

MAPEAMENTO DO ABANDONO ESCOLAR PRECOCE EM PORTUGAL

VERSÃO CURTA



CATOLICA

CEPCEP · CENTRO DE ESTUDOS DOS POVOS
E CULTURAS DE EXPRESSÃO PORTUGUESA



LISBOA



FUNDAÇÃO
MANUEL LEÃO

Ficha técnica

Joaquim Azevedo, coordenação
António Oliveira, Fundação Manuel Leão
Margarida Azevedo, Fundação Manuel Leão
Rodrigo Queiroz e Melo, CEPCEP

CEPCEP – Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa,
Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa

Fundação Manuel Leão – Centro de Estudos Sociais

Investigação suportada pela Porticus Iberia

Maio, 2021

ÍNDICE

Sumário	5
Introdução	9
1. Abandono Escolar Precoce: o que é e como se mede	10
2. Morfologia do abandono nas escolas (estudo qualitativo)	15
3. Abandono escolar precoce e emprego	22
4. Políticas públicas e prevenção do AEP	23
5. Desafios e sugestões para ação	28
Referências	30

Sumário

Em Portugal, a taxa de abandono escolar precoce (AEP) diminuiu de 44,3% em 2001 para 8,9% em 2020. No entanto, Portugal mantém-se uma sociedade bastante desigual, com um quinto da total população a viver em risco de pobreza (21,6%) e cerca de 30% dos alunos apresentam insucesso escolar acumulado antes de concluir os nove primeiros anos da escolaridade obrigatória. Neste contexto, a Porticus Iberia ^[1] pediu ao CEPCEP e à Fundação Manuel Leão um mapeamento do AEP em Portugal, com o objectivo de caracterizar e compreender este fenómeno de modo a contribuir para o prevenir e compensar, isto com um foco particular em abordagens que promovam o desenvolvimento integral da criança. A equipa de investigação fez uma revisão de literatura, uma análise das estatísticas oficiais e de diversas publicações, recolheu dados de diferentes instituições acerca dos seus programas de formação e conduziu uma análise qualitativa dos percursos escolares de 25 jovens que desistiram da escola e ingressaram num percurso de “segunda oportunidade”. Os resultados são apresentados em dois documentos: o relatório final e esta versão reduzida.

O AEP tem sido o foco de intensa e variada investigação em todo o mundo. Apesar das diferenças geográficas, históricas, políticas e culturais do fenómeno, há características similares que resultam da implementação global dos sistemas educativos modernos que desejam ser sistemas escolares abertos e democráticos que promovam a igualdade de oportunidades. Um denominador comum da literatura das últimas duas décadas em relação ao abandono escolar é a ideia de que o abandono não corresponde a um momento único, mas sim ao resultado de um processo. As escolas atribuem a algumas crianças o rótulo de “não ensináveis” e causadoras de problemas. Estas crianças e jovens são reprovadas e são retidas e acabam inseridas em turmas com pares de idades diferentes, destabilizam o normal funcionamento das aulas com colegas mais novos e apresentam uma tendência para não respeitar as regras.

As escolas têm dificuldade em levá-las a fazer um “trabalho escolar” rotineiro e por isso atribuem-lhes o rótulo de “problemáticas”. Este “olhar pedagógico” cria uma “exclusão interna”, um processo lento que discrimina, desvaloriza e impele o estudante para fora enquanto ele ainda está na escola. Esta “exclusão silenciosa” é normalmente apoiada em procedimentos administrativos que fazem parte das regras existentes e que fazem com que aquela seja socialmente aceite, legal e comum. Uma vez excluídos, estas crianças e jovens passam a fazer parte dos “invisíveis”; jovens que não fazem parte da educação, formação ou trabalho e que não são acompanhados de forma nenhuma. Mas algumas escolas fazem a diferença; fazem tudo para impedir os seus estudantes de entrar numa “espiral negativa” que os põe de parte. A sua abordagem holística - baseada no desenvolvimento integral da criança - parece fazer a diferença. Este “ethos” institucional é uma decisão política e traduz-se em inúmeras micro decisões escolares.

¹ A Porticus Iberia é a identidade que coordena as atividades filantrópicas da família Brenninkmeijer na Ibéria; a ação filantrópica da família Brenninkmeijer começou em 1841.

Os dados qualitativos recolhidos nesta investigação mostram as escolas detetam cedo situações avaliadas como de “desajustamento” entre a criança e a escola. Em todos os casos estudados, testemunhámos ambientes sociais e familiares de pobreza e baixas qualificações, emparelhadas com outras situações que dificultam as condições de vida do aluno.

Os procedimentos disciplinares começam no 6º ano de escolaridade. As medidas corretivas e sancionatórias começam por ser pequenas e pouco frequentes, mas a tendência é, quase sempre, estas medidas terem um crescimento exponencial, num efeito de bola de neve. A punição continua a ser o procedimento educacional preferencial quando as escolas enfrentam comportamentos disruptivos persistentes e situações de conflito. As escolas parecem escolher fazer com que as crianças e adolescentes se sintam pior para serem capazes de se sentirem melhor, para estudarem e se portarem como é suposto. Nos casos em análise, a aplicação de sanções acaba por ficar longe de corresponder a qualquer objetivo educacional. Adicionalmente, estes alunos são normalmente referenciados para monitorização técnica e especializada por um psicólogo ou médico. Isto estigmatiza-os mais e coloca-os fora do campo de intervenção pedagógica e ajuda a justificar as retenções e as falhas académicas gerais.

O cerne da questão em relação ao AEP é como conseguimos reconstruir o comprometimento de cada um e de todos os alunos com um percurso escolar que é longo, exigente, requer estabilidade e autoestima, atenção, encorajamento permanente e bem-estar emocional. O que está de facto em questão é um certo modelo escolar, uma certa racionalidade política e pedagógica, que ataca e corrói as fundações antropológicas e axiológicas da educação. Através de um olhar mais atento aos excluídos, concluímos que é necessário prestar mais atenção aos modos de produção da exclusão, para os conhecermos em detalhe e gradualmente os irmos eliminando dos gestos profissionais e das políticas escolares.

Na terceira parte da investigação, cruzamos os dados quantitativos do AEP com os dados de empregabilidade, para tentar perceber a relação entre AEP e desemprego/empregabilidade. As conclusões são variadas. É difícil determinar, no caso português, uma correlação entre AEP e empregabilidade. Para compreender totalmente como o AEP impacta a empregabilidade de jovens, a sua integração social e qualidade de vida, é fundamental criar indicadores e recolher dados para monitorizar jovens em situações de abandono escolar precoce e jovens adultos com idade de 18 anos numa situação de abandono escolar efetivo. O indicador existente de AEP, criado para as estatísticas do emprego, falha em criar informação relevante para perceber o fenómeno do abandono (quando, como, com que idade e em que ano escolar) pois falha em obter informação em relação às razões do abandono e à apreensão dos objetivos futuros dos jovens.

Para além dos fatores explicativos e dos preditores de AEP, para além do indivíduo, da escola, da família e da comunidade local, ainda há outro fator que tem um impacto relevante no AEP: o “efeito país”, as políticas públicas, que têm um forte impacto na educação. As prioridades políticas e as normas institucionais influenciam a escolarização e o abandono escolar precoce. Às

vezes de modo bastante significativo, como se verá. A forma como o currículo formal está organizado, mais ou menos baseado na autonomia da escola, as prioridades educativas escolares, os tipos de avaliação pedagógica e os sistemas de responsabilização, as vias de aprendizagem disponíveis para concluir a escolaridade obrigatória, a legislação sobre a escolarização compulsiva da população, todas estas dimensões do sistema escolar combatem ou promovem o AEP.

As políticas adotadas em Portugal seguem a habitual tipologia Europeia no campo das políticas relacionadas com o AEP – prevenção, intervenção e compensação – e têm sido implementadas ao longo de décadas, começando em 1989 com a criação das vias vocacionais e acabando num grande número de medidas de compensação implementadas na segunda década do século XXI. A persistência destas políticas ao longo do tempo e a continuidade de algumas das políticas, apesar das mudanças de governo constituem um eixo estruturante do sucesso na redução do AEP em Portugal. As políticas públicas que foram sendo implementadas para combater o AEP têm duas características importantes: (i) não incluem apenas o Ministério da Educação, aproximando um conjunto de atores que trabalham em políticas sociais, e (ii) são prolongadas no tempo, impedindo a paragem e o arranque contínuos que normalmente afetam outras medidas de política educacional e social.

Uma destas políticas, por exemplo, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), tem sofrido várias adaptações, mas tem estado ativa nos últimos 25 anos. O mesmo acontece com o Programa Escolhas, que ainda está ativo depois de 20 anos de implementação. O ensino profissional tem vindo a crescer desde 1989 e, em 2004, esta via passou a estar disponível em todas as escolas secundárias públicas no país, deixando de estar circunscrita às escolas profissionais. Desde 1999, foram criadas diversas vias alternativas dentro das escolas, com o objetivo de adaptar o currículo aos jovens; os Cursos de Educação de Formação (CEF), em particular, tiveram um grande impacto no número de estudantes que permaneceram na escola e completaram a educação básica (9º ano).

É importante destacar a política de extensão da escolaridade universal e obrigatória para 12 anos de escola ou 18 anos de idade, em 2009/2010. Este foi um fator muito importante na redução do AEP.

As políticas públicas têm sido acompanhadas por iniciativas e projetos da sociedade civil. Estes estão focadas em objetivos específicos (competências leitoras, mediação familiar, apoio personalizado) e em universos específicos de alunos dentro das escolas.

Em termos sociais mais gerais, merece ser mencionada a evolução da taxa de escolarização geral da população e, logo, dos pais dos novos estudantes. As gerações mais novas são parte de uma população de jovens adultos em que os níveis de qualificação têm aumentado rapidamente e isto certamente também contribuiu para a importância que as famílias passaram a querer dar à continuidade dos seus filhos na escola. Por fim, há um "efeito positivo" da economia portuguesa que também deve ser considerado: o modelo de produção baseado em mão de obra barata e pouco qualificada tem sido combatido procurando-se desenvolver também uma economia mais

incorporadora de valor e, por isso, baseada numa força de trabalho mais qualificada. A redução significativa do AEP deve ser imputada a esta pressão multidimensional e contínua, política e social.

Tendo em consideração os resultados da investigação, sugerimos como próximos passos no combate ao AEP: (i) desenvolver mais investigação sobre as histórias de vida de jovens que abandonaram precocemente e regressaram a processos de educação formal através de escolas e iniciativas de segunda oportunidade, (ii) investigar as práticas das escolas que melhor potenciam a inclusão e o combate ao AEP; (iii) apoiar, desenvolver e investigar as escolas e iniciativas de segunda oportunidade, as suas metodologias e pedagogia, com o objetivo de encontrar formas de integrar pelo menos parte dessa pedagogia e dessas metodologias em escolas do ensino geral e comum e capacitando os seus docentes e alterando o quadro organizacional.

