frustração na relação com a instituição, e se torna mais patente no final desta. Isso, evidencia a incapacidade da escola para atender a forma mais elementar de diversidade, a que separaria aos alunos, ou seja, não ser capaz de compensar as pequenas diferenças de idade devidos dos que nascem ao longo do ano natural, e uma grande capacidade para responder de forma desmesurada as dificuldades de aprendizagem de acordo com o desenvolvimento do aluno (Idem).

Deste ponto conclui-se que:

Há uma diferença notória de aprendizagem nos primeiros anos da escolaridade entre crianças nascidas em Janeiro e Dezembro do mesmo ano, por causa da diferença da idade cronológica, com vantagens para as de Janeiro que são quase doze meses mais velhas;

Nas idades inferiores aos 16 anos, o abandono acontece com maior frequência nos rapazes e a partir dos 16 com maior frequência nas meninas e nos cursos mais avançados;

A idade de abandono tende a ser mais prematura para os rapazes cujos pais só tem educação obrigatória ou inferior.

1.4.4 O absentismo

Um outro indicador importante do fracasso e abandono escolar é absentismo escolar. GARFAELLA, GARGALLO e SÁNCHEZ (2001) definem o absentismo escolar como a falta de assistência continuada a escola de um aluno em idade de escolarização

obrigatória, quer seja por própria vontade, por causa da despreocupação ou excessiva protecção de seus pais, por retiradas expulsivas da classe etc. ou seja, o absentismo escolar associa-se preferencialmente aos alunos que faltam a classe por estar desmotivados, porque não gosta de estudar, porque preferem estar fora do centro que na aula, porque vê mais proveito trabalhar que estudar, etc. RUÉ (2003) considera que é comum considerar o absentismo como ante sala do abandono.

Segundo GRACIA (2005), as situações de absentismo não são novas, o absentismo é um fenómeno secular e histórico. Pensa-se que o absentismo escolar é concomitante ao processo de extensão da escolarização obrigatória. Apesar do carácter secular do absentismo, a problemática social que este acarreta é relativamente recente e sua interpretação requere uma perspectiva socio-histórica, pois sua génese e seu desenvolvimento encontram-se estreitamente vinculados a aparição e desenvolvimento dos sistemas educativo modernos. O fracasso escolar está associado, por derivar-se ou influir nele, dois conceitos ou realidades igualmente complexas: o absentismo escolar e o risco de abandono escolar. O absentismo escolar é um fenómeno dinâmico e cambiante. Vai evoluindo e com o tempo até dar lugar a novas situações – o abandono escolar.

ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010), ao analisarem a informação referente a faltas de assistência justificadas, faltas de assistências não justificadas e atrasos, em relação a um ano lectivo, concluíram que o absentismo está presente com uma frequência muito alta (acima de 90%) entre os que abandonam.

PRIETO, NETO e GONZÁLEZ (2010) apresentam como causas do absentismo a falta de interesse pela escola, a preferência por fazer outras coisas, problemas sociais, dificuldades nalgumas disciplinas, influência de companheiros e amigos que fazem a mesma coisa, esquivar-se de algumas actividades realizadas na escola, mau relacionamento com alguns professores ou com os colegas, não execução dos trabalhos de casa, etc.

Como estratégias que podem prevenir o absentismo, os autores supra referenciados apresentaram: a reacção adequada dos pais, o sentir-se bem com o que se aprende, a aceitação social, dar-se bem com os companheiros, dedicar-se o tempo de estudo, presença dos pais em casa, implicação dos pais na aprendizagem, valorização positiva da escola. Acrescentam ainda que os pais devem:

- mentalizar os filhos que sua assistência diária as aulas é uma obrigação tal como os pais e os professores devem comparecer todos os dias ao trabalho;

- fazer-lhes ver que não só é uma obrigação, mas também uma necessidade para realizar o êxito no processo de aprendizagem;
- facilitar a escola os meios de contactos (correio electrónico, telefone, …) para que estejam informados sobre assistência às aulas dos seus filhos;
- comunicar o professor quando o aluno vai faltar por razões de saúde ou outras razões;
- Não justificar as faltas de assistência que não tenham justificação suficiente e permitir que os filhos assumam a responsabilidade que se pode derivar de suas faltas;
- penalizar as faltas de assistência com a retenção de uma parte do dinheiro, proibição de saída aos fins de semana, etc.

Da parte dos professores, entendem que estes devem:
- informar pontualmente os pais sobre as faltas de assistência às aulas pelos filhos;
- analisar com os pais e filho as causas do absentismo, para buscar uma resposta para as mesmas;
- oferecer medidas educativas capazes de atrair o aluno de novo para escola, como por exemplo, adaptação de programas, integração num grupo reduzido, atenção especial, etc.

A conclusão da análise é de que:
- O absentismo é provocado pela própria vontade do aluno, despreocupação ou excessiva protecção dos pais, expulsões pela escola, desmotivação, falta de vontade para estudar, preferência em trabalhar, falta de interesse pela escola, a preferência por fazer outras coisas, problemas sociais, dificuldades nalgumas disciplinas, influência de companheiros e amigos, esquivar-se de algumas actividades realizadas na escola, mau relacionamento com alguns professores ou com os colegas, não execução dos trabalhos de casa, etc.
- O absentismo escolar é um fenómeno dinâmico e cambiante que vai evoluindo e transformando-se no abandono escolar. É considerado um ante sala do abandono, ou seja, a grande maioria dos alunos que abandonam começa pelo absentismo;
- Um conjunto de medidas pode combater o absentismo, nomeadamente: a reacção adequada dos pais, o sentir-se bem com o que se aprende, a aceitação social, dar-se bem com os companheiros, dedicar-se o tempo de estudo, presença dos pais em casa, implicação dos pais na aprendizagem, valorização positiva da escola, contacto regular com a escola e fornecimento dos contacto por parte dos pais, comunicar o professor quando o aluno vai faltar, privação de alguns privilégios por causa das faltas, maior rigor na justificação das faltas pela escola, por parte do professor, informar os pais sobre

as faltas, analisar com eles as causas das faltas, adaptar o aluno ao programa, integrá-lo no grupo reduzido, dar-lhe atenção especial, etc.

1.5 Os factores que favorecem o fracasso e abandono escolar

O fracasso e abandono escolar são fenómenos tão complexos, cuja explicação exige combinação de diferentes factores. Passa-se ao inventário desses factores que até agora foram levantados pelos vários autores, em diferentes perspectivas de investigação.

DÍAZ ALLUE (1973) apud Enguita, Martínez e Gómez (2010), apresentam como factores que influem no fracasso e abandono escolar dos estudantes perante os exames, a falha no exercício da função docente no ensino e na motivação dos alunos; defeitos estruturais de planos de estudos; os estudantes trabalham somente na época dos exames etc. Como se nota, o autor responsabiliza o professor através do exercício da sua função, as instituições responsáveis pelos planos de estudos e os estudantes na forma como preparam-se para os exames.

Alguns autores falam da existência de uma interacção mútua entre os factores intrínsecos ao aluno como factores físicos e psicológicos e factores extrínsecos ao aluno como meio familiar, nível educativo e cultural dos pais BULL e MEIER (1975); POLEY (1979) apud Bermúdez (1998). A esse respeito, BERMÚDEZ (1998:154) foi peremptório quando diz: “Insistiremos, mais uma vez que é muito difícil separar os factores gerais que determinam o rendimento dos que definem o fracasso ou abandono”

ELIIOTT (1998) e GLASMAN (2000), atribuem ao fracasso escolar o derrube da promessa de mobilidade social em conformidade com a instituição, ou seja, a falta de correspondência entre o diploma e ocupação, que leva o aluno a questionar se vale a pena o esforço requerido.

Para GONZÁLEZ e BLANCO (2005), outros motivos que levam o aluno a fracassar e abandonar a escola, tem a ver com longos períodos de enfermidade, viagens, necessidade de ajudar economicamente seus pais, famílias de presenças temporárias ou profissionais itinerantes, etc. Asseveram que além do aluno, o estudo do fracasso, do absentismo e do risco de abandono escolar requere ter em conta também os contextos em que o aluno interacciona, bem como a família, o centro escolar, o grupo de pares ou a sociedade no seu conjunto.

Na mesma linha, MNEDONÇA (2006) afirma que é preciso equacionar se do lado da oferta existe uma rede insuficiente ou inadequada e/ou se do lado da procura existem

carências familiares e individuais de natureza económica, psicológica, social ou outra, que inviabilizam o sucesso durante a escolaridade obrigatória.

Os distintos factores que afectam o fracasso e abandono escolar articulam-se de um modo complexo. Não há um único, mas sim vários. Os que têm influência determinantes são: origem social, o sexo, a pertinência a minorias ou a experiência da migração e a pertinência a famílias desestruturadas. ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010). Os autores apresentam outros factores como a expulsão do sistema frente aos factores de atracção do ambiente exterior, a vontade de independência e autonomia, a valorização comparada do estudo e do trabalho, e as aspirações académicas dos que abandonam prematuramente, a forma de viver e experimentar o processo da escolarização, incluindo a imagem global do sistema educativo que aqueles que abandonam têm, são questões básicas a serem colocadas.

Além das causas referenciadas no parágrafo anterior, os ditos autores apresentaram os grupos de colegas como factores importantes no desengajamento da escola, porque criam atitudes anti escola, o que favorece condutas de rejeição, o factor trabalho como um forte peso, comparando escola e trabalho a migração, dizendo que todas as migrações têm duas caras, (*push and pull*) o que expulsa do lugar de origem e o que atrai para o lugar de destino. Quando o atractivo do destino aumenta, como sucede nas zonas de grande actividade turística, o movimento se intensifica. O fracasso e abandono escolar podem não ser por causa da pior qualidade da escola, mas as melhores ou aparentemente melhores oportunidades que surgem fora dela (idem).

PRIETO, NETO e GONZÁLEZ (2010) ao referirem o conceito de fracasso escolar, assinalam que o adjectivo escolar faz referência a um sistema educativo, a uma escola, a um aluno, a um maestro ou a um professor, ou a todos que não têm conseguido os objectivos previamente conseguido. Apresentam as seguintes causas externas e internas do fracasso escolar, em relação ao aluno.

Causas externas ao aluno:

- Sociais – marginalização social, isolamento, pobreza material e humana do meio, privação sociocultural, escolarização deficiente, etc.;
- Familiares – provêm do âmbito familiar os pais, os irmãos, os meios, os costumes, regras e atitudes educativas das famílias inadequadas, problemas familiares, etc.
- Escolares – relacionadas com o professor, a organização dos centros educativos, as normas ou disciplinas, o absentismo, a inadequação, metodologia didáctica, a programação, o currículo, etc.;

Causas internas do aluno:

- Física – relacionadas com enfermidades de diferentes tipos como perinatais (gestação, parto, primeiros momentos de desenvolvimento, raquitismo, etc.) ou devidas as enfermidades padecidas como acidentes, sequelas infecciosas, problemas de desenvolvimento, alimentares, traumas, etc.;
- Emocionais – desequilíbrio emocional, personalidade (problemática, imatura, traumatizada, desajustada, desadaptada), ou seja, transtornos de personalidades, etc.;
- Intelectuais – Coeficiente Intelectual baixo, atitudes deficientes, estratégias de pensamento pobres e inadequadas;
- Linguagem – dificuldades da linguagem oral e escrita como gaguez, vocabulário pobre e reduzido, dislexia, disgrafia, etc.
- Motivacionais – desinteresse pelo trabalho escolar, atitude negativa em relação a escola, falta de atracção pelas tarefas escolares, falta de afecto pela escola, cansaço, fadiga, etc.;
- Sensoriais – deficiência perceptiva – visuais, auditivos, etc.;
- Neurológicas – relacionadas com o sistema nervoso e com repercussão claras do desenvolvimento intelectual, o desenvolvimento da fala e da comunicação, psicomotricidade, disfunção cerebral mínima, etc.

Deste ponto conclui-se que os factores que favorecem o fracasso e abandono escolar na perspectiva dos autores analisados são:

A falha no exercício da função docente no ensino e na motivação dos alunos; defeitos estruturais de planos de estudos; os estudantes trabalham somente na época dos exames, factores intrínsecos ao aluno como factores físicos e psicológicos e factores extrínsecos ao aluno como meio familiar, nível educativo e cultural dos pais; a falta de correspondência entre o diploma e ocupação; longos períodos de enfermidade, viagens, necessidade de ajudar economicamente seus pais, famílias de presenças temporárias ou profissionais itinerantes; os contextos em que o aluno interacciona, (a família, o centro escolar, o grupo de pares ou a sociedade no seu conjunto); rede de escola insuficiente ou inadequada; carências familiares e individuais de natureza económica, psicológica, social.

Outros factores como a expulsão do sistema frente aos factores de atracção do ambiente exterior, a vontade de independência e autonomia; a valorização comparada do estudo e do trabalho; e as aspirações académicas dos que abandonam prematuramente; a forma

de viver e experimentar o processo da escolarização, incluindo a imagem global do sistema educativo; foram também apontados pelos autores consultados.

Existem vários factores que afectam o fracasso e abandono escolar e articulam-se de um modo complexo, o que torna muito difícil separar os factores gerais que determinam o rendimento dos que definem o fracasso ou abandono. Na perspectiva de alguns autores, os que têm influências determinantes são: origem social, o sexo, a pertinência a minorias ou a experiência da migração e famílias desestruturadas.

Do estudo conclui-se que diferentes factores, de ordem institucional, individual, familiar e socioeconómica actuam de uma forma articulada no fracasso e abandono escolar. Esses factores passarão a ser analisados nos capítulos que se seguem.

2 CAPITULO II

O PAPEL DO SISTEMA EDUCATIVO NO FRACASSO E ABANDONO ESCOLAR

2.1 Nota introdutória

A literatura nos mostra que as instituições educativas têm um papel preponderante na influenciação do fracasso e abandono escolar. Neste capítulo, fez-se análises de três grandes pontos ligados sistema educativo. No primeiro ponto fez a bordagem das políticas educativas e ver a sua relação com o fracasso e abandono escolar na perspectiva de diferentes autores, incidindo sobre os subpontos, modelos da política educativa, o desenho e uniformidade curricular, a abstracção dos conteúdos, o código linguístico, o sistema de avaliação, a mudança para o secundário e a oferta do ensino. No segundo ponto, analisou-se o papel da escola, com os subpontos a nova função educativa da escola, o clima e o ambiente escolar e no ponto três o papel do professor e suas expectativas no fracasso e abandono escolar.

2.2 As Políticas Educativas

A educação, pela sua importância na formação do indivíduo, afecta a todos os sectores sociais, pelo que exige uma profunda reflexão para definir qual deverá ser a política educativa e como será aplicada essa política. A partir do momento em que se assume o abandono como uma variável que se pode explicar pela sua relação com o fracasso escolar, torna-se necessário entender o que sucede com os alunos que abandonam antes do fim de escolaridade. Não é suficiente analisar factores externos. Tão importante como este é saber o que sucede no interior do sistema educativo que gera fracasso escolar, seguido de abandono.

FERNÁNDEZ SORIA e MAYORDOMO (1996) indicam que a celeridade com que se produzem as mudanças sociais condicionam habitualmente o tão sinalado desajuste ou divorcio entre educação escolar e realidade, o que exige das políticas educativas uma adequação as suas estratégias, procurando dar solução às novas problemáticas.

A política educativa é definida por COLOM (1997) como um discurso que relaciona e interactua as visões macro e micro da realidade social, escolar, ideológica, política e educativa, que num tempo histórico determinado, de acordo com o contexto indefinido, marca, e inevitavelmente vai marcando os homens e povos. No entender do autor, a política educativa deve dar resposta a múltiplas demandas de cada contexto. Para isso ela serve-se de dois pressupostos básicos com as quais leva a termo os seus objectivos: a planificação e a legislação, elementos que permitem plasmar através das diversas acções concretas as ideologias e visões diferenciadas a respeito do feito educativo.

O mesmo autor chama reafirma que a política educativa é a coluna vertebral na constituição da sociedade, sobretudo se se permitir que os membros da comunidade participam na formulação dos seus objectivos, colaborando na descentralização e tomada de decisões, tornando assim, num dos instrumentos mais importantes que tanto os sujeitos a nível individual como colectivamente têm a hora de cumprimentar o seu direito cidadão de participação política. De uma forma mais sintético, PEDRÓ (1999) define política educativa como o resultado da actividade duma autoridade pública, investida de poder público e de legitimidade governamental) no âmbito educativo.

Nesta ordem de ideia, (GIL, 1999), adverte que não resulta falar da qualidade educativa, enquanto todas as instâncias não se esforçarem para entender que o fracasso escolar, além de manifestar o rendimento escolar do aluno, é também um sinal do êxito ou fracasso do próprio sistema e da política educativa em geral.

A política educativa é também entendida como arte de organizar a convivência, a educação converte-se numa arma de incalculável valor, uma vez que é um elemento imprescindível no processo de gestão do pensamento ideológico duma sociedade. No dizer de SUBIRATS (2003), a educação está a ser um dos principais eixos do debate político e social, pela sua relevância na actualidade. Para LEÓN (2011) a política educativa não é mais do que um aspecto da política geral e integra-se, consequentemente, nela como subsistema coordenado com diversas ramificações desta.

VÁZQUEZ (2005) indica que a educação está passando por um processo de reconceptualização das suas funções assim como das funções que se lhes atribuem aos agentes educativos, o qual deriva, por sua vez, numa nova reconceptualização das responsabilidades que gera o direito à educação. Neste contexto de rápidas mudanças sociais, SUBIRATS (2007) situa à educação no seio do debate sobre sociedade que queremos, dizendo que não é possível abordar o desenvolvimento humano, a qualidade de vida e a sociedade do conhecimento, sem profundar nos correspondentes processos educativos.

A política educativa tem as suas grandes linhas definidas na constituição e nas Leis Gerais de Orgânicas de Educação. A legislação sobre a educação faz parte de um conjunto normativa e disciplinar que ocupa da implementação ou das medidas adoptadas politicamente para o campo da educação. O feito escolar organiza-se na política educativa pelo que aposta e conserva relação com as variáveis da política global, em geral e com as políticas educativas em particular. Por outro lado, toda actividade organizada requer uma planificação e assim é a planificação escolar que se

encarrega de programar a educação regrada para rentabilizar os investimentos e conseguir os melhores resultados com os meios previstos (LEÓN, 2011).

Para o autor, as principais funções da administração da educação sintetiza-se na formulação da política educativa, no estudo e análise das necessidades em educação, na organização e graduação dos níveis de responsabilidade e na avaliação do sistema educativo. Destaca como executora parcial dos desígnios da política educativa a organização escolar; a noção técnica e administrativa que reagrupa e articula os diversos elementos que concorrem para o funcionamento do sistema escolar.

O referido autor destaca o papel chave do associativismo cidadão como um claro elemento pedagógico, coordenador e potenciador das vontades individuais. A sociedade civil está formada pela sociedade organizada em instituições próprias, criadas pela sociedade e geridas pela mesma. É este movimento associativo que reclama, hoje em dia, certas cotas de participação no governo que planifica e desenvolve as diferentes políticas educativas (Idem).

A legislação educativa expressa a maneira como os poderes públicos concebem a sua participação e responsabilidades no processo educativo. É o meio que os Estados utilizam para estabelecer regras de convivência, dotadas de significação operativa. A legislação pode dividir-se em ordinária e supletória ou complementaria (LEÓN (2011). Dado a importância dessa política, o autor chama atenção para evitar os câmbios bruscos e as suas repercussões negativas, em política educativa, salientando que se deve adoptar a busca de consenso nas grandes normas que regulam o efeito educativo. Lembra que é precisamente por esta razão, que a política educativa define as suas grandes linhas na constituição e nas leis gerais da educação.

2.2.1 Modelos da política educativa

Existem dois modelos da política educativa: o modelo centralizado e o descentralizado e entre estes dois extremos encontra-se o modelo de descentralização parcial. No modelo centralizado, todas as competências são reservadas ao poder central, sendo os poderes regionais e locais são simples executores das decisões centrais. Pelo contrário, o modelo descentralizado de administração educativa distribui as competências reservadas ao poder central, para os poderes regionais e locais e destas aos centros educativos (LEÓN, 2011).

No modelo de descentralização parcial, o Estado central assume as competências decisórias em matéria de política educativa, delegando certas funções de carácter

administrativo, e em menor medida de natureza politica às comunidades Autónomas (ESPEJO, 2001). Para o autor, o modelo de gestão educativa incorpora-se de acordo com a realidade política, económica, histórica, linguística e geográfica.

Existe um conjunto de funções no modelo de descentralização parcial, que segundo SARRAMONA (1995) devem ser atribuídas às Direcções Provinciais do Ministério da Educação e a assunção da Inspecção Escolar, tais como o desempenho de funções relacionadas com a titularidade e o funcionamento dos centros públicos e privados; actuações administrativas do pessoal docente; aprovação e desenvolvimento do currículo de diferentes níveis, incluindo as do ensino mínimo fixado pelo Estado; elaboração, aprovação e execução de programas de intervenção; gestão de bolsas e ajudas ao estudo; tramitação e concessão de subvenções a gratuitidade dos centros educativos de titularidade privada; e regulação da composição e das funções do Conselho Escolar da correspondente Comunidade Autónoma.

A instauração de uma política local em matéria educativa fundamenta-se em duas condições fundamentais: "o problema e a diversidade sociocultural por um lado, e como resposta à burocratização do Estado por outro" (RODRIGUEZ NEIRA, 1995:213). Por isso, a descentralização educativa implica a preparação dos poderes regionais e locais para estarem em condições de assumir certas responsabilidades a nível desse sector, tendo em conta as diferentes situações e contextos.

A descentralização educativa conta com engajamento de muitos autores. ESTEVE (1995) adverte que as autoridades locais convertem-se no eixo que pode dar fluidez a problemática do câmbio social que, continuamente, obriga o sistema educativo a mover-se a motejo remoque das expectativas sociais, tentando uma mudança permanente que se adapte às demandas diversificadas e cambiantes da sociedade. Acrescenta que isso leva a toma de decisão, em espaço e tempo, para actuar eficazmente perante os problemas particularizados e cambiantes.

Na mesma linha, GUTIÉRREZ e GUTIÉRREZ (1996) reforçam que a inter-relação entre as áreas política, social e escolar significa a presença da alternativa comunitária. Fizeram a proposta duma educação ao serviço da comunidade, tomando como princípios de actuação, a participação e a coordenação de todos os indivíduos, instituições, grupos, associações, sindicatos, e administração local como nível de governo mais próximo ao cidadão para canalizar uma activa participação social na vida comunitária.

Para FERNÁNDEZ E MAYORDOMO (1996:85) a democratização da educação e em consequência " a participação da comunidade no processo educativo supõe um tema central num estado democrático" em que a legitimação do poder fundamenta-se na soberania do povo, e que, portanto, erige-se sobre a liberdade, a garantia jurídica de direitos e liberdades, e a reconhecida divisão de poderes.

Sem opor a descentralização, CALERO e BONAL (1999) chamam atenção no sentido de que capacitar os concelhos com competências administrativas sem atribuir-lhe capacidade executiva real, sem dotá-los dos correspondentes meios para desenvolvê-las, pode levar a uma visão desfigurada de que o processo da descentralização é naturalmente um fenómeno complexo.

Nesta linha, (BONAL, 2007:52) assegura que "é imprescindível uma verdadeira vontade de co-gestão de responsabilidade e não de simples desconcentração ou delegação de responsabilidades". Reforça que existe um vasto leque de decisões de política educativa que necessitam o protagonismo do âmbito local para assegurar adequadas medidas de equidade e coesão social, devido fundamentalmente a proximidade da administração local à cidadania. Acrescenta que no seio de debate, toma absoluta relevância, o papel das administrações locais e dos seus departamentos.

Segundo PEDRÓ (2007), nas últimas décadas, está-se registando uma evolução em prol da descentralização e tomada de decisões de acordo com a realidade social e civil, na maioria dos países da União Europeia, com vista a melhorar a qualidade da educação. Informação reforçada por LEÓN (2011), segundo o qual, a análise das políticas educativas que estão sendo levadas acabo nos territórios da EU, em linhas gerais, evidencia a existência de uma constatada evolução a volta dos sistemas municipalistas de maior descentralização, onde os resultados dos consecutivos informes PISA parecem mostrar uma correlação significativa com os melhores resultados. Os resultados destes informes ressalvam claramente uma diferença significativa entre os contextos territoriais descentralizados e os de maior carácter centralizado.

A descentralização não está totalmente isenta de críticas. Existem alguns receios em relação ao processo, particularmente se não houver cauteladas certos pressupostos. VIÑAO (1993) e ANGULO (1994) asseguram que o perigo de uma má interpretação do princípio de subsidiariedade, em vez de induzir e arbitrar vias de cooperação entre entidades locais, territoriais e estatais, parece derivar num novo processo de centralização a escala autonómica. Reforçam que uma equívoca na interpretação da

participação dá lugar a um policentrismo de caracter autonómico reprodutor do modelo do monocentrismo.

Contrapondo tal posição, JANES (2007) afirma que para evitar tal situação, será necessário promover um processo de progressiva descentralização da administração educativa tendo em conta os princípios de subsidiariedade e autonomia municipal, com a finalidade de situar gestão dos serviços ao aluno e às famílias no marco geral de proximidade à cidadania e que os concelhos passem a ser centros de administração educativa.

Com o mesmo receio do modelo descentralizador, ESPEJO (2001) defende que a iniciativa de participação não deve subjugar, exclusivamente, ao monopólio politico porque pode derivar inexoravelmente na reprodução de modelos com base nas condições diferenciadas no nível socioeconómico, na rede de centros e mapas escolares, e nas condições do professorado, dando lugar a indiscutível desigualdades educativas territoriais. Apresentou como exemplo a evolução nas cotas de governo e administração no processo descentralizador, que provocou notáveis diferenças em certas Comunidades Autónomas em Espanha.

Reforçando esta ideia, (LEÓN, 2011) considera que esta fórmula pode apresentar alguns problemas, relacionados com a clarificação das competências. Adverte que diversos autores assinalam, hoje em dia, a perigosidade crescente do sistema (descentralizador), o qual poderia possibilitar, se não houver medidas adequadas, a substituição dum monocentrismo estatal pelo que poder-se-ia denominar um policentrismo autónomo.

Entrando no papel da política educativa no fracasso e abandono escolar, deve-se dizer que o sistema educativo, como entidade que recolhe as bases e directrizes em matéria educativa, pode conter aspectos que condicionam o fracasso e o abandono escolar que necessitam ser estudado e compreendido, para que se possa introduzir estratégias de melhorias.

Nesta base, MARCHESI (2003) e ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010), apresentam alguns desses aspectos que podem condicionar o fracasso e abandono escolar, designadamente:

- As normas legais que acompanham e delimitam as actuações educativas;
- As bases epistemológicas que justificam esse sistema e que conferem coerência no saber-fazer pedagógico diário, através do qual se consegue a formação e o desenvolvimento integral dos sujeitos;

- A planificação e desenho curriculares que se estipulam diferentes etapas e ciclos educativos.
- O currículo comum obrigatório, imposto e rígido que impede diversificar, muito teórico e pouco flexível, sem qualquer alternativa para os que o rejeitam e que são obrigados a frequentar o sistema;
- O baixo nível educativo na primária, por promoção automática ou por características dos centros concretos;
- O sistema não compensa as deficiências de origem sociocultural, porque faltam meios, como, por exemplo, trabalhadores sociais nos centros educativos;
- A passagem de primária para secundária pressupõe uma mudança de relação professor aluno, uma pior atenção directa ao aluno e uma relação de controlo;
- Os docentes com falta de renovação na forma de ensinar, pouco formados pedagogicamente e não sabem como recuperar os atrasos dos alunos;
- Outras instituições com responsabilidade no tema (ajuntamentos, inspecção) não se preocupam, ou não são eficazes na sua resposta perante as situações colocadas pelos centros; exemplo, se fazem partes de absentismo mas não se tomam medidas;
- A imagem do centro concreto: dependendo da reputação, provoca a concentração de alunos com umas características determinadas (boas ou más),
- A perda de valor social da educação e formação.

Para concluir, os autores consideram que as causas vinculadas ao sistema educativo têm duas características que chamam atenção. Em primeiro lugar são as mais numerosas porque é provavelmente o que os docentes conhecem com mais detalhe. Em segundo lugar, são os que concitam menor acordo. São também de opinião de que o sistema educativo não é capaz de compensar as deficiências de origem social porque acusam falta de meios para fazer real igualdade de oportunidades.

Para alguns autores, ao antecipar a idade de escolarização, as crianças chegam com novos problemas de socialização e autonomia elementares não resolvidos; ao prolongar-se a obrigatoriedade e postergar-se a opção de abandono, os adolescentes são submetidos a uma pressão difícil de manejar para eles, para suas famílias e para a instituição; ao fazer uma efectiva universalização incorporando de grado ou por força aos sectores mais relutantes, abrem-se novas frentes internas de rejeição, resistência e ruptura, caminhando para o fracasso e abandono escolar. ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010)

Aludindo ao aumento da escolaridade, os referidos autores afirmam que um dos objectivos das sucessivas reformas é reter nas aulas, pela força da lei, a muitos alunos que, de outro modo, já teriam abandonado, salientando que embora isto é feito para o bem deles, não o vejam assim. Isso faz com que a escola enfrenta agora um público mais crescido, com um sector mais desconformado que nunca aceita ser submetido a uma condição de adolescência forçada, uma actividade intelectual que não lhe interessa, a uma disciplina que não aguenta, a um trato que não suporta e a um atraso na sua incorporação ao mercado de trabalho e, em geral, a vida adulta.

Resumindo, este ponto nos deixou entender que:

- Existem de diferentes modelos de políticas educativas, nomeadamente centralizado, descentralizado e de descentralização parcial;
- O modelo descentralizado, apesar de exigir determinadas condições para o seu processamento, é o que apresenta melhores resultados, por melhor satisfazer a diversidade sociocultural e responder a burocratização do Estado;
- A implementação deste modelo deverá ser acompanhada da preparação em termos de certas competências e reforço dos poderes regionais e locais;
- As políticas educativas influem no fracasso e abandono escolar através dos seguintes aspectos: normas legais que delimitam as actuações educativas; as bases epistemológicas que conferem coerência no saber-fazer pedagógico diário; a planificação e desenho curriculares; o currículo comum obrigatório, imposto e rígido, muito teórico e pouco flexível; o baixo nível educativo na primária, por promoção automática; a passagem de primária para secundária com dificuldades básicas; o sistema não compensa as deficiências de origem sociocultural como trabalhadores sociais nos centros educativos por faltam meios; os docentes com falta de renovação na forma de ensinar, pouco formados pedagogicamente e não sabem como recuperar os atrasos dos alunos; falta de eficácia de outras instituições como a inspecção; a perda de valor social da educação e formação; a antecipação da idade de escolarização; a universalização e o prolongamento da obrigatoriedade da escola.

2.2.2 O desenho e uniformidade do curricular

A palavra currículo tem significados no sentido mais estreito e mais lato. O sentido mais restrito, considerado também tradicional, centra-se a volta do processo de ensino e das actividades educativas expressamente planeadas para transmitir conhecimentos, valores ou atitudes, veiculados de modo formal, ou seja, é definido como o elenco das

disciplinas. Neste caso, valoriza-se os conhecimentos e as actividades transmitidas nas aulas, sobretudo a componente académica do currículo. No sentido mais lato, o currículo abarca todo o conjunto de actividades educativas programadas pela escola, englobando as componentes culturais, sociais e desportivas (FORMOSINHO, 1991).

FORQUIN (s/d) imputa a selectividade curricular à esfera política, na medida em que considera que a escolha curricular é, sobretudo, uma opção política. Afirma que "ensinar tal coisa mais do que tal outra não pode ser senão o resultado de uma escolha arbitrária, social e culturalmente tendenciosa".

A questão da uniformização dos currículos é uma questão séria, na medida em que mesmo os alunos da mesma idade possuem ritmos diferentes de desenvolvimento, de modo que a imposição de um mesmo ritmo de aprendizagem, a alunos provenientes de meios culturais diferentes constitui um factor de insucesso (BENAVENTE, 1976). Neste sentido, o meio é entendido como as condições materiais de vida e nível cultural que influencia o desenvolvimento físico e mental do aluno. Considera que um ritmo de desenvolvimento mais lento não é necessariamente sinónimo de incapacidade.

Para BLOOM (1979) o nível cultural utilizado na organização dos currículos académicos, assume um papel relevante na determinação do aproveitamento escolar dos alunos, penalizando sobretudo aqueles que são provenientes das classes mais desfavorecidas. Explica que esta situação decorre do facto de a escola, ao querer ser lugar de uniformização, ter introduzido currículos universais, para um perfil médio de aluno, privilegiando saberes clássicos, gerais e enciclopédicos, com finalidades pouco objectivas, face às realidades diferenciadas dos alunos que a frequentam. Ou seja, currículos iguais obrigam ao uso de iguais pedagogias e prevêem uniformidade nas exigências, nos resultados, nos comportamentos, na linguagem, no saber, na extensão dos programas, nos tempos de transmissão de conhecimentos e nos períodos de avaliação. Com isto, as condições de aprendizagem oferecidas pela escola condicionam o insucesso escolar, porque acentuam as diferenças existentes entre alunos ao nível da capacidade, ritmo de aprendizagem e motivação para aprendizagens posteriores.

Na mesma linha, FERNANDES (1991) reforça que os aspectos como a personalidade dos alunos ou as suas diferenças culturais e sociais não têm qualquer relevo na efectivação dos currículos escolares, nem na educação escolar na sua globalidade, uma vez que estes se dirigem a um aluno abstracto e médio e não a um aluno concreto, ou seja, ao aluno real. FORMOSINHO (1991) é também de opinião que o sistema organizacional de programas e processos de ensino e de avaliação uniformes assumem-

se claramente selectivos, visto que o currículo uniforme tamanho único pronto-a-vestir apenas se adequa aos que se inserem nesse tamanho único.

AZEVEDO (1996), além de concordar com os aspectos apresentados, acrescenta ainda, a inadequação dos conteúdos curriculares às características dos meios de origem dos alunos, a dificuldade da escola em lidar com os alunos que escapam à norma e ao ritmo do professor, concluindo que a uniformidade dos currículos é insensível às diferenças pessoais, porque não permite percursos escolares diferenciados.

MONTAGNER (1998) apresenta como possível saída, a oferta aos diferentes alunos uma real possibilidade de se estruturarem nos seus tempos e ritmos de acção pessoais, sem estarem desfasados do professor e das outras crianças. Salienta que para tal, é necessário que a escola mude em profundidade, e não ao acaso de reformas superficiais, inflexíveis, e contraditórias.

Do mesmo modo, para UNESCO (2003) os sistemas educativos formais, são acusados e com razão, de limitar o desenvolvimento pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. Privilegia o desenvolvimento do conhecimento abstracto em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, aptidão para comunicar, gosto pela animação do trabalho em equipa, o sentido do belo, a dimensão espiritual, ou a destreza manual. Sabendo que as crianças nascem com aptidões e gostos diferentes, nem todas conseguem tirar as mesmas vantagens dos recursos educativos comuns, criando assim situações de insucesso. Adverte que qualquer política de educação deve estar a altura de enfrentar o desafio essencial que consiste em encontra equilíbrio entre a preocupação duma integração bem sucedida e o enraizamento na cultura de origem.

Para MENDONÇA (2006), agravando a uniformização do currículo, acresce-se ainda a uma selecção uniforme de manuais e outros materiais de estudo, sem que seja avaliada a sua adequação aos níveis de desenvolvimento, necessidades e interesses dos alunos. Assegura que, nem as sucessivas reformas educativas têm dado atenção as diferenças, continuando a ignorar, quer os ritmos pessoais, quer as assimetrias regionais, relegando-se a uma atitude oficial e comodista, de redução a um tipo “standard” de programas e de métodos de aprendizagem, destinados a um tipo-padrão de alunos, de famílias e de professores, omitindo o contexto económico e cultural específico de cada instituição de ensino.

Na linha das ideias anteriores, ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010) apontam como uma das grandes causas do fracasso e abandono escolar a rigidez do currículo obrigatório único.

Resumindo, da análise concluiu-se que o currículo influencia o fracasso e abandono escolar através:

- Da valorização da componente académica do currículo, privilegiando o desenvolvimento do conhecimento abstracto em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, aptidão para comunicar, gosto pela animação do trabalho em equipa, o sentido do belo, a dimensão espiritual, ou a destreza manual;
- de uma escolha curricular arbitrária, social e culturalmente tendenciosa;
- Da imposição de um mesmo ritmo de aprendizagem, a alunos provenientes de meios culturais diferentes o que constitui um factor de insucesso;
- Da introdução de currículos universais, para um perfil médio de aluno, privilegiando saberes clássicos, gerais e enciclopédicos, com finalidades pouco objectivas, face às realidades diferenciadas dos alunos que a frequentam;
- Do uso de iguais pedagogias, uniformidade nas exigências, nos resultados, nos comportamentos, na linguagem, no saber, na extensão dos programas, nos tempos de transmissão de conhecimentos e nos períodos de avaliação, o que acentuam as diferenças existentes entre alunos ao nível da capacidade, ritmo de aprendizagem e motivação para aprendizagens posteriores;
- Da imposição a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais, quando se sabe que as crianças nascem com aptidões e gostos diferentes, nem todas conseguem tirar as mesmas vantagens dos recursos educativos comuns, criando assim situações de insucesso.

2.2.3 A abstracção dos conteúdos

Alguns autores consideram que a política educativa tem influência no fracasso e abandono escolar, através da promoção de conteúdos abstractos, fora da realidade do aluno. A esse respeito, FORMOSINHO (1991) afirma que ao privilegiar os saberes académicos, gerais e sem fins objectivos em si, cuja compreensão exige dos alunos uma certa abstracção, impossível de verificação empírica, a escola está favorecendo os alunos provenientes das classes médias e altas e prejudicando os alunos oriundos das classes baixas, porque se encontram afastados do sistema de valores dominantes.

Desta forma, reforça FERNANDES (1991) o currículo escolar assume-se como um instrumento privilegiado de selecção escolar e não de sucesso escolar, pois não é concreto, prático, indutivo e integrado, o que condiciona a sua assimilação por parte dos alunos oriundos de meios mais desfavorecidos.

Este facto na opinião de PINTO (1995) implica, por um lado que os alunos das classes baixas sejam expelidos do sistema educativo, porque só conseguem raciocinar sobre coisas concretas do seu quotidiano e por outro lado, que aqueles que obtêm sucesso escolar, terão probabilidades de se confrontar com consideráveis dificuldades na vida activa futura, porquanto não possuem a capacidade de raciocinar sobre os problemas concretos.

Estas posições demonstram que a abstracção dos conteúdos escolares, não só cria problemas aos alunos mais desfavorecidos, vulneráveis ao fracasso e abandono escolar, mas também aqueles que por natureza de classe, estão mais aptas a abstracção e conseguem obter sucesso e posteriormente enfrentam dificuldades de pôr na prática os seus conhecimentos, exactamente pelo desfasamento entre teoria e prática curricular.

Conclui-se que a política educativa tem influência no fracasso e abandono escolar, através da promoção de conteúdos abstractos, fora da realidade do aluno, favorecendo os alunos provenientes das classes médias e altas e prejudicando os alunos oriundos das classes baixas, porque se encontram afastados do sistema de valores dominantes. Desta forma, o currículo escolar assume-se como um instrumento privilegiado de selecção escolar e não de sucesso escolar. Depreende-se ainda da probabilidade de que os alunos das classes baixas têm problemas de raciocinar sobre coisas abstractas que não fazem parte do seu quotidiano, enquanto os das classes superiores têm dificuldades em raciocinar sobre problemas concretos que também não são do quotidiano deles.

2.2.4 Código linguístico

O código linguístico imposto no sistema escolar pela política educativa, tem influência na aprendizagem e consequentemente no sucesso ou fracasso e abandono do aluno. Como se sabe, o uso e domínio da língua, assumem um papel determinante na compreensão dos processos de abstracção intrínsecos às aprendizagens escolares.

Para BERNSTEIN (1975), o capital cultural transmitido pelos pais, por intermédio da linguagem e sua influência no desenvolvimento das capacidades intelectuais, estabelece dois tipos de códigos linguísticos diferenciados que se adquirem no processo de socialização familiar: o código elaborado e o código restringido. O primeiro de maior

grau de generalização e de abstracção. Como a escola usa o código elaborado, as crianças de classe social mais baixas tenderão a ter problemas de aprendizagem, na verbalização e no nível de abstracção necessários para progredir com êxito na escola.

Os alunos provenientes de grupos sociais mais desfavorecidos, que não detêm o domínio da língua, deparam-se com obstáculos na obtenção de sucesso escolar. FORMOSINHO (1991) esclarece que, enquanto uns convivem diariamente com pessoas cuja linguagem e argumentação os ajuda, outros têm um clima pouco propício a conversas que se afastem do quotidiano observável. Isso permite que uns ganham desenvoltura de expressão, capacidade de apreensão e de atenção que os levam a aproveitar muito mais que os outros as oportunidades de aprendizagem na escola.

Nesta óptica, BERNSTEIN (1975) determinou uma correlação entre o tipo de código linguístico utilizado e o meio social das famílias de proveniência dos alunos, que os coloca em posição desigual, face à capacidade de aprendizagem escolar. Para o autor, existem dois códigos, com duas orientações cognitivas diferentes: o código restrito referentes aos grupos sociais menos favorecidos, que conduz a uma orientação cognitiva mais ligada ao contexto concreto, com a utilização de formas sintáxicas elementares e o elaborado pertencentes aos grupos sociais mais favorecidos que, ao contemplar as formas sintáxicas complexas, criaria as condições para os processos de generalização e de formalização.

Isso demonstra que a linguagem é um critério de selecção, porque a detenção de um código é factor condicionante do desempenho escolar dos alunos. Quer dizer, as diferenças nos tipos de linguagem contribuem para diferenças nos resultados escolares. PINTO (1995) refere que a linguagem não é apenas uma técnica que se domina ou não, mas, é também algo através do qual se tecem os laços com a comunidade a que pertence, em termos de valores e simbolismos, tornando "compreensível que a continuidade simbólica entre o universo familiar e a escola, nomeadamente através do uso da linguagem, constitua um factor extremamente favorável de inserção e posteriormente sucesso escolar" (idem:58).

Na mesma perspectiva, MENDONÇA (2006) afirma que os alunos com problemas linguístico, além de possuírem uma definição de futuro mais limitada e projectos de vida mais modestos, são também portadores de códigos linguísticos, de saberes práticos e de posturas estéticas não privilegiadas pela escola nem pelos professores. Acrescenta que a barreira linguística além de gerar o insucesso e suscitar nos alunos o desinteresse

pelo saber escolar, pressupõe, em muitos casos, a transposição deste sentimento para os respectivos agregados familiares.

Sobre a questão da diferença linguística imposta pela política educativa, apresenta-se um pequeno estrato do discurso de Mahatma Gandhi nos anos da resistência para independência da Índia.

> *A língua que cada um fala é o um reflexo daquilo que cada um é; e, se me disserem que a nossa língua não tem riqueza que lhe permita expressar ideias elevadas, nesse caso eu respondo que, quanto mais depressa formos eliminados da face da terra, melhor para nós. Haverá alguém que sonhe com o momento em que o inglês se torne língua nacional da Índia? Porque há-de a nossa nação ser afectada por essa dificuldade? Basta pensar na desvantagem em que se encontra os nossos miúdos em comparação com os miúdos ingleses. (…) Acusam-nos de não termos iniciativa. Como é que podemos ter iniciativa, se somos obrigados a dedicar os anos mais preciosos da nossa vida a dominar uma língua estrangeira? Somos instruídos do princípio ao fim, em inglês. E certamente que retiramos benefícios dessa instrução; mas não teríamos tirado muitos mais se, nos cinquenta anos, tivéssemos sido instruídos nas nossas línguas vernáculas? Hoje teríamos uma Índia livre, teríamos uma geração instruída, que não seria uma geração que parece de estrangeiros no seu próprio país.*
>
> Mahatma Gandhi[2]

Esse extracto, embora com expressões fortes por se tratar de um discurso revolucionário, não deixa de ser também pedagógico, por claramente defende que a barreira linguística constitui um sério obstáculo aqueles que não dominam a língua e um forte factor da diferenciação de aprendizagem e consequentemente de discriminação cultural.

Ressalva-se que o sistema educativo cabo-verdiano, objecto desta investigação depara com a mesma situação em existe uma língua materna, o crioulo que é a língua corrente e o português que é a língua oficial, falada apenas na escola e nos contextos formais. Concordamos plenamente com o extracto do discurso de Gandhi.

Deduz-se das análise de que:

[2] Discurso proferido em Varanasi, na Índia, a 4 de Fevereiro de 1916. In: DISCURSOS que mudaram o mundo: As histórias e as transcrições dos momentos que fizeram a História. Tradução portuguesa por Maria José Figueiredo, 2009:96/97.DIFEL – Lisboa.

- as crianças de classe social mais baixas tenderão a ter problemas de aprendizagem, na verbalização e no nível de abstracção necessários para progredir com êxito na escola;
- as que convivem diariamente com pessoas cuja linguagem e argumentação os ajuda, ganham desenvoltura de expressão, capacidade de apreensão e de atenção que os levam a aproveitar muito mais as oportunidades de aprendizagem na escola, enquanto as que têm um clima pouco propício a conversas que se afastem do quotidiano observável, têm menos oportunidades de aprendizagem;
- a linguagem é um critério de selecção, porque a detenção de um código é factor condicionante do desempenho escolar dos alunos.

2.2.5 O sistema de avaliação

Um outro factor com influência no fracasso e abandono escolar, tem a ver com o sistema de avaliação imposto às escolas através das políticas educativas. GRISAY (1984) concluiu que avaliação efectuada dentro da sala de aulas é frequentemente subjectiva, porque submete os mesmos alunos a testes estandardizados, o que conduz à obtenção de resultados diferenciados. Esta conclusão é reforçada por FERNANDES (1991), ao dizer que a rigidez do mecanismo de avaliação ao esquecer a existência da diversidade, rotula de incapazes alunos que têm apenas ritmos de aprendizagem mais lentos ou irregulares.

Para FORMOSINHO (1991), ao diferenciar as disciplinas em optativas e obrigatórias, a carga horária, o facto de não ser objecto de avaliação, o peso nas classificações etc. a escola não transmite a cultura socialmente útil, mas apenas a cultura considerada escolarmente digna e socialmente válida. Este aspecto é notório no nosso sistema de ensino (cabo-verdiano), que valoriza muito a língua e a matemática, atribuindo-lhes maior carga horária, em detrimento das outras disciplinas, que em certos casos têm menos de metade da carga horária estipulada.

A avaliação aplicada aos alunos, além de ter o defeito de só se restringir a uma parte do processo educativo de ensino/aprendizagem, passa a ter uma natureza selectiva e "é mais utilizada para a função de certificação do que para julgar o processo de ensino/aprendizagem" (PIRES, 1991:165). O mesmo autor afirma que a avaliação pressupõe a existência de dois tipos de padrões: um interno que prognostica adaptação e o acompanhamento da personalidade, das capacidades e do talento de cada aluno, permitindo efectuar a avaliação do processo e dos resultados da aprendizagem em relação ao próprio aluno e um externo que consiste na realização da avaliação e dos

resultados da aprendizagem em relação a objectivos fixados, independentemente das especificidades de cada aluno e estabelecidos por exigências independentes das capacidades.

Socorrendo da "lei de Posthumus", segundo a qual, *um docente tende a ajustar o nível do seu ensino e as suas apreciações das prestações dos alunos de maneira a conservar de ano para ano, aproximadamente, a mesma distribuição (gaussiana) de notas*, GRISAY et al. In MARCEL CRAHAY (1999:68), advertem que por causa da estandardização da avaliação, o professor dificilmente traduz o nível real dos alunos da sua turma, relativamente ao dos alunos de outras turmas.

Alguns autores põem a tónica na subjectividade da avaliação escolar, criticando a forma como a escola avalia e selecciona. BARLOW (2003) afirma que o juízo da escola é muito pouco seguro. Divide a todos de uma forma binária entre o fracasso e o êxito, como se faz entre o branco e o negro. O processo aritmético das classificações não oferece uma aparência e precisão, os critérios de avaliação dos professores e centros tem sido questionados por mostrar uma consistência extremamente débil. (LECLERC et al., 2004) exemplificaram, dizendo que o mesmo exercício ou, em geral, um mesmo desempenho podem ser avaliado de forma muito diferente por distintos professores, ou inclusive pelo mesmo professor em distintos momentos.

Por seu turno, PALÁCIOS (2004) afirma que são as aquisições estritamente educacionais, relacionadas com aspectos como os conteúdos, as exigências escolares, a forma de trabalhar em sala de aula e mesmo de responder às dificuldades, que condicionam o insucesso escolar.

Deste modo, MENDONÇA (2006) considera que a avaliação não é neutro, na medida em que se limita a medir o progresso dos alunos e que ao omitir a diferenciação patente nos ritmos de aprendizagem, decorrentes tanto de factores sociais como individuais, vai transformando-se num factor de insucesso escolar.

Da análise, infere-se que o sistema de avaliação imposto às escolas através das políticas educativas, por ser subjectiva e estandardizados, conduz à obtenção de resultados diferenciados. Por outro lado, não abarca todo o processo educativo e nem todas as disciplinas, passando assim a ter uma natureza selectiva, utilizada mais para a função de certificação do que julgamento do processo de ensino/aprendizagem. Não é neutro porque limita a medir o progresso dos alunos e omitir a diferenciação nos ritmos de aprendizagem, decorrentes de factores sociais e individuais, transformando-se num factor de insucesso escolar.

2.2.6 A mudança para o secundário e a oferta do ensino

É notório, em todo o sistema de ensino, que muitos professores recorrem a culpabilização dos seus colegas do nível anterior da má preparação dos alunos. Esse facto conta com algum suporte teórico como se pode ver de seguida.

PRIETO, NETO e GONZÁLEZ (2010) afirmam que em linguagem coloquial, o fracasso escolar começa na educação de infância, consolida na educação básica e resulta difícil de curar no ensino secundário. Nesta linha, entendem que uma das causas importantes do fracasso no secundário é o desenvolvimento deficiente das aprendizagens básicas na educação primária.

A passagem da monodocência com um único professor ao qual desenvolve relação afectivas para pluridocência com vários professores, cada disciplina um professor, com diferentes métodos de ensino e diferentes maneiras de ser; a diversidade de critérios usados pelos diferentes professores; professores com melhor formação científica, mas com baixa ou nula formação pedagógica; a minuciosa divisão de trabalho por disciplina, os professores exigindo que os alunos comportem como os do passado que eram poucos seleccionados e o professor não considera obrigado a ocupar-se de nada que não seja sua disciplina, são factores do fracasso e abandono escolar, apontados por ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010).

Estes autores entendem ainda que a oferta do ensino constitui também factor que influencia o fracasso e abandono escolar e que a escolarização generalizada devido a oferta pública, ocultam a desigual qualidade desta escolarização. Neste sentido, questiona-se quantas famílias não comparecem a escola por residir em lugares sem equipamentos, por irregularidade de suas condições de vida ou por simples ignorância e falta de informação (Idem).

Depreende-se que uma das causas importantes do fracasso no secundário é o desenvolvimento deficiente das aprendizagens básicas na educação primária. Além disso, a passagem do primário para o secundário é acompanhada de um conjunto de mudanças como: da monodocência para pluridocência, com diferentes professores, diferentes métodos de ensino e diferentes maneiras de ser; a diversidade de critérios usados pelos vários professores que por vezes têm boa formação científica e baixa ou nula formação pedagógica; a divisão de trabalho por disciplina, etc., são factores do fracasso e abandono escolar. Considera-se também que a oferta do ensino constitui também factor que influencia o fracasso e abandono escolar.

2.3 A escola

A influência da escola pode ser importante no fracasso e abandono escolar. A escola dita democrática demonstrou-se ineficaz e ineficiente em conceder sucesso a todos os que nela entravam. BENAVENTE (1976) apresenta três grandes fenómenos que distinguiram os sistemas do pós-guerra, dos sistemas escolares anteriores, com repercussão no fracasso e abandono escolar.

- O primeiro consiste na entrada em massa de alunos, social e culturalmente heterogéneos, para a qual os sistemas de ensino não conseguiram dar resposta quantitativa nem qualitativa, uma vez que, "nem todas as crianças aprendem pelas mesmas razões, nem ao mesmo tempo nem da mesma maneira".
- O segundo relaciona-se com a criação da ideia de que a educação era um bem essencial à melhoria das condições de vida, individual e colectiva, o que conduziu a potenciação das aspirações dos indivíduos, e a um consequente aumento do nível das frustrações, pela sua não realização.
- O terceiro prende-se com o conceito da "escola unificada", entendida como a unificação dos saberes, idêntico para todos os alunos, mas cujos efeitos não foram desejados, ou seja, o sucesso de todos.

Centrando noutras causas, GONZÁLEZ TIRADOS (1985), põe a tónica nos factores inerentes a organização da escola tais como: ausência de objectivos claramente definidos; falta de coordenação entre diferentes matérias, tanto ao longo do percurso escolar (coordenação vertical) como de um nível escolar (coordenação horizontal); os critérios objectivos de avaliação, como a disparidade de critérios fiáveis para avaliar o progresso real dos alunos; muitas vezes, se avalia mais o que os alunos não sabem, que seus conhecimentos e, sobretudo, que seu progresso ao longo do percurso escolar.

Reforçando tal posição, PIRES (1988) alude que duma escola unificada e democrática que se pretendia, surgiu uma escola selectiva e elitista, só que agora ao invés do passado, ao destinar-se a todos, conduzia não a um ensino elitista, mas a um ensino massificado. Esclarece que, apesar da implementação de um ensino massificado, o elitismo continuou patente, na medida em que muitas das aprendizagens socialmente úteis não são ensinadas na escola, porquanto não são consideradas dignas do estatuto escolar. Na mesma linha, AZEVEDO (1996) sustenta que a escola, embora igualitária, permanece elitista, porque penaliza e reprova, todos aqueles que não acompanham os ritmos de aprendizagem impostos.

Ainda na mesma linha de pensamento, VELHENA (1999) considera que a escola ao pretender democraticamente tratar as crianças como iguais, está a ignorar as suas diferenças culturais, sancionando, desta forma, as desigualdades iniciais perante a cultura.

Com posições não muito diferentes, MARCHESI E PÉREZ (2003) garantem que a eficácia e êxito das escolas dependem das características que definem a escola e o esforço compartilhado por toda a comunidade educativa. Sublinham que os principais factores responsáveis pela eficácia das escolas são a liderança da equipa directiva, o ambiente favorável de aprendizagem, a existência de um projecto comparticipado, a organização eficiente do ensino na aula, a participação dos pais e dos alunos, o seguimento do progresso dos alunos e a avaliação da escola.

Ainda no rescaldo da organização escolar, PRIETO, NETO e GONZÁLEZ (2010) apresentam algumas causas relacionadas com a escola que podem estimular ao absentismo, fracasso e abandono escolar. São elas: inadequado controlo das ausências, falta de comunicação das ausências aos pais, deficiente atenção as necessidades educativas especiais aos absentistas e inflexibilidade do currículo.

Algumas pesquisas mostram que, na opinião dos alunos, a escolaridade obrigatoriedade uniforme é inútil e converte os centros educativos em cárcere; os conhecimentos adquiridos carecem de utilidade, porque o importante aprende-se fora da escola; o que mais valorizam na escola é a possibilidade de conhecer gente diferente, a possibilidade de fazer amigos e apresentaram o factor amigo como o melhor e o único que vale apena da escola (ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ, 2010).

Uma outra causa apresentada é que a escola ainda não terminou de digerir a mudança radical do papel educativo, que no caso de secundário, deixou de ser um transmissor de um pacote de cultura e passou a ser um agente de socialização, estimuladora de processos de transição para a vida adulta o que exige uma instituição acolhedora, calorosa e sensível. Em vez disso, continuou a ser comandada por academicismo e a distância emocional, como suposta ferramenta de controlo e administração de disciplina (GONZÁLEZ, 2012).

A conclusão da análise nos leva a deduzir-se que os factores relacionados com a escola que influenciam o fracasso e abandono escolar relacionam-se com:

- A entrada em massa de alunos, social e culturalmente heterogéneos, que os sistemas de ensino não conseguiram dar resposta quantitativa e nem qualitativa;

- A elevada expectativa criada a volta da escola como solução para melhoria das condições de vida, individual e colectiva que, em muitos casos, traduziu-se em frustrações, pela sua não realização;
- A não consecução da unificação dos saberes com sucesso para todos, como era o desejo de uma escola unificada;
- Os factores inerentes a organização da escola tais como: ausência de objectivos claramente definidos; falta de coordenação vertical e horizontal e critérios objectivos e fiáveis de avaliação;
- A implementação de um ensino massificado, o elitismo, a não valorização de muitas das aprendizagens socialmente úteis e o tratamento de crianças como iguais, ignorando suas diferenças culturais;
- O problema da liderança da equipa directiva, do ambiente favorável de aprendizagem, da existência de um projecto comparticipado, da organização eficiente do ensino na aula, da participação dos pais e dos alunos, do seguimento do progresso dos alunos e da avaliação da escola;
- O inadequado controlo das ausências, falta de comunicação das ausências aos pais, deficiente atenção as necessidades educativas especiais aos absentistas e inflexibilidade do currículo, o que podem estimular ao absentismo, fracasso e abandono escolar;
- A transformação da escola num cárcere, com a escolaridade obrigatoriedade uniforme e os conhecimentos adquiridos carecem de utilidade, porque o importante aprende-se fora da escola;
- A escola ainda não terminou de digerir a mudança radical do papel educativo, a passagem de transmissor de um pacote para um agente de socialização, estimuladora de processos de transição para a vida adulta o que exige uma instituição acolhedora, calorosa e sensível, continuando a ser comandada por academicismo e a distância emocional, como suposta ferramenta de controlo e administração de disciplina.

2.3.1 A nova função educativa da escola

A sociedade de informação e do conhecimento levou a perda de monopólio que ostentava sobre a instituição escolar. A escola como produto e instrumento principal, da modernização da sociedade, estendia a cultura de elite às classes populares, representou para estas, nas aldeias rurais, nos bairros industriais das cidades, uma janela aberta ao resto do mundo, muitas vezes a única. Daí, que mantinha clara influência sobre a família, o docente em lugar do pai e sobre a comunidade, o docente como parte de

forças vivas e que inspiravam os filhos mais inquietos dos meios populares (HERBERT SIMON, 1971, apud Enguita, Martínez e Gómez (2010).

O autor sublinha que hoje a situação é exactamente contrária, na medida em que, no meio da abundância de oportunidades da cidade, a omnipresença dos meios de comunicação e difusão e desenvolvimento da internet, a escola tem que fazer o impossível para manter a atenção dos escolares. Num mundo rico em informação produz-se, em consequência, escassez daquilo que a informação consome, que é a *atenção* dos seus receptores (idem).

Na mesma linha, (MONCADA, 1985; FINN, 1989; NEWMAN, 1992) entendem que a redução da diversidade e da riqueza do conhecimento, agora disponível em todos os meios e formatos, a austeridade, a rigidez e a eventual esterilidade das disciplinas converte a instituição e a experiencia escolar numa vivência de aborrecimento, que passa a converter-se na sua faceta principal e omnipresente.

Os dados da Unicef/Unesco divulgados em 1991, são unânimes, quando referem que o sistema escolar não tem conseguido atender os alunos com equidade nem com qualidade, uma vez que tem promovido, quer a repetência, quer a sucessiva permanência dos alunos na escola (CARVALHO, 1997). Considera-se que se pode associar o fracasso escolar com as situações em que a escola e o sistema escolar no sentido amplo, não conseguem que determinados indivíduos ou colectivos alcançam os objectivos que se esperavam (AGUILAR et al., 1998) Esses autores dão maior peso de responsabilidade do fracasso ao sistema educativo e os centros escolares, evitando assim focaliza-lo somente no portador do mesmo, o aluno.

Para (GOLDHABERT, 1997; LANHAM, 2006), nesta nova *economia de atenção* em que uma avalanche de informação e de conhecimento tem que competir pelo tempo e interesse do aluno, a escola não beneficia já de nenhuma superioridade aparente. Para recuperar sua valorização, a escola terá que dispor de um corpo docente com uma elevada capacidade para seleccionar a informação e o conhecimento e organizá-los de modo que a sua assimilação se processe de forma eficaz e eficiente.

GRACIA (2005) acusa os centros educativos, dizendo que, em geral, quando se trata de fazer frente ao absentismo, estes centram suas atenções nos problemas sociais, familiares ou de desvio social e cultural (factores étnicos) presume-se “naturalizar” o fenómeno e silenciar sua origem escolar. Defende que as experiências escolares constituem um dos grandes factores que permitem prognosticar o absentismo e o abandono. Neste sentido, a escola pode ser um factor que proteja ou aumente o risco de

sustenta-lo. Conclui, dizendo que o clima e a organização escolar podem, assim influir no absentismo.

MENDONÇA (2006) retoma a evolução da função e do papel da escola ao longo dos tempos, dizendo que a análise histórica nos mostra que de uma escola elitista do passado, destinada a alguns, se seguiu no pós-guerra uma escola de massas, onde se defendia não só o acesso de todos à educação como também o seu sucesso escolar. Com base na importância da educação no desenvolvimento, pensou-se que a escola seria capaz de democratizar a sociedade, no sentido de criar uma maior igualdade social. Esta posição contribuiu para o prolongamento dos tempos escolares e para a unificação dos curricula e das práticas pedagógicas, reforçando-se a designada "escola democrática".

Sublinha ainda que a escola era ilibada de qualquer responsabilidade de fracasso, cuja responsabilidade era imputada aos alunos, às suas famílias e à sociedade, isso devido as interpretações que se davam às desigualdades de sucesso. Garante que no novo cenário, a instituição escola não tem podido, ou sabido, superar a dificuldade da falta de motivação do grupo mais desfavorecido e que pelo contrário, transmite a imagem da inutilidade naquilo que oferece e transmite (idem).

Com posição idêntica, (ENGUITA, MARTÍNEZ & GÓMEZ, 2010) afiançam que a escola ao substituir às igrejas no seu principal papel que é a moralização fora do âmbito da família, apresenta demandas que vão muito mais além do que o ensino e, ao convencer a sociedade da imprescindibilidade das aprendizagens e dos diplomas escolares, cria nesta a expectativa que não pode satisfazer e converte em fonte de frustração e objecto de polémicas diversas, questionando sua validez tanto em termos instrumentais como expressivos.

Conclui-se a nova função da escola influi no fracasso e abandono escolar através da perda de monopólio que ostentava, com o surgimento da sociedade de informação e do conhecimento; da abundância de oportunidades da cidade, da omnipresença dos meios de comunicação e difusão e desenvolvimento da internet; a nova *economia de atenção* com uma avalanche de informação e de conhecimento que competem com o tempo e interesse do aluno, acabando com a superioridade que a escola beneficiava; a transferência dos seus problemas para a sociedade e a família; o prolongamento do tempo escolar; a substituição da igreja no seu principal papel de moralização fora do âmbito da família e as demandas que vão muito mais além do que o ensino, bem como o convencimento da sociedade sobre a imprescindibilidade das aprendizagens e dos

diplomas escolares que criou expectativas que não pode satisfazer, acabando por se desacreditar.

2.3.2 O Clima e o Ambiente Escolar

Clima escolar é considerado um conceito vasto e algo ambíguo porque existem vários termos utilizados com o mesmo significado, como sendo clima escolar, clima institucional, clima organizativo, clima da aula, clima social, etc). Daí, torna-se bastante complicado estabelecer uma definição clara e unívoca do conceito, pelo que, sintetizar variáveis para medir e inferir o clima escolar constitui uma tarefa ainda mais difícil. A ausência de operacionalização clara desta elaboração afecta consideravelmente sua consideração nos estudos (GONZÁLEZ (2012).

Para WALBERG e MOOS (1980); FUENTES, (1986), existem duas perspectivas de estudos sobre o clima escolar, uma que estabelece a relação entre clima escolar e rendimento académico, tomando como único produto educativo o rendimento académico, considerando apenas variáveis cognoscitivas, o que permite obter resultados pouco favoráveis para a dita relação. A outra perspectiva considera numerosas variáveis que ampliam a percepção do rendimento, para além das qualificações, tais como motivação, atitudes, interesses, pensamento crítico, adaptação, auto-estima, etc. detecta-se que estas variáveis estão influenciadas mais directamente por clima e jogam um papel mediador entre clima e rendimento.

FERNÁNDEZ e ASENSIO (1993) reduzem o clima escolar em duas concepções teóricas. Um que define clima como meio ou atmosfera geral do centro educativo percebido pelos estudantes e professores e outra que considera o clima como qualidade organizativa, ou seja, concebe a escola como uma organização regulada por uma fonte principal de informação às equipas directivas e professores que conhecem bem o seu funcionamento.

Segundo LOZANO (2003), a variável “ambiente académico” influi no rendimento do aluno, na medida em que é afectado pelas relações com a família e com os adultos, assim como pelos vínculos sociais na classe e amizades. Avança ainda que essa influência parece variar com a idade, ou seja, a medida que os alunos se torna maiores diminui a pontuação observada em relação ao ambiente académico, a motivação académica e ao apoio social percebido pelos alunos.

Para PRIETO, NETO e GONZÁLEZ (2010) o ambiente social e os amigos, apesar de terem grande valor formativo para o adolescente, porque ajuda-os a desinstalar do

egoísmo e constituem oportunidades para identificação e independência para determinadas pessoas, podem arrastar alguns alunos para absentismo escolar, desinteresse pelos estudos, desvalorização da instituição escolar e outras condutas que levam ao fracasso e abandono escolar.

Para muitos alunos a escola mostra-se em grande medida desprovida de sentido, não é atractiva nem resulta útil, nem vale a si mesma nem compensa o que oferece a mudança de consentimento. Une-se a isto a boa parte dos alunos que são forçados a estarem na escola e os professores estão desarmados, não conseguem impor a ordem e a disciplina numa instituição que se fala do conhecimento numa sociedade do conhecimento. (???)

Conclui-se que o clima e o ambiente escolar influem no rendimento do aluno através das relações e vínculos sociais na classe e amizades, motivação académica e apoio social percebido pelos alunos. Essa influência diminui a medida que aumenta a idade. O ambiente social e os amigos, por um lado têm grande valor formativo para o adolescente, porque ajuda-os a desinstalar do egoísmo e constituem oportunidades para identificação e independência para determinadas pessoas, por outro, podem arrastar alguns alunos para absentismo escolar, desinteresse pelos estudos, desvalorização da instituição escolar e outras condutas que levam ao fracasso e abandono escolar.

2.4 O professor

Um dos aspectos muito focados no fracasso e abandono escolar tem a ver com o relacionamento entre o professor e o aluno. A esse respeito, PARSON (1961) apud Mendonça (2006) apresenta como factores impeditivos de bom relacionamento professor aluno:

- a existência de muitos conteúdos programados para leccionar em pouco tempo, o que provoca falta de tempo para perguntas, hipóteses, curiosidades, manifestações de conhecimentos já existentes, ou outro tipo de relacionamento mais pessoal ou informal;
- a necessidade de o professor afastar qualquer obstáculo que promova atrasos na missão de concluir os conteúdos programáticos, o que impossibilita o diálogo e as trocas de opiniões;
- o tamanho das turmas que não possibilita o estabelecimento de uma relação personalizada entre os professores e os alunos, ficando aqueles obrigados a adoptar normas universais de tratamento e avaliação;
- a ausência de laços afectivos ou meramente relacionais entre professores e alunos por causa do elevado número de alunos por professor;

- a instabilidade do corpo docente, caracterizado por uma grande rotatividade, eliminando a tendência para intimidade ou para atenção individual.

Partilhando das mesmas ideias, AVANZINI (s/d) assegura que devido a falta de tempo, a escola não contempla o lúdico, os momentos de lazer, os problemas contemporâneos ou pessoais, o quotidiano dos alunos, como espaço educativo, ao mesmo tempo que não possibilita qualquer tipo de relacionamento mais pessoal entre professores e alunos.

Em relação a mudança do professor, PARSONS (1961) apud Mendonça (2006) considera benéfica, porque permite que os alunos aprendam a distinguir entre o papel e a personagem do professor, contribuindo assim para adopção de modelos de comportamentos universais. Com alguma reserva, VELHENA (1999), é de opinião que o percurso educativo do aluno varia em função de interacções particulares e que, não há duas situações pedagógicas ou duas aulas idênticas, de tal modo que quando um aluno muda de professor, vive uma verdadeira alteração de cultura, uma vez que o seu percurso anterior foi impregnado pelos parâmetros de determinado professor, e tem agora de se confrontar com outros, provavelmente diferentes.

Pela nossa experiência, entendemos que a mudança do professor pode ser benéfica ou não. Isso dependendo da qualidade do professor. Se por exemplo um aluno tiver um mau professor e com a mudança passou a ter um outro melhor, ali a mudança foi benéfica. Se acontecer o contrário, a mudança será prejudicial. De todo o modo, é nossa convicção que o aluno terá que ser preparado para enfrentar uma sociedade de diversidade e é a escola que terá esse papel.

Outros autores põem a tónica na formação e vocação do professor, DÍAZ ALLUE (1973) assinala que a competência pedagógica do professor, como o saber ensinar, a vocação e o nível científico, são aspectos valorizados pelos estudantes como requisitos básicos do professor. Posição reforçada por GONZÁLEZ TIRADOS (1985), que apresenta como factores favorecedores do fracasso e abandono escolar inerentes ao professor, as deficiências pedagógicas, a falta de treinar individualmente os estudantes, a falta de maior dedicação, a não permanência efectiva na escola, ou seja, a presença apenas no horário das aulas, o que impossibilita na orientação dos alunos em como estudar, na resolução de dúvidas e dificuldades.

Assinala ainda que as qualidades do professor, como apresentar a matéria com clareza, ajudando a captar o interesse do aluno, o despertar sua reflexão, uso dos juízos críticos de análises e sínteses, o domínio amplo e profundo da matéria que explica, a vocação face a profissão docente a que não considera como uma “carga”, são factores que

influem positiva ou negativamente no êxito ou fracasso escolar do aluno. Justifica que o não tratamento individualizado dos estudantes tem a ver com a massificação que impede o diálogo, os grupos de trabalhos dirigidos, o intercâmbio de ideias e críticas com os estudantes, a resolução de dúvidas, a acção tutorial seguida e contínua, aumentam o rendimento académico e diminuem o fracasso e abandono (idem).

Quanto ao desempenho profissional, MARTÍNEZ GONZÁLEZ, PEREIRA GONZÁLEZ e CORRAL BLANCO (1998), concluíram que há uma relação directa entre o rendimento académico dos alunos e percepção do valor profissional dos docentes, de modo que quanto melhores são os rendimentos educativos do aluno (menos disciplinas suspensa), melhor é a valorização que as famílias fazem do professor. Essa conclusão foi confirmada pelo estudo de (PÉREZ-DÍAZ, RODRÍGUEZ E SÁNCHEZ, 2001).

Na óptica de alguns autores, a percepção que os adolescentes têm sobre o estilo docente e o ambiente da classe, influencia o rendimento escolar PAULSON, MARCHANT e ROTHLISBERG (1998). Esclarece essa posição a conclusão que GONZÁLEZ e BLANCO (2005) chegaram numa investigação feita sobre a percepção que os alunos têm sobre os professores, onde concluíram que os professores foram muito bem valorizados pelos que fracassam, em geral. Mas alegam que uns poucos maus professores fazem muitos danos ao provocar o desejo de abandono: muitos narram que o início de seus problemas académicos está relacionado com um mau professor e acusam-no de só fazem caso aos que têm bons resultados. É que na adolescência os alunos são impermeáveis as críticas, opiniões ou sugestões.

O professor, não se encontra nas mesmas condições para introduzir na sociedade do conhecimento o que fazia na sociedade industrial, em que a profissão docente dominava plenamente o novo suporte de conhecimento, a leitura, a escrita, a caligrafia, até as expressões literárias e que deviam incorporar junto da população. Hoje as coisas mudaram, sobretudo com o domínio da informática e de internet, instrumentos que a maioria dos alunos manejam sem problemas e muitos deles com verdadeira destreza, mas que para muitos docentes são uma caixa negra impenetrável. Ironizando, os autores afirmaram que o exército que nos levou com êxito a galáxia de Gutenberg não está nas mesmas condições para levar-nos a galáxia de Internet. Para os autores, isso está provocando profundo mal-estar indiferenciado dos professores perante a sociedade, a cultura e meios de comunicação, com a consequente desmotivação de muitos professores (ESTEVE, 1994; FERNÁNDEZ ENGUITA, 2009a,b).

PRIETO, NETO e GONZÁLEZ (2010) indicam como uma das causas do fracasso escolar as dificuldades do professor para realizar o seu trabalho profissional, dando como exemplos: a modificação do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização, principalmente a família, a ruptura da imagem do professor, a modificação do apoio do contexto social, incerteza perante os objectivos do sistema de ensino e o avanço dos conhecimentos, os recursos materiais e condições de trabalho, o aumento da violência nas instituições escolares, esgotamento docente e acumulação de exigências sobre o professor.

Os professores têm múltiplas tarefas na dinâmica institucional quotidiana, como questões didácticas, organizativas, referidas a tutoria etc. e a proposta de colaborar regularmente com as famílias, o que a primeira vista parece mais um trabalho adicional, mas não o é porque faz parte das suas atribuições e é necessário para um trabalho conjunto e sincronizado. Assim, existe uma margem preciosa de influência positiva que não está sendo abordado e utilizado (GONZÁLEZ (2012). O professor não sente obrigado a justificar a pertinência do que ensina já que a escolaridade é obrigatória e o currículo está fechado e pré-desenhado.

Conclui-se que o mau relacionamento professor aluno, motivados pela sobrecarga do professor, o tamanho das turmas, elevado número de alunos por professor, instabilidade do corpo docente, a competência pedagógica e a vocação do professor, a falta de treinar individualmente os estudantes, a falta de maior dedicação, a não permanência efectiva na escola, a presença apenas no horário das aulas, a impossibilidade na orientação dos alunos em como estudar, na resolução de dúvidas e dificuldades, as qualidades do professor em como apresentar a matéria com clareza, ajudando a captar o interesse do aluno, o despertar sua reflexão, uso dos juízos críticos de análises e sínteses, são factores que influem positiva ou negativamente no êxito ou fracasso escolar do aluno.

Outros factores como o domínio amplo e profundo da matéria que explica, a vocação face a profissão docente, o tratamento individualizado dos estudantes, o diálogo, os grupos de trabalhos dirigidos, o intercâmbio de ideias e críticas com os estudantes, a resolução de dúvidas, a acção tutorial seguida e contínua, aumentam o rendimento académico e diminuem o fracasso e abandono.

Há ainda a considerar, a modificação do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização, principalmente a família, a ruptura da imagem do professor, a modificação do apoio do contexto social, incerteza perante os objectivos do sistema de ensino e o avanço dos conhecimentos, os recursos materiais e condições de trabalho, o aumento da

violência nas instituições escolares, esgotamento docente e acumulação de exigências sobre o professor, como factores favorecedores do fracasso e abandono escolar inerentes ao professor.

2.4.1 Expectativa dos professores

As expectativas que os professores fazem acerca do desempenho dos alunos, acabam por funcionar como "profecias auto-realizadoras", que passam a influenciar subjectivamente as futuras experiências escolares e os comportamentos dos alunos, acabando por definir as respectivas trajectórias escolares (ROSENTHL E JACOBSON referidos por (SILVA et al., 1997).

Sobre espectativas dos professores em relação aos seus alunos, MENDONÇA (2006) argumenta que a representação que os professores possuem dos seus alunos, ou seja, o que pensam e esperam deles, funcionam como um filtro, que os leva a interpretar de determinada forma o que aqueles fazem, e ainda a tentar modificar os seus comportamentos, face às expectativas que associam a tais representações. Estas expectativas, além de influenciarem a avaliação dos alunos, condicionam ainda os seus desempenhos, consoante a valorização positiva ou negativa, que lhe é atribuída.

O percurso profissional e o contexto sócio cultural de cada professor condicionam a sua representação do aluno ideal, os alunos que mais se aproximam dessa representação serão certamente mais valorizados, pelo contrário, são desvalorizados aqueles que dela se afastam. Desta forma, o insucesso escolar não poderá ser imputado às carências familiares dos alunos, mas às deficiências das instituições escolares, uma vez que o fraco rendimento escolar advém das expectativas que os professores desenvolveram relativamente aos alunos provenientes das classes mais baixas (Idem).

Deduz-se que as expectativas que o professor em relação aos seus alunos, além de influenciarem na avaliação dos alunos, condicionam ainda os seus desempenhos, consoante a valorização positiva ou negativa, que lhe é atribuída. Deduziu-se também que o fraco rendimento escolar advém das expectativas que os professores desenvolveram relativamente aos alunos provenientes das classes mais baixas.

3 CAPITULO III

A RELEVÂNCIA DO ALUNO NO FRACASSO E ABANDONO ESCOLAR

3.1 Resumo Introdutório

Perspectiva-se que tanto o indivíduo e a família, têm uma grande influência no fracasso e abandono escolar. Neste capítulo, vai-se analisar o papel do indivíduo e da família no processo de fracasso e abandono escolar, na perspectiva de diferentes autores. No que diz respeito ao indivíduo, vai-se desenvolver os aspectos como a motivação, os tipos de motivação, o factor trabalho, as aspirações e expectativas académicas do indivíduo, a auto-eficácia, a atribuição do êxito e fracasso, os problemas disciplinares, a influência do género e a diferença no domínio cognitivo e afectivo-motivacional e outros problemas pessoais. No que diz respeito a família, a análise debruçar-se-á sobre o pepel da família, a estrutura familiar, a relação família e a escola, o nível de estudos e a ocupação dos pais e as aspirações atitudes diferenciadas da família perante à escola.

3.2 O papel do indivíduo

O fracasso e abandono escolar estão intimamente ligados ao individuo, ou seja o aluno, na medida em que, independentemente de todos os outros factores, em regra, cabe a ele tomar a última decisão para o caso concreto de abandono. Além do mais, vários são os factores inerentes ao aluno, pelo que neste ponto procede-se as suas análises.

Nesta perspectiva, GONZÁLEZ TIRADOS (1985) destaca uma série de factores do fracasso e abandono escolar, inerentes aos alunos tais como: a falta de preparação prévia, nível de conhecimento não adequado com as exigências da classe; desenvolvimento inadequado de aptidões específicas, aspectos relacionados com atitude do aluno como desajuste entre expectativas do aluno esperado e encontrado, a falta de adaptação a estrutura e a organização, a falta de motivação; o não domínio do método de estudo ou manejar técnicas de trabalho intelectual, estilos de aprendizagem não de acordo com o nível académico em que se encontra, etc.

Algumas análises que centraram as suas atenções no insucesso do aluno, a quem eram imputadas carências que influenciavam negativamente o seu rendimento na escola conceberam duas tendências: uma que acentua como causa do insucesso escolar a inexistência de aptidões do aluno, de origem psicossomática ou de origem intelectual e a

outra que indirectamente, destaca os factores socioculturais como as principais causas das carências do aluno que acede à educação escolar numa situação de desvantagem (FERNANDES, 1991). Para ECHEVARRIA (1997); DE MIGUEL (1997) e TEJEDOR (2003, 2007) a decisão do estudante perante sua permanência ou abandono, reflicta de um modo conjunto a influência de dimensões organizativas e de atributos individuais.

FULLANA (1998) indica os seguintes aspectos pessoais que podem ter uma forte influência no fracasso escolar:

- Aspectos relacionados com atitudes – tais como a auto-estima e valorização positiva do aluno, amplas doses de autonomia, capacidade de autocontrolo, desenvolvimento de umas expectativas positivas face ao centro escolar etc.;
- Aspectos cognitivos – incluem a capacidade e habilidades para tomar decisões e resolver problemas;
- Aspectos afectivos – o aluno que manifesta uma estabilidade emocional destacada, uma capacidade de empatia e uma boa interacção com outros e será mais capaz de enfrentar com êxito seu processo educativo.
- Aspectos vinculados a família e o ambiente social – o papel da família no êxito escolar de seus filhos se expressam entre outras formas, através do apoio escolar que prestam, de expectativas académicas que desenvolve face aos filhos e dos contactos que mantém com o centro académico. Por sua vez, este êxito educativo também está condicionado pela quantidade e qualidade de recursos existentes no seu ambiente e pelas relações que os jovens se mantenham com pessoas significativas do mesmo.

O estudante que ingressa num sistema educativo, não culmina os requisitos no tempo estabelecido ou que por outras circunstâncias abandona, precisa ser escutado em qualquer investigação relacionado com o tema. Aliás, RODRIGUEZ, (2003) destaca que ao descrever uns factores e estudá-los sem contar com o protagonista, torna-se mais difícil de acertar com estratégias de melhoria da qualidade de ensino. O autor apresenta uma razão forte que é preciso ter em conta na investigação desse tema, que é o próprio individuo que fracassou e abandonou a escola. Ele deve ser o actor principal nessas investigações. É ele quem, em primeira mão, batalha com a influência das causas e sofre as consequências e, por isso, sabe verdadeiramente o quê que o levou a tomar tal atitude.

Mesmo no caso inerente ao indivíduo, o fracasso e abandono escolar têm muitas e complexas causas que interaccionam de tal modo que se tornam de difícil identificação de uma forma isolada. A esse respeito, GONZÁLEZ de GARRONI (2004) assinala que

o fracasso académico, em grande número de casos, é só a representação superficial e encobre aspectos mais profundos relacionados com o subjectivo de cada jovem.

Mesmo sabendo da subjectividade de identificação das causas do fracasso e abandono escolar, é preciso analisá-los e procurar saber de entre as várias, quais é que, em determinados contextos, pesam mais na decisão do aluno. É nesta linha, que GONZÁLEZ e BLANCO (2005) apontaram como causas do fracasso e abandono escolar a falta de capacidade intelectual, o não gostar de estudo, o desinteresse pelo conteúdo, o desfasamento entre o conhecimento do aluno e do grupo que gera aborrecimento e desmotivação e que as características dos alunos como causas geram grandes consensos. Nesta óptica, PRIETO, NETO e GONZÁLEZ (2010) defendem que o factor determinante no fracasso escolar tem a ver com a falta de estudo, de vontade, de perseverança e da saúde por parte do aluno.

Concorda-se plenamente que tais factores têm peso importante no fracasso escolar que, pode levar ao abandono. A questão relaciona-se com factores que levaram o aluno aquele estado. Daí, a nossa insistência de que os factores determinantes dependem sempre do contexto em que o aluno está inserido.

Reforçando as ideias anteriores, ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010) afirmam que o fracasso escolar tal como outros resultados do sistema educativo não está distribuído uniformemente entre os alunos de diferentes estratos sociais, mas sim se encontra obscurecido numa complexa rede de relações mútuas entre aspectos da vida pessoal do estudante que são internos e externos ao próprio sistema educativo. Reafirmam que o êxito e o fracasso no sistema educativo estão ligados as características pessoais e sociais dos estudantes. Reforçam que está comprovado que a falta de uma preparação adequada ao nível de conhecimentos, é um dos principais factores do fracasso.

Para esses autores, o abandonar os estudos é concebido como uma transição para a vida adulta. O projecto de vida adulta está marcado pelos papéis sociais vinculados ao género. Um dos motivos fundamentais do abandono escolar é iniciar a vida laboral, buscar um trabalho ou dar passos face a vida adulta de outro tipo (vida em pares com filhos ou sem eles). Na prática a totalidade dos que abandonam a escola prematuramente, o trabalho encarna a vida real, o importante, frente a formação, considerado como momento preparatório menos importante (Idem).

Para GONZÁLEZ (2012), a perda de valor e prestígio dos estudos, em que muitos não se percebem relação entre estudo, trabalho e salário; a satisfação imediata, em que não

se valoriza o esforço nem a satisfação diferida, porque se quer dinheiro imediato, o ócio nocturno prematuro; o pensamento de que o futuro ser resolvido por alguém; falta de capacidade intelectual por natureza; Não gosta de estudar, desinteresse pelo conteúdo; o desfasamento entre o conhecimento do aluno e do grupo gera aborrecimento e desmotivação; são factores do fracasso e insucesso escolar.

Resumindo, do ponto de vista do indivíduo, as causas relacionadas com fracasso e abandono escolar prendem-se, na perspectiva dos autores consultados com:

- A falta de preparação prévia, nível de conhecimento não adequado com as exigências da classe, desenvolvimento inadequado de aptidões específicas, desajuste entre expectativas do aluno esperado e encontrado, a falta de adaptação a estrutura e a organização, a falta de motivação, o não domínio do método de estudo ou manejar técnicas de trabalho intelectual, estilos de aprendizagem não de acordo com o nível académico, a falta de capacidade intelectual, o não gostar de estudo, o desinteresse pelo conteúdo, o desfasamento entre o conhecimento do aluno e do grupo que gera aborrecimento e desmotivação;
- Aspectos relacionados com atitudes (auto-estima e valorização positiva do aluno, autonomia, capacidade de autocontrolo, expectativas positivas face a escola), Aspectos cognitivos (capacidade e habilidades para tomar decisões e resolver problemas), Aspectos afectivos (estabilidade emocional, capacidade de empatia e uma boa interacção), Aspectos vinculados a família e o ambiente social (apoio escolar por parte da família, expectativas académicas face aos filhos, contactos com a escola, a quantidade e qualidade de recursos existentes no seu ambiente e as relações que os jovens se mantenham com pessoas significativas);
- O início da vida laboral, a busca de um trabalho ou dar passos face a vida adulta de outro tipo (vida em pares com filhos ou sem eles), a perda de valor e prestígio dos estudos, a satisfação imediata, dinheiro imediato, o ócio nocturno prematuro, o pensamento de que o futuro pode ser resolvido por alguém etc.

3.2.1 A Motivação

Dos múltiplos factores contextuais e pessoais que condicionam os níveis de aprendizagem e o rendimento académico, a motivação é um dos mais importantes. Ela constitui um dos condicionantes decisivos de aprendizagem e o rendimento académico, daí, a necessidade de aprofundar o seu estudo.

O termo motivação está associado a fenómenos tão diferentes como impulsos, incentivos, expectativas, interesses, metas ou atribuição (GARRIDO, 2000). A palavra motivação etimologicamente significa *mover*, o *que move*. Ao longo da história teve diversas acepções, que têm promovido orientações diferentes na sua investigação, cujo desenvolvimento tem ocupado o último século. Embora as pesquisas sobre motivação se remontam o período de filosofia clássica, o seu estudo científico é muito recente (MAYOR e TORTOSA, 2005).

No pólo oposto, existe a desmotivação que é um estado de ausência de motivação, de falta de intensão para actuar. Quando o aluno está desmotivado, carece de decisão e de sentido de causação pessoal, o que leva a sentir-se desiludido com as actividades académicas e, nalguns casos leva ao abandono dos estudos (GONZÉLEZ, 2005).

Sobre a importância da motivação como um dos factores individuais, ROSSELLÓ (1996) diz que o processamento de informação que se dá nas pessoas não se dá em absoluto de maneira asséptica, mas vem sempre regulado pelas necessidades os motivos, as aspirações e as emoções do sujeito. Assegura que nesse processamento, há toda uma série de factores a ter em conta designadamente: a análises de informação e seu processamento, as auto valorizações, os juízos e as atribuições causais, a percepção e a recuperação dos êxitos e fracassos anteriores, a intencionalidade, as crenças, motivações intrínsecas, etc.

3.2.2 Os tipos de Motivação

Alguns autores destacam dois tipos de metas, no contexto educativo ou nas tarefas de aprendizagem. Uma de orientação intrínseca que mostra a tendência do aluno em aproximar-se da tarefa, centrando-se na aprendizagem e no desenvolvimento do conhecimento e das próprias competências. E outra de orientação extrínseca que aproxima o aluno da tarefa, fixando-se no resultado material, na nota que pode obter ou na aprovação e os elogios dos demais que podem conseguir (HAYAMIZU e WEINER, 1991; VALLE, GONZALEZ, CUEVAS e NUNEZ, 1996).

Para os aludidos autores, dentro das metas do tipo extrínseco distinguem duas orientações: uma denominada de “reforço social”, em que a tendência dos alunos é aprender com a intenção de obter juízos positivos dos pais, dos professores e dos companheiros, evitando assim o juízo negativo ou a rejeição e outra denominada “ sucesso” que se relaciona com a tendência do aluno em aprender para obter bons resultados nos exames, avançar em seus estudos e projectar-se face ao futuro. Essas

tendências motivacionais não são mutuamente excludentes e o estudante pode perseguir mais de uma delas (Idem).

De um modo mais sintético, (ROSSELLÓ, 1996), define como motivação extrínseca aquela que é cativada por uma recompensa que se exterioriza independente da tarefa em si, ou seja, proporciona uma satisfação que não depende da mesma actividade e a motivação intrínseca aquela que, pelo contrário, não depende de incentivos externos, já que o incentivo é inerente a própria actividade. No contexto académico, considera-se motivação intrínseca como uma tendência inata de buscar novidade e os desafios (RYAN & DECI, 2000b).

Muitos autores dividem a motivação extrínseca em quatro tipos que se diferenciam de acordo com o nível de autonomia: regulação externa, regulação *introyactada*, regulação identificada e regulação integrada (RYAN, CONNELL & GROLNICK, 1992; DECI & RYAN, 2000; O RYAN & DECI, 2000ª, b, 2002). Considera-se também que existem três tipos de motivação intrínseca: motivação para conhecer, motivação de sucesso e motivação para experimentar a estimulação (VALLERAND, 1997).

A motivação intrínseca aumenta o sentimento pessoal de competência e autodeterminação, promovendo a auto-estima e a satisfação e favorecendo a auto-regulação do comportamento e o estilo autoridade interno, o que estimula uma orientação face a autonomia (EYSENCK, 1985). O aluno motivado intrinsecamente está mais disposto a aplicar um esforço mental significativo durante a realização das tarefas, a comprometer-se nos processamentos mais ricos e elaborados e a empregar estratégias de aprendizagem mais profundas e efectivas (LEPPER, 1988).

As actividades intrinsecamente motivadas são interessantes por si mesmas e não necessitam de nenhum reforço (DECI e RYAN, 2000). Deste modo, a motivação intrínseca contribui para melhorar as qualificações porque existe uma clara relação entre motivação intrínseca e uso de boa estratégia de aprendizagem, enquanto uma orientação motivacional extrínseca está mais associada com o uso de estratégias de revisão, que resultam em processamento mais superficiais do material de estudo (RINAUDO e al., 2003).

Na mesma linha, alguns autores consideram que a motivação intrínseca aumenta o sentimento de competência e de autodeterminação, faz com que o aluno tenha mais êxito no âmbito educativo, aumenta o rendimento e saúde psíquica, aumenta a disponibilidade do apoio emocional e a possibilidade de estabelecer relações pessoais

positivas, atrai mais apoio dos professores (ROSSELLÓ, 1996; DECI & RYAN, 2000; REEVE, 2002; GONZÁLEZ, 2005).

Quanto a evolução da motivação com a idade, GONZÁLEZ (2005) afirma que muitos autores consideram que no contexto académico, a motivação evolui ao longo das diferentes etapas educativas. Constatou-se que existe uma mudança evolutiva gradual de uma motivação preferentemente intrínseca nos inícios da escolaridade até outra orientação predominantemente extrínseca de regulação externa a partir dos primeiros anos de secundária. Isso significa que a medida que se ascende na escolaridade, vai diminuindo o interesse pela curiosidade da aprendizagem, o que favorece os índices de fracasso escolar e abandono do sistema educativo.

RATELLE, GUAY, LAROSE E SENECAL (2004) teriam dito que essa tendência da diminuição da motivação intrínseca com o aumento da escolaridade, tende a inverter-se na universidade, uma vez que nessa etapa há uma diminuição do controlo sobre o aluno, o que favorece a autonomia e possibilidade de escolha. Isso contribui para elevar o nível de motivação intrínseca. Ideia reforçada por MAS e MEDINAS (2007) ao concluíram que os grupos de maior idade apresentam uma orientação motivacional claramente intrínseca e melhores qualificações finais porque utilizam estratégias de estudos mais profundas e baseadas na compreensão e elaboração do material de estudo, além de assistirem as aulas com mais regularidade e apresentam melhores expectativas.

Para ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010) as diferenças das motivações por idade de abandono são pequenas, ainda que as razões relacionadas com a impossibilidade de seguir os estudos aumentam com a idade, enquanto a rejeição diminui. Verifica-se que existem algumas contradições nesse aspecto, embora os argumentos sobre o aumento da motivação intrínseca com a idade são mais consistentes, na medida em que o aumento da idade significa maior capacidade de decisão interna e pessoal.

Para PRIETO, NETO e GONZÁLEZ (2010), a motivação joga um papel altamente determinante em qualquer tipo de aprendizagem. Afirmam que quando o aluno manifesta clara e repetidamente o desejo de não querer prosseguir nos estudos, as causas deverão estar relacionadas com:

- incapacidade para enfrentar os estudos que está realizando,
- ansiedade e sentimento de que não vai ser capaz de conseguir, motivados pelo excesso de auto exigência e responsabilidade;
- falta de interesse porque tem outros interesses mais atractivos fora da escola,

- falta de vontade e desejo para enfrentar uma obrigação e uma responsabilidade que é estudar;
- interesse ou necessidade de incorporar-se no mundo laboral por uma ou outra razão.

A contradição surgida a volta da valorização da educação, ou seja, ao mesmo tempo que aumenta o valor da educação em geral, cai a maioria dos títulos em particular, o que cria uma escalada de pretensões, que se traduzem em demandas políticas, e expectativas que correm o risco de traduzir em frustrações. Na vida quotidiana, os escolares por um lado recebem mensagens de todas as partes de que devem estudar mais e mais. Por outro lado, chegam sem parar indicações de que o esforço não vale a pena porque não se lhes pode garantir o que lhes promete. Esta contradição expressa-se em todos os níveis de educação, com a desmotivação e o alarme social do desemprego dos licenciados (ENGUITA, MARTÍNEZ & GÓMEZ, 2010).

O descrédito da educação incide sem dúvida na relação do aluno com a instituição escolar, ainda também há que dizer que novo paradoxo, repercute mais nos piores informados, os que não provém de um meio familiar e social altamente escolarizado, para quem a escola poderia ter sido uma tábua de salvação (Idem).

Abandonar o sistema educativo é uma decisão pessoal, resultado final de um processo de desprendimento progressivo que se tem revelado como complexo. É o culminar de uma trajectória de resistência a participação no sistema educativo, provocados pelo desinteresse e dificuldade. O desinteresse pelos estudos e a dificuldade de segui-los adequadamente estão sem dúvida relacionados entre si, ainda que provavelmente não é possível saber se uma é causa de outra ou vice-versa. ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010)

Outros factores apresentados pelos alunos, segundo os autores supra referenciados, é que estar fora da escola permite-lhes poder fazer o que querem, sentir-se livre, sobretudo em relação aos horários de ócio nocturnos, escapar o controlo paterno, passar fim-de-semana onde lhes apetece, festas, consumo de álcool, etc. Estes factos são muito mais aliciantes para adolescência, quando tomam decisões de abandonar a escola, do que a vida frente aos estudos que constitui um trabalho rotineiro.

Conclui-se que na óptica dos autores consultados, os factores do fracasso e abandono escolar, inerentes aos alunos prendem-se com:

- As carências socioculturais com que alguns alunos acedem a escola; problemas ligados ao desenvolvimento intelectual;

- A motivação de ordem intrínseca e extrínseca, considerando que o aluno motivado intrinsecamente está mais disposto a aplicar um esforço mental significativo durante a realização das tarefas, a comprometer-se nos processamentos mais ricos e elaborados e a empregar estratégias de aprendizagem mais profundas e efectivas;
- A incapacidade para enfrentar os estudos que está realizando,
- A ansiedade e sentimento de que não vai ser capaz de conseguir, motivados pelo excesso de auto exigência e responsabilidade;
- A falta de interesse porque tem outros interesses mais atractivos fora da escola,
- A falta de vontade e desejo para enfrentar uma obrigação e uma responsabilidade que é estudar;
- O Interesse ou necessidade de incorporar-se no mundo laboral por uma ou outra razão.
- O desejo de estar fora da escola o que lhes permite poder fazer o que querem, sentir-se livre, sobretudo em relação aos horários de ócio nocturnos, escapar o controlo paterno, passar fim-de-semana onde lhes apetece, festas, consumo de álcool, etc.

3.2.3 O factor trabalho

O trabalho é considerado o factor que duplamente pode influenciar o fracasso e abandono escolar. Por um lado muitos alunos abandonam a escola para entrarem no mercado do trabalho, por outro lado, a falte de trabalho ou o desemprego actua como factor desmotivador do estudo, além da influência indirecta através escassez de recurso financeiro que provoca nos pais dos alunos. Conforme diz LEVY-GARBOUA (1976), muitas vezes, o abandono escolar é um fenómeno associado ao desemprego, ou seja, muitos estudantes não continuam ou não terminam seus estudos porque não há emprego.

Do mesmo modo, muitos alunos abandonam a escola por necessidade ou por interesse de entrar no mercado de trabalho. GONZÁLEZ e BLANCO (2005) afirmam que a tendência de um aluno em desenvolver fracasso e ou absentismo escolar conduz, no final do processo, ao risco de abandono escolar. Isso porque o desinteresse pelo estudo conduz a baixos rendimentos académicos e o aluno acaba por abandonar seus estudos se a situação persiste, centrando seus esforços, provavelmente em conseguir o trabalho.

A importância do trabalho está muito presente nos alunos oriundos da classe trabalhadora e nos imigrantes, muitos destes só continuam a formação enquanto esperam papéis, porque a empresa os obriga a um título de graduação. As mulheres, ocupam-se mais nas responsabilidades domésticas. Cobrem este espaço, e afirmam que

“prefiro estar em casa”. Outra ideia generalizada é associação do trabalho com o dinheiro. O dinheiro permite escapar o controlo e dependência dos progenitores. Isto significa o momento de abandono, a ideia é ter dinheiro para os gastos próprios, vinculados ao ócio e o consumo. Em geral, o que buscam é a independência: respeito da família e da escola, e também para o consumo. ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010)

Os referidos autores concluíram que o grosso dos estudantes que abandonam os estudos empregam nos serviços de restauração, pessoais e comerciais, assim como trabalhos não qualificados como: cuidar de crianças, de velhos, de limpeza, para meninas; hotelaria (bares, cafetaria) para ambos os sexos e agricultura de exploração familiar para os rapazes. São de opinião de que quem abandona por razões de trabalho é porque o trabalho lhes parece mais atractivo que os estudos e consideram a escola o tempo perdido.

Essas afirmações são muito consistentes e podem de facto justificar um bom número de fracasso e abandono escolar. Por experiência própria no trabalho docente, constatamos que alguns alunos desleixam-se com os estudos, acabam por abandonar a escola, uns por simples desejo ou esperança em emigrar e ir trabalhar, porque tem o pai ou irmão mais velhos na emigração que as vezes lhes prometem isso, e outros, neste caso os rapazes, por desejo de tirar uma carta de condução porque os pais lhes ofereceram tal oferta ou compraram um carro. Isso tendo em conta o estatuto social que um condutor tem no nosso meio, o que acaba facilmente por iludir um jovem do secundário. Conhecemos vários destes casos, o que não sabemos é o peso que isso tem no fracasso e abandono escolar, o que essa investigação vai procurar esclarecer.

Deste domo, conclui-se que o trabalho influencia o fracasso e abandono escolar de muitas maneiras. Uma é quando os alunos abandonam a escola para entrarem no mercado de trabalho. Outra acontece quando a falta de trabalho ou desemprego, contribuindo para desmotivar o estudo e a outra é que escassez do trabalho provoca falta de recurso financeiro dos pais, interferindo, de diversas formas, no sucesso escolar do estudante. Há casos ainda em que os alunos abandonam o estudo para procurar o trabalho que, as vezes, nem sequer, encontram. O trabalho apresenta-se mais atractivo que a escola porque permite obter dinheiro imediato independência em relação aos pais. Viu-se também que o factor trabalho ataca mais os alunos provenientes da classe trabalhadora e imigrantes de que outras classes.

3.2.4 As aspirações e expectativas académicas

As aspirações e as expectativas que os alunos têm em relação a escola pode ser um grande incentivo tanto para o fracasso e abandono escolar, como para o sucesso escolar. A expectativa é definida pelos psicólogos cognitivos actuais como a avaliação subjectiva da probabilidade de alcançar uma meta concreta (REEVE, 1994). Na óptica do autor, ela possibilita o indivíduo a prever a possibilidade de surgir um facto ou o seu desfecho, baseando-se na experiência prévia. Diferentes perspectivas admitem que a expectativa pode ter influência na caminhada, na orientação de uma conduta e na persistência e esforço necessários para ter êxito em diferentes actos, particularmente na aprendizagem e rendimento académico (idem).

Em relação aos tipos de expectativa, ALBERT BANDURA (1977, 1986) diferenciou dois tipos de expectativas: a *expectativa de eficácia* e *expectativa de resultado*. Para o autor, a *expectativa de eficácia* representa o juízo que uma pessoa faz sobre a segurança que tem de poder realizar uma conduta em particular e a *expectativa de resultado* é a estimação que a pessoa faz de que uma vez realizada a conduta, ela tenderá a um resultado concreto. Por outras palavras, uma expectativa de eficácia é estimação da pessoa da possibilidade de realização de um acto e uma expectativa de resultado é a estimação feita pela pessoa da probabilidade de que, a partir de desse acto, se consigam certos resultados sociais, materiais ou não.

Analisando numa outra perspectivas, AVANZINI (s/d:170) considera que as expectativas podem ser apreciativas ou depreciativas e que, comportam uma "interiorização que resulta tanto mais profunda quanto mais novo for o indivíduo". Para SÁNCHEZ (2001), a expectativa académica constitui um factor de motivação percebido como fundamental. A primeira consequência do fracasso no aluno é a perigosa aparição do convencimento de que o mundo da cultura não é para eles.

Para ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010), a predição do êxito e fracasso académico segundo atitude do aluno é um aspecto admitido por todos os investigadores, influenciador dos resultados académicos. Com isso quer-se confirmar que as aspirações e expectativas contribuem tanto para sucesso ou insucesso escolar.

Concluindo, a expectativa pode ter influência na caminhada, na orientação de uma conduta e na persistência e esforço necessários para ter êxito em diferentes actos, particularmente na aprendizagem e rendimento académico. Existem expectativa de eficácia que é estimação da pessoa da possibilidade de realização de um acto e a expectativa de resultado que é a estimação feita pela pessoa da probabilidade de que, a

partir de desse acto, se consigam certos resultados sociais, materiais ou não; A expectativa académica constitui um factor de motivação percebido como fundamental. A primeira consequência do fracasso no aluno é a perigosa aparição do convencimento de que o mundo da cultura não é para eles. Concluiu-se também que as aspirações e expectativas contribuem tanto para sucesso ou insucesso escolar.

3.2.5 Auto-eficácia

Em termos de conceito, BRANDURA (1989b) define eficácia pessoal como a crença do individuo na sua habilidade para mobilizar a motivação, os recursos cognitivos e o curso de acção necessário para exercer o controlo sobre as demandas suscitadas por uma tarefa.

Vários autores asseguram que auto-eficácia influencia o rendimento escolar, levando ao êxito ou fracasso e abandono. BRANDURA (1993) é de opinião que a auto-eficácia académica do aluno afecta directamente o seu rendimento, mas assegura que grande parte de seus efeitos exerce-se através de outros processos, ou seja, os mediadores. Esta posição é reforçada por (GONZÁLEZ, 2005) quando afirma que os resultados da auto-eficácia sobre o rendimento estão intercedidos por processos cognitivos, motivacionais, afectivos e de escolhas.

Dividiu-se assim, diferentes mediadores de auto eficácia, tais como: mediadores cognitivos; mediadores motivacionais; mediadores afectivos; mediadores condutais. Nos mediadores cognitivos considera-se que os pensamentos sobre eficácia afectam a actividade cognitiva, e que esta, por sua vez, potencia qualquer actuação humana, com realce para as diferentes formas de aprendizagem. Alguns processos podem ser afectados pelos mediadores cognitivos, tais como antecipação de sucessos, a visualização de cenários de actuação, o funcionamento cognitivo superior e a utilização de estratégias (BANDURA, 1993;1997).

Nos mediadores motivacionais os pensamentos sobre auto-eficácia relacionam-se também com diferentes maneiras motivacionais, condicionando o rendimento de aprendizagem (BANDURA, 1993, 1997; PÉREZ & GARRIDO, 1993; VILLAMARIN, 1999). A auto-eficácia relaciona-se com a formulação e consequência de metas e com a atitude a respeito do futuro (PÉREZ & GARRIDO, 1993) e com a auto-regulação de aprendizagem (ZIMMERMAN & BANDURA, 1994) e tem influência na atribuição que o aluno faz sobre seus êxitos ou fracasso, condicionando o potencial motivador do valor dado a uma actividade (BONG, 2001).

Nos mediadores afectivos, vários autores consideram que a auto-eficácia influencia a quantidade de stress e depressão que o aluno pode sentir ao enfrentar situações ameaçadoras ou difíceis tendo assim impacto no rendimento académico (BANDURA, 1993; CHEMERS, HU & GARCÍA, 2001; BANDURA, BARBARANELLI, CAPRARA, GERVINO & PASTORELLI, 2003; FINNEY & SCCHRAW, 2003).

Nos mediadores condutais, a auto-eficácia exerce uma influência maior na escolha de actividades, no esforço e na persistência da realização da mesma (ZELDIN & PAJARES, 2000; ZIMMERMAN, 2000; BANDURA, BARBARANELLI, CAPARA & PASTORELLI, 2001). Influi também na escolha da carreira, com impacto sobre o curso futuro da vida (VILLAMARIN, 1999; OLAZ, 2003).

Para BROC (2000), a variável que maior peso predicativo tem sobre a auto-estima global dos jovens são a aparência externa e o apoio total que recebem por parte dos seus pais, dos seus companheiros e professor. MUSITU, BUELGA, LILA & CAVA, (2001) chamam atenção que com relação aos alunos, é importante analisar, entre outros aspectos, os rasgos de personalidade e seu nível de auto-estima já que, o estudo de auto-estima suscita um crescente interesse como corolário de sua relação com variáveis como o rendimento académico, o ajuste escolar e a integração social dos alunos.

Conclui-se que a auto-eficácia académica do aluno afecta directamente o seu rendimento, mas que grande parte de seus efeitos exerce-se através de outros processos designados de mediadores tais como:

- Mediadores cognitivos actuam através de antecipação de sucessos, visualização de cenários de actuação, funcionamento cognitivo superior e a utilização de estratégias;
- Mediadores motivacionais relacionam-se com diferentes maneiras motivacionais, condicionando o rendimento de aprendizagem;
- Mediadores afectivos influenciam a quantidade de stress e depressão que o aluno pode sentir ao enfrentar situações ameaçadoras ou difíceis tendo assim impacto no rendimento académico;
- Mediadores condutais exercem maior influência na escolha de actividades, no esforço e na persistência da realização das mesmas.

A variável que maior peso predicativo tem sobre a auto-estima global dos jovens são a aparência externa e o apoio total que recebem por parte dos seus pais, dos seus companheiros e professores.

3.2.6 Atribuição do êxito e fracasso

Quando um aluno tiver êxito ou o fracasso na escola, em regra, cada um tem tendência a atribuir esse resultado a certos factores, tais como: maior ou menor capacidade, ao esforço e desempenho, a utilização de estratégias adequadas, ao interesse, a sorte, a actuação de pais ou do professor, etc. ou seja, pode se dizer que existem alunos que atribuem o seu resultado aos factores internos e outros que atribuem-no aos factores externos. Considera-se que estas atribuições influenciam o rendimento escolar do aluno, contribuindo para sucesso ou fracasso escolar. Neste ponto, vai-se esmiuçar sobre o que dizem os autores a esse respeito.

Algumas investigações evidenciaram estes factos. GREENE (1985) constatou, com os alunos de 9 a 12 anos de idade, que a atribuição do fracasso a falta de capacidade foi um bom preditor (antecipador) dos resultados académicos negativos avaliados mediante diferentes índices: testes de rendimento em matemáticas, línguas ou leitura; prova de inteligência geral; média das notas do curso anterior; e estimação do professor. No nosso entender, a atribuição a falta de capacidade pode levar o aluno a acomodar-se, a desinteressar-se e a resignar-se, deixando de aplicar qualquer esforço no trabalho académico, uma vez que se convenceu de que não é capaz.

Autores como (LACHMAN & MCARTHUR, 1986; WEAVER & LACHMAN, 1990; ERBER et. al., 1996) chamam atenção de que é importante diferenciar as atribuições feitas em relação ao êxito e ao fracasso. Asseguram que as atribuições do êxito a factores internos e estáveis, potenciam o reconhecimento do valor do próprio resultado, desencadeando assim, há probabilidade de mais êxito. A atribuição de fracasso a factores externos e instáveis, podem ter auto função protectora. Sugerem que se deve fazer mais atribuições adaptativas (a factores externos e instáveis) para os fracassos de pessoas jovens que para os de pessoas adultas.

Em relação a atribuição ao esforço, SAMPASCUAL, NAVAS E CASTEJÓN (1994) comprovaram que os adolescentes do segundo e terceiro de Ensino Secundário Obrigatório com notas altas ou satisfatórias em matemática justificam, em maior número, esses resultados com o esforço que seus companheiros com pior rendimento nessa disciplina. É de deduzir-se que quem atribuiu o seu resultado académico ao esforço, terá uma saída para melhorar o seu resultado que é a aplicação de maior esforço e acaba de facto por conseguir.

Com relação as causas internas e externas, VISPOEL e AUSTIN (1995) num estudo em secundária tiveram uma correlação significativa entre as notas de várias disciplinas

(inglês, matemáticas, música e educação física) e as atribuições, ou seja, a maioria dos que obtiveram melhores qualificações, explicaram os êxitos com as causas internas tais como interesse, o esforço ou a utilização de estratégias adequadas, enquanto a maioria dos que tiveram piores qualificações explicaram os fracassos com a falta de capacidade, a sorte e a actuação de pais ou do professor.

O que se pode deduzir desse resultado é que as causas internas apresentadas, são as que o aluno tem domínio de modificar no sentido de aprimoramento, enquanto as externas apresentadas são as que estão fora do alcance do aluno. Assim, quem percebe que o problema está com ele, tem grande probabilidade de mudar e caminhar para frente. Pelo contrário, que acha que o problema está nos outros como, em regra, não pode mudar os outros, fica sem saída e continua com obstáculo.

Com alunos de secundária obrigatória, MANASSERO E VÁZQUEZ (1995b, 2000) notaram que existe uma ligação do êxito ao esforço ou a capacidade com o pronóstico da nota obtida em matemáticas. Com estudantes da mesma idade, os resultados obtidos por BARCA E PERALBO (2002) revelaram que a atribuição do êxito ao esforço ou a capacidade foram prenúncios positivos do rendimento académico médio, enquanto a atribuição a sorte foi uma predição negativa.

A esse respeito, (ALONSO, CANTÓN, POZO & REBOLLOSO, 2001-2002) foram peremptórios ao garantirem que alguns autores defendem que a atribuição que os estudantes fazem do seu êxito ou fracasso académico passado, incide de forma significativa no seu rendimento futuro, ao actuar como antecedente ou motivação do sucesso.

Na mesma linha, (ALONSO et al., 2001-2002) entendem que é importante o estudo sobre atribuição e rendimento para ampliar o conhecimento teórico sobre o processo de atribuição numa determinada população, especialmente para fazer uso deste conhecimento no prenúncio do rendimento dos estudantes e, de forma mais directa, no possível desenho de intervenção dirigidas a incrementar a motivação de sucesso com o propósito último da melhoria do rendimento académico

Numa investigação sobre o género e motivação académica no Ensino Secundário Obrigatório, CEREZO e CASANOVA (2004) verificaram que existem diferenças significativas nas atribuições que os rapazes fazem a cerca do êxito e fracasso, relacionando-os com causas como a sorte, o professor, a falta de esforço ou a baixa capacidade.

Para GONZÁLEZ (2005), o rendimento de um aluno condiciona o tipo de atribuição que realiza e estas influem nos resultados escolares obtidos. É de opinião que os padrões a que se atribuem o êxito e o fracasso podem também influenciar o rendimento. Exemplificou que os alunos com rendimento académico alto justificam o êxito, com a capacidade e o esforço elevados, e o fracasso com o esforço insuficiente. Pelo contrário, os alunos com baixo rendimento académico, atribuem-no ao azar e a má sorte e a falta de capacidade.

Resumindo, da análise das diferentes pesquisas, concluiu-se que, como já foi dito, as atribuições jogam um papel relevante no êxito ou fracasso escolar. Assim, os alunos que atribuem o êxito ou fracasso a causas internas ou pessoais, como esforço, interesse, utilização de estratégias adequadas e acreditam na capacidade para conseguir, etc., são mais propensos em serem bem-sucedidos nas escolas. Aqueles que pelo contrário atribuem-nos aos factores externos como a sorte ou azar, actuação de pais ou do professor e acreditam que não têm capacidade, correm o risco de continuarem a fracassar. Essas atribuições levam a dois pensamentos opostos. Se sou culpado pela minha situação tenho que mudar. Pelo contrário, se a culpa não está em mim, nada posso fazer. Resultado é abandonar o sistema.

3.2.7 Os problemas disciplinares

A indisciplina pode também contribuir directa ou indirectamente para o fracasso e abandono escolar. Por isso, introduzimos esse item na nossa pesquisa, para determinar o seu peso neste domínio.

O termo disciplina provém da palavra latina *discípulus* que por sua vez provem do verbo latino *discere,* que significa aprender. Em castelhano, a palavra disciplina é entendida como o esforço, a organização, e a perseverança que os *discipulus* põem em jogo para aprender. Um segundo significado faz a referência ao conjunto de condições ambientais externas necessárias para que a actividade de aprender se pode desenrolar. Ainda define-se como processo de aprendizagem que ajuda as pessoas a desenvolver o autocontrolo, a ordem, o carácter, e as qualidades específicas. Pode também ser definida como aceitação e cumprimento das normas de convivência e de comportamento próprias de uma família, de um centro educativo ou de um grupo social (PRIETO, NETO e GONZÁLEZ (2010).

Para esses autores, a falta de recursos para o controlo da disciplina na aula constitui factor de fracasso escolar, principalmente, quando se trata de absentismo, da

pontualidade na chegada às aulas, das interrupções ou alterações da ordem na sala, agressão aos companheiros e mesmo aos docentes, etc.

Muitas vezes considera-se os problemas disciplinares como algo associado ao fracasso e abandono escolar. ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010), analisando a trajectória dos alunos que fracassaram e abandonaram a escola, concluíram que os alunos com problemas disciplinares são pouco mais de um quarto que fracassam, ou seja, a maioria dos alunos que fracassam não são vistos envolvidos em nenhum problema disciplinar, pelo que a ideia de que isso constitui problema do fracasso, não parece obedecer a realidade.

Concordamos com os autores de que, nem sempre, os alunos fracassados são indisciplinados. Até porque a experiência nos mostra que, em muitos casos, são tímidos. Mas quando se trata do abandono, já não se pode dizer a mesma coisa, na medida em que, os alunos indisciplinados são frequentemente suspendidos das aulas e muitas vezes acabam por perder anos por faltas ou há casos que são mesmo expulsos do sistema. Neste caso acabam por abandonar a escola, ainda que esse abandono seja em muitos casos forçados.

Resumindo, a falta de recursos para o controlo da disciplina na aula constitui factor de fracasso escolar, principalmente, quando se trata de absentismo, da pontualidade na chegada às aulas, das interrupções ou alterações da ordem na sala, agressão aos companheiros e mesmo aos docentes. Por isso, a indisciplina poderá ser causa do fracasso e abandono escolar.

3.2.8 A influência do género

As estatísticas de diferentes países mostram que há maior sucesso escolar nas meninas que nos rapazes. No passado recente, as preocupações centravam-se nas menores oportunidades concedidas às raparigas para estudarem, por serem consideradas pela sociedade como um sexo inferior. Actualmente, as atenções centram-se no facto de os rapazes em idade escolar apresentarem cada vez maiores discrepâncias do aproveitamento escolar, pela negativa, em relação ao sexo oposto.

As investigações apontam diferentes factores que podem explicar a superioridade das meninas em relação aos rapazes quanto ao sucesso escolar. Esses factores, segundo vários autores que de seguida passa-se a apresentar, prendem-se com as seguintes diferenças entre meninas e rapazes: o ritmo de maturidade, a inteligência, a adaptação ao ambiente escolar, a destreza, o conformismo perante as normas, comportamento e

disciplina na escola, a aptidão verbal, a capacidade de trabalho, a competência relacional, a pré-disposição, a estabilidade motora, o autocontrolo, o meio social, o tratamento recebido na escola, as estratégias de aprendizagens, os processos de socialização, a habilidade e o grau de amadurecimento precoce, a testosterona, a concentração nas tarefas, o sentido de competição, o nível de inteligência, o tempo dedicado ao estudo e tarefas escolares, a consciência sobre o valor da educação escolar, as oportunidades laborais, o domínio cognitivo, afectivo e emocional, de entre outros.

Pegando no conceito, MENDONÇA (2006:222) entende que "O género refere-se aos papéis impostos pela sociedade, que regem comportamentos predeterminados como sendo *apropriados* e *característicos* de homens e de mulheres". De acordo com esta definição, género não se resume a diferença de sexo, tem a ver sobretudo com os papéis que cada sexo ocupa na sociedade. Não é por acaso, que na sociedade moderna, está na ordem do dia a luta pela igualdade e equidade do género.

Entrando na análise dos factores atrás apresentados, nota-se que a superioridade académica das meninas em relação aos rapazes é explicada por vários autores da seguinte forma: um ritmo mais rápido de maturidade, uma inteligência mais adaptada a escola; uma disposição mais conformista perante a norma e disciplina escolar; uma maior aptidão verbal; melhores destrezas não cognitivas; uma maior identificação expressiva e instrumental com a instituição; uma estratégia matrimonial; uma mais alta capacidade de trabalho; uma estratégia compensatória para o mercado de trabalho (ALEXOPOULOS, 1986; SIMMONS & BLYTH, 1987; COLOM & GARCIA-LÓPEZ, 2002; JACOB, 2002; FERNÁNDEZ ENGUITA, 2003; LI, 2006; GOLDIN ET AL., 2006).

Para GRÁCIO (1997) as diferenças de superioridade académica das meninas em relação aos rapazes são mais ou menos acentuadas, conforme a origem social, pelo que se pode inferir que a classe social de origem influi mais no aproveitamento do que o género. A vantagem das raparigas sobre os rapazes do seu meio é tanto maior quanto mais baixo é esse meio. Esta afirmação é corroborada por MENDONÇA (2006) que assegura que a diferença entre os aproveitamentos de rapazes e raparigas filhos de professores é quase insignificante, enquanto as diferenças de aproveitamento entre os géneros são maiores nas categorias que correspondem às classes mais desfavorecidas Isso leva a inferir que as raparigas estão menos dependentes do seu meio de que os rapazes.

Como prováveis causas, GRÁCIO (1997) apresenta, certos recursos do sistema de disposições das raparigas, como a maior estabilidade motora, o maior auto controlo e

autonomia, que lhes permitam trabalhar melhor nas tarefas escolares e serem mais apreciadas pelos professores. Afiança ainda que as competências relacionais das raparigas são sobre investidas quando o seu capital cultural é fraco, situação que se mantém ao longo da escolaridade, e que se apresenta como uma vantagem sobre os rapazes do mesmo meio social.

Continuando com as causas, HARRIS (1998) admite que os motivos de maior sucesso das raparigas em relação aos rapazes, não estão completamente claros, mas que o mais razoável é assumir que o processo de desenvolvimento durante a puberdade favorece a manutenção da disciplina, da atenção e da ordem de trabalho entre as meninas em muito maior dimensão que entre os rapazes.

Alguns autores não descartam a ideia de tratamento discriminatório entre meninas e rapazes na escola, a favor das meninas. HOFF SOMMERS (2000) sustenta a suposição da existência de factores, mecanismos, processos e agentes escolares que prejudicam os alunos rapazes, situação que, a ser verdade, chocam facilmente com a barreira da correcção política mas que nem por isso, devem ser menosprezadas ou ignoradas. Pegando nessa ideia, ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010) defendem que, valia a pena investigar si há algo na escola que prejudica os estudantes masculinos com independência de suas habilidades cognitivas e de seu trabalho académico.

As estratégias de aprendizagens foram consideradas por PÉREZ-DÍAZ et al. (2001), ao atestarem que o uso desigual de estratégias de aprendizagem associado ao sexo influirá no rendimento educativo e contribuem para o fracasso e abandono escolar sejam menores nas meninas do que nos rapazes que se encontram na mesma situação. COMAS e GRANADO (2002) acrescentam que as mulheres dedicam mais tempo e mais esforço a estudar. CEREZO e CASANOVA (2004), reforçam que as meninas utilizam mais estratégias de processamento de informação (atenção global e selectiva, relação entre conhecimento novo e os possuídos, etc,) que os rapazes. Além disso, estas desenvolvem mais estratégias de auto-avaliação.

Outras razões de peso são apontadas por GIL-VERONA (2003), tais como as diferenças originadas pelos processos de socialização com papéis diferentes, presumindo-se que a socialização feminina facilita um comportamento menos conflituante que esperado de um aluno de secundário; as habilidades de amadurecimento mais precoce entre meninas, como as do tipo linguístico, têm uma aplicação ampla e generalizada nos processos de aprendizagem.

Segundo MACMILLAN (2005) a testosterona é a responsável pelo ritmo diferenciado do desenvolvimento do cérebro masculino, contribuindo para que comportamentos como delinquência, a agressividade, as variações súbitas de humor ou os comportamentos irresponsáveis, entre outros, são mais comuns nos rapazes. Afirma ainda que os níveis de testosterona são susceptíveis de variar até 50,0% no mesmo dia, o que torna mais inconstantes os comportamentos do sexo masculino. Refere que pesquisas recentes efectuadas em Inglaterra revelaram que os rapazes são mais infelizes na escola, não fazem os trabalhos de casa, comportam-se mal ou faltam às aulas duas vezes mais que as raparigas.

Em termos explicativos, segundo MENDONÇA (2006) as dinâmicas internas no campo científico, especialmente as que respeitam às relações entre a sociologia e a sociologia da educação, têm-se mostrado insuficientes para explicar a visibilidade tardia da vantagem das raparigas. Posto isso, apresenta uma série de prováveis causas, tais como:

- A primeira socialização das raparigas, além de ser favorável às suas realizações escolares, faculta ainda incitações eventualmente favoráveis àquelas realizações;
- O melhor comportamento das raparigas e rigor no sujeito as normas contribuem para vantagem de aproveitamento em relação aos rapazes;
- Os professores, sobreavaliam as raparigas relativamente aos rapazes, assim como o fazem para filhos de quadros superiores relativamente aos filhos de operários. O que significa que essa vantagem não se deve a diferenças de aprendizagem escolares reais;
- As raparigas, têm tendência geral para um acentuado investimento escolar relacionado com uma concentração nas tarefas, embora as filhas de operários apresentem um maior sentido de cooperação e as filhas de quadros superiores enfatizem mais a competição;
-As alunas filhas de quadros superiores, são as que melhor realizam os ideais de excelência escolar, seja no seu aproveitamento seja no seu comportamento, uma vez que combinam a atenção e a concentração nas tarefas escolares com um sentido elevado de competição, procurando ainda, estar em primeiro plano, para responder às solicitações dos professores
- As raparigas oriundas de meios operários, além de apresentarem melhor aproveitamento que os rapazes da mesma origem, quando comparadas com as alunas oriundas de grupos favorecidos, a sua participação na aula é distinta, porquanto se revela muito mais discreta, encontrando-se exclusivamente concentrada nas tarefas e sendo frequentemente pautada pela cooperação com um colega.

A verdade é que, não existem dúvidas de que as meninas têm mais êxito que os rapazes no sistema educativo e isso não é um grande descobrimento. BUCHMANN, DIPRETE e MCDANIEL (2007) afirmam que o sucesso a todos os níveis do sistema educativo e a vantagem comparativa derivada do melhor desempenho das meninas constituem, quiçá, a maior inversão conhecida num sistema de estratificação. Esta tese é reforçada por ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010), segundo a qual, as mulheres superam aos homens em todos os indicadores (idoneidade, repetição, qualificação, permanência, promoção, terminação) e em todos os níveis educativos.

PRIETO, NETO e GONZÁLEZ (2010) chamam atenção que é incontestável de que o nível de inteligência é igual entre os sexos e que a educação recebida nos centros educativos é a mesma. Esclarecem que muitos estudos apresentam explicações de que as meninas amadurecem antes dos rapazes não somente em termos físicos, mas também psíquico e emocional. Além disso, elas são mais estudiosas, dedicam mais tempo no estudo e nas tarefas escolares, são mais aplicadas porque são mais conscientes do valor da educação e da formação para terem êxito nos seus trabalhos e carreiras profissionais. Acrescentam que na prática, se constata também que os rapazes e meninas se enfrentam diferentes oportunidades laborais, uma vez que das meninas com baixo nível educativo são muito piores que a dos rapazes, pelo que estes estariam tentados a abandonar o sistema educativo e pôr-se a trabalhar na maioria das vezes que elas.

Embora não existe uma explicação plausível por constituir um fenómeno recente nas análises de sociologia da educação, muitos autores apresentam possíveis causas da diferença do aproveitamento escolar entre os sexos, relacionadas com a diferença no domínio cognitivo e no domínio afectivo-motivacional.

3.2.9 Diferença no domínio cognitivo

Para HARSHMAN e PAIVIO (1987) uma possível interpretação desta descoberta é que as mulheres são mais capazes que os homens de evocar a imagem correspondente ao estímulo verbal. Estes autores conseguiram melhores pontuações nas tarefas de memória verbal para as mulheres que para os homens. As palavras concretas eram recordadas melhor que as abstractas, mas as mulheres apresentavam as mesmas vantagens nos estímulos abstractos que nos concretos. Estas causas apresentam sérias dúvidas na óptica de HYDE e LINN (1988) e YOUNG e WILSON (1994) ao chegarem a conclusão de que, se estas diferenças existem, elas são tão pequenas que se tornam insignificantes.

Nos estudos implementados por BEAN e VESPER (1990), notaram que os factores cognitivos, tais como as características pessoais (atitudes, aspirações, motivações, interesses), ambientais e organizacionais também têm um peso significativo na deserção, em particular na deserção voluntária. BEAN sustenta ainda que a satisfação com os estudos é similar a satisfação com o trabalho e concluiu que a satisfação dos alunos com seu processo formativo é uma variável que influi directamente nas intenções de abandonar os estudos.

No entanto, autores que prosseguiram com a investigação sobre este ponto, reforçaram a posição de que as mulheres têm maior domínio cognitivo que os homens. As explicações, como a recordação detalhada de narrações complexas e as tarefas viso-espaciais, são apresentadas respectivamente pelos autores (PERSINGER & RICHARDS, 1995; HERLITZ et. Al., 1997), como factores que jogam a favor das meninas. Explicações reforçadas por IONESCU (2000); KIMURA e CLARKE (2002), que defendem a supremacia das mulheres no sucesso escolar com a diferença do domínio cognitivo, nomeadamente, as maiores habilidades verbais das mulheres. Destacando que a superioridade das mulheres, parece clara quando se trabalha com listas de palavras com significado.

Com uma posição mais moderada e um pouco ambígua, BONILLA (2004) confirma que as diferenças entre os sexos nas habilidades dependem da habilidade específica e que, quando se observam, favorecem as mulheres, mas a maioria de pequena magnitude, exemplificando com o uso de linguagem, a compreensão leitora, produção de linguagem falada e soletração, sendo moderada na habilidade para a escritura. Alude que as diferenças se manifestam mais claramente nos grupos com dificuldades verbais e que o que não está claro é se a magnitude das diferenças tem diminuído com o tempo ou através das gerações.

Alguns autores põem a tónica nos estilos cognitivos de aprendizagem. São os casos de THODAY (1957); JEX e REED, 1959, apud Bermúdez, 1998), segundo os quais, observaram que a maneira como os estudantes organizam seu tempo de estudo tem uma grande influência no rendimento académico. Essa posição foi reforçada pelos autores WITKIN, (1962); WITKIN, MOORE, GOODENOUG e COX, (1967) ao considerarem que os estilos cognitivos e o tempo consagrado ao estudo são determinantes do rendimento escolar académico.

3.2.10 No domínio afectivo-motivacional

Alguns estudos demonstram que a diferença de sucesso escolar entre os géneros tem a ver com a diferença no domínio afectivo e emocional. Para JAYME e SAU (1996) as diferenças de género que se encontram em certas variáveis de personalidade, sobretudo aquelas que se nutrem estereótipos de género, justificam-se porque homens e mulheres se orientam por distintos interesses.

Baseando-se na medida de dimensão como atitude, motivação e personalidade do aluno como factores que podem prognosticar seu rendimento (BERMÚDEZ, 1998), assegura que, em regra, deduz-se que os alunos com êxitos nos estudos distinguem-se pelo controlo e a estabilidade na sua vida afectiva, pela confiança em si mesmo, pela busca da eficácia e pela aceitação dos valores e normas do sistema escolar.

