

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA



**CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO DE
CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO DE ABANDONO ESCOLAR**

Carina Filipa Pereira Melo

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Intervenção Comunitária e Protecção de Menores

Orientadora:
Professora Doutora Cristina de Matos Soeiro

Setembro, 2008

Agradecimentos

À professora Cristina de Matos Soeiro pelo constante apoio, partilha, disponibilidade e, acima de tudo pelo rigor e exigência, que estiveram sempre presentes e que me ajudaram na realização deste trabalho, o meu sincero reconhecimento.

Às professoras do Mestrado, em especial à professora Manuela Calheiros e à professora Carla Moleiro, pela disponibilidade e apoio demonstrados durante todo o percurso, não esquecendo as valiosas contribuições para o trabalho, o meu obrigado.

À Rita, minha companheira nesta jornada, pela sua sincera amizade, pelo apoio, ajuda e partilha de conhecimentos, o meu carinho e agradecimento especiais.

Agradeço, também, à minha família, por tudo o que ela representa para mim, pelo apoio incondicional, compreensão, amor e respeito que sempre demonstraram, o meu muito obrigado. Em especial à Diana, a minha mãe que tudo, pelo tempo, compreensão e apoio dedicados, o seu incentivo e ajuda foram indispensáveis nos momentos mais difíceis, o meu carinho e apreço.

Ao Rui, pelo amor, companheirismo, apoio e paciência que sempre demonstrou e que me ajudaram a chegar ao fim, o meu mais sincero obrigado.

Resumo

No presente estudo, e numa perspectiva de prevenção, analisa-se o problema do abandono escolar precoce, identificando e recolhendo factores de risco a ele associados. Estuda-se e caracteriza-se a situação de Portugal face ao problema, enumerando estratégias de intervenção e prevenção criadas. Tendo em atenção o objectivo do estudo, construção de um instrumento de diagnóstico de crianças e jovens em risco de abandono escolar, elaborou-se a partir da literatura um questionário de avaliação e gestão do risco de abandono escolar que foi aplicado a uma amostra de 102 professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos), com o intuito de identificar os principais factores de risco atribuídos pelos professores. Feito o tratamento de dados identificaram-se os indicadores que em média os participantes atribuem maior importância: relações parentais negligentes ou abusivas, absentismo escolar, falta de interesse, o fraco investimento na vida escolar e a vida familiar disfuncional. Feita a análise factorial foram identificadas quatro grandes categorias: escolar e social; familiar e cultural; serviços de apoio; e individual, à semelhança das apontadas pela literatura. Deste procedimento resultou a proposta final do instrumento de diagnóstico de risco de abandono escolar.

Palavras-chave: abandono escolar; factores de risco; medidas de intervenção e prevenção; avaliação e gestão de risco de abandono escolar

[3500 Educational Psychology]

Abstract

In the present study, and in a preventive perspective, the analysis of earlier drop out problem, identifying and collecting risk factors associated to it. Studies describe Portugal's situation in this problem, enumerating intervention and prevention strategies created. Being in attention the objective of the study, the construction of an instrument that diagnosis children and youth in risk of drop out, it has been elaborated from the literature, an evaluation and management of the drop out risk, questionnaire and it was applied to an hundred and two teachers from the basic education (first, second and third cycle) with the objective of identifying the main factors of risk mentioned by the teachers. Once made the data, identified the indicators that on average the participants have attributed major importance: abusive parental relationships, school absenteeism, lost of interest, weak investment in school life and dysfunctional family life. Made the factorial analyse it were identified four nig categories: scholarly and social, familiar and cultural, support service and individual in similar to the one's appointed by the literature. From this proceeding it was result the final propose of the instrument of the drop out risk diagnostic.

Palavras-chave: schoolar drop out; risk factors; intervention and prevention measures; aevaluation and management of schoolar drop out

[3500 Educational Psychology]

Índice

<i>Introdução</i>	2
-------------------------	---

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1

A Problemática do Abandono Escolar

Introdução	6
1. O Abandono Escolar	11
2. Factores de Risco de Abandono Escolar	18
2.1. Factores Individuais	21
2.2. Factores Familiares	25
2.3. Factores Escolares	28
2.4. Factores Sociais	31
3. Síntese	33

Capítulo 2

Combater o Abandono Escolar

Introdução	37
1. Abandono Escolar – A Realidade Portuguesa	40
2. Estratégias de Intervenção no contexto do Abandono Escolar: ponto da situação sobre a realidade portuguesa	45
3. Síntese	50

METODOLOGIA

Método

Introdução	54
1. Objectivo do Estudo	55
2. Participantes	57
3. Instrumento	58
4. Procedimento	61
5. Resultados	62

6. Conclusões	74
---------------------	----

DISCUSSÃO GERAL DO TRABALHO

1. Considerações finais	78
-------------------------------	----

<i>Referências Bibliográficas</i>	80
---	----

<i>Apêndice</i>	85
-----------------------	----

Anexos

Índice de Tabelas

<i>Tabela 1</i> – Valores de síntese dos indicadores de risco de abandono escolar.....	62
<i>Tabela 2</i> – Componentes a serem extraídas a partir da ACP	64
<i>Tabela 3</i> – Componentes extraídas que influenciam no processo de decisão de abandonar a escola	65
<i>Tabela 4</i> – Valores de síntese da componentes criadas	67
<i>Tabela 5</i> – Relação entre Dimensão Escolar e Social e Grau de Escolaridade.....	68
<i>Tabela 6</i> – Diferença de médias entre sexo e a importância das dimensões de risco de abandono escolar	69
<i>Tabela 7</i> – Teste de diferença de médias entre sexo e a importância das dimensões de risco de abandono escolar.....	69
<i>Tabela 8</i> – Diferença de médias entre contacto com contacto com casos de abandono escolar e a importância das dimensões de risco de abandono escolar.....	70
<i>Tabela 9</i> – Teste de diferença de médias entre contacto com contacto com casos de abandono escolar e a importância das dimensões de risco de abandono escolar	70
<i>Tabela 10</i> – Diferença de médias entre escola em que lecciona e a importância das dimensões de risco de abandono escolar	71
<i>Tabela 11</i> – Teste de Diferença de médias entre escola em que lecciona e a importância das dimensões de risco de abandono escolar	71
<i>Tabela 12</i> – Teste Oneway Anova entre habilitações dos participantes e a importância das dimensões de risco de abandono escolar	72

Índice de Figuras

<i>Figura 1</i> – Indicadores de risco de abandono ascolar	58
<i>Figura 2</i> – Screen Plot: componentes a serem extraídas	65

INTRODUÇÃO

Introdução

O fenómeno do abandono escolar tem-se demonstrado um problema visivelmente preocupante (Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião, 1994; Carneiro, 1997; Doll & Hess, 2001; Marks, 2007).

Desde há algum tempo que os autores alertam para o problema e para as suas graves consequências, no entanto, segundo Mata (2000), o fenómeno foi ao longo dos anos passando quase que despercebido. As escolas não lhe atribuíram grande importância e com o passar do tempo o fenómeno foi crescendo revelando-se, actualmente, num problema sério e grave não só pelas consequências que acarreta como também, e principalmente, pela sua extensão e complexidade (Murdock, 1999). Para além de ser um problema universal apresenta-se como sendo complexo tanto nas suas causas como consequências, o que dificulta a sua intervenção.

Por isso para conseguirmos intervir no abandono precoce da escola é, imprescindível, o estudo e a análise das suas causas, dos factores que levarão a criança ou o jovem a abandonar a precocemente a escola. Pois como Mendes (2006) afirma, o abandono escolar é um processo que não acontece de forma rápida ou imediata, tem causas que se vão arrastando ou agravando e que com o tempo acabam por provocar a saída do sistema de ensino. Actuar, portanto, no sentido de uma prevenção deverá ser o caminho a seguir.

Achámos também relevante perceber a realidade educativa portuguesa, situação e posição de Portugal quanto ao abandono escolar e estratégias de intervenção criadas para o abandono escolar.

Neste sentido, pensámos, então, para o presente trabalho, na construção de um instrumento que auxiliasse os professores na detecção e no levantamento dos alunos em risco de abandono escolar, para que desta forma se pudesse intervir precocemente com esses alunos evitando assim que eles abandonassem a escola. O instrumento proposto consiste, portanto, num instrumento de diagnóstico de crianças e jovens em risco de abandono escolar. Este instrumento, como explicaremos melhor na parte da Metodologia do trabalho, resulta, numa parte inicial, da identificação e recolha dos factores de risco ao abandono escolar presentes na literatura e numa segunda

e ultima parte da avaliação através de questionário desses mesmos factores por parte de uma amostra de professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos). Do tratamento estatístico feito aos questionários resulta a proposta do instrumento.

O presente trabalho encontra-se, portanto, estruturado em duas fases, uma primeira enquadramento teórico e, uma segunda, metodologia. No enquadramento teórico encontramos dois capítulos diferentes: 1) A Problemática do Abandono Escolar; e 2) Combater o Abandono Escolar. No capítulo 1 abordamos, primeiro, o tema do abandono escolar de uma forma geral, elucidando acerca do próprio conceito; e, de seguida, focamo-nos nos factores de risco abandono escolar, tentando identificar os mais diversos indicadores que poderão estar na origem da decisão do aluno de abandonar precocemente a escola. No capítulo 2, constituído também por duas partes, apresentamos: numa primeira, uma caracterização do abandono escolar em Portugal, valores, possíveis causas e consequências; e, numa, segunda parte, um levantamento de medidas de intervenção ao abandono escolar criadas, programas, instrumentos, medidas educativas. A metodologia, corresponde à parte prática do trabalho apresentando, por isso, todas as fases realizadas até à proposta do instrumento, incluindo resultados e conclusões.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1

A Problemática do Abandono Escolar

Introdução

Este primeiro capítulo irá centrar-se na problemática do abandono escolar em geral e nos factores de risco de abandono escolar, em particular.

Pretendemos, com o presente capítulo, elucidar sobre o fenómeno do abandono precoce da escola, procurando perceber os factores de risco a ele associados.

Como sabemos, o fenómeno do abandono escolar é visto, actualmente, como um problema sério com repercussões negativas não só para o próprio indivíduo como para toda a sociedade, com reflexos no desenvolvimento de todo um país (Mendes, 2006). Tornou-se, portanto, nos dias de hoje, urgente a sua análise e prevenção (Mendes, 2006).

Neste sentido, pareceu-nos importante perceber, antes de mais, como é feita a socialização do ser humano e qual a influência que os diferentes agentes de socialização poderão ter no desempenho escolar e no comportamento da criança e/ou jovem, na escola, pois só assim perceberemos o que poderá estar na origem do abandono escolar.

Inevitavelmente, nós seres humanos como criaturas sociais que somos por natureza, para nos desenvolvermos como pessoas precisamos de um meio que nos acolha e nos facilite os instrumentos necessários para a nossa socialização, que se inicia quando nascemos e termina quando morremos. Como refere Gleitman (1999) é a vinculação do bebé à pessoa que cuida dele que marca a sua entrada no mundo social. Portanto, este é o ponto de partida da socialização.

A partir daqui, é no decorrer da experiência com os outros, através do processo de socialização, como defende Calheiros (2002) que desenvolvemos as competências para vivermos uns com os outros, partilhando, ou pelo menos antecipando, formas de comportamento, pensamentos e sentimentos. Encontramo-nos, segundo a mesma autora (Calheiros, 2002), em constante socialização com o meio que nos rodeia, adquirindo e desenvolvendo, assim, as competências necessárias para vivermos em sociedade.

Desta forma, e num sentido mais lato, a socialização, é na opinião de Gleitman (1999) um processo pelo qual nós, seres humanos, adquirimos os

padrões de pensamento e comportamento característicos da sociedade em que nascemos. É, por assim dizer, um “processo contínuo de colaboração entre os “velhos” e os “novos”, entre familiares e “parceiros” onde activamente se adquirem os comportamentos, competências, valores e crenças que equipam a pessoa para funcionar efectivamente, respondendo às exigências da vida em grupo” (Calheiros, 2002, p.23). O processo de socialização pode ser considerado, então, como refere Setton (2002) como um espaço plural de múltiplas relações, familiares, escolares e sociais.

Portanto, quando falamos em socialização não podemos deixar de falar em família, pois a família como referem Meira e Centa (2003) é o espaço de inclusão e acolhimento da criança, no qual ela deve receber amor, afecto, protecção e segurança, e a quem cabe a responsabilidade da sua socialização. A família torna-se, assim, tal como referido na Constituição da Republica Portuguesa, num “*elemento fundamental da sociedade*”, visto não se poder promover o desenvolvimento de qualquer indivíduo, sem haver o envolvimento de todos os que o rodeiam, a família é, portanto, a base estrutural da sociedade e dos seus elementos (artigo 67º).

Cabe, portanto, à família, mas sobretudo aos pais, que são, como vimos, uma das fontes mais importantes de socialização e de educação, a responsabilidade de proporcionar um harmonioso e integral desenvolvimento físico, intelectual, social e moral à criança (Calheiros, 2002). Na opinião de Monteiro (2004), os pais tornam-se, portanto, nos primeiros modelos sociais dos filhos, pois é com eles que primeiramente se identificam e fazem comparações. É desta forma que, a família adquire um papel fundamental na educação dos mesmos e na sua formação enquanto indivíduo.

Segundo Colaço (1993) é no seio da família que a criança satisfaz as suas necessidades básicas – alimentação, saúde, higiene e segurança –, e, também, é através dela que a criança aprende a respeitar regras e normas, e a tornar-se, assim, uma pessoa responsável e disciplinada.

É nesta perspectiva que, na opinião de Villas-Boas (2001) se pode entender o importante papel que a família desempenha na educação da criança, ou seja em todo o seu desenvolvimento integral, incluindo no seu desenvolvimento cognitivo e no seu desempenho escolar. No seguimento desta linha, segundo Amado e Freire (2002), têm surgido diversos estudos sob a

influência que a família e o meio familiar têm na criança, no seu comportamento e no seu desempenho escolar. Portanto, segundo estes autores (Amado & Freire, 2002) “o comportamento perturbado dos alunos pode ser sintoma de problemas relacionados com a dinâmica afectiva no seio do agregado familiar e de desarticulação entre os objectivos, os valores e as práticas dos dois subsistemas – escola e família” (p.86). A título de exemplo, Santos & Marturano (1999) e Amado (2001) demonstram que, muitos dos casos de crianças violentas e/ou agressivas têm a sua raiz na família, mais especificamente no estilo de autoridade parental. Neste sentido, segundo Amado e Freire (2002), pode-se concluir que existem factores familiares considerados de risco fortemente associados ao desempenho escolar e ao comportamento anti-social da criança. Neste seguimento, iremos mais à frente aprofundar esses mesmos factores e a sua relação com o abandono escolar.

Depois da família, a escola, como refere Durkheim (cit. por Amado, 2001), é o local onde as crianças continuam o seu processo de socialização, meio onde se consolidam normas, regras, valores e onde se estabelecem relações. As regras, como salienta Durkheim (cit. por Amado, 2001), são verdadeiramente importantes no processo de socialização da criança, pois são elas que ensinam a criança a regular os seus actos por diversos constrangimentos sociais (não incluindo a punição) e a alcançar a autodisciplina e o respeito pela regra.

Segundo, Montenegro (2003) a escola assenta, portanto, em três princípios básicos: educação (qualificação ou instrução), selecção e socialização dos indivíduos. Portanto, tal como na família, a escola adquire, também, um papel indispensável na educação/formação da criança e/ou jovem. Não nos esqueçamos que é através desta que a criança continua o seu processo de socialização, e por isso a escola assume um papel preponderante no seu desenvolvimento intelectual, emocional, moral e social. Assim, como afirmam Johnson e Bany (cit. por Amado & Freire, 2002) parece razoável e útil admitir que as crianças que reagem negativamente à escola, na sequência da deterioração do seu meio familiar, só o fazem porque o seu meio escolar não faz senão agravar e ampliar os seus problemas pessoais. Neste seguimento, e segundo Mata (2000), Amado e Freire (2002), Estrela (2002) entre outros, diversos estudos foram surgindo na tentativa de averiguar as

responsabilidades da escola no desempenho escolar e no comportamento anti-social dos seus alunos. Na opinião de Amado e Freire (2002) existe um conjunto de factores escolares, que poderão afectar os tipos de comportamento e de desempenho dos alunos e, que se constituem por isso em factores de risco. Assim, seguindo esta linha falaremos, mais aprofundadamente desses factores e da sua influência no problema em estudo, no ponto 2.