Introdução

Portugal ainda é uma sociedade muito desigual, com um quinto da população total a viver em risco de pobreza (21.6%)². No sistema educativo, estas desigualdades estão expressas de forma muito clara. Se considerarmos o nível de escolaridade das mães, vemos grandes diferenças no sucesso académico dos alunos logo a partir do 5º e 6º anos do ensino básico: apenas 26% dos filhos de mães completaram quatro anos de educação primária têm sucesso, em comparação com 80% dos alunos cujas mães têm uma licenciatura. Se olharmos para os rendimentos da família (usando o apoio social escolar como indicador), 63% dos estudantes sem apoio social foram capazes de completar com sucesso o seu percurso educativo até ao 6º ano. No caso dos alunos que beneficiam do nível mais elevado de apoio social escolar apenas 27% completaram com sucesso o seu percurso educativo até ao 6º ano³. As diferenças sociais tendem a traduzir-se em níveis mais elevados de insucesso e abandono escolar precoce entre os estudantes de origens mais desfavorecidas. Enquanto nos últimos quinze anos a percentagem de indivíduos entre os 8 e 24 anos a deixarem a escola sem completar o ensino secundário (12º ano) tem diminuído – de 39,3% em 2004 para 8,9 % em 2020 – os níveis de abandono aos 18 anos de idade (a idade limite de escolaridade obrigatória) permanecem elevados devido ao insucesso: no ano letivo 2016/2017, o nível de insucesso entre indivíduos do 12º ano era 26,2% e cerca de 30% dos alunos reprova antes de concluir o 9º ano. Os estudantes continuam na escola mais tempo, mas a sua educação nem sempre é de qualidade, ou seja, pautada pela equidade e pela justiça e promotora das aprendizagens e desenvolvimento de todos. Apesar da evolução do abandono escolar precoce ser muito positiva, há milhares de jovens portugueses a ser deixados para trás, sem educação nem qualificações profissionais.

Neste contexto, a Porticus Iberia⁴] encarregou o Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa (CEPCEP) e a Fundação Manuel Leão (FML) de mapear o problema do Abandono Escolar Precoce (AEP) em Portugal, de maneira a melhor o entender, caracterizar e prevenir, com um foco especial em metodologias baseadas na educação integral da criança. Este mapeamento teve quatro etapas, com os seguintes objetivos definidos pela Porticus: (i) descrever as características do AEP e a sua evolução nos últimos anos, (ii) tipificar a população em risco de AEP, (iii) examinar as consequências e efeitos do AEP no emprego jovem e na exclusão social, e (iv) identificar as políticas e programas de prevenção do AEP existentes em Portugal, com um foco especial nas abordagens baseadas na educação integral da criança. Para tal, a equipa de investigação fez uma revisão de literatura, analisou dados de publicações e de estatísticas oficiais, reuniu dados de diferentes instituições em relação aos seus programas de formação e desenvolveu

² Pordata.

³ DGEE, 2016.

⁴ Porticus é a identidade que coordena as atividades filantrópicas da família Brenninkmeijer na Ibéria; a ação filantrópica da família Brenninkmeijer começou em 1841.

uma análise qualitativa dos percursos escolares de jovens com 25 anos que tinham abandonado a escola e tiveram uma “segunda oportunidade” de percurso escolar na Associação Arco Maior.

O relatório final é apresentado em dois documentos. Um mais completo com todos os dados e análises e uma versão reduzida. Esta versão bastante reduzida é composta por cinco partes. A primeira, em torno do conceito de abandono escolar precoce, inclui uma revisão e análise da literatura existente, a identificação de fatores de risco e uma análise estatística, incluindo a evolução do AEP em Portugal nos últimos 30 anos. A segunda parte, “Morfologia do abandono nas escolas. Um estudo qualitativo”, apresenta os dados qualitativos reunidos e a sua análise, apontando para um trajeto-tipo do aluno que abandona precocemente e o papel ativo das escolas na promoção desse abandono. A terceira parte, “AEP e emprego” resume muito sucintamente o estudo feito sobre o efeito do AEP em jovens trabalhadores e na sua inclusão socioprofissional. A quarta parte, sobre políticas públicas e prevenção do AEP, mapeia programas e intervenções existentes em Portugal, nos últimos trinta anos, com o objetivo de prevenir, intervir ou compensar o AEP. Por último, uma breve quinta parte contém os principais desafios que se colocam em matéria de AEP e sugestões para ação.

1. Abandono Escolar Precoce: o que é e como se mede

Na União Europeia (e em especial em países como Portugal), o combate ao abandono escolar precoce (AEP) é uma prioridade política fortemente condicionada e inspirada pelo seu impacto positivo na promoção do emprego e da competitividade da economia (Magalhães et al., 2014; Estevão& Álvares, 2013), bem como no seu contributo para a coesão social, desenvolvimento cultural e cidadania. Esta prioridade política surge cada vez mais como uma área fundamental de ação, no sentido de transformar a escolaridade obrigatória em escolaridade de sucesso para todos. A curto prazo, um jovem que abandonou precocemente a escola estará associado a desemprego, a empregos precários e mal remunerados e a obstáculos na procura de um lugar no sistema de formação profissional. Os custos económicos e sociais do abandono escolar precoce são tremendos e a Comissão Europeia estima que uma redução de um ponto percentual do AEP proporcionaria à economia europeia um acréscimo potencial de quase meio milhão de jovens qualificados anualmente (COM, 2011).

O abandono escolar precoce tem sido objeto de intensa e variada investigação em todo o mundo. Apesar das diferenças geográficas, históricas, políticas e culturais do fenómeno, existem várias características comuns, relacionadas com a implementação mundial do modelo moderno de ensino escolar (Azevedo, 2012) e com a tentativa de lançar as bases para sistemas escolares abertos e democráticos que promovam a igualdade de oportunidades. Em Portugal, este fenómeno tem sido também o centro de preocupações políticas e sociais e o país tem assistido à adoção de

uma pluralidade de medidas. Embora não atribuíveis a uma medida específica, os resultados têm sido muito positivos.

A partir do ano 2000, com a Estratégia de Lisboa, a União Europeia (UE) sublinhou a necessidade de abordar e combater o problema social e educativo do abandono escolar precoce. Em Portugal, tal como na União Europeia, o AEP é medido atualmente segundo o número de jovens entre os 18 e os 24 anos que não frequentaram o ensino secundário ou nível de formação equivalente (ISCED 3), e não se encontram a estudar ou em formação, nas últimas quatro semanas que precedem o inquérito (Inquérito ao Emprego). Este AEP tem vindo a ser progressiva e sustentadamente reduzido ao longo dos últimos trinta anos, tendo passado de níveis muito elevados, 50% em 1992, para 8.9% em 2020. Para esta evolução positiva terão contribuído sobretudo três fatores: políticas sociais de promoção da inclusão e justiça social, ofertas de percursos alternativos para a realização do ensino básico (lower secondary education) e de cursos profissionais para o nível secundário (upper secondary education) e políticas escolares territoriais de discriminação positiva. Este indicador comporta, porém, diversas limitações, além de se apresentar como um mau substituto da análise do real abandono que existe nas escolas e que continua a não ser medido pelo Ministério da Educação,

Em primeiro lugar, engloba realidades diferentes e não é muito rigoroso em termos de educação e formação. Em segundo lugar, o seu carácter retrospectivo identifica problemas muitos anos após a sua ocorrência, o que torna difícil avaliar mais imediatamente o impacto das políticas, modelos e práticas escolares. Adicionalmente, em Portugal não existem dados estatísticos sobre o abandono escolar produzidos pelo Ministério da Educação. Por conseguinte, existe uma lacuna de informação entre o momento em que o problema ocorre e o momento em que sabemos que aconteceu. Em matéria de percurso escolar dos alunos, o Ministério da Educação trata apenas das taxas de retenção e desistência - relação entre o número de alunos que não prosseguem para o ano letivo seguinte e o número de alunos inscritos nesse ano letivo. Mas este indicador conta muitos "falsos positivos" - estudantes que se mudam para uma escola privada ou que deixam o país com as suas famílias - e "falsos negativos" - não considera a situação de absentismo repetido ou de abandono de estudantes que se vão mantendo matriculados porque ainda estão dentro da escolaridade obrigatória (há escolas que mantêm as matrículas ativas também para "fazerem número" para conseguirem constituir turmas). Em conclusão, o indicador mais fiável que temos para trabalhar é a percentagem de jovens que completaram o ensino secundário. Mas, para compreender o abandono escolar precoce, isto é muito pouco.

Os processos de recolha e registo destes dados pelo Ministério da Educação não se baseiam num sistema uniforme de procedimentos que permita uma distinção clara entre alunos que desistem, alunos que estão em risco de desistir e alunos que estão a falhar academicamente. Isto seria fundamental para a produção de indicadores de abandono fiáveis e úteis, tanto para a população com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos como para aqueles que abandonaram prematuramente a escola aos 18 anos de idade ou mais.

Apesar de, há mais de duas décadas, cada recomendação da UE orientar os países para a necessidade de identificar os estudantes "em risco de abandono", analisando as causas específicas e atuando localmente sobre as questões, promovendo uma educação e formação mais "personalizada" (Conselho Europeu, 2015), as escolas não são orientadas claramente para a implementação de uma fronteira entre o risco de sair e a saída efetiva. As consequências imediatas disto são a existência de uma enorme disparidade nos critérios de medição do abandono escolar, nas ações tomadas para o combater e na impossibilidade efetiva de conhecer verdadeiramente qual é a realidade do abandono escolar em Portugal.

Esta falta de consistência e fiabilidade dos dados atuais sobre o abandono escolar antes dos 18 anos e dos dados sobre aqueles que saem aos 18 sem terem concluído a escolaridade obrigatória, torna difícil ou impossível comparar estes dados a nível nacional e torna mais difícil articular políticas centradas na identificação, caracterização e monitorização das situações, quanto mais organizar uma ação preventiva do abandono escolar clara, integrada, focalizada e eficaz. Estas conclusões são reiteradas pelo Relatório de Auditoria do Tribunal de Contas ao abandono escolar em Portugal, de 2020.

Consequentemente, uma intervenção educacional precoce é comprometida, quando seria o passo mais eficaz na prevenção do insucesso académico e do abandono escolar. Também estão comprometidas as intervenções compensatórias, uma vez que as situações de abandono escolar que ocorrem antes e depois dos 18 anos de idade não são devidamente identificadas ou monitorizadas.