Para (CANDELA, BARBERÁ, RAMOS & SARRIÓ, 2002), no domínio da inteligência emocional, não existem muitos estudos por ser um conceito recente. Definem-no como capacidade de manejar e discriminar nossas próprias emoções e a capacidade de utilizá-las de forma adaptativa na interacção com os demais. Asseguram que neste domínio, tradicionalmente, considera-se que as mulheres são mais emocionais, devido a uma socialização mais em contacto com os sentimentos, elas são emocionalmente mais expressivas que os varões, e reconhecem melhor as emoções nos demais.

Alinhando com a ideia anterior, BONILLA (2004), afirma que a investigação revela diferenças de pequena a moderada magnitude nas disposições pessoais e que as mulheres mostram-se mais ansiosas, confiadas e preocupadas pelas relações que os varões, e que estes mais assertivos, influentes e seguros de si mesmos.

No domínio social, os resultados indicam de pequenas a moderadas diferenças na conduta social. Os varões são mais inclinados a agressão, segundo a situação e tipo de agressão, enquanto as mulheres preocupam-se mais pelos dados forçados e parecem inibidas por uma maior ansiedade e culpa. Elas parecem mais conformistas e influenciáveis cara a cara e baixa pressão grupal, sobretudo nos trabalhos firmados por varões. São mais hábeis na emissão e recepção de mensagens não-verbais, em particular expressões faciais, empatia avaliada por informes e expressões de cordialidade. Os varões tendem mais a ajuda concreta, em público e em resposta a uma necessidade (Idem).

Chama atenção que os estudos de conduta social se reduzem a pequenos contextos artificiais e não podem extrapolar-se a vida real, e os resultados vem-se afectando por tipo de desenho, o método de medida e a natureza das condutas (Idem).

Sintetizando, da análise das investigações efectuadas por diferentes autores, conclui-se que, é evidente a superioridade académica das meninas em relação aos rapazes. Várias explicações foram apresentadas para justificar este facto, relacionadas com as vantagens que as meninas têm sobre os rapazes, designadamente:

No ritmo de desenvolvimento físico e intelectual, os estudos demonstram que as raparigas têm um ritmo mais rápido de maturidade; uma inteligência mais adaptada a escola; uma maior aptidão verbal; melhores destrezas não cognitivas; uma maior estabilidade motora; o processo de desenvolvimento durante a puberdade favorece a manutenção de mais disciplina, de atenção e da ordem de trabalho; ritmo diferenciado do desenvolvimento do cérebro masculino, contribuindo para que comportamentos como delinquência, a agressividade, as variações súbitas de humor ou os comportamentos irresponsáveis, entre outros, são mais comuns nos rapazes;

Salienta ainda que as meninas amadurecem antes dos rapazes não somente em termos físicos, mas também psíquico e emocional; são mais capazes que os homens de evocar a imagem correspondente ao estímulo verbal; têm maior domínio cognitivo que os homens nomeadamente, as maiores habilidades verbais e também são mais hábeis na emissão e recepção de mensagens não-verbais. Ficou explicito, que ainda que existem diferenças biológicas objectivas entre os sexos, as diferenças de atitudes e condutas entre eles são basicamente de origem social.

No domínio socio-afectivo e comportamental, as obras consultadas demonstram que a socialização feminina facilita um comportamento menos conflituante que esperado de um aluno de secundário; que a primeira socialização das raparigas é favorável às realizações escolares; que as mulheres são mais emocionais, devido a uma socialização mais em contacto com os sentimentos, elas são emocionalmente mais expressivas que os varões, e reconhecem melhor as emoções nos demais; que as mulheres mostram-se mais ansiosas, confiadas e preocupadas pelas relações que os varões, e que estes mais assertivos, influentes e seguros de si mesmos, são mais inclinados a agressão;

Neste domínio, acresce ainda que as meninas têm uma disposição mais conformista perante a norma e disciplina escolar; o melhor comportamento das raparigas e rigor no sujeito as normas contribuem para vantagem de aproveitamento em relação aos rapazes; que têm maior autocontrolo e autonomia, que lhes permitam trabalhar melhor nas tarefas escolares e serem mais apreciadas pelos professores; que têm melhor competência relacional e que por isso, há um tratamento discriminatório entre meninas e

rapazes na escola, a favor das meninas, com a sobrevalorização das raparigas relativamente aos rapazes pelos professores;

No domínio do desempenho escolar, a conclusão da análise das obras estudadas é de que as raparigas, têm tendência geral para um acentuado investimento escolar relacionado com uma concentração nas tarefas; que elas são mais estudiosas, dedicam mais tempo no estudo e nas tarefas escolares, são mais aplicadas porque são mais conscientes do valor da educação e da formação para êxitos nos trabalhos e carreiras profissionais; que elas têm uma mais alta capacidade de trabalho; que usam melhores estratégias de processamento de informação e de auto avaliação e uma estratégia compensatória para o mercado de trabalho, uma vez que, com baixo nível educativo, os seus trabalhos são muito piores que a dos rapazes, pelo que estes estariam tentados a abandonar o sistema educativo e pôr-se a trabalhar na maioria das vezes do que elas.

Resumindo, da análise, verificou-se também que essa diferença académica com supremacia das meninas é maior nas classes mais desfavorecidas, o que pressupõe que as raparigas são menos dependentes do seu meio de que os rapazes; que as raparigas oriundas de meios operários, apresentaram melhor aproveitamento que os rapazes da mesma origem.

Verificou-se também que nem todos os autores partilham da mesma opinião, em relação a certeza dessa supremacia e das causas a justificar. Uns defendem que as diferenças entre os sexos nas habilidades dependem da habilidade específica e que, quando se observam, favorecem as mulheres, mas a maioria de pequena magnitude. De entre esses, há os que consideram que a investigação revela diferenças de pequena a moderada magnitude nas disposições pessoais. Outros manifestam sérias dúvidas quanto a essas diferenças. Finalmente, há aqueles que consideram que no domínio da inteligência emocional, não existem muitos estudos por ser um conceito recente.

O que se pode concordar é que se o avanço das mulheres constitui motivos de regozijo, o retrocesso dos homens deve constituir razões de preocupação. Contudo, as análises dos diferentes estudos, deixam transparecer que no domínio cognitivo não existe uma resposta clara para estas perguntas. Desta forma, este fenómeno merecer mais investigação para concluir as teorias actuais sobre as diferenças de género e estabelecer de modo preciso as bases da vantagem feminina. Daí, a preocupação em dar a nossa contribuição através desta investigação.

3.2.11 Outros problemas pessoais

Finalmente, inclui-se também neste ponto outros problemas pessoais, particularmente os ligados a Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente esquizofrenia (doença que afecta a zona central do eu e altera toda a estrutura vivencial) , microcefalia (tamanho do crânio abaixo do normal), epilepsia (alteração temporária e reversível do funcionamento do cérebro), autismo (desordem que afectam as relações sociais normais), deficiência mental (baixo rendimento cognitivo), síndrome de Down, deficiência auditiva, deficiência visual, e outros factores como enfermidade, consumo de estupefacientes e álcool e gravidez precoce são também levados em conta.

4 CAPITULO IV

O PAPEL DA FAMÍLIA E DAS CONDIÇÕES SOCIOECONÓMICAS NO FRACASSO E ABANDONO ESCOLAR

4.1 O papel da família

A influência de origem social levado a cabo através da família, é fundamental no processo educativo, tendo em conta que ela é a primeira instância de socialização e onde a criança aprende os papéis, os modelos e os padrões de comportamento académicos e de aprendizagem. Desta forma, a família continua sendo o primeiro e mais importante marco de socialização, na medida em que é o contexto mais adequado para promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças e adolescentes e o agente com mais capacidade de protecção em situação de risco.

A família é definida como um conjunto organizado e interdependente de unidades ligadas entre si por regras de comportamento e por funções dinâmicas em constante interacção entre si e em intercâmbio permanente com o exterior" (ANDOLFOI, 1993). Neste conceito o autor incluiu a família de procriação dentro de uma unidade social maior, ou seja, a família restrita faz parte de uma rede mais social ampla, integrando o grupo de parentesco, que por sua vez interage com a sociedade no geral. Subentende-se que a família é influenciada pela sociedade e esta também recebe influência da família.

Enfatiza o papel da família no aproveitamento escolar dos alunos FORMOSINHO (1991) afirma que os factores extra-escolares têm bastante mais influência no sucesso escolar que os factores escolares. Especificando, para ASENSIO (1994); TORÍO LOPEZ (2004), a natureza das relações no seio familiar como (estilo educativo, valores, normas, crenças, a assunção e organização de pais, etc.), fazem diferença na educação dos filhos. Assim, o contexto familiar pode promover o desenvolvimento óptimo de filhos, dado a sua influência educativa como agente de socialização e fomente neles uma atitude positiva face ao estudo.

A percepção que os adolescentes têm sobre o estilo educativo de seus pais e o clima familiar, influencia o rendimento escolar PAULSON, MARCHANT e ROTHLISBERG (1998). Neste sentido, VILLAR (2007) considera que a família como grupo primário ou unidade social básica sobre a qual assenta estrutura da sociedade, converte-se numa referência essencial para o desenvolvimento do sistema educativo integrado, no âmbito

da socialização primária do indivíduo, através da transmissão de normas, valores e a concepção do mundo.

Para PRIETO, NETO e GONZÁLEZ (2010), o mau funcionamento e os problemas familiares incidem fortemente no fracasso escolar dos filhos. Citaram exemplos de famílias que preocupam mais em conceder seus filhos bens materiais, satisfazendo todo o tipo de capricho em vez de promover a responsabilidade, famílias mais dedicadas ao trabalho do que educação dos filhos, famílias que não apoiam os filhos em casa nos trabalhos escolares, famílias com enfermidades que podem afectar psicologicamente o aluno, os conflitos entre os pais, principalmente os que se encontram separados, famílias monoparentais, etc.

Vários factores, relacionados com a família, que podem influenciar o fracasso e abandono escolar foram apresentados por ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010). São eles: a classe social dos pais; a profissão; o nível de estudo; a situação laboral (paragem, separação laboral); o emprego dos filhos no âmbito familiar (futuro) e actual como ajuda; a expectativa de utilidade da formação e a cultura; a percepção familiar da necessidade do título e do sistema educativo como algo imposto (não há sanção si se fracassa na escola); as famílias desestruturadas e problemáticas; a quebra da família de origem (divórcio, famílias reconstituídas, monoparentais); o fim do modelo tradicional familiar (mãe em casa); a pouca convivência com os filhos, ausência paterna e a relação da família com centro educativo (falta de implicação ou de interesse da família, não comparência a reuniões) etc.

Os referidos autores reforçam ainda que, não há dúvida sobre a influência que o peso do capital cultural, o conhecimento da dinâmica educativa, os recursos económicos ou as expectativas escolares, têm no fracasso e no abandono na rejeição ou no baixo rendimento, mas também, se devem a escassa atenção prestada pelas famílias a educação e sua pouca colaboração com a escola e professores. Afirmam que tem-se relatado de que as famílias não apoiam a escola, alinham-se com os adolescentes contra seus professores, etc. Garantem que se isso for certo, deveria sê-lo especialmente no caso dos alunos que representam problemas de disciplina, mas que os expedientes dos alunos informam que as famílias destes alunos são bastante mais diligentes que o resto na hora de atender as chamadas da escola (Idem).

Defendem que é possível que haja mais casos simplesmente porque não tem mais remédio, mas que ainda não se pode sustentar com a imagem das famílias afastadas, opostas ou indiferentes. Neste sentido, sugerem que o estudo dos maus resultados deve

sempre levar em conta o aspecto familiar, uma vez que a relevância da família no fracasso escolar é ainda um problema mal formulado e que não está bem explorado (Idem).

Reforçando as ideias anteriores, para GONZÁLEZ (2012) além do seu capital cultural, que tem a ver com o conhecimento disciplinares, rotinas de trabalho intelectual, hábito de estudo, etc. os pais têm ao seu alcance as possibilidades efectivas de influência no desenvolvimento académico de seus filhos transcendendo a ajuda específica que lhes podem dar no desempenho específico das tarefas, que é a criação de um clima relacional na família que favorece o aproveitamento académico.

Do exposto, a conclusão que se chegou é de que a natureza das relações no seio familiar como (estilo educativo, valores, normas, crenças, a assunção e organização de pais, etc.), fazem diferença na educação dos filhos. O contexto familiar pode promover o desenvolvimento óptimo de filhos, dado a sua influência educativa como agente de socialização e fomente neles uma atitude positiva face ao estudo. O mau funcionamento e os problemas familiares incidem fortemente no fracasso escolar dos filhos. Do mesmo modo, as famílias que preocupam mais em conceder seus filhos bens materiais, satisfazendo todo o tipo de capricho em vez de promover a responsabilidade, famílias mais dedicadas ao trabalho do que educação dos filhos, famílias que não apoiam os filhos em casa nos trabalhos escolares, famílias com enfermidades que podem afectar psicologicamente o aluno, os conflitos entre os pais, principalmente os que se encontram separados, famílias monoparentais, etc. são também factores com forte influência no fracasso e abandono escolar.

Outros factores, relacionados com a família, que podem influenciar o fracasso e abandono escolar são: a classe social dos pais; a profissão; o nível de estudo; a situação laboral (paragem, separação laboral); o emprego dos filhos no âmbito familiar (futuro) e actual como ajuda; a expectativa de utilidade da formação e a cultura; a percepção familiar da necessidade do título e do sistema educativo como algo imposto (não há sanção si se fracassa na escola); as famílias desestruturadas e problemáticas; a quebra da família de origem (divórcio, famílias reconstituídas, monoparentais); o fim do modelo tradicional familiar (mãe em casa); a pouca convivência com os filhos, ausência paterna e a relação da família com centro educativo (falta de implicação ou de interesse da família, não comparência a reuniões) etc.

Ainda apresenta-se o peso do capital cultural, o conhecimento da dinâmica educativa, os recursos económicos ou as expectativas escolares, a escassa atenção prestada pelas

famílias a educação e sua pouca colaboração com a escola e professores, como factores influentes do abandono e fracasso escolar.

4.1.1 Estrutura e organização familiar

O ambiente familiar influi sobre o potencial académico e a congruência normativa. A congruência normativa actua directamente sobre o rendimento académico, o desenvolvimento intelectual, o apoio de pares e a integração social. O apoio de pares tem por sua vez um efeito sobre a integração social que por sua vez influi sobre a satisfação do estudante com sua inserção na escola e contribui para reafirmar seu compromisso institucional (SPADY, 1970). Deste modo, se essas influências forem negativas, implica um rendimento académico insatisfatório, um baixo nível de integração social, de satisfação e compromisso institucional e, consequentemente, uma alta probabilidade do estudante em decidir abandonar seus estudos. Se essas influências forem positivas, o estudante consegue um desenvolvimento académico e social de acordo com suas expectativas próprias e com as instituições e permanece na instituição até terminar os estudos.

Um outro factor bem conhecido que pesa nas taxas de abandono escolar, é a estabilidade da família de origem do aluno, embora os mecanismos que conduzem ao fracasso não são ainda muito compreensíveis, supõe-se que a reacção tardia das crianças e adolescentes às mudanças nos modelos de convivência dos pais tende a ser negativa. Por exemplo, as famílias monoparentais são, muitas vezes, resultados de processos dolorosos que parecem ter certo custo no rendimento escolar. Estes processos estão ligados a pelo menos quatro aspectos da vida familiar que é possível argumentar sua influência nos resultados escolares: 1 – ausência de um progenitor, 2- presença de pais com experiências traumáticas, 3- empobrecimento económico ligado a dissolução da relação marital e 4- presença de outras fontes de instabilidade na vida familiar. Apesar disso, os resultados não indicam que há uma relação directa entre o divórcio e o fracasso escolar (ENGUITA, MARTÍNEZ & GÓMEZ, 2010).

A presença de novos cônjuges parece melhorar as pontuações nas provas de desempenho, mas piora as repetições e níveis de aspirações pós secundária. Quando estão ou vem de lugares colectivos ou da convivência com outros familiares que não são pais nem padrastos, os riscos de fracasso se disparam, ao ponto de afectar a maioria desses alunos. O ciclo de abandono por tipo de família indica que do total de abandono, um número significativo são alunos que convivem com um único progenitor, sendo

maior número os que convivem com a mãe do que com o pai. A presença de famílias monoparentais entre os que fracassam e´ relativamente frequente. Quanto ao momento de abandono, filhos de famílias monoparentais tendem a abandonar antes (Idem).

Da análise, conclui-se que os factores como a estabilidade da família de origem do aluno, ausência de um progenitor, presença de pais com experiências traumáticas, empobrecimento económico ligado a dissolução da relação marital, presença de outras fontes de instabilidade na vida familiar, constituem factores pesam nas taxas de fracasso e abandono escolar. Embora os resultados não indicam que há uma relação directa entre o divórcio e o fracasso escolar, o ciclo de abandono por tipo de família indica que do total de abandono, um número significativo são alunos que convivem com um único progenitor, sendo maior número os que convivem com a mãe do que com o pai.

4.1.2 A Relação família e a escola

A família como agência de socialização primária e a escola como a mais destacada instância na socialização secundária, são contextos essenciais na idealização das mudanças positivas dos resultados dos alunos. A colaboração entre estas duas instituições é crucial para o sucesso educativo. Para que as famílias tenham um papel relevante no êxito educativo de seus filhos, é fundamental e necessário o estabelecimento de intercâmbio de informações entre professores e progenitores.

As famílias socialmente desfavorecidas conhecem mal a escola e o seu funcionamento, não têm conhecimentos suficientes para se interessarem de perto e ajudarem os filhos na escola e a visão que têm desta é pouco positiva. A escola demonstra-se, para elas, " "uma máquina complexa", com regras administrativas, que as ultrapassa e onde não se sentem à-vontade. Elas têm mais dificuldades em exprimir-se e em entender o diálogo encetado nas reuniões de Associação dos pais, por isso, habitualmente não comparecem, sendo estas maioritariamente constituídas por pais das classes médias e superiores (BENAVENTE, 1976).

Pelo contrário, nas famílias socialmente favorecidas, os pais seguem a escolaridade dos filhos, compram-lhes todos os instrumentos que os possam ajudar, informam-se, falam com os professores e falam de igual para igual quando não de superior para inferior, ao contrário da timidez que os pais de meios socialmente desfavorecidos manifestam perante os professores (Idem).

BECHER (1986) considera que os factores positivos resultantes da participação das famílias na vida da escola têm repercussões positivas no aluno, na família e no

professor. No aluno, proporciona maior progresso académico; menos condutas aflitivas; menos absentismo; melhores hábitos de adultos; atitudes mais positivas face a escola, o que torna a experiência escolar agradável. Nas famílias, ocasiona atitudes mais positivas em relação a escola, mais apoios e compromissos comunitários; mais autoconfiança e habilidades como educadores; percepção mais satisfatória da relação pai-filhos; incremento no número de contacto com a escola; desenvolvimento de habilidades e formas mais correctas de paternidade. No professorado, origina maior competência nas suas actividades didácticas; maior dedicação de tempo a instrução; maior compromisso com o currículo.

Reforçando esta ideia, MARTÍNEZ (1996) esclarece que as práticas familiares, incluindo a participação dos pais na escola, criam um mecanismo de influência nas atitudes dos filhos em relação a educação formal, na sua satisfação pessoal e nas relações estabelecidas com companheiros e professores. Com isso, os filhos notam que a família e a escola não são dois mundos semelhantes e fortalecem a sua motivação na realização das tarefas escolares, na medida em que verificam que a família empenha e valoriza a escola, como sendo uma instituição muito importante para seus filhos.

Com relação a participação por sexo, MARTÍNEZ GONZÁLEZ (1992, 1994 e 2000) reconheceu nas suas investigações que as mães participam muito mais nas actividades de colaboração com os centros educativos que os pais. Explicou que isso talvez se deve ao facto de as mães têm estado mais envolvidas que os pais na educação dos filhos por desempenhar estes trabalhos fora da casa. Pegando nesta ideia, BROOKS (2003) entende que esta implicação materna nos centros educativos é relevante para o rendimento escolar dos filhos, uma vez que melhora a atitude do professor face as famílias, permite aumentar a frequência e a qualidade de contactos com estas e incrementa a motivação do mesmo no exercício da sua função educativa com os alunos.

VILLAS-BOAS (2001) defende que tanto os professores como os pais, muitas vezes funcionam como barreiras nas relações escola-família. Na sua óptica, os professores sentem-se reticentes a participação dos pais, com receio de estes interferirem nos métodos de ensino vigente, questionarem os seus conhecimentos, criando uma certa insegurança profissional. Por sua vez, os pais inibem a participação para esconder-se dos resultados negativos dos filhos e sentem-se atacados nos encontros. Esclarece que o nível socioeconómico da família influi, ou seja, os do extracto inferior sentem-se que não estão a altura de dar sua contribuição e a do extracto superior, pelo contrário, acha que a escola é que não está preparada para receber sua colaboração. Perante esses

desencontros, quem paga é o aluno, que na verdade precisa de uma boa colaboração pais professores, escola e família, para o seu desenvolvimento académico.

A família desempenha um papel relevante no processo de formação da pessoa e, neste sentido, constitui o primeiro marco educativo da criança, quer na educação formal e informal. O seu papel começa com a criação do clima favorável ou desfavorável que influencia positiva ou negativamente na aprendizagem escolar. Como diz (APARICIO, 2004), a família deve compartilhar a responsabilidade da educação com a escola, pelo que as duas instituições deveriam caminhar de mãos dadas e transformarem-se num verdadeiro factor de complementaridade.

Por sua vez, a escola não pode sozinha atender e dar respostas às complexas necessidades e demandas de mudanças em que os grupos e as pessoas individualmente planeiam na sociedade moderna. A busca do êxito educativo para todos é uma tarefa urgente que busca igualdade de oportunidades, o que torna necessário a participação directa e constante das famílias no processo de aprendizagem social e educacional dos filhos (Idem). PALÁCIOS (2004), entende que a postura das famílias face à escola, além de influenciar o aproveitamento escolar dos alunos, é ainda distinta consoante o grau de proximidade ou afastamento que manifesta face à cultura escolar.

Para MENDONÇA (2006), um dos problemas da relação família escola, prende-se com o director de turma que tem um horário para receber os pais, horário esse que não combina com o dos pais e nem com a distância que separa a escola dos seus locais de trabalho e a comunicação fica exclusivamente através de correspondência e a isso só se recorre quando há caso-problema. Para COSTA (2009) a relação família escola não pode e nem deve ser vista como uma competição, como uma relação clientelista ou de sujeitos consumidores, de pessoas dependentes e passivas com a instituição escolar. A relação família escola não deve ser burocrática, mas, sobretudo, uma relação democrática e cidadã.

Nas suas investigações, ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010) concluíram que os professores apontam a família como a grande causa do fracasso escolar. Chamam atenção que no resultado da triangulação, família-escola, escola-criança o que fica em menor posição é a criança. Por isso, a relação família escola não pode ser guiada por interesse particular. Como base da relação deve ser compartilhada as tarefas, responsabilidades e democratizar as informações, de modo a estabelecer uma relação democrática entre escola e família que é fundamental para que haja uma postura de horizontalidade na comunicação.

Para esses autores, a colaboração entre a família e a escola é sempre benéfica para todos os alunos, particularmente aqueles com resultados deficitários a nível de adaptação social e/ou de rendimento académico. A família e a escola constituem dois pilares fundamentais do processo educativo que desempenham funções complementares que deveriam ser comunicadas, retroalimentadas, enriquecidas, debatidas, e finalmente, reelaboradas em equipa para ajustar o cumprimento dos objectivos de crescimento harmonioso e integral (Idem).

No que diz respeito ao tipo, REDDING (2002) classifica as famílias em três tipos:

- Tipo disponível mas alienado ou famílias centradas nos problemas – as que apresentam dificuldades de sobrevivência, habilidades parentais reduzidas, poucas expectativas culturais. Vêem o centro educativo como uma entidade que intimida, portadora de más notícias, não obstante cuida de seus filhos. Para atraí-las, é preciso gerar experiências positivas com a escola e facilitar na medida de possível a cobertura de suas necessidades sociais na escola. Não pressionam a escola mas, em grande parte, seus filhos necessitam apoios especiais.

- Tipo conforme mas frustrado (centradas nos filhos) – são famílias incómodas com as tendências sociais. Estimam que o centro educativo oferece a seus filhos atenção inadequada, marginaliza-os e colocando-os no último lugar. Par atraí-las, é necessário gerar experiências positivas com outros pais e aproveitar estas experiências para confrontá-las, prepará-las e fazê-las compreender a importância do seu papel na orientação dos filhos.

- Tipo capaz mas desconectado ou famílias centradas em si mesmo – são as que estão absorvidas pelos interesses profissionais ou pessoais, dispõe de pouco tempo. Entendem que o centro educativo deve prestar- lhes contas e esperam pela iniciativa da escola através de marcação dos encontros que são muito espaceados devido a sua sobreocupação. Para atraí-las, é preciso gerar experiências positivas com seus próprios filhos para estruturar sua interacção com elas e promover a preocupação pela escola.

O conhecimento dessas famílias pode facilitar as relações e colaboração com a escola, adaptada a cada realidade. Existe um amplo consenso sobre os efeitos positivos da colaboração entre famílias e escola (Idem).

Segundo BOUTIN e LE CREN (2004) existem algumas condições que devem ser cumpridas na definição do processo de colaboração família e escola, tais como:

- Existência de pelo menos duas partes, com um certo nível de confiança e de abertura mútua, com capacidade de expressar-se e descodificar a mensagem do outro;

- Um projecto e objectivos comuns compartilhados reciprocamente pelas partes, que tem que estar em condições de redefinir seus objectivos sempre partindo do projecto comum;
- A aceitação de cada parte para compartilhar suas competências específicas;
- O reconhecimento das capacidades respectivas, que necessita da instauração do diálogo, a aceitação, a crítica e a autocritica;
- O compromisso e a presença das partes a volta do projecto em comum;
- A existência de novos canais de comunicação entre as partes, que os levam a delinear até que ponto esta nova forma de trabalhar pode contribuir para modificar as formas anteriores de relações.

Quanto aos modelos de relação escola e família, SANTOMÉ (2007) afirma que existem quatro:

- Modelo de relação burocrática – as famílias matriculam seus filhos e só aparecem na escola esporadicamente para reuniões, quando são convocados para escola oferecer-lhes exclusivamente informações como: horário, regulamento escolar, extracto do projecto educativo etc. neste modelo o papel da família é passivo, assimilando sem questionamento tudo o que a escola lhe oferece.
- Modelo de relação titular de apoio – as famílias são vistas como importantes no processo de escolarização de seus filhos, por isso, são implicadas nos programas do processo educativo como: conferências informativas, programa de escola de mãe etc. As famílias, neste modelo, convertem-se em voluntárias aplicando propostas pensadas exclusivamente pelos professores e como colaboradoras efectivas dos deveres escolares. Tornam-se agentes passivos no processo de tomada de decisão, pois não há participação nas negociações dos projectos educativos, nas propostas curriculares. O grande objectivo desse modelo é vigiar e melhorar o rendimento escolar dos seus filhos. A obrigação da família está relacionada exclusivamente com atender e participar só quando os seus progenitores vão mal nos estudos.
- Modelo de relação consumista – prevalecem medidas consumistas e utilitárias, baseadas no modelo neoliberal que marca a nossa sociedade. O tipo de inter-relação família escola é marcado e orientado pelas políticas educativas de liberdade e eleição, embora, isso não significa automaticamente ter voz. As famílias consumistas ajudam seus filhos nas tarefas escolares, para que não sejam expulsos dos colégios e os próprios colégios seleccionam os estudantes mais inteligentes para que possam ficar marcadas

nas primeiras posições de ranking dos colégios nas avaliações externas. Isso demonstra que há uma relação pragmática e de interesse entre a família e escola.

- Modelo de relação cívica ou cidadã – as famílias participam nas decisões de responsabilidades juntamente com os professores, actuando de maneira cooperativa no processo de solução dos problemas de aprendizagem dos estudantes. São chamadas também a participar nos debates sobre as políticas educativas, os projectos curriculares mais adequados e pertinentes às condições da escola e ao contexto sociocultural em que está vinculada a escola, as formas de avaliação, os modelos de gestão e os recursos didácticos mais adequados. Esse modelo exige da direcção da escola uma especial importância, de modo que esta deve criar condições que haja maior implicação das famílias no projecto educativo da escola. É um modelo permanentemente participativo.

Para ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010), apesar de todas as expectativas positivas existem nas relações família escola, a comunicação ainda não é tão fluida como deveria ser, apresentando as barreiras que podem dificultar essa comunicação, tais como:

- Barreiras culturais que diz respeito ao desprezo pelo diferente, a não aceitação ao diferente; sistemas de valores das famílias e escolas, o confronto nas formas de educar os filhos; a formação das famílias e a bagagem cultural; dificuldades de cumprir os horários; a política de participação e comunicação.
- Barreira socioeconómica as famílias que não resolveram seus problemas de sobrevivência não poderão dispensar tempo a educação; intensas jornadas de trabalho; número de pessoas que vivem em casa apto a responder a escola; atenção dedicada aos filhos por parte das famílias.
- Barreiras institucionais como, professores preparados e competentes para atendimento da diversidade cultural e as dificuldades de participação.

Em jeito de remate, GONZÁLEZ (2012) é de opinião que os pais e os professores devem actuar mediante acção combinada num sentido concreto perante o fracasso escolar. Eles devem ter presente que os adolescentes necessitam de guias que marcam o caminho a seguir, o que inclui respostas de reconhecimento e aceitação, assim como respostas de contenção e limitação quando a ocasião o requer. Os pais devem compartilhar sua capacidade afectiva com os adolescentes, uma vez que isso beneficia a manifestação da dimensão aceitação/implicação e reflecte numa melhor consecução dos objectivos escolares.

Do exposto conclui-se que - As famílias socialmente desfavorecidas são as que menos participam na escola porque conhecem mal a escola e o seu funcionamento, não têm conhecimentos suficientes para se interessarem de perto e ajudarem os filhos na escola, elas têm mais dificuldades em exprimir-se e em entender o diálogo encetado nas reuniões, por isso, habitualmente não comparecem, manifestam timidez perante os professores. Pelo contrário, as famílias socialmente favorecidas, os pais seguem a escolaridade dos filhos, compram-lhes todos os instrumentos que os possam ajudar, informam-se, falam com os professores de igual para igual quando não de superior para inferior,

- os factores positivos resultantes da participação das famílias na vida da escola têm repercussões positivas no aluno, na família e no professor.
- No aluno, proporciona maior progresso académico; menos condutas aflitivas; menos absentismo; melhores hábitos de adultos; atitudes mais positivas face a escola, o que torna a experiência escolar agradável, fortalecem a sua motivação na realização das tarefas escolares, aumenta a sua satisfação pessoal melhora as relações estabelecidas com companheiros e professores.
- Nas famílias, ocasiona atitudes mais positivas em relação a escola, mais apoios e compromissos comunitários; mais autoconfiança e habilidades como educadores; percepção mais satisfatória da relação pai-filhos; incremento no número de contacto com a escola; desenvolvimento de habilidades e formas mais correctas de paternidade.
- No professorado, origina maior competência nas suas actividades didácticas; maior dedicação de tempo a instrução; maior compromisso com o currículo, melhora a atitude do professor face as famílias, incrementa a motivação do mesmo no exercício da sua função educativa com os alunos,
- As mães participam muito mais nas actividades de colaboração com os centros educativos que os pais, talvez por estas têm estado mais envolvidas que os pais na educação dos filhos por desempenhar estes trabalhos fora da casa.
- Os professores como os pais, muitas vezes funcionam como barreiras nas relações escola-família. Os professores sentem-se reticentes a participação dos pais, com receio de estes interferirem nos métodos de ensino vigente, questionarem os seus conhecimentos, criando uma certa insegurança profissional. os pais inibem a participação para esconder-se dos resultados negativos dos filhos e sentem-se atacados nos encontros. Os do extracto inferior sentem-se que não estão a altura de dar sua

contribuição e os do extracto superior, pelo contrário, acham que a escola é que não está preparada para receber sua colaboração.

- A escola não pode sozinha atender e dar respostas às complexas necessidades e demandas de mudanças em que os grupos e as pessoas individualmente planeiam na sociedade moderna, por isso, precisa da participação directa e constante das famílias no processo de aprendizagem social e educacional dos filhos.
- Outros aspectos que dificultam a participam dos pais na escola tem a ver com a combinação do horário das reuniões e atendimento com o horário do trabalho e a distância que separa escola e local do trabalho, a comunicação exclusivamente através de correspondência e só quando há caso-problema, a burocracia etc.

4.1.3 Nível de estudos e a ocupação dos pais

O nível de estudo dos pais, assim como as ocupações profissionais, podem ter influência no fracasso e abandono escolar. Para MENDONÇA (2006), assim como acontece com o abandono, quando se cruza o aproveitamento escolar dos alunos com as habilitações literárias dos pais, verifica-se que as menores taxas de reprovação se reportam a alunos cujos progenitores possuem habilitações literárias médias ou altas e que as maiores pertencem aqueles que têm pais analfabetos ou apenas com a quarta classe. Esta ideia é reforçada por (CALERO, 2007; MARTINEZ, 2007) para quem o nível de estudo dos pais é considerado preditor fiável de fracasso escolar dos filhos.

Na mesma linha de pensamento, ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010), consideram que os riscos de fracasso e abandono escolar são muito maiores nos filhos de pais sem estudos do que nos filhos de pais com estudos superiores, reforçando que o mesmo ocorre com as aspirações a educação pós secundária e sobretudo com as pontuações obtidas nos testes que medem competências dos alunos. Os autores confirmaram que os filhos de pais e mães com menor nível de escolaridade são os que mais fracassam, sendo maior para caso dos pais e menor para o caso das mães.

Concluíram que ter um progenitor com o título pós obrigatório (seja qual for estes) melhora muito o êxito escolar dos filhos no secundário, e esta influência positiva é maior quando o pai é detentor do título. Isso demonstra que existe uma relação entre o nível educativo dos pais e o fracasso escolar, no sentido que maior nível educativo dos pais, menor é o número de fracasso dos filhos (Idem).

No que diz respeito a ocupação, segundo FORMOSINHO (1991) os estudos sociológicos revelam a existência de uma importante variação social no aproveitamento

escolar, penalizando os grupos sociais menos elevados, nomeadamente camponeses, operários e grupos étnicos minoritários. De acordo com LE GALL (1993) a profissão dos pais, ao mesmo tempo que sugere o nível socioeconómico e cultural dos alunos, influencia o seu sucesso escolar e intrínseco dos meios intelectuais a que estão subjacentes a todas as facilidades socioculturais, cujo poder é frequentemente determinante.

Reforçando tal posição, PINTO (1995) revela que aliado a categoria profissional, o nível de instrução familiar permitiu dar conta da distorção da população que vai "sobrevivendo" ao longo das diferentes etapas do percurso escolar. MENDONÇA (2006) esclarece que as maiores taxas de insucesso pertencem aos grupos étnicos, seguindo-se por ordem decrescente os filhos dos assalariados agrícolas, dos operários, dos agricultores com exploração, dos empregados de serviços, dos patrões, dos quadros médios e, por último, os filhos dos quadros superiores.

Da descrição depreende-se que o nível de estudo dos pais é considerado preditor fiável de fracasso e abandono escolar dos filhos. Assim, verifica-se que as menores taxas de reprovação se reportam a alunos cujos progenitores possuem habilitações literárias médias ou altas e que as maiores pertencem aqueles que têm pais analfabetos ou apenas com a quarta classe. Isso significa que os filhos de pais e mães com menor nível de escolaridade são os que mais fracassam, sendo maior para caso dos pais e menor para o caso das mães.

Quanto a profissão dos pais, verifica-se que as maiores taxas de insucesso pertencem aos grupos étnicos, seguindo-se por ordem decrescente os filhos dos assalariados agrícolas, dos operários, dos agricultores com exploração, dos empregados de serviços, dos patrões, dos quadros médios e, por último, os filhos dos quadros superiores.

A razão é que tanto o nível de escolaridade, como ocupação dos pais, ao mesmo tempo que sugere o nível socioeconómico e cultural dos alunos, influencia o seu sucesso escolar e intrínseco dos meios intelectuais a que estão subjacentes a todas as facilidades socioculturais, cujo poder é frequentemente determinante.

4.1.4 Aspirações atitudes diferenciadas perante à escola

As aspirações das famílias de meios socialmente desfavorecidos em relação à escola são limitadas visto que o facto de seus filhos virem a ser "doutores" ou "engenheiros", não entram do quadro do possível" (BENAVENTE, 1976:22). Deste modo, o abandono da escola após a escolaridade obrigatória é um insucesso que nem sempre é sentido como

tal pelos pais, porque têm a ideia de que os estudos não são para eles e não lhes aparecem sequer como uma hipótese possível. Nesta linha, as acções da criança, perante a escola, apoiam-se nas acções dos adultos que, " sem sabê-los, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela (LAHIRE:1977:17, apud Zago, 2000).

Este facto acontece na nossa realidade, quando muitos pais afirmam que seus filhos já terminaram o estudo e precisam do emprego, quando na verdade, apenas terminaram o ensino secundário. Para estes, o término do secundário significa o fim do estudo.

Para FORMOSINHO (1991), nalguns casos, nos grupos sociais mais desfavorecidos, apesar da existência de reprovações, persiste o interesse familiar na continuidade escolar dos alunos, com o recurso a explicadores, visto que existe uma consciência da importância do diploma escolar para manutenção e/ou obtenção de um estatuto prestigiado. Deste modo, a expectativa das famílias é determinante para o sucesso escolar dos alunos que se encontram em posições desiguais, visto que alguns têm pais que esperam deles bons resultados escolares e outros têm pais desinteressados. Assim, estando as suas motivações em estreita relação com as suas necessidades reais, pode-se inferir que as diferenças de educação familiar informal se reflectem nas possibilidades de sucesso escolar dos alunos das classes desfavorecidas.

Perante um insucesso, a família burguesa ajuda o aluno a levantar a sua moral, invocando o futuro, relembrando por exemplo, a segurança da sua fortuna ou o exemplo do pai. Perante o mesmo tipo de insucesso escolar, a família operária ou camponesa actua de modo diverso: denuncia as ambições excessivas com que quiseram influenciá-la, nas quais nunca tinha acreditado muito devido à sua consciência de classe inferior. Estas famílias equacionam a sua falta de sensatez por não terem optado por uma via mais modesta (LE GALL, 1993). Deste modo, o desenvolvimento socioeconómico provoca uma atmosfera de dúvida, uma expectativa de fracasso, um clima de antecipação insidioso, nos grupos desfavorecidos (idem).

PINTO (1995) considera que nos grupos sociais onde os alunos são dizimados pelo insucesso escolar, existe uma concepção fatalista face ao futuro, o que permite inferir que para esses alunos a escola deixou de fazer sentido.

Em termos de percepção da escola, ZAGO (2000), concluiu que os grupos socialmente desfavorecidos valorizam a escolarização dos filhos sob duas perspectivas distintas. Uma que considera que a escola poderá facultar aos seus filhos os saberes necessários para a integração no mercado do trabalho e outra, que encara a escola como um lugar de

socialização e protecção dos filhos face ao contacto com a rua, que significa, por exemplo, o mundo da droga e das más companhias. A família, por intermédio das suas acções materiais e simbólicas, assume um papel decisivo no percurso escolar dos filhos, pois os esquemas comportamentais e cognitivos das crianças são adquiridos através das pessoas que lhes estão mais próximas, embora em alguns casos, a sua influência seja subtil.

O nível de instrução da família, aparece geralmente associado às aspirações, às escolhas e ao próprio sucesso ou insucesso escolares, isso permite afirmar que é no exterior da escola que reside, em regra, a explicação para a escolha das profissões, sendo notório que "as mais prestigiadas estão ao alcance das classes mais favorecidas, seja porque melhor motivam e suportam os seus filhos, seja porque têm uma melhor percepção da evolução da sociedade e das profissões (PARDAL, 2000).

De acordo com AVANZINI (s/d), perante os resultados escolares, as famílias adoptam posturas diferentes. Enquanto para algumas, a situação criada pelas más notas, repetição ou atraso dos seus filhos, não é vivida como algo penoso, pois são indiferentes ao aproveitamento escolar, há outras famílias onde apesar de os alunos obterem classificações satisfatórias, são considerados nulos, porque deles se esperavam resultados superiores. Situação peculiar é também aquela em que os insucessos escolares dos alunos são encarados com indiferença pelas respectivas famílias, em virtude de os pais lhes poderem assegurar futuro profissional e estabilidade económica.

Reforçando as ideias anteriores, MENDONÇA (2006) afirma que enquanto as classes com capital cultural médio e alto facultam aos seus filhos orientações relacionadas com um futuro onde a qualidade e prestígio estão presentes, as classes populares, ao invés, tendem a incutir nos seus filhos uma perspectiva de futuro próximo, procurando diminuir os custos e adquirir proventos imediatos. Este facto terá influência não só no aproveitamento escolar, como também na escolha de cursos menos prestigiados e pior remunerados. Assegura que no ambiente familiar da classe popular, raras vezes se incentivam a leitura e outro tipo de actividades culturais.

Autora concluiu que o posicionamento de cada família face ao papel da escola é decisivo no empenhamento dos seus membros, quer no que respeita à valorização que lhe atribui quer à assunção do sacrifício escolar, face aos benefícios que os conhecimentos facultados por esta instituição lhe irão futuramente proporcionar (Idem).

Conclui-se que aspirações das famílias influência o sucesso ou insucesso escolar dos filhos, na medida em que as elevadas aspirações são acompanhadas com estratégias e

motivações que levam os alunos a progredir mais. As baixas aspirações levam ao conformismo e ao fracasso. Ficou explícito que há famílias que não projectam grandes aspirações para seus filhos e por isso, as más notas, repetição ou atraso dos filhos, não são vividas como algo penoso, são indiferentes ao aproveitamento escolar. Há outras famílias onde apesar de os alunos obterem classificações satisfatórias, são considerados nulos, porque deles se esperavam resultados superiores.

Conclui-se também que o nível de aspirações está associado ao nível socioeconómico. As famílias de meios socialmente desfavorecidos têm aspirações limitadas em relação à escola, não esperam muito do progresso escolar dos seus filhos. Outras projectam aspirações irrealistas que nem os próprios filhos acreditam. Assim, o desenvolvimento socioeconómico provoca uma atmosfera de dúvida, uma expectativa de fracasso, um clima de antecipação insidioso, nos grupos desfavorecidos. As famílias das classes abastadas aspiram altas e ajudam os filhos a levantar a sua moral, invocando o futuro.

4.2 As Condições Socioeconómicas

Os alunos pertencentes aos estratos superiores, em regra, nunca sofreram qualquer reprovação escolar, ao contrário dos estratos económicos mais débeis, que acarretam elevadas percentagens de reprovações, situação essa que se traduz de forma perceptível o efeito que as condições socioeconómicas dos alunos exercem no seu aproveitamento escolar (FERNANDES, 1991). Na mesma linha, FORMOSINHO (1991 atribui as disparidades socioeconómicas a responsabilidade pela construção das desigualdades no acesso e sucesso escolares que, apesar da implementação de medidas igualitárias educativas promovendo a gratuitidade da escola obrigatória e proporcionando apoios económicos às famílias mais desfavorecidas, continuam a subsistir.

Reforçando, ALMEIDA (1994) assegura que as maiores taxas de reprovação pertencem a alunos provenientes de famílias de fracos recursos económicos, onde a influência do rendimento familiar se faz mesmo sentir na diferenciação das classificações entre bom e muito bom. O sucesso escolar surge, como sintoma e confirmação de situações de exclusão económica, social e cultural, que a escola não consegue atenuar.

As condições socioeconómicas estão também relacionadas com a ocupação diferenciada do espaço, no que se refere à distância geográfica da escola, no que respeita às barreiras físico-geográficas e também ainda no que concerne ao tipo das zonas residenciais habitadas (MENDONÇA, 2006). Acrescentando, ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010) advogam que a classe social e níveis de estudos dos pais e das mães, bem como

a profissão que desempenham, também podem ser factores condicionantes do fracasso escolar.

Da análise, conclui-se que as maiores taxas de reprovação pertencem a alunos provenientes de famílias de fracos recursos económicos, onde a influência do rendimento familiar se faz mesmo sentir na diferenciação das classificações entre bom e muito bom. O sucesso escolar surge, como sintoma e confirmação de situações de exclusão económica, social e cultural, que a escola não consegue atenuar. Atribui-se assim, as disparidades socioeconómicas a responsabilidade pela construção das desigualdades no acesso e sucesso escolares.

4.2.1 Origem social dos alunos

O aluno da classe popular encontra no seu meio social, comunitário e seguramente familiar, os valores, significados, símbolos e pautas necessários para elaboração de uma cultura e o suporte de uma atitude anti escola, o que se justifica pela valorização e afirmação do trabalho manual e menosprezo do intelectual, culto a diferentes formas de fisicalidade (a força para os homens, a sensualidade e a reprodução para mulheres), solidariedade de grupo frente a carreira individual. O aluno da classe média, pelo contrário, encontra na sua classe social, comunidade, cultura, família e colegas que pressionam-no a favor da escola. (GRIGNON, 1971; WILLIS, 1978; FERNÁNDEZ ENGUITA, 1988). Assim, é mais provável um aluno da classe popular fracassar e abandonar a escola do que seu colega da classe média.

Hierarquizando o sucesso em função de classe, (EHRENREICH & EHRENREICH, 1971 apud Enguita, Martínez e Gómez (2010) consideram que quem parte numa posição privilegiada são os filhos das *classes escolarizadas*, em primeiro término os da *classe profissional –directiva* e em segundo, os da *classe media funcional ou classe de serviço*. Isso por terem conseguido monopolizar a oferta de seus serviços, entre outros meios, através de credenciais académicas, escassas para ingresso neles, o segundo por causa da complexidade das organizações na sociedade de conhecimento que requer uma gestão qualificada, e porque nessas sociedades tem eliminado a compra ou transmissão dos cargos, primeiro nos públicos e numa boa parte dos privados.

Esta posição é reforçada por BENAVENTE (1976) ao afirmar que maior parte dos estudos a esse respeito, são unânimes na afirmação de que o nível cultural será mais determinante para a carreira escolar das crianças que o nível de vida económica da família. Concordamos com tais posições porque quem têm instrumentos da carreira

escolar são os grupos de maior nível cultural, pelo contrário muitos com poderio económico não dominam o poder cultural e não conseguem participar no desenvolvimento escolar dos filhos, isto apesar dos investimentos que podem fazer na educação dos mesmos.

Esclarecendo este aspecto, LERENA (1976) afiança que escola é um instrumento de capital, mas não de capital *económico* mas sim de capital *cultural, escolar,* cuja possessão tem uma dinâmica própria e não consiste em mera legitimação. Esse capital escolar que uma família possui e outras não, é objecto de uma distribuição tão desigual e provavelmente tão injusta como o do económico (a propriedade) ou organizacional (autoridade), com o problema acrescido de que quando não se possui, não se pode transmitir, mas quando se possui não é seguro que se transmita: daí que o fracasso escolar alcança, ainda que seja em escassa medida, as classes médias e cultas. Essa faculdade lhe converte num problema público, particularmente quando a sociedade do conhecimento for exigente e pratica a meritocracia para ascensão social.

A origem social é habitualmente determinada pelo nível económico e pelo nível cultural do agregado familiar, os quais, além de praticamente indissociáveis, são determinantes no aproveitamento escolar. Desta forma, os alunos que apresentam mais dificuldades escolares, pertencem a famílias de grupos sociais desfavorecidos do ponto de vista económico e cultural enquanto os que apresentam mais facilidades pertencem a grupos sociais da classe média e superior, relação que se acentua com os anos mais avançados da escolaridade (BENAVENTE (1976).

Vários estudos e em diferentes países indicam a existência de correlação entre a origem social dos alunos e o seu sucesso ou insucesso escolar, e que é impossível negar a relação entre as facilidades e dificuldades vinculadas a origem social. Esta tese, segundo o autor, expressa uma realidade antiga e actual, uma vez que foi defendida no final dos anos 20 por Horkcheimer, com a declaração de que as condições objectivas, para o desenvolvimento de qualidades socialmente necessárias à educação, são mais favoráveis nos níveis mais elevados do que nos níveis baixos (Idem).

Nesta perspectiva, os factores de interferência na carreira escolar são: a posse e o consumo de livros e jornais, o acesso a eventos culturais que são valorizados por uns e menosprezados por outros, quer por força do poder económico quer pelo nível cultural específico de cada família, o que condiciona quer o interesse dos alunos quer o seu desenvolvimento cognitivo. Por outras palavras, nos meios sociais inferiores persiste

uma situação de pouco contacto com a cultura letrada, com os livros, com o cinema, com o teatro etc. (BENAVENTE (1976).

FORMOSINHO (1991) reforça esta posição, esclarecendo que um dos aspectos que estabelece as diferenças culturais existentes entre os alunos, reside no facto de alguns possuem livros e outros não. Acrescentando que os indivíduos chegam à escola em condições intelectuais desiguais porque tiveram: condições culturais e ambientais diferentes; porque têm estatutos socioeconómicos diferentes; porque uns vivem numa cidade e outros numa aldeia; uns têm televisão e lêem jornal e outros não (…).

Para CORTESÃO e TORRES (1990) o problema do insucesso escolar incide nitidamente de uma forma mais pesada nas crianças de meios socioculturais desfavorecidos, mas descordam que esta correlação acentua no decorrer da escolaridade. Exemplificam que estudos recentes, dizem que à medida que se avança nos ciclos de escolaridade a influência da origem social sofre uma redução, sugerindo assim a existência de um aumento dos efeitos da socialização escolar.

Uma criança com carências alimentares, mal agasalhada, com trajectos morosos entre a casa e a escola e sem possuir um lugar tranquilo para estudar, dificilmente consegue obter um bom aproveitamento escolar, embora estes aspectos, por si só, revelam-se insuficientes para explicar integralmente o problema do insucesso escolar. É necessário acrescentar os aspectos relacionados com as diferenças de tipo cultural que caracterizam os alunos oriundos de meios socioeconómicos mais desfavorecidos, concretamente, a distância que separa a cultura que as crianças possuem, da cultura que a escola reproduz e sanciona (Idem).

A mesma ideia é defendida por FERNANDES (1991) segundo o qual, o insucesso escolar dos alunos não pode ser atribuído apenas aos factores socioeconómicos, uma vez que, aqueles que pertencem aos estratos superiores, apesar de são largamente favorecidos em relação aos restantes, apresentaram também uma significativa percentagem de reprovações. MENDONÇA (2006) reforça esta posição, dizendo que os factores sociais não conseguem explicar por si só a elevada percentagem de reprovações dos alunos escolarmente atrasados, a qual subsiste, independente das posições sociais de pertença.

No campo cultural, FORMOSINHO (1991) considera que, embora o grau de escolaridade dos pais constitua um aspecto relevante no aproveitamento escolar dos alunos, nomeadamente no apoio ao estudo e ao trabalho de casa, este aspecto não determina necessariamente o seu sucesso ou insucesso escolar. No entanto, uma vez que

o reconhecimento de uma correlação directa entre estes dois factores constitui a situação mais comum, a existência de um défice no apoio familiar dos alunos mais desfavorecidos repercute-se negativamente no seu aproveitamento escolar.

Para DURU-BELLAT e VAN ZANTEN (1992), a proveniência do meio social do aluno, permite-o adaptar, melhor, os critérios exigidos pela escola, por causa do capital cultural das suas famílias. Defendendo a mesma ideia, LE GALL (1993) acrescenta que as diferenciações patentes nos projectos de viagens ou de férias, além de determinarem o estatuto socioeconómico e sociocultural de um aluno determinam inevitavelmente o seu (in)sucesso escolar.

Nesta linha de pensamento, SHAVIT e BLOSSFELD (1993); GOLDTORPE (2000) afirmam que os estudos similares em diferentes países, têm demonstrado ao longo dos tempos que o atributo com mais peso no processo de saída do sistema educativo é a classe social do aluno, derivado da introdução de critérios de igualdade no sistema.

Com mais cautela e de certa forma contrariando as ideias anteriores, LAHIRE (1995) não é totalmente de acordo da existência de um vínculo directo entre o nível de êxito escolar dos alunos e os níveis de escolarização dos respectivos pais. Apresentou exemplos de que existem situações em que os conhecimentos veiculados pela escola são valorizados de forma inconsciente pelos pais, quando por exemplo, solicitam auxílio aos filhos, para actividades como ler o jornal, preencher formulários, ou procurar números de telefone, o que instaura uma função familiar de importância assumida pelo filho, que ganha com isso reconhecimento e legitimidade no seio da unidade familiar. Acrescenta ainda que as famílias culturalmente deficitárias dão importância social simbólica ao "filho letrado", integrando simbolicamente o saber escolar, e que estes processos de legitimação familiar desempenham um papel decisivo para a obtenção de uma boa "trajectória escolar".

O referido autor chama atenção para o facto de que a presença objectiva de um capital cultural familiar só adquire significado se existirem condições para sua transmissão. Um património cultural que é pouco utilizado pelos membros da unidade familiar, constitui um património cultural morto, não-interiorizado e inadequado. Daí, contesta a simplificação da linearidade ao nível da correspondência entre o investimento familiar e o sucesso escolar pois admite que um super investimento, além de não produzir, por si só, o sucesso escolar dos filhos, poderá ainda provocar efeitos inversos (Idem).

Na verdade, algumas experiências têm demonstrado que um estudante com abundância de meios, torna-se mais vulnerável ao vício, a boa vida, às paródias etc. e torna-se num

mau estudante, além do mais, frequenta meios convidativos ao fracasso e abandono escolar. É que estudar é um sacrifício que é suportado por aqueles que têm muita necessidade de melhorar suas condições de vida ou que têm muita motivação.

Para GRÁCIO (1997), embora a socialização da classe comporte efeitos cognitivos relevantes em matéria de aquisição de saberes práticos e de conduta que influem na aquisição dos saberes escolares, as diferenças de capacidade de aprendizagem existentes à partida, em virtude das diferenças de capital cultural familiar, reduzem-se ao longo da progressão das aprendizagens facultadas pela escola.

Retomando o papel do investimento escolar no rendimento académico, PÉREZ-DÍAZ, RODRÍGUEZ e SÁNCHEZ (2001) garantem que existe uma relação directa entre a classe social e a aquisição de recursos como livros de consulta, computador, etc. deste modo, quanto maior é o nível educativo dos pais e das mães, menor é a quantidade de disciplinas que seus filhos suspendem. A este respeito, MENDONÇA (2006) afirma que muitos pais adquirem livros, dicionários, enciclopédias e outros materiais didácticos que representam investimentos financeiros familiarmente consideráveis, embora não consigam colaborar com os filhos na sua posterior descoberta, aproveitamento e rentabilização cultural, devido a falta de aptidões para tal. Ao facto de não conseguirem actuar como adjuvantes nos meios materiais que proporcionaram aos filhos, acresce ainda, com frequência, a decepção pelo escasso uso que os filhos fazem deles.

Isso quer dizer que a abundância dos materiais didácticos, por si só, não constitui factores de sucesso. O seu uso e a sua exploração pedagógica são tão importantes quanto a sua aquisição.

BALZANO (2002) constatou na sua investigação, que independentemente da classe social (alta ou baixa), os pais e as mães atribuem o fracasso escolar a factores que tem a ver com o que sucede na própria família, com factores próprios dos alunos e finalmente com factores escolares. Chegou a conclusão de que as famílias de classe alta prestam mais atenção a inteligência e esforço de seus filho, que os pais e mães da classe inferior. Além do mais, os primeiros (nível alto) concedem mais valor ao ambiente escolar e a competência dos docentes em relação com o êxito escolar de seus filhos.

Deduz-se que os próprios pais têm consciência do papel da família e do próprio aluno no sucesso ou fracasso escolar. Isto reforça a posição de que a família e o aluno são factores imprescindíveis a ter em conta na análise do fracasso e abandono escolar, ao lado dos factores políticos e institucionais e que serão objecto desta investigação.

Indo um pouco mais além, MARCHESI (2003) asserta que o contexto sociocultural influi nos resultados dos alunos, na cultura da escola, nas relações professores/pais, na organização da escola, e contribui para alterar os resultados escolares.

Segundo HYMAN (s/d) apud Mendonça (2006), o sistema de valores de cada pessoa depende da classe social de pertença, pelo que à medida que se consideram pessoas de estatuto social baixo, verifica-se que estabelecem menor relação entre o sucesso escolar e nível de instrução, razão pela qual o sucesso escolar é encarado apenas em termos de segurança material. Inversamente, as classes sociais mais favorecidas encaram instrução como fazendo parte das condições de sucesso, numa perspectiva de desenvolvimento e realização pessoais. Na sequência destas ilações, acrescenta que os valores das classes mais baixas estão associados a sobrevivência escolares reduzidas e a prestações escolares mais deficientes, enquanto que, inversamente, os valores das classes sociais mais favorecidas, estão associadas a prestações e sobrevivências escolares superiores.

A esse respeito, GRACIA (2005) chama atenção que o absentismo e o abandono escolar são também realidade entre os jovens provenientes da classe média. A esse respeito, MENDONÇA (2006) disse ter deparado com algumas famílias que, apesar de o capital cultural ser escasso ou mesmo nulo, revelam atenção e interesse pelas actividades escolares, e embora não entendam as aprendizagens veiculadas atribuem sentido e valor à escola. Remata que, apesar de não se exercitarem a leitura, os pais se empenham em exercer um papel de intermediação entre a cultura escrita e os seus filhos.

No entanto, reconhece que a desigualdade de sucesso não depende apenas das diferenças individuais de mérito, mas também e sobretudo das diferenças económicas, sociais e culturais. Afirma que as diferentes classes sociais são caracterizadas por sistemas distintos de atitudes e aspirações em relação ao sucesso da educação. O fraco nível de instrução de algumas famílias, associados à inexistência de bens culturais, criam aspirações e atitudes negativas perante o saber, ao mesmo tempo que exercem influências pouco propícias ao desenvolvimento cognitivo. As famílias com capital cultural, faculta aos seus filhos orientações onde a qualidade e o prestígio se relacionam com o saber escolar, as classes populares, incutem nos seus filhos uma perspectiva de futuro próximo, onde se procuram diminuir os custos e satisfazer as necessidades imediatas, desvalorizando o saber escolar (Idem).

A mesma visão têm ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ (2010) para os quais, os filhos da classe capitalista, bem como dos proprietários em geral, estão em vantagem em termos de fracasso e abandono escolar, através de seus pré-requisitos e mecanismos de

selecção, assegurando-lhes o êxito escolar, abrindo a porta as melhores oportunidades sociais e legitimando assim seus privilégios sociais perante ele mesmo e aos demais. Para os autores, existe uma clara associação entre origem social e fracasso escolar. Os dados recolhidos num conjunto de variáveis, permitiu-lhes concluir que apesar do risco elevado do fracasso escolar na classe média, esse risco é ainda maior nas classes trabalhadoras.

GONZÁLEZ (2012) põe a tónica no estilo de socialização, dizendo que onde se reina respeito e tolerância, contem as orientações educativas mais idóneas no processo de facilitação do desenvolvimento académico. Afirma que esses estilos são os mais benéficos porque estimulam o rendimento, uma vez que, a dimensão aceitação e implicação é elevada.

Da análise conclui-se que:

- É mais provável um aluno da classe popular fracassar e abandonar a escola do que seu colega da classe média, porque o ambiente social é favorável a isso.
- Os filhos das *classes escolarizadas*, os da *classe profissional –directiva* e os da *classe media funcional ou classe de serviço,* partem de uma posição privilegiada em relação a escola;
- O nível cultural será mais determinante para a carreira escolar das crianças que o nível de vida económica da família.
- A escola é um instrumento de capital cultural com dinâmica própria e não consistem em mera legitimação, porque quando não se possui, não se pode transmitir e quando se possui não é seguro que se transmita, daí que o fracasso escolar alcança, ainda que seja em escassa medida, as classes médias e cultas;
- A origem social é habitualmente determinada pelo nível económico e pelo nível cultural do agregado familiar, os quais, além de praticamente indissociáveis, são determinantes no aproveitamento escolar
- Existe uma correlação entre a origem social dos alunos e o seu sucesso ou insucesso escolar, e que é impossível negar a relação entre as facilidades e dificuldades vinculadas a origem social.
- Os factores de interferência na carreira escolar são: a posse e o consumo de livros e jornais, televisão, o acesso a eventos culturais que são valorizados por uns e menosprezados por outros, o que condiciona quer o interesse dos alunos quer o seu desenvolvimento cognitivo.

- À medida que se avança nos ciclos de escolaridade a influência da origem social sofre uma redução, sugerindo assim a existência de um aumento dos efeitos da socialização escolar;
- Existe algumas discordâncias entre os autores quanto ao peso da origem social dos alunos no insucesso escolar, embora alguns consideram que o atributo com mais peso no processo de saída do sistema educativo é a classe social do aluno, derivado da introdução de critérios de igualdade no sistema;
- A presença objectiva de um capital cultural familiar só adquire significado se existirem condições para sua transmissão. Um património cultural que é pouco utilizado pelos membros da unidade familiar, constitui um património cultural morto, não-interiorizado e inadequado;

4.2.2 Origem geográfica do aluno

As características socio ambientais do aluno são apontadas como variáveis que podem contribuir em grande medida para explicação do fracasso e abandono escolar, tanto de maneira independente como de forma conjunta. Para muitos autores, que a seguir se mencionam, a localização da escola e o tipo de comunidade em que se insere provocam efeitos associados a efectividade da escola.

Sobre este assunto, BENAVENTE (1976) é de opinião de que a diferença de oportunidades não se verifica apenas entre meio urbano e meio rural, mas se estende a todos os grupos sociais desfavorecidos, visto que a cultura destes meios é essencialmente prática, virada para a acção imediata e para a utilidade quotidiana. Justifica com os limites do universo destas crianças que são geralmente muito estreitos, nascem no campo não conhecem cidade, se vivem na cidade às vezes nunca saíram do bairro, nunca viram o mar, nunca andaram num comboio ou mesmo num avião, razão pela qual, "medem o mundo a partir do que conhecem" (Idem, 1976:22).

A influência da origem social nas escolhas que o estudante efectua entre diferentes alternativas educativas ou entre continuar e abandonar foi averiguada por MILLOT e ORIVEL (1976), MINGAT e DURU (1979) Y BOUDON (1983), e concluíram que estas opções actuam como um modelo de inspiração económica, que supõe que os indivíduos são racionais e agem em função de utilidade comparando os custos, os benefícios e os riscos antecipados de sua decisão. Estes campos de decisão são diferentes segundo a classe social. Afirmam que Boudon baseia-se no conceito de posição social e afirma que o benefício antecipado e o custo são mais elevados quando

um individuo é mais pobre na sua posição social. O valor que as diferentes categorias sociais dão ao saldo de custos-benefícios é diferente.

CODINA (1983) correlacionou o êxito e o fracasso dos alunos do ensino integrado, com a varável número de população a que pertence, concluiu que nas populações do tipo médio existe menor número de alunos que fracassa que nas populações superiores a 100.000 habitantes, sendo esta influência é mais significativa nos alunos de idades compreendidas entre os 14-15 anos.

No meio rural, o processo de ensino, geograficamente isolado e reduzido, não apenas ao espaço físico, mas também nos seus efectivos docente e discentes, facto que contribui para desmotivação de uns e outros, acentuando a desigualdades de oportunidade de êxito escolar, que se apresenta mais reduzida para os alunos cujas vivências não vão além dos limites de uma povoação isolada. Os professores são menos qualificados e menos estáveis, na medida em que, no final de cada ano lectivo procuram obter colocação em escolas menos isoladas, que simultaneamente possuem uma melhor qualidade ao nível dos edifícios e equipamentos (FORMOSINHO, 1991).

ALMEIDA et al. (1994), advoga que o insucesso escolar medido por percentagens de reprovações, afecta sobretudo estratos económicos mais débeis, ou seja, os alunos residentes quer em bairros degradados quer em meios rurais. Considerou ainda que às zonas degradadas estão ligadas as condições quer de vizinhança, quer de qualidade dos alojamentos pouco propícias à aquisição de hábitos culturais e de estudo, consoantes com as exigências do sistema de ensino. O inverso acontece nos bairros mais abastados, onde os hábitos e as normas de convivência se coadunam com as escolares.

Ao avaliar os resultados dos trabalhos que efectuou em escolas de bairros urbanos desfavorecidos, HALLINGER in Pinto (1995), considerou que as conclusões não são susceptíveis de serem generalizadas, visto que as escolas, mesmo que se encontrem em igualdade de circunstâncias (meio rural/urbano, favorecido/desfavorecido), variam nas suas dimensões socio organizacionais e de acordo com os contextos sociais em que se inscrevem. Daí a necessidade de tomar em consideração as variáveis contextuais.

Reforçando os factores contextuais, (PAJARES BOX, 2002; ENTORF & MINOIU, 2005) asseguram que os resultados da PISA revelaram que as diferenças de rendimento escolar podem atribuir-se, na sua maioria, a causas relacionadas directamente com origem social, seguindo o contexto da escola e em menor escala a factores estritamente pedagógicos e organizacionais.

Por seu turno, PINTO (1995) sustenta que a dimensão regional ao introduzir disparidades produz alterações na sobrevivência escolar que difere de região para região. Assim, a desigualdade de aproveitamento que penaliza os grupos sociais com menor instrução é ainda desigual quando se reside em determinadas regiões.

Os alunos economicamente desfavorecida que residem em habitações isoladas, localizadas sobretudo nas zonas rurais, sofrem isolamento que não se limita ao espaço físico, mas também um isolamento social e cultural que constituem, conjuntamente, um distanciamento face aos saberes que a escola transmite (MENDONÇA, 2006).

Um outro aspecto relevante na análise entre os meios rurais e urbanos, relaciona-se com o crescimento dos últimos e com consequente drenagem da população rural para os aglomerados do litoral, que além de albergarem os grandes problemas da juventude residente nos meios urbanos, nomeadamente a droga, a delinquência ou mesmo violência, acentuaram significativamente a insuficiência das aquisições educativas que se têm vindo a tornar obstáculos maiores à integração social de um número crescente de jovens, perante um mercado de trabalho especializado. A situação torna-se ainda mais grave, quando estas novas exigências de especialização, centradas nos meios urbanos, associam-se a predominância das actividades económicas do sector primário nos meios rurais, agravando o desemprego juvenil no meio rural, por causa da inadequação entre as aspirações dos jovens e a oferta de trabalho (Idem).

GONZÁLEZ (2012) admite que bairros ou zonas periféricas e marginais da cidade, bem como zonas deprimidas como pequenos povoados isolados das áreas rurais têm influência no fracasso e abandono escolar, por causa do ambiente que se vive ali ou isolamento. O mesmo acontece com os alunos vindos das comunidades fechadas, que constituem obstáculos para conhecer opiniões dos outros. O autor reforça que os resultados mostram que a dimensão social mais importante na explicação do fracasso é o lugar onde se vive.

Do percurso analítico dos autores, deduz que:

- A diferença de oportunidades não se verifica apenas entre meio urbano e meio rural, mas se estende a todos os grupos sociais desfavorecidos, que vivem em zonas degradas da cidade. Isso justifica com os limites do universo destas crianças que são geralmente muito estreitos, se nascem no campo não conhecem cidade, se vivem na cidade às vezes nunca saíram do bairro, nunca viram o mar, nunca andaram num comboio ou mesmo num avião, razão pela qual, medem o mundo a partir do que conhecem;

- No meio rural, o processo de ensino, geograficamente isolado e reduzido, não apenas ao espaço físico, mas também nos seus efectivos docente e discentes, os alunos têm vivências aos limites de uma povoação isolada, os professores são menos qualificados e menos estáveis, menor qualidade de edifícios e equipamentos, o que leva a desmotivação a desigualdades de oportunidade de êxito escolar.
- O insucesso escolar medido por percentagens de reprovações, afecta sobretudo estratos económicos mais débeis, ou seja, os alunos residentes quer em bairros degradados quer em meios rurais. As zonas degradadas estão ligadas as condições quer de vizinhança, quer de qualidade dos alojamentos pouco propícias à aquisição de hábitos culturais e de estudo, consoantes com as exigências do sistema de ensino. O inverso acontece nos bairros mais abastados, onde os hábitos e as normas de convivência se coadunam com as escolares.
- Apesar da unanimidade na aceitação do factor origem geográfica, há divergência quanto ao peso deste no fracasso e abandono escolar.
- A dimensão regional ao introduzir disparidades produz alterações na sobrevivência escolar que difere de região para região. A desigualdade de aproveitamento que penaliza os grupos sociais com menor instrução é ainda desigual quando se reside em determinadas regiões.
- As zonas desfavorecidas da cidade que recebem a população rural confronta com grandes problemas da juventude residente nos meios urbanos, nomeadamente a droga, a delinquência ou mesmo violência, acentuaram significativamente a insuficiência das aquisições educativas que se têm vindo a tornar obstáculos maiores à integração social de um número crescente de jovens, perante um mercado de trabalho especializado centradas nos meios urbanos, associam-se a predominância das actividades económicas do sector primário nos meios rurais, agravando o desemprego juvenil no meio rural, por causa da inadequação entre as aspirações dos jovens e a oferta de trabalho.
- Admite-se que bairros ou zonas periféricas e marginais da cidade, bem como zonas deprimidas como pequenos povoados isolados das áreas rurais têm influência no fracasso e abandono escolar, por causa do ambiente que se vive ali ou isolamento. O mesmo acontece com os alunos vindos das comunidades fechadas, que constituem obstáculos para conhecer opiniões dos outros. Os resultados mostram que a dimensão social mais importante na explicação do fracasso é o lugar onde se vive.

4.2.3 Necessidades básicas

A má alimentação está associada a um défice cultural, ligada aos maus hábitos alimentares, fruto do desconhecimento, ou a um défice económico derivado de fraco poder de compra. Estudos de (BENAVENTE, 1976 e PINTO, 1995) revelaram que muitos alunos, iniciam um dia de aulas ou em jejum ou com um insuficiente pequeno-almoço, fruto de carências económicas, falta de tempo ou ainda de um défice cultural familiar. Uma vez que é da alimentação das crianças e adolescentes que advém o seu equilíbrio fisiológico, a má alimentação, repercute-se na concentração, pelo que a rentabilidade destas crianças é certamente mais baixa do que duma criança bem alimentada.

Alguns autores apresentam o vestuário e modo de apresentar dos alunos como factores de desigual aproveitamento escolar. BENAVENTE (1976) considera que um aluno mal vestido se sente diferente dos seus colegas e numa situação de inferioridade. Esta posição é reforçada por LE GALL (1993) ao afirmar que o nível económico das famílias é também determinante no vestuário, ao qual se associa todo um conjunto de disposições ao nível da selecção e distinção sociais. Argumenta que o estatuto socioeconómico e sociocultural de um aluno é visível através do próprio vestuário.

Para FORMOSINHO (1991) o facto de uns alunos comem e vestem melhores do que outros, faz com que os mesmos se posicionam de forma diferente na escola face ao sucesso. PERRENOUD (1992:46) remata que a própria avaliação privilegia os alunos que “melhor dominam os sinais exteriores de riqueza”, aqueles que os não possuem, são vítimas da culpabilidade, da desvalorização e da vergonha pelas suas condutas de insucesso.

Para ZAGO (2000) as classes desfavorecidas sentem conformadas com o presente e não têm perspectivas de melhoria para futuro, daí que a escola é raramente encarada como uma instituição capaz de promover a mudança económica e social dos indivíduos destes grupos. Concluindo que desta forma as condições de vida, proporcionam um aproveitamento escolar desigual e detêm um papel importante na postura familiar que influencia o investimento escolar.

BENAVENTE (1976) considera que as condições de alojamento constituem um factor de insucesso, visto que as crianças que vivem em casas superlotadas, sem disporem de condições favoráveis para realizarem os trabalhos de casa, estudar ou ter os seus materiais arrumados, são habitualmente vítimas do insucesso escolar. FORMOSINHO

(1991) reforça que uma das diferenças face ao aproveitamento escolar, reside no facto de alguns possuírem um clima favorável ao estudo e outros não.

O espaço e o conforto são também aspectos que determinam de forma favorável ou desfavorável, o rendimento de um aluno. Embora estes aspectos sejam valorizados de forma diferenciada pelo nível cultural da família em que cada aluno se insere, o factor económico assume um papel determinante na aquisição deste espaço. Neste contexto, em que as condições habitacionais de cada aluno determinam, em maior ou menor grau, o seu aproveitamento escolar subsiste por parte dos professores o objectivo de as detectar, sendo então efectuadas questões tais como "divides o quarto com alguém?" ou "tens em casa um local calmo, propício para o teu estudo?" (MENDONÇA, 2006:190).

A este ponto acrescenta ainda as dificuldades do percurso casa/escola que muitos alunos enfrentam, particularmente os do meio rural. ANTUNES (1989), concluiu no seu estudo que as principais razões apresentadas para a saída precoce do sistema educativo, relacionaram-se com dificuldades económicas, elevadas distâncias entre a casa e a escola e ainda à inexistência de transportes compatíveis. Prossegue, dizendo que, além destes factores, foram ainda referidos o desinteresse pelo prosseguimento dos estudos e também a falta de condições e confiança na escola bem como a necessidade de contribuir para o sustento da família.

Reforçando a ideia, FORMOSINHO (1991), defende que as barreiras geográficas e culturais assumem-se como um factor de desigualdade no acesso e sucesso escolar. Somos de opinião de que esses factores têm muito peso, particularmente nos países menos desenvolvidos como o nosso, onde as infraestruras e os meios de transportes são escassos e de elevado custo.

Defendendo a mesma ideia, MENDONÇA (2006), considera que as longas distâncias obrigam os alunos a um esforço suplementar, visto que implicam trajectos morosos e/ou situações de espera pelos transportes. Do mesmo modo, alguns meios rurais do interior onde o acesso à escola se encontra dificultado por barreiras físico-geográficas que transformam uma distância curta num percurso moroso e cansativo, bem como nos grandes centros urbanos onde a longa duração do trajecto em transporte se revela também cansativa. Estes aspectos condicionantes da qualidade e morosidade do trajecto, implicam fadiga e limitação de tempo para o estudo e para o descanso acabam por reflectir no fracasso e abandono escolar do aluno.

Esta situação torna-se mais agravante porque a gestão dos recursos das escolas nem sempre consegue acompanhar as necessidades dos alunos que, por se encontrarem

dependentes dos horários dos transportes, adquirem tempos de espera, à chegada ou à partida. Deste modo, a inexistência de salas de trabalho, os horários limitados das bibliotecas escolares, ou mesmo a dinamização de actividades que ocupam os tempos livres, impelem os alunos para o exterior dos estabelecimentos de ensino, enquanto aguardam os transportes (idem).

Conclui-se que as necessidades básicas como alimentação, vestuário, habitação, meios de deslocação, etc. são factores que condicionam o rendimento escolar e por consequência o fracasso e abandono, pelas seguintes razões:

- Muitos alunos vão a escola sem tomar uma refeição, ou seja, em jejum ou com um insuficiente pequeno-almoço, fruto de carências económicas, falta de tempo ou ainda de um défice cultural familiar;
- A má alimentação, repercute-se na concentração, pelo que a rentabilidade destas crianças é certamente mais baixa do que duma criança bem alimentada;
- O vestuário e modo de apresentar dos alunos são factores de desigual aproveitamento escolar. Um aluno mal vestido sente-se diferente dos seus colegas e numa situação de inferioridade e o próprio professor, as vezes o discrimina;
- O facto de uns alunos comem e vestem melhores do que outros, faz com que os mesmos se posicionam de forma diferente na escola face ao sucesso.
- As condições de alojamento constituem um factor de insucesso, visto que as crianças que vivem em casas superlotadas, sem disporem de condições favoráveis para realizarem os trabalhos de casa, estudar ou ter os seus materiais arrumados, são habitualmente vítimas do insucesso escolar;
- As dificuldades do percurso casa/escola que muitos alunos enfrentam, particularmente os do meio rural contribuem para a saída precoce do sistema educativo, relacionaram-se com dificuldades económicas, elevadas distâncias entre a casa e a escola e ainda à inexistência de transportes compatíveis;
- As barreiras geográficas e culturais assumem-se como um factor de desigualdade no acesso e sucesso escolar, quer no meio rural por causa de longas distâncias, quer no meio urbano em que as barreiras físico-geográficas transformam uma distância curta num percurso moroso e cansativo, bem como nos grandes centros urbanos onde a longa duração do trajecto em transporte se revela também cansativa, condicionando a qualidade através da morosidade do trajecto que implicam fadiga e limitação de tempo para o estudo e para o descanso acabam por reflectir no fracasso e abandono escolar do aluno.

4.2.4 O problema de suportar os custos e o aumento do rendimento

Com relação ao problema de suportar os custos, BENAVENTE (1976:22), disse que muitos alunos abandonam a escola precocemente ou após a escolaridade obrigatória, devido à incapacidade das famílias "para sustentar os filhos tantos anos e lhes pagar os estudos". Isso, apesar de alguns encargos directos tenham vindo a ser institucionalmente cobertos, nomeadamente os que se relacionam com o material escolar, os transportes, o alojamento, a alimentação, as condições de saúde e a segurança, a escolaridade não é totalmente gratuita por causa dos encargos indirectos, cujo valor real que representa não se conhece.

Para PIRES (1989), a universalização da escolaridade básica permitiu a determinação de dois instrumentos operatórios que proporcionaram a sua realização, ou seja, a obrigatoriedade e a gratuitidade. Diz que a primeira representava a obrigação, a segunda representaria a contrapartida e simultaneamente um reforço para a efectivação da primeira. Apesar disso, a economia da gratuitidade não tem conseguido fazer face a alguns tipos de encargos decorrentes do cumprimento da escolaridade obrigatória que continuam a afectar as famílias economicamente mais carenciadas.

Continuando, destacou: os encargos relacionados com a alimentação, motivados pela deslocação e permanência na escola; os encargos familiares em função das incompatibilidades de horários entre escola e a família; a perda de rendimentos familiares em função das actividades escolares; a perda de rendimentos familiares decorrentes da falta de prestação de serviço doméstico partilhado pelos alunos por motivo da sua ausência na escola; a perda de rendimentos familiares decorrentes da falta de prestação de trabalho remunerado do aluno e respectiva contribuição para o salário e ainda a perda de rendimentos individuais do aluno e respectiva contribuição para o salário familiar e ainda a perda de rendimentos individuais do aluno por perda de oportunidade de entrada atempada no mercado de trabalho, por razões de insucesso escolar e outros, como factores do fracasso e abandono (Idem).

Sobre os benefícios dos apoios sociais concedidos, PORTES (2000) esclarece que, embora têm vindo a ser gradualmente mais alargado, deparam com outros constrangimentos, relacionados com a existência de sentimentos de "submissão e humilhação ao pedir de forma recorrente" e isso constitui um foco de desmobilização de muitas famílias face à solicitação destes apoios.

Reforçando tal posição, MENDONÇA (2006) acrescenta que, na prática, o ensino obrigatório só é parcialmente gratuito uma vez que existem taxas e emolumentos

relacionados com matrículas e certidões, despesas relacionadas com a exigência de materiais específicos e recursos necessários à concretização de algumas disciplinas. Teoricamente, a gratuitidade signifique que o Estado assegura o pagamento dos professores, a construção e manutenção das escolas, a isenção do pagamento de quaisquer taxas, emolumentos e propinas para a sua frequência, e não obstante a Acção Social Escolar faculte aos alunos material escolar, transporte e alimentação, compete às famílias concretizar quer economicamente quer através de recursos humanos, todas as solicitações não cobertas pelos apoios, sendo uma delas, bastante valorizada, é assegurar o vestuário adequado para frequência escolar, no sentido de o aluno "não se apresentar mal" face aos colegas.

No que diz respeito ao aumento do rendimento, BENAVENTE (1976) afirma que nos grupos economicamente menos favorecidos, a prossecução dos estudos não é valorizada, porque não entra no quadro de "possível" e também porque a criança deverá começar a trabalhar o mais cedo possível, trazendo a sua contribuição financeira à família". De modo mais categórico, ANTUNES (1989) reconfirma que a necessidade de as crianças e jovens ajudarem no sustento da família constitui uma das principais causas de abandono escolar.

Para PINTO (1995), nas famílias economicamente mais carenciadas, além da necessidade familiar de aproveitar a mão-de-obra infantil, subsiste ainda a transposição para os alunos do sentimento de que na escola não se aprende nada que tenha utilidade imediata, suscitando nestes um sentimento de "alienação-sentido" face à instituição escolar. Nas comunidades rurais, as crianças são indispensáveis nas ajudas laborais das unidades familiares e imprescindíveis para o seu pleno funcionamento. Não obstante ser uma mão-de-obra não remunerada, o seu peso financeiro na economia familiar é bastante significativo, embora o real valor deste trabalho, é ofuscado pela componente de aprendizagem e socialização que se atribui às tarefas que se desempenham.

Na mesma linha, PORTES (2000) considera que as carências de natureza económica traduzem-se, frequentemente, na repetência e no abandono escolar, uma vez que, a esmagadora maioria dos alunos que reprovam e/ou abandonam a escola, provém de famílias de mais baixos rendimentos, o que se pode inferir que o rendimento económico das famílias, condiciona, em grande medida, o prosseguimento dos estudos. Acrescenta que subsiste com frequência, uma intenção individual ou familiarmente induzida de ingresso precoce no mercado de trabalho, cuja motivação advém de aspectos como a privação, a instabilidade, a insegurança e a angústia.

A conclusão que ZAGO (2000) chegou é de que nas famílias economicamente carenciadas a mobilidade social é voltada, em primeiro lugar, para a sobrevivência, na medida em que as necessidades básicas de toda a família advêm do seu rendimento colectivo. A participação dos filhos no trabalho inicia-se na infância, embora com tarefas distintas consoante os géneros; as raparigas, tomam conta da casa enquanto as mães trabalham fora, enquanto os rapazes têm um leque de oferta mais variado, que passa pelos serviços de ajudante de pedreiro, pintor, ou mecânico, entre outras actividades similares.

Nos casos em que se procura conciliar o tempo de trabalho com o tempo de estudo, o insucesso escolar assume-se como uma dificuldade nevrálgica na trajectória escolar (VIANA, 2000). Defendendo a mesma posição, MENDONÇA (2006), afirma que além da necessidade objectiva de aumentar o rendimento familiar, subsiste uma continuidade nas práticas educativas adoptadas pelos pais, onde ter uma família uma ocupação remunerada corresponde a um desejo não só da família mas do próprio aluno, que quer obter a sua independência financeira. Entre os "biscates" e a tentativa inicial de conciliação do trabalho com a escola, desencadeia-se o ciclo do absentismo/abandono escolares.

Com relação ao problema de suportar os custos conclui-se que:

- Muitos alunos abandonam a escola precocemente ou após a escolaridade obrigatória, devido à incapacidade das famílias para sustentar os filhos tantos anos e lhes pagar os estudos.

- Na prática, o ensino obrigatório só é parcialmente gratuito uma vez que existem taxas e emolumentos relacionados com matrículas e certidões, despesas relacionadas com a exigência de materiais específicos e recursos necessários à concretização de algumas disciplinas. O que significa que a economia de gratuitidade não tem conseguido fazer face a alguns tipos de encargos decorrentes do cumprimento da escolaridade obrigatória que continuam a afectar as famílias economicamente mais carenciadas.

- A escola exige vários encargos relacionados com a alimentação, motivados pela deslocação e permanência na escola; os encargos familiares em função das incompatibilidades de horários entre escola e a família; a perda de rendimentos familiares em função das actividades escolares; a perda de rendimentos familiares decorrentes da falta de prestação de serviço doméstico; a perda de rendimentos familiares decorrentes da falta de prestação de trabalho remunerado do aluno e respectiva contribuição para o salário e ainda a perda de rendimentos individuais do

aluno por perda de oportunidade de entrada atempada no mercado de trabalho, são factores do fracasso e abandono.

Por sua vez, o aumento do rendimento actua no fracasso e abandono escolar, segundo os autores consultados, através da necessidade de a criança começar a trabalhar o mais cedo possível, trazendo a sua contribuição financeira à família, levando alguns autores a consideraram-no como um dos principais factores do fracasso e abandono escolar, a valorização da mão-de-obra infantil, e o imediatismo do rendimento, em detrimento do valor da escola; as ajudas laborais de muitas crianças às unidades familiares, a priorização da sobrevivência das famílias economicamente carenciadas; etc.

5 CAPITULO V

AS MEDIDAS PREVENTIVAS E OS MODELOS DE INESTIGAÇÃO

5.1 A prevenção do fracasso e abandono escolar

Vários factores protectores ou preventivas do fracasso e abandono escolar são apresentados por diferentes autores a, com destaque para os papeis da família e da escola. MARTÍNEZ GONZÁLEZ (1992); MARTÍNEZ GONZÁLEZ e SAN FABIÁN (2002); GONZÁLEZ GRANDA (2004) apresentaram as seguintes áreas de cooperação entre a família e os centros educativos que podem melhorar o rendimento académico:

- O centro dinamiza tutorias para pais e mães, informa-os sobre recursos educativos e pessoais existentes, projecto educativo, planos das disciplinas, horários, etc. bem como a criação de escolas para pais e mães;
- A família faculta o professorado conhecimento sobre o desenvolvimento físico, afectivo, social e/ou motivacional dos filhos, dados com os quais podem efectuar diagnósticos paliativos ou preventivos de baixos rendimentos, problemas de condutas, etc.;
- Pais e as mães colaboram com o centro nas actividades extra-escolares como celebrações nos centros, viagens de fim de curso, visitas culturais, etc.
- Os pais e mães coadjuvam nas actividades de aprendizagens de seus filhos em casa, consultam o professor sobre a marcha académica dos seus filhos, a orientação sobre hábitos de estudos a seguir pelos filhos em casa, o apoio diário nos estudos (revisão de livros, perguntas das lições, proporcionar explicações, consultas bibliográficas), etc.
- Os pais e mães devem participar nos órgãos de gestão e decisão do centro, através da assistência de seus representantes ou outras reuniões do centro, a pertinência das associações de pais de alunos, etc.
- A colaboração do centro e das famílias com outras entidades sociais que existem no ambiente comunitário para completar a oferta educativa dos centros em matérias transversais como a educação para a saúde, prevenção do consumo de drogas, educação, etc.: centros de saúde, universidade, policia local, etc.

A implementação dessas áreas de cooperação entre as famílias e os centros educativos provoca, no dizer de MARTÍNEZ GONZÁLEZ (1992), efeitos positivos no aluno e na família da seguinte forma:

- Efeitos no aluno – incremento do rendimento escolar, do nível intelectual, das competências linguísticas, da motivação perante o estudo e melhoria dos comportamentos.

- Efeitos na família – elevação de expectativas educativas e profissionais dos pais face aos filhos, interesse de progredir culturalmente para oferecer-lhes ajuda de maior qualidade. Melhor atitude face ao professor, maior implicação na organização e realização de iniciativas que promovem o centro.

A relação da comunicação dos centros com a família é caracteriza por SOLÉ (1996) da seguinte forma:

- Caracter formal/burocrático: consiste nas entrevistas, contactos ou reuniões que se fazem porque é prescritivo e contemplado na normativa. Estes encontros centram-se, essencialmente, no aspecto do desenvolvimento académico do aluno. Se os professores requerem informações extras, na maioria dos casos não se sabe muito como obteria nem como utilizá-las posteriormente;

- Caracter sancionador/defensivo: consiste nas entrevistas em momentos chaves por causa da origem de algum problema. Neste caso, raras vezes a solução do incidente passa por um acordo criativo. Normalmente, os pais cudem ao centro para serem informados da decisão já articulada, para que acatam sem mais e dêem razão ao centro. Os pais podem conformar-se ou reclamar mais detalhes e apresentar sua visão com mais ou menos acertos e argumentos. Neste caso, uns e outros adoptam posturas defensivas e as acusações mútuas deixam em segundo plano o realmente importante. Deste modo, muito provavelmente, o conflito ressurgirá e recorrerá porque a solução não é total, não há uma resolução devidamente delineada;

- Caracter praticamente inexistente: consiste na falta de relação, tendo em conta que em múltiplas ocasiões os encontros nem se chegam a produzir, por falta de interesse por parte das famílias. Outra variável causal a esta evidência é que tanto os centros educativos como as famílias estimam que se tudo vai bem, não faz falta reunir-se, nem falar das crianças, nem reforçar o vínculo e apoiar-se mutuamente.

No dizer de OLIVA e PALACIOS (1998) a família e centro educativo possuem características comuns que favorecem sua colaboração uma vez que, ambos estão imersos na mesma cultura, perseguem como finalidade comum o desenvolvimento das crianças e compartilham, em níveis distintos, o trabalho de cuidar e proteger aos menores. Por isso, o que importa aqui é valorar o que aparentemente lhes separa quais sejam: tem funções específicas distintas, regem-se por organizações espaço-temporais

particulares e, em geral, têm papeis diferenciados. Dependendo da interpretação, podem ser elementos que enriquecem a colaboração ou bloqueiam a criação de canais de participação e colaboração interessantes e progressivamente mais profundos.

CALAFAT e AMENGUAL (1999) sugerem algumas condições de início para estimular uma cultura compartilhada e um verdadeiro trabalho de equipa, tais como:

- A necessidade de informar aos pais dos projectos dos centros referentes a temas transversais (prevenção de consumo, violência, etc.) e convidá-los a participar na definição de objectivos. É preciso ser muito cuidadoso na informação dos pais das decisões sobre casos particulares: para que compreendam a situação e sintam parte da solução;
- Os pais devem perceber que são significativos para o centro, que se leva em consideração seus pontos de vista, que se reconhece sua voz e que, quando têm dificuldades, no centro encontram orientações e não unicamente recriminações.
- O centro não deve dar impressão que pode decidir tudo mas tão pouco deve devolver toda a responsabilidade aos pais, é preciso reconhecer suas limitações e possibilidades para elaborar planos de acção realistas. Quando os pais são considerados únicos responsáveis, estes simplesmente se assustam e pode produzir-se um efeito contraproducente: se sentem atacados – não compreendidos – e projecta seus desgostos e incomodidade face ao centro e, no final uns e outros, se esquecem da dificuldade a tratar, do aluno que necessita avançar.
- A relação fluida com as famílias deveria ser algo habitual, não centrado nos momentos críticos donde há que comunicar más notícias. Os tutores de cada grupo (ou equipa docente do curso ou ciclo) deveria preocupar-se por conhecer todas as famílias, em contactos regulares nos que se comportam impressionar e, num clima de respeito e aceitação, se vai forjando num vínculo.

A partir dum estudo realizado, MARTÍNEZ GONZÁLEZ (2000) constatou, que as famílias e os professores entendem que é necessário dialogar mais sobre situações educativas que afectam a ambos, sobre objectivos educativos para os menores e sobre a aquisição de estratégias de habilidades sociais e comunicação com os filhos. Para DE MIGUEL, (2001), ÁLVARO e HERNÁNDEZ, (2003), TEJEDOR, (2003) o fracasso escolar é um fenómeno complexo e global, que não pode ser resolvido com medidas simples e parciais, mas sim, que é preciso ir à raiz dos problemas.

Para realização de iniciativas que promovem a interconexão entre família e escola, AGUILAR (2002) sugere cinco razões fundamentais que justificam essa necessidade:

1- Os pais são responsáveis da educação dos seus filhos e, deste ponto de vista, podem se considerar como cliente dos centros;

2- Os professores deveriam tomar como marco de referência a aprendizagem familiar (porque supõe uma bagagem previa determinante) para, a partir daí, delinear aprendizagem escolar;

3- A investigação que se realiza demonstra que a aprendizagem familiar influi no rendimento académico;

4- Os professores, como representantes de autoridade, tem a responsabilidade de zelar para que os pais acompanhem com atenção seus filhos na escola e compensar a actuação destes quando demonstram-se negligentes ou incapazes. Quando as famílias não cumprem com sua função, a escola deveria ajudar e assessorar na mudança de atitude e, não ficando unicamente assinalar a dificuldade, a julgar, censurar sua culpa e desaparecer.

5- Os pais têm reconhecido por lei seu directo de tomar parte nas decisões da organização e funcionamento do centro. Tradicionalmente os pais não têm tomado parte nessas decisões por considerar que se tratava de uma intromissão. Agora torna-se difícil de desfazer o caminho percorrido. Os centros, por sua vez, não estão acostumados a receber propostas das famílias por falta de estratégias e argumentos para fazê-lo bem.

Para criação de confiança mútua entre a família e os centros educativos, de modo a promoverem o sucesso do aluno, RIBES (2002) apresenta as seguintes sugestões:

- Oferecer modelos de relação entre adultos e intervenção com os alunos baseados na comunicação, o acordo e compromisso;
- Facilitar a divulgação do trabalho do centro para além de suas paredes, aumentando assim a compreensão, a aceitação e o reconhecimento de seu papel e esforço, a partir do conhecimento real, evitando juízos apressados e confusões que podem chegar a converter-se em verdades sociais e etiquetar a escola;
- Criar ocasiões de contactos que progressivamente dêem passos aos estabelecimentos de critérios educativos macro comuns, sem subestimar o valor das famílias;
- Optimizar o funcionamento dos centros aproveitando o potencial das famílias (contribuições, recursos humanos de apoio, interlocutor para reflexionar buscando a melhor solução a cada circunstância).

Segundo UNESCO (2003), em muitos países, o aumento dos efectivos foi acompanhado pelo aumento do insucesso escolar, pelo que é necessário analisar as causas de elevadas taxas de repetências e abandono, para que se possa tentar encontrar soluções.

Apresentou como algumas medidas: reformas a efectuar na formação dos professores, ajuda financeira, desenvolver experiências inovadoras de trabalho de grupo, introdução de um ensino em equipa ou no recurso a tecnologias que permitam a utilização de materiais didácticos modernos. Acrescentou-se também a diversificação da duração de aprendizagem, alternando períodos de escolaridade com períodos de actividade profissional, o que pode tornar mais adequado ao modo como os jovens aprendem.

A escola encontra-se perante uma ameaça ao qual dificilmente pode dar resposta unilateral e se vê obrigada a trabalhar em colaboração com outras instâncias educativas e de intervenção social na base de um projecto de intervenção social e educativa compartilhado que pernita superar as intervenções fragmentadas e pontuais a fim de favorecer maior integração das políticas implementadas no território (GRACIA, 2005).

No que diz respeito a cooperação entre famílias e os centros docentes, para GONZÁLEZ e BLANCO (2005) os principais agentes de socialização dos menores são as famílias e os centros educativos. Por isso, deve-se haver uma cooperação muito estreita entre estas duas instituições, tendo em conta a complexidade dos centros educativos, particularmente relacionados com a violência e a complexidade da configuração da personalidade do adolescente. As famílias devem proporcionar aos centros educativos a informação sobre si mesma e sobre seus filhos, que podem estar associada ao baixo rendimento académico, o desejo de abandonar o sistema educativo, os problemas comportamentais, etc.

Os pais podem informar ao professor a cerca do interesse profissional dos jovens, amizades, motivações, frustrações, esforço no estudo, expectativas educativas, desenvolvimento físico, disponibilidade de recursos económicos e educativos em casa, situação laboral dos progenitores, clima de convivência etc. que os ajudará a entender e assessorar melhor a seus alunos no seu processo educativo. É necessário que os pais, as mães e os professores reflictam juntos sobre a necessidade de cooperação entre ambos (Idem).

Para melhor prevenção e tratamento do fracasso e abandono escolar, PRIETO, NETO e GONZÁLEZ (2010) propõem a actuação de uma equipa interdisciplinar, designadamente. Médicos, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, trabalhadores sociais, psicomotricista, professores de pedagogia terapêutica, professores de apoio, etc.

Para tratamento do fracasso escolar, os referidos autores apresentam diferentes sugestões, de acordo com as causas manifestadas, tais como:

- Do tipo cognitivo – estimulação, reforço, recuperação, apoio escolar, adaptações curriculares, adopção de medidas de atenção a diversidade.
- Do tipo motivacional – diagnóstico específico que verifique ou revele possíveis causas mais profundas; verificar se a desmotivação é geral e para todas ou só nalgumas áreas ou materiais. Comprovar se o mau rendimento é causado pela desmotivação ou vice-versa.
- Da personalidade – diagnóstico geral e analítico da personalidade; elaboração de uma boa recordação; recolha de informação mediante o historial clínico, familiar e académico; programa de acompanhamento específico;
- Dificuldades específicas de aprendizagem – diagnóstico específico e prévio que traga uma estimação de origem, amplitude, características e peculiaridade da profundidade; programa de tratamento específico;
- Dificuldades de aprendizagem de conceitos básicos – apoio escolar; ajuda do professor particular; colégio de grupos reduzidos; permanência por mais tempo no mesmo ciclo, aula de enlace; programa de desenvolvimento individual.
- Estratégias de aprendizagens inadequadas – ensinar-lhe a estudar (aprender a aprender); ensinar-lhe a organizar-se (plano de estudo lógico que observe a curva de esforço e atenção; treinar-lhe nas técnicas de trabalho intelectual, como realização de esquemas, resumos, sublinhar, tomar notas, compreensão e expressão; ensinar-lhe a aprender;
- Falta de habilidades – diagnóstico específico; aplicação específica de algum programa de habilidades sociais.

Da análise, conclui-se que os diferentes estudiosos da matéria apresentaram um conjunto de propostas que podem prevenir ou minimizar o fracasso e abandono escolar, relacionadas com o papel da família e da escola.

A escola deve: dinamizar tutorias aos pais, a criar escolas para pais e encarregados da educação, informar os pais sobre recursos educativos e pessoais existentes, projecto educativo, planos das disciplinas, horários, colaborar com a família e outras entidades sociais do ambiente comunitário, permitir a participar nos órgãos de gestão e decisão da escola, convidar os pais a participar na definição de objectivos da educação transversal como prevenção de consumo, violência, etc., ter uma relação fluida com as famílias, preocupar-se por conhecer todas as famílias, manter contacto regular com os pais,

A família deve: informar o professor sobre o desenvolvimento físico, afectivo, social e/ou motivacional dos filhos, participar nas actividades extra-escolares como celebrações nas escolas, viagens de fim de curso, visitas culturais, etc., coadjuvar os filhos nas actividades de aprendizagens em casa, consultar o professor sobre a marcha académica dos seus filhos, pedir orientação sobre hábitos de estudos a seguir pelos filhos em casa, apoiar diário os filhos nos estudos (revisão de livros, perguntas das lições, proporcionar explicações, consultas bibliográficas), etc.; participar nos órgãos de gestão e decisão da escola,

A implementação das áreas de cooperação entre as famílias e as escolas provoca, efeitos positivos no aluno, através do incremento do rendimento escolar, do nível intelectual, das competências linguísticas, da motivação perante o estudo e melhoria dos comportamentos e na família, elevando expectativas educativas e profissionais dos pais face aos filhos, interesse de progredir culturalmente para oferecer-lhes ajuda de maior qualidade, melhor atitude face ao professor, maior implicação na organização e realização de iniciativas que promovem a escola, cria novos modelos de relação, facilita a divulgação do trabalho, cria ocasiões de contactos, optimiza o funcionamento da escola que aproveita o potencial das famílias,

Outras soluções apontadas têm a ver com: reformas a efectuar na formação dos professores, ajuda financeira, desenvolvimento de experiências inovadoras de trabalho de grupo, introdução de um ensino em equipa ou no recurso a tecnologias que permitam a utilização de materiais didácticos modernos, a diversificação da duração de aprendizagem, alternando períodos de escolaridade com períodos de actividade profissional, o que pode tornar mais adequado ao modo como os jovens aprendem, a actuação de uma equipa interdisciplinar, designadamente. Médicos, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, trabalhadores sociais, psicomotricista, professores de pedagogia terapêutica, professores de apoio, etc.

1.1 Os Modelos de Análises do Fracasso e Abandono Escolar

Neste ponto será analisado diferentes modelos e enfoques que estudam o fracasso a abandono escolar, tais como modelos psicológicos, sociológicos, educativos … baseando nas teorias económicas, teorias organizativas, teorias interaccionistas, teorias da atribuição de causalidade, teoria de predição, modelo de produtividade, modelo de síndrome, teorias de atracção repulsão, etc.

Ao conceitualizar o tema fracasso académico, TINTO, (1975, 1989) identifica cinco factores com influência neste tema, designadamente: aspecto psicológico, sociológico, económico, interaccionista e organizacional. Segundo MORALES (2011) estes factores resultam em quatro aproximações científicas: uma visão psicológica, sociológica, educativa (interaccionista e organizacional) e economicista.

BEAN (1985) desenvolveu o modelo de síndrome de abandono que é composto por três grupos de variáveis, categorizadas como exógenas (factores académicos, psicossociais e contextuais), que influem nos factores de socialização e rendimento e todos no conjunto afectam directamente a intenção de abandonar.

BRAXTON et al. (1997), agrupam cinco grandes categorias dos enfoques de análises da deserção e retenção de acordo com a ênfase que outorgam a variáveis explicativas, quer seja individuais, institucionais ou do meio familiar. Como sejam, enfoques Psicológicos; Económicos; Sociológicos; Organizacionais; De interacções. Na mesma linha, BERMÚDEZ (1998) apresenta três tipos básicos de aproximações teóricas: a sociológica, a psicológica e a económica, assim como diversas combinações entre elas. Na prática, estes três enfoques não estão perfeitamente delimitados e cada um inclui variáveis e aspectos próprios dos campos de estudos das outras disciplinas.

Existem vários modelos explicativos de abandono, a aplicação das matrizes desses modelos exigem adaptações aos condicionantes locais. É interessante conhecer as investigações realizadas noutros países porque não obstante algumas diferenças, o abandono dos estudos é um problema que afecta de maneira similar a educação em todos os países. Actualmente, a maior parte das investigações consultadas citam os modelos explicativos do abandono: o Modelo de Integração de Tinto e o Modelo de Intenção de Bean (ASCANIO & RODRÍGUEZ, 2003).

5.1.1 Os modelos psicológicos

Este modelo focaliza sua análise e investigação nos aspectos tais como personalidade dos estudantes, motivação, etc., ou seja, factores que procuram averiguar porquê que o estudante é aplicado ou desaplicado.

Considera-se, de certo modo compreensível, que os factores como coeficiente intelectual e cognitivo perdem pesos na influenciação do rendimento académico com o aumento da escolaridade, na medida em que o aumento da escolaridade caminha paralelamente com o aumento da idade e amadurecimento dos órgãos cerebrais, eliminando as diferenças de maturidade dos mesmos. A partir de uma determinada

idade, os órgãos já estão todos maduros e o que passa a contar como diferença são a personalidade e motivação.

Autores como MCCLELLAND (1961); NEWCOMB e FELDMAN (1969) são de opinião de que não obstante, o abandono se explica melhor, observando as discordâncias entre o que os alunos esperam ao iniciar seus estudos e o que se encontram na realidade escolar, é necessário concentrar-se nas motivações perante a escola. É preciso analisar o êxito associado ao nível de ambição que o indivíduo se fixa para si mesmo.

O enfoque psicológica centra-se fundamentalmente no estudo do rendimento escolar, com relação as seguintes variáveis:

- Coeficiente intelectual: sua relação com o rendimento diminui a medida que aumenta o nível de estudos considerados. Quer dizer, a medida que o individuo aumenta o seu nível de escolaridade, os testes de inteligência deixam de ter valor no seu rendimento escolar (PELECHANO, 1972); ESCUDERO, 1980);
- Factores cognitivo: atitude numérica, o rendimento abstracto e os testes lógicos e verbal, não servem para predizer o rendimento as classes avançadas (MINGAT, 1977).
- Teste personalidade: a personalidade e a motivação, assim como sua relação com o rendimento académico tem ocupado a atenção fundamental no enfoque psicológico. Para a maioria dos autores, o rendimento académico guarda mais relações com os aspectos motivacionais que com os de personalidade (PELECHANO, 1972; BRENGELMANN, 1975; INCIE, 1976).

Os enfoques psicológicos da retenção centram-se nos traços da personalidade que diferenciam os alunos que completam seus estudos daqueles que não o conseguem. O modelo de FISHBEIN e AJZEN (1975), um dos primeiros que aparece na literatura admite que a intenção de uma pessoa é o resultado de suas crenças, as que influem sobre suas atitudes e a leva a manifestar um comportamento. A intenção condutal de um indivíduo é uma função de sua atitude face a conduta e as normas subjectivas de que dispõe a cerca delas.

Neste enfoque, a decisão de desertar ou persistir num programa de estudo é influenciada pelas condutas prévias, as atitudes acerca da deserção e ou persistência por normas subjectivas acerca destas acções, levando a conformação de uma intenção condutal, a que finalmente se traduz num comportamento propriamente. A deserção, sem uma maior distinção de suas características, é concebida como o resultado de um

debilitamento das intenções iniciais e, persistência, como um fortalecimento das mesmas (Idem).

Encontra-se também neste enfoque a Teoria da Atribuição da Causalidade, WEINER (1979). Para esta aproximação teórica, a percepção das razões pelas quais se produz um acontecimento são determinantes da acção subsequente. Para ela, o conceito aqui estudado, se abre como um leque das distintas possibilidades para encontrar diferentes pontos de vista que nos levam ao raciocínio deste fenómeno do fracasso académico no estudante.

Uma outra maneira de abordar o enfoque psicológico no estudo do fracasso académico é através da Teoria das Condutas de Sucesso de ECCLES et al. (1983). Esta teoria estuda atributos tais como a perseverança, a escolha e o desempenho. Uma das premissas centrais da teoria é que o rendimento académico prévio influi significativamente no desempenho futuro do estudante, ao actuar sobre seu autoconceito, sua percepção da dificuldade perante os estudos, metas, valores e expectativas de êxito. O apoio e o estímulo que recebe de sua família, por sua vez, incidem sobre o autoconceito académico e o nível de aspirações.

ATTINASI (1986), expandiu o modelo centrado no enfoque psicológico e incorporou a ideia de que a persistência ou a deserção se vêm influídas pelas percepções e análises que os estudantes fazem de sua vida académica depois do seu ingresso e efectuam uma avaliação da significação que têm dessas análises para seu posterior permanência ou abandono.

Baseando-se nos modelos anteriores e incorporando uma teoria mais geral sobre as "condutas de sucesso de ETHINGTON (1990) construiu um modelo mais completo, que compreende atributos tais como: a perseverança, a preferência e o desempenho. Empiricamente, concluiu que o nível de aspirações tenha um efeito directo sobre os valores, que as expectativas de êxito estavam explicadas por autoconceito académico e as expectativas de êxito influem por sua vez sobre a persistência no estudo.

Em geral, os modelos psicológicos incorporam principalmente variáveis individuais, isto é, características e atributos de estudante, que podem dar conta, com diferente grau de ajuste, da deserção ou a persistência (HIMMEL, 2002).

O enfoque psicológico estuda as relações, com base na Teoria Causal-explicativo, definida por (CASTEJONA & PÉREZ, 1998 apud Morales 2011) como as relações directas e indirectas que se dão entre variáveis, com o propósito de identificar os factores causais e as variáveis mediadoras que definem mais adequadamente a dinâmica

de relações que se produzem no interior, entre os factores psicossociais, familiares e académicos e os factores pessoais, incluídos no modelo teórico.

METZ (2002) apresenta uma outra aproximação teórica do enfoque psicológico que é a teoria da resistência, que é utilizada para analisar a persistência do estudante até terminar a sua carreira académica. Segundo o mesmo, esta aproximação teórica foi utilizada por Landry e Repetto (2003) para analisar variáveis psicológicas dos estudantes, a nível de auto-eficácia, motivação e expectativa para não abandonar os estudos. Esta teoria fundamenta-se na busca de resultados por parte do estudante e a intencionalidade assertiva de não abandonar os estudos.

Na óptica de LATIESA (1992); RODRIGUEZ (2004); TEJEDOR (2003); VALLE ET AL. (2007) e GARGALLO et al. (2008), as percepções das razões pelas quais se produz um acontecimento são determinantes da acção subsequente porque podem provocar nos estudantes, uma forte sensação de insatisfação pessoal e profissional, o que produz, na maioria dos casos, um padrão de desadaptação, baixo autoconceito, escassa motivação e rendimento académico entre outras, levando-lhes assim a um atraso ou ao abandono dos estudos.

Neste enfoque, destacam-se os autores das teorias de habilidades intelectuais no processo da formação que centram-se no papel que o desenvolvimento de habilidades da personalidade, a motivação e outras características psicológicas jogam nos problemas da vida escolar, (ABARCA & SANCHEZ, 2005; CONTRERAS, 2008).

As teorias dedicadas a estrutura psicológica e tratadas desde o plano educativo se delimitam onde estudar as causas que distinguem os estudantes que permanecem e os desertores, pelas características de sua personalidade que determinam diferentes respostas as circunstâncias educativas similares **(**MORALES, 2011).

CENTRA e ROK (1983) falam de aproximação sociopsicológica, segundo a qual**,** a instituição educativa é uma organização com umas regras determinadas, que se cria um clima de relações específicas que influi no rendimento escolar. Na mesma linha, BERMÚDEZ (1998), fala de modelo psicossocial que se baseia nos processos interpessoais dos alunos pelo que se estuda as variáveis de estrutura e de processo e variáveis de processo como as atitudes dos demais acerca do próprio sujeito. Neste modelo analisam-se tanto os aspectos socioeconómicos como as atitudes sobre docência.

As variáveis da instituição educativa podem ser organizacionais ou funcionais, que difere da instituição para instituição e com grau de influência própria. As variáveis desta

classe, que influem no rendimento, são entre outras: número de alunos; relação professor-aluno; número de livros na biblioteca; clima institucional; professores acessíveis; professores interessados no ensino, tratamento humano aos alunos por parte dos professores; número de computadores em rede ou outros meios tecnológicos a disposição dos alunos. Das características institucionais, o professor tem uma grande influência no rendimento ou fracasso escolar (Idem).

Sintetizando, os modelos psicológicos analisam aspectos tais como personalidade dos estudantes, motivação, o coeficiente intelectual e cognitivo, teste personalidade, ou seja, incorporam principalmente variáveis individuais como características e atributos de estudante.

Como aproximação teórica usam as seguintes teorias: a Teoria da Atribuição da Causalidade, segundo o qual um acontecimento é determinante da acção subsequente; a Teoria das Condutas de Sucesso que estuda atributos tais como a perseverança, a escolha e o desempenho; a Teoria Causal-explicativo que estuda as relações directas e indirectas que se dão entre variáveis; a Teoria da Resistência, utilizada para analisar a persistência do estudante durante a sua carreira académica; as teorias de habilidades intelectuais centradas no papel do desenvolvimento de habilidades da personalidade, a motivação, etc.,

Considera ainda a aproximação sociopsicológica, segundo a qual**,** a instituição educativa é uma organização com umas regras determinadas, que se cria um clima de relações específicas que influi no rendimento escolar. As variáveis desta classe, que influem no rendimento, são entre outras: número de alunos; relação professor-aluno; número de livros na biblioteca; clima institucional; professores acessíveis; professores interessados no ensino, tratamento humano aos alunos por parte dos professores; número de computadores em rede ou outros meios tecnológicos a disposição dos alunos.

5.1.2 Os modelos sociológicos

Os modelos sociológicos enfatizam a influência de factores externos ao individuo no fracasso e abandono escolar. Entre estes modelos, o de SPADY (1970) é um dos mais citados na investigação sobre deserção. SPADY sugere que a deserção é o resultado da falta de integração dos estudantes no ambiente da educação. Para o autor, o meio familiar é uma das muitas fontes que expõe aos estudantes a influências, expectativas e demandas, as que por sua vez afectam seu nível de integração social na escola. A

integração plena no ambiente escolar requere respostas efectivas as diversas demandas dos sistemas académicos e sociais da educação.

Uma das diferentes aproximações teóricas deste enfoque, a Teoria do Esgotamento Estudantil (desgaste) explica, segundo BEAN e METZNER (1985), o processo de esgotamento no plano de adaptação, segundo os quais, os estudantes, depois de longo percurso escolar, têm tendência de deixar de estar influídos pelo ambiente social da instituição.

Em relação a esta teoria, TINTO (1987) entende que a compreensão que cada individuo tem de sua situação académica representa uma interpretação dos acontecimentos, derivada de sua interacção social com outras pessoas e com o contexto mais amplo de que faz parte. Assegura ainda que as experiencias institucionais contribuem para reforçar ou debilitar o compromisso, assim como para aumentar ou diminuir a qualidade dos esforços que os estudantes estão dispostos a fazer a respeito de sua própria educação. Lembrou que a mudança e a deserção é o resultado da falta de integração dos estudantes no ambiente institucional.

Analisando e avaliando os factores ambientais, familiares, escolares, etc. como determinantes do rendimento, BERMÚDEZ (1998) afirma que a aproximação sociológica baseia suas explicações nos factores da estrutura social, especialmente na origem social, mas também nas características pessoais, familiares e escolares do aluno. Afirma ainda que os investigadores que trabalham sobre o êxito ou o fracasso nos estudos estão divididos quanto aos modelos a aplicar e contam-se com a existência de duas correntes:

- A primeira considera que os estudantes trazem consigo um conjunto de modelos de respostas habituais, alguns dos quais promovem os desempenhos académicos e outros, são desfavoráveis (*modelo respuesta*).
- A segunda corrente considera que a escola é a principal fonte de influência sobre a actividade estudantil (*modelo situação).*

Os factores que se consideram no modelo resposta são os de origem sociais. Os factores do modelo situação referem-se a atmosfera da escola e os tratamentos a considerar a aproximação económica (meio escolar).

A sociologia da educação foi utilizada para compreender as mudanças, quantitativas e qualitativas, no sistema educativo europeu, na segunda metade do séc. XX, mas teve pouco êxito. As explicações para isso são confusas e insatisfatórias. Alguns autores

relacionam-no com a metodologia utilizada e outros falam da falha da própria teoria (Idem).

Segundo MORALES (2011), no enfoque sociológico do fracasso académico, todas as aproximações teóricas são coincidentes ao assinalar que o problema do êxito ou fracasso académico está vinculado as diferenças que afectam aos grupos, as instituições e a sociedade em geral, indagando por sua vez sobre problemas de inadaptação social. No plano educativo, este enfoque formula o problema que está vinculado as diferenças que afectam os grupos humanos nas instituições e, portanto, são elementos importantes do prenúncio do êxito ou fracasso académico. O estatuto social individual, a etnia e o género é moldado pelas mesmas forças que configuram o êxito social em geral e que definem o lugar que os indivíduos e as instituições ocupam na sociedade (idem).

Em síntese, os modelos sociológicos enfatizam a influência de factores externos ao individuo no fracasso e abandono escolar. Entende que a deserção é o resultado da falta de integração dos estudantes no ambiente da educação, que o meio familiar é uma das muitas fontes que expõe aos estudantes a influências, expectativas e demandas, que afectam o nível de integração social na escola, que a integração plena no ambiente escolar requere respostas efectivas as diversas demandas dos sistemas académicos e sociais da educação. A aproximação sociológica baseia suas explicações nos factores da estrutura social, especialmente na origem social, mas também nas características pessoais, familiares e escolares do aluno,

Usam diferentes aproximações teóricas como a Teoria do Esgotamento Estudantil (desgaste) que explica o processo de esgotamento no plano de adaptação, depois de longo percurso escolar, os estudantes têm tendência de deixar de estar influídos pelo ambiente social da instituição. Todas as aproximações teóricas são coincidentes ao assinalar que o problema do êxito ou fracasso académico está vinculado as diferenças que afectam aos grupos, as instituições e a sociedade em geral, indagando por sua vez sobre problemas de inadaptação social. No plano educativo, formula que o problema está vinculado as diferenças que afectam os grupos humanos nas instituições. O estatuto social individual, a etnia e o género é moldado pelas mesmas forças que configuram o êxito social em geral.

5.1.3 Os modelos económicos

Outra construção teórica acerca de factores explicativos da deserção é a económica, que adopta um enfoque de custo-benefício. Este enfoque postula que quando os benefícios

sociais e económicos associados aos estudos são percebidos como maiores que os derivados de actividades alternas, como por exemplo, um trabalho, o estudante opta por permanecer no estudo. Um componente crítico desta perspectiva é a percepção do estudante de sua capacidade ou incapacidade de ajustar os custos associados aos estudos (HIMMEL, 2002).

Alguns enfoques analisam o problema da deserção exclusivamente a partir da perspectiva económica, pelo contrário, a maioria deixa essa dimensão a margem das análises. Nos últimos anos tem sido utilizado os modelos que tratam de integrar os factores económicos em várias das linhas expostas previamente (Idem).

Por exemplo, o modelo de NORA (1990) efectua uma aproximação ao problema que articula as habilidades académicas dos estudantes ao ingressar nas escolas, suas necessidades de apoio financeiro, os benefícios estudantis que os brinda a instituição e o desempenho académico dos alunos na instituição, como factores determinantes da deserção.

Existem enfoques que examinam os subsídios focalizados aos estudantes. Estes assinalam que ditos subsídios constituem uma forma de incluir os estudantes, quando se dirigem face aos grupos que apresentam limitações reais para custear seus estudos (CABRERA, NORA & ASKER, 1990 apud Himmel, 2002). Este enfoque privilegia o impacto efectivo dos benefícios estudantis sobre a deserção, deixando de lado as percepções acerca da adequação desses benefícios ou o grau de ajuste destes aos custos dos estudos. As investigações nesta linha, ainda que tenham incluído outras variáveis demográficas e académicas, somente as têm incorporado nas análises como forma de controlar as fontes de variação que podem disfarçar os efeitos directos dos subsídios e os custos dos estudos sobre a retenção de estudantes.

Contrariando a teoria económica como factor de grande peso na influenciação do fracasso e abandono escolar, TINTO (1992) argumentando que os recursos económicos não são necessariamente decisivas para que os estudantes possam obter um grau académico. Talvez o autor tenha razão para o contexto onde fez a pesquisa e se tiver em conta apenas a análise custo-benefício, ignorando o factor económico no seu todo. Caso contrário, não partilhamos da mesma opinião porque com a falta de recursos económicos, muitas crianças nem chegam a ir à escola quanto mais para obter um grau académico.

O enfoque económico, como já se disse, põe a tónica no custo-benefício. ALBERT y TOHARIA (2000) investigam o abandono nesta perspectiva e concluem que o estudante

que se abandona sem obter o grau académico o faz de acordo com a consciência, comparando os custos de sua educação e seus futuros ingressos, o custo-benefício entre continuar e abandonar a carreira.

De acordo com EDEL (2003) o enfoque económico apoia nas teorias do capital humano, ou seja, a sua actuação tem como pressuposto o modelo custo benefício, o que o autor denomina de insumos escolares. Reforçando esta tese, ABARCA et al. (2005); GONZÁLEZ et al. (2007) e LÓPEZ-JUSTICIA et al. (2008) afirmam que esses insumos expõem-se a partir da relação que o estudante pode encontrar entre o tempo, a energia, os recursos, etc. investidos e os sucessos alcançados ou a alcançar.

Resumindo, os modelos económicos postulam que quando os benefícios sociais e económicos associados aos estudos são percebidos como maiores que os derivados de actividades alternas, o estudante opta por permanecer no estudo, ou seja, põe a tónica no custo-benefício. Estes enfoques analisam o problema da deserção exclusivamente a partir da perspectiva económica. O estudante que abandona escola sem obter o grau académico o faz de acordo com a consciência, comparando os custos de sua educação e seus futuros ingressos, o custo-benefício entre continuar e abandonar a carreira. Esta decisão é tomada a partir da relação que o estudante pode encontrar entre o tempo, a energia, os recursos, etc. investidos e os sucessos alcançados ou a alcançar.

5.1.4 Os modelos organizacionais

Os modelos organizacionais enfocam a deserção baseando nas características institucionais de educação, no concernente aos serviços que prestam aos estudantes que nelas entram. A principal relevância deste enfoque é a qualidade da docência e das experiências dos estudantes na aula (BRASTON, MILEM, SULLIVAN, 2000). Nalguns casos, beneficiam os estudantes com serviços de saúde e actividades complementares, tais como desporto, actividades culturais e apoios académicos proporcionados pela organização, de modo a procurar melhorar a imagem da organização. Noutros casos, disponibilizam os recursos bibliográficos, laboratórios e indicadores como número de alunos por professor (TILLMAN, 2002).

TINTO (1987) acha que o principal contributo das teorias organizacionais reside, na repercussão real que o rendimento das estruturas, os recursos e os padrões de associação têm sobre as actuações estudantis. Esta teoria enfoca a deserção da instituição, atendendo as necessidades dos estudantes. PERSON (1993) e DONOSO (2007) reforçam que aqueles que conseguem a integração nas organizações têm maiores

possibilidades de permanecer na instituição. Estes modelos têm um papel crucial nas variáveis qualidade " da docência" e "das experiências dos estudantes na aula".

As Teorias Organizacionais, sustentam que a incidência do tamanho dos centros escolares, a complexidade institucional, os recursos disponíveis tanto académicos como profissionais, o ambiente e a existência de estímulos diversos para estudantes explicam o impacto que a organização institucional tem sobre a socialização e a satisfação dos estudantes, EDEL (2003) RODRIGUEZ (2004) BETHENCOURT et al. (2008) e GARGALLO et al, (2008).

Sintetizando, os modelos organizacionais focalizam a deserção baseando nas características institucionais de educação, no concernente aos serviços que prestam aos estudantes que nelas entram. A principal relevância deste enfoque é a qualidade da docência e das experiências dos estudantes na aula, dos serviços prestados como a saúde, actividades complementares, tais como desporto, actividades culturais e apoios académicos proporcionados pela organização, a disponibilização dos recursos bibliográficos, laboratórios e indicadores como número de alunos por professor. Estes modelos têm um papel crucial nas variáveis qualidade " da docência" e "das experiências dos estudantes na aula.

5.1.5 Os modelos de interacção

SPADY (1970), desenvolveu o primeiro modelo teórico sobre o processo de abandono. Este modelo propõe que distintos aspectos relacionados com a integração social do estudante produzem um aumento do compromisso institucional deste e que, por sua vez, reduzem a probabilidade de que o estudante abandona. O modelo sugere também que as características pessoais e familiares do estudante influem no processo de abandono.

O Modelo de integração de TINTO (1975), centra-se nas interacções que se produzem entre o estudante e o ambiente social e académico da instituição. Basicamente esta teoria considera que a permanência está em função da relação entre estudante e as características académicas e sociais da instituição. Este modelo indica que o estudante acede a instituição escolar com uma série de características pessoais que jogarão um papel importante no processo de abandono dos estudos. Estas características incluem o contexto familiar do estudante (estatuto socioeconómico, nível educativo dos pais, etc.), suas características pessoais (habilidade académica, género, etc.) e sua experiência académica anterior.

Os estudantes actuam de acordo com a teoria de intercâmbio na construção de sua integração social e académica. Estas áreas de integração são expressadas em termos de metas e de níveis de compromisso institucional. Se os benefícios de permanecer na instituição são percebidos como maiores que os custos pessoais (esforço e dedicação, entre outros), o estudante permanecerá na instituição. Pelo contrário, se outras actividades são reconhecidas como fontes de maiores recompensas, o aluno tenderá a desertar. Numa perspectiva ampla, o alojamento de um aluno na instituição de educação pode ser interpretado como resultado de um processo longitudinal de interacções com os sistemas académicos e social (Idem).

O modelo de TINTO (1975) incluem o contexto familiar, características pessoais e experiência académica que influenciam as metas e compromissos institucionais que por sua vez influenciam o rendimento académico, o desenvolvimento intelectual, interacção com os companheiros e interacção no centro, afectando a integração académica e social, levando a decisão do abandono.

NYE (1979) criou a teoria de intercâmbio que fundamenta no princípio de que os seres humanos evitam as condutas que implicam algum custo para eles e buscam recompensa nas relações, interacções e estados emocionais. Para BERMÚDEZ (1998) o modelo de interacção é uma combinação dos modelos anteriores, ou seja, não só reconhece a influência de todas as variáveis sobre elas recolhidas, mas também a interacção entre as mesmas

Para BRAXTON, BRAY e BERGER (2000), quanto maior for o nível de integração académica do estudante, maior será o nível de compromisso com o objectivo de obter o título, e quanto maior for o nível de compromisso institucional e o compromisso com o objectivo de formar, maior será a probabilidade de que o estudante permaneça na escola.

A teoria de persistência tem a ver com a integração do estudante no contexto da instituição escolar. CABRERA et al,.(2006b) consideram esta teoria como a mais importante na hora de explicar o comportamento do fracasso académico. Para CABRERA et al, (2006 a,b); TEJEDOR (2007) e CONTRERAS et al., (2008), uma boa integração é um dos aspectos mais importantes para a persistência das experiências durante a estadia na instituição escolar e as características individuais servem de enlace para a permanência na instituição.

Fala-se também no enfoque educativo do fracasso académico que segundo MORALES (2011) apresenta as variáveis que influem no risco de fracasso académico tais como:

experiência académica, dificuldades na aprendizagem ou inibição intelectual, a orientação para o desenvolvimento da diversidade académica, etc.

Em síntese, o modelo de interacção é uma combinação dos modelos anteriores, ou seja, não só reconhece a influência de todas as variáveis recolhidas, como também a interacção entre as mesmas. Defende que os distintos aspectos relacionados com a integração social do estudante produzem um aumento do compromisso institucional deste e que, por sua vez, reduzem a probabilidade de abandono. Sugere também que as características pessoais e familiares do estudante influem no processo de abandono. Centra-se nas interacções que se produzem entre o estudante e o ambiente social e académico da instituição. Põe a tónica no contexto familiar do estudante (estatuto socioeconómico, nível educativo dos pais, etc.), características pessoais (habilidade académica, género, etc.) e sua experiência académica anterior, bem como a interacção com os companheiros e interacção no centro e a integração académica e social, como factores que levam a decisão do abandono.

5.1.6 O modelo de produtividade

O modelo de produtividade no contexto das organizações laborais desenvolvido por (PRICE, 1977), pressupõe que as intenções condutais são configuradas por um processo mediante os quais as crenças moldam as atitudes e estas por sua vez influem sobre as intenções condutais. BEAN (1980, 1983, 1985) incorpora ao modelo de Tinto as características do modelo (PRICE, 1977), deixando entender que o ambiente laboral não é muito diferente do ambiente escolar no que se refere a produtividade, destacando a importância das instituições nas condutas (de permanecer ou abandonar), como prenúncio da persistência. Advoga que as crenças são afectadas por diferentes componentes da instituição, como por exemplo, a qualidade da formação e programas, os docentes e os colegas.

Verifica-se que o modelo de produtividade no contexto das organizações laborais pressupõe que as intenções condutais são configuradas por um processo mediante os quais as crenças moldam as atitudes e estas por sua vez influem sobre as intenções condutais.

5.1.7 O modelo de síndrome

O modelo de síndrome BEAN (1985) é constituído pelos factores académicos que englobam rendimento anterior e integração académica; factores sociopsicológicos que

incluem metas, utilidade, alienação, contacto com o centro e vida social e factores contextuais que integram finanças, oportunidades de mudança e amigos fora da instituição escolar. Esses factores vão originar os designados de factores de socialização e rendimento como a qualificação, adequação e compromisso com a instituição escolar, desembocando na síndrome de abandono (idem).

O modelo de Bean sobre decisões de abandono realça influência das intenções de permanência ou de abandonar como um importante prenúncio da deserção. As experiências dos estudantes afectam as suas crenças, que dão forma as suas atitudes, e as atitudes conformam as intenções de permanecer ou abandonar. Este modelo também reconhece que factores ambientais externos (aspectos económicos ou apoio da família) podem jogar um papel importante nas atitudes dos estudantes e nas suas intenções de persistir ou desistir. Uma das maiores contribuições deste modelo tem sido o estudo das influências das intenções (BEAN, 1982, 1985; BEAN & EATON, 2001, 2002).

Conclui-se que o modelo de síndrome de abandono que é composto por três grupos de variáveis, categorizadas como exógenas (factores académicos, psicossociais e contextuais), que influem nos factores de socialização e rendimento e todos no conjunto afectam directamente a intenção de abandonar. Incluem factores académicos como rendimento anterior e integração académica; factores sociopsicológicos tais como metas, utilidade, alienação, contacto com o centro e vida social e factores contextuais que integram finanças, oportunidades de mudança e amigos fora da instituição escolar.

5.1.8 A teoria de atracção-repulsão

A teoria de atracção-repulsão (pull-push theory) de (PARJANEN, 1978) baseia-se conceitualmente na teoria da gravitação e é utilizada nas investigações sobre emigração. Esta teoria considera alguns dos factores das teorias custo-benefício e das teorias de toma de decisões. A dita teoria toma escola como lugar de partida e as comunidades exteriores a mesma como lugar de destino, entre ambas existe uma variedade de obstáculos. O abandono dos estudos pode ser explicado sobre a base de dois factores:

- Circunstâncias ou condições desfavoráveis na escola que expulsam o estudante.
- Condições do mundo exterior a escola que constituem uma força de atracção e que afastam o estudante de seu objectivo original.

Cada estudante tem uma situação ou sistema de forças atractivas e repulsivas próprias. Pode suceder, considerando o aspecto mais negativo, que a escola expulsa um estudante

e a sociedade também (não o necessita). No extremo positivo, pode ocorrer que tanto a escola como a sociedade joguem a favor da escolaridade do estudante.

Nota-se que a teoria de atracção-repulsão baseia-se conceitualmente na teoria da gravitação e é utilizada nas investigações sobre emigração. Considera que o abandono dos estudos pode ser explicado sobre a base de dois factores, as circunstâncias ou condições desfavoráveis na escola que expulsam o estudante e as condições do mundo exterior a escola que constituem uma força de atracção e que afastam o estudante de seu objectivo original.

