

Fatores de Risco para o Insucesso Escolar: A Relevância das Variáveis Psicológicas e Comportamentais do Aluno

Rita Ramos Miguel¹, Daniel Rijo^{2,3} & Luiza Nobre Lima²

Resumo

A escolaridade constitui um dos pilares fundamentais da preparação dos cidadãos para a vida adulta em todo o mundo ocidental. Neste contexto, o insucesso e o abandono escolares constituem handicaps importantes, capazes de influenciar todo o desenvolvimento do indivíduo. A investigação das variáveis associadas ao insucesso/abandono escolar tem identificado um conjunto diversificado de fatores de risco que podemos agrupar em três categorias: familiares, escolares e do próprio aluno. A investigação disponível sobre estes últimos, porque mais relevantes para intervenções de natureza psicológica, é revista e criticamente analisada neste artigo. Por fim, é proposto um modelo compreensivo que integra as variáveis de natureza cognitiva, comportamental e interpessoal do aluno que parecem ter influência no desempenho e resultados escolares do mesmo.

Palavras-chave: Insucesso escolar; Abandono escolar; Família, Escola, Fatores de risco do aluno.

Introdução

A Escola ocupa na atualidade um espaço social de máximo significado, tanto pelos conteúdos formais que garante aos seus alunos (e.g. leitura ou a escrita) como pelo nível mais tácito de aprendizagens que proporciona (e.g. estabelecimento de relações interpessoais com pares e relações interpessoais hierárquicas; resolução de conflitos; cumprimento de regras estabelecidas em sala de aula; etc.). Expressa-se, assim, como um imperativo das sociedades modernas, quer porque prepara os jovens para a

¹ Mestre em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

² Professor auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

³ drijo@fpce.uc.pt

complexidade da sociedade atual (uma vez que, focada em competências cognitivas, responde à maior necessidade do mercado de trabalho de mão-de-obra qualificada e especializada), quer porque o próprio sistema escolar reproduz a organização da própria sociedade (tendo-se em linha de conta o grau de conformidade que cada aluno apresenta com o mesmo) (Janosz & Le Blanc, 2000).

Deste modo, a Escola constitui-se um pré-requisito ao nível do bem-estar (Eccles & Roeser, 2011), assim como um promotor determinante do desenvolvimento cognitivo e social do Ser Humano. Todavia, e não obstante a diversidade de razões que fazem da Escola um contexto de desenvolvimento essencial, esta convive, não raramente, com o fracasso do seu próprio modelo, que se traduz em insucesso e, no extremo, em abandono escolar.

Por outro lado, ainda que muitos estudos refiram o insucesso escolar como forte preditor do abandono escolar (Rumberger, 1995), este último não é um fenómeno unidimensional nem um mero *output* de um rendimento escolar fraco. Pelo contrário, tanto o insucesso como o abandono escolar parecem ser dois componentes de um processo comum, para o qual conflui uma miríade de variáveis.

A escolaridade obrigatória, estabelecida em Portugal a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986 (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2010a), operacionaliza-se na questão da frequência escolar e, por contraposição, levanta o problema do abandono, tido como um comportamento meramente anódino ainda não há muito tempo (Barclay & Doll, 2001; Simões, Fonseca, Formosinho, Dias, & Lopes, 2008), mas que hoje é um problema social importante, sintomático de inadaptação social (Janosz & Le Blanc, 2000; Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 2000; Rumberger, 1987). Esta conceptualização negativa do abandono escolar deriva de uma significativa trajetória desenvolvimental desfavorável aos sujeitos que prematuramente se desvinculam do sistema escolar. A este respeito, a literatura da especialidade dá conta que os indivíduos que abandonaram a escola precocemente, e que por essa razão dispõem de um baixo nível de escolaridade, possuem maior probabilidade de desemprego, tal como maior dificuldade em encontrar uma situação profissional estável e bem remunerada (Bohon, Garber, & Horowitz, 2007; Rumberger, 1983, 1987, 1995), considerações que têm sido corroboradas pelos dados estatísticos disponibilizados pelo INE em Portugal. Segundo esta fonte (INE, 2010b), no terceiro trimestre de 2010, a taxa de desemprego para a faixa etária dos 25 aos 34 anos foi de 16,2% para os indivíduos com apenas o 2º ciclo e de 13,6% para os que não foram mais longe que o 3º ciclo de escolaridade, ao passo que, para aqueles que completaram o secundário, a taxa de desemprego foi de 12,0% e para os que concluíram o ensino superior foi de 10,1%. Para os alunos desistentes é também referida a maior probabilidade de desenvolverem problemas de saúde, tanto físicos como mentais (Chen &

Kaplan, 2003; Rumberger, 1987, 1995), menor nível de bem-estar (Rumberger, 1987), menos oportunidades para obter educação adicional (Bohon, Garber, & Horowitz, 2007), maior probabilidade em se envolverem em comportamentos antissociais (Bohon, Garber, & Horowitz, 2007; Chen & Kaplan 2003; Rumberger, 1995), entre outros. Como é referido por Levin (1972, citado por Rumberger, 1987) todos estes problemas implicam elevados custos, não apenas pessoais, mas também sociais e económicos, desde a perda de riqueza nacional, aumento do esforço dos serviços sociais e de saúde, ao aumento da criminalidade.

