

ABANDONO ESCOLAR: CONHECER PARA PREVENIR

CLÁUDIA FILIPA RODRIGUES NÓBREGA
E SANDRA MARLENE FERREIRA BAPTISTA

Este trabalho surge como resposta ao apelo feito pelo Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira, no sentido de participar no IV Colóquio organizado por esta unidade, intitulado "Políticas Educativas: Discursos e Práticas". O principal intuito do mesmo é o de conhecer e partilhar diferentes perspectivas sobre a temática do Abandono Escolar.

Desta forma, este documento estrutura-se do seguinte modo: primeiramente será apresentado um olhar sobre o abandono escolar centrado, essencialmente, em dois aspectos que considera-se potenciar este fenómeno, estando estes subentendidos na Teoria da Reprodução Cultural de Pierre Bourdieu e no fenómeno da massificação escolar. Seguidamente, será questionado até que ponto será possível mitigar este fenómeno.

Tendo em consideração a temática da Oficina A (Prevenção do Abandono Escolar), tentar-se-á operar uma verdadeira reflexão em torno de uma temática, cada vez mais debatida, dentro e fora do sistema educativo em que, numa primeira fase, será definido abandono escolar e, em seguida, será efectuada uma análise histórica do sistema educativo, numa tentativa de demonstrar que este fenómeno, apesar de ser contemporâneo, há muito que foi "semeado" no nosso sistema.

Devido à complexidade do termo, verificou-se que não existe uma definição unívoca do mesmo, surgindo tantas definições quantas as perspectivas adoptadas. Assim, surge o problema da definição de abandono escolar, motivo pelo qual não pode ser dada uma definição universal.

Para além dessa complexidade na definição do termo, muitas vezes este é confundido com outro conceito que é o de saída precoce. Todavia estes são conceitos distintos, pelo que convém clarificar cada uma deles.

Assim sendo, segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE, 2006), abandono escolar define-se como sendo a "saída do sistema de ensino antes da conclusão da escolaridade obrigatória, dentro dos limites etários previstos na lei", enquanto que saída precoce é a "situação dos indivíduos, num escalão etário (normalmente entre os 18-24 anos), que não concluíram o ensino secundário e não se encontram a frequentar a escola".

Na verdade, o que se verifica é que a taxa de abandono escolar em Portugal, ainda é muito elevada, muito embora tenha vindo a decrescer ao longo dos últimos anos, mas não de forma muito significativa.

Segundo os dados apresentados pelo Eurostat Yearbook 2008 a taxa de abandono escolar precoce para Portugal, no ano de 2006, era de 39,2%, um número que ainda é preocupante, embora se distancie, ligeiramente, dos 44,0% verificados no ano de 2001.

No sentido de contrariar, de algum modo, esta tendência surgiu o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE), em Março de 2004, da responsabilidade conjunta do Ministério da Educação e do Ministério da Segurança Social.

Este plano apresentava-se como um "um esforço colectivo para prevenir o abandono escolar, em sentido alargado, isto é, prevenir a saída da Escola e do sistema de Formação Profissional ou dos sistemas de educação e de formação, por um jovem com menos de 25 anos, sem conclusão de estudos ou sem obtenção de qualificação de nível secundário ou equivalente" e possuía como objectivo primordial o de "reduzir para menos de metade as taxas de abandono escolar e de saída precoce até 2010, tomando como referência os valores inventariados para o ano de 2001." (PNAPAE, 2004, p.4).

É de salutar esta iniciativa do Governo que denotou alguma preocupação e reflexão sobre este tema, porém, o PNAPAE foi muito criticado pois, para além de se acreditar que o mesmo estava envolto em demagogia, este também foi rotulado de precipitado no que concerne à sua preparação e apresentação. Esta afirmação consta no Parecer n.º 7/2004 efectuado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), publicado no Diário da República - II Série de 25 de Agosto de 2004.

No entender do CNE, o facto do PNAPAE ter sido recebido com sentimentos como os de descrença e cepticismo estava directamente relacionado com o facto do mesmo não ter tido o envolvimento e participação de alguns actores, considerados fundamentais.