5.2 Comentários e críticas aos modelos apresentados

Segundo ASCANIO e RODRÍGUEZ (2003), os modelos de Tinto e de Bean apresentam muitos pontos comuns, mas também algumas diferenças tais como:

- Bean não considera as características pessoais do estudante, o que pode explicar que em muitas investigações consultadas não se tenham em conta estes factores;
- No Modelo de Tinto o rendimento académico conduz a integração académica, enquanto no Modelo de Bean a integração académica é precursora das qualificações;
- Apesar de estudar directamente o abandono, Bean analisa também a importância das intenções de abandono e as trata como variável independente nalgumas de suas análises.
- O Modelo de Bean dá mais importância o papel que os factores externos a instituição jogam nas atitudes e decisões do estudante que o Modelo desenvolvido por Tinto.

Esclarecem que por causa dessas diferenças, autores como (BRAXTON & MUNDY, 2002; CABRERA ET AL., 1993; HSIN-YI CHEN, 1996; GUARINO, HOCEVAR & BAKER, 1997; NORA, 2002) têm trabalhado na integração destes dois modelos para entender melhor o processo de tomada de decisão do estudante sobre o abandono dos estudos. Fruto das distintas contribuições, TINTO (1993) reveio seu modelo adicionando os factores de intenção e contexto externo ao desenvolvido inicialmente, criando um novo modelo (Idem).

Este novo modelo parte do contexto familiar, habilidades e atitudes, experiência anterior que influenciam as intenções, as metas e compromisso institucional, que influenciados pelos factores externos, atingem rendimento académico, interacção com o centro, interacção com os companheiros, actividades extra curriculares, que afectam a integração académica e integração social, provocando a decisão do abandono (ASCANIO & RODRÍGUEZ, 2003).

Para HIMMEL (2002) o modelo de Tinto não apresenta resultados estáveis em relação ao peso e a direcção que os diversos factores têm requeridos em diferentes tipos ou modalidades institucionais. Esta tese foi confirmada por NORA e RENDON (1990); GROSSET (1991), defendendo que existe a capacidade preditiva directa da integração social sobre a deserção, em particular nas instituições de educação mais tradicionais. PASCARELLA, SMART e ETHINGTON (1986) afirmam que, pelo contrário, noutros trabalhos tem-se encontrado que a dita dimensão se associa na forma inversa com a persistência nos estudos.

ST. JOHN, CABRERA, NORA e ASKER (1996) afirmam que nos últimos anos, incorporou-se um enfoque integrado que abriga os anteriores numa aproximação que abarca mais de um modelo. Em todos estes enfoques podem-se encontrar modelos que tem recebido diferentes graus de sustentação empírica por parte de um grande número de investigações, quer seja nas efectuadas pelos próprios autores ou por outros, que os tem empregado como marco de referência.

BERMÚDEZ (1998) apresenta um conjunto de críticas feitas aos modelos e enfoques do fracasso e abandono escolar que de seguida passa-se a descrever.

- Em relação ao desenho metodológico seguido, a autora afirma que na Europa explica-se o êxito escolar a partir das características individuais, familiares e escolares dos estudantes, enquanto os estudos norte americanos centram-se nas características do ambiente escolar e a composição social que ali se estabelece. Sustenta que ambos são análises puramente descritivos, com elaboração teórica insuficiente e que os investigadores centram-se nos traços psicológicos.

- No que tange o nível teórico alcançado, a autora é de opinião de que existem contribuições teóricas de grande interesse porque relacionam o rendimento académico com os processos de acesso e com a evolução do mercado de trabalho. Entendem que estas contribuições estão muito bem desenvolvidas e perfeitamente fundamentadas no âmbito teórico, mas que apresenta inconvenientes por serem difíceis de contrastar empiricamente, dado que os tipos de variáveis são estruturais e contextuais que não se submetem facilmente a análises estatísticas.

- A maioria dessas aproximações analisa o rendimento na base de um modelo longitudinal que inclui atributos com fraca influência no rendimento, tais como: o individuo (sexo, inteligência, idade, etc.), origem familiar (estatus social, expectativas familiares, profissão dos pais) e as experiências escolares (êxito nas classes anteriores, realização de outros estudos anteriores, etc.).

- Estes enfoques adaptados na maioria das investigações não são válidos porque não têm em conta os contextos implicados nos processos de escolarização.
- As investigações realizadas sobre o rendimento académico põem-se em relevo que não existe uma teoria única mas sim, um conjunto de explicações parciais. As variáveis e factores apresentados têm diferentes níveis de medida e análise: umas se podem medir a escala individual e outras no âmbito contextual.
- Do ponto de vista metodológico também observa-se a parcialidade dos enfoques já que não integram diferentes formas de análises e de medida das variáveis num mesmo estudo.
- Nota-se a ausência sistemática, em todas as aproximações revisadas, de um factor de difícil avaliação: a dificuldade das carreiras (tanto subjectivo, como objectivamente) ou das disciplinas objecto de estudo;
- Continua-se a recolher todas estas considerações como pauta a seguir nas investigações em relação com o rendimento escolar académico;
- Nenhuma das investigações examinadas integra e relaciona um número amplo de factores ou de variáveis que vimos examinando;
- A metodologia utilizada na análise, não é diversificada: as análises que se centram nos aspectos contextuais elaboram modelos teóricos: aquilo que se centra em variáveis individuais e utilizam análises estatísticas;
- Nenhuma investigação examina a influência da dificuldade dos estudos, das disciplinas ou das assinaturas, que é um factor importante na hora de prever o êxito, fracasso ou abandono.

Para MORALES (2011), apesar da gravidade do problema da deserção escolar e do longo tempo de estudos sobre o abandono, são poucos os estudos que profundam sobre suas principais causas. A maioria reconhece o problema e intenta soluciona-lo através de medidas que raramente produzem resultados positivos ou satisfatórios. De todo o modo, reconhece-se que cada investigação persegue o objectivo de resolver as problemáticas que interferem no processo de aprendizagem do aluno.

Concluindo, as críticas centram-se no aspecto metodológico e o nível teórico alcançado. No aspecto do desenho metodológico apresenta-se como críticas:

- **A**nálises puramente descritivos, com elaboração teórica insuficiente e que os investigadores centram-se nos traços psicológicos.
- A maioria das aproximações analisa o rendimento na base de um modelo longitudinal que inclui atributos com fraca influência no rendimento, tais como: o individuo (sexo,

inteligência, idade, etc.), origem familiar (estatus social, expectativas familiares, profissão dos pais) e as experiências escolares (êxito nas classes anteriores, realização de outros estudos anteriores).

- A metodologia utilizada na análise, não é diversificada, centrando-se nos aspectos contextuais e elaboram modelos teóricos que se centram em variáveis individuais e utilizam análises estatísticas;
- Estes enfoques adaptados na maioria das investigações não são válidos porque não têm em conta os contextos implicados nos processos de escolarização.

Quanto ao nível teórico alcançado resume-se em:

- Houve contribuições teóricas de grande interesse, muito bem desenvolvidas e perfeitamente fundamentadas no âmbito teórico, difíceis de contrastar empiricamente, porque os tipos de variáveis são estruturais e contextuais que não se submetem facilmente a análises estatísticas.
- Nenhuma investigação examina a influência da dificuldade dos estudos, das disciplinas, que é um factor importante na hora de prever o êxito, fracasso ou abandono;
- Apesar da gravidade do problema da deserção escolar e do longo tempo de estudos sobre o abandono, são poucos os estudos que profundam sobre suas principais causas. A maioria reconhece o problema e intenta soluciona-lo através de medidas que raramente produzem resultados positivos ou satisfatórios. Em reconhece-se que cada investigação persegue o objectivo de resolver as problemáticas que interferem no processo de aprendizagem do aluno.

Em termos globais, deduz-se que do ponto de vista dos modelos, conclui-se que existem diferentes modelos que explicam o processo de fracasso e abandono escolar, nomeadamente o modelo psicológico, sociológico, económico, organizacional, o modelo de interacção e outros modelos e teorias como os modelos de produtividade e síndrome e a teoria de atracção-repulsão e que estes modelos não estão isentos de críticas quer ao nível do desenho metodológico, quer no nível teórico alcançado.

Para esta investigação toma-se o modelo sociológico, sem por de lado o modelo de interacção uma vez que se procura descobrir as causas determinantes do fracasso e abandono escolar, através da correlação dos diferentes factores, relacionados com as políticas educativas, a escola, o professor, o aluno, a família e as condições socioeconómicas.

6 CAPITULO VI

ANÁLISE DOS ESTUDOS QUE ABORDARAM FRACASSO E ABANDONO ESCOLAR EM CABO VERDE

6.1 Introdução do capítulo

Da pesquisa feita, não encontramos nenhuma obra que trata especificamente o tema fracasso e abandono escolar em Cabo Verde, mas sim, alguns trabalhos sobre temas relacionados com o sistema educativo cabo-verdiano, que acabam abordar esse aspecto, as vezes de uma forma ligeira e as vezes com alguma profundidade.

Vamos fazer uma breve referência a estas obras, designadamente o autor, o tema, os objectivos, metodologias e conclusões chegadas.

6.2 Questionário Unificado de Indicadores de Básicos de Bem (QUIBB- CV, 2007)

Começa-se por referir o Instituto Nacional de Estatística – INE que em 2009 publicou dados estatísticos do *Questionário Unificado de Indicadores de Básicos de Bem (QUIBB)*, referente ao ano 2007, conhecido assim por QUIBB-CV,2007. O objectivo geral do estudo foi dotar o Governo, os Municípios, e utilizadores em geral, de indicadores para formulação de políticas, assim como para o seguimento e avaliação de programas implementados no âmbito da Estratégia de Crescimento e Redução da Pobreza e dos Objectivos do milénio para o desenvolvimento.

A metodologia utilizada foi aplicação de questionários *standar* do QUIBB e o questionário às despesas e receitas (QDR), desenhados pelo Banco Mundial, e adaptados à realidade caboverdiano. Utilizou-se uma amostra de 8.335 que garante, com 95% de confiança e uma margem de erro de 5%. O estudo foi de âmbito nacional.

No que tange ao abandono escolar, os resultados demonstram que as principais causas de abandono escolar são: a falta de meios e/ou meios muito caros (30,1%), a falta de interesse (29,4%), várias reprovações (11,8%),não tem idade/opção 9,2%, teve que trabalhar/a ajudar em casa 7,6%, engravidou 4,1%, difícil acesso/distante 1,4%, incapacitado/doente 3,1% e outros 6,9%. Nota-se que neste caso, o questionário foi aplicado a percentagem da população de 6-17 anos que alguma vez frequentou um estabelecimento de ensino, mas que não estava a frequentar no ano lectivo 2007/08 , segundo as razões para o abandono escolar por meio de residência , concelho, sexo e grupo etário.

Esse estudo mostra ainda uma situação mais evidente no meio rural:

(i) Falta de meios ou meios muito caros 39,8% no meio rural frente 18,9% no meio urbano, o que representa uma diferença de 20,8%. Por cada 10 casos de abandono no meio urbano existem, 13 casos no meio rural;

(ii) Os alunos do meio rural, contrariamente aos do meio urbano, são oriundos de localidade de difícil acesso ou distante 2,5% no meio rural frente 0.0% no meio urbano.

6.3 Fios e Desafios da Escola em Cabo Verde

Um outro estudo que fez alguma abordagem sobre o fracasso e abandono escolar é o de Keil (1998) intitulado o *Quotidiano e Educação: Fios e Desafios da Escola em Cabo Verde*, patrocinado pelo Ministério Educação de Cabo Verde e financiado pelo UNICEF.

O Objectivo do trabalho foi identificar e analisar a situação actual do quotidiano e das relações sociais existentes no espaço escolar. Adaptou métodos de procedimentos de avaliação rápida (RAP), concebidos para determinar as crenças e percepções concernentes à saúde para o plano da educação. O estudo de caracter antropológico. Abrangeu três áreas representativas de Santiago e três escolas (zona urbana – Praia – Capelinha; zona peri-urbana – Tarrafal Chão Bom e zona rural – Santa Catarina – João Dias. Os informantes chaves foram grupos de professores, gestores, alunos e professores.

No que diz respeito ao fracasso escolar, concluiu-se da pesquisa aos professores que os motivos mais frequentes relacionam-se com desinteresse dos pais para com a escola, a pobreza e falta de material e menos frequente o desinteresse dos professores e excesso de aluno. O estudo teve abrangência regional, ilha de Santigo.

Do nosso ponto de vista, a pesquisa, neste aspecto, levou em consideração apenas o sujeito professor, ignorando os alunos, principalmente os que abandonaram a escola, os encarregados da educação e os responsáveis educativos. Assim, o resultado seria mais universal e realista.

6.4 Educação e Classes Sociais em Cabo Verde

Com o tema a *Educação e Classes Sociais em Cabo Verde*, AFONSO (2002), numa perspectiva de abordagem sociológica, fez uma investigação com os seguintes objectivos:

- Analisar a estrutura de classes sociais em Cabo Verde e a forma como a Educação serve e/ou é utilizada por essas classes;

- Saber que relações existem entre essa estrutura da classe e a educação em termos de: benefícios e ou prejuízo; inclusão e/ou exclusão; grau de participação na definição do sistema adoptado.

- Objectivo central: inferir sobre as (des) igualdades no acesso e progressão na educação, resultantes das desigualdades de classe que marcou a sociedade cabo-verdiana.

Como metodologia, escolheu a ilha de Santiago por ter mais de 50% da pop residente e escolar; Realizou inquérito no Ano Zero; em todas as escolas secundárias estatal da ilha, Assomada (1), Praia (2) e em escolas do ensino básico complementar em todos os concelhos da ilha. Os dados foram recolhidos nas duas semanas de aulas após os feriados da Páscoa de 1994/1995, período em que se deslocou às escolas. Foram inquiridos 1734 alunos do ensino formal da ilha de Santiago, cerca de 10% da população escolar da mesma, sendo a importância das amostras aumentam com o nível de escolaridade. Ex: 16% do ES; 4.2 do EBC, 70,6% do Ano Zero.

Perspectiva de análise – analisar como educação funcionou como (re) produtora das estruturas sociais.

Apresentou as seguintes conclusões, a nível do fracasso e abandono escolar:

- Mesmo com obrigatoriedade do ensino básico, a idade limite de permanência (15 anos) e a idade máxima de acesso ao secundário (14 anos) e no máximo pode ter 2 reprovações dentro do mesmo ciclo, acabam de certa formar por esvaziar o conteúdo obrigatório, penalizando os alunos, particularmente aqueles que não frequentam o jardim que só podia ingressar na escola com 7 anos, enquanto os que frequentam entravam com 6 anos. Duas penalizações ao mesmo tempo.

- O fracasso escolar medido pelo abandono aumenta com: residência urbano rural, origem social, origem geográfica (ilha concelho, local), dimensão do agregado familiar, falta de material didáctico, falta de apoio da acção social escolar.

- Criar igualdade de oportunidades para todas as crianças, independentemente da classe social a que pertencem, está-se a contribuir para reprodução social, na medida em que as crianças menos favorecidas partem desde logo em situação de desvantagem em relação às outras. A igualdade formal na verdade não é mais do que uma reprodução de desigualdade.

- A expansão das oportunidades deve beneficiar proporcionalmente mais as classes mais desfavorecidas do que as crianças de origem social privilegiada.

- O acesso aos principais níveis de escolarização, assim como a taxas de repetência e abandono estão francamente correlacionadas com a bagagem socio económica individual. Embora a educação básica seja para o Estado livre e gratuita, ela não o é para todas as famílias. Para beneficiar da educação são necessários livros, roupas, transportes e as vezes alojamento. Para as famílias pobres custos são uma limitação de peso. As crianças rurais nem sempre estão próximas das escolas e ao custo de deslocação há a acrescentar o facto de esta impedir que continuem a auxiliar na criação de gado e nos trabalhos agrícolas.

- Massificação não é sinónimo de igualdade de oportunidades e de equidade social.

- No Ensino Secundário as taxas de insucesso e abandono continuam elevadas, sendo evidente as disparidades regionais e as desigualdades urbano/rural. Atribuiu a isso ao insuficiente nº de professores qualificados, a ausência de formação continua e reciclagem.

- A configuração da rede escolar do Ensino Secundário (ES), obrigando a gastos adicionais para os alunos que têm que mudar de residência para frequentar ES é um factor limitativo que pode ser decisivo para as famílias com menores recursos.

- A falta de infra-estruturas em todas as ilhas e concelhos provocam uma deterioração das condições pedagógicas das existentes. Ex: Liceu Domingos ramos construído para 600 alunos, tinha em 1994/95, 4062 alunos.

- A definição da rede escolar como limitadora da promoção da igualdade de oportunidades. P177

O ES funciona como filtro no acesso à educação, penalizando as classes sociais com menores recursos, particularmente as rurais, dado a concentração dos estabelecimentos de ES nos principais centros urbanos.

Chegou a conclusão geral de que: *a dispersão territorial, a par de uma dispersão geográfica da população dentro de cada ilha, dificultam o estabelecimento de uma rede escolar que permita igualdade de oportunidades no acesso a todos os níveis de educação. O sistema de apoio social (ICASE), pauta-se pela escassez de recursos, fortemente dependentes do financiamento externo e incapaz de responder às necessidades de toda a população carenciada como reflexo destas insuficiências, a*

eficácia e eficiência do sistema educativo são baixas, mantendo-se elevadas taxas de repetência e de abandono, apesar das ligeiras melhorias verificadas nos últimos anos.

Chegou a seguinte conclusão geral: *a dispersão territorial, a par de uma dispersão geográfica da população dentro de cada ilha, dificultam o estabelecimento de uma rede escolar que permita igualdade de oportunidades no acesso a todos os níveis de educação. O sistema de apoio social (ICASE), pauta-se pela escassez de recursos, fortemente dependentes do financiamento externo e incapaz de responder às necessidades de toda a população carenciada como reflexo destas insuficiências, a eficácia e eficiência do sistema educativo são baixas, mantendo-se elevadas taxas de repetência e de abandono, apesar das ligeiras melhorias verificadas nos últimos anos.*

Para nosso entender, apesar da autora ter falado muito do fracasso e abandono escolar, o tema central não se tratava disso, pelo que nesse aspecto, baseou-se mais na pesquisa documental para chegar tais conclusões e não se chegou a ouvir directamente a opinião dos que fracassaram e abandonaram o sistema educativo e nem os pais e encarregados da educação sobre esta matéria. Daí, persiste, do nosso ponto de vista, uma lacuna na inventariação das reais causas do fracasso e abandono escolar. Embora concordamos com tais conclusões, pensamos que não são totalmente esclarecedoras porque, quem abandonou (os alunos) e os seus encarregados da educação estão em melhores condições de apresentar verdadeiramente quais são as razões.

Os documentos até agora analisados, foram publicados de seguida, vai-se analisar os documentos não publicados

6.5 Africanidades e Eurocentrismos em Pelejas Culturais e Educacionais no Fazer histórico do Cabo Verde

MONIZ (2007) na sua tese de Doutorado com o tema *Africanidades e Eurocentrismos em Pelejas Culturais e Educacionais no Fazer histórico do Cabo Verde*, abordou alguns aspectos relacionados com o fracasso e abandono escolar, de interesse para nossa investigação.

Na metodologia, inquiriu 2843 alunos do ensino formal da ilha de Santiago, cobrindo um universo de 10% da população escolar da mesma. Deste contingente 16% alunos do Ensino Secundário e 4.2% do Ensino Básico. Deu-se maior ênfase aos anos terminais alunos que apresentam um nível de maturidade.

Aplicou inquérito só na ilha de Santiago por representar mais de 50% da população estudantil. Inquiriu-se todos os alunos do 12º ano, a medida que diminui o nível de

escolaridade, diminui a percentagem de amostras. Aplicou também a entrevista a várias personalidades. O seu trabalho foi analisado numa perspectiva da análise histórica.
Do seu estudo, apresentou os seguintes traços que se relacionam o fracasso e abandono escolar:

- As dificuldades estruturais, somadas ao desencontro currículo/estrutura escolar e formas culturais de vida dos estudantes caboverdianos, contribuíram para inadequação do sistema do ensino aos perfis da população escolar, traduzindo em elevadas taxas de repetência e abandono. Aliado aos factores acima sinalizados estão as condições materiais de muitos alunos que eram forçados a deslocamentos do local de residência, dada a configuração da rede escolar, sem que o Estado oferecesse saídas para alguns desses problemas. [No que diz respeito a configuração da rede escolar, a década de 2000 trouxe uma melhoria significativa, com o aumento substancial de número de escolas secundárias, distribuídas em todos os concelho, embora persistem ainda problemas nesse aspecto].

- Não obstante os discursos sobre a educação sugerirem intenções de reequilíbrios a nível socioeconómico, esta continuou a ser usada como instrumento de reprodução de mecanismos de dominação, não eliminando as desigualdades sociais, um pouco à semelhança do que aconteceu no período colonial. [Descordo parcialmente desse radicalismo do discurso, uma vez que a independência trouxe novas oportunidades, com bolsas de estudos para todos aqueles que atingiram com sucesso o ensino secundário e muitos jovens das classes menos favorecidas aproveitaram tal oportunidade, o que deu origem a uma nova classe de elite intelectual].

- A entrada na escola com 6 anos para os que frequentam jardim de infância (pré-escolar) e 7 anos para os que não frequentaram, constituem desvantagens para estes; agravado com limites de idades para frequentar cada ciclo de ensino. Os alunos que ingressavam mais tarde no sistema tinham consideráveis handicaps, com menos tempo para prováveis reprovações. Isso ainda é agravado com o uso do português como factor de diferenciação/discriminação escolar.

- No ensino básico, as taxas de insucesso e de abandono continuaram elevadas, a despeito dos incrementos realizados, ressaltando-se as disparidades regionais e as desigualdades urbano/rural como as principais responsáveis para tal dinâmica. [Pelo menos em termos quantitativos, os dados oficiais não confirmam tal afirmação, particularmente depois de assumida a obrigatoriedade do ensino básico. Admite que em

termos qualitativos, tal afirmação tem toda razão de ser. Embora, não se conseguiu descobrir a época em que o autor estava referindo].

- Com o alargamento da escolaridade obrigatória, o ensino secundário assumiu a função de seleccionar, filtrando os melhores para o prosseguimento do sistema. A má distribuição do ensino secundário (nem todas as ilhas tinham), a excessiva concentração da população nos centros urbanos, dificultava o prosseguimento de estudos a muitos jovens que terminavam o ensino básico. Da amálgama dos problemas resultaram: baixos níveis de eficiência, elevadas taxas de abandono e insucesso que se verificavam nos primeiros anos do sistema que indicam essa realidade, agravada pela inexistência de mecanismos de apoio ou compensação para alunos com dificuldades de aprendizagem ou aproveitamento.

- Os critérios de avaliação e selecção não levaram em consideração as desigualdades reais e disparidades culturais. Programas e conteúdos incongruentes com as experiências históricas do país. A estrutura da rede escolar do ensino secundário, com custos adicionais de alojamento secundário, com custos adicionais de alojamento para os alunos que tinham que transferir-se para os centros onde existiam tais escolas, foi outro factor impeditivo para as famílias com menores posse.

- Nas famílias de baixa renda e com agregados numerosos, como revelaram os inquéritos realizados a vários segmentos escolares, o abandono era bastante acentuado, fruto do desconforto e estranhamento gerados por um sistema educacional que não atendia às suas expectativas e necessidades… mais dificuldades nos casos em que, à semelhança do que acontecia no período colonial, obriga a grandes deslocações e/ou mudanças de residência dos estudantes. Isto acontecia com particular incidência no ensino básico complementar e secundário, devido a configuração da rede escolar.

- A reforma do ensino em Cabo Verde, centrada num padrão demasiado selectivo e orientado predominantemente para formação selectivo da mão-de-obra nas categorias de trabalhador qualificado e de técnico profissional, fez pressupor um projecto de desenvolvimento económico nada condicente com as suas condições históricas.

- O sistema vai afunilando e a própria rede escolar, da maneira como está estruturada, transforma-se num óbice a promoção da igualdade de oportunidades. As diferenças regionais e de status parecem cada vez mais acentuadas e educação é utilizada como recurso de legitimação e perpetuação de interesses de grupos dominantes.

- Ensino desgarrado da nossa realidade, currículos centrados em realidades eurocêntricas, manuais que enfatizam, em demasia problemáticas socioculturais de realidades que muito pouco ou em nada contribuíam para formação do cidadão cabo-verdiano.

- No caso do afastamento da rede escolar em relação aos de moradia, poderia ser solucionado com a disponibilização de meios de transporte gratuito.

- Estas condições e os custos da educação que as famílias tinham que arcar inviabilizavam a frequência do EBC e do ES para alunos oriundos das classes sociais menos favorecidas, particularmente das áreas rurais.

- Devido a fracos recursos do ICASE, que limitava a apoios de alunos mais carenciados, fazendo com que muitos ficassem privados do material para frequentar as aulas. A aquisição de livros nem sempre foi adequado aos reduzidos orçamentos familiares, em particular as famílias mais numerosas, e o efeito das bolsas era pouco significativo, considerando o baixo rendimento familiar.

- Não obstante a obrigatoriedade e a gratuitidade da frequência ao ensino básico,… muitas famílias continuaram sem conseguir manter suas crianças nas escolas. A educação pós-básica também apresentava problemas, Cabo Verde defrontava-se com sérios problemas para estruturar o ensino secundário, apresentando dificuldades de cariz económico para garantir educação secundária para todos.

- Os alunos que assim se afastassem do sistema escolar, ou não procurariam o sistema extra-escolar ou o fariam dentro de uma condição de fracasso, o que era pernicioso tanto para o sistema escolar e extra-escolar, na sua totalidade, quanto para a economia em geral.

A hesitação em universalizar o ensino secundário era justificada pela escassez de recursos e ausência de economias de escala.

O autor analisou o fracasso e abandono escolar mais numa perspectiva de políticas educativas, dando menos ênfase ou quase ignorando os factores pessoais e familiares desses fenómenos. A maioria das conclusões chegadas sobre o fracasso e abandono basearam-se sobretudo nas pesquisas bibliográficas e não num trabalho de terreno junto do público-alvo – alunos e pais encarregados da educação. Não obstante, é um trabalho muito importante para a nossa investigação, tendo em conta que nos fornece um panorama histórico das causas do fracasso e abandono escolar.

6.6 Eficácia Social (qualidade e equidade) do Sistema Educativo em Cabo Verde

DA MOURA, (2009) com o tema *Eficácia Social (qualidade e equidade) do Sistema Educativo em Cabo Verde*, Tese Doutorado em Ciências da Educação apresentada a Universidade de Compostela, apresenta um subsídio muito precioso para nossa investigação.

A pesquisa focaliza a análise e discussão da eficácia social (equidade e qualidade) do sistema educativo cabo-verdiano, adoptando como referência um sistema educativo "ideal " com o qual passará a ser confrontado. Partiu da premissa de que um sistema educativo ideal é aquele que garante oportunidade de acesso a uma educação de qualidade a todos os alunos.

Para elementos empíricos de análises do sistema educativo em Cabo Verde, baseou-se em dados estatísticos disponíveis, aplicação do questionário aos alunos das escolas secundárias, aos docentes dos dois institutos de formação de professores, para o ensino básico e pré-escolar – Instituto Pedagógico (IP) e para o ensino secundário – Instituto Superior da Educação (ISE) e aos responsáveis políticos para o sector da educação.

Os questionários que foram aplicados aos alunos incluem os alunos do 7º ano a 12º ano do ensino secundário público de dezoito estabelecimentos do ensino, repartidos por cinco ilhas (Santo Antão, São Vicente, Sal, Santiago e Fogo). Abrangeu ao ensino secundário. Utilizou variáveis individuais, socioculturais e educativas.

O estudo procurou saber se o sistema educativo oferece oportunidades equitativas a todos os alunos, no acesso e permanência a uma educação de qualidade ou seja, se garante o acesso permanência e resultados educativos em todos os níveis, independentemente das variáveis como condições socioculturais e económicas, género, necessidades educativas especiais, acesso as novas tecnologias de informação e comunicação, área de residência, região geográfica/ilhas a que pertence os alunos.

Traçou como objectivos gerais: caracterizar e analisar a eficácia social democrática (qualidade e equidade) do sistema educativo cabo-verdiano no âmbito estrutural da eficácia social democrática do sistema social. Procura-se estudar a igualdade de oportunidades educativas e a qualidade do ensino para todos, a nível da educação pré-escolar, ensino básico e secundário.

Quanto a metodologia, fez integração de abordagem quantitativa e qualitativa na recolha de dados e análise de informação. Para o enfoque quantitativo utilizou questionários de questões fechadas e qualitativo questionários de questões aberta; partiu do desenho de

investigação descritiva e pela triangulação das fontes e e técnicas. No tipo qualitativo usou também (método do Juiz) precedidos de categorização e codificação das respostas e análise de conteúdo ao texto das perguntas abertas produzidos pelos docentes e responsáveis políticos. No método de "Juiz" seleccionou-se e transcreveu-se ao longo do texto os extractos que considerou mais ilustrativos e significativos da opinião e avaliação que os docentes e responsáveis políticos fazem da eficácia social do sistema educativo em cabo Verde.

O tamanho da amostra foi de 2214 alunos do secundário, dum total de 51.957; 80 docentes para um total de 122 e 25 responsáveis educativos num total de 28. Para alunos usou amostra estratificada e para professores amostra por conveniência ou intencional em que "seleccionou indivíduos seguindo determinados critérios, procurando que amostra resultante seja o mais representativo" da população estudada.

Da investigação, apontou os seguintes resultados:

- A maioria dos alunos que abandonam os estudos antes de concluírem o secundário não retoma os estudos no ano lectivo seguinte, pelo menos no ensino público. [Neste caso seria interessante procurar saber as causas].

- A maioria dos que abandonaram a escola residia no meio rural; [quais as razões?].

-A taxa de abandono escolar é elevada quando o nível cultural dos pais for baixo, e as hipóteses de abandono escolar são praticamente nulas quando a mãe possuir formação média ou superior.

- Existência de uma correlação positiva entre ter um irmão que já tinha abandonado excluído do sistema público de ensino e o capital cultural.

- As normativas afectam de forma muito mais significativa alunos da classe trabalhadora (agricultores, pedreiro, rabidantes) e com baixo nível de capital cultural, do que filhos da classe média e alta (profissionais liberais, professores e trabalhadores) e com elevado nível de capital cultural. Apresentou como exemplo o acesso ao básico com 6 anos para crianças que frequentaram pré-escolar e 7 anos para os que não frequentaram, considerando dupla penalização e dupla desigualdade; as normas legais que influenciam no acesso ao ensino secundário pq enquanto os que frequentam jardim podem ter o acesso ao secundário com duas reprovações na escolaridade obrigatória e os que não frequentaram pode aceder com apenas uma reprovação.

- A idade máxima para ter acesso ao ensino secundário é de 15 anos (DL nº41/2003 de 25 de Outubro, art2º). Acesso e permanência são regulados para cada ciclo

do ensino em termos de reprovações. Os alunos que não frequentaram a educação pré-escolar e/ou que reprovam pelo menos uma vez, tem mais possibilidade de abandonar os estudos. Isso quer no nível do ensino básico ou do secundário, isto em comparação com aqueles que frequentaram e que nunca reprovaram.

- Em relação a gravidez precoce, questionou o despacho do Ministério da Educação de 30 de Outubro de 2001 sob o título "Orientações gerais para melhor gestão da questão da gravidez nas escolas" que determina: a suspensão temporária das alunas grávidas nos estabelecimentos de ensino, a partir do ano lectivo 2001 – 2002, é pelo MECD (lê-se, ministério da Educação Cultura e Desporto) como uma das acções que visa conciliar os princípios constitucionais de protecção a maternidade e da infância com o da garantia, nas condições possíveis , do direito de acesso ao ensino e à formação (ME, 2003; p.2). Criticou a medida, achando punitiva e grande factor do abandono e exclusão educativa, embora reconhece que não teve conhecimento de algum caso no estudo empírico que analisasse tal situação, a suspensão temporária. [A suspensão temporária de grávidas, pela polémica que mereceu, exige um estudo aprofundado para se chegar as conclusões mais acertadas].

As conclusões gerais foram:

- Em função das infra-estruturas, didácticas e pedagógicas e da formação de professores, quer a nível dos resultados obtidos pelos alunos, manifestado pela taxa de reprovação e abandono escolar, concluiu-se que os primeiros pertencem a um contexto político sociocultural e económico mais favorável, gozam de estabelecimentos de ensino com melhores condições didáctico pedagógicas e possuem os melhores professores e com formação adequada. [Isso referindo-se aos meios rural e urbano].

- O insucesso escolar (reprovações e abandono) tem maior eficácia nos grupos com situação sociocultural e económica desfavorecida. Consequência das dificuldades de acesso ao ensino secundário pós obrigatório são maiores para os alunos pertencentes a esses grupos. O abandono escolar pós o ensino básico e/ou antes da conclusão do secundário, sobretudo antes da conclusão dos dois primeiros ciclos é outra consequência desse facto. Percentagem significativo dos alunos reprova no 1º ciclo e acabam abandonando a escola.

- Dos alunos que abandonam o ensino secundário público, apenas uma minoria retoma os estudos no ano lectivo seguinte. A maioria vai para o mercado de trabalho informal ou ajudam os pais em trabalhos domésticos. Alguns retomam os estudos, posteriormente, transferindo-se para o ensino secundário privado.

- A maior taxa de abandono escolar ocorre na faixa etária 12-15 anos, o que significa que, na prática, os alunos estão ainda em idade escolar e, legalmente não possuem idade para ingressar no mercado de trabalho. Contudo, muitos acabam ingressando no mercado informal do trabalho, onde os contractos são precários e os salários baixos.

- Existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre insucesso escolar (reprovações e abandono) e o nível de estudo dos pais. Esta correlação torna-se mais expressiva ao analisar a influência do nível de estudo da mãe sobre os resultados educativos.

Além dessas conclusões, fez algumas afirmações, que pela importância, vamos apresentar aqui:

- O aumento do nº de alunos matriculados não foi acompanhado pela melhoria da qualidade de ensino para todos.

- A contradição entre os avanços em termos educativos dos jovens e a sua situação laboral, apesar de possuírem maior nível de escolaridade, fazem com que acabam por abandonar os estudos para se integrarem no sector informal do mercado de trabalho, onde o emprego é precário, sem cobertura social e com baixo salário.

- No geral, as famílias atribuem mais importância ao estudo dos rapazes do que das meninas, o que na prática significa que estas exercem mais actividades para complementar e/ou trabalhos domésticos e, por isso são as primeiras a abandonar os estudos.

- O abandono escolar é um indicador de insucesso escolar e ao mesmo tempo da exclusão escolar e daí a importância da sua análise.

O comentário que temos a fazer a respeito dessa obra é de que, de todos os trabalhos analisados até agora é o que mais profundamente debruçou sobre insucesso escolar (reprovações e abandono), como o próprio tema exigia, inventariou exaustivamente os factores do insucesso e apresentou causas pertinentes de tal insucesso. Contudo, não foi ouvido na primeira pessoa os alunos que abandonaram a escola e os encarregados da educação que poderiam trazer algo de novo e faltou também a correlação entre os factores para determinar quais tiveram maior peso na determinação do insucesso, pelo que existe uma lacuna nestes aspectos.

6.7 Reprovação escolar em Cabo Verde de 2010 à 2012: comparação com o Brasil.

MIRANDA e MATTOS, (2012) num estudo sobre *Reprovação escolar em Cabo Verde de 2010 à 2012: comparação com o Brasil*, apresentaram algumas pistas de interesse para a nossa investigação.

Analisando os picos de reprovação, em Cabo Verde, verifica-se que, no Ensino Primário (Básico), eles se encontram nos anos que constituem a transição entre os ciclos: segundo, quarto e sexto. No entanto, observa-se que as diferenças entre o ano escolar do pico e o anterior (final do ciclo), vão diminuindo gradativamente. No Ensino Secundário, a tendência que se verifica é contrária: taxas de reprovação mais altas no ano inicial de cada ciclo (7º e 9º ano) com excepção do 11º, pois as taxas do 12º ano são mais altas dos que a do ano anterior, aspectos que mereceriam ser mais estudados.

Da análise dos percentuais de reprovação ao longo dos três anos civis estudados mostra que não há uma tendência definida em sua evolução. Para cada ano escolar, variam os percentuais de reprovação nos diferentes anos civis, sendo ora ligeiramente mais altos, ora ligeiramente mais baixos, embora não se tenha testado a significância estatística dessas diferenças. Vale referir que as taxas de reprovação no Ensino Secundário público caboverdiano poderiam ser bem maiores, já que somente nele podem ingressar os alunos que concluíram o Ensino Primário com idade não superior a 15 anos. Os que não se enquadram nessa exigência, devem passar para o ensino privado, o mesmo ocorrendo com quem ultrapassa os 21 anos no Ensino Secundário.

Tal falta de flexibilidade no sistema de ensino faz com que os alunos que tiverem mais do que uma reprovação no mesmo ciclo e duas reprovações ao longo do Ensino Secundário, percam o direito ao ensino público (CABO VERDE, 2003). Como consequência, muitos repetentes acabam saindo do ensino público, não sendo suas reprovações computadas nas estatísticas a ele referentes.

Comparando os dados, verifica-se que as taxas de reprovação em Cabo Verde são sistematicamente maiores do que as brasileiras a partir do 7º ano de escolaridade, ou seja, com o fim do básico e início do secundário.

6.8 Formação de Professores para a Inclusão de Jovens “em risco” nas Escolas Técnicas de Cabo Verde

FURTADO (2012), sob o tema *Formação de Professores para a Inclusão de Jovens “em risco” nas Escolas Técnicas de Cabo Verde*, na sua Tese de Doutoramento

apresentado a Universidade de Santiago de Compostela, fornece também dados que interessa a nossa investigação.

Apresentou os seguintes objectivos gerais:

- Conhecer as características do ambiente e do processo por forma a identificar os fatores de risco e os fatores de protecção do (in)sucesso dos alunos e, por outro, analisar a sua relação com o abandono escolar;
- Perceber as significações, os impasses e as representações dos alunos, professores e pais/encarregados de educação face ao imperativo da Inclusão;
- Apurar se os professores estão preparados e disponíveis para o atendimento à diversidade na sala de aula.

Utilizou o método de abordagem mista, chamada de combinação metodológica, ou seja, quantitativa e qualitativa. Determinou amostras de 280 alunos da ETGDH (Escola Técnica Grão Duque Henri) e 250 alunos da ESPCR (Escola Técnica Cesaltina Ramos), ambas na ilha de Santiago.

Chegou as seguintes conclusões:

- A reduzida capacidade e hábito de leitura dos alunos e/ou hábitos de estudo são apontados como as principais causas do fracasso e evasão escolares, sobretudo, quando os professores não conseguem diversificar as estratégias didáctico-pedagógicas e não desafiam os alunos para a descoberta, para a leitura e pesquisa individual ou em grupo, enfim, não conseguem estabelecer uma relação pedagógica favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos alunos.

- Entre outros fatores de risco de insucesso e abandono escolares nas escolas estudadas, regista-se o distanciamento entre a escola e a família, a ausência de planos de transição dos alunos com NEE do EBI ao ES e o facto de muitos encarregados de educação, incluindo os seus cônjuges, desempenharem profissões que lhes permitem um rendimento muito aquém do custo de vida actualmente. Considera esta situação deveras preocupante e adverte que deve merecer uma atenção muito especial da parte das entidades competentes, dado tal rendimentos são insuficientes, mesmo sendo utilizados estritamente para a satisfação das necessidades básicas. Exemplificou com 10 encarregados de educação dos alunos com NEE inquiridos exercem um total de sete profissões diferentes e algumas destas altamente desgastantes e menos prestigiadas social e financeiramente, com realce para aquelas não certificadas.

- Após recolha de evidências, reforçamos a nossa convicção de que o insucesso e abandono escolares e experiências de reprovação dependem de um leque diversificado

de fatores que se manifestam a nível das características e/ou da personalidade do/a aluno/a, de entre os quais se destacam a falta de gosto pelos estudos, de motivação, de interesse, sendo que estas atitudes se reflectem através das notas baixas que obtêm nas disciplinas nucleares, de frequentes atrasos na chegada às aulas ou de frequentes saídas mais cedo das aulas e de problemas de comportamento.

- As características da escola, especialmente, no que respeita ao tipo de liderança pela qual orienta a sua gestão e as competências dos professores na gestão da dinâmica da sala de aula não devem também ser ignorados. Constatou também que o insucesso e abandono escolares, nessas escolas, estão relacionados com fatores que vão desde as características da própria família no que toca à situação socioeconómica, ao nível de instrução, à profissão que desempenha o encarregado de educação e ao grau de acompanhamento do/a educando no processo formativo até à qualidade da interação entre esses subsistemas e entre eles e a própria sociedade.

Embora tratando apenas de duas escolas técnicas e de alunos com necessidades educativas especiais, o trabalho revela de grande importância no fornecimento de dados para melhoria do sistema educativo no geral.

A conclusão geral que se tira dessas investigações, é que, em primeiro lugar são muito uteis e ricas em contribuições para melhoria do sistema educativo cabo-verdiano e demonstra o interesse voltado para pesquisa sobre educação em Cabo Verde, o que, seguramente trará benefícios adicionais para o sistema, através da análise pormenorizada das deficiências e apresentação de propostas para melhoria. No entanto, como vencendo dito para cada uma, praticamente nenhuma delas, procurou ouvir na primeira pessoa os alunos vítimas do abandono escolar, salvo apenas o inquérito do QUIBB-CV 2007. É precisamente esta parte que a nossa investigação procura trazer a tona.

7 CAPITULO VII

CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO

7.1 Situação Geográfica de Cabo Verde

A República de Cabo Verde é um pequeno país arquipelágico, com 4033km2, localizado no oceano Atlântico, junto à Costa Ocidental da África, entre as latitudes 14º 48’ e 17º 12’ Norte e as longitudes 22º 40’ e 25º 22’ Oeste, a cerca de 500Km de Cabo Verde no Senegal donde lhe vem o nome, conforme demonstra a figura que se segue.

Figura 1 Situação geográfica de Cabo Verde



As ilhas de Cabo Verde são de origem vulcânica e formaram-se a partir da acumulação de material eruptivo sobre a plataforma marinha entre a costa africana e as grandes profundidades oceânicas, sendo uma ainda com vulcão activo (Ilha do Fogo), entrando em erupção no ano transacto (Novembro de 2014)

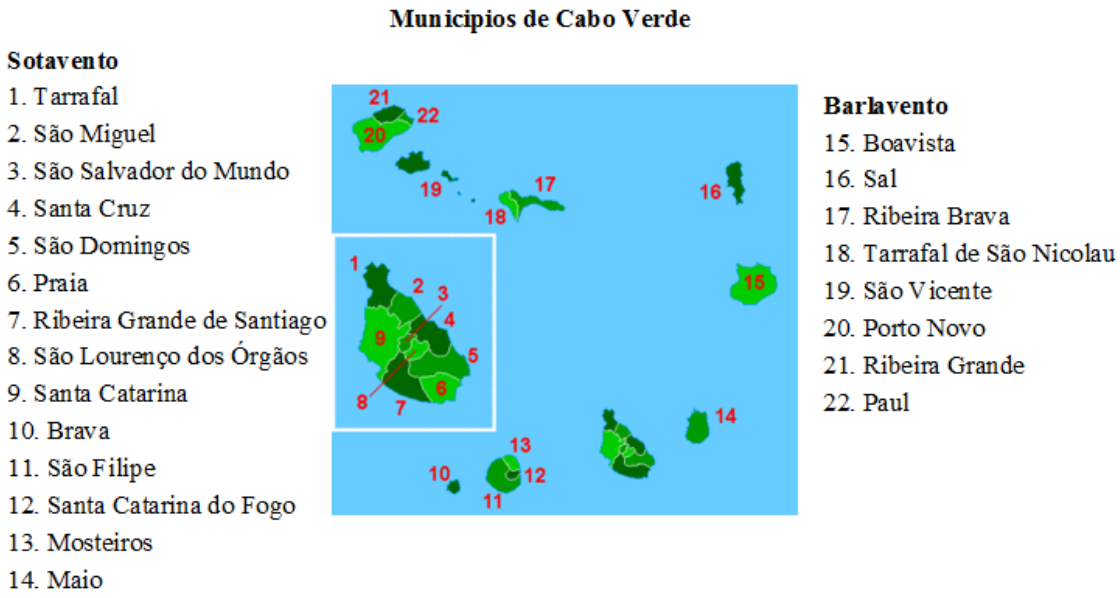
7.2 Divisão administrativa e dimensão

O arquipélago de Cabo Verde é formado por dez ilhas e oito ilhéus, que formam dois grupos distintos consoante a posição face ao vento alíseo do Nordeste. O grupo de Barlavento ao Norte formado por seis ilhas (Santo Antão, S. Vicente, Sta. Luzia, S. Nicolau, Sal e Boa Vista) e de Sotavento ao Sul com quatro ilhas (Maio, Santiago, Fogo e Brava).

O território de Cabo Verde encontra-se subdividido em concelhos que, por sua vez, se subdividem em freguesias. A divisão oficial, desde 2005, contempla 22 concelhos e 32 freguesias.

A nível administrativo, a seguir ao Governo central, encontram-se os municípios, que administram os concelhos, seguindo-se-lhes as juntas de freguesias, que administram as freguesias. Os municípios são administrados por uma Câmara Municipal — órgão executivo – e por uma Assembleia Municipal — órgão deliberativo, todas eleitas democraticamente por um período de quatro anos, um ano a menos que Assembleia Nacional e Presidência da República que são de cinco anos.

Figura 2 Municípios de Cabo Verde



7.3 O clima

O clima de Cabo Verde é caracterizado por uma longa estação seca intercalada por apenas um período de três meses húmidos, durante os quais as chuvas se concentram em alguns dias. Com relativa frequência ocorrem períodos de seca que podem durar vários anos. A estação seca vai de Novembro a Junho e a estação húmida de Julho a Outubro. Os meses de Julho e Outubro são de transição, podendo apresentar as características da estação húmida ou da estação seca, consoante a maior ou menor duração anual das precipitações.

A temperatura média no Arquipélago é da ordem dos 25ºC. A amplitude térmica anual é pequena, oscilando entre a máxima de 30ºC e a mínima de 20ºC. A insolação é geralmente elevada dada a fraca nebulosidade e o longo período seco. De Março a Junho a insolação é muito elevada, podendo ultrapassar as 11 horas por dia.

7.4 Aspectos demográficos

Em Cabo Verde, a taxa anual de crescimento demográfico e a de mortalidade são baixas, comparadas às taxas médias de outros países com rendimento médio. A esperança média de vida é de 67 e 75 anos, respectivamente para homens e mulheres.

A população cabo-verdiana cresceu nos últimos 30 anos a um ritmo diferente nos períodos inter-censitários. Com efeito, a taxa de crescimento médio anual que na década de 1980 foi de 1,5% aumentou para 2,4% na década seguinte, para decrescer entre 2000 e 2010 e atingir um nível de 1,2%.

Segundo os dados do Censo 2010, a população cabo-verdiana residente é inferior a meio milhão de habitantes, 491.875 pessoas residentes (incluindo os sem abrigos) em todo o território nacional, sendo 50,5 por cento mulheres e 49,5 homens. A quase totalidade (98,5%) destas pessoas estava presente nos seus respectivos agregados no momento censitário.

Do total de habitantes do arquipélago, quase 62 por cento vive na zona rural, cerca de 27 por cento está concentrado na capital e mais de 54 por cento tem menos de 25 anos de idade.

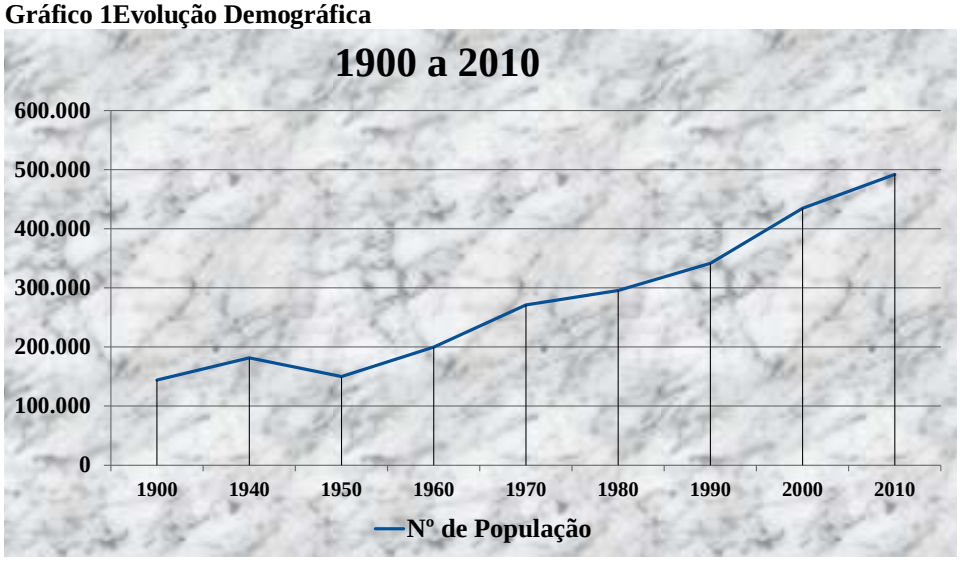
O estudo revela ainda que 54,4 por cento da população é solteira e 51,9 por cento dos agregados familiares são chefiados por homens.

A falta de recursos naturais e as escassas chuvas no arquipélago determinaram a partida de muitos caboverdianos para o estrangeiro. Actualmente a população caboverdiana emigrada é maior do que a que vive em Cabo Verde.

7.5 Evolução da população

O gráfico que se segue demonstra a evolução da população cabo-verdiana de 1900 a 2010.

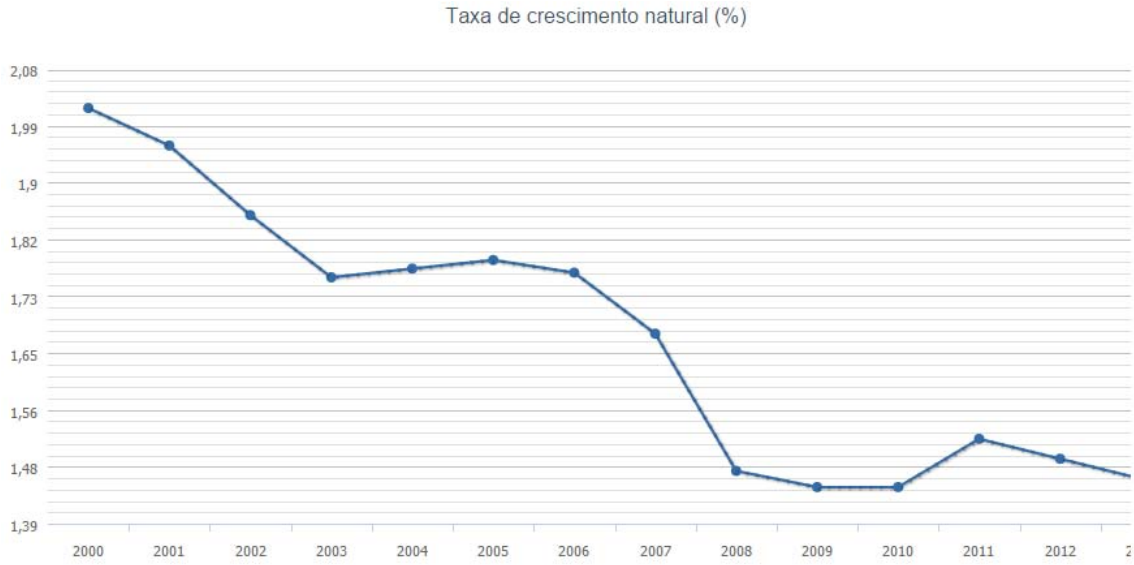
Gráfico 1Evolução Demográfica



Fonte: INE-CV

O gráfico demonstra que houve períodos de lento crescimento, de crescimento negativo e de rápido crescimento. O lento crescimento dos primeiros anos e o crescimento negativo justificam-se sobretudo com as crises de secas que provocam mortes e saídas (emigração) de pessoas. Isso aconteceu particularmente na década de 1940 para 1950. O crescimento rápido acontece quando houve anos de boas produções agrícolas e a restrições da emigração. Salienta-se que nos útimos anos, o ritmo de crescimento vem baixando consideravelmente, por causa da limitação dos nascimentos. O gráfico da taxa de crescimento natural pode confirmar isso.

Gráfico 2Taxa de crescimento natural

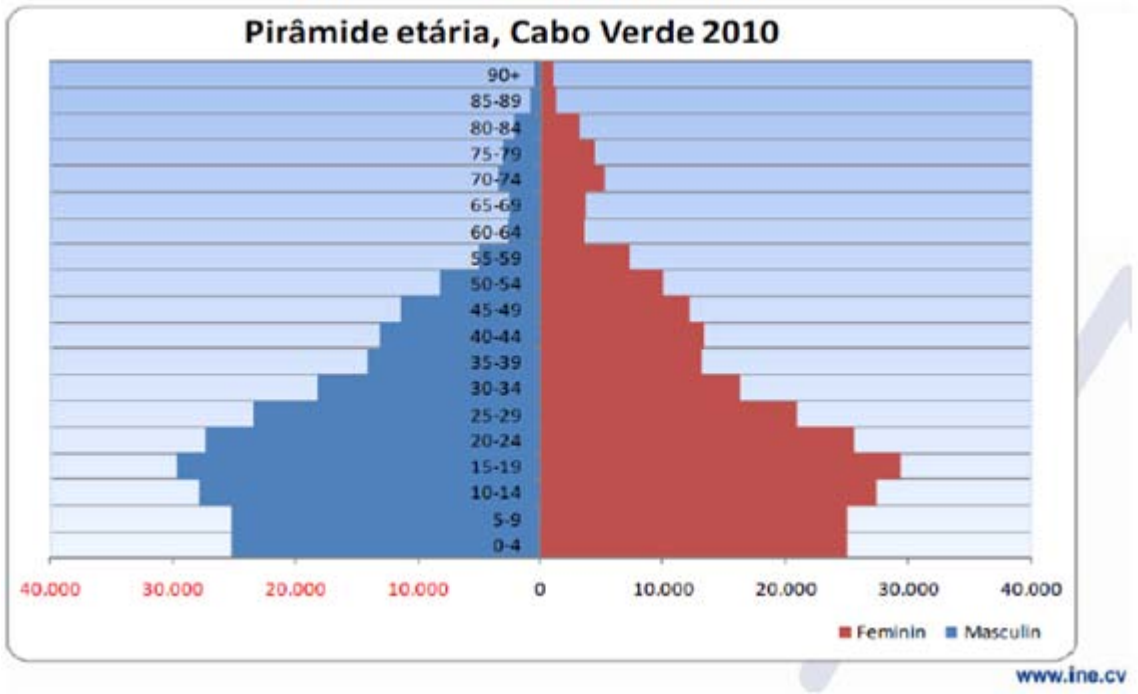


Fonte: INE-CV

7.6 A estrutura da população

A pirâmide de idade que se segue representa a estrutura etária da população cabo-verdiana, segundo censo 2010. Nota-se que se trata da população jovem, embora com algum reflexo na redução das taxas de natalidade. As saliências entre as idades de 10 a 20 anos são consequências das elevadas taxas de natalidade e as reentrâncias entre as idades 60 e 69 anos espelham as crises e fomes da década de 1940. Como todas as pirâmides dos países em desenvolvimento, apresenta uma base larga e um cume estreito, tomando a forma triangular, característica das pirâmides dos países com população jovem.

Gráfico 3Pirâmide de idade de Cabo Verde em 2010



Fonte: INE-CV

Grandes grupos etários

Tabela 1Grandes grupos etários, em ambos os sexos (percentagem- %)

Grupos etários	Ambos sexos			Masculino	Feminino
	Total	Urbano	Rural		
0-14	31,7	30,0	34,4	32,1	31,2
15-24	22,8	22,4	23,3	23,4	22,1
25-34	16,0	18,3	12,3	17,1	15,0
35-64	23,1	24,1	21,5	22,3	23,9
65+	6,4	5,1	8,4	5,1	7,6
ND	0,1	0,1	0,0	O,1	0,1

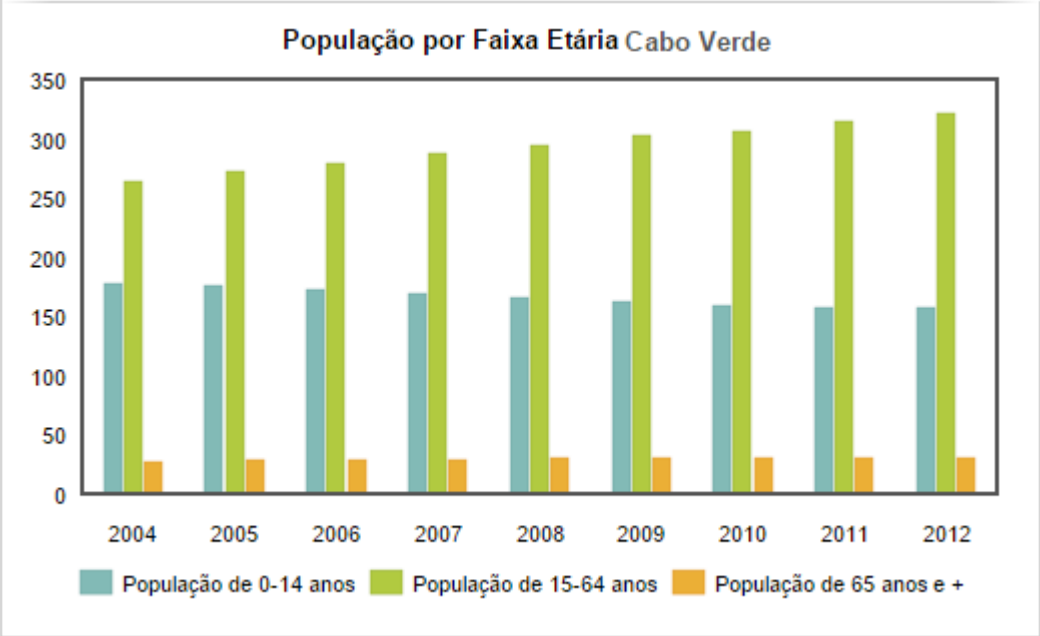
Fonte: INE, Censo 2010

Da análise da tabela, dados do censo 2010, verifica-se que de uma população total de 491.575 habitantes, os grandes grupos etários estão subdivididos da seguinte forma: 31,2% estão na faixa etária entre zero e catorze anos, 61,0% na faixa etária entre quinze e sessenta e quatro anos e 7,6% entre 65 anos e mais. A tabela demonstra uma população jovem, que em termos sociais significa uma grande pressão sobre as

infraestruras escolares e emprego. Não é por caso que o maior problema actual de Cabo Verde é o desemprego, particularmente o desemprego jovem.

O gráfico que se segue demonstra também que a maioria da população situa-se na faixa etária entre 15-64 anos, seguindo-se a faixa etária de 0-14 anos e menor na faixa etária de 65 anos e mais. A tendência de evolução demonstra um diminuição da população da faixa etária de 0-14 anos e um aumento entre 15-64 anos e uma certa estabilidade entre 65 anos e mais.

Gráfico 4 População por faixa etária



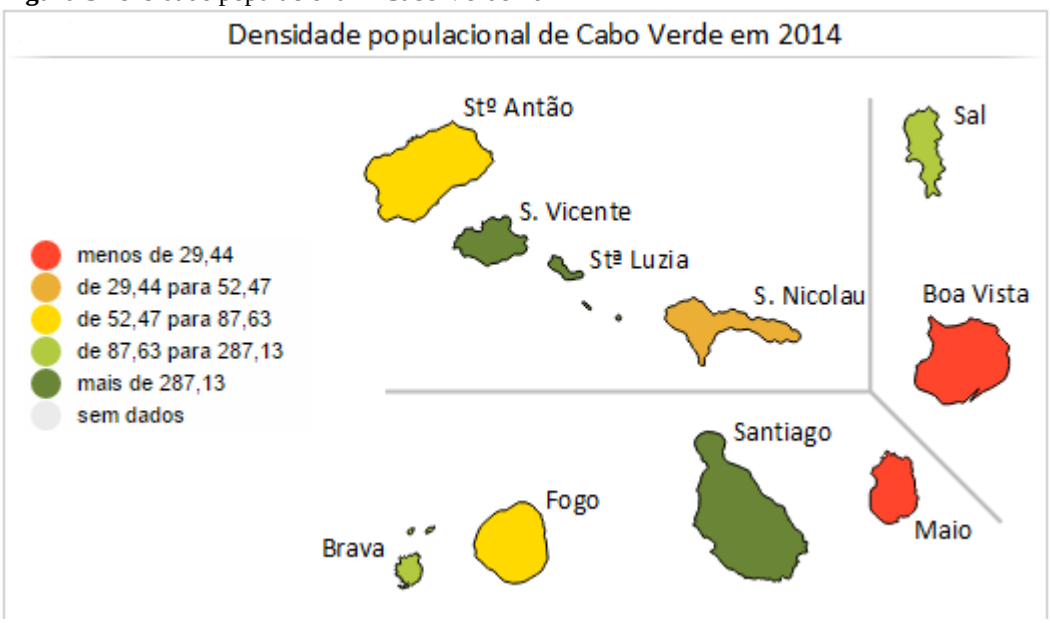
Fonte: INE-CV

7.7 A distribuição da população

A população não distribui uniformemente em todas as ilhas de Cabo Verde, devendo a esse facto os factores históricos, económicos e potencialidade de cada ilha. Assim sendo, Santiago a ilha maior, a primeira a ser descoberta e povoada, a que têm maior potencialidade agrícola e que também alberga a capital do país, contém 55,7% da população, seguindo-lhe S. Vicente com 15,5%, S. Antão com 8,9%, Fogo com 7,5%, Sal com 5,2% e as demais não chegando a 3,0% cada, sendo a ilha de Stª Luzia a única que ainda permanece desabitada.

O mapa que se segue apresenta a densidade populacional em 2014 por ilhas, salientando as ilhas com maiores e menores densidade populacional.

Figura 3 Densidade populacional – Cabo Verde 2014



Fonte: INE-CV

7.8 Estrutura social

Em Cabo Verde, a trajectória histórica do país incluiu, desde o início, um processo de formação de classes sociais. Neste momento, pode constatar a ausência de uma "burguesia", mas a existência de vários tipos de "pequena burguesia", numericamente significativos. A maioria da população é, no entanto, constituído pelo campesinato e algum operariado.

O contacto entre etnias e culturas diversas constituiu a génese da sociedade cabo-verdiana. A formação de uma sociedade de base escravocrata durante quase cinco séculos marcou a construção social, cultural e económica desse país, onde as condições climáticas impuseram duras condições de vida e estão na origem do fenómeno da emigração.

A inexistência de recursos naturais, as prolongadas secas e o domínio colonial constituíram-se em agentes estruturantes da organização social e económica. Desprovida de recursos naturais, a velha instituição escravocrata encarregou-se de formar grupos económicos privilegiados à volta da posse de escravos e escassas terras agrícolas.

7.9 Emigração

Apesar da abolição da escravatura no século XIX, a estrutura socioeconómica manteve-se no geral, durante as primeiras décadas do século XX. É nessas condições que o fenómeno migratório ganha as bases e cresce ao longo dos três últimos séculos.

Inicialmente foi uma migração interna, do interior para o litoral, seguida de uma migração inter-ilhas em direcção àquelas com melhores possibilidades económicas. Finalmente seguiu-se a emigração para os três continentes: África, América (do Norte e do Sul) e Europa.

7.10 Taxa de escolarização da população

O censo 2010 recolheu um conjunto de dados relacionados com a escolarização da população, de que se passa a analisar, começando pelos dados da tabela que se segue.

Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais e Juvenil, por Meio de Residência em percentagem.

Tabela 2 Taxa de alfabetização

Meio de Residência e Concelho / Taxa de Alfabetização	TAXA DE ALFABETIZAÇÃO - POPULAÇÃO 15 ANOS OU MAIS			TAXA DE ALFABETIZAÇÃO JUVENIL - 15-24 ANOS		
	AMBOS OS SEXOS	MASCULINO	FEMININO	AMBOS OS SEXOS	MASCULINO	FEMININO
CABO VERDE	82,8	88,4	77,4	96,9	96,3	97,4
Urbano	87,4	91,6	83,2	97,4	96,8	97,9
Rural	75,0	82,7	67,7	96,1	95,6	96,6

Fonte: INE, Censo 2010

A análise do Censo 2010, nos permite concluir que a taxa de alfabetização na população com 15 anos e mais, para ambos os sexos é de 82,8% a nível nacional, sendo no sexo masculino é de 88,4% e feminino 77,4%. Em termos de meio de residência, verifica-se que no meio urbano, para ambos os sexos a taxa é de 87,4%, superior a média nacional, sendo masculino 91,6% e feminino 83,2%, enquanto que no meio rural essa taxa é de 75,0%,sendo 82,7% masculino e 67,7% feminino. Em termos globais, o meio rural apresenta um défice de 12,4% inferior ao meio urbano, o que demonstra que a taxa de alfabetização na população de 15 anos e mais é maior no meio urbano que no meio rural. Em termos de género, em ambos os casos verifica-se que o sexo feminino está em desvantagem, embora a diferença é muito mais significativa no meio rural 15% do que no meio urbano 8,4% a favor do masculino. Essas diferenças explicam por um lado a maior facilidade de aceder a educação no meio urbano e por outro a maior dificuldade do acesso à escola pelos indivíduos do sexo feminino, pelo menos no passado.

Analisando as médias por municípios, conclui-se que alguns municípios possuem a taxa de alfabetização na população de 15 anos e mais para ambos os sexos é superior a média nacional. São os casos dos municípios de S. Vicente 86,1%, Praia 89,0%, Boavista 90,3% e Sal 91,6%, exactamente, municípios com maiores percentagens da população urbana. As menores taxas surgem nos municípios de Ribeira Grande de Santiago 71,1%, Paul 72,1% e Porto Novo 72,6% respectivamente concelhos com elevadas percentagens de população rural.

Em relação a taxa de alfabetização juvenil 15 -24 anos, para ambos os sexos, a média nacional é de 96,9%, ou seja, um aumento de 14,1%, o que significa que a população jovem é muito mais alfabetizada que a população adulta. Quanto ao género, verifica-se que no sexo masculino a taxa era de 96,3%, inferior a média nacional e no feminino de 97,4%, superior a média nacional. Nessa faixa etária, verifica-se a inversão dos dados em relação ao género. O sexo feminino ultrapassa o masculino em 1,1%.

Em relação ao meio de residência, o meio urbano, com a taxa de 97,4% em ambos os sexos, tendo no sexo masculino uma taxa de 96,8% e feminino 97,9%, superando a média nacional em qualquer dos casos. O meio rural ligeiramente mais baixo, com 96,1% para ambos os sexos, sendo masculino 95,6% e feminino 96,6%. Nessa idade, a diferença entre urbano e rural é de escasso 1,3%, a favor do meio urbano. Isso demonstra que nessa idade, o acesso às escolas deixou de ter grandes diferenças entre os dois meios, urbano e rural, tendo em conta a melhoria significativa que houve no meio rural nos serviços da educação, tanto a nível de infra-estruturas como ao nível do corpo docente e outros.

O aumento geral das taxas de alfabetização demonstra também as melhorias introduzidas globalmente no sector da educação ao longo desses anos. Um facto que chama atenção na análise dos dois casos é a questão do género, em que uma inversão, ou seja, na população mais jovem (15-24 anos) a taxa de alfabetização passou a ser maior no sexo feminino, tanto no meio urbano 1,1% e no meio rural 1,0% a favor do sexo feminino. Se por um lado isso pode ser motivo de regozijo, tendo em conta a oportunidade aproveitada pelas raparigas e aproximação da igualdade de género, por outro lado, não deixa de ser motivo de grande preocupação o facto de nas nossas escolas, a partir do secundário, há cada vez mais mulheres que homens. Isso pode levar ao reverso da medalha. É necessário um trabalho de fundo no sentido de compreender tal situação e por cobro antes que seja demasiado tarde.

A análise feita a nível dos municípios, revelou também profundas alterações nessa faixa etária, com a perda do monopólio dos municípios com características mais urbanas. Os com maiores taxas de alfabetização entre 15-24 anos são os municípios de S. Lourenço dos Órgãos 97,9%, S. Domingos 97,8%, s. Vicente 97,8%, Ribeira Grande de S. Antão 97,3%,Praia 97,2% e Paul 97,1%, todos de vocação rural excepto Praia e S. Vicente. A título de exemplo, reporta-se que, segundo censo 2010, S. Lourenço dos Órgãos tinha 77,0% da população rural, S. Domingos 81,1%, Ribeira Grande 75,5% e Paul 82,0%, enquanto Paria tinha 3,4% da população rural e S. Vicente 7,4%. Com isso pode-se dizer que, pelo menos em relação a educação básica, as disparidades entre urbano e rural são cada vez menor, dado a extensão da rede escolar em todas as localidades e uma aposta firme na formação de professores para todos os concelhos.

7.11 Actividades económicas

Tabela 3população residente empregada segundo o ramo de actividade económica

Sectores de actividade	Total Cabo Verde	Urbano	Rural
Sector Primário	10,2%	3,1%	24,1%
Sector secundário	19,8%	19,4%	20,3%
Sector terciário	53,2%	61,5%	36,9%
ND	16,8%	15,9%	18,7%

Fonte: eleboração própria, dados censo 2010

Segundo a tabela, dados do censo 2010, a população cabo-verdiana está distribuída desigualmente nos três grandes sectores de actividades.

O sector primário – engloba 10,2% da população activa em Cabo Verde, sendo que quase um quarto da população rural está empregue no sector primário.

O sector secundário - engloba 19,8% da população activa em Cabo Verde, sendo a maioria (12,4%) está empregue na construção civil, 5,9 na indústria transformadora e os restantes nas indústrias extractivas, produção de electricidade, gás, vapor, água quente e fria e ar frio. Em termos de meio de residência, constata-se que 19,4% estão no meio urbano e 20,3% no meio rural.

O sector terciário – Engloba 53,2% da população activa em Cabo Verde, sendo a maioria (14,2%) está empregue no comércio a grosso e a retalho, reparação de veículos automóveis, (9,4%) na administração pública e defesa; segurança social obrigatória, (5,4%) na educação, (4,8%) nas actividades das famílias empregadoras de pessoal

doméstico, (4,6%) no transporte e armazenagem (3,8%) na actividade administrativas e serviços de apoio, (3,6%) no alojamento e restauração, (2,2%) nas outras actividades de serviços. Em termos de meios de residência constata-se que 61,5% estão no meio urbano e 36,9% estão no meio rural.

Para um país que, na altura em que obteve a sua independência política (1975) em relação a Portugal, era considerado inviável pelas instituições financeiras internacionais, o percurso feito por Cabo Verde, a partir dessa data, é considerado notável pela generalidade dos observadores; basta reparar, por exemplo, que o PIB real per capita, que na data da independência era de US$250, chegou a US$2.100 em 2005. Esse forte crescimento do PIB real foi acompanhado de uma melhoria contínua e sensível do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH); este índice que exprime a situação do país em termos de esperança de vida, de rendimento e de educação passou de 0,587 em 1990 para 0,670 em 2002 e 0,736 em 2007 (CABO VERDE, 2003).

Em reconhecimento a esse forte desempenho e de credibilidade política, Cabo Verde foi aceito como parceiro especial da União Europeia e convidado a aderir à OMC em 2007; também em 2008, o país passou a grupo dos PRD (o segundo em África subsaariana depois de Botsuana). Em pouco mais de três décadas, Cabo Verde evoluiu de um país por muitos considerado inviável no princípio para um país menos avançado, e, atualmente, para um país de desenvolvimento médio (IME, 2008).

Cabo Verde já alcançou alguns dos ODM. Avaliações feitas confirmam as melhorias contínuas de todos os indicadores sociais, sendo que em 2007 houve uma diminuição considerável da pobreza com relação a 2001, de 36,7% para 26,6% (INE, 2000).

Nota-se que, de acordo com o recenseamento da população de 2010, o principal meio de vida da população cabo-verdiana com uma idade superior aos 10 anos é o trabalho. 43,3%, quase o mesmo número de pessoas, vive a cargo da família residente em Cabo Verde. uma parte considerável dessas pessoas é estudante. Apenas 0,8% da população vive de rendimentos de propriedade ou empresarial, evidenciando que o empreendedorismo ainda é incipiente.

Quanto a participação da força de trabalho no mercado de trabalho, emprego e crescimento, de acordo com o censo 2010, a população activa era, nessa data de 335.692 pessoas, representando 68% da população total, das quais 49,2% são do sexo masculino e 50,8% são do sexo feminino.

Relativamente as profissões, o mesmo Censo indica que, da população com 15 anos e mais (correspondente a 157.003 pessoas) 28% (correspondente a 44.529 pessoas) é classificado como possuidor de profissões elementares. Apenas 10,9% pertence às categorias de: especialistas das actividades intelectuais e científicas, e técnicos profissionais de nível intermédio.

De acordo com os dados do Programa das Nações Unidades para o Desenvolvimento (PNUD) (2007), publicados no Relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008, num total de 177 países, Cabo Verde ocupa desde 2005 a posição 102.ª no ranking das Nações Unidas. Cabo Verde assumiu o estatuto de País de Desenvolvimento Médio (PDM) em 2008, visto que até então pertencia ao grupo dos Países Menos Avançados (PMAs). Paradoxo ou não, um ano mais tarde o país sofreu uma queda no ranking da lista do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Da posição 102.ª (PNUD, 2008) passou a ocupar a posição 121.ª, numa lista composta por 182 países (PNUD, 2009). Segundo PNUD (2011), Cabo Verde passou a ocupar a posição 133.ª, numa lista composta por 187 países.

Apesar desses avanços, Cabo Verde continua sendo um país economicamente frágil por causa das suas condições naturais que não oferecem recursos tradicionalmente valorizados e de um clima com chuvas aleatórias.

Como já se disse, o principal "calcanhar de Aquiles" é o desemprego, cuja evolução dos últimos cinco anos se pode observar na tabela que se segue.

Tabela 4 evolução do desemprego

Ano	Valor	Data Publicação
2010	10,7%	30/05/2012
2011	12,2%	25/09/2012
2012	16,8%	26/04/2013
2013	16,4%	11/04/2014
2014	15,8%	24/03/2015

Fonte: INE-CV

8 CAPÍTULO VIII
A EDUCAÇÃO EM CABO VERDE

8.1 As décadas marcantes do ensino em Cabo verde

Nota introdutória

Tendo em conta a simbologia que a criação do liceu teve para Cabo Verde, com rastos de bairrismo que ainda hoje se faz sentir e desconhecimento do grande público da história da educação em Cabo Verde, embora recentemente há um número crescente de investigadores voltado para essa temática, entendeu-se ser importante e interessante, nesta investigação que trata especificamente do ensino secundário, apresentar um breve resumo do historial da educação em Cabo Verde.

Considerando que, nos últimos tempos, existem um manancial considerável de obras que falam da história da educação em Cabo Verde e a necessidade de fazer um pequeno balanço do passado para alicerçamos a nossa investigação, para não sermos repetitivos, resolvermos apresentar, em breves palavras, os grandes momentos do ensino em Cabo Verde vistos por décadas, organização que não encontramos em nenhuma das obras consultadas.

8.1.1 As décadas dos Séc. XVI e XVII

Começa-se então pela década de 1530 - Pouco tempo depois da descoberta e povoamento de Cabo Verde, em que iniciou o período da ladinização dos escravos ou seja, a catequização, aprendizagem do crioulo e de algumas profissões, iniciadas com a instalação do bispado em 1532. Na sequência disso, o bispo D. Frei Francisco da Cruz (1547-1571) leccionava os ignorantes na sua própria residência e chegou a ter como alunos um filho de um rei sape (Serra Leoa) e os dois primeiros escritores caboverdianos: André Álvares Almada e André Donelha (ÉVORA, 1983).

Década de 1550 - em 1555, uma provisão do Rei autorizava a abertura, na Ribeira Grande, de uma escola de latim e moral. Como se tratava de um externato e portanto insuficiente, abria o bispo, no referido ano de 1570, um verdadeiro Seminário, que aliás por dificuldades financeiras e de pessoal só durou até 1594. (Idem).

Década de 1570 – decretada a construção do Seminário Diocesano, a 12 de Janeiro de 1570, mas parece que só o bispo D. Frei Francisco de São Simão, transportando-se para

Ribeira da Prata, deu início ao Seminário e à Residência Episcopal, em Abril de 1783. O esforço empreendido pela diocese de então tornou-se evidente, de tal modo que uma portaria real de 1608 mandava dar a precedência aos nativos, na atribuição dos cargos eclesiástico, o que insinua a existência de significativo número de padres caboverdianos. No foro civil, já em 1546, os nativos começaram a ser admitidos em lugares de responsabilidade administrativa. Pedro Semedo Cardoso, natural de Santiago, foi o primeiro Governador destas terras, em 1650. (ÉVORA, 1983)

A década de 1650 - em 1657, em respostas ao pedido do Padre António Vieira, fundou-se o Convento de Ribeira Grande, onde se restabeleceram as antigas cadeiras de latim e de moral, de pouca dura também.

8.1.2 As décadas do Séc. XIX

A década de 1800 – começou-se a encarar a laicização do ensino. D. Frei Silvestre de Maria Santíssima, conseguiu que a carta régia de 6 de Outubro de 1803, fossem criadas na ilha de São Nicolau cadeiras de teologia moral e de gramática latina

A década de 1810 – criação da primeira escola primária - em 1817 aconteceu a criação de uma escola primária na Praia que funcionou pouco tempo por motivo da morte do professor e falta do substituto; voltou a reabrir mais tarde. Foi assim, a primeira escola primária a funcionar em Cabo Verde surge em 1817, na praia, capital da província.

Década de 1830 – em 1830 o bispo D. João Henriques Monis, deportado político, chegou a ilha Brava, abriu uma escola mista em Santa Bárbara e foi pároco da ilha. A escola por ele fundada foi reconhecida oficialmente em 1848 e vigorou até 1858, data em que se aventou a hipótese da fundação do liceu nacional da Praia. (Évora, 1983).

A década de 1840 – criação da escola pública - em 1842 foi criada a Escola Superior da Brava e os alicerces para a criação da escola pública no ultramar são lançados muito mais tarde, em Agosto de 1845, através do Decreto de José Falcão, que define os princípios orientadores da instrução primária, as directrizes curriculares e a inspecção escolar. O ensino é então dividido em dois graus: o 1º grau (1ª e 2ª classes) nas escolas elementares, e o 2º grau (3ª e 4ª classes) nas escolas denominadas principais.

A década de 1860 – criação do primeiro Seminário Liceu - em 1860 criou-se, na capital, um liceu, que as disputas entre as elites das diferentes ilhas ajudou a cancelar pouco tempo depois. Assim, o maior investimento em ensino do fim do século acabou por se transferir para ilha de S. Nicolau. A grande honra, porém, de fundar definitivamente o Seminário de Cabo Verde coube a D. José Luis Alves Feijó, sagrado em 12 de

Novembro de 1865. Em Dezembro do mesmo ano, expediu para a Diocese três novos Cónegos, dos quais um seria o vice-reitor do Seminário, três presbíteros e cinco seminaristas do Seminário de Sernache e mais um presbítero e dois seminaristas de outras províncias (ÉVORA, 1983).

Foi com este contributo precioso que, em 3 de Setembro do referido ano de 19866, se dava início ao Seminário de São Nicolau. Iniciando as suas funções numa casa de primeiro andar pertencente ao Dr. Júlio Dias, dispondo de quinta e outras dependências.

Segundo o autor que vimos citando, os resultados benéficos provenientes da abertura do novo seminário depressa se fizeram sentir com o surgimento de novos padres, cheios de zelo e de boa vontade e pessoas destinadas ao funcionalismo. O curso preparatório dividia-se em dois: a instrução primária e instrução secundária, abrangendo, o primeiro a fase elementar e o segundo a complementar. A fase complementar abrangia 16 cadeiras distribuídas por seis anos, incluindo além do estudo das línguas, a literatura clássica, filosofia racional, direito, economia política, ciências físico-químicas e matemática. O Curso eclesiástico era de três anos e comportava 19 cadeiras.

(LESOURD, 1995:500) confirmou a descrição de Évora, quando afirma " o ensino secundário passa a ser ministrada a partir de 1866, altura em que se inaugura o Seminário em S. Nicolau, ofertando um ensino de carácter religioso e laico, onde, além da formação eclesiástica, também se formam os funcionários da administração colonial local e de outras colónias do ultramar português".

A 3 de Setembro de 1866 saiu o decreto criando o Seminário-Liceu, na ilha de S, Nicolau e, em Dezembro do mesmo ano, começou a funcionar com dois professores vindos do reino, além do professor de cantos e ritos, de dois professores de latim e filosofia que faziam parte do Liceu da Praia e um professor de teologia que foi transferido para o Seminário em 1869 (FORTES, 2008).

Razões da escolha de S. Nicolau para implantação do Seminário

A escolha de S. Nicolau não foi por acaso, na altura, as ilhas do Sal e S. Vicente começaram a ganhar importância, a primeira por causa da extracção do Sal e a segunda pelo desenvolvimento a volta do porto. São Nicolau surgiu assim como uma ilha situada no meio das duas, com um clima benigno, muito mais fresco que o de Santiago, afastada das agitações sociais de sotavento, de produção agrícola não despicienda, parecia o lugar aconselhado para a instalação do seminário e das estruturas da Diocese (ÉVORA, 1983).

Década de 1890 – Supressão da escola superior da Praia – em 1892 a fama do Seminário de São Nicolau, como sendo, na época o melhor da África Ocidental na zona dos trópicos. O seu nível cultural era de tal que em 1892 o Governo suprimia a Escola Superior da Praia, por inepta e anexava-a ao Seminário de S. Nicolau, que, por isso, se passou a chamar Seminário – Liceu". Das notas e comportamento dos alunos era informada mensalmente a família (Idem).

Uma das críticas apontadas á direcção do Seminário- Liceu de S. Nicolau era de que a formação dos alunos destinados ao funcionalismo era demasiado condicionada à formação eclesiástica e a de que era proibido a raparigas frequentar as aulas do Seminário (parece que nos últimos anos, algumas, devidamente seleccionadas, foram autorizadas a participar). Em 1909 criou-se o Instituto de formação de alunas Externas e Internas, erecto em Tarrafal de Santiago, dirigido pelas Irmãs dos Pobres, veio preencher esta lacuna. (ÉVORA, 1983).

8.1.3 As décadas do séc. XX antes da Independência

A década de 1910 – Extinção do Seminário Liceu de S. Nicolau e criação do Liceu em S. Vicente - Com a implantação do Regime Republicano em Portugal, em 5 de Outubro de 1910, começou o conflito entre o Estado e a Igreja, em que a lei de separação do Estado e da igreja, aprovada em 1911, foi o golpe de misericórdia nas mais benéficas instituições.

É nesse quadro que foi decretado o encerramento do Instituto do Tarrafal, o único do género, destinado à formação de meninas; as Irmãs quiseram ficar, como professoras particulares, mas foram levadas para Praia e, juntamente com as que serviam no Hospital, obrigadas a regressar a Portugal.

Nessa altura chegou a Cabo Verde o Governador Marinha de Campos, um republicano anti-religioso, atacou o cerne, o âmago da igreja, o seminário. Assim, uma lei, emanada em 31 de Junho de 1917, propunha a reestruturação da Instrução pública, extinguindo o Seminário-Liceu, transferindo para S. Vicente, e criando duas escolas primárias superiores, uma na Praia e outra em S. Nicolau, no antigo seminário. Parece que os seminaristas existentes na altura do encerramento do Seminário, continuaram os estudos até 1923, sem o apoio do Estado. (ÉVORA, 1983).

Em 1917, pela lei nº 701, de 13 de Janeiro de 1917, (B.O. de 7 de Julho de 1917), extinguiu o seminário, quando, precisamente, acabara de celebrar as suas bodas de prata. Isso devido aos tempos revolucionários da República Portuguesa e posição anti

clerical. O seminário foi extinto e substituído pelo Liceu Nacional de Cabo verde, no Mindelo, ao mesmo tempo que se reformula o ensino primário passando a contar com 114 estabelecimentos e 161 professores (FORTES, 2008).

Em substituição do Seminário, fundou-se em S. Nicolau, em 1917, o Instituto Caboverdiano de Instrução (com internato e externato onde se professarão as disciplinas do curso geral dos liceus metropolitanos e com adopção dos programas oficiais, além da instrução primária, segundo as leis vigentes na colónia), que funcionou até 1931, sendo extinto com a justificação de serem necessárias as suas instalações para o alojamento de presos políticos (Idem).

O Liceu de Cabo Verde foi criado em 1917, pela Lei n.º1, de 13 de Junho que preceituou que nele se ministrasse o ensino do 1.º ciclo liceal conjuntamente com um curso profissional como uma modalidade do Ensino Técnico. A escolha da ilha de S. Vicente, segundo reza os escritos encontrados, deve-se ao crescimento da cidade do Mindelo, nas primeiras décadas do séc. XX, atingiu o porte de maior cidade de Cabo Verde, impondo um novo deslocamento no sistema de ensino. Assim, o único estabelecimento do ensino secundário do arquipélago passa a situar-se nessa cidade portuária da ilha de S. Vicente.

8.1.4 Repercussão positiva do seminário.

O Seminário teve um papel muito importante na formação de padres, entre 1866 e 1899 ordenaram-se neste seminário 50 sacerdotes entre os nativos e vindos de Portugal, formou uma verdadeira plêiade de funcionários e professores, tão beneméritos à sociedade e a cultura de Cabo Verde. São exemplo Baltazar Lopes da Silva, José Lopes, António Aurélio Gonçalves, João Lopes, Juvenal Cabral (pai de Amilcar Cabral), de entre outros. Houve momentos em que todos os funcionários superiores eram caboverdianos e haviam sido formados no Seminário a única Escola de formação superior. Enquanto nas últimas décadas do século XIX, o Estado tentava organizar o ensino elementar que só em 1894 se tornou extensivo a todas as classes sociais, a igreja fornecia à sociedade uma geração de homens que podiam competir com os que, de Portugal, nos chegavam. (ÉVORA, 1983).

Década de 1920 – criação da escola de enfermagem - em 1920 foi criada a escola de enfermagem na cidade da Praia, sendo exigida apenas a 4ª classe como nível de ingresso. O objectivo era formar diplomados não só para Cabo Verde, mas também para outras colónias portuguesas, nomeadamente Angola e Moçambique, mas também para metrópole (CARDOSO, 2007).

Década de 1930 – foi suprimida a Escola Superior de S. Nicolau e transformado em campo de concentração para deportados políticos.

Em 1931, a Escola Superior de S. Nicolau, que ainda permitia a formação de algum seminarista, foi suprimida inesperadamente e transformada em albergue de 200 deportados políticos, perdendo assim a sua valiosa biblioteca. Pouco tempo depois foi o mesmo edifício ocupado por tropas de Angola. (ÉVORA, 1983).

A década de 1940 – liberdade formal aos missionários para instrução dos indígenas, criação da Direcção Geral do Ensino e obrigatoriedade formal do ensino.

A assinatura da Concordata entre a Santa Sé e o Estado Português em 1940, o Estado português reconhece a acção civilizadora da igreja e concede-lhe plena liberdade de acção, e subsídio de ordem material (ÉVORA, 1983).

O decreto Lai nº 31 207 de %/04/1941, estabelece-se o acordo missionário, delegando aos sacerdotes e membros das ordens missionárias a missão de cuidar da instrução dos "indígenas" através do Ensino das artes e ofícios; em segundo lugar, cria-se a Direcção Geral do Ensino no interior das estruturas do ministério das colónias, pelo decreto-lei 33 541 de 21/02/1944, que passa a ter a função de orientar os serviços de instrução nas colónias seguindo as determinações do Ministério da Educação Nacional de Portugal (Idem).

"Em 1947, o ensino primário elementar (até 3ª classe) torna-se obrigatório para todas as crianças de um e de outro sexo, física e mentalmente sãs em idade escolar" (CARVALHO, 1998:7). Apesar disso, o acesso à educação era muito limitado.

A década de 1950 – surgiu primeiro ensino técnico, também em S. Vicente e o Seminário na Praia.

Em 1955, surgiu o Ensino Técnico, também na cidade do Mindelo, com o nome de Escola Técnica Elementar do Mindelo, entrando em funcionamento no dia 22 de Outubro de 1956, numa dependência do então liceu Gil Eanes. A grande afluência de alunos motivou a elevação do seu nível, para uma Escola Industrial e Comercial, conforme manifesta o Decreto n.º 41 604 de 17 de Maio de 1958: "Com este objectivo o

presente diploma substituirá aquela escola elementar por uma industrial e comercial na mesma cidade" Na mesma linha, o artigo 1.º do referido decreto estipula:

(...) É criada na cidade do Mindelo uma escola industrial e comercial, que começará a funcionar no início do ano escolar de 1958-1959 e na qual serão ministrados os seguintes cursos:

a) Ciclo preparatório;

b) Industriais: formação de serralheiro, carpinteiro, marceneiro e montador electricista;

c) Comerciais: geral de comércio e formação feminina.

Segundo o preâmbulo do Decreto n.º 40.198, de 22 de Junho de 1955, o liceu veio a instalar-se na cidade do Mindelo, ilha de S. Vicente, e não na capital da província como era de se esperar. Segundo o mesmo decreto, "Terá contribuído para isto, o relevo que a ilha de S. Vicente dá o seu porto e a actividade económica que a ele está associada".

No ensino Técnico Profissional a realidade era igualmente precária. Encontrava-se disponível em apenas uma escola, a Escola Industrial e Comercial do Mindelo, deficientemente equipada e necessitando de uma reorganização, tanto no que diz respeito aos cursos ofertados (Electricidade, Construção Civil, Administração e Comércio e Formação Feminina) quanto a distribuição das horas lectivas, verificando-se um desequilíbrio entre os tempos destinados às aulas práticas com trabalhos oficinais e os tempos das aulas teóricas.

Entretanto, segundo Moniz (2007:163), uma primeira tentativa de organização de um ensino técnico em Cabo Verde teria ocorrido em finais do séc. XIX, mais precisamente em 1885, quando foi nomeada uma comissão de estudos para averiguação de condições de instalação de uma escola de artes e ofícios e outra de agronomia. Posteriormente, em 1906, teriam ocorrido novas tentativas que redundaram em fracasso, assim como a tentativa precedente. Porem, ainda segundo o autor, a partir da década de 50 Portugal começa a sofrer pressões, tanto da opinião pública internacional como dos movimentos de libertação, fazendo com que as décadas de 50 e 60 tenham-se tornado bastante produtivas em termos de decretos reformuladores da política colonial, com reflexos na política educativa nas colónias. É neste contexto que surge a Escola Técnica Elementar do Mindelo.

LESOURD (1995) acrescenta a justificação de Moniz, dizendo que a segunda fase da evolução do sistema de ensino tinha como principal função criar uma minoria a quem cabia assegurar as funções de auxiliares no quadro do sistema colonial.

Com o fim da 2ª G. Mundial, e as consequentes mudanças económicas, políticas e sociais no quadro internacional, além do surgimento de movimentos independentistas na Ásia e na África, dão início uma terceira fase da evolução do sistema de ensino no Cabo Verde colónia, marcado pela expansão do sistema visando o ensino das grandes massas e fortalecimento dos valores e identidade portuguesa. As estruturas escolares são multiplicadas e novas modalidades de ensino são pensadas para responder as necessidades locais.

Digno de nota nessa década é também a criação do "Seminário de S. José" na Praia, cuja abertura aconteceu em 7 de Outubro de 1957, protagonizada pelo bispo D. José Colaço, na presença de 10 seminaristas que foram os primeiros alunos da referida instituição. Esse seminário teve também um papel importante na formação de novas gerações de homens que vieram a ter um importante papel no aparelho do Estado do novel país independente a partir de 1975 e formação de padres, merecendo menção o Reverendo D. Arlindo Furtado, ordenado bispo e hoje (2014) Cardeal. Esse seminário foi muito importante para ascensão cultural e mobilidade social de muitos jovens da classe humilde, particularmente os de zonas isoladas, em que o seminário era a única janela de oportunidade.

A década de 1960 – Liceu na Praia, lei que reforça obrigatoriedade do ensino dos 6 aos 12 anos de idade, criação de pré-primária e massificação do ensino.

Em 1960, cem anos depois da primeira tentativa, inaugura-se na capital da Província, o liceu, designado liceu Adriano Moreira com a capacidade para 600 alunos.

As escolas do ensino primário começaram a multiplicar-se e em 1962 a Província contava 254 estabelecimentos de ensino, cabendo ao ensino primário um papel de maior relevo no sistema, respondendo por 86% dos efectivos e 73% do corpo docente. O peso do ensino primário é reforçado pelo decreto nº 45 908 de Setembro de 1964 que o torna obrigatório para crianças entre os 6 aos 12 anos, acarretando a deterioração da qualidade do ensino ofertado, uma vez que o aumento dos efectivos não foi acompanhado por um aumento da oferta de professores qualificados. A escassez de estabelecimentos também contribuiu para a precaridade do ensino ofertado, na medida em que obrigou à adopção de um regime de desdobramento e a sua consequente diminuição do tempo lectivo (2h30mn/dia) dedicado às turmas iniciais do ensino primário (AFONSO, 2002:124).

O ensino primário, considerado obrigatório desde 1964, funcionava em precárias condições, tanto de instalações quanto de material didáctico e preparação de professores, reflectindo no baixo rendimento escolar. Segundo estatística do ME, a média dos alunos inscritos na 1ª classe que conseguiam chegar à 4ª classe não chegava aos 40% (idem).

O ensino secundário liceal, caracterizava-se por um conteúdo predominantemente teórico, de tipo enciclopédico, incapaz de responder aos problemas postos pela necessidade de transformação das condições de vida existentes então. Além disso, reconhecia-se nele um cunho elitista.

Em 1964 criou-se a educação pré-escolar pelo decreto-lei nº 45.908 de 10.09.1964, que aparece no sistema educativo cabo-verdiano um pouco subalternizada (CARDOSO, 2007). Em substituição, em 1968, criou-se o ensino pré-primário, ministrado em todas as escolas públicas e o autor deste trabalho foi um dos primeiros alunos que frequentou o ensino pré-primário, por entrar na escola pública exactamente no ano em que se iniciou.

De um modo geral, todo o ensino apresentava "uma baixa qualidade técnica, com programas extensos, sem qualquer relação com a realidade nacional, essencialmente teórico, com absoluto desprezo por todo o trabalho manual" (Cabo Verde, 1977:5).

Deve-se notar aqui, o avalanche na formação de professores (monitores escolares) que aconteceu no final da década de sessenta (1968), em que todos os indivíduos com 2º grau que quisesse, ia uma formação intensiva de um mês a quarenta e cinco dias e passavam a dar aulas.

A década de 1970 – escolas de formação de professores, continuação da massificação do ensino, criação do ciclo preparatório, independência nacional, inicio da mudança do sistema educativo.

A década de setenta foi de continuidade a de sessenta, com progresso aumento de número de escolas, de alunos de professores e um empenho cada vez maior na formação de professores. Foi assim que em 1970, foi criada a escola do Magistério Primário da Praia para formar Professores do ensino primário. Criação da Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar, criação do ensino básico complementar – ciclo preparatório, etc.

Como se pode concluir, as causas das grandes mudanças do sistema educativo da década de sessenta até meados de setenta que marca o fim do período colonial, Têm a ver com a nova ordem socioeconómica após a segunda Guerra Mundial e

particularmente o início da guerra colonial, em que Portugal passou a prestar maior atenção às colonias, particularmente Cabo Verde. Até a data, a educação era reservada a pequena elite. Mas também a necessidade de formar quadros para administração colonial portuguesa (outras colónias), combater o desemprego e a pobreza, bem como intensificar a aculturação como meio da resistência à independência nacional.

8.1.5 As décadas do séc. XX pós da Independência

1975 – Independência Nacional – implantação do regime monopartidário liderado pelo PAIGC (Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde), o início da viragem no sistema educativo, extinção do pré-primária e mudança nos conteúdos curriculares.

O ensino, no período colonial, caracterizava-se por elementos facilitadores de selecção social, onde era transformada num espaço de legitimação da dominação colonial, bem como do reforço da subjugação da maioria por uma pequena elite (TOLENTINO, 2005).

A independência nacional trouxe grandes transformações económicas, sociais e culturais à sociedade cabo-verdiana, e a prioridade estabelecida então foi para a educação, principalmente a educação básica, visando as crianças, jovens e adultos. Investir no sector da educação era entendido como uma condição *sine qua non* do desenvolvimento, factor de unidade e de afirmação da identidade nacional (TOLENTINO, 2006).

Se no passado colonial os métodos pedagógico-didácticos utilizados, os conteúdos das disciplinas, a finalidade da educação e a utilização do português contribuíram para transformar a escola num meio e instrumento de aculturação, com a independência de Cabo Verde, a cinco de Julho de 1975, a educação passou a defender novas causas e a ser entendida como direito humano e instrumento de transformação social, devendo favorecer a promoção do indivíduo, a coesão e o desenvolvimento do país. Estas eram as intenções, mas, na realidade, os recursos humanos, os currículos e os métodos haveriam de mudar muito lentamente (idem)

Uma das primeiras medidas a tomar foi extinção do ensino pré-primário por encontrava-se sem professores devidamente preparados e sem material didáctico adequado, pelo que o Ministério da Educação viu-se obrigado a suspendê-lo logo em 1975 até a criação de condições humanas e materiais para o seu funcionamento.

O primeiro programa do governo da 1ª Legislatura (1975-1980) estipula um único objectivo para a educação nacional, que seria " a preparação dos homens que terão que tomar o nosso lugar", para o qual se impunha "desenvolver o sentido de responsabilidade e da disciplina revolucionária no seio da nossa juventude, dos alunos". Propunha-se as seguintes medidas de política:

1. Preparar a reforma do ensino e adotar novos programas de estudo de acordo com a nossa realidade e nossas necessidades;
2. Aumentar a rede das escolas primárias;
3. Assistir aos alunos oriundos das camadas mais desfavorecidas da população;
4. Organizar cursos de capacitação dos professores primários e liceais;
5. Recrutar professores qualificados para os liceus e escolas técnicas a fim de elevar os níveis dos conhecimentos ministrados. (Cabo Verde, 1975:17)

Em 1976 foi a vez da criação da escola do Magistério Primário do Mindelo. No mesmo ano de 1976 extinguiu-se a Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar (EHPPE) (CARDOSO, 2007).

O 1º Projecto de reforma do sistema de ensino herdado do regime colonial foi apresentado e discutido no Encontro Nacional de quadros realizado em 1977, no qual se fez uma avaliação do estado da oferta disponível herdada do regime colonial. A estrutura do sistema educativo apresentava uma estrutura máxima de 10 anos, compreendendo o ensino pré-primário (1 ano), o ensino primário (4 anos), um ciclo de dois anos designado de preparatório do ensino secundário e o ensino secundário com duas vias uma técnica e profissional (3 anos) e outra liceal (de 5 anos).

Após esse período de adaptação dá-se uma viragem no sistema de ensino cujo desenho das novas bases saiu do 1º Encontro Nacional de Quadros da Educação realizado na cidade do Mindelo em 1977.

Os princípios de base de orientação do novo sistema ficaram assim definidos:

a) A função indeclinável do Estado como único orientador e organismo capaz de dispensar um ensino sistematizado;
b) A educação como direito e dever de todos os cidadãos;
c) A interligação entre a planificação do sistema nacional de educação e o desenvolvimento económico e social do país;
d) Ligação do estudo com o trabalho;
e) Ligação entre a teoria e a pratica através de uma metodologia interdisciplinar;
f) Ligação da escola com a comunidade em que ela se insere;

g) Integração da escola dentro das realidades socioeconómicas nacionais;

h) Preparação de base adequada aos diversos níveis de formação profissional (Cabo Verde, 1977:9).

O objectivo era a criação de um sistema de ensino com uma estrutura que garantisse "a todos os cidadãos um nível de instrução que lhes permita assegurar seus deveres e responsabilidades cívicas e a participar activamente na construção do País Novo" (idem).

Esse sistema comportava:

- Educação Pré-escolar – para crianças dos 3 aos 6 anos;
- Ensino Básico – compreendendo o nível Elementar de 1ª a 4ª classes e o nível Complementar de 5ª a 6ª classes;
- Ensino Secundário – divididos em dois ciclos, compreendendo o nível Secundário Geral de três anos de escolaridade (7º, 8º, 9º anos) e o nível Secundário Complementar de 10º a 11º anos de escolaridade; Paralelamente, o ensino secundário técnico é ministrado em um único ciclo de três anos iniciado após a conclusão da 6ª classe.

A partir de 1976, a taxa de escolarização do Ensino Básico Elementar era superior a 80%, mas o insucesso mantinha-se elevado apresentando, em 1979/ 80, valores mais elevados, com assimetrias regionais muito acentuadas devido à falta de professores qualificados, distância entre a escola e a casa dos alunos, falta de meios financeiros para pagar os custos da educação dos filhos (materiais didácticos, alimentação e transporte) (TOLENTINO, 2006).

No ensino básico elementar, entre 1979 a 1980, o corpo docente dispunha de 1225 professores, dos quais apenas 9% eram formados com o curso de Magistério Primário, 80% apenas com o ensino básico complementar (6ª classe) e sem formação pedagógica, e 10% monitores com apenas a 4ª classe do ensino básico elementar ao qual se acresciam dois meses de alguma preparação. O ensino básico complementar dispunha de 203 professores, dos quais apenas 5% tinham formação superior, sendo a maioria composta por aqueles que regressavam do ensino secundário complementar, enquanto aguardavam bolsas de estudos para formação superior em universidades estrangeiras (Moniz, 2007).

Posteriormente, como parte das reformulações paulatinas introduzidas ao sistema, é organizado um sistema extra-escolar de formação profissional, compreendendo: o Centro de Formação e Aperfeiçoamento Administrativo (CENFA), sob a tutela do Ministério da Saúde e Assuntos Sociais, inaugurado em 1978, ofertando formação nas

áreas de administração, económica e financeira, além de cursos de enfermagem e de animadores sociais; o Instituto de Formação e Aperfeiçoamento Profissional (IFAP), sob a tutela do mesmo ministério, para programar e coordenar a formação profissional extra-escolar;

Não se deve ignorar também nessa década, as mudanças dos conteúdos curriculares, particularmente os que tendiam a perpetuação do sistema colonial.

A década de 1980 – Criaçãode escola de Formação de professores do ensino secundário, criação do ICASE, Criação de cursos de Formação Naútica e Investigação Agrária, criação do liceu de Santa Catarina, legislação sobre reforma educativo e lei da criação do Instituto pedagógico.

No início da década de 1980, a estrutura do sistema de ensino continuava, em linhas gerais, com as mesmas características do sistema existente nas vésperas da independência. No entanto, a primeira metade dos anos 80 marca uma segunda fase de evolução do sistema, que corresponde a um período de ajustamentos adicionais. Os objectivos para a educação dispostos no Programa de Governo para a 2ª Legislatura visavam essencialmente a "continuar a transformação do sistema educativo herdado com o fim de elevar massivamente o nível técnico e cientifico do povo cabo-verdiano".

É nessa linha que TOLENTINO (2005) que apesar dos discursos de ruptura com o passado colonial, ao final da década de 80 o sistema de ensino continuava selectivo, discriminatório, inadaptado à realidade sociocultural e económica do país, resultado de uma herança colonial.

O primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) (1982/85) definiu como objectivos, a liquidação da herança colonial e criação de condições favoráveis à passagem a uma etapa futura de desenvolvimento extensivo. O 1º PND previa mudar a estrutura da economia, investindo no total 22 milhões de contos, dos quais, 8 milhões seriam destinados a projectos para a indústria. A intenção era fazer com que o peso da indústria na composição do PIB atingisse os 10%. Pretendia-se, com isso, criar entre 6 a 7 mil vagas de emprego e um aumento no rendimento líquido das famílias de 7% ao ano. À educação caberia um papel importante neste processo de desenvolvimento, objectivando a generalização do EBE e EBC, com a construção de 144 salas e um programa de formação de mais 250 professores de gestão escolar, e a melhoria dos ensinos secundário e técnico (Cabo Verde, 1982:4-10).

Em 1982 criou-se a escola de enfermagem do Mindelo para formação de enfermeiros de três em três anos, cujo ingresso exigia-se o 9º ano de escolaridade e para assegurar a continuidade dos estudos de grande parcela da população, foi criada um programa de cantina escolar. Em 1983, criou-se o Instituto Nacional de Acção Social Escolar (ICASE) que focalizou a sua acção no apoio aos alunos mais pobres. Ainda que o ensino básico fosse teoricamente obrigatório e gratuito, as famílias continuaram a ter níveis de oportunidades diferentes.

Criou-se também nessa década o Centro de Formação Náutica (CFN), sob a tutela do Ministério dos Transportes, inaugurado em 1984, ofertando cursos de pilotagem, máquinas e radiotecnia; e o Instituto de Investigação Agrária (INIA), sob a tutela do Ministério do Desenvolvimento Rural e Pescas para a formação de técnicos na área agro-pecuária.

De realçar que o desempenho do ensino secundário continuou fraco, devido à fraca capacidade de oferta deste nível de ensino presente em apenas dois estabelecimentos, um na ilha de São Vicente e outra na capital do país. Para colmatar tal situação, em 1985 criou-se o liceu de Santa Catarina, hoje liceu Amilcar Cabral, para servir todo o interior e norte de Santiago.

Com 2º PND (1986-1990) iniciou-se os preparativos para a reforma do sistema de ensino, avançando-se com medidas de política tais como o lançamento da Lei de Base do Sistema Educativo (que só se efectivou em 1990); a revisão do Estatuto da Carreira Docente; e o enquadramento e regulamentação do ensino particular e cooperativo.

A reforma educativa delineava mudanças no sistema educativo como por exemplo: a inovação curricular, a melhoria da qualidade da educação, a formação dos professores, a expansão da rede escolar, o novo sistema de avaliação e a administração e o financiamento da reforma, seguindo o principio de articulação entre o sistema e a dinâmica do mundo do trabalho.

Para implementação da reforma, criou-se, em 1986 os projectos PREBA (Projecto de Renovação e Extensão do Ensino Básico) e PRESE (Projecto de Renovação e Extensão do Sistema Educativo). Na sequência da reforma do ensino, criou-se também o Instituto Pedagógico, substituindo Magistério Primário, Decreto –lei nº l8/88 criou comissão instaladora, procurando formar professores para o ensino básico integrado que passaria de 4 para 6 anos, exigindo assim professores com maior qualificação. O nível mínimo de ingresso era o 10º ano ou antigo 5º ano, para uma formação de três anos.

A década de 1990 – Novo contexto político (democracia pluripartidária), implementação da reforma educativa, impulso do ensino secundário, criação de institutos de formação superior.

Essa década foi influenciada como como se pode depreender das palavras de (CARDOSO, 2007), segundo a qual, a Declaração Mundial sobre a Educação para todos, saída na conferência de Tailândia, em 1990, em que Cabo Verde aderiu, veria a influenciar as linhas gerais do sistema educativo na década de 90. Como é óbvio, também foi decisivo para a mudança do sistema educativo, o novo contexto político, com a implantação do regime pluripartidário.

As primeiras eleições multipartidárias realizadas em 1991 foram ganhas pelo Movimento para a Democracia (MPD) – dirigido pelos jovens quadros, na maioria deles formados depois da independência e nos países de economia liberal, o permitia o empreendimento de um programa de desenvolvimento e modernização, que passava pela liberalização completa do mercado e pela tentativa de internacionalização da economia cabo-verdiana.

O 3º PND (Plano Nacional de Desenvolvimento), define novos objectivos para a educação, adicionando ao conceito de qualificação novas dimensões que a conduzem para o reconhecimento dos conhecimentos tácitos e sociais exigidos ao trabalhador.

Com a reforma, o Sistema Educativo Cabo-verdiano ficou organizado nos termos que é apresentado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 103/III/90, de 29 de Dezembro, onde se lê no artigo 12.º, referente à estrutura e á organização, que:

1. O sistema educativo compreende os subsistemas da educação pré-escolar, da educação escolar, da educação extra-escolar complementados com actividades de animação cultural e desporto escolar numa perspectiva de integração.
2. A educação pré-escolar visa uma formação complementar ou supletiva das responsabilidades educativas da família.
3. A educação escolar abrange os ensinos, básico, secundário, médio, superior e modalidades especiais de ensino.
4. A educação extra-escolar engloba as actividades de alfabetização, de pós-alfabetização, de formação, de formação profissional e ainda do sistema geral de aprendizagem, articulando-se com a educação escolar.

A reforma de 1990: breve síntese do sistema educativo cabo-verdiano segundo Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE) de 1990 (Lei nº 103/III/90):

Segundo a Lei de Base do Sistema Educativo, passou a estruturar- se em torno de três pilares: o sub-sistema de educação pré-escolar; o subsistema de educação escolar e o sub-sistema de educação extra escolar. Pilares esses, complementados com atividades de animação culturais e desportivos assentes numa visão integradora.

A educação pré-escolar, de acordo com LBSE, tem por objectivo, proporcionar à criança uma formação complementar ou adicional das responsabilidades educativas da família. Abrange crianças de com idades compreendidas entre os três (3) e os sete (7) anos, assentando-se num conjunto de acções articuladas com a família visando, por um lado o desenvolvimento da criança e, por outro, a sua preparação para o ingresso no ensino básico.

O sub-sistema de educação escolar compreende 4 níveis de ensino: o ensino básico, o ensino secundário, o ensino médio e o ensino superior, fazendo parte ainda deste sistema as modalidades especiais de ensino.

O ensino básico reveste-se de carácter obrigatório e universal e tem por objectivos fundamentais criar condições para a aquisição de conhecimentos, hábitos, atitudes e habilidades capazes de proporcionar um nível de desenvolvimento pessoal que permita ao aluno a integração na comunidade, e a compreensão do meio que o circunda.

O nível do ensino básico abrange seis (6) anos de escolaridade, divididos em três fases de dois anos cada. A primeira fase destina-se a desenvolver as actividades de carácter propedêutico, a segunda destina-se a desenvolver actividades que visem uma formação básica e abrangente e a terceira destina-se ao alargamento, aprofundamento e consolidação da formação obtida nas primeiras fases. O plano de estudos deste nível de ensino é composto por quatro grandes áreas curriculares tais como a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas (Historia, Geografia e Ciências da Natureza) e expressões. Nas duas primeiras fases a área de expressões decompõe-se nas sub-áreas de expressão plástica, expressão musical e expressão dramática e físico-motora. Este nível de ensino é leccionado em regime de professor único (monodocência).

O ensino secundário foi organizado em três (3) ciclos de dois anos cada perfazendo um total de seis (6) anos de escolaridade a exemplo do ensino básico. Este nível de ensino, ministrado em escolas secundárias visa, de acordo com a LBSE, possibilitar a aquisição das bases cientifico - tecnológicas e culturais necessárias ao procedimento dos estudos e ingresso na vida activa, permitindo em particular pelas vias técnica e artística, a aquisição de qualificações profissionais para a inserção no mercado de trabalho.

O 1º ciclo do ensino secundário corresponde ao 7º e 8º ano de escolaridade e visa à orientação escolar e vocacional dos alunos. O 2º ciclo oferece duas vias, uma geral que visa à continuidade dos estudos e a outra técnica que visa à preparação dos alunos para a vida activa, correspondendo aos 9º e 10º ano de escolaridade. O 3º ciclo, igualmente com duais vias de estudo corresponde ao 11º e 12º ano de escolaridade.

Quanto ao ensino médio, de carácter profissionalizante, propõe formar quadros de nível médio em áreas ou domínios específicos. Tem uma duração de três anos para os alunos que ingressam com o 10º ano de escolaridade independentemente da via de especialização (geral ou técnica) e podendo ser de apenas um ano para os que possuem 12º ano de escolaridade.

O ensino superior compreende duas vertentes, a politécnica e a universitária. A vertente politécnica visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais. O de nível universitário tem por objectivo assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomente o desenvolvimento de capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

Tabela 5Estrutura do ensino secundário pós reforma de 1990

<table>
<tr><td>18</td><td rowspan="3">Ensino Médio</td><td rowspan="3">Ensino Secundário</td><td>13º</td><td></td><td>ACP</td></tr>
<tr><td>17</td><td>12º</td><td rowspan="2">3º Ciclo (Via Geral e Via Técnica)</td><td></td></tr>
<tr><td>16</td><td>11º</td><td>ACP</td></tr>
<tr><td>15</td><td colspan="2" rowspan="4">Ensino Secundário</td><td>10º</td><td rowspan="2">2º Ciclo (Via Geral e Via Técnica)</td><td></td></tr>
<tr><td>14</td><td>9º</td><td>ACP</td></tr>
<tr><td>13</td><td>8º</td><td rowspan="2">1º Ciclo</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>12</td><td>7º</td></tr>
</table>

Fonte: LBSE, 1990. ACP – Anos Complementar Profissionalizante

Como foi dito atrás, com base na LBSE de 1990, fez-se a implementação do PRESE – Projecto de Reestruturação e Expansão do Sistema Educativo, com maior ênfase sobre o Ensino Secundário, com o financiamento e orientação do Banco Africano para o Desenvolvimento (Cabo Verde, 1990). Coube ao PRESE, a ampliação das infra-estruturas educativas; a formação dos técnicos dos serviços centrais; e a reformulação dos programas (do 1º e 2º Ciclos) e os manuais (1º Ciclo) do Ensino Secundário, do qual resultou Plano de Estudos do Ensino Secundário (Cabo Verde, 1996).

De seguida, faz-se um resumo dos principais acontecimentos educativos registadas na década de 1990.

1993 – Criação da Associação dos Deficientes Visuais de Cabo Verde (ADEVIC), a 21 de Maio de 1993 para promover e assegurar que sejam salvaguardados os direitos das pessoas com deficiência visual e criação de uma Escola Especial para preparar jovens com deficiência visual, com vista a integração no ensino formal e capacitar outros para o desempenho de profissões como Orientação e Mobilidade, Telefonista, Recepcionista e Música (FURTADO, 2012).

1995 – Criação da Associação de Apoio ao Desenvolvimento e à Integração da Criança Deficiente (AADICD), a 01 de Novembro de 1995, tendo como missão a promoção dos interesses sociais, culturais, económicos e educacionais da criança com NE. Actua mais a nível de apoio de crianças e jovens com surdez (Idem).

- Implementação das bibliotecas móveis e fixas, da responsabilidade de alfabetização e educação de adultos, nas ilhas de Santiago, Stº Antão, Fogo e S. Nicolau, incentivando leitura em diferentes comunidades, até às mais recônditas. Pena é que essa iniciativa teve pouco tempo de vida.
- Criação do Instituto Superior de Educação a partir da escola de formação de Professores do Ensino Secundário.
- Inauguração da escola Polivalente Cesaltina Ramos, a 2ª escola técnica do País e 1ª na ilha de Santiago.
- Criação dos primeiros cursos de “Gestão e Marketing” e “Contabilidade”, Decreto-lei nº 26/95.

1996 – Transformação do Centro de Formação Náutica em Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar (ISECMAR), diversificando à oferta de cursos e permitindo a rentabilização dos equipamentos.

1998 – Foi criada oficialmente o ISCEE (Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais, através da Resolução nº 46/98, transformado em 1999 como Instituto Público de gestão privada.

1998 – A educação de adultos começou a utilizar a metodologia de ensino à distância através da rádio, além das acções no terreno em que tem contado com a inapreciável colaboração do IEFP (Instituto do Emprego e Formação profissional). Uma primeira experiência realizada em 1998 no ensino à distância foi um curso de manuseamento de alimentos para 504 pessoas das ilhas do Sal e de Santiago (FORTES, SYLVA E SILVA, 2012).

1999 – Alterações da LBSE, com a Lei n.º 113/V/99, com novas orientações, adaptando as novos desafios.

8.1.6 A primeira e meados da segunda década do Séc. XXI

A década de 2000 – A consolidação da educação secundária, a criação das universidades privadas e públicas.

A década de 2000 iniciou com a criação da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, no ano lectivo 2000/01, a primeira universidade a instalar no país, embora sendo privada. Na sequência disso, saiu a Resolução nº 53/2000 de 07/08/2000, cria Comissão Instaladora da Universidade de Cabo Verde, cuja forma jurídica só veio acontecer com o Decreto-Lei nº 31/2004 de 26 de Julho.

Ainda em 2000, inaugurou-se a Escola Técnica de Assomada, seguindo-se escola técnica do Porto Novo e a partir daí, construiu-se dezenas de escolas secundárias, levando esse nível de ensino a todos os concelhos do país. Trata-se de um verdadeiro boom do ensino secundário.

2002/03 – Da iniciativa privada, nasceu o Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça (IESIG), na cidade do Mindelo, que mais tarde evoluiu para Universidade do Mindelo.

Para consolidar o sistema educativo, no quadro da cooperação com o Banco Mundial, visando modernizar a educação cabo-verdiana, é idealizado e implementado o projecto PROMEF – Projecto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação, com o objectivo de desenvolver “um sistema de educação e formação técnica e

financeiramente sustentável, capaz de favorecer a criação de uma mão-de-obra qualificada e flexível, de forma a responder às metas económicas e sociais de Cabo Verde" (Cabo Verde, 2003:6).

O PROMEF que contou ainda com a assistência técnica da Fundação Calouste Gulbenkian nos domínios da avaliação da qualidade do ensino e na produção de material, na sua vertente Reforço Institucional, teve a seu cargo a materialização dos seguintes objectivos:

(i) avaliação institucional do Ministério da Educação e Institutos sob sua tutela, promovendo a capacitação institucional;

(ii) capacitação e qualificação de quadros de gestores e técnicos a partir das avaliações realizadas;

(iii) dotar o Ministério da Educação de um sistema de Informação e Gestão da Educação (SIGE) funcional e confiável;

(iv) elaborar um Plano Estratégico para o Sector da Educação;

(v) elaborar e implementar uma estratégia de comunicação para o ME.

No âmbito do Plano Estratégico para o Sector da Educação, o PROMEF realizou uma avaliação ao sistema educativo e constatou que apesar da grande expansão registada até então, o Ensino Secundário não dispunha de uma estrutura adequada de modo a responder às necessidades do desenvolvimento socioeconómico e do mercado de trabalho. Os diversos ciclos de Ensino Secundário Geral preparavam apenas para o prosseguimento de estudos, visando o ensino superior, e não fornecia, aos jovens que abandonavam o sistema, qualquer preparação específica para ingresso no mundo do trabalho.

No que se refere à vertente técnica do Ensino Secundário, funcionava em apenas 4 Escolas Secundárias, enquadrando apenas 3% do total de alunos do Ensino Secundário, oferecendo uma formação bastante deficiente, quer devido à falta de professores especializados, quer devido aos constrangimentos materiais que afectam a organização e o funcionamento das formações profissionalizantes. Identificou-se também a necessidade de se integrar as políticas de Ensino Técnico às políticas de formação profissional no quadro de um sistema de Formação Profissional (Cabo Verde,2003.b:78).

A decada de 2010 – Década da melhoria contínua dos indicadores do básico e diminuição substancial dos efectivos; melhoria dos indicadores, estabilização e

tendência de decréscimo de alunos do ensino secundário; a melhoria dos indicadores e maturidade do ensino universitário.

A década de 2010 iniciou com a criação da Unidade Nacional de Orientação Escolar Vocacional Profissional (UNOEVP) pela portaria conjunta nº 6/2010, que é integrada por 2 ministérios (Ministério da Educação e Ensino Superior e do Trabalho, Formação Profissional e Solidariedade Social), que tem a seu cargo dinamização e supervisão das orientações e dos programas nacionais e a articulação com as diversas entidades como os centros de formação e de emprego e a organização de feiras profissionais. (FORTES, SYLVA E SILVA, 2012)

Foi também aprovada a nova Lei de Bases do Sistema Educativo, pelo Decreto Lei nº 20/2010, determinando que o ensino básico é universal e é de 8 anos. Esta alteração integra o antigo 1º ciclo do ensino secundário dentro do ensino básico. Deste modo, segundo a Lei, o ensino secundário é de 2 ciclos, começando no 9º ano de escolaridade.

Exemplo de algumas alterações feitas em relação a LBSE de 1990, alterada em 1999:

- O diploma que autoriza o Governo a rever a LBSE (Lei n.º 54/VII/2010), particularmente o artigo dois no que toca às disposições fundamentais, "f) Relevar o incremento da adequação qualitativa do pessoal docente no sistema de ensino, instituindo uma nova padronização e racionalização da respectiva formação e qualificação em todos os subsistemas e nos diversos níveis de ensino".

- O Decreto-Legislativo n.º 2/2010 de 7 de Maio, cria e/ou extingue alguns artigos, de entre as quais, se destacam:

- artigo décimo segundo, número 5, onde se lê que: "O sistema educativo integra ainda a componente de formação técnico-profissional e articula-se estreitamente como o sistema nacional de formação e aprendizagem profissional".

- artigo vigésimo terceiro, referente à organização do Ensino Básico, que reestrutura este nível de ensino e altera o nível consequente, o Ensino Secundário. Com novo diploma, o Ensino Básico passa a ter uma duração de oito anos e compreende três ciclos, o primeiro de quatro anos e o segundo e o terceiro com dois anos cada.

- artigo vigésimo sexto, referente à organização do Ensino Secundário que, passa de seis anos na versão da LBSE anterior, para a duração de quatro anos, organizado em dois ciclos de dois anos cada: "a) Um 1.º Ciclo de ensino geral, que constitui um ciclo de consolidação do ensino básico e orientação escolar e vocacional; b) Um 2.º Ciclo com uma via do ensino geral e uma via do ensino técnico" (número 2 do artigo 26.º do

Decreto-Legislativo n.º 2/2010). O número 3 do mesmo artigo cria a possibilidade de no final de cada ciclo do ES, o aluno poder "(…) seguir um curso de formação profissional, inicial ou complementar, nos termos e condições a definir em diploma próprio".

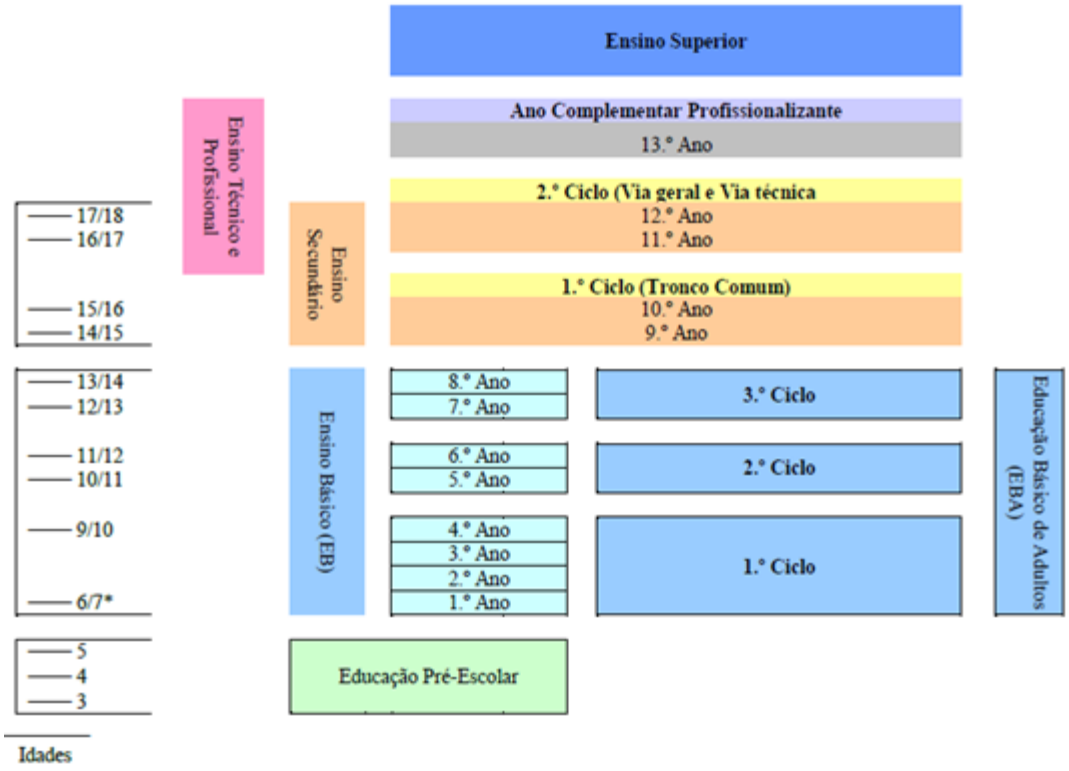
- artigo vigésimo nono, introduz o Ano Complementar Profissionalizante (ACP), nos seguintes termos:

1. O nível do ensino secundário compreende ainda um ano complementar profissionalizante, ao qual podem aceder alunos que tenham concluído com aproveitamento o 12º ano e que pretendem obter uma especialização em determinada área de actividade profissional.

2. Aos alunos que tenham concluído com aproveitamento o ano complementar profissionalizante é atribuído o respectivo certificado comprovativo.

A nova LBSE teve como consequência imediata, a alteração do Organograma do Sistema Educativo de 1990, que de seguida se apresenta.

Tabela 6 Organograma do sistema educativo, segundo LBSE de 2010



Fonte: Indicadores da educação MED

Segundo o organograma apresentado, o ingresso no ensino básico pode ser com 6 ou 7 anos de idade. Antes, só entreva com 6 anos as crianças que passaram pelo jardim de

infância e as que não frequentaram jardim teriam que esperar obrigatoriamente pelos 7 anos. Agora não existe tal condição, felizmente.

Decreto-Legislativo nº2/2010 de 7 de Maio estabelece novas linhas organizacionais da educação em Cabo Verde, estruturando-a em três subsistemas: a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.

A educação pré-escolar destina-se às crianças dos 3 aos 5 anos. A sua frequência é facultativa e desenvolve-se mediante iniciativas das instituições privadas, comunitárias, religiosas ou públicas (de protecção à infância). Cabe ao Ministério da Educação a coordenação pedagógica e o estabelecimento das normas gerais do seu funcionamento.

A educação escolar compreende os ensinos, básico, secundário:

- O Ensino Básico (EB) é obrigatório e universal e tem a duração de oito anos. Constitui um ciclo único, estruturado em três fases sequenciais, sendo a primeira de quatro anos e as restantes de dois anos cada. O plano de estudos, organizado nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas e Expressões (Plástica, Físico-Motora e Musical), obedece aos princípios da unidade curricular e da integração disciplinar. É gerido em regime de monodocência.

- O Ensino Secundário (ES) tem como objectivo fundamental a continuação de estudos e a preparação para a vida activa. Tem a duração de quatro anos (9º ao 12º), e está organizado em dois ciclos sequenciais de dois anos cada.

A educação extra-escolar tem como objectivo fundamental promover a elevação do nível escolar e cultural de jovens e adultos, garantindo a possibilidade de acesso destes ao Ensino Básico de Adultos (EBA). À semelhança do EB, estrutura-se em três fases, mas articula, de acordo com os interesses do público-alvo, a formação académica com a formação profissionalizante e com acções de desenvolvimento comunitário.

8.2 Evolução dos discentes do básico e secundário por década

A tabela representa a evolução dos efectivos discentes por décadas, desde a década de 1949/50 à 2013/2014.

Tabela 7 Evolução dos aluno do ensino básico e secundário

Ensi	1949/50	1958/59	1969/70	**1974/75**	1979/80	1990/91	1999/00	2009/10	2013/14
EB	5.392	7531	42.691*	**54.742***	58.108*	69.821	91.636	70.843	65.954
ES	391	1298	1274	**2187**	3180	9.569	39.966	53.403	52.427

Fonte : elaboração própria *inclui básico complementar

Da análise da tabela, nota-se que até década de 1950, o número de alunos era insignificante, tanto no ensino primário, como no secundário. Na década de 1940 para 1950 os efectivos aumentaram um pouco, na ordem dos 40% para o ensino básico e

232% para o secundário. A década de sessenta teve um crescimento extraordinário em relação a década anterior, a nível do básico, na ordem dos 467%, pelo contrário, o secundário diminuiu de efectivos em (-2%).

No ano lectivo 1974/75, ano da Independência Nacional, os efectivos do básico aumentaram em 28% e o secundário em 72%. Desta data para o final da década, 1979/80, o básico cresceu em 6% e o secundário 45%. Da década de 1980 para 1990, o básico cresceu 20% e o secundário cresceu 201%, de 1990 para 2000, o básico cresceu em 31% e o secundário cresceu em 318%. De 2000 para 2010, o ensino básico diminuiu na ordem de (-23%) e o secundário aumentou 34%. Finalmente, de 2010 para 2014, o ensino básico diminuiu em (-7%) e o secundário diminuiu em (-2%).

Esses resultados nos reportam aquilo que foi dito atrás. Ou seja, o ensino básico teve o seu boom na década de 1960, crescendo gradualmente até a década de 2000, passando a partir dessa altura a diminuir. O secundário, embora cresceu ao longo das décadas, num ritmo razoável, só conheceu o seu boom cinco décadas depois, ou seja, só na década de 1990, estabilizando na década de 2000 e começou a baixar na década de 2010.

