

## Factores socioeconómicos e sucesso educativo

---

Francisco José Sanches Tomé<sup>1</sup>

Escola Superior de Tecnologia e Gestão – IP (Portugal)

Se bem que nos últimos 30 anos os programas de governo têm vindo a considerar a educação como uma prioridade política a sociedade portuguesa apresenta ainda níveis médios de instrução bastante baixos. Tem-se assistido a uma massificação do sistema educativo e com ela o eclodir do insucesso educativo. A retenção de alunos tem sido invocada por muitos como causa para as elevadas taxas de abandono escolar. Muitos estudos empíricos demonstraram que as causas do insucesso educativo, são múltiplas como diversas são as formas de lidar com o problema. A partir da década de 70, a explicação do insucesso educativo encontra justificação nas diferenças socioeconómicas do aluno. Bourdieu e Passeron enquadram-se nesta corrente ao defenderem que às diferenças de posições sociais dos pais correspondem diferenças de posições escolares dos filhos. Assim nesta perspectiva as diferenças reproduzem-se na escola, em termos de resultados, e depois na vida profissional, em termos de remunerações. Para estes autores a escola legitima e reproduz a hierarquia social. Este ponto de vista é corroborado na forte correlação estatística existente entre insucesso e origem social, confirmando que os resultados dos alunos são função do nível sócioeconómico das suas famílias de origem. O objectivo desta investigação é precisamente relacionar o sucesso educativo, medido através do nível de desempenho da escola com o nível de desenvolvimento socioeconómico, medido através do indicador de poder de compra procurando a relação entre os factores e mostrando a causalidade existente entre eles.

En los últimos 30 años asistimos a una generalización del sistema educativo y con ella el crecimiento del fracaso escolar. Aunque la sociedad portuguesa presenta niveles de educación bastante baja, se reconoce que los programas políticos han considerado la educación como una prioridad. Muchos estudios han culpado el sistema de educación por la baja productividad y bajos rendimientos de la economía portuguesa, aunque algunos autores sostienen que se trata de una cuestión compleja y multivariada. Las causas del fracaso educativo son muchas, como varias son las maneras para lidiar con el problema. Desde 1970, la explicación del fracaso escolar es explicado por las diferencias socio-económicas del estudiante. En esta corriente, Bourdieu y Passeron defendien que las diferencias en las posiciones sociales parentales coinciden con las diferencias de posiciones de la escuela de los niños. Así, las diferencias en términos de resultados escolares se repercuten en la vida laboral, en términos de remuneración. Para estos autores la escuela legitima la jerarquía social. Este punto de vista es comprobado en la fuerte correlación entre el fracaso y origen social, lo que confirma que los resultados de los estudiantes son una función de su nivel de socioeconómico familiar. El objetivo de la investigación es relacionar el éxito educativo, medido a través del nivel de rendimiento en las escuelas y el nivel de desarrollo socioeconómico. Partiendo de las clasificaciones de las escuelas de la y el indicador de poder adquisitivo se analiza la relación entre los dos factores, mostrando el vínculo de las variables económicas y los resultados educativos.

**Palavras-chave:** Ensino, Sucesso educativo, Desenvolvimento socioeconómico.

**Palabras clave:** Educación, Exito educativo, Desarrollo socioeconómico.

---

<sup>1</sup> Professor de Economia e Gestão, Equiparado a Professor Adjunto na Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico da Guarda. Licenciado em Economia (1992) e Mestre em Gestão da Informação nas Organizações, pela Universidade de Coimbra (1998). Autor de vários artigos e comunicações em congressos nacionais e internacionais. Prepara tese de Doutoramento em Economia.