1.1. Abandono Escolar Precoce: a escola participa no processo de exclusão

Examinando a literatura das últimas duas décadas, encontramos múltiplos estudos sobre o abandono escolar precoce. Um denominador comum nestes estudos é a ideia de que o abandono escolar não corresponde a um único momento no tempo, mas é antes o resultado de um processo (Rumberger & Lim, 2008; Lamb & Markussen, 2011; González, 2015). Este processo é por vezes lento e prolongado; pode começar mesmo antes de a crianças ter entrado na escola (Jimerson et al., 2000), e é o resultado de uma frustração crescente (Potvin et al., 2007).

Muitos autores abordaram a questão, concentrando-se nos seus fatores e causas subjacentes. Concordam que as explicações para o fenómeno do AEP não residem num único fator, mas decorre de uma multiplicidade de fatores, fortemente interrelacionados, de tal modo que as suas complexas e dinâmicas interações precisam de ser explicitadas para se poder perceber, em cada contexto, quais os fatores que mais influenciam o abandono.

A literatura identifica os fatores individuais, familiares, escolares e socioculturais ou comunitários (De Witte et al., 2013; Ferrão et al., 2001; Oliveira, 2019; Rumberger & Lim, 2008). Entre os fatores individuais estão dimensões psicológicas (motivação, autoestima), comportamentais (absentismo, comportamentos disruptivos, gravidez precoce e abuso de drogas), físicas (doenças, deficiências), e escolares (como rendimento escolar, retenção, compromisso com a aprendizagem). Entre os fatores familiares contam-se o clima relacional pais-filhos, o baixo nível socioeconómico, a

escolaridade dos pais, o rendimento familiar, a situação ocupacional. Entre os fatores escolares enunciam-se a composição social dos alunos das escolas, a reprovação e a retenção repetida, o clima escolar da sala de aula e a dimensão das turmas. Entre os fatores socioculturais estão a inserção em comunidades com baixos recursos, a habitação em bairros sociais pobres e a inserção em grupos marginais e violentos.

Desenvolveu-se ao longo dos últimos trinta anos muita investigação que procura identificar os fatores de risco de abandono e os preditores de abandono (Fortin & Picard, 1999; Martín, 2007; Montes & Lehmann, 2004; Potvin & Dimitri, 2012; Rumberger & Lim, 2008). Se é verdade que estas pesquisas têm ajudado a identificar e a sistematizar as razões do AEP relacionadas com a escola, também é verdade que contribuem de modo indireto para a acentuação da visão do AEP como um problema individual, centrado no aluno e em certos grupos sociais, como sublinham Jonker (2006), Nada et al. (2020) e Smyth, (2017); por exemplo, o fracasso escolar dos alunos, tomado como o mais importante preditor de AEP, é explicado por “fatores de risco” tais como famílias pobres, monoparentalidade, falta de capital social e cultural, desemprego, negligência e violência doméstica, entre outros, o que induz a conclusão de que é sobretudo a história familiar e a sua experiência escolar como alunos que explicam a sua própria exclusão.

Ora, ao focarmos a análise predominantemente na compreensão dos fatores individuais e familiares, contribuímos para uma enviesada visão acerca do problema (De Witte et al., 2013; Nada et al., 2020; Tarabini, 2015; te Riele, 2006b), o que contribui para que as medidas de política educativa e os programas escolares de combate ao AEP estejam predominantemente fundamentados em dados relativos aos alunos e ao seu background familiar (Swadener, 1995). Assim, ao reduzirmos profundamente o ângulo de análise do problema, favorecemos uma orientação das políticas que tendem não só a deixar de fora da reflexão e da intervenção tanto as situações sociais de pobreza e desigualdade, como a dimensão estrutural da organização escolar (De Witte et al., 2013), o que serve para acentuar a culpabilização do aluno pelo seu insucesso e abandono (Biggs & Tang, 2007; Ecker-Lyster & Niileksela, 2016; Jonker, 2006; te Riele, 2006b).

Deste modo, as causas do abandono são como que externalizadas para a família e para o perfil individual do aluno, deixando quase sempre de lado o papel das políticas educativas e das instituições escolares, cujas características prioridades e ações (p. ex. práticas pedagógicas, práticas de gestão do currículo, modelos de avaliação e de certificação, relações professores-alunos) permanecem ao lado dos programas de combate ao ESL (Nada et al., 2020). Ao serem colocadas fora do foco, na sombra, acabam por ser olhadas como variáveis sobre as quais pouco ou nada se pode fazer, ficando assim fora do alcance das ações a empreender (Ecker-Lyster & Niileksela, 2016).

Jonker (2006), assinala mesmo que em vez de se procurar perceber o que falha ou funciona mal na escola, estas explicações do baixo rendimento escolar e do abandono reproduzem mitos acerca das incompetências e da falta de ambição de grupos sociais com menor rendimento e mais baixo capital cultural.

Apesar disto, tem vindo a crescer a evidência da relevância dos níveis sistema escolar e escola na explicação do AEP, evidência esta inscrita na complexidade de causas do abandono. Sobre o primeiro, o “efeito país” e as políticas públicas de educação são referidos por alguns autores como tendo um impacto no AEP (De Witte et al., 2013; Ecker-Lyster & Niileksela, 2016; Lamb & Markussen, 2011; Nada et al., 2020; te Riele, 2006b), por exemplo: organização do sistema escolar, políticas curriculares, orientação para vias de formação para alunos com fracasso escolar, política de exames externos, rankings e práticas de seletividade (De Witte et al., 2013; Sparkes, 1999).

Sobre o segundo, a escola, Potvin & Pinard (2012), por exemplo, concluem que o clima escolar é a dimensão que tem mais influência sobre os alunos que abandonam, havendo escolas que os envolvem numa espiral negativa (Markussen et al., 2011) de decisões construídas em torno do fracasso escolar. Os alunos que acabam por abandonar as escolas vão sendo institucionalmente etiquetados com a marca do insucesso e da incapacidade, como “alunos sem” isto e aquilo, ou como os alunos “em risco”, “etiquetas que se lhes colam como cola” (Jonker, 2006: 136). O que surge habitualmente salientado são os défices e as inadequações dos alunos individualmente considerados e pouco se analisam as inadequações institucionais da escola face a estes alunos. Autores como Magen-Nagar & Shachar (2017), Smyth & Hattam (2001) e Nada et al., (2020), sublinham o papel crucial da escola, a ponto de estes últimos chamarem a atenção para o facto de ela dever ser considerada não apenas como solução para o problema, mas também como um parte relevante do problema (a major part of the problem) (Smyth & Hattam, 2001, p.413).

Problema este da maior gravidade, pois conduz estes alunos a uma “exclusão interior” (Millet & Thin, 2003, p.41), uma exclusão progressiva (Markussen et al. 2011) e silenciosa (Lewin, 2007; Sparkes, 1999) ou oculta (Fanoiki, 2014; Oliveira, 2019; Shimoni & Portnoy, s.d.; Sultana, 2006), ou seja, condu-los a um processo de exclusão “contínua, gradual, imperceptível, despercebida, tanto para quem a exerce como para quem a sofre” (Bourdieu & Champagne, 1993:73).

Neste estudo adotamos esta ótica, em particular a perspetiva crítica do AEP que o analisa como um processo de marginalização e de relegação (Janosz & Deniger, 2001; te Riele, 2006b); de alguns alunos, aqueles alunos pobres e negligenciados que as escolas vão considerando como “inensináveis e produtores da desordem escolar” (Millet & Thin, 2003, p.34), produzindo no seu seio espaços de exclusão interior destinados àqueles para quem a escola, em vez de promessa (Swadener & Lubeck, 1995), se transformou numa “inhospitable, alienating and unbearable experience (Berridge et al., 2001:312).

O descomprometimento dos alunos face à escola constitui, de facto, um fenómeno social complexo que, por isso mesmo, carece de uma visão mais holística e politicamente informada, no quadro da procura de um compromisso social com uma escola democrática e justa, que não exclua aqueles que não consegue ou não quer compreender nem aceitar no seu seio, aqueles de quem não sabe cuidar ou desistiu de cuidar.

Este estudo está focado na análise do *modo de produção da exclusão escolar* que acompanha e provoca o abandono escolar, tendo por base o estudo dos processos escolares individuais de 25

jovens que abandonaram a escola, em 20 escolas da região do Porto, em Portugal, e visa contribuir para desocultar o papel das instituições escolares na geração do abandono escolar.

Finalmente, existe ainda uma outra dimensão que contribui para que estas crianças e jovens abandonem a escola, o “efeito país” ou as políticas públicas postas em prática em matéria de educação (Lamb & Markussen, 2011). De facto, as prioridades públicas e as normas atuais estão ligadas e influenciam o abandono escolar precoce, por vezes de forma significativa. Isto no que diz respeito à organização dos currículos escolares, à gestão autónoma dos currículos e suas adaptações, às prioridades da atividade educativa da escola, ou aos sistemas de avaliação e prestação de contas, especialmente os exames externos.

2. Morfologia do abandono nas escolas (estudo qualitativo)

Na parte qualitativa desta investigação analisámos os percursos escolares de 25 jovens que abandonaram a escola, em 20 escolas públicas na Região do Porto, e que frequentaram mais tarde um projeto socioeducativo de segunda oportunidade. A análise dos percursos escolares teve por base os dossiês administrativos escolares chamados “processo individual do aluno”. Obtida a autorização das escolas, foram analisados 25 processos numa amostra por conveniência, ditada sobretudo pela acessibilidade a dossiês completos e em tempo útil.

Em todos os casos analisados, assistimos, no meio social e familiar (na habitação social onde vive a maioria deles), a situações de pobreza e às baixas qualificações dos pais, associadas a outras situações que agravam as condições de vida, tais como pais adolescentes, violência doméstica, negligência, ausência do pai ou da mãe, abuso, separação dos pais e irmãos através da institucionalização, alcoolismo dos pais, abuso e tráfico de drogas, pais na prisão, morte de pais ou avós (em 19 dos 25 casos). Estes fatores ajudam a contextualizar os desajustamentos detetados precocemente.

Foram elaboradas várias categorias de análise e chegámos às seguintes conclusões principais:

1. As escolas detetam cedo situações rotuladas como de desajustamento entre a criança e a escola. Isto acontece logo no 1º ou 2º ano de escolaridade. Esta deteção é geralmente amplamente documentada com relatórios dos professores. Mais tarde, estes são acompanhados por relatórios de psicólogos e, por vezes, até de médicos. Os abundantes dados recolhidos pelas escolas sobre estes alunos servem três objetivos principais: (i) apoiar decisões pedagógicas e administrativas que podem desencadear mecanismos extraordinários de apoio aos estudantes em dificuldades, através de um leque de instrumentos predefinidos (desde o apoio ao estudo até à inclusão na categoria “educação especial”); (ii) salvaguardar a justiça e a legalidade das ações adotadas, face às famílias e ao Ministério da Educação; (iii) catalogar as crianças que exibem aprendizagem e comportamentos

disruptivos, colocando-as num grupo diferente de alunos mal sucedidos e “em risco”, o que lhes dá o "direito" de serem tratados de forma diferente.