Essa evolução combina perfeitamente com a descrição que se segue, segundo a qual, em 1990/91 existia 370 escolas do ensino básico, passou para 420 em 2000/01, enquanto no secundário de 8 escolas em 1990/91, passaram para 33 em 2000/01; a taxa de escolaridade líquida no básico era em 1990/91 de 72,6% no básico e 20,3 no secundário, passou para 96,0 e 54,6, respectivamente em 2000/01.

8.3 Discentes e docentes do Básico e Secundário entre 2000/01 e 2013/14

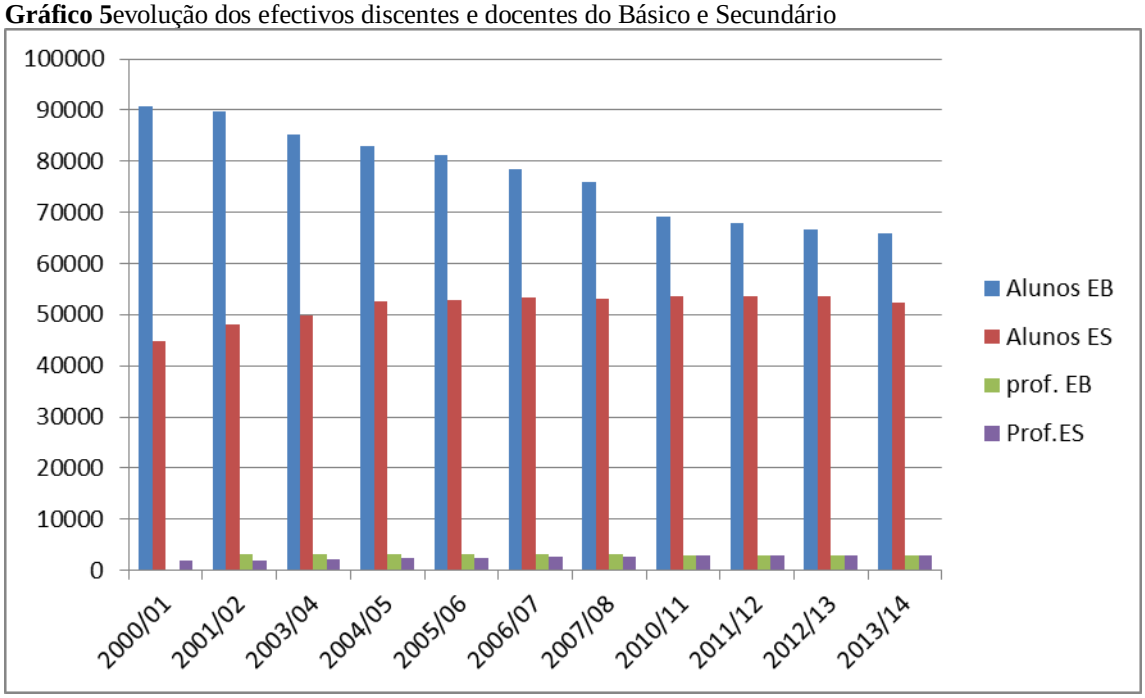
Da análise do gráfico, verifica-se que no ensino básico regista-se uma diminuição contínua da população escolar, entre 2000/01 e 2013/14, na ordem dos 2,5% anuais, ou seja, nota-se que em 2000/01, frequentaram o ensino básico um total de 90.640 alunos, passando em 2013/14 para 65.954, o que dá um decréscimo de 24.686 alunos, correspondendo uma diminuição de 27,2% e uma diminuição de cerca de 2,5%, média anual. Pelo contrário, no ensino secundário, nesse mesmo período de tempo, registou-se um aumento a população estudantil de 44.748 em 2000/01, para 53632, um crescimento na rodem dos 19,9% até 2012/2013, com uma média de crescimento anual de 1,8%. A partir desse ano, deu sinais de abrandamento, passando para 52.427 no ano lectivo 2013/2014, correspondendo uma diminuição de 2,2%.

A diminuição dos efectivos do ensino básico, explica-se, com a tendência da diminuição da população cabo-verdiana, cujo reflexo é sentido primeiro no ensino básico, particularmente nos primeiros anos de escolaridade. Esse problema já começa a ter repercussão na estabilidade e empregabilidade do pessoal docente. Alguns professores já foram transferidos das suas escolas para outras, por falta de alunos. O mesmo é sentido na diminuição do rácio aluno/professor que tem vindo a diminuir, passando de 27 em 2003/04 para 22 em 2013/14 e o aumento de turmas compostas que em 2000/01 era de 200, passando para 302 em 2013/14, por motivos de o número de alunos em certas localidades não são suficientes para formar uma turma por cada ano de escolaridade. Para colmatar tal situação, junta-se duas ou mais classes na mesma turma e leccionada por um professor.

O aumento no ensino secundário, além da justificação de nessa altura ainda não tinha sofrido os efeitos da diminuição da população, tem a ver com o desenvolvimento mais tardio desse nível de ensino. Enquanto o ensino básico foi desenvolvido desde há muitos anos, atingindo o seu auge na década de 1990, em termos numérico, o secundário, começou a conhecer grande dinâmica do desenvolvimento nessa década, entrando a década de 2000, exigindo grandes demandas e parece só agora ter atingido o seu pico e começando a sua diminuição.

Em relação ao corpo docente, no ensino básico, este passou de 3.121 efectivos no ano 2001/02 para 2.965 em 2013/14, registando um decréscimo de 156 efectivos, correspondendo a uma diminuição de 5%, o que dá em média 0,5% anual. Pelo contrário, no secundário, nesse mesmo período de tempo, os efectivos docentes passaram de 1962 em 2001/02 para 2989 em 2013/14, aumentando de 1027 docentes, correspondendo 52,3% e uma média anual de 5,2%. Nota-se que em ambos os casos, os efectivos docentes acompanharam a evolução numérica dos discentes. O que resta saber é se esse acompanhamento aconteceu também em termos qualitativos. Para melhor compreensão, analisa o gráfico que se segue.

Gráfico 5evolução dos efectivos discentes e docentes do Básico e Secundário



Fonte: eleboração própria, dados indicadores da educação

Ainda nessa evolução, constatou-se que ao longo desse período, a média dos alunos por anos de estudos foi, no ensino básico, de 14,3% no 1º ano de escolaridade, 19,2%, no 2º ano, 16,3% no 3º ano, 18,2% no 4º ano, 15,7% no 5º ano e 16,3% no 6º ano. Como se pode ver, a menor percentagem regista-se no primeiro ano de escolaridade e a maior no 2º ano, oscilando nos restantes anos, com ligeiras subidas e descidas de ano para ano. No secundário, pelo contrário, a maior percentagem regista-se no 7º ano 26,1%, passando para 21,5% no 8º ano, 17,8% no 9º ano, 13,8% no 10º ano, 10,5% no 11º ano e 10,3% no 12º ano. Neste caso, houve uma diminuição linear e significativa dos efectivos a medida que se avança na escolaridade, ou seja, o 7º ano tem quase três vezes mais alunos do que o 12º ano. As razões poderão estar em muitos alunos que entram no 7º ano e, por uma ou outra razão, não chegam ao 12º ano.

Um outro facto digno de registo nessa evolução, tem a ver com a contradição na distribuição por sexo, tanto ao nível do corpo discente, como docentes. No ensino básio, o número de rapazes foi sempre superior ao de meninas e no secundário foi sempre o contrário. Por exemplo, em 2003/04 dos efectivos, 51,4% eram do sexo masculino e 48,6% do sexo feminino. No secundário, nesse mesmo ano lectivo, o sexo masculino era de 48% e feminino 52%. No ano lectivo 2013/14, no básico o número de rapazes era de 52,1% e de meninas 47,9%, enquanto no secundário, no referido ano, o masculino

era de 48% e feminino de 52%. O que significa que a tendência mantém-se inalterada. Resta saber o porquê dessa inversão em termos de sexo, nos dois subsistemas do ensino. A resposta poderá estar relacionada com insucesso e abandono escolar que se regista maior nos rapazes do que nas raparigas, conforme veremos mais a frente, nos indicadores a este respeito.

Em relação ao corpo docente, acontece que há mais professoras no ensino básico que professores e o inverso no ensino secundário. Por exemplo, no ano lectivo 2003/04 havia no básico 35,4% docentes do sexo masculino e 64,6% do sexo feminino e no secundário o masculino era de 60,9% face 39,1% feminino. Em 2013/14, no básico os docentes do sexo masculino, baixou para 32,2% e feminino subiu para 67,8%. No secundário o masculino era de 54,7% e feminino 45,3%. Essa evolução nos mostra que apesar de no básico encontram-se mais mulheres do que homens e no secundário mais homens do que mulheres, a tendência geral é uma diminuição do número de homens e aumento de número de mulheres na profissão de docência. A razão disso precisa ser investigada, embora pode-se relacionar-se com a própria natureza da profissão educação, mais oportunidade das mulheres ao ensino de nível superior que lhes possibilita trabalhar no nível secundário, horário de trabalho mais flexível com a função doméstica, maior sucesso escolar que os homens, de entre outras causas.

9 CAPITULO IX

FRACASSO E ABANDONO ESCOLAR EM CABO VERDE

9.1 Análise dos principais indicadores da educação entre 2000/01 e 2013/2014

9.1.1 A reprovação no ensino básico

No ensino básico, a reprovação, embora com um valor ainda elevado, uma média dos últimos nove anos lectivos de 11,4%, tem vindo a diminuir progressivamente, passando de 15,4% em 2003/04, para 8,6% em 2013/14. Sendo o sexo masculino lidera o processo em todos esses anos lectivos, tendo uma média de 10,8% frente ao sexo feminino 6,2%, uma diferença relativamente grande de 4,6%. Analisando a média dos últimos nove anos por ano de estudo, verificou-se que a maior percentagem de reprovação acontece no 2º ano de escolaridade, com 20,7%, sendo o valor mais elevado de 24,6% e mais baixo de 18,2%. A menor reprovação aconteceu no 5º ano com a média de 8,7% e os extremos de 12,9% e 6,1%. A maior reprovação no segundo ano, seguramente, justifica-se com a passagem automática que se regista no 1º ano de escolaridade.

Não podendo reprovar no 1º ano de escolaridade por lei, esse impacto é sentido imediatamente no 2º ano com um a aumento considerável de reprovações. Isso demonstra que essa medida de passagem automática não foi acompanhada de uma boa preparação do professor para lidar com esse caso. Digamos isso porque, a passagem automática significa que a criança estando ou não preparada, assistindo um ano de estudo, deve, no ano seguinte, comparecer no 2º ano. Esta medida impunha que no 2º ano, mais de que em qualquer outro nível, houvesse professores preparados para imprimir um ensino individualizado, atendendo a grande heterogeneidade de nível que, neste caso, é muito maior que nos outros anos de estudo. Pela nossa experiência, o ensino individualizado é um calcanhar de Aquiles em Cabo Verde. Por esta razão os professores ficam, desarmados perante situação de passagem automática, culpabilizando o sistema pela implementação do processo.

Em termos de distribuição geográfica, em 2003/04, a média da reprovação situava-se em 15,9%, sendo a máxima 21,8% no concelho de S. Filipe e mínima de 11,7 no concelho da Brava. Acima da média nacional estavam os concelhos de S. Filipe, Maio,

Paul, Mosteiros, Porto Novo, Ribeira Grande, Santa Catarina, S. Domingos, Santa Cruz e Sal. Em 2013/2014 a média da reprovação passou para 8,6%, sendo a maior percentagem em Santa Catarina do Fogo com 17,0%, e menor Mosteiros 6,1%. Inferior a média nacional, tiveram os concelhos de Mosteiros, Tarrafal, Praia, Ribeira Grande, S.S. do Mundo, Ribeira Grande Santiago, S. Domingos, Brava e S. Vicente. Superior a média nacional os concelhos do Tarrafal S. Nicolau, Sal, Maio, Paul, Santa Catarina, Ribeira Brava, Santa Cruz, Porto Novo, S. Filipe, S. Miguel, S. Lourenço dos Órgãos, boa Vista e Santa Catarina do Fogo.

Destaca-se o concelho dos Mosteiros que em 2003/04 estava acima da média nacional e em 2012/14 passou a ter menor percentagem de todos os concelhos. Também os concelhos da Ribeira Grande e de S. Domingos passaram de superior a média nacional para inferior. Os demais concelhos apresentados, continuaram na posição superior a média nacional em 2013/14.

9.1.2 A Repetência no ensino básico

Tal como reprovação, a repetência no ensino básico também continua tendo um valor elevado, com uma média dos últimos nove anos lectivos de 11,9%, passando a média anual de 13,4% em 2001/02 para 15,5% em 2004/05, altura em que passou a diminuir progressivamente, chegando 2013/14 com uma média de 9,0%. Do mesmo modo, as médias por anos de estudo deixam entender que a maior percentagem de repentes (22,3%) encontra-se no 2º ano e no 4º ano com 15,9%, sendo menor de 1,5% 1º ano. O 1º ano, tendo passagem automática, logo, não deveria ter repetentes. Talvez isso acontece com os alunos que não chegam o fim do ano, abandonam e acabam por regressar no ano seguinte. Nota-se também que o 16º ano tem uma média razoável, 11,2% aproximando da média geral.

Em termos de género, nota-se também que o sexo masculino é o que mais repete, tendo a média de 14,2%, frente ao sexo feminino com a média de 9,6%, uma diferença também de 4,6%.

A distribuição geográfica é praticamente idêntica as reprovações, na medida em que existe uma relação muito estreita entre repetência e abandono. No ano lectivo 2001/02, a percentagem de repetentes foi de 13,4%, sendo o concelho do Maio com a máxima de 19,8% e o concelho de S. Vicente com a mínima, 10,7%. Em 2013/14, a média nacional como já se disse passou para 11,9%, sendo o concelho com maior percentagem Santa Catarina do Fogo 17,0, com menor percentagem Rª Grande Santiago 4,5%. Inferior a

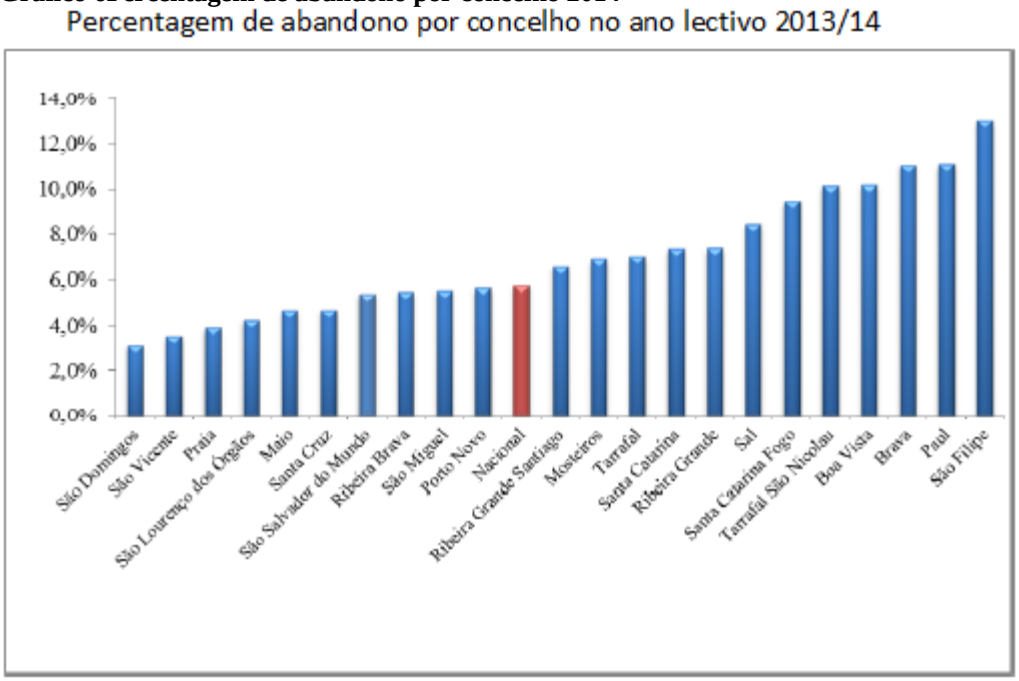
média nacional Rª grande Santiago, Praia, Tarrafal, Brava, Mosteiros, Ribeira Grande. Superior a média nacional S. Vicente, Porto Novo; Sal, S. Miguel, S.S. do Mundo, Boa Vista, S. Filipe, Santa Catarina, S. Domingos, Paul, Maio, Santa Cruz, Ribeira Brava, S. Lourenço dos Órgãos, Tarrafal S. Nicolau, Santa Catarina do Fogo.

9.1.3 O Abandono escolar no ensino básico

Com valor muito mais baixo, o que não deixa causar alguma preocupação, está o abandono escolar no ensino básico. A razão fundamental disso é por este nível de ensino ser obrigatório e logo e logo gratuito. A média dos últimos nove anos é de 2,0%, com tendência a diminuir desde o ano lectivo 2005/06, em que atingiu o seu valor mais elevado (2,8%) dos últimos anos, passando para 1,2% em 2013/14. A semelhança dos outros indicadores, é maior no sexo masculino com cerca de 2,3% e menor no feminino com1,8%. Diferente da reprovação e repetência, dos dados analisados, verificou-se que o abandono escolar é maior 6º ano com a média de 2,9%, seguindo-se 4º ano com 2,4% e 5º ano com 2,3%., sendo menor percentagem no 1º ano com 0,8% e 3º ano com 1,4%. A questão que se coloca é porquê que os alunos abandonam a escola num nível de ensino da escolaridade obrigatória e gratuita?

Do ponto de vista da distribuição geográfica, em 2003/04 a média nacional era de 2,5%, sendo maior no concelho dos Mosteiros cerca de 5,5% e menor no concelho da Boa Vista com 0,3%. Acima da média nacional estavam os concelhos de Mosteiros, Sal, Paul, Maio, Brava, S. Filipe, Rª Grande, Santa Cruz e Santa Catarina. Em 2013/14 a média nacional foi de 2,0%, sendo a maior percentagem Santa Catarina do Fogo com cerca de 2,4%, menor concelho do Maio com menos de 0,5%. Inferior a média nacional Maio, Ribeira Grande, S. Domingos, Ribeira Brava, S. S. do Mundo, Tarrafal, Paul, Santa Cruz e Boa Vista. Superior a média nacional S. Vicente, Rª Grande Santiago, Praia, Mosteiros, Tarrafal S. Nicolau, Sal, Santa Catarina, S. Filipe, Brava, S. Miguel e Santa Catarina do Fogo.

Gráfico 6Percentagem de abandono por concelho 2014



Fonte: principais indicadores da educação

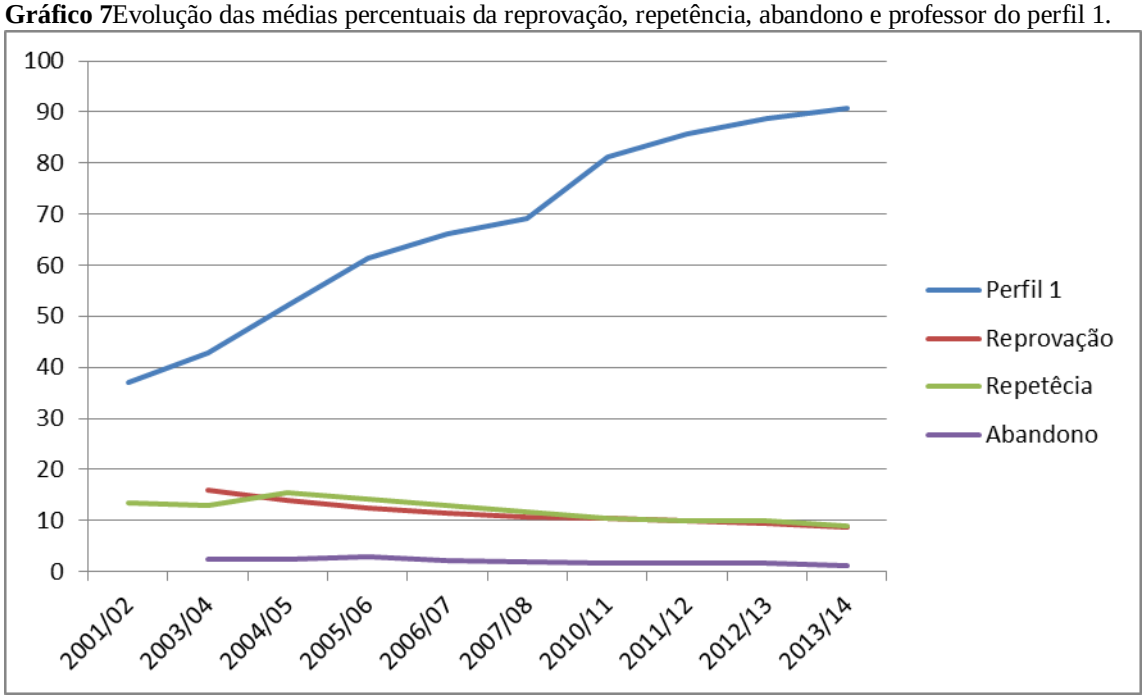
A comparação da evolução dos três indicadores analisados, conclui-se que, em ambos os casos, regista-se uma diminuição, muito mais considerável na reprovação e repetência, do que no caso do abandono. Nota-se também que as três variáveis têm, de certa forma, uma correlação directa. O aumento da reprovação corresponde um aumento de repetência e, ainda que, numa escala menor um aumento de abandono escolar.

Comparando esta mesma evolução com a evolução do professor de perfil 1, considerado o professor mais bem formado e preparado para leccionação, verifica-se que, de algum modo, o aumento do professor do perfil 1 corresponde a diminuição das percentagens de reprovações, repetência e do abandono escolar. Contrariamente ao que, vulgarmente, se diz, a estatística demonstra que a formação do professor está tendo efeitos práticos positivos na educação, pelo menos em termos quantitativos.

Também não se pode ignorar no gráfico, o grande esforço feito na formação de professores nos últimos 14 anos, em que o professor do perfil 1, passou de 37,1% em 2001/02 para 90,7% em 2013/14. A demais, no passado, a pouca percentagem que existia, concentrava-se no meio urbano (S. Vicente com população concentrada na cidade do Mindelo com 75,3% e cidade da Praia, capital do país com 52,8%, enquanto Santa Cruz, um dos concelhos rurais detinha apenas 14,5% dos professores com perfil

1, isso em 2001/02. Hoje, todo o país é contemplado com professor formado. Santa Cruz passou, por, para 91,2% do professor com perfil 1 em 2013/14.

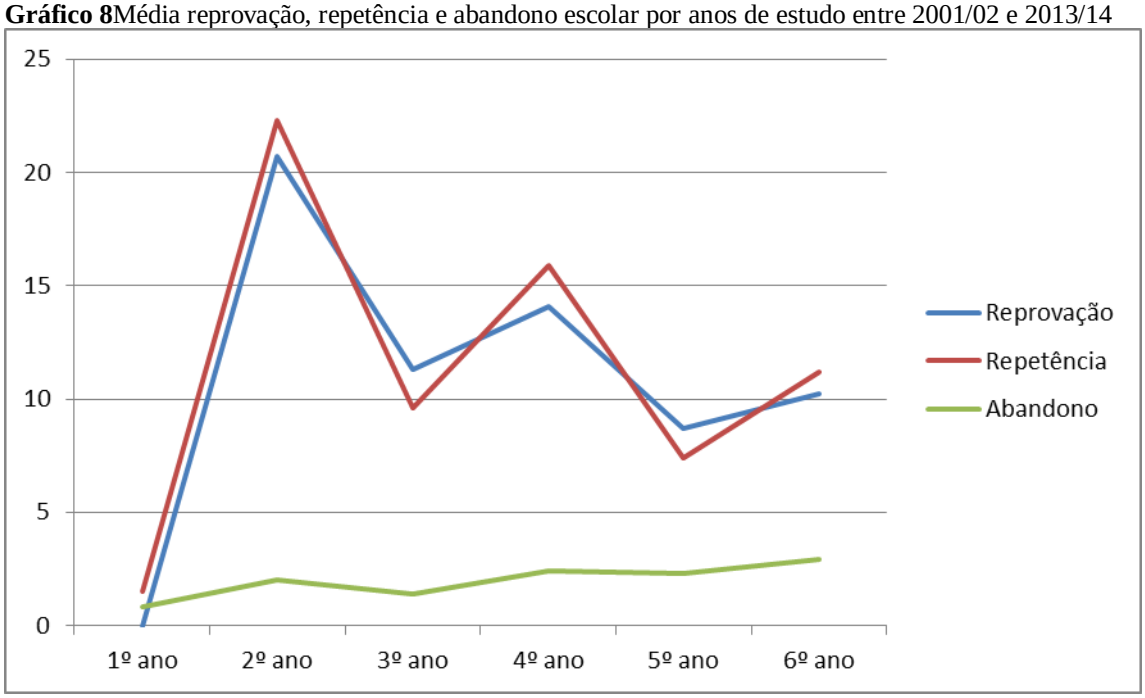
Gráfico 7 Evolução das médias percentuais da reprovação, repetência, abandono e professor do perfil 1.



Fonte: eleboração própria, dados indicadores da educação

Á estreita relação entre os três indicadores descritos, é demonstrado também no gráfico de dados por anos de estudo, onde se verifica a proporcionalidade directa entre as três variáveis. O gráfico expõe claramente a situação do 2º ano de escolaridade, onde a situação é mais grave de todos os outros anos, seguindo-se o 4º e o 6º ano. Um outro aspecto digno de registo, no caso de reprovação por anos de estudo é que, a repetência é maior que e reprovação, o que pode denunciar que existem alunos com uma de uma repetência no mesmo ano de estudo.

Gráfico 8Média reprovação, repetência e abandono escolar por anos de estudo entre 2001/02 e 2013/14



Fonte: eleboração própria, dados indicadores da educação

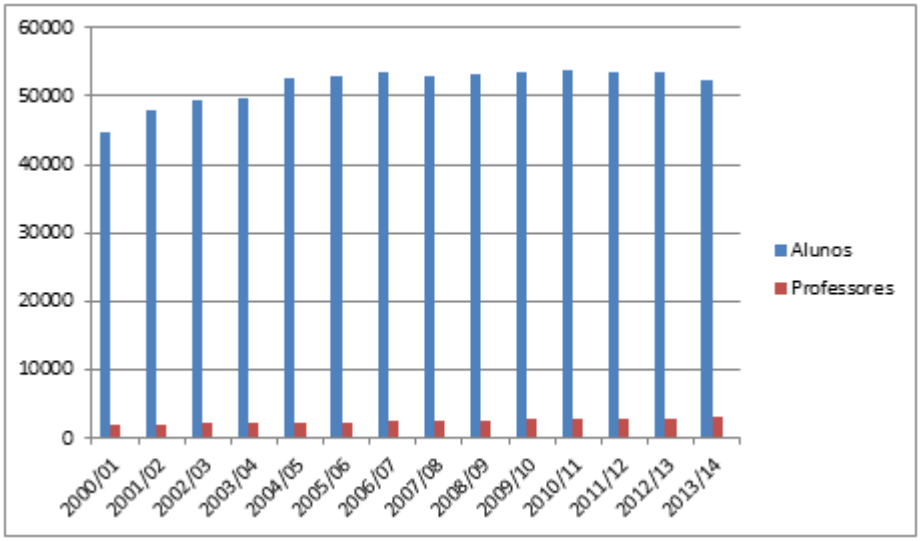
9.2 Os indicadores da educação no Ensino Secundário, 2001 à 2014

Da análise da evolução dos efectivos discentes de 2000/01 à 2012/14, conclui-se houve um aumento de 44.748 em 2000/01 para 52.427 em 2013/14, correspondendo a um aumento de 17,2%, ou seja, um crescimento anual de 1,2%. Esse aumento não foi linear ao longo de percurso, mas sim com pequenas oscilações com sucessivos aumento e diminuição de ano para ano. Contabilizando os efectivos, concluiu-se que nesse período de 14 anos, passaram para escola secundária em Cabo Verde um total de 724.338 alunos, valor superior a população de Cabo Verde que segundo censo 2010 era de 491.575 habitantes. Isso demonstra a grande demanda que existe na educação.

Desses alunos, o 7º ano manteve um peso de 26,0%, 8º ano com 21,3%, 9º ano com 18,0%, 10º ano com 13,6%, 11º ano com10,6% e 12º ano com 10,5%. Esses dados demonstram que a medida que se avança no nível de escolaridade, os efectivos dos alunos vão baixando consideravelmente, chegando ao final do ensino secundário menos que metade.

Com relação ao corpo docente, o crescimento foi, como não podia deixar de ser, ao ritmo dos alunos, com a diferença de que, neste caso, o aumento foi linear (logo, mais acelerado), passando 1886 professores em 2000/01 para 2989 em 2013/14, um aumento de 58,5%, sendo o valor anual de 4,3. O gráfico concretiza a descrição.

Gráfico 9 Evolução dos efectivos discentes e docentes entre 2000/01 e 2013/14



Fonte: elaboração própria dados indicadores da educação

9.2.1 Evolução da taxa de transição do Básico para Secundário

A taxa de transição do ensino básico para o secundário demonstra a capacidade da continuidade do estudo, ou seja, indica a percentagem dos alunos que terminaram o básico e prosseguiram os seus estudos no secundário, em relação àqueles que terminaram o básico e não prosseguiram os estudos.

Da análise da taxa de transição, verificou-se que a nível nacional essa taxa oscilou entre aumento e diminuição, de ano para ano, não mostrando uma tendência contínua de numa ou noutra direcção, apesar de registar um aumento de 18% entre o ano de 2000/01 e 2012/13, significando um aumento de 1,4% nesse período de treze anos, passando de 69,4% para 87,4%. Os valores mais elevados registam-se nos concelhos de Boa Vista com115,7%, a maior percentagem, Santa Cruz com107,3%, Tarrafal com 105,2% e S. Lourenço dos Órgãos com 102,8%. Os valores mais baixos apareceram nos concelhos de S. Miguel com 42,3%, o mais baixo de todos e em S. Filipe com 44,3%.

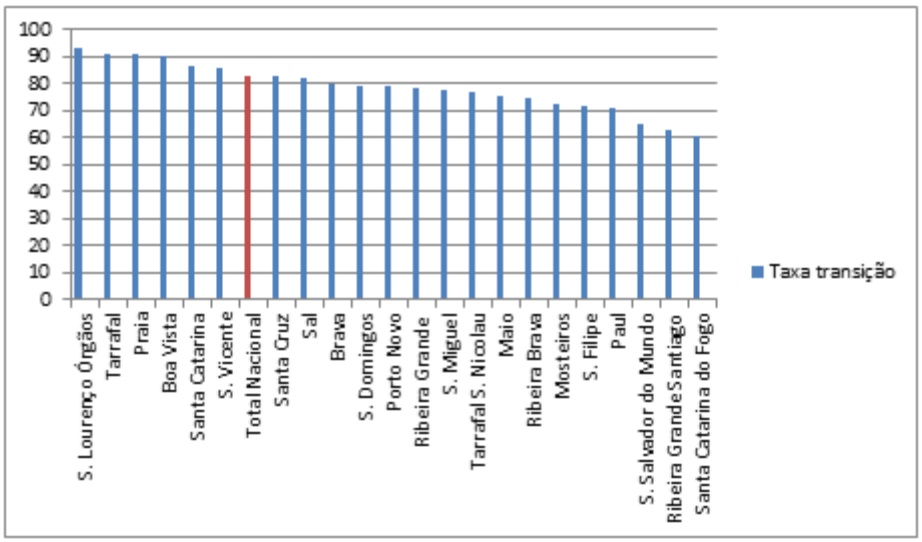
Tabela 8Evolução da taxa de transição do básico para secundário

Evolução da taxa de transição do básico para secundário					
Concelhos	2000/01	2003/04	2005/06	2009/10	2012/13
Maio	66	80	73,8	74,1	82,8
Boa Vista	68,1	115,7	93,5	86,7	88,4
Brava	68,3	76,7	72,3	95,5	86
Mosteiros	60,5	79,4	68,8	74,6	80,6
Paul	60,3	81,5	65,2	75	71,2
Porto Novo	67,8	88	75	79,5	85
Praia	78,8	96,6	90,9	93,6	94
Ribeira Grande Santiago				62,2	63,3
Ribeira Grande	61,6	88,9	77,6	82,8	81,4
Sal	76	76,2	80	86,9	90,5
Santa Catarina	73,4	89,2	77,8	94,7	96
S. Salvador do Mundo				57,1	72,8
Santa Cruz	68,2	77	76,9	107,3	84
S. Lourenço Órgãos				102,8	84
S. Domingos	60,8	93	79,8	86,6	76,5
S. Filipe	44,3	86,9	69,5	76,9	81,5
Santa Catarina do Fogo				52,3	69
S. Miguel	42,3	88,8	70,7	94,5	93,3
Ribeira Brava	63,6	75,7	71,4	79,7	83,4
Tarrafal S. Nicolau				74,8	79,4
S. Vicente	75,7	89,9	84,8	89,7	87,6
Tarrafal	89,8	105,2	92,5	82,4	86,8
Total Nacional	**69,4**	**89**	**81,1**	**88**	**87,4**

Fonte: elaboração própria dados indicadores da educação

Com relação a média, a nível nacional foi de 83,0% e tiveram média superior ao nacional, os concelhos de S. Lourenço dos Órgãos com 93,4%, Tarrafal 91,3%, Praia 90,8%, Boa Vista 90,5%, Santa Catarina 86,2% e S. Vicente 85,5%.

Gráfico 10Média da taxa de transição do básico para secundário 2001a 2013



Fonte: elaboração própria, dados principais educadores da educação

9.2.2 Evolução das Taxas de escolarização

Segundo indicadores da educação em Cabo Verde a Taxa Líquida de Escolarização (TLE), representa o número de alunos matriculados num determinado nível de ensino, com idade correspondente à idade teórica de frequência desse nível de ensino (básico 6-11 anos), (Secundário 12-17 anos), expresso como uma percentagem da população com a idade correspondente". Na Taxa Líquida de escolarização inclui-se no numerador e no denominador o mesmo grupo etário.

Por sua vez, segundo o mesmo documento, a Taxa Bruta de escolarização (TBE) por nível de ensino refere-se o total de matriculados, independentemente da sua idade, com a população que, de acordo com a regulamentação oficial nacional deveria estar matriculada naquele nível de ensino considerado, enquanto que, o limite superior é encontrado adicionando tantos anos quanto os anos curriculares do ciclo em estudos. Assim, num país onde as crianças são admitidas na escola primária com 6 anos e onde este ciclo de estudos tem 6 anos curriculares.

Tabela 9 Evolução das taxas líquidas e brutas de escolarização

Ano	TLE			TBE		
	MF	F	M	MF	F	M
2001/02	54,6	56,3	52,9	67,4	68,6	66,1
2007/08	60,1	64,4	55,9	69,5	74,1	64,8

2013/14	70,1	74,8	65,5	82,9	87,8	78,2

Fonte: eleboração própria, dados indicadores da educação

Da análise do quadro, conclui-se que a taxa líquida de escolarização (TLE) que em 2001/02 era de 54,6%, aumentou para 60,1 em 2007/08 e 70,1% em 2013/14, ou seja, um aumento 15,5%, correspondendo um aumento anual aproximado de 1,2%. Com relação aos valores extremos por concelhos, em 2001/02 a máxima registou-se em S. Vicente 66,3%, e mínima em S. Miguel 32,0%, enquanto 2007/08 a máxima passou para S. Miguel com73,0% e mínima para 20,3% em S. Salvador do Mundo. Em 2013/14, a máxima passou para 88,0% no concelho de S. Lourenço dos Órgãos e a mínima para52,9% em Ribeira Grande de Santiago e Santa Catarina do Fogo.

Quanto ao sexo, verificou-se que em 2001/02 o sexo feminino era de 56,3%, masculino 52,9%. No ano lectivo 2007/08, o feminino atingiu 64,4% e masculino 55,9%, para em 2013/14, o feminino passar para 74,8% e masculino 65,5%. Isso demonstra que o sexo feminino esteve sempre a frente do masculino.

Na mesma linha, a taxa bruta de escolarização (TBE) passou de 67,4% em 2001/02, para 69,5% em 2007/08 e atingiu 82,9% em 2013/14, sofrendo também um aumento de 15,5%, ou seja, 1,2% anual. Os valores extremos foram maior 86,4% na Praia e menor 35,9% em S. Miguel, isso em 2001/02, passando para 84,0% em Santa Catarina e 20,5% em S. Salvador do Mundo em 2007/08, para atingir o valor máximo de 112,2% em S. Lourenço dos Órgãos e mínimo de 61,6% em Santa Catarina do Fogo em 2013/14.

Com relação ao sexo, em 2001/02 o feminino era de 68,6% frente 64,4% masculino, em 2007/08 o feminino passou para 74,1% frente 64,8% masculino, atingindo em 2013/14 o valor de 87,8% para feminino e 78,2% para masculino. Os dados nos mostram que as duas taxas tiveram o mesmo comportamento evolutivo, ou seja, um aumentando continuo, uma variação dos concelhos com valores extremos de ano para ano e o sexo feminino sempre esteve a frente do masculino.

9.2.3 Evolução das percentagens de Aprovação

A aprovação é um dos maiores indicadores do sucesso escolar e sem dúvida, a não aprovação indica o fracasso escolar. Neste sentido começamos primeiro por esse indicador positivo para depois de seguida, analisarmos os que indicam o fracasso escolar, como reprovação, repetência e abandono escolar, bem como outros indicadores

que podem influenciar estes, tais como formação de professores, rede de escolas, rácios, etc.

Para análise da evolução das percentagens de aprovação de 2000/01 à 2013/2014, apresentou um quadro de amostras dos anos lectivos 2000/01, ano de base deste estudo como ponto de partida, 2004/05 ano de maiores aumentos de alguns indicadores, 2006/07 que marcaram a entrada em funcionamento das escolas secundárias em quase todos os concelhos recém, excepto Ribeira Grande Santiago e 2009/10, ano da entrada em funcionamento da escola secundária em Ribeira Grande de Santiago e 2013/14, o último ano considerado neste estudo. A decisão de apresentar esses anos prende-se também e sobretudo porque chegou-se a conclusão que acabam por retractar muito bem a evolução que houve nos diferentes anos. Por isso, em todos os indicadores apresentou-se basicamente os mesmos anos, salvo pequenas excepções. Nota-se que fez-se uma análise detalhada, de todos os anos lectivos situados nesse intervalo de tempo.

Da análise, ficou explicito que, a nível nacional, a percentagem de aprovação não teve uma variação linear de aumento ou diminuição, mas sim oscilando ora diminuindo, ora aumentando e assim sucessivamente. Levando em consideração o ano de partida e de chegada, verifica-se que a percentagem de aprovação aumentou de 66,7% em 2000/01 para 70,2% em 2013/14, um aumento de 3,5%, o que dá um aumento anual de 0,3% nesse período de 14 anos. Não se trata de um aumento considerável, mas de todo o modo, é positivo.

Tabela 10 Evolução da percentagem de aprovação

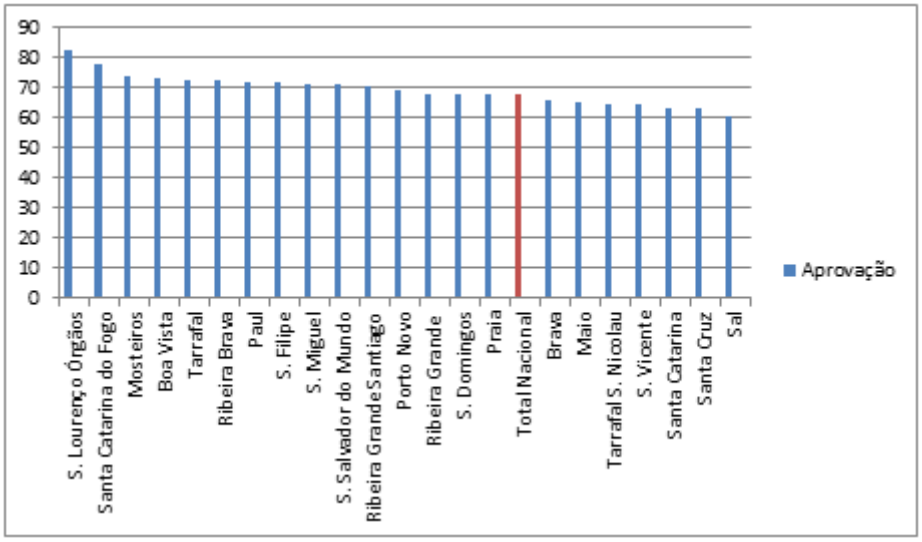
	Evolução Percentagem de Aprovação				
Concelhos	2000/01	2004/05	2006/07	2009/10	2013/14
Maio	59,3	62,5	66,4	64,9	66,1
Boa Vista	60,1	65,6	80,4	71,6	69,1
Brava	66,5	60,7	66	68	67,1
Mosteiros	57,5	73,5	77,3	70,8	72,2
Paul	66,5	64,6	80,3	70,9	72,6
Porto Novo	61,3	62,1	66,8	71,5	77,2
Praia	65,7	62,4	68,4	69,1	70,9
Ribeira Grande Santiago				74,7	66,1
Ribeira Grande	67,7	64,2	66,1	70,6	71,7
Sal	57,4	45,9	56,2	54,8	72,2
Santa Catarina	60,4	54,6	64,1	65	66,9
S. Salvador do Mundo			70,7	69,8	72,1
Santa Cruz	71,5	65,3	66,4	58,8	65,1
S. Lourenço Órgãos			81,2	83,3	83,3
S. Domingos	66,1	68,2	71,7	64,6	66,1
S. Filipe	64,4	74,4	77,1	71,6	65,9
Santa Catarina do Fogo			84,4	76	72,3
S. Miguel	61,6	74,5	66,2	70,1	75,1
Ribeira Brava	73	71,2	70,9	68,9	76,9
Tarrafal S. Nicolau			64,6	62,3	66,7
S. Vicente	74,4	60,8	64,8	62,6	68,8
Tarrafal	69,2	66,2	70,7	72,4	68,2
Total Nacional	**66,7**	**62,8**	**67,8**	**67,3**	**70,2**

Fonte: eleboração própria, dados indicadores da educação

No que se refere aos concelhos, o mesmo comportamento de evolução tiveram praticamente todos os concelhos. As maiores percentagens foram de 84,4% a maior em 2006/07 no concelho de Santa catarina do Fogo, seguindo-se S. Lourenço dos órgãos com 83,3% no ano lectivo 2009/19, 80,4% na Boa Vista, e 80,3% no Paul, ambos em 2006/07. As percentagens mais baixas registaram-se no Sal 45,9%, em Santa Catarina 54,6%, ambos em 2004/05 e 58,8%, em Santa Cruz no ano lectivo 2009/10. A média nacional foi de 67,7%, sendo superior a esta média tiveram os concelhos de S. Lourenço dos Órgãos com 82,5%, Santa Catarina do Fogo com 77,9%, Mosteiros com74,2%, boa Vista com 73,4%, Tarrafal com 72,4%, Ribeira Brava com 72,3%, Paul com 72,2%, S. Filipe com 72,0%, S. Miguel com 71,2%, S. Salvador do Mundo com 70,9%, Ribeira Grande Santiago com 70,4%, Porto Novo com 69,5%, Ribeira Grande com68,1%, S. Domingos com 67,8% e Praia com 67,7%. Abaixo da média nacional surgem os concelhos da Brava com66,0%, Maio com65,3%, Tarrafal S. Nicolau com 64,5%, S.

Vicente com 64,4%, Santa Catarina com 63,5%, Santa Cruz com 63,5% e Sal com 60,3%, como se pode ver no gráfico que se segue.

Gráfico 11Média de aprovação entre 2000/01 e 2013/14 por concelho e nacional



Fonte: eleboração própria, dados indicadores da educação

No caso do abandono, tratando-se de principal objecto de estudo, analisamos os dados em pormenor, relativamente a todos os anos, desde 2000/01 até 2013/14.

9.2.4 A Reprovação no Ensino Secundário

A reprovação no ensino secundário tem uma percentagem muita elevada, atingindo pouco mais que quarto da população estudantil secundária, ou seja, uma média global de 25,3%, sendo masculino 27,1% e feminino 23,9%, uma superioridade masculina de 3,2%. Quanto a evolução, nota-se que ao longo desse tempo, a média anual era de 27,8% em 2000/01, baixando até 2006/07 para 23,7%, passou a subir a partir desse ano, atingindo 25,5% em 2011/12 e passou a baixar novamente, atingindo 24,0% em 2013/14.

Evolução de reprovação por sexo entre 2000/01 e 2013/14

Em relação a distribuição por anos de estudo, os dados demonstram que a maior reprovação acontece no decorrer desse tempo no 12º ano, com a média de 36,1%, seguindo-se 9º ano com 28,5%, 7º ano com 26,3%, 8º ano com 24,8%, 10º ano com 21,1% e o mais baixo 11º ano com 13,9%. A maior taxa de reprovação no 12º ano, além de outras causas, poderá estar ligada a maior rigidez na avaliação, uma vez que se trata do ano terminal do secundário e que se aplica uma prova global.

No aspecto da distribuição geográfica, a análise da evolução da reprovação por concelho demonstra que há uma tendência geral para a diminuição da reprovação de 2000/01, com a média nacional de 27,8% para 2013/14 com a média de 24%, ou seja, uma descida de 3,8%. Essa tendência foi seguida por todos os concelhos, com a única excepção de Santa Cruz que de 24,6% em 2000/01, subiu para 30,3% em 2013/14, um aumento de 5,6%. Dos anos apresentados, a percentagem máxima de reprovação aconteceu no concelho do Sal com 41,1% em 2004/05 e o menor com 11,0% na Boa Vista em 2006/07. Antes dessa descida, houve várias oscilações com subidas e descidas nos diferentes anos e para os diferentes concelhos.

Tomando como referência 2010/11, verificou-se que alguns concelhos tendem a aumentar a sua percentagem de reprovação em relação ao ano lectivo 2013/14, o que não deverá deixar de ser motivos de preocupação. Estão nestes casos os concelhos da Brava que passou de 20,4% para 21,9%, Mosteiros de 18,5% para 21,0%, Praia de 24,9% para 25,2%, Ribeira Grande de 13,9% para 22,2%, Santa Cruz de 29,1% para 30,2% e Tarrafal de 21,1% para 24,8%. Isso constitui uma inversão a tendência geral de 2000/1 à 2013/14.

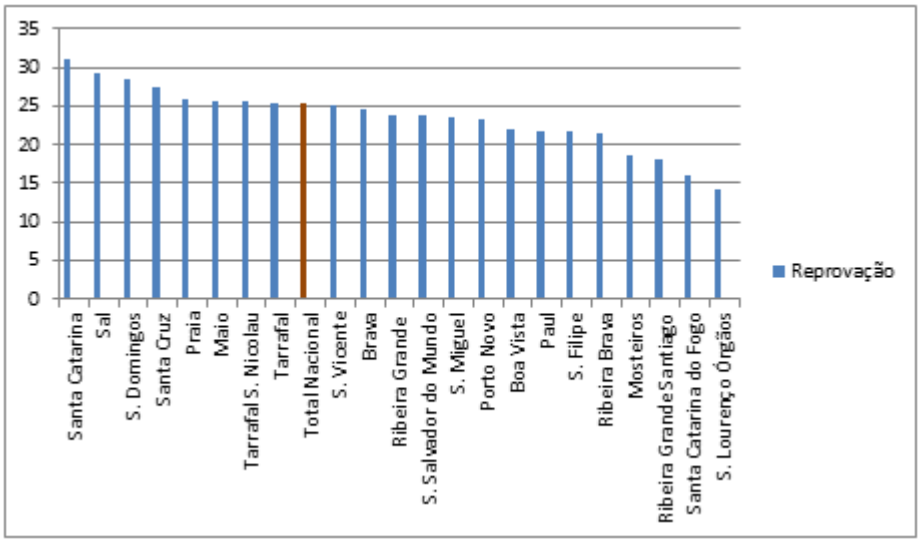
Tabela 11 Evolução das percentagens da reprovação

	Evolução de Reprovação				
Concelhos	2000/01	2004/05	2006/07	2010/11	2013/14
Maio	35,2	26,4	23,1	24,3	18,3
Boa Vista	32,1	20,4	11	26,4	20,7
Brava	30,6	25,2	24,9	20,4	21,9
Mosteiros	30	12,1	11,8	18,5	21
Paul	34,7	21,4	13,4	23	16,3
Porto Novo	31,4	24,9	24	19,3	17,2
Praia	29,4	26,6	23,4	24,9	25,2
Ribeira Grande Santiago				13,9	22,2
Ribeira Grande	27	23,9	24,8	23	20,9
Sal	35,3	41,1	29,2	21,2	19,4
Santa Catarina	38,5	31,5	28,5	31	25,8
S. Salvador do Mundo			23,5	25,1	22,5
Santa Cruz	24,6	27,9	25,7	29,1	30,2
S. Lourenço Órgãos			14,2	16,2	12
S. Domingos	31,5	24,7	24,7	31,2	30,8
S. Filipe	31,2	15,2	18,9	21,9	21,1
Santa Catarina do Fogo			10,9	18,6	18,3
S. Miguel	37,1	20,3	19,8	21,4	19,4
Ribeira Brava	23,3	22,5	23,4	20,5	17,6
Tarrafal S. Nicolau			26,1	27,1	23,2
S. Vicente	19,7	24,8	25,2	28,7	27,6
Tarrafal	31,6	27,3	21,8	21,1	24,8
Total Nacional	**27,8**	**26**	23,7	**25,2**	**24**

Fonte: eleboração própria, dados indicadores da educação

Comparando com a média nacional de 25,3%, apresentam valores acima desta média os concelhos de Santa Catarina 31,1%, Sal 29,2%, S. Domingos 28,2%, Santa Cruz 27,5%, Praia 25,9%, Maio 25,3%, Tarrafal de S. Nicolau 25,5% e com igual valor, Tarrafal com 25,3%.

Gráfico 12Média nacional da reprovação entre 2000/01 e 2013/14 e posição dos concelhos



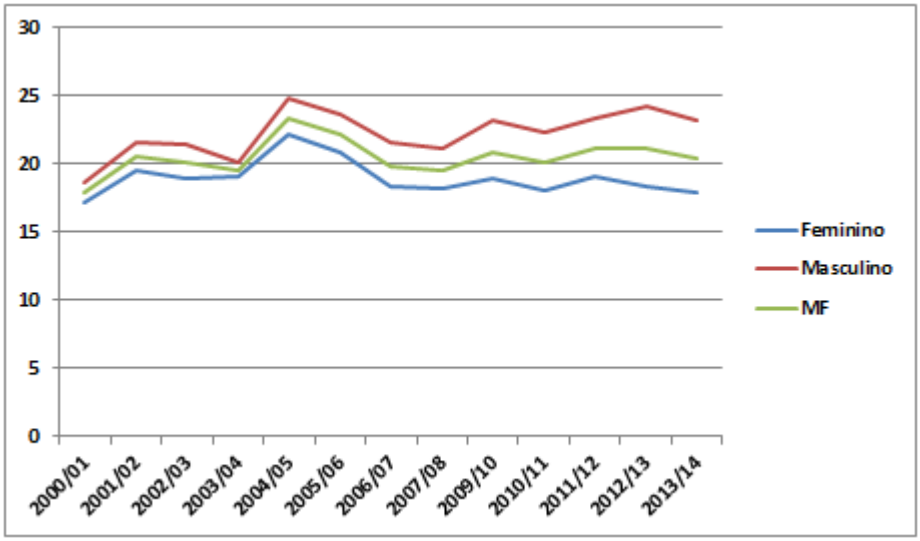
Fonte: eleboração própria, dados indicadores da educação

9.2.5 A Repetência no Ensino Secundário

A média da percentagem de repetentes entre 2000/01 demonstra uma elevada percentagem de repetentes, com a média geral de 21,0, registando um aumento de 17,9% em 2000/01 para 23,4% em 2004/05, a partir do qual passou a baixar, atingindo 20,4% em 2013/14. Entre os dois anos extremos, houve um aumento de 1,1% nesse período de 14 anos, equivalente a 0,1% anual.

Quanto ao género, em todos esses anos, o sexo masculino sempre superou o feminino, tendo a média geral de 22,2%, frente 19,0% para feminino.

Gráfico 13 Evolução de repetentes por sexo entre 2000/01 e 2013/14



Fonte: eleboração própria, dados indicadores da educação

Os dados por anos de estudo demonstram que o 7º ano detém maior número de repetentes, com uma média geral de 26,0%, seguindo-se o 9º ano com 23,2%, o 8º ano com 22,2%, o 12º ano com 19,5%, o 10º ano com 16,1% e o mais baixo de todos o 11º ano com 11,5%.

A concentração de repetentes no 7º ano, para além de outros factores, poderá ser explicado com a mudança do básico para o secundário que apresenta um conjunto de situações novas que exigem uma certa capacidade de adaptação do aluno.

Com relação a distribuição geográfica, no ano lectivo 2000/01, a média percentual dos repetentes como já se disse era de 17,9%, com a máxima de 26,3% no concelho de S. Domingos e mínima de 7,8% no concelho do Paul. Em 2013/14 a média era de 20,4%, sendo a maior percentagem no concelho de Boa Vista com 32,4% e menor no concelho de S. Salvador do Mundo com 14,3%.

Analisando a evolução dos repetentes por concelho, contrariamente as reprovações, estes, ao nível nacional, apresentam um aumento de 17,9% em 2000/01 para 20,4% em 2013/14, embora não apresenta linearidade na sua evolução. Aumento para 23,4% em 2004/05, baixou para 19,8% em 2006/07, voltou a subir para 20,9% em 2009/10 e voltou novamente a baixar em 2013/14. Isso demonstra que existe uma oscilação sem uma tendência definida. O mesmo comportamento evolutivo, tiveram todos os concelhos, com uma outra diferença insignificante nalguns. O valor mais elevado dos dados apresentados é de 40,3% no concelho da Ribeira Grande de Santiago em 2009/10 e o mais baixo de 7,2% em S. Filipe no ano lectivo 2006/07.

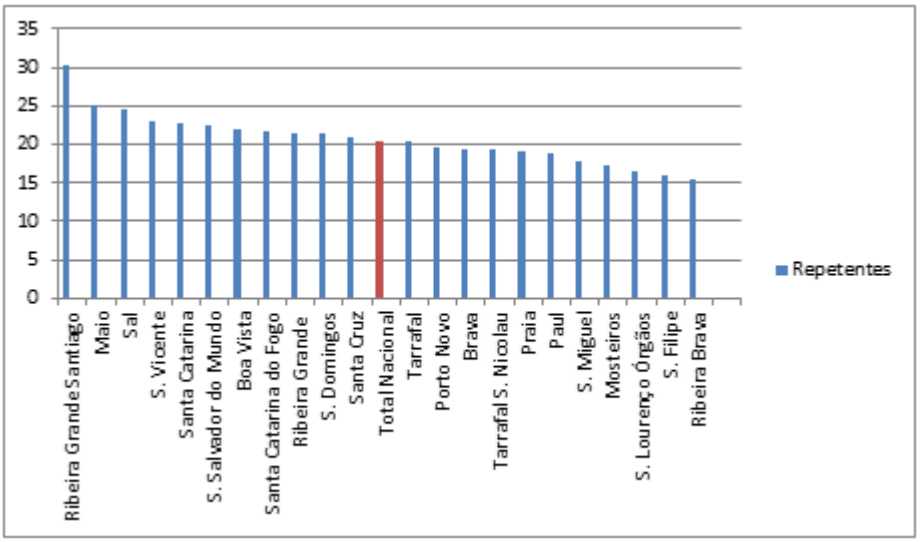
Tabela 12 Evolução de repetentes

Evolução de Repetentes					
Concelhos	2000/01	2004/05	2006/07	2009/10	2013/14
Maio	21,6	28,5	31,1	18	26,9
Boa Vista	12,3	19,2	24,1	22,2	32,4
Brava	20,5	21,8	21,3	12,8	20,7
Mosteiros	16,5	17,6	17,2	15,2	20,2
Paul	7,8	26,7	12,4	22,6	24
Porto Novo	18,6	19,7	24,4	19,5	15,3
Praia	17,8	22,9	17,9	18,8	18,3
Ribeira Grande Santiago				40,3	20
Ribeira Grande	20,5	23,4	22,9	19	21,1
Sal	19,3	37,1	27,2	22,2	17,3
Santa Catarina	20,5	22,6	23,7	24,3	22,2
S. Salvador do Mundo			25,6	27,3	14,3
Santa Cruz	18,6	22,2	17,7	24,2	21,1
S. Lourenço Órgãos			11,9	21,9	15,7
S. Domingos	26,3	17,7	18,5	22	22,2
S. Filipe	16,5	17,2	7,2	15,6	22,8
Santa Catarina do Fogo			14,9	28,8	21,4
S. Miguel	13,6	19,1	18,4	17,6	20,5
Ribeira Brava	11,5	23,4	12,9	10,8	18,3
Tarrafal S. Nicolau			14,7	22,2	20,9
S. Vicente	15,9	29,4	24,3	24,5	21,3
Tarrafal	18,6	18,9	16,5	19,3	26,8
Total Nacional	**17,9**	**23,4**	**19,8**	**20,9**	**20,4**

Fonte: eleboração própria, dados indicadores da educação

Comparando os valores da média dos concelhos com a média nacional que era de 20,5%, nota-se que superior a essa média, por ordem decrescente, encontrava-se os concelhos de Rª Grande Santiago no extremo superior com 30,2%, seguindo-se Maio, Sal, S. Vicente, Santa Catarina, S.S. do Mundo, Boa Vista, Santa do Fogo, Ribeira Grande, S. Domingos e Santa Cruz. Com valores inferiores surgem os concelhos de Tarrafal, Porto Novo, Brava, Tarrafal de s, Nicolau, Praia, Paul, Mosteiros, S. Lourenço dos Órgãos, S. Filipe e Ribeira Brava no extremo inferior com 15,4%. Confira o gráfico.

Gráfico 14 Repetentes e posição dos concelho à média nacional



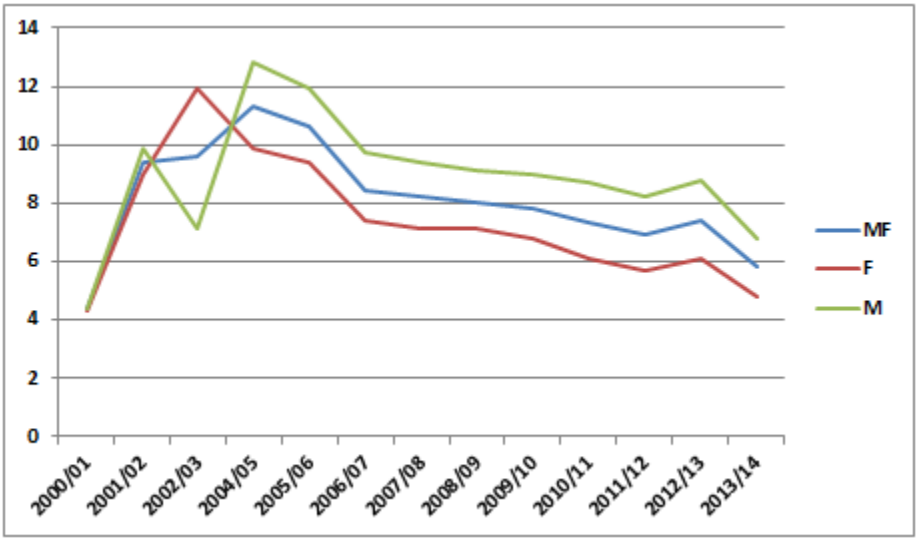
Fonte: eleboração própria, dados indicadores da educação

9.2.6 O Abandono Escolar no Ensino Secundário

O abandono escolar, apesar de ser elevado, não é tão alarmante como a reprovação e repetência, apresentando uma média geral entre 2000/01 e 2013/14 de 8,5%, muito superior ao ensino básico. A evolução dos últimos catorze anos demonstra que, no secundário, o abandono oscila de ano para outro, com ligeiros aumento ou diminuição. Assim, em 2000/01 a média era de 4,40% aumentando para 9,6% em 2002/03, baixando para 9,4% em 2003/04, subindo até atingindo o seu valor mais elevado de 11,3% em 2005/06, passando a baixar gradualmente, atingindo 6,9% em 2011/12, aumentando depois para 7,4% em 2012/13 e voltou a baixar para 5,8% em 2013/14. Assim, não há uma tendência muito bem definida, embora globalmente, regista-se um comportamento para diminuição. De 2000/01 para 2013/14, registou-se um aumento de 1,4%, dando um crescimento anual de 0,1%.

No que tange ao abandono escolar por anos de estudo, embora não há uma variação significativa, verifica-se que a percentagem mais elevada regista-se no 7º ano com 9,4%, seguindo-se 8º ano com 8,2%, 9º ano com 8,1%, 10º ano com 7,0%, 11º ano com 6,4% e 12º ano com 7,0%. A justificação do 7º ano poderá ser a mesma apresentada atrás, ou seja, os problemas de adaptação dos alunos na passagem do básico para o secundário, uma vez que essa passagem, como já se disse, acarreta um conjunto de mudanças que muitas vezes o aluno não está preparado para enfrentar e ultrapassar com sucesso.

Gráfico 15 Evolução do abandono escolar por sexo entre 2000/01 e 2013/14



Fonte: eleboração própria, dados indicadores da educação

Com relação a distribuição geográfica, analisando o abandono escolar por concelho entre 2000/01 e 2013/14, nota-se uma grande disparidade entre os concelhos. Ao longo desse período, a média aumentou de 4,4% em 2000/01, para atingir a máxima de 11,3% em 2004/05 e a partir desse ano, baixando progressivamente, salvos pequenas oscilações, atingindo o valor de 5,8% em 2013/2014. Isso significa que o abandono escolar no secundário, no cômputo geral, está a diminuir.

As maiores percentagens aconteceram no concelho da Brava com 21,4% no ano lectivo 2001/02 e no concelho da Ribeira Brava com 21,0% no ano lectivo2002/03. As menores percentagens surgiram nos concelhos da Ribeira Grande com -0,9% em 2001/02 e nos concelhos do Paul e Tarrafal com 0,0% no ano lectivo 2000/01.

Uma breve análise por concelho, nos permitiu concluir que nesse período de 14 anos, do total de 724.338 alunos, uma média de 8,5% correspondente 61.569 abandonaram a escola. Nota-se que nesse valor não se inclui aqueles que terminaram um ciclo de estudo e não matricularam no ciclo seguinte. Apenas leva-se em consideração os que matricularam num dos ciclos e abandonaram a escola, ou seja, não chegaram o fim do ano lectivo. São estes que oficialmente são considerados de abandono e que centram o nosso estudo.

Os alunos que abandonaram a escola, distribuem-se em todos os concelhos do país, consoante o peso dos alunos em relação ao nacional e a situação do abandono, nesse período de estudo.

O concelho do Maio teve uma média de 9,3%, correspondente a 900 que abandonaram a escola nem período, com uma percentagem máxima de 13,5% em 2005/06 e mínima de 4,7% em 2013/14. O concelho de Boa Vista com uma média de 10,2%,correspondente a 713 abandonos, sendo a máxima de 14,9% em 2012/2013 e mínima de 5,9% em 2002/03. O que significa que nesse concelho o abandono continua aumentando, contrariando a tendência global.

O concelho da Brava com 13,2%, teve a maior média de todos, o que corresponde a 1118 abandonos, atingindo o valor máximo de 21,4% em 2001/02 e mínimo de 2,8% em 2000/01. Uma grande variação de um ano lectivo para outro. Os Mosteiros com uma média de 10,3%, correspondendo a 1173 alunos, sendo a percentagem máxima de 14,5% em 2004/05 e mínima de 5,9% em 2001/03.

O Paul teve uma média de 8,2%, correspondendo um valor numérico de 835 abandonos, com o máximo de 14,0% em 2004/05 e 0,0% em 2000/01. Porto Novo com uma média de 9,1%, correspondente a 2386 abandonos, teve a percentagem máxima de 13,1% em 2004/05 e mínima de 5,3% em 2003/04. A Praia, o concelho Mais populoso do País, teve uma média de 7,2%, correspondendo 14.544 abandono, sendo o valor mais elevado 11,1% em 2004/05 e mínimo de 3,9% em 2013/14.

Ribeira Grande de Santiago com uma média de 5,6%, correspondente a 171 abandono, teve a máxima de 10,1 em 2012/13 e mínima de 2,6 em 2011/12. Ribeira Grande com uma média de 9,3%, equivalente a 2991 abandonos, com máxima de 13,9% em 2002/03 e mínima de -0,9% em 2001/02. O concelho do Sal com uma média de 11,2% correspondendo 2664 abandonos, teve máxima de 18,6% em 2005/06, mínima de 2,3% em 2002/03.

Santa Catarina o terceiro concelho mais populoso, teve uma média de 7,7%, equivalente a 6496 abandonos, com a máxima de 16,5% em 2001/02 e mínima de 1,2% em 2000/01. Também uma grande variação de um ano para outro. São Salvador do Mundo com a média de 5,8%, o que dá 310 abandonos, teve a máxima de7,8% em 2007/08 e mínima de 1,9% em 2012/13. Santa Cruz, o quarto concelho mais populoso, teve uma média de 8,6%, correspondendo a 4079 abandonos, teve a máxima de 11,55 em 2008/09 e mínima de 3,9% em 2000/01.

O concelho de S. Lourenço dos Órgãos com a menor média de todos, teve 4,7%, equivalendo 418 abandonos, com máximo de 5,9% em 2012/2013 e mínimo de 3,3% em 2009/10. S. Domingos com a média de 5,0%, corresponde a 1267 abandonos, sendo máximo 7,5% em 2012/13 e mínimo 2,4% em 2000/01. S. Filipe, o quinto concelho

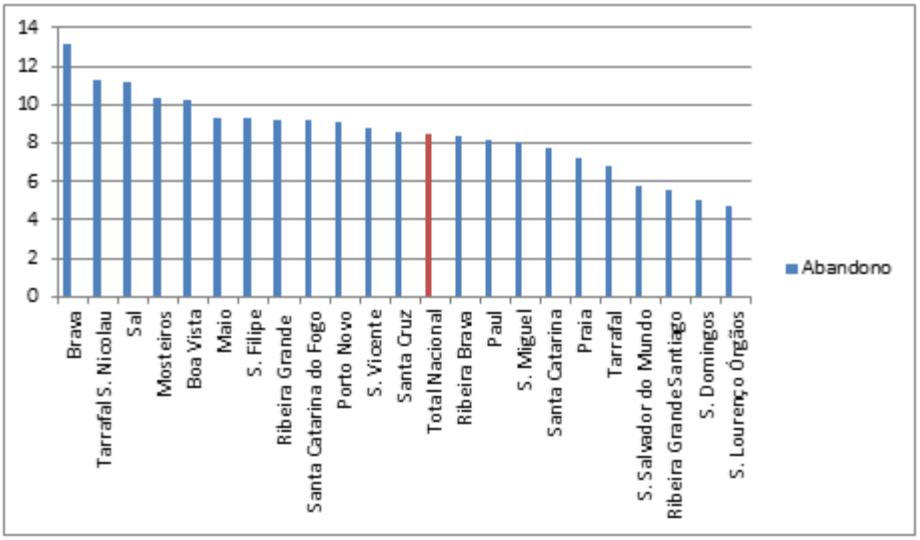
mais populoso, teve uma média de 9,4%, equivalendo 3143 abandonos, com a máxima de 13,6% em 2002/03 e mínima de 4,1% em 2006/07.

Santa Catarina do Fogo, teve a média de 9,2%, correspondente a 292 abandonos, com máximo de 15,8% em 2011/12 e mínimo de 3,8% em 2007/08. S. Miguel com um média de 8,1%, corresponde a2054 abandonos, tendo como máximo 14% em2006/07 e mínimo de 1,2% em 2000/01. Ribeira Brava com a média de 8,4%, igual a 1126 abandonos, teve como máximo 21% em 2002/03 e mínimo de 3,3% em 2008/09.

Tarrafal de S. Nicolau com a média de 11,3%, equivalente a 438 abandonos, teve como máximo 14,7% em 2007/08 e mínimo de 8,9% em 2012/13. S. Vicente o segundo concelho mais populoso do país, teve a média de 8,8%, o que corresponde a 9333 abandonos, sendo máximo de 14,4% em 2004/05 e mínimo de 3,5% em 2013/14. Finalmente, Tarrafal com uma média de 6,8%, igual a2340 abandonos, teve o máximo de 10,4% em 2007/08 e o mínimo de 0,0% em 2000/01.

Em termos globais, como já se disse, regista-se uma tendência da diminuição do abandono no secundário desde 2004/05,mas analisando concelho por concelho, verifica-se que nem todos seguem este ritmo, com alguns até a acusarem aumentos nos últimos anos. São os casos da Boa Vista, Ribeira Grande, S. Filipe, Santa Catarina do Fogo e Ribeira Brava. Os concelhos com a média global superior ao nacional são, por ordem decrescente da percentagem de abandono, Brava 13,2%, Tarrafal de S. Nicolau com 11,3%, Sal 11,2%, Mosteiros com 10,3%, Boa Vista com 10,2%, S. Filipe com 9,4%, Ribeira Grande com 9,3%, Porto Novo 9,2%, S. Vicente 8,8% e Santa Cruz 8,6%. Teve valor igual a média nacional a Ribeira Brava com 8,5%. Os demais concelho tiveram a média global inferior a nacional

Gráfico 16 Percentagem média de abandono entre 2000/01 e 2013/14 por concelho e nacional



Com relação ao abandono por sexo e concelho, nota-se que praticamente todos os concelhos a percentagem de abandono foi maior no sexo masculino e menor no feminino, com uma média geral de 9,4% para masculino e 8,6% para feminino. Apenas os concelhos da Brava com 12,8% feminino e 12,6% masculino, Santa Catarina do Fogo com 9,3% feminino e 9,1% masculino, apresentaram a mais abandono feminino do que masculino. Os concelhos do Tarrafal com 7,0% e Mosteiros com 10,5% para ambos os sexos, apresentaram a igualdade dos sexos em termos de abandono escolar no secundário.

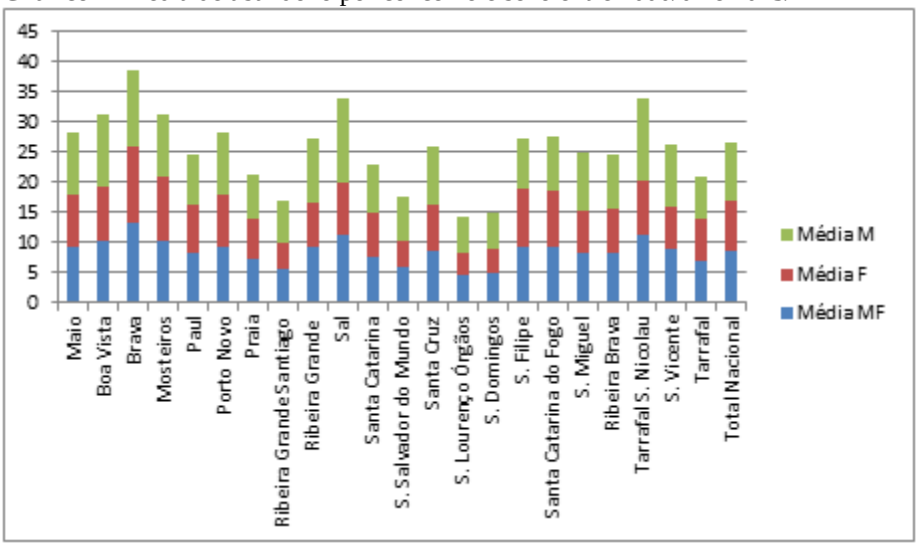
O que não se compreende é o aumento do abandono escolar do início da década de 2000 para os meados dessa década, quando todos os indicadores tinham tendência a melhorar. Isso deverá ser objecto da investigação.

Tabela 13Evolução de abandono por concelho

Evolução do abandono por concelho					
Concelhos	2000/01	2004/05	2006/07	2009/10	2013/14
Maio	5,5	11,5	10,6	13,1	4,7
Boa Vista	7,9	14	8,6	8,1	10,2
Brava	2,8	14	9,1	11,6	11
Mosteiros	12,5	14,5	10,9	8,6	6,9
Paul	0	14	6,3	8,2	11,1
Porto Novo	7,3	13,1	9,2	7,8	5,6
Praia	4,9	11,1	8,2	5,9	3,9
Ribeira Grande Santiago				3,6	6,6
Ribeira Grande	5,3	11,9	9,1	9	7,4
Sal	7,3	13	14,6	14,2	8,4
Santa Catarina	1,2	13,9	7,3	6,4	7,3
S. Salvador do Mundo			5,8	7,2	5,4
Santa Cruz	3,9	6,8	7,9	11,5	4,7
S. Lourenço Órgãos			4,6	3,3	4,2
S. Domingos	2,4	7,1	3,6	5,2	3,1
S. Filipe	4,4	10,5	4,1	7,5	13
Santa Catarina do Fogo			4,7	10	9,4
S. Miguel	1,2	5,3	14	9,1	5,5
Ribeira Brava	3,7	6,3	5,7	7,2	5,5
Tarrafal S. Nicolau			9,3	8,9	10,1
S. Vicente	5,9	14,4	10	9,3	3,5
Tarrafal	0	6,5	7,5	7,7	7
Total Nacional	**4,4**	**11,3**	**8,4**	**7,8**	**5,8**

Fonte: eleboração própria, dados indicadores da educação

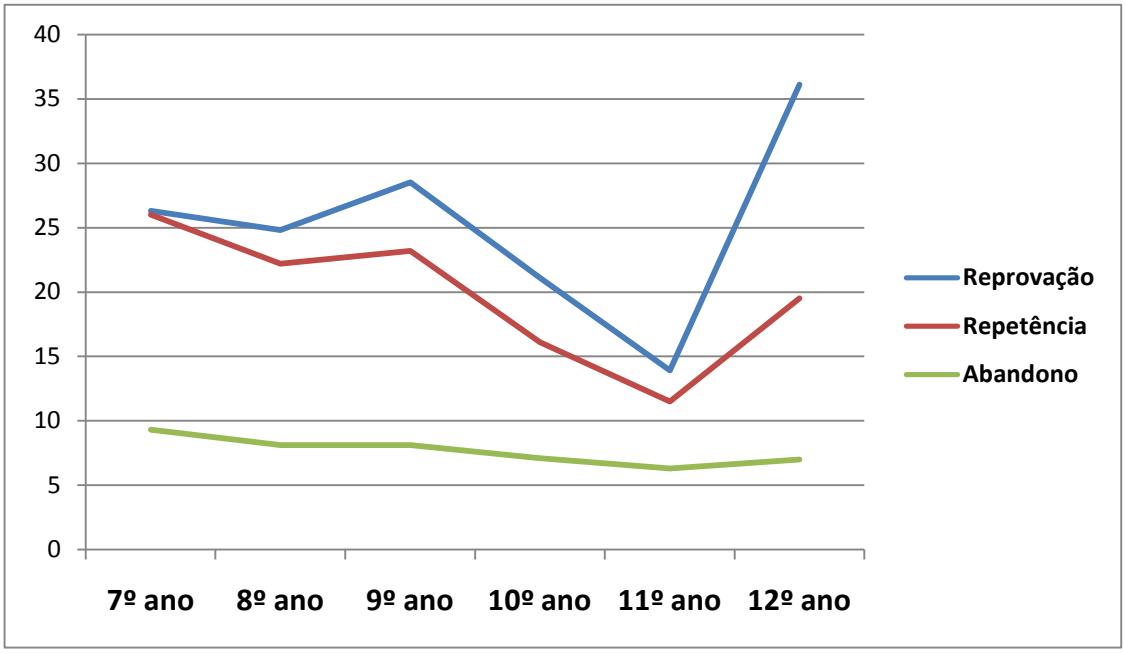
Gráfico 17Média de abandono por concelho e sexo entre 2000/01 e 2013/14



Fonte: eleboração própria, dados indicadores da educação

Da comparação dos três indicadores por anos de estudo, o gráfico da evolução das médias de 2000/01 a 2013/14, nos indica que o comportamento tende evoluir segundo uma proporcionalidade directa, principalmente nas variáveis reprovação abandono. Verifica-se que a reprovação é consequência directa da repetência, mas com menos incidência no abandono. O facto de reprovação ser superiora repetência, pode-se significar que nem todos os alunos que se repetem voltam para escola no ano seguinte. Como já foi dito atrás, e o gráfico é claro nesta matéria, as maiores reprovações acontecem no 12º ano de escolaridade, com 36,1%, enquanto que as maiores repetência e abandono acontecem no ambos no 7º ano de escolaridade, respectivamente com 26,0% para repetência e 9,3% para abandono.

Gráfico 18Reprovação, repetência, abandono por anos de estudo média 2003/04 a 2013/14



Fonte: eleboração própria, dados indicadores da educação

9.3 Formação de professores

Professores por qualificação no ensino Secundário a nível nacional.

O número de professor formado é um indicador importante na qualidade do ensino, na medida em que uma educação de qualidade exige de entre outras coisas, um professor com uma sólida formação a nível científico e pedagógico. Em Cabo Verde, o professor é categorizado por perfil, consoante o grau de formação. O perfil 1 é considerado, para o caso do ensino secundário, os professores que possuem licenciatura, mestrado ou pós graduação, o perfil 2 os que possuem curso superior sem licenciatura e perfil 3 os que não têm formação superior, ou seja, os perfis 2 e 3 não têm formação adequada para o ensino secundário. Uma primeira observação do gráfico, permite concluir que até 2004/05 predominavam os professores com perfis 3 e 2, ou seja, professores sem formação adequada para leccionar no nível secundário. A partir desse ano, os dois perfis começaram declinar, particularmente o nível três que baixou consideravelmente, enquanto o perfil 1 aumentou significativamente, passando a dominar, continuando o seu aumento até a presente data.

A análise da evolução do perfil dos professores entre 2000/01 e 2013/14, nos permite verificar que em 2000/01, o professor do perfil1 era de 27,6%, pouco mais que um quarto, o perfil 2 era de 34,7% e perfil3 foi de 37,7%. Isso demonstra que, embora a maioria dos professores era do perfil 3, existia quase um equilíbrio entre os três perfis.

O perfil 1 era 7,1% inferior ao perfil 2 e 10,1% abaixo do perfil 3. Nesse período de 14 anos, esse valor inverteu significativamente, passando o perfil 1 a ocupar o primeiro lugar com 63,4%, ou seja, com uma diferença de 39,5% acima do perfil 2 que baixou para 23,9% e 50,7% acima do perfil 3 que passou a ter 12,7%.

Os dados mostram que de 2000/01 para 2013/14, o professor do perfil1 aumentou continuamente, passando de 27,6% para 63,4%, um aumento de 35,8%, correspondendo a um crescimento anual de 2,6%. O professor do perfil 2, pelo contrário, teve nesse mesmo espaço de tempo uma diminuição lenta de 34,7% para 23,9%, ou seja, 10,8%, o que significa 0,8% anual. Já o perfil 3 diminui de uma forma mais acelerada, passando de 37,7% para 12,7%, dando um decréscimo de 25,0%, o que dá uma diminuição anual de 1,8%.

Esses dados demonstram um grande esforço dos poderes públicos na qualificação do corpo docente, mas também um grande empenho e sacrifício do professor em formar-se. Deve-se esclarecer que grande parte dos professores procuram por iniciativa própria a formação, mesmos sabendo que não há capacidade administrativa para os enquadrar de acordo com a nova formação adquirida, ou seja, aquilo que se chama na nomenclatura administrativa de reclassificação.

Há centenas de casos pendentes vários anos, mas mesmo assim, os professores continuam a apostar na formação, o que é digno de louvor. Mesmo não tendo compensação monetária, os alunos, os pais e a sociedade ganham com isso. A situação de não reclassificação constitui um dos maiores problemas actuais da classe docente e uma grande “dor de cabeça” para o Ministério da Educação que é fustigado pelos sindicatos, com greves, manifestações, suspensão de notas etc. Não obstante todos esse problemas, a verdade é que os mesmos professores continuam formando-se.

Os concelhos que tiveram maiores percentagens dos professores com perfil 1 foram: S. Vicente com 44,2% em 2000/01, Sal com 43,9% em 2001/02, Boa Vista durante três anos consecutivos obteve a percentagem máxima com 56,3% em 2003/04, 54,2% em 2004/05e com 48,1% em 2005/06. O concelho do Paul teve a máxima com 52,5% em 2006/07, S. Lourenço dos Órgãos teve a máxima em com51,6% em 2007/08, nos últimos quatro anos, Ribeira Grande de Santiago bateu recorde, obtendo a máxima em 2010/11 com 73,9%, em 2011/12 com 84,8%, com 87,8% e em 2013/14 com 88,9%.

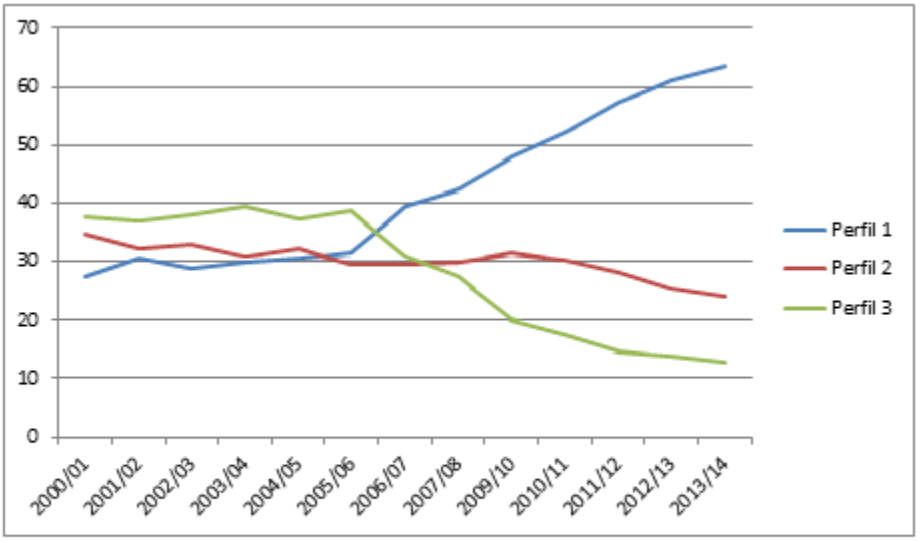
Analisando o outro extremo, ou seja, os concelhos com a menor percentagem do professor com perfil 1 ao longo desses anos, notou-se que o concelho de S. Miguel foi o que esteve em piores condições em termos de professores formados, obtendo a menor

percentagem em 2000/01 com 7,5%, em 2004/05 com menor 10,1%, em 2005/06 com 7,7%, em 2006/07 com 13,6 e em 2007/08 com 24,4%. A seguir a esse concelho esteve o do Maio com a menor percentagem de professor com perfil 1 em 2010/11 com 32,4%, em 2011/12 com 34,2, em 2012/13 com 44,4% e em 2013/14 com 47,1%. O concelho de S. Domingos obteve o valor mais baixo de todos os concelhos em 2001/02 com 9,2% e Santa Cruz em 2003/04 com 3,5%.

Em 2013/14, a situação era a seguinte: a média nacional era de 63,4% do professor com nível1 no secundário, com valor inferior a média nacional estavam os concelhos de Maio, Santa Cruz, Porto Novo, Brava, Tarrafal S. Nicolau, Ribeira Brava, S. Filipe, Mosteiros e Praia. Com valor superior a média nacional surgiam os concelhos de S. Domingos, Paul, Sal, Boa Vista, Santa Catarina do Fogo, Tarrafal, S.S. do Mundo, santa Catarina, S. Lourenço dos Órgãos, S. Miguel e ribeira Grande.

A análise dessa distribuição, embora pareça não tendo importância, permite deduzir alguns fenómenos importantes. Em primeiro lugar, verifica-se que o valor máximo em 2001/02 que era de 44,2% em S. Vicente, é menor que o valor mínimo em 2013/14 que era de 47,1% no Maio. O que demonstra uma evolução muito grande nesse aspecto. Em segundo lugar, essa distribuição nos permitiu confirmar que no passado a tendência era concentrar os professores formados nos centros urbanos, ou seja, concelhos com maior taxa de urbanização, exemplos: o concelho de S. Vicente que detinha maior percentagem de professor formado, tinha segundo censo 2010 92,6% da população urbana, Sal tinha 92,9%, Boa vista 59,0%, ou seja, os três concelhos com maiores percentagens de professores formados no início da década de 2000. Os que na mesma época tiveram menor percentagem de professores com perfil 1 foram S. Miguel, com uma população urbana de 27,0%, Maio com 42,9% e S. Domingos com 18,9%. A partir dos meados da década de 2000, a situação de professor formado começou a equilibrar-se e nalguns casos até a inverter-se. Nos últimos anos, os concelhos com maiores percentagens de professores com perfil 1, coincidem com concelhos rurais, baixa percentagem de população urbana. Exemplo, segundo censo 2010, Paul 18,1%, S. Lourenço dos Órgãos 23,0% e Ribeira Grande Santiago com15,7% de população urbana. Neste aspecto, a equidade entre urbano e rural em termos educativos está tornando-se realidade.

Gráfico 19 Evolução dos professores segundo perfil entre 2000/01 e 2013/14



Legenda: Perfil 1: (Professores com Licenciatura ou Mestrado/pós Grad.); **Perfil 2**: (Professores com curso superior sem licenciatura); **Perfil 3:** (Professores com 2° Ano cc, ano zero/12° ano, CPFEBC, Curso Médio, EHPP, Freq. C. Médio, Freq. C.S.S/licenciatura e outros).

Fonte: eleboração própria, dados indicadores da educação

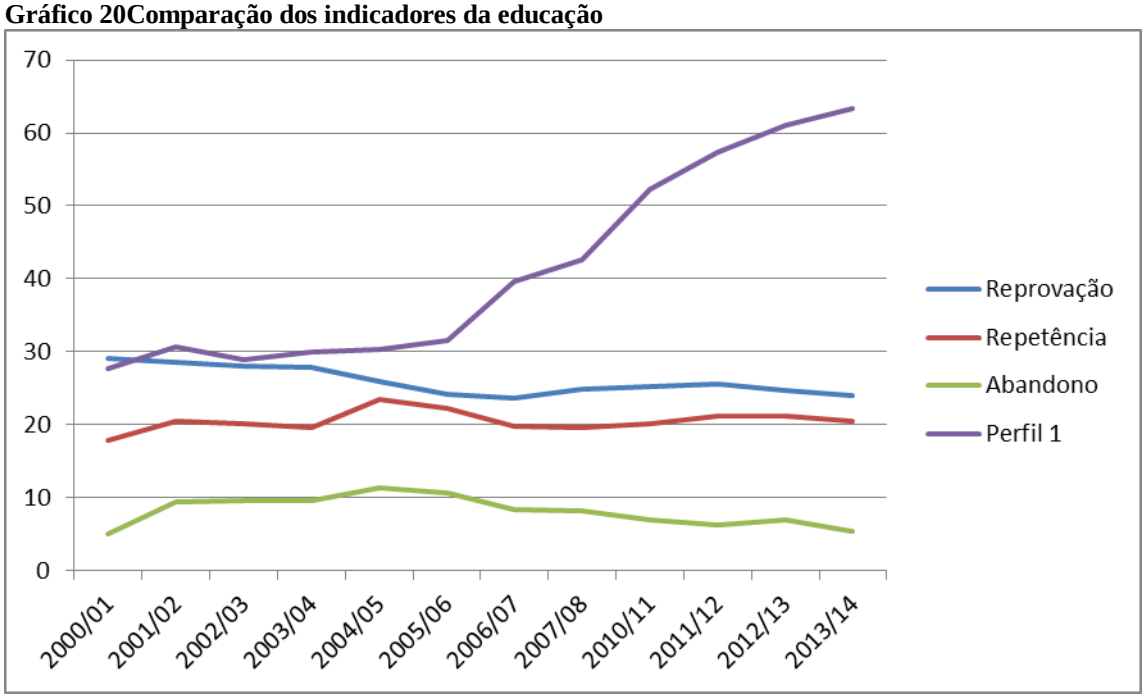
Comparando os três indicadores em análise com o professor do perfil 1, o gráfico da evolução da reprovação, repetência e professor do perfil 1, nos indica que existe uma alguma relação em termos de proporcionalidade directa entre os indicadores reprovação, repetência e abandono e uma proporcionalidade inversa entre estes e o professor do perfil 1. Embora a grande mudança de um, nem sempre pode, provocar grande mudança de outro. Nota-se que, aparentemente, existe um paralelismo entre reprovação, repetência e abandono, particularmente nos dois últimos anos lectivos em estudo.

Pegando na estatística, verifica-se em 2000/01, a reprovação era 29,0%, a repetência de 17,9%, o abandono de 5,0% e o professor do perfil 1 27,6%. Em 2004/05, a reprovação baixou para 26,0%, ou seja, menos 3%, a repetência aumentou para 23,4%, correspondente a um aumento de 5,5%, o abandono aumentou para 11,2%, um aumento de 6,2% e o professor do perfil 1 passou para 30,4%, um aumento de 2,8%. Neste período de tempo, apenas reprovação baixou.

Em 2013/14,a reprovação baixou para 24,0%, uma diminuição de 2% em relação ao ano lectivo 2004/05 e 5% em relação ao ano inicial 2000/01, a repetência era de 20,5%, registando um abaixamento de 3,0% em relação a 2004/05 e um aumento de 2,5% em relação au ano inicial, o abandono registou 5,4%, uma diminuição de 5,8% em relação ao 2004/05 e um aumento de 0,4% em relação ao ano inicial.

Mudança significativa teve o professor do perfil 1, que passou para 63,5%, registando um aumento de 33,0% em relação ao ano lectivo 2004/05 e 35,8% em relação ao ano inicial, 2000/01. Os dados apresentados demonstram que, na verdade, esse paralelismo não é tão linear quanto parece. A verdade é que, a partir do ano lectivo 2004/05, todos os três indicadores, reprovação, repetência e abandono mostraram tendência de abaixamento. Enquanto o professor do perfil 1 continua a subindo.

Gráfico 20Comparação dos indicadores da educação



Fonte: eleboração própria, dados indicadores da educação

9.4 As escolas secundárias e rácios

Número de escolas secundárias 2001/02 eram 30 sendo Praia com 8, S. Vicente com 6 e Santa Catarina com 2 e demais concelhos com uma escola secundária. O importante de sublinhar aqui é que nessa altura, todos os concelhos do país possuíam pelo menos uma escola secundária, o que dantes não acontecia.

2007/08 em 2007/08, o número de escolas secundárias era de 43, ou seja um aumento de 13 escolas em relação ao 200/01, sendo Praia com 11 escolas, S. Vicente com 5, S. Filipe e Santa Catarina e Porto Novo com Três cada, Ribeira Grande e S. Miguel com 2 e os demais concelhos com 1 de cada.

2013/14 o número de escolas secundárias passou para 50, ou seja, um aumento de 20 escolas (66,7%) em relação ao 2000/01, um crescimento anual de 4,8% e 7 (16,3%) em relação ao 2007/08. Desta feita, Praia passou a contar com 12 escolas secundárias, S.

Vicente continua com 5, Santa Catarina, Porto Novo e S. Filipe continuaram com três e além de S. Miguel, muitos dos outros concelhos passaram a ter duas escolas secundárias, nomeadamente, nomeadamente Brava, Ribeira Grande, Sal, S. Domingos, Ribeira Brava e Tarrafal.

O aumento do número de escolas secundárias significa aumentar a equidade no acesso a esse nível de ensino, principalmente através do aumento de acessibilidade geográfica, escolas mais próximas das comunidades, e diminuição dos custos de deslocações, ou seja, custo de transporte que constitui um dos maiores problemas das famílias carenciadas em manter os filhos na escola.

Comparando o número de escolas com os efeitos por concelhos, bem como os rácios alunos/professor, alunos/turma e alunos/sala, tabela em baixo, pode-se concluir que já em 2013/14, todos os concelhos que justificavam ter mais que uma escola já as tinham. Isso significa que do ponto de vista número, o número de escolas secundárias satisfaz as necessidades do país, num momento em que a tendência é a diminuição dos alunos. Mas isso não significa a resolução do problema da equidade, em termos da distribuição espacial. Num país com relevo bastante acidentado e com um povoamento muito disperso, com problema de infra-estruturas rodoviárias e desorganização dos transportes, persiste ainda um problema bicudo que é garantir a igualdade de oportunidade, em termos de acessibilidade geográfica às escolas secundárias. Acreditamos que há milhares de alunos que deslocam dezenas de quilómetros, gastando muito tempo na viagem, para acederem ao ensino secundário, para não falar daqueles que por falta de recursos de suportar os custos de transporte, não se arriscam matricular nesse nível de ensino, ou abandonam precocemente. Estes casos, embora precisa de uma investigação própria sobre o seu impacto no fracasso e abandono escolar, não se resolvem com as construções de escolas secundárias porque o número de alunos não justificam, mas é preciso, isso sim, atacar o problema de acessibilidade geográfica, através do investimento de vias de acesso, disponibilidade de transporte e diminuição do custo e tempo gasto nas deslocações.

A solução dos alunos que moram em lugares distantes, em termos de consultas bibliográficas, poderá passar para vulgarização do uso de novas tecnologias, em que os alunos passam a ter acesso através da internet a bibliografias necessárias, criação de equipas de acompanhamento e orientação dos estudos, ao nível das localidades. Se não é possível construir liceu ou escolas secundárias em todas as localidades, o mesmo não se pode dizer em relação a criação de pequenos centros de estudos (círculos de estudos),

equipados com bibliotecas, particularmente com manuais escolares, novas tecnologias, …. e um professor orientador do estudo, que poderá ser muitos dos professores, particularmente os do básico, que hoje não dão aulas por razões de saúde, problemas de garganta e outros.

Muitos desses professores são bem formados e com larga experiência no ensino e poderão ser uma grande mais-valia na rentabilização do processo ensino-aprendizagem, através da orientação dos alunos nos estudos em diferentes localidades, particularmente nas zonas isoladas e longe das escolas secundárias. Esse centro servirá todos os níveis de ensino e a própria comunidade em geral. Do nosso ponto de vista, é uma forma de rentabilizar a educação com o mínimo de investimento. Neste caso, nem se quer loca-se a questão de infra-estruturas, na medida em que muitas dessas comunidades possuem centros comunitários construídos pelas câmaras municipais e que estão subaproveitados, além de muitos que se encontram fechados. A par disso, em todas as comunidades existem escolas do ensino básico, muitas com salas subaproveitadas, dadas a diminuição dos alunos que vem registando-se nesse nível de ensino.

Trata-se de uma questão a ponderar e treinar esses professores na orientação de estudos e ao mesmo tempo rentabilizar o espaço físico escolar que existem nas comunidades. Pode-se inclusive pensar em trabalhos por turnos, de modo que esse tal centro possa funcionar nos fins de semana, ocupando os alunos que muitas vezes têm trabalho de grupo e não espaço para encontro e realização do mesmo. Em fim, é uma forma de compensar os alunos que geograficamente estão em desvantagens e ao mesmo tempo completar aquilo que as escolas não possuem, ou seja, um órgão de orientação e treinamento dos estudantes nos estudos.

Com relação ao rácio aluno/professor, no ano lectivo 2001/02, era de 24 alunos por professor, sendo o maior registava-se no concelho de Santa Cruz 38 alunos por professor e menor no concelho da Boa Vista 18 alunos por professor. Em 2009/10 baixou para aluno 20 alunos por professor, continuando Santa cruz a liderar com 28 alunos por professor, sendo menor Brava com 15 alunos por professor. Em 2013/14, esse valor baixou para 18 alunos por professor, com máximo de 24 no concelho de Santa Cruz e mínimo de 14 nos concelhos de Brava, Mosteiros, Ribeira Brava e S. Vicente respectivamente.

No que se refere ao rácio alunos sala, este era de 61 alunos por sala, a média nacional, sendo maior no concelho de Santa Cruz com 101 alunos por sala e menor na Boa Vista com 33 alunos por sala. Em 2007/08, a média nacional baixou para 57 alunos por sala,

com valor máximo de 83 em Santa Cruz e mínimo de 40 na Boa Vista. Em 2013/14, o rácio alunos/sala baixou para 53, com máximo de 72 em Santa Cruz e mínimo de 34 na Brava.

No rácio aluno/turma, a tendência não foi diferente, com uma nacional média de 37 alunos por turmas, sendo maior em Santa Cruz com 43 alunos por turmas e menor na Boa Vista com 29 alunos por turmas, isso em 2001/02. Esse número baixou para 32 alunos por turmas em 2007/08, sendo maior em Santa Cruz 43 e menor com 22 alunos por turmas na Boa Vista. Em 2013/14 a média nacional baixou para 30 alunos por turmas, sendo o valor máximo 38 em Santa Cruz e mínimo 23 na Boa Vista. Com valor superior a média nacional, além de Santa Cruz, apresentaram os concelhos de Santa Catarina do fogo 32, S. Filipe 35, S. Lourenço dos Órgãos 33, S. Domingos 30, Sal 34, Ribeira Grande Santiago 35, Praia 33, Mosteiros 32 e Maio 31.

No que concerne aos rácios, verifica-se que o concelho de Santa Cruz andou em desvantagens ao longo desses anos, ocupando sempre o extremo negativo. Confira a tabela que se segue. Nota-se também que de 2001/02 à 2013/14, todos os rácios baixaram, o que pode traduzir na melhoria da qualidade do ensino, visto que o professor terá melhores condições de dar atenção individual aos alunos e haverá melhores condições do espaço, em termos de lotação.

Conclusão de 2001/02 para 2013/14, o rácio aluno/professor baixou em 25 %, aluno/sala em 14,8% e aluno/turma em 18,9 %, o que comparando com reprovação, repetência e abandono, verificou-se que estes, de 2000/01 para 2013/14, apenas a reprovação baixou de 27,8% para 24,0%, ou seja, uma baixa de 3,8%, enquanto os repetentes aumentaram de 17,9% para 20,4%, um aumento de 2,5% e o abandono aumentou de 4,4% para 5,8%, num valor de 1,4%. Isso demonstra estes indicadores não acompanharam os ritmos dos rácios, o que significa que o esforço consentido nessa matéria ainda não teve um efeito prático desejado, embora começa-se a sentir.

Tabela 14 Evolução de escolas e rácios em 2001/02 e 2013/14

		2001/02				2013/14		
Concelhos	Escolas	Al/prof	Al/sala	Al/turma	Escolas	Al/prof	Al/sala	Al/turma
Maio	1	26	64	38	1	20	53	31
Boa Vista	1	18	33	29	1	14	46	23
Brava	1	23	57	30	2	14	34	26
Mosteiros	1	24	66	35	1	23	62	32
Paul	1	23	39	36	1	17	40	29
Porto Novo	1	25	48	37	3	15	40	28
Praia	8	25	62	37	12	18	54	33
Ribeira Grande Santiago					1	20	63	35
Ribeira Grande	1	23	71	35	2	16	43	27
Sal	1	22	45	35	2	19	63	34
Santa Catarina	2	28	57	36	3	17	52	27
S. Salvador do Mundo					1	18	51	29
Santa Cruz	1	31	107	43	1	24	72	38
S. Lourenço Órgãos					1	20	67	33
S. Domingos	1	25	71	38	2	19	56	30
S. Filipe	1	23	65	36	3	21	58	35
Santa Catarina do Fogo					1	21	70	32
S. Miguel	1	21	61	36	2	18	59	29
Ribeira Brava	1	23	57	33	2	14	42	26
Tarrafal S. Nicolau					1	15	53	26
S. Vicente	6	22	55	36	5	14	48	28
Tarrafal	1	28	78	39	2	19	50	30
Total Nacional	30	24	61	**37**	**50**	**18**	**53**	**30**

Fonte: eleboração própria, dados indicadores da educação

9.5 Despesas financeiras na Educação Básica e Secundária

2001, Com um orçamento de 25.016.457.454,00, o MED recebeu 6.069.182.000,00, ou seja, o peso da despesa da educação na despesa total no OGE total era de 24,3%, sendo 12,5% para despesa do funcionamento e 11,7% para despesa de investimento. Do orçamento destinado a educação, 51,6% era destinada ao funcionamento da educação e 48,4% para desenvolvimento da educação.

2007/08 num total de 44.595.227.057,00, a coube a Educação 16,4% do total, 22,5% do funcionamento e 7,1% do investimento. O ensino secundário detinha 34,1% de funcionamento e 51,4% do investimento no orçamento do MED. Mais de Metade do Orçamento de investimento do MEE era para investimento no secundário, num valor de 639.360.690$00, quando o básico só tinha 6,5% de investimento.

Em 2013/14 num total de 57.858.831.413,00, a Educação recebeu 15,0%, correspondente a 8.7006.389.603,00, o que significa que houve uma redução de quase 10% entre 2001 e 2012. Essa redução deve ter em conta a separação do ensino superior da educação geral, isso com a criação do Ministério do Ensino superior, Ciência e Inovação. Assim, as verbas destinadas a esse subsistema de ensino também saíram. A

grande diferença que se nota nessa evolução, é em relação ao funcionamento que subiu de 12,5% para 20,5%, um aumento de 8,3% e despesas de investimento que baixou de 11,7% para 6,3%, ou seja, uma redução de quase 50%.

Analisando os investimentos nos subsistemas de educação no orçamento do Ministério da Educação de 2005 e 2014, pode-se concluir que em 2005, do Orçamento Geral do Estado, num valor de 35.285.010.437, 21,1% foi para Educação, correspondente a 7.462.250.779$00. Desse valor, 80% destinava-se aos subsistema básico e secundário, sendo a maioria 42,0% para o ensino secundário, com destaque para o investimento 64,5%, ficando os 20% para outros subsistemas, nomeadamente, ensino médio com menor percentagem 0,7%, alfabetização de adultos 1,4% e ensino superior2,6%, e a ICASE com 4,3%.

Apreciando a tabela em baixo, nota-se que de 2005 para 2014, houve uma diminuição das percentagens do investimento do Estado no sector da educação em 6,1%, particularmente no sector de investimento que teve uma baixa de 10,2%. No caso concreto do ensino secundário, nota-se um aumento de verbas no funcionamento de 13,0%, enquanto o investimento baixou em 14,5% e o total aumentou em 2% no período referido.

Essas mudanças na evolução do orçamento entre 2001 e 2014, talvez podem-se explicar, no caso do funcionamento com o aumento dos alunos e recrutamento de mais professores, mas sobretudo com a formação dos professores que passaram a usufruir de maior salário, consumindo mais verbas. No caso do investimento, a redução pode-se justificar com a satisfação das necessidades da construção de infra-estrutura, na medida em que, em todos os concelhos já se construiu escolas secundárias e muitos com mais de uma escola, entrando-se na fase de abrandamento das construções e passando pela fase de manutenção dos edifícios. Além disso, com maiores professores formados, diminuiu-se também o investimento na formação do corpo docente.

De todo o modo, regista-se um esforço no sentido de melhorara a qualidade da educação.

Tabela 15 Evolução de percentagens de despesas da educação

Níveis de ensino/ICASE	Funcionamento		Investimento		Total	
	2005	2014	2005	2014	2005	2014
Serviços centrais	17,3	6,9	0,0	6,2	11,1	6,8
Pré-escolar	*	0	*	0,2	*	0,0
Ensino básico	47,0	43,0	21,9	6,2	38,0	37,0
Ensino secundário	29,4	42,4	64,5	50,0	42,0	44,0
Alfabetização de adultos	1,1	**	1,9	**	1,4	**
Ensino médio (IP)	1,1	**	0,0	**	0,7	**
Ensino superior	3,3	**	1,1	**	2,6	**
ICAES	0,8	7,4	10,5	28,2	4,3	10,8
% orçamento Educação/OGE	25,1	20,5	16,5	6,3	21,1	15,0

*Foi incluído no ensino básico **não se encontrou dados **Fonte:** eleboração própria, dados indicadores da educação

A análise da evolução do custo médio por alunos nos leva a concluir que o custo médio da educação por aluno tem vindo a aumentar, tanto no básico como no secundário e que no secundário o custo da educação por aluno é maior. No ensino básico, em 2005, o orçamento era de 2.835.111.693$00, para um total de 82985 alunos, o que significa que cada aluno do ensino básico custava 34.164$00 (311€) por ano. Em 2014 com um orçamento de 3.224.039.659$00 e um total de alunos de 65954, o custo médio anual por aluno passou para 48.882$00 (444€), correspondendo um aumento de 14718$00 (138€), o que significa um aumento anual de 2.103$00

No ensino secundário, em 2005 o orçamento era de 3.132.398.327$00 para um número total de 52671alunos o equivale um custo de 59.471$00 (541€) por aluno num ano. Em 2014, com um orçamento de 3.831.498.948$00 par 52427 alunos, dará um valor de 73.083$00 (664€) por aluno durante um ano, ou seja, um aumento de 13.612$00, significando um aumento anual de 1945$00. Estes dados demonstram o quanto podem custar as reprovações, repetências e abandono escolar.

9.6 Apoio social escolar

É de realçar a importância da Acção Social Escolar através da FICASE (Fundação Caboverdiana de Acção Social Escolar) tem disponibilizado lanche ou refeição quente

às crianças do ensino básico, também alunos do ensino secundário que vivem longe do estabelecimento de ensino, além de pagamento de transportes e bolsas de estudos para alunos do secundário e superior. Apoiando também através das residências estudantis.

Em 2001/02 379 alunos receberam bolsas de estudo, 37 receberam materiais didácticos e 378 foram alojados na residência estudantil.

Em 2007/08, ICASE recebeu 0,7%, num valor de 41.669.596$00 do orçamento de funcionamento do MEE e 18,8% cujo valor é 233.476.949$00, do investimento, perfazendo um total de 275.146.545$00, correspondendo a 3,8% do orçamento do MED. Nota-se que em 20013/14, a Acção Social escolar recebeu 10,8% do orçamento da educação, sendo 7,4% do funcionamento e 28,2 do investimento.

9.7 Análise comparativa evolução dos diferentes indicadores

Uma análise detalhada do comportamento evolutivo dos diferentes indicadores, de 2000/01 para 2013/14, chegou-se a conclusão de que existem casos de grandes semelhanças, assim como de grandes disparidades, inclusive alguns contrastes.

O gráfico indica que, nesse período de 14 anos, os efectivos dos alunos aumentaram em 17,2%, correspondendo a um crescimento anula de 1,5%, os professores aumentaram em 58%, ou seja, 4,3% ano, a taxa de transição do básico para secundário aumentou em 18,0% e 1,4% anual, a taxa líquida de escolarização aumentou em 15,5% total e anual 1,2%, os mesmos valores apresenta a taxa bruta de escolarização.

Tabela 16Comparação da evolução dos diferentes indicadores

Indicadores	Comportamento	Crescimento em %	
		Total	Anual
Efectivos alunos	Aumento	17,2	1,5
Professor	Aumento	58,5	4,3
Taxa transição B/ES	Aumento	18,0	1,4
Taxa liquida escolarização	Aumento	15,5	1,2
Taxa bruta escolarização	Aumento	15,5	1,2
Aprovação	Aumento	3,5	0,3
Reprovação	Diminuição	3,8	0,3
Repetentes	Aumentou	1,1	0,1
Abandono	Aumentoou	1,4	0,1
Professor perfil 1	Aumentou	35,8	2,6
Número de escolas	Aumentou	66,7	4,8

Rácio aluno/professor	Diminuiu	25,0	1,2
Rácio aluno/sala	Diminui	13,1	0,9
Rácio aluno/turma	Diminuiu	18,9	1,3
Financiamento	Aumentou	13,0	1,3*

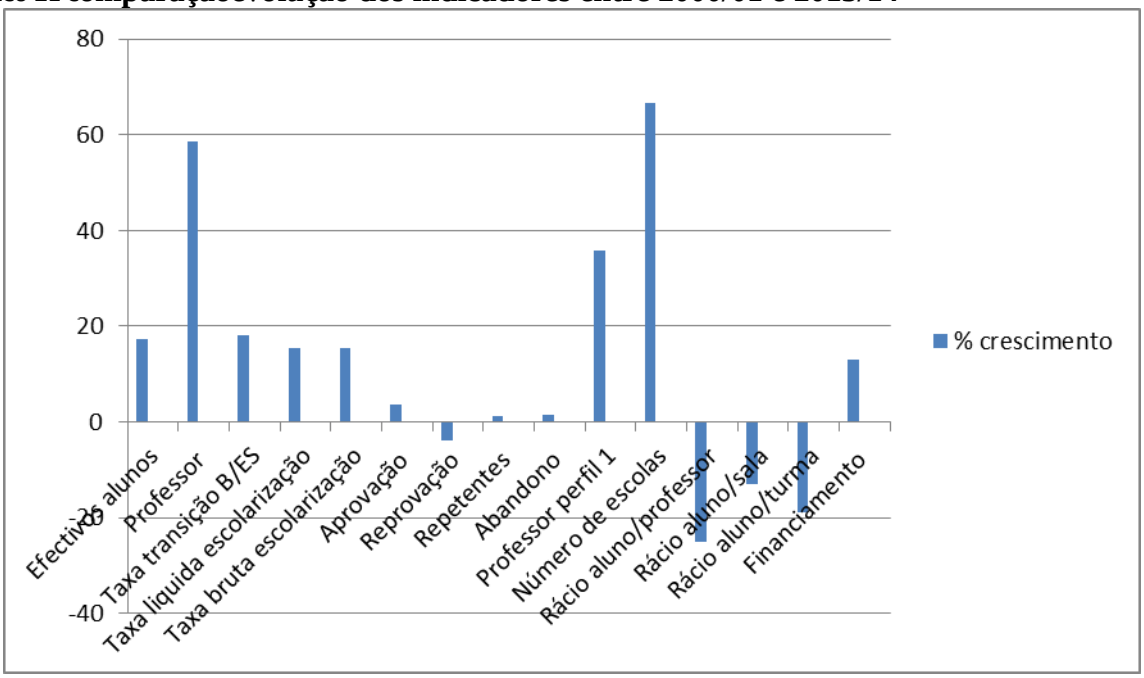
*Contado entre 2005 e 2014. **Fonte:** eleboração própria, dados indicadores da educação

A aprovação aumentou em 3,5% e anual de 0,3%, a reprovação, pelo contrário, baixou em 3,8%, uma baixa de 0,3% anual, a repetência aumentou em 1,1% e 0,1% anual, o abandono aumentou em 3,8% e 0,1% anual, o professor do perfil 1 aumentou em 35,8% e 2,6% anual, o número de escolas aumentou em 66,7%, ou seja, 4,8% anual, o rácio aluno/professor baixou em 25%, dando 1,2% anual, o rácio aluno/sala diminuiu em 13,1%, correspondente a 0,9%, o rácio aluno/turma conheceu uma baixa de 18,9%, o que significa 1,35 anual e o financiamento, aumentou entre 2005 e 2014 de 13,0%, o que dá um crescimento anual de 1,3%.

Se tomarmos apenas esses anos extremos considerados neste estudo, a conclusão que se chega é os indicadores que influenciam positivamente o fracasso e abandono escolar tem vindo a melhorar significativamente, mais ainda com pouco ou nenhum efeito prático nos indicadores do fracasso, ou seja, reprovação, repetência e abandono. É preciso ter em atenção, como já se disse atrás, os indicadores do fracasso aumentaram de 2000/01, atingindo o pico em meados da década de 2000 e a partir daí, começaram a diminui, mas com algumas oscilações pelo meio, o que significa que em termos de evolução dos indicadores, o ensino secundário ainda não estabilizou quanto a uma tendência definida bem definida.

A verdade é que até este momento, os esforços consentidos nos investimentos (formação de professores, aumento de número de escolas, diminuição de rácios, etc.), nesse nível de ensino, não tiveram ainda um efeito prático nos resultados escolares, pelo menos em termos quantitativos. Espera-se que qualitativamente os resultados sejam melhores.

Gráfico 21 comparaçãoevolução dos indicadores entre 2000/01 e 2013/14



Fonte: eleboração própria, dados indicadores da educação

PARTE II – ESTUDIO EMPIRICO

10 CAPITULO X

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

10.1 Metodologia utilizada

Um conhecimento para ser considerado científico, é necessário identificar as operações mentais e as técnicas que permitem a sua verificação, o que significa determinar o método que possibilita chegar ao conhecimento. Deste modo, o método científico é definido por GIL (1999) como um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adoptados para se atingir o conhecimento.

Para BUNGE (1980) o método é composto por formulação de problema, colocação precisa do problema, procura de conhecimentos ou instrumentos relevantes acerca do problema, tentativa de solução do problema com auxílio de meios identificados, produção de novos dados empíricos, obtenção de uma solução, investigação das consequências da solução obtida, comprovação da solução e correcção das hipóteses, teorias, procedimentos ou dados empregues na obtenção da solução correcta.

Segundo (ARNAL, RINCON E LATORRE, 1992; TAYLOR e BOGDAN, 1992), o método alimenta duas grandes paradigmas tradicionais: o positivista e o interpretativo.

- O paradigma positivista também denominado quantitativo, racionalista, experimental ou empírico-analítico assume que os fenómenos podem ser estudados dum modo objectivo através da análise empírica e de desenhos experimentais, com intuito de objectivar, quantificar ou formular princípios explicativos partindo de dados estatísticos.
- O paradigma interpretativo, também referenciado como qualitativo, fenomenológico, naturalista ou etnográfico, penetra no mundo pessoal verificando o significado e as interpretações pessoais. Salienta a compreensão e interpretação da realidade, neste caso educativa, desde o ponto de vista pessoal.

Nesta investigação, seguindo o modelo hipotético-dedutivo, utilizou-se o paradigma positivista, abordagem quantitativa que permite a explicação causal dos factos observados, dando ênfase à objectividade, sem juízos de valor do investigador ou outras interferências do mesmo. Permite a experimentação de um grande número de amostras, submetidas a testes controlados, resultando daí teorias que podem explicar a realidade em estudo e fazer previsões. “O método de investigação quantitativa tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos. Oferece também a possibilidade de generalizar os resultados, de predizer e de controlar os acontecimentos” (FORTIN, 1999:22 *apud* Vilelas, 2009:308).

Os objectivos do uso da investigação quantitativa, neste trabalho, consistem essencialmente em encontrar relações entre as variáveis e fazer as descrições, recorrendo ao tratamento estatístico de dados (VILELAS, 2009:309). Com isso, não significa que foi totalmente colocado de lado o método qualitativo, este foi usado no tratamento de dados resultantes das perguntas abertas, através de análise de conteúdo.

Quanto ao objectivo geral, esta investigação enquadra-se nos estudos correlacionais que procura determinar as relações entre as variáveis presentes no estudo. Não procuram estabelecer uma relação causa efeito. O seu objectivo é quantificar, através de provas estatísticas, a relação entre duas ou mais variáveis. Levam a formulação de hipótese com base em medidas de associação. A sua utilidade está em saber como se pode comportar uma variável, conhecendo o comportamento da outra. Os estudos correlacionais permitem estabelecer relações complexas entre as variáveis, são muito eficientes e eficazes para recolher uma grande quantidade de dados a respeito de um problema. Apresenta uma limitação em relação a generalização dos resultados e é difícil determinar uma relação causal entre as variáveis, em virtude da falta de manipulação e controlo. (VILLELAS, 2009).

Quanto aos procedimentos técnicos, esta investigação enquadra-se no estudo por inquéritos que partem da premissa que, se queremos conhecer algo do comportamento das pessoas, o melhor, o mais directo e simples, é perguntá-lo directamente a elas. Trata-se de requerer informação a um grupo socialmente significativo de pessoas a cerca dos problemas em estudo, para logo, mediante uma análise do tipo quantitativo ou qualitativo, retirar as conclusões que correspondem aos dados recolhidos. Geralmente, os inquéritos são feitos através da técnica do questionário (idem).

A razão da escolha deste método de procedimento técnico, tem a ver com as suas vantagens e também pela natureza da própria investigação. De acordo com (VILLELAS, 2009), as vantagens dos inquéritos são:

- o conhecimento primário da realidade, não mediado, e por isso menos possível de engano. Ao recorrer directamente às pessoas, precavê-se contra a multiplicidade de distorções e salvar das interpretações que podem estar altamente contagiadas pela subjectividade;
- possibilidade de agrupar os dados em forma de quadros estatísticos, o que torna acessível a medição da variável em estudo. Pode-se quantificar uma série de variáveis que são usadas com maior precisão, permitindo o uso de medidas de correlação e de outros recursos matemáticos, superando uma das dificuldades básicas da investigação

social que é a sua limitada rigorosidade da e alta possibilidade de erros por um tratamento pouco exacto dos fenómenos.

- é um método de trabalho relativamente económico e rápido.

Apesar dessas vantagens, apresenta algumas desvantagens tais como:

- a subjectividade das pessoas darem opiniões deliberadamente falsas e imprecisa, sobretudo quando as perguntas são indesejadas;
- relata factos sociais a partir do ponto de vista dos seus actores, o que pode revelar uma certa profundidade e sistematicidade, mas revela-se pouco apto para reconhecer as relações sociais, quer sejam interpessoais ou institucionais que os actores estabelecem;
- é basicamente estático, proporciona uma espécie de imagem instantânea de um determinado problema, não indicando as suas tendências e suas possíveis mudanças estruturais;
- o tratamento de informação é estatístico, agrupando todas as respostas e dando cada uma igual peso relativo.

Para superar algumas inconveniências deste método, construiu-se um questionário semiaberto, em que as questões fechadas, sejam reforçadas com perguntas abertas e dando espaços para sugestões.

Para elaboração do trabalho, fez-se a pesquisa bibliográfica e trabalho de campo. A pesquisa bibliográfica permitiu-nos um conhecimento mais profundo do objecto de estudo e elaboração de um marco teórico com vista a incorporar os conhecimentos prévios referentes ao mesmo, delimitar o problema, seleccionar a metodologia adequada, identificar os limites de conhecimento, integrar conhecimento de outras disciplinas, verificar e desenvolver teorias e tirar conclusões de outras disciplinas.

O trabalho de campo, nos permitiu recolher dados sobre o objecto de estudo, que depois de analisados, tira-se conclusões que poderão apresentar novos conhecimentos sobre o objecto de estudo.

10.1.1 Fontes utilizadas

- Fontes bibliográficas

Para elaboração do suporte teórico, fez-se um estudo e levantamento de dados de um manancial bibliográfico de caracter internacional e nacional, de entre fontes publicadas, teses produzidos, revistas electrónicas etc. …

- Fontes estatísticas

Nesta matéria, fez-se uma análise minuciosa das fontes estatísticas produzidas pelo ministério da educação, dados de censos gerais da população, dados do QUIB-CV, …

- Questionários

Para recolha de dados de modo a obter informações precisas sobre o objecto de estudo, aplicou-se questionários aos responsáveis educativos/políticos, aos docentes do ensino secundário e aos alunos que abandonaram a escola secundária no período em estudo.

Deste modo, trabalhou-se com dados primários e secundários.

10.1.2 Métodos de recolha de dados

Para recolha de dados, foi necessário analisar pormenorizadamente o marco teórico, levantar as variáveis necessárias a construção de instrumento para o efeito.

10.2 Elaboração de instrumentos de recolha de dados

Para recolha de dados foi necessário a elaboração dos instrumentos de recolha de dados (ficha de inquérito) com série de itens, formando indicadores que permitem medir variáveis, assumindo formas de perguntas. Esses instrumentos sintetizam todo o trabalho prévio da investigação, resume as aproximações do marco teórico ao fenómeno que se pretende estudar, e portanto as variáveis ou conceitos utilizados. Expressa o nosso objecto de estudo, ou seja, sintetiza o estudo concreto escolhido para investigação.

A ficha do questionário teve a seguinte estrutura:

1. Têm um ponto que recolhe dados relacionados com as características pessoais, académicos e socioeconómicos dos inquiridos; um ponto com um conjunto de 16 itens que recolhe dados de factores relacionados com a política educativa que podem contribuir para o abandono escolar;
2. Um ponto com 14 itens de recolha de dados relacionados com a escola que podem influenciar a decisão do aluno abandonar a escola; um ponto com 15 itens de recolha de dados relacionados com o professor que podem contribuir abandono escolar;
3. Um ponto com 21 itens de recolha de dados relacionados com o aluno que podem contribuir para decisão do abandono escolar;
4. Um outro ponto com 10 itens de recolha de dados relacionados com a família e encarregados da educação que podem decidir o abandono escolar e finalmente um

último ponto com 11 itens relacionados com factores socioeconómicos que podem contribuir para a decisão de um aluno abandonar a escola, totalizando 87 factores, incluindo o factor em forma de questão aberta.

Nota-se que cada ponto com conjunto de perguntas fechadas, foi seguida de duas perguntas abertas. Uma que reforça a resposta das perguntas fechadas e outra que solicita a sugestão para diminuir o fracasso e abandono escolar em Cabo Verde.

Nas perguntas fechadas, cada factor, na coluna da resposta foi inumerado de 1 a 5, sendo 1 (não influencia), 2 (influencia pouco) 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito) e 5 (foi determinante), utilizando a escala de Likert, de modo a possibilitar o inquirido várias alternativas de resposta.

O recurso a escala de LIKERT, nas perguntas fechadas, como já se disse, é para esgotar todas as possibilidades de resposta e criar graus de resposta, em vez de um simples sim ou não. Mas também tem a ver com a natureza e objectivo da pesquisa que é graduara as variáveis de acordo com o peso de influenciação.

Recorda-se que Rensis LIKERT (1903-1981), desenvolveu investigação e teorias sobre motivação e liderança e teoria organizacional e criou o método de graus de resposta (em vez do simples “sim” ou “não”) que veio enriquecer as possibilidades subtis e complexos como são os dos sistemas humanos e sociais (RAMOS, 2008).

A decisão do uso da escala de 5 pontos baseou-se no resultado dum estudo feito por DALMORO e VIEIRA (2013), com objectivo de avaliar a influência do número de itens na escala tipo Likert e o efeito da disposição da escala nos resultados de uma mensuração. Segundo estes, os resultados revelaram que a escala de três pontos é menos confiável e tem menos capacidade de demonstrar com precisão a opinião do entrevistado, mas foi considerada a escala mais fácil e veloz. A escala de cinco pontos teve, em média, a mesma precisão e mostrou-se mais fácil e mais rápida que a escala de sete pontos. Portanto, para este estudo a escala que se mostrou mais adequada foi a de cinco pontos. A inversão do formato da escala mostrou que alguns entrevistados mudaram de posição, apesar do efeito médio não ser significativo. Por fim, os resultados suportam algumas reflexões relevantes no processo de construção de escalas tipo Likert.

Tabela 17 Vantagens e desvantagens da pontuação e inversão de escala de Likert

Formato escalas	Vantagens	Desvantagens
10 Pontos e +	Facilidade de compreensão do sistema de numeração de 0 a 10; - Ganho de informação transmitida;	- Escolha e discriminação complexa por parte do respondente; - Estimula o uso da heurística habitual; - Gera uma prescrição desnecessária, pois não proporciona ganhos de confiabilidade; - Modelo de escala adotado inicialmente, mas em desuso;
7 Pontos	- Limite da habilidade humana de distinção; - Permite melhor discriminação; - Ganho de consistência interna e confiabilidade; - Boa discriminação da covariância; - Se ajusta bem a estatísticas multivariadas;	- Exige uma grande quantidade de casos (respondentes) para inferências;
5 Pontos	- Ponto neutro (decorrente das escalas ímpares); - Nível de confiabilidade adequado; - Se ajusta aos respondentes com diferentes níveis de habilidade;	- Não oferece a discriminação da escala de sete pontos; - Mais longa que a escala de três pontos;
3 Pontos	- Opções de respostas suficientes; -Se ajusta a pequenas amostras; - Demanda pouco tempo de resposta;	- Baixa variabilidade e confiabilidade; - Maior flutuação entre diferentes amostras; - Pouca discriminação;
Disposição de ordem inversa	- Detecta a consistência interna; - Verifica vieses nas respostas.	- Confunde os respondentes; - Percepção da escala in- vertida pode não ser exactamente o oposto; - Reduz confiabilidade e validade.

Fonte: DALMORO e VIEIRA (2013:166)

Tendo em conta as vantagens e desvantagens da pontuação das escalas de Likert, optamos pela escala de 5 pontos, pelas suas vantagens em relação às outras, “as escalas de cinco e sete pontos são muito semelhantes em termos de resultados médios. A escolha pode depender de factores subjectivos, como complexidade do tema e quantidade de questões” (DALMORO & VIEIRA, 2013:171).

Quanto a inversão, apesar de inicialmente queríamos inverter a escala, ponderando sobre as vantagens e desvantagens da mesma, preferimos manter a mesma ordem de escala. “Deve-se evitar o uso de escala com formatos diferentes, principalmente com inversão do sentido num mesmo instrumento, visto que isto pode provocar a mudança

de posição de alguns respondentes. Além disto, em consonância com Devellis (1991), as escalas também devem apresentar claramente um contínuo de direcção" (DALMORO & VIEIRA, 2013:172).

O recurso a perguntas abertas e fechadas, tem como objectivo, superar as desvantagens que existem em cada uma. As perguntas fechadas apresentam as desvantagens de as informações serem pouco ricas, conduzindo, por vezes, a conclusões simples e induz a resposta. Tem a vantagem de facilitar a resposta e tratamento estatístico e direccionar o pensamento. As perguntas abertas propiciam respostas mais difíceis de tratar e de analisar. Por isso, devem ser simples, claras e directas, embora possibilitem resposta livre por parte do inquirido (VILELAS, 2009).

Por estas razões, para recolha de dados, utilizou-se o questionário misto que combina as vantagens do questionário livre e fechado, reduzindo os seus inconvenientes. Daí, fez-se um questionário fechado, dando possibilidade de resposta ser livre. Confere as fichas no apêndice.

10.2.1 Validação do questionário

Depois da elaboração do questionário, passou-se para fase da sua validação. Por validação entende-se, sucintamente, que o que se está a "medir" é efectivamente o que se quer medir.

Segundo RAMOS (2008), tem de ser óbvio que o que é perguntado corresponde à operacionalização adequada da variável em estudo. Para isso, deve ser analisado, criticado e testado previamente por peritos e potenciais respondentes. Designa-se a este processo "pré-teste", embora pareça mais correcto dizer-se "teste prévio". Habitualmente, o teste prévio se for bem conduzido, leva a grandes alterações e aperfeiçoamentos no questionário inicial.

A) Validação externa

Conforme práxis, fez-se dois tipos de validação: externa e interna. A validação externa foi feita primeiramente, através da Orientadora deste trabalho, que depois de analisar os questionários, dando as sugestões de melhores, enviou para respectiva correcção e depois dessa correcção, aprovou-o e pedindo que fizesse uma validação externa. Para tal, o questionário foi enviado a dois Professores Doutores da Universidade do Porto (um Professor e uma Professora), um Professor da Universidade de Cabo Verde e um Professor Doutor do Instituto Universitário da educação.

Os referidos professores, depois de analisarem o questionário, enviaram as sugestões para melhoria, sugestões essas que foram prontamente absorvidas e o questionário remodelado, tendo em conta as mesmas. Algumas recomendações de melhorias apresentadas: ….

Com a validade externa garantida, passou-se a validade interna que foi feita através de "pré-tes".

B) Validação interna

Para validação interna, fizemos o pré-teste, aplicando questionário a vinte e cinco alunos que abandonaram a escola e lançamos os dados no SPSS e fizemos análise de fiabilidade do alfa de Cronbach. A fiabilidade de uma medida refere-se a capacidade desta ser consistente, ou seja, medida fiável, o que acontece quando um instrumento de medida dá sempre os mesmos resultados quando aplicados a alvos estruturalmente iguais (MAROCO & MARQUES, 2006:66,67). Para esses autores, a elevada consistência na presença de multidimensionalidade indica que os itens que compõem as diferentes dimensões de uma medida estão fortemente correlacionados, apesar das dimensões em si estabelecerem uma relação inferior àquela que é observada entre os itens que as compõem.

"O índice α estima quão uniformemente os itens contribuem para a soma não ponderada do instrumento, variando numa escala de 0 a 1. Esta propriedade é conhecida por consistência interna da escala, e assim, o α pode ser interpretado como coeficiente médio de todos as estimativas de consistência interna que se obteriam se todas as divisões possíveis da escala fossem feitas" (CRONBACH, 1951, apud Maroco & Marques, 2006:73)

Como critério geral da medição de alfa de Cronbach, GEORGE y MALLERY (2003:231, apud Maroco & Marques, 2006) sugerem as recomendações seguintes para avaliar os coeficientes de alfa de Cronbach:

-Coeficiente alfa> 0,9 é excelente

- Coeficiente alfa> 0,8 é bom

-Coeficiente alfa> 0,7 é aceitável

- Coeficiente alfa> 0,6 é questionável

- Coeficiente alfa> 0,5 é pobre

- Coeficiente alfa <0,5 é inaceitável

Como se pode ver no exemplo das tabelas que se seguem, em todas as variáveis, resultado da análise de alfa de Cronbach, o coeficiente foi superior a 0,9, pelo que se qualifica de excelente. Por uma questão de estética e de economia de espaço, não se apresentou a tabela completa, mas a penas uma parte. A completa aparece no apêndice.