Para além do importante papel que é atribuído, como vimos, à família e à escola no processo de socialização do indivíduo, não podemos, de todo, esquecer o papel que o grupo de pares também desempenha na socialização de qualquer ser humano. Como referem Brazelton & Greenspan (2004) a relação que as crianças estabelecem entre os pares desempenha um papel, também ela, fundamental no seu desenvolvimento social e, por isso, inculcar o valor da amizade e fomentar a relação com outras crianças, dentro e fora da escola, deve fazer parte da tarefa educativa dos pais e da própria escola. Até porque, na opinião dos mesmos autores (Brazelton & Greenspan, 2004), “todos os conceitos intelectuais e abstractos que as crianças irão ser capazes de dominar em anos posteriores são baseados em conceitos que se aprendem nas primeiras relações com os outros” (p.158). É no contacto com os colegas que a criança estabelece relações com os iguais que irão favorecer a aprendizagem de aptidões sociais, como dominar, proteger, responsabilizar-se, partilhar, respeitar, entre outras. As crianças estabelecem, assim, entre si modelos de valores, normas e princípios morais próprios e concretizam relações afectivas diversas: rejeição, indiferença e/ou amizade e afecto. Segundo, Estrela (2002) “a emergência de normas de conduta é um aspecto importante da vida dos grupos, pois, ao criarem as condições de funcionamento harmonioso do grupo, submetem a vontade particular à vontade geral e criam sentimentos de solidariedade e de pertença” (p.57). Pode-se, por assim, dizer que, todo este complexo mundo emocional e de relações vai contribuir para a valorização pessoal e para a construção da auto-estima da criança.

Contudo, tal como vimos com os outros agentes de socialização também a influência que o grupo de pares exerce sobre a criança e/ou jovem pode ter o seu lado menos positivo. Segundo Amado (2001) as companhias formadas por alguns colegas da própria turma, ou de outras, “arrastam pela conversa”,

“roubam a vontade de estudar” e exercem uma influência muito grande, sobretudo no que respeita à “vadiagem” e consequentes faltas às aulas (p.298). Não podemos esquecer que o próprio meio no qual a criança e/ou jovem se encontra inserido pode ser, só por si, bastante condicionante. Como refere o mesmo autor (Amado, 2001), as condições sociais altamente degradadas de onde provêm tantas crianças e jovens que frequentam as nossas escolas explicam, em grande parte, o desencontro e o conflito entre o que se lhes exige e o que elas fazem, desejam e sabem. São essas mesmas condições sociais, altamente degradadas que acabam por estimular as crianças e os jovens à constituição e ao reforço de uma cultura juvenil delinvente (Amado e Freire, 2002).

Portanto, pelo que deu para perceber existe um conjunto de factores, considerados de risco, que tornam a criança ou jovem vulnerável, facilitando, assim, o aparecimento de diversas dificuldades de adaptação (Amado e Freire, 2002).

Iremos, por isso, neste capítulo perceber melhor o papel que os diferentes factores de risco desempenham no problema em estudo. Começaremos, primeiro, por abordar o fenómeno do abandono precoce da escola, de uma forma geral e de seguida centrar-nos-emos nos factores de risco.

1. O Abandono Escolar

“(…) uma escola vivida sem convicções, sem futuro, sem projectos, uma escola vivida com uma resignação desencatada, num faz de conta mais ou menos desenvolto (...)”
(Benavente, *et al.*, 1994, p.27)

Primeiro que tudo e o que à partida podemos já adiantar é que não existe uma definição de abandono escolar que seja universalmente aceite (Mata, 2000). Existem, sim, diferentes abordagens/perspectivas de abandono escolar, nas quais encontramos diferentes definições. Mas antes de abordarmos sucintamente cada uma delas importa, aqui, referir que, de acordo com o presente estudo, entendemos por abandono escolar o abandono das actividades escolares sem que o aluno tenha completado o percurso escolar obrigatório (até 9º ano) e/ou atingido a idade legal (até 15 anos) para o fazer (Benavente *et al.*, 1994).

Fazendo, agora, uma pequena “viagem” pelas diferentes perspectivas de abandono escolar encontramos a perspectiva “Psicossocial”, segundo a qual cada caso de abandono é analisado tentando-se compreender as suas causas e as suas consequências, sempre caso a caso (Carneiro, 1999). Na opinião de Carneiro (1999), é um pouco este o conceito da UNESCO ao caracterizar o abandono escolar da seguinte forma: facto, por parte de um aluno, de deixar a escola antes do fim do último ano do ciclo de ensino em que se havia inscrito.

Nesta perspectiva, o abandono escolar é, por assim dizer, visto como um problema do domínio da conduta dum indivíduo – o aluno –, que se traduz na decisão (condicionada em vários momentos) de deixar a escola sem completar o nível ou ciclo de ensino em que se havia matriculado (Tavares, 1990). Esta decisão, como acrescenta Tavares (1990), não é, de forma alguma, repentina, mas sim produto de um longo processo de mais ou menos tensões, desajustamentos, fracassos e desinteresse pela escola. Aqui, estão envolvidas diferentes entidades e pessoas, como veremos no ponto 2 do presente estudo, que condicionam de forma decisiva a decisão por eles tomada: família, amigos, escola, etc. (Carneiro, 1999).

Do ponto de vista social, o abandono escolar representa um empobrecimento dos seus recursos humanos, bem como o fracasso na

trajectória da expansão dum componente do sistema educativo (Tavares, 1990).

E, por último, seguindo uma perspectiva sistémica, diversos autores, na opinião de Carneiro (1999), encaram o abandono escolar como saídas antecipadas do sistema escolar. A autora (Carneiro, 1999) refere que de acordo com esta abordagem, o abandono é definível por dois fluxos: 1) fluxo de alunos que tendo completado com êxito o ano de escolaridade x) no ano lectivo y) não prosseguem os estudos, concluído, no entanto, o nível de matrícula $H(x, y)$; e 2) fluxo de alunos que não tendo completado com êxito o ano de escolaridade x) no ano lectivo y) não prosseguem os estudos, não concluído, assim, o nível de matrícula $H(x, y)$. O abandono escolar é, assim, na perspectiva desta abordagem, visto como um tipo de perdas do sistema que, quando atinge uma determinada dimensão é considerado indesejável a todos os níveis, pessoal e social (Carneiro, 1999).

Importa, ainda, salientar que fora estas perspectivas de abandono escolar, existem autores como Stephany (cit. por Carneiro, 1999 e Tavares, 1990) que encaram o abandono escolar de forma diferente, incluindo, por exemplo, no conceito de abandono escolar o abandono potencial, acrescentam que este último é também uma forma de abandono, embora não concretizado. Justificam que existem crianças e jovens que, no seu curriculum escolar contam com várias repetições e consideram a escola desinteressante, encontrando-se, por isso, a um passo do abandono real. Por isso, como sabemos e como percebemos pelo presente estudo, o levantamento desses casos - de alunos em risco de abandono escolar - torna-se cada vez mais importante e faz cada vez mais sentido, para uma melhor acção preventiva (Carneiro, 1999). De acordo com Benavente *et al.*, (1994) um estudo realizado no Canadá pôs em evidência que todos os casos reais de abandono provinham de abandonos pontenciais registados um ano mais cedo. Casos que se tivessem sido antecipadamente detectados e diagnosticados, o que pretendemos através do instrumento de diagnóstico de alunos em risco de abandono escolar, teriam sido provavelmente prevenidos.

A falta de instrumentos assim como de programas e de medidas preventivas ao abandono escolar tornam o abandono escolar num fenómeno

visivelmente preocupante, que carece cada vez mais de uma intervenção urgente.

São diversos os autores (Benavente *et al.*, 1994; Carneiro, 1997; Mata, 2000; Doll & Hess, 2001; Caetano, 2005; Mendes, 2006; Marks, 2007; entre outros), que alertam para este problema e para as graves consequências económicas e sociais que tal fenómeno comporta. De acordo com Knesting & Waldron (2006), desde alguns anos que, diversos investigadores se têm vindo a dedicar ao estudo do abandono escolar, procurando perceber: 1) quem são essas crianças e jovens que abandonam precocemente a escola; 2) que razões os levam a tomar essa decisão; e 3) que consequências tem, a nível individual, social e económico, uma decisão dessas.

Relembremos, contudo, que durante muito tempo o abandono escolar passou quase que despercebido, sem sequer ser entendido como um problema, e só com o passar dos anos é que este fenómeno foi despoltando o interesse dos mais atentos (Mata, 2000).

Podemos até mesmo, com base em Mata (2000), afirmar que o abandono escolar chegou a ser entendido não como um problema, mas antes como uma solução, isto enquanto durou a lógica da selecção, característica de um ensino destinado à educação de elites.

Até esta altura, pode-se por assim dizer, de acordo com a mesma autora (Mata, 2000), que as escolas limitavam-se a assistir ao fenómeno sem reagirem e sem se preocuparem. No entanto, o elevado número de crianças e jovens que persistia em abandonar precocemente a escola alertou os mais atentos para as repercussões negativas, que a médio e longo prazo, tal fenómeno desencadeava, no indivíduo e na sociedade. Despoletou-se, deste modo, o interesse pela temática fazendo, assim, com que a sua visibilidade nos discursos políticos e nas produções científicas aumentasse cada vez mais.

Assim, o abandono escolar é hoje um problema preocupante, tanto pela sua extensão como pelas repercussões que terá na vida dos indivíduos e nas sociedades (Carneiro, 1997 e Murdock, 1999). É, por assim dizer, uma das preocupações actuais e de futuro (Doll & Hess, 2001) que exige novas e consistentes medidas de intervenção que não se limitem à mediação de questões de acesso, mas que procurem reflectir sobre as mudanças necessárias a introduzir nos contextos escolares.

Até porque, conforme refere Carneiro (1997), a questão do abandono escolar é ainda mais séria do que se pode pensar, pois este não é um fenómeno específico da sociedade portuguesa, embora de facto o nosso país apareça com índices muito elevados e com características próprias, em especial em determinadas zonas, este é um fenómeno universal. O que podemos acrescentar é que em termos de comparações, como Benavente *et al.* (1994) justificam, torna-se difícil comparar o abandono escolar que se faz sentir em crianças dos 9/10 aos 13/14 anos, em Portugal, com o “dropout” que preocupa os americanos e que diz respeito aos jovens dos 16 aos 24 anos ou, ainda, com a exclusão escolar que preocupa os franceses e que atinge os jovens do secundário. São, claramente, situações distintas e, por isso, com distintas consequências. No entanto, e apesar das diferenças, os autores (Benavente *et al.*, 1994 e Tavares, 1990) acrescentam que se verificam alguns pontos comuns, nomeadamente: 1) que o abandono escolar surge com o prolongamento da escolaridade e com a permanência, num ou noutro grau de ensino, de grupos sociais até então deles excluídos; 2) que o abandono resulta de acontecimentos e de orientações que vão ocorrendo desde muito cedo nos percursos escolares (repetências, desinteresses e dificuldades várias) e que acabam por provocar a ruptura; e 3) que o abandono escolar tem graves consequências pessoais, sociais e económicas.

Podemos, portanto, concluir que o fenómeno do abandono escolar, embora visível um pouco por todo o mundo (Marks, 2007), tem características e consequências, muito próprias, que diferem de país para país.

De acordo com Aloise-Young & Chavez (2002), nos Estados Unidos da América todos os anos meio milhão de adolescentes abandonam a escola.

Sabemos, com base em Unwin, Tan & Pauso (2007), que só nas Filipinas, em 2003, cerca de 5 milhões de crianças e jovens estava em abandono escolar.

Estima-se, portanto, segundo Unwin, Tan & Pauso (2007) que com base no último relatório da UNESCO (2002) cerca de 99 milhões de crianças, em todo o mundo, em idade escolar esteja em abandono escolar, apesar de todos os esforços globais para tornarem a educação universal. Ainda existem pelo mundo todo, milhares de crianças que pelas mais variadíssimas razões

abandonam precocemente a escola ou nem a chegam sequer a frequentar (Unwin, Tan & Pauso, 2007).

Esta é uma situação claramente alarmante, que produz consequências económicas e sociais devastadoras para qualquer país (Doll & Hess, 2001). Como refere Halm (1987, cit. por Benavente *et al.*, 1994) as elevadas taxas de abandono escolar prejudicam a produtividade da nação e representam um trágico desperdício de vidas jovens. Na opinião de Santos & Marturano (1999) e Aloise-Young & Chavez (2002), o abandono precoce da escola pode levar ao sub-emprego, à probabilidade aumentada de filiar-se a grupos marginalizados e a outras circunstâncias - como a toxicodependência e a criminalidade -, que restringem o acesso a oportunidades favoráveis e aumentam a probabilidade de desadaptação. De acordo com Marks (2007), Doll & Hess (2001), Murdock (1999), entre outros, abandonar precocemente a escola significa, por isso, maiores níveis de pobreza, mais desemprego, salários mais baixos, etc.

O saber, como nos refere Benavente *et al.* (1994), é um direito e um instrumento de participação social e a sua privação encerra os cidadãos em círculos de desigualdades. Portanto, a falta de instrução apenas alimenta a pobreza e a marginalidade (Benavente *et al.*, 1994).

Aumentar, por isso, as taxas de conclusão escolar assim como a educação de grupos socialmente excluídos tornou-se, não uma prioridade nacional, mas sim universal (Marks, 2007). Não esqueçamos que para além das consequências que advêm da privação de saberes e de certificados, acresce ainda, na opinião de Benavente *et al.* (1994), que uma escolaridade mal vivida constitui uma pesada experiência de frustração, de fracasso, de impotência, de dissimulação e de fuga.

Quando falamos de abandono escolar, inevitavelmente, surge todo um conjunto de questões que se encontram ligadas a esta problemática e que importa aqui referi-las. Portanto, sem nos querermos alongar demasiado abordaremos de seguida questões como as desigualdades sociais e a exclusão escolar, questões estas importantes para a compreensão do fenómeno em estudo. Até porque notoriamente, segundo Nunes (2000), são os alunos das camadas menos favorecidas económica, social e culturalmente que engrossam as estatísticas da repetência e do abandono escolar. Como Marks (2007) e

Aloise-Young & Chavez (2002), acrescentam, são aspectos como o nível sócio-económico, a raça e etnia que encontramos presentes nos alunos que abandonam a escola. Diversos estudos (Marks, 2007; Chiapetti, 2003; Amado e Freire, 2002; Janosz, Le Blanc, Boulerice & Tremblay, 2000; Antoni, Medeiros, Hoppe & Koller, 1999; Benavente *et al.*, 1994; entre outros) confirmam que os alunos que abandonam precocemente a escola são alunos que, geralmente, vivem em áreas desfavorecidas, em meios familiares intelectualmente desfavorecidos, com fracas ambições escolares, o que origina fracos resultados, e têm professores pouco motivantes (Benavente *et al.*, 1994 e Carneiro, 1999). Como Benavente *et al.*, (1999) acrescentam estas situações ocorrem, repetidamente, no quadro de assimetrias e desigualdades sociais e de uma instituição escolar cujos conteúdos e práticas não se adequam à diversidade de quem hoje as frequenta.

Importa, por isso, entender o papel das desigualdades sociais e da exclusão escolar no abandono escolar.

Assim sendo, e como certamente todos nós sabemos, a sociedade em geral é constituída cada vez mais por comunidades com culturas muito específicas, nomeadamente as advindas de diferentes origens étnicas e sociais, comunidades essas, na maioria das vezes, socialmente excluídas, para as quais a escolarização tem um sentido diferente (Villas-Boas, 2001). Portanto, quando falamos de abandono escolar não podemos simplesmente ignorar essa realidade. Tratam-se de grupos sócio, económica e culturalmente desfavorecidos, que se tornam marginais devido não só às suas diferenças culturais e linguísticas e/ou à cor da sua pele, mas também às suas características físicas e/ou psicológicas (Villas-Boas, 2001).

Importa, por isso, aqui salientar que para autores como Dubet (2003), Villas-Boas (2001), Mata (2000), Roazzi & Almeida, (1988), entre outros, as desigualdades existentes na sociedade manifestam-se fortemente na escola reproduzindo, desta forma, desigualdades escolares. Recorde-se que a oferta escolar não é homogénea e nem produz sempre o mesmo desempenho; não tem sempre a mesma eficácia, conforme refere Dubet (2003). Na opinião do autor (Dubet, 2003) apesar da escola ser um canal importante de ascensão e mobilidade social, ela também é um mecanismo de reprodução e consolidação das desigualdades sociais. É ao aprofundar as desigualdades que a escola vai

acentuar a exclusão escolar (Dubet, 2003). Como nos refere Benavente *et al.* (1994) um sistema de ensino aberto a todos, mas que, na realidade, é só para alguns. A origem social do aluno, como acrescenta Nunes (2000), é que determina, à priori, a sua entrada (ou não), o tempo de permanência e a sua saída do sistema de ensino. Estará, então, a escola efectivamente aberta a todos (Roazzi & Almeida, 1988)? Estará a escola a respeitar todos na sua individualidade e a não discriminar grupos ou indivíduos (Roazzi & Almeida, 1988)?

O que podemos dizer é que, na opinião de Carneiro (1997), o abandono escolar revela a rejeição da escola por parte daqueles que, na maior parte das vezes, foram excluídos por ela. O abandono é, assim, a “saída integrada” do processo de tensões de que o aluno é sujeito, entre a escola e o seu meio social, económico, geográfico, cultural e institucional (Carneiro, 1997).

