

# TEORIAS EXPLICATIVAS DO INSUCESSO EDUCATIVO E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO - UMA ANÁLISE EMPÍRICA

EDUCATIONAL FAILURE AND INTERVENTION STRATEGY  
THEORIES AN EMPIRICAL ANALYSIS

Sussana Pinto \* (issusana@netvisao.pt) e Francisco Tomé\*\* (tome@ipg.pt)

## RESUMO

De forma a promover a igualdade de oportunidades democratizou-se o acesso ao ensino, e como consequência o insucesso escolar atingiu níveis preocupantes. Neste contexto, o nosso objectivo foi procurar averiguar as principais explicações apontadas pelos professores para este fenómeno e estratégias de intervenção. Através de um inquérito a professores, foi possível ordenar as causas e as estratégias de intervenção adoptadas para o combater. Os resultados obtidos na explicação deste problema, puseram em evidência teorias de cariz essencialmente individualista centradas no handicap sociocultural do aluno. No que concerne às estratégias promotoras de eficácia adoptadas pelos professores; estas deixam de estar predominantemente centradas no aluno, para se centrarem na pratica sócio-institucional e biogenética. Se bem que os professores defendam que vale a pena lutar contra o insucesso educativo utilizando estratégias sistémicas para recuperar os alunos, estas são ainda pouco utilizadas por eles.

Palavras-Chave: Ensino, Pedagogia, Investigação em Ciências da Educação, Insucesso Educativo;

## ABSTRACT

To promote equal opportunity, access to education was democratized, and as a result, failure and drop-out rates have reached alarming levels. In this context, this paper will try to define the concept of educational failure to then discover the primary sources of this phenomenon as cited by teachers and the intervention strategies adopted. The results obtained show that the theories are essentially individualistic, centred as they are on the social and cultural handicap of the student. As for the strategies that promote effective teaching, these are not predominantly centred on the student, but rather on social and institutional as well as biogenetic practice. While teachers profess that it is worthwhile to fight educational failure using systemic strategies to recover students, these same strategies are little used.

Keywords: Teaching, Pedagogy, Educational Failure, Educational Sciences research.

## 1 - INTRODUÇÃO

Muitos estudos têm vindo a demonstrar a importância do aumento dos níveis de escolaridade para o desenvolvimento das sociedades. Como consequência democratizou-se o acesso ao ensino, tornando-o obrigatório em muitos países e o insucesso tornou-se um problema preocupante. Aliado ao insucesso surge o abandono escolar com consequências muito negativas, para o país e a sociedade em geral. Segundo Silva (2004), esta situação "atira os jovens para empregos precário, situações de marginalidade e exclusão social, reproduzindo as desigualdades sociais e prejudicando os objectivos do país em termos de produtividade da economia". Segundo o EUROSTAT, em Portugal as saídas precoces do sistema de ensino são as mais elevadas da União Europeia (45%, 52% para os Homens e 38% para as mulheres) e multiplicam por três a média dos 25 países. Para combater este problema há antes de mais nada que saber determinar as causas que se escondem por detrás dos problemas de aprendizagem e depois há que utilizar as ferramentas correctas para agir sobre essas causas. Sem conhecer as causas é impossível tratá-las. Da escola exige-se igualdade de oportunidades mas também sucesso escolar, pois todos os cidadãos têm direito à igualdade de oportunidades no que respeita ao acesso e ao sucesso na educação. As causas do sucesso escolar variam muito de pessoa para pessoa e de situação para situação, pois são instáveis no espaço, na pessoa e no tempo. Isto desconcerta os investigadores que acabam por não conseguirem dar respostas cabais nem apontar soluções únicas para o insucesso escolar. Os problemas de aprendizagem tanto podem ter a ver com factores físicos como podem ter a ver com factores mentais, com factores genéticos, com factores emocionais bem como de factores de contexto sócio-cultural. Previsíveis ou inesperados, estes problemas exigem soluções energéticas que requerem do professor uma constante maleabilidade e adaptação, em função da qual a escola e especialmente a sala de aula se transformam em contextos dinâmicos e interactivos.