Tabela 18 Resumo do processamento dos casos do índice de alfa de Cronbach

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	18	72,0
	Excluidos[a]	7	28,0
	Total	25	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,929	114

Fonte: eleboração própria, dados indicadores da educação

Tabela 19 Resultado do teste de alfa de Cronbach

Factores	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
normas rígidas	321,89	2905,281	-,714	,931
limites idades	320,83	2837,912	,005	,930
limitação reprova	320,72	2831,154	,038	,930
uso português	322,11	2897,281	-,634	,931
conteudo abstrato	321,67	2826,588	,093	,930
desfa programa	321,33	2848,118	-,068	,930
má prep. eb	320,94	2857,467	-,127	,931
def formaçã prof	321,06	2820,408	,160	,929
insuf rede escolar	320,56	2820,261	,137	,929
Propinas	320,94	2820,408	,128	,929

lei de grávidas	320,72	2795,859	,265	,929
insuf subsídio	320,61	2787,193	,394	,928
custo educação	321,11	2811,987	,192	,929
excesso aluno	321,61	2860,487	-,197	,930
manuais fora real	321,72	2882,448	-,444	,931
Outros	321,33	2843,882	-,043	,930

Fonte: eleboração própria, dados indicadores da educação

Depois de assegurada as validações internas e externas, preparou-se para recolha de dados no terreno. Para tal, foi necessário iniciar pela determinação de amostras.

10.2.2 Determinação de amostras

Tendo em conta que o nosso sujeito de estudo, alunos que abandonaram a escola, docentes e responsáveis educativos e políticos, constituem população numerosa, difícil de inquirir a todos, recorremos ao processo de amostragem para facilitar a recolha de dados. A determinação da amostra obedeceu critérios científicos de tal modo que as amostras representam a população estudada.

Como se sabe, uma amostra é uma parte da população que a representa. Para que a nossa amostra seja a mais representativa possível, foi necessário conhecer o número da população e a partir daí, determinar amostras.

No caso dos alunos que abandonaram a escola, adicionou-se o número de todos os alunos que passaram para o ensino secundário entre 2000/01 e 2013/14, por concelho e a partir daí, obteve-se o total de cada concelho e o total geral (724.338) alunos que passaram pelo secundário, nesse período de tempo em que esta investigação abarca.

Conhecendo a população dos alunos que abandonaram a escola, calculou-se também as médias das percentagens anuais de abandono escolar, ao longo do mesmo período de tempo, por concelho. Com a população total de 2000/01 à 2013/14 de cada concelho e as respectivas médias de abandono, foi possível calcular o número total de alunos que abandonaram a escola por concelho e depois o total, também nesse período e tempo. O que significa que se passou a conhecer a população, no caso **61.569** alunos que abandonaram a escola entre 2000/01 e 2013/14.

Confira a tabela que se segue que apresenta a determinação do abandono escolar a partir de total de alunos e percentagem média de abandono entre 2000/01 e 2001/02.

Tabela 20Abandono escolar por concelho entre 2000/01 e 2013/14

Concelhos	Total alunos	% abandono	Nº abandono
Maio	9573	9,4	**900**
Boa Vista	6 988	10,2	**713**
Brava	8464	13,2	**1118**
Mosteiros	11384	10,3	**1173**
Paul	10 171	8,2	**835**
Porto Novo	25933	9,2	**2386**
Praia	201 992	7,2	**14544**
Ribeira Grande Santiago	3052	5,6	**171**
Ribeira Grande	32 155	9,3	**2991**
Sal	23 785	11,2	**2664**
Santa Catarina	84 353	7,7	**6496**
S. Salvador do Mundo	5 331	5,8	**310**
Santa Cruz	47 421	8,6	**4079**
S. Lourenço Órgãos	8 882	4,7	**418**
S. Domingos	25339	5	**1267**
S. Filipe	33 431	9,4	**3143**
Santa Catarina do Fogo	3165	9,2	**292**
S. Miguel	25350	8,1	**2054**
Ribeira Brava	13 239	8,5	**1126**
Tarafal S. Nicolau	3870	11,3	**438**
S. Vicente	106 053	8,8	**9333**
Tarrafal	34407	6,8	**2340**
Total Nacional	724 338	**8,5**	**61569**

Fonte: eleboração própria, dados indicadores da educação

Da análise da tabela, verifica-se que a determinação da percentagem média de abandono por concelho de 2000/01 à 2013/14, deu um resultado que chamamos média das médias, cujo valor é de 8,5%. O lançamento do total dos efectivos por concelho, referente ao mesmo período de tempo e o somatório dos efectivos por concelho deu como resultado um efectivo global de 724.338 alunos.

A partir da média calculada, determinou-se o número de alunos que abandonaram a escola durante esse período de tempo, ou seja, multiplicando o total nacional pela percentagem da média nacional obteve-se **61.569** alunos que abandonaram a escola, que é a população a ser estudada. A partir dessa população determinou-se a amostra a ser inquirida, utilizando a fórmula utilizada para calcular amostra de uma população de dimensão finita, segundo VILELAS (2009:253). Segue-se os cálculos:

$$n = (Z)^2 \frac{N.p.q}{i^2(N-1) + Z^2 \ .p.q} = (1{,}96)^2 \frac{61569.0{,}5.0{,}5}{0{,}05^2(61569-1) + (1{,}96)^2 \ .0{,}5.0{,}5} = 382$$

n = Tamanho da amostra, a calcular;

N = Tamanho da População que é igual a **61569**;

Z = Valor correspondente a distribuição de Gauss, cujo valor é de 1,96 para P= 0,05;

P = Prevalência esperada do parâmetro a avaliar, sendo o mais frequente utilizado é p= 0,5;

q = 1-p (1- 0,5 = 0,5);

i = Erro que se prevê cometer, nesse caso é de 5% (0,05)

O resultado dos cálculos deu um valor de 382 alunos, que constitui amostra a ser inquirida. O que se pode dizer que de uma população de 61569, a amostra é de 382 alunos, seguindo esta fórmula.

Tendo o valor da amostra, tornou-se necessário seleccionar os concelhos para recolha de dados.

Selecção dos concelhos para recolha de dados

Tendo em conta o curto espaço de tempo que nos resta, a natureza do país formado por ilhas, o peso populacional de cada ilha, a representatividade dos concelhos e os custos financeiros, seleccionamos para recolha de dados todos os concelhos da ilha de Santiago, com mais de 51,5% dos aluno que abandonaram a escola e o concelho/ilha de S. Vicente com 15,2% dos alunos que abandonaram a escola, perfazendo um total de 66,7%. Isso significa que os concelhos seleccionados para recolha de dados têm 66,7% da população estudada, o que é mais do que suficiente para representar o país, sobretudo se tivermos em conta que a maior população urbana concentra-se em Santiago e S. Vicente e a maior população rural está em Santiago.

Estratificação por concelho de recolha de dados

Depois da selecção dos concelhos, foi necessário determinar a mostras por concelhos, através do processo de estratificação das amostras, representado na tabela que se segue. Aproveitou-se da mesma tabela para fazer a estratificação por sexo.

Tabela 21População e amostra de alunos que abandonaram por concelho de recolha de dados

Ilha	Concelho	Pop. aband	Peso %	Amost total	Fem		Masc.	
					% abn	Amost	%abn	Amost
Santiago	Praia	14544	35,5	136	6,6	67	7,5	69
	Rª G. Santiago	171	0,4	2	4,3	1	6,9	1
	s. Domingos	1267	3,1	12	3,8	5	6,2	7
	Sta Catarina	6496	15,8	60	7,2	29	7,9	31
	S.S. do Mundo	310	0,8	3	4,6	1	7,2	2
	Sta Cruz	4079	10,0	38	7,8	18	9,5	20
	S. L. Órgãos	418	1,0	4	3,6	2	5,9	2
	S. Miguel	2054	5,0	19	7,2	9	9,7	10
	Tarrafal	2340	5,7	22	7,0	11	7,0	11
S. Vicente	S. Vicente	**9333**	22,7	86	7,3	40	10,3	46
Total		**41010**	**100,0**	**382**		**183**		**199**

Fonte: eleboração própria, dados indicadores da educação

Segundo a tabela, a maioria dos inquiridos são do concelho da Praia, seguindo-se S. Vicente, Santa Catarina, até a menor amostra que é da Ribeira Grande de Santiago.

Tendo em conta que a média nacional do sexo feminino é de 8,3% e masculino de 9,3%, com a diferença 1,0%, o que significa que há disparidade entre os sexos, quer em relação a média nacional, quer por concelho, para estratificar as amostras por sexo, fez-se o seguinte:

Calculou-se a média dos dois sexos, calculou-se depois a diferença das percentagens entre os sexos, adicionando e subtraindo essa diferença à metade percentual dos sexos, conforme o caso, maior e menor percentagem dos sexos, encontrou-se o valor numérico de cada sexo, a partir da amostra de cada concelho. A título de exemplo, o concelho da Praia tem 6,6 % feminino e 7,5% masculino, o que dá uma diferença de 0,9%. Adicionando 50% ao 0,9%, teremos 50,9%. Multiplicando esse valor pelo número total de amostra 136 alunos, teremos uma amostra de 69 elementos do sexo masculino. Subtraindo 50% a 0,9%, teremos 49,1%. Multiplicando esse valor percentual por 136, teremos uma amostra com 67 elementos do sexo feminino.

Determinação de amostra de Professores

Para professores a determinação da amostra obedeceu o mesmo critério, com a diferença de que nesse caso apenas se leva em conta o total de professores que em 2013/14 leccionavam no ensino secundário, cujo valor era de 2989. Com esse valor que constitui a população dos professores do ensino secundário, aplicou-se a fórmula e fez-se os cálculos como se pode analisar.

$$n = (Z)^2 \frac{N.p.q}{i^2(N-1) + Z^2 \ .p.q} = n = (1{,}96)^2 \frac{2989.0{,}5.0{,}5}{0{,}05^2(2989-1) + (1{,}96)^2 \ .0{,}5.0{,}5} = \mathbf{340}$$

Da aplicação da fórmula, resultou uma amostra de 340 professores que deverá ser inquirido para essa investigação. Para os professores, como não podia deixar de ser, os concelhos seleccionados para recolha de dados foram os mesmos que os alunos.

Daí que foi necessário apenas fazer a estratificação por concelho e por sexo, o que obedeceu o mesmo critério que o dos alunos, como se pode apreciar na tabela seguinte.

Tabela 22 População e amostra de professores por sexo concelho de recolha de dados

Ilha	Concelho	Nº aband	Peso % aband	Total amost concelho	% Fem 2013/14	Amostra por sexo	
						Fem	Masc
Santiago 1764 = 59,0%	Praia	765	34,5	117	50,6	59	58
	Rª Grande Santiago	45	2,0	7	44,4	3	4
	s. Domingos	102	4,6	16	45,1	7	9
	Sta Catarina	354	16,0	55	41,0	23	32
	S.S. do Mundo	54	2,4	8	40,7	3	5
	Sta Cruz	125	5,6	19	34,4	7	12
	S. Lourenço Órgãos	61	2,7	9	42,6	4	5
	S. Miguel	132	6,0	20	37,9	8	12
	Tarrafal	126	5,7	20	35,7	7	13
S. Vicen	S. Vicente	455	20,5	69	52,1	36	33
Total		**2219**	**100**	**340**		**157**	**183**

Fonte: eleboração própria, dados indicadores da educação

Do mesmo modo que os alunos, a tabela mostra que a maioria dos professores a serem inquiridos é do concelho da Praia, depois S. Vicente, Santa Catarina, … e menor da Ribeira Grande de Santiago.

No caso dos responsáveis educativos e políticos, não foi necessário determinar as amostras, na medida em que estes não são em número elevados e tentou apanhar o maior número possível.

A selecção das amostras

Quanto a selecção das amostras, no caso dos alunos que abandonaram a escola, dado a dificuldade de encontrá-los, escolheu-se o procedimento de amostra não probabilística, mais concretamente, amostra por redes que, de acordo com Vilelas (2009:248),

> "Uma amostra por REDES é uma técnica que consiste em escolher os indivíduos, tendo por base as redes sociais, de amizade e o facto de que os amigos têm tendência para possuir características comuns, que seria difícil de encontrar de outro modo. Assim, logo que o investigador encontre os indivíduos que satisfaçam os critérios escolhidos, pede-se-lhes que indiquem outros indivíduos possuidores de características idênticas, e assim sucessivamente".

Foi este o procedimento adoptado para se conseguir os alunos que abandonaram a escola que se encontram dispersos, um pouco por todos os concelhos. Ao localizar um aluno que abandonou a escola, a partir deste conseguimos chegar aos outros. Em todas as localidades, eles se conhecem uns aos outros, mesmo não sendo da mesma geração.

Este procedimento de selecção foi complementado com a selecção de amostra intencional que segundo o mesmo autor, "Numa amostra intencional não se escolhem as suas unidades de um modo totalmente arbitrário, designando algumas características para cada unidade, que o investigador considere relevante" (ibidem).

Neste caso, as características relevantes são: pessoas que matricularam no secundário e abandonaram e que estão dentro duma determinada faixa etária. Exemplo, dos 12 a 30 anos, isso tendo em conta que o aluno que abandonou em 2000/01 está neste ano (2015) com cerca de trinta anos idade máxima e o aluno que abandonou em 2014 está neste momento com 12 anos idade mínima.

Para os professores, usou-se a amostra probabilística aleatória simples, tendo em conta as características de uma certa homogeneidade dessa população.

Para o caso dos dirigentes da educação, serão inquiridos todos os directores das escolas secundárias seleccionadas para o inquérito dos professores, os delegados da educação dos respectivos concelhos, os inspectores escolares responsáveis das respectivas áreas, bem como os responsáveis políticos, nacionais, regionais e locais.

10.2.3 Recolha de informação

A recolha de dados foi feita nos meses de Maio, Junho e Julho de 2015, em todos os concelhos seleccionados para o efeito. Essa recolha foi feita directamente pelo investigador, apoiado pelos professores do ensino secundário no caso do inquérito aos professores e pelos seus alunos do Instituto Universitário da Educação, devidamente instruídos na recolha.

Em todas as situações, foram os próprios inquiridos a preencherem os questionários e responder as perguntas abertas, evitando assim a inibição nas respostas por causa da presença do inquiridor. Na maioria das vezes, receberam a ficha, levaram e depois devolveram depois de preenchida. Nalguns casos, a devolução aconteceu horas depois, noutros no dia seguinte e houve casos de alguns dias depois. O custo disto, é que muitas fichas não voltaram, mas como isso já estava previsto, copiou-se o número de fichas muito superior ao necessário, mas, mesmo assim, não se conseguiu atingir a meta das amostras.

Para o caso dos professores dos 340 necessários, conseguiu-se 305, faltando 35 e no caso dos alunos dos 382 necessários, conseguiu-se 364, faltando 18 para atingir a meta preconizada. Para o caso dos professores, encontrou muita resistência, com argumentos de falta de tempo, o que não foi nada fácil, situação com que não se contava. Caso dos alunos a maior dificuldade foi encontra-los. Depois disso, com a explicação do objectivo do inquérito, aceitaram com facilidade, muitos inclusive manifestaram desejo de que queriam encontrar algo para desabo das frustrações acumuladas, talvez em consequência do abandono prematuro da escola.

10.2.4 Codificação das respostas e processamento

Temendo o não cumprimento de prazo, utilizou-se a estratégia de a medida que se recolhe os dados, ia-se codificando e processando ao mesmo tempo. Ou seja, por exemplo durante o dia fez-se a recolha de dados, a noite processa-se todos os dados recolhidos, deixando para o fim, apenas os dados das perguntas abertas que eram mais difíceis e morosas de codificar. Estávamos na eminência de recolher todos os dados, uma vez que tínhamos informações de que o prazo limite da entrega seria em Novembro de 2015. Com a recepção do aviso d que o prazo seria até final de Agosto, suspendemos a recolha de dados e concentramos no processamento, tratamento e análise, bem como a redacção do trabalho.

O processamento dos dados do questionário foi feito com recurso à estatística descritiva que consiste na recolha e exposição de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos, e indicadores numéricos (Reis, 1996 apud VILELAS, 2009:309).

Além do uso da estatística descritiva, utilizou outras ferramentas de SPSS 17.0 para cruzamento e análise de dados, tais como tabela de contingência para factores cruzados, Qui-quadrado para comparação das médias, Anova de um factor e estatística de Levene para comparação e homogeneidade das variâncias.

Também utilizou-se Excel 2010 para diversas operações. Entre as quais, cruzamento das médias das percentagens de estatística descritiva, possibilitando a hierarquização dos factores.

Depois de tratamento dos dados, fez-se a descrição dos mesmos, depois análise e interpretações e de seguida a redacção do trabalho.

11 CAPITULO XI

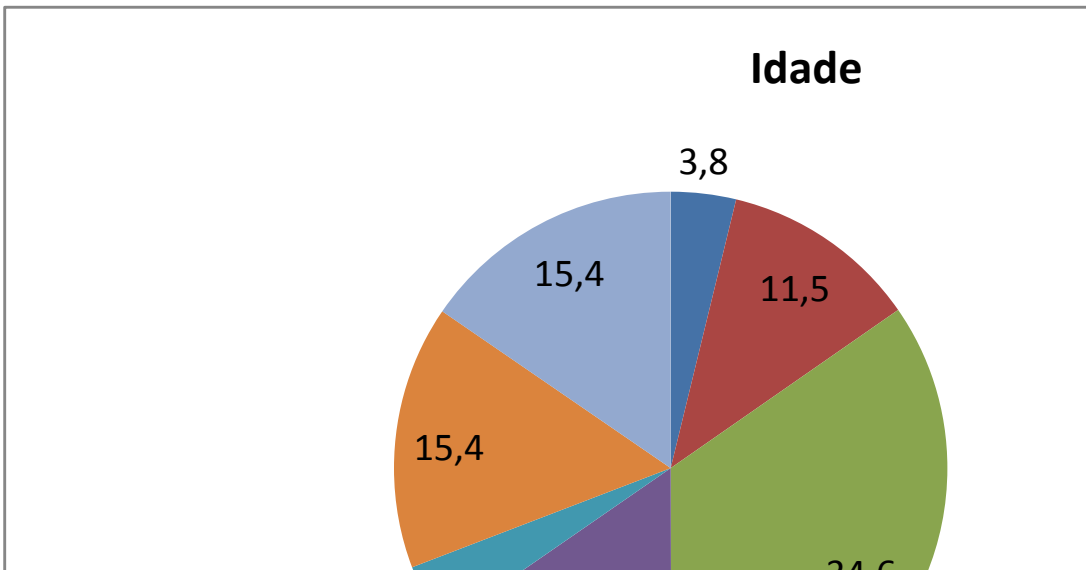
ANALISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

11.1 Caracterização dos resonsáveis educativos inquiridos

Total dos inquiridos 26 responsáveis da educação e políticos, de entre eles, Directores das Escolas Secundárias, Delegado da educação, Dirigentes dos serviços centrais, Inspectores, Dirigentes políticos, Dirigentes dos serviços sociais nacionais e locais, ligados directamente ou não à educação.

Numa investigação é fundamental saber a idade dos inquiridos, para avaliar as opiniões das diferentes faixas etárias. Desta forma, introduzimos no nosso questionário o item idade, dividido em sete classes de cinco em cinco anos, começando de vinte até cinquenta e um e mais anos. Vinte anos porque dificilmente se encontra um dirigente de serviço com menos dessa idade, embora, a idade legal de ingresso em qualquer serviço é de dezoito anos. Os resultados mostram que a idade mínima situou-se entre vinte e seis e trinta anos, sendo a maioria tem a idade compreendida entre trinta e seis e quarenta anos de idade e menoria entre vinte e seis e trinta e quarenta e seis e cinquenta anos. Cf. gráfico

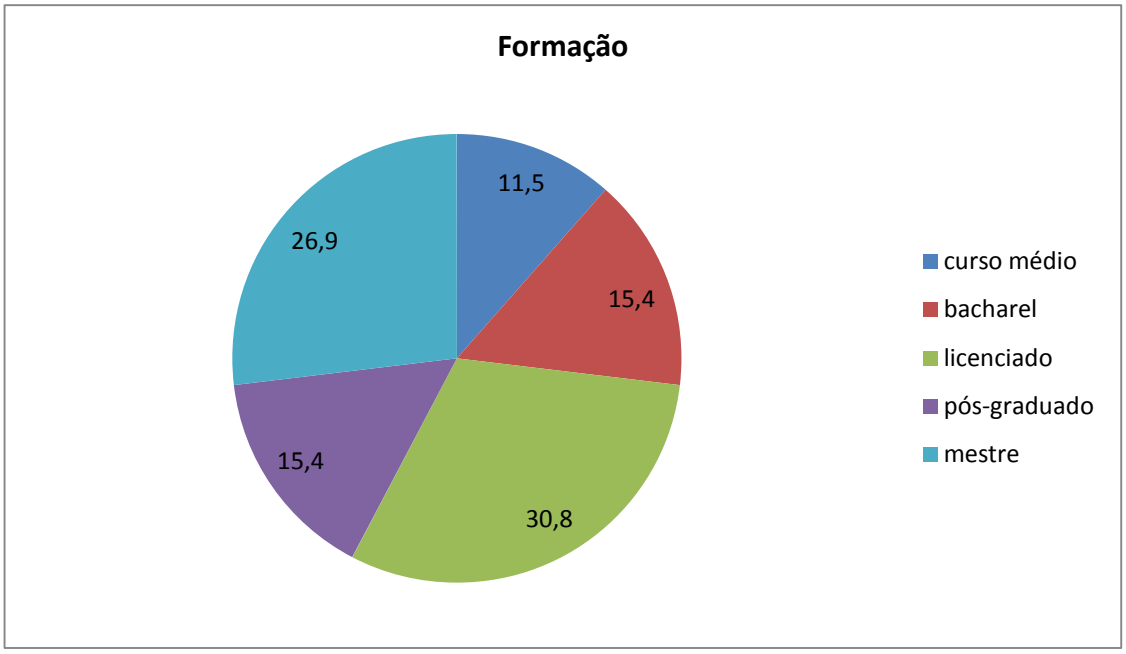
Gráfico 22Idade dos responsáveis inquiridos



Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Quanto ao sexo, inquiriu-se 69,2% masculino e 30,8% feminino. Com relação a formação, colocou-se no questionário, itens que vão desde o Ensino Secundário, passando pelo Curso Médio, Bacharel, Licenciatura, Pós-graduação, Mestrado, Doutorado e outras. Os resultados mostram que o grau mais baixo foi o Curso Médio e o mais elevado Mestrado, sendo a maioria licenciados e mestres. Cf. gráfico

Gráfico 23Formação dos responsáveis inquiridos



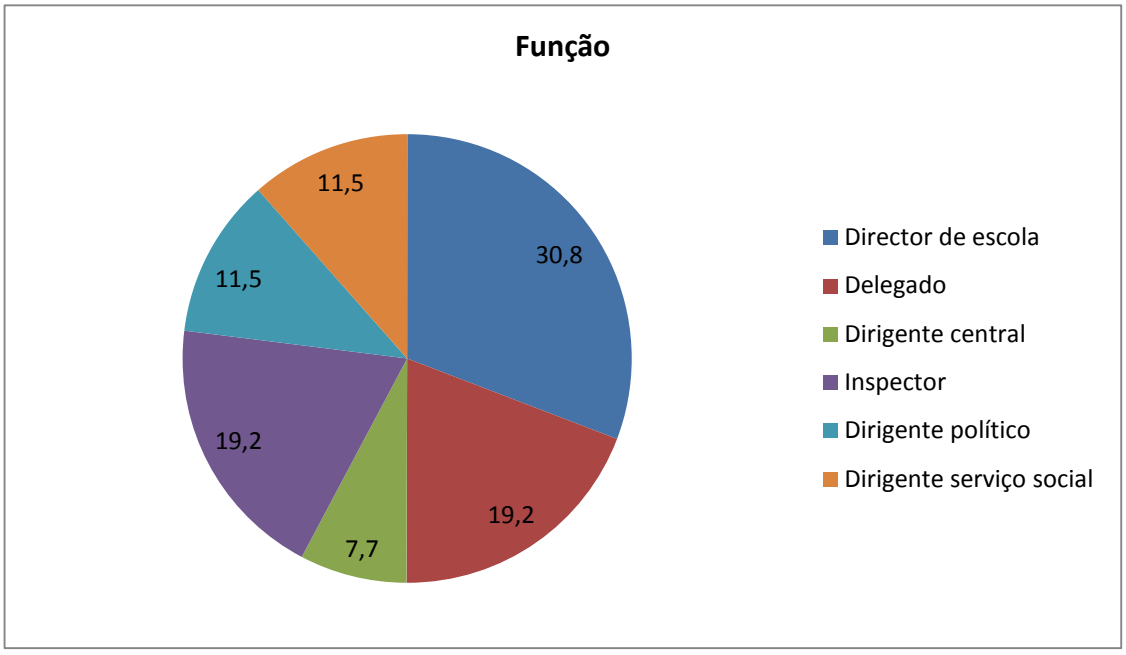
Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Procuramos saber se os responsáveis da educação e políticos têm ou não experiência na docência. Os resultados mostram que do total dos 26 inquiridos, 92,3% (24) têm experiência na docência e apenas 7,7% (2) não tem essa experiência. Isto justifica-se porque em Cabo Verde, regra geral, as primeiras profissões experimentadas é a docência. Isso acontece quando o indivíduo termina o secundário e fica aguardando vagas e bolsas de estudo ou quando regressa do curso, começa pela docência, enquanto espera colocação na sua área de formação. É que, pelo menos até bem pouco tempo, deparava-se com graves carências de professores e qualquer pessoa que tivesse habilitação literária ingressava-se na docência. A experiência na docência é boa para o nosso objectivo na medida em que os inquiridos estão mais balizados para opinar sobre as principais causas do fracasso e abandono escolar.

No que diz respeito a função, procurou-se ouvir opiniões dos responsáveis de diferentes serviços e decisores, para se conseguir obter resultados mais sólidos possíveis. Nesta

linha, foram inquiridos Directores das Escolas secundárias, os Delegados da Educação nos diferentes concelhos, os Dirigente dos serviços centrais, os Inspectores da educação, os Dirigentes políticos, os Dirigentes dos serviços sociais e dirigentes de outros serviços.

Gráfico 24 Função dos responsáveis inquiridos



Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

11.2 Factores relacionados com a política educativa, na perspectiva dos responsáveis educativos

11.2.1 Resultados das perguntas fechadas

Para avaliar a opinião dos responsáveis educativos e políticos sobre o grau de influência que os factores relacionados com a política educativa podem ter, na decisão de um aluno abandonar a escola, construiu-se um questionário com um conjunto de itens, pedindo-lhes que apontassem por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Depois de recolhidos e tratados os dados, apresentou-se os resultados na tabela que se segue, colocando cada item com suas frequências de resultados, sendo f1 (frequência de não influencia), f2 (frequência influencia pouco) f3 (frequência de não influencia nem

muito, nem pouco), f4 (frequência de influencia muito) e f5 (frequência factor determinante).

Tabela 23 Factores relacionados com a política educativa – responsáveis

Factores relacionados com a política educativa	f1	f2	f3	f4	f5	ND
Normas rígidas de frequência no estabelecimento do ensino	23,1	38,3	19,2	0,0	7,7	11,5
Limitação de idades para frequentar Ensino Secundário	11,5	46,2	3,8	23,1	11,5	0,0
Limitação de reprovação e repetência no ensino secundário	11,5	19,2	23,1	30,8	11,5	3,8
Uso do português no ensino em vez da língua materna (crioulo)	30,8	30,8	23,1	7,7	0,0	7,7
Conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno	3,8	23,1	19,2	34,6	7,7	11,5
Desfasamento entre o programa do básico e do secundário	19,2	19,2	38,5	15,4	3,8	3,8
Monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico	7,7	19,2	7,7	57,7	3,8	3,8
Deficiência na formação de professores	3,8	19,2	23,1	34,6	11,5	7,7
Nº de escolas insuficiente e mal distribuído, implica longas viagens	34,6	19,2	7,7	26,9	7,7	3,8
Obrigatoriedade de pagamento de propinas	19,2	26,9	15,4	34,6	3,8	0,0
Lei de suspensão temporária das alunas grávidas	30,8	30,8	11,5	19,2	3,8	3,8
Insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados	11,5	11,5	23,1	38,5	15,4	0,0
Elevado custo da educação	11,5	19,2	11,5	42,3	15,4	0,0
Elevado número de alunos por professor e por turma	7,7	11,5	23,1	50,0	7,7	0,0
Conteúdos dos manuais não retractam realidades locais	7,7	19,2	30,8	38,5	3,8	0,0
Outros (especifica):	0,0	0,0	0,0	3,8	23,1	73,1
Média	**14,7**	**22,1**	**17,6**	**28,6**	**8,6**	**8,2**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Legenda: f1-frequência de (não influencia), f2-frequência de (influencia pouco), f3-frequência de (não influencia nem muito, nem pouco), f4-frequência de (influencia muito), f5-frequência de (factor determinante) e ND-nada disse.

Da análise da tabela, nota-se que os resultados demonstram que os diferentes factores relacionados com a política educativa, tivera respostas dos inquiridos, com valores percentuais variáveis, o que significa que todos, na óptica dos responsáveis educativos e políticos, influenciam o fracasso e abandono escolar, embora com percentagens diferentes.

Normas rígidas de frequência no estabelecimento do ensino 61,4% disseram que não influencia ou que tem pouca influência no fracasso e abandono escolar, apenas 7,7% consideram que é determinante. Limitação de idades para frequentar Ensino Secundário 57,7% entendem que não influência ou que influência muito pouco, enquanto 34,6% acham que influencia muito ou determina o fracasso e abandono escolar.

Limitação de reprovação e repetência no ensino secundário 30,7% afirmam que não influencia ou tem pouca influência, enquanto que 42,3% disseram que influencia muito ou que é determinante. Uso do português no ensino em vez da língua materna (crioulo) 61,6% , sendo 7,7% influencia muito e 0,0% determinante. Os conteúdos do programa abstractos e não tratando a realidade do aluno mereceram 26,9% das respostas não influenciam ou influenciam pouco e 42,7% influenciam muito ou determinante.

No desfasamento entre o programa do básico e do secundário, 38,4% acharam que não influenciam ou influenciam pouco, enquanto19,2% entenderam que influenciam muito ou são determinantes. A monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico, mereceu 30,8% em não influencia ou influencia pouco e 61,5% em influencia muito ou determinante.

A deficiência na formação de professores teve 23% em não influencia e influencia pouco e 46,1% em influencia muito ou determinante. O Número de escolas insuficiente e mal distribuído, implicando longas viagens obteve 53,8% nos itens não influencia ou influencia pouco e 34,6% nos influencia muito ou determinante.

A obrigatoriedade do pagamento de propinas não influencia ou tem pouca influência no abandono escolar, segundo 46,1 % dos inquiridos e tem muita influência ou é determinante para 38,4% dos questionados. A polémica lei de suspensão temporária das alunas grávidas, não influencia ou tem pouca influência na opinião da maioria dos responsáveis da educação e políticos (61,6%) e tem muita influência ou é determinante para 23% desses inquiridos.

A insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados apresentou 23% em não e influencia e pouca influência e tem um peso da maioria 53,9% em influencia muito ou determinante. O elevado custo da educação acolheu 30,7% em não influencia ou influencia pouco e 57,7% em influencia muito ou determinante. Elevado número de alunos por professor e por turma obteve 19,2% em não influencia e influencia pouco e 57,7% em influencia muito ou determinante.

Os conteúdos dos manuais não retractam realidades locais pesaram 26,9% em não influencia ou influencia pouco e 42,3% em influencia muito ou determinante. Com

relação a *outros factores,* os resultados mostram que têm muita influência ou são determinantes no fracasso e abandono escolar para 26,9% dos inquiridos.

Calculando a média dos resultados globais dos factores, os resultados mostram que para 36,8% dos inquiridos, a política educativa não influencia ou influencia pouco no fracasso e abandono escolar, enquanto 37,2% entendem que a referida política tem muita influência ou é determinante nesse aspecto.

Síntese

Hierarquizando os valores, tomando como referência a média de 37,2% em influencia muito e determina o fracasso e abandono escolar na óptica dos responsáveis da educação e políticos, os resultados foram por ordem decrescente a monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico com 61,5%, como factor que mais influencia ou determina, seguido de elevado custo da educação e o elevado número de alunos por professor e por turma, ambos com 57,7% e a insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados com 53,9%; obrigatoriedade do pagamento de propinas com 46,1%; deficiência na formação de professores teve com 46,1%; conteúdos do programa abstractos e não tratando a realidade com 42,7%; Limitação de reprovação e repetência no ensino secundário com 42,3% e conteúdos dos manuais não retractam realidades locais com42,3%.

Dos factores que não influenciam ou que têm pouca influência, por ordem hierárquica, surgem o uso do português no ensino em vez da língua materna (crioulo) com 61,6%, considerado o que tem menos influência, seguido de normas rígidas de frequência no estabelecimento do ensino com 61,4%, limitação de idades para frequentar Ensino Secundário com 57,7% e o número de escolas insuficiente e mal distribuído, implicando longas viagens com 53,8%.

11.2.2 Resultados das perguntas abertas

Em perguntas abertas procurou-se conhecer os factores da política educativa que mais podem pesar na decisão de um aluno abandonar a escola, na óptica dos responsáveis educativos, como forma de reforçar as perguntas fechadas. Os resultados seguem na tabela nº 24

Tabela 24 Factores da política educativa, perguntas abertas -responsáveis

Factores relacionados com a política educativa	**Frequência**	**%**
Normas rígidas de frequência no estabelecimento do ensino	1	4,5
Limitação de idades para frequentar Ensino Secundário	2	9,1
Conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno	1	4,5
Monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico	2	9,1
Deficiência na formação de professores	6	27,4
Nº de escolas insuficiente e mal distribuído, implica longas viagens	1	4,5
Obrigatoriedade de pagamento de propinas	1	4,5
Insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados	2	9,1
Elevado custo da educação	5	22,8
Elevado número de alunos por professor e por turma	1	4,5
Total dos respondentes	**22**	**100**
Média		10,0

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os 22 responsáveis da educação e políticos que responderam perguntas abertas relacionadas com a política educativa, atribuíram-na um peso percentual médio de 10,0%, sendo o máximo 27,4% no factor deficiência na formação de professores e o mínimo de 4,5% nos factores Normas rígidas de frequência no estabelecimento do ensino, conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno, Nº de escolas insuficiente e mal distribuído, implica longas viagens, obrigatoriedade de pagamento de propinas e elevado número de alunos por professor e por turma.

Acima da média, deficiência na formação de professores com 27,4%, Elevado custo da educação com 22,8%. Todos os demais factores constantes da tabela estão abaixo da média. O elevado custo da educação, foi apontado por cinco inquiridos, sendo um fez a seguinte descrição: - *No caso da nossa escola o custo é determinante, sobretudo, para os que são obrigados a permanecer na escola nos dois períodos durante 3 e 4 vezes por semana*.

Nota-se que essa obrigatoriedade de permanência na escola ou de ir e voltar no período contrário para os que residem mais próximas da escola tem a ver com o horário da educação física que acontece no período contrário ao das outras disciplinas.

11.3 Factores relacionados com a escola, na perspectiva dos responsáveis educativos

11.3.1 Resultados das perguntas fechadas

Para avaliar a opinião dos responsáveis educativos e políticos sobre o grau de influência que os factores relacionados com a escola podem ter, na decisão de um aluno abandonar a escola, construiu-se um questionário com um conjunto de itens, pedindo-lhes que apontassem por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Depois de recolhidos e tratados os dados, apresentou-se os resultados na tabela que se segue, colocando cada item com suas frequências de resultados, sendo f1 (frequência de não influencia), f2 (frequência influencia pouco) f3 (frequência de não influencia nem muito, nem pouco), f4 (frequência de influencia muito) e f5 (frequência factor determinante).

Tabela 25 Factores relacionados com a escola – responsáveis

Factores relacionados com a escola	**f1**	**f2**	**f3**	**f4**	**f5**	**ND**
Muitas exigências nas escolas	19,2	38,5	23,1	11,5	3,8	3,8
A escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos	3,8	26,9	7,7	46,2	15,4	0,0
Falta da valorização das aprendizagens da vida prática dos alunos	3,8	15,4	19,2	46,2	15,4	0,0
Escolas superlotadas, com excesso de alunos	7,7	15,4	19,2	50,0	7,7	0,0
Tratam todos os alunos como se fossem iguais	7,7	3,8	15,4	46,2	26,9	0,0
Ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem	3,8	30,8	11,5	30,8	23,1	0,0
Falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos	3,8	15,4	7,7	42,3	30,8	0,0
Falta de condições para atender alunos com problemas	0,0	11,5	19,2	42,3	26,9	0,0
A aprendizagem escolar pouco útil na vida prática	15,4	23,1	15,4	42,3	3,8	0,0
Aumento da violência e insegurança na escola	7,7	34,6	19,2	26,9	11,5	0,0
Distanciamento da escola face ao local de residência do aluno	7,7	34,6	15,4	23,1	11,5	7,7
A escola continua a ser apenas um transmissor de conhecimentos	15,4	19,2	23,1	30,8	11,5	0,0
Escola tem falta de condições de estudo (biblioteca, materiais, …)	11,5	34,6	15,4	15,4	19,2	3,8
Outros (especifica):	0,0	0,0	7,7	0,0	7,7	84,6
Média	**7,7**	**21,7**	**15,7**	**32,4**	**15,4**	**7,1**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Legenda: f1-frequência de (não influencia), f2-frequência de (influencia pouco), f3-frequência de (não influencia nem muito, nem pouco), f4-frequência de (influencia muito), f5-frequência de (factor determinante) e ND-nada disse.

A tabela nos mostra que os diferentes factores pesquisados apresentam resultados muito dispares uns dos outros. Passa-se de seguida a análise de cada um dos itens, levando em consideração a junção dos dois valores extremos, ou seja, não influencia e influencia pouco e muita influência e determinante.

Os resultados demonstram que o factor, muitas exigências nas escolas tem pouca influência no processo de fracasso e abandono escolar, segundo a maioria (57,7%) dos responsáveis educativos e políticos, sendo influencia muito e determina, obtiveram apenas 15,4%.

Pelo contrário, o factor a escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos que recebeu menor percentagem (30,7%) em não influencia e influencia pouco e 61,6% em influencia muito e determinante. Isso significa que para esses inquiridos, e escola deverá dar muito mais atenção aos problemas dos alunos, como forma de diminuir o fracasso e abandono escolar.

Na falta da valorização das aprendizagens da vida prática dos alunos, segundo os resultados, 30,7% entendem que não influencia ou influencia pouco e 61,6% acha que influencia muito ou determina o fracasso e abandono escolar. O mesmo acontece com escolas superlotadas (com excesso de alunos) em que 23,1% disseram não ter influencia ou influencia pouco e 57,7% entendem o contrário. O tratamento de todos os alunos como se fossem iguais, não influencia ou tem pouca influencia para 11,5% dos inquiridos, sendo influencia muito ou determina chegaram a 73,1%.

Na mesma linha segue o ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem, que recebeu 34,6% em não influencia e influencia pouco e 53,9% em influência muito ou determinante. Do mesmo modo, segue a falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos que recebeu 19,2% em não influencia ou influencia pouco e 73,1% em influencia muito ou determina o fracasso e abandono escolar.

A falta de condições para atender alunos com problemas teve 11,5% nas variáveis não influencia e influencia pouco e 69,2% em influencia muito ou determina. A aprendizagem escolar pouco útil na vida prática tem um peso mediana no fracasso e abandono escolar, na medida em que 38,3% entenderam que não influencia ou influencia pouco e 46,1% entendem que influencia muito ou determina.

O aumento da violência e insegurança na escola não influencia ou influencia pouco, segundo 42,3% dos inquiridos e influencia muito ou determina, no entender de 38,4% dos mesmos. O distanciamento da escola face ao local de residência do aluno também

não influencia ou influencia pouco para 42,3% dos respondentes e influencia muito ou determina para 34,6%. O mesmo acontece com a escola continua a ser apenas um transmissor de conhecimentos, em que 34,6% acham que não influencia ou influencia pouco e 42,3% pensam o contrário, ou seja, influencia muito ou determina.

No que se refere a escola tem falta de condições de estudo (biblioteca, materiais, …), a maioria, 46,1% responderam que não influencia ou influencia pouco, enquanto 34,6% disseram o contrário, que influencia muito ou determina o fracasso e abandono escolar.

No item, outros factores, ninguém respondeu que não influencia ou influencia pouco e 7,7% apresentaram outros factores como influencia muito ou determina.

A média global dos resultados, demonstram que em relação o factor escola tem um peso muito grande na influenciação do fracasso e abandono escolar, na medida em que a média de 29,4% dos inquiridos entendem que a escola não influencia ou influencia pouco e a maioria, ou seja, a média de 47,8% entendem que influencia muito ou determina.

Síntese

Hierarquizando a importância dos factores com valores em influencia muito ou determina igual ou acima de 47,8%, por ordem decrescentes temos como valor mais elevado tratam todos os alunos como se fossem iguais e falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos, ambos com 73,1%, seguindo-lhes falta de condições para atender alunos com problemas com 69,2%, a escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos e falta da valorização das aprendizagens da vida prática dos alunos, ambos com 61,6%, escolas superlotadas, com excesso de alunos, com 57,7% e finalmente o ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem com 53,9%.

Apenas o factor, muitas exigências nas escolas obteve a maioria 57,7% em não influencia ou pouco influencia. Isso demonstra que todos os factores apresentados, relacionados com a escola influenciam com maior ou menor grau, o fracasso e o abandono escolar.

11.3.2 Resultados das perguntas abertas – responsáveis educativos

Em perguntas abertas, procurou-se saber os factores relacionados com a escola que mais podem pesar na decisão de um aluno abandonar a escola, na óptica dos responsáveis

educativos. Como factor que mais pode pesar na decisão de um aluno abandonar a escola, os responsáveis da educação e políticos apresentaram os seguintes:

Tabela 26 Factor escola, perguntas abertas - responsáveis

Factores relacionados com a escola	**Frequência**	**%**
A escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos	1	4,0
Tratam todos os alunos como se fossem iguais	5	20,0
Ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem	7	28,0
Falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos	2	8,0
Falta de condições para atender alunos com problemas	5	20,0
Aumento da violência e insegurança na escola	1	4,0
Distanciamento da escola face ao local de residência do aluno	2	8,0
A escola continua a ser apenas um transmissor de conhecimentos	1	4,0
Escola tem falta de condições de estudo (biblioteca, materiais, …)	1	4,0
Total dos respondentes	**25**	**100**
Média		11,1

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Dos 25 responsáveis educativos e políticos que responderam essas questões, atribuíram os factores relacionados com a escola um peso médio 11,1% na decisão do abandono escolar, sendo o máximo 28,0% em ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem e o mínimo 4,0% em a escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos, aumento da violência e insegurança na escola, a escola continua a ser apenas um transmissor de conhecimentos e a escola tem falta de condições de estudo (biblioteca, materiais, …).

Acima da média estão os factores ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem com 28,0%, tratam todos os alunos como se fossem iguais e falta de condições para atender alunos com problemas com 20,0% cada. Os demais factores estão abaixo da média

11.4 Factores relacionados com o professor, na perspectiva dos responsáveis educativos

11.4.1 Resultados das perguntas fechadas

Para avaliar a opinião dos responsáveis educativos e políticos sobre o grau de influência que os factores relacionados com o professor podem ter, na decisão de um aluno abandonar a escola, construiu-se um questionário com um conjunto de itens, pedindo-lhes que apontassem por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).
Depois de recolhidos e tratados os dados, apresentou-se os resultados na tabela que se segue, colocando cada item com suas frequências de resultados, sendo f1 (frequência de não influencia), f2 (frequência influencia pouco) f3 (frequência de não influencia nem muito, nem pouco), f4 (frequência de influencia muito) e f5 (frequência factor determinante).

Tabela 27 Factores relacionados com os professores **- responsáveis**

Factores relacionados com os professores	**f1**	**f2**	**f3**	**f4**	**f5**	**ND**
Problemas no relacionamento com os alunos	3,8	19,2	7,7	50,0	19,2	0,0
Deficiente preparação para o ensino	3,8	19,2	3,8	53,8	19,2	0,0
Dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses	3,8	11,5	19,2	42,3	23,1	0,0
Faltam muitas aulas	3,8	30,8	11,5	30,8	23,1	0,0
Falta de incentivar os alunos para estudar	7,7	30,8	0,0	42,3	19,2	0,0
Leccionam matérias muito rápidas e dificulta compreensão	0,0	11,5	19,2	42,3	26,9	0,0
Falta de ajudar alunos fora do horário das aulas	11,5	3,8	30,8	34,6	19,2	0,0
Problemas na orientação dos alunos nos trabalhos	7,7	23,1	19,2	26,9	15,4	7,7
Falta ensinar os alunos a estudar	7,7	19,2	23,1	42,3	0,0	7,7
Utilizam vocabulários difíceis	11,5	23,1	26,9	34,6	3,8	0,0
Aparecem bêbados ou drogados nas aulas	15,4	23,1	7,7	23,1	30,8	0,0
Falha no atendimento às dificuldades individuais	0,0	15,4	3,8	57,7	19,2	3,8
Fazem discriminação aos alunos	0,0	19,2	0,0	53,8	26,9	0,0
Falta de comunicar aos pais a situação dos alunos	3,8	15,4	3,8	53,8	19,2	3,8
Outros (especifica):	0,0	0,0	0,0	7,7	0,0	92,3
Média	**5,4**	**17,7**	**11,8**	**39,7**	**17,7**	**7,7**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Legenda: f1-frequência de (não influencia), f2-frequência de (influencia pouco), f3-frequência de (não influencia nem muito, nem pouco), f4-frequência de (influencia muito), f5-frequência de (factor determinante) e ND-nada disse.

O item problemas no relacionamento do professor com os alunos mereceu um sim de 23% dos inquiridos nas variáveis não influencia ou influencia pouco e 69,2% nas variáveis influencia muito ou determina o fracasso e abandono escolar.
A deficiente preparação para o ensino obteve 23% em não influencia ou influencia pouco e 72,2% em influencia muito ou determina. Também o item dão aulas repetitivas,

maçadoras e sem interesses obteve apenas 15,3% em não influencia ou influencia pouco e 65,4% em influencia muito ou determina. Do mesmo modo, a variável faltam muitas aulas mereceu 34,6% em não influencia ou influencia pouco e 53,9% em influencia muito ou determina.

A falta de incentivar os alunos para estudar obteve 38,5% em não influencia e influencia pouco e 61,5% em influencia muito ou determina. Caso idêntico aconteceu com o item leccionam matérias muito rápidas e dificulta compreensão que recebeu 11,5% em não influencia ou influencia pouco e 69,2% em influencia muito ou determina. Na mesma linha surge a falta de ajudar alunos fora do horário das aulas com 15,3% em não influencia ou influencia pouco e 53,8% em influencia muito ou determina.

Com resultados um pouco diferente, ou seja, com ambos os resultados abaixo de 50%, surgem os problemas na orientação dos alunos nos trabalhos com 30,8% em não influencia ou influencia pouco e 42,3% em influencia muito ou determina. O item falta ensinar os alunos a estudar com 26,9% em não influencia e influencia pouco e 42,3% em influencia muito ou determina e o item utilizam vocabulários difíceis com 34,6% no primeiro caso e 38,4% no segundo caso.

Com valores inferiores a 50% nos itens não influencia ou pouco influencia e superes a 50% nos tens influencia muito ou determinante surgem as variáveis aparecem bêbados ou drogados nas aulas com 38,5% e 53,9%. A falha no atendimento às dificuldades individuais com 15,4% e 76,9%. Fazem discriminação aos alunos com 19,2% e 80,7% e finalmente a falta de comunicar aos pais a situação dos alunos com 19,2% e 73% respectivamente. O item outros factores a especificar obteve apenas 7,7% no item influencia muito.

Com relação ao ponto factores relacionados com os professores, os resultados mostram que o professor tem um peso grande no fracasso e abandono escolar, segundo os responsáveis da educação e políticos, uma vez que obteve a média geral de 23,1% em não influencia ou influencia pouco e 57,4% em influencia muito ou determina.

Síntese

Organizando os factores com valores igual ou superior a 50% nas variáveis influencia muito determinantes por ordem de crescente, temos o factor com maior peso fazem discriminação aos alunos com 80,7%, seguindo-lhe falha no atendimento às dificuldades individuais com 76,9%, falta de comunicam aos pais a situação dos alunos com 73%, deficiente preparação para o ensino com 72,2%, leccionam matérias muito rápidas e dificulta compreensão com 69,2%, problemas no relacionamento com os

alunos com 69,2%, dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses com 65,4%, falta de incentivar os alunos para estudar com 61,5%, aparecem bêbados ou drogados nas aulas com 53,9%, faltam muitas aulas com 53,9% e falta de ajudar alunos fora do horário das aulas com 53,8%.

Nota-se que neste ponto, nenhum dos factores obteve resultados igual ou superiores a 50% nos itens não influencia ou influencia pouco, o que reforça o peso do professor no fracasso e abandono escolar, na óptica dos responsáveis da educação e políticos.

11.4.2 Resultados das perguntas abertas

Nas perguntas abertas dos factores relacionados com professores que mais podem pesar na decisão de um aluno abandonar a escola, os responsáveis da educação e políticos apresentaram os seguintes itens como factor que mais pode pesar na decisão de um aluno abandonar a escola:

Tabela 28Factor professor, perguntas abertas - responsáveis

Factores relacionados com os professores	**Frequência**	**%**
Problemas no relacionamento com os alunos	3	14,3
Deficiente preparação para o ensino	2	9,5
Dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses	2	9,5
Falta de ajudar alunos fora do horário das aulas	1	4,8
Aparecem bêbados ou drogados nas aulas	3	14,3
Falha no atendimento às dificuldades individuais	6	28,6
Fazem discriminação aos alunos	4	19,0
Total dos respondentes	**21**	**100**
Média		14,3

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Das 21 respostas dos inquiridos, a média foi de 14,3%, o valor máximo de 28,6% no factor falha no atendimento às dificuldades individuais e mínimo de 4,8% no factor falta de ajudar alunos fora do horário das aulas.

Acima da média estão os factores falha no atendimento às dificuldades individuais com 28,6% e fazem discriminação aos alunos com 19,0%. Com valor igual a média surgem os factores, problemas no relacionamento com os alunos e aparecem bêbados ou drogados nas aulas com 14,3% cada. Os demais constantes na tabela estão abaixo da média.

11.5 Motivos pessoais (aluno), na perspectiva dos responsáveis educativos

11.5.1 Resultados das perguntas fechadas

Para avaliar a opinião dos responsáveis educativos e políticos sobre o grau de influência que os factores relacionados com o indivíduo (aluno) podem ter, na decisão de um aluno abandonar a escola, construiu-se um questionário com um conjunto de itens, pedindo-lhes que apontassem por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Depois de recolhidos e tratados os dados, apresentou-se os resultados na tabela que se segue, colocando cada item com suas frequências de resultados, sendo f1 (frequência de não influencia), f2 (frequência influencia pouco) f3 (frequência de não influencia nem muito, nem pouco), f4 (frequência de influencia muito) e f5 (frequência factor determinante).

Tabela 29Factores relacionados com alunos - responsáveis

Motivos pessoais (relacionados com alunos)	**f1**	**f2**	**f3**	**f4**	**f5**	**ND**
Deficiente preparação nas classes anteriores	0,0	23,1	15,4	30,8	23,1	7,7
Dificuldade na mudança do básico para o secundário	0,0	23,1	15,4	50,0	7,7	3,8
Baixo rendimento escolar (notas baixas)	0,0	15,4	11,5	46,2	26,9	0,0
Por motivo de reprovações e repetências	0,0	19,2	7,7	57,7	15,4	0,0
Por atingir limites de idades estabelecidas por lei	0,0	11,5	23,1	38,5	26,9	0,0
Excesso de faltas/falta de presença e de atraso	0,0	7,7	15,4	57,7	19,2	0,0
Falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo	0,0	15,4	7,7	61,5	15,4	0,0
Dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas	0,0	11,5	30,8	50,0	7,7	0,0
Insatisfação com a forma de avaliação	7,7	26,9	30,8	30,8	3,8	0,0
Para aprender outras profissões (condutor, carpinteiro,ferreiro…)	11,5	26,9	15,4	26,9	15,4	0,0
Por causa da gravidez precoce no período escolar	3,8	34,6	19,2	34,6	7,7	0,0
Por causa do consumo de álcool, drogas etc.	3,8	7,7	15,4	53,8	19,2	0;0
Falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa	3,8	26,9	23,1	42,3	3,8	0,0
Por motivo da indisciplina na escola	0,0	19,2	23,1	42,3	15,4	0,0
Problemas de saúde (doenças)	0,0	30,8	7,7	42,3	19,2	0,0
Promessa da emigração por parte de familiares	0,0	11,5	19,2	42,3	26,9	0,0
Problemas de relacionamento com colegas e professores	11,5	15,4	26,9	34,6	7,7	3,8
Por causa da influência dos amigos	7,7	19,2	23,1	42,3	7,7	0,0
Falta de esforço, persistência e dedicação no estudo	0,0	19,2	15,4	50,0	15,4	0,0
Desconfiança em conseguir bons resultados	3,8	15,4	38,5	34,6	7,7	0,0
Outros (especifica):	0,0	0,0	0,0	3,8	0,0	96,2
Média	**2,6**	**18,1**	**18,3**	**41,6**	**13,9**	**5,6**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Legenda: f1-frequência de (não influencia), f2-frequência de (influencia pouco), f3-frequência

de (não influencia nem muito, nem pouco), f4-frequência de (influencia muito), f5-frequência de (factor determinante) e ND-nada disse.

A análise dos resultados da tabela dos factores relacionados com os alunos nos permite aferir que existem grandes variações de pesos nos resultados obtidos, para diferentes variáveis. Assim, nas variáveis com valores inferiores a 50% nos itens não influencia e influencia pouco e superiores a 50% nos itens influencia muito ou determina encontram-se:

A deficiente preparação nas classes anteriores com 23,1% e 53,9%, a dificuldade na mudança do básico para o secundário com 23,1% e 57,7%, o baixo rendimento escolar (notas baixas) com 15,4% e 73,1%, o item por motivo de reprovações e repetências com 19,2% e 73,1%, a variável por atingir limites de idades estabelecidas por lei 11,5% e 65,4%, o excesso de faltas/falta de presença e de atraso 7,7% e 76,9%, a falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo com 15,4% e 76,9%, as dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas com 11,5% e 57,7%.

Com valores inferiores a 50% tanto nos itens não influencia ou influencia pouco como nos itens influencia muito ou determina, encontram-se as variáveis insatisfação com a forma de avaliação com 34,6% e 34,6%, para aprender outras profissões (condutor, carpinteiro, ferreiro…) com 38,4% e 42,3% e por causa da gravidez precoce no período escolar com 38,4% e 42,3%.

O item por causa do consumo de álcool, drogas etc. obteve 11,5% em não influencia e influencia pouco e 73% em influencia muito ou determina. Pelo contrário, a falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa não obteve 30,7% no primeiro caso e 46,1% no segundo caso.

O item por motivo da indisciplina na escola obteve 19,2% em não influencia ou influencia pouco e 57,7% em influencia muito ou determina. A mesma tendência teve o item problemas de saúde (doenças) com 30,8% e 61,5% respectivamente. Já com tendência diferente, ou seja, não atingindo 50% em nenhum dos itens, surgem as variáveis promessa da emigração por parte de familiares com 11,5% e 42,3% e problemas de relacionamento com colegas e professores com 26,9% e 42,3%.

O factor por causa da influência dos amigos obteve 26,9% nos itens não influencia ou influencia pouco e 50% em influencia muito ou determina. Idêntica posição assume a variável falta de esforço, persistência e dedicação no estudo com 19,2% e 65,4% respectivamente. Já o item desconfiança em conseguir bons resultados com 19,4% e

42,3%, não atingiu 50% em nenhum dos itens, embora com um forte peso em influencia muito ou determina. Finalmente, apenas 3,8% dos inquiridos apresentou o o factor outros 3,8%.

Globalmente, verifica-se que, segundo os responsáveis da educação e os políticos, o factor indivíduo, nesse caso aluno tem uma influência forte no seu fracasso e abandono escolar, uma vez que o resultado da média global foram de 20,7% nos itens não influencia e influencia pouco e 55,5% em influencia muito ou determina.

Síntese

Organizando hierarquicamente os factores com valores igual ou superiores a 50% nos itens influencia muito ou determinante, temos excesso de faltas/falta de presença e de atraso e falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo com 76,9%, atingindo maiores pesos, seguindo-lhes o baixo rendimento escolar (notas baixas) com 73,1%, por motivo de reprovações e repetências com 73,1%, por causa do consumo de álcool, drogas etc. com 73%, a falta de esforço, persistência e dedicação no estudo com 65,4%, por atingir limites de idades estabelecidas por lei com 65,4%, problemas de saúde (doenças) com 61,5%, dificuldade na mudança do básico para o secundário com 57,7%, dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas com 57,7%, por motivo da indisciplina na escola com 57,7%, deficiente preparação nas classes anteriores com 53,9% e por causa da influência dos amigos com 50%.

Neste ponto, não houve nenhum factor com valores superior a 50% nos itens não influencia ou influencia pouco, o traduz a forte influência do indivíduo (aluno) no seu fracasso e abandono escolar, na perspectiva dos responsáveis da educação e políticos.

11.5.2 Resultados das perguntas abertas

Nas perguntas abertas sobre factores relacionados com alunos que mais podem pesar na decisão de um aluno abandonar a escola, na óptica dos responsáveis educativos, surgem respostas que deram origem aos resultados seguintes:

Tabela 30Factor aluno, perguntas abertas - responsáveis

Motivos pessoais (relacionados com alunos)	Frequência	%
Deficiente preparação nas classes anteriores	4	12,4
Dificuldade na mudança do básico para o secundário	2	6,3
Baixo rendimento escolar (notas baixas)	6	18,7
Por motivo de reprovações e repetências	2	6,3
Excesso de faltas/falta de presença e de atraso	1	3,1
Falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo	1	3,1
Insatisfação com a forma de avaliação	1	3,1
Por causa da gravidez precoce no período escolar	3	9,4
Por causa do consumo de álcool, drogas etc.	3	9,4
Por motivo da indisciplina na escola	2	6,3
Problemas de saúde (doenças)	1	3,1
Promessa da emigração por parte de familiares	1	3,1
Problemas de relacionamento com colegas e professores	2	6,3
Por causa da influência dos amigos	1	3,1
Falta de esforço, persistência e dedicação no estudo	2	6,3
Total dos respondentes	**32**	**100**
Média		6,7

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Das 32 respostas abertas dadas pelos 26 inquiridos, a média percentual foi de 6,7%, o valor máximo foi de 18,7% em baixo rendimento escolar (notas baixas) e o mínimo 3,1% nos factores: Excesso de faltas/falta de presença e de atraso, falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo, insatisfação com a forma de avaliação, problemas de saúde (doenças), promessa da emigração por parte de familiares e por causa da influência dos amigos com 3,1% cada.

Acima da média os factores baixo rendimento escolar (notas baixas) com 18,7%, deficiente preparação nas classes anteriores com 12,5%, por causa da gravidez precoce no período escolar e por causa do consumo de álcool, drogas etc. 9,4% cada. Os demais factores estão abaixo da média.

11.6 Factores relacionados com a família/encarregados da educação, na perspectiva dos responsáveis educativos

11.6.1 Resultados das perguntas fechadas

Para avaliar a opinião dos responsáveis educativos e políticos sobre o grau de influência que os factores relacionados com a família/encarregados da educação podem ter, na decisão de um aluno abandonar a escola, construiu-se um questionário com um conjunto de itens, pedindo-lhes que apontassem por ordem de influência, 1 (não influencia), 2

(influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Depois de recolhidos e tratados os dados, apresentou-se os resultados na tabela que se segue, colocando cada item com suas frequências de resultados, sendo f1 (frequência de não influencia), f2 (frequência influencia pouco) f3 (frequência de não influencia nem muito, nem pouco), f4 (frequência de influencia muito) e f5 (frequência factor determinante).

Tabela 31 Factores relacionados com a família - responsáveis

Factores relacionados com a família/enc.educação	**f1**	**f2**	**f3**	**f4**	**f5**	**ND**
Problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …)	0,0	7,7	11,5	38,5	34,6	7,7
Famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família)	3,8	19,2	23,1	26,9	23,1	3,8
Falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos	3,8	11,5	3,8	65,4	11,5	3,8
Falta apoiar os filhos nos trabalhos escolares (tpc)	3,8	30,8	23,1	30,8	7,7	3,8
Pais muito ocupados no trabalho	0,0	19,2	3,8	65,4	7,7	3,8
Ausência e falta de colaboração com a escola	0,0	19,2	26,9	30,8	19,2	3,8
Pobreza e maior preocupação com a sobrevivência	3,8	11,5	19,2	34,6	26,9	3,8
Baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola	0,0	7,7	19,2	46,2	23,1	3,2
Pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos	0,0	19,2	11,5	50,0	15,4	3,8
Outros (especifica):	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100
Média	**1,5**	**14,6**	**14,2**	**38,9**	**16,9**	**13,8**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Legenda: f1-frequência de (não influencia), f2-frequência de (influencia pouco), f3-frequência de (não influencia nem muito, nem pouco), f4-frequência de (influencia muito), f5-frequência de (factor determinante) e ND-nada disse.

A família como base da educação do indivíduo, foi considerada, nesta pesquisa, como factor do fracasso e abandono escolar, para medir qual será o seu peso nesta matéria. Para tal, apresentou-se um conjunto de variáveis a serem medidas pelos responsáveis da educação e políticos.

A tabela representa os resultados, que depois uma análise verificou-se que todos os itens foram avaliados pelos inquiridos da seguinte forma:

O item problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …) obteve uma pequena percentagem, 7,7% nas variáveis não influencia e influencia pouco e 73,1% nas variáveis influencia muito ou determinante. Na mesma linha, famílias monoparentais

(ausência do pai ou da mãe na família) teve 23% e 50%, respectivamente nos dois grupos extremos das variáveis apresentadas atrás.

A variável falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos por parte das famílias, teve um peso elevado, na avaliação dos inquirido, na medida em que recebeu 15,3% para os itens não influencia e influencia pouco e 76,9% em influencia muito e determina. Pelo contrário, a variável falta apoiar os filhos nos trabalhos escolares (tpc), com 34,6% e 38,5%, para cada par de itens mencionados, não chegando a metade em nenhum dos casos. Isso significa que, para os responsáveis da educação políticos esse factor tem menos peso do que anterior.

Na mesma linha, ou seja, com valores inferiores a 50% nos itens não influencia e influencia pouco e superiores a 50% nos itens influencia muito ou determina, estão um conjunto de factores como: pais muito ocupados no trabalho com 19,2% e 73,1%, ausência e falta de colaboração com a escola com 19,2% e 50%, pobreza e maior preocupação com a sobrevivência com 15,3% e 61,5%, baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola com 7,7% e 69,3% e pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos com 19,2% e 65,4%. Nenhum inquirido apresentou outros como factor.

A média global do ponto factores relacionados com a família/encarregados da educação, foi de 16,1% para os itens não influencia e influencia pouco e 55,8% nos itens influencia muito e determina. Isso demonstra o grande peso da família no fracasso e abandono escolar, segundo os responsáveis da educação e políticos**.**

Síntese

A ordenação dos dados com valores igual ou superior a 50% nos itens influencia muito e determina nos mostra que, a falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos com 76,9% foi o que teve maior peso, seguindo-lhe pais muito ocupados no trabalho com 73,1%, problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …) com 73,1%, baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola com 69,3%, pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos com 65,4%, pobreza e maior preocupação com a sobrevivência com 61,5%, ausência e falta de colaboração com a escola, e famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família), ambos com 50% respectivamente.

11.6.2 Resultados das perguntas abertas

Nas perguntas abertas sobre factores da família que mais podem pesar na decisão de um aluno abandonar a escola, na óptica dos responsáveis educativos, obteve-se os seguintes resultados:

Tabela 32Factor família, perguntas abertas - responsáveis

Factores relacionados com a família/encarregados da educação	Frequência	%
Problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …)	8	28,6
Famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família)	1	3,6
Falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos	5	17,9
Falta apoiar os filhos nos trabalhos escolares (tpc)	2	7,1
Pais muito ocupados no trabalho	1	3,6
Pobreza e maior preocupação com a sobrevivência	7	25,0
Baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola	2	7,1
Pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos	2	7,1
Total respondentes	**28**	**100**
Média		12,5

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Das 28 respostas dadas pelos 26 responsáveis educativos e políticos, a média foi de 12,5%, o máximo de 28,6% em problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …) e mínimo de 3,6% em famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família) e pais muito ocupados no trabalho com 3,6% cada.

Acima da média surgem os factores: Problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …) com28,6%, pobreza e maior preocupação com a sobrevivência com 25,0% e falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos com17,9%. Os demais estão abaixo da média.

Cita-se a descrição de um dos inquiridos: - *Na nossa escola, houve vários casos relacionados com a pobreza e maior preocupação com a sobrevivência, sobretudo para os alunos que tiveram filhos durante os estudos.*

11.7 Factores relacionados com a situação socioeconómica, na perspectiva dos responsáveis educativos

11.7.1 Resultados das perguntas fechadas

Para avaliar a opinião dos responsáveis educativos e políticos sobre o grau de influência que os factores relacionados com a situação socioeconómica da educação podem ter, na decisão de um aluno abandonar a escola, construiu-se um questionário com um conjunto

de itens, pedindo-lhes que apontassem por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Depois de recolhidos e tratados os dados, apresentou-se os resultados na tabela que se segue, colocando cada item com suas frequências de resultados, sendo f1 (frequência de não influencia), f2 (frequência influencia pouco) f3 (frequência de não influencia nem muito, nem pouco), f4 (frequência de influencia muito) e f5 (frequência factor determinante).

Tabela 33 Factores socioeconómicos - responsáveis

Factores relacionados com a situação socioeconómica	**f1**	**f2**	**f3**	**f4**	**f5**	**ND**
Falta de materiais didácticos (livros cadernos, canetas,	3,8	23,1	26,9	15,4	23,1	7,7
Falta de dinheiro para pagar propinas	0,0	19,2	23,1	42,3	7,7	7,7
Falta de dinheiro para custear transportes	0,0	7,7	15,4	46,2	23,1	7,7
Falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem	0,0	19,2	7,7	38,5	19,2	15,4
Alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa)	0,0	42,3	19,2	23,1	7,7	7,7
Problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer	0,0	7,7	19,2	42,3	23,1	7,7
Necessidade de trabalhar para ajudar a família	3,8	7,7	7,7	57,7	15,4	7,7
Falta de apoio financeiro para continuar a escola	0,0	11,5	3,8	57,7	15,4	11,5
Perda do valor e prestígios social do diploma escolar	15,4	23,1	30,8	15,4	3,8	11,5
Insegurança do emprego depois de estudar	7,7	38,5	11,5	30,8	3,8	4,2
Outros (especifica):	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100
Média	**2,8**	**18,2**	**15,0**	**33,6**	**12,9**	**17,2**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Legenda: f1-frequência de (não influencia), f2-frequência de (influencia pouco), f3-frequência de (não influencia nem muito, nem pouco), f4-frequência de (influencia muito), f5-frequência de (factor determinante) e ND-nada disse**.**

A tabela dos factores ligados a situação socioeconómica nos indica que dos diferentes itens apresentados, os resultados foram os seguintes, na opinião dos responsáveis da educação e políticos. A falta de materiais didácticos (livros cadernos, canetas,…) obtiveram 26,9% nas variáveis não influencia e influencia pouco e 38,5% nas influencia muito e determinante.

Com percentagens inferior a 50% nos itens não influencia e influencia pouco e superiores a 50% nos itens influencia muito e determina, surgem os itens falta de dinheiro para pagar propinas com 19,2% e 50%, a falta de dinheiro para custear transportes com 7,7% e 69,3% e a falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem com 19,2% e 57,7%. Com resultados diferentes, ou seja, nenhum dos pares

extremos de itens a atingirem 50%, está o item alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa) com 42,3% e 30,8%.

De igual modo, com baixo valor nos itens não influencia e pouco influencia e elevada percentagem nos itens influencia muito e determina estão os factores problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer com 7,7% e 65,4%, necessidade de trabalhar para ajudar a família com 11,2% e 73,1% e falta de apoio financeiro para continuar a escola com 11,5% e 73,1%.

A perda do valor e prestígios social do diploma escolar arrecadou 38,5% nos itens não influencia e influencia pouco e 19,2% em influencia muito e determina. Com tendência idêntica foi a insegurança do emprego depois de estudar com 46,2% e 34,6% respectivamente. Salienta-se que ninguém respondeu o item outros factores a especificar.

A média global do ponto ligado aos factores socioeconómicos demostra que esse factor tem grande influência no fracasso e abandono escolar, na perspectiva dos responsáveis da educação e políticos que atribuíram-lhe a média de 21,0%, a minoria, nos itens não influencia e influencia pouco e 46,5%, a maioria, nos itens influencia muito e determina.

Síntese

O escalonamento dos factores, com valores igual ou superior 46,5% nos itens influencia muito e determinante, por ordem decrescente resulta na falta de apoio financeiro para continuar a escola e necessidade de trabalhar para ajudar a família com 73,1%, em ambos os casos, representando o valor máximo, seguindo-lhes os factores a falta de dinheiro para custear transportes com 69,3%, o problema ou falta de alimentação, ir a escola sem comer com 65,4%, a falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem com 57,7% e a falta de dinheiro para pagar propinas 50%.

Nenhum factor teve valor igual ou acima de 50% nos itens não influencia ou influencia pouco. Isso indica o peso do factor socioeconómico no fracasso e abandono escolar.

11.7.2 Resultados das perguntas abertas

As perguntas abertas sobre factores da situação socioeconómica que mais podem pesar na decisão de um aluno abandonar a escola, na óptica dos responsáveis educativos, permitem obter os resultados que se seguem:

Tabela 34 Factor socioeconómico, perguntas abertas - responsáveis

Factores relacionados com a situação socioeconómica	Frequência	%
Falta de materiais didácticos (livros cadernos, canetas, …)	4	10,4
Falta de dinheiro para pagar propinas	6	15,4
Falta de dinheiro para custear transportes	5	12,8
Falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem	4	10,4
Alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa)	1	2,5
Problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer	6	15,4
Necessidade de trabalhar para ajudar a família	3	7,5
Falta de apoio financeiro para continuar a escola	9	23,1
Perda do valor e prestígios social do diploma escolar	1	2,5
Total respondentes	**39**	**100**
Média		11,1

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Das 39 respostas apresentadas pelos 26 responsáveis educativos e políticos, deu uma média percentual de 11,1%, sendo valor máximo 23,1% em falta de apoio financeiro para continuar a escola e mínimo 2,5% em alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa) e perda do valor e prestígios social do diploma escolar.

Acima da média estão os factores: falta de apoio financeiro para continuar a escola com 23,1%, falta de dinheiro para pagar propinas e problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer com 15,4% cada e falta de dinheiro para custear transportes com 12,8%. Os demais factores encontram-se abaixo da média

11.8 Resumo conclusivo descritivos responsáveis educativos

Combinado os factores com valores percentuais acima da média, das perguntas fechadas e abertas, conclui-se que os responsáveis educativos e políticos atribuuiram maior peso de influência no fracasso e abandono escolar, os factores que se seguem por ordem decrescente de valor percentual:

-Nos factores relacionados com Políticas Educativas surgem, a deficiência na formação de professores com maior valor, porconseguinte a que mais influência tem, seguindo-se-lhe o elevado custo da educação; a monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico; o elevado número de alunos por professor e por turma; a insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados; a obrigatoriedade do pagamento de propinas; os conteúdos do programa abstractos e não tratando a realidade; a limitação de reprovação e repetência no ensino secundário e os conteúdos dos manuais não retractam realidades locais. Os demais factores que não constam aqui, tiveram valores abaixo da média, pelo considera não influenciam muito.

Nos factores relacionados com a escola aparece tratam todos os alunos como se fossem iguais com maior valor e segue com falta de condições para atender alunos com problemas; ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem; falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos; a escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos; falta da valorização das aprendizagens da vida prática dos alunos e escolas superlotadas, com excesso de alunos.

Nos factores relacionados com os professores afigura-se**,** fazem discriminação aos alunos; falha no atendimento às dificuldades individuais; problemas no relacionamento com os alunos; aparecem bêbados ou drogados nas aulas; deficiente preparação para o ensino; dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses e falta de ajudar alunos fora do horário das aulas. Os demais estão abaixo da média.

Nos factores relacionados com os alunos surgem, causa do consumo de álcool, drogas; com maior valor e de seguida o baixo rendimento escolar (notas baixas); deficiente preparação nas classes anteriores; excesso de faltas/falta de presença e de atraso; falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo; por motivo de reprovações e repetências; falta de esforço, persistência e dedicação no estudo; problemas de saúde (doenças); dificuldade na mudança do básico para o secundário; por motivo da indisciplina na escola e por causa da influência dos amigos.

Nos factores relacionados com a família estão a falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos em primeiro lugar; os problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …); pobreza e maior preocupação com a sobrevivência: pais muito ocupados no trabalho; baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola; pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos e famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família).

Nos factores relacionados com a situação socioeconómica encontram-se a falta de apoio financeiro para continuar a escola; a falta de dinheiro para custear transportes; a falta de dinheiro para pagar propinas; a necessidade de trabalhar para ajudar a família; o problema ou falta de alimentação, ir a escola sem comer e a falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem. Esses são os factores com maiores influencias no fracasso e abandono escolar, segundo os responsáveis educativos e políticos.

12 Perspectiva dos Docentes

12.1 Caracterização dos docentes inquiridos

Dos trezentos e cinco professores do ensino secundário inquiridos, verificou-se que um pequeno número tem a idade compreendida entre 20-25 anos e que esse número aumenta com a faixa etária, atingindo o valor máximo de 26,9%, na faixa etária entre 31 e 35 anos, diminuindo na faixa etária seguinte e voltando a aumentar ligeiramente entre 41-45 anos e a partir daí, baixando linearmente até 61 e mais anos de idade. Cf. tabela seguinte.

Tabela 35Idade dos docentes inquiridos

20-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61+	ND	Total
14	68	82	31	38	22	7	4	2	37	305
4,6	22,3	26,9	10,2	12,5	7,2	2,3	1,3	0,7	12,1	100

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Em relação ao sexo, a tabela dos resultados demonstra que a maioria, 53,8% dos inquiridos foram do sexo masculino e 42,0% feminino, sendo 4,3% nada disse a esse respeito.

Tabela 36Sexo dos docentes inquiridos

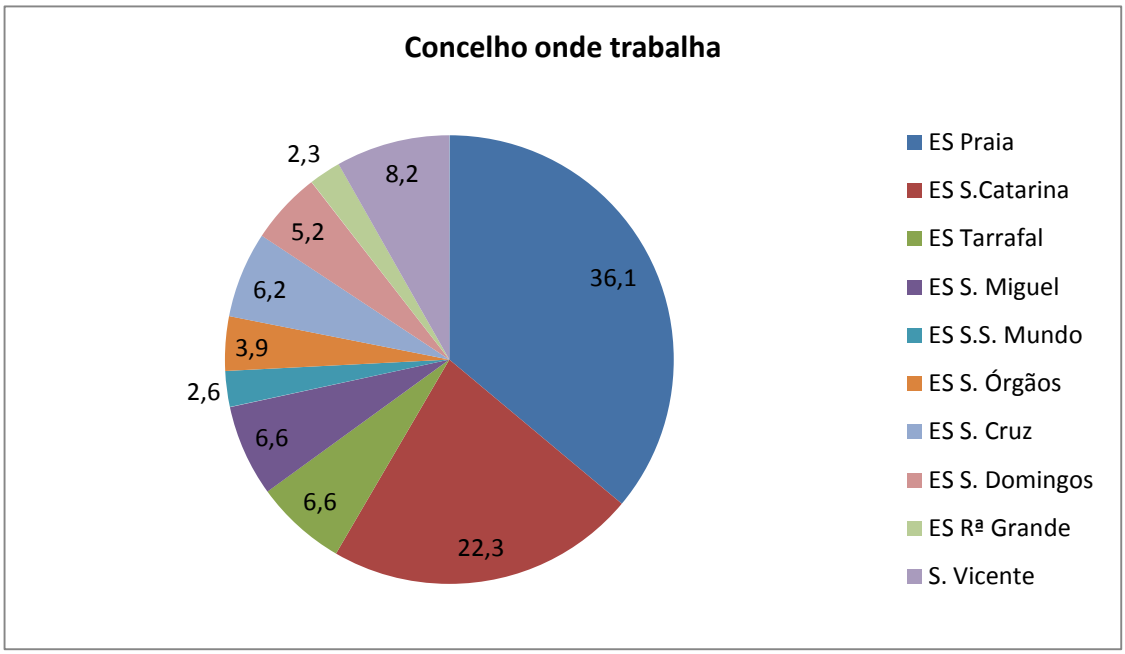
Sexo	Masculino	Feminino	ND	Total
Frequência	164	128	13	305
Percentagem	53,8	42,0	4,3	100

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Para recolha de dados de acordo com as amostras determinadas, seria necessário dividi-las em concelho. Deste modo, procurou-se saber o concelho onde o professor trabalha, para se poder fornecer elementos que permitam a comparação dos dados por concelhos, bem como, a aplicação das amostras na recolha de dados. A este respeito, os dados mostram que a maioria dos inquiridos foram das escolas secundárias do concelho da Praia, tendo em conta que se trata do concelho mais populoso e com maiores efectivos docentes, com 36,1% dos inquiridos. A seguir seria o concelho de S. Vicente, o segundo mais populoso, mas isso não aconteceu por dificuldades de conseguir a disponibilidade em número suficiente, pelo que, neste concelho as amostras não foram cumpridas. Por isso, em segundo lugar surge o concelho de Santa Catarina com 22,3% dos inquiridos que lá trabalham, que na verdade deveria ser o terceiro. Segue-se depois S. Vicente com 8,2% e as percentagens foram diminuindo progressivamente, passando pelas escolas

secundárias do Tarrafal 6,6%, S. Miguel também com 6,6%, escola secundária de Santa Cruz com 6,2%, escola secundária de S. Domingos 5,2%, escola secundária de S. Lourenço dos Órgãos com 3,9%, escola secundária de S. Salvador do Mundo com 2,6% e escola secundária de Ribeira Grande com 2,3%.

Gráfico 25 Escola secundária do concelho onde trabalha



Um outro aspecto ligado aos docentes que tem importância na investigação, é o tempo de serviço, na medida em que, por um lado, os que tiveram muitos anos de serviços já acumularam muita experiência e por isso, estão em condições de dar muitas informações a respeito do tema em investigação, por outro, os mais jovens têm contacto mais aberto com os alunos que abandonaram a escola e por isso, estão de posse das informações sobre as razões do abandono escolar. Deste modo, incluiu-se no questionário o item tempo de serviço que conforme os resultados, 24,6% têm menos de cinco anos de serviço, 23,3% entre cinco e nove anos, 16,7% entre dez e catorze anos de serviço e os demais 28,2% foram diminuindo progressivamente até trinta e mais anos, como se pode verificar na tabela que se segue.

Tabela 37Tempo de serviço docente

Temp.Se	< 5 anos	5-9	10-14	15.19	20-24	25-29	30 e +	ND	Total
Frequên.	75	71	51	32	30	17	7	22	305
%	24,6	23,3	16,7	10,5	9,8	5,6	2,3	7,2	100

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

O nível de formação docente é também um aspecto importante, dado que pode espelhar a qualidade do processo ensino/aprendizagem, uma vez que, em regra, quanto mais elevado é o nível de formação de professores, maior qualidade terá a educação e isso poderá reduzir a taxa de abandono escolar. Até porque, o docente mais qualificado estará em melhores condições de manusear os instrumentos pedagógicos que motivam o aluno para escola. Os resultados mostram que, pelo menos, em termos de nível académico, a formação satisfaz, dado que a maioria 68,9% dos docentes inquiridos são licenciados e 11,8% têm formação além da licenciatura, sendo o curso médio com 1,6%, bacharel com 14,8% e um número insignificante 1,3% têm apenas o ensino secundário, ou seja, não têm formação para o nível de ensino que está ministrando.

Tabela 38Formação dos docentes inquiridos

E,Sec	C.médio	Bacharel	Licenc	Pós.grad	Mestr	Dout.	outras	ND	Total
4	5	45	210	13	23	1	1	3	305
1,3	1,6	14,8	68,9	4,3	7,5	0,3	0,3	1,0	100

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

12.2 Factores relacionados com a política educativa, na perspectiva dos docentes

12.2.1 Resultados das perguntas fechadas - docentes

Para analisar a opinião dos docentes políticos sobre o grau de influência que os factores relacionados com a política educativa podem ter, na decisão de um aluno abandonar a escola, construiu-se um questionário com um conjunto de itens, pedindo-lhes que apontassem por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Depois de recolhidos e tratados os dados, apresentou-se os resultados na tabela que se segue, colocando cada item com suas frequências de resultados, sendo f1 (frequência de não influencia), f2 (frequência influencia pouco) f3 (frequência de não influencia nem muito, nem pouco), f4 (frequência de influencia muito) e f5 (frequência factor determinante).

Tabela 39 Factores relacionados com a política educativa – docentes

Factores relacionados com a política educativa	**f1**	**f2**	**f3**	**f4**	**f5**	**ND**
Normas rígidas de frequência no estabelecimento do ensino	43,3	28,9	15,4	6,9	2,3	3,3
Limitação de idades para frequentar Ensino Secundário	17,4	37,4	19,7	17,0	5,6	3,0
Limitação de reprovação e repetência no ensino secundário	11,8	29,5	20,3	26,2	6,6	5,6
Uso do português no ensino em vez da língua materna (crioulo)	46,2	19,7	17,0	11,5	2,0	3,6
Conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno	16,1	22,3	20,3	28,5	10,5	2,3
Desfasamento entre o programa do básico e do secundário	19,3	27,9	19,3	25,6	3,6	4,3
Monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico	9,5	20,0	17,7	39,7	10,2	3,0
Deficiência na formação de professores	15,1	21,3	19,7	33,4	6,9	3,6
Nº de escolas insuficiente e mal distribuído, implica longas viagens	16,4	19,3	17,4	30,5	14,1	2,3
Obrigatoriedade de pagamento de propinas	15,7	25,6	20,0	28,2	8,2	2,3
Lei de suspensão temporária das alunas grávidas	24,3	31,5	21,3	16,7	3,3	3,0
Insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados	4,6	18,0	16,4	40,7	18,0	2,3
Elevado custo da educação	9,2	18,7	18,7	39,7	11,1	2,6
Elevado número de alunos por professor e por turma	13,4	15,7	13,1	34,8	19,7	3,3
Conteúdos dos manuais não retractam realidades locais	12,8	20,3	19,7	32,5	12,5	2,3
Outros (especifica):	1,6	1,3	2,3	6,2	7,2	81,3
Média	**17,3**	**22,3**	**17,4**	**26,1**	**8,9**	**8,0**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Legenda: f1-frequência de (não influencia), f2-frequência de (influencia pouco), f3-frequência de (não influencia nem muito, nem pouco), f4-frequência de (influencia muito), f5-frequência de (factor determinante) e ND-nada disse.

A tabela nos mostra que os professores avaliaram as normas rígidas de frequência no estabelecimento do ensino com 72,2% em não influencia ou influencia pouco e 9,2% em influencia muito ou determina o abandono escolar. Com a mesma tendência surgem os itens limitação de idades para frequentar Ensino Secundário com 54,8% e 22,6%; a limitação de reprovação e repetência no ensino secundário com 41,3% e 32,8%; o uso do português no ensino em vez da língua materna (crioulo) com 65,9% e 13,5% respectivamente. Com tendência um pouco diferente, vem o item conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno com 38,4%, em não influencia ou influencia pouco e 39,9% em influencia muito ou determina.

O desfasamento entre o programa do básico e do secundário, obteve 47,2% em não influencia ou pouca influência e 29,2% em muita influência ou determinante no abandono escolar. Com a tendência oposta estão os itens monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico com 29,5% e 49,9%; deficiência na formação de professores com 36,4% e 40,3%, Número de escolas insuficiente e mal distribuído, implica longas viagens com 35,7% e 44,6%; obrigatoriedade de pagamento de propinas com 41,3% e 36,4%.

A lei de suspensão temporária das alunas grávidas teve a maior pontuação em não influencia ou influencia pouco, 55,8% e minoria, 20,0% em influencia muito ou determina o abandono escolar. Resultados opostos aparecem nos itens, insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados com 22,6% e 58,7%, elevado custo da educação com 27,9% e 50,8%; elevado número de alunos por professor e por turma 29,1% e 54,5% e conteúdos dos manuais não retractam realidades locais com 33,1% e 45,0% respectivamente. Regista-se que 13,4% dos inquiridos disseram que outras causas poderão contribuir para influenciar muito ou determinar o abandono escolar.

A média global demonstra que o ponto, políticas educativas, pode não influenciar ou tiver pouca influência no abandono escolar, segundo 39,6% dos inquiridos, enquanto 35,0% entenderam que esse ponto poderá ter muita influência ou pode determinar o abandono escolar. Considera-se que é um peso de levar em conta nessa matéria.

Síntese

Tomando a média como referência, levou-se em conta os valores Iguais ou superiores a 35,0% em influencia muito ou determina o abandono escolar. Para hierarquizar os itens que possuem esse valor. Assim, por ordem de crescente, identificou-se os itens:

Insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados com 58,7%; Elevado número de alunos por professor e por turma com 54,5%; Elevado custo da educação com 50,8%; Monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico com 49,9%; Conteúdos dos manuais não retractam realidades locais com 45,0%; Número de escolas insuficiente e mal distribuído, implica longas viagens com 44,6%; Deficiência na formação de professores com 40,3%; Conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno com 39,9% e obrigatoriedade de pagamento de propinas com 36,4%.

12.2.2 Resultados das perguntas abertas – docentes

Para reforçar as respostas das perguntas fechadas, procuramos saber junto dos inquiridos os factores que mais pesam na decisão de um aluno abandonar a escola, através da questão seguinte: Desses, indica o factor que mais pode pesar na decisão de um aluno abandonar a escola. Os resultados encontram-se na tabela que se segue.

Tabela 40 Factor politica educativa, perguntas abertas - docentes

Factores relacionados com a política educativa	**Freq.**	**%**
Normas rígidas de frequência no estabelecimento do ensino	2	0,9
Limitação de idades para frequentar Ensino Secundário	6	2,7
Limitação de reprovação e repetência no ensino secundário	19	8,5
Uso do português no ensino em vez da língua materna (crioulo)	2	0,9
Conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno	23	10,3
Desfasamento entre o programa do básico e do secundário	7	3,1
Monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico	8	3,6
Deficiência na formação de professores	10	4,5
Nº de escolas insuficiente e mal distribuído, implica longas viagens	14	6,3
Obrigatoriedade de pagamento de propinas	16	7,1
Lei de suspensão temporária das alunas grávidas	4	1,8
Insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados	51	22,8
Elevado custo da educação	29	12,8
Elevado número de alunos por professor e por turma	23	10,3
Conteúdos dos manuais não retractam realidades locais	9	4,0
Outros (especifica): exclusão social por parte do MED	1	0,4
Total dos respondentes	**224**	**100**
Média	15	6,3

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Nas perguntas abertas, os 224 docentes respondentes das questões, atribuíram a política educativa uma média percentual de 6,3%, sendo o máximo 22,8% no factor Insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados e o mínimo 0,4% no item outros, indicado o factor exclusão social por parte do MED (Ministério da Educação e Desporto).

Acima da média apareceram os factores insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados com 22,8%, o elevado custo da educação com 12,8%, o elevado número de alunos por professor e por turma e Conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno com 10,3% cada, a limitação de reprovação e repetência no ensino secundário com 8,5%, a obrigatoriedade de pagamento de propinas com 7,1%, o Número de escolas insuficiente e mal distribuído, implicando longas viagens com valor igual a média, 6,3%.

12.3 Factores relacionados com a escola, na perspectiva dos docentes

12.3.1 Resultados das perguntas fechadas

Para estudar a opinião dos docentes políticos sobre o grau de influência que os factores relacionados com a escola podem ter, na decisão de um aluno abandonar a escola, construiu-se um questionário com um conjunto de itens, pedindo-lhes que apontassem por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Depois de recolhidos e tratados os dados, apresentou-se os resultados na tabela que se segue, colocando cada item com suas frequências de resultados, sendo f1 (frequência de não influencia), f2 (frequência influencia pouco) f3 (frequência de não influencia nem muito, nem pouco), f4 (frequência de influencia muito) e f5 (frequência factor determinante).

Tabela 41 Factores relacionados com a escola - docentes

Factores relacionados com a escola	f1	f2	f3	f4	f5	ND
Muitas exigências nas escolas	29,5	38,4	16,7	11,1	0,7	3,6
A escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos	5,6	16,4	16,4	46,6	12,8	2,3
Falta da valorização das aprendizagens da vida prática dos alunos	6,6	15,7	26,2	42,3	6,9	2,3
Escolas superlotadas, com excesso de alunos	11,8	15,1	16,4	36,1	18,7	3,0
Tratam todos os alunos como se fossem iguais	23,3	16,1	15,7	30,2	12,8	2,0
Ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem	8,5	13,8	14,8	43,9	16,4	2,6
Falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos	3,3	10,5	10,2	45,9	27,9	2,3
Falta de condições para atender alunos com problemas	2,3	7,5	10,8	53,4	24,9	1,0
A aprendizagem escolar pouco útil na vida prática	9,2	15,1	23,3	42,0	6,9	3,6
Aumento da violência e insegurança na escola	8,5	16,7	16,4	39,3	16,7	2,3
Distanciamento da escola face ao local de residência do aluno	9,8	20,0	16,7	35,1	14,1	4,3
A escola continua a ser apenas um transmissor de conhecimentos	12,8	20,0	24,3	32,1	8,5	2,3
Escola tem falta de condições de estudo (biblioteca, materiais, …)	11,5	19,7	23,6	31,5	10,2	3,6
Outros (especifica):	0,7	1,0	1,6	2,6	3,6	90,5
Média	**10,2**	**16,1**	**16,7**	**35,1**	**12,9**	**9,0**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Legenda: f1-frequência de (não influencia), f2-frequência de (influencia pouco), f3-frequência de (não influencia nem muito, nem pouco), f4-frequência de (influencia muito), f5-frequência de (factor determinante) e ND-nada disse. Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os docentes inquiridos, classificaram as muitas exigências nas escolas com 67,9% em não influencia ou influencia pouco e 11,8% em influencia muito ou determina o abandono escolar. Seguindo comportamento oposto, ou seja, com menor valor em não influencia ou influencia pouco e maior valor em influencia muito ou determina aparecem os factores, a escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos com 22,0% e 59,4%; Falta da valorização das aprendizagens da vida prática dos alunos com 22,3% e 49,2%; escolas superlotadas, com excesso de alunos com 26,9% e 54,8% respectivamente e tratam todos os alunos como se fossem iguais com 39,4% e 46,6% respectivamente.

Com o mesmo comportamento, surgem os itens ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem com 22,3% e 60,3%; Falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos com 13,8% e 73,8%, Falta de condições para atender alunos com problemas com 9,8% e 78,3%; A aprendizagem escolar pouco útil na vida prática com 24,3% e 48,9%; Aumento da violência e insegurança na escola com 25,2% e 56,0%; Distanciamento da escola face ao local de residência do aluno com 29,8% e 49,2%; A escola continua a ser apenas um transmissor de conhecimentos com 32,8% e 40,6%; Escola tem falta de condições de estudo (biblioteca, materiais, …) com 31,2% e 41,7%, sendo 6,2% dos docentes inquiridos atribuíram outros factores com muita influência ou determinante no abandono escolar.

A média global, mostra que, segundo 26,3% dos docentes inquiridos, a escola não influência ou tem pouca influência no abandono escolar e quase metade, 48,0% entendem que a escola influencia muito ou determina o abandono escolar. Conclui-se que os inquiridos atribuíram a escola, um grande peso no fracasso e abandono escolar do aluno.

Síntese

Tomando como referência a média de 48,0% nos itens influencia ou determina o abandono escolar, fez-se uma hierarquização dos factores com valores iguais ou superiores a 48,0%.

Encontram-se neste caso a falta de condições para atender alunos com problemas com 78,3%; Falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos com 73,8%; Ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem com 60,3%; A escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos com 59,4%; Aumento da violência e insegurança na escola com 56,0%; Escolas superlotadas, com excesso de alunos com

54,8%; Distanciamento da escola face ao local de residência do aluno com 49,2%; Falta da valorização das aprendizagens da vida prática dos alunos com 49,2% e a aprendizagem escolar pouco útil na vida prática com 48,9%.

12.3.2 Resultados das perguntas abertas

Tabela 42 Factor escola, perguntas abertas - docentes

Factores relacionados com a escola	**Frequência**	**%**
Muitas exigências nas escolas	7	2,8
A escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos	25	10,0
Falta da valorização das aprendizagens da vida prática dos alunos	8	3,2
Escolas superlotadas, com excesso de alunos	21	8,4
Tratam todos os alunos como se fossem iguais	16	6,4
Ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem	23	9,2
Falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos	41	16,4
Falta de condições para atender alunos com problemas	41	16,4
A aprendizagem escolar pouco útil na vida prática	13	5,2
Aumento da violência e insegurança na escola	13	5,2
Distanciamento da escola face ao local de residência do aluno	33	13,1
A escola continua a ser apenas um transmissor de conhecimentos	7	2,8
Escola tem falta de condições de estudo (biblioteca, materiais, …)	2	0,9
Total dos respondentes	**250**	**100**
Média	20	7,7

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Segundo a tabela, dos 250 docentes que responderam essa questão aberta, atribuíram a escola a média percentual de 7,7% na tomada de decisão do abandono escolar, sendo valor máximo de 16,4% nos factores falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos e falta de condições para atender alunos com problemas e mínimo de 0,9% no factor a escola tem falta de condições de estudo (biblioteca, materiais, …).

Acima da média surgem os seguintes factores: falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos e falta de condições para atender alunos com problemas com 16,4% cada, distanciamento da escola face ao local de residência do aluno com 13,1%, a escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos com 10,0%, o ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem com 9,2% e escolas superlotadas, com excesso de alunos com 8,4%.

Exemplificação com algumas respostas como: - *Falta de atenção individual, ignorância ou até indiferença perante as necessidades dos alunos*: - *Falta de equipamentos interactivos*. Dois professores afirmaram isso.

12.4 Factores relacionados com o professor, na perspectiva dos docentes

12.4.1 Resultados das perguntas fechadas

Para examinar a opinião dos docentes políticos sobre o grau de influência que os factores relacionados com o professor podem ter, na decisão de um aluno abandonar a escola, construiu-se um questionário com um conjunto de itens, pedindo-lhes que apontassem por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Depois de recolhidos e tratados os dados, apresentou-se os resultados na tabela que se segue, colocando cada item com suas frequências de resultados, sendo f1 (frequência de não influencia), f2 (frequência influencia pouco) f3 (frequência de não influencia nem muito, nem pouco), f4 (frequência de influencia muito) e f5 (frequência factor determinante).

Tabela 43 Factores relacionados com os professores – dados docentes

Factores relacionados com os professores	f1	f2	f3	f4	f5	ND
Problemas no relacionamento com os alunos	9,8	20,7	18,0	40,0	9,5	2,0
Deficiente preparação para o ensino	6,9	14,1	19,0	43,0	13,8	3,3
Dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses	3,9	12,8	18,4	45,2	17,0	2,6
Faltam muitas aulas	8,9	14,4	13,8	42,0	19,0	2,0
Falta de incentivar os alunos para estudar	7,5	14,8	22,6	41,6	10,8	2,6
Leccionam matérias muito rápidas e dificulta compreensão	4,9	17,4	21,3	41,0	12,8	2,6
Falta de ajudar alunos fora do horário das aulas	14,4	21,3	26,9	27,2	6,9	3,3
Problemas na orientação dos alunos nos trabalhos	8,5	23,9	24,9	35,1	4,6	3,0
Falta ensinar os alunos a estudar	8,5	23,9	24,9	35,1	4,6	3,0
Utilizam vocabulários difíceis	13,8	22,3	27,9	28,5	3,3	4,3
Aparecem bêbados ou drogados nas aulas	8,2	21,3	27,5	35,4	3,9	3,6
Falha no atendimento às dificuldades individuais	6,6	14,8	13,8	48,5	12,5	3,9
Fazem discriminação aos alunos	13,8	11,1	13,1	39,7	19,7	2,6
Falta de comunicar aos pais a situação dos alunos	6,2	11,5	14,4	47,2	18,4	2,3
Outros (especifica):	1,0	1,3	1,3	3,6	2,0	90,8
Média	**8,2**	**16,4**	**19,2**	**36,8**	**10,6**	**8,8**

Legenda: f1-frequência de (não influencia), f2-frequência de (influencia pouco), f3-frequência de (não influencia nem muito, nem pouco), f4-frequência de (influencia muito), f5-frequência de (factor determinante) e ND-nada disse. **Fonte:** elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os problemas no relacionamento dos professores com os alunos foram avaliados por 30,5% como não influencia ou influencia pouco o abandono escolar e 49,5% com influencia muito ou determina o abandono escolar. A deficiente preparação para o ensino, com 21,0% e 56,8%, seguindo-se a mesma tendência os itens dão aulas

repetitivas, maçadoras e sem interesses com 16,7% e 62,2%; Faltam muitas aulas com 23,3% e 61,0%; Falta de incentivar os alunos para estudar com 22,3% e 52,4%; Leccionam matérias muito rápidas e dificulta compreensão com 22,3% e 53,8% e falta de ajudar alunos fora do horário das aulas com 35,7% em não influencia ou influencia pouco e 53,8% em influencia muito ou determinante.

Os Problemas na orientação dos alunos nos trabalhos, arrecadaram 32,4% nas variáveis Não influencia ou influencia pouco e 39,7% nas influencia muito ou determina. Seguindo o mesmo ritmo surgem os factores falta ensinar os alunos a estudar com 32,4% e 39,7%; utilizam vocabulários difíceis com 36,1% e 31,8%; Aparecem bêbados ou drogados nas aulas com 29,5% e 39,3%; Falha no atendimento às dificuldades individuais com 21,4% e 39,3%; Fazem discriminação aos alunos com 24,9% e 59,4%; Falta de comunicam aos pais a situação dos alunos com 17,7% e 65,6%, sendo 5,6% dos docentes apresentaram outros factores que influenciam muito ou determina abandono escolar.

A média global apresenta menor valor 24,6% nos itens não influencia e influencia pouco e maior valor 47,4% em influencia muito ou determina. Também esse resultado demonstra que o factor professor tem um grande peso no processo do fracasso e abandono escolar.

Síntese

De acordo com a média 47,4% em influencia muito o determina, fez-se um escalonamento dos factores com valores iguais ou superiores a 47,4%, iniciando pelo valor mais elevado, Falta de comunicam aos pais a situação dos alunos com 65,6%; seguindo-se o item dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses com 62,2%; Faltam muitas aulas com 61,0%; Fazem discriminação aos alunos com 59,4%; Deficiente preparação para o ensino com 56,8%; Leccionam matérias muito rápidas e dificulta compreensão com 53,8%; Falta de ajudar alunos fora do horário das aulas com 53,8%; Falta de incentivar os alunos para estudar com 52,4% e problemas no relacionamento com os alunos com 49,5%.

12.4.2 Resultados das perguntas abertas

Tabela 44 Factor professor, perguntas abertas – dados docentes

Factores relacionados com os professores	**Freq.**	**%**
Problemas no relacionamento com os alunos	25	9,5
Deficiente preparação para o ensino	22	8,3
Dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses	14	5,3
Faltam muitas aulas	9	3,4
Falta de incentivar os alunos para estudar	16	6,1
Leccionam matérias muito rápidas e dificulta compreensão	7	2,7
Falta de ajudar alunos fora do horário das aulas	19	7,2
Problemas na orientação dos alunos nos trabalhos	7	2,7
Falta ensinar os alunos a estudar	17	6,4
Utilizam vocabulários difíceis	2	0,8
Aparecem bêbados ou drogados nas aulas	22	8,3
Falha no atendimento às dificuldades individuais	36	13,6
Fazem discriminação aos alunos	32	12,1
Falta de comunicar aos pais a situação dos alunos	36	13,6
Total dos respondentes	**264**	**100**
Média	19	7,1

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os docentes atribuíram aos seus colegas professores a média percentual de 7,1% na decisão do abandono escolar, sendo o valor máximo de 13,6% nos factores falha no atendimento às dificuldades individuais e falta de comunicar aos pais a situação dos alunos e o mínimo 0,8% no factor utilizam vocabulários difíceis.

Com a percentagem acima da média aparecem os factores: Falha no atendimento às dificuldades individuais e falta de comunicar aos pais a situação dos alunos com 13,6% cada, fazem discriminação aos alunos com 12,1%, problemas no relacionamento com os alunos 9,5%, deficiente preparação para o ensino e aparecem bêbados ou drogados nas aulas com 8,3% cada e falta de ajudar alunos fora do horário das aulas com 7,2%. Os demais factores encontram-se abaixo da média.

Exemplo de duas frases pronunciadas pelos professores: - Professor sem tempo disponível para atender os alunos; - Tratam os alunos com discriminação, de acordo com situação financeira.

12.5 Motivos pessoais (alunos), na perspectiva dos docentes

12.5.1 Resultados das perguntas fechadas

Para averiguar a opinião dos docentes políticos sobre o grau de influência que os factores relacionados com o indivíduo (aluno) podem ter, na decisão de um aluno abandonar a escola, construiu-se um questionário com um conjunto de itens, pedindo-lhes que apontassem por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Depois de recolhidos e tratados os dados, apresentou-se os resultados na tabela que se segue, colocando cada item com suas frequências de resultados, sendo f1 (frequência de não influencia), f2 (frequência influencia pouco) f3 (frequência de não influencia nem muito, nem pouco), f4 (frequência de influencia muito) e f5 (frequência factor determinante).

Tabela 45 Motivos pessoais alunos – dados docentes

Motivos pessoais (relacionados com alunos)	**f1**	**f2**	**f3**	**f4**	**f5**	**ND**
Deficiente preparação nas classes anteriores	5,2	13,4	14,1	45,9	19,3	2,0
Dificuldade na mudança do básico para o secundário	3,3	19,7	21,0	42,3	11,1	2,6
Baixo rendimento escolar (notas baixas)	0,7	6,6	11,5	51,8	26,2	3,3
Por motivo de reprovações e repetências	2,0	7,2	9,8	47,2	30,5	3,3
Por atingir limites de idades estabelecidas por lei	4,6	15,1	14,8	42,0	20,7	3,0
Excesso de faltas/falta de presença e de atraso	2,0	9,2	10,5	46,2	29,5	2,6
Falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo	1,0	6,6	14,8	50,2	24,3	3,3
Dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas	1,0	9,8	21,6	48,9	14,8	3,9
Insatisfação com a forma de avaliação	10,5	25,2	35,4	20,7	3,3	4,9
Para aprender outras profissões (condutor, carpinteiro,…)	9,2	19,3	28,9	32,1	6,6	3,9
Por causa da gravidez precoce no período escolar	6,6	17,4	15,4	43,3	13,1	4,3
Por causa do consumo de álcool, drogas etc.	2,6	10,2	10,5	50,8	23,3	2,6
Falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa	4,6	23,0	25,9	33,1	9,5	3,9
Por motivo da indisciplina na escola	3,6	14,4	14,8	46,2	16,1	4,9
Problemas de saúde (doenças)	10,2	20,3	17,7	34,1	14,4	3,3
Promessa da emigração por parte de familiares	2,3	8,2	12,5	48,2	25,9	3,0
Problemas de relacionamento com colegas e professores	8,9	20,0	22,3	37,4	7,5	3,9
Por causa da influência dos amigos	5,6	19,7	26,2	35,7	9,8	3,0
Falta de esforço, persistência e dedicação no estudo	1,6	5,9	12,5	54,8	21,3	3,9
Desconfiança em conseguir bons resultados	6,9	21,6	32,8	29,8	5,2	3,6
Outros (especifica):	0,0	0,7	2,0	2,0	3,0	92,5
Média	**4,4**	**14,0**	**17,8**	**40,1**	**16,0**	**7,7**

Legenda: f1-frequência de (não influencia), f2-frequência de (influencia pouco), f3-frequência de (não influencia nem muito, nem pouco), f4-frequência de (influencia muito), f5-frequência de (factor determinante) e ND-nada disse. Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os docentes cotaram a deficiente preparação nas classes anteriores com 18,6% em não influencia ou influencia pouco e 65,2% em influencia muito ou determina. Do mesmo modo, surgem um conjunto de itens com a mesma tendência, tais como dificuldade na mudança do básico para o secundário com 23,0% e 53,4%, Baixo rendimento escolar (notas baixas) com 7,3% e 78,0%; Por motivo de reprovações e repetências com 9,2% e 77,7%; Por atingir limites de idades estabelecidas por lei com 19,7% e 62,7%, Excesso de faltas/falta de presença e de atraso 11,2 e 75,7; Falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo com 7,6% e 74,5% e dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas com 10,8% e 63,7%.

Também a insatisfação com a forma de avaliação obteve 35,7% não influencia ou influencia pouco e 24,0% em influencia muito ou determina abandono escolar. Segue-se na mesma linha os itens para aprender outras profissões (condutor, carpinteiro,…) com 28,5% e 38,7%; Por causa da gravidez precoce no período escolar com 24,0% e 56,4%; Por causa do consumo de álcool, drogas etc. com 12,8% e 74,1%; Falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa com 27,6% e 42,6%; Por motivo da indisciplina na escola com 18,0% e 62,3%; Problemas de saúde (doenças) com 30,5% e 48,5% e promessa da emigração por parte de familiares com 10,5% e 74,1% respectivamente.

Na mesma linha segue o item problemas de relacionamento com colegas e professores com28,9% em não influencia ou influencia pouco e 44,9% em influencia muito ou determina o abandono escolar. De um modo semelhante aparecem os factores por causa da influência dos amigos com 25,3% e 45,5%; Falta de esforço, persistência e dedicação no estudo com 7,5% e 76,1%; Desconfiança em conseguir bons resultados com 28,5% e 35,0% e outros com 0,7% e 5,0% respectivamente.

Com a média global, conclui-se que os professores dão grande peso ao indivíduo aluno no fracasso e abandono escolar, atribuindo lhes uma média de 18,4% em não influencia ou influencia pouco e 56,1% em influencia muito ou determina o abandono.

Síntese

De acordo com a média superior a 50% em influencia muito ou determinante, identificou-se os seguintes factores que foram organizados por ordem decrescente de influência:

Baixo rendimento escolar (notas baixas) com 78,0%; Por motivo de reprovações e repetências com 77,7%; Falta de esforço, persistência e dedicação no estudo com

76,1%; Excesso de faltas/falta de presença e de atraso com 75,7%; Falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo com 74,5%; Por causa do consumo de álcool, drogas etc. com 74,1%; Promessa da emigração por parte de familiares com 74,1%; Deficiente preparação nas classes anteriores com 65,2%; Dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas com 63,7%; Por atingir limites de idades estabelecidas por lei com 62,7%; Por motivo da indisciplina na escola com 62,3%; Por causa da gravidez precoce no período escolar com 56,4%; Dificuldade na mudança do básico para o secundário com 53,4%.

12.5.2 Resultados das perguntas abertas

A tabela representa os resultados em número e percentagem das perguntas abertas dos docentes, relacionados com os alunos.

Tabela 46 Motivos pessoais, perguntas abertas - docentes

Motivos pessoais (relacionados com alunos)	**Frequência**	**%**
Deficiente preparação nas classes anteriores	23	7,5
Dificuldade na mudança do básico para o secundário	9	3,0
Baixo rendimento escolar (notas baixas)	30	9,8
Por motivo de reprovações e repetências	15	4,9
Por atingir limites de idades estabelecidas por lei	8	2,6
Excesso de faltas/falta de presença e de atraso	14	4,6
Falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo	42	13,8
Dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas	11	3,6
Insatisfação com a forma de avaliação	2	0,7
Para aprender outras profissões (condutor, carpinteiro,…)	5	1,6
Por causa da gravidez precoce no período escolar	9	3,0
Por causa do consumo de álcool, drogas etc.	16	5,2
Falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa	3	1,0
Por motivo da indisciplina na escola	9	3,0
Problemas de saúde (doenças)	9	3,0
Promessa da emigração por parte de familiares	45	14,7
Problemas de relacionamento com colegas e professores	5	1,6
Por causa da influência dos amigos	7	2,3
Falta de esforço, persistência e dedicação no estudo	41	13,4
Desconfiança em conseguir bons resultados	2	0,7
Total dos respondentes	**305**	**100**
Média	16	5,0

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os 305 docentes que responderam essa questão aberta, atribuíram aos alunos o peso médio de 5,0% na decisão de abandonarem a escola, sendo o máximo de 14,7% em promessa da emigração por parte de familiares e o mínimo de 0,7 em desconfiança em conseguir bons resultados.

Acima da média colocaram os factores: Promessa da emigração por parte de familiares 14,7%, falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo 13,8%, falta de esforço, persistência e dedicação no estudo 13,4%, baixo rendimento escolar (notas baixas) 9,8%, deficiente preparação nas classes anteriores 7,5% e por causa do consumo de álcool, drogas etc. com 5,2%. Os demais estão abaixo da média.

Um professor afirmou que existem: - *Falta de interesse e preocupação por parte de alguns alunos.*

12.6 Factores relacionados com a família/encarregados da educação, na perspectiva dos docentes

Passa-se a descrever os resultados dos factores relacionados com a família, na perspectiva dos docentes.

12.6.1 Resultados das perguntas fechadas

Para indagar a opinião dos docentes políticos sobre o grau de influência que os factores relacionados com a família/encarregados da educação podem ter, na decisão de um aluno abandonar a escola, construiu-se um questionário com um conjunto de itens, pedindo-lhes que apontassem por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Depois de recolhidos e tratados os dados, apresentou-se os resultados na tabela que se segue, colocando cada item com suas frequências de resultados, sendo f1 (frequência de não influencia), f2 (frequência influencia pouco) f3 (frequência de não influencia nem muito, nem pouco), f4 (frequência de influencia muito) e f5 (frequência factor determinante).

Tabela 47 Factores família – dados docentes

Factores relacionados com a família/encarregados da educação	**f1**	**f2**	**f3**	**f4**	**f5**	**ND**
Problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …)	1,0	2,3	7,2	52,5	34,8	2,3
Famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família)	3,6	15,7	20,0	42,6	15,7	2,3
Falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos	0,3	5,9	9,5	55,4	26,6	2,3
Falta apoiar os filhos nos trabalhos escolares (tpc)	3,3	16,1	26,6	42,6	7,5	3,9
Pais muito ocupados no trabalho	2,6	13,1	18,0	47,5	14,8	3,9
Ausência e falta de colaboração com a escola	2,6	12,5	16,4	49,2	16,7	2,6

Pobreza e maior preocupação com a sobrevivência	2,0	6,2	13,4	47,5	28,6	3,6
Baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola	2,6	13,4	14,8	45,6	21,0	2,6
Pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos	1,6	10,8	17,4	54,1	13,8	2,3
Outros (especifica):	0,7	1,3	1,0	3,6	1,6	91,8
Média	**2,0**	**9,7**	**14,4**	**44,1**	**18,1**	**11,8**

Legenda: f1-frequência de (não influencia), f2-frequência de (influencia pouco), f3-frequência de (não influencia nem muito, nem pouco), f4-frequência de (influencia muito), f5-frequência de (factor determinante) e ND-nada disse**.** **Fonte**: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os docentes inquiridos atribuíram o maior peso o factor família, como sendo de grande influência na decisão de o aluno abandonar a escola, dando sempre menor valor em não influencia ou influencia pouco e maior valor em influencia muito o determinante. Segue-se assim os itens:

Os problemas familiares como conflitos, separação, divórcio, doenças, …, receberam apenas 3,3% em não influencia ou influencia pouco e 87,3% em influencia muito ou determina. Com as mesmas tendências surgem os demais itens como, famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família) com 19,3% e 58,3%; Falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos 6,2% e 82,0%; Falta apoiar os filhos nos trabalhos escolares (tpc) 19,4% e 50,1%; Pais muito ocupados no trabalho com 15,7% e 62,3%; Ausência e falta de colaboração com a escola com 15,1% e 65,9%.

Na mesma linha, vem a pobreza e maior preocupação com a sobrevivência com 8,2% em não influencia ou influencia pouco e 76,1% em influencia muito ou determina. Seguem-se outros factores como, Baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola com 16,0% e 66,6%; Pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos 12,4 e 67,9; sendo outros factores receberam 2,0% em não influencia ou influencia pouco e 5,2% em influencia muito ou determina.

A média de 11,7% em não influencia ou influencia pouco e 62,2% em influencia muito ou determina o fracasso e abandono escolar, confirma o elevado peso de influência atribuído a esse factor pelos docentes inquiridos.

Síntese

Tomando os valores da média superior a 50,0% nos itens influencia muito ou determina, fez-se a ordenação por ordem de crescente dos mesmos, uma vez que todos preenchem esse requisito. Deste modo, começa-se com o item de valor mais elevado, os problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …) com 87,3%; Falta de

preocupação com a escola e estudo dos filhos com 82,0%; Pobreza e maior preocupação com a sobrevivência com 76,1%; Pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos com 67,9%; Baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola com 66,6%; Ausência e falta de colaboração com a escola com 65,9%; Pais muito ocupados no trabalho com 62,3%; Famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família) com 58,3% e Falta apoiar os filhos nos trabalhos escolares (tpc) com 50,1%.

12.6.2 Resultados das perguntas abertas

A tabela 48 representa os resultados em número e percentagem das perguntas abertas dos docentes, relacionados com a família, encarregados da educação.

Tabela 48 Factor família, perguntas abertas - docentes

Factores relacionados com a família/encarregados da educação	**Freq.**	**%**
Problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …)	98	33,8
Famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família)	12	4,1
Falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos	42	14,5
Falta apoiar os filhos nos trabalhos escolares (tpc)	9	3,1
Pais muito ocupados no trabalho	12	4,1
Ausência e falta de colaboração com a escola	28	9,7
Pobreza e maior preocupação com a sobrevivência	47	16,2
Baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola	29	10,0
Pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos	13	4,5
Total respondentes	**290**	**100**
Média	33	11,1

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os 290 docentes que responderam a questão aberta, atribuíram a família e os encarregados da educação o peso percentual médio de 11,1% na decisão do abandono escolar, sendo o máximo de 33,8% para o factor problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …) e o mínimo de 3,1% em falta apoiar os filhos nos trabalhos escolares (tpc), ou seja, trabalhos para casa.

Acima da média surgem os factores: Problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …) com 33,8%, pobreza e maior preocupação com a sobrevivência com 16,2% e falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos com 14,5%.

Exemplos de algumas expressões escritas pelos docentes: - *Falta de educação de base;* - *Falta de atenção individual, ignorância ou até indiferença perante as necessidades dos alunos*, etc.

12.7 Factores relacionados com a situação socioeconómica, na perspectiva dos docentes

12.7.1 Resultados das perguntas fechadas

Para pesquisar a opinião dos docentes políticos sobre o grau de influência que os factores relacionados com a situação socioeconómica podem ter, na decisão de um aluno abandonar a escola, construiu-se um questionário com um conjunto de itens, pedindo-lhes que apontassem por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Depois de recolhidos e tratados os dados, apresentou-se os resultados na tabela que se segue, colocando cada item com suas frequências de resultados, sendo f1 (frequência de não influencia), f2 (frequência influencia pouco) f3 (frequência de não influencia nem muito, nem pouco), f4 (frequência de influencia muito) e f5 (frequência factor determinante).

Tabela 49Factor socioeconómico - docentes

Factores relacionados com a situação socioeconómica	**f1**	**f2**	**f3**	**f4**	**f5**	**ND**
Falta de materiais didácticos (livros cadernos, canetas, …)	5,9	15,4	21,3	41,0	13,9	3,0
Falta de dinheiro para pagar propinas	5,9	13,1	20,3	40,3	17,0	3,3
Falta de dinheiro para custear transportes	2,6	11,1	16,1	47,9	19,0	3,3
Falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem	3,9	12,1	15,4	43,6	21,0	3,9
Alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa)	7,9	23,0	23,3	36,7	5,6	3,6
Problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer	0,7	6,6	7,9	52,5	29,5	3,0
Necessidade de trabalhar para ajudar a família	2,3	7,9	11,5	53,8	22,0	2,6
Falta de apoio financeiro para continuar a escola	1,6	6,9	9,8	50,8	26,6	4,3
Perda do valor e prestígios social do diploma escolar	8,9	22,0	24,3	33,6	8,2	3,3
Insegurança do emprego depois de estudar	12,1	17,4	19,7	33,8	13,1	3,9
Outros (especifica):	0,7	1,3	1,6	0,7	6,2	93,8
Média	**4,8**	**12,4**	**15,6**	**39,5**	**16,6**	**11,6**

Legenda: f1-frequência de (não influencia), f2-frequência de (influencia pouco), f3-frequência de (não influencia nem muito, nem pouco), f4-frequência de (influencia muito), f5-frequência de (factor determinante) e ND-nada disse. **Fonte**: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A situação socioeconómica, mereceu um elevado peso dos docentes inquiridos, como se pode ver nos seus itens que se seguem. A falta de materiais didácticos (livros cadernos, canetas, …) com 21,3% em não influencia e influencia pouco e 54,9% em influencia muito e determina. A mesma pisada seguem a falta de dinheiro para pagar propinas com 19,0% e 57,3%, a falta de dinheiro para custear transportes com 13,7% e 66,9%, a falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem com 16,0% e 64,6% e alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa) com 30,9 e 42,3.

Os problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer com 7,3% em não influencia ou influencia pouco e 82,0% em influencia muito e determina o abandono, seguindo a mesma tendência a necessidade de trabalhar para ajudar a família com 10,2% e 75,8%; a falta de apoio financeiro para continuar a escola com 8,5% e 77,4%, a perda do valor e prestígios social do diploma escolar com 30,8% e 41,8%, a insegurança do emprego depois de estudar com 29,5% e 46,9%, sendo outros factores não especificados receberam 2,0% em não influencia ou influencia pouco e 6,9% em influencia muito ou determinante.

Síntese

Tendo em conta a média de 56,1% nos itens influencia muito e determina, tomou-se colocou-se por ordem decrescente de influenciação, todos os itens com valores superior a 50,0% em influencia muito ou determina abandono escolar. Preenchem esse critério os itens:

- Problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer com 82,0%;
- Falta de apoio financeiro para continuar a escola com 77,4%;
- Necessidade de trabalhar para ajudar a família com 75,8%;
- Falta de dinheiro para custear transportes com 66,9%;
- Falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem com 64,6%;
- Falta de dinheiro para pagar propinas com 57,3%;
- Falta de materiais didácticos (livros cadernos, canetas, …) com 54,9%;

12.7.2 Resultados das perguntas abertas

A tabela 50 representa os resultados em número e percentagem das perguntas abertas dos docentes, relacionados com a situação socioeconómica.

Tabela 50 Factor socioeconómico, perguntas abertas – docentes

Factores relacionados com a situação socioeconómica	Frequência	%
Falta de materiais didácticos (livros cadernos, canetas, …)	18	6,3
Falta de dinheiro para pagar propinas	24	8,4
Falta de dinheiro para custear transportes	17	5,9
Falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem	21	7,3
Alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa)	11	3,8
Problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer	58	20,2
Necessidade de trabalhar para ajudar a família	33	11,5
Falta de apoio financeiro para continuar a escola	57	19,9
Perda do valor e prestígios social do diploma escolar	20	7,0
Insegurança do emprego depois de estudar	28	9,7
Total respondentes	**287**	**100**
Média	30	10,0

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os duzentos e oitenta e sete (287) docentes que responderam a questão atribuíram a situação socioeconómica o peso percentual médio de 10,0% na decisão do abandono escolar, com máximo de 20,2% em problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer e mínimo de 3,8% em Alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa).
Superior a média encontram os factores: Problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer com 20,2%, falta de apoio financeiro para continuar a escola com 19,9% e necessidade de trabalhar para ajudar a família com 11,5%. Os demais factores apresentados estão abaixo do peso médio.

Resumo conclusivo dos descritivos docentes

Combinando os resultados das perguntas abertas e fechadas, verifica-se que os docentes atribuíram maiores influências no fracasso e abandono escolar os factores que se seguem, por ordem de importância.
Relacionados com a política educativa os factores insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados; elevado número de alunos por professor e por turma; elevado custo da educação; número de escolas insuficiente e mal distribuído, implica longas viagens; conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno e obrigatoriedade de pagamento de propinas com 36,4%.
Factor relacionado com a escola: falta de condições para atender alunos com problemas; falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos; ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem; escola dá pouca atenção aos problemas dos

alunos; escolas superlotadas, com excesso de alunos e distanciamento da escola face ao local de residência do aluno.

Factores relacionados com professor, falta de comunicar aos pais a situação dos alunos; fazem discriminação aos alunos; deficiente preparação para o ensino; falta de ajudar alunos fora do horário das aulas; e problemas no relacionamento com os alunos.

Factores relacionados com alunos, promessa da emigração por parte de familiares; falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo; falta de esforço, persistência e dedicação no estudo; baixo rendimento escolar (notas baixas); deficiente preparação nas classes anteriores e por causa do consumo de álcool, drogas etc.

Factores relacionados com a família/encarregados da educação, problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …); pobreza e maior preocupação com a sobrevivência e falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos.

Factores relacionados com a situação socioeconómica, problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer; falta de apoio financeiro para continuar a escola e necessidade de trabalhar para ajudar a família..

13 Fracasso e abandono escolhar na versão dos indivíduos que abandonaram a escola

13.1.1 Análise descritivo que indivíduos abandonaram escola

Para melhor conhecimento das causas determinantes do fracasso e abandono escolar, nada melhor que ouvir na primeira pessoa os envolvidos directos, concretamente os alunos que fracassaram e abandonaram a escola. Neste sentido, aplicou-se um questionário para averiguar, em concreto, das diferentes causas que actuaram nos fracassos deles, quais são as que ditaram o abandono. A metodologia utilizada para recolha de dados, como já se disse no capítulo da mesma, foi … assim, procurou-se identificar os que abandonaram e ouvir as razões, quer através das perguntas fechadas de modo a dar-lhes orientações de respostas, que através de perguntas abertas, deixando-lhes expressar livremente sobre as reais causas que determinaram o abandono deles do sistema educativo.

Depois da aplicação do questionário, os dados foram tratados e os resultados são apresentados a seguir, acompanhados da descrição para permitir maior compreensão do leitor.

Neste capítulo apresenta-se os dados descritivos relacionados com a caracterização dos inquiridos, a situação socioeconómica do agregado familiar, os factores que podem contribuir para o fracasso e abandono escolar, relacionados com a política educativa, a escola, o professor, o aluno que abandonou a escola, a família e socioeconómico.

13.1.2 Caracterização e histórico escolar dos inquiridos que abandonaram escola

Na recolha de dados, procurou-se saber a faixa etária dos inquiridos. Para tal, as idades foram divididas em sete classes de em três em três anos, tomando como idade mínima doze anos que é a idade da entrada no secundário e idade máxima de 30 e mais anos. Esta última, ou seja a idade máxima, foi escolhida tendo em conta o período em estudo, 2000 à 2014. Isso significa que os alunos que entraram ou que estiveram no secundário em 2000, tem a idade entre trinta e poucos anos.

Tabela 51 Idade dos ex-alunos inquiridos

Idade	12-14	15-17	18-20	21-23	24-26	27-29	30 e +	ND	Total
%	5,5	14,6	25,3	15,7	13,5	7,4	6,6	11,5	364

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os resultados mostram que, do total de 364 inquiridos, a maioria situa-se entre os quinze e vinte e seis anos, com a máxima entre dezoito e vinte anos. Cf. tabela …

Tabela 52 Sexo dos ex-alunos inquiridos

Sexo	Masculino	Feminino	ND	Total
Nº alunos				364
Persentagem	55,2%	40,4%	4,4%	100%

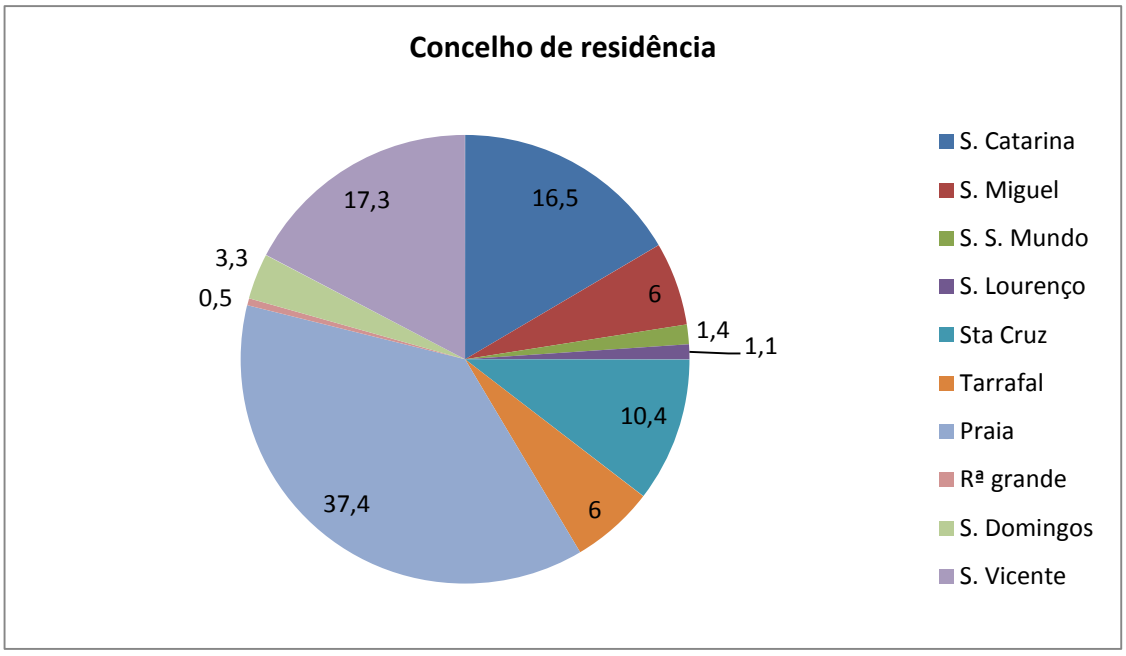
Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

O sexo é um dado importante nas investigações, na medida em que, os dois géneros podem ter causas muito diferentes e é bom conhecê-las. Daí, também foi levado em conta e os resultados mostram que tal como visto nos dados estatísticos do ministério da educação, analisados num dos capítulos anteriores, a maioria (55,2%) dos inquiridos foram do sexo masculino, seguindo-se o sexo feminino com 40,4%, sendo 4,4% nada disse (ND). Cf. tabela idade.

Concelho de residência dos ex-alunos inquiridos

Um outro dado de extrema importância que diz respeito ao indivíduo, neste aspecto, é o seu concelho de residência que permite analisar os resultados dos diferentes concelhos e comparar, analisando as semelhanças e diferenças. Neste particular, foi apresentado os concelhos dos inquiridos residentes nos concelhos onde se procedeu a recolha de dados. Os resultados mostram que os dados recolhidos são proporcionais a população estudantil no geral e daqueles que abandonaram a escola. Assim, a o concelho da Praia, o maior do país em termos demográficos efectivos estudantil e população em estudo surge com o maior peso percentual, 37,4% e o concelho da Ribeira Grande com o menor peso, 0,5%. Cf. gráfico concelho de residência.

Gráfico 26Concelho de residência dos ex-alunos



Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Do mesmo modo, a área de residência rural e urbana, como apresentam características socioeconómicas muito diferentes, podem apresentar factores diferenciados, pelo que será necessário fazer uma análise para verificar as semelhanças e diferenças e procurar compreendê-las. Por esta razão também foi considerada.

Tabela 53Área de residência dos ex-alunos

Residência	Rural	Urbana	ND	Total
%	37,4	56,9	5,8	364

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Conforme a tabela, a maioria dos inquiridos foram da área urbana, seguindo a área rural, sendo a minoria, 5,8% não responderam esse item.

A frequência do jardim

Em Cabo Verde, a frequência do jardim não é obrigatória e muito menos gratuita, como acontece com o ensino básico, pelo que muitas crianças, particularmente as da classe menos favorecida e do meio rural não passam pelo jardim. Para agravar a situação, existia até bem pouco tempo (três quatro anos atrás), que penalizava as crianças que não passavam pelo jardim, que teriam que entrar no ensino básico um ano mais tarde, ou seja com sete anos, em relação as que passaram pelo jardim que entravam com seis anos. Aquilo que muita gente chama e com razão de dupla penalização. Além desse facto, como também é sabido, as crianças que passam pelo jardim vão para o básico mais bem preparada para prosseguir do que as outras que não passaram.

Deste modo, entendeu-se introduzir esse elemento na recolha de dados como precioso elemento de análise da investigação relacionada com sucesso ou insucesso escolar, pelo menos, em Cabo Verde e particularmente nesta investigação.