## 1 - INTRODUÇÃO

É do conhecimento geral que um dos factores que mais condicionam o desenvolvimento económico de um país é a baixa qualificação dos recursos humanos. Em Portugal, de acordo com os últimos dados publicados pela OCDE, apenas 20% da população entre os 35 e os 44 anos terá concluído o ensino secundário. Essa proporção é das mais baixas do conjunto de países pertencentes à organização. A Constituição da República Portuguesa diz claramente que todos “têm direito à Educação” e promove condições para que esta seja “realizada através da escola e de outros meios formativos” de forma a contribuir para a “igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais ...”. Diz ainda a lei fundamental que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”; e que incube ao Estado “assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito”, “estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino”. Após tantos anos será que estes objectivos foram efectivamente cumpridos? A esta questão procuraremos responder mais adiante, após a análise de dados.

Efectivamente, até à década de oitenta, o ensino estava destinado predominantemente a uma minoria favorecida de alunos, aos quais se exigia o sucesso escolar. Na década seguinte democratizou-se o acesso ao ensino, tendo como missão atingir; a igualdade de oportunidades. Este facto deve-se à crença a escola funciona como factor de progresso e de democratização que arrasta consigo o desenvolvimento e a prosperidade. É a partir de então que o insucesso escolar e abandono começa a registar as suas manifestações mais preocupantes e alvo das mais diversas estratégias educativas, como provam os valores do quadro n.1.

### Quadro n. 1 - Abandono escolar em Portugal

<b>Alunos matriculados no 1º ano em 1994/95</b>	<b>109 233</b>
<b>Alunos que chegaram ao 12 ano em 2006</b>	<b>32 526</b>

Actualmente o abandono e insucesso do ensino secundário transvazam para o ensino superior com taxas que atingem valores muito preocupantes. O crescimento, do número de alunos matriculados no ensino, confundiu a expansão da escolaridade e o alargamento da base social de recrutamento dos alunos com igualdade de oportunidades. Este paradigma de objectivos foi evidenciado em 1994 por Ana Benavente, ao constatar que “à medida que a experiência da democratização da educação se vai acumulando, vai-se tornando claro que a oferta de iguais oportunidades a grupos desiguais tende a reproduzir as desigualdades sociais”.

## **2 – O QUE SE ENTENDE POR (IN)SUCESSO EDUCATIVO?**

Sob a designação de insucesso reúne-se um tão diverso conjunto de situações, processos e problemas, que este conceito reveste forçosamente uma multiplicidade de acepções. Para evitar confusões semânticas, há que realizar um esforço de clarificação conceptual. De que é que falamos quando utilizamos o conceito de insucesso escolar? Das repetências? Das reprovações? Dos abandonos? Das dificuldades de aprendizagem? É certo que na literatura científico-pedagógica o insucesso aparece frequentemente reduzido a um conjunto de percentagens e números globais calculados em torno de indicadores visíveis repetências, reprovações, abandonos (Afonso, 1988).

Segundo Bastin e Roosen (1992), este conceito aplica-se também ao cooling-out, ou seja, à orientação para cursos conotados como menos exigentes e conseqüentemente com saídas profissionais socialmente pouco gratificantes. Numa acepção ainda mais abrangente, o conceito designa a inadequação das aprendizagens que a escola propõe ao aluno no sentido de o inserir activamente na vida familiar, profissional e social.

Outros autores consideram que o conceito se utiliza perante o desvio entre os resultados esperados e os resultados obtidos. Pressupõe um limiar máximo gerador de frustração no aluno, insatisfação no professor e perda de mais-valia para a escola e para a sociedade. Para G. de Landsheere insucesso traduz, em geral, “uma situação em que o objectivo educativo não foi atingido”» (Bastin e Roosen, 1992, 19). Este critério prima pela ambiguidade e requer naturalmente que se questionem os métodos de ensino-

aprendizagem e de avaliação. A definição de insucesso proposta por Blanchard et al. (1998, 16): «(...) uma baixa momentânea ou crónica da eficiência do aluno nas suas aprendizagens, baixa definida como tal pela instituição escolar, com ou sem perturbações associadas» é mais esclarecedora. Entendemos que esta quebra só será significativa e por isso merecedora da designação de insucesso, quando comprovada na sua evidência e persistência pelos dispositivos de avaliação da escola utilizados pelos professores. A definição mais consensual parece ser a proposta pelo National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) dos EUA, em 1988: «Distúrbios de aprendizagem (learning disabilities) é uma expressão genérica que se refere a um grupo heterogéneo de desordens, que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e no uso de aptidões». Alguns autores consideram que a opinião dos professores sobre os alunos tem por base a categoria de dificuldades de aprendizagem que advêm de uma constelação de variáveis internas e externas, cuja significação só se apreende na história das interacções do aluno com o seu meio (escolar, familiar, social, económico, etc.).