«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 acima citados: 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. Na verdade o ser humano nasce potencialmente inclinado a aprender, necessitando apenas de estímulos externos e internos (motivação, necessidade). Daí que em muitos estudos se tenha constatado que os alunos provenientes de meios sócio-económicos mais desfavorecidos, são estatisticamente aqueles que apresentam logo à partida um *Handicap* de conhecimentos e aptidões acumulado no ensino secundário que vai favorecer o seu insucesso educativo e muitas vezes terminar no abandono do ensino superior.

No momento em que se examina o futuro da Educação e se decide a orientação da política educativa, urge reflectir sobre o modo como os professores explicam o insucesso escolar e as estratégias adoptadas para o resolver. Questão sistémica por excelência, importa então analisar a epistemologia em função da qual os professores descrevem, explicam e, essencialmente, resolvem os problemas.

## 2 - TEORIAS EXPLICATIVAS DO INSUCESSO EDUCATIVO

Existem quatro teorias principais que se inserem em correntes de pensamento sócio-educativo muito bem estruturadas: a corrente Biogenética, a corrente do *handicap* sociocultural, a teoria sócio-institucional e finalmente a corrente sistémica, que passaremos a clarificar.

### 2.1 - A Corrente Biogenética

Sendo as necessidades humanas por natureza ilimitadas, a *vontade de aprender* é uma característica essencial do ser humano, pois somente

\* Professora, licenciada em Filosofia e Mestre em Ciências da Educação  
\*\* Professor, licenciado em Economia e Mestre em Gestão da Informação nas Organizações

este possui o carácter intencional de aprender. A aprendizagem é o processo de alteração de conduta, seja por condicionamento operante, experiência, ou ambos, de uma forma razoavelmente permanente. As primeiras explicações do insucesso inserem-se numa perspectiva analítica e individualista intrínseca ao aluno. Segundo Rey (1988) a explicação encontra-se nas deficiências inatas, quer sensoriais, quer de atenção ou de inteligência. Assim, entre as principais causas que o podem determinar, encontra-se a dislexia, a discalculia, e todo o tipo de deficiências sensoriais, atrasos na maturidade e mesmo bloqueios afectivos.

Neste contexto teórico, os defensores desta corrente consideram que o desempenho escolar está dependente da inteligência inata ao aluno que integra a sua herança genética e que pode ser medida por intermédio do quociente de inteligência (Q. I.). É com base neste Q. I., cujo valor médio é de 100, com uma dispersão de valores ilustrada por uma curva de Gauss, que os representantes desta corrente, entre os quais se destaca o médico P. Debray-Ritzen, explicam o insucesso escolar (Bastin e Roosen, 1992).

Alunos que manifestam um Q.I. inferior a 90, enfrentam dificuldades intransponíveis desde o 1.º Ciclo e dificilmente concluem a escolaridade obrigatória.. Este facto é especialmente válido para a faixa de Q. I. entre 70 e 80 (pertencentes à faixa etária superior da deficiência ligeira).

Os alunos que revelam um quociente intelectual entre 90 e 100 (25%) são dotados de uma inteligência que se pode denominar de «normal-média-fraca». Os alunos que têm um Q.I. entre 100 e 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.

Na sua grande maioria, os alunos que integram a faixa de Q. I. entre 110 e 140 (25% do total) são bem sucedidos no secundário e poderão aceder à universidade, ainda que seja necessário um Q. I. superior a 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.

## 2.2 - A Corrente do *Handicap* Sociocultural

Com base em estudos sociológicos, a partir da década de 60, o insucesso escolar passa a ser explicado pelas diferenças entre os níveis

sociais das famílias. Este ponto de vista apoia-se na forte correlação estatística entre insucesso (ou sucesso) e origem social. 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). Segundo Pinto (2002) «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* que mais facilmente os predispõe para o sucesso.» Todavia, a motivação tem um papel fundamental na aprendizagem e ninguém aprende se não estiver motivado, e se não desejar verdadeiramente aprender.