Tabela 54Frequência do jardim infantil

Frequentou jardim	Sim	Não	ND	Total
%	67,6	29,1	3,3	364

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A tabela que se segue nos mostra que 67,6% dos inquiridos passaram pelo jardim-de-infância, mas que uma boa fatia, mais de um quarto, 29,1% não passaram para aquela que é considerada educação de base da socialização e aperfeiçoamento das destrezas fundamentais para prosseguimento do ensino básico.

Tabela 55Tempo de frequência no jardim ex-alunos inquiridos

Nº anos no jardim	1 ano	2 anos	3 anos	ND	Total
%	2,7	41,5	15,4	40,4	364

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Do mesmo, há uma diferença no tempo que as crianças passam no jardim, em regra, a duração é de dois anos, mas há umas que passam esse limite de tempo e há outras que não chegam, dependendo das circunstância e/ou dos factores socioeconómicos das famílias. Por isso, entendeu-se ser um bom indicador nessa pesquisa. Os resultados demonstram que pouco mais de 50% duram dois ou três anos no jardim, sendo 2,7% passam apenas um ano, embora a maioria não respondeu essa questão. A duração de um ano terá, seguramente, a ver com muitas famílias de fracos recursos, que para garantir a entrada do filho no ensino básico com seis anos, coloca o filho apenas no último um ano do jardim de modo a contornar a lei e fazer o filho entrar na escola básica

Tabela 56Reprovação dos ex-alunos inquiridos

Reprovou	Sim	Não	ND	Total
%	83,2	14,3	2,5	364

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A reprovação é dos factores considerados de grande peso na decisão do abandono escolar em muitas literaturas. Em Cabo Verde, o seu peso torna-se ainda maior, se tivermos em conta que existem leis de limitação da reprovação no ensino secundário. O aluno não pode ter mais d duas reprovações no mesmo ciclo do ensino secundário, sob pena da perda do direito de matricula e assistência às aulas. Neste sentido, presume-se que muitos estudantes que abandonaram a escola deverá ter sido por causa da reprovação. É nesta base que esse item foi considerado nesta investigação, em diferentes aspectos, como uma peça chave no discernimento dos factores que determinaram o abandono escolar dos nossos inquiridos. Para já os primeiros sinais do seu peso aparecem já nesta descrição. Vejam que 83,2% dos inquiridos disseram que reprovaram e apenas 14,3% afirmaram não reprovaram, sendo 2,5% nada disse. Cf. tabela reprovação.

Tabela 57Nº de vezes de reprovação

Nº de vezes reprovou	1 vez	2 vezes	3 vezes	4 e + vezes	ND	Total
%	22,5	36,8	14,8	5,5	20,3	364

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Tendo em conta a existência da lei que se referiu no parágrafo anterior, mais do que reprovação preferiu-se também saber o número de vezes que o aluno reprovou para se confirmar da sua influência no processo de abandono. A tabela retracta que mais de 50% dos inquiridos reprovaram duas ou três vezes e um número razoável reprovou quatro e mais vezes.

Ano de escolaridade que reprovou

Também, em perguntas abertas, procurou-se saber o ano ou anos de escolaridade em que se reprovou. Da análise das respostas, os resultados foram apresentados nas tabelas que se seguem:

Tabela 58Ano de reprovação no ensino básico

Ano rep	1º	2º	3º	4º	5º	6º	Total
Frequ	4	12	6	12	9	9	52
Percent	7,7	23,1	11,5	23,1	17,3	17,3	100

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Analisando a tabela da reprovação no ensino básico, nota-se que as maiores reprovações dos cinquenta e dois inquiridos que disseram ter reprovados no ensino básico, a maioria, dessas reprovações aconteceram no segundo e quarto ano com 23,1% em ambos os casos, seguindo-se o quinto e sexto anos com 17,3% respectivamente, em cada caso e as menores reprovações no primeiro e terceiro ano.

Esses resultados podem dar algum retracto do que verdadeiramente acontece no ensino básico, ou seja, as maiores reprovações acontecem no fim do ciclo, segundo, quarto e sexto ano. São anos de avaliação mais rigorosa. O caso do segundo ano é ainda agravado com aquilo que se chama “passagem automática” em que a filtração só acontece no segundo ano. A questão é que como é possível reprovar no 1º ano, sabendo que ali a passagem é automática?

Não temos uma resposta sobre a matéria, mas algumas deduções podem ser feitas, nomeadamente, ou são alunos que iniciaram e não terminaram o ano, voltaram no ano seguinte na mesma classe ou são alunos que andavam no primeiro ano antes da entrada em vigor da passagem automática (inicio da década de 1990).

Tabela 59 Ano de reprovação no ensino secundário

Ano rep	7º	8º	9º	10º	11º	12º	Total ES
Frequ	81	65	46	32	12	0,0	236
Percent	34,3	27,5	19,5	13,6	5,1	0,0	100

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

No que diz respeito ao ensino secundário, verifica-se que 236 inquiridos disseram ter reprovados no ensino secundário, sendo a maioria 34,3% no sétimo ano de escolaridade, diminuindo gradualmente para 27,5% no oitavo, 19,5% no nono, 13,6% no décimo, 5,1% no décimo primeiro e zero no décimo segundo.

Uma das leituras que se pode fazer da análise da tabela é de que, a medida que se aumenta o nível de escolaridade, diminui a percentagem de reprovação. Isso, das possíveis explicações, pode, seguramente estar relacionados com o problema de adaptação do básico para o secundário, no caso do sétimo ano, com aumento da maturidade, interesse do aluno, consciencialização do valor do estudo, etc., a medida que aumenta a idade e o nível de escolaridade.

De entre os dados apresentados separadamente nas duas tabelas anteriores, nota-se o facto de que muitos disseram ter reprovados simultaneamente no 7º e 8º anos de escolarade, no 7º e 9º anos de escolaridade, no 8º, 9º e 10º anos de escolaridade, no 9º e 10º anos de escolaridad, no 7º, 8º e 10º anos de escolaridade, no 10º e 11º anos de escolaridade, no 5º e 7º anos de escolaridade, no 8º e 9º anos de escolaridade, no 6º e 7º anos de escolaridade, no 4º, 6º e 9º anos de escolaridade, no 6º e 10º anos de escolaridade, no 5º e 7º anos de escolaridade, no 2º e 9º anos de escolaridade, no 4º, 7º e 8º anos de escolaridade, no 1º e 2º anos de escolaridade, etc. ou seja, muitos com históricos de reprovação desde o ensino básico, outros com três reprovações no ensino secundário.

Na generalidade, dos 236 inquiridos que responderam essa questão aberta, cinquenta e dois (22,0%) disseram ter reprovados no básico e no secundário, cento e oitenta e quatro (78,0%) reprovaram apenas no ensino secundário. Esse resultado concorda com os dados estatísticos oficiais recolhidos nos indicadores da educação, que demonstra maiores reprovações no secundário que no básico.

Principais causas de reprovação:

Como não podia deixar de ser, mais importante que os dados das reprovações é conhecer as causas da mesma. Por isso, entendeu-se ser importante recolher os dados sobre quais foram as causas principais dessas reprovações, através da pergunta aberta: quais foram as causas principais da sua reprovação? Os resultados estão na tabela que se segue.

Tabela 60Principais causas de reprovação

Causas apontadas	Freq	Causas apontadas	Freq	Causas apontadas	freq
Faltar as aulas	48	Brincadeiras	2	Falta dinheiro propina	2
Falta de estudo	91	Bebidas alcoólicas	1	Opção própria	1
Más condições vida	10	Irresponsabilidade	3	Desobediência	1
Prob. nas disciplinas	4	Desinteresse de aulas	9	Problema familiar	8
F. tempo para estudar	1	Distância da família	1	Culpa do professor	1
F. atenção nas aulas	7	Nota baixa	20	Falta de aprendizagem	3
Falta ajuda dos pais	1	Reprov. Matemática	4	Influência de amigos	6
Mau comportamento	5	Mau aproveitamento	1	Dor na cabeça	1
Perda do pai	2	Acidente da mãe	1	Distância da escola	5
Má relação com prof.	1	Falta de apoio	3	Doença	4
Faltou prova recurso	2	Gravidez	4	Excesso de trabalho	1
Abuso	2	Falta apontamento	1	Uso do álcool	2
Total	174		50		35

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Da análise da tabela, verifica-se que um total de 259 inquiridos, responderam essa questão, segundo a frequência representada, sendo a maioria 35,1% apresentou como causa de reprovação falta de estudo, seguindo-lhe faltar as aulas 18,5%, notas baixas 7,7%, más condições de vida 3,9%, desinteresse 3,5%, problema familiar com 3,1%, falta de atenção nas aulas 2,7%, influência dos amigos 2,3%, mau comportamento com 1,9%, igual valor para distância da escola, problemas nalgumas disciplinas com 1,5%, igual valor teve doença e as demais causas com menos de 1,5%, com se pode depreender da tabela.

Para ilustra, vai-se apresentar algumas frases utilizadas pelos inquiridos na primeira pessoa, são exemplos, um inquirido disse: - *reprovei por bandidesa*. No nosso meio, essa palavra é muitas vezes utilizada para qualificar pessoas que brincam com coisas sérias, não dão importância a nada, não são preocupadas. Entendemos que será esse o sentido dado pelo respondente. Um outro disse - *dificuldade de dominar algumas disciplinas*. Na verdade, existem alunos que são bons numas disciplinas e maus noutras, acabam por reprovar porque o sistema de avaliação não discrimina os alunos de acordo

com a sua potencialidade. Dois disseram: - *fui um grande irresponsável*. Um outro disse: - *as minhas causas principais dessa reprovação é que não tinha tempo para estudar* e um outro ainda disse*: - falta de estudo e desinteresse de assistir as aulas.*

O que nos surpreendeu nessas e noutras respostas que analisamos é a assunção das responsabilidades dessas pessoas, não passando culpa para terceiros, demonstra que têm consciência de si, das falhas que cometeram e um certo arrependimento.

A educação não deve conhecer a idade e nenhuma restrição, ela deve ser aberta a todos e estar sempre ao serviço da sociedade. É o maior investimento que se pode fazer no homem, cujo efeito social contribui para reduzir todos os demais custos. Um país que conseguiu verdadeiramente educar o seu povo terá redução nas despesas em todos os outros sectores da economia e muito mais recita. A principal aposta deverá ser na educação do homem.

Tabela 61 Ano de escolaridade deixou a escola

Ano abandono	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano	ND	Total
%	25,3	21,4	22,8	10,7	6,6	5,8	7,4	364

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

O ano ou nível de escolaridade em que os inquiridos abandonaram (deixaram) a escola é também um indicador que permite saber o ano de maior abandono e confrontar com as estatísticas do Ministério da Educação, bem como inferir das causas. Os resultados mostram que o maior abando dos inquiridos aconteceu no 7º ano, um quarto, seguindo-se 9º ano, depois 8º anos e menor no 12º ano. Cf. tabela que se segue. O 7º ano poderá, estar ligado ao processo da integração da passagem do básico para o secundário, um dos nossos itens do questionário, pelo que teremos oportunidade de confirmar mais a frente. O 9º talvez por ser inicio de um novo ciclo, supondo os argumentos relacionados com o pré-requisito e a menor percentagem no 12º ano, talvez por ser o ano terminal e cada um se esforça mais para terminar.

Tabela 62Gostaria de voltar a estudar

Gostaria voltar estudar	Sim	Não	ND	Total
%	69,5	6,6	23,9	364

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Um item que se considerou importante foi saber a opinião dos inquiridos sobre o desejo ou não de voltar a escola. Nesse particular, os resultados mostram que apenas 6,6% não desejam voltar, 69,% desejam voltar e 23,9% não opinaram. Isso é muito encorajador e desafia os poderes públicos na busca de solução estratégicas de fazer, os que antes abandonaram, voltar a escola.

Razões de gostar de voltar a escola

Uma questão que, consideramos, teria muita pertinência seria conhecer a percepção dos alunos que abandonaram a escola sobre as razões de gostar ou não de voltar a escola, tivessem ou tiverem oportunidades. Assim, fez a pergunta aberta: porquê que gostaria de voltar a escola? Os resultados encontram-se na tabela seguinte:

Tabela 63 Razões de gostar de voltar a escola

Razões voltar escola	**freq**	**Razões voltar escola**	**freq**	**Razões voltar escola**	**freq**
Sinto muita falta	3	Ser alguma coisa	3	Estudar é bom	4
Procurar pequena	1	Agora a escola é tudo	1	Estudar é importante	10
Revalorização d escola	1	Melhorar condições	5	Estudar é aprender	1
Gosto	15	Para terminar estudo	13	Garantir futuro melhor	10
Mais conhecimentos	6	Para ter emprego fixo	4	Concretizar sonho	1
Novas oportunidades	2	Arrependimento	3	Ser professor formado	1
Para Ser bom aluno	1	Mais rendimento	1	Recuperar	1
Total	**29**		**30**		**28**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Nota-se que dos 87 inquiridos que responderam a questão, a maioria (17,2%), justificou com *gosto*, seguindo-se para *terminar os estudos* (14,9%), *estudar é importante, garantir futuro melhor* com 11,5% cada, para *ter mais conhecimento* 6,9%, para *melhorar as condições* 5,7%, *estudar é bom*, para *ter emprego fixo* 4,6% cada, *sinto muita falta, gostaria de ser alguma coisa, estou arrependido* com 3,4% cada, *para ter novas oportunidades* com 2,3% e as demais razões com 1,1% cada.

Nota-se também aqui, algum sentimento de arrependimento, frustração culpabilidade, valorização da escola, etc. alguns escreveram frases que traduzam essa ideia, como por exemplo: - *antes não sabia o valor da escola, para aproveitar oportunidade que tive um dia e não aproveitei, para ser alguma coisa na vida, quero concretizar o meu sonho, para garantir futuro melhor, para ter mais conhecimentos e um emprego fixo, ser professor formado na área que eu gosto, escola tem muitas oportunidades, vou ter mais*

rendimento, sempre sonhei ser algo na vida, para ser uma pessoa etc. houve que disse: *- gosto voltar, o meu desejo é continuar a estudar, o conhecimento que adquiro todos os dias é melhor que não estudar também, não quero ficar vazia.*

Das pequenas percentagens que afirmaram não querendo voltar a escola, alguns justificaram com: não quero, não consigo, idade avançada, etc.

Tabela 64Teve apoio de alguma instituição

Teve apoio	Sim	Não	ND	Total
%	18,4	76,6	4,9	364

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Na linguagem comum e nos debates políticos, toma-se sempre como principal causa do abandono escolar a falta de apoio financeiro. Por isso, tive a curiosidade de saber se de entre os que abandonaram existem alguns que tiveram apoio das instituições vocacionadas ou não para o efeito. Os resultados foram surpreendentes, sabendo que 18,4% dos inquiridos que abandonaram a escola tiveram apoio financeiro para estudos no secundário. Cf. tabela a seguir.

Tabela 65Instituição de apoio

Instituição apoio	Ficase	C. Municipal	Bornefonden	outras	ND	Total
%	6,0%	0,8%	5,8%	3,0%	84,3	364

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Ligado ao Ministério da Educação há uma instituição que se ocupa exclusivamente de apoio financeiro às escolas, sendo refeições quentes e materiais didácticos no ensino básico e apoio financeiro para propinas, transportes e bolsas de estudos no ensino secundário. Trata-se de FICASE – Fundação Caboverdiana de Acção Social Escolar. Além dessa fundação, as Câmaras Municipais também apoiam com propinas e transportes escolares ou apoio para transportes, assim como a Bornefonden uma instituição dinamarquesa que vem trabalhando há vários anos em Cabo Verde no apoio e apadrinhamento dos alunos carenciados no ensino secundário.

Existem também outras instituições como associações locais, fundações etc. que colaboram no apoio aos alunos carenciados, somando 3,0% dos inquiridos como se pode ver na tabela. Nota-se que a FICASE é a maior financiadora, seguindo-lhe Bornefonden e outras instituições, sendo menor as Câmaras Municipais. Os alunos com

esses apoios não poderão abandonar a escola por falta de recursos financeiros. Por isso, outras causas muito fortes estão por detrás desse fenómeno. É o que essa pesquisa tende desvendar.

Tabela 66Hábito de estudo

Hábito de estudo	Diariamente	3-4 vezes	Ocasião do teste	Nunca	ND	Total
%	30,2	24,5	32,1	6,0	7,1	364

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Incidindo num item importante para o sucesso escolar e mais centrado no aluno, indagou-se sobre o hábito de estudo, procurando saber se o aluno estava diariamente, 3 à 4 vezes por semana, se só estudava na ocasião do teste ou se nunca estudava. Os resultados mostram que 30,2% estudavam diariamente, cerca de um quarto estudava três a quatro vezes por semana, cerca de um terço estudava apenas na ocasião do teste e 6,0% afirmam que nunca estudavam. Esses resultados permitem fazer inferência sobre as causas da reprovação e consequentemente do abandono. Cf. tabela a seguir.

Ocupação actual dos inquiridos

Procurou-se também saber a ocupação actual (2015) dos inquiridos, ou seja, dos que abandonaram a escola, o que andam a fazer depois de deixar a escola, através da seguinte pergunta aberta: o que anda a fazer depois de deixar a escola? Os resultados estão na tabela que se segue:

Tabela 67 Ocupação actual dos inquiridos

Ocupação actual	**freq**	**Ocupação actual**	**freq**	**Ocupação actual**	**freq**
Vigilância, segurança	2	Trabalho doméstico	78	Extracção de inerte	4
Venda	4	Trabalho	60	Agricultura/c. Animais	34
Barbaria	1	Biscaite (trab. as vezes)	19	Parado (sem trabalho)	47
Discoteca	1	Passear	1	Pescar	9
Construção civil	10	Condutor	4	Brincar	1
Estudar e relaxar	3	Empregado do bar	1	Marceneiro	2
Trabalho no moinho	1	Fazer formação	6	Jogar	7
Cozinheira	2	Pintura	2	Vender peixe	3
Total	**24**		**171**		**107**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Da tabela pode-se apurar que 302 dos inquiridos responderam essa questão, apresentando diversidade de situações e grande variabilidade de frequências, sendo a maioria 25,8% anda a fazer trabalho doméstico, ou seja, trabalha em casa em diferentes ocupações, seguindo-se por ordem decrescente de frequência o trabalho não especificado 19,9%, parado, na linguagem deles, ou seja, sem trabalho ou desempregado 15,6%, trabalham na agricultura e criação de gado 11,3%, faz "biscaite" (trabalho não permanente) 6,3%, na construção civil 3,3%, na pesca 3,0%, no jogo 2,3%, a fazer formação profissional 2,0%, na extracção de inertes, venda e condutor 1,3%, na venda de peixe, e estudar e relaxar 1,0% cada, a trabalhar como cozinheira na escola, na pintura, na marcenaria e na empresa de vigilância e segurança com 0,7% cada e as demais que se encontram na tabela com 30,3% cada.

Encontramos expressões como: - *coisas várias mas, mais tempo parado do que trabalhar, - conviver com jovens na localidade*, etc.

O resultado demonstra por um lado que grande desses jovens encontram-se no desemprego ou subemprego e que aqueles que se encontram a trabalhar, ocupam trabalhos menos remunerados e de menor prestígio social. Daí, a razão da confirmação de que a exclusão escolar terá inequivocamente como consequência, a exclusão social. Talvez por isso, esses jovens ganharam consciência da valorização da escola e o desejo de voltar a estudar.

13.1.3 Situação socio familiar quando andava na escola:

A situação familiar é um factor incontornável no sucesso ou insucesso da educação. Nesse estudo procurou-se saber o número de elementos do agregado familiar dos inquiridos, isso porque existem diferenças entre agregado familiar com baixo número de elementos e de elevado número de elementos, quer em termos de recursos, quer em outros termos.

Tabela 68Nº de agregado familiar

Agregado familiar	1-3	4-6	7-9	10 e +	ND	Total
%	17,3	38,5	24,5	11,3	8,5	364

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os resultados da tabela mostram que a maioria 38,5% dos inquiridos vive num agregado familiar com entre quatro e seis elementos, quase um quarto entre sete e nove elementos

e um número razoável com dez e mais elementos. Como se sabe, a família numerosa é, em regra, a mais vulnerável e problemática.

Tabela 69Relação de parentesco com o chefe do agregado familiar da casa onde

Reside com	Pais	Avós	Irmãos	Outros	ND	Total
%	63,7	19,5	5,8	7,1	3,8	364

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A relação de grau de parentesco que o individuo tem com o chefe do agregado familiar, se são progenitores ou não, conta muito na educação em geral e sucesso escolar em particular. Por isso, introduziu-se também esse aspecto que se julga relevante. Os resultados mostram que a maioria, 63,7% vivem com pais, embora um número significativo 19,5% vivem com avós, 5,8% com irmãos e 7,1% com outros. Cf. tabela seguinte.

Outros graus de parentesco com os chefes de família

Na relação do grau de parentesco com o chefe do agregado familiar, introduzimos o item "outros", pedindo o inquirido para especificar, em perguntas abertas. Dessa especificação, obtivemos os resultados colocados na tabela seguinte:

Tabela 70 Reside com, especificação de outros

Com quem vive	**freq**	**Com quem vive**	**freq**	**Com quem vive**	**freq**
Tia	15	Amigos	1	Irmãos	3
Primos	4	Sobrinho	1	Mãe	7
Padrasto	2	Marido e filho	1	Sozinho	1
Total	**21**		**3**		**11**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A tabela nos mostra que dos 35 respondentes desta questão, 42,9% vivem com tia, 20,0% vivem só com a mãe, 11,4% vivem com primos, 8,6% vivem com irmãos, 5,7% com padrastos e um (2,9%) vive sozinho. Tendo em conta que esta questão foi mais voltada para quando o inquirido andava na escola, ela demonstra que muitos não viviam numa família normal (pais e filhos), mas sim com pessoas de grau de parentesco mais distante, o que seguramente não deixaram de repercutir negativamente, em certos casos, no sucesso escolar.

Tabela 71Nível de instrução do pai

Instr.pai	S. instr.	Sabe ler/es	Básico	Secundário	Médio	Superior	Não sei	ND
%	14,6	37,9	25,5	5,8	2,5	2,2	5,2	5,8

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

O Nível de instrução do pai é também um factor que influência em muitos aspectos, particularmente na educação dos filhos. Os resultados na tabela que se segue, mostram um número considerável de pais sem instrução, ou seja, analfabetos, mais de um terço, apenas sabem ler e escrever, não tendo nenhum nível académico, um quarto com ensino básico baixa percentagem com nível secundário 5,8%, médio 2,5%, superior com 2,2%, 5,25 não sabem o nível de instrução de seus pais e 5,8% não pronunciaram. Isso dum total de 364 inquiridos.

Tabela 72Profissão do pai

Prof.pai	Agricultor	Pescador	Pedreiro	Comerci.	Empres.	Funcion.	Outra	ND
%	23,1	11,3	18,4	0,8	2,5	12,6	15,7	15,7

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A profissão do pai pode ser um bom indicador do nível socioeconómico da família e influenciar a educação dos filhos, em diferentes aspectos. Neste caso, nota-se que mais de metade, 52,8% dos 364 inquiridos são filhos de agricultor, pescador e pedreiro. Os demais estão repartidos entre funcionários 12,6%, empresários 2,5% e comerciante 0,8%, sendo 15,7% não responderam.

Outra profissão do pai:

Devido a diversidade de profissões ou ocupação dos pais, colocamos algumas em perguntas fechadas e outras em abertas, através da questão: *se outra qual?* Das respostas, construímos a tabela seguinte com os resultados.

Tabela 73 Outra profissão do pai**:**

Profissão do pai	**freq**	**Profissão do pai**	**freq**	**Profissão do pai**	**freq**
Falecido	2	Motorista	9	Ferreiro	1
Empreiteiro de obra	1	Emigrante	10	Enfermeiro	1
Empregado bar	1	Venda carne	1	Pintor	1
Polícia	1	Professor	1	Pastor	1

Bate chapa	1	Agente sanitário	1	Mecânico	4
Func. Enapor	1	Cozinheiro quartel	1	Chefe cozinha	1
Mestre de obra	1	Carpinteiro	1		
Total	**8**		**24**		**9**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Da análise, pode-se ver que dos 41 respondentes, a maioria 24,4% os pais são emigrantes, 22,0% os pais são motoristas, 9,8% os pais são mecânicos, 4,9% os pais já faleceram e as demais profissões apresentadas na tabela correspondem cerca de 2,4% cada. Nota-se que as profissões liberais e mais remuneradas quase não aparecem aqui. A grosso modo, a tabela também chama atenção para casos de pais ausentes, emigrantes, com maior percentagem, motorista que anda sempre nas viagens, quase não param em casa.

Tabela 74Situação do emprego do pai

Emprego pai	Empregado	Reformado	Desempregado	Pensionista	ND	Total
%	26,9	9,1	51,7	3,7	19,2	364

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Da mesma maneira, a situação no emprego acaba, embora momentaneamente, demostrando a situação económica do agregado familiar. No caso em concreto, o desempregado assume o papel de liderança, atingindo 51,% dos pais dos inquiridos, frente 26,9% empregados, 9,1% reformado e 3,7% pensionista, sendo 19,2 nada disse. Cf. tabela a seguir.

Tabela 75 Rendimento do pai

Rendimento do pai	0-20 mil	21-40 mil	41-60 mil	61-80 mil	81 e +	ND	Total
%	48,1	7,7	3,6	1,4	5,2	34,1	364

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Com relação ao rendimento mensal do pai em mil escudos cabo-verdiano, nota-se que quase metade dos inquiridos, o pai tem um rendimento que oscila entre zero e vinte mil escudos, cerca de 200€, o que é manifestamente insuficiente para sobrevivência e muito menos para suportar um filho ou filhos no secundário, com todos os custos inerentes. Cf. tabela que se segue. Foi também notório que o número de pais dos inquiridos com

81 mil e mais é superior aos que têm rendimento entre quarenta e um e oitenta mil escudos.

Tabela 76Nível de instrução da mãe

Inst.mãe	S. instr	Sabe ler/es	Básico	Secundário	Médio	Superior	Não sei	ND
%	25,5	31,9	21,2	5,5	3,3	4,4	2,5	5,8

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

O nível de instrução da mãe da mãe dos 364 inquiridos distribui-se da seguinte forma: Sem instrução atinge um quarto das mães, sabe ler/sabe escrever quase um terço, ensino básico quase um quarto e baixa percentagem para os níveis, ensino secundário, ensino médio e ensino superior, sendo 2,5% não sabem o nível de instrução da mãe e 5,8% não responderam.

Tabela 77Profissão da mãe

Prof.mãe	Doméstica	Peixeira	Rabidante	Funcionár.	Comerci	N. sei	Outr	ND
%	64,3	5,2	8,5	5,2	3,3	1,9	4,4	7,1

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os resultados demonstram que um número significativo, 64,3% das mães dos 364 inquiridos são domésticas, 13,7% peixeira e rabidantes (revendedeiras ambulantes) e restantes com percentagens muito baixa.

Outra profissão da mãe

O mesmo que sucede com a profissão do pai, no caso da mãe também procurou-se saber outras profissões, além das apresentadas nas questões fechadas, através da especificação de outras profissões. Os resultados foram colocados na tabela que se segue:

Tabela 78 Outra profissão da mãe**:**

Profissão da mãe	**freq**	**Profissão da mãe**	**freq**	**Profissão da mãe**	**freq**
Emigrante	6	Cozinheira	1	Costureira	1
Contabilista	1	Professora	2	Médica	1
Total	**7**		**3**		**2**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Da tabela, constata-se que 12 pessoas responderam a questão, sendo emigrante ocupa primeiro lugar com 50%, professora segundo lugar com 16,7% e as demais profissões contantes da tabela com cerca de 8,3% cada. Mais uma vez, nota-se a questão de ausência, caso de emigrante e profissões menos remuneradas, salvo alguns casos.

Tabela 79 Situação no emprego

Emprego da mãe	Empregada	Reformada	Desempregada	Pensionista	ND	Total
%	23,4	3,6	52,5	2,2	18,4	364

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Assim como os pais, mais de metade das mães 52,5% dos inquiridos encontravam-se na situação do desemprego, o que agrava ainda mais a situação.

Tabela 80Rendimento mensal da mãe em mil escudos cv

Rendimento mãe	0-20 mil	21-40 mil	41-60 mil	61-80 mil	81 e +	ND	Total
%	51,9	3,3	1,4	1,6	1,1	40,7	364

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

O cenário quase que se repete em relação ao rendimento, onde mais de metade, 51,9% das mães possuem um rendimento de zero a vinte mil escudos e um número inexpressivo com valores superiores a vinte mil escudos cabo-verdiano.

Tabela 81Nº de irmãos

Nº irmãos	Nenhum	1-2	3-4	5 e +	ND	Total
%	4,7	12,4	30,2	44,0	8,8	364

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Para ter uma ideia mais correcta da situação familiar, procurou-se também saber o número de irmãos que os inquiridos têm. Os resultados mostram quase um terço tem entre três e quatro irmãos, e 44,0%, quase metade, têm cinco e mais irmãos. Isso indica o esforço que a família terá de fazer para manter todos os filhos na escola.

Tabela 82Nº de Irmãos a estudar

Irmãos a estudar	1	2	3	4 e +	ND	Total
%	15,9	12,6	15,1	14,0	42,3	364

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

O número de irmãos que andam estudar é também um factor importante a ter em conta, na medida em que dá indicação das despesas suportadas pelas famílias e que podem ter

impacto no fracasso e abandono escolar. Isso porque, quanto maior é o número de filhos a estudar, maior serão as despesas e a probabilidade de a família não conseguir manter todos na escola. Os resultados da tabela que se segue demonstram que 57,7% dos inquiridos têm irmãos a estudar, sendo 29,1% têm três e mais irmãos a estudar. Isso significa um peso muito grande para família, num país de fracos recursos, com elevado número de desempregado e o custo da educação não é baixo.

Tabela 83Irmãos que abandonaram a escola

Irmãos abandonaram escola	Sim	Não	ND	Total
%	60,4	30,2	9,3	364

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Algumas teorias defendem que o abandono trás abandono. Por isso, quisemos saber se na família dos inquiridos existem tradições de abandono. Os resultados indicam que os inquiridos têm 60,4% de irmãos que abandonaram a escola e 30,2% não tiveram irmãos que abandonaram a escola. Isso de certa forma vem dar razão as teorias a esse respeito. Cf. tabela a seguir.

Tabela 84Nº de irmãos que abandonaram a escola

Nº irmãos que abandonaram estudos	1	2	3	4 e +	ND	Total
%	14,8	19,2	10,4	11,3	44,2	364

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os resultados mostram também que 14,8% têm um irmão que abandonou a escola, 19,2% têm dois irmãos que abandonaram a escola, 10,4% têm três irmãos e 11,3% têm quatro e mais irmãos que abandonaram a escola. Isso quer dizer que existem tradições de abandono, para maioria dos inquiridos.

Razões que levaram os irmãos abandonarem a escola

Com o objectivo de ter inferir o historial de abandono escolar da família dos alunos que abandonaram a escola, procurou-se saber as causas que levaram os alunos a abandonarem a escola: através da questão aberta a porquê que os irmãos abandonaram a escola? Os resultados surgem na tabela que se segue:

Tabela 85Razões que levaram os irmãos abandonarem a escola

Razões aband. Irmão	**Fi**	**Razões aband. irmão**	**fi**	**Razões aband. irmão**	**fi**
F.Condições financeira	72	Emigração	4	Deslexia	1
Falta de apoio	11	Não estudou	15	Limites de idades	1
Não querer	18	Reprovou	3	Gravidez	7
Nota baixa	1	Foi expulso (indiscip.)	3	Ajudar os mais novos	1
Doença	5	Falta material	1	Influência	1
Total	**107**		**26**		**11**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Analisando a tabela, atesta-se que 144 inquiridos responderam a questão, apresentando várias causas com frequências percentuais seguintes: a maioria, 50% apresentou *falta de condições financeira* como principal causa, seguindo-se por ordem decrescente *não querer* com 12,5%, não estudou 10,4%, falta de apoio 7,6%, gravidez 4,9%, doença 3,5%, emigração 2,8%, reprovou e foi expulso com 2,1% em ambos os casos e os demais constantes na tabela com cerca de 0,7% cada.

Apesar de o número de respondentes não são tão elevados, o resultado permite tirar algumas ilações, sobre as causas principais apresentadas na tabela e descritas no parágrafo anterior.

As respostas relacionadas com a pessoa do aluno, como não querer, não estudei, etc. vêem nos dar razão que seria extremamente importante ouvir os principais visados nesta matéria, ou seja, os próprios alunos que abandonaram a escola. Mais que os próprios professores, eles sabem mais que ninguém as verdadeiras causas da tomada de decisão de abndonar a escola.

Tabela 86Ocupação actual

Ocupação actual	Empregado	Desempregado	ND	Total
%	16,5	71,4	12,1	364

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Sobre a situação actual perante o emprego dos inquiridos, os resultados mostram que apenas 16,5% dos alunos que abandonaram a escola entram-se empregados e que a grande maioria, 71,4% estão desempregados. Esse é um resultado muito assustador e a questão que se coloca é que alternativas para esses jovens?

Tabela 87O nível do rendimento dos inquiridos

Teu rendimento	0-20 mil	21-40 mil	41-60 mil	61-80 mil	81 e + mil	ND	Total
%	48,9	3,3	0,8	0,3	,8	45,9	364

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Não menos preocupante, é o rendimento mensal desses jovens, em que para quase metade é inferior ou igual a 20 mil escudos (200€) e um número insignificante possuem rendimentos superiores a esse valor. Leva-se em conta que 45,9% não responderam, que são presumivelmente os que se encontram no dessem prego.

Tabela 88Estado civil

Teu estado civil	Casado (a)	Solteiro (a)	União de facto	ND	Total
%	3,6	80,2	5,5	10,7	364

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Quanto ao estado civil, verifica-se que um número reduzido de 3,6% já se casaram, 5,5% vivem em união de facto (coabitam com parceiros sem se casar) e a grande maioria 80,2% mantiveram-se solteiros. Estado civil dos inquiridos

Tabela 89Possui filhos

Possui filhos	Sim	Não	ND	Total
%	35,4	28,0	36,5	364

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Finalmente, procurou-se também saber se os inquiridos possuem ou não filhos, para se poder inferir sobre o aumento do peso económico e de responsabilidade. Os resultados mostram que mais de um terço, 35,4% tiveram filhos e 28,0% ainda não têm filhos e 36,5% dos inquiridos nada disseram a esse respeito.

13.2 Factores relacionados com a política educativa, na versão dos indivíduos que abandonaram a escola

13.2.1 Resultados das perguntas fechadas

Para conhecer os factores que tiveram mais peso na decisão dos alunos de abandonarem a escola e saber o grau de influência de cada factor relacionado com a política

educativa, construiu-se um questionário com um conjunto de itens, que foi aplicado aos alunos que abandonaram a escola, pedindo-lhes que apontassem por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Depois de recolhidos e tratados os dados, apresentou-se os resultados na tabela que se segue, colocando cada item com suas frequências de resultados, sendo f1 (frequência de não influencia), f2 (frequência influencia pouco) f3 (frequência de não influencia nem muito, nem pouco), f4 (frequência de influencia muito) e f5 (frequência factor determinante).

Tabela 90Factor política educativa dados ex-alunos inquiridos

Factores relacionados com a política educativa	**f1**	**f2**	**f3**	**f4**	**f5**	**ND**
Normas rígidas de frequência no estabelecimento do ensino	56,3	13,7	6,0	6,3	3,6	14
Limitação de idades para frequentar Ensino Secundário	40,1	17,9	8,0	13,2	8,8	12,1
Limitação de reprovação e repetência no ensino secundário	35,2	18,4	8,0	13,5	9,9	15,1
Uso do português no ensino em vez da língua materna (crioulo)	51,9	12,6	7,7	9,1	3,6	15,1
Conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno	45,3	15,9	9,1	6,0	5,2	18,4
Desfasamento entre o programa do básico e do secundário	44,0	13,7	11,8	7,7	3,3	19,5
Monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico	52,2	8,5	8,2	10,4	3,8	16,8
Deficiência na formação de professores	46,4	14,3	8,5	8,8	3,8	18,1
Nº de escolas insuficiente e mal distribuído, implica longas viagens	42,6	12,1	10,7	11,3	6,0	17,3
Obrigatoriedade de pagamento de propinas	32,7	14,3	9,1	21,2	9,1	13,7
Lei de suspensão temporária das alunas grávidas	49,5	8,2	7,4	9,3	7,4	18,1
Insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados	29,9	13,2	10,4	19,8	9,9	16,8
Elevado custo da educação	29,1	13,5	10,4	21,7	10,2	15,1
Elevado número de alunos por professor e por turma	45,6	11,8	9,3	10,4	5,8	17,0
Conteúdos dos manuais não retractam realidades locais	47,0	12,9	8,5	8,5	4,1	19,0
Outros (especifica):	16,2	3,6	2,5	3,8	7,4	66,5
Média	**41,5**	**12,8**	**8,5**	**11,3**	**6,4**	**19,5**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

De acordo com a tabela da política educativa como factor de fracasso e abandono escolar, verifica-se que os diferentes itens desse factor tiveram resultados diferentes. Assim, as normas rígidas de frequência no estabelecimento do ensino não influenciaram ou tiveram pouca influência na decisão de abandonar a escola de 70,% dos inquiridos, enquanto influenciaram muito ou determinaram o abandono escolar de 9,9% dos inquiridos. A limitação de idades para frequentar Ensino Secundário teve muito mais peso na decisão de abandonar a escola, com 58,0% em não influencia ou pouco influencia e 22,% em influencia muito ou foi determinante.

A limitação de reprovação e repetência no ensino secundário, não influenciou ou teve pouca influência no abandono de 53,6% dos inquiridos e influenciou muito ou determinou o abandono de 23,4% dos inquiridos. Na mesma linha, o uso da língua portuguesa no ensino, em vez da língua materna (crioulo) não teve influência ou teve pouco influência no abandono de 64,5% e teve muita influência ou determinou o abandono de 12,7% dos jovens inquiridos.

Os conteúdos do programa abstractos, não tratando realidade do aluno não influenciaram ou influenciaram pouco 61,2% e influenciaram muito ou determinaram o abandono de 11,2% dos inquiridos. Do mesmo modo, o desfasamento entre o programa do básico e do secundário, não influenciou ou influenciou pouco 57,7% e influenciou muito ou determinou o abandono escolar de 11,0% dos inquiridos. Idêntico comportamento teve a monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico, com 60,7% em não influencia ou influencia pouco e influenciou muito ou determinou o abandono de 14,2% dos respondentes do inquérito.

A deficiência na formação de professores, não influenciou ou teve pouca influência no abandono escolar de 60,3% dos inquiridos, enquanto influenciou muito ou determinou o abandono escolar de 12,6% dos inquiridos. Segue o mesmo caminho o factor número de escolas insuficiente e mal distribuído, implicando longas viagens, com 54,7% em não influencia e influencia pouco e 17,3% em influencia muito ou determinante no abandono escolar dos inquiridos.

A obrigatoriedade de pagamento de propinas, não influenciou ou teve pouca influência em 47,0% e tiveram muita influência ou determinaram o abandono de 30,3%. Idem aconteceu com a lei de suspensão temporária das alunas grávidas, que não influenciou ou influenciou pouco 57,7% e influenciou muito ou determinou o abandono de 16,7% dos inquiridos. A mesma tendência surge na insuficiência de subsídio do Estado para

apoiar alunos carenciados com 43,1% em não influencia ou pouco influencia e influencia muito ou determinou o abandono escolar de 29,7% dos alunos.

Com maio influência, mas não fugindo da tendência dos demais factores, estão o elevado custo da educação que não influenciou ou teve pouca influência em 42,6% e influenciou muito ou determinou o abandono escolar de 31,9% dos inquiridos. O elevado número de alunos por professor e por turma não influenciou ou teve pouca influência no abandono escolar de 57,4% e influenciou muito ou determinou o abandono escolar de 16,2% dos inquiridos. Seguindo a mesma linha, os conteúdos dos manuais não retractam realidades locais, não influenciaram ou tiveram pouca influência em 59,9% e influenciaram muito ou determinaram o abandono de 11,2% dos inquiridos. Finalmente, nota-se que 11,2% dos inquiridos apresentaram outras causas, como sendo responsáveis pelos seus abandonos.

Globalmente, os resultados mostram que as políticas educativas tiveram pouco peso no abandono escolar, na medida em que não influenciaram ou tiveram pouca influência numa média de 54,3% e influenciaram muito o determinaram o abandono escolar de 17,7% em média.

Síntese

Em síntese, tomando os valores percentuais iguais ou superiores a 17,7% em influencia muito e determinante, fazendo uma hierarquia por ordem decrescente da importância de influenciação dos factores, regista-se o elevado custo da educação, com 31,9%; a obrigatoriedade de pagamento de propinas, com 30,3%; a insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados com 29,7%; a limitação de reprovação e repetência no ensino secundário com 23,4% e a limitação de idades para frequentar Ensino Secundário com 22,0%.

13.2.2 Resultados das perguntas abertas

Como forma de ter mais elementos de comparação e tirar conclusões credíveis, para cada grupo de factores, deu-se oportunidade aos inquiridos de responderem livremente sobre factores que mais pesaram na decisão do abandono escolar, através de perguntas abertas, através da questão: “Desses, indica o factor que mais pesou na sua decisão de abandonar a escola. Os resultados foram apresentados na tabela que se segue.

Tabela 91 Factor política educativa, perguntas abertas – dados ex-alunos

Factores relacionados com a política educativa	**Freq.**	**%**
Normas rígidas de frequência no estabelecimento do ensino	10	5,1
Limitação de idades para frequentar Ensino Secundário	30	15,3
Limitação de reprovação e repetência no ensino secundário	30	15,3
Uso do português no ensino em vez da língua materna (crioulo)	5	2,6
Conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno	5	2,6
Desfasamento entre o programa do básico e do secundário	2	1,0
Monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico	5	2,6
Deficiência na formação de professores	4	2,0
Nº de escolas insuficiente e mal distribuído, implica longas viagens	9	4,6
Obrigatoriedade de pagamento de propinas	37	18,9
Lei de suspensão temporária das alunas grávidas	13	6,6
Insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados	9	4,6
Elevado custo da educação	32	16,3
Elevado número de alunos por professor e por turma	2	1,0
Conteúdos dos manuais não retractam realidades locais	3	1,5
Total dos respondentes	**196**	**100**
Média		6,7

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Da análise da tabela, verifica-se que um total de 196 inquiridos respondeu a questão, atribuindo pesos diferentes as questões colocadas. O peso médio atribuído a política educativa foi de 6,7%, sendo a percentagem máxima de 18,9%, no factor obrigatoriedade no pagamento de propina e mínima de 1,0% no elevado número de alunos por professor e por turmas. Isso quer dizer que o primeiro teve maior peso na decisão do abandono escolar e o segundo menor peso.

Com valor percentual acima da média, estão os factores Obrigatoriedade de pagamento de propinas com 18,9%, o elevado custo da educação com 16,3%, a limitação de idades para frequentar Ensino Secundário e a limitação de reprovação e repetência no ensino secundário com 15,3% cada. Abaixo da média estão os demais factores, sendo a lei de suspensão temporária das alunas grávidas está logo a seguir a média, com 6,6%.

Para ilustra a questão relacionada com a gravidez precoce, vamos apresentar a resposta de um dos inquiridos que diz o seguinte: - eu engravidei e a minha mãe não me deixou continuar a escola mais (não me apoiou e tinha de abandonar).

13.3 Factores relacionados com a escola, na versão dos indivíduos que abandonaram a escola

13.3.1 Resultados das perguntas fechadas

Para identificar os factores que tiveram mais peso na decisão dos alunos de abandonarem a escola e saber o grau de influência de cada factor relacionado com a escola, construiu-se um questionário com um conjunto de itens, que foi aplicado aos alunos que abandonaram a escola, pedindo-lhes que apontassem por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Depois de recolhidos e tratados os dados, apresentou-se os resultados na tabela que se segue, colocando cada item com suas frequências de resultados, sendo f1 (frequência de não influencia), f2 (frequência influencia pouco) f3 (frequência de não influencia nem muito, nem pouco), f4 (frequência de influencia muito) e f5 (frequência factor determinante).

Tabela 92Factor escola – dados ex-alunos

Factores relacionados com a escola	f1	f2	f3	f4	f5	ND
Muitas exigências nas escolas	40,1	18,4	9,9	11,8	6,6	13,2
A escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos	23,4	23,4	13,7	20,6	6,0	12,9
Falta da valorização das aprendizagens da vida prática dos alunos	31,3	19,0	14,6	15,4	3,0	16,8
Escolas superlotadas, com excesso de alunos	41,8	16,5	9,6	9,3	6,0	16,8
Tratam todos os alunos como se fossem iguais	38,5	11,8	11,3	14,3	7,1	17,0
Ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem	37,1	18,1	11,3	11,0	4,9	17,6
Falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos	29,1	15,9	10,4	19,2	10,2	15,1
Falta de condições para atender alunos com problemas	26,6	17,3	12,1	20,6	7,7	15,7
A aprendizagem escolar pouco útil na vida prática	35,2	19,5	11,5	10,7	4,4	18,7
Aumento da violência e insegurança na escola	36,3	15,9	10,7	14,8	7,4	14,8
Distanciamento da escola face ao local de residência do aluno	34,1	13,7	10,7	16,8	8,2	16,5
A escola continua a ser apenas um transmissor de conhecimentos	38,5	13,7	12,6	12,6	4,7	17,9
Escola tem falta de condições de estudo (biblioteca, materiais, …)	40,9	15,1	8,5	12,6	7,4	15,4
Outros (especifica):	11,8	2,5	4,7	5,8	3,8	71,4
Média	**33,2**	**15,8**	**10,8**	**14,0**	**6,2**	**20,0**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

O factor, muitas exigências nas escolas não influenciou ou influenciou pouco 58,5% dos inquiridos e influenciou muito ou determinou o abandono de 18,4% dos inquiridos. A escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos teve influência no abandono de 46,8% e teve muita influência ou determinou o abandono de26,6% dos alunos inquiridos. Com a mesma tendência, a falta da valorização das aprendizagens da vida prática dos alunos não influenciou ou teve pouca influência no abandono de 50,3% e muita influência ou determinou o abandono de18,4% dos inquiridos.

As escolas superlotadas, com excesso de alunos, não influenciaram ou tiveram pouca influência em 58,3% e muita influência ou determinaram o abandono de 15,3%. O tratamento de todos os alunos como se fossem iguais, não influenciou e teve pouca influência em 50,3% e muita influência ou determinou o abandono de 21,4% dos inquiridos. O ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem não influenciou ou teve pouca influência em 55,2% e muita influência ou determinou o abandono de 15,9% dos inquiridos. O mesmo acontece com a falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos que não influenciou ou teve pouca influência em 45,0% e muita influência ou determinou o abandono de 29,4% dos inquiridos.

A falta de condições para atender alunos com problemas não influenciou os teve pouca influência me 43,9% e influencia muito ou determinou o abandono de 28,3% dos inquiridos. A aprendizagem escolar pouco útil na vida prática não influenciou o influenciou pouco 54,7% dos inquiridos e influenciou muito ou determinou o abandono de 15,1% dos inquiridos. Com o mesmo comportamento, o aumento da violência e insegurança na escola não influenciou ou influenciou pouco 52,2% e muita influência ou determinou o abandono escolar de 22,2% dos inquiridos.

O distanciamento da escola face ao local de residência do aluno, também não influenciou ou teve pouca influência em 47,8% e influenciou muito ou determinou o abandono de 25,0% dos inquiridos. A escola continua a ser apenas um transmissor de conhecimentos, não influenciou ou teve pouca influência em 52,2% e influenciou muito ou determinou o abandono de 20,0% dos inquiridos. Em posição idêntica foi a escola tem falta de condições de estudo (biblioteca, materiais, …) que não influenciou ou teve pouca influência em 56,0% e teve muita influência ou determinou o abandono de 20,0% dos inquiridos. Salienta-se que apenas 9,6% dos inquiridos apresentaram outros factores como sendo de muita influência ou foram determinantes no abandono escolar deles.

A média geral demonstra que o factor escola foi responsável, ou seja, teve muita influência ou determinou o abandono de 20,2% dos inquiridos e não teve nenhuma ou pouca influência em 49,0%.

Síntese

A hierarquização dos factores, com valores percentuais iguais ou superiores a 20,0%, que influenciaram muito ou determinaram o abandono escolar dos inquiridos, nos permite colocar por ordem decrescente os seguintes:

A falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos, o que mais influenciou ou determinou o abandono escolar, com 29,4%, seguido da falta de condições para atender alunos com problemas 28,3%, a escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos com 26,6%, o distanciamento da escola face ao local de residência do aluno com 25,0%, o aumento da violência e insegurança na escola com 22,2%, tratam todos os alunos como se fossem iguais com 21,4%, a escola continua a ser apenas um transmissor de conhecimentos com 20,0% e a escola tem falta de condições de estudo (biblioteca, materiais, …) com 20,0%.

13.3.2 Resultados das perguntas abertas

A tabela 93 representa os resultados em número e percentagem das perguntas abertas dos dados dos alunos, relacionados a escolas.

Tabela 93 Factor escola perguntas abertas – dados ex-alunos

Factores relacionados com a escola	**Freq.**	**%**
Muitas exigências nas escolas	39	18,0
A escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos	31	14,3
Falta da valorização das aprendizagens da vida prática dos alunos	15	6,9
Escolas superlotadas, com excesso de alunos	5	2,3
Tratam todos os alunos como se fossem iguais	13	6,0
Ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem	1	0,5
Falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos	21	9,7
Falta de condições para atender alunos com problemas	22	10,1
A aprendizagem escolar pouco útil na vida prática	9	4,1
Aumento da violência e insegurança na escola	17	7,8
Distanciamento da escola face ao local de residência do aluno	37	17,1
Escola tem falta de condições de estudo (biblioteca, materiais, …)	7	3,2
Total dos respondentes	**217**	**100**
Média		8,3

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Observando a tabela, nota-se que a responderam a questão 217 inquiridos, com uma média percentual das respostas de 8,3%, a máxima 18,0% no factor: *muitas exigências nas escolas* e a mínima de 0,5% no factor: *ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem*.

Acima da média aparecem os factores *muitas exigências nas escolas* com 18,0%, *distanciamento da escola face ao local de residência do aluno* com 17,1%, a *escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos* com 14,3%, *falta de condições para atender alunos com problemas* com 10,1% e a *falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos* com 9,7%. Abaixo da média estão os demais factores e logo a seguir a média surge o factor *aumento da violência e insegurança na escola* com 7,8%.

13.4 Factores relacionados com o professor, na versão dos indivíduos que abandonaram a escola

13.4.1 Resultados das perguntas fechadas

Para compreender os factores que tiveram mais peso na decisão dos alunos de abandonarem a escola e saber o grau de influência de cada factor relacionado com o professor, construiu-se um questionário com um conjunto de itens, que foi aplicado aos alunos que abandonaram a escola, pedindo-lhes que apontassem por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Depois de recolhidos e tratados os dados, apresentou-se os resultados na tabela que se segue, colocando cada item com suas frequências de resultados, sendo f1 (frequência de não influencia), f2 (frequência influencia pouco) f3 (frequência de não influencia nem muito, nem pouco), f4 (frequência de influencia muito) e f5 (frequência factor determinante).

Tabela 94.Factor professor –dados ex-alunos

Factores relacionados com os professores	f1	f2	f3	f4	f5	ND
Problemas no relacionamento com os alunos	50,0	14,8	6,0	11,3	4,9	12,9
Deficiente preparação para o ensino	36,3	23,1	12,6	8,0	5,2	14,8
Dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses	33,0	19,0	12,1	14,0	6,0	15,9
Faltam muitas aulas	34,1	16,2	11,8	15,4	9,6	12,9
Falta de incentivar os alunos para estudar	28,0	16,2	12,4	20,9	7,4	15,1
Leccionam matérias muito rápidas e dificulta compreensão	22,5	22,3	9,3	21,7	8,8	15,4

Falta de ajudar alunos fora do horário das aulas	24,7	20,3	9,3	20,9	10,7	14,0
Problemas na orientação dos alunos nos trabalhos	26,9	18,7	13,2	18,1	6,3	16,8
Falta ensinar os alunos a estudar	34,6	19,8	7,7	14,6	6,3	17,0
Utilizam vocabulários difíceis	28,3	18,1	12,6	14,3	8,2	18,4
Aparecem bêbados ou drogados nas aulas	39,6	11,5	11,0	10,2	8,8	19,0
Falha no atendimento às dificuldades individuais	23,4	21,2	14,0	16,2	6,3	19,0
Fazem discriminação aos alunos	28,3	16,2	12,4	18,1	6,3	18,7
Falta de comunicar aos pais a situação dos alunos	26,1	19,2	12,1	16,5	8,5	17,0
Outros (especifica):	11,3	3,3	3,8	4,1	6,0	71,4
Média	**29,8**	**17,3**	**10,7**	**15,0**	**7,3**	**19,9**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os Problemas no relacionamento do professor com os alunos não influenciaram ou tiveram pouca influência em 64,8% dos alunos que abandonaram a escola e que foram inquiridos e tiveram muita influência ou determinaram o abandono de 16,2% destes. A deficiente preparação para o ensino, não teve nenhuma influência ou influenciou pouco, o abandono de 59,4% dos inquiridos e influenciou muito ou determinou o abandono de 13,2%. As aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses também não tiveram influência no abandono de 52,0% e teve muita influência ou determinou o abandono de 20,0% dos respondentes do inquérito. O mesmo aconteceu em relação ao faltar muitas aulas, com 50,3% de não ou pouca influência e 25,0% de muita influência ou determinante.

A falta de incentivar os alunos para estudar obteve 44,2% em não influencia ou pouco influencia e 28,3% em fluência muito ou foi determinante no abandono. O item leccionam matérias muito rápidas que dificulta compreensão arrecadou 44,8% em não ou influência pouco e 30,5% em influencia muito ou determinante. Valor idêntico obteve a falta de ajudar alunos fora do horário das aulas com 45,0% e 31,6% respectivamente. Os problemas na orientação dos alunos nos trabalhos obtiveram 45,6% em não ou pouca influência e 24,4% em muita influência ou determinante no abandono escolar.

A falta de ensinar os alunos a estudar obteve 54,4% em não ou pouco influencia e 20,9% em influencia muito ou determinante no fracasso e abandono escolar. Na mesma linha surge o item utilizam vocabulários difíceis, com 46,4% e 22,5% respectivamente. Aparecem bêbados ou drogados nas aulas com 51,1% e 19,0%. Falha no atendimento às dificuldades individuais com 44,6% e 22,5%. Fazem discriminação aos alunos com 44,5% e 24,4% e falta de comunicação aos pais a situação dos alunos, não influenciou

ou teve pouca influência em 45,3% e influenciou muito ou determinou o abandono de 25,0% dos inquiridos. Consta que 10,1% dos inquiridos apresentaram outros factores como sendo de muita influência ou determinante.

Com relação a média global, verifica-se que o factor professor não influenciou ou teve pouca influência no abandono de 47,1% dos inquiridos, enquanto foi responsável pelo abandono de 22,3%, uma vez que teve muita influência ou foi determinante no abandono. Isso é de facto algum peso desse factor no abandono escolar.

Síntese

Factores com valores percentuais iguais ou superiores a 20%, nas variáveis que influenciaram muito ou determinaram o abandono escolar, por ordem decrescente, segundo os alunos que abandonaram a escola inquiridos, são:

A falta de ajudar alunos fora do horário das aulas com 31,6%, leccionam matérias muito rápidas e dificulta compreensão com 30,5%, falta de incentivar os alunos para estudar com 28,3%, falta de comunicam aos pais a situação dos alunos com 25,0%, faltam muitas aulas com 25,0%, fazem discriminação aos alunos com 24,4%, problemas na orientação dos alunos nos trabalhos com 24,4%, falha no atendimento às dificuldades individuais com 22,5%, utilizam vocabulários difíceis com 22,5%, falta ensinar os alunos a estudar com 20,9% e dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses com 20,0%.

13.4.2 Resultados das perguntas abertas

A tabela 95 representa os resultados em número e percentagem das perguntas abertas dos dados dos alunos, relacionados com os professores.

Tabela 95 Factor professor – dados ex-alunos

Factores relacionados com os professores	**Frequência**	**%**
Problemas no relacionamento com os alunos	4	1,9
Deficiente preparação para o ensino	5	2,4
Dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses	6	2,9
Faltam muitas aulas	7	3,4
Falta de incentivar os alunos para estudar	8	3,9
Leccionam matérias muito rápidas e dificulta compreensão	4	1,9
Falta de ajudar alunos fora do horário das aulas	14	6,8
Problemas na orientação dos alunos nos trabalhos	6	2,9

Falta ensinar os alunos a estudar	20	9,7
Utilizam vocabulários difíceis	17	8,3
Aparecem bêbados ou drogados nas aulas	25	12,2
Falha no atendimento às dificuldades individuais	19	9,2
Fazem discriminação aos alunos	35	17,0
Falta de comunicar aos pais a situação dos alunos	35	17,0
Outros (especifica): Professor conquista alunas	1	0,5
Total dos respondentes	**206**	**100**
Média		**6,7**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A tabela nos mostra que 206 inquiridos responderam a questão, atribuindo o factor professor um peso percentual médio de 6,7%, com valor mais elevado surgem os factores fazem discriminação aos alunos e falta de comunicar aos pais a situação dos alunos com 17,0% cada e o menor valor *Professor conquista alunas* com *0,5%*.

Acima da média, surgem os factores fazem discriminação aos alunos e falta de comunicar aos pais a situação dos alunos com 17,0% cada, Aparecem bêbados ou drogados nas aulas com 12,2%, Falta ensinar os alunos a estudar com 9,7%, Falha no atendimento às dificuldades individuais com 9,2%, Utilizam vocabulários difíceis com 8,3% e Falta de ajudar alunos fora do horário das aulas com 6,8%. Os demais factores encontram-se abaixo da média.

13.5 Factores individuais (alunos), na versão dos indivíduos que abandonaram a escola

13.5.1 Resultados das perguntas fechadas

Para estimar os factores que tiveram mais peso na decisão dos alunos de abandonarem a escola e saber o grau de influência de cada factor relacionado com o indivíduo (o aluno), construiu-se um questionário com um conjunto de itens, que foi aplicado aos alunos que abandonaram a escola, pedindo-lhes que apontassem por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Depois de recolhidos e tratados os dados, apresentou-se os resultados na tabela que se segue, colocando cada item com suas frequências de resultados, sendo f1 (frequência de não influencia), f2 (frequência influencia pouco) f3 (frequência de não influencia nem

muito, nem pouco), f4 (frequência de influencia muito) e f5 (frequência factor determinante).

Tabela 96Motivos pessoais – dados ex-alunos

Motivos pessoais (relacionados com alunos)	f1	f2	f3	f4	f5	ND
Deficiente preparação nas classes anteriores	44,5	18,1	5,5	9,1	4,7	18,1
Dificuldade na mudança do básico para o secundário	37,9	19,8	7,4	10,2	6,3	18,4
Baixo rendimento escolar (notas baixas)	23,9	19,0	10,7	21,4	9,3	15,7
Por motivo de reprovações e repetências	29,1	14,0	8,5	18,4	13,7	16,2
Por atingir limites de idades estabelecidas por lei	36,8	10,2	7,7	14,6	12,9	17,9
Excesso de faltas/falta de presença e de atraso	27,2	12,9	9,3	22,6	8,8	19,0
Falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo	28,3	17,6	13,7	16,2	6,0	18,1
Dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas	19,2	21,7	9,6	24,5	6,9	18,1
Insatisfação com a forma de avaliação	31,6	16,5	13,7	13,2	4,7	20,3
Para aprender outras profissões (condutor, carpinteiro,…)	45,9	10,4	10,2	8,0	5,5	20,1
Por causa da gravidez precoce no período escolar	46,4	9,1	6,6	8,2	6,6	23,1
Por causa do consumo de álcool, drogas etc.	56,0	7,4	5,2	8,0	3,6	19,8
Falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa	31,9	17,9	9,6	16,8	6,3	17,6
Por motivo da indisciplina na escola	46,4	10,4	8,0	8,8	5,5	20,9
Problemas de saúde (doenças)	47,8	10,7	8,o	8,8	4,9	19,8
Promessa da emigração por parte de familiares	48,4	11,0	7,4	7,4	5,2	20,6
Problemas de relacionamento com colegas e professores	41,8	15,7	8,5	10,2	4,4	19,5
Por causa da influência dos amigos	38,5	12,9	9,3	14,0	5,2	20,1
Falta de esforço, persistência e dedicação no estudo	24,7	18,1	11,3	18,7	8,5	18,7
Desconfiança em conseguir bons resultados	32,4	15,9	8,9	18,4	6,0	18,4
Outros (especifica):	12,6	3,0	3,8	3,3	4,1	73,1
Média	**35,9**	**13,9**	**8,7**	**13,4**	**6,6**	**21,6**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os itens relacionados com factores pessoais tiveram as seguintes influências no fracasso e abandono escolar, segundo os inquiridos que abandonaram a escola:

Os resultados da tabela mostram que a deficiente preparação nas classes anteriores não influenciou ou teve pouca influência no abandono escolar de 62,6% dos inquiridos e teve muita influência ou foi determinante no abandono de 13,8%. A dificuldade na mudança do básico para o secundário teve 57,7% para o primeiro caso e 16,5% para o segundo, caso. O baixo rendimento escolar (notas baixas) com 42,9% e 30,7%. Por motivo de reprovações e repetências com 43,1% e 32,1%. Por atingir limites de idades estabelecidas por lei 47,0% e 27,5%; o excesso de faltas/falta de presença e de atraso

40,1% e 31,4% e falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo com 45,9% e 22,2%.

A dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas, não teve influência ou teve pouca influência no abandono de 40,9% dos inquiridos enquanto teve muita influência ou foi determinante no abandono de 31,4% dos inquiridos. O mesmo aconteceu no factor insatisfação com a forma de avaliação que obteve 48,1% e 17,9% respectivamente; Para aprender outras profissões (condutor, carpinteiro,…) com 56,3% e 13,5%; Por causa da gravidez precoce no período escolar com 63,4% e 11,6%; Por causa do consumo de álcool, drogas etc. com 63,4% e 11,6%; Falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa com 49,8% e 23,1%; Por motivo da indisciplina na escola com 56,8% e 14,3%.

Os Problemas de saúde (doenças) não influenciaram ou tiveram pouca influência no abandono de 58,5% dos inquiridos e influenciaram muito ou determinaram o abandono de 14,3%. Seguem a mesma linha, os itens: promessa da emigração por parte de familiares com 59,4% e 12,6%; Problemas de relacionamento com colegas e professores com 57,5% e 14,6%; Por causa da influência dos amigos com 51,4% e 19,2%; Falta de esforço, persistência e dedicação no estudo com 42,8% e 27,2% e desconfiança em conseguir bons resultados com 48,9% e 24,4%.

No item outros factores, apenas 7,4% dos inquiridos disseram que teve muita influência ou foi determinante no fracasso e abandono escolar deles.

A média global mostra que o factor indivíduo (aluno) não foi responsável pelo abandono de 49,8% dos inquiridos, por não influenciar ou por tiver pouca influência, mas teve muita influência ou foi determinante no abandono de 20% dos inquiridos.

Síntese

Tomando os valores percentuais Igual ou superior a 20,0% em influencia muito ou foi determinante, ordena-se por ordem decrescente os itens que satisfaçam essas condições.

Deste modo, o factor por motivo de reprovações e repetências obteve o valor máximo, ou seja, influenciou muito ou foi determinante pelo abandono de32,1% dos inquiridos, seguindo-lhe os factores dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas com 31,4%; Excesso de faltas/falta de presença e de atraso com 31,4%; Baixo rendimento escolar (notas baixas) com 30,7%; Por atingir limites de idades estabelecidas por lei com 27,5%; Falta de esforço, persistência e dedicação no estudo com 27,2%; Desconfiança em conseguir bons resultados com 24,4%; Falta de pessoas para ajudar no

trabalho escolar em casa com 23,1% e Falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo com 22,2%.

13.5.2 Resultados das perguntas abertas

A tabela 97 representa os resultados em número e percentagem das perguntas abertas dos dados dos alunos, relacionados com motivos pessoais.

Tabela 97 Motivos pessoais, perguntas abertas – dados ex-alunos

Motivos pessoais (relacionados com alunos)	**Freq.**	**%**
Deficiente preparação nas classes anteriores	4	1,4
Dificuldade na mudança do básico para o secundário	5	1,7
Baixo rendimento escolar (notas baixas)	21	7,2
Por motivo de reprovações e repetências	21	7,2
Por atingir limites de idades estabelecidas por lei	19	6,6
Excesso de faltas/falta de presença e de atraso	22	7,6
Falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo	26	9,0
Dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas	20	6,9
Insatisfação com a forma de avaliação	2	0,7
Para aprender outras profissões (condutor, carpinteiro,…)	4	1,4
Por causa da gravidez precoce no período escolar	32	11,0
Por causa do consumo de álcool, drogas etc.	5	1,7
Falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa	17	5,9
Por motivo da indisciplina na escola	14	4,8
Problemas de saúde (doenças)	9	3,1
Promessa da emigração por parte de familiares	5	1,7
Problemas de relacionamento com colegas e professores	11	3,8
Por causa da influência dos amigos	19	6,6
Falta de esforço, persistência e dedicação no estudo	22	7,6
Desconfiança em conseguir bons resultados	9	3,1
Outros (especifica): descuido (1), paródia e membra (1),discoteca (1)	3	1,0
Total dos respondentes	**290**	**100**
Média		**4,8**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Dos 290 alunos inquiridos que responderam as questões do factor aluno, atribuíram-no o peso percentual médio de 4,8%, com máximo de 11,0% no factor *por causa da gravidez precoce no período escolar* e o mínimo de 0,7% em *Insatisfação com a forma de avaliação*.

Acima da média estão os factores : por causa da gravidez precoce no período escolar com 11,0%, a falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo com 9,0%, o excesso de faltas/falta de presença e de atraso e falta de esforço, persistência e dedicação no estudo com 7,6% cada, o baixo rendimento escolar (notas baixas) e por motivo de reprovações e repetências com 7,2% cada, as dificuldades de aprendizagem

nalgumas disciplinas com 6,9%, por atingir limites de idades estabelecidas por lei e por causa da influência dos amigos com 6,6% cada e Falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa com 5,9%.

Ilustra-se as descrições com algumas respostas dos inquiridos na primeira pessoa. Uma diz - por causa do namorado, um outro disse: - amigos, falta, guerra com professor e discoteca. Esse inclusive tinha apoio da FICASE, uma outra inquirida disse: - *por causa de gravidez e a minha mãe me tirou da escola mas também tinha vergonha de ir escola grávida* um outro diz ainda*: -por motivo de indisciplina na escola e promessas da emigração por parte de familiares* e finalmente há um ainda que disse: - *amigos tagues que bebem muito*. Isso é para mostrar até onde os inquiridos foram sinceros nas suas respostas e o impacto de certos factos na influenciação do fracasso e abandono escolar.

13.6 Factores relacionados com a família/encarregados da educação, na versão dos indivíduos que abandonaram a escola

13.6.1 Resultados das perguntas fechadas

Para apreciar os factores que tiveram mais peso na decisão dos alunos de abandonarem a escola e saber o grau de influência de cada factor relacionado com a família/encarregados da educação, construiu-se um questionário com um conjunto de itens, que foi aplicado aos alunos que abandonaram a escola, pedindo-lhes que apontassem por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Depois de recolhidos e tratados os dados, apresentou-se os resultados na tabela que se segue, colocando cada item com suas frequências de resultados, sendo f1 (frequência de não influencia), f2 (frequência influencia pouco) f3 (frequência de não influencia nem muito, nem pouco), f4 (frequência de influencia muito) e f5 (frequência factor determinante).

Tabela 98 Factor família –dados ex-alunos

Factores relacionados com a família/encarregados da educação	**f1**	**f2**	**f3**	**f4**	**f5**	**ND**
Problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …)	48,4	12,9	5,2	9,9	4,4	19,2
Famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família)	35,2	12,6	9,9	15,9	7,7	18,7
Falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos	36,5	15,1	9,6	14,0	5,8	19,0
Falta apoiar os filhos nos trabalhos escolares (tpc)	31,0	17,6	8,5	15,7	5,8	21,4
Pais muito ocupados no trabalho	32,4	15,4	11,0	15,7	6,0	19,5
Ausência e falta de colaboração com a escola	28,6	18,1	12,1	14,3	5,8	21,2
Pobreza e maior preocupação com a sobrevivência	22,5	16,8	9,9	25,8	9,1	15,9
Baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola	31,6	17,3	8,8	16,5	6,9	19,0
Pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos	36,8	11,3	10,7	14,3	4,9	22,0
Outros (especifica):	12,4	3,8	2,7	1,9	4,7	74,5
Média	**31,5**	**14,1**	**8,8**	**14,4**	**6,1**	**25,0**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

No ponto factores relacionados com família/encarregados da educação, os inquiridos pontuaram da seguinte forma os itens relacionados com este ponto:

Os problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …) não influenciaram ou tiveram pouca influência no abandono de 61,3% dos inquiridos e influenciaram muito ou foram determinantes no abandono de 14,3% dos inquiridos. Na mesma linha, seguem os itens: Famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família) com 47,8% e 23,6%; Falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos com 51,6% e 19,8%; Falta apoiar os filhos nos trabalhos escolares (tpc) com 48,6% e 21,5%; Pais muito ocupados no trabalho 47,8% e 21,7%.

A ausência e falta de colaboração com a escola não influenciou ou teve pouca influência no abandono de 46,7% dos inquiridos e influencia muito ou foi determinante no abandono de 20,1% dos inquiridos. Com a pontuação idêntica, encontram-se os factores: Pobreza e maior preocupação com a sobrevivência com 39,3% e 34,9%; Baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola com 48,9% e 23,4% e pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos com 48,1% e 19,2% respectivamente. Observa-se que 6,6% dos inquiridos apresentaram outros factores que influenciam muito ou foram determinantes no abandono escolar deles.

Globalmente, os factores relacionados com a família tiveram uma média de 45,6% a não influenciar ou a ter pouca influência no abandono escolar dos inquiridos e 20,5% influenciaram muito ou determinaram o abandono dos inquiridos. Isto demonstram o factor familiar teve um certo peso na decisão de abandonar a escola.

Síntese

Em síntese, ordenando os valores percentuais iguais ou superiores a 20,0% em influencia muito ou determina, verificou-se que a pobreza e maior preocupação com a sobrevivência com 34,9% é o que teve maior peso na decisão de abandonar a escola, seguindo-se as famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família) com 23,6%; o baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola com 23,4%; Pais muito ocupados no trabalho com 21,7%; Falta apoiar os filhos nos trabalhos escolares (tpc) com 21,5% e ausência e falta de colaboração com a escola com 20,1%.

13.6.2 Resultados das perguntas abertas

A tabela 99 representa os resultados em número e percentagem das perguntas abertas dos dados dos alunos, relacionados com a família.

Tabela 99 Factor família, perguntas abertas – dados ex-alunos

Factores relacionados com a família/encarregados da educação	**Freq.**	**%**
Problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …)	25	12,1
Famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família)	24	11,5
Falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos	15	7,2
Falta apoiar os filhos nos trabalhos escolares (tpc)	19	9,2
Pais muito ocupados no trabalho	19	9,2
Ausência e falta de colaboração com a escola	30	14,5
Pobreza e maior preocupação com a sobrevivência	54	26,1
Baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola	17	8,2
Pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos	2	1,0
Outros (especifica): doença do pai (1), foi decisão dos pais (1)	2	1,0
Total dos respondentes	**207**	**100**
Média		10,0

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

O factor família foi atribuído o peso percentual médio de 10,0%, sendo o máximo 26,1% no factor pobreza e maior preocupação com a sobrevivência, o mínimo 1,0% no factor pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos.

Superior a média encontra-se os factores pobreza e maior preocupação com a sobrevivência com 26,1%, a ausência e falta de colaboração com a escola com 14,5%, os problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …) com 12,1%, as famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família) com 11,5%. Abaixo da média encontram-se os demais factores, sendo logo a seguir a mesma o factor pais muito ocupados no trabalho. Cf. tabela

13.7 Factores relacionados com a situação socioeconómica, na versão dos indivíduos que abandonaram a escola

13.7.1 Resultados das perguntas fechadas

Para examinar os factores que tiveram mais peso na decisão dos alunos de abandonarem a escola e saber o grau de influência de cada factor relacionado com a situação socioeconómica, construiu-se um questionário com um conjunto de itens, que foi aplicado aos alunos que abandonaram a escola, pedindo-lhes que apontassem por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Depois de recolhidos e tratados os dados, apresentou-se os resultados na tabela que se segue, colocando cada item com suas frequências de resultados, sendo f1 (frequência de não influencia), f2 (frequência influencia pouco) f3 (frequência de não influencia nem muito, nem pouco), f4 (frequência de influencia muito) e f5 (frequência factor determinante).

Tabela 100Factor socioeconómico – dados ex-alunos

Factores relacionados com a situação socioeconómica	f1	f2	f3	f4	f5	ND
Falta de materiais didácticos (livros cadernos, canetas, …)	36,5	17,0	8,8	14,3	5,5	17,9
Falta de dinheiro para pagar propinas	23,9	13,5	6,6	24,7	14,8	16,5
Falta de dinheiro para custear transportes	31,9	9,9	10,7	18,4	10,7	18,4
Falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem	33,2	14,6	9,9	15,1	8,0	19,2
Alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa)	43,1	18,7	10,2	10,7	5,5	20,9
Problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer	34,1	16,2	11,5	13,7	5,2	19,2
Necessidade de trabalhar para ajudar a família	27,7	16,5	11,3	18,4	8,0	18,1
Falta de apoio financeiro para continuar a escola	21,4	11,5	7,7	23,9	16,2	19,2
Perda do valor e prestígios social do diploma	39,0	17,6	9,3	8,0	3,6	22,5

escolar						
Insegurança do emprego depois de estudar	33,5	15,9	10,4	14,2	6,6	20,3
Outros (especifica):	10,2	2,7	2,7	4,7	3,0	76,6
Média	**30,4**	**14,0**	**9,0**	**15,7**	**7,9**	**24,4**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os itens do factor socioeconómico tiveram as seguintes pontuações dos inquiridos que abandonaram a escola. A falta de materiais didácticos (livros cadernos, canetas, …) não teve influência ou influenciou pouco o abandono de 53,5% dos inquiridos e influenciou muito ou determinou o abandono de 19,8% dos mesmos. Na mesma linha seguem os factores: falta de dinheiro para pagar propinas com 37,4% e 39,5%; Falta de dinheiro para custear transportes com 41,8% e 29,1%; Falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem com 47,8% e 23,1%.

O alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa) não influenciou ou teve pouca influência no abandono de 61,8% e muita influência ou determinou o abandono de 16,2%. Do mesmo modo, surgem os problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer com 50,3% e 18,9%; Necessidade de trabalhar para ajudar a família com 44,2% e 26,4%; Falta de apoio financeiro para continuar a escola com 32,9% e 40,1%; Perda do valor e prestígios social do diploma escolar com 56,6% e 11,6% e insegurança do emprego depois de estudar com 49,4% e 20,8%. Verifica-se que 7,7% dos inquiridos apresentaram outros factores como sendo determinantes nas suas decisões de abandonar a escola.

A média geral demonstra que os factores socioeconómicos não influenciaram ou tiveram pouca influência na decisão de abandonar a escola de 44,4% dos inquiridos, enquanto tiveram muita influência ou foram determinantes na tomada de decisão de abandonar a escola de 23,6% dos inquiridos. Os inquiridos atribuíram esse ponto o maior peso na decisão de abandonar a escola.

Síntese

Ordenando os valores percentuais iguais ou superiores a 20,0% nas variáveis influenciou muito ou foi determinante, segue-se em primeiro lugar, com maior valor a falta de apoio financeiro para continuar a escola com 40,1%; Falta de dinheiro para pagar propinas com 39,5%; Falta de dinheiro para custear transportes com 29,1%; Necessidade de trabalhar para ajudar a família com 26,4%; Falta de transporte/longas

distâncias e tempo de viagem com 23,1% e insegurança do emprego depois de estudar 49,4% e 20,8%.

Resultados das perguntas abertas

A tabela 101 representa os resultados em número e percentagem das perguntas abertas dos dados dos alunos, relacionados a situação socioeconómica.

Tabela 101 Factor socioeconómico, perguntas abertas – dados ex-alunos

Factores relacionados com a situação socioeconómica	**Frequência**	**%**
Falta de materiais didácticos (livros cadernos, canetas, …)	12	4,3
Falta de dinheiro para pagar propinas	77	27,5
Falta de dinheiro para custear transportes	25	8,9
Falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem	11	3,9
Alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa)	8	2,9
Problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer	9	3,2
Necessidade de trabalhar para ajudar a família	18	6,4
Falta de apoio financeiro para continuar a escola	91	32,5
Perda do valor e prestígios social do diploma escolar	6	2,1
Insegurança do emprego depois de estudar	22	7,9
Outros (especifica): não obedecer aos pais	1	0,4
Total dos respondentes	**280**	**100**
Média		**9,1**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicad

Os factores relacionados com a situação socioeconómica receberam um peso médio percentual de 9,1%, com o valor máximo 32,5% em falta de apoio financeiro para continuar a escola e mínimo 0,4% em não obedecer aos pais. Acima da média aparecem os factores falta de apoio financeiro para continuar a escola com 32,5%, falta de dinheiro para pagar propinas com 27,5%, sendo todos os demais factores presentados na tabela com valores abaixo ou muito abaixo da média.

13.8 Resumo conclusivo dos descritivos dos ex-alunos que abandonaram escola

Cruzando os resultados das perguntas fechadas e abertas, verificou-se que os indivíduos que abandonaram a escola atribuíram maior influência no fracasso e abandono escolar os seguintes factores:

- Factores relacionados com a política educativa, a obrigatoriedade de pagamento de propinas; o elevado custo da educação; a limitação de idades para frequentar Ensino Secundário e a limitação de reprovação e repetência no ensino secundário.

- Factores relacionados com a escola, distanciamento da escola face ao local de residência do aluno; a escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos; falta de condições para atender alunos com problemas e a falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos.
- Factores relacionados com o professor, fazem discriminação aos alunos; falta de comunicar aos pais a situação dos alunos; falta ensinar os alunos a estudar; falha no atendimento às dificuldades individuais; utilizam vocabulários difíceis e falta de ajudar alunos fora do horário das aulas.
- Factores individuais (alunos), a falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo; excesso de faltas/falta de presença e de atraso; falta de esforço, persistência e dedicação no estudo; o baixo rendimento escolar (notas baixas); por motivo de reprovações e repetências; as dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas; por atingir limites de idades estabelecidas por lei e falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa.
- Factores relacionados com a família/encarregados da educação, pobreza e maior preocupação com a sobrevivência; ausência e falta de colaboração com a escola; famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família) e problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …).
- Factores relacionados com a situação socioeconómica, falta de apoio financeiro para continuar a escola e falta de dinheiro para pagar propinas.

13.9 Provas não paramétricas de Chi-quadrado

A opção Chi-quadrado proporciona um elemento estatístico, também conhecido por X2 ou ji-quadrado, proposto por Pearson (1911) que permite contrastar a hipótese de que os dois critérios de classificação utilizados, para duas variáveis categóricas independentes. Para isso, compara as frequências observadas, ou seja, frequências obtidas com as frequências esperadas, ou frequências que teoricamente dever-se-iam ter encontradas em cada casa, se os dois critérios de classificação foram independentes.

Para estabelecer o grau de compatibilidade existente entre o valor de estatístico X2 e a hipótese de independência. Se os dados são compatíveis com a hipótese de independência, a probabilidade associada ao estatístico X2 será alta (maior de 0,05). Se essa probabilidade é muito pequena (menor que 0,05), considera-se que os dados são

incompatíveis com a hipótese de independência e conclui-se que as variáveis estudadas estão relacionadas.

1.1.1 Chi-quadrado aplicado aos dados dos responsáveis educativos e políticos

Tabela 102Chi-quadrado idade dos responsáveis

	idade inquirido	sexo	formação	experiência	função actual
Chi-cuadrado	11,818[a]	3,846[b]	3,615[c]	18,615[b]	5,385[d]
gl	5	1	4	1	5
Sig. asintót.	,037	,050	,461	,000	,371

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A tabela nos indica que o valor do estatístico Chi-quadrado das variáveis apresentadas varia do mínimo 3,615 no item formação e máximo de 18,615 na experiência. O grau da liberdade (gl) tem o valor um com frequência dois, um único valor quatro e o valor cinco também com frequência dois. A significação assimptótica teve valor (0,037) e (0,000) nas variáveis idade e experiência respectivamente, negando a hipótese de independência de variáveis e (0,050) em sexo, (0,461) em formação e (0,371) em função actual, confirmando a hipótese de independência de variáveis.

Quanto a frequência esperada, verifica-se que a variável idade apresenta seis casas, 100,0% e tem frequências esperadas menores que cinco e frequência de casas esperada mínima de 3,7. A variável sexo tem 0 casas com (0,0%), tem frequência esperada menor que cinco e frequência esperada mínima de 13,0. A formação vai na mesma linha, diferindo apenas na frequência esperada mínima que é de 5,2. A função actual apresenta seis casas (100,0%), tem frequências esperadas menores que cinco e frequência esperada mínima de 4,3.

1.1.2 Chi-quadrado factor políticas, dados responsáveis educativos

A tabela 103 representa os resultados da aplicação do Chi-quadrado ao inquérito aplicado aos responsáveis educativos.

Tabela 103 Chi-quadrado limites de idades

	normas rígidas	limites idades	limitação reprva	uso português	conteudo abstrato
Chi-cuadrado	5,696[a]	14,800[b]	3,600[b]	4,000[c]	8,957[d]
gl	3	4	4	3	4
Sig. asintót.	,127	,005	,463	,261	,062

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A tabela demonstra que os valores do Chi-quadrado variam de 3,600 na variável limitação da reprovação à 14,800 na variável limites de idades. O grau de liberdade (gl) toma valor três com frequência dois e valor quatro com frequência três. A significação assimptótica rejeita a hipótese de independência apenas na variável limite de idades, valor de (0,005), inferior a (0,05) e confirma a independência das variáveis normas rígidas, limitação da reprovação, uso de português e conteúdo abstracto com valores respectivamente de (0,127; 0,463; 0,261; 0,062), portanto, maiores que (0,05).

Em relação a frequências esperadas, todas as variáveis apresentam casas de (0,0%) , com frequências esperadas menores que cinco, sendo a frequência mínima esperada para cada factor foi de 5,8 para normas rígidas de frequência no estabelecimento do ensino, de 5,0 para limitação de idades para frequentar Ensino Secundário e limitação de reprovação e repetência no ensino secundário e de 6,0 para uso do português no ensino em vez da língua materna (crioulo) Conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno.

Tabela 104Chi-quadrado má preparação no básico

	desfa programa	má prep. eb	def formaçã prof	insuf rede escolar	propinas
Chi-cuadrado	8,400[a]	26,800[a]	7,667[b]	7,600[a]	7,077[c]
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,078	,000	,105	,107	,132

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

O valor do Chi-quadrado nesta tabela varia de 7,077 em propinas e 26,800 em má preparação no básico. Teve com grau de liberdade quatro em todas as variáveis. A significação assimptótica demonstra que apenas a variável má preparação no básico rejeita a hipótese de independência de variáveis, com valor de (0,000) e as demais variáveis aceitam a hipótese de independência das variáveis, tomando respectivamente

os valores de (0,078) no desfasamento de programa, (0,105) na deficiente formação de professores, (0,107) na insuficiente rede escolar e (0,132) nas propinas.

As frequências esperadas apresentam casas (0,0%) e menores que cinco e frequência esperada mínima de 5,0 nas variáveis desfasamento entre o programa do básico e do secundário, monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico e insuficiente e mal distribuído, implica longas viagens. Apresenta casas (100,0%), frequência esperada menor que cinco e frequência esperada mínima de 4,8 a variável deficiência na formação de professores Nº de escolas e casas (0,0%), frequência esperada menor que cinco e frequência mínima esperada de 5,2 a variável obrigatoriedade de pagamento de propinas.

Tabela 105Chi-quadrado insuficiência de subsídio

	lei de grávidas	insuf subsídio	custo educação	excesso aluno	manuais fora real
Chi-cuadrado	7,600[a]	6,692[b]	8,615[b]	16,692[b]	11,308[b]
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,107	,153	,071	,002	,023

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

O Chi-quadrado da tabela varia de 6,692 em insuficiência de subsídio à 16,692 em excesso de alunos, tendo o valor quatro como grau de liberdade (gl) em todas as variáveis, sendo a significação assimptótica a aceitar a hipótese de independência nas variáveis lei de grávidas (0,101), insuficiente subsídio (0,153), custo da educação (0,071) e a recusar a hipótese de independência nas variáveis excesso de alunos (0,002), manuais fora do real (0,023).

Tive casa (0,0%), frequências esperadas menores que cinco e frequência esperada mínima de 5,0 a variável lei de suspensão temporária das alunas grávidas e casas (0,0%) frequências esperada menores que cinco e frequências esperadas mínimas de 5,2 as variáveis insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados, elevado custo da educação, elevado número de alunos por professor e por turma e conteúdos dos manuais não retractam realidades locais.

1.1.3 Chi-quadrado factores escolas, dados responsáveis educativos

A tabela 106 representa os resultados da aplicação do Chi-quadrado ao inquérito aplicado aos responsáveis educativos.

Tabela 106Chi-quadrado exigência escolar

	outros polit edu	exigências escol	atenção problem	n valoriza aprend	superlotação
Chi-cuadrado	3,571[a]	9,200[b]	15,154[c]	12,846[c]	15,923[c]
gl	1	4	4	4	4
Sig. asintót.	,059	,056	,004	,012	,003

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A variação do Chi-quadrado vai de 3,571 em outros da política educativa á 15,923 em superlotação, sendo grau de liberdade (gl) com um único valor um e quatro frequências de valor quatro. A significação assimptótica aceita a hipótese de independência nas variáveis outros da política educativa com (0,059), exigências escolar com (0,056) e rejeita hipótese de independência das variáveis em dá pouca atenção aos problemas com (0,004), não valoriza aprendizagem com (0,012) e superlotação com (0,003).

Item outros da política educativa teve duas casas (100,0%), frequências esperadas menores que cinco e frequência mínima esperadas de 3,5. Muitas exigências nas escolas obtiveram casas (0,0%), frequência esperada menor que cinco e frequência esperada mínima 3,5. As variáveis a escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos, a falta da valorização das aprendizagens da vida prática dos alunos e as escolas superlotadas, com excesso de alunos tiveram, ambas, casas (0,0%), frequências esperadas menores que cinco e frequência mínima esperada de 5,2.

Tabela 107Chi-quadrado ambiente de aprendizagem

	trata aluno iguais	ambi n aprend	falta comunicaçã	n atende problema	n serve vida prat
Chi-cuadrado	15,154[a]	7,462[a]	13,615[a]	5,385[b]	10,538[a]
gl	4	4	4	3	4
Sig. asintót.	,004	,113	,009	,146	,032

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

O Chi-quadrado da tabela apresenta valor mínimo de 5,385 em não atender problemas e máximo de 15,154 em tratar alunos por iguais. O grau de liberdade teve um único valor três e quatro com valor de quatro. A significação assimptótica nega a hipótese de independência nas variáveis trata alunos iguais (0,004), falta comunicação (0,009), não serve vida prática (0,032). Recusam a hipótese de igualdade nas variáveis ambiente não aprendizagem com (0,113) e não atende problema com (0,146).

Com casas (0,0%), frequências esperadas menores que cinco e frequências esperadas mínimas de 5,2 surgem as variáveis tratam todos os alunos como se fossem iguais, ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem, falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos e aprendizagem escolar pouco útil na vida prática. Com casas (0,0%), frequências esperadas menores que cinco e frequência esperada mínima de 6,5 surge a variável falta de condições para atender alunos com problemas.

Tabela 108 Chi-quadrado distância

	insegurança esc	distância	transm conheci	falta condições	outros escola
Chi-cuadrado	6,308[a]	6,417[b]	2,846[a]	4,400[c]	,000[d]
gl	4	4	4	4	1
Sig. asintót.	,177	,170	,584	,355	1,000

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A tabela mostra que o valor de Chi-quadrado varia de (0,000) em outra escola e 6,417 em distância. Tendo o grau de liberdade (gl) de um com frequência um e quatro com frequência quatro. A significação assimptótica aceita a hipótese de independência das variáveis em todos os casos apresentados com, (0,177) em insegurança na escola, (0,170) em distância, (0,584) em transmissão de conhecimento, (0,355) em falta de condições e (1,000) em outra escola.

Com casas (0,0%), frequência esperada menor que cinco e frequência mínima esperada de 5,2 surgem nas variáveis e insegurança na escola e escola continua a ser apenas um transmissor de conhecimentos. O distanciamento da escola face ao local de residência do aluno apresenta cinco casas de (100,0%) com frequência escola menores que cinco e frequência esperada mínima de 4,8. Com zero casas (0,0%), com frequências esperadas menores que cinco e frequência esperada mínima de (5,0) encontra a variável escola tem falta de condições de estudo (biblioteca, materiais, …). Finalmente, com duas casas (100,0%), frequência mínima menor que cinco e frequência esperada mínima de 2,0 encontra-se a variável “outros” relacionados com factor escola.

13.9.1 Chi-quadrado factor professor, dados responsáveis educativos

A tabela 109 representa os resultados da aplicação do Chi-quadrado ao inquérito aplicado aos responsáveis educativos.

Tabela 109Chi-quadrado preparação do professor

	probl relação prof	def prepar prof	aulas s interesse	prof falta aula	n incent estudo
Chi-cuadrado	17,077[a]	21,692[a]	10,923[a]	7,462[a]	6,923[b]
gl	4	4	4	4	3
Sig. asintót.	,002	,000	,027	,113	,074

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A tabela mostra que o valor do Chi-quadrado varia de 6,923 em não incentiva o estudo para 21,692 em deficiente preparação do professor, com grau de liberdade de um único valor três, sendo o valor quatro com frequência de quatro. A significação assimptótica recusa a hipótese de independência em três variáveis, problema de relação professor aluno (0,002), deficiente preparação do professor (0,000), aulas sem interesse (0,027) e aceita hipótese de independência em duas variáveis que são professor falta aulas (0,113) e não incentiva o estudo (0,074).

Têm casas (0,0%), frequências esperadas menores que cinco e frequências esperadas mínimas de 5,2 as variáveis problemas no relacionamento com os alunos, deficiente preparação para o ensino, dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses e faltam muitas aulas. Com casas (0,0%) e frequência esperada menor que cinco e frequência esperada mínima 6,5 a falta de incentivar os alunos para estudar.

Tabela 110 Chi-quadrado lecciona rápido

	lecciona rapido	horario aulas	probl orientação	falta rient estudo	vocabul dificeis
Chi-cuadrado	5,385[a]	8,615[b]	3,083[c]	7,000[d]	7,846[b]
gl	3	4	4	3	4
Sig. asintót.	,146	,071	,544	,072	,097

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

O chi-quadrado da tabela varia de 3,083 em problemas de orientação à 8,615 em horário das aulas. O grau de liberdade, duas variáveis tiveram três e três variáveis tiveram quatro. Nota-se que a significação assimptótica demonstra a aceitação da hipótese de independência de variáveis em todos os itens, sendo, (0,146) em leccionam matérias muito rápidas e dificulta compreensão, (0,71) em falta de ajudar alunos fora do horário das aulas, (0,544) em problemas na orientação dos alunos nos trabalhos, (0,072) em falta ensinar os alunos a estudar e (0,97) em utilizam vocabulários difíceis.

Salienta-se que todas as variáveis tiveram casas (0,0%), com frequências esperadas menores que cinco e frequências esperadas mínimas 5,2, excepto a variável não incentivar o estudo com frequência mínima esperada de 6,5.

Tabela 111Chi-quadrado não individualização

	prof bébado	n individuliz	prof discrimina	n comun pais
Chi-cuadrado	4,000[a]	17,720[b]	5,154[c]	22,800[d]
gl	4	3	2	4
Sig. asintót.	,406	,001	,076	,000

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

O valor de Chi-quadrado da tabela varia de 4,000 em professor bêbado à 22,800 em não comunicar aos pais. o grau da liberdade teve valor um e valor três com frequência um e quatro, com valor quatro. A significação assimptótica a aceitar a hipótese de independências de variáveis em professor bêbado (0,406) e em professor discrimina com (0,076) rejeita a hipótese de independência das variáveis em não individualiza (0,001) e não comunica pais (0,000).

Todas as variáveis tiveram casas (0,0%), frequências esperada menores que cinco, variando apenas na frequência mínima esperada que é de 5,2 em aparecem bêbados ou drogados nas aulas, 6,3 em falha no atendimento às dificuldades individuais 8,7 em fazem discriminação aos alunos e 5,0 em falta de comunicam aos pais a situação dos alunos.

O item outros factores relacionados com o professor não foi possível realizar a prova de Chi-quadrado, por se considerar uma variável constante.

13.9.2 Chi-quadrado factor aluno, dados responsáveis da educação

A tabela 112 representa os resultados da aplicação do Chi-quadrado ao inquérito aplicado aos responsáveis educativos.

Tabela 112 Chi-quadrado mudança do básico

	def prep anterior	def muda eb es	baixo rendimento	reprovações	limites idades
Chi-cuadrado	1,333[a]	11,000[b]	7,538[c]	15,538[c]	3,846[c]
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	,721	,012	,057	,001	,279

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

O Chi-quadrado da tabela toma valor de 1,333 em deficiente preparação anterior à 15,538 em reprovações, sendo o grau da liberdade com valor três em todas variáveis. A significação assimptótica assume a hipótese de independência das variáveis em deficiente preparação anterior com (0,721), em baixo rendimento com (0,057) e limites de idades com (0,279). Rejeita a independência das variáveis em dificuldade na mudança do básico para secundário com (0,012) e reprovações com (0,001).

Todas as variáveis tiveram casas (0,0%) e frequências esperadas menores que cinco, sendo a frequência esperada mínima de 6,0 em deficiente preparação nas classes anteriores, de6,3 em dificuldade na mudança do básico para o secundário e de 6,5 em baixo rendimento escolar (notas baixas), por motivo de reprovações e repetências e por atingir limites de idades estabelecidas por lei, respectivamente.

Tabela 113 Chi-quadrado falta interesse em matérias

	excesso faltas	falt interes matéria	dif aprediscipli na	instis avaliação	outras profissões
Chi-cuadrado	15,538[a]	18,923[a]	11,846[a]	9,000[b]	2,800[c]
gl	3	3	3	4	4
Sig. asintót.	,001	,000	,008	,061	,592

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Nota-se que os valores do Chi-quadrado variam entre 2,800 em outras profissões e 18,923 em falta interesse pela matéria. O grau de liberdade toma valor três em três variáveis e valor quatro e duas variáveis. A significação assimptótica rejeita hipótese de independência de variáveis em excesso de faltas (0,001), falta interesse pela matéria (0,000) e dificuldade de aprendizagem nalgumas disciplinas (0,008). Assume a independência das variáveis nos itens insatisfação com avaliação (0,061) e outras profissões com (0,592).

Todas as variáveis tiveram casas (0,0%) e frequências esperadas menores que cinco e as frequências esperadas mínimas foram de 6,5 em excesso de faltas/falta de presença e de

atraso, a falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo e as dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas, respectivamente. Tomam valores de 5,2 em insatisfação com a forma de avaliação e 5,0 em para aprender outras profissões (condutor, carpinteiro,…).

Tabela 114 Chi-quadrado álcool e droga

	gravidez precoce	álcool, droga	falta ajuda t.p.c.	indisciplina	doenças
Chi-cuadrado	10,923[a]	20,538[a]	14,000[a]	4,462[b]	6,923[b]
gl	4	4	4	3	3
Sig. asintót.	,027	,000	,007	,216	,074

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A tabela mostra os valores, do Chi-quadrado, variam do mínimo de 4,462 em indisciplina para o máximo de 20,538 em consumo de álcool e droga. O grau de liberdade foi de 3 em duas variáveis e quatro em três variáveis. A significação assimptótica rejeita a hipótese de independência nas variáveis gravidez precoce (0,027), consumo de álcool e droga (0,000) e falta de ajuda trabalho de casa (0,007). Assumem hipótese de independência em indisciplina com (0,216) e doenças (0,074).

Todas as casas têm (0,0%) e frequências esperadas menores que cinco, tem frequências esperadas mínimas 5,2 as variáveis por causa da gravidez precoce no período escolar, por causa do consumo de álcool, drogas etc. e falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa. Têm frequência esperada mínima de 6,5 as variáveis por motivo da indisciplina na escola e problemas de saúde (doenças).

Tabela 115 Chi-quadrado problemas relacionamento

	emigração	probl rel cole prof	influencia amigos	f dedica estudo	desconf b resultado
Chi-cuadrado	5,385[a]	6,800[b]	10,538[c]	8,769[a]	12,846[c]
gl	3	4	4	3	4
Sig. asintót.	,146	,147	,032	,033	,012

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Depreende-se da tabela que os valores do Chi-quadrado variam de 5,385 em emigração à 12,846 em desconfiança em obter bons resultados. O grau de liberdade toma valor três em duas variáveis e valor quatro em três variáveis. A significação assimptótica assume a hipótese de independência de variáveis em emigração (0,146) e problema de

relacionamento (0,147). Rejeitam hipótese de independência nas variáveis influência dos amigos (0,032), falta dedicação ao estudo (0,033) e desconfiança em ter bons resultados (0,012).

Em todas as variáveis, as casas têm (0,0%), as frequências esperadas são maiores que cinco e a frequência de casas esperadas mínimas foram de 6,5 em promessa da emigração por parte de familiares e falta de esforço, persistência e dedicação no estudo, de 5,0 em problemas de relacionamento com colegas e professores e 5,2 em por causa da influência dos amigos e desconfiança em conseguir bons resultados, respectivamente.

13.9.3 Chi-quadrado factor família, dados responsáveis educativos

A tabela 116 representa os resultados da aplicação do Chi-quadrado ao inquérito aplicado aos responsáveis educativos.

Tabela 116 Chi-quadrado famílias monoparentais

	problema familiar	fam monoparent	n preoc escola	n apoio tpc
Chi-cuadrado	8,333[a]	4,400[b]	36,800[b]	8,800[b]
gl	3	4	4	4
Sig. asintót.	,040	,355	,000	,066

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

O Chi-quadrado varia do mínimo 8,333 em problemas familiares para o máximo 36,800 em não preocupação com a escola, o grau da liberdade foi de três numa única variável e de quatro em três variáveis. A significação assimptótica recusa hipótese de independência nas variáveis problema familiar com (0,040) e não preocupação com a escola (0,000). Assuem hipótese de independência em famílias monoparentais (0,355) e não apoio no trabalho de casa (0,066).

Em todas as casas (0,0%), frequências esperadas menores que cinco em todas as variáveis. A frequência de casas esperadas mínimas de 6,0 em problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …) e 5,0 me famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família), falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos e falta apoiar os filhos nos trabalhos escolares (tpc).

Tabela 117 Chi-quadrado famílias monoparentais

	pais ocupado trab	n colabora esc	pobreza sobreviv	baixo nivel escolar	baixa expecti filho
Chi-cuadrado	26,040[a]	1,080[a]	8,000[b]	8,440[a]	10,040[a]
gl	3	3	4	3	3
Sig. asintót.	,000	,782	,092	,038	,018

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A tabela mostra que os valores de Chi-quadrado variam de 1,080 em não colabora com a escola à 26,040 em pais ocupado no trabalho. O grau de liberdade foi de três em todas as variáveis excepto pobreza que teve quatro. A significação assimptótica recusou a hipótese de independência nas variáveis pais ocupado no trabalho (0,000), baixo nível de escolaridade (0,038) e baixa expectativa com os filhos (0,018). Aceitou hipótese de independência em não colabora com a escola (0,782) e pobreza (0,092).

Todas as variáveis tiveram casas (0,0%) e frequência esperadas menores que cinco e tiveram frequências esperadas mínimas de 6,3 as variáveis pais muito ocupados no trabalho, ausência e falta de colaboração com a escola, baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola e pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos. Apenas pobreza e maior preocupação com a sobrevivência teve frequência esperada mínima de 5,0.

13.9.4 Chi-quadrado factor socioeconómico, dados responsáveis educativos

A tabela 118 representa os resultados da aplicação do Chi-quadrado ao inquérito aplicado aos responsáveis educativos.

Tabela 118 Chi-quadrado falta material didáctico

	falta materia didat	falta dinheiro prop	falta dinh transp	longo percurso
Chi-cuadrado	4,750[a]	7,000[b]	9,333[b]	6,000[c]
gl	4	3	3	3
Sig. asintót.	,314	,072	,025	,112

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

O Chi-quadrado da tabela varia de 4,750 em falta material didáctico à 9,333 em falta dinheiro para transporte. O grau de liberdade foi de três em três variáveis e quatro numa única variável. A significação assimptótica assume a hipótese de independência em todas as variáveis, excepto a falta de dinheiro para transporte com (0,025).

Teve 5 casas (100,0%), frequência esperada menor que cinco e frequência esperada mínima de 4,8 a variável falta de materiais didácticos (livros cadernos, canetas, …), sendo todas as demais variáveis tiveram 0 casas (0,0%), frequências esperadas menores que cinco. Tiveram a frequência esperada mínima de 6,0 a falta de dinheiro para pagar propinas e falta de dinheiro para custear transportes respectivamente e 5,5 a falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem.

Tabela 119 Chi-quadrado problema alimento

	condições alojam	probl alimento	ajuda pais	falta apoio	perda preti diplom
Chi-cuadrado	7,000[a]	7,000[a]	28,083[b]	20,652[c]	5,913[d]
gl	3	3	4	3	4
Sig. asintót.	,072	,072	,000	,000	,206

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

O Chi-quadrado da tabela varia de 5,913 em perda de prestígio do diploma e 28,083 em ajuda pais. o grau de liberdade foi de três em três variáveis e quatro em duas variáveis. A significação assimptótica foi de (0,072) em condições de alojamento, igual valor em problemas de alimento, (0,206) em perda de prestígio do diploma, aceitando assim a hipótese de independência e (0,000) em ajuda aos pais e (0,000) em falta de apoio, recusando com este valor a hipótese de independência das variáveis.

Tiveram 5 casas (100,0%), frequências esperadas menores que cinco e frequência esperada mínima 4,8 a variável necessidade de trabalhar para ajudar a família (ajuda pais) e frequência esperada mínima de 4,6 a perda do valor e prestígios social do diploma escolar. Tiveram casas (0,0%) e frequências esperadas menores que cinco as variáveis alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa) e problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer com frequências esperadas mínimas de 6,0, sendo falta de apoio financeiro para continuar a escola teve frequência esperada mínima de5,8.

Tabela 120 Chi-quadrado insegurança

Factor	Chi-cuadrado	Gl (grau de liberdade	Sig. asintót.
insegura emprego	13,083[a]	4	,011

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A insegurança do emprego depois de estudar teve o Chi-quadrado de 13,083, o grau de liberdade de quatro, a significação assimptótica de (0,011) recusando a hipótese de independência, 5 casas (100,0%), frequência esperada menor que cinco e frequência mínima esperada de 4,8.

13.10 Chi-quadrado apilcado aos dados dos docentes

De seguida, passa-se a descrever os resultados do Chi-quadrado aplicado aos dados do inquérito dos docentes em relação à política educativa.

13.10.1Chi-quadrado aplicado a politica educativa dados docentes

A aplicação do Chi-quadrado às características dos docentes, demonstra que o seu valor varia do mínimo 4,438 em sexo e 930,483 em formação. O grau de liberdade foi diferente em cada variável, variando de um a nove. Todas as variáveis tiveram valor de significação assimptótica de (0,000) em todas as variáveis excepto sexo que teve (0,035) em qualquer dos casos, rejeitando a hipótese de independência de variáveis.

Todas as variáveis tiveram casas (0,0%), frequências esperadas inferiores a cinco , variando apenas em frequências esperadas mínimas, sendo 29,8 em idade, 146,0em sexo, 30,5 em liceu onde trabalha, 40,4 em tempo de serviço, 37,8 em formação e 59,0 em normas rígidas.

Tabela 121 Chi-qaudrado, política educativa - dados docentes

	idade inquirido	sexo	liceu trabalho	tempo serviço	formação	normas rígidas
Chi-cuadrado	219,007[a]	4,438[b]	318,705[c]	101,110[d]	939,483[e]	177,322[f]
gl	8	1	9	6	7	4
Sig. asintót.	,000	,035	,000	,000	,000	,000

	limites idades	limitação reprva	uso português	conteudo abstrato	desfa programa	má prep. eb
Chi-cuadrado	82,345[a]	59,917[b]	172,769[c]	28,544[d]	57,178[e]	93,865[a]
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

	def formaçã prof	insuf rede escolar	propinas	lei de grávidas	insuf subsídio	custo educação
Chi-cuadrado	59,503[a]	25,624[b]	39,752[b]	69,169[c]	106,732[b]	91,535[d]
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

	excesso aluno	manuais fora real	outros polit edu	exigências escol	atenção problem	n valoriza aprend
Chi-cuadrado	51,119[a]	41,094[b]	25,018[c]	140,524[d]	154,584[b]	141,362[b]
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

As tabelas demonstram que o Chi-quadrado tem valores variáveis, grau de liberdade foi de 4 em cada uma de todas as variáveis, excepto idade com gl igual a 8, o sexo gl 1, liceu de trabalho gl 9 e tempo de serviço gl 6. Nas significação assimptótica, todas as variáveis tiveram valor de (0,000) cada, apenas sexo apresenta sig (0,035), rejeitando assim a independência das variáveis.

A tabela 122 que se segue dá continuação aos resultados do Chi-quadrado aplicado aos docentes.

Tabela 122Chi-quadrado factores Professor e escola, dados docentes

	superlotação	trata aluno iguais	ambi n aprend	falta comunica	n atende problea	n serve vida prat
Chi-cuadrado	52,142[a]	30,950[b]	122,545[c]	187,067[d]	261,113[e]	127,190[f]
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

	insegura esc	distância	transm conheci	falta condições	outros escola	probl relação prof
Chi-cuadrado	84,181[a]	59,370[b]	54,315[a]	49,299[c]	9,448[d]	95,967[e]
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,051	,000

	def prepar prof	aulas s interesse	prof falta aula	n incent estudo	lecciona rapido	horario aulas
Chi-cuadrado	121,593[a]	149,953[b]	105,298[c]	116,013[b]	113,859[b]	47,627[a]
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

	probl orientação	falta rient estudo	vocabul dificeis	prof bébado	n individuliz	prof discrimina
Chi-cuadrado	109,299[a]	99,709[b]	72,418[c]	88,544[d]	176,915[e]	86,182[f]
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

As tabelas demonstram que Chi-quadrado continua tendo diferentes valores, enquanto o grau de liberdade (gl) foi sempre igual a 4 e a significação assimptótica com (0,000), rejeitando a independência das variáveis, excepto o factor outros ligados a escola com sig (0,051), aceitando a independência das variáveis.

Tabela 123 Chi-quadrado factor alunos – dados docentes

	n comun pais	outros prof	def prep anterior	def muda eb es	baixo rendimento	reprovações
Chi-cuadrado	161,631[a]	7,357[b]	150,281[c]	133,859[d]	264,203[e]	227,119[e]
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,118	,000	,000	,000	,000

	limites idades	excesso faltas	falt interes matéria	dif apredisciplina	instis avaliação	outras profissões
Chi-cuadrado	121,061[a]	205,104[b]	235,831[c]	210,259[d]	101,138[e]	82,648[d]
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

	gravidez precoce	álcool, droga	falta ajuda t.p.c.	indisciplina	doenças	emigração
Chi-cuadrado	126,527[a]	226,822[b]	88,894[c]	164,552[d]	52,000[e]	210,216[f]
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

	probl rel cole prof	influencia amigos	f dedica estudo	desconf b resultado	outros alunos	problema familiar
Chi-cuadrado	92,648[a]	93,696[b]	285,618[a]	102,837[c]	4,304[d]	329,148[e]
gl	4	4	4	4	3	4
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,230	,000

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Segundo as tabelas, o Chi-quadrado tem valor variável, o grau de liberdade (gl) teve valor 4 em cada variável, o significado assimptótica (sig.) teve valor (0,000) em cada variável, rejeitando a hipótese de independência das variáveis, excepto as variáveis outros no factor escolo com sig (0,118) e outros no factor aluno com sig. (0,230) aceitaram a hipótese de independência das variáveis.

Tabela 124 Chi-quadrado factores família e socioeconómica, dados docentes

	fam monop.	n preoc escola	n apoio tpc	pais ocupado trab	n colabora esc	pobreza sobreviv
Chi-cuadrado	127,336[a]	310,859[a]	159,065[b]	180,362[b]	193,051[c]	213,993[d]
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

	baixo nivel escolar	baixa expecti filho	outros família	falta materia didat	falta dinheiro prop	falta dinh transp
Chi-cuadrado	160,694[a]	254,215[b]	10,000[c]	110,486[d]	105,017[e]	184,678[e]
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,000	,040	,000	,000	,000

	longo percurso	condições alojam	probl alimento	ajuda pais	falta apoio	perda preti diplom	insegura emprego	outros económic
Chi-cuadrado	142,273[a]	103,109[b]	289,811[c]	262,512[d]	255,123[e]	73,186[f]	48,075[a]	3,368[g]
gl	4	4	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,498

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

De acordo com as tabelas, o Chi-quadrado apresenta vários valores, o grau de liberdade (gl) teve valor 4 em cada variável e o significado assimptótica(sig) com (0,000) em cada variável excepto a variável outros no factor família com (0,040), rejeitando todas a independência das variáveis. Nota-se que apenas a variável outros no factor económico teve sig (0,498), aceitando a hipótese de independência.

Considerando que em todas as situações, exceptuando outros factores, o grau de liberdade foi igual a quatro e a significação assimptótica também sempre igual a (0,000), rejeitando hipóteses de independência das variáveis, tal como acontece com os resultados dos dados recolhidos aos alunos que abandonaram a escola, com a única diferença na frequência esperada mínima, e para evitar repetições, decidiu-se apresentar abster de fazer a descrição dos resultados dos dados de professores, que de resto, não vai diferir do resultado dos alunos. Apresenta-se aqui apenas as excepções.

São os casos de:

- Do item outros factores ligados a escola teve a significação assimptótica de (0,051), assumindo a hipótese de independência dos factores.
- Outros factores relacionados com professor com significação assimptótica de (0,118), assumindo a independência das variáveis. Do mesmo modo, a variável outros factores relacionados com alunos tiveram a significação assimptótica de (0,230) assumindo a independência de variáveis.

- Outros factores famílias tiveram a significação assimptótica de (0,040), rejeitando a hipótese de independência das variáveis. Enquanto isso, outros factores no item socioeconómico tiveram a significação assimptótica de (0,498), assumindo também a independência de variáveis.

De resto, foi tudo igual aos alunos nos casos do grau de liberdade e significação, percentagem de casas e frequências esperadas menores e semelhantes nas frequências mínimas esperadas.

Só para ilustrar, apresenta-se alguns exemplos de frequências esperadas mínimas mais baixas e mais altas. As mais baixas foram 3,368 em outros factores relacionados com a escola, 4,304 outros relacionados com alunos, 7,357 em outros relacionados com professores, 9,448 em outros relacionados com escola, 25,018 em outros relacionados com política educativa e 25,624 no factor insuficiente rede escolar. As mais altas foram de 310,859 em não preocupar com a escola, 289,811 em problemas do alimento e 285,618 em falta de dedicação ao estudo, 264,203 em baixo rendimento e 261,113 em não atende problemas individuais.

Por estas razões, passa-se de imediato para análise do Chi-quadrado dos resultados dos inquéritos aplicados aos indivíduos (alunos) que abandonaram a escola.

13.11 Chi-quadrado aplicados aos dados dos ex-alunos

Segue-se a descrição dos dados do Chi-quadrado aplicado aos resultados do inquérito dos alunos que abandonaram a escola.

13.11.1Chi-quadrado da caracterização dos ex-alunos

A aplicação do Chi-quadrado aos resultados dos alunos, obteve-se os resultados nas tabelas que se seguem:

Tabela 125 Chi-quadrado características dos ex-alunos

	idade inquirido	sexo	Concelho resid	área residência	pré escolar	temp freq jardim	liceu estudou
Chi-cuadrado	82,957[a]	8,379[b]	423,527[c]	14,697[d]	55,682[e]	142,959[f]	429,590[g]
gl	6	1	9	1	1	2	9
Sig. asintót.	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,000

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

De acordo com a tabela as variáveis tiveram diferentes valores do Chi-quadrado, variando de 8,379 o valor mínimo e 429,590, valor máximo, como se pode observar na tabela. Verifica-se também que todas as variáveis tiveram significação assimptótica de

(0,000), ou seja, menor que 0,05, significando que os dados são incompatíveis com as hipóteses de independência e conclui-se que as variáveis estão relacionadas. No que se refere ao grau de liberdade (gl), os resultados mostram que os valores variam de um com frequência três, nove com frequência dois e 2 e 6 com frequência um. Quanto aos valores esperados, todas as casas tiveram a frequência esperada menor que 5, sendo a idade com frequência esperada mínima de 46,0, sexo com frequência esperada mínima de 174,0, concelho de residência com frequência esperada mínima de 36,4, área de residência com frequência esperada mínima de 171,5, frequentou pré- escolar com a frequência esperada mínima de 176,0, o tempo de frequência do pré-escolar com a frequência esperada mínima de 72,3, o liceu onde estudou com a frequência esperada mínima de 36,3.

Tabela 126 Chi quadrado reprovação dos ex-alunos

	reprovou	nº reprovou	ano abandono	gostaria voltar	apoio	inst de apoio
Chi-cuadrado	177,468[h]	96,152[i]	89,855[j]	189,318[k]	129,896[l]	17,035[m]
gl	1	3	5	1	1	3
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,001

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Da tabela, depreende-se que o Chi-quadrado tomou diferentes valores, variando de 17,035, valor mínimo a 189,318 valor máximo. O grau da liberdade (gl) teve o valor um com frequência três, o valor três com frequência dois e cinco com frequência um. A significação assimptótica teve o valor (0,000) em todas as variáveis, exceptuando a variável instituição de apoio com (0,001). Em todos os casos, rejeita-se a hipótese de independência, ou seja, existe relações entre as variáveis. Nota-se também em todas as casas a frequência esperada é menor que 5 e a frequência esperada mínima de 177,5 na variável reprovou, 72,5 em número de reprovação, 56,2 em ano de abandono escolar, 138,5 em gostaria de voltar às aulas, 173,0 em ter apoio e 14,3 em instituição de apoio.

Tabela 127Chi-quadrado em tempo de estudo

	Tempo estudo	agregado familiar	residia com	instrução pai	profissão pai	emprego pai
Chi-cuadrado	66,663[n]	65,450[o]	335,509[p]	384,300[q]	118,951[r]	167,469[s]
gl	3	3	3	7	6	3
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A tabela nos indica que o Chi-quadrado varia de variável para variável, tomando valores extremos 65,450 o mínimo e 384,300 o máximo. O grau de liberdade (gl) tem o valor três com frequência quatro, seis e sete, ambos com frequência um. A significação assimptótica é de (0,000) para todas as variáveis, rejeitando assim a hipótese de independência. Verifica-se também que todas as casas tiveram frequências esperadas menores que cinco, sendo as frequências de casas esperada mínima é de 84,5 para a variável tempo de estudo, 83,3 para agregado familiar, 87,5 para reside com, 42,9 em instrução do pai, 43,9 na profissão do pai e 73,5 para emprego do pai.

Tabela 128Chi-quadrado rendimento mensal

	rendimen mensal	instrução mãe	profissão mãe	emprego mãe	rendimen mãe	numero irmãos
Chi-cuadrado	425,917[t]	247,102[u]	840,154[v]	294,771[w]	615,991[x]	150,096[y]
gl	4	6	6	3	4	3
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A tabela mostra a variação do valor do Chi-quadrado de variável para variável, sendo o valor mínimo de 150,096 e máximo de 840,154. O grau de liberdade teve valor três com frequência dois, quatro e seis, cada um com frequência dois. A significação assimptótica teve o valor (0,000), rejeitando a hipótese da independência das variáveis. Os dados indicam que todas as variáveis tiveram a frequência esperada menores que 5, enquanto a frequência mínima esperada foi de 48,0 no rendimento mensal do pai, 49,0 na instrução da mãe, 48,3 na profissão da mãe, 74,3 no emprego da mãe, 43,2 no rendimento mensal da mãe e 83,0 no número de irmãos.

Tabela 129 Chi-quadrado irmãos em estudo

	irmãos estudo	irmão aband esco	nº irmão abando	ocupação actual	teu rendimento
Chi-cuadrado	1,543[z]	36,667[aa]	12,586[ab]	125,000[ac]	611,299[ad]
gl	3	1	3	1	4
Sig. asintót.	,672	,000	,006	,000	,000

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Observa-se que o Chi-quadrado é variável nos diferentes factores, tomando o valor mínimo de1,543 na variável irmãos em estudo e máximo de 611,299 na variável teu rendimento. O grau de liberdade oscila entre valor um com frequência dois, três com frequência três e quatro com frequência um. A significação assimptótica teve valor

(0,000) para todas as variáveis, com excepção das variáveis irmãos em estudo com (0,672) e número de irmãos que abandonaram a escola com (0,006). Isso demonstra que todas as variáveis estão relacionadas, excepto a variável, irmãos em estudo que confirmam a hipótese de independência.

Com relação a frequência esperada, verifica-se que todas as variáveis apresentam frequências esperadas menores que 5, sendo a frequência mínima esperada é de 52,2 para irmãos em estudo, 165,0 para ter irmãos que abandonaram a escola, 50,8 para o número de irmãos que abandonaram a escola, 160,0 para ocupação actual do inquirido e 39,4 para o rendimento mensal do inquirido.

13.11.2Chi-quadrado factores políticas educativas dados ex-alunos

A tabela 130 representa os resultados da aplicação do Chi-quadrado ao inquérito aplicado aos alunos que abandonaram a escola.

Tabela 130Chi-quadrado estado civil

	estado civil	tem filhos	normas rígidas	limites idades	limitação reprva	uso português
Chi-cuadrado	467,305[ae]	3,156[af]	417,144[ag]	144,219[ah]	102,181[ai]	336,291[ai]
gl	2	1	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,076	,000	,000	,000	,000

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A tabela mostra que o estatístico Chi-quadrado varia de 3,156, o valor mínimo na variável tem filhos e 467,305, o máximo em estado civil do inquirido. O grau de liberdade (gl) é de um e dois, ambos com frequência um e quatro com frequência quatro. O significado assimptótica é de (0.000) para todas as variáveis, negando assim, a hipótese de independência em todas elas.

Todas as casas tiveram frequência esperada menor que cinco, sendo a frequência esperada mínima é de 108,3 em estado civil, 115,5 em tem filhos, 62,6 em normas rígidas, 64,0 em limites de idades, 61,8 em limites de reprovação e 61,8 também em uso de português.

Tabela 131 Chi-quadrado conteúdos abstractos

	conteudo abstrato	desfa programa	má prep. eb	def formaçã prof	insuf rede escolar	propinas
Chi-cuadrado	250,525[aj]	233,911[ak]	350,482[al]	263,174[am]	191,475[an]	8,364E1
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Nesta tabela, o Chi-quadrado varia de mínimo 8,364 na variável propina para máximo 350,482 na variável má preparação no ensino básico. O grau de liberdade (gl) teve valor quatro em todas as seis variáveis apresentadas. O mesmo acontece com a significação assimptótica que, em todas as variáveis teve (0,000), negando assim as hipóteses de independência das variáveis.

Os dados demonstram que em todas as variáveis as casas tiveram uma frequência esperada menor que cinco, sendo a frequência mínima esperada foi de 59,4 em conteúdos abstractos, 58,6 em desfasamento de programas, 60,6 em má preparação no ensino básico, 59,6 em deficiente formação de professores e 60,2 em insuficiente rede escolar. Nota-se que propinas não apresenta resultados.

Tabela 132 Chi-quadrado lei de grávidas

	lei de grávidas	insuf subsídio	custo educação	excesso aluno	manuais fora real	outros polit edu
Chi-cuadrado	304,584[am]	61,835[al]	58,168[ai]	235,185[ap]	274,441[aq]	68,820[ar]
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A tabela mostra que os valores do Chi-quadrado variam de mínimo 58,168 na variável custo da educação para máximo de 304,584 na variável lei de suspensão temporária de alunas grávidas.

O grau da liberdade (gl) tomou valor quatro em todas as variáveis. Também o significado assimptótica tomou valor (0,000) em todas as variáveis, recusando assim a hipótese de independência das variáveis.

As cassas de frequências esperadas foram todas menores que cinco, sendo frequências mínima esperada foi de 59,6 em lei de suspensão temporária das grávidas, 59,4 em insuficiente subsídio, 61,8 em custo da educação, 60,4 em excesso de alunos, 59,0 em manuais com conteúdo fora da realidade do aluno e 24,4 em outros factores relacionados com política educativa.

13.11.3 Chi-quadrado factor escolas dados indivíduos inquiridos

A tabela 133 representa os resultados da aplicação do Chi-quadrado ao inquérito aplicado aos alunos que abandonaram a escola, do factor escola.

Tabela 133 Chi-quadrado exigências escolares

	exigências escol	atenção problem	n valoriza aprend	superlotação	trata aluno iguais	ambi n aprend
Chi-cuadrado	151,184[as]	46,707[at]	90,119[al]	184,937[al]	136,907[ap]	136,433[au]
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

O estatístico Chi-quadrado da tabela, apresenta um valor mínimo de 46,707 na variável falta de atenção aos problemas dos alunos e máximo de 184,937 em escolas superlotadas. O grau de liberdade foi de quatro em todas as variáveis e a significação assimptótica de (0,000) em todas as variáveis, rejeitando assim a hipótese de independência das variáveis.

Todas as cassa tiveram a frequência esperada menor que cinco, sendo frequência mínima foi de 63,2 em exigências escolar, 63,4 em falta de atenção aos problemas dos alunos, 60,6 em não valoriza aprendizagem e escolas super lotadas respectivamente, 60,4 em tratar alunos por iguais e 60,0 em ambiente escolar não favorável a aprendizagem.

Tabela 134 Chi-quadrado falta de comunicação

	falta comunicaçã	n atende problema	n serve vida prat	insegurança esc	distância	transm conheci
Chi-cuadrado	52,052[ai]	46,795[av]	125,723[aw]	108,613[ax]	91,033[ay]	146,167[az]
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os valores do Chi-quadrado da tabela oscilam entre 52,052, na variável falta de comunicação e 146,167 na transmissão de conhecimento. O grau de liberdade (gl) foi de quatro em todas as variáveis e significado assimptótica de (0,000) em todas as variáveis, denunciando a rejeição de hipótese de independência entre variáveis. A frequência esperada das casas foram todas menor do que cinco e as frequências mínimas esperadas foram de 59,4 em falta de comunicação, 61,4 em não atende problemas dos alunos, 59,2

em conhecimentos escolares não servem a vida prática, 62,0 em insegurança na escola, 60,8 em longas distâncias e 59,8 em transmissão de conhecimento.

13.11.4Chi-quadrado factor professor, dados indivíduos

A tabela 135 representa os resultados da aplicação do Chi-quadrado ao inquérito aplicado aos alunos que abandonaram a escola, do factor professor.

Tabela 135 Chi-quadrado falta de condições

	falta condições	outros escola	probl relação prof	def prepar prof	aulas s interesse	prof falta aula
Chi-cuadrado	163,299[ba]	33,308[bb]	290,713[at]	138,355[ax]	89,131[bc]	78,379[at]
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os valores do Chi-quadrado da tabela variam de 33,308 em outros factores relacionados com a escola e 290,713 no problema de relacionamento professor aluno. O grau da liberdade (gl) foi de quatro em todas as casas e a significação assimptótica de (0,000) em todas as variáveis, renunciando a hipótese de independência entre as variáveis. A frequência esperada foram todas menores que cinco, sendo a frequência esperada mínima de 61,6 em falta de condições, 20,8 em outros factores relacionados com a escola, 63,4 em problemas de relação professor aluno, 62,0 em deficiente preparação do professor, 61,2 em aulas sem interesse e 63,4 em professor falta aulas.

Tabela 136 Chi-quadrado não incentiva estudo

	n incent estudo	lecciona rapido	horario aulas	probl orientação	falta rient estudo	vocabul dificeis
Chi-cuadrado	53,702[ai]	44,370[ba]	38,901[ag]	50,416[al]	114,921[ap]	51,232[aj]
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

O Chi-quadrado da tabela, apresenta valor mínimo e máximo de 38,370 em horário das aulas e 114,921 em falta de orientação no estudo respectivamente. O grau de liberdade (gl) foi igual a quatro em todas as variáveis da tabela e o significando assimptótica de (0,000) em todas as variáveis, rejeitando a hipótese de independência de variáveis. A frequência esperada em todas as casas foi menor que cinco e a frequência mínima esperada foi de 61,8 em não incentivar o estudo, de 61,6 em lecciona rápido, 62,6 em falta de ajuda fora de horário das aulas, 60,6 em problemas na orientação dos alunos nos

trabalhos, 60,4 em falta de ensinar ou orientar os alunos no estudo e 59,4 em utilizam vocabulários difíceis.

Tabela 137 Chi-quadrado professor bêbado

	prof bébado	n individuliz	prof discrimina	n comun pais	outros prof	def prep anterior
Chi-cuadrado	154,034[aq]	40,000[aq]	58,730[aw]	40,367[au]	27,250[bb]	245,255[am]
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os valores do Chi-quadrado da tabela variam entre 27,250 em outros factores relacionados com professor e 245,255 em deficiente preparação nas classes anteriores. O grau de liberdade (gl) foi de quatro em todas as variáveis da tabela, assim como o significado assimptótica foi de (0,000) em todas as variáveis, negando assim a hipótese de independência das variáveis. As frequências esperadas foram todas menores que cinco e a frequência esperada mínima foi de 59,0 em professores bêbados, o mesmo valor na não atendimento às dificuldades individuais, de 59,2 em professor discrimina alunos, de 60,0 em não professor não comunica aos pais a situação dos alunos, de 20,8 em outros factores relacionados com o professor e 59,6 em deficiente preparação nas classes anteriores.

13.11.5Chi-quadrado factor aluno, dados indivíduos que abandonaram

A tabela 138 representa os resultados da aplicação do Chi-quadrado ao inquérito aplicado aos alunos que abandonaram a escola do factor aluno.

Tabela 138Chi-quadrado mudança do básico para secundário

	def muda eb es	baixo rendimento	reprovações	limites idades	excesso faltas	falt interes matéria
Chi-cuadrado	155,104[aj]	36,502[av]	52,164[bd]	121,184[az]	62,271[aq]	57,201[am]
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os dados do Chi-quadrado, da tabela, oscilam entre 36,502 no baixo rendimento escolar e 155,104 em dificuldades na mudança do básico para secundário. O grau de liberdade foi de quatro em todas as casas e o significado assimptótica de (0,000) também em todas as casas, rejeitando a hipótese de independência entre variáveis.

A frequência esperada foi menor que cinco em todas as casas e a frequência esperada mínima de cada variável foi de 59,4 em dificuldade na mudança do básico para o secundário, 61,4 em baixo rendimento escolar (notas baixas), 61,0 em por motivo de reprovações e repetências, em 59,8 em por atingir limites de idades estabelecidas por lei, 59,0 em falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo e 59,6 em falta de interesse nas matérias leccionadas.

Tabela 139 Chi-quadrado dificuldades nas disciplinas

	dif apredisciplina	instis avaliação	outras profissões	gravidez precoce	álcool, droga	falta ajuda t.p. c.
Chi-cuadrado	52,872[am]	87,897[be]	257,849[bf]	286,107[bg]	456,562[bh]	85,933[au]
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Nesta tabela, o valor do Chi-quadrado varia de 52,872 em dificuldades nas disciplinas à 456,562 em consumo de álcool e droga. O grau de liberdade foi de quatro em todas as casas e a significação assimptótica de (0,000) em todas as variáveis, recusando assim, a hipótese de independência dos factores.

A frequência esperada das cassas foram menores que cinco e a frequência esperada mínima de cada variável foram de 56,6 para dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas, 58,0 para insatisfação com a forma de avaliação, 58,2 para aprender outras profissões (condutor, carpinteiro,…), 56,0 por causa da gravidez precoce no período escolar, 58,4 por causa do consumo de álcool, drogas etc. e 60,0 para falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa.

Tabela 140 Chi-quadrado indisciplina

	indisciplina	doenças	emigração	probl rel cole prof	influencia amigos	f dedica estudo
Chi-cuadrado	272,243[bi]	2,900E2	306,069[bj]	200,840[ak]	154,481[bf]	37,142[aw]
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A tabela representa os valores do Chi-quadrado variando de 2,900 na variável doenças e306,069 na emigração. O grau de liberdade foi de quatro em todas as casas e a significação assimptótica de (0,000) também em todas as variáveis, denunciando a hipótese de independência entre variáveis.