No contexto português (INE, 2010a), dados do ano letivo de 2009/2010 dão conta de taxas de abandono escolar na ordem dos 7,9% ao nível do 2º ciclo e de 14,0% no 3º ciclo de escolaridade.

Numa primeira abordagem ao tema surge-nos como fundamental determinar a partir de que nível de afastamento se deve considerar que o aluno abandonou a escola. Para Morow (1989, citado por Janosz & Le Blanc, 2000), o critério de inclusão na categoria dos desistentes são três semanas de ausências contínuas e não-justificadas, ao passo que outros autores o conceptualizam através do não envolvimento do aluno a tempo inteiro em nenhum sistema de ensino (Rumberger, 1987), e outros ainda como a não obtenção de um diploma (Roy, 1992, citado por Janosz & Le Blanc, 2000). Estas definições não são, todavia, alheias a críticas. Sobre elas Janosz e Le Blanc (2000) referem serem conceptualmente reducionistas e levarem a que o mesmo aluno seja considerado desistente de forma intermitente. Em Portugal (Ministério da Educação – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação [ME-GEPE], 2010), do ponto de vista do Ministério da Educação, constitui abandono escolar quando o aluno está no final do ano letivo e não se encontra em situação de se inscrever no ano de escolaridade seguinte por não ter frequentado até ao final o ano de escolaridade em que se encontrava. Este critério torna a identificação destes alunos apenas possível após o seu abandono efetivo, isto é, após a rutura com o sistema educativo, ao invés de permitir uma sinalização dos alunos, de forma precoce, e com base num conjunto de fatores de risco, que torne a intervenção de carácter primário ou secundário e, portanto, de melhor prognóstico. Inverter um percurso de insucesso escolar será uma tarefa com maior probabilidade de ser bem-sucedida do que trazer um ex-aluno de novo à escola. Um outro nível de análise, essencial na compreensão do fracasso escolar, diz respeito à caracterização desta população e à delimitação dos fatores que contribuem para explicar e prever este fenómeno. A abordagem científica existente neste domínio baseia-se no paradigma dos fatores de risco, identificando variáveis cuja presença ou ausência influencia a probabilidade do aluno alcançar, ou não, sucesso a nível escolar. Uma revisão da literatura permite estabelecer três categorias no que respeita aos fatores de risco que contribuem de forma

significativa para o fracasso escolar: a família, a escola e características individuais (Balfanz, Herzog, & McIver, 2007; Simões, Fonseca, Formosinho, Dias, & Lopes, 2008; Winne & Nesbit, 2010).

Ao nível familiar, o abandono escolar, enquanto processo desenvolvimental, é influenciado pela qualidade dos cuidados primários (Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000), por vários tipos de adversidade estrutural da família – pobreza, monoparentalidade, divórcio, famílias numerosas (Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 2000; Simões, Fonseca, Formosinho, Dias, & Lopes, 2008), por práticas educativas demasiado rígidas ou permissivas (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau, 2004), por um fraco envolvimento parental na vida escolar dos filhos (Rumberger, 1995) e, de uma forma mais lata, pelo local de residência/características do meio – por exemplo, o tipo de vizinhança e o índice de criminalidade (Balfanz, Herzog, & MacIver, 2007; Candeias, Almeida, Reis, & Reis, 2006). Um baixo estatuto socioeconómico (Byrk & Thum, 1989; Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000; Rumberger, 1983) parece desempenhar também um papel significativo ao nível do desempenho escolar, muito embora a sua influência pareça não se expressar numa relação direta, a qual não está ainda totalmente esclarecida.

A literatura neste domínio identifica também como significativo o nível de influência exercido pelo sistema educativo, não sendo ainda totalmente claro se as diferenças entre as escolas residem nas suas próprias características ou se, pelo contrário, elas se devem aos alunos que as constituem. Para os autores que defendem a primeira premissa, estabelecem-se como características escolares relevantes, o funcionamento e a organização escolar (por exemplo, a política de estabelecimento/manutenção da disciplina, a dimensão da escola/agrupamento, e o tamanho da turma) (Rumberger, 1995; Simões, Fonseca, Formosinho, Dias, & Lopes, 2008); o ambiente socioeducativo (como as atitudes dos professores, isto é, grau de comprometimento no exercício das suas funções, e o nível de segurança e disciplina) (Janosz & Le Blanc, 2000); e a ausência de currículos estimulantes (Grácio, 2006), não se verificando uma correspondência entre os conhecimentos aprendidos e o mundo experiencial do aluno. Embora estas duas categorias de fatores desempenhem um papel importante no processo conducente ao fracasso escolar, a intervenção nestes domínios pode ser de difícil operacionalização, uma vez que alguns dos fatores que lhe são imputados, como o estatuto socioeconómico ou a dimensão do agrupamento escolar, são estáticos. Deste modo, algumas destas variáveis possuem um potencial de mudança reduzido, levando a que as intervenções focadas nesses fatores de risco sejam pouco efetivas. Por outro lado, tem-se vindo a enfatizar o papel ativo desempenhado pelo próprio aluno no seu processo de aprendizagem (Lourenço, 1996; Sanches & Taborda-Simões, 2006), uma vez que os fatores pessoais parecem cumprir um papel