A deteção precoce dos primeiros sinais de inadequação entre a criança e a escola e/ou entre a criança e os processos escolares oferecidos pela escola, que é considerada decisiva para a implementação de uma ação educativa atempada, pode também ser vista como o estabelecimento de uma cortina que etiqueta e justifica abundantemente a excecionalidade destes alunos; uma cortina que se torna mais espessa, uma vez que assenta cada vez mais na identificação e exibição das suas inabilidades.

A manifestação de comportamentos disruptivos, que geralmente ocorre depois, em crescimento contínuo, contribuirá também para afastar o aluno da oferta educativa geral e comum e para o impedir gradualmente de ser visto como ele é, em todo o seu potencial.

Esta forma de olhar deixa escapar duas coisas muito importantes: os desajustamentos são de dupla face e não se trata apenas da relação da criança com a escola. Existem insuficiências na forma como a escola se relaciona com estes estudantes e não devem ser esquecidas, uma vez que não permitem à instituição ver a complexidade destas crianças, que são declaradas inadequadas, incapazes e mal sucedidas. Esta forma de olhar impede cada vez mais a proximidade e a atenção, bem como o respeito. Gradualmente, o estudante permanece na sala de aula, não como é, com os seus limites e potencialidades, com os seus problemas pessoais e familiares mas também com as suas capacidades e possibilidades de desenvolvimento; é transformado apenas num estudante que não sabe ler, escrever, fazer contas, comportar-se, cumprir as regras, falar corretamente e que, por isso, é lentamente relegado.

2. A fim de compreender os comportamentos disruptivos destes estudantes e as ações corretivas e punitivas das escolas, começamos por realizar uma análise do absentismo escolar, das “ordens de saída da sala de aula” e outras sanções que são geralmente aplicadas. O absentismo começa no 5º ano de escolaridade (o primeiro ano após o modelo de monodocência, que domina o 1º ciclo) e é no 2º ciclo que incide a sua manifestação. Os procedimentos disciplinares têm lugar a partir do 6º ano (com sanções que vão da ordem de saída da sala de aula até à suspensão da frequência). Os comportamentos assinalados são sobretudo desobediência (23 casos), provocação e desrespeito dos professores (22 casos), ofensas verbais (21 casos), conflitos com colegas (16 casos), ofensas físicas (14 casos), consumos de drogas (10 casos), furtos e outros (10 casos). Constatámos que as medidas corretivas e sancionatórias começam por ser ligeiras e pouco frequentes, mas a tendência é quase sempre que estas medidas adquiram uma gravidade crescente e exponencial. Começam por ser corretivas e passam, em pouco tempo, a ser punitivas. Existe um efeito de bola de neve. Estes alunos, no seio de um ambiente de progressiva hostilidade, vão sendo empurrados para fora da escola. O absentismo e os comportamento disruptivos devem também ser vistos também como manifestações externas da falta de interesse e motivação destas crianças quando confrontadas com o que a escola tem para oferecer, quer se trate do currículo geral e comum ou do conjunto de mecanismos especiais de "apoio pedagógico". O constante reconhecimento de que os

estudantes não tiram partido destes mecanismos que lhes são disponibilizados prova este ponto e torna-se outra "falha" pela qual são responsáveis.

Concluimos também que a punição constitui o procedimento educativo preferencial quando as escolas se vêem confrontadas com comportamentos disruptivos persistentes e situações de conflito. É crucial questionar até que ponto a punição sistemática é um caminho para envolver os alunos no seu processo de aprendizagem, para lhes permitir crescer e desenvolver competências. As escolas parecem optar por fazer com que as crianças e adolescentes se sintam pior para poderem comportar-se melhor (Nelsen, 2017). Nos casos em análise, a aplicação de sanções está muito longe de cumprir objetivos educacionais legalmente previstos.

A transição entre o 4º e 5º ano, entre o modelo de um professor por turma e o modelo de até onze professores por turma, é um ponto para o agravamento de comportamentos disruptivos. É como se uma barragem de contenção rebentasse e a inadequação transbordasse de forma incontrolável. Vários estudos assinalam esta transição problemática (Montes & Lehmann, 2004; Saragoça et al, 2013; CNE, 2015; Claro, 2017).

À medida que os anos passam estes alunos desmotivados e indisciplinados, declarados pelas escolas como incapazes, em processos de “humilhação institucional” (Piron, 2002, p. 192), incorporam a desconfiança, a recusa e o conflito aberto como modos de ser e estar. No entanto, mesmo excluídos, vão sendo retidos nas escolas.

3. O insucesso académico acaba por afetar todos estes estudantes mais de uma vez e, em alguns casos, demasiadas vezes. O insucesso começa no 1º ciclo (14 em 25 casos). A retenção quase sempre levou à repetição completa do ano anterior, mesmo nas disciplinas em que o aluno foi bem-sucedido e há vários casos de repetições sucessivas do mesmo ano de escolaridade. A literatura é clara sobre o tema do impacto negativo da retenção e das repetições sucessivas para a auto-estima e para o benefício que as crianças tiram dos estudos (Pagani et al. 2001; Rebelo, 2009, Flores et al., 2013), particularmente quando afeta os alunos durante o primeiro ciclo do ensino básico (Justino et al., 2014), enfraquecendo a sua ligação à escola e promovendo uma tendência para interagir com pares desviantes (Simões et al. 2008). A retenção está geralmente associada a pensamentos negativos, tais como humilhação e vergonha, que minam comportamentos futuros e a progressão educativa dos estudantes (Pagani et al. 2001; Rebelo, 2009). Nos casos que analisámos, o insucesso escolar repetido tem várias consequências: (i) nunca constituiu um elemento de correção de trajetórias escolares - as primeiras retenções estão sempre associadas às subsequentes -; (ii) a luta permanente com os mesmos conteúdos e propostas curriculares, ano após ano, é um incentivo permanente à falta de interesse e ao desinteresse com o compromisso de aprender; (iii) a diferença de idades entre estes estudantes e os que se encontram na mesma sala de aula aumenta gradualmente à medida que as retenções se acumulam, o que tende a promover um desinteresse e um sentimento de repulsa pelo ambiente na sala de aula (Lopes, 2013) e, consequentemente, também promove comportamentos perturbadores.

Ao serem publicamente expostos como incapazes e atrasados, inaptos para progredirem escolarmente, estes alunos aceitam o convite para atuarem cada vez mais conforme o papel que lhes é atribuído: serem diabos entre os anjos.

Concluimos que, à medida que surgem os conflitos, acumulam-se as apreciações pedagógicas negativas, metodicamente construídas sobre um extenso rol de fraquezas e incapacidades, o que cada um dos alunos é "incapaz de fazer". Antes e para além das ações e omissões da escola, a linguagem utilizada magoa e maltrata. A ênfase colocada nas fraquezas e inabilidades é permanente e afeta quase todos os casos que analisámos. Berridge (2001:5) refere-se a estes procedimentos das escolas como um "catálogo negro da miséria". Seria importante perguntar como se pode, assim, reconstruir o compromisso para com um caminho escolar longo, exigente, e que requer estabilidade e auto-estima, atenção, encorajamento permanente e bem-estar emocional. As descrições desqualificantes e humilhantes constituem uma incapacidade educativa institucional: as escolas têm dificuldade em lidar com estas situações e revelam sérias limitações quando se trata de integrar alunos mais pobres, de contextos socioculturais distantes da cultura escolar dominante (Tarabini, 2015) e com falta de adequado apoio familiar. Àqueles que a escola não quer, a mesma escola tudo vai fazendo para convencer os alunos de que não querem a escola, em processos de crescente marginalização.

4. As recomendações pedagógicas que as escolas emitem são caracterizadas por uma linguagem genérica, repetitiva, hermética e impessoal. Os alunos nunca aproveitam as oportunidades que as escolas lhes criam, mesmo quando estas lhes oferecem "mais do mesmo" ou os confrontam com infundáveis listagens de incapacidades pessoais. Esta linguagem integra estes alunos num coletivo abstrato de "alunos em risco" e sem sucesso, como sendo incapazes, violentos e sem apoio familiar. O catálogo de fraquezas e misérias destes estudantes acaba por negar a sua existência individual e a escola remete-se para o papel de gerir e enquadrar aqueles que são diferentes, mais do que construir percursos pedagógicos adequados com cada um deles (Millet & Thin, 2003). É mais fácil declarar estes estudantes "inensináveis" do que prestar atenção aos seus rostos e às suas feridas, ouvi-los, conhecer os seus contextos e construir, com cada um deles, o acesso personalizado ao conhecimento socialmente valorizado pela escola.

O que podemos ver é que a "escola da inclusão" inclui a negação de alguns alunos, ao promover "estratégias de inclusão" que incluem geralmente o empobrecimento do currículo, tornando-o mais curto nas partes menos exigentes, sem alterar a sua configuração, ou seja, o seu contexto, objetivo e ações estratégias de ensino e aprendizagem, as propostas de trabalho escolar, a avaliação, a organização de grupos de alunos, como se para alunos pobres e indisciplinados um currículo muito mais pobre bastasse.

A escola não abandona os seus processos educativos padronizados e os estudantes são gradualmente colocados numa posição em que, dentro da escola, se encontram cada vez mais fora da escola.

O que está de facto em questão é um certo "modo de produção escolar", uma certa racionalidade pedagógica que ataca e corrói os fundamentos antropológicos da educação.

Através da análise das decisões tomadas pelos órgãos pedagógicos das escolas podemos ver que os processos educativos nunca são postos em causa; são parcial e ligeiramente reformulados e adaptados, para que no essencial possam permanecer os mesmos. São sempre os estudantes que não estudam, não fazem o trabalho, que não fazem qualquer esforço, que não estão interessados, que não querem mudar as suas atitudes e comportamentos, que não melhoram a pontualidade, que não aproveitam as suas capacidades e... que não mudam a sua visão da escola (como é assinalado a um aluno).

Os Concelhos de Turma atribuem a estes alunos uma parafernália de mecanismos de "apoio pedagógico" que dão a ideia de que as escolas estão muito preocupadas com eles. No entanto, isto é feito a par de uma grande capacidade de negar a estes estudantes a sua individualidade. A convicção de que os estudantes têm todas as oportunidades e que, além de não tirarem partido delas, são pouco cooperantes e ingratos, é assim cimentada. Ao culpar o estudante, a escola afasta ainda mais a necessidade de se questionar relativamente às suas ações educativas.

