

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra

Ensaio sobre um sistema de avaliação aplicado ao programa de combate ao insucesso escolar da CIMRL

Celeste Dona Pinhel Cabral

Dissertação no âmbito do Mestrado na área de especialização em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento sob orientação do Professor Doutor José Manuel Tomás da Silva e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Setembro de 2023

“Educar é semear com sabedoria e colher com paciência.”

Augusto Curry

Agradecimentos

A realização desta dissertação contou com o apoio de várias pessoas, que de alguma forma, durante os anos do curso me estenderam a mão e tiraram um minuto do seu tempo para me escutarem e orientarem. Por isso, dirijo as minhas palavras de gratidão:

Ao Professor Doutor José Manuel Tomás da Silva pela sua disponibilidade, ajuda, orientação e muita paciência ao longo do curso, mas em especial durante este último ano do curso por ter dado todo o auxílio necessário para a realização deste trabalho.

Ao Doutor Manuel Paulo Ferreira Pereira pelo acolhimento no local de estágio, pela sua orientação, disponibilidade e paciência para me ensinar.

Aos meus pais, Maria de Lourdes Pinhel e Tito Cabral, por me brindarem esta oportunidade de estudar e ser alguém na vida. À minha mãe por ser uma mulher guerreira e ser uma inspiração, uma amiga, um anjo da guarda para mim. Ao meu pai por ser a voz da razão, o conselheiro que eu não sabia que precisava. Obrigada pela força e encorajamento que me deram.

Aos meus irmãos, que mesmo a distância, me incentivaram e acreditaram que eu conseguiria. Às minhas duas estrelas que no seu brilham, Marcos e Gregório, agradeço a luz e a proteção.

À Deus, por me dar força e saúde para continuar a lutar todos os dias.

Às minhas Teodoritas (Afonsinas), pelo amor, carinho e companheirismo que demonstraram por mim. Em especial quero agradecer a Axel, Fátima Catarina, Patrícia, Beatriz Rocha e Beatriz Gomes por terem feito destes anos um pouco menos complicado, por me motivarem sempre a acreditar nas minhas capacidades e pelas madrugadas passadas na sala do jantar partilhando experiências incríveis.

Às minhas afilhadas do curso, Fatucha e Daize, por me terem escolhido como madrinha, pelo apoio e motivação que me proporcionaram durante estes anos do curso.

Resumo

Esta tese, basicamente, reúne, sintetiza e apresenta um conjunto de conclusões resultantes de um estudo descritivo de dados recolhidos de uma investigação descritiva realizada no âmbito da segunda fase do Programa Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE II) da Comunidade Intermunicipal da Região de Leiria (CIMRL). Do projeto PIICIE II resultaram múltiplas informações sobre as crianças que até agora não foram alvo de estudo sistemático. O presente trabalho baseia-se na hipótese que essas informações permitiriam obter uma imagem mais completa da população-alvo do projeto, uma caracterização mais detalhada do seu perfil sociodemográfico, das necessidades educativas das crianças que constituem a amostra e de algumas características modais das atividades realizadas pelas equipas multidisciplinares. Portanto o objetivo desta tese foi procurar produzir informação empírica e factual acerca de várias rúbricas da intervenção psicoeducativa que ocorre nesse projeto (PIICIE II) e tentar providenciar informações sobre a capacidade preditiva de algumas variáveis psicossociais, tais como: género, habilitações da mãe, escalão da ação social escolar (ASE), envolvimento dos encarregados de educação, assiduidade e comportamento, na trajetória escolar de uma amostra intencional de alunos abrangidos pelo projeto.

Nesta investigação usámos uma amostra constituída por dados extraídos de dois municípios: Leiria ($n = 222$; 62%) e Porto Mós ($n = 136$; 38%). A amostra total é composta por 358 indivíduos de sexo masculino e feminino a frequentarem o 1º ciclo do ensino básico. Foi possível verificar que as variáveis habilitações da mãe, o ASE e o comportamento são preditores relevantes da trajetória escolar dos alunos, mas em contrapartida, o género, o envolvimento e a assiduidade não são estatisticamente significativos. Torna-se necessário, através de futuros trabalhos que recorram a métodos de investigação com mais elementos de controlo, compreender mais completamente o impacto que estas variáveis têm nas trajetórias de (in)sucesso escolar e para entender a importância das intervenções realizadas pela equipa multidisciplinar da PIICIE com o intuito de promover o gosto pela aprendizagem em colaboração com a comunidade escolar e com os encarregados de educação.

Palavras-chave: Variáveis psicossociais, Trajetória escolar, (In)sucesso escolar

Abstract

This thesis basically brings together, summarizes and presents a set of conclusions resulting from a descriptive study of data collected from a descriptive investigation carried out as part of the second phase of the Integrated and Innovative Programme to Combat School Failure (PIICIE II) of the Intermunicipal Community of the Region of Leiria (CIMRL). The PIICIE II project has yielded a wealth of information about children that has not been systematically studied until now. This work is based on the hypothesis that this information would allow us to obtain a more complete picture of the project's target population, a more detailed characterization of their sociodemographic profile, the educational needs of the children who make up the sample and some modal characteristics of the activities carried out by the multidisciplinary teams. Therefore, the aim of this thesis was to produce empirical and factual information about various aspects of the psychoeducational intervention that takes place in this project (PIICIE II) and to try to provide information about the predictive capacity of some psychosocial variables, such as: gender, mother's qualifications, school social work (ASE), involvement of parents, attendance and behavior, in the school trajectory of an intentional sample of students covered by the project.

In this research we used a sample made up of data from two municipalities: Leiria (n = 222; 62%) and Porto Mós (n = 136; 38%). The total sample consisted of 358 males and females attending elementary school. It was possible to verify that the variables mother's education, ASE and behavior are relevant predictors of the students' school trajectory, but on the other hand, gender, involvement and attendance are not statistically significant. Future work using research methods with more control elements is needed to understand more fully the impact that these variables have on the trajectories of school success/failure and to understand the importance of the interventions carried out by PIICIE's multidisciplinary team in order to promote a passion for learning in collaboration with the school community and parents.

Keywords: Psychosocial variables, School trajectory, School success/failure

Índice

Introdução	7
Enquadramento	11
1. Modelos Bioecológicos.....	13
2. Modelos de Resposta à Intervenção.....	15
3. Modelo de Intervenção e Prevenção Escolar.....	16
4. Objetivos.....	22
Métodos	27
Discussão	39
Conclusão	42
Referência bibliográfica	43

Índice de Tabelas

Tabela 1. Grelha de Monitorização da FPCEUC – Variáveis e Indicadores

Tabela 2. Variáveis sociodemográficas e individuais

Tabela 3. Variáveis relativas às intervenções: Nível, tipo e áreas de apoio, avaliação e intervenção

Tabela 4. Problemas de comportamento, notas, diagnóstico anterior, envolvimento parental e trajetória do aluno

Tabela 5. Classificação dos casos

Tabela 6. Sumário da regressão logística predizendo o resultado on-track/off-track

Introdução

A família e a escola são as primeiras instituições com as quais o ser humano tem contacto. Estas instituições têm o dever de introduzir a criança na sociedade orientando e proporcionando as ferramentas necessárias para a inserção desta na comunidade. Este processo de socialização inclui, além de muitos outros aspetos, as normas, leis e valores típicos de uma dada comunidade, fatores que são muito importantes no processo de desenvolvimento geral do ser humano.

A escola, em particular, fornece as informações sobre o mundo em que vivemos através das várias disciplinas curriculares. Também é na escola que o indivíduo começa a formar outros tipos de vinculação e familiarização com os papéis sociais que virão a desempenhar no futuro (aluno, amigo, colega); o espaço-escola facilita, também, o relacionamento com pessoas da mesma idade e com pessoas que não são da sua família. Na interação com os pares o indivíduo encontra um ambiente propício para desenvolver as suas capacidades emocionais, reconhecer as próprias emoções, ser capaz de identificar estas mesmas emoções nos outros e ter estratégias saudáveis para lidar com elas. A escola é igualmente um contexto desafiante e competitivo onde as capacidades do indivíduo são postas à prova e onde a realização pode muitas vezes ficar aquém do esperado.

O insucesso escolar infelizmente é uma realidade que se verifica com muita frequência e que é preciso combater. O conceito de insucesso escolar possui muitos significados, mas frequentemente é utilizado para referir o fraco rendimento escolar dos alunos. O insucesso escolar que era explicado tradicionalmente pela preguiça, falta de capacidade ou interesse passou a ser assumido como um fracasso de toda a comunidade. Existe um conjunto de fatores que podem ser a causa do insucesso escolar: o indivíduo (aluno), seio familiar, e o meio escolar (Martins, 2017). Daí ser comum afirmar-se que o insucesso escolar é um fenómeno multideterminado.

Os próximos parágrafos apresentam uma breve resenha (simples enumeração) de alguns dos principais fatores do insucesso escolar que se podem abstrair de revisões sistemáticas da literatura efetuadas com o propósito de esclarecer o fenómeno (e.g., Adell, 2004; Gilar-Corby, Veas, Miñano & Castejón, 2019). Relativamente ao indivíduo, podem ser considerados os atrasos a nível do desenvolvimento cognitivo e as dificuldades de

aprendizagem, entre muitos outros fatores possíveis. Se, por exemplo, as capacidades cognitivas não forem estimuladas, a criança não terá muitos recursos para adquirir os conhecimentos requeridos. São necessárias certas capacidades para que a criança seja capaz de acompanhar a matéria juntamente com o resto dos colegas, nomeadamente: concentração, planeamento, pensamento abstrato, raciocínio, cálculo mental, abstração, flexibilidade de pensamento, inibição, etc. O equilíbrio afetivo e emocional, por sua vez, é também muito importante porque proporciona a segurança necessária para se triunfar tanto na vida laboral como familiar; um bom equilíbrio afetivo-motivacional gera mais facilidade para lidar e superar as dificuldades da vida. A instabilidade na adolescência, por exemplo, contribui para a rejeição da escola, desinteresse no estudo da matéria e adoção de comportamentos indisciplinados.

Já no ambiente familiar é frequente salientar vários problemas associados com o insucesso escolar, nomeadamente, entre muitos outros que se podiam ainda acrescentar, o nível de autoritarismo dos pais, conflitos no seio familiar, divórcios que podem provocar um sentimento de rejeição e desamparo no indivíduo. Também a condição económica das famílias e o nível socioeconómico das mesmas de uma maneira mais geral, tem sido apontada como uma das causas do insucesso escolar. A maior percentagem de insucessos escolares está presente nos alunos com baixos recursos económicos.

De referir, porém, que as causas do insucesso escolar não têm obrigatoriamente de ser o aluno ou a família. Os métodos de ensino e os recursos didáticos inadequados às características e necessidades da turma e de cada um dos alunos, a má gestão da disciplina na sala de aula condicionam igualmente o rendimento escolar. As expectativas que os professores criam sobre os alunos, positivas ou negativas, acabam por influenciar no seu desempenho. E sendo esta última avaliação subjetiva, normalmente ela depende de diversos fatores, tais como: contexto escolar, métodos de avaliação, disciplinas, professores, critérios educacionais e o modo como eles são interpretados.

Por fim, a etapa de vida, ou fase de desenvolvimento, que o indivíduo atravessa também pode condicionar a evolução da sua trajetória escolar. A instabilidade na adolescência, por exemplo, contribui muitas vezes para a rejeição da escola, desinteresse no estudo da matéria e adoção de comportamentos indisciplinados.