Neste sentido, o abandono escolar e a saída antecipada e precoce da escola, como formas de exclusão, têm-se tornado crescentemente uma preocupação para as comunidades escolares e para agentes educativos que nela intervêm. “Por isso, a luta contra a exclusão escolar, que no limite se materializa através de um abandono precoce do sistema de ensino, é actualmente uma das prioridades da intervenção sócio-educativa” (Mata, 2000, p.10). Assim, a construção de uma escola mais plural e igualitária, bem como de processos que possibilitem o sucesso do/as jovens em diversas modalidades de formação e educação (Roazzi & Almeida, 1988) são concepções que continuam, permanentemente, em discussão na agenda que a escola tem de ter muito presente.

É, para isso, “(...) necessário que a escola amplie o seu espectro de actuação promovendo condições de uma capacitação a vários níveis e atendendo às experiências, às potencialidades e às motivações de cada aluno” (Roazzi & Almeida, 1988, p. 58).

2. Factores de Risco de Abandono Escolar

“Agentes adversos, comuns em contextos sociais precários, lares desintegrados, contexto escolares e comunitários marginais, (...) os quais podem interferir e bloquear o processo de desenvolvimento normal dos indivíduos neles inseridos, colocando-os em situação de vulnerabilidade para o desenvolvimento de padrões de comportamento comprometedores”.

(Chiapetti, 2003, p.3)

Através do ponto anterior percebemos que existem alunos que, por diferentes razões, abandonam a escola ou encontram-se em risco de a abandonarem. Por isso, na opinião de Aloise-Young & Chavez (2002), o estudo dessas razões assim como o levantamento de casos de alunos em risco de abandono escolar torna-se cada vez mais importante numa perspectiva de prevenção.

Portanto, quem são, afinal, esses alunos que vivem processos que poderão conduzir ao abandono precoce da escola? E que processos são esses que conduzem ao abandono escolar?

Na opinião de Knesting & Waldron (2006) são, particularmente, crianças e jovens que recebem pouco apoio escolar em casa, provenientes de famílias sócio, económica e culturalmente desfavorecidas (Murdock, 1999) e que fazem parte das referidas minorias étnicas (Murdock, 1999). São estes os alunos que, como referem Murdock (1999) e Janosz *et al.* (2000), são frequentemente descritos como potencialmente em risco de abandono escolar, embora o abandono escolar atinja também alunos de estratos sócio-económicos mais elevados. A explicação, segundo Feitosa, Matos, Dell Prette & Dell Prette, (2005) poderá estar nas menores oportunidades de desenvolvimento físico, emocional e intelectual, que estas crianças e jovens têm e que são, proporcionadas por menores condições físicas e sociais na estimulação das suas capacidades. A designação de aluno em risco, conforme referem Jadue, Galindo & Navarro (2005), reflecte o reconhecimento de que alguns alunos estão mais predispostos a experimentar problemas, tanto em relação ao rendimento escolar como nas suas experiências pessoais e sociais. Um aluno em risco não significa, por isso, que tenha algum tipo de problema mental ou tenha alguma incapacidade, mas sim que devido a determinadas características do seu meio familiar, escolar e social está mais predisposto a

experiências negativas, tal como baixo rendimento/desempenho escolar, problemas comportamentais e emocionais e abandono escolar (Jadue, Galindo & Navarro, 2005). Tratam-se, por assim dizer, de alunos que vivem em determinados contextos – familiares, escolares e/ou sociais –, de risco. Contextos esses que, de acordo com Hunt, Meyers, Davies, Meyers, Grogg & Jneel (2002), envolvem múltiplos níveis de influência. Pois como sabemos qualquer criança ou jovem encontra-se exposta às influências, quer positivas quer negativas, dos ambientes de convivência nos quais está inserida, desde os mais próximos, como a família e a escola, até aos mais longínquos e amplos, como a comunidade (Chiapetti, 2003). É assim que, determinadas situações e/ou contextos familiares, escolares, sociais e até mesmo aspectos individuais, se revelam factores de risco ao abandono escolar (Janosz *et al.*, 2000).

Referimo-nos, portanto, com base na literatura (Tavares, 1990; Benavente *et al.*, 1994; Garrinhas, 1997; Murdock, 1999; Mata, 2000; Janosz *et al.*, 2000; Aloise-Young & Chavez, 2002; Hunt *et al.*, 2002; Jadue, Galindo & Navarro, 2005; Marks, 2007; entre outros), a aspectos como: 1) *o nível sócio-económico*; 2) *a etnia*; 3) *a estrutura e dinâmicas familiares* (ex. falta de supervisão e de apoio e as baixas expectativas escolares); 4) *o desempenho escolar da criança ou jovem* (ex. insucesso escolar, repetências e desinteresse escolar); 5) *baixa motivação dos alunos*; e 6) *problemas de comportamento* (ex. rebeldia, delinquência, uso de drogas); aspectos estes preditores de abandono escolar.

Embora os aspectos preditores de abandono escolar mais referidos na literatura se circunscrevam a factores individuais e/ou familiares, não podemos de todo ignorar que a escola desempenha um importante papel no abandono escolar (Marks, 2007), assim como, o grupo de amigos, o contacto com outras crianças ou jovens que já abandonaram a escola pode influenciar na decisão (Aloise-Young & Chavez, 2002).

Portanto, podemos concluir, com base em diferentes estudos (cit. por Aloise-Young & Chavez, 2002) que as crianças e jovens abandonam a escola por uma variedade de razões. No entanto, de acordo com Aloise-Young & Chavez (2002), grande parte desses estudos aponta como principais preditores de abandono, os factores individuais (ex. desempenho escolar, desinteresse,

problemas de relacionamento com os professores, gravidez precoce, entre outros).

Contudo, não quer isto dizer que não possam existir casos de abandono sem terem como “pano de fundo” repetências e fracassos vários – acrescenta Benavente *et al.* (1994) -, mas a regra vai em sentido contrário: o abandono resulta de um processo mais ou menos explícito ou subterrâneo, justificam os autores (Benavente *et al.*, 1994). É, por isso que se torna possível, na opinião dos mesmos (Benavente *et al.*, 1994), identificar os alunos em risco e prevenir o abandono escolar.

Podemos, então, afirmar baseando-nos em diferentes autores (Murdock, 1999; Janosz *et. al.*, 2000; Aloise-Young & Chavez, 2002; Marks, 2007; entre outros) que em todas as esferas do desenvolvimento social das crianças, incluindo aspectos pessoais, interpessoais e contextuais (por exemplo, pobreza, comunidade, características escolares) podem ser encontrados factores de risco ao abandono escolar.

Quando falamos em factores de risco referimo-nos, com base em Garmezy (1996, cit. por Antoni, Medeiros, Hoppe & Koller, 1999), à identificação de factores que acentuam distúrbios, transtornos e respostas desadaptadas (como o abandono da escola). São, portanto, na opinião de Blum (1997) factores que limitam a probabilidade de sucesso. Por isso, quando pensamos em risco pensamos em resultados negativos e indesejáveis para o desenvolvimento de qualquer indivíduo (Garcia, 2001).

Efectivamente, ambientes de convivência (familiar, escolar e/ou social) marcados pela presença de factores de risco, como refere Chiapetti (2003), não apresentam condições apropriadas às necessidades e expectativas de nenhuma criança, aumentam a sua vulnerabilidade e comprometem o seu desenvolvimento físico, intelectual, social e moral. Podemos, então, afirmar com base em Amado e Freire (2002) e como veremos mais à frente, que os factores de risco (individuais, familiares, escolares e sociais) são responsáveis por tornarem a criança mais vulnerável, facilitando assim o aparecimento de diversas dificuldades de adaptação (escolares e/ou sociais). Uma criança ou jovem vulnerável não se sente capaz de procurar alternativas para enfrentar o momento de crise ou o faz de forma ineficaz (Antoni *et al.* 1999). Portanto, quando falamos de vulnerabilidade referimo-nos, segundo

Antoni *et al.* (1999), às susceptibilidades individuais que potencializam o efeito dos factores de risco. A vulnerabilidade caracteriza-se, segundo Ceconello & Koller (2000), por respostas mal-adaptadas que resultam em consequências negativas para o desenvolvimento psicológico de qualquer indivíduo.

De acordo com Amado e Freire (2002), um único factor pode ser a causa suficiente para a explicação de determinados distúrbios, comportamentos e/ou respostas desadaptadas. Mas, como referem Jadue, Galindo & Navarro (2005) quanto maior for o número de factores de risco associados maior é a probabilidade de as crianças desencadearem problemas emocionais e comportamentos de risco e/ou actos desviantes.

Assim, seguindo esta linha, iremos de seguida apresentar mais detalhadamente, dentro dos diferentes factores – individuais, familiares, escolares e sociais –, os aspectos presentes na literatura que mais influenciam na decisão da criança ou jovem de abandonar a escola.

2.1. Factores Individuais

“ (...) não se pode deixar de ter em conta que cada indivíduo constitui uma personalidade única, com uma genealogia própria pessoal ímpar, projectos de vida peculiares, interesses, hábitos, gostos muito particulares, etc. Tudo isso, enfim, condiciona e explica, em parte os comportamentos diferenciados de cada um, traduzindo modalidades diferenciadas de adaptação à escola e às suas exigências.”
(Amado, 2001, p.281)

Entre os factores individuais salientamos aqui os que, como Amado e Freire (2002) referem, decorrem de interacções traumatizantes na história de vida do aluno e são fortemente determinantes do seu desinteresse escolar. Desinteresse esse, com expressão ao nível do desempenho do aluno, que pode ter enormes e variadas consequências, de entre as quais se destaca o risco de abandono escolar.

Mas porque é que uma criança desinteressada da escola se encontra em risco de abandono escolar?

Relembremos, então, que uma criança desinteressada desenvolve, de acordo com diferentes estudos (cit. por Murdock, 1999), baixa motivação,

baixos níveis de esforço, desatenção e níveis altos de problemas disciplinares, aspectos tidos por diferentes autores (Murdock, 1999; Janosz *et al.*, 2000; Aloise-Young & Chavez, 2002; Hunt *et al.*, 2002, entre outros) como de risco ao abandono escolar. Acrescentamos, ainda, que para Murdock (1999) o abandono escolar é o “último passo” dos alunos que se tornaram progressivamente desinteressados da escola.

Por outro lado, uma vida escolar repleta de retenções e de insucesso escolar desencadeia sentimentos pessoais, e nos outros, de incapacidade e de fracasso generalizado, fazendo, assim, com que muitas das crianças e jovens abandonem a escola cedo demais (Roazzi & Almeida, 1988; Villas-Boas, 2001; Jadue, Galindo & Navarro, 2005). Como Santos e Marturano (1999) salientam o fracasso escolar persistente traz o risco de desadaptação psicossocial associado ao abandono precoce da escola, pois de acordo com um estudo de Marturano (1997, cit. por Santos e Marturano, 1999) uma em cada cinco crianças referidas para atendimento psicológico em virtude de baixo rendimento escolar apresentou problemas sérios de adaptação na adolescência, como envolvimento com drogas, incidentes criminais e conflitos intensos nos relacionamentos. Factores estes tidos, também, como de risco ao abandono escolar (Hunt *et al.*, 2002).

Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano (2003), acrescentam que quando estas crianças e jovens atribuem o seu mau desempenho à incompetência pessoal apresentam sentimentos de vergonha, dúvidas sobre si mesmas, baixa auto-estima (Santos e Marturano, 1999) e desinteresse pela aprendizagem, desencadeando assim problemas emocionais e comportamentais (Santos e Marturano, 1999). Por outro lado, quando atribuem o seu mau desempenho a problemas da escola demonstram sentimentos de raiva e desinteresse pela escola, expressando hostilidade em relação aos outros (Stevanato *et al.*, 2003). Salientamos, por isso, que estes sentimentos de frustração, inferioridade, raiva e agressividade diante do fracasso escolar podem, facilmente, levar o aluno à abandonar precocemente a escola (Santos e Marturano, 1999). Por outro lado, quando o fracasso escolar persistente é associado a factores de risco presentes no ambiente familiar e social mais amplo, como Santos e Marturano (1999) sublinham, pode afectar

negativamente o desenvolvimento da criança e o seu ajustamento em etapas subsequentes.

Janoz et al. (2000) identificam, então, como factores determinantes para o abandono precoce da escola, a fraca participação (envolvimento), o mau desempenho e a inexistência de compromisso escolar (ou sociedade, identificação).

Assim, concluímos, com base em Amado e Freire (2002), que estas experiências escolares, como o insucesso e as repetências constantes, que se revelam, mais traumáticas do que de qualquer tipo de problema de ordem biológica ou psicológica – embora estes problemas não sejam de excluir em certos casos -, são, de acordo com estudos comparativos (cit. por Knesting & Waldron, 2006) dos predictores mais fortes de abandono escolar.

Portanto, e de acordo com Stevanato *et al.* (2003), podemos dizer que a experiência escolar do aluno tem um papel crucial na formação das suas autopercepções e, naturalmente, na sua decisão de abandonar a escola. São, então, como podemos facilmente perceber, as crenças que cada criança ou jovem tem sobre as suas capacidades e habilidades – autopercepções -, que vão influenciar os seus comportamentos e motivação, diante da tarefa escolar e estas, por sua vez, afectam directamente o seu desempenho (Stevanato *et al.*, 2003).

Assim, uma criança com um autoconceito negativo, apresenta, segundo Amado e Freire (2002), um conjunto de percepções ou referências de si mesmo claramente negativas, ou seja, esta percebe-se (identidade) e avalia-se a si mesmo (auto-estima) de uma forma negativa. Estes alunos, na opinião de Schmuck & Schmuck (1992, cit. por Amado e Freire, 2002), sentem-se facilmente injustiçados e perseguidos, encontram facilmente indícios de expectativas negativas dos outros sobre si, sem que as mesmas se produzam efectivamente, e evitam os desafios que a escola lhes propõe, tentando afirmar-se com comportamentos agressivos e de oposição. São alunos, que segundo Amado e Freire (2002), são facilmente e frequentemente rotulados de “estúpidos”, “desajeitados”, “preguiçosos”, “desinteressados”, e, para os quais, muitas das vezes, a desistência (abandono escolar) é o caminho mais fácil.

Não podemos, por isso, de todo, ignorar que uma autopercepção ou, melhor, um auto-conceito negativo tem implicações directas no desempenho e no rendimento escolar da criança, conforme afirmam Amado e Freire (2002), podendo, assim, levá-la a abandonar precocemente a escola. Um aluno com um auto-conceito positivo, com expectativas positivas em relação ao seu rendimento na escola e uma boa motivação, conforme acrescentam Jadue, Galindo & Navarro (2005), obtém constantemente melhores resultados, na escola, que uma criança com um auto-conceito negativo, uma baixa auto-estima, baixas expectativas e fraca motivação.

É neste sentido que Stevanato *et al.* (2003) sublinham a importância de se estudarem as autopercepções dentro do processo de aprendizagem, para uma melhor intervenção. Se conseguirmos intervir ao nível da promoção do auto-conceito potencializamos os resultados quanto ao desempenho escolar - afirmam os autores (Stevanato *et al.*, 2003) -, conseguindo, assim, retirar essas crianças e jovens do risco de abandono escolar.

Por outro lado, temos ainda os alunos que se caracterizam por um projecto de vida alheio às propostas e exigências da escola que são também, claramente, alunos desinteressados e em risco de abandonarem a escola, em especial aqueles que já acarretam algumas repetições e grandes frustrações no seu percurso escolar (Amado, 2001). Para estes alunos, para quem a prossecução dos estudos não faz parte do seu projecto de vida, o trabalho escolar também não faz qualquer sentido (Amado, 2001), acabando assim por abandonarem precocemente a escola. Até porque, como Benavente *et al.* (1994) justificam, estar na escola só por obrigação aproxima-a do quartel e em nada desenvolve as funções educativas que a instituição é suposta preencher.

Podemos, então, concluir, com base na literatura (Roazzi & Almeida, 1988; Benavente *et al.*, 1994; Garrinhas, 1997; Murdock, 1999; Mata, 2000; Janosz *et al.*, 2000; Villas-Boas, 2001; Aloise-Young & Chavez, 2002; Hunt *et al.*, 2002; Amado e Freire, 2002; Knesting & Waldron, 2006; Marks, 2007) que o desempenho escolar, assim como todo o conjunto de elementos a ele associados – desinteresse escolar, baixa auto-estima, baixo auto-conceito, repetências, insucesso escolar, problemas disciplinares, etc. - são tidos como factores de risco ao abandono escolar. São estes que, ao desencadearem

experiências escolares negativas e/ou traumáticas na vida escolar do aluno, poderão levá-lo ao abandono precoce da escola.

2.2. Factores Familiares

“Os aspectos ligados ao meio familiar (...) são actualmente considerados como importantes factores contributivos para o desenvolvimento de trajectos educativos bem sucedidos.”