A frequência esperada das casas foram todas menores que cinco e a frequência esperada mínima de cada variável foram de 57,5 em por motivo da indisciplina na escola, sem valor em Problemas de saúde (doenças), 57,8 em promessa da emigração por parte de familiares, 58,6 problemas de relacionamento com colegas e professores, 58,2 em por causa da influência dos amigos e 59,2 em falta de esforço, persistência e dedicação no estudo.

13.11.6Chi-quadrado, factor família, dados indivíduos que abandonaram

A tabela 138 representa os resultados da aplicação do Chi-quadrado ao inquérito aplicado aos alunos que abandonaram a escola do factor família.

Tabela 141Chi-quadrado desconfiança no resultado

	desconf b resultado	outros alunos	problema familiar	fam monoparent	n preoc escola	n apoio tpc
Chi-cuadrado	95,003[aj]	44,959[bk]	302,905[bl]	108,459[aw]	128,407[aq]	90,154[bm]
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os dados da tabela demonstram que os valores do Chi-quadrado variam de 44,959 em outros factores relacionados com aluno e 302,905 em problemas familiares. O grau de liberdade foi de quatro em todas as variáveis e a significação assimptótica de (0,000), significando que todas as hipóteses de independências foram rejeitadas.

As frequências esperadas foram todas menores que cinco e as frequências esperadas mínimas para cada variável foram de 59,4 par desconfiança em conseguir bons resultados, 19,6 para outros factores relacionados com alunos, de 58,8 para os problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …), 59,2 para famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família), 59,0 par falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos e57,2 para falta apoiar os filhos nos trabalhos escolares.

Tabela 142 Chi-quadrado pais ocupados

	pais ocupado trab	n colabora esc	pobreza sobreviv	baixo nivel escolar	baixa expecti filho	outros família
Chi-cuadrado	89,133[ak]	65,840[bn]	48,020[bc]	85,390[aq]	141,810[bo]	49,957[bp]
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

O Chi-quadrado varia entre 48,020 na variável pobreza e 141,810 na baixa expectativa em relação aos filhos. O grau da liberdade (gl) foi de quatro para todas as variáveis e a significação assimptótica foi de (0,000) em todas as variáveis, indicando a rejeição de variáveis independentes.

As frequências esperadas foram menores que cinco em todas as casas e a frequência esperada mínima de cada factor foram de 58,6 para pais muito ocupados no trabalho, de57,4 para ausência e falta de colaboração com a escola, de 61,2 para pobreza e maior preocupação com a sobrevivência, de 59,0 para baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola, de 56,8 para pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos e 18,6 para outros factores relacionados com a família.

13.11.7Chi-quadrado factor socioeconómico dados indivíduos que abandonaram

A tabela 138 representa os resultados da aplicação do Chi-quadrado ao inquérito aplicado aos alunos que abandonaram a escola do factor socioeconómico.

Tabela 143 Chi-quadrado falta de material

	falta materia didat	falta dinheiro prop	falta dinh transp	longo percurso	condições alojam	probl alimento
Chi-cuadrado	130,114[az]	50,638[ay]	78,135[aj]	90,558[bl]	116,340[bi]	105,354[bl]
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Chi-quadrado teve valor que variou entre 50,630 em falta de dinheiro e 130,114 em falta de material didáctico. O grau de liberdade foi de quatro em todas as variáveis e a significação assimptótica foi de (0,000) em todas as variáveis, demonstrando e rejeição da hipótese independente entre as variáveis.

As frequências esperadas foram todas menores que cinco e a frequência esperada mínima de cada factor foi de 59,8 em falta de materiais didácticos (livros cadernos, canetas, …), de 60,8 em falta de dinheiro para pagar propinas, de 59,4 em falta de dinheiro para custear transportes, de 58,8 em falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem, de 57,6 em alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa) e de 58,8 em problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer.

Tabela 144 Chi-quadrado em ajuda pais

	ajuda pais	falta apoio	perda preti diplom	insegura emprego	outros económic
Chi-cuadrado	51,195[am]	40,728[bl]	186,546[bq]	99,172[be]	31,412[br]
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

O Chi-quadrado da tabela apresentou valores que variam entre 31,412 em outros factores económicos e 186,546 em perda de prestígio de diploma. O grau de liberdade foi de (gl) foi de quatro em todas as variáveis e a significação assimptótica de (0,000) em todas as variáveis, negando a hipótese de independência das variáveis.

As frequências esperadas foram menores que cinco em todas as variáveis e as frequências esperadas mínimas de cada variável varia de 59,6 em necessidade de trabalhar para ajudar a família de 58,8 em falta de apoio financeiro para continuar a escola, de 56,4 em perda do valor e prestígios social do diploma escolar, de 58,0 em insegurança do emprego depois de estudar e de 17,0 em outros factores relacionados com a situação socioeconómica.

13.12 Resumo conclusivo da análise de Qui-quadrado

Passa-se a fazer um resumo conclusivo dos resultados da aplicação do Chi-quadrado aos resultados do inquérito aplicado aos responsáveis educativos, aos docentes e aos antigos alunos que abandonaram a escola.

13.12.1 Em relação aos Responsáveis Educativos

A aplicação do Chi-quadrado aos resultados do inquérito dos responsáveis educativos e políticos, apresentam o Chi-quadrado muito variável de factor para factor, sendo no grau de liberdade (gl) dominam os valores 3 e 4. Com valores diferentes de 3 e 4 surgem as variáveis: sexo, experiência na docência, outro nos factores política educativa, e escola com gl igual a 1, professor discrimina com gl 2 e idade e função actual com gl igual a 5.

Com relação ao significado assimptótica (sig), as variáveis que se seguem, apresentaram valores inferiores a (0,05), portanto, rejeitaram a hipótese de independência das variáveis. São elas:

- com sig (0,000) estão as variáveis experiência no ensino, a monodocência no 5º e 6º ano e má preparação no ensino básico, deficiente preparação do professor, falta de

comunicação aos pais a situação dos alunos, falta de interesse pela matéria, consumo de álcool e droga, não preocupação com a escola, pais muito ocupado no trabalho, ajudar os pais no trabalho e falta de apoio.

- com sig (0,001), as variáveis não individualização, reprovação e repetências e excesso de faltas; com sig (0,002), as variáveis excesso do aluno e problema relacionamento com professor; com sig (0,003) a variável superlotação das escolas; com sig (0,004) as variáveis falta de atenção aos problemas e tratam alunos por iguais; com sig (0,005) a variável limites de idades; sig (0,007) falta de ajuda na tpc; sig (0,008) dificuldade na aprendizagem nalgumas disciplinas; sig (0,009) falta comunicação aos pais;
- com sig (0,011) insegurança no emprego; sig (0,012) as variáveis, não valoriza aprendizagem, dificuldade na mudança do básico para secundário e desconfia nos bons resultados. Com sig (0,018) a variável baixo expectativa em relação aos filhos; sig (0,023) conteúdo de manuais fora realidade; sig (0,025) falta de dinheiro de transporte; com sig (0,027) aulas sem interesse e gravidez precoce; sig 80,032) não serve a vida prática e influência dos amigos; sig (0,033) falta de dedicação ao estudo; sig (0,037) idade; sig (0,038) baixo nível de escolaridade; sig (0,040) problemas familiares e sig (0,050) na variável sexo. Todas as demais variáveis tiveram sig superior a (0,05) pelo que aceitam a hipótese de independência das variáveis.

13.12.2Em relação aos docentes

Com relação a aplicação do chi-quadrado aos dados do inquérito dos docentes, os resultados demonstraram que o valor de Chi-quadrado varia em função das variáveis, o grau de liberdade foi de 4 em cada uma das variáveis, excepto as variáveis idade com gl igual a 8, o sexo gl 1, liceu de trabalho gl 9 e tempo de serviço gl 6. Na significação assimptótica, todas as variáveis tiveram valor de (0,000) cada, apenas as variáveis sexo com sig (0,035), a variável “outros” no factor família com sig (0,040), rejeitando assim a hipótese de independência das variáveis, excepto as variáveis outros no factor escola com sig (0,051), outros no factor professor com sig (0,118), outros no factor aluno com sig (0,230) e outros no factor socioeconómico com sig (0,448) admitiram a hipótese de independência das variáveis.

Em relação aos alunos que abandonaram escola

No caso de dados resultantes do inquérito dos indivíduos que abandonaram a escola, da análise das variáveis categóricas, provas não paramétricas de Chi-quadrado conclui-se que verificou-se que todos as variáveis tiveram o grau de liberdade (gl) 4 cada, excepto as variáveis gostaria de voltar a escola, teve apoio, sexo, área de residência, frequentou jardim, tem irmão que abandonou a escola, ocupação actual e tem filho, com valor 1 em cada uma. Com (gl) 2 surge em cada uma das variáveis estado civil e tempo que frequentou jardim. Com (gl) 3 em cada variável número de irmãos, número de irmãos em estudo, número de irmãos que abandonou a escola, emprego da mãe, tempo de estudo, nº de irmão que abandonou a escola, instituição de apoio e número de reprovação. Com (gl) 5 o ano escolaridade de abandono. Com (gl) 6 em cada uma das variáveis nível instrução da mãe, profissão da mãe e idade do inquirido. Com (gl) o concelho de residência e liceu onde estudou.

No que tange a Significação Assimptota (Sig.) todas as variáveis tiveram (0,000) e as variáveis instituição de apoio com (0,001) e número de irmãos que abandonam com (0,006), rejeitando a independência das variáveis. Apenas as variáveis *tem filhos* com sig. (0,076) e *irmãos em estudo* com sig (0,672) que aceitam a independência das variáveis.

13.13 Análise aplicação Anova de umfactor

A Anova de um factor significa análise de variância de um factor e serve para comparar vários grupos numa variável quantitativa. É considerada uma generalização da prova de T para duas amostras independentes no caso de desenho com mais de duas amostras.
A variável categórica que define os grupos que se deseja comparar chama-se variável independente e a variável quantitativa que se deseja comparar os grupos chama-se variável dependente. Neste caso, utilizou o sexo como variável independente e os factores de abandono escolar como variável dependente.
A Anova permite medir o rendimento de cada grupo e averiguar se existem ou não diferenças entre eles.
Permite também concluir se os sujeitos submetidos aos distintos programas diferem a medida de rendimento utilizado.

As hipóteses que se põem a prova em Anova de um factor, é que as médias populacionais (médias de variáveis dependentes em cada variável independente) são iguais. Se as médias populacionais são iguais, significa que os grupos diferem em variável dependente e que, em consequência, a variável independente ou factor é independente de variável dependente.

A estratégia para pôr a prova a hipótese de igualdade de médias consiste em obter um estatístico chamado F, que reflicta o grau de parecido existente entre as medidas que se estão comparando. Se o nível crítico associado ao estatístico F é menor que (0,05), rejeita-se a hipótese de igualdade de medidas e concluem-se que nem todas as médias comparadas são iguais. Em caso contrário, não se pode rejeitar a hipótese de igualdade e não se pode afirmar que os grupos comparados diferem em suas médias populacionais.

13.13.1Anova Aplicada aos dados dos Responsáveis Educativos

Para não ser muito repetitivo, absteve-se de apresentar todos os resultados da aplicação da Anova de um factor, apresentando apenas as variáveis cujos níveis críticos de significação observados foram inferiores a (0,05), ou seja, as que rejeitam a hipótese de igualdade das médias. Confere tabelas que se seguem.

Tabela 145 Anova de factores ligados aos responsáveis educativos

Factores		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
limites idades	Inter-grupos	6,401	1	6,401	4,310	,049
	Intra-grupos	34,159	23	1,485		
	Total	40,560	24			
insuf rede escolar	Inter-grupos	10,748	1	10,748	6,260	,020
	Intra-grupos	39,492	23	1,717		
	Total	50,240	24			
insegurança esc	Inter-grupos	11,556	1	11,556	11,345	,003
	Intra-grupos	24,444	24	1,019		
	Total	36,000	25			
falta rient estudo	Inter-grupos	5,333	1	5,333	6,342	,020
	Intra-grupos	18,500	22	,841		
	Total	23,833	23			
n apoio tpc	Inter-grupos	5,281	1	5,281	5,384	,030
	Intra-grupos	22,559	23	,981		
	Total	27,840	24			
longo percurso	Inter-grupos	5,725	1	5,725	6,011	,024
	Intra-grupos	19,048	20	,952		
	Total	24,773	21			

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A tabela nos permite observar os estimadores que se obtém a partir da variação existente entre as medidas dos grupos (variação inter-grupos), a variação existente entre as pontuações dentro de cada grupo (variação intra-grupo), a quantificação de ambas as fontes de variação (somas de quadrados), os graus de liberdade associado a cada soma de quadrados (gl), o valor concreto adoptado por cada estimador da variância populacional (médias-quadráticas), o estatístico F, acompanhado do seu correspondente nível crítico ou de significação observado (sig).

Da análise dos valores do nível crítico ou nível de significação observado, conclui-se que, de todos os factores dos resultados dos dados recolhidos nos responsáveis educativos e políticos, apenas os factores Limitação de idades para frequentar Ensino Secundário com sig (0,049), Nº de escolas insuficiente e mal distribuído, implica longas viagens sig (0,020), Aumento da violência e insegurança na escola sig (0,003) Problemas na orientação dos alunos nos trabalhos sig (0,020), Falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa sig (0,030) e Falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem, sig (0,024), rejeitam a hipótese da igualdade das médias, ou seja, as médias diferem significativamente.

Todos os outros factores que fizeram parte do questionário aplicado aos responsáveis educativos e políticos que não constam na tabela, admitem a igualdade das médias, por terem o nível de significação superior a (0,05).

13.13.2Anova Aplicada aos dados dos docentes

As tabelas que se seguem apresentam anova de factores de abandono escolar relacionados com os resultados de dados recolhidos junto dos docentes.

Tabela 146 Anova de factores ligados aos docentes

Factores		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Limites idades	Inter-grupos	6,121	1	6,121	4,724	,031
	Intra-grupos	364,077	281	1,296		
	Total	370,198	282			
limitação reprva	Inter-grupos	5,324	1	5,324	3,972	,047
	Intra-grupos	367,238	274	1,340		
	Total	372,562	275			
uso português	Inter-grupos	5,968	1	5,968	4,575	,033
	Intra-grupos	363,975	279	1,305		
	Total	369,943	280			
conteudo abstracto	Inter-grupos	9,483	1	9,483	6,010	,015
	Intra-grupos	446,503	283	1,578		

	Total	455,986	284			
desfa programa	Inter-grupos	17,964	1	17,964	13,259	,000
	Intra-grupos	375,312	277	1,355		
	Total	393,276	278			
trata aluno iguais	Inter-grupos	10,841	1	10,841	5,585	,019
	Intra-grupos	553,152	285	1,941		
	Total	563,993	286			

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A tabela apresenta dados relacionados com a soma de quadrados, grau de liberdade, média quadrática, estatístico F e o nível crítico ou nível de significação. Destes, vai-se descrever apenas o nível de significação.

Como se pode ver, de todos os dados recolhidos junto aos professores, apresentam valores do nível de significação inferior à (0,05) os factores limitação de idades para frequentar Ensino Secundário com sig (0,031), limitação de reprovação e repetência no ensino secundário com (0,047), uso do português no ensino em vez da língua materna (crioulo) com (0,033), conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno com (0,015), desfasamento entre o programa do básico e do secundário com (0,000) e tratam todos os alunos como se fossem iguais com (0,019). Estes valores nos indicam que os factores apresentados rejeitam a hipótese de igualdade das médias, variando-se significativamente.

Tabela 147 Anova de factores ligados aos docentes (continuação)

Factores		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
ambi n aprend	Inter-grupos	6,244	1	6,244	4,444	,036
	Intra-grupos	396,249	282	1,405		
	Total	402,493	283			
falta condições	Inter-grupos	9,936	1	9,936	7,035	,008
	Intra-grupos	394,015	279	1,412		
	Total	403,950	280			
limites idades	Inter-grupos	6,071	1	6,071	4,847	,029
	Intra-grupos	352,006	281	1,253		
	Total	358,078	282			
álcool, droga	Inter-grupos	4,320	1	4,320	4,306	,039
	Intra-grupos	282,902	282	1,003		
	Total	287,222	283			
probl rel cole prof	Inter-grupos	6,621	1	6,621	5,417	,021
	Intra-grupos	339,804	278	1,222		
	Total	346,425	279			
pais ocupado trab	Inter-grupos	10,691	1	10,691	11,437	,001
	Intra-grupos	259,877	278	,935		
	Total	270,568	279			

falta apoio	Inter-grupos	4,729	1	4,729	5,814	,017
	Intra-grupos	226,096	278	,813		
	Total	230,825	279			

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Continuando com os factores relacionados com os docentes, acrescenta-se o ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem com o nível de significação (0,036), escola tem falta de condições de estudo (biblioteca, materiais, …) com (0,008), por atingir limites de idades estabelecidas por lei com (0,029), por causa do consumo de álcool, drogas etc. com (0,039), problemas de relacionamento com colegas e professores com (0,021), pais muito ocupados no trabalho com (0,001) e falta de apoio financeiro para continuar a escola com (0,017). Também, são factores que rejeitam a hipótese de igualdade das médias, apresentando uma diferença significativa.

13.13.3Anova Aplicada aos dados dos alunos que abandonaram escolas

A tabela 148 representa osresultados da aplicação da Anova de um factor aos resultados do inquérito aplicado aos alunos que abandonaram a escola.

Tabela 148Anova Aplicada aos dados dos ex-alunos

Factores		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
lei de grávidas	Inter-grupos	8,655	1	8,655	4,409	,037
	Intra-grupos	567,332	289	1,963		
	Total	575,986	290			
probl orientação	Inter-grupos	10,296	1	10,296	5,814	,017
	Intra-grupos	517,119	292	1,771		
	Total	527,415	293			
outras profissões	Inter-grupos	9,841	1	9,841	5,832	,016
	Intra-grupos	475,807	282	1,687		
	Total	485,648	283			
gravidez precoce	Inter-grupos	28,382	1	28,382	15,412	,000
	Intra-grupos	495,382	269	1,842		
	Total	523,764	270			
influencia amigos	Inter-grupos	12,320	1	12,320	6,720	,010
	Intra-grupos	515,199	281	1,833		
	Total	527,519	282			
baixa expecti filho	Inter-grupos	7,727	1	7,727	4,164	,042
	Intra-grupos	508,490	274	1,856		
	Total	516,217	275			
condições alojam	Inter-grupos	6,795	1	6,795	4,002	,046
	Intra-grupos	470,288	277	1,698		
	Total	477,082	278			

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Com relação aos resultados dos dados recolhidos junto dos alunos que abandonaram a escola, apenas as variáveis que se seguem, apresentaram o nível de significação inferior à (0,05), rejeitando por isso, a hipótese de igualdade das médias. São elas: lei de suspensão temporária das alunas grávidas significação (0,037), problemas na orientação dos alunos nos trabalhos com (0,017), para aprender outras profissões (condutor, carpinteiro,…) com (0,016), por causa da gravidez precoce no período escolar com (0,000), por causa da influência dos amigos com (0,010), pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos com (0,042) e alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa) com (0,046).

13.14 Prova de homogeneidade de variâncias

Continuando com Anova de um factor, entendeu-se por bem fazer uma prova de homogeneidade de variâncias, utilizando o Estatístico de Levene que permite contrastar a hipótese de que as variâncias populacionais são iguais.

Junto ao valor estatístico de Levene, aparecem os graus de liberdade de sua distribuição (gl1 e gl2) e o nível crítico de probabilidade de obter valores maior ou menor a (0,05). Se o valor for menor que (0,05), rejeita-se a hipótese de igualdade de variâncias e concluir que na população definida, as variâncias das variáveis não são iguais. Pelo contrário, se o valor do nível crítico for superior a (0,05) aceita-se a hipótese de igualdade de variâncias e concluir que nas populações definidas, as variâncias das variáveis são iguais.

De igual modo dos casos anteriores, tomou-se neste ponto apenas as variáveis com valores inferiores a (0,005), para evitar muitas repetições. Os dados são apresentados de uma forma distinta dos três grupos inquiridos, respectivamente responsáveis educativos e políticos, docentes e alunos que abandonaram a escola.

13.14.1 Prova de homogeneidade de variâncias de dados dos responsáveis educativos

A tabela que se segue representa os resultados da prova de homogeneidade de variâncias das variáveis de dados estatísticos referentes aos responsáveis educativos e políticos. Nota-se que das 87 variáveis, apenas 11 rejeitaram a hipótese de igualdade de variâncias, ou seja, as variâncias das variáveis não são iguais.

Tabela 149 Prova de homogeneidade de variâncias de dados responsáveis educativos

Factores	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
limitação reprva	4,440	1	23	,046
conteudo abstrato	4,905	1	21	,038
n valoriza aprend	9,602	1	24	,005
falta rient estudo	7,820	1	22	,011
n comun pais	5,267	1	23	,031
Reprovações	4,818	1	24	,038
excesso faltas	6,324	1	24	,019
f dedica estudo	9,483	1	24	,005
n preoc escola	8,325	1	23	,008
longo percurso	7,508	1	20	,013
probl alimento	4,685	1	22	,042

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A tabela mostra as variáveis e os respectivos valores estatísticos de Levene, com seus correspondentes graus de liberdade (gl1 e gl2), bem como o grau de significância da homogeneidade das variâncias. Como foi dito, as variáveis apresentadas são as únicas que rejeitam a hipótese de igualdade de variâncias, com os valores seguintes: 0,46 para limitação de reprovação e repetência no secundário, (0,038) para Conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno, (0,005) para falta da valorização das aprendizagens da vida prática dos alunos, (0,011) para falta de comunicam aos pais a situação dos alunos, (0,038) para por motivo de reprovações e repetências, (0,019) para excesso de faltas, (0,005) para falta de estudo, (0,008) para pais não preocupam com a escola dos filhos, (0,013) para longo percurso e (0,042) para problema de alimento.

13.14.2Prova de homogeneidade de variâncias de dados dos docentes

Com relação aos docentes, nota-se que do 87 variáveis, 25 rejeitam a hipótese de igualdade de variâncias por terem o nível de significação inferior a (0,05).

Tabela 150 Prova de homogeneidade de variâncias de dados dos docentes

Factores	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
limites idades	22,686	1	281	,000
conteudo abstrato	4,410	1	283	,037
insuf rede escolar	4,649	1	283	,032
lei de grávidas	7,884	1	281	,005
custo educação	7,441	1	282	,007
excesso aluno	5,747	1	280	,017
atenção problem	4,702	1	283	,031

n valoriza aprend	4,437	1	283	,036
Superlotação	5,923	1	281	,016
ambi n aprend	9,201	1	282	,003
transm conheci	11,500	1	283	,001
falta condições	3,952	1	279	,048

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A tabela mostra as variáveis e os valores de estatístico de Levene, com os seus correspondentes grau de liberdade (gl1 e gl2), bem como o nível crítico ou significação da hipótese das variâncias. De seguida, descreve as variáveis e as respectivas significações, que como se pode ver, em ambas as variáveis houve uma rejeição da hipótese de igualdade das variâncias.

Apresenta-se as variáveis com os respectivos níveis críticos. Limitação de idades no ensino secundário (0,000), conteúdos dos programas abstracto (0,037), insuficiente rede escolar (0,032), lei de suspensão temporária das grávidas (0,005), custo da educação (0,007), elevado número de alunos por professor (0,017), não dar atenção aos problemas dos alunos (0,031), não valoriza aprendizagem da vida prática (0,036), escolas superlotada (0,016), ambiente escolar não favorável a aprendizagem (0,003), escola continua a ser apenas transmissor de conhecimentos (0,001) e falta de condições de estudo como bibliotecas, materiais, etc. (0,048).

Tabela 151 Prova de homogeneidade de variâncias de dados dos docentes (cont.)

Factores	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
aulas s interesse	4,428	1	283	,036
n incent estudo	8,151	1	283	,005
horario aulas	4,003	1	281	,046
probl orientação	4,772	1	280	,030
prof bêbado	4,653	1	283	,032
def prep anterior	8,246	1	284	,004
instis avaliação	12,272	1	275	,001
Indisciplina	10,926	1	275	,001
probl rel cole prof	6,881	1	278	,009
fam monoparent	7,699	1	283	,006
n preoc escola	9,191	1	283	,003
pais ocupado trab	5,362	1	278	,021
baixo nivel escolar	13,458	1	282	,000

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Do mesmo modo, a tabela mostra as variáveis e os valores de estatístico de Levene, com os seus correspondentes grau de liberdade (gl1 e gl2), bem como o nível crítico ou

significação da hipótese das variâncias. De seguida, apresenta-se as variáveis e as respectivas significações, que como se pode ver, em ambas as variáveis houve uma rejeição da hipótese de igualdade das variâncias.

Seguem-se aulas sem interesse, com (0,030), não incentivo ao estudo com (0,005), falta de ajuda fora do horário das aulas com (0,046), problemas de orientação no trabalho e estudo com (0,030), professores aparecem bêbados e drogados (0,032), deficiente preparação nos níveis anteriores (0,004), insatisfação com avaliação (0,001), indisciplina na escola (0,001), problema de relacionamento com os colegas e professores (0,009), famílias monoparentais (0,006), pais não preocupam com a escola dos filhos (0,003), pais muito ocupados no trabalho (0,021) e pais com baixo nível de escolaridade (0,000).

13.14.3Prova de homogeneidade de variâncias, dados ex-alunos

A tabela que se segue demonstra que das 87 variáveis aplicadas nos questionários dos alunos que abandonaram a escola, apenas 14 rejeitam a hipótese de igualdade de variâncias.

Tabela 152 Prova de homogeneidade de variâncias de dados ex-alunos

Factores	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
conteudo abstracto	5,001	1	287	,026
def formaçã prof	5,403	1	289	,021
lei de grávidas	17,691	1	289	,000
prof discrimina	4,103	1	284	,044
def prep anterior	5,154	1	288	,024
falt interes matéria	5,998	1	286	,015
instis avaliação	7,808	1	278	,006
outras profissões	5,469	1	282	,020
gravidez precoce	33,519	1	269	,000
Doenças	4,511	1	281	,035
f dedica estudo	6,437	1	284	,012
desconf b resultado	5,112	1	286	,025
baixa expecti filho	4,959	1	274	,027
condições alojam	7,391	1	277	,007

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Da análise da tabela, vê-se que as diferentes variáveis possuem os valores estatísticos de Levene e correspondentes graus de liberdade (gl1 e gl2) e o nível de significação da homogeneidade das variâncias (sig.).

Apresenta-se as variáveis com os seus valores do nível crítico. Os conteúdos abstractos com (0,026), a deficiente formação de professores (0,021), a lei de suspensão temporária de grávidas (0,000), o professor discrimina alunos (0,0044), deficiente preparação anterior 80,024), falta de interesse em matérias leccionadas (0,015), insatisfação com avaliação (0,006), para aprender outras profissões (0,020), gravidez precoce (0,000), por motivo doenças (0,035), falta de dedicação no estudo (0,012), desconfiança em conseguir bons resultados (0,025), baixa expectativa ou pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos (0,027) e alojamento sem condições para estudo e realização de trabalho de casa (0,007).

13.15 Anova e valorização das variáveis por sexo

Passa-se a apresentar os resultados da aplicação de Anova aos dados dos responsáveis políticos por sexo.

13.15.1A valorização das variáveis pelos responsáveis educativos e políticos

Da análise do gráfico das médias de Anova de um factor, concluiu-se que os responsáveis educativos e políticos do sexo masculino valorizaram significativamente as seguintes variáveis:

- Relacionadas com política educativa - Conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno;
- Relacionadas com a escola - tratam todos os alunos como se fossem iguais, ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem;
- Relacionadas com aluno - dificuldade na mudança do básico para o secundário, falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo, dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas, insatisfação com a forma de avaliação, para aprender outras profissões (condutor, carpinteiro,…), por motivo da indisciplina na escola, por causa da influência dos amigos;
- Relacionadas com família - problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …), famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família);
- Relacionadas com socioeconómico - falta de dinheiro para pagar propinas, necessidade de trabalhar para ajudar a família.

Pelo contrário, os responsáveis educativos e políticos do sexo feminino, valorizaram significativamente as variáveis:

- Relacionadas com a política educativa - Normas rígidas de frequência no estabelecimento do ensino, limitação de idades para frequentar Ensino Secundário, limitação de reprovação e repetência no ensino secundário, uso do português no ensino em vez da língua materna (crioulo), desfasamento entre o programa do básico e do secundário, monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico, deficiência na formação de professores, Número de escolas insuficiente e mal distribuído, implica longas viagens, obrigatoriedade de pagamento de propinas, lei de suspensão temporária das alunas grávidas, insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados, elevado custo da educação, elevado número de alunos por professor e por turma, conteúdos dos manuais não retractam realidades locais, outros (especifica).

- Relacionadas com a escola - Muitas exigências nas escolas, a escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos, falta da valorização das aprendizagens da vida prática dos alunos, escolas superlotadas, com excesso de alunos, falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos, falta de condições para atender alunos com problemas, aprendizagem escolar pouco útil na vida prática, aumento da violência e insegurança na escola, distanciamento da escola face ao local de residência do aluno, a escola continua a ser apenas um transmissor de conhecimentos, escola tem falta de condições de estudo (biblioteca, materiais, …) e outros factores.

- Relacionadas com os professores - problemas no relacionamento com os alunos, deficiente preparação para o ensino, dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses, faltam muitas aulas, falta de incentivar os alunos para estudar, leccionam matérias muito rápidas e dificulta compreensão, falta de ajudar alunos fora do horário das aulas, problemas na orientação dos alunos nos trabalhos, falta ensinar os alunos a estudar, utilizam vocabulários difíceis, aparecem bêbados ou drogados nas aulas, falha no atendimento às dificuldades individuais, fazem discriminação aos alunos, falta de comunicam aos pais a situação dos alunos e outros factores.

- Relacionadas com alunos- Deficiente preparação nas classes anteriores, baixo rendimento escolar (notas baixas), por motivo de reprovações e repetências, por atingir limites de idades estabelecidas por lei, excesso de faltas/falta de presença e de atraso, por causa da gravidez precoce no período escolar, por causa do consumo de álcool, drogas etc., falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa, problemas de saúde (doenças), promessa da emigração por parte de familiares, problemas de relacionamento com colegas e professores, por causa da influência dos amigos, falta de

esforço, persistência e dedicação no estudo, desconfiança em conseguir bons resultados e Outros (especifica).

- Relacionadas com a família - Famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família), falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos, falta apoiar os filhos nos trabalhos escolares (tpc), pais muito ocupados no trabalho, ausência e falta de colaboração com a escola, pobreza e maior preocupação com a sobrevivência, baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola, pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos e outros factores.

- Relacionadas com Socioeconómico - Falta de materiais didácticos (livros cadernos, canetas, …), falta de dinheiro para custear transportes, falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem, alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa), problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer, falta de apoio financeiro para continuar a escola, perda do valor e prestígios social do diploma escolar, insegurança do emprego depois de estudar e outros factores.

Foi valorizado significativamente por ambos os sexos outros factores ligados ao professor.

13.15.2A valorização das variáveis pelos docentes

Os docentes do sexo masculino, valorizaram significativamente as variáveis seguintes:

- Relacionadas com política educativa - Uso do português no ensino em vez da língua materna (crioulo), conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno, desfasamento entre o programa do básico e do secundário, monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico, deficiência na formação de professores, obrigatoriedade de pagamento de propinas, elevado número de alunos por professor e por turma e conteúdos dos manuais não retractam realidades locais.

- Relacionadas com escola - Muitas exigências nas escolas, a escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos, falta da valorização das aprendizagens da vida prática dos alunos, escolas superlotadas, com excesso de alunos, tratam todos os alunos como se fossem iguais, ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem, falta de condições para atender alunos com problemas, aprendizagem escolar pouco útil na vida prática, a escola continua a ser apenas um transmissor de conhecimentos e a escola continua a ser apenas um transmissor de conhecimentos.

- Relacionadas com professores - Problemas no relacionamento com os alunos, deficiente preparação para o ensino, dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses, falta de incentivar os alunos para estudar, falta de ajudar alunos fora do horário das aulas, problemas na orientação dos alunos nos trabalhos, falta ensinar os alunos a estudar e utilizam vocabulários difíceis.
- Relacionadas com alunos - Deficiente preparação nas classes anteriores, dificuldade na mudança do básico para o secundário, falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo, insatisfação com a forma de avaliação, para aprender outras profissões (condutor, carpinteiro,…), por motivo da indisciplina na escola, problemas de saúde (doenças), problemas de relacionamento com colegas e professores, desconfiança em conseguir bons resultados e outros factores.
- Relacionadas com família - Famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família), baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola, outros factores.
- Relacionadas com socioeconómico - Falta de materiais didácticos (livros cadernos, canetas, …), falta de dinheiro para pagar propinas, falta de dinheiro para custear transportes, falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem, alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa), insegurança do emprego depois de estudar e outros factores.

Por outro lado, os docentes do sexo feminino, valorizaram significativamente as variáveis seguintes:

- Relacionadas com política educativa - Normas rígidas de frequência no estabelecimento do ensino, limitação de idades para frequentar Ensino Secundário, limitação de reprovação e repetência no ensino secundário, Número de escolas insuficiente e mal distribuído, implica longas viagens, lei de suspensão temporária das alunas grávidas, insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados, elevado custo da educação e outros factores.
- Relacionadas com escola - Falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos, aumento da violência e insegurança na escola, distanciamento da escola face ao local de residência do aluno e outros factores.
- Relacionadas com professores - Faltam muitas aulas, Leccionam matérias muito rápidas e dificulta compreensão, aparecem bêbados ou drogados nas aulas, falha no atendimento às dificuldades individuais, fazem discriminação aos alunos, falta de comunicam aos pais a situação dos alunos e outros factores.

- Relacionadas com alunos - Baixo rendimento escolar (notas baixas), por motivo de reprovações e repetências, por atingir limites de idades estabelecidas por lei, excesso de faltas/falta de presença e de atraso, dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas, por causa da gravidez precoce no período escolar, por causa do consumo de álcool, drogas etc., falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa, promessa da emigração por parte de familiares, por causa da influência dos amigos, falta de esforço, persistência e dedicação no estudo.
- Relacionadas com família - Problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …), falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos, falta apoiar os filhos nos trabalhos escolares (tpc), pais muito ocupados no trabalho, ausência e falta de colaboração com a escola, pobreza e maior preocupação com a sobrevivência e pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos.
- Relacionadas com socioeconómico - Problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer, necessidade de trabalhar para ajudar a família, falta de apoio financeiro para continuar a escola e perda do valor e prestígios social do diploma escolar.

13.15.3A valorização das variáveis pelos ex-alunos

Os alunos inquiridos do sexo masculino que abandonaram a escola, valorizaram significativamente as seguintes variáveis:
- Relacionadas com a política educativa - Limitação de idades para frequentar Ensino Secundário, limitação de reprovação e repetência no ensino secundário, uso do português no ensino em vez da língua materna (crioulo), conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno, desfasamento entre Deficiência na formação de professores, número de escolas insuficiente e mal distribuído, implica longas viagens, desfasamento do programa do básico e do secundário, insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados, elevado custo da educação, elevado número de alunos por professor e por turma, conteúdos dos manuais não retractam realidades locais e outros factores.
- Relacionadas com a escola - Muitas exigências nas escolas, a escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos, escolas superlotadas, com excesso de alunos, ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem, falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos, falta de condições para atender alunos com problemas, aprendizagem escolar pouco útil na vida prática, aumento da violência e insegurança na

escola, escola tem falta de condições de estudo (biblioteca, materiais, …) e outros factores.

- Relacionadas com Professores - Dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses, falta de ajudar alunos fora do horário das aulas, problemas na orientação dos alunos nos trabalhos e falta de comunicam aos pais a situação dos alunos.

- Relacionadas com alunos - Por motivo de reprovações e repetências, excesso de faltas/falta de presença e de atraso, para aprender outras profissões (condutor, carpinteiro,…), por motivo da indisciplina na escola, promessa da emigração por parte de familiares, problemas de relacionamento com colegas e professores, por causa da influência dos amigos e falta de esforço, persistência e dedicação no estudo.

- Relacionadas com família - Problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …), ausência e falta de colaboração com a escola, outros factores.

- Relacionadas com socioeconómico - Problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer, necessidade de trabalhar para ajudar a família, perda do valor e prestígios social do diploma escolar, insegurança do emprego depois de estudar e outros (especifica).

Os alunos do sexo feminino que abandonaram a escola, valorizaram significativamente as seguintes variáveis:

- Relacionadas com a política educativa - Normas rígidas de frequência no estabelecimento do ensino, monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico, obrigatoriedade de pagamento de propinas e lei de suspensão temporária das alunas grávidas.

- Relacionadas com a escola - Falta da valorização das aprendizagens da vida prática dos alunos, tratam todos os alunos como se fossem iguais, distanciamento da escola face ao local de residência do aluno e a escola continua a ser apenas um transmissor de conhecimentos.

- Relacionadas com professor - Problemas no relacionamento com os alunos, deficiente preparação para o ensino, faltam muitas aulas, falta de incentivar os alunos para estudar, leccionam matérias muito rápidas e dificulta compreensão, falta ensinar os alunos a estudar, utilizam vocabulários difíceis, aparecem bêbados ou drogados nas aulas, falha no atendimento às dificuldades individuais, fazem discriminação aos alunos e outros factores.

- Relacionadas com o aluno - Deficiente preparação nas classes anteriores, dificuldade na mudança do básico para o secundário, baixo rendimento escolar (notas baixas), por

atingir limites de idades estabelecidas por lei, falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo, dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas, insatisfação com a forma de avaliação, por causa da gravidez precoce no período escolar, por causa do consumo de álcool, drogas etc., falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa, problemas de saúde (doenças), desconfiança em conseguir bons resultados e outros factores.

- Relacionadas com família - Famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família), falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos, falta apoiar os filhos nos trabalhos escolares (tpc), pais muito ocupados no trabalho, pobreza e maior preocupação com a sobrevivência, baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola e pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos.

. Relacionadas com socioeconómico - Falta de materiais didácticos (livros cadernos, canetas, …), falta de dinheiro para pagar propinas, falta de dinheiro para custear transportes, falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem, alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa) e falta de apoio financeiro para continuar a escola.

13.16 Resumo conclusivo da aplicação de Anova de um factor

Da análise da Anova aplicada aos dados dos responsáveis educativos, conclui-se que as variáveis limitação de idades para frequentar Ensino Secundário com sig (0,049), nº de escolas insuficiente e mal distribuído, implica longas viagens sig (0,020), aumento da violência e insegurança na escola sig (0,003), problemas na orientação dos alunos nos trabalhos sig (0,020), falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa sig (0,030) e falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem, sig (0,024), rejeitam a hipótese da igualdade das médias, ou seja, as médias diferem significativamente. As demais variáveis admitem a igualdade das médias por terem valores de sig maior que (0,05).

O mesmo acontece nos dados dos docentes em relação aos factores limitação de idades para frequentar Ensino Secundário com sig (0,031), limitação de reprovação e repetência no ensino secundário com (0,047), uso do português no ensino em vez da língua materna (crioulo) com (0,033), conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno com (0,015), desfasamento entre o programa do básico e do secundário com (0,000) e tratam todos os alunos como se fossem iguais com (0,019), o

ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem com o nível de significação (0,036), escola tem falta de condições de estudo (biblioteca, materiais, …) com (0,008), por atingir limites de idades estabelecidas por lei com (0,029), por causa do consumo de álcool, drogas etc. com (0,039), problemas de relacionamento com colegas e professores com (0,021), pais muito ocupados no trabalho com (0,001) e falta de apoio financeiro para continuar a escola com (0,017).

Com relação aos resultados dos dados recolhidos junto dos alunos que abandonaram a escola, surgem as variáveis, lei de suspensão temporária das alunas grávidas significação (0,037), problemas na orientação dos alunos nos trabalhos com (0,017), para aprender outras profissões (condutor, carpinteiro,…) com (0,016), por causa da gravidez precoce no período escolar com (0,000), por causa da influência dos amigos com (0,010), pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos com (0,042) e alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa) com (0,046), com idêntica posição.

No que diz respeito a prova de homogeneidade, verificou-se que em relação aos dados dos responsáveis educativos e políticos, das oitenta e sete variáveis, apenas onze tiveram sig inferior a (0,05), ou seja, rejeitaram a hipótese de igualdade de variâncias, enquanto em relação aos docentes, do mesmo número de variáveis, vinte e cinco rejeitam a hipótese de igualdade de variâncias por terem o nível de significação inferior a (0,05) e em relação aos dados dos alunos que abandonaram a escola do mesmo número de variável, catorze rejeitaram a hipótese de igualdade de variâncias por terem sig superior a (0,05). Essas variáveis se encontram nas tabelas correspondentes apresentadas atrás.

14 TRIANGULAÇÃO DOS RESULTADOS

14.1 Análise de dados cruzados

Para cruzamento de dados, entendeu-se ser importante, necessário e interessante para clarificação e inferência de muitos aspectos, cruzar alguns dados relacionados com as características pessoas e socioeconómicas dos indivíduos (alunos) que abandonaram a escola que foram questionados.

Tomando o sexo como variável independente, utilizando a tabela de contingência estatística, apresenta-se os seguintes resultados do cruzamento.

14.2 O sexo e as características dos inquiridos

14.2.1 Sexo e Área de residência

O cruzamento de dados demonstra que dos 132 inquiridos que vivem nas áreas rurais, 74 (56,1%) são do sexo masculino e 58 (43,9%) são do sexo feminino. Dos 197 que vivem no meio urbano, 115 (58,4%) são rapazes e 82 (41,6%) são meninas.

Sexo e Frequência do jardim infantil

O cruzamento de dados através da tabela de contingência demonstra que dos 239 alunos que frequentaram jardim, 136 (56,9%) são do sexo masculino e 103 (43,1%) do sexo feminino. Dos 101 que não frequentaram jardim 60 (59,4%) são do sexo masculino e 41 (40,6%) feminino. Isso demonstra maior preocupação em colocar os filhos rapazes no jardim do que meninas. Várias causas podem explicar isso, nomeadamente a tendência de proteger mais as meninas do que rapazes e em certos casos se a instituição ficar um pouco distante das áreas de residência, preferem colocar rapazes e não meninas.

14.2.2 Sexo e Reprovação

Cruzando os dados, descobriu-se que dos 289 inquiridos que declararam ter reprovado, 169 (58,5%) são do sexo masculino e 120 (41,5%) do sexo feminino. Dos 50 que disseram não ter reprovado, 27 (54,0%) são masculino e 23 (46,0%) feminino. Isso confirma a teoria de que ao rapazes têm mais insucesso escolar que as meninas e veio de encontro as estatísticas do Ministério da Educação apresentado num dos capítulos anteriores.

14.2.3 Sexo Gostaria de voltar a estudar

Os dados cruzados demonstram que dos 239 inquiridos que apresentaram o desejo de voltar a escola, 128 (53,6%) são rapazes e 111 (46,4%) são meninas. Dos 24 que disseram não gostariam de voltar 19 (79,2%) são do sexo masculino e 5 (20,8%) feminino.

14.2.4 Hábito de estudo

Quanto hábito de estudo ou tempo dedicado ao estudo, o cruzamento de dados nos indica que dos 106 alunos que estudavam diariamente, 46 (43,4%) são do sexo masculino e 60 (56,6%) feminino. Dos 84 que afirmam estudam 3 a 4 vezes por semana, 52 (61,9%) são do sexo masculino e 32 (38,1%) feminino. Dos 113 que estudam apenas na ocasião do teste, 72 (63,7%) são rapazes e 41 (36,3%) são meninas e dos 20 que disseram nunca estudaram, 17 (85,0%) são rapazes e 3 (15,0%) são meninas. Esses resultados estão também de acordo com as teorias existentes de que as meninas têm mais sucesso que os rapazes nas escolas porque são mais dedicadas no estudo. Não se deixa também de notar que um número significativo dos inquiridos estudava apenas na ocasião do teste. Isto pode estar na origem do fracasso e abandono escolar.

14.2.5 Ocupação actual

O cruzamento dos dados demonstra que dos 54 que afirmam estar empregados, 36 (66,7%) são do sexo masculino e 18 (33,3%) feminino. Do mesmo modo, o masculino suplanta o feminino nos desempregados, ou seja, dos 250 desempregados, 144 (57,6%) são rapazes e 106 (42,4%) são meninas. Isso os dados confirma o que se disse na linguagem comum que o desemprego é maior no sexo feminino do que masculino.

14.2.6 O nível do rendimento mensal dos inquiridos

Os dados cruzados demonstram que dos 174 com rendimento entre 0-20 mil escudos, 106 (60,9%) são rapazes e 68 (39,1%) são meninas. Com rendimento de 21-40 mil escudos, dos 11, 7 (63,6%) masculino e 4 (36,4%) feminino. Dos 3 com rendimento entre 41-60 mil escudos, 1 (33,3%) é rapaz e 2 (66,7%) são meninas. Com salário entre 61-80 mil escudos apenas um rapaz e com salário de 81 e +, apenas uma menina. De certa forma, os rapazes ocupam actividades que lhes conferem salários mais baixos que as meninas.

14.2.7 Estado civil dos inquiridos

Dos 120 que disseram ter filhos, 47 (37,9%) são rapazes e 77 (62,1%) são meninas. Dos 100 que não têm filhos, 73 (73,0%) são rapazes e 27 (27,0%) meninas. Nota-se que o número de meninas com filhos é quase dobro dos rapazes. Isso porque, no nosso meio,

as meninas têm filhos muito mais cedo que os rapazes e de uma forma geral, esses filhos são quase sempre de parceiros com a idade superior a dos rapazes da idade delas.

Estado civil dos inquiridos

O cruzamento dos dados indica que dos 12 indivíduos que declaram-se casados 4 (33,3%) são rapazes e 8 (66,7%) são meninas. Dos 280 solteiros, 165 (58,9%) são rapazes e 115 (41,1%) meninas. Dos 19 que vivem em união de facto, 10 (52,6%) são rapazes e 9 (47,4%) meninas. Isso também confirma o que vulgarmente é conhecido, ou seja, que em regra, as meninas casam mais cedo que os rapazes.

14.2.8 Ter filhos

Quanto a idade com que esses jovens tiveram filhos, os dados cruzados mostram que 4 (3,5%) tiveram filhos com a idade compreendida entre 12-14 anos, 15 (13,0%) tiveram filhos entre 15 e 17 anos de idade, 25 (21,7%) tiveram filhos entre 18-20 anos, 17 (14,8%) tiveram filhos entre 21-23 anos, 23 (20,0%) entre 24-26 anos, 13 (11,3%) entre 27-29 anos e 18 (15,7%) tiveram filhos com 30 e mais anos de idade. Esses dados põem a nu os problemas de gravidez precoce, se tivermos em conta que 19 (18,5%) tiveram filhos antes dos 18 anos de idade, momento em que deveriam ainda estar na escola, sendo 3,5% entre doze e catorze anos, idade muito baixa para ter filhos.

14.2.9 A reprovação e as características dos inquiridos

Dos 303 alunos inquiridos que reprovaram, 49 (16,2%) são do concelho de Santa Catarina, 14 (4,6%) de S. Miguel, 5 (1,7%) de S. Salvador do mundo, 4 (1,3%) de S. Lourenço dos Órgãos, 30 (9,9%) de Santa Cruz, 20 (6,6%) do Tarrafal, 118 (38,9%) do concelho da Praia, 2 (0,7%) de ribeira Grande, 11 (3,5%) de S. Domingos e 50 (16,5%) de S, Vicente.

Dos 52 alunos que declaram nunca reprovaram, 7 (13,5%) são de Santa Catrina, 7 (13,5%) de S. Miguel, 0 de S. Salvador do Mundo, 0 de S. Lourenço, 6 (11,5%) de Santa Cruz, 2 (3,8%) do Tarrafal, 16 (30,8%) da Praia, 0 de Ribeira Grande, 1 (1,9%) de S. Domingos e 13 (25,0%) de S. Vicente. Nota-se que a maior percentagem em qualquer dos casos encontra-se na Praia, onde também os efectivos são maiores. Aliás, os resultados são proporcionais aos efectivos respondentes deste item.

Com relação a área de residência, verifica-se que dos 285 alunos que reprovaram, 112 (39,3%) vivem no meio rural e 173 (60,7%) são urbanos, enquanto os 51 que não reprovaram, 20 (39,2%) são rurais e 31 (60,8%) são urbanos.

Quanto a frequência do pré-escolar, dos 295 que reprovaram, 206 (69,8%) frequentaram jardim de infância, e 89 (30,2%) não frequentaram. Da mesma maneira, dos 51 que não reprovaram, 36 (70,6%) frequentaram jardim e 15 (29,4%) não frequentaram jardim. Embora os valores de reprovação são elevados para ambos os casos, os resultados denunciam que aqueles que não frequentaram jardim tiveram reprovação a mais, na ordem dos 0,8%. Isso ressalva a importância de frequentar jardim infantil.

No que se refere ao tempo da frequência de jardim, dos 179 alunos que reprovaram, 5 (2,8%) frequentaram jardim durante apenas um ano, 121 (67,6%) dois anos e 53 (29,6%), frequentaram três e mais anos. Dos 35 que não reprovaram 5 (14,3%) frequentaram um ano, 27 (77,1%) frequentaram dois anos e 3 (8,6%) frequentaram três e mais anos.

A reprovação e o ano em que os alunos abandonaram a escola, apresentam os resultados seguintes: dos 286 alunos que reprovaram, 75 (26,2%) abandonaram a escola no 7º ano de escolaridade, 65 (22,7%) no 8º ano, 73 (25,5%) no nono, 35 (12,2%) no 10º ano, 22 (7,7%) no 11º ano e 16 (5,6%) no 12º ano. Dos 47 que não reprovaram, 17 (36,2) abandonaram a escola no 7º ano, 10 (21,3%) no 8º ano, 9 (19,1%) no 9º ano, 4 (8,5%) no 10º ano, 2 (4,3%) no 11º ano e 5 (10,6%) no 12º ano de escolaridade. em qualquer dos casos, a maior percentagem de abandono registou-se no 7º ano de escolaridade. Ano de transição do básico para o secundário, que acarreta alguns problemas de adaptação e não só.

Dos 240 alunos inquiridos que reprovaram, 221 (92,1%) gostariam de voltar a escola e 19 (7,9%) não gostariam de voltar a escola. Dos 35 que não reprovaram, 30 (85,7%) gostariam de voltar a escola e 5 (14,3%) não gostariam de voltar a escola. Em ambos os casos, a larga maioria gostariam de voltar a escola.

Dos 294 que reprovaram, 61 (20,7%) tiveram apoio financeiro das instituições e 233 (79,3%) não tiveram apoio de nenhuma instituição. Dos 47 que não reprovaram, 6 (12,8%) tiveram apoio financeiro das instituições e 41 (87,2%) não tiveram apoio financeiro a nível institucional.

Em termos da instituição de apoio, nota-se que dos 54 que reprovaram, a FICASE financiou 21 (38,9%), as Câmaras Municipais financiaram 3 (5,6%), a Bornefonden financiou 21 (38,9%) e outras instituições financiaram 9 (16,7%). Dos 57 que não

reprovaram, apenas 1 (33,3%) recebeu apoio da FICASE e 2 (66,7%) receberam apoio de outras instituições, sendo nem a Câmara Municipal e nem a Bornefonden, financiaram os que não reprovaram.

Dos 284 alunos que reprovaram, 90 (31,7%) estudavam diariamente, 76 (26,6%) estudavam 3 a 4 vezes por semana, 104 (36,6%) estudavam apenas na ocasião do teste e 14 (4,9%) nunca estudavam. Dos 49 que não reprovaram, 19 (38,8%) estudavam diariamente, 12 (24,5%) 3 ou 4 vezes por semana, 11 (22,4%) só na ocasião do teste e 7 (14,3%) nunca estudavam. Os resultados mostram que maior tempo dedicado ao estudo corresponde a menor reprovação.

14.2.10Reprovação e a situação sociofamiliar

Dos 281 alunos que reprovaram, 51 (18,1%) viviam num agregado familiar de um a três elementos, 117 (41,6%) num agregado de quatro a seis elementos, 76 (27,0%) num agregado com sete a nove elementos e 37 (13,2%) num agregado com 10 e mais elementos. Dos que não reprovaram 10 (21,3%) viviam nu agregado de um a três elementos,21 (44,7%) num agregado de quatro a seis elementos, 12 (25,5%) num agregado de sete a nove elementos e 4 (8,5%) num agregado de dez e mais elementos.

Dos 294 alunos que reprovaram 193 (65,6%) viviam com os pais, 61 (20,7%) com os avós, 18 (6,1%) com os irmãos e 22 (7,5%) já constituiu uma família própria. Dos 51 que não reprovaram, 36 (70,6%) viviam com os pais, 9 (17,6%) com os avós, 2 (3,9%) com os irmãos e 4 (7,5%) tem família constituída.

Dos 287 alunos que reprovaram, 46 (16,0%) os pais não têm nenhuma instrução, 118 (41,1% (os pais sabem ler e escrever, sem qualquer habilitação), 74 (25,8%) têm o nível de ensino básico, 17 (5,9%) ensino secundário, 7 (2,4%) ensino médio, 5 (1,7%) ensino superior, 18 (6,3%) não sabem habilitação dos seus pais e 2 (0,7%) têm outras habilitações. Dos 45 que não reprovaram, 5 (10,0%) dos pais não tem instrução, 17 (34,0%) os pais sabem ler e escreve, 19 (38,0%) com ensino básico, 4 (8,0%) com ensino secundário, 2 (4,0%) com ensino médio, 1 (2,0%) com ensino superior, 1 (2,0%) não sabe o nível de instrução do pai e 1 (2,0%) os pais têm outros níveis de instrução.

Dos 258 alunos que reprovaram, 67 (26,0%) são filhos de agricultor, 39 (15,1%) de pescador, 59 (22,9%) de pedreiro, 2 (0,8%) de comerciante, 6 (2,3%) de empresários, 37 (14,3%) de funcionários e 48 (18,6%) de outras profissões. Dos 45 que não reprovaram, 15 (33,3%) são filhos de agricultor, 2 (4,4% de pescador, 7 (15,6%) de pedreiro, 1

(2,2%) de comerciante, 3 (6,7%) de empresário, 9 (20,0%) de funcionário, 8 (17,8%) outra. Conforme reza a teoria, os filhos das classes mais pobres são os maiores vítimas de fracasso e abandono escolar. Nota-se que entre agricultor, pescador e pedreiro estão 64,0% dos que reprovaram e abandonaram, mais 53,3% dos que abandonaram a escola sem reprovações.

Com relação a situação no emprego do pai no momento de abandono, dos 249 inquiridos que reprovaram, 81 (32,5%) tinham pais empregados, 26 (10,4%) os pais eram reformados, 132 (53,0%) os encontravam-se desempregados e 10 (4,0%) os pais eram pensionistas. Dos 43 que não reprovaram, 16 (37,2%) os pais encontravam-se empregados na altura do abandono, 7 (16,3%) os pais eram reformados, 20 (46,5%) os pais estavam no desemprego e nenhum era pensionista.

Com relação ao rendimento mensal dos pais, na momento de abandono, dos 201 reprovados, 148 (73,6%) os pais tinham rendimento entre zero e vinte mil escudos, 22 (10,9%) tinham rendimento entre 21-40 mil escudos, 12 (6,0%) entre 41-60 mil escudos, 4 (2,0%) entre 61-80 mil escudos e 15 (7,5%) os pais tinham o rendimento igual ou superior a 81 mil escudos. Dos 35 que não reprovaram 24 (68,9%) dos pais o rendimento era inferior ou igual a 20 mil escudos, 6 (17,1%) entre 21-40 mil, 1 (2,9%) entre 41-60 mil, igual percentagem tinha entre 61-80 mil e 3 (8,6%) o rendimento dos pais era igual ou superior a 81 mil escudos. Nota-se que a maioria, tanto num caso como noutro, os pais tinham baixo rendimento, o que se pode inferir que o rendimento é um factor extremamente importante na influenciação do fracasso e abandono escolar.

Em relação a mãe, verifica-se que dos 288 alunos que reprovaram, 79 (27,4%) têm mãe sem nenhuma instrução, 101 (35,1%) a mãe sabe ler e escrever, mas sem qualquer nível, 62 (21,5%) a mãe têm ensino básico, 18 (6,3%) a mãe têm ensino secundário, 11 (3,8%) a mãe têm ensino superior, 7 (2,4%) não sabe o grau académico da mãe. O mesmo se pode dizer dos que não reprovaram e abandonaram a escola, ou seja, dos 49, 11 (22,4%) têm mãe sem nenhuma instrução, 15 (30,6%) a mãe a penas sabe ler e escrever, 14 (28,6%) a mãe tem ensino básico, 1 (2,0%) a mãe tem ensino secundário, igual número tem ensino médio e 5 (10,2%) a mãe tem ensino superior e 2 (4,1%) não sabe o nível de instrução da mãe.

Com relação as profissões, tal como acontece com os pais, as maiores percentagens concentram-se nas profissões menos remuneradas. Exemplo, dos 285 alunos que reprovaram, 198 (69,5%) têm mãe doméstica, 19 (6,7%) peixeira, 24 (8,4%) rabidante, 18 (6,3%) funcionária, 11 (3,9%9 comerciante, 4 (3,9%) não sabe a profissão da mãe 11

(3,95) a mãe têm outra profissão. Dos 48 que não reprovaram, as mães têm as seguintes profissões: doméstica 31 (64,6%), peixeira zero, rabidante 7 (14,6%), funcionária e comerciante 1 (2,1%) de cada, não sabe 3 (6,3%) e outra profissão 5 (10,4%).

Dos 250 reprovados, 69 (27,6%) tinham mãe empregada no período escolar, 10 (4,0%) reformada, 163 (65,2%) desempregada, 8 (3,2%) pensionista. Dos 43 que não reprovaram, 15 (34,9%) tinham mãe empregada no período escolar, 2 (4,7%) reformada, 26 (60,5%) desempregada e nenhuma pensionista.

Dos 183 reprovados, 163 (89,1%) a mãe tinha um rendimento inferior ou igual a vinte mil escudos, 10 (5,5%) de vinte e um a quarenta mil escudos, 3 (1,6%) de quarenta e um a sessenta mil escudos, 4 (2,2%) de sessenta e um a oitenta mil escudos e três (1,6%) o rendimento era igual ou superior a oitenta e um mil escudos. Dos trita e um que não reprovaram, 24 (77,4%) a mãe tinha rendimento inferior ou igual a vinte mil escudos, 2 (6,5%) entre vinte e um e quarenta mil escudos, igual valor reparte-se para os rendimentos entre quarenta e um mil a sessenta mil escudos e sessenta e um a oitenta mil escudos, sendo um (3,2%) com rendimento igual ou superior a oitenta e um mil escudos. O que se nota é que a grande maioria dos alunos que abandonaram a escola, a mãe tem baixo rendimento, quer os que reprovaram ou não.

Verifica-se que dos 284 alunos que reprovaram, catorze (4,9%) não tinham irmão no período escolar, trinta e seis (12,7%) tinham entre dois a três irmãos, noventa e três (32,5%) tinham entre três e quatro irmãos, cento e quarenta e um (49,6%) tinham cinco ou mais irmãos. Dos quarenta e três que não reprovaram, dois (4,7%) não tinham irmãos, oito (18,6%) tinham um a dois irmãos, quinze (34,9%) tinham três a quatro irmãos e dezoito (41,9%) tinham cinco ou mais irmãos. A conclusão que se tira é de que o aumento de número de irmão, aumenta a probabilidade tanto da reprovação, como de abandono.

A mesma conclusão do parágrafo anterior se chegou em relação ao número de irmãos a estudar e número de irmãos que abandonaram a escola, o que cumpre a teoria que diz que o abandono traz abandono. Nota-se que dos cento e oitenta e quatro reprovados, 71,3% tem dois e mais irmãos a estudar e dos que não reprovaram 79,1% têm dois e mais irmãos a estudar. De igual modo, dos 278 que reprovaram, 185 (68,5%) têm irmãos que abandonaram a escola e 93 (33,5%) não tiveram irmãos que abandonaram. Percentagem idêntica tem os quarenta e sete que não reprovaram, com trinta e dois (68,1%) dos irmãos que abandonaram e quinze (31,9%) nunca tiveram irmãos que abandonaram.

Com relação ao número de irmãos que abandonaram a escola, os resultados mostram que dos cento e setenta e dois que reprovaram, a maioria, 45 (26,2%) tem um irmão que abandonou, 61 (35,5%) tem dois irmãos que abandonaram, vinte e nove (16,9%) tem três irmãos que abandonaram e 37 (21,5%) tem quatro ou mais irmão que abandonaram a escola. Dos vinte oito que não reprovaram, nove (32,1%) têm um irmão que abandonou, oito (28,6%) têm dois irmãos que abandonaram, igual valor têm três irmãos e três (10,7%) têm quatro ou mais irmãos que abandonaram a escola.

14.3 Cruzamento de dados do factor política educativa

Para melhor conhecer o peso global de cada factor, fez-se o cruzamento dos itens influencia muito e determina abandono escolar, calculando simultaneamente as médias dos responsáveis da educação e políticos, dos professores e dos alunos. De seguida, fez-se a ordenação dos factores, de acordo com o valor percentual, por ordem decrescente. Deste modo, os resultados das médias, representam os resultados globais, resultantes do cruzamento dos dados três grupos inquiridos.

14.3.1 Resultados perguntas fechadas

A tabela que se segue representa o cruzamento dos valores dos factores relacionados com a política educativa, respeitante às variáveis influencia muito e determina o abandono escolar, dos sujeitos responsáveis da educação, assinalado com F4R e F5R (frequência de influencia muito e determina, respeitante aos responsáveis educativos), F4P e F5P (frequência de influencia muito e determina, respeitante aos docentes) e F4A e F5A (frequência de influencia muito e determina, respeitante aos alunos). A média da última coluna representa os resultados do cruzamento de dados de todos os sujeitos inquiridos.

Assim, a letra F representa frequência, R - responsáveis, P - professores e A – alunos. Observa os resultados na tabela que apresenta os resultados de cruzamentos.

Tabela 153 Cruzamento de dados de factor política educativa

Factores relacionados com a política educativa	**F4R**	**F5R**	**F4P**	**F5P**	**F4A**	**F5A**	**Média**
Normas rígidas de frequência no estabelecimento do ensino	0,0	7,7	6,9	2,3	6,3	3,6	**4,5**
Limitação de idades para frequentar Ensino Secundário	23,1	11,5	17,0	5,6	13,2	8,8	**13,2**
Limitação de reprovação e repetência no ensino secundário	30,8	11,5	26,2	6,6	13,5	9,9	**16,4**
Uso do português no ensino em vez da língua materna (crioulo)	7,7	0,0	11,5	2,0	9,1	3,6	**5,6**
Conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno	34,6	7,7	28,5	10,5	6,0	5,2	**15,4**
Desfasamento entre o programa do básico e do secundário	15,4	3,8	25,6	3,6	7,7	3,3	**9,9**
Monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico	57,7	3,8	39,7	10,2	10,4	3,8	**20,9**
Deficiência na formação de professores	34,6	11,5	33,4	6,9	8,8	3,8	**16,5**
Nº de escolas insuficiente e mal distribuído, implica longas viagens	26,9	7,7	30,5	14,1	11,3	6,0	**16,1**
Obrigatoriedade de pagamento de propinas	34,6	3,8	28,2	8,2	21,2	9,1	**17,5**
Lei de suspensão temporária das alunas grávidas	19,2	3,8	16,7	3,3	9,3	7,4	**10,0**
Insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados	38,5	15,4	40,7	18,0	19,8	9,9	**23,7**
Elevado custo da educação	42,3	15,4	39,7	11,1	21,7	10,2	**23,4**
Elevado número de alunos por professor e por turma	50,0	7,7	34,8	19,7	10,4	5,8	**21,4**
Conteúdos dos manuais não retractam realidades locais	38,5	3,8	32,5	12,5	8,5	4,1	**16,7**
Outros (especifica):	3,8	23,1	6,2	7,2	3,8	7,4	**8,6**
Média	**28,6**	**8,6**	**26,1**	**8,9**	**11,3**	**6,4**	**15,0**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os factores relacionados com a política educativa receberam, nos itens influencia muito e determinante, 37,2% dos responsáveis educativos, 35,0% dos docentes e 17,7% dos alunos.

Ordenando os resultados de dados cruzados, facilmente, identifica o peso de cada factor, permitindo a identificação dos factores que mais e menos pesam na decisão do abandono escolar. É basta observar o gráfico para se concluir. É importante ter em conta os factores com resultados acima da média porque os que têm maiores influências na decisão do aluno abandonar a escola.

Tabela 154 Ordenamento dos resultados cruzados da política educativa

Ordem	Factores relacionados com a política educativa	Méd
1º	Insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados	23,7
2º	Elevado custo da educação	23,4
3º	Elevado número de alunos por professor e por turma	21,4
4º	Monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico	20,9
5º	Obrigatoriedade de pagamento de propinas	17,5
6º	Conteúdos dos manuais não retractam realidades locais	16,7
7º	Deficiência na formação de professores	16,5
8º	Limitação de reprovação e repetência no ensino secundário	16,4
9º	Nº de escolas insuficiente e mal distribuído, implica longas viagens	16,1
10º	Conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno	15,4
	Média	**15**
11º	Limitação de idades para frequentar Ensino Secundário	13,2
12º	Lei de suspensão temporária das alunas grávidas	10
13º	Desfasamento entre o programa do básico e do secundário	9,9
14º	Outros (especifica):	8,6
15º	Uso do português no ensino em vez da língua materna (crioulo)	5,6
16º	Normas rígidas de frequência no estabelecimento do ensino	4,5

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

14.3.2 Cruzamento de dados perguntas abertas

O cruzamento dos resultados das perguntas abertas sobre o factor que mais pesa na decisão de um alunos abandonar a escola, no que tange as políticas educativas, originou os resultados que se apresenta na tabela que se segue:

Tabela 155 Cruzamento de dados perguntas abertas

Factores relacionados com a política educativa	Res	Prof	Alu	Med
Normas rígidas de frequência no estabelecimento do ensino	4,5	0,9	5,1	3,5
Limitação de idades para frequentar Ensino Secundário	9,1	2,7	15,3	9,0
Limitação de reprovação e repetência no ensino secundário	0,0	8,5	15,3	7,9
Uso do português no ensino em vez da língua materna (crioulo)	0,0	0,9	2,6	1,2
Conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno	4,5	10,3	2,6	5,8
Desfasamento entre o programa do básico e do secundário	0,0	3,1	1,0	1,4
Monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico	9,1	3,6	2,6	5,1
Deficiência na formação de professores	27,4	4,5	2,0	11,3
Nº de escolas insuficiente e mal distribuído, implica longas viagens	4,5	6,3	4,6	5,1
Obrigatoriedade de pagamento de propinas	4,5	7,1	18,9	10,2
Lei de suspensão temporária das alunas grávidas	0,0	1,8	6,6	2,8
Insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados	9,1	22,8	4,6	12,2
Elevado custo da educação	22,8	12,8	16,3	17,3
Elevado número de alunos por professor e por turma	4,5	10,3	1,0	5,3
Conteúdos dos manuais não retractam realidades locais	0,0	4,0	1,5	1,8

Outros (especifica): exclusão social por parte do MED	0,0	0,4	0,0	0,1
Média	**6,3**	**6,3**	**6,3**	**6,3**

Legenda: Res – Responsáveis educativos; prof. – Professores; Alu – Aluno; med - média **Fonte:** elaboração própria, dados inquérito aplicado

Da análise dos dados da triangulação das médias dos responsáveis educativos, dos professores e dos alunos, obteve-se a média dos três sujeitos investigados o que permitiu fazer a hierarquização dos factores, de acordo com o peso percentual que obteve na tomada de decisão de um aluno abandonar a escola. Em consequência desse resultado, construiu-se a tabela de dados hierarquizados, ou seja, ordenados por ordem decrescente, segundo o peso na decisão do abandono escolar.

Tabela 156 Ordenamento dos factores política educativa – perguntas abertas

Ord.	**Factores relacionados com a política educativa**	**Med**
1º	Elevado custo da educação	17,3
2º	Insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados	12,2
3º	Deficiência na formação de professores	11,3
4º	Obrigatoriedade de pagamento de propinas	10,2
5º	Limitação de idades para frequentar Ensino Secundário	9
6º	Limitação de reprovação e repetência no ensino secundário	7,9
	Média	**6,3**
8º	Conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno	5,8
9º	Elevado número de alunos por professor e por turma	5,3
10º	Monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico	5,1
11º	Nº de escolas insuficiente e mal distribuído, implica longas viagens	5,1
12º	Normas rígidas de frequência no estabelecimento do ensino	3,5
13º	Lei de suspensão temporária das alunas grávidas	2,8
14º	Conteúdos dos manuais não retractam realidades locais	1,8
15º	Desfasamento entre o programa do básico e do secundário	1,4
16º	Uso do português no ensino em vez da língua materna (crioulo)	1,2
17º	Outros (especifica):	0,1

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A tabela nos mostra a ordem dos factores relacionados com a política educativa, na influenciação do fracasso e abandono escolar. Tendo em conta que a tabela está clara e por uma questão de tempo, prescindimos de fazer mais considerações sobre esses resultados, que demonstram que os factores de maiores pesos estão relacionados com os

problemas do custo da educação, da formação dos professores e normas que limitam idades, número de reprovações e repetências.

14.4 Cruzamento de resultados do factor escola

14.4.1 Resultados perguntas fechadas

A tabela que se segue representa o cruzamento dos valores dos factores relacionados com a escola, respeitante às variáveis influencia muito e determina o abandono escolar, dos sujeitos responsáveis da educação, assinalado com F4R e F5R (frequência de influencia muito e determina, respeitante aos responsáveis educativos), F4P e F5P (frequência de influencia muito e determina, respeitante aos docentes) e F4A e F5A (frequência de influencia muito e determina, respeitante aos alunos). A média da última coluna representa os resultados do cruzamento de dados de todos os sujeitos inquiridos. Assim, a letra F representa frequência, R - responsáveis, P - professores e A – alunos. Observa os resultados na tabela que apresenta os resultados de cruzamentos.

Tabela 157 Cruzamento de dados de factor escola

Factores relacionados com a escola	F4R	F5R	F4P	F5P	F4A	F5A	méd
Muitas exigências nas escolas	11,5	3,8	11,1	0,7	11,8	6,6	**7,6**
A escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos	46,2	15,4	46,6	12,8	20,6	6,0	**24,6**
Falta da valorização das aprendizagens da vida prática dos alunos	46,2	15,4	42,3	6,9	15,4	3,0	**21,5**
Escolas superlotadas, com excesso de alunos	50,0	7,7	36,1	18,7	9,3	6,0	**21,3**
Tratam todos os alunos como se fossem iguais	46,2	26,9	30,2	12,8	14,3	7,1	**22,9**
Ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem	30,8	23,1	43,9	16,4	11,0	4,9	**21,7**
Falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos	42,3	30,8	45,9	27,9	19,2	10,2	**29,4**
Falta de condições para atender alunos com problemas	42,3	26,9	53,4	24,9	20,6	7,7	**29,3**
A aprendizagem escolar pouco útil na vida prática	42,3	3,8	42,0	6,9	10,7	4,4	**18,4**
Aumento da violência e insegurança na escola	26,9	11,5	39,3	16,7	14,8	7,4	**19,4**
Distanciamento da escola face ao local de residência do aluno	23,1	11,5	35,1	14,1	16,8	8,2	**18,1**
A escola continua a ser apenas um transmissor de conhecimentos	30,8	11,5	32,1	8,5	12,6	4,7	**16,7**
Escola tem falta de condições de	15,4	19,2	31,5	10,2	12,6	7,4	**16,1**

estudo (biblioteca, materiais, …)							
Outros (especifica):	0,0	7,7	2,6	3,6	5,8	3,8	**3,9**
Média	**32,4**	**15,4**	**35,1**	**12,9**	**14,0**	**6,2**	**19,3**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os factores relacionados com a escola tiveram, nos itens influencia muito e determinante, 47,8% dos responsáveis educativos, 48,0% dos docentes e 20,2 dos alunos.

A hierarquização dos resultados de dados cruzados, indicam, por ordem de influência, os factores relacionado com a escola, que contribuem para a decisão do aluno abandonar a escola. O facto de em primeiro lugar surge a falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos e logo de seguida a falta de condições para atender os alunos com problemas, demonstra a dimensão do factor família escola na educação.

Tabela 158 Ordenamento dos resultados cruzados da escola

Ordem	Factores relacionados com a escola	Méd
1º	Falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos	29,4
2º	Falta de condições para atender alunos com problemas	29,3
3º	A escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos	24,6
4º	Tratam todos os alunos como se fossem iguais	22,9
5º	Ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem	21,7
6º	Falta da valorização das aprendizagens da vida prática dos alunos	21,5
7º	Escolas superlotadas, com excesso de alunos	21,3
8º	Aumento da violência e insegurança na escola	19,4
	Média	**19,3**
9º	A aprendizagem escolar pouco útil na vida prática	18,4
10º	Distanciamento da escola face ao local de residência do aluno	18,1
11º	A escola continua a ser apenas um transmissor de conhecimentos	16,7
12º	Escola tem falta de condições de estudo (biblioteca, materiais, …)	16,1
13º	Muitas exigências nas escolas	7,6
14º	Outros (especifica):	3,9

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

14.4.2 Resultados perguntas abertas

A triangulação das médias dos responsáveis educativos, professores e alunos, relativamente aos factores relacionados com a escola, deu resultados a média apresentada na tabela que se segue.

Tabela 159Cruzamento dados factor escola, perguntas abertas

Factores relacionados com a escola	Res	Prof	Alu	Med
Muitas exigências nas escolas	0,0	2,8	18,0	6,9
A escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos	4,0	10,0	14,3	9,4
Falta da valorização das aprendizagens da vida prática dos alunos	0,0	3,2	6,9	3,4
Escolas superlotadas, com excesso de alunos	0,0	8,4	2,3	3,6
Tratam todos os alunos como se fossem iguais	20,0	6,4	6,0	10,8
Ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem	28,0	9,2	0,5	12,6
Falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos	8,0	16,4	9,7	11,4
Falta de condições para atender alunos com problemas	20,0	16,4	10,1	15,5
A aprendizagem escolar pouco útil na vida prática	0,0	5,2	4,1	3,1
Aumento da violência e insegurança na escola	4,0	5,2	7,8	5,7
Distanciamento da escola face ao local de residência do aluno	8,0	13,1	17,1	12,7
A escola continua a ser apenas um transmissor de conhecimentos	4,0	2,8	0,0	2,3
Escola tem falta de condições de estudo (biblioteca, materiais,…)	4,0	0,9	3,2	2,7
Outros	0,0	0,0	0,0	0,0
Média	**7,1**	**7,1**	**7,1**	**7,1**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Dos resultados da triangulação das médias da tabela anterior, fez-se a hierarquização dos factores, ordenando-os por ordem decrescente do peso de influenciação no fracasso e abandono escolar, que se encontra na tabela que se segue.

Tabela 160 Ordenamento dos factores escola perguntas abertas

Ord.	Factores relacionados com a escola	Med
1º	Falta de condições para atender alunos com problemas	15,5
2º	Distanciamento da escola face ao local de residência do aluno	12,7
3º	Ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem	12,6
4º	Falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos	11,4
5º	Tratam todos os alunos como se fossem iguais	10,8
6º	A escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos	9,4
	Média	**7,1**
7º	Muitas exigências nas escolas	6,9
8º	Aumento da violência e insegurança na escola	5,7
9º	Escolas superlotadas, com excesso de alunos	3,6
10º	Falta da valorização das aprendizagens da vida prática dos alunos	3,4
11º	A aprendizagem escolar pouco útil na vida prática	3,1
12º	Escola tem falta de condições de estudo (biblioteca, materiais,…)	2,7
13º	A escola continua a ser apenas um transmissor de conhecimentos	2,3
14º	Outros	0

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A tabela demonstra que os factores de maiores influencias no processo do fracasso e abandono escolar, estão relacionados com a falta de condições para atendimento dos alunos com problemas, a distância que separa a escola do local de residência, o ambiente escolar não acolhedor, a falta de comunicação com as famílias e o modo como tratam alunos.

14.5 Cruzamento de dados do factor professor

14.5.1 Resultados perguntas fechadas

A tabela que se segue representa o cruzamento dos valores dos factores relacionados com o professor, respeitante às variáveis influencia muito e determina o abandono escolar, dos sujeitos responsáveis da educação, assinalado co F4R e F5R (frequência de influencia muito e determina, respeitante aos responsáveis educativos), F4P e F5P (frequência de influencia muito e determina, respeitante aos docentes) e F4A e F5A (frequência de influencia muito e determina, respeitante aos alunos). A média da última coluna representa os resultados do cruzamento de dados de todos os sujeitos inquiridos. Assim, a letra F representa frequência, R - responsáveis, P - professores e A – alunos. Observa os resultados na tabela que apresenta os resultados de cruzamentos.

Tabela 161 Cruzamento de dados de factor professor

Factores relacionados com os professores	**F4R**	**F5R**	**F4P**	**fP**	**fA**	**F5A**	**Méd**
Problemas no relacionamento com os alunos	50,0	19,2	40,0	9,5	11,3	4,9	**22,5**
Deficiente preparação para o ensino	53,8	19,2	43,0	13,8	8,0	5,2	**23,8**
Dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses	42,3	23,1	45,2	17,0	14,0	6,0	**24,6**
Faltam muitas aulas	30,8	23,1	42,0	19,0	15,4	9,6	**23,3**
Falta de incentivar os alunos para estudar	42,3	19,2	41,6	10,8	20,9	7,4	**23,7**
Leccionam matérias muito rápidas e dificulta compreensão	42,3	26,9	41,0	12,8	21,7	8,8	**25,6**
Falta de ajudar alunos fora do horário das aulas	34,6	19,2	27,2	6,9	20,9	10,7	**19,9**
Problemas na orientação dos alunos nos trabalhos	26,9	15,4	35,1	4,6	18,1	6,3	**17,7**
Falta ensinar os alunos a estudar	42,3	0,0	35,1	4,6	14,6	6,3	**17,2**
Utilizam vocabulários difíceis	34,6	3,8	28,5	3,3	14,3	8,2	**15,5**
Aparecem bêbados ou drogados nas aulas	23,1	30,8	35,4	3,9	10,2	8,8	**18,7**
Falha no atendimento às dificuldades individuais	57,7	19,2	48,5	12,5	16,2	6,3	**26,7**

Fazem discriminação aos alunos	53,8	26,9	39,7	19,7	18,1	6,3	**27,4**
Falta de comunicar aos pais a situação dos alunos	53,8	19,2	47,2	18,4	16,5	8,5	**27,3**
Outros (especifica):	7,7	0,0	3,6	2,0	4,1	6,0	**3,9**
Média	**39,7**	**17,7**	**36,8**	**10,6**	**15,0**	**7,3**	**21,2**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os factores relacionados com os professores, receberam nos itens influencia muito e determina, 57,4% dos responsáveis educativos, 47,4% dos docentes e 22,3% dos alunos Arrumando os factores por ordem decrescente, verifica-se o grau de importância que cada factor ligado ao professor tem na decisão do aluno abandonar a escola. Repara-se que os factores com maiores pesos relacionam-se com a relação do professor com o aluno e sua família e a qualidade da formação do professor.

Tabela 162 Ordenamento dos resultados cruzados de professores

Ordem	**Factores relacionados com os professores**	**%**
1º	Fazem discriminação aos alunos	27,4
2º	Falta de comunicar aos pais a situação dos alunos	27,3
3º	Falha no atendimento às dificuldades individuais	26,7
4º	Leccionam matérias muito rápidas e dificulta compreensão	25,6
5º	Dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses	24,6
6º	Deficiente preparação para o ensino	23,8
7º	Falta de incentivar os alunos para estudar	23,7
8º	Problemas no relacionamento com os alunos	22,5
	Média	**21,2**
9º	Falta de ajudar alunos fora do horário das aulas	19,9
10º	Aparecem bêbados ou drogados nas aulas	18,7
11º	Problemas na orientação dos alunos nos trabalhos	17,7
12º	Falta ensinar os alunos a estudar	17,2
13º	Utilizam vocabulários difíceis	15,5
14º	Outros (especifica):	3,9

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

14.5.2 Resultados perguntas abertas

Do cruzamento das médias dos resultados dos responsáveis educativos, professores e alunos, relativo aos factores relacionados com os professores, obteve-se uma nova média, cujos dados se encontram na tabela seguinte.

Tabela 163Cruzamento de dados factor professor, perguntas abertas

Factores relacionados com os professores	Res	Prof	Alu	Med
Problemas no relacionamento com os alunos	14,3	9,5	1,9	8,6
Deficiente preparação para o ensino	9,5	8,3	2,4	6,7
Dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses	9,5	5,3	2,9	5,9
Faltam muitas aulas	0,0	3,4	3,4	2,3
Falta de incentivar os alunos para estudar	0,0	6,1	3,9	3,3
Leccionam matérias muito rápidas e dificulta compreensão	0,0	2,7	1,9	1,5
Falta de ajudar alunos fora do horário das aulas	4,8	7,2	6,8	6,3
Problemas na orientação dos alunos nos trabalhos	0,0	2,7	2,9	1,9
Falta ensinar os alunos a estudar	0,0	6,4	9,7	5,4
Utilizam vocabulários difíceis	0,0	0,8	8,3	3,0
Aparecem bêbados ou drogados nas aulas	14,3	8,3	12,2	11,6
Falha no atendimento às dificuldades individuais	28,6	13,6	9,2	17,3
Fazem discriminação aos alunos	19,0	12,1	17,0	16,0
Falta de comunicar aos pais a situação dos alunos	0,0	13,6	17,0	10,2
Outros (especifica): Professor conquista alunas	0,0	0,0	0,5	0,2
Média	**6,7**	**6,7**	**6,7**	**6,7**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Dessa triangulação das médias, fez-se uma hierarquização dos factores de acordo com o peso de influenciação no fracasso e abandono escolar, como se mostra a tabela..

Tabela 164 Ordenamento dos factores professor, perguntas abertas

Ord.	Factores relacionados com os professores	Média
1º	Falha no atendimento às dificuldades individuais	17,3
2º	Fazem discriminação aos alunos	16
3º	Aparecem bêbados ou drogados nas aulas	11,6
4º	Falta de comunicar aos pais a situação dos alunos	10,2
5º	Problemas no relacionamento com os alunos	8,6
6º	Deficiente preparação para o ensino	6,7
	Média	**6,7**
7º	Falta de ajudar alunos fora do horário das aulas	6,3
8º	Dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses	5,9
9º	Falta ensinar os alunos a estudar	5,4
10º	Falta de incentivar os alunos para estudar	3,3
11º	Utilizam vocabulários difíceis	3
12º	Faltam muitas aulas	2,3
13º	Problemas na orientação dos alunos nos trabalhos	1,9
14º	Leccionam matérias muito rápidas e dificulta compreensão	1,5
15º	Outros (especifica): Professor conquista alunas	0,2

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A tabela nos indica que os factores relacionados com os professores que mais contribuem para o fracasso e abandono escolar, têm a ver com o atendimento às dificuldades individuais, a discriminação, o álcool ou drogas, a falta da comunicação com os pais, o relacionamento com o aluno e a qualidade da formação profissional do próprio professor.

14.6 Cruzamento de dados do fator o aluno

14.6.1 Resultados perguntas fechadas

A tabela que se segue representa o cruzamento dos valores dos factores relacionados com o aluno, respeitante às variáveis influencia muito e determina o abandono escolar, dos sujeitos responsáveis da educação, assinalado co F4R e F5R (frequência de influencia muito e determina, respeitante aos responsáveis educativos), F4P e F5P (frequência de influencia muito e determina, respeitante aos docentes) e F4A e F5A (frequência de influencia muito e determina, respeitante aos alunos). A média da última coluna representa os resultados do cruzamento de dados de todos os sujeitos inquiridos. Assim, a letra F representa frequência, R - responsáveis, P - professores e A – alunos. Observa os resultados na tabela que apresenta os resultados de cruzamentos.

Tabela 165 Cruzamento de dados do factor aluno

Motivos pessoais (relacionados com alunos)	**F4R**	**F5R**	**F4P**	**F5P**	**F4A**	**F5A**	**méd**
Deficiente preparação nas classes anteriores	30,8	23,1	45,9	19,3	9,1	4,7	**22,2**
Dificuldade na mudança do básico para o secundário	50,0	7,7	42,3	11,1	10,2	6,3	**21,3**
Baixo rendimento escolar (notas baixas)	46,2	26,9	51,8	26,2	21,4	9,3	**30,3**
Por motivo de reprovações e repetências	57,7	15,4	47,2	30,5	18,4	13,7	**30,5**
Por atingir limites de idades estabelecidas por lei	38,5	26,9	42,0	20,7	14,6	12,9	**25,9**
Excesso de faltas/falta de presença e de atraso	57,7	19,2	46,2	29,5	22,6	8,8	**30,7**
Falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo	61,5	15,4	50,2	24,3	16,2	6,0	**28,9**
Dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas	50,0	7,7	48,9	14,8	24,5	6,9	**25,5**
Insatisfação com a forma de avaliação	30,8	3,8	20,7	3,3	13,2	4,7	**12,8**
Para aprender outras profissões (condutor, carpinteiro,ferreiro…)	26,9	15,4	32,1	6,6	8,0	5,5	**15,8**
Por causa da gravidez precoce no período escolar	34,6	7,7	43,3	13,1	8,2	6,6	**18,9**

Por causa do consumo de álcool, drogas etc.	53,8	19,2	50,8	23,3	8,0	3,6	**26,5**
Falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa	42,3	3,8	33,1	9,5	16,8	6,3	**18,6**
Por motivo da indisciplina na escola	42,3	15,4	46,2	16,1	8,8	5,5	**22,4**
Problemas de saúde (doenças)	42,3	19,2	34,1	14,4	8,8	4,9	**20,6**
Promessa da emigração por parte de familiares	42,3	26,9	48,2	25,9	7,4	5,2	**26,0**
Problemas de relacionamento com colegas e professores	34,6	7,7	37,4	7,5	10,2	4,4	**17,0**
Por causa da influência dos amigos	42,3	7,7	35,7	9,8	14,0	5,2	**19,1**
Falta de esforço, persistência e dedicação no estudo	50,0	15,4	54,8	21,3	18,7	8,5	**28,1**
Desconfiança em conseguir bons resultados	34,6	7,7	29,8	5,2	18,4	6,0	**17,0**
Outros (especifica):	3,8	0,0	2,0	3,0	3,3	4,1	**2,7**
Média	**41,6**	**13,9**	**40,1**	**16,0**	**13,4**	**6,6**	**21,9**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os factores relacionados ncom alunos receberam nos itens influencia muito e determinante, a média de 55,5% dos responsáveis educativos, 56,1 dos professores e 20,0% dos alunos.

A ordem dos factores demonstra que existem vários factores de peso, relacionados com o aluno, que contribuem para o abandono escolar. Os factores de maior peso centram-se no empenho, dedicação e aproveitamento do aluno, ou seja, a forma como o aluno encara a sua educação escolar.

Tabela 166 Ordenamento dos resultados cruzados dos alunos

Ordem	Motivos pessoais (relacionados com alunos)	Média
1º	Excesso de faltas/falta de presença e de atraso	30,7
2º	Por motivo de reprovações e repetências	30,5
3º	Baixo rendimento escolar (notas baixas)	30,3
4º	Falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo	28,9
5º	Falta de esforço, persistência e dedicação no estudo	28,1
6º	Por causa do consumo de álcool, drogas etc.	26,5
7º	Promessa da emigração por parte de familiares	26
8º	Por atingir limites de idades estabelecidas por lei	25,9
9º	Dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas	25,5
10º	Por motivo da indisciplina na escola	22,4
11º	Deficiente preparação nas classes anteriores	22,2
	Média	**21,9**
12º	Dificuldade na mudança do básico para o secundário	21,3
13º	Problemas de saúde (doenças)	20,6
14º	Por causa da influência dos amigos	19,1
15º	Por causa da gravidez precoce no período escolar	18,9

16º	Falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa	18,6
17º	Desconfiança em conseguir bons resultados	17
18º	Problemas de relacionamento com colegas e professores	17
19º	Para aprender outras profissões (condutor, carpinteiro,ferreiro…)	15,8
20º	Insatisfação com a forma de avaliação	12,8
21º	Outros (especifica):	2,7

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

14.6.2 Resultados perguntas abertas

Do cruzamento das médias dos resultados dos responsáveis educativos, docentes e alunos, respeitante aos factores relacionados com os alunos, saiu a média que se encontra na tabela seguinte.

Tabela 167 Cruzamento de dados factor aluno, perguntas abertas

Motivos pessoais (relacionados com alunos)	**Res**	**Prof**	**Alu**	**Med**
Deficiente preparação nas classes anteriores	12,4	7,5	1,4	**7,1**
Dificuldade na mudança do básico para o secundário	6,3	3,0	1,7	**3,7**
Baixo rendimento escolar (notas baixas)	18,7	9,8	7,2	**11,9**
Por motivo de reprovações e repetências	6,3	4,9	7,2	**6,1**
Por atingir limites de idades estabelecidas por lei	0,0	2,6	6,6	**3,1**
Excesso de faltas/falta de presença e de atraso	3,1	4,6	7,6	**5,1**
Falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo	3,1	13,8	9,0	**8,6**
Dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas	0,0	3,6	6,9	**3,5**
Insatisfação com a forma de avaliação	3,1	0,7	0,7	**1,5**
Para aprender outras profissões (condutor, carpinteiro,…)	0,0	1,6	1,4	**1,0**
Por causa da gravidez precoce no período escolar	9,4	3,0	11,0	**7,8**
Por causa do consumo de álcool, drogas etc.	9,4	5,2	1,7	**5,4**
Falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa	0,0	1,0	5,9	**2,3**
Por motivo da indisciplina na escola	6,3	3,0	4,8	**4,7**
Problemas de saúde (doenças)	3,1	3,0	3,1	**3,1**
Promessa da emigração por parte de familiares	3,1	14,7	1,7	**6,5**
Problemas de relacionamento com colegas e professores	6,3	1,6	3,8	**3,9**
Por causa da influência dos amigos	3,1	2,3	6,6	**4,0**
Falta de esforço, persistência e dedicação no estudo	6,3	13,4	7,6	**9,1**
Desconfiança em conseguir bons resultados	0,0	0,7	3,1	**1,3**
Outros (especifica):	0,0	0,0	1,0	**0,3**
Média	4,8	4,8	4,8	**4,8**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Dos resultados da média da tabela anterior, fez-se o ordenamento dos factores, por ordem decrescente do seu peso de influência no fracasso e abandono escolar.

Tabela 168 Ordenamento do factor aluno, perguntas abertas

Ord.	Motivos pessoais (relacionados com alunos)	Med
1º	Baixo rendimento escolar (notas baixas)	11,9
2º	Falta de esforço, persistência e dedicação no estudo	9,1
3º	Falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo	8,6
4º	Por causa da gravidez precoce no período escolar	7,8
5º	Deficiente preparação nas classes anteriores	7,1
6º	Promessa da emigração por parte de familiares	6,5
7º	Por motivo de reprovações e repetências	6,1
8º	Por causa do consumo de álcool, drogas etc.	5,4
9º	Excesso de faltas/falta de presença e de atraso	5,1
	Média	**4,8**
10º	Por motivo da indisciplina na escola	4,7
11º	Por causa da influência dos amigos	4,0
12º	Problemas de relacionamento com colegas e professores	3,9
13º	Dificuldade na mudança do básico para o secundário	3,7
14º	Dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas	3,5
15º	Por atingir limites de idades estabelecidas por lei	3,1
16º	Problemas de saúde (doenças)	3,1
17º	Falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa	2,3
18º	Insatisfação com a forma de avaliação	1,5
19º	Desconfiança em conseguir bons resultados	1,3
20º	Para aprender outras profissões (condutor, carpinteiro,…)	1,0
21º	Outros (especifica): descuido (1), paródia e membra (1),discoteca (1)	0,3

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Da análise de hierarquização, pode-se notar que os factores relacionados com alunos de maiores pesos na influenciação do fracasso e abandono escolar têm a ver com baixo rendimento, falta de esforço, desinteresse, gravidez, má preparação nas classes anteriores, promessa emigração, reprovação e repetência, consumo de álcool, faltas, etc

14.7 Cruzamento de dados do factor a família

14.7.1 Resultados perguntas fechadas

A tabela que se segue representa o cruzamento dos valores dos factores relacionados com a família, respeitante às variáveis influencia muito e determina o abandono escolar, dos sujeitos responsáveis da educação, assinalado co F4R e F5R (frequência de

influencia muito e determina, respeitante aos responsáveis educativos), F4P e F5P (frequência de influencia muito e determina, respeitante aos docentes) e F4A e F5A (frequência de influencia muito e determina, respeitante aos alunos). A média da última coluna representa os resultados do cruzamento de dados de todos os sujeitos inquiridos. Assim, a letra F representa frequência, R - responsáveis, P - professores e A – alunos. Observa os resultados na tabela que apresenta os resultados de cruzamentos.

Tabela 169 Cruzamento de dados de factor família

Factores relacionados com a família/enc.educação	**F4R**	**F5R**	**F4P**	**F5P**	**F4A**	**F5A**	**méd**
Problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …)	38,5	34,6	52,5	34,8	9,9	4,4	**29,1**
Famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família)	26,9	23,1	42,6	15,7	15,9	7,7	**22,0**
Falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos	65,4	11,5	55,4	26,6	14,0	5,8	**29,8**
Falta apoiar os filhos nos trabalhos escolares (tpc)	30,8	7,7	42,6	7,5	15,7	5,8	**18,4**
Pais muito ocupados no trabalho	65,4	7,7	47,5	14,8	15,7	6,0	**26,2**
Ausência e falta de colaboração com a escola	30,8	19,2	49,2	16,7	14,3	5,8	**22,7**
Pobreza e maior preocupação com a sobrevivência	34,6	26,9	47,5	28,6	25,8	9,1	**28,8**
Baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola	46,2	23,1	45,6	21,0	16,5	6,9	**26,6**
Pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos	50,0	15,4	54,1	13,8	14,3	4,9	**25,4**
Outros (especifica):	0,0	0,0	3,6	1,6	1,9	4,7	**2,0**
Média	**38,9**	**16,9**	**44,1**	**18,1**	**14,4**	**6,1**	**23,1**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A família/encarregado da educação teve 55,8% dos responsáveis educativos, 62,2 docentes e 20,5% dos alunos, nos itens enfluencia muito e determinante.

A ordem dos factores relacionados com a família indica que os de maiores pesos estão ligados a forma como as famílias valorizam a escola, os problemas existentes no seu das famílias e o nível socioeconómico das mesmas. Cf. tabela seguinte

Tabela 170 Ordenamento d e dados cruzados factor família

Ordem	**Factores relacionados com a família/encarregados da educação**	**méd**
1º	Falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos	29,8
2º	Problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …)	29,1
3º	Pobreza e maior preocupação com a sobrevivência	28,8
4º	Baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola	26,6

5º	Pais muito ocupados no trabalho	26,2
6º	Pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos	25,4
	Média	**23,1**
7º	Ausência e falta de colaboração com a escola	22,7
8º	Famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família)	22
9º	Falta apoiar os filhos nos trabalhos escolares (tpc)	18,4
10º	Outros (especifica):	2

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

14.7.2 Resultados perguntas abertas

A tabela que se segue representa os resultados da triangulação das médias dos resultados dos responsáveis educativos, docentes e alunos, sobre os factores relacionados com a família e encarregados da educação.

Tabela 171Cruzamento de dados factor família, perguntas abertas

Factores relacionados com a família/encarregados da educação	Res	Prof	Alu	Med
Problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …)	28,6	33,8	12,1	24,8
Famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família)	3,6	4,1	11,5	6,4
Falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos	17,9	14,5	7,2	13,2
Falta apoiar os filhos nos trabalhos escolares (tpc)	7,1	3,1	9,2	6,5
Pais muito ocupados no trabalho	3,6	4,1	9,2	5,6
Ausência e falta de colaboração com a escola	0,0	9,7	14,5	8,1
Pobreza e maior preocupação com a sobrevivência	25,0	16,2	26,1	22,4
Baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola	7,1	10,0	8,2	8,4
Pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos	7,1	4,5	1,0	4,2
Outros (especifica): doença do pai (1), foi decisão dos pais (1)	0,0	0,0	1,0	0,3
Média	**10,0**	**10,0**	**10,0**	**10,0**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Da análise dos resultados, fez-se a hierarquização dos factores, ordenando-os por ordem decrescente do peso percentual na influenciação do fracasso e abandono escolar, apresentado na tabela que se segue.

Tabela 172 Ordenamento dados factor factor família, perguntas abertas

Ord	Factores relacionados com a família/encarregados da educação	Med
1º	Problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …)	24,8
2º	Pobreza e maior preocupação com a sobrevivência	22,4
3º	Falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos	13,2
	Média	**10**
4º	Baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola	8,4
5º	Ausência e falta de colaboração com a escola	8,1
6º	Falta apoiar os filhos nos trabalhos escolares (tpc)	6,5
7º	Famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família)	6,4
8º	Pais muito ocupados no trabalho	5,6
9º	Pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos	4,2
10º	Outros (especifica): doença do pai (1), foi decisão dos pais (1)	0,3

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A tabela demonstra que os factores relacionados com a família e encarregados da educação de maiores pesos no fracasso e abandono escolar são: os problemas familiares, a pobreza e a não preocupação com a escolarização dos filhos.

14.8 Cruzamento de dados do factor a situação socioeconómica

De seguida passa-se a descrever os resultados do cruzamento de dados dos factores relacionados com a situação económica.

14.8.1 Perguntas fechadas

A tabela que se segue representa o cruzamento dos valores dos factores relacionados com a situação socioeconómica, respeitante às variáveis influencia muito e determina o abandono escolar, dos sujeitos responsáveis da educação, assinalado co F4R e F5R (frequência de influencia muito e determina, respeitante aos responsáveis educativos), F4P e F5P (frequência de influencia muito e determina, respeitante aos docentes) e F4A e F5A (frequência de influencia muito e determina, respeitante aos alunos). A média da última coluna representa os resultados do cruzamento de dados de todos os sujeitos inquiridos.

Assim, a letra F representa frequência, R - responsáveis, P - professores e A – alunos. Observa os resultados na tabela que apresenta os resultados de cruzamentos.

Tabela 173 Cruzamento de dados da situação socioeconómica

Factores relacionados com a situação socioeconómica	**F4R**	**F5R**	**F4P**	**F5P**	**F4A**	**F5A**	**méd**
Falta de materiais didácticos (livros cadernos, canetas, …)	15,4	23,1	41,0	13,9	14,3	5,5	**18,9**
Falta de dinheiro para pagar propinas	42,3	7,7	40,3	17,0	24,7	14,8	**24,5**
Falta de dinheiro para custear transportes	46,2	23,1	47,9	19,0	18,4	10,7	**27,6**
Falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem	38,5	19,2	43,6	21,0	15,1	8,0	**24,2**
Alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa)	23,1	7,7	36,7	5,6	10,7	5,5	**14,9**
Problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer	42,3	23,1	52,5	29,5	13,7	5,2	**27,7**
Necessidade de trabalhar para ajudar a família	57,7	15,4	53,8	22,0	18,4	8,0	**29,2**
Falta de apoio financeiro para continuar a escola	57,7	15,4	50,8	26,6	23,9	16,2	**31,8**
Perda do valor e prestígios social do diploma escolar	15,4	3,8	33,6	8,2	8,0	3,6	**12,1**
Insegurança do emprego depois de estudar	30,8	3,8	33,8	13,1	14,2	6,6	**17,1**
Outros (especifica):	0,0	0,0	0,7	6,2	4,7	3,0	**2,4**
Média	**33,6**	**12,9**	**39,5**	**16,6**	**15,7**	**7,9**	**21,0**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A média de cruzamento demonstra o factor socioeconómico teve 46,5% dos responsáveis educativos e políticos, 56,0% dos docentes e 23,6% dos alunos, nos itens influencia muito e determinante.

A ordenação dos factores por ordem decrescente das médias em influencia muito e determina o abandono escolar indicam bem o grau de influência que cada factor relacionado com aspecto socioeconómico tem no abandono escolar dos alunos do secundário em Cabo Verde, segundo os responsáveis da educação e políticos, os professores e os próprios alunos. A relação incluída na tabela seguinte demonstra cada factor com o seu respectivo peso de influenciação. É claro que neste aspecto socioeconómico como não podia deixar de ser, a debilidade económica e escassez de recursos são os que tiveram maiores pesos.

Tabela 174 Ordenamento dos resultados cruzados da situação socioeconómica

Ordem	**Factores relacionados com a situação socioeconómica**	**méd**
1º	Falta de apoio financeiro para continuar a escola	31,8
2º	Necessidade de trabalhar para ajudar a família	29,2
3º	Problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer	27,7
4º	Falta de dinheiro para custear transportes	27,6
5º	Falta de dinheiro para pagar propinas	24,5

6º	Falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem	24,2
	Média	**21,0**
7º	Falta de materiais didácticos (livros cadernos, canetas, …)	18,9
8º	Insegurança do emprego depois de estudar	17,1
9º	Alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa)	14,9
10º	Perda do valor e prestígios social do diploma escolar	12,1
11º	Outros (especifica):	2,4

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

14.8.2 Perguntas abertas

A tabela representa a triangulação das médias dos resultados dos responsáveis educativos, docentes e alunos, dos factores que influenciam o fracasso e abandono escolar, relacionados com a situação socioeconómica.

Tabela 175 Cruzamento dos resultados socioeconómicos, perguntas abertas

Factores relacionados com a situação socioeconómica	Res	Prof	Alu	Med
Falta de materiais didácticos (livros cadernos, canetas,…)	10,4	6,3	4,3	**7,0**
Falta de dinheiro para pagar propinas	15,4	8,4	27,5	**17,1**
Falta de dinheiro para custear transportes	12,8	5,9	8,9	**9,2**
Falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem	10,4	7,3	3,9	**7,2**
Alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa)	2,5	3,8	2,9	**3,1**
Problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer	15,4	20,2	3,2	**12,9**
Necessidade de trabalhar para ajudar a família	7,5	11,5	6,4	**8,5**
Falta de apoio financeiro para continuar a escola	23,1	19,9	32,5	**25,2**
Perda do valor e prestígios social do diploma escolar	2,5	7,0	2,1	**3,9**
Insegurança do emprego depois de estudar	0,0	9,7	7,9	**5,9**
Outros (especifica): não obedecer aos pais	0,0	0,0	0,4	**0,1**
Média	**9,1**	**9,1**	**9,1**	**9,1**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Da análise dos resultados da triangulação dos resultados da situação socioeconómica, elaborou-se a tabela com dados hierarquizados, ordenado por ordem decrescente do peso percentual de influência no fracasso e abandono escolar.

Tabela 176 Ordenamento de dados cruzados socioeconómicos, perguntas abertas

Ord	Factores relacionados com a situação socioeconómica	Med
1º	Falta de apoio financeiro para continuar a escola	25,2
2º	Falta de dinheiro para pagar propinas	17,1
3º	Problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer	12,9
4º	Falta de dinheiro para custear transportes	9,2
	Média	**9,1**
5º	Necessidade de trabalhar para ajudar a família	8,5

6º	Falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem	7,2
7º	Falta de materiais didácticos (livros cadernos, canetas,…)	7
8º	Insegurança do emprego depois de estudar	5,9
9º	Perda do valor e prestígios social do diploma escolar	3,9
10º	Alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa)	3,1
11º	Outros (especifica): não obedecer aos pais	0,1

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A hierarquização dos resultados demonstra aquilo que basicamente todos sabem, ou seja, que os factores de maiores pesos relacionam-se com os problemas financeiros que condicionam pagamento de propinas, alimentação e transporte. Três problemas mais bicudos da nossa sociedade, com relação a manutenção dos filhos na escola. De todo o modo, a investigação não só confirmou isso, como também permitiu conhecer a ordem de influência.

14.9 Cruzamento dos dados das perguntas fechadas e abertas

Para finalizar este capítulo de cruzamento de dados, vai-se fazer o cruzamento dos resultados das perguntas fechadas e abertas, ou seja, aquilo que podemos chamar triangulação dos métodos, nesse caso quantitativo relativo as perguntas fechadas e qualitativo referente as perguntas abertas.

14.9.1 Políticas educativas

Na tabela que se segue, apresenta-se o processo utilizado para a triangulação das médias dos resultados das perguntas fechadas (Mpf) e das perguntas abertas (Mpa) e o resultado a média final (Mef).

Tabela 177 Cruzamento de dados, política educativa - perguntas fechadas e abertas

Factores relacionados com a política educativa	Mpf	Mpa	Mef
Normas rígidas de frequência no estabelecimento do ensino	**4,5**	3,5	4
Limitação de idades para frequentar Ensino Secundário	**13,2**	9,0	11,1
Limitação de reprovação e repetência no ensino secundário	**16,4**	7,9	12,2
Uso do português no ensino em vez da língua materna (crioulo)	**5,6**	1,2	3,4
Conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno	**15,4**	5,8	10,6
Desfasamento entre o programa do básico e do secundário	**9,9**	1,4	5,7
Monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico	**20,9**	5,1	13
Deficiência na formação de professores	**16,5**	11,3	11,3
Nº de escolas insuficiente e mal distribuído, implica longas viagens	**16,1**	5,1	10,6

Obrigatoriedade de pagamento de propinas	**17,5**	10,2	13,9
Lei de suspensão temporária das alunas grávidas	**10,0**	2,8	6,4
Insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados	**23,7**	12,2	18,0
Elevado custo da educação	**23,4**	17,3	20,4
Elevado número de alunos por professor e por turma	**21,4**	5,3	13,4
Conteúdos dos manuais não retractam realidades locais	**16,7**	1,8	9,3
Outros (especifica): exclusão social por parte do MED	**8,6**	0,1	4,4
Média	**15,0**	**6,3**	**10,7**

Legenda: Mpf – média pergunta fechada; Mpa – média perguntas abertas; Mef – média final**. Fonte**: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Dessa triangulação, obteve-se resultados que permitiram organizar os factores relacionados com a política educativa, por peso percentual de influência, na tabela que se segue.

Tabela 178 Ordenamento de dados cruzados, política educativa, perguntas fechadas e abertas

Ord.	**Factores relacionados com a política educativa**	**MeF**
1º	Elevado custo da educação	20,4
2º	Insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados	18
3º	Obrigatoriedade de pagamento de propinas	13,9
4º	Elevado número de alunos por professor e por turma	13,4
5º	Monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico	13
6º	Limitação de reprovação e repetência no ensino secundário	12,2
7º	Deficiência na formação de professores	11,3
8º	Limitação de idades para frequentar Ensino Secundário	11,1
	Média	**10,7**
9º	Conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno	10,6
10º	Nº de escolas insuficiente e mal distribuído, implica longas viagens	10,6
11º	Conteúdos dos manuais não retractam realidades locais	9,3
12º	Lei de suspensão temporária das alunas grávidas	6,4
13º	Desfasamento entre o programa do básico e do secundário	5,7
14º	Outros	4,4
15º	Normas rígidas de frequência no estabelecimento do ensino	4
16º	Uso do português no ensino em vez da língua materna (crioulo)	3,4

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Da tabela, pode-se tirar conclusão dos factores relacionados com a política educativa que mais contribuem para o fracasso e abandono escolar em Cabo Verde e de igual modo os que menos contribuem. Nota-se que os elevados custos da educação secundária, a insuficiência do subsídio do Estado, as propinas, o número de alunos por

turmas, a monodocência e má preparação no básico, a reprovação e repetência, a deficiência na formação de professores, a limitação de idades estão entre os factores da política educativa com maiores pesos no fracasso e abandono escolar.

O que merece comentário aqui é a lei de suspensão temporária das alunas grávidas que tanto barulho deu a nível social e político, e mesmo referenciada nalgumas investigações como factor de peso, não constam de entre os que têm maiores influências no abandono escolar. Cremos que essa lei não foi devidamente bem entendida, interpretada e contextualizada. Considerando que a lei acabou por ser revogada, se calhar não merece mais muita atenção. Do meu ponto de vista e relacionado com a longa experiência que tive a trabalhar no secundário, entendo que não seria descabido fazer um estudo comparativo entre a dita lei e as normas antes vigentes e que passaram novamente a vigorar.

14.9.2 Cruzamentos de dados perguntas fechadas e abertas do factor escola

A tabela mostra o processo de triangulação das médias de perguntas fechadas e abertas dos factores relacionados com a escola.

Tabela 179 Cruzamento dados perguntas fechadas e abertas factor escola

Factores relacionados com a escola	mpf	mpa	Mef
Muitas exigências nas escolas	**7,6**	6,9	7,3
A escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos	**24,6**	9,4	17
Falta da valorização das aprendizagens da vida prática dos alunos	**21,5**	3,4	12,5
Escolas superlotadas, com excesso de alunos	**21,3**	3,6	12,5
Tratam todos os alunos como se fossem iguais	**22,9**	10,8	16,9
Ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem	**21,7**	12,6	17,2
Falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos	**29,4**	11,4	20,4
Falta de condições para atender alunos com problemas	**29,3**	15,5	22,4
A aprendizagem escolar pouco útil na vida prática	**18,4**	3,1	10,8
Aumento da violência e insegurança na escola	**19,4**	5,7	12,6
Distanciamento da escola face ao local de residência do aluno	**18,1**	12,7	15,4
A escola continua a ser apenas um transmissor de conhecimentos	**16,7**	2,3	9,5
Escola tem falta de condições de estudo (biblioteca, materiais,…)	**16,1**	2,7	9,4
Outros	**3,9**	0,0	2,0
Média	**19,3**	**7,1**	**13,2**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Dessa análise, elaborou-se a tabela de hierarquização dos factores relacionados com a escola, por ordem decrescente.

Tabela 180 Ordenamento dados cruzados perguntas fechadas e abertas factor escola

Ord.	Factores relacionados com a escola	Med
1º	Falta de condições para atender alunos com problemas	22,4
2º	Falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos	20,4
3º	Ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem	17,2
4º	A escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos	17
5º	Tratam todos os alunos como se fossem iguais	16,9
6º	Distanciamento da escola face ao local de residência do aluno	15,4
	Média	**13,2**
7º	Aumento da violência e insegurança na escola	12,6
8º	Falta da valorização das aprendizagens da vida prática dos alunos	12,5
9º	Escolas superlotadas, com excesso de alunos	12,5
10º	A aprendizagem escolar pouco útil na vida prática	10,8
11º	A escola continua a ser apenas um transmissor de conhecimentos	9,5
12º	Escola tem falta de condições de estudo (biblioteca, materiais,…)	9,4
13º	Muitas exigências nas escolas	7,3
14º	Outros	2

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Da tabela, depreende-se que os factores relacionados com a escola que mais contribuem para fracasso e abandono escolar em Cabo Verde têm a ver com falta de condições para atender os alunos com problemas, a não comunicação às famílias sobre a situação dos alunos, o ambiente escolar não atractivo e desfavorável a aprendizagem, a pouca atenção dada aos problemas dos alunos, a forma de tratar alunos como se todos fossem iguais e a distância da escola em relação à residência do aluno. Considera-se de mais peso porque estão acima da média.

14.9.3 Cruzamentos de dados perguntas fechadas e abertas, factor professor

A tabela demonstra o processo usado na triangulação das médias dos resultados das perguntas fechadas e abertas, relativamente ao factor professores.

Tabela 181 Cruzamento dados perguntas fechadas e abertas factor professor

Factores relacionados com os professores	mpf	mpa	Mef
Problemas no relacionamento com os alunos	**22,5**	8,6	15,6
Deficiente preparação para o ensino	**23,8**	6,7	15,3
Dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses	**24,6**	5,9	15,3
Faltam muitas aulas	**23,3**	2,3	12,8
Falta de incentivar os alunos para estudar	**23,7**	3,3	13,5

Leccionam matérias muito rápidas e dificulta compreensão	**25,6**	1,5	13,6
Falta de ajudar alunos fora do horário das aulas	**19,9**	6,3	13,1
Problemas na orientação dos alunos nos trabalhos	**17,7**	1,9	9,8
Falta ensinar os alunos a estudar	**17,2**	5,4	11,3
Utilizam vocabulários difíceis	**15,5**	3,0	9,3
Aparecem bêbados ou drogados nas aulas	**18,7**	11,6	15,2
Falha no atendimento às dificuldades individuais	**26,7**	17,3	22
Fazem discriminação aos alunos	**27,4**	16,0	21,7
Falta de comunicar aos pais a situação dos alunos	**27,3**	10,2	18,8
Outros (especifica): Professor conquista alunas	**3,9**	0,2	2,1
Média	**21,2**	**6,7**	**14,0**

Mpf- média perguntas fechadas; mpa –média perguntas aberta mef –média final **Fonte**: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Do processo de análise, obteve-se resultados que permitiram a elaboração de uma tabela de resultados ordenados por ordem decrescente da influência dos factores no fracasso e abandono escolar.

Tabela 182Ordenamento dados perguntas abertas e fechadas, factor professor

Ord.	Factores relacionados com os professores	Mef
1º	Falha no atendimento às dificuldades individuais	22
2º	Fazem discriminação aos alunos	21,7
3º	Falta de comunicar aos pais a situação dos alunos	18,8
4º	Problemas no relacionamento com os alunos	15,6
5º	Deficiente preparação para o ensino	15,3
6º	Dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses	15,3
7º	Aparecem bêbados ou drogados nas aulas	15,2
	Média	**14**
8º	Leccionam matérias muito rápidas e dificulta compreensão	13,6
9º	Falta de incentivar os alunos para estudar	13,5
10º	Falta de ajudar alunos fora do horário das aulas	13,1
11º	Faltam muitas aulas	12,8
12º	Falta ensinar os alunos a estudar	11,3
13º	Problemas na orientação dos alunos nos trabalhos	9,8
14º	Utilizam vocabulários difíceis	9,3
15º	Outros (especifica): Professor conquista alunas	2,1

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os resultados mostram que os factores relacionados com os professores que têm maior peso no fracasso e abandono escolar são: atendimento às dificuldades individuais,

discriminação dos alunos, falta de comunicar aos pais a situação dos alunos, relacionamento com os alunos, preparação para o ensino e o uso do álcool e da droga.

14.9.4 Cruzamentos perguntas fechadas e abertas, factor alunos

A tabela apresenta o processo de triangulação de dados dos resultados das perguntas fechadas e abertas, relacionados com os alunos.

Tabela 183 Cruzamentos perguntas fechadas e abertas, factor alunos

Motivos pessoais (relacionados com alunos)	mpf	mpa	Mef
Deficiente preparação nas classes anteriores	**22,2**	**7,1**	**14,7**
Dificuldade na mudança do básico para o secundário	**21,3**	**3,7**	**12,5**
Baixo rendimento escolar (notas baixas)	**30,3**	**11,9**	**21,1**
Por motivo de reprovações e repetências	**30,5**	**6,1**	**18,3**
Por atingir limites de idades estabelecidas por lei	**25,9**	**3,1**	**14,5**
Excesso de faltas/falta de presença e de atraso	**30,7**	**5,1**	**17,9**
Falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo	**28,9**	**8,6**	**18,8**
Dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas	**25,5**	**3,5**	**14,5**
Insatisfação com a forma de avaliação	**12,8**	**1,5**	**7,2**
Para aprender outras profissões (condutor, carpinteiro,…)	**15,8**	**1,0**	**8,4**
Por causa da gravidez precoce no período escolar	**18,9**	**7,8**	**13,4**
Por causa do consumo de álcool, drogas etc.	**26,5**	**5,4**	**16,0**
Falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa	**18,6**	**2,3**	**10,5**
Por motivo da indisciplina na escola	**22,4**	**4,7**	**13,6**
Problemas de saúde (doenças)	**20,6**	**3,1**	**11,9**
Promessa da emigração por parte de familiares	**26,0**	**6,5**	**16,3**
Problemas de relacionamento com colegas e professores	**17,0**	**3,9**	**10,5**
Por causa da influência dos amigos	**19,1**	**4,0**	**11,6**
Falta de esforço, persistência e dedicação no estudo	**28,1**	**9,1**	**18,6**
Desconfiança em conseguir bons resultados	**17,0**	**1,3**	**9,2**
Outros (especifica):	**2,7**	**0,3**	**1,5**
Média	**21,9**	**4,8**	**13,4**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os resultados saídos desse procedimento permitiram elaborar a tabela de ordenamento dos factores por ordem decrescente de influenciação do fracasso e abandono escolar.

Tabela 184Ordenamento dados perguntas fechadas e abertas, factor alunos

Ord.	Motivos pessoais (relacionados com alunos)	Mef
1º	Baixo rendimento escolar (notas baixas)	21,1
2º	Falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo	18,8
3º	Falta de esforço, persistência e dedicação no estudo	18,6
4º	Por motivo de reprovações e repetências	18,3
5º	Excesso de faltas/falta de presença e de atraso	17,9

6º	Promessa da emigração por parte de familiares	16,3
7º	Por causa do consumo de álcool, drogas etc.	16
8º	Deficiente preparação nas classes anteriores	14,7
9º	Por atingir limites de idades estabelecidas por lei	14,5
10º	Dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas	14,5
11º	Por motivo da indisciplina na escola	13,6
12º	Por causa da gravidez precoce no período escolar	13,4
	Média	**13,4**
13º	Dificuldade na mudança do básico para o secundário	12,5
14º	Problemas de saúde (doenças)	11,9
15º	Por causa da influência dos amigos	11,6
16º	Falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa	10,5
17º	Problemas de relacionamento com colegas e professores	10,5
18º	Desconfiança em conseguir bons resultados	9,2
19º	Para aprender outras profissões (condutor, carpinteiro,…)	8,4
20º	Insatisfação com a forma de avaliação	7,2
21º	Outros (especifica):	1,5

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A tabela demonstra que os factores relacionados com os alunos que mais contribuem para influenciar o processo do fracasso e abandono escolar são: Baixo rendimento escolar (notas baixas), falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo, falta de esforço, persistência e dedicação no estudo, por motivo de reprovações e repetências, excesso de faltas/falta de presença e de atraso, promessa da emigração por parte de familiares, por causa do consumo de álcool, drogas etc., deficiente preparação nas classes anteriores, por atingir limites de idades estabelecidas por lei, dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas, por motivo da indisciplina na escola e por causa da gravidez precoce no período escolar. Isso porque são factores que estão acima da média.

14.9.5 Cruzamentos dados perguntas fechadas e abertas, factor família

A tabela representa o processo utilizado para triangular os dados resultantes das médias das perguntas fechadas e abertas, relacionados com o factor família e encarregados da educação.

Tabela 185 Cruzamentos dados perguntas fechadas e abertas, factor família

Factores relacionados com a família/encarregados da educação	mpf	mpa	Mef
Problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …)	**29,1**	24,8	27,0
Famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família)	**22,0**	6,4	14,2
Falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos	**29,8**	13,2	21,5
Falta apoiar os filhos nos trabalhos escolares (tpc)	**18,4**	6,5	12,5
Pais muito ocupados no trabalho	**26,2**	5,6	15,9
Ausência e falta de colaboração com a escola	**22,7**	8,1	15,4
Pobreza e maior preocupação com a sobrevivência	**28,8**	22,4	25,6
Baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola	**26,6**	8,4	17,5
Pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos	**25,4**	4,2	14,8
Outros (especifica): doença do pai (1), foi decisão dos pais (1)	**2,0**	0,3	1,2
Média	**23,1**	**10,0**	**16,6**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Da triangulação, obteve-se resultados médios que permitem elaborar uma tabela de factores hierarquizados por ordem decrescente de influência que exercem no processo de fracasso e abandono escolar.

Tabela 186 Ordenamento de dados perguntas fechadas e abertas, factor família

Ord.	Factores relacionados com a família/encarregados da educação	Mef
1º	Problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …)	27
2º	Pobreza e maior preocupação com a sobrevivência	25,6
3º	Falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos	21,5
4º	Baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola	17,5
	Média	**16,6**
5º	Pais muito ocupados no trabalho	15,9
6º	Ausência e falta de colaboração com a escola	15,4
7º	Pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos	14,8
8º	Famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família)	14,2
9º	Falta apoiar os filhos nos trabalhos escolares (tpc)	12,5
10º	Outros (especifica): doença do pai (1), foi decisão dos pais (1)	1,2

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Os resultados mostram que quatro factores relacionados com a família têm maior peso na decisão no fracasso e abandono escolar. São eles: problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …), pobreza e maior preocupação com a sobrevivência, falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos e baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola.

14.9.6 Cruzamentos dados perguntas fechadas e abertas factor socioeconómico

A tabela que se segue, demostra o procedimento utilizado para triangular os dados das perguntas fechadas e aberta, dos resultados relacionados com factores socioeconómico.

Tabela 187 Cruzamentos dados perguntas fechadas e abertas factor socioeconómico

Factores relacionados com a situação socioeconómica	**mpf**	**Mpa**	**Med**
Falta de materiais didácticos (livros cadernos, canetas,…)	**18,9**	**7,0**	**13,0**
Falta de dinheiro para pagar propinas	**24,5**	**17,1**	**20,8**
Falta de dinheiro para custear transportes	**27,6**	**9,2**	**18,4**
Falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem	**24,2**	**7,2**	**15,7**
Alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa)	**14,9**	**3,1**	**9**
Problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer	**27,7**	**12,9**	**20,3**
Necessidade de trabalhar para ajudar a família	**29,2**	**8,5**	**18,9**
Falta de apoio financeiro para continuar a escola	**31,8**	**25,2**	**28,5**
Perda do valor e prestígios social do diploma escolar	**12,1**	**3,9**	**8**
Insegurança do emprego depois de estudar	**17,1**	**5,9**	**11,5**
Outros (especifica): não obedecer aos pais	**2,4**	**0,1**	**1,3**
Média	**21,0**	**9,1**	**15,1**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Da análise desse dados, resultou média final que permitiu hierarquizar os dados e apresenta-los por ordem decrescente de influência no fracasso e abandono escolar.

Tabela 188 Ordenamento dados perguntas fechadas e abertas factor socioeconómico

Ord.	**Factores relacionados com a situação socioeconómica**	**Med**
1º	Falta de apoio financeiro para continuar a escola	**28,5**
2º	Falta de dinheiro para pagar propinas	**20,8**
3º	Problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer	**20,3**
4º	Necessidade de trabalhar para ajudar a família	**18,9**
5º	Falta de dinheiro para custear transportes	**18,4**
6º	Falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem	**15,7**
	Média	**15,1**
7º	Falta de materiais didácticos (livros cadernos, canetas,…)	**13**
8º	Insegurança do emprego depois de estudar	**11,5**
9º	Alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa)	**9**
10º	Perda do valor e prestígios social do diploma escolar	**8**
11º	Outros (especifica): não obedecer aos pais	**1,3**

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

A hierarquização dos factores relacionados com a situação socioeconómica, demonstra que os de maiores pesos percentuais na influenciação do fracasso e abandono escolar são**:** Falta de apoio financeiro para continuar a escola; falta de dinheiro para pagar propinas; problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer; necessidade de trabalhar para ajudar a família; falta de dinheiro para custear transportes e falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem, por estarem acima da média.

14.10 Cruzamento geral dos resultados

Triangulando os dados dos factores relacionados com a política educativa, a escola, os professores, os alunos, a família e a situação socioeconómica, com vista a determinar quais desses factores têm maior peso na influenciação do fracasso e abandono escolar.

Tabela 189 Cruzamento geral dos dados

Ord.	Factores relacionados com a política educativa, escola, professores, alunos, família e situação socioeconómica	Meg
1º	Falta de apoio financeiro para continuar a escola	28,5
2º	Problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …)	27
3º	Pobreza e maior preocupação com a sobrevivência	25,6
4º	Falta de condições para atender alunos com problemas	22,4
5º	Falha no atendimento às dificuldades individuais	22
6º	Fazem discriminação aos alunos	21,7
7º	Falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos	21,5
8º	Baixo rendimento escolar (notas baixas)	21,1
9º	Falta de dinheiro para pagar propinas	20,8
10º	Elevado custo da educação	20,4
11º	Falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos	20,4
12º	Problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer	20,3
13º	Necessidade de trabalhar para ajudar a família	18,9
14º	Falta de comunicar aos pais a situação dos alunos	18,8
15º	Falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo	18,8
16º	Falta de esforço, persistência e dedicação no estudo	18,6
17º	Falta de dinheiro para custear transportes	18,4
18º	Por motivo de reprovações e repetências	18,3
19º	Insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados	18
20º	Excesso de faltas/falta de presença e de atraso	17,9
21º	Baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola	17,5
22º	Ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem	17,2

23º	A escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos	17
24º	Tratam todos os alunos como se fossem iguais	16,9
25º	Promessa da emigração por parte de familiares	16,3
26º	Por causa do consumo de álcool, drogas etc.	16
27	Pais muito ocupados no trabalho	15,9
28ºº	Falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem	15,7
29º	Problemas no relacionamento com os alunos	15,6
30º	Distanciamento da escola face ao local de residência do aluno	15,4
31º	Ausência e falta de colaboração com a escola	15,4
32º	Deficiente preparação para o ensino	15,3
33º	Dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses	15,3
34º	Aparecem bêbados ou drogados nas aulas	15,2
35º	Pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos	14,8
36º	Deficiente preparação nas classes anteriores	14,7
37º	Por atingir limites de idades estabelecidas por lei	14,5
38º	Dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas	14,5
39º	Famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família)	14,2
40º	Obrigatoriedade de pagamento de propinas	13,9
41º	Leccionam matérias muito rápidas e dificulta compreensão	13,6
42º	Por motivo da indisciplina na escola	13,6
43º	Falta de incentivar os alunos para estudar	13,5
	Média global (Meg)	**13,5**
44º	Elevado número de alunos por professor e por turma	13,4
45º	Por causa da gravidez precoce no período escolar	13,4
46º	Falta de ajudar alunos fora do horário das aulas	13,1
47º	Monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico	13
48º	Falta de materiais didácticos (livros cadernos, canetas,…)	13
49º	Faltam muitas aulas	12,8
50º	Aumento da violência e insegurança na escola	12,6
51º	Falta da valorização das aprendizagens da vida prática dos alunos	12,5
52º	Escolas superlotadas, com excesso de alunos	12,5
53º	Dificuldade na mudança do básico para o secundário	12,5
54º	Falta apoiar os filhos nos trabalhos escolares (tpc)	12,5
55º	Limitação de reprovação e repetência no ensino secundário	12,2
56º	Problemas de saúde (doenças)	11,9
57º	Por causa da influência dos amigos	11,6
58º	Insegurança do emprego depois de estudar	11,5
59º	Deficiência na formação de professores	11,3
60º	Falta ensinar os alunos a estudar	11,3
61º	Limitação de idades para frequentar Ensino Secundário	11,1

62º	A aprendizagem escolar pouco útil na vida prática	10,8
63º	Conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno	10,6
64º	Nº de escolas insuficiente e mal distribuído, implica longas viagens	10,6
65º	Falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa	10,5
66º	Problemas de relacionamento com colegas e professores	10,5
67º	Problemas na orientação dos alunos nos trabalhos	9,8
68º	A escola continua a ser apenas um transmissor de conhecimentos	9,5
69º	Escola tem falta de condições de estudo (biblioteca, materiais,…)	9,4
70º	Conteúdos dos manuais não retractam realidades locais	9,3
71º	Utilizam vocabulários difíceis	9,3
72º	Desconfiança em conseguir bons resultados	9,2
73º	Alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa)	9
74º	Para aprender outras profissões (condutor, carpinteiro,…)	8,4
75º	Perda do valor e prestígios social do diploma escolar	8
76º	Muitas exigências nas escolas	7,3
77º	Insatisfação com a forma de avaliação	7,2
78º	Lei de suspensão temporária das alunas grávidas	6,4
79º	Desfasamento entre o programa do básico e do secundário	5,7
80º	Outros	4,4
81º	Normas rígidas de frequência no estabelecimento do ensino	4
82º	Uso do português no ensino em vez da língua materna (crioulo)	3,4
83º	Outros (especifica): Professor conquista alunas	2,1
84º	Outros	2
85º	Outros (especifica):	1,5
86º	Outros (especifica): não obedecer aos pais	1,3
87º	Outros (especifica): doença do pai (1), foi decisão dos pais (1)	1,2

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Dos oitenta e sete (87) factores investigados para conhecer suas influências no fracasso e abandono escolar, concluiu-se que quase metade (43 factores correspondente a 49,4%) actuam acima da média, pelo que merecem ser combatidos em primeiro lugar. Essa hierarquização dos factores, permitem o combate por grau de influência, ou seja, começar por atacar o que tem maior influência e assim sucessivamente.

Com relação ao peso dos factores, como temos vindo a fazer até agora, valorizamos mais os que estão acima da média. Neste caso, nota-se dos 43 com valores acima da média, a maioria, ou seja, 12 desses factores, correspondente a 27,9% estão relacionados com o aluno, 9 correspondente a 20,9% relacionados com o professor, 7 (16,3%) relacionados com a família, 6 (14,0%) relacionados com a situação

socioeconómica, 5 (11,6%) relacionados com a escola, e 4 (9,3%) relacionados com a política educativa.