As diferentes conjugações dos fatores referidos anteriormente podem provocar dificuldades de aprendizagem nas crianças e contribuir para o seu fracasso na escola. Portanto, torna-se necessário detetar estes problemas o quanto antes para que se possa implementar programas sistemáticos congregando múltiplas estratégias de combate ao insucesso e ao fracasso escolar. As consequências desse fenómeno não se fazem sentir apenas ao nível individual e académico, mas também acarretam custos para o estado, pois “cada aluno retido custa, em média, 4.415€ por ano” (Paixão & Cordeiro, 2021; Cordeiro et al., 2020). A retenção, a estratégia mais utilizada no combate ao insucesso escolar, é uma das medidas que acarreta despesas elevadas ao estado e, em última instância, a cada contribuinte (Verdasca, 2019).

De acordo com o documento “Estado da Educação” (2021), em 2020/2021, a taxa referente à escolarização (i.e., a taxa de conclusão) tem vindo a aumentar no 1º CEB (97,4%) e no 3º CEB (91,9%), apresentando um ligeiro decréscimo comparativamente ao ano letivo anterior no 2º CEB (89%). Este é uma tendência na direção esperada que importa sublinhar, mas como muitos reconhecem ainda estamos distantes das metas formuladas neste domínio.

Considerando a necessidade de reforçar as medidas de combate ao insucesso e ao abandono escolar foi criado pela Resolução do Conselho de Ministros N.º 23/2016 de 24 de março, no quadro político da territorialização do ensino, o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE). No âmbito do PNPSE foram financiados vários projetos e programas de combate ao insucesso escolar, e, entre eles estão os Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE) uma iniciativa cofinanciada pela União Europeia e pelo Portugal 2020 através do Fundo Social Europeu. Estes programas estão a ser implementados em todo o território português, e, em muitos casos, resultam dos esforços combinados de várias autarquias. Esse é precisamente o caso do programa que está a ser desenvolvido no território da Comunidade Intermunicipal da Região de Leiria (CIMRL) e que se orienta para a prevenção do insucesso escolar, promoção da aprendizagem, saúde e bem-estar das crianças e da comunidade educativa (Silva, Pereira, Ferreira, & Paixão, 2022). Acredita-se que as implementações destes programas nas comunidades educativas sustentarão mecanismos de alavancagem das aprendizagens das crianças envolvidas nos projetos e resultarão na

redução do insucesso e do abandono escolar e na promoção de trajetórias de sucesso e no bem-estar dos participantes.

Até ao momento em se iniciou este trabalho dois relatórios técnicos já foram elaborados sobre o PIICIE II (e.g., Paixão, Silva, Martins & Ferreira, 2021; Silva, Martins, Ferreira & Paixão, 2022) e ambos reúnem informação pertinente e útil sobre a implementação do projeto no território da CIMRL, sobre o trabalho desenvolvido pelas equipas multidisciplinares (EM) e sobre os outputs e resultados das intervenções realizadas. Contudo, como é reconhecido pela equipa de consultores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra que faz a monitorização do PIICIE II (e.g., Silva et al., 2022), a informação recolhida no âmbito do projeto apenas tem vindo a ser analisada a um nível altamente molar e agregado. Em consequência disso a análise dos dados apenas tem permitido desvendar alguns aspetos sobre os processos e resultados do programa, mas excluindo muitos outros, porventura, bem mais necessários e interessantes. Por exemplo, ao consultar-se os Relatórios acima referidos é possível ficar a saber quantas crianças/alunos foram seguidas pelas EM, mas nada se consegue saber sobre o género e outros atributos relevantes dos participantes. Em contrapartida a desagregação dos dados (indivíduo) tornaria possível, além de uma análise descritiva mais rica dos participantes, o delineamento de estudos correlacionais desenhados para revelar hipotéticas relações entre as variáveis e seu, eventual, papel preditivo do (in)sucesso escolar.

No decurso do ano letivo 2020/2021 Silva et al. (2022) construíram um novo formulário de recolha de dados com a criança/aluno servindo de unidade de estudo básica. Essa grelha de recolha de dados foi pilotada no ano letivo 2021/2022 e a presente dissertação, que se integra nos requisitos necessários para a conclusão do Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, da Faculdade de Psicologia e da Educação, da Universidade de Coimbra, assenta na informação produzida pelas EM na nova ferramenta de recolha de dados no âmbito do projeto PIICIE II financiado pela Comunidade Intermunicipal da Região de Leiria (CIMRL) em linha com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas - Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (2017). Este trabalho procura produzir informação empírica e factual acerca desta intervenção psicoeducativa, nomeadamente providenciando uma caracterização

detalhada da população-alvo abrangida, das principais necessidades educativas dos participantes, de algumas das características modais das atividades mobilizadas pelas equipas multidisciplinares (EM), e, por fim, esboçar uma primeira resposta acerca da capacidade preditiva de algumas das variáveis psicossociais extraídas dos modelos teóricos que orientam a sua ação.

Antes de passarmos para o enquadramento concetual da dissertação, importa ainda mencionar que o projeto PIICIE II está a ser concretizado nos 10 Municípios da Região de Leiria, designadamente: Alvaiázere, Ansião, Batalha, Castanheira de Pera, Figueiró dos Vinhos, Leiria, Marinha Grande, Pedrógão Grande, Pombal e Porto de Mós. A segunda edição do projeto (aquela que interessa para a presente dissertação) teve início no ano letivo 2020-2021 e conforme relatam Paixão et al. (2021), no ano letivo 2021-2022 incluiu uma equipa multidisciplinar constituída por mais de três dezenas de técnicos especialistas em sete áreas diferentes (Terapia da Fala, Psicologia, Mediação, Nutrição, Ensino 1º CEB, Psicomotricidade e Sociologia), 20 Agrupamentos de Escolas dos quais faziam parte “172 escolas Jardins de Infância (JI)/Escolas do Ensino Básico (1º CEB)” e um total de 11,813 alunos (cf. Relatório Técnico: Silva et al., 2022).

O PIICIE II, além da redução da retenção escolar, tem ainda como objetivos: (1) a diminuição das menções negativas para prevenir o absentismo escolar; (2) melhoraria da qualidade do sucesso diversificando as práticas do ensino; (3) incentivar o envolvimento parental dinamizando a relação entre a escola e a família; (4) promover a aprendizagem e autorregulação das crianças desenvolvendo adequadamente a linguagem, leitura e escrita; e, (5) promover a saúde e bem-estar, resiliência e cidadania nas crianças (cf. Relatório Técnico: Silva et al., 2022).

Enquadramento

Como se afirmou na introdução deste trabalho, o insucesso e o abandono escolar podem explicar-se com base em múltiplos fatores e, ao longo do tempo, surgiram várias teorias para explicar este fenómeno, das quais podemos destacar as seguintes (Benavente, 1990): Teoria dos “Dotes” (final da 2ª Guerra Mundial até aos finais dos anos 60) - segundo a qual o sucesso/insucesso do aluno é explicado pela sua capacidade e inteligência, ou seja, pelos seus “dotes” naturais; Teoria do “handicap” sociocultural (finais dos anos 60, início dos anos 70) – que por sua vez, perceciona o sucesso/insucesso como resultado da pertença a determinado grupo social valorizando a bagagem cultural de cada aluno no momento de ingresso na escola; Teoria Socioinstitucional (a partir dos anos 70) – refere a importância do funcionamento e das práticas dos mecanismos que operam no interior da escola, portanto esta teoria evidencia o caráter ativo da escola na produção do insucesso dos alunos. Tendo em vista as sugestões extraídas de todas estas teorias tentou-se modificar a estrutura, o conteúdo e práticas na escola adaptando-a às necessidades dos diversos alunos com o intuito de facilitar as aprendizagens (Benavente, 1990).

Em Portugal, mais recentemente, publicou-se o Decreto-lei n.º 54/2018 tendo por principal objetivo a implementação da educação inclusiva das crianças/alunos. O conceito de educação inclusiva remete para a criação de uma escola onde todos os alunos possam desenvolver as suas capacidades aprendendo a lidar com as suas dificuldades e proporcionando a sua plena inclusão social. Este decreto vem reforçar a necessidade de haver um reconhecimento da diversidade dos alunos por parte das escolas para, assim, criarem estratégias diversificadas adequadas às características e condições individuais de cada aluno, designadamente disponibilizando meios para que todos participem na vida das comunidades educativas onde estão inseridos. Neste decreto foram definidas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão com o objetivo de adequar os métodos e estratégias de ensino às necessidades e potencialidades de cada aluno, tais como: medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais.

Medidas universais, mobilizadas para todos os alunos consistem na promoção da participação e melhoria na aprendizagem visando o desenvolvimento pessoal,

interpessoal e intervenção social (e.g., diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, enriquecimento curricular, promoção do comportamento pró-social, intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos).

Medidas seletivas são medidas utilizadas para colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem que não são supridas pelas medidas universais recorrendo aos recursos materiais e humanos disponíveis na escola (e.g., percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens, apoio tutorial).

Medidas Adicionais são utilizadas quando se verifica a insuficiência das medidas universais e seletivas. Estas medidas (Adicionais) servem para suprir as dificuldades acentuadas e persistentes que se verificam ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem e para a sua execução torna-se necessário recursos especializados de apoio (e.g., Frequência por disciplinas, adaptações curriculares significativas, plano individual de transição, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social).

Inúmeras iniciativas têm vindo a ser implementadas em Portugal com vista a operacionalizar os objetivos consignados no Decreto-lei n.º 54/2018. Algumas são muito específicas e outras possuem um cariz mais abrangente. O Sistema de Alerta Precoce para o Insucesso e Abandono Escolar (SAPIE) é um exemplo de uma iniciativa que podemos classificar como de alta especificidade. De facto, o SAPIE foi criado como forma de sinalizar os alunos em risco de insucesso ou abandono escolar e foi descrito como “um sistema universal de triagem precoce de risco”, que permite predizer o risco do insucesso escolar dos alunos baseando-se em dois planos: plano individual, que apresenta indicadores como a assiduidade, comportamento e saúde psicológica; e o plano contextual (familiar), no qual se incluem indicadores como o rendimento do agregado familiar e a escolaridade da mãe (Cordeiro et al., 2020).

O SAPIE, e outros sistemas equiparados, todavia, são partes relevantes, mas insuficientes em si mesmas, de um projeto de mudança mais potente das trajetórias de insucesso e de abandono escolar dos alunos portugueses. Para atingir esses fins mais latos são necessários projetos que integram numa matriz teórica fundamentada em múltiplas facetas e iniciativas de apoio às crianças, escolas e famílias. O PIICIE II é

inquestionavelmente um exemplo do tipo de programas que referimos e está alinhado com a visão do Programa Nacional de Promoção de Sucesso Escolar (PNPSE, vide <https://pnpse.min-educ.pt/programa>). De seguida, apresenta-se a matriz concetual que subjaz ao plano de intervenção das equipas PIICIE II, a qual assenta nos contributos de três modelos designadamente: Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner, Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) e Modelo de Intervenção e Prevenção Escolar (MIPE).

Modelo Bioecológico do desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner

O modelo foi criado com o intuito de compreender o indivíduo e as suas inter-relações com o contexto em que vive e se desenvolve, ou seja, estuda o desenvolvimento humano ao longo do tempo. De acordo com esta teoria o indivíduo se desenvolve através de processos de interações recíprocas com o meio em que se insere e no qual (co)existem pessoas, objetos e símbolos. Este processo de reciprocidade é designado por Processo Proximal, que deve ocorrer de forma regular para ter efeitos no desenvolvimento. Para que os processos proximais ocorram e sejam efetivos é necessário que o indivíduo desempenhe atividades de desenvolvimento, numa base regular e num período alargado no tempo.