Para além disto, o PNAPAE tende a centrar, maioritariamente, no jovem a responsabilidade pelo abandono quando, na verdade, "o abandono é sinal de uma desistência múltipla: dos alunos, dos pais e dos empregadores no contexto de uma cultura desvalorizadora da escola e compatível com a entrada precoce no mercado de trabalho, e da escola, com as suas dificuldades de acolher e trabalhar com as franjas sociais mais refractárias" (CCRN, 1996, p.116).

Polémica aparte e para compreendermos o motivo que levou a que este fenómeno fosse "semeado" no sistema de ensino, teremos de fazer uma cronologia onde estejam incluídos alguns dos momentos cruciais da evolução da Educação (considerando que a houve) em todo o território nacional português.

Retrocedendo no tempo, é inevitável falar do Ensino Elitista que se verificava antes da II Guerra Mundial, em que aqueles que tinham acesso ao ensino pertenciam aos estratos sociais mais elevados da sociedade, leia-se aqueles que possuíam condições económicas para proporcionarem mais e melhor educação aos seus filhos.

Todavia a "avalanche" de entradas no sistema de ensino deu-se após a II Guerra Mundial, que remonta ao período de 1939 a 1945, tendo fortes implicações sociais, manifestando-se através de diversas

problemáticas, tais como a discriminação social, racial, cultural e religiosa, que foram transferidas para as escolas originando, deste modo, uma crise social importada.

Segundo Formosinho & Machado (2008, p.5) a massificação da escola "comporta transformações quantitativas e transformações qualitativas, acabando por deixar a descoberto a inadequação das suas estruturas organizacionais para dar resposta aos novos problemas que nela se manifestam e às novas finalidades que lhe são conferidas".

Estes até vão mais longe na sua abordagem referenciando que as elevadas taxas de abandono escolar são consequência de factores tais como "o desajustamento e/ou descaracterização das estruturas de gestão pedagógica (designadamente as de nível intermédio) face às necessidades de orientação educativa dos alunos" (Formosinho & Machado, 2008, p.7).

Existe uma analogia que retrata na perfeição o que sucedeu no Sistema Educativo Português nesta altura. Para isso, é inevitável falar de Charles Darwin e da sua Teoria da Selecção Natural. De uma forma sucinta, esta teoria da evolução referencia que quando um indivíduo possui características fenotípicas mais favoráveis, de acordo com o meio em que está inserido, apresenta mais probabilidades de sobreviver e, conseqüentemente, de reproduzir-se, tornando essas características mais comuns ao longo das gerações (Darwin, 1854).

Aplicando-a à escola, o que acontece é que aqueles que possuem um maior nível de escolaridade irão, à partida, ter uma maior taxa de retorno, ou seja, irão ficar mais beneficiados em termos sociais e financeiros conseguindo, deste modo, "sobreviver" socialmente. Assim, estarão mais aptos a dar resposta à necessidade de mão-de-obra qualificada que se verificou de forma mais vincada a partir desta altura.

Pelo contrário, aqueles que não adquirem o nível de escolaridade mínimo, terão uma menor capacidade de sobrevivência, no sentido em que não estarão tão preparados para responder às exigências sociais.

Esta ideia está expressa na Teoria do Capital Humano que, em traços gerais, consagra que quanto maior for o Stock de Capital Humano, adquirido por um indivíduo, maior será a sua Taxa Marginal de Retorno (maiores possibilidades de empregabilidade) e, conseqüentemente, melhor remunerados será na sua actividade profissional. Isto permitir-lhes-á, assim, financiar os estudos dos filhos para que os mesmos possam adquirir um maior Stock de Capital Humano (Persistência Intergeracional).

No entanto e para, de algum modo, contrariar o que parece ser uma relação de causa - efeito é necessário haver um maior financiamento público de educação pois e citando Checchi (2006, p. 30) "poor families are unable to finance the education, earn less and are themselves unable to finance the education of their own children" o que vai, efectivamente, provocar desigualdades nem só em termos de Stock de Capital Humano entre os indivíduos como também vai influenciar sua Taxa Marginal de Retorno que vai determinar a capacidade (ou não) dos mesmos financiarem a educação da sua prole.