Adicionalmente, as escolas remetem estes alunos para um acompanhamento técnico especializado, um psicólogo ou um médico, colocando-os fora do campo de uma intervenção predominantemente pedagógica, rotulando-os com base nas doenças que lhes são diagnosticadas. Isto ajuda a justificar retenções sucessivas e fracassos académicos generalizados. Esta "patologização" do incumprimento das expectativas de comportamento e desempenho por parte de alguns alunos leva também a uma externalização gradual da possibilidade de reverter os processos de inadequação (Tarabini, 2015) e "liberta" parcialmente as escolas de prosseguirem a construção de respostas pedagógicas concretas, quando confrontadas com os problemas específicos que estes estudantes apresentam.

5. Assim, a estigmatização e marginalização destes alunos são construídas por pequenas decisões dos órgãos escolares, que os relegam, enquanto ainda na escola, para a margem, onde as situações de desinteresse e conflito abundam. Por um lado, de uma forma legal e aparentemente benigna, os processos de seleção são ocultos, o que produz um efeito de legitimação social. Por outro lado, gera-se um clima de maior agressão e punição, por vezes violento, abrindo novas feridas, agora relacionadas com a escola, em cima das feridas relacionadas com a família e a sociedade.

As escolas praticam um modelo de seletividade e relegação que afeta particularmente estes alunos que vêm de ambientes mais pobres, com baixas qualificações, com problemas de saúde, sem um ambiente familiar tranquilo e encorajador, com problemas de negligência, violência doméstica e dependências, como já mencionámos. Esta seletividade é, nas palavras de Bordieu & Champagne (1993:73), "contínua, gradual, impercetível, despercebida", tanto por aqueles que a exercem como por aqueles que sofrem com ela.

Uma escola supostamente aberta a todos é proibida para os outros, e o compromisso para com a igualdade de oportunidades e a equidade é subvalorizado em favor de qualquer outro compromisso, muitas vezes relacionado com a retórica de qualidade (Esteban, 2008). Uma escola democrática e justa para com cada um cede à seletividade e à reprodução social. Alguns autores referem-se a estes processos de ação educativa das escolas como uma exclusão silenciosa (Lewin, 2007; Millet & Thin, 2003; Sparkes, 1999). As escolas mantêm dentro de si aquelas que estão a ser "excluídas internamente" (Bourdieu & Champagne, 1992: 74), assegurando que os alunos possam completar a escolaridade obrigatória, quer sejam submissos e escondidos (Oliveira, 2019) ou humilhados e mais ou menos violentos. Desta forma, a escola concede a estes internamente excluídos uma tripla garantia: aos estudantes, que podem frequentar a escola sem qualquer interesse ou sentido de compromisso, e que podem estar na escola sem estarem realmente lá; aos pais, que sabem que as crianças e adolescentes estão sob os cuidados de alguém; e aos diretores da escola, que podem reter estes estudantes na escola sem contribuírem para aumentar os números do abandono escolar. Podemos concluir, então, que a exclusão silenciosa se naturaliza e se aceita, após muitos anos e muitas práticas educativas. As escolas colocam um véu sobre a sua própria responsabilidade nos inventários de falhas dos alunos, mais uma vez distanciando-se dos alunos e da sua própria capacidade de criar outras respostas educativas, enquanto os alunos se distanciam ainda mais da escola, reagindo contra ela e recusando-a.

A desqualificação e a marginalização destes alunos são contínuas e profundas e são levadas a cabo por uma instituição que foi construída pela comunidade como parte essencial do bem comum, sob os princípios da igualdade de oportunidades e da promoção e emancipação de todos os cidadãos.

6. A análise qualitativa realizada permitiu-nos rastrear um modo de produção da exclusão escolar, estruturado numa sequência de 12 etapas:

- a. Precocemente, a escola deteta as situações desajustamento e conflito entre certos alunos e a escola (no 1º ou no 2º ano) e identifica estes alunos como "alunos em risco".
- b. A escola produz vários documentos de identificação e análise destas situações, elaborados seja pelos professores (de educação geral ou da educação especial) seja por técnicos (psicólogos e médicos), que lhes assinalam sobretudo défices e patologias.
- c. A escola aciona um conjunto de dispositivos de apoio aos alunos, de entre um menu que o Ministério da Educação autoriza e geralmente composto pelo reforço das aprendizagens disciplinares (com destaque para o Português e a Matemática) e por "adequações curriculares", que são sobretudo formas de proporcionar, respetivamente, mais do mesmo e menos do mesmo.
- d. A documentação produzida começa a construir uma arquitetura analítica assente em debilidades pessoais (e doenças), défices familiares e de contexto (pobreza, negligência, vi-

olência, etc.), dificuldades escolares e desajustamentos comportamentais, a “arquitetura da exclusão”, de que fala Flores (2016, p. 4).

- e. A transição do 1º para o 2º ciclo só agrava estas situações, incidindo nos 5º e 6º anos as OSSA, os procedimentos disciplinares e as suspensões.
- f. Além desta desclassificação sistemática, os alunos são reprovados várias vezes e obrigados a repetir o mesmo ano de escolaridade, com o mesmo currículo, do mesmo modo (passando a integrar, como repetentes, turmas com colegas cada vez mais novos).
- g. Os alunos (a par das suas famílias), através de informações trimestrais, vão sendo sistemática e individualmente culpabilizados pelos seus comportamentos e resultados escolares, pois nunca aproveitam as capacidades que têm, num processo que, quanto mais se amplia, mais coloca na sombra a responsabilidade da própria escola.
- h. O aluno, diante deste modo de atuar da escola, vai desconectando com a mesma, revelando cada vez maior desinteresse, absentismo, recusa da frequência das aulas, mesmo estando na escola, e uma crescente revolta.
- i. Diante das atitudes e comportamentos disruptivos dos alunos, sempre que se repetem, a escola pune e pune cada vez mais severamente os alunos em falta, que aumentam a gravidade dos comportamentos, num efeito de bola de neve, num quadro de uma ação desencorajadora que está bem longe das finalidades pedagógicas que a lei prevê.
- j. Diante desta “espiral negativa”, no seio da qual cada aluno é colocado como sendo o principal culpado da sua situação (porque não aproveita seja tantas oportunidades que a escola lhe dá, seja as suas capacidades) e sendo-lhe negado o seu verdadeiro rosto (a sua identidade pessoal e sociocultural é desmembrada) (Esteban, 2008), o aluno assume cada vez mais o exercício do papel que lhe é atribuído pela escola: o incapaz, o repetente, o malcriado, o rebelde, o que não tem nada a perder.
- k. A escola, ao fim de várias tentativas de aplicação de medidas de “apoio pedagógico” e de “recuperação” do insucesso, ainda encaminha o aluno, por vezes, para “modalidades especiais” de realização do percurso escolar (como Cursos de Educação e Formação, Percursos Curriculares Alternativos, Cursos Vocacionais).
- l. Construído o aluno inensinável e ineducável, excluído no interior da escola, que só consegue afirmar a sua identidade agindo contra a instituição, e diante de um palco de tensão e conflito crescentes, o aluno cede, começa a faltar mais sistematicamente e acaba por concluir que “definitivamente este não é um lugar para mim” e abandona a escola.

Descreve-se, assim, lentamente, durante nove a dez anos, uma espiral de práticas “educativas” seletivas e humilhantes que expulsam estes alunos para fora das escolas. Torna-se necessário, na análise deste tipo de percursos escolares, evoluir da consideração de “alunos em risco” para o conceito de alunos marginalizados (te Riele, 2006b). Esta mudança conceptual é

política e pedagógica e deveria contribuir drasticamente para se evitar incorporar a marginalização no discurso da inclusão e da qualidade e equidade da educação.

7. A nossa análise tem alguns limites. A amostra é constituída por adolescentes de um único meio geográfico e apenas analisámos situações de insucesso académico repetido que acabaram em abandono escolar: os casos mais extremos de inadequação institucional. Existem, de facto, outros estudantes que permanecem nas escolas (aqueles que estão fora enquanto permanecem dentro), mesmo com percursos de insucesso e comportamentos disruptivos. Por conseguinte, esta amostra não abarca os estudantes que se encontraram "em risco" de sair mas que ainda permanecem na escola (abandono escolar oculto) e os que abandonam a escola ao completar os 18 anos. Esta amostra não poder ser tida como representativa dos percursos escolares dos jovens que abandonam as escolas em Portugal; de facto, nem todos os jovens que abandonam as escolas realizam este tipo de percursos escolares e nem todos os jovens oriundos de contextos com graves problemas sociais e familiares realizam percursos escolares como estes e abandonam a escola, como De Witte (2013) sublinha. Contudo, a amostra dá-nos uma imagem suficientemente impressionante dos percursos que estes jovens fazem dentro destas escolas e, ao mesmo tempo, do modo de atuação educativa destas mesmas escolas.

3. Abandono escolar precoce e emprego

Na terceira parte da investigação, cruzámos os dados quantitativos de AEP com os dados sobre o emprego, tentando compreender a relação entre o AEP e o emprego/desemprego.

É difícil determinar, para o caso português, uma correlação entre o AEP e o emprego. Sabemos que a taxa de desemprego juvenil é mais elevada para aqueles com níveis de educação mais baixos (educação básica - 2º ciclo) e que estes apresentam a maior percentagem de desemprego de longa duração. A taxa de risco de pobreza é maior para os que têm menos educação e, para estes, tem aumentado com a recessão económica.

Mas, para uma compreensão completa de como o abandono escolar precoce tem impacto nas situações de emprego dos jovens, sua integração social e qualidade de vida, será crucial produzir indicadores e dados que permitam acompanhar os jovens em situação de abandono escolar precoce e os jovens adultos de 18 anos em situação de abandono efetivo. O indicador de AEP criado, concebido para o Inquérito ao Emprego como mencionado anteriormente, não fornece informação relevante para compreender o fenómeno do abandono escolar (quando, como, em que idade e em que ano de escolaridade), não fornecendo informação sobre as razões do abandono escolar e os objetivos futuros dos jovens.

Por conseguinte, um sistema capaz de monitorizar os percursos dos alunos que abandonam a escola precocemente, ao longo do seu percurso após o abandono, poderia também contribuir para

formular um conjunto mais bem-sucedido de medidas adequadas. O relatório mais recente sobre a situação do AEP no país recomenda vivamente a definição de uma estratégia global de combate ao AEP que integre uma estrutura de monitorização e avaliação, a definição clara e inequívoca dos conceitos de AEP e risco de AEP e os respetivos indicadores no sistema educativo nacional, o mapeamento do AEP a nível nacional, regional e local, a implementação de sistemas de controlo eficazes para o cumprimento da assiduidade e frequência no ensino obrigatório e, por último, a interoperabilidade dos sistemas de informação para a recolha de dados dos estudantes no território nacional e de forma atempada (Tribunal de Contas, 2020).