O desenvolvimento humano é, como se sabe, um fenómeno que se processa ao longo da vida e refere-se aos elementos necessários para que a pessoa desenvolva as suas qualidades e capacidades, portanto é um conceito que envolve mudanças contínuas nas características biopsicológicas do indivíduo. Para a análise do desenvolvimento é necessário considerar a interação de quatro componentes, são eles: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (Batista et al., 2013; Leme et al., 2015; Lordello & Oliveira, 2012; (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

A componente Processo é considerada o principal motor do desenvolvimento, mas a sua influência depende do contexto e das características das pessoas, uma vez que necessita do compromisso do indivíduo e também precisa que o contexto onde ocorre seja estimulante e convidativo. Na componente Pessoa verifica-se que as características do indivíduo influenciam o desenvolvimento humano alterando os processos proximais ao longo da vida; são consideradas dimensões como disposições, recursos e exigências. A componente Contexto são consideradas os eventos ou condições que ocorram fora do

organismo, ou seja, refere-se ao meio ambiente global em que o ser humano se insere e no qual ocorrem processos desenvolvimentais podendo apresentar características instigadora do desenvolvimento, tais como, recursos materiais, físicos e sociais. Estes ambientes são denominados de microssistema - ambientes onde o indivíduo envolve em interações face-a-face: casa, creche ou a escola; mesossistema - relações que a criança mantém com os membros familiares, a escola e com os pares; exossistema - ambientes no qual indivíduo em desenvolvimento não é participante ativa: local de trabalho dos pais, escola dos irmãos ou a rede de amigos dos pais; por último, macrossistema - são ambientes que formam uma rede de interconexões e se diferenciam de uma cultura para outra. A componente Tempo refere-se aos eventos históricos que podem alterar o curso do desenvolvimento humano influenciando-o positiva ou negativamente. Estes eventos podem ser alguns acontecimentos ou mudanças dentro do seio familiar que apresentam uma influência significativa no desenvolvimento dos membros num determinado momento das suas vidas, tais como, entrada da criança na escola, nascimento de um irmão. (Bhering & Sarkis, 2009; Martins & Szymanski, 2004; Batista et al., 2013; Bronfenbrenner & Morris, 2006)

Inspirando-se neste modelo, a Equipa PIICIE (e.g., Paixão & Cordeiro, 2021) propôs uma intervenção assente na relação entre os aspetos disposicionais da criança e a qualidade das interações que ela estabelece com os contextos sociais em que se insere e que tem capacidade de influenciar direta ou indiretamente. Para a construção e implementação de uma metodologia preventiva torna-se necessário obter informações acerca das características individuais de cada criança, o ambiente com o qual tem interação como, por exemplo, a família, a escola e a comunidade de que faz parte. A equipa PIICIE de Leiria, neste campo particular, fez um estudo das dimensões de risco de natureza disposicional e das perturbações neurodesenvolvimentais (fatores de risco individual), designadamente relativas a défices cognitivos, mas também, a fatores associadas com problemas de comportamento, desajustamento psicossocial, experiência de situações psicológicas negativas e dificuldades de aprendizagem (linguagem, escrita e leitura) que condicionam as trajetórias de desenvolvimento educativo das crianças. Procederam, também, à análise dos fatores de risco contextuais relacionados com a cultura e a relação que a criança estabelece com os adultos significativos, a situação

socioeconómica, a ausência de envolvimento familiar no processo de aprendizagem e de crescimento, e, finalmente, com a integração em meios sociais desfavorecidos. Após explorar todos estes fatores, desenvolveram uma metodologia (modelos de intervenção) que permitiu reforçar a relação entre a escola, a família e a comunidade apresentando esta relação como indispensável para o desenvolvimento saudável, bem-estar e integração da criança na comunidade (Paixão & Cordeiro, 2021).

Modelo de Resposta à Intervenção

O Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) é um elemento fundamental da arquitetura da metodologia de resposta proposta para a ação das equipas multidisciplinares (EM) do PIICIE, na medida em que proporciona os meios que permitem às equipas identificar e intervir precocemente perante alunos com dificuldades de aprendizagem, com o objetivo de garantir a cada aluno melhores oportunidades para o sucesso escolar. Este modelo pode caracterizar-se como um método preventivo de insucesso escolar para todos os alunos e também como um método de identificação e consequente intervenção para alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamentos. Desenvolve-se tendo por base a avaliação das respostas dos alunos à intervenção, isto é, possibilitando verificar se existem alterações no desempenho e no comportamento destas crianças após a intervenção. Dá ênfase à monitorização sistemática das respostas dos alunos (e.g., Buffum et al., 2009; Glover & DiPerna, 2007; Gresham, 2007; Jimerson et al., 2007; McMaster & Wagner, 2007).

Podemos apontar quatro componentes essenciais para o funcionamento do modelo RTI (e.g., Machado & Almeida, 2014):

Despiste universal - Aplicado a todos os alunos para determinar precocemente quais são os que apresentam, ou possam vir a apresentar, dificuldades de aprendizagem. Assim estes alunos poderão beneficiar de uma prevenção secundária;

Monitorização às respostas de intervenção – É essencial que a monitorização seja feita com regularidade para que se possa decidir sobre a necessidade de mudar de níveis de intervenção e, por outro lado, identificar de forma mais cuidada as necessidades dos alunos;

Sistema multinível de prevenção – composto por três níveis: 1º nível - prevenção primária - chega a todos os alunos da sala e são implementadas estratégias de intervenção universais; 2º nível - prevenção secundária - dirigido a grupos pequenos de alunos que revelaram menor progresso na intervenção no nível 1. Este nível garante um apoio selecionado direcionado para os alunos a quem o apoio universal (nível 1) não foi suficiente para superar as dificuldades; 3º e último nível - prevenção terciária – no qual o aluno recebe uma instrução individualizada. Os alunos que não respondem da forma esperada à intervenção de um determinado nível de prevenção em que estão integrados passam a beneficiar do nível de intervenção mais intensivo e frequente;

Tomada de decisão baseada em dados, ocorrem em todos os níveis de prevenção do RTI e em todos os níveis de instrução. Os dados do despiste universal e da monitorização contínua do progresso orientam as tomadas de decisão relativas à movimentação dentro do sistema multinível e à identificação das dificuldades (Fuchs & Fuchs, 2007, 2008).

Modelo de Intervenção e Prevenção Escolar - MIPE

O MIPE (Cordeiro & Paixão, 2021) é um modelo de desenvolvimento pessoal, social e comunitário que surge devido a necessidade de planos personalizados que deem resposta às necessidades de cada aluno, apresentando como objetivo a promoção da saúde mental e do bem-estar na escola, recuperação e consolidação da aprendizagem. Este modelo apresenta uma matriz ecossistémica, desenvolvimentista e contextual para a compreensão do desenvolvimento humano, sendo a criança e a relação desta com o contexto (familiar, escolar, comunitário) em que está inserida o principal aspeto a ter em consideração.

De acordo com o MIPE, “o desenvolvimento normativo resulta de uma construção psicossocial assente em processos de interação contínua entre pessoa, processo, contexto e tempo” (Cordeiro & Paixão, 2021, p. 22). Este é um modelo que se fundamenta na teoria e evidência empírica influenciado pelo modelo de Prevenção e Intervenção Precoce das abordagens multinível à prevenção, modelos adaptativos de prevenção e a teoria da resposta à intervenção, desenvolvendo-se tendo como referência a triagem universal de risco.

O fator de risco é definido como exposição a experiências desenvolvimentais consideradas tóxicas ou traumáticas nos ambientes proximais que geram vulnerabilidade na criança podendo precipitar a ocorrência de ameaças à nível psicológico. Os fatores de risco podem se identificar em dois planos, são eles o plano individual (internos à criança) e o plano contextual (externo à criança). No plano individual, os fatores de risco que se apresentam são os seguintes: dificuldades específicas de aprendizagem; pertença a uma minoria étnica (Atwell et al., 2019); problemas do foro comportamental, como por exemplo o absentismo escolar, a fraca autorregulação comportamental e a ausência de rotinas de estudo; ter uma relação conturbada com os professores e apresentar uma fraca integração tanto social, quanto na sala de aula (Simões et al., 2008). A percepção negativa da escola pelos alunos (Van Eck et al., 2017) e a experiência de estados psicológicos negativos que se apresentam através do baixo autoconceito e autoeficácia escolar, a ansiedade de desempenho, o baixo valor percebido da aprendizagem, as atribuições não adaptativas de insucesso e a sintomatologia depressiva e a frustração das necessidades psicológicas básicas (Cordeiro et al., 2016; Miguel et al., 2012), são exemplos de outros fatores de risco contemplados no modelo em apreço. Já no plano contextual apresentam como fatores de risco características como o baixo estatuto socioeconómico e a baixa escolaridade da mãe.

A par com os fatores de risco que acabamos de mencionar, também existem os fatores de proteção ou recursos que promovem a resiliência e ajudam a criança a evitar os efeitos negativos causados pelos fatores de risco. Estes recursos podem ser internos (*assets*), nomeadamente características positivas presentes no indivíduo como competências, crenças de autoeficácia e as estratégias de *coping*; ou externos (*resources*); características que se verificam no ambiente da criança e que têm um impacto positivo no seu desenvolvimento e na saúde servindo de ferramenta para fazer face ao impacto negativo dos fatores de risco (Fergus & Zimmerman, 2005).

Tendo em vista a prevenção e intervenção, o MIPE, preconiza uma abordagem multidimensional com o foco na identificação e avaliação dos fatores de risco e proteção da criança considerando as dimensões cognitivas, socio emocionais e comportamentais, uma vez que nenhum fator de risco isoladamente tem a capacidade de produzir um resultado negativo específico. Finalmente, o MIPE (Cordeiro & Paixão, 2021) preconiza

um método de trabalho de prevenção multinível no qual as atividades são implementadas segundo um modelo sistémico (Hansen et al., 2004) de trabalho multidisciplinar de proximidade havendo uma colaboração entre os técnicos especialistas e os agentes educativos, tais como família e professores, com intuito de provocar a mudança na criança. Este modelo de intervenção recorre a sistemas de monitorização contínua dos resultados para possibilitar o acompanhamento do progresso não só das crianças, mas também da qualidade de trabalho desenvolvido (Moreira & Melo, 2005).

O MIPE, tal como é descrito por Cordeiro e Paixão (2021), é implementado recorrendo às 4 fases que constituem o Modelo Operacional T. E. A. M. (Triagem, Exploração, Ativação, Monitorização).

A 1ª fase, designado de Triagem, consiste na implementação do Protocolo Local de Triagem Multidimensional de Risco identificando os fatores de risco e de proteção presentes nas seguintes categorias indispensáveis para a compreensão do desenvolvimento do ser humano: pessoa, processo e contexto (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Na categoria *pessoa* são rastreados fatores de risco em três dimensões: *exigências* - avaliam as disposições comportamentais que afetam a interação social e o crescimento psicológico, sendo o nível de risco determinado por indicadores como absentismo escolar, fraco comportamento pró-social, ausência de rotinas de estudo (Cordeiro et al., 2019); *recursos* - considera as competências internas que influenciam o envolvimento em processos proximais ativos destacando a importância de proceder a uma avaliação dos indicadores na área cognitiva (e.g. défices de atenção, memória, défices na capacidade de planeamento e a baixa capacidade de inibição) (Thorell & Niberg, 2008), na área das emoções (e.g. baixa autoestima, baixa regulação, imaturidade emocional) (Bird & Sultman, 2010; Brown & Sax, 2013; Kratochwill & Shernoff, 2003) e indicadores na área das dificuldades de aprendizagem específica (e.g. leitura, escrita e consciência fonológica); *disposição* - ênfase nos resultados motivacionais (e.g. valor percebido de aprendizagem, autoeficácia académica, orientação para objetivos extrínsecos de desempenho e processos de regulação da aprendizagem) estimulados pelo contexto, ou seja, avalia a capacidade que o indivíduo tem de se envolver e persistir em atividades de

progressiva complexidade (Bandura, 1977; Midgley & Urdan, 2001; Ryan & Connell, 1989).