Apesar de se manifestarem no sujeito que aprende, as dificuldades de aprendizagem não têm a sua origem apenas nas características intrínsecas ao aluno. A sua localização diversa assenta no pressuposto de que a aprendizagem não se reduz ao aluno, mas é um processo que se constrói continuamente na relação ensinante-aprendente e na interacção constante deste com o meio envolvente, numa perspectiva sistémica. «Se bem que o insucesso escolar se não identifique com as dificuldades de aprendizagem, pois estas não conduzem necessariamente à reprovação (...)» (Rebelo et al., 1995, 43), o que é certo é que os dados estatísticos relativos às taxas de insucesso sugerem que há um elevado número de alunos que reprovam devido a problemas de aprendizagem graves. Caso não usufruam de ajudas especiais, estes alunos ficam sem dúvida excessivamente expostos ao risco do insucesso, como aliás ressalta da enumeração das consequências dos problemas de aprendizagem realizada pelos autores citados, a saber: impedimento de o aluno atingir os objectivos propostos; não obtenção dos diplomas escolares, reprovação ou abandono da escola, repetição de anos (atraso no plano temporal definido para a aprendizagem), obtenção dos diplomas em tempo normal mas com classificações

inferiores relativamente ao desejado, e dependência relativamente a ajudas específicas (explicações, exercícios, técnicas e programas especializados). Acrescem ainda outras consequências no domínio psicológico (fraco auto-conceito, desmotivação, comportamento inadequado) ou relacionadas com a escolha vocacional ou à adaptação social e profissional.

A verdade é que os alunos provenientes de meios sócio-económicos mais desfavorecidos, são estatisticamente aqueles que apresentam logo à partida um Handicap de conhecimentos e aptidões acumuladas no ensino secundário que vão mais tarde condicionar o seu sucesso e muitas vezes terminar no abandono do ensino.

### **3 – COMO SE EXPLICA O (IN)SUCESSO EDUCATIVO?**

As primeiras explicações do insucesso inserem-se numa perspectiva analítica e individualista do comportamento e da personalidade, uma vez que o fazem depender de um disfuncionamento de determinados traços, aptidões ou capacidades intrínsecos ao aluno. Sujeitam este fenómeno a uma interpretação de natureza defectológica, dado que na sua origem se encontram deficiências inatas, quer sensoriais, quer de atenção ou de inteligência.

Neste contexto teórico, o défice da inteligência surge como o principal factor explicativo do fracasso escolar dos alunos. Os defensores desta corrente consideram que o desempenho escolar está dependente desta faculdade que integra a herança genética do indivíduo e que pode ser medida por intermédio do quociente de inteligência (Q. I.). Os alunos que têm um Q.I. entre inferior a 110 são normalmente julgados como pouco capazes para terminar o ensino secundário. Se alguns atingirem os últimos anos, isso será no «esgotamento do corredor de Marathon» (Bastin e Roosen, 1992, 35), sempre como ponto de chegada e nunca de partida para a universidade.

Os alunos que integram a faixa de Q. I. superior a 110 são normalmente bem sucedidos no secundário e poderão aceder à universidade, ainda que seja necessário um Q. I. de 120 para estar à altura das exigências deste nível de ensino. Além do mais, é necessário ter em conta a natureza dos cursos: os estudos literários e as ciências experimentais são

menos exigentes que as matemáticas puras que requerem um Q. I. superior a 130. Esta corrente foi alvo de fortes críticas e não pode ser aceite de forma inequívoca, pois muitas vezes o esforço do aluno, o apoio da família ajuda a superar as suas limitações cognitivas.