(Morgado, 2001, p.78)

É amplamente aceite, na perspectiva de Martínez-González, Symeoub, Álvarez-Blanco, Roussounidou, Iglesias-Muñiz & Cao-Fernández (2008), que a família é um dos agentes mais pertinentes de socialização.

O ambiente familiar (Amado e Freire, 2002) assim como os estilos educativos parentais (Feitosa, Matos, Dell Prette & Dell Prette, 2005) são factores determinantes da socialização da criança ou jovem. Feitosa *et al.* (2005), sublinham que os estilos educativos parentais estão fortemente relacionados com o comportamento, o desempenho escolar e o ajuste social dos seus filhos. A título de exemplo, Santos & Marturano (1999) e Amado (2001) demonstram que, muitos dos casos de crianças e jovens violentos e/ou agressivos têm a sua raiz no estilo educativo parental.

O ambiente familiar está, segundo Amado e Freire (2002), relacionado com o desenvolvimento físico, intelectual, social e moral da criança. Logo, o disfuncionamento familiar cria fortes possibilidades de aparecimento de problemas cognitivos, sociais, afectivos, emocionais, comportamentais e físicos, na criança, acrescentam Amado e Freire (2002) e Jadue, Galindo & Navarro (2005).

De acordo com diferentes autores (Tavares, 1990; Mata, 2000; Villas-Boas, 2001; Amado e Freire, 2002; Feitosa *et al.*, 2005; Jadue, Galindo & Navarro, 2005; Marks, 2007; Martínez-González *et al.*, 2008) os estudos sobre a influência da família no desenvolvimento da criança demonstram que o ambiente familiar, designadamente, os problemas familiares, as pobres estruturas familiares e as tensões vividas no seio familiar têm uma influência directa no desenvolvimento intelectual da criança e na sua motivação básica

para a aprendizagem na escola, revelando-se desta forma factores de risco ao abandono escolar.

Podemos, assim dizer, que a família molda e condiciona muito fortemente o sucesso escolar – medido pela duração e qualidade das aprendizagens, pela escolha de certas vias profissionais e vocacionais, em detrimento de outras (Almeida, 2005). Na opinião de Almeida (2005) e Sousa & Santos, (1999) há uma repartição desigual das probabilidades de sucesso escolar segundo os diferentes meios sociais. Crianças e jovens provenientes de meios sócio, económica e culturalmente mais baixos têm menores oportunidades de desenvolvimento físico, emocional e intelectual, proporcionadas por menores condições físicas e sociais na estimulação das suas capacidades assim como um menor acesso a bens culturais, justificam Baptista, D’Antino, & Schwartzman (2003) e Feitosa *et al.* (2005).

A percentagem de problemas de aprendizagem e insucesso escolar acaba, assim, por ser maior em crianças oriundas de meios sócio-económicos desfavorecidos, acrescentam Feitosa *et al.* (2005) e Jadue, Galindo & Navarro, (2005), o que pode gerar um círculo vicioso entre dificuldades de aprendizagem e inadaptação à escola e, no limite, ocasionar o abandono precoce da escola e outros problemas no desenvolvimento socio-emocional da criança (Feitosa *et al.*, 2005).

Assim, famílias mal constituídas (como as parciais), desestruturadas, sem limites claros, vivendo em ambientes muito pobres ou marginais, vão favorecer na criança a formação de uma baixa auto-estima, acompanhada por sentimentos de inferioridade e incapacidade, insegurança, falta de controle emocional e comportamental, baixa tolerância à frustração, baixas metas educacionais, entre outras características negativas (Chiapetti, 2003; Jadue, Galindo & Navarro, 2005), intensificando-se, assim, o risco de abandono escolar. Estas crianças e jovens, tornam-se, também, mais vulneráveis ao desenvolvimento de comportamentos de risco e desajustados (Chiapetti, 2003; Jadue, Galindo & Navarro, 2005). O ambiente familiar pode, portanto, como Villas-Boas (2001) defende, ser favorável ou desfavorável ao desenvolvimento da aprendizagem.

Pensemos, agora, na qualidade do apoio familiar e na sua importância para o sucesso académico de uma criança, pois segundo o Plano Nacional de

Prevenção ao Abandono Escolar (2004), a qualidade do apoio familiar condiciona, quer pela positiva, quer pela negativa, o sucesso académico da criança e/ou jovem. Referimo-nos, pois, a actividades e atitudes dos pais como: a manifestação de interesse/desinteresse pelo trabalho escolar; a participação ou não nas reuniões da escola; expectativas relativamente ao sucesso/insucesso escolar, etc., que poderão estimular a aprendizagem das crianças ou pelo contrário levá-las a iniciar um processo de desinteresse pela escola, muitas vezes, irreversível (Villas-Boas, 2001). Não esqueçamos que as baixas expectativas parentais assim como a supervisão insuficiente ou inadequada são variáveis, segundo o PNPAE (2004), fortemente associadas ao abandono escolar.

Relembremos, portanto, que a história da relação dos pais com a escola é, muitas das vezes, marcada por pouco contacto, sentimentos de culpa e de frustração, devido a experiências anteriores de insucesso e de, até mesmo, abandono precoce (Feitosa *et al.*, 2005), resultando, assim, num insuficiente envolvimento na vida escolar dos seus filhos. O apoio, o interesse e a participação dos pais na vida escolar dos filhos são, com base em Chechia & Andrade (2005), factores determinantes no desempenho escolar da criança. Como Alves, Ortigão e Franco (2007) referem a existência de um contexto familiar caracterizado por um ambiente de apoio aos estudos permite que os alunos tenham desempenhos escolares melhores. Chechia & Andrade (2005) demonstram, também, através do seu estudo, que os alunos que recebem apoio dos pais apresentam mais habilidades nas tarefas, desenvolvem uma auto-estima positiva em relação à escola e ajustam-se melhor psicologicamente. Assim, podemos dizer com base em DeBaryshe, Patterson & Capaldi (1993, cit. por Santos e Marturano, 1999) que um envolvimento adequado dos pais com a escolaridade dos filhos promove não só o envolvimento dos filhos com esta, como também um melhor rendimento escolar, motivação e um bom nível de auto-estima.

Para terminar, e antes de mais, esclarecemos que de diferentes variáveis relacionadas com a influência da família no desenvolvimento físico, intelectual e moral da criança ou jovem, salientámos aquelas que, com base na literatura, nos pareceram mais pertinentes para o presente estudo.

Agora, em jeito de conclusão, Amado e Freire (2002) enumeram como factores fortemente associados ao desempenho escolar (sucesso/insucesso) e, por conseguinte, ao abandono precoce da escola: 1) a existência de um ambiente familiar negativo (conflitos entre os seus membros, interações confusas, atribuições interpessoais negativas, maus tratos, estilos de autoridade e de comunicação desajustados, psicopatologias, alcoolismo e toxicodependências, entre outros); e 2) a falta de apoio familiar (desinteresse pelo trabalho escolar, baixas expectativas parentais, não participação em reuniões, entre outros).

2.3. Factores Escolares

“A respeito do contexto escolar, (...) é notável a influência deste no desenvolvimento da personalidade, valores e relações sociais”.

(Chiapetti, 2003, p.4)

Segundo Chiapetti (2003), assim como a família, a escola revela-se uma importante fonte de influência no comportamento e desempenho escolar das suas crianças e jovens.

Não esqueçamos que como Janosz *et. al* (2000) referem o ambiente educacional revela-se determinante da qualidade da experiência escolar. As práticas educacionais aparecem, assim, claramente, como factores determinantes da qualidade da participação, realização e motivação (Roazzi & Almeida, 1988; Janosz *et. al*, 2000). Janoz *et al*. (2000), Knesting & Waldron (2006) e Marks (2007) explicam que no processo que conduz a criança ou jovem ao abandono escolar não se encontram apenas características do aluno e/ou da família, a escola e as práticas educacionais também surgem como determinantes para o abandono escolar. Os professores têm por hábito atribuir a responsabilidade à família e à incapacidade dos próprios alunos, acrescentam Jadue, Galindo & Navarro, (2005), esquecendo-se da responsabilidade que eles próprios, enquanto professores, têm no desempenho escolar dos seus alunos (Sousa & Santos, 1999).

Assim, para Johson & Bany (1974, cit. por Amado e Freire, 2002) parece razoável e útil (do ponto de vista pedagógico) admitir que as crianças

que reagem negativamente à escola, na sequência da deteriorização do seu meio familiar, só o fazem porque o seu meio escolar não faz senão agravar e ampliar os seus problemas pessoais.

Sabemos, portanto, que o ambiente escolar nem sempre atende às necessidades dos seus alunos, o que se aplica especialmente às crianças e jovens provenientes de estratos sócio-económica e culturalmente desfavorecidos, os quais nem sempre se ajustam às condições e desafios das escolas que frequentam (Chiapetti, 2003). E desse desencontro entre os alunos, as suas necessidades, a escola e as suas exigências, segundo Chiapetti (2003), resultam, entre outras consequências, na queda de motivação e de desempenho escolar dos alunos e, conseqüentemente, da sua auto-estima, o que pode aumentar a sua vulnerabilidade para o desenvolvimento de comportamentos de risco (abandono escolar).

Como referem Vettenburg & Walgrave (1998, cit. por Amado e Freire, 2002) queira-se ou não, a escola acaba por, no plano societal, ampliar as diferenças familiares, sendo certo que os alunos oriundos de famílias muito vulneráveis se tornam cada vez mais vulneráveis à medida que a sua permanência na instituição escolar se prolonga sem sucesso. Segundo Amado (2001) é sobre estes alunos “(...) que mais facilmente recaem os rótulos e as expectativas negativas, é sobre eles que se exerce maior vigilância, (...) e que se tem todo um tipo de interações verbais e não-verbais diferentes das que se estabelecem em relação à média da turma: o professor interaccua menos vezes com eles, usa de maior severidade na avaliação e na actuação disciplinar (...). Isto leva-os a sentirem-se excluídos, perseguidos, vítimas de injustiça e de incompreensão” (p.442). Estas “micro injustiças” podem ser, portanto, no tempo de uma escola única para todos (“democrática”), os mecanismos invisíveis de fabricação dos “excluídos do interior” (Amado e Freire, 2002). São, portanto, na perspectiva de Amado (2001), estes mecanismos, invisíveis e, avaliativos da escola e da aula que podem estar na base de fortes emoções negativas (tristeza, aborrecimento, sentimento de que se é injustiçado, perseguido, desvalorizado, humilhado, etc.), facilmente associáveis a sentimentos de baixa auto-estima e de desinteresse escolar. Salietemos que como Feldman (2005) sublinha todas as crianças merecem ser tratadas como indivíduos e não como rótulos.

Segundo Knesting & Waldron (2006) grande parte das crianças e jovens que abandonam precocemente a escola referem a falta de interesse e de expectativas dos professores nas suas aprendizagens. Alguns deles acrescentam, mesmo, que sentiam que os professores eram indiferentes à sua presença na escola, não se preocupando se eles iam ou não à escola (Knesting & Waldron, 2006).

Neste sentido, os autores (Knesting & Waldron, 2006), salientam a importância de se estudar a influência dos factores escolares na decisão do aluno em abandonar a escola, por forma a se poder agir no sentido de uma melhor prevenção do abandono precoce da escola. Da mesma forma que as escolas podem contribuir para o abandono precoce, também podem contribuir para a persistência dos alunos na escola (Knesting & Waldron, 2006 e Marks, 2007).

Para terminar podemos concluir, baseando-nos numa revisão da literatura (Roazzi & Almeida, 1988; Tavares, 1990; Benavente *et al.*, 1994; Garrinhas, 1997; Mata, 2000; Amado e Freire, 2002; Chiapetti 2003; Knesting & Waldron, 2006; entre outros) que os factores determinantes para o sucesso/insucesso do aluno e, conseqüentemente, para a sua frequência/desistência da escola, estão directamente relacionados com: 1) as variáveis pessoais do professor (competência científica e pedagógica, personalidade); 2) as interacções educativas entre professor-alunos (comunicação, liderança, métodos de ensino e de avaliação); e 3) o ambiente relacional na escola (relacionamento interpessoal, dinâmica e trabalho em equipa, clima institucional, liderança e coordenação). Embora, também, existam outros factores relacionados com as dinâmicas internas das escolas e com as políticas educativas (a estrutura do currículo escolar, a qualidade dos espaços e dos equipamentos escolares, a formação e a estabilidade do corpo docente, a dimensão das escolas e das turmas, entre outros) não menos importantes (Unwin *et al.*, 2007), na adopção de comportamentos de risco, como o abandono da escola e a busca de pares desviantes.

2.4. Factores Sociais

“ (...) condições sociais tais como: pobreza, violência, marginalidade [são consideradas como] elementos que influenciam no índice de abandono escolar”
(Baptista, D’Antino, & Schwartzman, 2003, p. 123)

Na opinião de Chiapetti (2003) e, quanto ao ambiente comunitário pode-se afirmar que o mesmo exerce grande influência no comportamento de qualquer criança e/ou adolescente, especialmente através, como vimos anteriormente, do grupo de pares que poderão “roubar a vontade de estudar”, exercendo uma influência muito grande, sobretudo no que respeita à “vadiagem” e consequentes faltas às aulas (Amado, 2001). De acordo com Aloise-Young & Chavez (2002) existem mesmo crianças e jovens que abandonam precocemente a escola porque os seus amigos também abandonaram.

No entanto, não podemos esquecer que os pares constituem uma importante fonte de apoio social, principalmente para as crianças e jovens provenientes de famílias sócio-económica e culturalmente desfavorecidas, portanto da mesma forma que podem “roubar a vontade de estudar” podem estimular à permanência na escola, advertem Feitosa *et al.* (2005).

O problema está, de facto, no tipo de companhias, pois a influência das companhias, recorda Chiapetti (2003), é ainda mais determinante nas áreas marginais, onde a carência socio-económica e cultural caracteriza um ambiente onde as condições de vida precárias aumentam a susceptibilidade da criança ou adolescente para desenvolver padrões comportamentais de risco e até condições mais graves de desadaptação. Portanto, como também Amado e Freire (2002) referem, as condições de vida, altamente degradadas (má nutrição, más condições habitacionais, com todas as consequências a nível de saúde e de desempenho escolar, a formação de guetos, entre outros), juntamente com as más companhias acabam por estimular as crianças e os jovens à constituição e ao reforço de comportamentos de risco, como a delinquência.

São as velhas e/ou as novas formas de pobreza, como aponta Almeida (2005), e as precárias condições de vida das famílias que, geram mecanismos de exclusão e de abandono escolar precoces, trajectórias crónicas de

insucesso no sistema de ensino. Jadue, Galindo & Navarro (2005) acrescentam, que a pobreza é o preditor mais consistente de problemas no desenvolvimento e no desempenho escolar das crianças e jovens, devido às condições de vida ligadas à falta de recursos. É, por isso, segundo os mesmos autores (Jadue, Galindo & Navarro, 2005) um dos factores de risco que mais aumenta a vulnerabilidade física e psicossocial da criança que cresce e se desenvolve num ambiente privado. Não esqueçamos, como já vimos anteriormente (Baptista, D'Antino, & Schwartzman, 2003; Almeida, 2005; Feitosa *et al.*, 2005), que essa criança tem menores oportunidades de desenvolvimento físico, emocional e intelectual, proporcionadas por menores condições físicas e sociais na estimulação das suas capacidades assim como um menor acesso a bens culturais. Portanto, a frequência simultânea, na escola, de crianças de diferentes classes sociais ou meios socioculturais distintos, é um facto que implica, naturalmente, um sucesso escolar também diferenciado, justificam Sousa & Santos, (1999). Neste seguimento, Ribeiro, Almeida & Gomes (2006) acrescentam que a origem social dos alunos encontra-se, claramente, associada às taxas de insucesso e abandono escolar. Ora vejamos: Feitosa *et al.* (2005) apresentam no seu estudo que o desempenho académico e o desempenho social das crianças estão relacionados com as condições sócio-emocionais (suporte social) e materiais (nível sócio-económico). Segundo os autores (Feitosa *et al.*, 2005), as carências no suporte social associadas à pobreza socio-económica, afectam tanto o desempenho académico como social da criança. É, neste sentido, que Feitosa *et al.* (2005) salientam, a importância de estratégias como: 1) a criação de redes de apoio social; 2) a implementação de programas de habilidades sociais na escola; e 3) o fortalecimento da acção comunitária; para ajudarem no combate ao abandono precoce da escola.

Para terminar, e de acordo com a revisão da literatura (Tavares, 1990; Benavente *et al.*, 1994; Garrinhas, 1997; Mata, 2000; Jadue, Galindo & Navarro, 2005; Feitosa *et al.*, 2005; entre outros) encontramos como factores determinantes para o abandono precoce da escola: 1) o ambiente comunitário em que a criança ou jovem vive; 2) a relação existente entre a comunidade e a escola; e 3) o grupo social/grupo de pares (com os seus valores e expectativas em relação à escola) a que a criança pertence; entre outros.