A categoria *processo* consiste na análise de atividades ou qualidade das interações e influência recíprocas que sejam duradouras entre a criança e o ambiente imediato (Martins & Szymanski, 2004; Batista et al., 2013; Kelly et al., 2000). Esta categoria avalia indicadores como desajustamento social (e.g. a relação entre a criança e os pares) e comportamento interpessoal observados principalmente dentro da sala de aula (e.g., relação da criança com os professores nos primeiros anos de escolaridade e o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem). (Christenson & Havsy, 2004; Howes et al., 1994; Fortin et al., 2004; Furrer & Skinner, 2003)

A categoria *contexto* está relacionada com características dos ambientes sociais nos quais a criança se encontra integrada e às oportunidades de aprendizagem que lhes estão associadas (Martins & Szymanski, 2004; Batista et al., 2013; Ponitz et al., 2008). Esta categoria avalia indicadores nos vários tipos de contexto: microssistema - envolvimento parental, motivação e empenho do aluno (Midgley, 2002); mesossistema - interação entre dois ou mais microssistema em que a criança se insere (e.g., a relação entre a família e a escola); exossistema - relação entre os contextos desenvolvimentais, cultura escolar orientada para o desempenho; macrossistema - padrões socioculturais nos contextos de desenvolvimento (e.g., valores, crenças, costumes e estilos de vida) e o risco é avaliado em dimensões como a imigração, etnicidade, baixa escolaridade da mãe e condição económica da família; cronossistema - mudanças no ambiente, pessoa em desenvolvimento apresentando como indicadores de risco trajetória de insucesso e a retenção escolar.

O *Protocolo Integrado de Triagem Universal (PITU)*, baseado nas categorias, dimensões e indicadores de risco anteriormente mencionados, integra duas modalidades de rastreio dos alunos, são as seguintes: sinalização dos alunos pelo professor e rastreios universais em turma. A primeira modalidade consiste na inclusão dos alunos no Sistema de Classificação de Risco (SITUR) tornando possível obter pontuação compósita do nível de risco do aluno (1=Alta; 2=Moderada; 3=Baixa). O rastreio universal (segunda modalidade) prende-se com a identificação da incidência do risco nos indicadores de insucesso escolar permitindo seleccionar e desenvolver uma intervenção coletiva.

Na 2ª fase, **Exploração**, utiliza-se o *Protocolo de Avaliação Multidisciplinar* (PAM) para traçar a linha de base das dificuldades e das forças em competências desenvolvimentais, os recursos do contexto e o padrão de ajustamento. Esta avaliação é realizada através da implementação de 4 etapas: a análise documental relativa a trajetória da criança, tais como, processo individual, relatórios psicológicos e exames médicos; consulta de diversas fontes de informação, como entrevistas feitas a pais, professores, assistentes operacionais e outros técnicos; observação do aluno em variados contextos que fazem parte da sua vida; administração de instrumentos de avaliação referenciados a normas. No *Relatório de Avaliação Multidisciplinar* (RAM) encontram-se os resultados referentes ao processo de avaliação dos alunos. Resultados estes que são devolvidos/informados à família (através do recurso a entrevistas individuais) e aos professores (através do RAM) com o objetivo de refletir sobre o planeamento e tomadas de decisão relacionadas à intervenção, tal como a necessidade de ativar uma intervenção técnica multidisciplinar e a sua área de especialidade. Nesta tomada de decisão são ponderados vários fatores, nomeadamente: a adequação de medidas utilizadas como apoio à aprendizagem e inclusão relativamente às dificuldades apresentadas pela criança; adaptação das respostas interventivas aos motivos da sinalização; necessidade (eventual) de realizar exames médicos para melhor explicar as dificuldades constatadas; nível socioeconómico das famílias e a previsão do nível de eficácia da intervenção no que concerne ao objetivo de levar a criança para uma trajetória de sucesso escolar; e também é necessário decidir sobre a modalidade e intensidade de intervenção atendendo ao nível de risco da criança.

A 3ª fase, **Ativação**, é referente às intervenções realizadas em três modalidades: Apoio Direto, Apoio Indireto e Apoio à Inovação Organizacional.

Apoio Direto, que tem o objetivo de remover barreiras à aprendizagem e proporcionar a inclusão revertendo as trajetórias de insucesso para trajetórias de sucesso. Fazem parte desta modalidade 4 níveis de intervenção: Intervenção Preventiva Universal que pretende promover, reforçar e consolidar competências necessárias para o aluno terminar a escolaridade obrigatória através de ações, programas ou atividades coletivas de rastreio universal de risco (Martins et al., 2017); Intervenção Preventiva Seletiva, realizadas junto a grupos ou turmas de crianças com risco em determinadas competências,

mas sem sinais ou sintomas prodrômicos de disfunção clinicamente significativos (Bierman, 1986; Catalano, 2007; Jenson, 2006; Romer, 2003; Woolf, 2008); Intervenção Preventiva Indicada, são realizadas atividades de apoio direto individualizado ou num grupo pequeno de crianças com o intuito de detetar presença de risco ou mal-estar em algumas dimensões, perturbações ao nível psicológico ou desajustamento comportamental; Intervenção Individualizada, direcionada para crianças em situação de insucesso escolar com um diagnóstico clínico ou necessidades de saúde especial e implementa-se através de um plano de intervenção terapêutico tendo como objetivo eliminar ou pelo menos reduzir a sintomatologia.

Apoio Indireto corresponde ao trabalho realizado junto dos professores, famílias e assistentes operacionais (ações de capacitação, workshop sobre vários temas que se relacionam com a prevenção do insucesso escolar e abandono escolar) com objetivo de eliminar os possíveis barreiras contextuais (Domitrovich et al., 2008; Han & Weiss, 2005); implementar rotinas de estudo, promover o bem-estar e a motivação, desenvolvimento e evolução profissionais.

Apoio à Inovação Organizacional baseia-se na colaboração entre os técnicos, professores e lideranças escolares de modo a adequar os recursos e oportunidades do sistema escolar às necessidades individuais dos alunos para a recuperação das aprendizagens e promoção do bem-estar.

Na 4ª fase, **monitorização**, que consiste na análise constante e sistemática dos resultados da intervenção para avaliar a sua eficiência e eficácia.

A diversidade e riqueza teórica dos modelos apresentados permitiria que a investigação empírica do programa PIICIE pudesse prosseguir em muitas direções distintas (e.g., qual dos modelos, em que condições e com que tipo de clientes é mais válido?) e, conseqüentemente, daria lugar à concretização de muitas dissertações académicas. Os objetivos deste trabalho têm de ser necessariamente mais circunscritos.

Objetivos

Os dados que usamos nesta dissertação provêm exclusivamente da informação recolhida no decurso do processo de monitorização acima referido. Na primeira edição do PIICIE (2017-2020) usou-se uma grelha de recolha de dados (descrita no relatório do Instituto Politécnico de Leiria; Milhano, Mangas, & Reis, 2017) que apenas providenciou informação num nível de agregação bastante molar (e.g., número de crianças do 1º CEB sinalizadas por período letivo). Esta grelha apresenta, na sua composição, variáveis e indicadores distribuídos por quatro eixos: Dados de caracterização geral da realidade escolar; Diagnóstico; Intervenção e Resultados. Após a leitura da grelha, a equipa de consultores científicos da FPCEUC identificou uma série de limitações das variáveis e dos indicadores na avaliação da eficácia do projeto PIICIE II (cf. Paixão et al., 2021). As limitações referidas são, sumariamente, as seguintes: “(1) a leitura biunívoca dos indicadores; (2) a exclusão de indicadores relevantes para a intervenção do PIICIE; (3) a não quantificação de indicadores de intervenção seletiva e universal; (4) o agrupamento de escolas como unidade de análise, circunscrevendo a análise de dados exclusivamente à modalidade descritiva (versus uma abordagem inferencial, mais poderosa); (5) a ausência de indicadores centrais para avaliar as metas do projeto, tal como o indicador de retenção efetiva; (6) a centração em indicadores grosseiros de resultado, que não contemplam marcadores mais finos de progresso nas competências desenvolvimentais ou no apoio dos contextos escola e família” (cf. Relatório Técnico: Paixão et al., 2021). Este esforço de agregação não permitiu realizar um nível de análise mais finas e detalhadas (e.g., quantas crianças do sexo feminino versus crianças do sexo masculino foram sinalizadas?) e, por isso, foi alvo de algumas críticas (Paixão et al., 2021; Silva et al., 2022). A inexistência de informação de tipo individualizado (informação de nível 1 - indivíduo) tornou até agora impossível descrever de modo efetivo a população-alvo do programa e, mais importante ainda, a realização de análises estatísticas que fossem além do âmbito meramente descritivo.

Para obter a informação desejada a equipa de consultoria do PIICIE II (Paixão et al., 2021) propôs, como referimos anteriormente, uma nova grelha de monitorização que reproduzimos de seguida. A grelha é constituída por indicadores e variáveis que

possibilitam a extração de dados relativos a cada criança em três eixos: Sinalização, no qual apresentam informações relativos aos dados da escola, dados dos alunos, resultados escolares, apoio à aprendizagem e inclusão; Intervenção (intervenção pela equipa técnica); Resultados no qual apresenta informações do final do ano letivo anterior, 1º CEB final de período e JI final de período.

Tabela 1 – Grelha de Monitorização da FPCEUC – Variáveis e Indicadores (cf. Relatório Técnico, Silva et al., 2022)

Variável	Indicador
I- Sinalização	
1. Data de sinalização	
2. Grupo	Experimental (com problemas e acompanhamento PIICIE ou Controlo (com problemas e sem acompanhamento PIICIE)
I.1 – Dados da Escola	
3. Agrupamento de Escolas	Identificador do AE
4. Identificação do JI/Escola	Identificador da escola
5. Educador/Professor titular	Identificador do docente
I.2 – Dados do aluno	
6. Turma	
7. Género	
8. Idade	
9. Número do processo	
10. Língua nativa	
11. Ano de escolaridade	
12. 1ª matrícula do aluno	
13. Encarregado de Educação	
14. Parentesco	
15. Ano de escolaridade de mãe	
16. Envolvimento Familiar	
17. Escalão de Ação Social Escolar	
I.3- Resultados escolares	
18. Sucesso Escolar	
19. Retenção anterior	
20. Trajetória a Português	

- | | |
|-----|--------------------------|
| 21. | Trajectoria a Matemática |
| 22. | Assiduidade |
| 23. | Comportamento |

I.4 – Apoio à aprendizagem e inclusão

- | | |
|-----|---|
| 24. | Ano dos conteúdos/ Aprendizagens essenciais |
| 25. | Avaliação técnica-pedagógica |
| 26. | Apoio à aprendizagem e inclusão |
| 27. | Níveis de apoio técnico-pedagógico |
| 28. | Apoio |
| 29. | Professor de apoio |
| 30. | Professor de Educação Especial |
| 31. | Professor de 1.ºCEB |
| 32. | Psicólogo |
| 33. | Terapia da Fala |
| 34. | Psicomotricista |
| 35. | Mediação |
| 36. | Nutrição |
| 37. | Terapia Ocupacional |
| 38. | Sociologia |
| 39. | Prestador de apoio |
| 40. | Implementação do apoio |
| 41. | Atividades grande/pequeno grupo |
| 42. | Apoio direto individualizado |
| 43. | Apoio indireto |
| 44. | Duração do apoio |
| 45. | Frequência do apoio |