Assim surgiu a partir da década de 60, uma nova corrente sociológica que explica o insucesso escolar pelas diferenças entre posições sociais da família. Este ponto de vista apoia-se na forte correlação estatística entre insucesso (ou sucesso) e origem social, recorrendo ao conceito de reprodução para exprimir a ligação existente entre desigualdades social e escolar.

Neste contexto destacam-se os estudos de Bourdieu e Passeron que explicam o problema do insucesso em termos de sistemas de diferenças: «(...) às diferenças de posições sociais dos pais correspondem diferenças de posições escolares dos filhos e, mais tarde, diferenças de posições sociais entre estes filhos já adultos. Há reprodução das diferenças» (Charlot, 1997, 19-20). A escola reproduz e legitima a hierarquia social, pois as normas que institui como normas escolares, e à luz das quais avalia as competências individuais, correspondem às normas culturais próprias das classes privilegiadas. Assim, os alunos originários destas classes são portadores de um capital cultural bastante próximo do da escola e de um *habitus*<sup>2</sup> que mais facilmente os predispõe para o sucesso. Por oposição, os alunos vindos das famílias ditas desfavorecidas não detêm nem esse capital nem esse *habitus*, colocando-se a uma distância desigual e, naturalmente, menos favorável ao sucesso, face à cultura escolar. Vários estudos efectuados comprovam esta teoria, nomeadamente Ventura A. e al. (2003) ao verificarem uma ligação entre as habilitações académicas dos pais e a frequência de explicações com os resultados dos exames.

Embora o seu contributo seja consistente com a realidade dos factos, nas últimas décadas tem-se assistido a uma mudança de paradigma na explicação do insucesso. O ponto de vista tradicionalmente centrado nas diferenças individuais ou nas desigualdades sócio-familiares dos alunos desloca-se agora para o contexto educativo: a

escola como instituição. Benavente, (1990, 717), mostra bem esta nova orientação, quando afirma que, «a partir dos anos 70, o trabalho de análise da produção do insucesso escolar (...) interessa-se pelos mecanismos que operam no interior da própria escola; interrogando o seu funcionamento e as suas práticas, a corrente sócio-institucional sublinha a necessidade da diferenciação pedagógica, pondo em evidência o carácter activo da escola na produção do insucesso (...)». Esta corrente contraria a lógica tradicional, segundo a qual os factores sócio-familiares são suficientes para explicar o desempenho escolar dos alunos, encaixando a escola num modelo reprodutor das desigualdades já enraizadas a nível social. O insucesso, assim como outros comportamentos relacionados com a indisciplina e o absentismo, seria fatalmente imputado às características individuais ou à origem social dos seus autores. Estudos há que, inclusivamente, concluem pela importância pouco significativa das variáveis escolares na diferenciação dos resultados dos alunos. É o caso do relatório de Coleman, de 1966, relativo à avaliação dos resultados das reformas introduzidas no sistema educativo americano, concretamente, os seus efeitos sobre grupos minoritários em situação de desvantagem escolar. Também neste relatório são privilegiadas as variáveis socioeconómicas como as mais significativas para explicar o desempenho escolar dos alunos.

Com a referida mudança de paradigma, o insucesso deixa de ser fatalmente imputado a factores exteriores à instituição escola (meio, família), até agora considerado território neutro, passando a ser construído na malha das interacções que quotidianamente se estabelecem entre alunos e práticas escolares.

Com o advento da cibernética, (Rosnay, 1975) “assiste-se a uma reviravolta epistemológica no modo de olhar o comportamento do sujeito, que se traduz na recusa de uma visão mecânica/causalista, a favor de uma leitura atenta à complexidade das relações”. Segundo este autor, a abordagem sistémica não constitui uma teoria ou uma disciplina, mas uma metodologia que, ao possibilitar uma integração dos conhecimentos, garante uma maior eficácia de acção. Assim, ao contrário da abordagem analítica, a abordagem sistémica não dissocia os fenómenos, mas recompõe os seus

elementos numa totalidade, contemplando a sua dinâmica, ou seja, as suas interações e as suas interdependências.