determinante nesse processo, já que representam os recursos diretos de resposta às exigências escolares. Desta forma, as características pessoais são merecedoras de particular atenção quando se procura compreender este fenómeno, pelo que constituem o principal foco deste artigo.

Fatores de risco centrados no aluno que contribuem para o insucesso escolar - dados da investigação

À semelhança dos fatores expostos anteriormente, a literatura tem demonstrado a importância preditiva de inúmeras variáveis pessoais, as quais podemos dividir em subcategorias: variáveis sociodemográficas, cognitivas, emocionais, sociais, motivacionais, comportamentais e outras de carácter mais inespecífico.

No que diz respeito às *características sociodemográficas*, e de acordo com Balfanz, Herzog e MacIver (2007), os rapazes, os alunos provenientes de minorias étnicas (Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000; Rumberger, 1995), e aqueles em que o casamento ou a gravidez precoces estejam presentes (Rumberger, 1983) possuem maior probabilidade de abandonar a escola.

Ao nível das variáveis cognitivas, é descrito pela literatura uma relação positiva, significativa e persistente entre o *autoconceito académico* e o rendimento escolar (Margalit & Zak, 1984), sendo frequente a associação entre um baixo autoconceito académico e avaliações negativas acerca das suas capacidades, como a crença de que se é incapaz de aprender. Estas percepções negativas influenciam de forma decisiva o comportamento, determinando, muitas vezes, que as tarefas escolares sejam enfrentadas com desprazer, insegurança, desencorajamento e frustração, humor deprimido e ansiedade (Simões & Vaz Serra, 1987). Isto é tanto mais válido, quanto maior a importância que o aluno atribui ao seu desempenho escolar na definição do seu valor pessoal (Silverman & Zigmond, 1983).

A *autoeficácia escolar* tem também sido relacionada com a temática do insucesso/ abandono escolar. Associada a variáveis como o esforço, a persistência, e a capacidade de enfrentar obstáculos, a autoeficácia escolar é determinante na decisão de iniciar uma determinada tarefa, constituindo-se, assim, como um forte preditor de crenças académicas e de desempenho (Pajares, 1996) e estando associada a um rendimento académico mais elevado (Barros, 1996).

Ainda ao nível cognitivo, a literatura científica neste domínio refere as *atribuições de sucesso e insucesso*. Este processo atribucional advém da nossa necessidade de atribuir significado e causalidade aos acontecimentos que nos ocorrem, sobretudo

se o resultado destes é considerado pelo próprio como inesperado, negativo ou importante (Barros & Barros, 1990). Esse resultado é classificado segundo o locus de causalidade, a estabilidade, a controlabilidade e a globalidade/especificidade que lhe é atribuído, sendo que a atribuição do sucesso a causas internas e controláveis, como o esforço, leva a melhores resultados escolares (Bandura, 1977; Frieze & Snyder, 1980; Stipek, 1980; Weiner, 1979), enquanto uma atribuição de controlo externo conduz a uma diminuição do desempenho (Fine, 1986; Schneider, Stevenson, & Link, 1994, citados por Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997). Já o fracasso, quando atribuído a causas instáveis e controláveis, leva a que o aluno se empenhe mais e durante mais tempo, enquanto que aqueles que tendencialmente atribuem o fracasso a causas estáveis e incontroláveis, como a capacidade, tendem a ser menos persistentes e menos empenhados.

Do ponto de vista emocional, a *ansiedade de desempenho* tem sido relacionada com a qualidade do desempenho escolar. Manifesta-se através da produção de respostas irrelevantes durante a execução de determinada tarefa (Culler & Holahan, 1980), tais como défices e distorções no processamento de informação, dificuldade na recuperação de informação e autofócus nos sinais de ansiedade motora e vegetativa (Turner, Beidel, Hughes, & Turner, 1993), as quais interferem numa execução adequada da tarefa.