II- Intervenção

II.1 – Intervenção pela equipa técnica

- | | | |
|-----|---|--|
| 46. | Área de especialidade | |
| 47. | Avaliação do aluno pela equipa | |
| 48. | Número de sessões de avaliação | Por área de especialidade: Nutrição, Terapia da Fala, Psicologia, Mediação, Sociologia, Nutrição, Psicomotricidade e Ensino 1.ºCEB |
| 49. | Classificação da intervenção direta | |
| 50. | Número de sessões de intervenção direta | |
| 51. | Classificação da população alvo indireta | |
| 52. | Número de sessões de intervenção indireta | |
| 53. | Competências trabalhadas por área | |
| 54. | Alta | |
| 55. | Transferência | |

56.	Encaminhamento
III – Resultados	
III.1 - Final do ano letivo anterior	
57.	Assiduidade
58.	Comportamento
59.	Envolvimento parental
60.	Diagnóstico anterior
61.	Apoio à aprendizagem e à inclusão
62.	Menções insuficiente
III.2 – 1º.CEB Final de período	
63.	Assiduidade
64.	Comportamento
65.	Envolvimento parental
66.	Diagnóstico no final do período
67.	Apoio à aprendizagem e à inclusão
68.	Retenções anteriores
69.	Nota matemática
70.	Nota português
71.	Nota estudo do meio
72.	Nota expressões artísticas
73.	Nota expressão físico-motora
74.	Nota de inglês
75.	ON/OFF <i>Track</i>
III.3 –JI Final de período	
76.	Formação Pessoal e Social
77.	Domínio da Educação Física
78.	Domínio das Expressões Artísticas
79.	Domínio da linguagem oral e abordagem escrita
80.	Domínio da matemática
81.	Conhecimento do mundo

Os dados recolhidos através desta grelha ainda não foram alvo de qualquer estudo sistemático. Esta dissertação é um primeiro passo para começar a análise empírica dos indicadores mais individualizados produzidos pela atividade psicoeducativa e clínica das EM do PIICIE e tem dois objetivos principais:

- (1) a descrição, com base numa amostra intencional da população servida pelo PIICIE, (a) das características demográficas, sociais, familiares e académicas dos alunos do 1º CEB abrangidos no projeto (e.g. sexo, idade, ano

de escolaridade); (b) das modalidades de intervenção tipicamente adotadas pelas EM do PIICIE.

(2) A construção de um modelo preditivo provisório da trajetória escolar dos alunos (condição desenvolvimental positiva [on-track] versus condição desenvolvimental negativa [off-track]). As variáveis preditoras foram extraídas da grelha de recolha de dados anteriormente mencionada e, portanto, refletem, ainda que de um modo imperfeito, alguns dos fatores explicativos propostos pelos modelos teóricos incluídos na revisão da literatura, designadamente, género do aluno, comportamento do aluno no ambiente escolar, o escalão da ação social escolar de que é beneficiário, a assiduidade (i.e., ausências), a habilitação escolar da mãe e o grau de envolvimento do encarregado de educação com a escola.

Método

Amostra (Municípios)

A amostra deste estudo é de tipo não-probabilístico e mais propriamente pode ser caracterizada como uma amostra intencional. De facto, nesta dissertação foram analisados dados recolhidos em dois municípios que compõem a CIMRL: Leiria e Porto de Mós. A seleção dos dois municípios foi, como dissemos acima, intencional e a decisão foi tomada com base em dois critérios: (1) a dimensão da amostra (nº de casos observados) em cada um dos municípios selecionados e, especialmente no caso de Leiria, que representa o município com maior volume de participantes, e, (2) a diversidade de especialidades técnicas das equipas multidisciplinares. Leiria, capital do distrito do mesmo nome, é uma cidade localizada na região do Centro com uma superfície de 565 km² e habitada por uma população residente de 128.603 dos quais 64,3% correspondem a população em idade ativa. Porto de Mós, também localizada na região centro de Portugal, tem uma superfície de 262 km² e 23.202 de população residente sendo 62,5% relativos à população em idade ativa (Censos 2021).

Os dados disponíveis no Relatório do projeto relativos a Leiria (cf. Silva et al., 2022) revelam que a amostra (*n*) de casos reportados é a maior dos 10 municípios, com o valor total de 222, correspondendo a 62,0% da totalidade de casos abrangidos pelo PIICIE no ano letivo 2021/2022. Por sua vez, Porto de Mós apresenta o segundo maior valor (*n* =136) correspondendo a 38% da casuística do projeto PIICIE. Estes dois Municípios totalizam uma amostra de 358 alunos (cf., Tabela 2) do 1º CEB e, este grupo, constituiu a base para as análises estatísticas que se apresentam mais abaixo.

Procedimento

Os dados utilizados na presente Dissertação inicialmente estavam em forma bruta, portanto foi necessário algum trabalho de preparação e de organização prévia para os tornar adequados aos objetivos das análises do estudo. Estes dados que se encontravam em formato Excel foram transportados para o SPSS, e em seguida procedeu-se à renomeação e codificação das variáveis.

Os dados constituem uma fonte secundária de dados e, portanto, não houve qualquer participação da autora no design de investigação ou na recolha da informação.

Importa mesmo assim referir que a recolha de dados obedeceu a um protocolo que teve em conta todos os requisitos éticos na investigação com seres humanos e, em particular, com crianças. As EM obtiveram os consentimentos informados dos encarregados de educação de todos os participantes do PIICIE II.

Resultados

Esta seção começa por apresentar um sumário da informação (dados descritivos) que será usada posteriormente (na seção de Discussão) para a elaboração do “retrato-síntese” dos participantes do PIICIE dos municípios de Leiria e Porto de Mós. A segunda parte desta seção reúne a informação derivada da aplicação de um modelo de regressão logística que teve como objetivo construir um modelo preditivo do tipo de trajetória escolar aplicável a cada um dos participantes no projeto. Estas análises estão intimamente alinhadas com os dois objetivos gerais do estudo.

Por questões de organização do trabalho a discussão do significado dos resultados é diferida para a próxima seção da dissertação.

Análise descritiva de alguns dos indicadores obtidos com a grelha de observação proposta pela FPCEUC. De seguida vão ser apresentados três conjuntos de tabelas. A primeira destas (cf. Tabela 2) mostra os dados relativos às informações demográficas, comportamentais e outras dimensões das crianças envolvidas no projeto (e.g., Género, Idade, Língua Nativa, Escolaridade, 1ª matrícula, Grau de Parentesco do Encarregado de Educação, Escolaridade da mãe, Envolvimento Familiar na vida escolar da criança, Insucesso escolar, Retenção, Assiduidade, Comportamento, Avaliação Anterior, Medidas Decreto-Lei nº54). A segunda tabela (Tabela 3) mostra a informação relacionada com nível, tipo e áreas de apoio, avaliação e intervenção. E, finalmente, a terceira tabela (Tabela 4) diz respeito aos problemas de comportamento, notas, diagnóstico anterior, envolvimento parental e trajetória do aluno.

Tabela 2. Variáveis sociodemográficas e individuais

		<i>n</i>	%
Municípios	Leiria	222	62,0
	Porto Mós	136	38,0
	Total	358	100,0
ID Escola	EB Fonte do Oleiro	1	0,3
	EB Porto de Mós	3	0,8
	EB1 São Jorge	1	0,3
	EB1 Arrimal	3	0,8
	EB1 Calvaria	17	4,7
	EB1 Casais Garridos	2	0,6
	EB1 Cumeira de Cima	6	1,7
	EB1 Fonte do Oleiro	3	0,8
	EB1 Juncal	11	3,1
	EB1 Mendiga	13	3,6
	EB1 Mira Aire 1	17	4,7
	EB1 Mira Aire 2	14	3,9
	EB1 Monte Real	222	62,0
	EB1 Pedreiras	25	7,0
	EB1 Porto de Mós	10	2,8
	EB1 São Jorge	7	2,0
	EB1 Serro Ventoso	3	0,8
Género (Alunos)	Masculino	287	80,2
	Feminino	71	19,8
Idade (Alunos)	Média	7,47	
	Desvio Padrão	0,794	
	Mínimo	6	
	Máximo	9	
Língua Nativa (Alunos)	Português	346	96,6
	Outra	12	3,4
Ano de Escolaridade	1º do 1º CEB	63	17,6
	2º do 1º CEB	289	80,7
	3º do 1º CEB	5	1,4
	4º do 1º CEB	1	0,3

1ª Matrícula (Alunos)	No ano esperado	328	91,6
	Matrícula condicional	14	3,9
	Adiamento sem diagnóstico	13	3,6
	Adiamento com diagnóstico	3	0,8
Grau de Parentesco (Encarregado de Educação)	Mãe	344	96,1
	Pai	11	3,1
	Avós	1	0,3
	Outro/Institucionalizado	2	0,6
Habilitação Literária da Mãe	Ensino superior	24	6,7
	Ensino secundário	263	73,5
	3o CEB	46	12,8
	2o CEB	16	4,5
	1o CEB	9	2,5
Envolvimento Familiar	Alto	244	68,2
	Médio	102	28,5
	Baixo	12	3,4
Ação Social Escolar	Sem escalão/Em análise	95	26,5
	A	243	67,9
	B	8	2,2
	C	12	3,4
Insucesso Escolar dos Alunos*	Sem menções	106	29,6
	1 menção nuclear (Mat e Port)	238	66,5
	1 menção não nucleares	1	0,3
	2 menções nucleares (Mat e Port)	10	2,8
	1 menção nucleares + 2 não nucleares	2	0,6
Retenção (Aluno)*	Sem Retenção	318	88,8
	1 Retenção	10	2,8
Assiduidade (Aluno)	0	334	93,3
	Outros (1-32)	23	6,4
Problemas de Comportamento (Aluno)	Nunca/Muito Raramente	105	29,3
	Por vezes	248	69,3
	Frequentemente	5	1,4
Avaliação Anterior (técnico-pedagógico)	Sem Diagnóstico e Sem BAI	60	16,8
	Sem Diagnóstico e Com BAI	50	14,0
	Com Diagnóstico	243	67,9
	Com NSE	5	1,4

* Variáveis onde existem Missings

Medidas de Apoio (54)	Sem medidas	57	15,9
	Universais	67	18,7
	Seletivas	7	2,0
	Universais - Seletivas	227	63,4

Tabela 3. Variáveis relativas às intervenções: Nível, tipo e áreas de apoio, avaliação e intervenção

		<i>n</i>	%
Níveis de Apoio	Sem apoio técnico-pedagógico	65	18,2
	Promoção de competências PASEO	35	9,8
	Intervenção preventiva precoce	32	8,9
	Intervenção Clin./rec. da funcionalidade	226	63,1
Apoio	Sem Apoio	50	14,0
	Com Apoio	308	86,0
Implementação do Apoio	Não	2	0,6
	Sim	356	99,4
Atividades em grupo	Não	233	65,1
	Sim	125	34,9
Apoio Direto Individualizado	Não	86	24,0
	Sim	272	76,0
Apoio Indireto	Não	12	3,4
	Sim	345	96,4
Frequência do Apoio	Sem Apoio	5	1,4
	3-4 vezes por mês	128	35,8
	4-8 vezes por mês	224	62,6
Avaliação dos alunos	Com avaliação	267	74,6
	Sem avaliação	90	25,1
Sessões de avaliação (Psicologia)	Média	2,05	
	Desvio Padrão	0,312	
	Mínimo	1	
	Máximo	4	
Sessões de avaliação (Terapia da Fala)	Média	0,23	
	Desvio Padrão	0,574	
	Mínimo	0	
	Máximo	2	