3. Síntese

“(…) el proceso de deserción escolar es *pluridimensional*, pues constituye un fenómeno cuya explicación necesita un examen de aspectos múltiples (sociales, individuales o psicológicos del alumno, del ambiente escolar, etc.) que permita un tratamiento multifactorial en su análisis.”
(Sandoval, 2001, p.48)

Para além do problema do abandono precoce da escola ser, como referimos no presente capítulo, um fenómeno universal e visivelmente preocupante - com consequências devastadoras para o indivíduo e para o desenvolvimento económico, social e cultural de qualquer país (Benavente *et al.*, 1994; Carneiro, 1997; Murdock, 1999; Mata, 2000; Doll & Hess, 2001; Caetano, 2005; Mendes, 2006; Marks, 2007) -, acresce o facto de ser, também, um problema social multipolar extremamente complexo, tanto nas suas causas como nas formas como se concretiza (PNPAE, 2004).

Recordemos que o abandono escolar é um processo que não acontece de forma rápida ou imediata; tem causas que se vão arrastando ou agravando e que, com o tempo, acabam por provocar a saída do sistema educativo, sublinha Mendes (2006).

Portanto, para o compreendermos precisamos, primeiramente, de perceber os factores que poderão estar na sua origem que, como vimos, são muitos e de diferente natureza.

É, então, com base nos muitos contributos que encontramos para explicar o abandono precoce da escola, que percebemos que o fenómeno pode conjugar na sua génese diversos factores, de natureza individual, familiar, escolar e social (Murdock, 1999; Janosz *et al.*, 2000; Aloise-Young & Chavez, 2002; Marks, 2007; entre outros). Factores esses a ter em consideração na elaboração da parte prática do trabalho.

Recordamos, então, que, no aspecto individual, são situações escolares com reprovações e atrasos sucessivos, dificuldades de integração e de aprendizagem, conflitos de aspirações entre o ambiente familiar e o contexto escolar, que acabam por traduzir-se em baixa motivação e desinteresse pela escola, revelando-se, por isso, excelentes preditores de abandono escolar (Roazzi & Almeida, 1988; Benavente *et al.*, 1994; Garrinhas, 1997; Murdock,

1999; Janosz *et al.*, 2000; Villas-Boas, 2001; Aloise-Young & Chavez, 2002; Hunt *et al.*, 2002; Amado e Freire, 2002; Knesting & Waldron, 2006; Marks, 2007).

No aspecto familiar, são ambientes familiares negativos e a falta de apoio familiar que têm fortes implicações no desempenho escolar das crianças, revelando-se, assim, como factores de risco ao abandono precoce da escola (Tavares, 1990; Mata, 2000; Villas-Boas, 2001; Amado e Freire, 2002; Feitosa *et al.*, 2005; Jadue, Galindo & Navarro, 2005; Marks, 2007; Martínez-González *et al.*, 2008).

Já em relação aos aspectos da escola, relembramos que a falta de interesse e de expectativas dos professores assim como um mau ambiente educacional tem repercussões negativas no desempenho escolar dos alunos, influenciando, dessa forma, na decisão da criança em abandonar a escola (Roazzi & Almeida, 1988; Sousa & Santos, 1999; Janosz *et al.*, 2000; Jadue, Galindo & Navarro, 2005; Knesting & Waldron, 2006; e Marks, 2007).

Por último, relativamente aos aspectos sociais, que na maioria dos casos estão associados a situações de pobreza, recordamos que ambientes precários com carências sócio-económicas e culturais assim como a convivência com más companhias tem consequências devastadoras no desempenho escolar e social de qualquer criança ou jovem, revelando-se assim em fortes preditores de abandono escolar (Amado, 2001; Aloise-Young & Chavez, 2002; Almeida, 2005; Feitosa *et al.*, 2005; Jadue, Galindo & Navarro, 2005).

Podemos, então, concluir que todos os factores – individuais, familiares, escolares e sociais -, têm implicações directas e/ou indirectas no desempenho escolar das crianças, podendo desta forma levá-las a desinteressarem-se pela escola e consequentemente a abandoná-la precocemente.

Assim, e com base nos muitos estudos sobre o abandono precoce da escola podemos desenhar o perfil da criança ou jovem “abandonador” como alguém proveniente de um meio económico, social e culturalmente desfavorecido – e, por isso, com menores oportunidades de desenvolvimento físico, emocional e intelectual (Baptista, D’Antino, & Schwartzman, 2003; Feitosa *et al.*, 2005) -, com pouco ou nenhum apoio escolar em casa –

demonstrando, por isso, uma baixa auto-estima e baixa motivação (Feitosa *et al.*, 2005; Chechia & Andrade, 2005; Alves, Ortigão e Franco, 2007) -, com um percurso escolar repleto de fracassos e insucessos e com professores com baixas expectativas– iniciando, assim, um processo de desinteresse pela escola, muitas das vezes irreversível (Roazzi & Almeida, 1988; Sousa & Santos, 1999; Villas-Boas, 2001; Amado e Freire, 2002; Jadue, Galindo & Navarro, 2005; Knesting & Waldron, 2006).

Para terminar salientamos, de acordo com o presente trabalho, que o estudo destes alunos assim como dos factores preditores de abandono escolar torna-se essencial para uma melhor detecção e levantamento de alunos em risco de abandono, numa perspectiva de prevenção (Aloise-Young & Chavez, 2002). Então, e pretendendo com o presente estudo propor um instrumento de diagnóstico de alunos em risco de abandono escolar, a análise e identificação dos factores de risco ao abandono escolar presentes na literatura são, claramente, imprescindíveis.

Capítulo 2

Combater o Abandono Escolar

Introdução

Com o presente capítulo pretendemos, numa primeira fase, analisar o problema do abandono precoce da escola, em Portugal, com base nos dados que são conhecidos sobre este fenómeno. Numa segunda fase, dedicarmo-nos ao levantamento e à explicitação de algumas estratégias de intervenção adoptadas no combate a esta problemática.

Começaremos, então, por fazer uma breve incursão sobre a Educação em Portugal, enquadrada no contexto europeu. De seguida, baseando-nos em estudos que têm sido realizados no nosso país sobre o abandono escolar precoce, analisaremos a evolução do fenómeno, reportando-nos ao período entre o final dos anos 80 e a actualidade. E, por último, demonstraremos, através de um levantamento das medidas políticas e dos programas criados para o combate do abandono escolar, o que Portugal tem feito para prevenir o problema.

Em Portugal a ideia de uma educação básica universal só teve expressão com a Carta Constitucional de 1826, que estabeleceu a sua gratuidade, salienta Mata (2000). Constatada, a ineficácia dessa medida para o alcance da universalidade estabeleceu-se, dez anos depois, a sua obrigatoriedade (de 9 anos) (Caetano, 2005 e Mata, 2000). Contudo, só na década de 90, do século XX, é que as leis do século anterior que preconizam a obrigatoriedade escolar para crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos passam a ser efectivamente cumpridas, como refere Simões (2007). Só em 1986 se elaborou e aprovou a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, salienta Benavente (2004), e só então se tornou obrigatória a escolaridade obrigatória de 9 anos. Um processo demasiado lento que deixa as suas marcas na taxa de analfabetismo, de escolarização e de abandono escolar da população portuguesa.

O atraso educacional, relativamente, à Europa é claro, os índices de escolaridade revelam-se, pois, muito inferiores à média europeia (Mata, 2000; Benavente, 2004; Caetano, 2005; Martins, 2005; Almeida, 2005). Percentagens elevadas de analfabetismo e de pouca escolaridade caracterizam a população portuguesa, em meados do século XIX (Simões, 2007). Mais de

metade da população (80%) é iletrada e, passado um século depois – no início do século XX -, a situação mantém-se praticamente inalterada (60%) (Benavente, 2004).

Portugal apresenta, assim, um défice crónico, reforça Benavente (2004), não só pelos baixos níveis de educação e de qualificação como também pelos modestos indicadores de qualidade educativa, quando comparados com os países industrializados.

Os sucessivos retratos do processo de escolarização da população portuguesa ao longo do tempo apontam, explica Vieira (2005), inequivocamente, para uma situação de persistente afastamento da generalidade das crianças e dos jovens face à escola. Só em meados da década de 50, do século XX, a maioria das crianças em idade escolar se encontra, efectivamente, a frequentar a escola primária (1º ciclo do Ensino Básico), acrescenta o autor (Vieira, 2005).

Contudo, e embora a maioria das crianças até já frequente a escola, adverte Caetano (2005), muitas não a frequentam até à escolaridade obrigatória (9 anos); os dados demonstram, por um lado, que Portugal apresenta elevados índices de abandono escolar e, por outro, índices muito baixos de escolaridade, comparativamente à média europeia (Caetano, 2005; Vieira, 2005; Martins, 2005; Benavente, 2004).

Na década de 90, do século XX, 60% da população não tinha mais que o 4º ano de escolaridade (1º ciclo do Ensino Básico), destacam Caetano (2005) e Benavente (2004). E apenas 49% da população, entre os 16 e os 18 anos prosseguem os estudos para além da escolaridade obrigatória, acrescenta Mendes (2006), enquanto a média comunitária é de 77%. Portugal consegue, assim, uma posição não só, francamente, distante face à Europa, como também difícil de alterar, sublinha Martins (2005).

Muitos esforços têm sido feitos na tentativa de alterar a nossa posição contrastante, e a verdade é que, na última década, temos assistido a melhorias significativas na área da educação, contudo, ainda, temos níveis de escolaridade muito baixos, comparativamente aos outros países da Europa, que são urgentes aumentar (Benavente, 2004).

Recordemos que, a escolaridade obrigatória de 9 anos é universal, mas não é uma realidade efectiva para todas as crianças (Caetano, 2005 e

Benavente, 2004). Disso é prova, como veremos mais à frente, os baixos níveis de escolaridade, as constantes taxas de analfabetismo e de abandono precoce, acrescenta Caetano (2005).

Face a esta dramática realidade da Educação em Portugal, caracterizada por baixos níveis de escolaridade e por fracos indicadores de qualidade (elevado insucesso escolar e abandono), com pesadas consequências económicas, sociais e culturais, é absolutamente imperioso levar a sério o “atraso educativo português”, salienta Benavente (2004). Investir, por isso, na Educação é o caminho a tomar para a obtenção de resultados escolares comparáveis com sociedades que há decénios consolidaram a sua escolaridade obrigatória (Benavente, 2004). E, embora, como refere Benavente *et al.* (1994), ultrapassar as situações de abandono surja pois como uma tarefa difícil, que exige uma redefinição dos laços existentes entre vários intervenientes directos (professores e alunos) e os até agora indirectos (famílias, autarquias, empresas, colectividades), num quadro de políticas educativas propiciadoras de tal redefinição, é uma tarefa, completamente, indispensável.

1. Abandono Escolar – A Realidade Portuguesa

“Embora a escolaridade da população portuguesa tenha francamente melhorado nas últimas décadas, os indicadores posicionam Portugal na cauda da Europa. Em causa está o abandono precoce da escola conjugado com o insucesso escolar.”

(Caetano, 2005, p.163)

Como, certamente, percebemos “Portugal vive uma situação singular entre os países da União Europeia; os indicadores nacionais e internacionais revelam níveis de educação e formação da população muito inferiores aos dos outros países europeus” (Benavente, 2004, p. 70). Portugal encontra-se, assim, e como vimos na Introdução, não só em último lugar relativamente aos níveis de escolaridade possuídos (com apenas 24% de indivíduos com o secundário e mais), mas, também, com um dos menores níveis de crescimento no conjunto dos países da União Europeia (UE) (Martins, 2005).

Tal aspecto confere ao nosso país, acrescenta a autora (Martins, 2005), uma posição de grande singularidade no défice qualificacional - só no seu caso faz sentido medir indicadores como o analfabetismo, numa Europa já há muito liberta deste fenómeno e, ainda, desagregar o ensino básico em várias categorias de análise, atendendo a que cerca de 80% da sua população tem no máximo esta escolaridade (Caetano, 2005).

Perante esta calamidade os índices de abandono escolar são, como vimos, no conjunto dos países da União Europeia, dos mais elevados (Mendes, 2006; Martins, 2005; PNPAE, 2004; Mata, 2000; Carneiro, 1997;). De acordo com Mendes (2006) podemos dizer que o abandono do sistema educativo antes de concluída a escolaridade obrigatória tem atingido proporções bastante elevadas, que assumem ainda maior destaque quando comparadas com outros países e com a média da UE.

A situação é, claramente, alarmante, sublinha Martins (2005) e Vieira (2006), não só pelas preocupantes taxas de abandono escolar como, também, pelas elevadas taxas de saída antecipada e de saída precoce que têm sido observadas em Portugal.

Salientamos, no entanto, que tendo em conta o presente estudo, apenas nos centraremos no abandono escolar e na saída antecipada, embora façamos a distinção entre os três conceitos. Conceitos estes, como refere Vieira (2006), geralmente, confundidos com o de abandono escolar. Recordemos, por isso, que o conceito de abandono escolar é aquele que, em rigor, se associa à escolaridade obrigatória, define-se, por isso como o “total de indivíduos, no momento censitário, com 10-15 anos que não concluíram o 3º ciclo do Ensino Básico e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário” (PNPAE, 2004, p.50). Enquanto que o conceito de saída antecipada refere-se ao “total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos que não concluíram o 3º ciclo do Ensino Básico e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário” (PNPAE, 2004, p.50). E o conceito de saída precoce é referente ao “total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos que não concluíram o ensino secundário e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário” (PNPAE, 2004, p.50).

O que pretendemos aqui demonstrar é que, para além dos 3% de casos de abandono escolar, verificados em 2001, existem, também, cerca de 25% de casos de saídas antecipadas e aproximadamente 45% de casos de saídas precoces (PNPAE, 2004). O que posiciona Portugal na cauda da Europa.

Embora, relativamente ao abandono escolar, até tenhamos assistido, nos últimos anos, a uma drástica redução (10 pontos percentuais) – de 12,5% (1991) para 2,7% (2001) -, os valores são, ainda, preocupantes, principalmente atendendo à idade dos alunos (dos 10 aos 15 anos) que abandonam a escola sem sequer concluírem o ensino obrigatório (15 anos ou 9º ano), justifica o PNPAE (2004). A esta situação acresce, ainda, os elevados índices de saída antecipada que, embora tenham descido – dos 54,1% (1991) para os 24,6% (2001) – continuam a revelar um grande contraste em relação à média europeia (Martins, 2005). Principalmente se atendermos ao facto de que as percentagens de abandono existente na comunidade europeia (em 2004 - 15,7%) correspondem ao total de indivíduos, entre os 18 e os 24 anos, que não concluíram o ensino secundário – o que Portugal identifica como saída precoce (em 2004 - 39,4%) (Martins, 2005). Portanto, as taxas de abandono (2,7%) e de saída antecipada (24,6%) mesmo que baixas, comparativamente,

com a média europeia são muito elevadas e graves, demonstram que entre as crianças e jovens que deixam de estudar, a maioria nem sequer conclui o 3º ciclo do Ensino Básico. Pois mesmo que não abandonem a escola antes do ensino obrigatório – até ter 15 anos ou o 9º ano -, muitos dos jovens deixam a escola logo que atingem os 15 anos, uma vez que já não são obrigados a frequentá-la, não completando, no entanto, devido a repetências, o Ensino Básico.

Verificamos, assim, com base em Benavente (2004), que, de acordo com o recenseamento de 2001, 32,6% da população empregada tem no máximo quatro anos de escolaridade, 29,6% tem nove anos de escolaridade e, apenas, 22% frequentaram ou concluíram o ensino secundário.

De acordo com Mendes (2006) os números relativos a 2002 demonstram que apenas 54,5% dos alunos portugueses prosseguem os estudos depois da escolaridade obrigatória (9 anos), enquanto na União Europeia (UE) este valor é de 81,2%.

A situação é, claramente, preocupante, Portugal apresenta as taxas mais elevadas de abandono escolar e mais baixas de escolaridade da população comparativamente aos valores europeus. Temos, por isso, de acordo com Caetano (2005), um longo caminho a percorrer para igualar as médias europeias, apesar da situação ter melhorado francamente nas últimas décadas. Especialmente se repararmos, como refere Mata (2000), nas taxas de escolaridade da população, em 1991, 85,7% dos portugueses com idades compreendidas entre os 15 e os 65 anos não possuíam, na melhor das hipóteses, mais do que o 9º ano e quase 60% não tinham sequer ultrapassado o 4º ano de escolaridade. Caetano (2005) mostra-nos, com base em dados da Eurostat, que mesmo em 1999, apenas 22% da população com idade compreendida entre os 25 e os 59 anos, completou o ensino secundário, ou seja a percentagem mais baixa da UE, enquanto a média europeia (UE-15) é de 61,8%.