Tendo em conta esses dados, pode-se dizer que, não obstante a situação socioeconómica surge em primeiro lugar, com maior valor percentual, secundado pelo factor problemas familiares, o factor aluno teve maior peso na decisão do seu abandono escolar, seguindo-se o professor em segundo lugar, o papel da família na educação em terceiro lugar, a situação económica em quarto lugar, a escola em quinto lugar e a política educativa em sexto e último lugar.

Esse resultado não é de tudo surpreendente, tendo em conta que os dois protagonistas da educação são exactamente o aluno e o professor, sendo o primeiro fortemente influenciado pela família, ou seja, pais e encarregados da educação, que surge logo na terceira posição. Os demais factores são mais externos, com influência menos directa.

14.11 Resumo conclusivo do cruzamento e triangulação dos resultados

O cruzamento dos resultados relacionados com as características pessoais socioeconómicas dos inquiridos veio apenas confirmar o que é dito em quase todas as investigações a esse respeito, como por exemplo:

1. - os resultados denunciam que aqueles que não frequentaram jardim tiveram maiores reprovações;
2. - a maior percentagem de abandono registou-se no 7º ano de escolaridade. Ano de transição do básico para o secundário;
3. - que maior tempo dedicado ao estudo corresponde a menor reprovação;
4. - que o número de agregado familiar não influenciou a reprovação:
5. - menor apoio financeiro, corresponde maior reprovação:
6. - a maioria dos alunos que reprovam são filhos de pais com baixa instrução, sendo a reprovação é maior quando a mãe não tem instrução;
7. - a maioria das reprovações acontecem com os filhos de agricultor, pescador e pedreiro e outras profissões mal pagas, com agravante de mãe ser doméstica;
8. - o desemprego dos pais reflecte directamente na reprovação do filho;
9. - o mesmo acontece com o rendimento dos pais e a reprovação é ainda maior quando a mãe tem baixo rendimento;

10. - o maior número de irmãos que reprovaram influencia a reprovação, assim como o maior número de irmão que abandonaram também influencia o abandono.
11. Com relação aos factores que influenciam o abandono e fracasso escolar, o cruzamento e triangulação dos dados dos responsáveis educativos, docentes e indivíduos que abandonaram a escola, bem como das perguntas fechadas e abertas, permitiram conhecer o peso percentual de cada factor, pelo que passa-se a apresentar aqueles que tiveram maior valor percentual (acima da média), considerado assim de maior peso de influenciação.

A nível da política educativa, os oito factores de maiores pesos por ordem de influenciação são:

1. Elevado custo da educação; insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados;
2. obrigatoriedade de pagamento de propinas;
3. elevado número de alunos por professor e por turma; monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico; limitação de reprovação e repetência no ensino secundário;
4. deficiência na formação de professores e limitação de idades para frequentar Ensino Secundário.

A nível do factor escola, são seis os que têm maior influência,

1. a falta de condições para atender alunos com problemas;
2. a falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos;
3. o ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem;
4. a escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos; tratam todos os alunos como se fossem iguais e distanciamento da escola face ao local de residência do aluno.

Relacionado com os professores, são sete os que têm maior influência são: a falha no atendimento às dificuldades individuais; fazem discriminação aos alunos; falta de comunicar aos pais a situação dos alunos; problemas no relacionamento com os alunos; deficiente preparação para o ensino; dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses e aparecem bêbados ou drogados nas aulas.

Relacionado com factor aluno, doze têm influência acima da média, organizados por ordem de influência, começando por baixo rendimento escolar (notas baixas); falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo; falta de esforço, persistência e dedicação no estudo; por motivo de reprovações e repetências; excesso de faltas/falta de presença e de atraso; promessa da emigração por parte de familiares; por causa do consumo de álcool, drogas etc.; deficiente preparação nas classes anteriores; por atingir limites de idades estabelecidas por lei; dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas; por motivo da indisciplina na escola e por causa da gravidez precoce no período escolar.

Relacionados com o factor família/encarregado da educação, os quatro com maior influência, por ordem decrescente são: Problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …); pobreza e maior preocupação com a sobrevivência; falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos e baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola.

Relacionadas com factor socioeconómico, surge seis com maiores influências que se apresenta por ordem decrescente de influência. São eles a falta de apoio financeiro para continuar a escola; a falta de dinheiro para pagar propinas; problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer; a necessidade de trabalhar para ajudar a família; a falta de dinheiro para custear transportes e a falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem.

A triangulação final dos factores ligados a política educativa, a escola, aos professores, aos alunos, a família/encarregados da educação e a situação socioeconómica, permitiu ordenar todos os factores por ordem das médias percentuais e conhecer os que são determinantes no fracasso e abandono escolar. Verificou-se que todos os usados nessa investigação influenciam o fracasso e abandono escolar, mas consideramos determinantes os 43 que estão acima da média, particularmente a falta de apoio financeiro para continuar a escola – primeiro lugar; problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …) – segundo lugar; pobreza e maior preocupação com a sobrevivência – terceiro lugar; falta de condições para atender alunos com problemas – quarto lugar; falha no atendimento às dificuldades individuais – quinto lugar e assim sucessivamente, com demonstra a tabela anterior.

Finalmente, averiguou-se que o factor aluno teve maior peso na decisão do seu abandono escolar, seguindo-se o professor em segundo lugar, o papel da família na

educação em terceiro lugar, a situação económica em quarto lugar, a escola em quinto lugar e a política educativa em sexto e último lugar.

15 Sugestões Para Reduzir Fracasso e Abandono Escolar

Os responsáveis educativos, os docentes e os indivíduos que abandonaram a escola apresentaram as seguintes propostas preventivas para redução do fracasso e abandono escolar.

15.1 Sugestões para as políticas educativas

- Maior intervenção do Estado e maior articulação com família
- Criar residências estudantis nas proximidades dos estabelecimentos de ensino
- Dar mais atenção a situação económica do aluno e da família
- Deve apoiar a escola e professor com novas matérias e metodologia onde não se transmite o conhecimento mas forma o cidadão

Deve ser obrigatório a visita de pais e encarregados da educação à escola

- Instituição (ICA e Ministérios) em geral tem que ter laços fortes com escolas por exemplo em usar os métodos (sensibilização, punição etc.). trabalho conjunto
- criar condições financeiras e de infraestruturas de modo a que os alunos carenciados passam a ter oportunidades de continuar os estudos sem limitação
- Construir mais escolas
- Rever as políticas educativas
- Redimensionar a visão pedagógica e a gestão dos estabelecimentos de ensino para uma pró-actividade de todos os investimentos
- Viabilizar políticas socioeconómicas de inclusão das famílias em situações problemáticas quer económica ou social
- Melhor equipamento das escolas aposta em novas tecnologias
- Maior engajamento de poderes públicos
- Construir escolas mais próximas das estradas, mais acessível
- Criar mais programas de apoio aos alunos
- Continuar a desenvolver políticas e parcerias para financiamento do estudo
- Maior responsabilidade dos pais/encarregados da educação para com os seus educandos;

- Alterar o sistema de avaliação
- Alargar limite de idades das repetências
- Reduzir o número de alunos por turmas de acordo capacidade escolas
- Apoiar os mais carenciados c/ materiais didácticos, isenção de propina carenciados, transportes,
- Aumentar a formação pedagógica de 4 para 5 horas diárias e alargar o ensino gratuito obrigatório até 12º ano
- Motivação, apoiar as famílias com mais meios e recursos
- Eliminar algumas passagens automáticas
- Combater a pobreza com políticas concretas, criação emprego
- Ensino gratuito em todos os subsistemas
- Reformas do ensino, do básico ao superior
- Tornar flexíveis as normas
- Diminuir os custos com a educação
- Adequar currículo às reais necessidades do aluno e do país.
- Apostar no transporte escolar de forma a diminuir as distâncias e construção de mais residência estudantil
- Reforçar o papel dos directores de turmas e dotar a escola de mais meios
- Melhorar a política de inclusão
- Ter especialistas activos para atender alunos com dificuldades
- Reforçar o apoio do gabinete de apoio aos alunos com problemas
- Criação de leis que proíbem a venda de garrafinhas
- Criação de uma equipa multidisciplinar para apoiar e fazer seguimento aos alunos
- Parceria com todos os subsistemas com objectivo de implementar
- projectos de formação que auxiliem o professor a ensinar para todos
- Formar professores apostando na qualidade,
- Fazer formação contínua dos professores de modo a estarem preparados para atender as dificuldades/ situações problemas dos alunos; Apostar na pedagogia e formação pedagógica
- Mais articulação entre a escola básica e secundária
- Ter professores de vocação e com competência
- Capacitar os professores no atendimento as NEE
- Redução da carga horária para 18 tempos
- Mais apoios psicológicos para alunos e professores

- Criação de parceria para apoiar alunos com refeição quente na escola

15.2 Sugestão para escolas

- Orientação vocacional e forte envolvência da comunidade educativa
- Mais acompanhamento das famílias e mais envolvimento dos pais e encarregados de educação na escola
- Criação de um núcleo nas escolas para dar assistência às famílias e alunos carenciados estudar cada caso utilizar as técnicas /estratégias individualizadas para com as famílias desses alunos solução eficaz para cada caso
- Criar sistema de contacto instantâneo com os pais
- Criar uma sala de aprendizagem a alunos com problemas
- Mais segurança na escola,
- Diminuir a violência
- Administrar palestras e debates com a comunidade em que esses alunos se encontram inseridos de forma a incentivá-los e motivá-los
- Criar condições técnicas para cada aluno, perceber que é útil e tem suas capacidades particulares
- Trabalhar com as famílias dos alunos sobre o valor da escola
- A escola deve destacar os pais mais empenhados
- Melhorar todo o ambiente escolar, favorável a aprendizagem
- Sensibilização junto dos pais/encarregados da educação de modo a combater o abandono com finalidade pela importância da educação com base na consciencialização do indivíduo
- Sensibilizar os professores a apostarem na autoformação
- Melhorar a organização e funcionamento das escolas
- Adequação da escola à vida prática
- Criar condições para atractividade e permanência dos alunos nas escolas
- Criar condições para atendimento e poio aos alunos com dificuldades de aprendizagem
- Escolas devem ser mais polivalentes (cultura
- Diálogo, maior comunicação entre a escola e a sociedade
- Diálogo e encaminhamento para um especialista
- Investir num trabalho educativo/formativo com pais
- Incentivar e apoiar mais as famílias principalmente as monoparentais

- Encontros regulares entre a escola e os pais
- Criar condições de mais permanência do aluno na escola, com programas complementares a sala de aula, aulas de superação
- Maior intercâmbio entre pais/encarregados da educação e a escola
- A escola deve dar mais atenção aos problemas dos alunos
- Melhorar o relacionamento entre professor/aluno, aluno/aluno, pessoal auxiliar/aluno e professor /pessoal auxiliar e pais
- Maior intervenção da comunidade educativa junto das famílias dos alunos
- Criar um gabinete de apoio aos estudantes (gabinete de apoio socioeducativo)
- Estar atento no desenvolvimento das crianças e criar meios para acompanhar as crianças com problemas, criar parcerias
- Melhorar o atendimento individual, conhecer cada aluno
- Incluir no horário dos professores hora para atendimento individual
- Fazer uma preparação sólida dos alunos desde muito cedo
- Ter mais articulação entre a escola e a família
- Mobilizar a comunidade a se unir em torno da meta de levar todos os alunos as aulas; mais próxima comunidade e família
- A escola deve ter um horário que satisfaça todas as necessidades dos seus educandos (8 horas) programas para suprir todas as dificuldades
- Criar condições para descobrir habilidades dos alunos
- Identificar os alunos em risco e tentar solucionar o problema com bastante antecedência
- Contacto semanal com os pais dos alunos
- A escola deve estar atenta aos problemas dos alunos e comunicar atempadamente aos pais

15.3 Sugestões para professores

- Apostar mais na pedagogia diferenciada, ensino diferenciado
- O professor deve ser mais humano e compreensível
- Mudar a metodologia do ensino que vai ao encontro da nossa realidade
- Fazer discriminação positiva entre os alunos
- Tratar todos por igual, sem discriminação
- Tratar os alunos de forma específica, ou seja, dar atenção diferenciada aos alunos

- Valorizar todo o esforço do aluno
- Planificação das aulas, centrar as aulas nos alunos
- Tratar assuntos da realidade e interesse do aluno
- A relação entre o professor e o aluno não deve ser uma relação de imposição mas sim, relação de cooperação, de respeito e de crescimento
- Visitas as localidades, ver as dificuldades das famílias
- Adaptar os conteúdos de estudos aos interesses do estudante
- Atender os alunos fora do horário das aulas
- Motivar os alunos para o estudo
- Dar aulas atractivas, usar vocabulários mais simples
- Leccionar matérias que têm a ver com a realidade do aluno
- Investir em metodologias de ensino e avaliação mais encorajadoras para os alunos
- Comunicar aos pais sobre a situação dos alunos
- Atender às dificuldades dos alunos

15.4 Sugestões para a família

- Maior participação dos pais na educação dos filhos;
- Atenção dos pais e professores para com os alunos
- Apoiar mais os filhos
- A família tem que estar perto da escola, fazer parte da comunidade escola
- Ter ambiente familiar que propicie a prática de estudo
- Os pais devem ter orientações em como acompanhar os filhos nas escolas
- Bom relacionamento familiar
- Mais visitas dos pais às escolas e melhor colaboração
- Família deve fazer parte activamente da comunidade escolar
- Educar os filhos
- Mais apoio dos pais/encarregados da educação, família a escola
- Dar ao filho conforto e tempo, principalmente no momento do estudo e aproximar-se da escola
- Fazer seguimento e acompanhamento do seu educando
- Valorização da escola por parte dos pais e encarregados da educação
- Ter famílias estruturadas, económica, social e emocionalmente
- Incentivo por parte da família

CONCLUSÃO GERAL

Ao longo do trabalho, principalmente no final de cada capítulo, fizemos síntese e conclusões parciais dos capítulos em forma de resumo conclusivo. Desta feita, vamos fazer a conclusão geral do trabalho, tendo em vistas as questões colocadas, as hipóteses levantadas e os objectivos formulados no início deste trabalho. Reporta-se a questão de partida relaciona-se com a descoberta dos factores determinantes do fracasso e abandono escolar em Cabo Verde.

Da pesquisa, chegou-se as conclusões de que passaremos a apresentar, procurando sempre testar as hipóteses levantadas.

Da análise descritiva dos resultados, verificou-se que vários factores foram considerados de muito influentes e determinantes no fracasso e abandono escolar, pelos responsáveis educativos, docentes e indivíduos (alunos) que abandonaram a escola. Nas tabelas que se seguem, apresenta-se esses dados por ordem decrescente de influência, segundo os actores.

Tabela 190 Ordem de influência factores da política educativa

Responsáveis	**Docentes**	**Alunos q abandonaram**
deficiência na formação de professores	insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados	obrigatoriedade de pagamento de propinas
a monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico	elevado número de alunos por professor e por turma	elevado custo da educação
o elevado número de alunos por professor e por turma	elevado custo da educação	limitação de idades para frequentar Ensino Secundário
a insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados	número de escolas insuficiente e mal distribuído, implica longas viagens	limitação de reprovação e repetência no ensino secundário
obrigatoriedade do	conteúdos do programa	

pagamento de propinas	abstractos, não tratam realidade do aluno	
conteúdos do programa abstractos e não tratando a realidade	obrigatoriedade de pagamento de propinas	
a limitação de reprovação e repetência no ensino secundário		
conteúdos dos manuais não retractam realidades locais.		

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Tabela 191 Ordem de influência factores da escola

Responsáveis	**Docentes**	**Alunos**
tratam todos os alunos como se fossem iguais	falta de condições para atender alunos com problemas	distanciamento da escola face ao local de residência do aluno
falta de condições para atender alunos com problemas	falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos	escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos
ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem	ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem	falta de condições para atender alunos com problemas
falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos	escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos	falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos.
escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos	escolas superlotadas, com excesso de alunos	
falta da valorização das aprendizagens da vida prática dos alunos	distanciamento da escola face ao local de residência do aluno.	
escolas superlotadas		

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Tabela 192 Ordem de influência factores do professor

Responsáveis	**Docentes**	**Alunos**
fazem discriminação aos alunos	falta de comunicar aos pais a situação dos alunos	fazem discriminação aos alunos
falha no atendimento às dificuldades individuais	fazem discriminação aos alunos	falta de comunicar aos pais a situação dos alunos
problemas no relacionamento com os alunos	deficiente preparação para o ensino	falta ensinar os alunos a estudar
aparecem bêbados ou drogados nas aulas	falta de ajudar alunos fora do horário das aulas	falha no atendimento às dificuldades individuais
deficiente preparação para o ensino; dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses	problemas no relacionamento com os alunos	utilizam vocabulários difíceis
falta de ajudar alunos fora do horário das aulas		falta de ajudar alunos fora do horário das aulas.

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Tabela 193 Ordem de influência factores do aluno

Responsáveis	**Docentes**	**Alunos**
consumo de álcool, drogas	promessa da emigração por parte de familiares	falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo
baixo rendimento escolar (notas baixas)	falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo	excesso de faltas/falta de presença e de atraso
deficiente preparação nas classes anteriores	falta de esforço, persistência e dedicação no estudo	falta de esforço, persistência e dedicação no estudo
excesso de faltas/falta de presença e de atraso	baixo rendimento escolar (notas baixas);	baixo rendimento escolar (notas baixas
falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo	deficiente preparação nas classes anteriores	por motivo de reprovações e repetências
por motivo de reprovações e repetências;	por causa do consumo de álcool, drogas	dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas
falta de esforço, persistência e dedicação no estudo		por atingir limites de idades estabelecidas por lei

problemas de saúde (doenças);		falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa.
dificuldade na mudança do básico para o secundário		
por motivo da indisciplina na escola		
causa da influência dos amigos		

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Tabela 194 Ordem de influência factores da família

Responsáveis	**Docentes**	**Alunos**
causa da influência dos amigos	problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …);	pobreza e maior preocupação com a sobrevivência
problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …)	pobreza e maior preocupação com a sobrevivência	ausência e falta de colaboração com a escola
pobreza e maior preocupação com a sobrevivência	falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos	famílias monoparentais
pais muito ocupados no trabalho		problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …).
baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola		
pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos		
famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família).		

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Tabela 195 Ordem de influência factores Socioeconómicos

Responsáveis	**Docentes**	**Alunos**
falta de apoio financeiro para continuar a escola	problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer;	falta de apoio financeiro para continuar a escola
falta de dinheiro para custear transportes	falta de apoio financeiro para continuar a escola	falta de dinheiro para pagar propinas
falta de dinheiro para pagar propinas	necessidade de trabalhar para ajudar a família	
necessidade de trabalhar para ajudar a família		
problema ou falta de alimentação, ir a escola sem comer		
falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem		

Fonte: elaboração própria, dados inquérito aplicado

Da análise das tabelas, conclui-se que os distintos agentes educativos não foram totalmente coincidentes quanto aos factores de maiores influências e determinantes no fracasso e abandono escolar, confirmando assim a hipótese principal um (HP1).

Do cruzamento dos resultados, apurou-se que para os responsáveis educativos os factores com maiores influências no fracasso e abandono escolar foram os relacionados com o professor e a família, confirmando a hipótese secundária um (HS1). Para os docentes, os de maiores influências relacionam-se com a família e o aluno, confirmando também a hipótese secundária dois (HS2). Finalmente, os alunos que abandonaram a escola apresentaram como factores mais influentes nas decisões de abandonarem a escola, os relacionados com aspecto socioeconómico e professores, confirmando a hipótese secundária três (HS3).

Centrado nos factores que influenciam o abandono e fracasso escolar, o cruzamento e triangulação dos dados dos responsáveis educativos, docentes e indivíduos que abandonaram a escola, bem como das perguntas fechadas e abertas, permitiram conhecer o peso percentual de cada factor e averiguar que todos os factores influenciaram o fracasso e abandono escolar, mas com níveis de influência diferentes, confirmando a hipótese principal dois (HP2).

Com relação aos factores que influenciam o abandono e fracasso escolar, o cruzamento e triangulação dos dados dos responsáveis educativos, docentes e indivíduos que abandonaram a escola, bem como das perguntas fechadas e abertas, permitiram conhecer o peso percentual de cada factor, pelo que passa-se a apresentar aqueles que tiveram maior valor percentual (acima da média), considerado assim de maior peso de influenciação.

De seguida apresenta os factores que surgiram com valores superiores a média e por isso, considerados os de maiores influências.

Na política educativa, os oito factores de maiores pesos por ordem de influenciação foram: Elevado custo da educação; insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados; obrigatoriedade de pagamento de propinas; elevado número de alunos por professor e por turma; monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico; limitação de reprovação e repetência no ensino secundário; deficiência na formação de professores e limitação de idades para frequentar Ensino Secundário, confirmando a hipótese secundária quatro (HS4).

A nível do factor escola, os seis que têm maiores influências, no fracasso e abandono escolar, por ordem decrescente de influência foram: a falta de condições para atender alunos com problemas; a falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos; o ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem; a escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos; tratam todos os alunos como se fossem iguais e distanciamento da escola face ao local de residência do aluno, confirmando também a hipótese secundária cinco (HS5).

Relacionado com os professores, os sete factores que têm maior influência por ordem decrescente de influência foram: a falha no atendimento às dificuldades individuais; fazem discriminação aos alunos; falta de comunicar aos pais a situação dos alunos; problemas no relacionamento com os alunos; deficiente preparação para o ensino; dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses e aparecem bêbados ou drogados nas aulas, não confirmando a hipótese secundária seis (HS6).

Relacionado com factor aluno, os doze factores que têm influência acima da média, organizados por ordem de influência foram: baixo rendimento escolar (notas baixas); falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo; falta de esforço, persistência e dedicação no estudo; por motivo de reprovações e repetências; excesso de faltas/falta de presença e de atraso; promessa da emigração por parte de familiares; por causa do consumo de álcool, drogas etc.; deficiente preparação nas classes anteriores; por atingir

limites de idades estabelecidas por lei; dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas; por motivo da indisciplina na escola e por causa da gravidez precoce no período escolar, confirmando a hipótese secundária sete (HS7).

Os factores relacionados com a família/encarregado da educação com maior influência no fracasso e abandono escolar, por ordem decrescente de influência foram: Problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …); pobreza e maior preocupação com a sobrevivência; falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos e baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola. Negando a hipótese secundária oito (HS8).

Relacionadas com factor socioeconómico, surgiram seis com maiores influências que se apresenta por ordem decrescente de influência. São eles a falta de apoio financeiro para continuar a escola; a falta de dinheiro para pagar propinas; problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer; a necessidade de trabalhar para ajudar a família; a falta de dinheiro para custear transportes e a falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem, confirmando a hipótese secundária nove (HS9).

Da triangulação final dos factores ligados a política educativa, a escola, aos professores, aos alunos, a família/encarregados da educação e a situação socioeconómica, conclui-se que os oitenta e sete factores investigados, quarenta e três surgiram acima da média e, por isso, foram considerados os determinantes no fracasso e abandono escolar. Assim, essa investigação permitiu identificar os factores determinantes no fracasso e abandono escolar em Cabo Verde, por ordem de influência. De seguida passa-se a apresenta-los por orem decrescente de influência. são eles:

- Falta de apoio financeiro para continuar a escola; Problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …); Pobreza e maior preocupação com a sobrevivência;

Falta de condições para atender alunos com problemas; Falha no atendimento às dificuldades individuais; Fazem discriminação aos alunos; Falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos; Baixo rendimento escolar (notas baixas); Falta de dinheiro para pagar propinas; Elevado custo da educação; Falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos; Problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer; Necessidade de trabalhar para ajudar a família; Falta de comunicar aos pais a situação dos alunos; Falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo; Falta de esforço, persistência e dedicação no estudo; Falta de dinheiro para custear transportes;

- Por motivo de reprovações e repetências; Insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados; Excesso de faltas/falta de presença e de atraso; Baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola; Ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem; A escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos; Tratam todos os alunos como se fossem iguais; Promessa da emigração por parte de familiares; Por causa do consumo de álcool, drogas etc.; Pais muito ocupados no trabalho; Falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem; Problemas no relacionamento com os alunos; Distanciamento da escola face ao local de residência do aluno; Ausência e falta de colaboração com a escola; Deficiente preparação para o ensino;

- Dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses; Aparecem bêbados ou drogados nas aulas; Pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos; Deficiente preparação nas classes anteriores; Por atingir limites de idades estabelecidas por lei; Dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas; Famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família); Obrigatoriedade de pagamento de propinas; Leccionam matérias muito rápidas e dificulta compreensão; Por motivo da indisciplina na escola e Falta de incentivar os alunos para estudar.

Da averiguação feita, concluiu-se que esses factores o maior número está relacionado com o aluno, seguindo-se o professor, a família, a situação socioeconómica, a escola e a política educativa. Isso quer dizer que o aluno e o professor são os primeiros protagonistas do fracasso e abandono escolar, depois a família, a situação socioeconómica, a escola e no último lugar a política educativa.
Recomenda-se um estudo sobre as estratégias de actuação desses factores, particularmente os de maiores influências e aprofundamento do estudo das medidas preventivas do fracasso e abandono escolar.

Conclusión General

A lo largo del trabajo, principalmente en el final de cada capítulo, hicimos síntesis y conclusiones parciales de los capítulos en forma de resumen conclusivo. De esta forma, vamos a realizar una conclusión general del trabajo, teniendo a vista las cuestiones colocadas, las hipótesis elaboradas y los objetivos formulados en el inicio de este

trabajo. Se reporta la cuestión de partida, se relaciona con la descubierta de los factores determinantes del fracaso y abandono escolar en Cabo Verde.

De la pesquisa se arribó a las conclusiones que seguidamente presentamos procurando siempre hacerlo sobre las hipótesis elaboradas.

Del análisis descriptivo de los resultados, se verificó que varios factores fueron considerados de muy influyentes y determinantes en el fracaso y abandono escolar, por los responsables educativos, docentes y individuos (alumno)que abandonaron la escuela. En las tablas que se siguen, se presentan esos datos por orden decreciente de influencia, según los actores.

Orden de influencia atribuida a los factores relacionados con la política educativa

Responsables	**Docentes**	**Alumnos que abandonaron**
Deficiencia en la formación de profesores.	insuficiencia de subsídio del Estado para apoyar alumnos carentes	obligatoriedad de pagamento de propinas
la mono docencia en 5º y 6º años y mala preparación del alumno en el básico	elevado número de alumnos por profesores y por aula	elevado costo de la educación
el elevado número de alumnos por profesor e por aula	elevado costo de la educación	limitación de edad para frecuentar la enseñanza Secundária
la insuficiencia de subsídio del Estado para apoyar alumnos carentes	número de escuelas insuficiente y mal distribuidas, implica largos viajes	limitación de reprovación y repitencia en La enseñanza secundaria.
Obligatoriedad del pagamento de propinas	Contenidos de programas abstractos, no tratan realidad del alumno	
contenidos de programa abstractos y no tratando la realidad	obligatoriedad de pagamento de propinas	
la limitación de reprovación y repitencia en la enseñaza secundaria.		
Contenidos de los manuales no retractan realidad local.		

Orden de influencia atribuidos a los factores relacionados con la escuela

Responsables	**Docentes**	**Ex-Alumnos**
Tratan a todos los alumnos como si fueran iguales	falta de condicioness para atender alumnos con problemas	distanciamiento de la escuela de local de residencia del alumno
falta de condiciones para atender alumnos con problemas	falta de comunicación a las familias sobre la situación de los alumnos	escuela da poca atención a los problemas de los alumnos
ambiente escolar poco atractivo y desfavorble al aprendizaje	ambiente escolar poco atractivo e desfavorable al aprendizaje	falta de condiciones para atender alumnos con problemas
falta de comunicación a las familias sobre la situación de los alumnos	escuela da poca atención a los problemas de los alunos	falta de comunicación a las familias sobre la situación de los alumnos.
escuela da poca atención a los problemas de los alumnos	escuelas con asinamiento exceso de alumnos.	
falta de valoración de aprendizaje de la vida práctica de los alumnos	Distanciamiento de la escuela del local de residencia del alumno.	
escuelas asinadas		

Orden de influencia atribuidos a los factores relacionados con el profesor

Responsable	**Docentes**	**Ex-Alunos**
Hay discriminación con los alumnos	falta comunicar a los padres la situación de los alumnos	Hay discriminación con los alumnos
falla en la atención a las dificuldades individuales	Hay discriminación con los alumnos	falta de comunicar a los padres la situación de los alumnos
problemas en el relacionamiento con los alumnos	deficiente preparación para la enseñanza	falta enseñar a los alumnos a estudiar
Aparecen bebidos drogados	falta de ayuda a alumnos	falla en la atención a las

en las aulas	fuera del horario de las aulas	dificuldades individuales.
deficiente preparación para la enseñanza ; dan aulas repetitivas, aburridas y sin interés	problemas en ell relacionamiento con los alumnos	utilizan vocabularios difíciles.
falta de ayuda a los alumnos fuera del horario de las aulas		falta de ayuda a alumnos fura del horario de las aulas.

Orden de influencia atribuidos a los factores relacionados con alunmos

Responsable	**Docentes**	**Ex-Alumnos**
consumo de alcohol, drogas	promesa da emigración por parte de familiares	falta de interés por las materias que se imparten y por el estudio
bajo rendimento escolar (notas bajas)	falta de interés por las matérias impartidas y por el estudio.	exceso de falta/faltas de presencia y de atraso
deficiente preparación en clases anteriores	falta de esfuerzo, persistencia dedicación en el estudo	falta de esfuerzo, persistencia y dedicación en el estudio
exceso de faltas/falta de presencia y de atraso	bajo rendimento escolar (notas bajas);	bajo rendimento escolar (notas bajas)
falta de interés por las matérias impartidas y por el estudio	deficiente preparación en las clases anteriores	por motivo de reprovación y repitencia
por motivo de reprovación y repitencia	por causa de consumo de alcohol, drogas	dificuldades de aprendizaje en algunas disciplinas
falta de esfuerzo persistencia y dedicación en el estudio		por violar limites de edades establecidas por ley
problemas de salud(enfermedades);		falta de personas para ayudar en el trabajo escolar en casa
Dificuldad en el paso del básico al secundário.		
por motivo de indisciplina en la escuela		
causa de influencia de los amigos		

Orden de influencia atribuidos a los factores relacionados con la familia

Responsables	**Docentes**	**Ex-Alumnos**
causa da influencia de los amigos	problemas familiares (conflitos, separación, divorcio, enfermedades, …);	pobreza y mayor preocupación con la sobrevivencia
problemas familiares (conflitos, separación, divorcio, enfermedades, …)	pobreza y mayor preocupación con la sobrevivencia	ausencia y falta de colaboración con La escuela
pobreza y mayor preocupación con la sobrevivencia	falta de preocupación con la escuela y estudio de los hijos	familias mono parentales
Padres muy preocupados por el trabajo		problemas familiares (conflitos, separación, divorcio, enfermedades, …).
bajo nível de escolaridad de los padres y valoración de la escuela		
padres con poca esperaza en el desenvolvimiento escolar de los hijos		
familias mono parentales (ausencia de padre o de La madre madre en La familia).		

Orden de influencia atribuidos a los factores relacionados con el aspecto Socioeconómico

Responsables	**Docentes**	**Alumnos**
falta de apoyo financiero para continuar la escuela	problemas o falta de alimentación, ir a la escuela sin comer;	falta de apoyo financiero para continuar la escuela
falta de dinero para costear transportes	falta de apoyo financiero para continuar la escuela	falta de dinero para pagar propinas
falta de dinero para pagar propinas	necesidad de trabajar para ajudar a la familia	

necesidad de trabajar para ayudar a la família		
problema o falta de alimentación, ir a La escuela sin comer		
falta de transporte/largas distancias y tiempo de viaje		

De análisis de las tablas, se concluye que los distintos agentes educativos no fueron totalmente coincidentes por lo que son factores de mayor influencia y determinantes en el fracaso y abandono escolar, confirmado así la hipótesis principal uno (HP1).

De la comparación de los resultados se comprobó que para responsables educativos los factores con mayores influencias en el fracaso y abandono escolar fueron los relacionados con el profesor y la familia, confirmando la hipótesis secundaria uno (HS1). Para los docentes, los de mayor influencia se relacionan con la familia y el alumno, confirmando también la hipótesis secundaria dos (HS2). Finalmente los individuos que abandonaron la escuela presentan como factores más influyentes en las decisiones de abandono de la escuela los relacionados con el aspecto socioeconómico, profesores, confirmándose la Hipótesis secundaria tres (HS3).

Centrando en los factores que influencia el abandono o fracaso escolar, la comparación y triangulación de los datos de los responsables educativos docentes e individuos que abandonaron la escuela, bien con las preguntas cerradas o abierta, permitirás conocer o peso porcentual de cada factor y averiguar que todos los factores influencian en el fracaso y abandono escolar, más con niveles de influencia diferente, confirmando la hipótesis principal dos(HP2).

Con relación a los factores que influencian en el abandono y fracaso escolar, la comparación y la triangulación de los datos responsables educativos, docentes e individuos que abandonaron la escuela, bien como la preguntas cerradas y abiertas, permiten conocer el pesos porcentual de cada factor por lo que se pasa a presentar aquellos niveles que tuvieron mayor valor porcentual encima de la media considerándolos así de mayor peso de influencia.

Seguido se presentan los factores que surgieron con valores superiores a la media y por eso considerados los de mayor influencia.

En la política educativa, los ochos factores de mayores peso por el orden de influencia fueron: elevado costo de la educación; insuficiencia del subsidio del estado para apoyar los alumnos carente; obligatoriedad del pagamento de propinas; elevado número de alumnos por profesor y por aulas; mono docencia en 5 y 6 años y mala preparación en la enseñanza básica; limite de reprobación y repetición en la enseñanza secundaria; deficiencia en la formación de profesores y limitación de las edades para frecuentar la enseñanza secundaria confirmándose la hipótesis secundaria cuatro(HS4).

Al nivel del factor escuela, los seis que tiene mayor influencia en el fracaso y abandono escolar, por orden decreciente de influencia fueron: la falta de condiciones para atender alumnos con problemas, la falta de comunicación a las familias sobre la situación de los alumnos; el ambiente escolar poco atractivo y desfavorable para el aprendizaje; la escuela da poca atención a los problemas de los alumnos; tratan a todos los alumnos como si fueran iguales y la lejanía de la escuela del local de residencia del alumno, confirmándose también la hipótesis secundaria 5 (HS5).

Relacionado con los profesores, los siete factores que tienen mayor influencia por orden decreciente fueron: la falla en el atendimiento de las dificultades individuales; hay discriminación de los alumno; falta de comunicación a los padres de la situación de los alumnos; problemas en el relacionamiento con los alumnos; deficiente preparación para la enseñanza; dan aulas repetitivas, aburridas, y sin interés, y aparecen bebidos o drogados en las aulas, no confirmándose la hipótesis secundaria seis (HS6).

Relacionado con el factor alumno, los doce factores que tienen influencia por encima de la media, organizados por orden de influencia fueron: Bajo rendimiento escolar(notas bajas); falta de interés por las materias impartidas y por el estudio; falta de esfuerzo, persistencia y dedicación en el estudio; por motivos de desaprobar y repetir; exceso se falta/faltas de presencia y de atraso; promesa de emigración por partes de los familiares; por causa de consumo de alcohol, drogas etc..; deficiente preparación en la clases anteriores; por violar limites de edades establecidas por tener dificultades de aprendizaje en algunas disciplinas; por motivo de indisciplina en la escuela y por causa de gravidez precoz en el periodo escolar, confirmando la hipótesis secundaria siete (HS7).

Los factores relacionados a la familia/encargado de la educación con mayor influencia en el fracaso y abandono escolar, por orden decreciente de influencia fueron: Problemas familiares (conflictos, separación, divorcio, enfermedades…), pobreza y mayor preocupación con la sobrevivencia; falta de preocupación con la escuela y estudio de los

hijos y bajo nivel de escolaridad de los padres y desvalorización de la escuela. Negando la hipótesis secundaria ocho (HS8)

Relacionada con el factor socioeconómico, surgieron seis con mayor influencia que se presentan por orden decreciente de influencia. Son ellos, la falta de apoyo financiero para continuar la escuela; la falta de dinero para pagar las propinas; problemas o falta de alimentación; ir a la escuela sin comer; la necesidad de trabajar para ayudar a la familia; la falta de dinero para costear el transporte/largas distancias y tiempo de viaje, confirmando la hipótesis secundaria (HS9).

De la triangulación final de los factores ligados a la política educativa, a la escuela, a los profesores, a los alumnos, a la familia/ encargados de la educación y la situación económica se concluye que de los ochenta y siete factores investigados cuarenta y tres estuvieron encima da media y por eso fueron considerados determinantes en el fracaso y abandono escolar.

Así esta investigación permitió identificar los factores determinaste del fracaso y abandono escolar en Cabo Verde, por orden de influencia. Por lo que pasamos a presentar los mismos por orden decreciente de influencia comenzando por:

- Falta de apoyo financiero para continuar la escuela; problemas familiares (conflictos, separación, divorcios, enfermedades…pobreza y mayor preocupación con la supervivencia.

Falta de condiciones para atender alumnos con problemas ; Falla en el atendimiento de necesidades individuales; hay discriminación entre los alumnos; Falta de preocupación con la escuela y el estudio de los hijos; Bajo rendimiento escolar (notas bajas) falta de dinero para pagar propinas; elevado costo de la educación; falta de comunicación a las familias sobre la situación de los alumnos; problemas o falta de alimentación, ir a la escuela sin comer; Necesidad de trabajar para ayudar a la familia; Falta de comunicar a los padres la situación de los alumnos; Falta de interés por las materias impartidas y por el estudio; Falta de dinero para costear el transporte.

Por desaprobar y repetir; influencia del subsidio del estado para apoyar a los alumnos carentes; Exceso de falta /faltas de presencia y atraso; bajo nivel de escolaridad de los padres y desvalorización de la escuela; Ambiente escolar poco atractivo y desfavorable para el aprendizaje; la escuela da poca atención a los problemas de los alumnos; tratan a todos los alumnos como si fueran iguales; promesa de emigración por parte de los familiares; por causa del consumo de alcohol, drogas etc..; Padres muy ocupados con el trabajo; Falta de transporte largas distancias y tiempo de viaje; problema de

relacionamiento con los alumnos; Distanciamiento de la escuela con la residencia del alumnos; Ausencia y falta de colaboración con la escuela; deficiente preparación para la enseñanza.

Dan aulas repetitivas aburridas y sin interés; aparecen bebidos o drogados en las aulas; padres con poca esperanza en el desarrollo escolar de los hijos; deficiente preparación en las clases anteriores ; Por violar limites de edades establecidas por ley; dificultades de aprendizaje en algunas disciplinas ; familias mono parentales (ausencia de la padre o la madre en la familia) obligatoriedad del pagamento de propinas; Imparten materias muy rápidas y dificultan la comprensión; por motivo de indisciplina en la escuela y falta de acciones para incentivar a los alumnos a estudiar.

De la averiguación realizada se concluye que a pesar de aparecer los factores económicos y familiares en primer y segundo lugar, el mayor número de esos factores se relacionan con el alumno, sigue el profesor, la familia, la situación económica, la escuela y la política educativa. Esto quiere decir que el alumno y el profesor son los primeros protagonistas del fracaso y abandono escolar, después la familia, la situación económica, la escuela y por último lugar la política educativa.

Insuficiencia de este trabajo y propuesta para nuevas investigaciones

No fue posible oír la versión de los padres encargados de la educación y no se apreció las fichas de alumnos que abandonaron la escuela que podrían fornecer datos valiosos sobre el fracaso y abandono escolar. De este modo, los próximos estudios deberán tener en cuenta esos aspectos y confrontar los datos de los docentes; de los alumnos que abandonaron la escuela y del padre encargado de la educación , y la posterior comparación con los datos levantados de las fichas de los respectivos alumnos. Se recomienda también un estudio sobre las estrategias de actuación de esos factores, particularmente los de mayor influencia y realizar un estudio más profundo de las medidas preventivas del fracaso y abandono escolar

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABARCA, R. A.; SÁNCHEZ V., ALEJANDRA Ma. (2005) *La deserción estudiantil en la educación superior*: el caso de la Universidad de Costa Rica Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 5, pp. 1-22 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

ACCLES, J. ADLER, T. F., FUTERRMAN, R.; GOFF, S. B., KACZALA, C. M., MEECE, J. L. y MIDGLEY, C. (1983) " Expectancies, Values, and Academic Behaviors", en J. T. Spence (Ed.) Achievment and Achievement Motives: Psychological approaches, Freeman na Co., San Francisco, CA, EE.UU.

AFONSO, M. (2002) *Educação e classes sociais em Cabo Verde*. Col " Debates", Editorial Spleen/África, Praia, 2002.

AGUILAR, T.; BRAVO, C., CALLEJO, M. L.; CAMACHO, S.; GÓMEZ, I. M.; GONZÁLEZ, C.; e SANZ, A. (1998) Fracasso escolar y desventaja sociocultural. Una propuesta de intervención. Madrid, Narcea.

AGUILAR, M.C. (2002). Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular.

Málaga: Aljibe.

ALBERT, C.; TOHARIA, L. (2000) El abandono o la persistência en la consecución de un titulo universitário. Papeles de Economia Española, 86: 192-212.

ALEXOPOULOS, D. S. (1986) "Sex differences en IQ", Personality and Individual Differences, 20, pp.445-450.

ALMEIDA, P. N. de.(1994) "Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos". 5ª ed.São Paulo:Loyola.

ALMEIDA, João Ferreira de, et al., Exclusão Social - Factores e Tipos de Pobreza em Portugal, 2ª ed., Celta Editora, Oeiras, 1994.

ALONSO, E., CANTÓN, P., POZO, C. & REBOLLOSO, E. (2001-2002). Los procesos de atribución causal en estudiantes universitarios y su relación con variables de rendimiento académico. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, 18, 289-307

ALONSO, M.P., MENCHÓN, J.M., PIFARRÉ, J., MATAIX-COLS, D., URRETAVIZCAYA, M., CRESPO, J.M., VALLEJO, G. y VALLEJO, J. (2001). Estudio de la percepción del estilo educativo en el trastorno obsesivo-compulsivo. Psiquiatría Biológica, Vol.8, nº3, 94-99.

ÁLVARO, Marchesi y Carlos HERNÁNDEZ G.(Coords., 2003) El Fracaso Escola, una perspectiva internacional.

ANDOLFI, M. (1993). Terapia Familiar. Un enfoque interaccional. México: Paidós.

ANGULO, J. F. (1994). El gato por liebre o la descentralización en el sistema educativo español. Cuadernos de Pedagogía, 222, 74-83.

ANTUNES, J. J. (1989) "Os Abandonos Escolares no Ensino Básico" in O Ensino Básico Em Portugal, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA, Porto, pp. 95-132.

APARICIO, M.L. (2004). Familia y escuela. Relaciones de colaboración. II Congreso "La familia en la sociedad del siglo XXI. Valencia.

ASCANIO, C. G.; RODRÍGUEZ, G. M. (2003) El fracaso académico en Trabajo Social. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *Anuario de Filosofia, psicologia y Sociologia. Nº 6*, 2003. 55-76.

ARNAL, J.; RINCON E, D.; LATORRE, A. (1992) Investigación educativa: Fundamentos y Metodología. Editorial Lapor, Barcelona.pp.245-263.

ASENSIO, J, Mª (1994) Hijos com fracasso escolar. Barcelona, Grupo Editorial CEAC.

ATTINASI, L. C. (1986), Getting in: Mexican American Students perceptions of their college-going bahavior with implications for their freshman year persistence in the University. ASHE, 1986 Annual Meeting Paper, San Antonio, TX, EE.UU., (ERIC Nº 268869).

AVANZINI, G. (s/d) O Insucesso Escolar, Lisboa: Editorial Pórtico,.

AZEVEDO, J. (1996) Avenidas De Liberdade (Reflexões Sobre Política Educativa), 2ª ed., Edições ASA, Porto

BALZANO, S. (2002) Las construcciones culturales sobre el éxito y el fracasso escolar y sus implicaciones sobre los modelos educativos en la Argentina. Cultura e Educación, 3 (14). 283-296.

BANDURA, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

BANDURA, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.

BANDURA, A. (1989b). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. Developmental Psychology , 25, 729-735.

BANDURA, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 28 (2), 117-148.

BANDURA, A. (1997). Self-efficacy. The exercise of control. Nueva York: Freeman.

BANDURA, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 28 (2), 117-148.

BANDURA, A., CAPRARA, G.V., BARBARANELLI, C., GERVINO, M. Y PASTORELLI, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. Child Development, 74 (3), 769-782.

BARCA, A. y PERALBO, M. (2002). Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia.

BARLOW, R. (2003). L'évaluation scolaire, mythes et réalités. París: ESF.

BEAN, J. P. (1982). Student attrition, intentions and confidence: Interactions effects in a path model. *Research in Higher Education, 17* (4), 291 – 320.

BEAN, J. (1983), " The application of modelo f turnover in work organizations to the student attrition process"; *en Review of Higher Education*, 6 (2), pp.129-148.

BEAN, J. P. (1985). Interaction effects based on a class level in a explanatory model of college students dropout syndrome. *American Educational research Journal, 22* (1), 35-64.

BEAN, J. P., & METZNER, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. Review of Educational Research, 55, 485-540

BEAN, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. Research in Higher Education, 12(2), 155-187.

BEAN, J. e VESPER, N. (1990) Quantitative Approaches to grounding Theory in Data: Using LISREL to Develop a Local and Theory of Student Attrition. Annual Meeting AERA, Boston, Mass., EE.UU.

BEAN, J. P. y EATON, B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention: Research. Theory and Pratice, 2* (1), 73-89.

BEAN, J. P. y EATON, B. (2002). The fostering of social integration and retention through institutional practice. *Journal of College Student Retention: Research Theory and Practice, 3* (1), 57-71.

BECHER, R.M. (1986) Parent involvement: a review of research and principles of successful practice. En Katz, L.G. (ed.), Current topics in early childhood education, Vol. 6. Norwood, NJ: Ablex.

BENAVENTE, A. (1976) A Escola na Sociedade de Classes, Biblioteca do Educador Profissional, Livros Horizonte, Lisboa.

BERMÚDEZ, O. E. (1998) Causas de Abandono en la Universidade de las Palmas de Gran Canaria. Tese Doctoral apresentado na Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

BERNARD CHARLOT, (1990) in PEPT 2000 , A Luta Contra o Insucesso Escolar - Um Desafio Para a Construção Europeia, Ministério da Educação, Lisboa, 1995.

BERNSTEIN, B. (1961). Social structure, language and learning. Journal of educational research, 3, 163-170.

BERNSTEIN, B. (1975). Class, Codes and Control. London: Routledge and Kegan Paul.

BETTENCOURt, B.A., TALLEY, A.E., MOLIX, L.A., & SCHLEGEL, R.J. (2008). Rural Breast Cancer Patients: Distinct associations between personal resources and psychological adjustment. *Psycho-Oncology, 17,* 932-939.

BLOOM, B. (1979) Caractérisques Individuelles et Apprentissages Scolaires , Editions Labor, Nathan.

BONAL, X. (2007). La equidad y la cohesión social en las políticas educativas: el papel del ámbito local. En Merino, A e Plana, J. (coord.). La ciudad educa: Aportaciones para una política educativa local. Barcelona: Ediciones del Serbal.

BONILLA, A. (2004). El enfoque diferencial en el estudio del sistema sexo/género. En E. Barberá y I. Martínez-Benlloch (coords.), Psicología y género . Madrid: Pearson Prentice Hall.

BONG, M. (2001). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. Contemporary Educational Psychology, 26 ,553-570.

BOUDON, R. (1983).La desigualdad de oportunidades. Barcelona: Laia.

BOUTIN, G., et Le CREN, F. (2004). Le partenariat : entre utopie et réalité. Montréal : Éditions Nouvelles.

BRAXTON, J:M:; SULLIVAN, A:S: e JOHNSON, R.M. (1997) Appraising Tinto's theory of college student departure, En J.C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research*. New York: Agathon.

BRAXTON, J. M.; MILEM, J. F.,; SULLIVAN, A. S. (2000) "The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process: Toward a Revision of Tinto's Theory." Journal of Higher Education, 71(5), 569–590.

BRAXTON, J. M.; BRAY, N.J. e BERGER, J.B. (2000) Faculty Teaching Skills and Their Influence on the College student Deperture Process. *Journal of College Student Developmen, 41* (2), 215-227.

BRAXTON, J:M:; e MUNDY, M. (2002) . Powerful institutional levers to reduce college student departure. *Journal of College Student Retention: Research, Teory and Practice, 3* (1), 91-118

BRENGELMANN, J. C. (1975). Determinantes personales del rendimiento escolar. Comunicación presentada en el Primer Symposium sobre Aprendizaje y Modificación de la Conducta en Ambientes Educativos, Madrid.

BROC, M. A. (2000) Autoconcepto, autoestima y rendimento académico en alunos de 4ºde E.S.O. Implicaciones psicopedaógicas en la orientación y tutoría. Revista de investigación educativa, 18 (1), 119-146.

BROOKS, R. (2003) "My mum would be as pleased as punch if I actually went, but my dad sems a bit more particular about it": paternal involvement in young people´s higher education choices. British Research Journal, 30 (4), 495-513.

BUCHMANN, C., T. DIPRETE y A. MCDANIEL (2007): «Gender inequalities in education», *ISERP Working Paper* 2007/15, Nueva York: Columbia University

BUNGE, M. (1980) Ciências e Desenvolvimento. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, pp. 25-33.

CABO VERDE (2003ª) Projeto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação – Componente Reforço Institucional: Relatório Final. Praia: MEVRH/PROMEF.

CABO VERDE (2003b) Plano Estratégico para a Educação. Praia: MEVRH/PROMEF.

CABO VERDE (1996ª) Programa de Governo V Legislatura (1996-2000). Praia.

CABO VERDE (1996b) Plano de Estudos para o Ensino Secundário. Praia.

CABRERA, A.F.; NORA, A. e CASTAÑEDA, M.B. (1993) College persistence: Strutural equations modeling testo f na integrated modelo f student retention. *Journal of Higber Education, 64 (2), 123-139.*

CABRERA, N., SHANNON, J. D., WEST, J., & BROOKS-GUNN, J. (2006). Parental interactions with Latino infants: Variation by country of origin and English proficiency. Special Issue on Race, Ethnicity, and Culture in Child Development, 74, 1190–1207

CABRERA, N., TARKOW, A., & SHANNON, J. (2006). Fathers' and mothers' contribution to their preschoolers' emotional regulation. Presented at World Association of the Infant Mental Health, July, Paris, France.

CALAFAT, A.; AMENGUAL, M. (1999) Educación sobre el alcohol. Madrid:

Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.

CALERO, J. y X. BONAL (1999): Política educativa y gasto público en educación.

Aspectos teóricos y una aplicación al caso español, Barcelona: Pomares-Corredor.

CALERO, J. (2007): Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español,

Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/CIDE.

CANDELA, C.; BARBERÁ, E.; RAMOS, A.; e SARRIÓ, M. (2002) El techo de cristal en la promoción profesional de las mujeres. Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology. Vol. 17, Issue 2, pp. 167-182.

CANDELA, C.; BARBERÁ, E.; RAMOS, A.; e SARRIÓ, M. (2002) El techo de cristal en la promoción profesional de las mujeres. Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology. Vol. 17, Issue 2, pp. 167-182.

CARDOSO, M. (2007) Cabo Verde e S. Tomé e Príncipe: Educação e Infra-estruturas como Factores de desenvolvimento. Edições Afrontamento. Porto.

CARVALHO, M. J. S.(1997) "A Agenda Feminista e Anti-Racista para o Currículo e a Prática Pedagógica" in ABRAMOWICZ, Anete, et al., Para Além do Fracasso Escolar, Col. Magistério : Formação e Trabalho Pedagógico, Papirus Editora, Campinas, São Paulo, pp. 47- 68.

CARVALHO, A. (1998), Ensino Básico Integrado, Cabo Verde, Instituto Pedagógico.

CENTRA, J. A. y ROCK, D. (1983). CoUege Environments and Student Academic chiQWQvciQvA. American EducationalJoumal, 8,623-634

CEREZO, M. T. E CASANOVA, P. F. (2004) Diferencias de género en la motivación académica de los alunos de Educación Secundária Obligatoria. Revista Electronica de Investigación Psicoeducativa y psicopedagógica, 2 (1), 97-112.

CHANSOU, M., " L' (1970) Échec Scolaire" in Pédagogie, nºs 2-3, Paris, pp. 144-149.

CHARLOT, B. (1990) "L' approche qualitative en politiques d'education". En Les nouvelles formes de la recherche en education au regard d'une Europe en devenir. Direction: J. Ardoino et G. Mialaret. Association Francophone Intrnationale de Recherche Scientifique en Education. París, MATRICE-ANDSHA, 154-158 p.

CHEMERS, M. M., HU, L.-T., AND GARCIA, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. Journal of Educational Psychology 93(1): 55–64.

CODINA BAS, J. (1983) Influjo de algunas variables sociológicas en el éxito-fracaso académico. Bordón, nº249, 439-482.

COLOM, R., y O. GARCÍA-LÓPEZ (2002): «Sex differences in fluid intelligence among high school graduates», Personality and Individual Differences, 32, 445-451.

COLOM, A. (1997). Introducción a la política de la educación. Barcelona: Ariel.

COMAS, D. Y GRANADO, O. (2002). El rey desnudo: componentes de género en el fracaso escolar. Madrid: POI.

CONTRERAS, J. (2008). Leer en tiempos modernos, 153-187. En: Millán, J. A. (2008) La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Federación de Gremios de Editores de España.

CONTRERAS, K.; CABALLERO,C.; PALACIO, J. PÉREZ, A. Mª, (2008), Factores associados al fracasso académico en estudantes universitários de Barranquilla (Colombia). Tesis de Doctorado. Recuperado el 15 de maio de 2012, de www.paidos.com/lib.asp?cod./

CORTESÃO, L. ; TORRES, M. A. (1990) Avaliação Pedagógica I Insucesso Escolar, 4ª ed., Col. Ser Professor, Porto Editora, Porto.

COSTA, G. S. (2009) Diálogo Entre a Família e Escola em Contexto de Diversidade: uma ponte entre expectativas e realidades. Tese Doutoral. Universidade de Barcelona.

COWAN, J. (1985). Effectiveness and Efficiency in Higher Education. Higher Education, 14, 235-239.

CRAHAY, M. (1999), Podemos Lutar Contra o Insucesso Escolar?, Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Lisboa.

DA MOURA, A. F. (2009) Eficácia Social (qualidade e equidade) do Sistema Educativo em Cabo Verde. Tese Doutorado em Ciências da Educação. Universidade de Compostela – Espanha.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. (2013) Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: o Número de Itens e a Disposição Influenciam nos Resultados? Revista Gestão Organizacional (RGO) | vol. 6 - edição especial - 2013

DE MIGUEL, D. M. (1997) Evaluación y retorma pedagógica de la enseñanza universitária. En Apocata, P. y Lobato, C. (eds.). Calidad en la Universidad: orientación y evaluación, Barcelona: Lartes, 53-69.

DE MIGUEL, M. (2001) Evaluación del Rendimiento en la Enseñanza Superior. Resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. Oviedo, Centro de Investiga- ción y Documentación Educativa.

DECI, E. L., & RYAN, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry, 11:4 227-268..

DEVELLIS, R. F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park, CA: SAGE Publications

DÍAZ ALLUE, M. T. (1973). Problemática académica del universitario madrileño. Madrid: ICE de la Universidad Complutense de Madrid.

DONOSO,Andrés. (2007): "Aproximación crítica al pensamiento de Pedro Henríquez Ureña sobre educación y nación". Cuadernos Americanos, 122 (4). UNAM

ECCLES, J.; ADLER, T.F.; FUTERRMAN, R.; GOFF, S.B.; KACZALA, C:M:; MEECE, J.L. e MIDGLEY, C: (1983), "Expectancies, values, and academic behaviors"; en J.T. Spence (Ed.) Achievement and Achievement Motives: Psychological and sociological approaches, Freeman and Co., San Francisco, CA, EE.UU.

EDEL, R. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En red. Recuperado en: http://www.campus-oei.org/revista/frame_participar.htm. Sección: Investigación, 20 de Septiembre de 2013.

EDVINSON, L., y M.S. MALONE (1997): Intellectual capital: realizing your company's true value by finding its hidden brainpower, Nueva York: Harper Business.

ELLIOTT, J. (1998): The curriculum experiment: meeting the challenge of social change, Buckingham: Open University Press.

ENGUITA, M. F.; MARTÍNEZ, L. M. y GÓMEZ, J. R. (2010) Fracaso y abandono escolar en España. Colección Estudios Sociales. Núm.29. Edición: Obra Social Fundación "la Caixa". Barcelona.

ENTORF, H., N. MINOIU (2005) 'What a Difference Immigration Policy Makes: A Comparison of PISA Results in Europe and Traditional Countries of Immigration' German Economic Review, 6(3): 355-376.

ERBER, J.T., PRAGER, I.G., WILLIAMS, M. Y CAIOLA, M.A. (1996). Age and forgetfulness: Confidence in ability and attribution for memory failures. Psychology and Aging, 11 , 310-315.

ESPEJO, B. (coord.) (2001). Políticas educativas para el nuevo siglo. Salamanca: Espérides D. L.

ESCÁNDELE, O. y MARRERO, G. (1999). Causas de abandono en la Universidad de Tas Palmas de Gran Canaria. Las Palmas: La Caja de Canarias.

ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (2005): «El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa», en J. GARCÍA MOLINA (coord.): Exclusión social, exclusión educativa: lógicas contemporáneas, Madrid: Diálogos, 83-108.

ESTEVE, J. (1994): El malestar docente, Barcelona: Paidós.

ESTEVE, J. M. (1995). Política local y Educación. En Sarramona i López, J. (coord.) Actas del V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación. Política y Educación. Sitges, Barcelona: Editorial-Gráficas Signo.

ESCUDERO, T. (1980). ¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores. Educación Abierta, 10

ETHINGTON, C. A. (1990), "A psychological modelo f student persistence"; en Research in Higher Education, 31 (3), pp. 266-269

ÉVORA, P. L. (1983) História da Igreja em Cabo Verde. Praia.

FERNANDES, A. S. (1991) "O Insucesso Escolar" in A Construção Social da Educação Escolar, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto, pp. 187-232.

FERNANDEZ DÍAZ, M. J. Y ASENSIO MUÑOZ, I. (1993). Evaluación del clima de centros educativos. Revista de Ciencias de la Educación, 153, 69-83.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988) «El rechazo esco- lar: ¿alternativa o trampa social?», en Política y Sociedad, 1. pp. 23- 34.

FERNÁNDEZ ENGUITA (2000): Educación, economía y sociedad en España: los desafíos del trabajo en la era global, Madrid: Fundación Santillana.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2003): «Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación», Papeles de Economía Española, 1, 15-28.

FERNÁNDEZ ENGUITA, (2009b): «El anti-Cándido. Todo va mal, pero irá a peor. Alcance y funciones de la visión apocalíptica de la enseñanza por el profesorado», Papeles de Economía Española, 19, 59-68.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2009a): «Cuadernos de quejas», Revista de Libros, 148, 40-42.

FERNÁNDEZ SORIA, J. M. E MAYORDOMO, A. (1996). Política Educativa y Sociedad. Valencia: Nau llibres.

FERRIER, J. (2003): «L'avance et le retard scolaires à l'école élémentaire et au college», Les Cahiers de l'Éducation, 28, 9-18. FERRY, L., y A.

FINN, J.D. (1989): «Withdrawing from school», Review of Educational Research, 59(2), 117-142.

FINNEY, S.J. Y SCHRAW, G. (2003). Self-efficacy beliefs in college statistics courses. Contemporary Educational Psychology, 28 , 161-186.

FISHBEIN, M. e AJZEN, I. (1975), Belief, attitude, intention and behavior: Na Introduction to theory and Research, Addison-Wesley, Reading, MA, EE.UU.

FORMOSINHO, J. (1991) "A Igualdade em Educação" in A Construção Social da Educação Escolar" Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto, pp. 169-186.

FORTES, M. Z.; SYLVA, C. R.; E SILVA, I. S. (2012) Apoio à formação de uma política integrada de educação, formação e emprego: diagnóstico síntese do sector de educação formação e emprego. Ministério de Juventude, emprego e Desenvolvimento dos Recursos humanos; Ministério da Educação e Desporto; Ministério do Ensino Superior e Inovação: Lux DEV. Cabo Verde.

FORTES, V. M. R. B. (2008) A Constituição da Identidade do Professor Caboverdiano nas relações sociais e de trabalho. Tese Doutorado em Educação: Psicologia da Educação – São Paulo.

FUENTES, A. (1986). Procesos funcionales y eficacia en la escuela. Un modelo causal. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.

FULLANA, J. (1998) La búsqueda de factores protectores del fracasso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estúdio de casos. Revista de Investigación Educativa, 16 (1), 47-70.

FURTADO, E. M. L. (2012) Formação de Professores para a Inclusão de Jovens "em Risco" nas Escolas Técnicas de Cabo Verde, tese de Doutoramento. Universidade de Santiago de Compostela.

GARFAELLA, P.R.; GARGALLO, L. B. E SÁNCHEZ, F. (2001) Medidas y estratégias para la redución del absentismo escolar. Revista de estúdios de Juventud, 52, 27-36.

GARGALLO, Castel, a. y Javier PÉREZ, F. (2008) Aproximação do estúdio de la evaluación en la universidade: un análisis exploratório com alunos semipresenciales. Universidad Zaragoza. Organización Virtual educa Zaragoza. Recuperado el 14 de Novembro de 2013, de, www.virtualeduca.info/.

GARRIDO, I. (2000). La motivación: mecanismos de regulación de la acción. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 5-6(3). Disponible en: http://reme.uji.es (octubre 2007).

GIL, A. C. (1999) Pesquisa Social (5ª edição), São Paulo: Editores Atlas SA.

GIL, P. (1999) Algunas aclaraciones actuales sobre el fracasso escolar. Recuperado em 15 de Maio de 2014 de http://www.entornosocial.es/

GIL-VERONA, J.A. et al. (2003): «Diferencias sexuales en el sistema nervioso humano. Una revisión desde el punto de vista psiconeurobiológico», Revista Interna- cional de Psicología Clínica y de la Salud, 3(2), 351-361.

GLASMAN, D. (2000): «Le décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle», *VilleÉcole-Intégration Enjeux*, 122, 10-25.

GOLDHABER, M.H. (1997): «The attention economy and the net», First Monday, 2(4). En línea: http://www.firstmonday.org/issues/issue2_4/goldhaber.

GONZÁLEZ AFONSO, M. C., ÁLVAREZ PÉREZ, P.R.; CABRERA PÉREZ, L. y BETHENCOURT BENITEZ, J.T. (2007) El Abandono de los Estudios: factores determinantes y medidas preventivas. Revista española de pedagogia (REP) a~mo LXV, nº enero – abril 2007, 71-86. Universidad de la Laguna.

GONZÁLEZ de GARRONI, C. (2004), El Fracaso Escolar: Sintoma del Sujeto. Revista Electrónica. Opinión y Análisis, 1-6. Venezuela en la Prensa Internacional. Recuperado em 15 de Abril de 2013, de file//A/entrev.y%20narratv.-venezuela.htm./

GONZÁLEZ, R.-A. M.; BLANCO, L. Á. (2005) Fracaso y abandono escolar en Educação Secundária Obligatoria: implicación da la família y los centros escolares. Aula Abierta, 85(20059) 127-146. Universidade de Ovuedo.

GONZÁLEZ GRANDA, J.F. (2004) Valoración del funcionamento de los consejos escolares de los centros de Educación Primaria mediante el análisis documental y la observación participante. Aula Abierta, 84, 39-63.

GONZÁLEZ, M. J. D. (2012) “Estilo de socialización parental y Fracaso Escolar en la ESO: Una Nueva Mirada” Universitat Rovira i Virgili.

GONZÁLEZ TIRADOS, R.M. (1985). El fracaso escolar en jóvenes universitarios. Revista Pedagogía, 12,238-250.

GONZÁLEZ TIRADOS, R. M. (1989). *Análisis de las Causas del Fracaso Escolar en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: CIDE.

GONZÁLEZ TIRADOS, R. M. (1990). Principales dificultades en el rendimiento académico en primer año de carreras de ingeniería. En M. Latiesa, M. Muñoz-Repiso, R. M. González Tirados y A. Blanco (Eá.), La investigación educativa sobre la Universidad, (pp. 261-279). Madrid: QDE, pp. 261-279.

GONZÁLEZ, A. (2005). Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación . Madrid: Pirámide Psicología.

GOLDIN, C., L.F. KATZ e I. KUZIEMKO (2006): «The homecoming of American college women: the reversal of the college gender gap», The Journal of Economic Perspectives, 20(4), 133-156.

GOLDTHORPE, J. (2000): On sociology, Oxford: Oxford University Press.

GRÁCIO, S. (1997) Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais, EDUCA, Lisboa.

GRACIA, M. G. (2005) Culturas de Enseñanza y Absentismo Escolar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: estúdio de Casos En la Cidad de Barcelona. Revista de Educación, núm. 338 (2005), pp347-374. Universidad Autónoma de Barcelona.

Greene, J.C. (1985). Relationships among learning and attribution theory motivational variables. American Educational Research Journal, 22 (1), 65-78.

GRIGNON, C. (1971): L'ordre des choses: les functions sociales de l'enseignement technique, París:

GRISAY, A. (1984) " Les Mirages de L'Évaluation Scolaire. Rendement en Français, Notes et Échecs à L'École Primaire », Revue de la Direccion Générale de L'Organization des Études, Bruxelles,.

GROSSET, J.M. (1991), " Patterns of integration, commitment, and student characteristics, and retention among younger and older students" en Research in Higher Education, 32 (2), pp. 159-178.

GUARINO, A. J.; HOCEVAR, D. y BAKER, R. L. (1997). *Tinto's model and locus of control: integrating two constructs*. Comunicación presentada en Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

GUTIÉRREZ,T. e GUTIÉRREZ, C. (1996). La política educativa desde la acción municipal. *Concepción Arenal- ciencias y humanidades*, 30, 17-21.

HARSHMAN, R.A. Y PAIVIO, A. (1987). “Paradoxical” sex differences in self-reported imagery. Canadian Journal of Psychology , 41, 287-302.

HARRIS, J.R. (1998): The nurture assumption, Nueva York: Free Press.

HAYAMIZU, T. Y WEINER, B. (1991). A test Dwecks model of achievement goals as elated to perceptions of ability. Journal of Experimental Education, 59, 904-

HERLITZ, A., NILSSON, L.G. Y BÄCKMAN, L. (1997). Gender differences in episodic memory. Memory and Cognition , 25, 801-811.

HOFF SOMMERS, C. (2000): The war against boys, Nueva York: Simon & Schuster.

HSIN-*YI CHEN, M. (1996). Multivariate Analyses of College Freshman Attrition.* Tesis Doctoral, University of Texas at Austin.

HYDE, J.S. Y LINN, M. (1988). Gender differences in verbal ability: a meta-analysis. Psychological Bulletin , 104, 53-69.

INCIE (1976). Determinantes del rendimiento académico. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

INE (2001). Análise da Educação – Recenseamento Geral da População e Habitação 2000 de Cabo Verde. Praia: INE – Gabinete do Censo 2000.

INE (2009). Questionário Unificado de indicadores de Básicos de Bem (QUIBM – CV, 2007). Praia: Instituto nacional de Estatística de Cabo Verde.

INE (2010) Censo 2010: IV recenseamento geral da população e habitação - Resultados definitivos do Recenseamento Geral da População e Habitação apresentados no dia 30 de Março de 2011 na Cidade da Praia.

IONESCU, M.D. (2000). Sex differences in memory estimates for pictures and words. Psychological Reports , 87, 315,322.

JACOB, B.A. (2002): «Where the boys aren’t: non-cognitive skills, returns to school and the gender gap in higher education», Economics of Education Review, 21, 589-598.

JACOBS, J.E., LANZA, S., OSGOOD, D.W., ECCLES, J.S. Y WIGFIELD, A. (2002). Changes in children’s Self competente and values: gender and domain differences across grades one to twelve. Chils Development, 73 (2), 509-527.

JANES, J. E. (2007). La corresponsabilidad educativa: ¿opción o necesidad? En Merino, A e Plana, J. (coord.). La ciudad educa: Aportaciones para una política educativa local. Barcelona: Ediciones del Serbal.

JAYME, M. Y SAU, V. (1996). Psicología diferencial del sexo y del género. Barcelona: Icaria.

JIMERSON, S., E. CARLSON, M. ROTERT, B. EGELAND y L. SROUFE (1997): «A prospec- tive, longitudinal study of the correlates and consequences of early grade reten- tion», Journal of School Psychology, 35(1), 3-25.

HIMMEL, K. E. (2002) *Modelos de Análisis de la Deserción Estudantil en la Educação Superior. Retención e movilidade estudantil*. R. Calidad en la Educacion, num. 17 pp. 91-108. Chile.

KEIL, I. L. M. (1998) *Quotidiano e Educação: Fios e Desafios da Escola em Cabo Verde*. Ministério Educação. Cabo Verde. UNICEF

KIMURA, D. Y CLARKE, P.G. (2002). Women's advantage on verbal memory is not restricted to concrete words. Psychological Reports, 91, 1137-1142.

LACHMAN, M.E. y MCARTHUR, L.Z. (1986). Adulthood age differences in causal attributions for cognitive, physycal, and social performance. Psychology and Aging, 1 , 127-132.

LAHIRE, B. (1995) Tableaux de Familles-Heurs et Malleurs en Millieux Populaires , Gallimard/Le Seuil, Paris.

LATIESA, M. (1992).La deserción universitaria. Madrid: QS.

LE GALL, A. (1993) O Insucesso Escolar , 2ª ed., Editorial Estampa, Lisboa.

LECLERCQ, D.; J. NICAISE y M. DEMEUSE (2004): «Docimologie critique: des diffi- cultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves», en M. DEMEUSE (ed.): Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psycho-logiques et en sciences de l'éducation, Lieja: Éditions de l'Université de Liège.

LEÓN, F. M. (2011) políticas Educativas e Departamentos Municipais de Educción en Galicia. Tese Doutoral. Universidade de Santiago de Compostela.

LEPPER, M. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. Cognition and Instruction, 5 (4), 289-309.

LERENA, C. (1976). Escuela, ideología y clases sociales en España. Barcelona: Ariel.

LEVY-GARBOUA, L. (1976J. Les Demandes de Vetudiant ou les Contradictions de l'université de Masse. Comunicación a la Mesa Redonda Internacional: Les determinants de la réussite scolaire. Dijon.

LI, S. (2006): «What are Jane's secret weapons? Decomposing the gender gap in U.S. college attendance», presentado en la reunión anual de la American Sociological

Association, Montreal. En línea: http://www.allacademic.com/meta/p103384_ index.html.

LESOURD, M. (1995) État et Societé aux Iles Du Cap-Vert: Karthala.

LÓPEZ-JUSTICIA, M. L., HERNÁNDEZ, C. M., FERNÁNDEZ, C., POLO, Mª. T. Y CHACÓN, H. (2008). Características formativas y socioafectivas del alumnado de nuevo ingreso en la Universidad. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 14(6), 95-116.

LOZANO, A. (2003) factores personales, familiares y académicos que afectan al fracasso escolar en la educación Secundária. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, 1 (1), 43-66.

MACMILLAN, B.(2005) Porque são Diferentes os Rapazes, Plátano Editora, Lisboa.

Manassero, M.A. y Vázquez, A. (1995b). La atribución causal y la predicción de logroescolar: patrones causales, dimensionales y emocionales. Estudios de Psicología, 54 , 3-22.

Manassero, M.A. y Vázquez, A. (2000). Análisis empírico de dos escalas de motivaciónescolar. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 3 (5-6). Disponible en http://reme.uji.es.

MANNONI, P. (1979) " Signification Psychologique de L'Échec Scolaire » in Troubles Scolaires et Vie Afective Chez L' Adolescent, Editions E.S.F., Paris

MARCHESI, A. (2003). El fracaso escolar en España. Documento de trabajo del Laboratorio 11/2003. Madrid: Fundación Alternativas.

MARCHESI, A. e PÉREZ, E. (2003) La comprensión del fracasso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández, (Eds.) El fracasso escolar. Una perspectiva interncional, 25-50. Medrid, Alianza Editorial.

MAROCO, J.; GARCIA-MARQUES, T. (2006) Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? Laboratório de Psicologia, 4(1): 65-90. Instituto Superior de Psicologia Aplicada (I.S.P.A.). Portugal.

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. (1992) Exploración diagnóstica de las necessidades de cooperación entre família y centro escolar, Entemu, 63-80. Gijón, Centro Associado de la UNED en Asturias.

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.A.; PEREIRA GONZÁLEZ, M. Y CORRAL BLANCO, N. (1998) Prevención del consumo de drogas desde el contexto familiar. Estudio de factores implicados. Informe de Investigación, Ayuntamiento de Gijón.

MARTÍNEZ, R.A. (1996). Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
MARTÍNEZ, J.S. (2007): «Fracaso escolar, clase social y política educativa», El Viejo Topo, 238, 45-49.
MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. (1994) Familia y educación formal. Implicación de la família en el processo de enseñanza-aprendizaje. En Centro de Investigación, Documentación e Evaluación. Premios Nacionales de Investigación e innovación Educativa, 1992. Madrid, Ministério de Educación y Ciencia.
MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. (2000) Partenariado família-centro escolar a través de la metodologia de investigación. En A. M. Fontaine, (ed.) Parcería família-escola e desenvolvimento da criança (pp.303-319). Oporto, Universidade do Porto.
MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R:A: E SAN FABIÁN, J:L: (2002) "Autoevaluación de la cultura participativa del centro". Organización y Gestión Educativa, 4, 21-28.
MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. (1992) Exploración diagnóstica de las necessidades de cooperación entre família y centro escolar, Entemu, 63-80. Gijón, Centro Associado de la UNED en Asturias.
MAS, C. y MEDINAS, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. Anales de Psicología, 23 (1), 17-24.
MAYOR, L. y TORTOSA, F. (2005). Perspectivas históricas acerca de la Psicología de la motivación. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 8 (20-21). Disponible en: http://reme.uji.es (octubre 2007).
MCCLELLAND, D. C. (1961). The Achievement Society. New Jersey: Princeton.
MEDEIROS, M. T. P. (1993) Insucesso Escolar e a Clínica do Desenvolvimento: Uma Contribuição Psicossocial do Insucesso Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico , Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
MENDONÇA, A. M. F. (2006) A problemática do Insucesso Escolar. A Escolaridade Obrigatória No Arquipélago da Madeira em Finais do Século XX (1994-2000). Universidade da Madeira.
METZ, G. W. (2002) Challenges and changes to Tinto's persistence theory. Paper presented at the *Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association.* Columbus, OH, October 16-19.
MILLOT, B. y ORIVEL, F. (1976). L' Allocation des Ressources dans lEnseignement Supérieur frangaise. Tesis doctoral, Universidad de Dijon.
MINGAT, A. (1977). Characteristiques et conditions de réussite, d'echec ou d'abandon á rUniversité de Dijon,L'Orieníation Scolaire et Professionnelle, 4,368-386.

MINGAT, A. y DURU, M. (1979). Comportement des bacheliers, Modele de choix discipline á I 'entrée dans I 'enseignement supérieur. Mesa redonda franco-israelí, Dijon.

MIRANDA, C. A. G. R.; MATTOS, M. S. (2012) Reprovação escolar em Cabo Verde de 2010 a 2012: comparação com dados do Brasil, X ANPED SUL. celiaro-drigues@hotmail.com e mariluci-mattos@hotmail.com.

MONCADA, A. (1985): El aburrimiento en la escuela, Barcelona: Plaza & Janés.

MONIZ, E. A. V. (2007) Africanidades e Eurocentrismos em Pelejas Culturais e Educacionais no Fazer histórico do Cabo Verde. Tese Doutorado em História. S. Paulo: PUC/SP.

MONTAGNER, H. (1998) Acabar Com o Insucesso na Escola, Col. Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Lisboa.

MORALES, J. A. R. (2011) Fracaso académico en la universidade: Un estúdio piloto através de la complementación para el análises de sus posibles causas. Tese Dotoral apresentada a Universitat JAUME I.

MUSITU, G.; BUELGA, S.; LILA, M. E CAVA, M.J. (2001) Familia y adolescência. Madrid, Síntese.

NAVARRETE, L. (2007): Jóvenes y fracaso escolar en España, Madrid: Instituto de la Juventud.

NEWCOMB, T. M. y FELDMAN, K. (1969). Ihe Impact of College on Students. San Francisco: Jossey-Bass.

NEWMAN, F.M. (1992): Student engagement and achievement in American secondary schools, Nueva York: Teachers College Press.

NORA, A. (1990). Campus-based aid programs as determinates of retention among Hispanic community college students. Journal of Higher Education, 61(3), 312–327.

NORA, A. e RENDON, L. I. (1990), " Determinants of predisposition to trnasfer among community college students; A structural model"; en Research in Higher Education, 31 (3), pp, 235-255.

NORA, A: (2002). The depiction of significants others in Tinto's "Rites of passage": A recoceptalization of the influence of family and community in persistence process. Journal of College Student Retention: Research, Theory and Pratice, 3, (1), 41-56.

NYE, R. D. (1979) What is B. F. Skinner really saying? Englewood Clisffs, NJ: Prentice-Hall.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (2008a): Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2008. Informe español, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

OLAZ, F. (2003). Autoeficacia y diferencia de géneros. Aportes a la explicación del comportamiento vocacional. Revista de Psicología General y Aplicada, 56 (3), 359-376.

OLIVA, A. Y PALACIOS, 1. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En M.l Rodrigo y J. Palacios (Coords.), Familia y desarrollo humano, pp. 333-350. Madrid: Alianza.

PAGE, A. (1990). Hacia un modelo causal del rendimiento académico. Madrid: CI

PALACIOS, J. (2004) "Relações Família-Escola: Diferenças de Status e Fracasso Escolar" in Álvaro Marchesi; Carlos Hernandez Gil et al., Fracasso Escolar-Uma Perspectiva Multicultural, Artmed Editora, Porto Alegre, Brasil, pp.76-81.

PAJARES BOX, R. (2002): Resultados en España del estudio PISA 2000. Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

PARDAL, L. A. (2000) « Caracterização Sócio-Cultural da População e Expectativas Face à Escola» in Gafanha da Nazaré - Escola e Comunidade Numa Sociedade em Mudança, I.I.E., Lisboa, pp. 65-95.

PARJANEN, M. (1978). On Some Social Factors Affecting Dropout in Higher Education. Research Report, 32.

PASCARELLA, E. T.; SMART, J.C. e ETHINGTON, C. A. (1986), "Long-term Persistence of two-year college students"; en Resaerch in Higher Education, 24 (1), pp. 47-71.

PAULSON, S.E., MARCHANT, G.J. & ROTHLISBERG, B.A. (1998). Early adolescents' perceptions of patterns of parenting, teaching and school atmosphere: implications for achievement. Journal of Early Adolescence, 18, 5-26.

PEDRÓ, F. (1999). Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada. Barcelona: Paidós.

PEDRÓ, F. (2007). De la municipalización de la enseñanza al gobierno multinivel: evidencias internacionales. En Merino, A e Plana, J. (coord.). La ciudad educa: Aportaciones para una política educativa local. Barcelona: Ediciones del Serbal.

PELECHANO, V. (1972). Personalidad, motivación y rendimiento académico. Revista de Psicología General y Aplicada, 114-115,69-86.

PÉREZ-DÍAZ, V.; RODRÍGUEZ, J.C.; E SÁNCHEZ, L. (2001) La família española ante la educación de los hijos. Barcelona, Fundación La Caixa.

PERRENOUD, Ph. (1992) La triple fabrication de l'échec scolaire, in Pierrehumbert, B. (dir.) *L'échec à l'école : échec de l'école*, Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 85-102.

PNUD (2007). Relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008: Combater as alterações climáticas – Solidariedade humana num mundo dividido. Recuperado a 18 de Fevereiro de 2010, de http://hdr.undp.org/en/reports/

PNUD (2009). Relatório de Desenvolvimento Humano 2009: ultrapassar barreiras – mobilidade e desenvolvimento humanos. Recuperado a 25 de Agosto de 2010, dehttp://hdr.undp.org/en/reports/

PNUD (2011). Relatório de Desenvolvimento Humano 2011: Sustentabilidade e Equidade – um futuro melhor para todos. Recuperado a 21 de Fevereiro de 2012, de http://mirror.undp.org/angola/LinkRtf/HDR_2011_PT.pdf

PÉREZ, M. Y GARRIDO, I. (1993). Factores personales, eficacia y producción en diversos tipos de tareas numéricas. Revista de Psicología General y Aplicada, 46 (4), 397-404.

PÉREZ-DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, J.C. y SÁNCHEZ, L. (2001). La familia española ante la educación de sus hijos. Barcelona: Fundación de "La Caixa", Colección Estudios Sociales – nº5.

PERSINGER, M.A. Y RICHARDS, P.M. (1995). Women reconstruct more details than men for a complex five-minute narrative: implications for right-hemispheric factors in the serial memory effect. Perceptual and Motor Skills, 80, 403-410.

PERRENOUD, P. (1993) « Ce que se Joue à l'Échelle des Établissements dans la Renovation Didactique», Revue Française de Pédagogie, nº 104, pp.5-16.

PINTO, C. A. (1995) Sociologia da Escola, McGRAW-HILL, s.l.

PIRES, E. L. (1988) " A Massificação Escolar " in Revista Portuguesa de Educação , nº 1, Lisboa, pp. 27-43.

PIRES, E. L., et al. (1989) O Ensino Básico Em Portugal, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA, Porto,.

PIRES, E. L. (1991) "Avaliação e Certificação" in A Construção Social da Educação Escolar, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto, pp. 157-165.

PORTES, É. A. (2000) “O Trabalho Escolar das Famílias Populares” in Maria Alice Nogueira et al., (org.) Família & Escola - Trajetórias de Escolarização em Camadas Médias e Populares, Editora Vozes, Petrópolis, pp. 61-80.

POZO, C. (2000). *El fracasso académico en la universidade: Evaluación e instrumentación preventiva. Almería*: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

POZO, C. y HERNÁDEZ LOPEZ, L.M. (1997). El fracasso académico en la universidade: Propuesta de un modelo de explicación e intervención preventiva. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.). Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación. Barcelona: Laertes.

PRICE, J.L. (1977), The study of turnover, Iowa State University Press, Ames, IA, EE.UU.

PRIETO, F. S.; NIETO, N. G.; GONZÁLEZ, F. C. (2010) Triunfar en la escuela: Guía para afrontar el fracasso escolar – Orientaciones para padres y professores. La Esfera de los Libros, S.L. Madrid.

PRINCIPAIS INDICADORES DA EDUCAÇÃO (2000/01 à 2013/2014) Gabinete de Estudos e Planeamento Ministério da Educação de Cabo Verde.

RAMOS, V. (2008) Quais os Métodos e Processos de Recolha de dados? In: investigação passo a passo: Perguntas e Respostas essenciais para investigação Clínica. Autores Médicos de Medicina Geral e Familiar, Associação Portuguesa dos Médicos de Clínica Geral. 1ª Edição. Lisboa.

RATELLE, C.F., GUAY, F., LAROSE, S. Y SENECAL, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transitions: a semiparametric group-based approach. Journal of Educational Psychology 96 (4), 743-754.

REDDING, S. (2002) Alliance for Achievement Building a School Community Focused on learning. Philadelphia, PA: Mid Atllantic Lab.

REICH, R. (1991): The work of nations. Preparing ourselves for 21st-century capitalism, Nueva York: Vintage.

REISSERT, R. y SCHNITZER, K. (1986). Abandono y éxito en los estudios en la República Federal de Alemania. En M. Latiesa Rodríguez (Comp.), Demanda de la Educación Superior y Rendimiento Académico en la Universidad. Madrid: CIDE.

REPARAZ, C., TOURÓN, J. Y VILLANUEVA, C. (1990). Estudio de algunos factores relacionados con el rendimiento académico en 8º de EGB. Bordón, nº42, 167-178.

REEVE, J. (1994). Motivación y emoción . Madrid: McGrawHill.

REEVE, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. En E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.), Handbook of self-determination research . Rochester: The University of Rochester Press.

RIBES, C. (2002). Dos contextos educativos: familias y profesionales. Aula de Innovación Educativa, núm.108, 24-28.

RICHARD M. RYAN AND EDWARD L. DECI (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions Contemporary Educational Psychology 25, 54–67 (2000) doi:10.1006/ceps.1999.1020, available online at http://www.idealibrary.com on

RINAUDO, M.C., CHIECHER, A. Y DONOLO, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. Anales de Psicología, 19 (1), 107-119.

RODRÍGUEZ**,** M. Á. (2004) Un Análisis de la Educación Familiar desde la teoría Pedagógica: propuesta de bases fundamentales para un modelo integrado. tesi doctoral. universitat de valencia.

ROOS, J., N.C. DRAGONETTI y L. EDVINSON (2001): Capital intelectual: el valor intan- gible de la empresa, Barcelona: Paidós.

RODRÍGUEZ NEIRA, T. (1995). El papel de la política educativa local y la política general del estado. En Sarramonai, J. (coord.). Actas del V Congreso interuniversitario de teoría de la educación Política y Educación. Sitges (Barcelona): Gráficas Signo, 205-217.

ROSSELLÓ, J. (1996). Introducción a la p sicología del sentimiento: motivación y emoción . Palma: Universitat de les Illes Balears.

ROVIRA, J. M. P. (2004) “Educação em Valores e Fracasso Escolar” in Álvaro Marchesi e Carlos Hernández Gil et al., Fracasso Escolar-Uma Perspectiva Multicultural, Artmed Editora, Porto Alegre, Brasil, pp. 82-90.

RUÉ DOMINGO, F. (2003): «El absentismo escolar como reto para la calidad educati- va», Documento de trabajo 163, Madrid: Centro de Investigación y Documenta- ción Educativa.

RYAN, R.M., CONNELL, J.P. Y GROLNICK, W.S. (1992). When achievement is not intrinsically motivated: a theory of internalization and self-regulation in school. En A.K.

Boggiano y T.S. Pittman (Eds.), Achievement and motivation. A social-developmental perspective. Cambridge, MA: CU Press.
RYAN, R.M. Y DECI, E.L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25 , 54-69.
RYAN, R.M. Y DECI, E.L. (2000b). Self-determinations theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. American Psychologist, 55 (1), 68-78.
RYAN, R.M. Y DECI, E.L. (2002). An overview of self-determination theory: na organismic dialectic perspective. En E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.), Handbook of self-determination research . Rochester: The University of Rochester Press.
SALAS, M. (2004): «El fracaso escolar: estado de la cuestión. Estudio documental sobre el fracaso escolar y sus causas», presentado en el I Congrés anual sobre fracàs escolar, Palma de Mallorca.
SAMPASCUAL, G., NAVAS, L. Y CASTEJÓN, J.L. (1994). Procesos atribucionales en la educación secundaria obligatoria: un análisis para la reflexión. Revista de Psicología General y Aplicada, 47 (4), 449-459.
SÁNCHEZ, S. (2001) Niños y jóvenes en desventaje ante la educación: causas y consequências del absentismo y del fracasso escolar, Revista de Estudios de Juventud. 52, 23-26.
SANTOMÉ, J.T. (2007) Centros escolares y famílias en las sociedades multiculturales. Andalucia Educativa, Nº. 60, p. 24-27.
SARRAMONA, J. (coord.) (1995). Política y Educación. Actas del V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación. Sitges, Barcelona: Editorial-Gráficas Signo.
SHAVIT, Y., y H.P. BLOSSFELD (1993): Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries, Boulder, CO: Westview.
SILVA, C. D. et al. (1997) " De Como a Escola Participa da Exclusão Social: Trajetória de Reprovação das Crianças Negras" in ABRAMOWICZ, Anete, et al., Para Além do Fracasso Escolar, Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, Papirus Editora, Campinas, São Paulo, pp. 27-46.
SIMMONS, R., y D. BLYTH (1987): Moving into adolescence: the impact of pubertal change and school context, Londres: Aldine Transaction.
SOLE, I. (1996). Las relaciones entre familia y escuela. Cultura y Educación, 4, 11-17.

SPADY, W. G. (1970). Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary review and sinthesis. *Interchange, 1*, 64-85.

ST. JOHN, E.P.; CABRERA, a: E.; NORA, A. e ASKER, E.H. (1996), Economic Influences on Persistence Reconsidered. Internet, ww.soemadison.wisc.edu/edadmin/people/faculty/cabrera/

SUBIRATS, J. (2003). Quina educació per quina societat. El paper dels Ajuntaments. DeProp. Revista de política educativa local. En: www.deprop.net/cerca.asp?numrev=26&lletra=P&cerca=Participació%20ciutadana&cnumrev=6&sumari=3&seccio=0&numart=5&versio=1

SUBIRATS, J. (2007). Once notas (dispersas) sobre el futuro de la educación. En Merino, A e Plana, J. (coord.). La ciudad educa: Aportaciones para una política educativa local. Barcelona: Ediciones del Serbal.

TAYLOR, S. J. Y BOGDAN, R. (1992): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidos.

TAYLOR, S.J. BOGDAN, R.-Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados.Ed.Paidós, España, 1992-Pág-100 -132

TEJEDOR, F. J. (2003) Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. Revista española de pedagogía, 61, 5–32

TEJEDOR F. J., GARCÍA-VALCÁRCEL A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. [Causes of low performance in the university student (in the opinion of teachers and students). Improvement proposals within the EHEA framework.] Rev. Educ. 342, 443–473

TINTO, V. (1975) Dropouts from Higher Education: A theoretical sinthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*, 89-125.

TiNTO, V. (1982). Defining Dropout: A Matter of Perspective. En V. Tinto (Comp.), J Studying Student Attrition (pp. 3-16). California: Pascarella y Jossey-Bass Inc.

TINTO, V. (1987) Leaving College: Retbinking the Causes and Cures of Student Attrition. University of Chicago Press 1ª ed. Chicago.

TINTO V. (1989) Una reconsideración de las teorias de la deserción estudiantil. En trayectoria ecolar en la educación superior. ANUIES-SEP. México

TINTO, V. (1992). El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. Cuadernos de Planeación Universitaria, 3, 6, 2.

TINTO, V. (1993) *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

TOLENTINO, A. C. (2006) Universidade e transformação social nos pequenos estados em desenvolvimento: o caso de Cabo Verde. Tese de Doutorado em Ciências da Educação, educação comparada, Universidade de Lisboa.

TORÍO LOPEZ, S. (2004), Familia, Escuela y Sociedad. Universidade de Oviedo Aula Abierta, 83 (2004) 35-52

UNESCO (2003) Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Jacques Delors (Coord.) 8ª Edição. Edições ASA. Porto.

VALLE, A.; CABANACH, R.G.; RODRÍGUEZ, S.; NÚÑEZ, J.C.; GONZÁLEZPIENDA, J.A.; SOLANO, P. & ROSÁRIO, P. (2007). A motivational perspective on the self-regulated learning in higher education. In P.B. Richards (Ed.), Global issues in higher education (pp. 99-125). New York: Nova Science Publisher

VALLERAND, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M.P. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology (vol. 29). Nueva York: Academic Press.

VALLE, A., GONZÁLEZ, R., CUEVAS, L.M. Y NÚÑEZ, J.C. (1996). Metas académicas de los estudiantes universitarios y su relación con otras variables cognitivo-motivacionales. Revista de Psicología, 53, 49-68.

VÁZQUEZ, S. (2005). Responsabilidad y derecho a la educación: aproximación desde la comunidad autónoma de Galicia. Revista Galega do Ensino, 46, 889-912.

VILHENA, T. (1999) Avaliar o Extracurricular. A Referencialização Como Nova Prática de Avaliação, Col. Perspectivas Actuais / Educação, Edições Asa, Porto.

VIANA, M. J. B. (2000), "Longevidade Escolar em Famílias de Camadas Populares" ", in Maria Alice Nogueira et al., (org.) Família & Escola - Trajetórias de Escolarização em Camadas Médias e Populares, Editora Vozes, Petrópolis, pp.45-60.

VILLELAS, J. (2009) Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento. Edições Sílabo. Lisboa

VILLAMARÍN, F. (1999). Motivación con bases cognitivas: la propuesta de la teoría cognitivo social. Revista de Psicología Social Aplicada, 9 (1), 65-83.

VILLAR, M. B. C. (2007) A Cidade Educadora: Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal. 2ª Edição. Instituto Piaget. Lisboa.

VILLAS-BOAS, M.A. (2001). Escola e familia. Uma relaçao produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais. Lisboa: Escola superior de Educaçao Joao de Deus.

VIÑAO F. A. (1993) Alfabetização na sociedade e na história. Porto Alegre: Artes Médicas.

VISPOEL, W.P. Y AUSTIN, J.R. (1995). Success and failure in junior high school: a critical incident approach to understanding student's attributional beliefs. American Educational Research Journal, 32 (2), 377-412.

WALBERG, H.J. Y MOOS, R.G. (1980). Assessing educational environment. New directions for testing and measurement, nº7, 63-76.

WEAVER, S.L. Y LACHMAN, M.E. (1990). When memory fails: Adulthood age diferences in attribution for memory . Boston, MA: American Psychological Association.

WEINER, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. Journal of Educational Psychology, 71 (1), 3-25.

WILLIS, P. (1978). Learning to Labor: How Working-Class Kids get Working-Class Jobs. New York: Columbia University Press.

WITKIN, H. A. (1962). Origius of cognitive style. En C. Scheerer, Cognitive Theory, Research, Promise. New York: Haiper and Row.

WITKIN, H. A.; MOORE, C A.; GOODENOUGH, D.L. y P.W. (1967). Field-development and field independent cognitive styles and their educational implications.i?ew/ew of Educational Research, 47,1-64

YOUNG, G.D. Y WILSON, J.F. (1994). Comparing matching ability, spatial memory, and ideational fluency in boys and girls. Perceptual and Motor Skills , 79, 1019-1024.

ZAGO, N. (2000) "Processos de Escolarização nos Meios Populares", in Maria Alice Nogueira et al. (org.), Família & Escola - Trajetórias de Escolarização em Camadas Médias e Populares, Editora Vozes, Petrópolis, pp.17-43.

ZELDIN, A.L. Y PAJARES, F. (2000). Against the odds: self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific and technological careers. American Educational Research Journal, 37 (1), 215-246.

ZIMMERMAN, B.J. Y BANDURA, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. American Educational Research Journal, 31 (4), 845-862.
ZIMMERMAN, B.J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspectiva. En Boekaerts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. (Eds.), Handbook of self-regulation (13-39). San Diego: Academic Press.

ANEXO

APÊNDICE

Questionário aplicado aos responsáveis da educação e políticos

O questionário que se segue, insere-se no âmbito da elaboração de uma tese de doutoramento sobre: "O Fracasso e Abandono Escolar, práticas e Políticas Educativas em Cabo Verde", a ser apresentada na Universidade de Extremadura (Espanha) para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Com o estudo pretende-se conhecer as causas determinantes do fracasso e abandono escolar. A sua resposta às questões apresentadas são fundamentais para o sucesso da mesma. As opiniões que forem reveladas pelos entrevistados em situação alguma serão divulgadas. Estando garantido o anonimato e o segredo das opiniões expressas. Não escreva o seu nome. Muito obrigado - Joaquim Mendes Furtado

1 – **Caracterização do inquirido**

Idade: 20-25 ( ) 26-30 ( ) 31-35 ( ) 36-40 ( ) 41-45 ( ) 46-50 ( ) 51-55 ( ) 56-60 ( ) 61 + ( )

Sexo: Masculino ( ) Feminino ( ) Concelho onde trabalha

_____

Formação: Ensino secundário ( ) Curso médio ( ) bacharel ( ) Licenciado ( ) Pós-graduado ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Outra ( ) se outra qual: _____

Teve experiência de docência: sim ( ) não ( )

Sua função actual: Director de Escola ( ) Delegado educação ( ) Dirigente serviços centrais ( ) Inspecção ( ) Dirigente político ( ) Dirigente serviço social ( ) outra ( )

qual_____

3- Factores relacionados com a política educativa

Avalia, de acordo com sua opinião, o grau de influência que os seguintes factores podem ter, na decisão de um aluno abandonar a escola. Aponta por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Nº	Factores relacionados com a política educativa	1	2	3	4	5
1	Normas rígidas de frequência no estabelecimento do ensino					
2	Limitação de idades para frequentar Ensino Secundário					
3	Limitação de reprovação e repetência no ensino secundário					
4	Uso do português no ensino em vez da língua materna (crioulo)					
5	Conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno					
6	Desfasamento entre o programa do básico e do secundário					
7	Monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico					

8	Deficiência na formação de professores					
9	Nº de escolas insuficiente e mal distribuído, implica longas viagens					
10	Obrigatoriedade de pagamento de propinas					
11	Lei de suspensão temporária das alunas grávidas					
12	Insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados					
13	Elevado custo da educação					
14	Elevado número de alunos por professor e por turma					
15	Conteúdos dos manuais não retractam realidades locais					
16	Outros (especifica):					

Desses, indica o factor que mais pode pesar na decisão de um aluno abandonar a escola:

_____

Tendo em conta esses factores, indica o que se deve fazer para diminuir o fracasso e abandono escolar em Cabo Verde?

_____

4- Factores relacionados com a escola:

Avalia, de acordo com sua opinião, o grau de influência que os seguintes factores podem ter, na decisão de um aluno abandonar a escola. Aponta por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Nº	**Factores relacionados com a escola**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1	Muitas exigências nas escolas					
2	A escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos					
3	Falta da valorização das aprendizagens da vida prática dos alunos					
4	Escolas superlotadas, com excesso de alunos					
5	Tratam todos os alunos como se fossem iguais					
6	Ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem					
7	Falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos					
8	Falta de condições para atender alunos com problemas					
9	A aprendizagem escolar pouco útil na vida prática					
10	Aumento da violência e insegurança na escola					
11	Distanciamento da escola face ao local de residência do aluno					
12	A escola continua a ser apenas um transmissor de conhecimentos					
13	Escola tem falta de condições de estudo (biblioteca, materiais, …)					
14	Outros (especifica):					

Desses, indica o factor que mais pode pesar na decisão de um aluno abandonar a escola:

_____

Tendo em conta esses factores, indica o que se deve fazer para diminuir o fracasso e abandono escolar em Cabo Verde?

_____

5- Factores relacionados com o professor

Avalia, de acordo com sua opinião, o grau de influência que os seguintes factores podem ter, na decisão de um aluno abandonar a escola. Aponta por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Nº	Factores relacionados com os professores	1	2	3	4	5
1	Problemas no relacionamento com os alunos					
2	Deficiente preparação para o ensino					
3	Dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses					
4	Faltam muitas aulas					
5	Falta de incentivar os alunos para estudar					
6	Leccionam matérias muito rápidas e dificulta compreensão					
7	Falta de ajudar alunos fora do horário das aulas					
8	Problemas na orientação dos alunos nos trabalhos					
9	Falta ensinar os alunos a estudar					
10	Utilizam vocabulários difíceis					
11	Aparecem bêbados ou drogados nas aulas					
12	Falha no atendimento às dificuldades individuais					
13	Fazem discriminação aos alunos					
14	Falta de comunicar aos pais a situação dos alunos					
15	Outros (especifica):					

Desses, indica o factor que mais pode pesar na decisão de um aluno abandonar a escola:

_____

Tendo em conta esses factores, indica o que se deve fazer para diminuir o fracasso e abandono escolar em Cabo Verde?

_____

6- Motivos pessoais:

Avalia, de acordo com sua opinião, o grau de influência que os seguintes factores podem ter, na decisão de um aluno abandonar a escola. Aponta por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Nº	Motivos pessoais (relacionados com alunos)	1	2	3	4	5
1	Deficiente preparação nas classes anteriores					
2	Dificuldade na mudança do básico para o secundário					
3	Baixo rendimento escolar (notas baixas)					
4	Por motivo de reprovações e repetências					
5	Por atingir limites de idades estabelecidas por lei					
6	Excesso de faltas/falta de presença e de atraso					
7	Falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo					
8	Dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas					
9	Insatisfação com a forma de avaliação					
10	Para aprender outras profissões (condutor, carpinteiro, ferreiro,…)					
11	Por causa da gravidez precoce no período escolar					
12	Por causa do consumo de álcool, drogas etc.					
13	Falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa					
14	Por motivo da indisciplina na escola					
15	Problemas de saúde (doenças)					
16	Promessa da emigração por parte de familiares					
17	Problemas de relacionamento com colegas e professores					
18	Por causa da influência dos amigos					
19	Falta de esforço, persistência e dedicação no estudo					
20	Desconfiança em conseguir bons resultados					
21	Outros (especifica):					

Desses, indica o factor que mais pode pesar na decisão de um aluno abandonar a escola:

_____

Tendo em conta esses factores, indica o que se deve fazer para diminuir o abandono escolar?

_____

7- Factores relacionados com a família/encarregados da educação

Avalia, de acordo com sua opinião, o grau de influência que os seguintes factores podem ter, na decisão de um aluno abandonar a escola. Aponta por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Nº	Factores relacionados com a família/encarregados da educação	1	2	3	4	5
1	Problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …)					
2	Famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família)					
3	Falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos					

4	Falta apoiar os filhos nos trabalhos escolares (tpc)					
5	Pais muito ocupados no trabalho					
6	Ausência e falta de colaboração com a escola					
7	Pobreza e maior preocupação com a sobrevivência					
8	Baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola					
9	Pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos					
10	Outros (especifica):					

Desses, indica o factor que mais pode pesar na decisão de um aluno abandonar a escola:

_____

Tendo em conta esses factores, indica o que se deve fazer para diminuir o abandono escolar?

_____

8- Factores relacionados com a situação socioeconómica

Avalia, de acordo com sua opinião, o grau de influência que os seguintes factores podem ter, na decisão de um aluno abandonar a escola. Aponta por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Nº	**Factores relacionados com a situação socioeconómica**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1	Falta de materiais didácticos (livros cadernos, canetas, …)					
2	Falta de dinheiro para pagar propinas					
3	Falta de dinheiro para custear transportes					
4	Falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem					
5	Alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa)					
6	Problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer					
7	Necessidade de trabalhar para ajudar a família					
8	Falta de apoio financeiro para continuar a escola					
9	Perda do valor e prestígios social do diploma escolar					
10	Insegurança do emprego depois de estudar					
11	Outros (especifica):					

Desses, indica o factor que mais pode pesar na decisão de um aluno abandonar a escola:

_____

Tendo em conta esses factores, indica o que se deve fazer para diminuir o abandono escolar?

_____

Questionário aplicado aos docentes do ensino secundário

Caro professor o questionário que se segue, insere-se no âmbito da elaboração de uma tese de doutoramento sobre: “O Fracasso e Abandono Escolar, Práticas e Políticas

Educativas em Cabo Verde", a ser apresentada na Universidade de Extremadura (Espanha) para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Com o estudo pretende-se conhecer as causas determinantes do fracasso e abandono escolar em Cabo Verde. A sua resposta às questões apresentadas são fundamentais para o sucesso da mesma. As opiniões que forem reveladas pelos entrevistados em situação alguma serão divulgadas. Estando garantido o anonimato e o segredo das opiniões expressas. Não escreva o seu nome. Muito obrigado - Joaquim Furtado.

1 – **Caracterização do inquirido**

Idade: 20-25 ( ) 26-30 ( ) 31-35 ( ) 36-40 ( ) 41-45 ( ) 46-50 ( ) 51-55 ( ) 56-60 ( ) 61 + ( )

Sexo: Masculino ( ) Feminino ( ) Concelho de residência _____

Escola secundária/liceu onde trabalha _____

Tempo de serviço docente: menos de 5 anos ( ) 5-9 ( ) 10-14 ( ) 15-19 ( ) 20-24 ( ) 25-29 ( ) 30 e + ( ).

Formação: Ensino secundário ( ) Curso médio ( ) bacharel ( ) Licenciado ( ) Pós-graduado ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Outra ( ) se outra qual: _____

3- Factores relacionados com a política educativa

Avalia, de acordo com sua opinião, o grau de influência que os seguintes factores podem ter, na decisão de um aluno abandonar a escola. Aponta por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Nº	**Factores relacionados com a política educativa**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1	Normas rígidas de frequência no estabelecimento do ensino					
2	Limitação de idades para frequentar Ensino Secundário					
3	Limitação de reprovação e repetência no ensino secundário					
4	Uso do português no ensino em vez da língua materna (crioulo)					
5	Conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno					
6	Desfasamento entre o programa do básico e do secundário					
7	Monodocência no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico					
8	Deficiência na formação de professores					
9	Nº de escolas insuficiente e mal distribuído, implica longas viagens					
10	Obrigatoriedade de pagamento de propinas					
11	Lei de suspensão temporária das alunas grávidas					
12	Insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados					
13	Elevado custo da educação					
14	Elevado número de alunos por professor e por turma					
15	Conteúdos dos manuais não retractam realidades locais					
16	Outros (especifica):					

Desses, indica o factor que mais pode pesar na decisão de um aluno abandonar a escola:

_____

Tendo em conta esses factores, indica o que se deve fazer para diminuir o fracasso e abandono escolar em Cabo Verde?

_____

4- Factores relacionados com a escola:

Avalia, de acordo com sua opinião, o grau de influência que os seguintes factores podem ter, na decisão de um aluno abandonar a escola. Aponta por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Nº	Factores relacionados com a escola	1	2	3	4	5
1	Muitas exigências nas escolas					
2	A escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos					
3	Falta da valorização das aprendizagens da vida prática dos alunos					
4	Escolas superlotadas, com excesso de alunos					
5	Tratam todos os alunos como se fossem iguais					
6	Ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem					
7	Falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos					
8	Falta de condições para atender alunos com problemas					
9	A aprendizagem escolar pouco útil na vida prática					
10	Aumento da violência e insegurança na escola					
11	Distanciamento da escola face ao local de residência do aluno					
12	A escola continua a ser apenas um transmissor de conhecimentos					
13	Escola tem falta de condições de estudo (biblioteca, materiais, …)					
14	Outros (especifica):					

Desses, indica o factor que mais pode pesar na decisão de um aluno abandonar a escola:

_____

Tendo em conta esses factores, indica o que se deve fazer para diminuir o fracasso e abandono escolar em Cabo Verde?

_____

5- Factores relacionados com o professor

Avalia, de acordo com sua opinião, o grau de influência que os seguintes factores podem ter, na decisão de um aluno abandonar a escola. Aponta por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Nº	Factores relacionados com os professores	1	2	3	4	5
1	Problemas no relacionamento com os alunos					
2	Deficiente preparação para o ensino					
3	Dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses					
4	Faltam muitas aulas					
5	Falta de incentivar os alunos para estudar					
6	Leccionam matérias muito rápidas e dificulta compreensão					
7	Falta de ajudar alunos fora do horário das aulas					

8	Problemas na orientação dos alunos nos trabalhos					
9	Falta ensinar os alunos a estudar					
10	Utilizam vocabulários difíceis					
11	Aparecem bêbados ou drogados nas aulas					
12	Falha no atendimento às dificuldades individuais					
13	Fazem discriminação aos alunos					
14	Falta de comunicar aos pais a situação dos alunos					
15	Outros (especifica):					

Desses, indica o factor que mais pode pesar na decisão de um aluno abandonar a escola:

_____

Tendo em conta esses factores, indica o que se deve fazer para diminuir o fracasso e abandono escolar em Cabo Verde?

_____

6- Motivos pessoais:

Avalia, de acordo com sua opinião, o grau de influência que os seguintes factores podem ter, na decisão de um aluno abandonar a escola. Aponta por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Nº	**Motivos pessoais (relacionados com alunos)**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1	Deficiente preparação nas classes anteriores					
2	Dificuldade na mudança do básico para o secundário					
3	Baixo rendimento escolar (notas baixas)					
4	Por motivo de reprovações e repetências					
5	Por atingir limites de idades estabelecidas por lei					
6	Excesso de faltas/falta de presença e de atraso					
7	Falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo					
8	Dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas					
9	Insatisfação com a forma de avaliação					
10	Para aprender outras profissões (condutor, carpinteiro, ferreiro,…)					
11	Por causa da gravidez precoce no período escolar					
12	Por causa do consumo de álcool, drogas etc.					
13	Falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa					
14	Por motivo da indisciplina na escola					
15	Problemas de saúde (doenças)					
16	Promessa da emigração por parte de familiares					
17	Problemas de relacionamento com colegas e professores					
18	Por causa da influência dos amigos					

19	Falta de esforço, persistência e dedicação no estudo					
20	Desconfiança em conseguir bons resultados					
21	Outros (especifica):					

Desses, indica o factor que mais pode pesar na decisão de um aluno abandonar a escola:

_____

Tendo em conta esses factores, indica o que se deve fazer para diminuir o abandono escolar?

_____

7- Factores relacionados com a família/encarregados da educação

Avalia, de acordo com sua opinião, o grau de influência que os seguintes factores podem ter, na decisão de um aluno abandonar a escola. Aponta por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Nº	**Factores relacionados com a família/encarregados da educação**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1	Problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …)					
2	Famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família)					
3	Falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos					
4	Falta apoiar os filhos nos trabalhos escolares (tpc)					
5	Pais muito ocupados no trabalho					
6	Ausência e falta de colaboração com a escola					
7	Pobreza e maior preocupação com a sobrevivência					
8	Baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola					
9	Pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos					
10	Outros (especifica):					

Desses, indica o factor que mais pode pesar na decisão de um aluno abandonar a escola:

_____

Tendo em conta esses factores, indica o que se deve fazer para diminuir o abandono escolar?

_____

8- Factores relacionados com a situação socioeconómica

Avalia, de acordo com sua opinião, o grau de influência que os seguintes factores podem ter, na decisão de um aluno abandonar a escola. Aponta por ordem de influência, 1 (não influencia), 2 (influencia pouco), 3 (não influencia nem muito, nem pouco), 4 (influencia muito), 5 (factor determinante).

Nº	**Factores relacionados com a situação socioeconómica**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1	Falta de materiais didácticos (livros cadernos, canetas, …)					
2	Falta de dinheiro para pagar propinas					
3	Falta de dinheiro para custear transportes					
4	Falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem					
5	Alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa)					

6	Problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer					
7	Necessidade de trabalhar para ajudar a família					
8	Falta de apoio financeiro para continuar a escola					
9	Perda do valor e prestígios social do diploma escolar					
10	Insegurança do emprego depois de estudar					
11	Outros (especifica):					

Desses, indica o factor que mais pode pesar na decisão de um aluno abandonar a escola:

_____

Tendo em conta esses factores, indica o que se deve fazer para diminuir o abandono escolar?

_____

Questionário aplicado ao aluno que abandonou o ensino secundário

O questionário que se segue, insere-se no âmbito da elaboração de uma tese de doutoramento sobre: "O Fracasso e Abandono Escolar, práticas e Políticas Educativas em Cabo Verde", a ser apresentada na Universidade de Extremadura (Espanha) para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Com o estudo pretende-se conhecer as causas determinantes do fracasso e abandono escolar. A sua resposta às questões apresentadas são fundamentais para o sucesso da mesma. Garante-se o anonimato e o segredo das opiniões expressas. Não escreva o seu nome. Muito obrigado - Joaquim Mendes Furtado

1- Caracterização do entrevistado

Coloca x nos espaços ( ) que se seguem, de acordo com o que ti diz respeito

Idade: 12-14 anos ( ) 15-17 ( ) 18-20 ( ) 21-23 ( ) 24-26 ( ) 27-29 ( ) 30 e + ( )

Sexo: Masculino ( ) feminino ( ). Concelho de residência_____

Área de residência: rural ( ) urbana ( ) Localidade_____

Frequentou jardim infantil: Sim ( ) não ( ) caso sim, durante quantos anos _____

Escola secundária/liceu onde estudou _____

Reprovaste alguma vez? Sim ( ) não ( ). Se sim, indica: Nº de vezes que reprovou____ ano (s) de escolaridade em que reprovou _____ Quais foram as causas principais da sua reprovação

_____

Em que ano de escolaridade deixou a escola? 7º ano ( ) 8º ano ( ) 9º ano ( ) 10º ano ( ) 11ºano ( ) 12º ano ( ). Gostaria de voltar a estudar? Sim ( ) não ( ) porquê _____ ___

Teve apoio de alguma instituição: sim ( ) não ( ) se sim indica instituição _____

Hábito de estudo: diariamente ( ) 3-4 vezes por semana ( ) só ocasião do teste ( ) nunca ( ).

O que anda a fazer depois de deixar a escola: _____

2- Situação socio familiar quando andava na escola:

Indica qual era o número de elementos do teu agregado familiar: 1-3 ( ) 4-6 ( ) 7-9 ( ) 9 e + ( )

Qual era tua relação de parentesco com o chefe do agregado familiar da casa onde reside (ia):

pais ( ) avós( ) irmãos ( ) outros( ) se outros especifica qual_____

Indica qual é:

Nível de instrução do teu pai: Sem instrução ( ) Sabe ler/sabe escrever ( ) ensino básico ( ) ensino secundário ( ) ensino médio ( ) ensino superior ( ) não sabe/não responde ( ) outras habilitações ( ) se outras, quais _____

Profissão do pai: agricultor criador do gado ( ) pescador ( ) Pedreiro ( ) comerciante ( ) empresário ( ) funcionário ( ) outra ( ) se outra qual? _____

Situação no emprego: empregado ( ) reformado ( ) desempregado ( ) pensionista ( ).

Rendimento mensal do pai em mil escudos cv: 0-20 ( ) 20-40 ( ) 40-60 ( ) 60-80 ( ) 80 e+ ( )

Nível de instrução da tua mãe: Sem instrução ( ) Sabe ler/sabe escrever ( ) ensino básico ( ) ensino secundário ( ) ensino médio ( ) ensino superior ( ) não sabe/não responde ( ) outras habilitações ( ) se outras, quais _____

Profissão da mãe: doméstica ( ) peixeira ( ) rabidante ( ) funcionária ( ) comerciante ( ) não sabe ( ) outra ( ) se outra, qual? _____

Situação no emprego: empregada ( ) reformada ( ) desempregada ( ) pensionista ( ).

Rendimento mensal da mãe em mil escudos cv: 0-20 ( ) 20-40 ( ) 40-60 ( ) 60-80 ( ) 80 e+ ( )

Nº de irmãos: nenhum ( ) 1-2 ( ) 3-4 ( ) 5 e + ( ). Irmãos a estudar 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 e + ( ).

Alguns abandonaram a escola? Sim ( ) não ( ) se sim quantos? ____ Porquê?_____

Qual é a tua situação actual perante o emprego? Empregado (a) ( ) desempregado (a) ( ).

O nível do teu rendimento em mil escudos é: 0-20 ( ) 20-40 ( ) 40-60 ( ) 60-80 ( ) 80 e+ ( ).

Teu estado civil: Casado (a) ( ) solteiro (a) ( ) União de facto ( ). Possui filhos? Sim ( ) não ( ).

3- Factores relacionados com a política educativa

Dos factores que se seguem, indica que influência eles tiveram para tomares a decisão de abandonar a escola. Aponta por ordem de influência, 1 (não influenciou), 2 (influenciou pouco), 3 (não influenciou nem muito, nem pouco), 4 (influenciou muito), 5 (foi determinante).

Nº	Factores relacionados com a política educativa	1	2	3	4	5
1	Normas rígidas de frequência no estabelecimento do ensino					
2	Limitação de idades para frequentar Ensino Secundário					
3	Limitação de reprovação e repetência no ensino secundário					
4	Uso do português no ensino em vez da língua materna (crioulo)					
5	Conteúdos do programa abstractos, não tratam realidade do aluno					
6	Desfasamento entre o programa do básico e do secundário					
7	Um professor no 5º e 6º ano e má preparação do aluno no básico					

8	Deficiência na formação de professores					
9	Nº de escolas insuficiente e mal distribuído, implica longas viagens					
10	Obrigatoriedade de pagamento de propinas					
11	Lei de suspensão temporária das alunas grávidas					
12	Insuficiência de subsídio do Estado para apoiar alunos carenciados					
13	Elevado custo da educação					
14	Elevado número de alunos por professor e por turma					
15	Conteúdos dos manuais não retractam realidades locais					
16	Outros (especifica):					

Desses, indica o factor que mais pesou na sua decisão de abandonar a escola:

_____

Tendo em conta esses factores, indica o que se deve fazer para diminuir o fracasso e abandono escolar em Cabo Verde?

_____

4- Factores relacionados com a escola:

Dos factores que se seguem, indica que influência eles tiveram para tomares a decisão de abandonar a escola. Aponta por ordem de influência, 1 (não influenciou), 2 (influenciou pouco), 3 (não influenciou nem muito, nem pouco), 4 (influenciou muito), 5 (foi determinante).

Nº	**Factores relacionados com a escola**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1	Muitas exigências nas escolas					
2	A escola dá pouca atenção aos problemas dos alunos					
3	Falta da valorização das aprendizagens da vida prática dos alunos					
4	Escolas superlotadas, com excesso de alunos					
5	Tratam todos os alunos como se fossem iguais					
6	Ambiente escolar pouco atractivo e desfavorável a aprendizagem					
7	Falta de comunicação às famílias sobre a situação dos alunos					
8	Falta de condições para atender alunos com problemas					
9	A aprendizagem escolar pouco útil na vida prática					
10	Aumento da violência e insegurança na escola					
11	Distanciamento da escola face ao local de residência do aluno					
12	A escola continua a ser apenas um transmissor de conhecimentos					
13	Escola tem falta de condições de estudo (biblioteca, materiais, …)					
14	Outros (especifica):					

Desses, indica o factor que mais pesou na sua decisão de abandonar a escola:

_____

Tendo em conta esses factores, indica o que se deve fazer para diminuir o fracasso e abandono escolar em Cabo Verde?

_____

5- Factores relacionados com o professor

Dos factores que se seguem, indica que influência eles tiveram para tomares a decisão de abandonar a escola. Aponta por ordem de influência, 1 (não influenciou), 2 (influenciou pouco), 3 (não influenciou nem muito, nem pouco), 4 (influenciou muito), 5 (foi determinante).

Nº	Factores relacionados com os professores	1	2	3	4	5
1	Problemas no relacionamento com os alunos					
2	Deficiente preparação para o ensino					
3	Dão aulas repetitivas, maçadoras e sem interesses					
4	Faltam muitas aulas					
5	Falta de incentivar os alunos para estudar					
6	Leccionam matérias muito rápidas e dificulta compreensão					
7	Falta de ajudar alunos fora do horário das aulas					
8	Problemas na orientação dos alunos nos trabalhos					
9	Falta ensinar os alunos a estudar					
10	Utilizam vocabulários difíceis					
11	Aparecem bêbados ou drogados nas aulas					
12	Falha no atendimento às dificuldades individuais					
13	Fazem discriminação aos alunos					
14	Falta de comunicar aos pais a situação dos alunos					
15	Outros (especifica):					

Desses, indica o factor que mais pesou na sua decisão de abandonar a escola:

_____

Tendo em conta esses factores, indica o que se deve fazer para diminuir o fracasso e abandono escolar em Cabo Verde?

_____

6- Motivos pessoais (relacionados com o aluno):

Dos factores que se seguem, indica que influência eles tiveram para tomares a decisão de abandonar a escola. Aponta por ordem de influência, 1 (não influenciou), 2 (influenciou pouco), 3 (não influenciou nem muito, nem pouco), 4 (influenciou muito), 5 (foi determinante).

Nº	Motivos pessoais (relacionados com aluno)	1	2	3	4	5
1	Deficiente preparação nas classes anteriores					
2	Dificuldade na mudança do básico para o secundário					
3	Baixo rendimento escolar (notas baixas)					

4	Por motivo de reprovações e repetências					
5	Por atingir limites de idades estabelecidas por lei					
6	Excesso de faltas/falta de presença e de atraso					
7	Falta de interesse pelas matérias leccionadas e pelo estudo					
8	Dificuldades de aprendizagem nalgumas disciplinas					
9	Insatisfação com a forma de avaliação					
10	Para aprender outras profissões (condutor, carpinteiro, ferreiro,…)					
11	Por causa da gravidez precoce no período escolar					
12	Por causa do consumo de álcool, drogas etc.					
13	Falta de pessoas para ajudar no trabalho escolar em casa					
14	Por motivo da indisciplina na escola					
15	Problemas de saúde (doenças)					
16	Promessa da emigração por parte de familiares					
17	Problemas de relacionamento com colegas e professores					
18	Por causa da influência dos amigos					
19	Falta de esforço, persistência e dedicação no estudo					
20	Desconfiança em conseguir bons resultados					
21	Outros (especifica):					

Desses, indica o factor que mais pesou na sua decisão de abandonar a escola:

_____

Tendo em conta esses factores, indica o que se deve fazer para diminuir o fracasso e abandono escolar em Cabo Verde?

_____

7- Factores relacionados com a família/encarregados da educação

Dos factores que se seguem, indica que influência eles tiveram para tomares a decisão de abandonar a escola. Aponta por ordem de influência, 1 (não influenciou), 2 (influenciou pouco), 3 (não influenciou nem muito, nem pouco), 4 (influenciou muito), 5 (foi determinante).

Nº	**Factores relacionados com a família/encarregados da educação**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1	Problemas familiares (conflitos, separação, divórcio, doenças, …)					
2	Famílias monoparentais (ausência do pai ou da mãe na família)					
3	Falta de preocupação com a escola e estudo dos filhos					
4	Falta de apoiar os filhos nos trabalhos escolares (tpc)					
5	Pais muito ocupados no trabalho					
6	Ausência e falta de colaboração com a escola					
7	Pobreza e maior preocupação com a sobrevivência					

8	Baixo nível de escolaridade dos pais e desvalorização da escola					
9	Pais com pouca esperança no desenvolvimento escolar dos filhos					
10	Outros (especifica):					

Desses, indica o factor que mais pesou na sua decisão de abandonar a escola:

_____

Tendo em conta esses factores, indica o que se deve fazer para diminuir o fracasso e abandono escolar em Cabo Verde?

_____

8- Factores relacionados com a situação socioeconómica

Dos factores que se seguem, indica que influência eles tiveram para tomares a decisão de abandonar a escola. Aponta por ordem de influência, 1 (não influenciou), 2 (influenciou pouco), 3 (não influenciou nem muito, nem pouco), 4 (influenciou muito), 5 (foi determinante).

Nº	**Factores relacionados com a situação socioeconómica**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1	Falta de materiais didácticos (livros cadernos, canetas, …)					
2	Falta de dinheiro para pagar propinas					
3	Falta de dinheiro para custear transporte					
4	Falta de transporte/longas distâncias e tempo de viagem					
5	Alojamento sem condições para estudo (trabalho de casa)					
6	Problemas ou falta de alimentação, ir a escola sem comer					
7	Necessidade de trabalhar para ajudar a família					
8	Falta de apoio financeiro para continuar a escola					
9	Perda do valor e prestígios social do diploma escolar					
10	Insegurança do emprego depois de estudar					
11	Outros (especifica):					

Desses, indica o factor que mais pesou na sua decisão de abandonar a escola:

_____

Tendo em conta esses factores, indica o que se deve fazer para diminuir o fracasso e abandono escolar em Cabo Verde?

_____

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	18	72,0
	Excluidos[a]	7	28,0

Total	25	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,929	114

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Concelho resid	321,22	2933,948	-,439	,933
liceu estudou	320,56	2918,614	-,392	,933
idade inquirido	319,17	2890,500	-,343	,932
residência	322,33	2844,353	-,086	,930
sexo	322,11	2830,458	,174	,929
ano abandono	320,50	2791,206	,290	,929
pré escolar	322,22	2840,418	-,013	,930
reprovou	322,17	2839,206	,009	,930
nº reprovou	322,28	2836,212	,064	,929
ano reprovação	320,11	2851,046	-,105	,930
vivia em casa	321,67	2819,882	,118	,930
agregado familiar	321,67	2882,471	-,501	,931
profissão pai	317,11	2596,928	,458	,931
instrução pai	320,44	2771,791	,434	,928
emprego pai	322,33	2858,118	-,250	,930
rendimen mensal	321,44	2808,614	,300	,929

profissão mãe	321,83	2710,147	,587	,927
instrução mãe	321,22	2779,007	,617	,928
emprego mãe	322,22	2810,418	,445	,929
rendimen mãe	322,06	2871,232	-,387	,931
irmãos	322,72	2839,977	,000	,929
numero irmãos	319,78	2905,124	-,347	,932
irmãos estudo	321,61	2838,958	-,002	,930
apoio	322,11	2841,634	-,036	,930
inst de apoio	321,89	2814,575	,297	,929
estudo diário	322,17	2842,853	-,050	,930
horas estudo	321,94	2892,408	-,673	,931
ocupação actual	322,17	2842,147	-,045	,930
normas rígidas	321,89	2905,281	-,714	,931
limites idades	320,83	2837,912	,005	,930
limitação reprva	320,72	2831,154	,038	,930
uso português	322,11	2897,281	-,634	,931
conteudo abstrato	321,67	2826,588	,093	,930
desfa programa	321,33	2848,118	-,068	,930
má prep. eb	320,94	2857,467	-,127	,931
def formaçã prof	321,06	2820,408	,160	,929
insuf rede escolar	320,56	2820,261	,137	,929
propinas	320,94	2820,408	,128	,929
lei de grávidas	320,72	2795,859	,265	,929
insuf subsídio	320,61	2787,193	,394	,928
custo educação	321,11	2811,987	,192	,929
excesso aluno	321,61	2860,487	-,197	,930
manuais fora real	321,72	2882,448	-,444	,931
outros	321,33	2843,882	-,043	,930
exigências escol	321,61	2828,369	,086	,930
atenção problem	320,06	2839,114	,000	,930
n valoriza aprend	320,28	2811,977	,230	,929

superlotação	320,72	2786,683	,381	,929
trata aluno iguais	320,89	2839,987	-,013	,930
ambi n aprend	321,17	2887,206	-,393	,931
esc n comunica	320,33	2785,176	,352	,929
n atende problema	319,61	2798,252	,430	,929
n serve vida prat	321,56	2851,438	-,101	,930
insegurança esc	320,33	2740,824	,653	,927
distância	320,39	2827,781	,081	,930
transm conheci	320,89	2796,810	,257	,929
falta condições	320,67	2830,588	,050	,930
outros escola	321,78	2814,418	,248	,929
mau relação prof	320,50	2783,794	,337	,929
prof mal preparado	321,06	2727,820	,796	,927
aulas s interesse	320,72	2741,977	,692	,927
prof falta aula	321,00	2802,235	,213	,929
n incent estudo	320,72	2748,095	,557	,928
lecciona rapido	320,61	2774,016	,497	,928
horario aulas	320,22	2778,889	,517	,928
n orienta alunos	320,50	2761,676	,628	,928
vocabul dificeis	321,06	2772,056	,490	,928
prof bébado	320,72	2725,977	,680	,927
n individuliz	320,67	2807,412	,254	,929
prof discrimina	319,89	2791,634	,329	,929
n comun pais	320,50	2782,853	,387	,928
outros prof	321,44	2776,967	,520	,928
má prep anterior	320,22	2801,007	,253	,929
n adapta es	321,17	2751,206	,599	,928
baixo rendimento	320,56	2727,085	,724	,927
excesso faltas	319,78	2567,595	,811	,925
n interes matéria	320,50	2724,971	,676	,927
reprovações	320,11	2717,281	,731	,927

limites idades	319,72	2742,801	,575	,928
dif apredisciplina	320,67	2729,412	,798	,927
instis avaliação	321,44	2806,850	,298	,929
inseg emprego	321,11	2727,281	,746	,927
outras profissões	320,72	2742,330	,578	,928
gravidez precoce	320,28	2712,918	,706	,927
álcool, droga	319,89	2706,105	,799	,926
falta ajuda t.p.c.	321,00	2718,118	,771	,927
indisciplina	320,50	2699,206	,816	,926
doenças	320,33	2741,176	,569	,928
emigração	320,06	2710,291	,741	,927
mau rel cole prof	320,56	2702,497	,842	,926
influencia amigos	320,28	2723,977	,767	,927
f dedica estudo	320,33	2727,529	,623	,927
n sente capaz	320,17	2727,206	,668	,927
outros alunos	322,50	2861,912	-,226	,930
problema familiar	319,94	2743,114	,595	,927
fam monoparent	320,72	2711,507	,751	,927
n preoc escola	320,56	2724,144	,743	,927
dedica trabalho	320,06	2725,232	,721	,927
n apoio tpc	320,17	2721,088	,787	,927
n colabora esc	320,89	2722,105	,683	,927
fracos recursos	320,00	2844,471	-,042	,930
baixo nivel escolar	320,89	2754,693	,526	,928
baixa expecti filho	320,89	2755,987	,584	,928
outros família	322,50	2861,912	-,226	,930
falta materia didat	320,56	2818,497	,107	,930
falta dinheiro prop	320,00	2814,588	,138	,930
falta dinh transp	319,89	2755,752	,586	,928
longo percurso	320,22	2793,007	,344	,929
condições alojam	320,78	2742,889	,555	,928

probl alimento	320,17	2718,265	,762	,927
proble transport	320,33	2789,529	,358	,929
ajuda pais	319,78	2720,771	,761	,927
falta apoio	319,56	2711,908	,803	,927
outros económic	322,72	2839,977	,000	,929