Quanto às variáveis sociais, as *relações interpessoais* e a *integração social* desempenham um papel fundamental no rendimento escolar. Da esfera social dos alunos, a literatura salienta um impacto significativo das relações pobres com os pares ao nível do desempenho escolar (Hallinan & Williams, 1990, citados por Rumberger, 1995), especificamente quando há rejeição por parte destes (Jimerson, Egelend, Sroufe, & Carlson, 2000). Pelo contrário, a perceção de suporte social (Dumont & Provost, 1999) compensa de forma moderada alguns fatores de risco (e.g. ansiedade e humor deprimido). Igual impacto moderador desempenham as atividades extracurriculares (Simões, Fonseca, Formosinho, Dias, & Lopes, 2008), uma vez que levam à emergência de novos interesses sociais e culturais, facilitando também o respeito por regras sociais.

A investigação sublinha também a importância que a *motivação* desempenha enquanto fator que incentiva e dirige o comportamento, influenciando ainda a intensidade e a persistência da ação (Atkinson, 1964, citado por Lourenço, 1996) sendo o interesse intrínseco, isto é, o *valor da tarefa*, um recurso interno que constitui a base natural da aprendizagem (Ryan & Deci, 2000). Num estudo de Hulleman, Durik, Schweigert e Harackiewicz (2008), foi concluído que: i) os adolescentes obtêm melhores desempenhos quando percebem as tarefas como úteis e com sentido pessoal, ii) a utilidade reconhecida se correlaciona com o desempenho, iii) a utilidade pode

depende da motivação intrínseca e extrínseca, ou ainda, que estas duas formas de motivação podem coexistir em simultâneo.

Já a nível comportamental, são descritas associações importantes entre a *autorregulação comportamental* e o desempenho escolar. Investigações citadas por Pires (1983), mostram que as dificuldades ao nível do autocontrolo tendem a ser acompanhadas de problemas de atenção, comportamento agressivo, brigas, impulsividade, indisciplina em contexto de sala de aula, e dificuldades de aprendizagem ao nível geral. Envolvendo competências cognitivas como a memória de trabalho, o controlo da atenção e a capacidade de inibição (Bronson, 2000, citado por Matthews, Ponitz, & Morrison, 2009), a regulação comportamental é um forte preditor de múltiplas áreas de desempenho e de competências sociais (Duncan et al., 2007). Contribui, desta forma, para o desenvolvimento das expectativas dos professores, e associa-se a uma maior probabilidade em desenvolver relações de conflito com estes, de receber mais castigos e punições, de ser considerado pelo professor como hiperativo e com défice de atenção, sendo ainda um fator mediador no que respeita a problemas interpessoais com os pares. Como se percebe, todos estes factos desencorajam uma ligação positiva à escola. Fortemente associado à autorregulação verifica-se também o *comportamento disruptivo*. A investigação científica tem revelado que alunos com mau comportamento possuem menos 56% de probabilidade de terminar os seus estudos (Balfanz, Herzog, & McIver, 2007), e que existe um elo preditivo entre problemas de comportamento e a desvinculação face à escola (Janosz & Le Blanc, 2000; Taborda-Simões, Fonseca, & Lopes, 2011).

De igual modo, a *ausência de rotinas de estudo* desempenha um papel significativo ao nível do insucesso escolar (Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997; Natriello & McDill, 1986). Dito de outra forma, o cumprimento de rotinas escolares, como o estudo para os testes ou a realização de trabalhos de casa, contribui para o sucesso do aluno, na medida em que potencia melhores resultados escolares (Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997). Estas tarefas desempenham um papel importante na melhoria dos resultados apresentados pelo aluno e promovem a sua autorregulação (uma vez que o aluno necessita de estar concentrado para executar com sucesso a tarefa) e sentimentos de mestria. Ainda ao nível comportamental, mas no que diz respeito ao percurso escolar do sujeito, os alunos desistentes são também aqueles que possuem uma maior taxa de *absentismo*, cujos estudos indicam menos 68% de probabilidade de atingirem um nível de formação média a superior (Balfanz, Herzog, & MacIver, 2007), possuindo também maior número de *reprovações*, as quais conduzem ao enfraquecimento da vinculação à escola.

Ainda ao nível dos fatores pessoais, mostra também evidência empírica, o *background de cada aluno aquando da entrada na escola*. O próprio sistema de ensino

torna mais salientes as debilidades dos jovens que não dominam os pré-requisitos comportamentais e cognitivos necessários à integração no sistema escolar (Glesson, 1992, citado por Janosz & Le Blanc, 2000), favorecendo assim o seu insucesso e abandono. Este ponto de vista parece assemelhar-se a um processo de seleção natural dos alunos menos bem preparados para o desafio escolar, ao invés de procurar igualá-los àqueles que tiveram mais oportunidades familiares e intelectuais.