Esta situação denota a "lógica de mercado" que, de certo modo, se repercute na política educativa portuguesa, que pode estar "mais ou menos explícita na fundamentação e nos modelos de referência de algumas medidas políticas, em particular, as relacionadas com a autonomia, a gestão e a avaliação das escolas" (Barroso, 2003, p.79).

Assim, a massificação escolar é uma das conseqüências da necessidade de mão-de-obra qualificada, sendo que a afluência à escola é, maioritariamente, explicada pelas exigências da sociedade e não por motivação do indivíduo que acede ao sistema de ensino.

Logicamente, que este facto contribuirá para que as razões pelas quais os indivíduos ingressam nas escolas não sejam as mais animadoras. Isto aliado ao facto de que a escola continua a comportar-se do mesmo modo do que na época em que esta era apenas frequentada pelas elites, faz com que os discentes não se identifiquem com a cultura reproduzida nas mesmas (Teoria da Reprodução Cultural), manifestada, subtilmente, através da uniformização curricular.

Esta uniformização curricular transporta-nos para o final da II Guerra Mundial, em que se assistiu à afluência em grande escala das massas ao sistema de ensino. Esta afluência fez com que houvesse uma maior heterogeneidade social na composição do copo discente (Formosinho, 1992, p. 25).

Este facto constituía, por si só, um sinal mais do que evidente, de que as políticas educativas, nomeadamente curriculares, deveriam sofrer grandes alterações para que os discentes se sentissem identificados com a escola no sentido de uma melhor integração e adaptação à mesma, o que não ocorreu.

Assim e de acordo com Formosinho (1992, p. 28) o modelo curricular da escola de massas continua a ser homogéneo, ostentando um "currículo pronto-a-vestir de tamanho único: planeado centralmente por um grupo de iluminados (iluminismo); adaptado e mandado executar pelos serviços centrais (centralismo); integrado por um saber fragmentado à maneira de "um pouco de tudo" (enciclopedismo); uniforme para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que os transmitem e dos que o recebem e das condições da sua implementação (uniformismo); preparatório para o grau escolar imediatamente superior (sequencialismo)".

Para além da heterogeneidade discente também se verifica a docente. Assim, a heterogeneidade docente surgiu como consequência da massificação, em que houve a necessidade de recrutar mais professores que provinham, na maioria dos casos, de diferentes meios e apresentavam diferentes habilitações académicas e profissionais.

Para fazer face à crescente necessidade de professores num curto espaço de tempo, com a entrada na escola em massa, foram recrutados professores que não estavam devidamente qualificados para exercerem essa função. O que se pretendia era recrutar docentes melhor preparados para uma escola, com heterogeneidade discente, mas acabou por fazer-se um nivelamento por baixo do perfil esperado dos mesmos, sendo muitos destes desqualificados, o que do ponto de vista organizacional não é, de modo algum, enriquecedor.

Um outro aspecto que pode aumentar as taxas, ainda elevadas, de abandono escolar está implícito na Teoria da Reprodução Cultural, da qual salienta-se a perspectiva de Pierre Bourdieu. Este destacou-se na abordagem a esta teoria, devido ao lugar que o mesmo atribuiu aos processos culturais na manutenção das estruturas económicas e sociais existentes.

O autor referencia que os símbolos têm funções de comunicação e participação, que são essenciais na manutenção da sociedade, assim sendo, é através dos símbolos que as pessoas podem comunicar entre si.

Neste sentido, Bourdieu vai conceber uma explicação da forma como a sociedade se reproduz e qual a função da escola neste âmbito, tendo sempre presente que a classe dominante, que partilha um universo simbólico específico, chega a impor o mesmo aos outros grupos que não partilham desse mesmo universo.

Os símbolos são vistos como instrumentos de integração social, ou seja, de conhecimento e comunicação, que tornam possível o consenso que contribui para a reprodução da ordem social.

Um dos pontos de partida importantes no raciocínio de Bourdieu, segundo Pinto (1995, p.97), é a noção de "arbitrário cultural". É atribuído o nome de arbitrário pois os valores que orientam os grupos nas suas atitudes e comportamentos deveriam ser, por definição, arbitrários.