A principal crítica aos modelos tradicionais prende-se com o facto de isolarem do seu ecossistema o aluno em dificuldade, desprezando os aspectos relacionais implicados no seu insucesso. O insucesso deixa de ser visto como a exteriorização de uma patologia, passando a desempenhar uma função positiva no sistema em que aparece. De facto, o insucesso é visto como uma oportunidade de o sistema ascender a um novo estado por via de uma mudança estrutural. Sendo sempre sinal de crise, o insucesso converte-se em ocasião de crescimento, pois activa as capacidades dos elementos do sistema e a descoberta de respostas na reorganização do seu funcionamento.

A noção sistémica do insucesso aparece em meados da década de setenta e constitui um marco essencial no contexto das primeiras reflexões sobre o insucesso. Ela versa essencialmente sobre a concepção de ajuda psicológica que o aluno em dificuldades recebe na escola e analisa as razões pelas quais as intervenções tradicionais fracassam nesta ajuda.

Dos diversos contributos destaca-se a obra de Evéquoz, *Le contexte scolaire et ses otages*, que surge em 1984, na qual o autor desenvolve o conceito de aluno-refém, preso num conflito relacional triangular, segundo a qual o insucesso do aluno se cristaliza quando entra em ressonância com outros insucessos vividos pela família, pelos professores ou mesmo pela instituição, deu origem a três eixos de investigação, a saber: o sentido e a função do insucesso no sistema familiar, na relação alunos/professor/grupo-turma e no contexto institucional.

#### **4 – DADOS SOBRE O (IN)SUCESSO EDUCATIVO E FACTORES SÓCIO-ECONÓMICOS**

A divulgação dos resultados dos rankings das escolas pela comunicação social tem sido envolvida em alguma polémica e contestação sobretudo por não utilizar critérios científicos na sua metodologia e se basear apenas nos resultados dos exames finais. È uma análise simplista e pouco rigorosa baseada num único parâmetro e ignorando o nível sócio-económico dos pais e da região onde se insere a escola e o efeito



explicações. Estudos recentes de Ventura A. e al (2003), consideram que “das variáveis consideradas, a mais importante, em termos estatísticos para os resultados finais é o poder de compra do concelho”...”depois a idade dos examinados”,...”o número de exames (quanto mais exames, melhores resultados) e, finalmente, a escola ser pública ou privada”. De qualquer forma estas variáveis apenas explicam 31% do resultado final nos exames; sendo os outros 69% da responsabilidade de outras variáveis específicas, tais como as habilitações dos pais dos alunos, percentagem de alunos que foram a exame, percentagem de alunos por escola beneficiários da Acção Social Escolar, etc.

Para avaliar a eficácia dos sistemas de ensino a OCDE, elaborou-se um teste comum de conhecimentos de matemática realizados por estudantes de 15 anos, em 2003. As classificações obtidas estão presentes no quadro abaixo e reflectem um muito mau desempenho dos estudantes portugueses. No relatório, “*Learning from Tomorrow’s World - First results from PISA 2003*”, a OCDE explica as diferenças de resultados (1), por um conjunto de variáveis: o PIB per capita, em paridade de poder de compra (2), Despesas acumuladas por estudante dos 6 aos 15 anos (3), a percentagem da população entre os 35 e 44 anos com pelo menos o ensino secundário completo(4), ao qual se acrescentou uma coluna com o valor da produtividade das despesas de educação por país.(5).