## 2.3 - A Teoria Sócio-Institucional

Segundo Afonso (1988) as últimas décadas tem-se assistido a uma metamorfose na explicação do insucesso. Se até aqui ele estava centrado nas diferenças individuais ou nas desigualdades sócio-familiares dos alunos desloca-se agora para a escola como instituição. Ana Benavente, em *Insucesso escolar no contexto português* (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 (...)». O relatório de Coleman, de 1966, relativo à avaliação dos resultados das reformas introduzidas no sistema educativo americano, e os seus efeitos sobre grupos minoritários em situação de desvantagem escolar mostra que 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.

## 2.4 - A Corrente Sistémica

Com o advento da cibernética, surge uma nova teria explicativa do insucesso. Segundo Evéquoz (1987a, 35), a designação de abordagem sistémica, pode ser definida como "uma orientação teórico-prática que se concentra essencialmente sobre o processo de interacção e de comunicação entre os membros de um sistema, mais do que sobre as dinâmicas intrapsíquicas ou a reconstrução psicogenética dos problemas individuais".

Esta orientação teórico-prática implica uma mutação epistemológica que se traduz na recusa de uma visão de causalidade, a favor de uma análise ponderada à complexidade das relações. Para expressar esta nova forma de ver e de actuar, Rosnay (1975) utiliza o conceito de macroscópio. Este é um instrumento simbólico que serve "para observar aquilo que é *simultaneamente* demasiado grande e por demais complexo para os nossos olhos (tal como a sociedade humana, esse organismo gigantesco que nos é totalmente invisível)" (Rosnay, 1975, 14). Segundo este autor, a abordagem sistémica constitui uma metodologia que, possibilita uma integração dos conhecimentos, e assim assegura uma maior eficácia. Esta análise recompõe as suas componentes numa totalidade, contemplando a sua dinâmica, ou seja, as suas interacções e as suas interdependências. A noção de sistema corresponde a essa recomposição. Se bem que os modelos tradicionais centrados na dimensão intrapsíquica do aluno concebem o insucesso escolar como doença e o aluno como paciente ao isolarem do seu ecossistema o aluno em dificuldade, desprezando os aspectos relacionais implicados no seu insucesso; nesta nova abordagem o aluno deixa de ser visto como a exteriorização de uma patologia, passando estar integrado num sistema. Assim o insucesso passa a ser visto como um comportamento inadequado a uma determinada situação, marcada pela disfuncionalidade da comunicação sistémica. Para lutar contra ele vale a pena alargar o «leque das receitas» (Rey, 1988); e modificar a forma de o olhar. Sendo sempre sinal de crise, o insucesso pode converter-se numa ocasião de crescimento, pois activa as capacidades dos elementos do sistema e a descoberta de respostas na reorganização do seu funcionamento. Segundo esta abordagem o insucesso do aluno aumenta quando entra em ressonância com outros insucessos vividos pela família, pelos professores ou mesmo pela instituição. Sendo necessário estudar o sentido e a função do insucesso no sistema familiar, na relação alunos/professor/grupo-turma e no contexto institucional. Estes três eixos mostram claramente a diversidade e a riqueza com as quais a Sistémica concebe o tema do insucesso escolar.

## 3 - METODOLOGIA, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Para compreender as estratégias postas em prática pelos professores para recuperar alunos em situação de insucesso escolar, seguimos uma metodologia de investigação que recaiu sobre um questionário de administração directa a professores que leccionaram turmas com elevadas percentagens de reprovações<sup>1</sup>. A primeira parte deste inquérito refere-se a questões de representatividade teórica do insucesso escolar e modos de intervenção adoptados para recuperar os alunos. Numa segunda parte, procura-se averiguar a forma como os docentes representam o insucesso e a reprovação, bem como das estratégias por eles adoptadas e a eficácia que atribuem a tais estratégias. Finalmente na terceira parte, procura-se averiguar a visão fatalista ou não do combate ao insucesso escolar. Neste estudo obteve-se uma taxa de respostas de 55% do total de inquéritos enviados. A maioria dos alunos, 62,44%, era proveniente de freguesias urbanas. Identificaram-se variáveis que respeitam à caracterização dos alunos e professores (sexo, idade, anos de serviço, profissionalização, habilitações, anos de docência, situação profissional) e construíram-se outras variáveis estratégicas especificamente ligadas ao assunto em estudo: teorias, práticas, causas do insucesso, estratégias de recuperação, eficácia, etc. Estas variáveis foram finalmente codificadas e as observações tratadas estatisticamente.