Assim sendo, os arbitrários culturais específicos são caracterizados por várias culturas e têm uma razão de ser no concerto das relações de poder na sociedade, em geral. Neste âmbito, é importante salientar que nenhuma cultura pode ser objectivamente definida como superior a nenhuma outra.

Seguindo esta linha de pensamento havia, inicialmente, a suposição de que, por meio da escola pública e gratuita, o problema do acesso

à educação seria resolvido e, conseqüentemente, seria garantida a igualdade de oportunidade.

De acordo com Nogueira & Nogueira (2002, p.16), Bourdieu "atribuiu à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso económico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual)".

Existia uma competição dentro do sistema de ensino em condições idênticas e, aqueles que se destacassem pelos seus dons individuais prosseguiram por um conceito de justiça. Nesta perspectiva, a escola era uma instituição neutra.

Mais tarde, ocorreu uma crise profunda na concepção de escola, havendo uma reinterpretação radical do papel dos sistemas de ensino na sociedade. Houve o reconhecimento de que o papel escolar não dependia somente dos dons individuais, mas também da origem dos alunos. Esta mudança de perspectiva está ligada aos efeitos inesperados da massificação do ensino.

Pinto (1995) considera que Bourdieu, neste aspecto, contribuiu para um novo modo de interpretação da escola e da educação. Os dados apontaram a forte relação entre o desempenho escolar e a origem social. Inicialmente a escola era vista como um local onde havia igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social. Na sua perspectiva, estes conceitos mudaram e passaram a ser vistos como reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Face a estas mudanças, a escola perdeu o papel que lhe tinha sido conferido inicialmente, que era o de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passou a ser vista como uma instituição em que se mantêm os privilégios sociais. A escola, então, não seria uma instituição tão imparcial como se julgava ser,

apresentando, dissimuladamente, gostos, crenças, posturas e valores de grupos dominantes como cultura universal.

Assim, a escola apenas reproduz a cultura dos grupos dominantes, isto é, os símbolos que esta veicula são meras variantes dos símbolos da cultura dominante. Como consequência da imposição que é feita pela cultura dominante, como sendo a cultura universal, vai haver uma violência simbólica, para com aqueles que não pertençam a essa classe dominante.

Perante esta realidade as diversas classes sociais vão entrar em conflito no sentido de imporem, umas às outras, a definição do mundo social que mais corresponde ao seu arbitrário cultural.

Se, *à priori*, não há motivação por parte dos discentes, quando ingressam na escola, se esta continua muito fechada sobre si mesma e com a problemática da crise social importada por resolver, apresentando sucessivas reformas que, muitas vezes, são sobrepostas, sem que se conheçam os efeitos das mesmas (palimpsesto reformista), se esta continua a reproduzir os símbolos da cultura dominante, originando uma violência simbólica, parece que este constitui o cenário apropriado para que o abandono escolar se desenvolva e dê frutos.

É preciso estar ciente de que não existem fórmulas mágicas para o combate ao abandono escolar mas parece inevitável encará-lo como uma problemática que requer um esforço colectivo que não se confina à administração educativa, mas também às comunidades locais, escolar, parceiros sociais e organizações sócio-profissionais.

Verifica-se que antes da apresentação de qualquer modelo de intervenção sobre o abandono escolar é necessário ter presentes quatro grandes subsistemas para compreendê-lo: o indivíduo, a família, a escola e o meio envolvente. O facto de haver ou não abandono escolar está relacionado com "a qualidade de cada um destes subsistemas e, sobretudo, com a qualidade e intensidade das interacções." (Canavarro 2007, p. 43).

Deste modo, estes não podem ser vistos como compartimentos estanques de uma mesma realidade, já que se encontram em constante interacção, motivo pelo qual não devemos culpabilizar um só subsistema pois isso seria dividir uma realidade que é, claramente, indivisível.

De modo mais específico pode dizer-se que o subsistema "indivíduo" inclui as dificuldades de aprendizagem e de saúde, o insucesso, a fraca performance na língua materna e matemática, baixa auto-estima e motivação em relação à escola, a indisciplina, comportamentos desviantes, consumo de substâncias viciantes, paternidade ou maternidade precoce e não resiliência.