4. Políticas públicas e prevenção do AEP

Para além dos fatores explicativos e dos preditores do AEP, para além do indivíduo, da escola, da família e da rede social, há ainda outro fator que pode promover ou combater o AEP: o "efeito país" – o conjunto de políticas públicas que têm impacto na educação (Lamb & Markussen, 2011; Álvares et al. 2014). As prioridades políticas e as normas instituídas influenciam o abandono escolar precoce, por vezes de forma significativa. A forma como o currículo formal é organizado e gerido, a maior ou menor autonomia das escolas, as prioridades educativas, os sistemas de avaliação e responsabilização, os percursos de aprendizagem disponíveis para a conclusão da escolaridade obrigatória, todas estas dimensões do sistema escolar contribuem para ou dificultam o AEP.

As políticas públicas são portanto importantes quando se trata de definir orientações para a promoção de sucesso académico e a prevenção do abandono escolar precoce. Embora existam desigualdades educativas em cada país, com diferentes configurações históricas, a dimensão e a gravidade destas desigualdades podem ser fortemente influenciadas por estruturas socioeconómicas, políticas sociais (saúde, segurança social, justiça) e políticas de educação. Assim como, a nível institucional, pelo tipo de medidas que as escolas adotam quando confrontadas com “dificuldades de aprendizagem”, por vezes muito cedo na vida escolar de uma criança.

As políticas adotadas em Portugal seguem a tipologia europeia habitual no domínio das políticas de combate ao AEP: políticas de prevenção, de intervenção e de compensação (Comissão Europeia, 2013). As medidas de prevenção dizem respeito ao conjunto de estratégias e mecanismos destinados a aumentar a perseverança académica e o sucesso de todos e cada um, bem como as medidas que devem ser tomadas para prevenir situações de risco, particularmente no caso de meios desfavorecidos. Estas medidas incluem, por exemplo, a qualidade da educação pré-escolar, os cuidados com que as instituições locais gerem a transição entre ciclos de estudo e escolas, o envolvimento dos pais na educação, mecanismos de deteção precoce, formação de professores e sistemas altamente desenvolvidos de orientação educativa.

As medidas de intervenção são adotadas logo que surjam dificuldades relacionadas com o absentismo, insucesso académico repetido ou mesmo breves períodos de não comparecimento.

Estas ações destinam-se a estudantes que são identificados como estando “em risco de abandono” e a recuperação surge como o principal objetivo da ação. A sua eficácia reside não só na capacidade do corpo docente de assinalar e agir prontamente ao primeiro sinal de existência de problemas, mas também na capacidade de ter em mente a quem as ações servem e quão boas são (para evitar oferecer más soluções às pessoas pobres ou “problemáticas”). As medidas envolvem diferentes áreas, incluindo o apoio individual aos estudantes, o desenvolvimento de percursos de aprendizagem diferenciados, o apoio financeiro às famílias ou a mediação familiar.

As medidas de compensação ou de remediação centram-se nos adolescentes que abandonaram a escola e que são encorajados a terminar a sua educação, a regressar à escola e a tirar partido de segundas oportunidades de educação e formação. Estas medidas incluem flexibilidade curricular, apoio tutorial personalizado e o desenvolvimento de esquemas de formação que facilitem o acesso ao mercado de trabalho.

Diversas medidas de combate ao AEP, destas diferentes tipologias, foram postas em prática ao longo dos últimos trinta anos. Podemos recuar a 1989, com a criação do ensino profissional e terminar com as medidas compensatórias implementadas na segunda década do século XXI. A sua persistência no tempo (a longa duração de algumas políticas, apesar das mudanças governamentais) e a combinação de múltiplas dimensões da ação política (não só educativa, mas também social e territorial) constituem um eixo estruturante do sucesso alcançado na redução do AEP em Portugal (Álvares et al.2014).

As políticas públicas implementadas no início do século atual para prevenir o AEP têm duas características importantes: (i) não incluem apenas o Ministério da Educação, reunindo um conjunto de atores que trabalham nas políticas sociais para promover a inclusão e combater a pobreza (alargamento da rede pré-escolar, expansão do acesso ao Rendimento Social de Integração, programas destinados a certificar competências e alfabetização de adultos); e (ii) são prolongadas no tempo, evitando o “para-arranca” que muitas vezes afeta as medidas de política educativa (em função da orientação política dos sucessivos Governos). Autores como Álvares et al. (2014), no seu estudo sobre o AEP em Portugal, mencionam este tipo de medidas políticas como "respostas de nível estratégico", distinguindo-as das "estratégias preventivas". Políticas como os TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e o Programa Escolhas continuam ativas após 20 anos. O mesmo sucede com as medidas relacionadas com o reconhecimento e certificação de competências e com a alfabetização de adultos, medidas desenvolvidas com o objetivo de educar e qualificar a população adulta, uma vez que este investimento tem um impacto positivo conhecido na escolarização de crianças e jovens.

O mesmo sucedeu com outras políticas públicas no campo da educação. O ensino profissional tem crescido desde 1989 e o seu impacto na sociedade portuguesa é muito significativo. Em 1989, cerca de 7% dos jovens que prosseguiram a sua educação depois do 9º ano de escolaridade escolheram frequentar o ensino secundário nos cursos técnicos e profissionais; em 2018, eram 42%. Em 2004, esta oferta educativa alternativa ao ensino secundário geral passou a

estar disponível em todas as escolas secundárias públicas do país, juntamente com a já existente nas escolas profissionais.

Desde 1999, passaram também a ser oferecidos percursos alternativos dentro das escolas públicas: os PIEF - Programas de adaptação curricular de educação e formação (1999), os CEF - Cursos de educação e formação (2002) e os Cursos Vocacionais (em 2012), todos eles destinados a adaptar os currículos para os alunos que acumularam insucesso escolar antes de poderem alcançar ou completar o 3º ciclo do ensino básico (a escolaridade obrigatória antes de 2009). Estes cursos também desempenharam um papel importante como estratégia para manter estes estudantes nas escolas. Os CEF, em particular, tiveram um grande impacto no número de estudantes que permaneceram na escola e completaram o ensino básico (9º ano). Em 2007/08, do número total de estudantes inscritos no ensino básico e que o completaram, cerca de 70% fizeram-no através do modelo regular e 30% escolheram estes cursos "especiais". De facto, a oferta curricular no ensino básico, como oferta educativa geral e comum, nunca existiu verdadeiramente, apesar de ser reivindicada pela retórica política. Só durante a segunda década do século XXI é que estes percursos alternativos perderam alguma relevância, cobrindo apenas 14% dos que concluíram o 9º ano de escolaridade.

Disto isto, é importante sublinhar como fator crucial da diminuição do AEP, a extensão da escolaridade obrigatória para 12 anos de escolaridade ou 18 anos de idade, que ocorreu em 2009/2010. Os alunos que se inscreveram nos anos de escolaridade 1º a 7º, em 2009/10, tiveram de permanecer na escola por mais três anos após o 9º ano ou até completarem 18 anos. Isto levou a um efeito de alta pressão, política e social (especialmente nas famílias) e nas escolas, em favor de os estudantes permanecerem na escola.

A taxa de AEP começou a diminuir em 2003 (quando atingia 41,2%), e melhorou 10 pontos percentuais até 2009 (30,9%). Mas foi entre 2010 e 2015 que o AEP diminuiu acentuadamente, passando de 28,3% para 13,7%. Não existem muitas análises específicas que nos permitam compreender que medidas foram mais eficazes para causar esta tripla pressão e o progresso positivo, mas é provável que seja sempre difícil isolar os efeitos de cada medida na decisão tomada pelos estudantes e suas famílias de permanecerem na escola por mais três anos.

As políticas públicas têm sido acompanhadas por algumas iniciativas privadas. Estas estão centradas em questões específicas (i.e. aprender a ler, mediação familiar) e servem pequenos grupos de jovens em pequenos conjuntos de escolas (exemplo Programa EPIS- Empresários para a Inclusão Social). Outras medidas de compensação destinadas a combater o AEP são duas iniciativas que surgiram paralelamente ao sistema escolar em articulação com as escolas públicas, oferecendo uma segunda oportunidade educacional, com início em 2010 (a Escola da Segunda Oportunidade de Matosinhos) e em 2013 (o Projeto Arco Maior). Embora estas iniciativas ainda não tenham atingido mil cidadãos, em Agosto de 2019 foram integradas na política pública "Programa 20 - Um Programa de Segunda Oportunidade" e constituem o primeiro passo de uma nova política pública que procura promover a educação de segunda oportunidade, que não existia no país até este momento.