Intervenção Direta (Psicologia)	Prevenção Universal (PU)	19	5,3
	Prevenção Indicada (PI)	5	1,4
	Intervenção Intensiva (II)	225	62,8
	PU+Prevenção Seletiva (PS)	1	0,3
	PU+PI	3	0,8
	PU+II	1	0,3
	PU+PS+PI	6	1,7
	PU+PS+II	5	1,4
	Sem Intervenção Direta (ID)	6	1,7
Intervenção Direta (Terapia da Fala)	Prevenção Indicada (PI)	6	1,7
	Intervenção Intensiva (II)	6	1,7
	PU+PS	1	0,3
	PU+PI	3	0,8
	PU+II	1	0,3
	PU+PS+PI	5	1,4
	PU+PS+II	7	2,0
	Sem Intervenção Direta	231	64,5
Intervenção Indireta (Psicologia)	Encaminhamento	2	0,6
	Prevenção Universal (PU)	19	5,3
	Prevenção Seletiva (PS)	4	1,1
	Prevenção Indicada (PI)	24	6,7
	Intervenção Intensiva (II)	226	63,1
Intervenção Indireta (Terapia da Fala)	Encaminhamento	3	0,8
	Prevenção Seletiva	7	2,0
	Prevenção Indicada	22	6,1
	Intervenção Intensiva	3	0,8
	Sem Intervenção Indireta	225	62,8
Sessões de Psicologia Indireta	Média	3,68	
	Desvio Padrão	2,218	
	Mínimo	1	
	Máximo	15	
Sessões de Terapia da Fala Indireta	Média	1,09	
	Desvio Padrão	3,206	
	Mínimo	0	
	Máximo	15	
Competência (Psicologia)	Cognição	222	62,0
	Combinada	44	12,0

Competência (Terapia da Fala)	Fala	1	0,3
	Combinada	28	7,8
Alta	Sim	5	1,4
	Não	300	83,8
Transferência	Sim	3	0,8
	Não	285	79,6
Encaminhamento	Sim	12	3,4
	Não	275	76,8

Tabela 4. Problemas de comportamento, notas, diagnóstico anterior, envolvimento parental e trajetória do aluno

		<i>n</i>	%
Assiduidade (3ºP. 20/21)	Média	0,35	
	Desvio Padrão	2,284	
	Mínimo	0	
	Máximo	32	
Prob. Comportamento	Nunca/Muito raramente	104	29,1
	Por vezes	246	68,7
	Frequentemente	5	1,4
Envolvimento Parental	Alto	243	67,9
	Médio	99	27,7
	Baixo	13	3,6
Diagnóstico Anterior	Sem Diagnóstico e Sem BAI	57	15,9
	Sem Diagnóstico e Com BAI	49	13,7
	Com Diagnóstico	244	68,2
	Com NSE	5	1,4
Apoio	Sem Apoio	60	16,8
	Apoio Pedagógico	265	74,0
	Apoio Técnico Especializado	9	2,5
	Ambos	21	5,9
Menções Insuficiente	0 Insuf (JI E 1o CEB)	103	28,8
	1 Insuf nucleares	237	66,2
	2 Suf nucleares	15	4,2
Assiduidade (1ºP. 21/22)	Média	2,77	
	Desvio Padrão	4,77	
	Mínimo	0	
	Máximo	30	

Problemas de Comportamento*	Nunca/Muito Raramente	105	29,3
	Por vezes	245	68,4
	Frequentemente	4	1,1
Envolvimento Parental*	Alto	236	65,9
	Médio	102	28,5
	Baixo	16	4,5
Diagnóstico Anterior*	Sem Diagnóstico e Sem BAI	57	15,9
	Sem Diagnóstico e Com BAI	39	10,9
	Com Diagnóstico	255	71,2
	Com NSE	3	0,8
Apoio*	Sem Apoio	33	9,2
	Apoio Pedagógico	84	23,5
	Ambos	237	66,2
Retenções anteriores*	Sem retenção	344	96,1
	Com retenção	10	2,8
Nota de Matemática	MB	31	8,7
	Bom	41	11,5
	Suf	36	10,1
	Insuf	246	68,7
Nota de Português*	MB	23	6,4
	Bom	34	9,5
	Suf	47	13,1
	Insuf	250	69,8
Trajetória	On-track sem risco	67	18,7
	On-track com risco	54	15,1
	Off-track	236	65,9

* Variáveis onde existem Missings

Modelo preditivo da trajetória escolar dos participantes. A revisão da literatura revelou que algumas das variáveis do aluno e do contexto familiar têm influência no seu desenvolvimento escolar. Na grelha de recolha de dados, disponibilizada às equipas multidisciplinares pela equipa de consultores científicos do projeto PIICIE, constam algumas dessas variáveis que foram usadas na construção do modelo preditivo da trajetória escolar do aluno (i.e., on-track versus off-track), no final do 1º período escolar, que foi testado no âmbito deste trabalho. As variáveis predictoras extraídas da grelha de registo foram as seguintes: género do aluno (masculino versus feminino), comportamento

do aluno (sem menções versus com menções), escalão da ação social escolar (escalão A versus qualquer outro), habilitação escolar da mãe (10º ou acima versus até ao 9º ano de escolaridade), assiduidade e envolvimento do encarregado de educação com a escola (alto versus médio e/ou baixo). De seguida, procura-se determinar se o modelo preditivo (1) é globalmente estatisticamente significativo e (2) qual/ais a/s variável/eis que são preditores eficientes da variável resultado.

Para testar o modelo estatístico efetuou-se uma análise de regressão logística, uma vez que a variável predita é binária (i.e., o aluno está na condição on- ou off-track). A regressão logística binária é semelhante à análise de regressão múltipla, mas difere desta última porque o principal objetivo consiste em prever a probabilidade de um caso pertencer a um dos níveis da variável categorial. Executou-se uma regressão logística standard ou direta (todas as variáveis predictoras entraram simultaneamente) que convergiu numa solução viável após sete iterações. O modelo completo (incluindo todas as variáveis planeadas) mostrou ser estatisticamente significativo ($\chi^2 = 362.95$, $gl = 3$, $p < .001$).

A Tabela 5 mostra a classificação dos casos da amostra com base no modelo. A percentagem de casos classificados corretamente foi 95.8% (no geral) e as percentagens de classificações corretas nos dois grupos são elevadas e muito similares.

Tabela 5. Classificação dos casos

Observada	Predita		
	On-Track	Off-Track	% Correta
On-Track	115	6	95.0
Off-Track	9	226	96.2
% Total			95.8

A qualidade do modelo, aferida através das estatísticas pseudo- R^2 (Cox & Snell, Nagelkerke), mostram que a variância explicada pelos preditores está entre 64% e 86%. Finalmente, na Tabela 6 apresentam-se os coeficientes, erros-padrão, Wald, gl , significância, Exp(B) e intervalos de confiança 95% para Exp(B).

Tabela 6. Sumário da regressão logística predizendo o resultado on-track/off-track

	B	S.E.	Wald	gl	p	Exp(B)	IC 95%	
							Inferior	Superior
Género	0,007	0,893	0,000	1	0,994	1,007	0,175	5,801
Habilitações da Mãe	-2,151	0,745	8,336	1	0,004	0,116	0,027	0,501
ASE	3,093	0,665	21,597	1	0,000	22,032	5,979	81,188
Envolvimento	-1,183	0,781	2,296	1	0,130	0,306	0,066	1,415
Assiduidade	0,046	0,065	0,499	1	0,480	1,047	0,922	1,190
Comportamento	3,579	0,828	18,678	1	0,000	35,846	7,071	181,714
Constante	-2,463	0,922	7,139	1	0,008	0,085		

Os preditores estatisticamente significativos são as Habilitações da Mãe, o Escalão de Ação Social (ASE) e o comportamento do aluno. As duas variáveis referidas em último lugar são as que revelaram um maior peso preditivo no modelo testado. Todavia, dada a grande amplitude observada para os intervalos de confiança em causa, as estimativas pontuais devem ser vistas com alguma circunspeção. Não esquecendo a advertência anterior, os *odds ratios* (OR) podem interpretar-se da forma habitual como significando o aumento de risco esperado (neste caso pertencer ao grupo off-track) quando o aluno pertence ao escalão ASE A (maiores dificuldades económicas) e quando pertence ao grupo com problemas de comportamento. No primeiro caso o aluno com o escalão A tem 22 vezes maior probabilidade de estar off-track do que o aluno que está noutra escalão ASE. No segundo caso, o aluno que foi sinalizado como tendo problemas de comportamento tem 35 vezes maior probabilidade de estar off-track que o aluno que não tem problemas de comportamento. Estes efeitos estão de acordo com a literatura preexistente. Já no caso da qualificação escolar das mães o efeito obtido é mais difícil de interpretar, uma vez que o $OR = .116$ revela que os alunos cujas mães têm habilitações literárias mais baixas mostram maior propensão para estar em trajetórias on-track. Este resultado pode ficar a dever-se ao inusitado número de alunos off-track ($N = 228$) versus on-track ($N = 58$) cujas mães têm escolaridade superior ao 10º ano (os N's de alunos on- e off-track cujas mães têm níveis de escolaridade inferior ou igual ao 9º ano são 63 e 6, respetivamente). Finalmente, constata-se que as variáveis género, envolvimento e

assiduidade não são, na amostra em estudo, preditores estatisticamente significativos da variável em estudo ($p > .05$).

Discussão

A amostra ($n = 358$) é composta maioritariamente por indivíduos do sexo masculino ($n = 287$; 80,2%) que apresentam o Português como língua nativa ($n = 346$; 96,6%) e com uma média das idades de 7,47 ($DP = 0,794$). Os estudos realizados por Ghaznivi & Khajehpour (2011) e Pereira (2010) indicam que as características individuais, tais como o género, têm impacto no desempenho escolar. De acordo com Azevedo (2011), Pereira (2010), Faria & Portela (2016) as raparigas apresentam melhor desempenho em Português e os rapazes a Matemática. Entretanto, Sousa (2016) afirma que as raparigas são as que apresentam melhores resultados nas duas disciplinas. Portanto existe uma menor probabilidade de retenção nas raparigas comparativamente aos rapazes (Ferrão, 2015; Nunes et al., 2018). Mas como foi dito anteriormente, nesta amostra a variável género à semelhança do envolvimento e da assiduidade não é um preditor estatisticamente significativo ($p > .05$) para determinar a trajetória dos alunos.

Do conjunto total de alunos, 289 estavam no 2º ano do 1º ciclo do ensino básico (80,7%) e mais de 90% fizeram a 1ª matrícula no ano esperado. As estatísticas revelam que o papel de encarregado de educação destes alunos é desempenhado em grande parte pelas mães ($n = 344$; 96,1%) e as habilitações literárias delas são, na maioria dos casos, o ensino secundário ($n = 263$; 73,5%), no entanto, o envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos educandos é descrito como bastante alto ($n = 244$; 68,2). A relação entre a escola e a família é um dos mais importantes se não determinantes no sucesso escolar do indivíduo. A participação dos encarregados de educação nas escolas tem sido diminuta e insuficiente principalmente nos níveis de escolaridade mais avançado, talvez por sentirem que não existe uma necessidade de supervisão constante. Sendo estas duas instituições fundamentais para a construção e o moldar do ser humano nos seus primeiros anos de vida, torna-se necessário que estejam em sintonia. De facto, o diálogo entre a escola e a família contribui para o bom desempenho escolar (Pinto & Teixeira, 2003; Picanço, 2012). É de extrema importância o envolvimento dos pais na educação dos filhos, não só para promover o sucesso académico, mas também a nível social e emocional (Sá, 2002; Silva, 2003). O desempenho escolar dos alunos sofre influência de vários fatores que vão desde características da escola, dos professores, do

próprio indivíduo e até mesmo do seu contexto familiar. Portanto a escolaridade dos pais, principalmente das mães, acaba por refletir na importância que estes dão à escola. Através dos estudos realizados em Portugal, Sousa (2016) afirma que alunos de pais ou encarregados de educação com uma escolaridade do nível secundário ou superior tendem a apresentar melhores classificações académicas comparativamente aos outros alunos. Outros estudos como de Holmlund et al. (2008) indicam que a influência da escolaridade da mãe é superior à do pai (não vai ser possível verificar, pois não temos dados relativos à escolaridade do pai). Mas Chevalier (2004) e De Walque (2005) apresentam uma perspectiva diferente, relatam que a escolaridade da mãe tem uma influência maior nas filhas e a do pai, por sua vez, é mais relevante para os rapazes. Não existe um consenso sobre este assunto. E de acordo com um estudo feito pela Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciências (DGEEC, 2016), no que diz respeito aos percursos de sucesso dos alunos do 2º ciclo, constatou-se que estes têm uma probabilidade de apenas 26% de sucesso quando as mães apresentam uma escolaridade baixa. Já os alunos que têm mães com licenciatura, mestrado ou doutoramento têm uma probabilidade de 80% a 83% de sucesso. No modelo preditivo testado nesta amostra o nível de escolaridade emergiu como um dos fatores relevantes ($p < .05$), mas o resultado, como se viu através da equação de regressão logística, mostrou que são os filhos de mães com menor escolaridade que têm maior probabilidade de estar em trajetórias adaptativas.