No que concerne à família esta inclui características-tipo como escassez de recursos, baixo nível de escolaridade, atitudes de desconfiança em relação à escola, pouca participação parental, pertença a minorias étnicas e culturais, monoparentalidade e persistência intergeracional de casos de abandono escolar.

Relativamente à escola denota-se como características-tipo o défice de mecanismos adequados à detecção atempada de casos de risco de abandono escolar e apoio psicológico aos mesmos, ausência de programas de apoio a estudantes com dificuldades, inexistência de programas com vista à promoção de competências de cariz social, instalações escolares pouco apetrechadas, reduzido apoio na transição de ciclo de estudos, insuficiente oferta educativa e formativa, pouca abertura ao meio envolvente, baixa formação dos docentes e outros agentes educativos, deficiente promoção da resiliência educacional e poder ainda muito centralizado no Ministério da Educação.

Por último, o meio envolvente apresenta pressão sobre a mão-de-obra não qualificada, insuficiente rede de transportes, meio desfavorecido com tendência a gerar conflitos e má ligação do meio autárquico, social, recreativo e empresarial à escola.

Tendo presentes os subsistemas, referenciados anteriormente, é possível verificar que tanto no fenómeno da massificação escolar como na Teoria da Reprodução Cultural a qualidade dos subsistemas e a intensidade das suas interacções não são as mais propícias para que a promoção do sucesso escolar seja uma realidade.

Neste sentido surge a proposta de Canavarro (2007) relativamente ao abandono escolar que apresenta como eixos de intervenção a qualidade de vida na escola, o sucesso educativo, escolaridade de 12 anos, detecção do risco / promoção da resiliência / formação de agentes educativos, autonomia das escolas, ligação escola - meio envolvente, retorno à educação - formação e envolvimento parental e familiar na escola.

Estes eixos de intervenção surgem com o intuito de colmatar as falhas resultantes das características-tipo de cada subsistema que podem, de algum modo, potenciar o abandono escolar.

Evidentemente que este é apenas um modelo, como existem muitos outros. Dizer que o mesmo extingue, definitivamente, o abandono escolar, seria ignorar o carácter subjectivo que está subjacente às diversas perspectivas que são apresentadas neste âmbito. Todavia, pode dizer-se que este é um modelo pertinente e bem estruturado que resulta de uma intensa pesquisa e reflexão, particularmente, no que concerne à proposta apresentada pelo PNAPAE.

Tendo em conta que este foi apresentado em 2004 e que, até os dias de hoje, há um, indiscutível, desfasamento temporal surge a necessidade de ressaltar alguns aspectos do mesmo que se mantêm até os dias de hoje, outros, porém, pode ignorar-se pois perderam actualidade e outros ainda não foram referenciados, mas vão ao encontro do modelo de intervenção proposto por Canavarro.

Face a tudo o que acima foi dito pode dizer-se que muitas são as soluções apontadas para combater ou, pelo menos, mitigar o abandono escolar, particularmente em Portugal. O que ocorre é que muitas vezes a mesma "solução" surte efeitos positivos num determinado espaço

e tempo, noutro, porém, manifesta-se ineficaz. Então onde reside o problema? É simples, reside no facto de haver a tendência excessiva de generalizar as situações e de conceber soluções de "banda larga" que parecem verdadeiras fórmulas mágicas, teoricamente falando, mas que na prática resultam apenas com alguns casos.

Costuma dizer-se, frequentemente, que "cada caso é um caso", palavras sábias que ilustram de modo simplista que cada caso é único e irrepetível, até porque cada ser humano também o é. Ora, se estamos a falar de abandono escolar estamos a falar de indivíduos que, por inúmeros motivos, saem do sistema de ensino antes de concluírem a escolaridade obrigatória e, evidentemente, que cada caso de abandono escolar apresenta particularidades que o tornam singular.

Deveremos culpabilizar a escola? O Ministério da Educação? O indivíduo que deveria ser resiliente? A sociedade? O que parece é que esta atribuição de culpas é uma forma de continuar na alegre ignorância de que o culpado é sempre o outro, uma espécie de comodismo para manter as consciências sossegadas.