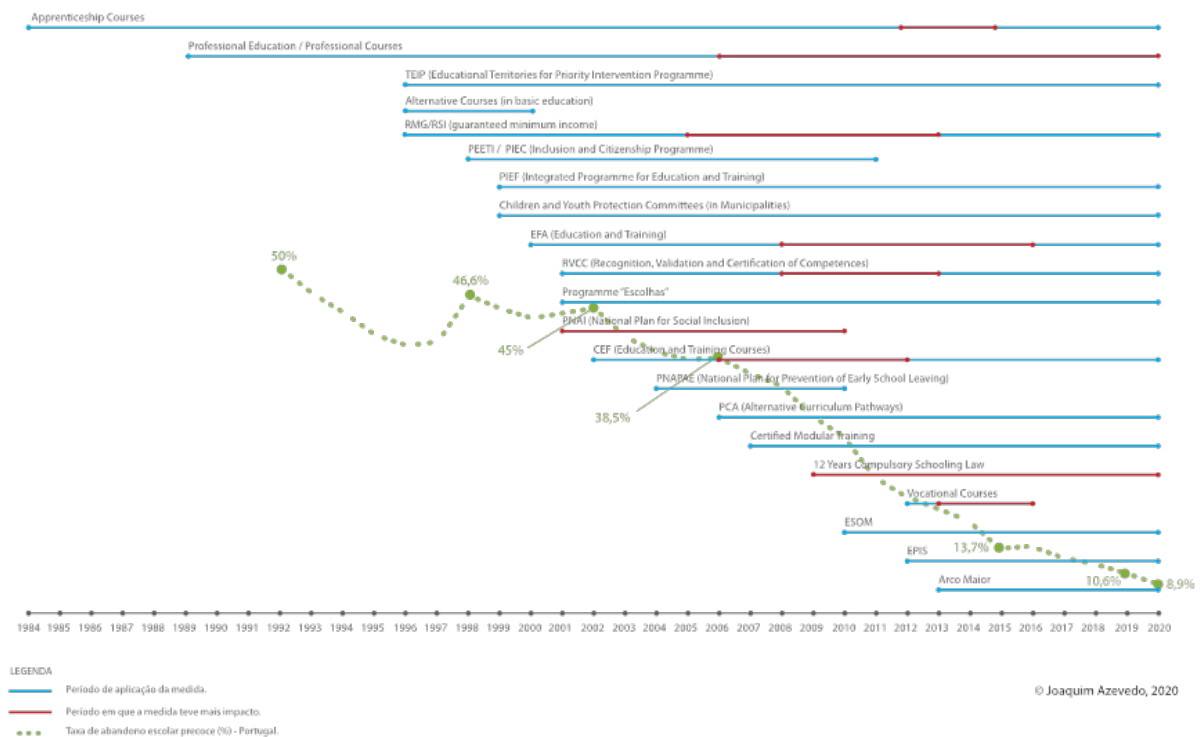
Todavia, uma investigação do ISCTE sobre o abandono escolar em Portugal (Álvares et al., 2014), o relatório nacional compilado para a Comissão Europeia sobre a adoção da recomendação de 2011 relativa à diminuição da taxa de abandono escolar (2019) e o Relatório de Auditoria do Tribunal de Contas sobre o abandono escolar (2020) concluem todos que não existe uma política nacional comum e coerente para a redução do abandono escolar. O último salienta que "não existe uma estratégia global, com uma coordenação vertical e horizontal, que reúna e avalie as medidas implementadas para combater o abandono escolar precoce" (2020:45), reconhecendo ao mesmo tempo que existe um vasto conjunto de medidas com um impacto positivo nas escolas. O mesmo pode e deve ser dito em relação aos níveis regional e municipal, onde os cenários estratégicos de cooperação para reduzir o AEP são quase inexistentes⁵. O estudo do ISCTE sugere que "o desafio de coordenar as políticas de combate ao abandono escolar, alcançar uma melhor relação com outras esferas políticas e desenvolver uma melhor articulação entre intervenções centradas no aumento da eficácia e eficiência dos resultados provou ser o mais difícil, tanto para Portugal como para a maioria dos Estados-Membros" (Álvares et al. 2014:28).

Estas perspetivas sugerem que a política de combate ao AEP, para além de incluir um conjunto de medidas que estão persistentemente em vigor, tem consistido principalmente numa justaposição mais ou menos desarticulada de medidas de política que se encontram no tempo e no espaço, nos atores sociais e nas instituições, nacional e localmente, nas escolas, nas autarquias e nas comunidades locais, e que, assim, potenciam os seus efeitos. Os resultados positivos terão sido devidos a uma pressão cruzada multidimensional e contínua, seguindo o perfil da justaposição de um extenso conjunto de medidas, de índole social, legislativa e educacional, que não foram previamente coordenadas ou integradas, nunca tendo sido parte de qualquer plano nacional coerente e consistente.

O gráfico seguinte tenta ilustrar, ao mostrar na mesma barra cronológica as medidas postas em prática, a sua ênfase particular (os anos em que a política atingiu o maior número de pessoas são destacados a vermelho) e o progresso na redução da taxa de AEP. Podemos observar que entre 2008 e 2013 houve uma convergência nas medidas políticas, uma espécie de "alinhamento das estrelas", que leva a uma diminuição de cerca de 17% da taxa de AEP.

⁵ Desde 2017, alguns projetos municipais e intermunicipais destinados a promover o sucesso académico têm sido apoiados no âmbito de um programa chamado PIICIE - Programas Integrados e Inovadores para Combater o Fracasso Académico. Estes planos incluem medidas financiadas pelo Estado e por fundos da UE e os resultados esperados são: redução das taxas de retenção, abandono e notas negativas; reforço da capacidade das escolas para responder aos problemas com equipas multidisciplinares que complementam os recursos técnicos das escolas, em cooperação com os serviços de saúde locais, ação social, proteção de crianças e jovens, cultura, etc.; melhor oferta de atividades enriquecedoras do currículo; apreciação da contribuição dos tutores e associações de pais; incentivo à participação dos jovens e ao desenvolvimento do seu poder de iniciativa.

POLICY MEASURES ADOPTED AND REDUCTION OF EARLY SCHOOL LEAVING IN PORTUGAL (1984-2020)



Fonte: elaboração própria

Em termos sociais mais gerais, para além das medidas específicas de política pública, a evolução positiva da escolaridade dos pais merece ser mencionada. Estes fazem parte de uma população de jovens adultos cujos níveis de qualificação aumentaram a um ritmo acelerado, o que certamente também contribuiu para a promoção, pela família, da importância de permanecer na escola.

Além disso, o "efeito positivo" da evolução da economia portuguesa deve também ser considerado. O seu modelo de desenvolvimento dominante, em alguns setores, deixou de ser o recrutamento de mão-de-obra intensiva, barata e não qualificada, devido à concorrência internacional e à posição do país na economia global. As pequenas e médias empresas dos setores têxtil, vestuário, calçado e metalomecânica, para citar alguns, não "absorvem", como faziam há 25 anos, aqueles que abandonam precocemente a escola, o que contribuiu para o aumento do número de jovens que localmente permanecem na escola para completar o ensino obrigatório.

Finalmente, vale a pena repetir que, apesar dos progressos realizados, o conceito de abandono escolar precoce não está consolidado e o risco de abandono escolar e o abandono efetivo não são devidamente monitorizados de forma sistemática, coordenada e global. Isto torna mais difícil compreender e acompanhar situações concretas, bem como definir medidas centradas na população escolar "em risco" ou que já saiu e que frequentemente se encontra numa situação de

exclusão social. Apesar dos progressos realizados, pelo menos um em cada dez jovens abandona a escola sem habilitação ao nível do ensino secundário.

A partir de 2017, foi concedida às escolas muito mais autonomia curricular. Uma das pedras angulares desta autonomia foi a definição de um perfil do estudante no final do ensino secundário (https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf). Este perfil, reconhecido como parte fundamental do currículo nacional, no Decreto-Lei n.º 55/2018, adopta uma perspectiva de desenvolvimento integral da criança que deverá passar a ser fundamental na orientação para o desenvolvimento curricular. Para além da dimensão cognitiva do aluno (saber científico), reconhece 9 outras áreas de competências, tais como sensibilidade estética e artística, relações interpessoais, pensamento crítico, criativo ou bem-estar, saúde e ambiente. Os efeitos desta abordagem ao currículo no combate ao abandono escolar estão ainda a compreender e avaliar.

5. Desafios e sugestões para ação

Alguns desafios permanecem. Gostaríamos de destacar três deles:

1. Sabendo que as escolas implementam um conjunto muito diversificado de medidas e recursos para a promoção do sucesso académico e a prevenção do abandono escolar precoce, seria primordial saber mais sobre quais as medidas e acções educativas que têm um efeito mais positivo, bem como sobre as situações em que se provou ser mais difícil melhorar os resultados, para que as nossas acções futuras possam ser mais eficazes, pertinentes e eficientes. Isto permitiria a adopção de uma perspectiva de educação integral que parece promissora no combate ao AEP.
2. O facto de uma oferta de "vias alternativas" (CEF, PIEF, cursos vocacionais) estar ainda disponível, após muitos anos, mas de modo envergonhado e escondido, para os estudantes do ensino básico com as piores histórias de insucesso académico poderem concluir os seus percursos escolares, alerta-nos para a necessidade de retirar esta política da sombra, para que possa ser devidamente equacionada pelos vários níveis políticos no campo da educação e também pelos parceiros sociais. Poderá ser mais apropriado, útil e justo rever o modelo escolar que cria esse fracasso cumulativo, impedindo-o, em vez de o compensar, utilizando medidas tardias, e mesmo discriminatórias e estigmatizantes, para o remediar.
3. Uma vez que a definição e aplicação do conceito de AEP ainda carece de rigor e dado que não realizamos uma monitorização nacional, regional e local do risco de abandono e do abandono efetivo, seria oportuno e pertinente empreender a clarificação conceptual e uma monitorização rigorosa de cada uma e de todas as situações existentes, em todas as escolas e comunidades locais. Só assim podemos estabelecer uma estratégia global e

local para combater o AEP, com políticas coordenadas vertical e horizontalmente, e que envolvam toda a sociedade.

Para terminar, damos algumas sugestões para acções futuras no domínio do AEP em Portugal. Apesar da evolução muito positiva da taxa de abandono escolar, um número considerável de estudantes ainda está a abandonar a escola antes de completar o ensino secundário ou em risco de o fazer. Além disso, como demonstrámos neste relatório, o AEP é um processo que começa numa idade muito jovem e, portanto, tem um forte impacto no bem-estar das crianças à medida que entram na adolescência e se tornam jovens adultos, com impacto negativo sobre a auto-estima e a inclusão social. Por conseguinte, é necessário agir até que a taxa de ESL seja de 0%, ou seja, até que as escolas e as comunidades locais não deixem um só cidadão para trás.

Neste contexto, sugerimos:

1. Desenvolver mais investigação sobre as histórias de vida dos jovens que abandonaram a escola regressaram à educação formal através de escolas de segunda oportunidade. O que mudou nas suas vidas? Que modelo educativo se revelou eficaz e promotor da emancipação de cada um? Quais foram as consequências de terem terminado a escolaridade obrigatória? Isto poderia ser feito com estudos qualitativos.
2. Desenvolver investigação aprofundada sobre o modo como as diferentes escolas criam e lidam com crianças “em risco” de abandonar a escola (ex. estratégias organizacionais, pedagógicas e sociocomunitárias). O que faz com que escolas que servem populações estudantis semelhantes tenham taxas bastante diferentes de insucesso e de AEP?
3. Apoiar, desenvolver e investigar a pedagogia das escolas e iniciativas de educação de segunda oportunidade, as suas metodologias e modelos de organização, com vista a encontrar formas de integrar elementos de promoção da qualidade e da equidade em escolas do ensino geral e na formação contínua de professores.