## 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta secção analisamos alguns dos resultados obtidos, com a finalidade de os confrontar com os modelos explicativos do insucesso escolar. Em primeiro lugar, constatamos que os professores recorrem preferencialmente à teoria do Handicap Sociocultural para explicar o insucesso escolar, enquanto que a teoria socio-institucional aparece em último lugar das preferências e não é escolhida por nenhum docente em primeiro lugar, conforme consta no quadro abaixo.

<sup>1</sup> Este trabalho teve como base o inquérito elaborado por Pinto S. (2002), Insucesso escolar: fatalidade ou desafio? - dos discursos científicos à visão dos professores - a relevância sistémica" Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.

Quadro 1 – Teorias Explicativas do Insucesso Educativo

Teorias	Moda	Importância das teorias por ordem decrescente	Desvio-padrão
Biogenética	3	2,6061	0,9981
Handicap	1	1,7576	0,7918
Sócio-institucional	4	3,6364	0,5488
Sistémica	1	2,000	1,0308

Relativamente à teoria do *Handicap* sócio-cultural, 84,4% dos inquiridos colocam esta variável em primeiro e segundo lugar. Já a teoria Sócio-institucional, nunca é colocada em primeiro lugar, aparecendo em quarto lugar para 66,7 % dos inquiridos. A teoria Sistémica é colocada nos dois primeiros lugares por 72,7 % dos professores. A ordenação segundo o grau de importância foi a seguinte: 1º lugar – Teoria do *Handicap* sociocultural, 2º lugar – Teoria Sistémica, 3º lugar – Teoria Biogenética, 4º lugar – Teoria Sócio-institucional. Estes resultados estão de acordo com resultados empíricos americanos sintetizados por Gosling (1992).

No que concerne às práticas para lutar contra o insucesso escolar, obtivemos os seguintes valores:

Quadro 2 – Práticas Pedagógicas

Práticas	Importância por ordem decrescente	Desvio-padrão
Biogenética	2,5455	1,4381
Handicap	3,5152	1,3491
Apoio Pedagógico	4,4242	1,2755
Sócio-institucional	2,3939	1,7489
Sistémica	2,9393	1,3679
Reprovação	5,0303	1,3106

Os resultados obtidos revelam que as escolhas dos professores incidem prioritariamente, sobre o tipo de intervenção proposta pela teoria Sócio-Institucional, o que reforça a ideia de uma certa desresponsabilização do professor perante o insucesso escolar. Uma pequena margem separa esta da prática proposta pela corrente Biogenética. O Apoio Pedagógico e Reprovação com 4,4242 e 5,0303, respectivamente são colocadas em média em 5º e 6º lugares da ordenação de importância. Embora a Reprovação apareça aqui como medida positiva e não como medida punitiva, os professores inquiridos parecem não lhe reconhecer eficácia. A ordenação segundo o grau de importância foi: 1º lugar – Prática

sócio-institucional, 2º lugar – Prática Biogenética, 3º lugar – Práticas Sistémicas, 4º lugar – Práticas inerentes à teoria do *Handicap*, 5º lugar – apoio pedagógico e 5º lugar – Reprovação.

No que concerne às causas do insucesso escolar as que são mais frequentemente apontadas pelos professores estão relacionadas com o *Handicap* do aluno, que são por ordem de importância: 1º Falta de esforço/empenho/preservação dos alunos, 2º Falta de bases dos alunos, 3º Falta de motivação para os estudos, 4º Método de estudo desadequado.