Relativamente ao nível de ASE (ação social escolar) é possível verificar que os alunos do escalão A correspondem a 67,9% ($n = 243$). Beneficiar do escalão A, nesta amostra, revelou ser um fator com valor preditivo estatisticamente significativo de uma trajetória escolar positiva ($p < .05$).

Outros dados descritivos a respeito do sucesso/insucesso dos alunos da amostra são resumidos de seguida. Assim, de acordo com os resultados apurados, 66,5% dos alunos têm 1 menção de insucesso numa das disciplinas nucleares, Matemática e Português ($n = 238$) em contrapartida o número de alunos que foram retidos é muito inferior ($n = 10$; 2,8%). As notas de Matemática e de Português são maioritariamente insuficientes ($n = 246$; 68,7% e $n = 250$; 69,8%, respetivamente a Matemática e a Português).

Os alunos são em geral assíduos representando 93,3% do total ($n = 334$), mas a maioria apresenta, por vezes, problemas de comportamento ($n = 248$; 69,3%). Entende-se por comportamento as ações e práticas relacionadas com a escola e aprendizagem, tais como, realização de trabalhos de casa, frequência e atenção nas aulas, esforço e concentração para realizar as tarefas escolares, boas notas, ausência de comportamentos disruptivos e o respeito pelas regras da escola (Connell, Spencer & Aber; Finn & Rock; Connell et al.; Johnsonet; Jordan; Monlove; Fredericks et al.; Veiga; citados por Veiga et al., 2012). Todas estas características são fundamentais para um bom desempenho escolar, portanto quando não se verificam é meio caminho andado para o insucesso. A variável de assiduidade não foi preditiva da variável de resultado neste estudo ($p > .05$), enquanto a variável comportamento do/a aluno/a mostrou um poder preditivo estatisticamente significativo ($p < .05$).

Nesta amostra, os alunos com diagnóstico de uma avaliação técnico-pedagógica feita anteriormente são mais de 60% ($n = 243$) e, portanto, as medidas de apoio mais utilizadas no programa foram as medidas Universais e as Seletivas (em simultâneo).

No que diz respeito aos apoios, a maior parte dos alunos tiveram apoio ($n = 308$; 86,0%) tendo 74,6% ($n = 267$) dos alunos sido avaliados e recebido algum tipo de intervenção clínica ou de recuperação da funcionalidade ($n = 226$; 63,1%), apoio direto individualizado ($n = 272$; 76,0%), apoio indireto - ação realizada junto aos pais, professores e educadores ($n = 345$; 96,4%). O Apoio, em geral, sendo aplicado de 4 à 8 vezes por mês ($n = 224$; 62,6%).

Relativamente ao tipo de trabalho psicopedagógico/clínico realizado com os/as participantes, nas diferentes especialidades pode-se traçar o seguinte quadro-resumo. No caso da especialidade em Psicologia é possível constatar que, quer na intervenção direta (ID) quer na indireta (II), a maioria dos alunos receberam uma intervenção intensiva (ID: $n = 225$ e II: $n = 226$). A competência mais trabalhada foi ao nível da cognição ($n = 222$; 62%). Já na Terapia da Fala, a intervenção Direta mais utilizada foi a combinação da prevenção universal, prevenção seletiva e intervenção intensiva ($n = 7$; 2%); na intervenção indireta foi utilizada a prevenção indicada em 22 indivíduos (6,1%) e 28 indivíduos trabalharam competências combinadas.

Com os dados desta amostra, foi possível verificar que a maioria dos alunos estava inserido na condição de trajetória off-track ($n = 236$; 65,9%) e como foi explicitado anteriormente, quando o aluno pertence ao escalão A de ASE aumenta probabilidade e o risco de fazer parte deste grupo em 22 vezes, mas essa probabilidade acresce para 35 vezes quando os alunos são sinalizados com problemas de comportamento. A inusitada (inesperada) relação negativa entre escolaridade materna e o risco de trajetória escolar pode explicar-se por aspetos idiossincráticos da amostra observada (e.g., desequilíbrios nos efetivos das categorias de escolaridade) que podem ter conduzido a uma supressão do efeito da variável no resultado. Esta é uma matéria que precisa de ser examinada em futuros trabalhos (e.g., trata-se de um padrão replicável ou uma idiossincrasia da presente amostra?)

Conclusão

Os dados recolhidos através da grelha de monitorização possibilitaram a descrição, com certas ressalvas, da população alvo do projeto PIICIE II. Isto porque os dados utilizados neste estudo se limitam a apenas dois de um total de 10 municípios que integram este projeto. Mas levando em conta as informações nestes municípios (Leiria e Porto Mós) foi possível mostrar, como era a nossa expectativa inicial, que a desagregação dos resultados e o foco da análise ao nível do indivíduo é suscetível de trazer nova luz acerca das relações entre os indicadores medidos no programa e da sua utilidade preditiva de resultados alegadamente importantes para o modelo teórico que enquadra as intervenções estipuladas no PIICIE II (e.g., modelo MIPE; Cordeiro e Paixão, 2021). Por outro lado, o mecanismo de desagregação, tornado possível pela nova grelha de recolha de dados PIICIE II, produziu um vasto conjunto de informações (cf. Tabelas 2 a 4) que se constata poderem trazer uma maior riqueza de detalhe no retrato (1) do beneficiário típico do PIICIE II no 1º CEB e do (2) tipo de atividades e de estratégias interventivas acionadas pelas EM no âmbito do programa.

Assim, tomando por base os dados fornecidos pelas equipas do PIICIE e a grelha de avaliação/registo anteriormente apresentada foi possível responder de uma forma mais definitiva e pormenorizada a questões sobre o perfil típico do/a aluno/a participante no programa, do seu contexto sociofamiliar, bem como das medidas de apoio providenciadas pelas EM PIICIE. Os resultados que se apresentam de seguida permitem ilustrar as potencialidades da nova grelha de avaliação comparativamente ao tipo de dados que habitualmente se podem encontrar nos Relatórios sobre o PIICIE II.

Quais são as características típicas do participante do PIICIE II?

Maioritariamente do sexo masculino (80%), com uma média de idades de 7 anos quase todos falantes de português (97%), frequentado o 2º ano de escolaridade (81%) e com matrícula no ano esperado (92%).

É a mãe do/a aluno/a que tipicamente está indicada como encarregada de educação (97%) do/a aluno/a; a maioria delas tem o ensino secundário (74%) e, no geral, mostram um alto grau de envolvimento com a escola (68%).

A/o aluna/o típico pertence ao escalão A (Ação Social Escolar) e tem maioritariamente (67%) uma menção de insucesso em disciplinas nucleares (Matemática e Português), embora um pouco menos de 1/3 (30%) do/as aluno/as não tenham menções de insucesso no seu currículo; a maioria dos participantes no programa não teve qualquer retenção prévia (89%).

A maioria da/os aluna/os é assíduo/a (93%), embora manifeste por vezes problemas de comportamento (70%), enquanto 29% nunca, ou muito raramente evidencia problemas de comportamento.

Relativamente às dificuldades da/o aluna/o, constata-se que 68% dos participantes tem diagnóstico resultante de avaliação técnico-pedagógica e, ademais, 64% beneficiam de medidas universais/seletivas (Dec.-Lei n.º 54).

Qual o apoio (intervenção) típico oferecido no âmbito do PICIE II aos alunos/as?

Maioritariamente recebem alguma forma de intervenção clínica/recuperação da funcionalidade (63%), enquanto apenas 9% são alvo de intervenções preventivas precoces. Nos dois Municípios da amostra a maioria dos participantes estava a receber algum tipo de apoio (86%) das EM. As atividades em grupo são minoritárias (35%) e a modalidade é o apoio direto individualizado (76%) e apoio indireto (96%). A frequência típica de apoio é 4-8 vezes por mês (63%), mas 36% tiveram apoio 3-4 vezes por semana.

Os relatórios de monitorização do PICIE II (e.g., Silva et al., 2022) mostram que as especialidades de Terapia da Fala e de Psicologia são as que mobilizam mais recursos e atendem maior número de casos. Por isso, apenas para estas se extraiu informação da grelha de registo. Escolhendo, para fins ilustrativos, a Psicologia, constata-se que o número médio de sessões de avaliação foi 2,1 (desvio-padrão = 0,31) e que quando a intervenção direta foi acionada ela era tipicamente de pendor intensivo (63%) e raramente de cunho preventivo/universal (5%). No caso de a intervenção ser indireta, então pôde constatar-se que ela é tipicamente implementada em 4 sessões ($M = 3,7$; $DP = 2,2$), embora a amplitude total oscile entre 1-15 sessões. A competência mais frequentemente trabalhada nas sessões é a cognição (62%).

Neste ensaio também se construiu um modelo estatístico preditivo da trajetória escolar (on/off-track), com base em dados extraídos da grelha de recolha de dados para as variáveis predictoras individuais e contextuais (e.g., género do aluno, comportamento

do aluno no ambiente escolar, o escalão da ação social escolar de que é beneficiário, a assiduidade, a habilitação escolar da mãe e o grau de envolvimento do encarregado de educação com a escola) que de alguma forma acabam por refletir nos fatores explicativos propostos pelos modelos teóricos presentes na revisão da literatura. O principal interesse deste exercício estava em mostrar a potencialidade da nova grelha para a investigação de hipóteses e não necessariamente nos resultados que daí adviriam, embora esse objetivo também estivesse, obviamente, presente. Comprovou-se que os dados possuíam essa virtualidade e, ademais, pode mostrar-se através do modelo exploratório testado, que a habilitação da mãe, a ASE e o comportamento são bons preditores da trajetória escolar do indivíduo, ou seja, os alunos que têm mãe com uma escolarização elevada tendem a ter melhores resultados e os alunos que são beneficiários do escalão A da ASE ou que apresentam problemas de comportamento têm uma probabilidade maior de estarem off-Track.

As conclusões deste ensaio são mitigadas por algumas fragilidades inerentes aos procedimentos metodológicos empregues e que futuros trabalhos tentarão corrigir. Uma das principais limitações deste estudo prende-se com o facto de a amostra ser constituída por apenas dois dos dez municípios da CIMRL. Trata-se, portanto, de amostra intencional dos municípios com maior número de casos e, pelo menos um deles, com maior número de especialidades técnicas. Donde, a generalização das conclusões para a população alvo dever ser feita com muitas cautelas (e reservas), especialmente para municípios de menor dimensão e com menor número de técnicos.