Referências

- Álvares, M. (Coord.), Calado, A., Estevão, P., Merlini, S. & Nalha, F. (2014). *Combate ao Abandono Escolar Precoce: Políticas e Práticas. Relatório Final*. Lisboa: CIES-IUL.
- Azevedo, J. (1999). *Inserção precoce de jovens no mercado de trabalho*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade/PEETI.
- Azevedo, J. (2012). *The world's education system. Essay on the transnational regulation of education*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. & Fonseca, A. (2007). *Imprevisíveis Itinerários de transição escola trabalho: a expressão de uma outra sociedade*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bernot-Caboche, C. (2016). «Les jeunes «invisibles». De l'émergence d'un problème à l'élucidation des conditions de construction de réponses cohérentes. Thèse pour le doctorat de Sciences de l'Éducation. Université Lumière-Lyon 2
- Berridge, D., Brodie, I., Pitts, J., Porteous, D., & Tarling, R. (2001). *The Independent Effects of Permanent Exclusion from School on the Offending Careers of Young People (RDS Occasional Paper No 71)*. Research, Development and Statistics Directorate. <http://www.homeoffice.gov.uk/rds/pdfs/occ71-exclusion.pdf>
- Blaya C. (2010). *Décrochages scolaires: L'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck.
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92(1), pp. 71-75. <https://doi.org/>
- Claro, C. B. (2017). *Sucesso escolar: uma escola sem retenção*. Lisboa: ISCTE-IUL. Dissertação de mestrado. [Consult. Dia Mês Ano] Disponível em [www:<http://hdl.handle.net/10071/15211>](http://hdl.handle.net/10071/15211).
- Conselho Europeu (2015). «As conclusões do Conselho em reduzir abandono escolar precoce e promover sucesso na escola»
- Conselho Nacional de Educação-CNE (2015). *Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário: relatório técnico*. Conselho Nacional de Educação.
- Dale, R. (2010). *The dark side of the whiteboard: education, poverty, inequalities and social exclusion*. Ghent: NESSE.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28.
- Ecker-Lyster, M. & Niileksela, C. (2016). Keeping Students on Track to Graduate: A Synthesis of School Dropout Trends, Prevention, and Intervention Initiatives. *Journal of At-Risk Issues*, 19(2), 24-31.
- Esteban, M. T. (2008). Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 5-31. Recuperado em 16 de outubro de 2020, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872008000100002&lng=pt&tlng=pt.
- European Commission (2013). Reducing early school leaving. Key messages and policy support. Final report of the thematic working group on early school leaving. Luxembourg: European Commission.
- Eurostat - Institutos Nacionais de Estatística. (2019). Glossary: Early leaver from education and training. [last modified on 15 January 2019]. Disponível em: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Early_school_leaver [Consultado em 27/3/2020].

- Fanoiki, G. (2014). *Perceived Social Support and Hidden Drop-out in Junior Vocational High School: the Role of Students' Ethnicity*. [Tese de Mestrado não publicada]. Faculty of Social & Behavioural Sciences
- Ferrão, J., Honório, F., Almeida, A. N. & Cachinho, H. A. P. (2001). *Saída prematura do sistema educativo: aspectos da situação, causas e perspectivas em termos de emprego e formação*. OEFP.
- Flores, I. et al. (2013). O que se passa que os alunos não passam?. In *Estado da Educação*, (392-407). Lisboa: CNE
- Fortin, L. & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374. 10.7202/032005ar.
- González, M. T. (2015). Los centros escolares y sus contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado*.19 (3) 159-176. (Disponível em: <http://www.create-rpc.org/research/findings/> [Consultado em 20/10/ /2015.]
- Janosz M. e Deniger, M-A. (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés. 1998-2000*. Montréal.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00051-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00051-0). [Consultado em 15/2/2016]
- Jonker, E. F. (2006). School hurts: refrains of hurt and hopelessness in stories about dropping out at a vocational school for care work. *Journal of Education and Work*, 19(2), 121-140.
- Justino et al. (2014). *Atlas da Educação. Portugal 1991-2001-2011*. Lisboa: CESNOVA/EPIS/FCSH-UNL.
- Lamb, S. & Markussen, E. (2011). School Dropout and Completion: an International Perspective. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polese (Eds.), *School Dropout and Completion. International Comparative Studies in Theory and Policy* (pp. 1-18). New York: Springer.
- Lewin, K. M. (2007). Improving access, equity and transitions in education: Creating a research agenda. *Consortium for Research into Educational Access Transition and Equity (CREATE), Working Paper N.º. 1*. Brighton: University of Sussex.
- Lewin, K. M. (2007). *Improving Access, Equity and Transitions in Education: Creating a Research Agenda. Create Pathways to Access. Research Monograph No.1*. Online Submission. http://www.create-rpc.org/pdf_documents/PTA1.pdf. Create pathways to access. Improving access, equity and transitions in education: creating a research agenda. CREATE, Consortium for research on educational access, transitions and equity, University of Sussex.101
- Lopes, J. (2013). A indisciplina em sala de aula. In *Indisciplina na Escola* (37-67). Lisboa: FFMS.
- Magalhães, A. M., Araújo, H. C., Macedo, E. & Rocha, C. (2014). Early school leaving in Portugal: Policies and actors' interpretations. *Educação, Sociedade & Culturas*, 45, 97-119.
- Magen-Nagar, N. & Shachar, H. (2017). Quality of teaching and dropout risk: a multi-level analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 22, 1-16.
- Markussen, E. et al. (2011) Early Leaving, Non-Completion and Completion in Upper Secondary Education in Norway. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polese (Eds.), *School Dropout and Completion. International Comparative Studies in Theory and Policy*(pp. 253-271), Springer, New York.
- Martín, A. B. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 43(7), 11. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1847Martin.pdf>.

- Millet, M. e Thin, D. (2003). Une déscolarisation encadrée. Letraitement institutionnel du “désordre scolaire” dans les dispositifs-relais. *Actes de la recherche en sciences sociales*. N°149 pp.32-41.
- Montes, G., & Lehmann, C. (2004). Who will drop out from school? Key predictors from the literature. *Children’s Institute Technical Report*. Disponível em: <https://www.childrensinstitute.net/sites/default/files/documents/T04-001.pdf>. [Consultado em 10/4/2017]
- Nada, C. I., Santos, S. A., Macedo, E. & Araújo, H. C. (2020). Can mainstream and alternative education learn from each other? An analysis of measures against school dropout and early school leaving in Portugal. *Educational Review*, 72(3), 365-385. DOI: 10.1080/00131911.2018.1508127.
- Nelsen, J., Lott, L. & Glenn, H. S. (2017). *A disciplina positiva em sala de aula: como desenvolver o respeito mútuo, a cooperação e a responsabilidade em sala de aula* (Trad. B. P. Rodrigues & F. Lee; 4ª ed.). São Paulo: Editora Manole Ltda.
- Oliveira, A. (2019). Abandono oculto : as realidades por detrás das estatísticas. [Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa - Porto, Faculdade de Educação e Psicologia]. <http://hdl.handle.net/10400.14/29064>.
- Pagani, L., Tremblay, R. E., Vitaro, F. Boulerice, B. & McDuff (2001). Effects on grade retention on academic performance and behavioral development. *Development and Psychopathology*, 13, pp. 297-315.
- Potvin, P. & Pinard, R. (2012). Deux grandes approches au Québec en prévention du décrochage scolaire: l’approche scolaire et l’approche communautaire. In J.-L. Gilles, P. Potvin & C. Tièche Christinat (dir.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (pp. 129-147). Peter Lang.
- Piron, F. (2002). La tolérance culturelle et éthique du décrochage scolaire: un regard anthropologique. *Revue des sciences de l’éducation*, 28(1) pp. 191-214. DOI:10.7202/007155ar.
- Portugal. Tribunal de Contas (2020). *Auditoria ao abandono escolar precoce*. Relatório nº 10/2020.
- Potvin, P. & Dimitri, M. (2012). *Les déterminants de la réussite et du décrochage scolaires et les types d’élèves à risque*. CTREQ. Québec. Disponível em: <http://pierrepotvin.com/wp-content/uploads/2016/02/Les-d%C3%A9terminants-de-la-r%C3%A9ussite-et-du-d%C3%A9crochage-scolaires-et-les-types-d%C3%A9l%C3%A8ves.pdf>. [Consultado em 24/10/2017]
- Potvin, P., L. Fortin, D. Marcotte, É. Royer & R. Deslandes. (2007), *Guide de prévention du décrochage scolaire*. CTREQ. Québec. Disponível em: <http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2013/08/Ya-une-place-pour-toi-Le-guide.pdf>. [Consultado em 13/2/2018]
- Rebelo, J. A. (2009). Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: Uma revisão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), p. 27.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. *California Dropout Research Project*, 15, 1-3. Disponível em: https://www.hws.edu/about/pdfs/school_dropouts.pdf. [Consultado em 17/3/2016]
- Saragoça, J., Verdasca, J. C., Oliveira, M., Rebelo, N., & Candeias, A. (2013). Variáveis de contexto e rendimento escolar: Resultados de um estudo longitudinal com alunos portugueses. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, ..., & R. Monginho (Orgs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 7270-7289) [CD-ROM]. Braga: Universidade Minho.
- Simões, M. T., Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Dias, M. V., & Lopes, M. C. (2008). Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), p.135.

- Shimoni, E. & Portnoy, H. (s.d.). *Defining and measuring hidden dropout at the icbs central bureau of statistics*. Central Bureau of Statistics.
- Smyth, J. (2017). Youth insecurity in schools: what's going on with class?. *International Studies in Sociology of Education*, 26(2), 211-227. DOI: [10.1080/09620214.2016.1191964](https://doi.org/10.1080/09620214.2016.1191964)
- Smyth, J. & Hattam, R. (2001). 'Voiced' Research as a Sociology for Understanding 'Dropping Out' of School. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 401-415. [http://ist-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=021847/\(100\)](http://ist-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=021847/(100)).
- Sparkes, J. (1999). *Schools, Education and Social Exclusion*. LSE STICERD Research Paper No. CASE029, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1158920>
- Sultana, R. (2006). *Facing the hidden dropout challenge in Albania*. UNICEF. <https://pdfs.semanticscholar.org/7c62/5be69597fcf68cf39f2bee6ae5a50637bf11.pdf>.
- Swadener, B. & Lubeck, S. (Eds) (1995). *Children and families "at promise". Deconstructing the discourse of risk*. State University of New York Press.
- Tarabini, A., 2015, La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *rase: Revista de la Asociación de Sociología de la educación*, 8(3) 349-360.
- Te Riele, K. (2006b). Youth 'at risk': further marginalizing the marginalized?. *Journal of Education Policy*, 21(2), 129-145. DOI: [10.1080/02680930500499968](https://doi.org/10.1080/02680930500499968)
- Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire: diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ*, n°84, mai. Lyon: ENS de Lyon. Disponível em <https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1857/files/2014/03/DA84-300413.pdf>. [Consultado em 17/3/2016]



CATÓLICA

CEPCEP - CENTRO DE ESTUDOS DOS POVOS
E CULTURAS DE EXPRESSÃO PORTUGUESA

LSBDA



Com a colaboração de:

 PORTICUS

www.porticus.com