Não há alvos a abater nesta questão, o que existem são aspectos que não apresentam a qualidade necessária para que os resultados sejam os desejados e/ou esperados.

Por isso, o abandono escolar como questão complexa que é não pode ser resolvida com análises e soluções simplistas, é necessário ir ao cerne da questão e não ficar apenas pela mitigação ou extinção dos sintomas. Depois da questão ser devidamente analisada, tendo em conta o tempo e o espaço em análise, é necessário "observar e analisar a evolução das soluções. Houve melhorias na situação? Ao fim de quanto tempo? À custa de quê? Com que efeitos secundários?" (Santos Guerra, 2003, p.107).

As melhorias (se as houver) são sempre morosas e graduais além de que a aplicação prática não é fruto do acaso, pois implica uma metodologia previamente pensada e está dependente de aspectos

exteriores como é o caso dos recursos disponíveis, sejam humanos ou físicos.

Neste âmbito questiona-se até que ponto as escolas têm autonomia que lhes permita resolver de forma personalizada os problemas que vão surgindo e que, como já foi feito referência, são únicos. Essa realidade poderá encontra-se um pouco distante de se concretizar, alguns dirão mesmo que constitui uma realidade utópica, mas será que a utopia não é concretizável?

Se o não é, então este debate em torno do abandono escolar não faz sentido pois estaremos a partir do pressuposto que a realidade não é mutável e que ninguém irá contribuir para mudá-la.

Por mais palavras que se escrevam sobre este assunto, fica sempre algo por dizer. Na verdade, este texto não tem a pretensão de ser o princípio nem o fim, este constitui somente mais uma abordagem ao tema e um meio de fomentar o debate e a reflexão de onde estamos e para onde caminhamos.

Evidentemente que se olharmos para o passado conseguimos detectar a origem de alguns aspectos que ainda se mantêm de forma mais ou menos explícita no sistema educativo, como as repercussões causadas pela entrada nas escolas em massa.

Todavia, aquilo que se pretende não é regressar ao passado, apresentando uma visão saudosista da escola, como se isso por si só bastasse. A "acção" decorre no momento presente e aquilo que decorre aqui e agora nas escolas portuguesas vai afectar a nossa sociedade de amanhã, convém que estejamos conscientes disso!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barroso, J. (2003). *A Escola Pública*. Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. (1992). O Dilema Organizacional da Escola de Massas. *Revista Portuguesa da Educação*, 5, 23-48.

Formosinho, J. & Machado, J. (Janeiro/Junho, 2008). Currículo e Organização. *Currículo sem Fronteiras*, 1, 5-16.

Canavarro, J. (2007). *Para a compreensão do Abandono Escolar*. Lisboa: Texto Editores.

CCRN (1996). *Disparidades Regionais em Educação e Formação*. Porto.

Checchi, D. (2006). *The Economics of Education*. Cambridge University Press.

Darwin, C. (1854). *A Origem das Espécies*. Syndics of Cambridge University Library.

Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Amadora: Mc Graw-Hill.

Nogueira, C. & Nogueira, M. (Abril, 2002). Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. *Educação e Sociedade*, 78, 15-36.

Santos Guerra, M. (2003). *No Coração da Escola*. Porto: ASA.

Internet:

Eurostat. (2008). Eurostat Yearbook. Education. Consultado em 30 de Outubro, 2008. Disponível em http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CD-07-001-02/EN/KS-CD-07-001-02-EN.PDF

INE. (2006). Instituto Nacional de Estatística. Conceitos Estatísticos. Consultado em 30 de Outubro, 2008. Disponível em <http://metaweb.ine.pt/sim/conceitos/conceitos.aspx?ID=PT>

PNAPAE. (2004). Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar. Consultado em 30 de Outubro, 2008. Disponível em <http://blogsocinova.fcsh.unl.pt/djustino/files/pnapae.pdf>

Legislação:

Parecer n.º 7/2004 - Apreciação do PNAPAE «Eu não desisto». Diário da República - II Série.