O mesmo podemos fazer em relação ao abandono escolar, atendendo, como sublinha a mesma autora (Mata, 2000), aos primeiros dados sobre o abandono escolar, publicados em 1984, verificamos que 20% dos jovens que num dado ano tinham acabado o ensino primário (1º ciclo), não prosseguiram os estudos e que 7% dos jovens matriculados no 5º ano abandonavam o

sistema sem a obtenção do diploma do ensino básico e sem atingirem os 14 anos de idade.

Durante este período (1983/84), as dificuldades económicas, a distância casa/escola e a inexistência de transportes compatíveis constituíam, de acordo com Mata (2000), as razões fundamentais para o abandono precoce dos alunos que frequentavam o ensino primário (1º ciclo do Ensino Básico). Já os jovens que abandonavam o ensino preparatório (2º/3º ciclos do Ensino Básico) apresentavam como possíveis causas o desinteresse pelo prosseguimento dos estudos, a falta de condições e de confiança na escola, a necessidade de ajudar ao sustento da família e o conhecimento da inexistência de sanções para o não cumprimento da escolaridade obrigatória (Mata, 2000).

De acordo com o Mendes (2006) e o PNPAE (2004), a adopção da escolaridade obrigatória, embora tardia o que poderá explicar em parte alguns dos dados apresentados, teve, por sua vez, efeitos positivos na evolução registada. Não esqueçamos, como já referimos, que só em 1986 se elaborou e aprovou a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo e só então se tornou obrigatória a escolaridade obrigatória de 9 anos (Benavente, 2004). Portugal chega, assim, aos anos 90 sem que a escolaridade obrigatória de 9 anos seja uma realidade efectiva para todas as crianças, demonstrando fenómenos de insucesso e abandono escolares ainda muito elevados (Benavente, 2004). Alguns anos depois continua a verificar-se a persistência, ainda que decrescente, de índices de abandono e insucesso significativos, que reflectiam disparidades sociais, económicas e regionais ainda não convenientemente analisadas, acrescenta Mata (2000). No entanto, segundo a autora (Mata, 2000) a conjuntura criada pela nova Lei de Bases, com a reforma do Sistema Educativo e com a reestruturação do Ministério da Educação, fez emergir expectativas positivas.

Durante a década de 90, do século XX, assiste-se a alguns progressos, conseguindo, assim, como o PNPAE (2004) nos mostra e como já vimos, uma quebra de quase 10 pontos percentuais, na taxa de abandono escolar.

No entanto, apresentamos, ainda, números preocupantes de casos de abandono precoce da escola que merecem a nossa devida atenção. Números que, segundo o PNPAE (2004), devem ser decompostos ao nível local e

regional, pois só assim se esclarece a dimensão do problema. Analisar o problema local e regionalmente para melhor intervir.

Assim, verificamos com base no relatório de 2004 do Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil que a região Norte atinge a maioria das sinalizações (43,9%) e seguem-se, por ordem decrescente, as regiões Centro, Lisboa e Vale do Tejo e Algarve. O PNPAE (2004) especifica, claramente, que as zonas do país mais afectadas pelo abandono escolar e pela saída precoce são as zonas do Tâmega, do Ave, do Cávado e Alto Trás-os-Montes, não diferindo muito daquelas que manifestam também as taxas mais elevadas de retenção no Ensino Básico. Estes dados esclarecem, inequivocamente, a relação retenção-abandono (PNPAE, 2004).

Neste sentido, e através da análise local do abandono escolar, o PNPAE (2004) demonstra que a saída da escola antes de concluído o actual Ensino Básico, tem muito mais a ver com a idade do que com o ano de escolaridade que se frequenta - mostrando-se mais significativo entre os 13 e os 15 anos -, é geralmente precedido de histórias de insucesso repetido e concretiza-se ainda pela forte atractividade exercida por uma actividade profissional ainda acessível aos jovens desqualificados.

Para terminar reforçamos a ideia de que as percentagens de abandono escolar, mesmo as menos significativas, são merecedoras de uma reflexão e intervenção urgentes (Caetano, 2005). Não esqueçamos que quando comparamos os valores tanto da saída do sistema de ensino sem ter completado o Ensino Básico como o Secundário, com qualquer outro país da UE (dos 15), estes apresentam-se, como os mais baixos, razão esta que deveria ser mais do que suficiente para a tomada de medidas que permitam combater o abandono escolar, justifica Mendes (2006).

2. Estratégias de Intervenção no contexto do Abandono Escolar: Ponto da Situação sobre a Realidade Portuguesa

“(…) há que investir na prevenção já que por elevados que sejam os seus custos serão sempre mais rentáveis que os da remediação”.
(Almeida & Santos, 1990, cit. por Mata, 2000, p.15)

A realidade educativa portuguesa, supra descrita e analisada, há muito que reclama uma intervenção simultaneamente global e local para se prevenirem saídas da escola antes de concluído o Ensino Secundário (PNPAE, 2004).

Contudo, se verificarmos as iniciativas de carácter preventivo, ao nível do abandono escolar, que foram implementadas em Portugal, não conseguimos, conforme acrescenta Mata (2000), recuar muito além da década de 80, do século XX, e mesmo assim só se o abandono for enquadrado dentro da problemática do insucesso escolar.

A partir de 1974, na tentativa da democratização do acesso à educação e do prolongamento da escolaridade obrigatória, puseram-se em prática, segundo a Benavente (2001), várias medidas para combater as elevadíssimas taxas de insucesso escolar, bem como acções de alfabetização e educação de adultos,. No entanto, de acordo com a mesma autora (Benavente, 2001), as políticas educativas para além de desiguais e assimétricas procuravam dar respostas a problemas de oferta, de acesso e de sucesso educativo sem projectos coerentes e continuados.

Só em Dezembro de 1987, sob pressão da integração europeia, aparece um programa oficial - *Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo* (PIPSE) -, que afirma o insucesso escolar como um problema que exige uma intervenção urgente, salienta Mata (2000). O Programa assumia como principal tarefa o combate ao insucesso e ao abandono escolares (Carneiro, 1997). Focalizado, essencialmente, no 1º ciclo do Ensino Básico e com especial incidência em meios sócio-económica e culturalmente desfavorecidos, o PIPSE, desenvolveu, de acordo com o PNPAE (2004), Mata (2000) e Carneiro (1997), medidas de apoio à saúde, à alimentação e ao transporte de crianças assim como medidas de apoio à formação de

professores. No entanto, estas iniciativas foram pontuais e viveram apenas enquanto durou o programa (de 1988/89 a 1991/92) sem delas restarem nem meios nem estruturas, acrescenta Benavente *et al.* (1994).

Em 1991, é criado, segundo Mata (2000) e Carneiro (1997), o *Programa de Educação para Todos – Acesso com Sucesso* (PEPT), enquadrado nas recomendações da Conferência Mundial sobre “Educação para Todos” e da Conferência dos Ministros da Educação da OCDE. O PEPT tinha como principais objectivos: 1) desenvolver uma cultura de escolaridade prolongada; 2) prevenir o abandono precoce; 3) divulgar o valor da escolarização total e o custo social e económico da não escolarização; e 4) diversificar e flexibilizar as estruturas de oferta de formação, de modo a poder corresponder às exigências de uma tecnologia e de um mercado de emprego em acelerada e contínua mutuação (Carneiro, 1997). Segundo Benavente *et al.* (1994) estes são só quatro dos onze objectivos deste programa, caracterizados pelos autores (Benavente *et al.*, 1994) de “muitíssimo ambiciosos” e propícios à criação de novos espaços de estudo e intervenção. O PEPT, na perspectiva de agir localmente na prevenção do abandono e insucesso escolares, tem mobilizado esforços em torno de um projecto de intervenção educativa centrado na construção de uma “escola de todos, para todos e com todos”, acrescenta Mata (2000).

No ano de 1991 são, também, criados os *Serviços de Psicologia e Orientação* (SPO) cujos objectivos principais são assegurar o acompanhamento psicológico dos alunos ao longo do processo educativo e apoiar o desenvolvimento do sistema de relações interpessoais na Escola e entre esta e a comunidade (PNPAE, 2004).

Entretanto, de acordo com o PNPAE (2004), nova legislação foi sendo produzida gerando estruturas e permitindo iniciativas consideradas importantes para a prevenção do insucesso e do abandono escolares.

Em 1993, com o Despacho n.º 113/ME/93, surgem os *Sistemas de Incentivos à Qualidade da Educação* que têm, de acordo com o PNPAE (2004) e Mata (2000), como uma das finalidades apoiar as escolas mais carenciadas através de projectos educativos e pedagógicos desenvolvidos numa perspectiva de discriminação positiva, de modo a corrigir simetrias e potenciar, o mais possível, a igualdade de oportunidades. É, dentro deste

contexto que surgem os programas *Minerva*, *Nónio Século XXI* e *Internet nas Escolas*, responsáveis por introduzirem as novas tecnologias de informação e comunicação no sistema de ensino e por desenvolverem o processo de ligação à Internet nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos (PNPAE, 2004 e Mata, 2000).

Passados três anos, em 1996, são criados a título experimental, segundo Mata (2000), os *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP) que consistiam, mais concretamente em 34 territórios, que depois de distribuídos pelas cinco Direcções Regionais de Educação, eram concebidos como espaços comunitários para o desenvolvimento cultural de populações social e economicamente carenciadas, numa perspectiva de educação permanente.

No mesmo ano, acrescenta o PNPAE (2004), a Secretaria de Estado da Educação e Inovação (SEEI) regulamente, através do Despacho n.º 22/SEEI/96, a criação dos *Currículos Alternativos*. Fundamentados através da necessidade de dar aos estabelecimentos de ensino condições para o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas, adequando a estratégia pedagógica às necessidades de cada aluno ou grupo de alunos. Os *Currículos Alternativos* destinam-se, portanto, a alunos do Ensino Básico que se enquadram numa das seguintes situações: 1) insucesso escolar repetido; 2) problemas de integração na comunidade escolar; 3) risco de abandono da escolaridade básica; e 4) dificuldades condicionantes da aprendizagem.

Entre 1996 e 1998 foram ainda implementadas outras medidas que, embora não destinadas ao combate do abandono escolar - e, por isso não desenvolvidas no presente estudo -, serviram para melhorar a qualidade da educação, diversificar a oferta e melhorar as condições de acesso a oportunidades de formação alternativas ao ensino regular. São exemplo disso a rede única e integrada de educação pré-escolar (para crianças dos 3 aos 5 anos), associada à expansão da rede pública; os Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial (CEFPI – 9.º ano+1), que possibilitam uma formação profissional qualificante aos jovens com mais de 15 anos (com frequência ou com 9.º ano completo) que não pretendam prosseguir de imediato os estudos; e o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, com o intuito de assegurar mais e melhores aprendizagens para todos os alunos (PNPAE, 2004).

Em 1998 é, então, criado o Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI) que apresenta como objectivos prioritários a remediação de situações de trabalho infantil, incluindo formas de exploração de menores, a remediação do abandono escolar precoce e da inserção também precoce no mundo do trabalho.

Procurando fazer face a este tipo de problemas, encontram-se segundo o PNPAE (2004) algumas intervenções como o PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação), que foi criado em 1999 e revisto em 2003, integra um conjunto diversificado de medidas e acções prioritárias orientadas para a reinserção escolar, através da integração em percurso escolar regular ou da construção de percursos alternativos, de educação ou formação.

Entre o ano de 1999 e o de 2002 continuaram a surgir medidas que têm como objectivo, por um lado, melhorar a oferta e a qualidade da educação/formação em Portugal e, por outro, aumentar a qualificação escolar e profissional da população.

No ano de 2002, com a criação do Despacho Conjunto n.º 279/2002, pretendeu-se dinamizar uma oferta educativa e formativa junto dos jovens, entre os 15 e os 18 anos de idade, que se encontravam em risco de abandono escolar, antes do 9º ano de escolaridade, através de uma tipologia de itinerários estruturados de acordo com as habilitações de acesso, privilegiando uma estrutura curricular acentuadamente profissionalizante (PNPAE, 2004).

Por fim, em Abril de 2004 foi, finalmente, apresentado um plano governamental que incide única e especificamente sobre o problema do abandono escolar. O Plano Nacional de Prevenção ao Abandono Escolar (PNPAE) é um relatório intitulado “Eu Não Desisto” com um excelente enquadramento conceptual, como salienta Mendes (2006), que reúne as informações mais relevantes sobre o abandono escolar, sobretudo na óptica do aumento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano. O objectivo do PNPAE é intervir global e localmente para se prevenirem saídas do Sistema de Ensino antes de concluído o Secundário (PNPAE, 2004).

O Plano surge, assim, na sequência de pressões internacionais, na sua origem está a meta imposta pela União Europeia de 2010 para a diminuição do abandono escolar para metade.

Contudo, e apesar do Plano, em questão, até apresentar um modelo conceptual de intervenção sobre o abandono escolar tendo em conta o ciclo de vida escolar dos alunos (atendendo aos 12 anos de escolaridade previstos na Lei de Bases da Educação) consiste apenas num relatório que nunca chegou realmente a ser concretizado (Mendes, 2006).

Ao chegarmos ao fim deste percurso pelas intervenções ao nível da prevenção do abandono escolar, que têm marcado a realidade educativa portuguesa, salientamos que não encontramos qualquer tipo de instrumento de diagnóstico e/ou de avaliação de alunos em risco de abandono escolar. É, portanto, perante esta realidade que surge a presente proposta de um instrumento de diagnóstico de crianças e jovens em risco de abandono escolar.

Não podemos, por isso, deixar de sublinhar a, ainda, necessidade de respostas políticas eficazes para combater ou atenuar o problema em estudo. Referimo-nos, portanto, não só ao desenvolvimento de projectos como este, mas também à criação de programas única e exclusivamente dedicados à intervenção e, fundamentalmente, à prevenção do abandono escolar. Pois como vimos, o único programa dedicado especificamente ao problema em questão, e não querendo de todo menosprezá-lo, muito pelo contrário, não chegou sequer a ser aplicado na prática.

No entanto, é de realçar e valorizar todos os esforços, medidas e programas que desde a década de 90, do século XX, têm surgido em Portugal, com o objectivo, não só, de melhorar a oferta e a qualidade da educação, como também, de assegurar uma melhor qualificação escolar e profissional da população portuguesa.

3. Síntese

“A gravidade da situação, para além de educativa, é também social.”
(Ribeiro, Almeida & Gomes, 2006, p.128)

A Educação portuguesa apresenta, como vimos no decorrer do presente capítulo, um atraso educativo, claramente, significativo em comparação com o resto da Europa.

Não esqueçamos, como refere Benavente (2004), das opções políticas do Estado Novo, que durante cerca de 50 anos (1926-1974) mantiveram Portugal fora dos processos que marcaram a Europa e, que, se traduzem até hoje. Agravados por uma democratização do Sistema de Ensino demasiadamente tardia, cujas consequências negativas se reflectiram na escolarização e na qualificação da população portuguesa.

Indivíduos muito pouco escolarizados - mais de metade não tem mais que a escolaridade obrigatória, -, que saiem do Sistema de Ensino, antes de concluírem o Ensino Básico ou Secundário, caracterizam, portanto, a população portuguesa, ainda, nos dias de hoje.

Não podemos, de todo, ignorar os números, ainda, preocupantes de casos de abandono precoce da escola, que temos no nosso país, e que merecem a nossa devida atenção. Os dados sobre a saída do sistema de ensino antes e depois da escolaridade obrigatória, demonstram, na opinião de Mendes (2006) a gravidade do problema, baixa escolarização da população portuguesa. O que, por sua vez, significa, também, baixa qualificação profissional, comprometendo o futuro dos indivíduos e das famílias, perpetuando baixos índices de literacia, frágeis projectos de profissionalização e fracas competências de cidadania, acrescenta Ribeiro, Almeida & Gomes (2006).

Embora, como vimos, a situação tenha vindo, francamente, a melhorar, desde a democratização do Ensino, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, que tornou finalmente obrigatória a escolaridade obrigatória de 9 anos, ainda temos como Caetano (2005) refere um longo caminho a percorrer.

Não podemos, no entanto, deixar de valorizar todos os esforços desenvolvidos, desde esta altura, assim como todas as medidas aplicadas com o intuito de melhorar a qualidade da educação e a qualificação da população

portuguesa. Como vimos, na análise feita, tanto os índices de escolarização da população como os de abandono escolar têm, na última década, apresentado melhorias.

O país viveu, como vimos, mais de um século de fraco investimento educativo, o que de acordo com Benavente (2004), explica a situação específica que ainda hoje ocupa no conjunto dos países da UE. Contudo, e embora o atraso não tenha ainda sido recuperado e Portugal esteja, no campo educativo, longe dos seus parceiros europeus, a tendência é, como temos observado, para o aumento das taxas de conclusão, principalmente nos grupos etários mais jovens (Benavente, 2004).

Precisamos, portanto, de continuar no bom caminho, desenvolvendo, para isso mais medidas e implementando no terreno programas de prevenção aos principais problemas que afectam a nossa Educação, nomeadamente ao do abandono escolar. Lembremo-nos que o preço a pagar pelos, ainda que não muito elevados, números de abandono escolar, é um preço muito alto, está em risco todo o desenvolvimento económico, social e cultural do país.