Relativamente às medidas adoptadas pelos professores para reduzir o insucesso educativo, foram classificadas em quatro categorias: Estratégias Promotoras de eficácia (como por exemplo a adequação do ritmo de leccionação, a diversificação das metodologias de ensino, a adequação dos conteúdos à vida, ensinar a estudar, etc), Estratégias de individualização (individualizar o ensino, promover a auto-estima, motivação e responsabilização), Estratégias de compensação (apoio acrescido, marcação de trabalhos extra) e finalmente Estratégias Sistémicas (Promoção do diálogo, trabalhos em grupo, ambiente da aula, etc.). Neste estudo constatamos que as estratégias preferidas pelos professores recaem predominantemente pelas Promotoras de eficácia (média 6,18), e de individualização (3,98). As Estratégias de compensação (1,24) e sistémicas (1,48) são as menos utilizadas pelos inquiridos.

Da análise de correlação entre teorias eleitas e práticas adoptadas verificámos que existe uma forte relação entre a teoria sistémica e respectivas práticas (coeficiente de correlação de 0,665). Além disso a correlação linear existente entre estratégias e respectiva eficácia é positiva em todas elas, no entanto os valores mais elevados observam-se na teoria sistémica, como podemos observar no quadro n. 3.

Quadro 3 – Matriz de Correlação entre as Teorias e Práticas Pedagógicas

		Biogenética	Handicap	Sócio-Inst.	Sistémica
P R A T I C A S	Biogenética	0,350	0,065	-0,335	-0,211
	Handicap	0,063	0,208	0,345	-0,404
	Apoio Pedag.	0,356	-0,328	0,004	-0,095
	Sócio-Inst.	-0,445	0,207	0,154	0,191
	Sistémica	-0,316	-0,303	-0,238	0,665
	Reprovação	0,272	-0,053	-0,028	-0,208

Constatamos também que existe uma muito baixa correlação entre a teoria e práticas biogenéticas (0,350), o que indica que os professores que explicam o insucesso escolar por intermédio desta teoria, raramente tendem a resolver o problema pondo em prática as estratégias que esta teoria sugere. Em terceiro lugar verificamos que a teoria do Handicap e as práticas apresentam uma correlação geralmente baixa. Daqui se deduz que a importância atribuída às teorias *Handicap* e *Sócio-Institucional* não têm a respectiva correspondência em termos práticos.

Para avaliar a eficácia atribuída às estratégias determinou-se a correlação existente entre as estratégias de compensação e a eficácia, que apresentam valores positivos, embora moderados para as estratégias de individualização e muito altos para as estratégias sistêmicas.

Quadro 4 – Matriz de Correlação entre as Estratégias Utilizadas e a Eficácia Obtida

Eficácia Estratégia	Est. de Individualização	Est. de Compensação	Est. Promotoras de Eficácia	Est. Sistêmicas
Est. de Individualização	0,6391			
Est. de Compensação		0,2209		
Est. Promoto. de Eficácia			0,3597	
Est. Sistêmicas				0,9083

No que concerne à questão controversa: “Será o insucesso educativo uma fatalidade?”, 97% dos professores consideram que vale a pena lutar contra o insucesso escolar. Entretanto, colocados perante a opinião “nem o melhor ensino pode colmatar a insuficiência de dons”, apenas 61% dos professores concordam, enquanto 29% estão desaccordos.