Por fim, estudos recentes têm demonstrado o conceito de *alienação escolar* como útil na compreensão do processo de desvinculação do aluno face à escola. Segundo Hascher e Hagenauer (2010), o abandono escolar baseia-se num processo de alienação/desvinculação a longo-prazo, cujas raízes podem ser encontradas já no ensino pré-escolar. Em termos conceptuais, a alineação pode ser caracterizada por isolamento social, falta de energia ou impotência percebida pelo aluno (*powerlessness*) e ausência de normas (*normlessness*). Já a um nível mais compreensivo, os alunos em situação de alienação desvalorizam a escola, as aprendizagens escolares não possuem valor ou utilidade, não se identificando nem participando dos valores ou objetivos escolares (Finn, 1989; Hascher & Hagenauer, 2010). Como causas para a alienação são definidos seis importantes pontos (Eccles et al., 1993; Finn, 1989; Hascher & Hagenauer, 2010; Legault, Green-Demers, & Pelletier, 2006; Murdock, 1999): (1) características dos alunos – género (em que são os rapazes quem manifesta mais alienação), estatuto socioeconómico e aspirações académicas dos alunos; (2) diminuição, durante a adolescência, da motivação dirigida à escola (num estudo realizado por Hascher e Hagenauer, 2010, verifica-se uma menor importância subjetiva da escola percebida pelo aluno durante a adolescência); (3) experiência repetida de fracasso escolar conducente a baixas expectativas de autoeficácia escolar; (4) relações pobres com os professores; (5) contexto de aprendizagem pouco promotor de experiências positivas (e.g. experiências negativas em contexto de sala de aula); e (6) influência das relações interpessoais com os pares e os pais – aspirações académicas, valores, normas, atitudes negativas face à escola, experiências escolares negativas, baixos objetivos e valores escolares dos pais e dos pares influenciam de forma importante as expectativas dos alunos face à escola.

A um nível geral, se tomarmos em consideração todos os fatores de forma independente, estes parecem exercer contribuições diferenciadas, ainda que partilhem associações significativas com o insucesso e o abandono escolares. Alguns destes fatores, de acordo com o que é sugerido pela literatura, parecem ocupar um papel mais determinante (por exemplo o autoconceito ou a motivação intrínseca), ao passo que outros se afiguram apenas como sintomáticos da desvinculação do aluno à escola (tais como o casamento e a gravidez precoces). Dito de outra forma, parece

haver um processo dinâmico e cumulativo na desvinculação escolar, para o qual concorre uma miríade de fatores, cujo impacto na compreensão, predição e explicação do fenómeno é diferenciada, mas ainda não totalmente clara. O insucesso e o abandono escolar são, desta forma, um processo contínuo e a longo prazo, além do que, como Tesseneer e Tesseneer referiram já na década de 50 (1958, citados por Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 2000), os mesmos fatores podem influenciar os alunos de diferentes formas, dependendo do momento em que surgem. Todavia, os fatores individuais, sobretudo os de ordem cognitiva, comportamental e interpessoal, como descritos no quadro 1, parecem situar-se a montante deste fenómeno, surgindo como mais compreensivos do processo subjacente ao insucesso e abandono escolares e assumindo um carácter prioritário do ponto de vista da intervenção, tendo em conta o seu carácter dinâmico.

Quadro 1. Fatores cognitivos, comportamentais e interpessoais com forte impacto no insucesso escolar e suas formas de manifestação

Autoconceito escolar	O aluno com insucesso considera que tem menos competência escolar que os seus pares, o que se expressa na percepção de que é menos inteligente ou possui menos capacidades do que os outros.
Autoeficácia escolar	Os alunos com insucesso acreditam que, mesmo que se esforcem, não serão capazes de realizar convenientemente a tarefa, o que leva à diminuição do investimento escolar.
Autorregulação comportamental	Os alunos que manifestam fracasso escolar possuem frequentemente dificuldade em se manter quietos e atentos em contexto de sala de aula, percecionando ainda dificuldade em controlar o seu próprio comportamento.
Valor da tarefa	Para os alunos com fracasso escolar, esta dimensão expressa-se frequentemente através da desvalorização da importância da escola, não considerando a sua utilidade ou valor para qualquer tipo de objetivo, seja ele mais instrumental (e.g. obter um emprego) ou tendo por base uma motivação mais intrínseca (e.g. "a escola ajuda-me a compreender o mundo em que vivemos").
Ansiedade de desempenho	Os alunos de insucesso manifestam habitualmente níveis elevados de ansiedade perante situações de avaliação, uma vez que estas tarefas conduzem frequentemente ao fracasso. Esta dimensão pode manifestar-se tanto a nível cognitivo e vegetativo (pensamentos de que não se é competente para a realização de determinada tarefa) como através de somatizações (e.g. dores de barriga, dores de cabeça, ou ficar maldisposto).
Ausência de rotinas de estudo	Os alunos com fracasso escolar não costumam estudar ou fazer os trabalhos de casa por iniciativa própria, fazendo-o apenas se forem obrigados.
Atribuições de sucesso e insucesso	Nos alunos com fracasso escolar é frequente atribuírem os seus maus resultados quer à figura do professor (e.g. "tive más notas porque o professor embirra comigo") ou devido à sorte/azar (e.g. "tive boa nota naquele teste porque calhou").
Relações interpessoais e integração social	Nos alunos que manifestam fracasso é frequente a experiência de rejeição pelos pares (como crítica, desinteresse, evitamento, ou o <i>bullying</i>).