METODOLOGIA

Método

Introdução

Neste capítulo, destinado à metodologia, apresentar-se-á, o desenho metodológico efectuado, os instrumentos e procedimentos adoptados bem como os resultados obtidos para o desenvolvimento do presente estudo.

Como tivemos oportunidade de referir na introdução deste trabalho, pretendemos elaborar um instrumento preditor de abandono escolar que poderá ser utilizado, no terreno, por professores, para detectar alunos em risco de abandono escolar, no 1º ciclo do Ensino Básico. Para tal, foi necessário, primeiramente identificar os principais factores preditores de risco.

O estudo teve, por isso, duas fases: 1) uma primeira dedicada à identificação e recolha dos principais factores de risco ao abandono escolar, quer através, inicialmente, da literatura como, posteriormente, da avaliação feita pelos professores com base no questionário de avaliação e gestão do risco de abandono escolar; e 2) uma segunda fase de onde resulta a proposta de um instrumento de diagnóstico de crianças e jovens em risco de abandono escolar. Ambas as fases são devidamente explicadas e desenvolvidas no presente capítulo.

1. Objectivo do Estudo

A revisão da literatura mostra-nos que o fenómeno do abandono precoce da escola – complexo nas suas causas e consequências – é um problema não só visivelmente preocupante pelos valores que apresenta, mundialmente e especificamente em Portugal, como também pelas graves consequências individuais, económicas, sociais e culturais que comporta (Benavente *et al.*, 1994; Carneiro, 1997; Murdock, 1999; Mata, 2000; Mendes, 2006).

Sendo o fenómeno um problema grave e visivelmente preocupante a sua intervenção e prevenção são urgentes. No entanto Portugal, apesar de apresentar, como vimos anteriormente, dos valores mais elevados no conjunto dos países da UE, relativamente a casos de abandono precoce da escola, não apresenta soluções suficientes para o seu combate.

Foi a pensar nesta questão que surgiu o presente estudo cujo objectivo é criar um instrumento de diagnóstico de crianças e jovens em risco de abandono escolar, um instrumento que permita identificar nos alunos factores de risco (individuais, familiares, escolares e/ou sociais) ao abandono escolar. Para tal serão, primeiramente, identificados e recolhidos os indicadores de risco mais apontados pela literatura, isto de acordo com quatro factores de risco: individuais, familiares, escolares e sociais (Roazzi & Almeida, 1988; Tavares, 1990; Santos e Marturano, 1993; Benavente *et al.*, 1994; Carneiro, 1997; Garrinhas, 1997; Murdock, 1999; Sousa & Santos, 1999; Janosz *et al.*, 2000; Mata, 2000; Amado, 2001; Doll & Hess, 2001; Morgado, 2001; Sandoval, 2001; Villas-Boas, 2001; Aloise-Young & Chavez, 2002; Amado e Freire, 2002; Hunt *et al.*, 2002; Baptista, D’Antino & Schwartzman, 2003; Chiapetti, 2003; Stevanato *et al.*, 2003; PNPAE, 2004; Almeida, 2005; Caetano, 2005; Chechia & Andrade, 2005; Feitosa, 2005; Galindo & Navarro, 2005; Jadue, Galindo & Navarro, 2005; Knesting & Waldron, 2006; Mendes, 2006; Ribeiro, Almeida & Gomes, 2006; Alves, Ortigão & Franco, 2007; Marks, 2007; Unwin *et al.*, 2007; Martinez-González, 2008). De seguida, os indicadores escolhidos serão utilizados na construção do questionário de avaliação e gestão do risco de abandono escolar (ver anexo I) que será aplicado a uma amostra aleatória de professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos) com o objectivo de replicar a existência desses mesmos factores na

nossa amostra. Da análise desses resultados resultará, então, a proposta final do instrumento que será utilizado por professores como instrumento de auxílio na detecção e no levantamento dos alunos em risco de abandono escolar, contribuindo, dessa forma, para uma prevenção do fenómeno. Pois como Carneiro (1997) refere, fazer a detecção e o levantamento dos alunos em risco de abandono escolar é cada vez mais importante para uma melhor prevenção.

2. Participantes

Participaram, assim, no presente estudo, ou seja no preenchimento do questionário de avaliação e gestão do risco de abandono escolar, 102 professores do Ensino Básico de diversas escolas do Centro e do Norte do país. Os inquiridos têm idades compreendidas entre os 24 e os 65 anos, havendo uma média de idades de 40 anos e um desvio padrão de 8,546.

Com base na análise dos dados podemos dizer que a amostra é constituída maioritariamente por professores do sexo feminino (78%) e apresenta, também, na sua maioria professores licenciados (78%), apenas 4% de professores tem o Bacharelato, 13% o Mestrado e 6% o Bacharelato e a Licenciatura. Dos professores inquiridos 41 % são professores do 1º ciclo do Ensino Básico e a grande maioria, cerca de 80%, lecciona em escolas do centro do país. A média de anos de experiência profissional é de 15 anos e o desvio-padrão é de 9,232. E em média os inquiridos têm 8 anos de experiência na presente escola, com um desvio-padrão de 7,213.

Relativamente aos professores que responderam se tiveram ou não, durante a sua experiência profissional, contacto com casos de abandono escolar, a amostra parece bastante equilibrada, 52% responde que sim e 48% que não.

3. Instrumento

Para o referido projecto foi utilizado um questionário de avaliação e gestão do risco (ver anexo I) que foi aplicado a professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos), com o objectivo de identificar e recolher os principais factores preditores de risco que servirão de base na construção do instrumento de diagnóstico de alunos em risco de abandono escolar.

Numa primeira fase, o questionário foi construído, para tal foi explorada a literatura sobre factores de risco ao abandono escolar. Optámos por seguir a lógica adoptada por Mata (2000) e ir acrescentando e/ou retirando indicadores de acordo com a literatura. Na tabela 1 apresentamos, então, os indicadores de risco seleccionados com base na literatura:

Figura 1- Indicadores de risco de abandono escolar (cópia do instrumento em anexoI)

<ul style="list-style-type: none">▪ <i>Inadaptação à escola</i>
<ul style="list-style-type: none">▪ Falta de interesse▪ Fraco investimento na vida escolar▪ Indisciplina▪ Absentismo escolar▪ Baixo nível de capacidades cognitivas▪ Insucesso escolar▪ Baixa auto-estima▪ Mau relacionamento com os colegas▪ Mau relacionamento com os professores▪ Isolamento▪ Relacionamento próximo com jovens que abandonaram a escola▪ Problemas de saúde ou incapacidades▪ Clima escolar negativo▪ Conflito entre as culturas da escola e da comunidade▪ Currículo irrelevante▪ Horário fatigante▪ Conflito de horários

- Despersonalização da relação professor/aluno
 - Estratégias de ensino passivas
 - Desprezo pelos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos
 - Fraca expectativa dos professores
 - Sistema disciplinar ineficaz
 - Utilização frequente de retenções
 - Corpo docente instável, inexperiente e pouco qualificado
 - Utilização deficiente das novas tecnologias
 - Inexistência de serviços de aconselhamento
 - Deficiências nas instalações escolares (pouca limpeza, falta de instalações desportivas)
 - Falta de mecanismos de detecção precoce de casos de risco de abandono
 - Falta de programas de apoio a alunos com dificuldades
 - Falta de programas de promoção de competências sociais
 - Baixo nível sócio-económico
 - Fracas expectativas relativamente à vida escolar dos filhos
 - Responsabilidades familiares
 - Vida familiar disfuncional
 - Relações parentais negligentes ou abusivas
 - Estratégias familiares desfavoráveis (ausência de diálogo, fraco envolvimento parental)
 - Pertença a uma minoria étnica
 - Mobilidade elevada
 - Fraca ligação entre a comunidade e a escola
 - Falta de serviços sociais de apoio
 - Más condições de acessibilidade e de transporte para a escola
-
- **Pressão sobre mão-de-obra não qualificada**

Ainda numa primeira fase estruturámos o questionário segundo 3 partes: 1) uma primeira que corresponde ao levantamento de dados biográficos, com o objectivo de caracterizar os professores inquiridos; 2) uma segunda parte que apresenta um conjunto de indicadores de risco ao abandono escolar para serem avaliados uma escala de importância de 4 valores (1 não

importante; 2 pouco importante; 3 importante; e 4 muito importante); e 3) uma terceira e última parte organizada também numa escala de importância de 4 valores (1 não importante; 2 pouco importante; 3 importante; e 4 muito importante) que consiste na introdução e avaliação por parte dos professores de outros indicadores para além dos referidos (ver anexo I).

Numa segunda fase, depois de construído o questionário, fomos testá-lo a uma pequena amostra aleatória de 20 professores. Após pré-teste do instrumento procedemos à análise preliminar desses dados, por forma a verificar a existência de alguma falha ou erro no questionário que pudesse prejudicar a sua aplicabilidade.

Na terceira fase, e depois de testado o instrumento, procedemos à sua aplicação à amostra final, de aproximadamente 100 professores do Ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos).

Na fase seguinte, procedemos à análise dos dados, através do SPSS, de onde resulta a proposta final do instrumento de diagnóstico de crianças e jovens em risco de abandono escolar (em apêndice).

4. Procedimento

Numa primeira fase, e após a identificação e recolha dos diversos indicadores de risco ao abandono escolar presentes na literatura, construiu-se um questionário de avaliação e gestão do risco de abandono escolar.

Concedida autorização por parte das escolas para a aplicação do questionário procedeu-se, primeiramente, ao pré-teste do instrumento, aplicando-o a uma pequena amostra de 20 professores. Depois de analisados esses primeiros dados e não verificados quaisquer erros no questionário aplicou-se então, à totalidade da amostra - 102 professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos).

Após a aplicação e posterior recolha dos questionários, os respectivos dados foram tratados estatisticamente, através do Programa de Tratamento de Dados Estatísticos (SPSS), no qual se procedeu à análise factorial, no sentido de identificar os principais factores preditores de risco de abandono escolar.

A parte final do trabalho, ou seja a segunda e última fase, é, então, a proposta de um instrumento de diagnóstico de crianças e jovens em risco de abandono escolar (em apêndice) cuja base resulta da análise de conteúdo e do tratamento estatístico (análise factorial) realizados numa primeira fase.

5. Resultados

Com base na análise dos dados dos questionários de avaliação e gestão do risco de abandono escolar aplicados a uma amostra aleatória de 102 professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos) obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 1 – Valores de síntese dos indicadores de risco de abandono escolar

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Inadaptação à Escola	1	4	3,08	,799
Falta de interesse	2	4	3,40	,623
Fraco investimento na vida escolar	2	4	3,38	,620
Indisciplina	1	4	3,11	,748
Absentismo escolar	2	4	3,56	,577
Baixo nível de capacidades cognitivas	1	4	2,41	,718
Insucesso escolar	1	4	3,27	,715
Baixa auto-estima	1	4	2,74	,950
Mau relacionamento com os colegas	1	4	2,70	,779
Mau relacionamento com os professores	1	4	2,79	,803
Isolamento	1	4	2,43	,762
Relacionamento próximo com jovens que abandonaram a escola	1	4	2,95	,782
Problemas de saúde ou incapacidades	1	4	2,27	,700
Maternidade ou Paternidade precoce	1	4	3,11	,840
Clima escolar negativo	1	4	2,85	,727
Conflito entre as culturas da escola e da comunidade	1	4	2,53	,843
Currículo irrelevante	1	4	2,22	,696
Horário fatigante	1	4	2,08	,773
Conflito de horários	1	4	2,02	,777
Despersonalização da relação professor/aluno	1	4	2,51	,843
Estratégias de ensino passivas	1	4	2,56	,866
Desprezo pelos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos	1	4	2,94	,814
Fraca expectativa dos professores	1	4	2,48	,843
Sistema disciplinar ineficaz	1	4	2,70	,695

Utilização frequente de retenções	1	4	2,88	,767
Corpo docente instável, inexperiente e pouco qualificado	1	4	2,51	,970
Utilização deficiente das novas tecnologias	1	4	2,18	,707
Inexistência de serviços de aconselhamento	1	4	3,05	,741
Deficiências nas instalações escolares (pouca limpeza, falta de instalações desportivas)	1	4	2,24	,788
Falta de mecanismos de detecção precoce de casos de risco de abandono	1	4	3,33	,625
Falta de programas de apoio a alunos com dificuldades	2	4	3,30	,695
Falta de programas de promoção de competências sociais	2	4	3,14	,692
Baixo nível de acompanhamento e de apoio psicológico aos alunos	2	4	3,30	,680
Baixo nível sócio-económico	1	4	2,44	,736
Fracas expectativas relativamente à vida escolar dos filhos	1	4	2,76	,851
Responsabilidades familiares	2	4	3,27	,621
Vida familiar disfuncional	1	4	3,34	,691
Relações parentais negligentes ou abusivas	2	4	3,58	,537
Estratégias familiares desfavoráveis (ausência de diálogo, fraco envolvimento parental)	2	4	3,26	,634
Pertença a uma minoria étnica	1	4	2,44	,763
Mobilidade elevada	1	4	2,66	,720
Interesse por uma rápida inserção dos jovens na vida activa	1	4	2,58	,748
Fraca ligação entre a comunidade e a escola	1	4	2,51	,792
Falta de serviços sociais de apoio	1	4	3,11	,720
Más condições de acessibilidade e de transporte para a escola	1	4	2,30	,831
Pressão sobre mão-de-obra não qualificada	1	4	2,34	,748

De acordo com a tabela 1 os indicadores que em média são avaliados pelos professores como de maior risco ao abandono escolar são: as **relações parentais negligentes ou abusivas** (média 3,58), o **absentismo escolar** (média 3,56), **a falta de interesse** (média 3,40), **o fraco investimento na vida escolar** (média 3,38) e **a vida familiar disfuncional** (média 3,34).

Como indicadores que em média são avaliados pelos professores como tendo menor impacto no risco ao abandono escolar destacamos: conflito de horários (média 2,02), horário fatigante (média 2,08), utilização deficiente das novas tecnologias (média 2,18) e currículo irrelevante (média 2,22).

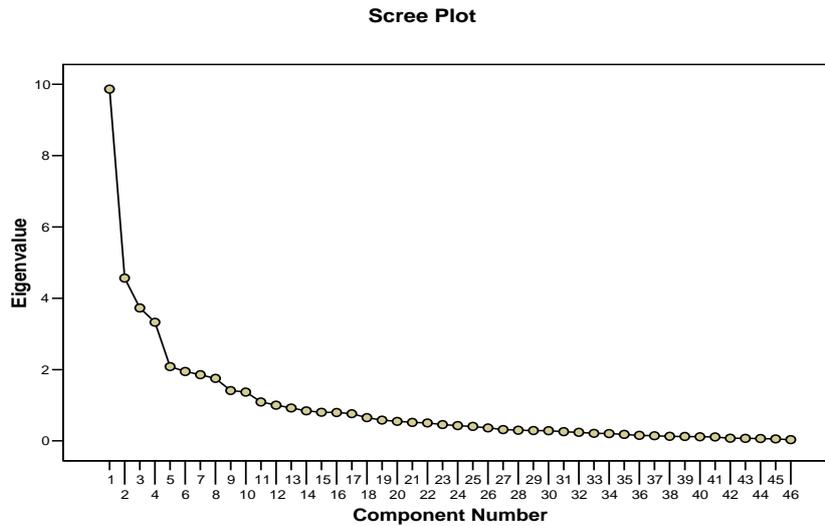
Posto isto, a partir de uma análise de interdependência entre os múltiplos indicadores podem identificar-se as dimensões que estruturam as respostas dos indivíduos.

Da aplicação de uma Análise de Componentes Principais a uma matriz com uma adequabilidade razoável ($KMO=0,681$) foram extraídas com base nos dados da tabela 2 e com a ajuda do gráfico (figura 2), quatro componentes, que combinam os diferentes aspectos avaliados pelos indivíduos e que explicam 46,71% da variância global, como podemos verificar na tabela 2:

Tabela 2 – Componentes a serem extraídos a partir da ACP

Componentes	Extracção		
	Total	% Variância	Acumuladas
1	9,866	21,448	21,448
2	4,565	9,924	31,372
3	3,730	8,109	39,481
4	3,329	7,236	46,717
KMO		0,681	

Figura 2 – Screen Plot: componentes a serem extraídas



Após a análise de quais os indicadores mais correlacionados com cada uma das quatro componentes extraídas construiu-se a tabela 3, que nos ajuda a perceber quais os indicadores pertencentes a cada componente. Essa percepção ajudou-nos, também, a atribuir nomes às componentes, tendo em conta os indicadores que fazem parte de cada uma.