**Quadro 2 – Classificação média por país no teste de Matemática e variáveis socioeconómicas**

País	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Finlândia	544	26344	54373	85	10.0
Coreia do Sul	542	15916	41802	79	13.0
Holanda	538	28711	55416	71	9.7
Japão	534	26636	60004	94	8.9
Canadá	532	29290	59810	86	8.9
Bélgica	529	27096	63571	66	8.3
Suíça	527	30036	79691	85	6.6
Austrália	524	26685	58480	62	9.0
Nova Zelândia	523	21230	-	80	-
Rep. Checa	516	14861	26000	91	19.9

Islândia	515	28968	65977	62	7.8
Dinamarca	514	29223	72934	81	7.1
França	511	26818	62731	68	8.1
Suécia	509	26902	60130	87	8.5
Austria	506	28372	77255	82	6.5
Alemanha	503	25453	49145	86	10.2
Irlanda	503	29821	41845	65	12.0
Rep. Eslovaca	498	11323	14874	91	33.5
Noruega	95	36587	74040	91	6.7
Polónia	490	10360	23387	48	21.0
Hungria	490	13043	25631	79	19.1
Espanha	485	21347	46774	46	10.4
Estados Unidos	483	35179	79716	88	6.1
<b>PORTUGAL</b>	<b>466</b>	<b>17912</b>	<b>48811</b>	<b>20</b>	<b>9.5</b>
Itália	466	25377	75693	50	6.2
Grécia	445	17020	32990	58	13.5
Turquia	423	6046	-	25	-
México	385	9148	15312	26	25.2

Fonte: OECD 2004, "Learning from Tomorrow's World - First results from PISA 2003".

Da análise estatística dos dados internacionais, podemos afirmar que Portugal apresenta um fraco desempenho. Pior classificado só a Grécia, Turquia e México. Além disso a produtividade das despesas em educação são muito baixas, já que do Investimento público feito por aluno era de esperar um despenho muito mais significativo. Constatase que há um desfasamento entre a qualidade dos recursos humanos em Portugal aferidos por este teste, e o valor gasto pelo Estado em Educação. Os resultados dos testes estatísticos mostram que as diferenças encontradas no desempenho dos alunos não estão em variáveis socio-económicas: como o PIB *per capita* em paridade de poder de compra (coluna 2); nem nas despesas em educação por aluno (coluna 3). Através da regressão linear e da análise do R-quadrado, observa-se que a variável com maior peso na explicação do êxito escolar (explica 55% da variância dos resultados obtidos nos testes) está na percentagem de população entre os 35 e 44 anos com pelo menos o ensino secundário completo (coluna 4), que traduz o nível de educação dos

progenitores, enquanto as outras variáveis não chegam a ser significativas em termos estatísticos. Se os outros 45% forem atribuídos a acção de natureza política, existirá possibilidades de o estado ter um papel importante, na diminuição do *handicap* sociocultural.

#### **4 - PAPEL DO ESTADO PARA PROMOVER A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ATRAVÉS DA ACÇÃO SOCIAL ESCOLAR (ASE)**

É competência da escola pública, dita inclusiva, ser um instrumento que permita ao aluno procedente de um meio socioeconómico desfavorecido conferir igualdade de oportunidades e eliminar a estigma social através de apoio educativo e monetário que não tem da família. Para cumprir os propósitos constitucionais, A Lei de Bases da Educação, definiu a gratuidade do ensino básico e o apoio financeiro através da Acção Social Escolar, diferenciando claramente o que é gratuito ou tendencialmente gratuito e o que são os apoios educativos de acesso à educação aos mais carenciados. São desenvolvidos, neste âmbito, serviços de acção social escolar concretizados através da aplicação de critérios de discriminação positiva que visam a compensação social e educativa dos alunos economicamente mais carenciados. Os serviços de acção social escolar compreendem um conjunto de acções tais como a comparticipação em refeições, serviços de cantina, transportes, alojamento, manuais e material escolar, e a concessão de bolsas de estudo.

#### **Quadro n. 3 - Orçamento de Estado em % do PIB canalizado para a Educação**

<b>Ano de 1972</b>	<b>1,4 %</b>
<b>Ano de 2009</b>	<b>5,2%</b>

Embora a Acção Social Escolar aos mais desfavorecidos tenha passado de 1,4% do Orçamento do Ministério da Educação em 1972 para 5,2% em 2009, abrangendo nesse

ano cerca de 42,9% da população estudantil, segundo dados do próprio Ministério, parece-nos claro que esse investimento não foi reflectido em termos de desempenho nem contribuiu para a diminuição das desigualdades sociais, sendo hoje Portugal um dos países da zona Euro com maior fosso da repartição dos rendimentos nacional.