Dada a complexidade do fenómeno do insucesso escolar, consideramos pertinente a aplicação da análise factorial das

componentes principais pois permite realçar a estrutura latente de um fenómeno influenciado por um conjunto de múltiplas variáveis. Os dados obtidos demonstram que três componentes retidas explicam 57,8% da variância total, o que constitui uma proporção bastante significativa. Esta análise permitiu também confirmar que os modelos teórico-práticos sustentados pelos professores afectam as formas de lutar contra o insucesso escolar. A primeira componente retida (com um peso explicativo de 24,352%) refere-se aos modelos de representação teórico-prática deste problema, em particular *ao que fazer?* A segunda componente, com uma capacidade explicativa de 18,24%, designa a forma de actuar dos professores perante as causas do insucesso escolar, em função dos modelos mentais de explicação do insucesso. Características pessoais relativas à experiência profissional e formação científico-pedagógica, terceira componente, assumem também um peso importante na explicação da variação das respostas (15,3%)

## 5 - CONCLUSÃO

Podemos concluir que os problemas de aprendizagem são muitos e variados e raramente existe uma única causa para os explicar, dado ser um problema complexo. Isto leva a que frequentemente se diga que não existem soluções ou que as que existem não são eficazes. Neste estudo os resultados obtidos permitem em primeiro lugar afirmar que a actuação dos professores perante situações de insucesso depende do modo como ele é explicado ou representado pelo seu sistema cognitivo. Funcionando como um conjunto de crenças teórico-práticas, estas representações funcionam como guias da *praxis* pedagógica, o que permite confirmar que existe uma consistência entre as estratégias utilizadas pelos professores e as representações por estes sustentadas, isto é uma coerência entre a teorias e práticas. Neste estudo as estratégias privilegiadas pelos professores, são as estratégias promotoras de eficácia e de individualização. Nas primeiras inclui-se, por exemplo, a adequação do ritmo de leccionação, a simplificação do processo de ensino, a diversificação dos métodos de ensino, o ensinar a estudar, etc.; nas segundas, a promoção da auto-estima, a motivação e a individualização do ensino. Estas estratégias são suportadas pelas Teorias Sócio-cultural e Biogenética, respectivamente. De facto quando se trata de recuperar alunos em situação de insucesso, os professores utilizam essencialmente as estratégias promotoras de eficácia que têm correspondência nas práticas sócio-culturais. Assim, os professores procuram a solução ao

nível da actividade na sala de aula e prende-se com um dos maiores desafios da carreira docente: a capacidade de adaptação constante a diferentes públicos no sentido de responder às suas necessidades ou dificuldades específicas.

## BIBLIOGRAFIA

- ABREU M. (1996). "Pais, professores e psicólogos, contributos para o desenvolvimento de uma prática relacional nas escolas". Coimbra, Coimbra Editora.
- 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.
- CHARLOT, B. (1997). «*Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*». Paris, Anthropos.
- CLÍMACO, M. (1992a). "Avaliar a escola, promover o sucesso". *Revista de Educação*, vol. II, nº 2, Out., 123-136.
- CRAHAY, M. (1996). "Peut-on lutter contre l'échec scolaire? Bruxelles, De Boeck Université.
- CURONICI, C.; McCULLOCH, P. (1994). Approche systémique et école: utilisation des ressources de l'école pour résoudre les difficultés scolaires. *Thérapie familiale*, vol.15, nº 1, 49-62.
- DURAND, M. (1988). L'échec scolaire et la systémie. Une application pratique. *Cahiers Pédagogiques*, nº 268, Nov., 21-22.
- 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.
- McCULLOCH, P. (1998). Reconnaissance et partage: agir sur l'échec scolaire à l'école. In F. Blanchard; E. Casagrande; P. McCulloch, (coords.). *Échec scolaire, nouvelles perspectives systémiques*. 2 ed., Paris, ESF éditeur. Edição original, 1994.
- PINTO S. (2002). Insucesso escolar: fatalidade ou desafio? – dos discursos científicos à visão dos professores – a relevância sistémica" Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.
- REBELO, J. et al. (1995). Dificuldades de aprendizagem: elementos para a caracterização do problema. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIX, nº 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.
- ROSNAY, J. (1975). *O macroscópio, para uma visão global*. V. N. Gaia, Edição Estratégias Criativas.
- SILVA, C. (2004). Educação e Formação, uma perspectiva de género, *Revista de Estudos Demográficos do INE*, n. 39, p.67-75