Conclusão

A amplitude e complexidade do fracasso escolar expressam-se nas próprias dificuldades metodológicas subjacentes ao nível da investigação, mas também na ausência de uma visão holística e integradora do tema.

Em termos metodológicos, alguns autores (Byrk & Thum, 1989; Purkey & Smith, 1983; Simões, Ferreira, Fonseca, & Rebelo, 1995) salientam debilidades nos estudos sobre o insucesso e o abandono escolar, como o tamanho reduzido das amostras e o fraco controlo das características pessoais. Chamam ainda a atenção para o uso de métodos estatísticos exclusivamente correlacionais que algumas investigações realizadas neste âmbito apresentam, tornando os seus resultados, não só pouco compreensivos do processo subjacente a este fenómeno, como pouco robustos. Por outro lado, é difícil inferir causalidade de vários fatores (Rumberger, 1983), muitos dos quais são medidos após o abandono, como o autoconceito ou as atribuições causais, sendo difícil determinar se existe algum indicador particular que contribua para a decisão de deixar a escola ou se, pelo contrário, a mudança em algum desses indicadores é posterior à decisão. Diversas investigações revelam também associações entre diversos fatores de risco e o fracasso escolar não esclarecendo contudo, a forma como essa relação se estabelece ou é mantida e traduzindo-se assim em dados que, embora estabeleçam importantes preditores do fenómeno, são pouco compreensivos do processo que lhe subjaz. Verificamos também que alguns dos indicadores que surgem associados ao insucesso e abandono escolares, como o absentismo ou os problemas de comportamento, podem ser um sintoma e não a sua causa propriamente dita, e embora exista um vasto corpo empírico sobre esta temática, a investigação não esclarece quais os fatores mais capazes de discriminar os alunos de sucesso dos alunos em risco de fracasso, o que se configura como um mau prognóstico para uma intervenção precoce.

Como podemos perceber, pelo número de variáveis até agora concorrentes na explicação, caracterização e predição deste fenómeno, este não pode ser visto como um mero estatuto do indivíduo ou um resultado do sistema de ensino, radizando num conjunto amplo de fatores e sendo fruto de uma trajetória multideterminada. É, por isso, mais útil percecioná-lo como um processo dinâmico e cumulativo, de caráter desenvolvimental. Por outro lado, essas mesmas variáveis concorrentes, não se encontram isoladas, quer no espaço (nível contextual), quer no tempo (nível desenvolvimental), mantendo entre si relações de dependência, moderação e mediação, cuja compreensão não está ainda totalmente esclarecida. Contudo, os fatores pessoais parecem desempenhar um papel determinante neste processo, na medida em que o aluno procura ser um agente ativo na sua escolarização quando:

i) acredita possuir as capacidades necessárias para fazer face às tarefas com que é confrontado (autoeficácia escolar); ii) é capaz de gerir de forma equilibrada o fluxo comportamental e adaptá-lo às exigências do meio (autorregulação comportamental); iii) está satisfeita a necessidade de se constituir a causa dos acontecimentos (atribuições causais para o sucesso e insucesso); iv) é capaz de se relacionar com os outros; v) se percebe com valor pessoal (relações interpessoais e integração social; autoconceito); vi) consegue organizar o seu tempo e o material de estudo em função das tarefas que quotidianamente lhe são solicitadas (rotinas de estudo); vii) as tarefas não acarretam um custo emocional insuportável, mesmo que não se configurem como prazerosas (ansiedade de desempenho) e viii) a escola é percebida com sentido e utilidade (valor da tarefa). Por outro lado, se estas condições se verificam ausentes, o aluno sente-se menos motivado para o seu processo de aprendizagem, sentindo-se também menos capaz de gerir os recursos necessários ao sucesso e, consequentemente, continuar a investir nas tarefas escolares.