#### Quadro n. 4 - Acção Social nas Escolas Públicas em 2009

	<b>Alunos inscritos</b>	<b>Abrangidos</b>	<b>%</b>
<b>Ensino Básico</b>	<b>933 348</b>	<b>427 747</b>	<b>45,8%</b>
<b>Ensino secundário</b>	<b>241 863</b>	<b>76 349</b>	<b>31,5%</b>
<b>Total</b>	<b>1 175 211</b>	<b>504 096</b>	<b>42,9%</b>

#### CONCLUSÃO

Se os nossos alunos têm piores resultados a nível escolar é possível que seja devido em parte ao contexto familiar, social e institucional que não os incentiva a estudar mais e onde o mérito escolar não é valorizado. A melhoria do sistema educativo e sua eficácia não é apenas um problema de dinheiro, ou de verbas, mas também de valores e envolvimento familiar e institucional. Partindo ainda de uma população activa com um nível de escolaridade e um nível sócio cultural lamentavelmente baixo, onde o progresso pelo investimento na educação não é valorizado, podemos afirmar que há ainda uma margem de manobra de natureza política para actuar de forma a promover o sucesso educativo.

**BIBLIOGRAFIA**

- AFONSO, A. (1988). Insucesso, Socialização Escolar e Comportamentos Divergentes: Uma Abordagem Introdutória. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 1, n.º 2, 41-51.
- BASTIN, G. e ROOSEN, A. (1992). *L'école malade de l'échec*. Bruxelles, De Boeck Université. Edição original, 1990.
- BENAVENTE, A. (1990). Insucesso Escolar no Contexto Português – Abordagens, Concepções e Políticas. *Análise Social*, Vol. XXV (108-109), (4º e 5º), 715 – 733.
- BLANCHARD, F.; CASAGRANDE, E.; McCULLOCH, P. (coords.) (1998). *Échec scolaire, nouvelles perspectives systémiques*. 2 ed., Paris, ESF éditeur. Edição original, 1994.
- DURAND, M. (1988). *L'échec scolaire et la systémie. Une application pratique*. *Cahiers Pédagogiques*, n° 268, Nov., 21-22.
- EVEQUOZ, G. (1985). *L'action préventive dans le contexte scolaire : perspective systémique*. *Psychologie scolaire*, n° 52, 83-91.
- EVEQUOZ, G. (1998). *De la désignation de l'enfant à l'analyse systémique du fonctionnement de la classe*. In F. Blanchard; E. Casagrande; P. McCulloch, (coords.). *Échec scolaire, nouvelles perspectives systémiques*. 2 ed., Paris, ESF éditeur. Edição original, 1994.
- FREITAS, M. (2005), *Uma Herança Pesada*, *Cadernos de Economia*, Abril/ Junho 2005
- PALAZZOLI (1980). *Le magicien Sans Magie*. Paris, ESF. Edição original, 1976
- OECD (2004), "Learning from Tomorrow's World - First results from PISA 2003"
- REBELO, J. et al. (1995). *Dificuldades de aprendizagem: elementos para a caracterização do problema*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIX, n° 3, 35-54.
- REY, Y. (1998). *L'intervention psychologique en milieu scolaire: vers une approche multidimensionnelle*. In F. Blanchard; E. Casagrande; P. McCulloch, (coords.). *Échec scolaire, nouvelles perspectives systémiques*. 2 ed., Paris, ESF éditeur. Edição original, 1994.
- ROAZZI, A.; ALMEIDA L. S. (1988). *Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar?* *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 1, n.º 2, 53-60.
- ROSNAY, J. (1975). *O macroscópio, para uma visão global*. V. N. Gaia, Edição Estratégias Criativas.
- VENTURA, A. E outros (2003), *Ranking das escolas em Portugal: um estudo exploratório*, REICE, VOL.1, N.1