Futuros trabalhos serão necessários para estabelecer se municípios com distintas características dos que foram amostrados apresentam perfis sociodemográficos diferentes dos traçados no presente trabalho. Esse estudo comparativo também poderia examinar se as características das intervenções psicoeducacionais/clínicas são semelhantes ou diferentes das reveladas neste ensaio.

Seria igualmente interessante fazer um estudo considerando todos os municípios envolvidos no projeto, pois isso permitiria ter uma visão mais clara acerca da generalização do impacto que as variáveis predictoras têm na trajetória escolar dos alunos e também para melhor descrever a população servida pelo PIICIE.

No geral, o presente ensaio atingiu o seu principal objetivo: evidenciar, comparativamente ao processo tradicionalmente usado, as virtualidades descritivas e explanatórias de uma grelha de avaliação, focada no caso individual, na avaliação de um programa de combate ao insucesso escolar na região de Leiria (PIICIE II, CIMRL).

Referências bibliográficas

- Adell, M. A. (2004). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Atwell, M., Balfanz, R., Bridgeland, J., & Ingram, E. (2019). Building a grad nation: Progress and challenge in raising high school graduation rates - Annual Update 2019. <https://www.americaspromise.org/2019-building-grad-nation-report>
- Azevedo, R. (2011). Critical analysis: Portuguese 9th grade exam results and socioeconomic factors. A Work Project em Mestrado em Economia, Faculdade de Economia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Batista, J.M.S., Trigueiro, T. H., Lenardt, M. H., Mazza, V.A., & Labronici, L.M. (2013). O modelo bioecológico: desvendando contribuições para a práxis da enfermagem diante da violência doméstica. *Escola Anna Nery*, 17(1), 173-178.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português—abordagens, concepções e políticas. *Análise social*, 715-733.
- Bhering, E. & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para pesquisa na área de educação infantil. *Revista Horizontes*. V.27 (2) p 7-20.
- Bierman, K. L. (1986). Process of change during social skills training with preadolescents and its relation to treatment outcome. *Child Development*, 57(1), 230–240. <https://doi.org/10.2307/1130654>
- Bird, K. A., & Sultman, W. F. (2010). Social and emotional learning: reporting a system approach to developing relationships, nurturing well-being, and invigorating learning. *Education & Child Psychology*, 27(1), 143-155.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Mode of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child*

- psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). John Wiley & Sons.
- Brown, E. D., & Sax, K. L. (2013). Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 337-346. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.08.002>
- Buffum, A., Mattos, M., & Weber, C. (2009). *Pyramid response to intervention: RTI, professional learning communities, and how to respond when students don't learn*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Catalano, R. F. (2007). Prevention is a sound public and private investment. *Criminology & Public Policy*, 6(3), 377-397. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9133.2007.00443.x>
- Censos de 2021. *Pordata*. Acedido em 6 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.pordata.pt/censos/quadro-resumo-municipios-e-regioes/leiria-483>
- Censos de 2021. *Pordata*. Acedido em 6 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.pordata.pt/censos/quadro-resumo-municipios-e-regioes/porto+de+mos-486>
- Chevalier, A. (2004). Parental education and child's education: A natural experiment. IZA Discussion Paper nº 1153.
- Christenson, S. L., & Havy, L. H. (2004). Family-School-Peer Relationships: Significance for social, emotional, and academic learning. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 59–75). Teachers College Press.
- CNE (2022). *Estado da Educação 2021*. Lisboa: Autor
- Cordeiro, P. & Paixão, M.P. (2021). *Modelo de Intervenção e Prevenção escolar. Recuperação e consolidação. Aprendizagem e bem-estar. Superar Barreiras (RE)Envolver os alunos*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

- Cordeiro, P., Paixão, M. P., Lens, W., Lacante, M., & Sheldon, K. (2016). Factor structure and dimensionality of the balanced measure of psychological needs among Portuguese high school students. Relations to well-being and ill-being. *Learning and Individual Differences*, 47, 51-60. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.010>
- Cordeiro, P., Paixão, M. P., Silva, J., Castro, M., & Morais, M. (2020). O Sistema Alerta Precoce para o Insucesso Escolar – SAPIE. *Psychologica*, 63(1), 139-152. https://doi.org/10.14195/1647-8606_63-1_8
- Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/18 – I Série A. (2018).
- De Walque, D. (2005). Parental education and children's schooling outcomes: Is the effect nature, nurture, or both? Evidence from recomposed families in Rwanda. Policy Research Working Paper nº 3483.
- DGEEC. (2016). Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares II- 2o ciclo do ensino público geral. Consultado em 05 de setembro de 2023, disponível em: [https://www.dgeec.mec.pt/np4/353/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=722&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2016_Desigualdade_s2_CEB.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/353/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=722&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2016_Desigualdade_s2_CEB.pdf)
- Domitrovich, C., Bradshaw, C., Poduska, J., Hoagwood, K., Buckley, J., Olin, S., Romanelli, L., Leaf, P., Greenberg, M., & Ialongo, N. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health*, 1(3), 6–28. <https://doi.org/10.1080/1754730x.2008.9715730>
- Faria, S., e Portela, M. (2016). Student performance in mathematics using PISA-2009 data for Portugal. Católica Porto Business School Working Paper no 01.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: a framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual review of public health*, 26, 399–419. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>

- Ferrão, M. (2015). Tópicos sobre retenção escolar em Portugal através do PISA: Qualidade e equidade. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(114), 1-19.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: Facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 36(3), 219–231. <https://doi.org/10.1037/h0087232>
- Fuchs, L.S., & Fuchs D. (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*, 35(1), 14-23.
- Fuchs, L., & Fuchs, D. (2008). The role of assessment within the RTI framework. In D. Fuchs., L. Fuchs et al. (Ed.). *Response to intervention: A framework for reading educators* (pp. 27-49). *International Reading Association*.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Ghazvini, S., e Khajehpour, M. (2011). Gender differences in factors affecting academic performance of high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1040-1045.
- Gilar-Corbi, R., Veas, A., Miñano, P. & Castejón, J.-L. (2019). Differences in personal, familial, social, and school factors between underachieving and non-underachieving gifted secondary students. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02367
- Glover, T., & DiPerna, J. (2007). Service delivery for response to intervention: Core components and directions for future research. *School Psychology Review*, 36, 526- 540.
- Han, S. S., & Weiss, B. (2005). Sustainability of Teacher Implementation of School-Based Mental Health Programs. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(6), 665-679. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-7646-2>

- Hansen, M., Litzelman, A., Marsh, D. T., & Milspaw, A. (2004). Approaches to Serious Emotional Disturbance: Involving Multiple Systems. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35(5), 457–465. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.35.5.457>
- Holmlund, H., Lindahl, M., e Plug, E. (2008). The causal effect of parent's schooling on children's schooling: A comparison of estimation methods. IZA Discussion Paper no 3630.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65(1), 253–263. <https://doi.org/10.2307/1131379>
- Jenson, J. M. (2006). Advances and Challenges in Preventing Childhood and Adolescent Problem Behavior. *Social Work Research*, 30(3), 131-134. <https://doi.org/10.1093/swr/30.3.131>
- Jimerson, S., Burns, M., & VanderHeyden, A. (2007). Response to Intervention at school: The science and practice of assessment and intervention. In S. Jimerson, M. Burns, & A. VanderHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp. 3-9). New York, NY, US: Springer Science. doi:10.1007/978-0-387-49053-3
- Kelly, J. G., Ryan, A. M., Altman, B. E., & Stelzner, S. P. (2000). Understanding and changing social systems: An ecological view. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 133–159). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4193-6_7
- Kratochwill, T. R., & Shernoff, E. S. (2003). Evidence-Based Practice: Promoting Evidence-Based Interventions in School Psychology. *School Psychology Quarterly*, 18(4), 389–408. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.4.389.27000>
- Leme, V. B. R., Del Prette, Z. A. P., Koller, S. H., & Del Prette, A. (2015). Habilidades sociais e o modelo bioecológico do desenvolvimento humano: análise e perspectivas. *Psicologia & Sociedade*, 0, 0. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015aop001>

- Lordello, S. R., & Oliveira, M. C. S. L. (2012). Contribuições conceituais e metodológicas do modelo bioecológico para a compreensão do abuso sexual intrafamiliar. *Psico*, 43(2), 260–269.
- Machado, A. C., & Almeida, M. A. (2014). O modelo RTI - Resposta à intervenção como proposta inclusiva para escolares com dificuldades em leitura e escrita. *Revista Psicopedagogia*, 31(95), 130-143. Recuperado em 26 de abril de 2023, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000200006&lng=pt&tlng=pt.
- Martins, E., & Szymanski, H.(2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4(1) Recuperado em 25 de abril de 2023, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006&lng=pt&tlng=pt.
- Martins, H. S. S. (2017). Insucesso Escolar. Prevenção e intervenção na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. (Dissertação de mestrado) Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- McMaster, K., & Wagner, D. (2007). Monitoring response to general education instruction. In S. Jimerson, M. Burns, & A. VanderHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp. 223-233). New York, NY, US: Springer Science. doi: 10.1007/978-0-387-49053-3
- Midgley, C. (Ed.). (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 61– 75. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1041>

- Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. (2012). Fatores de risco para o insucesso escolar: A relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(1), 127-143. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-1_7
- Moreira, P., & Melo, A. (2005). *Saúde Mental. Do Tratamento à Prevenção*. Porto Editora.
- Nunes, L., Reis, A., e Seabra, C. (2018). Is retention beneficial to low-achieving students? Evidence from Portugal. *Applied Economics*, 1-12.
- Pereira, M. (2010). Desempenho educativo e igualdade de oportunidades em Portugal e na Europa: O papel da escola e a influência da família. *Boletim Económico, Inverno, Banco de Portugal*, 25-48.
- Picanço, A. (2012). A relação entre Escola e Família - As suas implicações no processo de ensino- aprendizagem. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Pinto, C. A. & Teixeira, M. (2003). Pais e Escola: Parceria para o Sucesso. Porto: Edições ISET.
- Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. *Direção-Geral da Educação*. Acedido em 12 de fevereiro de 2023. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/programa-nacional-de-promocao-do-sucesso-escolar>
- Ponitz, C. E., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 141-158. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.004>
- Romer, D. (2003). Prospects for an integrated approach to adolescent risk reduction. In D. Romer (Ed.), *Reducing adolescent risk: Toward an integrated approach* (pp. 1–9). Sage Publications.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In L. Guedes (org.), *A Escola e os Actores. Políticas e Práticas* (pp. 133-149). Porto: Centro de Formação Profissional do Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família: uma relação armadilhada*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Sousa, S. (2016). *Four essays in economics of education*. Tese de Doutoramento em Economia, Escola de Economia e Gestão, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Simões, M. C., Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Dias, M. L., & Lopes, M. C. (2008). Abandono escolar precoce: dados de uma investigação empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 135-151. https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-1_7
- Thorell, L. B., & Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A New Rating Instrument for Parents and Teachers. *Developmental Neuropsychology*, 33(4), 536-552. <https://doi.org/10.1080/87565640802101516>
- Woolf, S. H. (2008). The power of prevention and what it requires. *Journal of the American Medical Association*, 299(20), 2437-2439. <https://doi.org/10.1001/jama.299.20.2437>
- Van Eck, K., Johnson, S., Bettencourt, A., & Johnson, S. (2017). How school climate relates to chronic absence: A multi-level latent profile analysis. *Journal of School Psychology*, 61, 89 - 102. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.10.001>
- Veiga, F., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahia, S., & Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: conceito e relação com o desempenho académico: sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2): 31-47.