A importância deste conjunto de variáveis justifica-se também na experiência do contacto direto com estes alunos e com as figuras de mudança implicados neste processo (professores e psicólogos). Embora os fatores escolares e familiares desempenhem um papel importante, a intervenção nestes dois domínios pode ser de difícil operacionalização, uma vez que alguns dos fatores que lhes são imputados (como o estatuto socioeconómico ou a dimensão do agrupamento) são estáticos. O mesmo ocorre para algumas variáveis pessoais, como as características sociodemográficas. Deste modo, algumas destas variáveis possuem um potencial de mudança reduzido, ou até mesmo nulo e, portanto, o interesse pelo seu conhecimento resume-se à caracterização da população em estudo, tendo pouca utilidade em modelos de intervenção psicológica que possam ser estabelecidos em contexto escolar. Assim, são os fatores de natureza cognitiva, comportamental e interpessoal, focados no aluno, que apresentam maior potencial de mudança. Estas são ainda variáveis dinâmicas e passivas de serem intervencionadas à luz dos modelos psicológicos. Daqui, resultam duas importantes implicações. A primeira diz respeito à necessidade de perceber qual o valor preditor destes mecanismos sobre o fracasso, isto é, quais os fatores que mais contribuem para explicar o início e a manutenção do processo de desvinculação do aluno face à escola, assim como o seu peso diferencial, de acordo com o momento desenvolvimental em que se manifestam (a rejeição por parte dos pares, por exemplo, não terá o mesmo impacto num aluno do 5º ou do 9º ano). A segunda implicação, decorrente do conjunto de fatores que estabelecemos como determinantes, diz respeito à necessidade de uma intervenção específica, que vá ao encontro desses fatores de risco e que procure modificá-los. Este tipo

de intervenção terá como premissa o impacto positivo da redução desses fatores de risco sobre o fracasso, o que carece de estudos adicionais.

Por fim, pretende-se ainda que essa intervenção seja realizada o mais precocemente possível, não devendo ser necessário que o aluno manifeste um nível de rutura significativa com o sistema escolar, ou que abandone a escola, para que seja identificado e alvo de intervenção. Desta forma, são necessários mecanismos escolares que assegurem uma rotina competente de sinalização dos alunos, aliada a métodos capazes de identificar os alunos em risco com precisão e em tempo útil.

Todavia, ainda que se verifique a necessidade destes pressupostos, a verdade é que não existe um instrumento capaz de realizar esta sinalização, isoladamente e de forma cabal, apesar de toda a investigação que tem sido feita neste domínio. A este respeito é ainda importante referir que, embora o baixo rendimento escolar seja referenciado como um indicador de primeira linha no que diz respeito ao abandono escolar, as notas são apenas o produto de um processo mais amplo e ao qual acreditamos estar subjacente o autoconceito, a autoeficácia escolar, a autorregulação comportamental, o valor da tarefa, a ansiedade de desempenho, as rotinas de estudo, as atribuições para o sucesso e insucesso e as relações interpessoais e integração social.

Referências bibliográficas

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70 (2), 87-107.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unified theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Balfanz, R., Herzog, L., & McIver, D. J. M. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: early identification and effective interventions. *Education Psychologist*, 42 (4), 223-235.
- Barclay, J. R., & Doll, B. (2001). Early prospective studies of the high school dropout. *School Psychology Quarterly*, 16 (4), 357-369.
- Barros, A. M. (1996). Atribuições causais e expectativas de controlo da realização na matemática. *Psychologica*, 15, 135-146.
- Barros, A. M., & Barros, J. H. (1990). Atribuições causais de sucesso e insucesso escolar em alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, 119-138.
- Bohon, C., Garber, J., & Horowitz, J. L. (2007). Predicting school dropout and adolescent sexual behavior in offspring of depressed and nondepressed mothers. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46 (1), 15-24.
- Bryk, A. S., & Thum, Y. M. (1989). The effects of high school organization on dropping out: an exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26 (3), 353-383.

- Candeias, A. A., Almeida, L., Reis, T., & Reis, M. (2006). Avaliação dinâmica do potencial cognitivo em alunos com baixo desempenho escolar. *Psicologia e Educação*, V (1), 119-132.
- Chen, Z., & Kaplan, H. B. (2003). School failure in early adolescence and status attainment in middle adulthood: a longitudinal study. *Sociology of Education*, 76 (2), 110-127.
- Culler, R. E., & Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and performance: the effects of study-related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72 (1), 16-20.
- Ducan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., & Klebanov, P. (2007). School readiness and later achievement. *Development Psychology*, 43, 1428-1446.
- Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: prospective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28 (3), 343-363.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21 (1), 225-241.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Mclver, D., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on student's motivation. *The Elementary School Journal*, 93, 553-574.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Fine, M. (1986). Why urban adolescents drop out into and out of public high school. *Teachers College Record*, 87, 393-409.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36 (3), 219-231.
- Frieze, I. H., & Snyder, H. N. (1980). Children's beliefs about the causes of success and failure in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 72 (2), 186-196.
- Grácio, M. L. F. (2006). O que é aprender? Concepções de aprendizagem do final da escolaridade obrigatória ao ensino superior. *Psicologia e Educação*, V (2), 25-38.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49, 220-232.
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. A., & Harackiewicz. (2008). Task values, achievement goals, and interest: an integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 398-416.
- Instituto Nacional de Estatística. (2010a). *Anuário Estatístico de Portugal, 2009*. Consultado em www.ine.pt.
- Instituto Nacional de Estatística. (2010b). Consultado em www.ine.pt.
- Janosz, M., & Le Blanc, M. (2000). Abandono escolar na adolescência: factores comuns e trajetórias múltiplas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV (1, 2, 3), 341-403.

- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R.E. (2000). Predicting different types of school dropouts: a typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 171-190.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple across development. *Journal of School Psychology*, 38 (6), 525-549.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 567-582.
- Lourenço, A. (1996). *Estratégias de estudo e expectativas de auto-eficácia: um estudo exploratório com alunos do 3º ano do ensino superior* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Margalit, M., & Zak, I. (1984). Anxiety and self-concept of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 17 (9), 537-539.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 191 (3), 689-704.
- Ministério da Educação – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. (2010). *Educação em números – Portugal 2010*. Consultado em www.min-edu.pt.
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 62-75.
- Natriello, G., & McDill, E. (1986). Performance standards, student effort on homework, and academic achievement. *Sociology of Education*, 59, 18-31.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Pires, C. M. L. (1983). Auto-controlo e problemas de comportamento em crianças. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVII, 61-78.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: a review. *Elementary School Journal*, 83, 427-452.
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school: the influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, 20 (2), 199-220.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropout: a review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57 (2), 101-121.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 583-625.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sanches, M. D., & Taborda-Simões, M. C. (2006). Perspectivas sobre a problemática do abandono escolar. In M. Taborda-Simões, M. T. Machado, M. Vale-Dias, &

- L. Nobre-Lima (Eds.), *Psicologia do Desenvolvimento. Temas de Investigação* (pp. 117-158). Coimbra: Almedina.
- Silverman, R., & Zigmond, N. (1983). Self-concept in learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities, 16*, 478-482.
- Simões, A., Ferreira, J. A., Fonseca, A. C., & Rebelo, J. A. (1995). Um estudo dos distúrbios do comportamento e dificuldades de aprendizagem no ensino básico: opções metodológicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXIX* (3), 55-68.
- Simões, M. C. T, Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Dias, M. L. V., & Lopes, M. C. (2008). Abandono escolar precoce: dados de uma investigação empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 42* (1), 135-151.
- Simões, M., & Vaz Serra, A. (1987). A importância do autoconceito na aprendizagem escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXI*, 234-251.
- Stipek, D. (1980). A causal analysis of the relationship between locus of control and academic achievement in first grade. *Contemporary Educational Psychology, 5*, 90-99.
- Taborda-Simões, M. C., Fonseca, A. C., & Lopes, M. C. (2011). Abandono Escolar Precoce e Comportamento Anti-Social na Adolescência: Dados de um Estudo Empírico. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 45* (2), 187-198.
- Turner, B. G., Beidel, D. C., Hughes, S., & Turner, M. W. (1993). Test anxiety in african american school children. *School Psychology Quarterly, 8* (2), 140-152.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology, 71*, 3-15.
- Winne, P. H., & Nesbit, J. C. (2010). The psychology of academic achievement. *Annual Review of Psychology, 61*, 653-678.

Risk factors for school failure: the relevance of student's psychological and behavioral variables

Abstract

In Occidental culture, success at school is a basic requirement for citizens to be fully prepared for adulthood. Consequently, school failure and school drop out correspond to important handicaps, influencing the individual's development all along lifetime. Research has identified a considerably great amount of variables that may function as risk factors, which may be classified in three different types: family factors, school/organizational factors, and individual factors. Research about individual risk factors, once they constitute important targets for psychological interventions, is critically reviewed in this paper. Finally, a comprehensive model is proposed, including the student's cognitive, behavioral, and interpersonal variables capable of influencing school performance and achievement.

Key-words: School failure; School dropout; Family; School; Student risk factors.

Facteurs de risque pour l'échec scolaire: L'importance des variables psychologiques et comportementaux de l'élève

Résumé

La scolarité est un des piliers fondamentaux de la préparation des citoyens pour la vie adulte dans tout le monde occidental. Dans ce cadre, l'échec et l'abandon scolaires constituent des handicaps importants, capables d'influencer tout le développement de l'individu. La recherche des variables associés à l'échec/abandon scolaire, a identifié un ensemble diversifié de facteurs de risque, susceptibles d'être regroupés en trois catégories: familiaux, scolaires et de l'élève, lui-même. La recherche développée sur ceux derniers, est revue et analysée de façon critique dans cet article, car elle est la plus importante pour les interventions individuelles de nature psychologique. Pour terminer, nous proposons un modèle compréhensif que prévoit les variables de nature cognitive, comportementale et interpersonnelle de l'élève, qui semblent avoir de l'influence sur la performance et les résultats scolaires.

Mots-clés: Échec scolaire, Décrochage scolaire, La famille, L'école, Les facteurs de risque des étudiants.