Tabela 3 – Componentes extraídas que influenciam no processo de decisão de abandonar a escola

Itens	Componentes			
	Escolares e Sociais	Familiares e Culturais	Serviços de Apoio	Individuais
Indisciplina	0,494			
Mau relacionamento com professores	0,612			
Horário fatigante	0,590			
Conflito de horários	0,464			
Despersonalização da relação professor/aluno	0,687			
Estratégias de ensino passivas	0,774			
Desprezo pelos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos	0,613			
Sistema disciplinar ineficaz	0,726			
Utilização frequente de	0,525			

retenções	
Corpo docente instável, inexperiente e pouco qualificado	0,633
Utilização deficiente das novas tecnologias	0,611
Interesse por uma rápida inserção dos jovens na vida activa	0,481
Más condições de acessibilidade e de transporte para a escola	0,608
Pressão sobre mão-de-obra não qualificada	0,482
Conflito entre culturas da escola e da comunidade	0,598
Currículo irrelevante	0,451
Fraca expectativa dos professores	0,397
Baixo nível sócio-económico	0,637
Fracas expectativas relativamente à vida escolar dos filhos	0,860
Responsabilidades familiares	0,588
Vida familiar disfuncional	0,536
Estratégias familiares desfavoráveis (ausência de diálogo, fraco envolvimento parental)	0,532
Pertença a uma minoria étnica	0,619
Mobilidade elevada	0,627
Fraca ligação entre a comunidade e a escola	0,636
Relações parentais negligentes ou abusivas	0,471
Inexistência de serviços de aconselhamento	0,770
Deficiências nas instalações escolares (pouca limpeza, falta de instalações desportivas)	0,507
Falta de mecanismos de detecção precoce de casos de risco de abandono	0,814
Falta de programas de apoio a alunos com dificuldades	0,761
Falta de programas de promoção de competências sociais	0,718

Baixo nível de acompanhamento e de apoio psicológico aos alunos					0,778
Falta de serviços sociais de apoio					0,557
Clima escolar negativo					0,487
Inadaptação à Escola					0,555
Falta de interesse					0,430
Fraco investimento na vida escolar					0,513
Absentismo escolar					0,500
Baixo nível de capacidades cognitivas					0,654
Insucesso escolar					0,591
Baixa auto-estima					0,672
Mau relacionamento com os colegas					0,513
Isolamento					0,535
Relacionamento próximo com jovens que abandonaram a escola					0,304
Problemas de saúde ou incapacidades					0,596
Maternidade ou Paternidade precoce					0,522
% de variância explicada	21,44	9,92	8,10	7,23	

Os múltiplos aspectos avaliados pelos professores podem, então, sistematizar-se em quatro dimensões: escolares e sociais; familiares e culturais; serviços de apoio; e individuais, não diferindo muito das dimensões apresentadas na literatura.

A partir destes resultados foram, assim, definidos quatro índices, todos eles com boa consistência interna ($>0,75$), a partir dos quais é possível aferir sobre o grau de importância atribuído a cada uma dessas dimensões.

Tabela 4 – Valores de síntese das componentes criadas

	N	Média	Desvio-padrão	Alpha de Cronbach
Dimensão Escolar e Social	100	2,53	0,496	0,882
Dimensão Familiar e Cultural	101	2,72	0,468	0,848

Dimensão Serviços de Apoio	101	3,11	0,499	0,864
Dimensão Individual	100	2,94	0,413	0,815

Analisando a tabela 4 facilmente se percebe que é a dimensão Escolar e Social que os professores atribuem, em média, menor importância (2,53) e, portanto, com menor influência na decisão da criança ou jovem em abandonar a escola. A dimensão Serviços de Apoio e a dimensão Individual (3,11 e 2,94 respectivamente) são, como podemos ver, as que detêm uma média mais elevada, e por isso aquelas que os professores indicam como as de maior risco ao abandono precoce da escola.

Na tentativa de encontrar relações entre as dimensões criadas e algumas variáveis, nomeadamente idade, grau de escolaridade e anos de experiência profissional, foram calculados coeficientes de correlação de Pearson e de Spearman, dependendo das variáveis. A tabela 5 apresenta apenas as correlações que foram significativas:

Tabela 5 – Relação entre Dimensão Escolar e Social e Grau de Escolaridade

		Grau de Escolaridade
Dimensão Escolar e Social	Correlação Pearson	-0,216*
	Sig. (2-tailed)	0,031
	N	100

*<0,05

**<0,01

De acordo com a tabela 5 apresentada apenas foram encontradas correlações significativas entre a dimensão escolar e social e o grau de escolaridade dos participantes. Verifica-se, portanto, que existe uma relação negativa com intensidade fraca entre as variáveis ($r=-0,216$; $N=100$; $p<0,05$). O que significa que quanto mais importância é atribuída à dimensão escolar e social menor é o grau de escolaridade dos participantes.

Não foram, portanto, encontradas relações, através do coeficiente de Pearson, entre: *algumas dimensões e o grau de escolaridade* (dimensão familiar e cultural $r=-0,101$, $N=101$, $p>0,30$; dimensão serviços de apoio $r=0,144$, $N=101$, $p>0,15$; e dimensão individual $r=0,017$, $N=100$, $p>0,85$).

E não foram, também, encontradas relações, através do coeficiente de Spearman, entre: *as dimensões e a idade* (dimensão escolar e social $r=0,034$; $N=100$; $p>0,73$; dimensão familiar e cultural $r=-0,011$, $N=101$, $p>0,90$; dimensão serviços de apoio $r=-0,059$, $N=101$, $p>0,55$; e dimensão individual $r=0,034$, $N=100$, $p>0,70$); e *as dimensões e os anos de experiência profissional* (dimensão escolar e social $r=0,034$; $N=100$; $p>0,70$; dimensão familiar e cultural $r=0,005$, $N=101$, $p>0,95$; dimensão serviços de apoio $r=-0,030$, $N=101$, $p>0,75$; e dimensão individual $r=0,042$, $N=100$, $p>0,67$).

Explorando, agora, a relação entre a variável sexo e as diferentes dimensões criadas, pretende-se descobrir se existem diferenças de médias significativas entre os homens e as mulheres (professores e professoras) no nível de importância atribuído a cada uma das quatro dimensões. Utilizou-se para tal o teste de diferenças de médias entre dois grupos independentes (t-student) e obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 6 – Diferença de médias entre sexo e a importância das dimensões de risco de abandono escolar

		Dimensão Escolar e Social		Dimensão Familiar e Cultural		Dimensão Serviços de Apoio		Dimensão Individual	
		Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
Sexo	Feminino	2,56	0,499	2,72	0,437	3,10	0,498	2,96	0,402
	Masculino	2,44	0,486	2,72	0,576	3,16	0,513	2,85	0,449

Tabela 7 – Teste de diferença de médias entre sexo e a importância das dimensões de risco de abandono escolar

	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Dimensão Escolar e Social	1,090	0,299	- 0,974	98	0,332
Dimensão Familiar e Cultural	2,682	0,105	0,061	99	0,952
Dimensão Serviços de Apoio	0,488	0,486	0,508	99	0,612
Dimensão Individual	0,063	0,802	- 1,129	98	0,262

*<0.05

**<0.01

O que se verifica é que não existem diferenças significativas em função do sexo dos participantes quanto ao nível de importância atribuído a cada uma das quatro dimensões ($p>0,05$): verifica-se que a média de importância das dimensões dos homens não difere significativamente da das mulheres.

Analisando, a relação entre a variável contacto com casos de abandono e as diferentes dimensões criadas, pretende-se descobrir se existem diferenças de médias significativas entre os professores que têm contacto com o abandono escolar dos que não têm contacto relativamente ao nível de importância atribuído a cada uma das quatro dimensões. Utilizou-se para tal, e uma vez mais, o teste de diferenças de médias entre dois grupos independentes (t-student) e obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 8 – Diferença de médias entre contacto com casos de abandono escolar e a importância das dimensões de risco de abandono escolar

		Dimensão Escolar e Social		Dimensão Familiar e Cultural		Dimensão Serviços de Apoio		Dimensão Individual	
		Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
Contacto com casos de abandono escolar	Sim	2,54	0,506	2,73	0,428	3,12	0,496	2,94	0,444
	Não	2,52	0,489	2,70	0,510	3,10	0,508	2,94	0,382

Tabela 9 – Teste de diferença de médias entre contacto com casos de abandono escolar e a importância das dimensões de risco de abandono escolar

	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Dimensão Escolar e Social	0,043	0,836	0,244	98	0,808
Dimensão Familiar e Cultural	2,852	0,094	0,388	99	0,699
Dimensão Serviços de Apoio	0,727	0,396	0,129	99	0,898
Dimensão Individual	1,624	0,206	0,019	98	0,985

* $<0,05$

** $<0,01$

Verifica-se, também, que não existem diferenças significativas em função do contacto com casos de abandono quanto ao nível de importância atribuído a cada uma das quatro dimensões ($p>0,05$): verifica-se que a média

de importância das dimensões dos professores que têm contacto com casos de abandono escolar não difere significativamente dos que não têm contacto.

Explorando, a relação entre a variável escola em que lecciona e as diferentes dimensões criadas, pretende-se, agora, descobrir se existem diferenças significativas entre os professores que leccionam em escolas do Centro dos que leccionam em escolas do Norte, relativamente ao nível de importância atribuído a cada uma das quatro dimensões. Foi, uma vez mais, utilizado o teste de diferenças de médias entre dois grupos independentes (t-student) e obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 10 – Diferença de médias entre escola em que lecciona e a importância das dimensões de risco de abandono escolar

		Dimensão Escolar e Social		Dimensão Familiar e Cultural		Dimensão Serviços de Apoio		Dimensão Individual	
		Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
Escola em que lecciona	Centro	2,56	0,532	2,75	0,469	3,11	0,513	2,94	0,407
	Norte	2,40	0,291	2,57	0,444	3,11	0,453	2,90	0,447

Tabela 11 – Teste de diferença de médias entre escola em que lecciona e a importância das dimensões de risco de abandono escolar

	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Dimensão Escolar e Social	8,620	0,004	- 1,821	98	0,074
Dimensão Familiar e Cultural	0,189	0,664	- 1,553	99	0,124
Dimensão Serviços de Apoio	1,436	0,234	- 0,38	99	0,970
Dimensão Individual	0,439	0,509	- 0,404	98	0,687

*<0,05

**<0,01

No sentido de procurar diferenças significativas entre o nível de ensino leccionado pelos professores relativamente ao grau de importância atribuído a cada dimensão realizou-se o teste de diferença de médias para mais de dois grupos, o Oneway Anova. Contudo, como um dos grupos apresentou menos de 2 casos não foi possível realizar o teste devidamente.

Para terminar, decidimos explorar as diferenças entre a variável habilitações dos participantes e o grau de importância atribuído a cada dimensão realizando-se, também, o teste diferença de médias para mais de dois grupos, o Oneway Anova. Após análise dos resultados obtidos no teste de homogeneidade de variâncias ($p > 0,05$) verificámos que podíamos continuar o teste apenas com as dimensões: familiar e cultural ($p = 0,226$), serviços de apoio ($p = 0,183$) e individual ($p = 0,433$). A dimensão escolar e social apresenta um teste de homogeneidade abaixo dos valores normais ($p = 0,039$), o que faz com que tenhamos que rejeitar a hipótese de homogeneidade de variâncias, não podendo por isso continuar o teste com esta variável. Em relação às restantes obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 12 – Teste Oneway Anova entre habilitações dos participantes e a importância das dimensões de risco de abandono escolar

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Dimensão Familiar e Cultural	Between Groups	0,303	3	0,101	0,453	0,716
	Within Groups	21,628	97	0,223		
	Total	21,931	100			
Dimensão Serviços de Apoio	Between Groups	0,974	3	0,325	1,312	0,275
	Within Groups	24,003	97	0,247		
	Total	24,977	100			
Dimensão Individual	Between Groups	0,067	3	0,22	0,127	0,944
	Within Groups	16,881	96	0,176		
	Total	16,948	99			

Com base na análise da tabela 12 verificamos que o nível médio de importância atribuído às dimensões: familiar e cultural ($F(3, 97) = 0,453$, $p > 0,70$), serviços de apoio ($F(3, 97) = 1,312$, $p > 0,25$), e individual ($F(3, 96) = 0,127$, $p > 0,90$), é igual nos 4 grupos, Bacharelato, Licenciatura,

Mestrado e Bacharelato/Licenciatura. Não se verificam, portanto, diferenças entre os grupos.

6. Conclusões

Com base na análise dos resultados apresentados, anteriormente, podemos concluir que, de certa forma, os resultados correspondem ao que encontramos na literatura sobre factores de risco ao abandono escolar. Ora vejamos: os indicadores de risco que em média foram considerados pelos participantes como de maior risco ao abandono escolar correspondem aos itens: 1) relações parentais negligentes ou abusivas; 2) absentismo escolar; 3) fraco investimento na vida escolar; e 4) vida familiar disfuncional. Indicadores, segundo a literatura, de ordem individual e familiar. E de acordo com a literatura, os factores familiares e os individuais são, precisamente aqueles que são considerados mais importantes no estudo do abandono precoce da escola (Tavares, 1990; Benavente et al., 1994; Murdock, 1999; Mata, 2000; Aloise-Young & Chavez, 2002; Marks, 2007; entre outros). Relembremos que segundo Aloise-Young & Chavez (2002) os factores individuais e os familiares são, sem dúvida, os mais referidos e os que detêm um maior destaque na maioria dos estudos.

Através da análise, os diversos indicadores de risco apresentados no questionário puderam ser agrupados em categorias que como referimos, se assemelharam às já presentes na literatura. Tendo, portanto, em atenção o conjunto de indicadores pertencente a cada categoria atribuímos a seguinte denominação: 1) escolares e sociais, na medida em que a maioria dos indicadores desta dimensão estavam relacionados não só com a escola como também com aspectos da comunidade; 2) familiares e culturais, porque os indicadores para além de se relacionarem com aspectos de ordem familiar eram também de ordem cultural; 3) serviços de apoio, na medida em que a grande maioria de indicadores se encontram relacionados com a falta de programas, de infra-estruturas e de serviços de apoio ao aluno; e 4) individual, porque a grande maioria dos indicadores pertencentes a esta categoria estavam relacionados com aspectos do próprio indivíduo. Se reportarmos para a literatura verificamos que, à excepção da dimensão serviços de apoio, todas as outras se encontram presentes e são frequentemente apresentadas como de risco ao abandono escolar, pelos mais diversos estudos.

De acordo com a análise feita verificámos, também, que as dimensões que em média foram assinaladas pelos professores como de maior risco para o abandono precoce da escola prendem-se essencialmente com questões de falta de suporte e apoio escolar, familiar e social e com questões de ordem individual. Embora, na literatura não tenhamos encontrado uma categoria que reúna todos estes indicadores relacionados com a falta de suporte e de apoio à criança ou jovem, não significa que sejam menos importantes ou menos relevantes para os autores. Encontramo-los é misturados noutras categorias, nomeadamente na categoria familiar - relações parentais negligentes ou abusivas; na escolar - falta de programas de apoio a alunos com dificuldades; e na social - falta de mecanismos de detecção precoce de casos de risco de abandono escolar, dependendo, assim, da natureza do indicador.

Por outro lado, e à semelhança do que acontece na literatura a dimensão Escolar e Social foi aquela que os professores atribuíram, em média, menor importância e, portanto, na opinião dos professores, com menor influência na decisão da criança ou jovem em abandonar a escola. O que na opinião de Jadue, Galindo & Navarro (2005) e Sousa e Santos (1999) é uma situação normal, pois os professores têm por hábito atribuir a responsabilidade à família e à incapacidade dos próprios alunos, esquecendo-se da responsabilidade que eles próprios enquanto professores têm no desempenho escolar dos seus alunos.

Recordemos que, de acordo com Knesting & Waldron (2006) e Marks (2007), a escola assume aqui um papel muito importante na medida em que da mesma forma que pode contribuir para o abandono escolar também pode contribuir para a persistência dos alunos na escola. É neste sentido, que um instrumento de diagnóstico de crianças e jovens em risco de abandono escolar pode ser, deveras, útil. Com os meios necessários a escola pode intervir antecipadamente, impedindo a saída precoce da criança da escola e aumentando, assim, a sua persistência no sistema de ensino.

É importante, por isso, que salientemos que estas novas categorias criadas com base nas respostas dos professores ao questionário de avaliação e gestão do risco de abandono escolar, resultam na proposta de

um instrumento de diagnóstico de crianças e jovens em risco de abandono escolar (em apêndice).

Para terminar e como forma de auto-crítica ao presente trabalho salientamos a importância da realização de entrevistas a professores e a alunos no sentido de aprofundar e identificar outros factores também importantes e que não foram aqui tidos em consideração. Contudo, e tendo em conta a realidade portuguesa, este trabalho pode e deve ser encarado como um ponto de partida para futuras investigações. Não esqueçamos que a construção de instrumentos de detecção e, também, de avaliação de casos de risco de abandono escolar, são fundamentais no sentido de uma prevenção.

DISCUSSÃO GERAL DO TRABALHO

1. Considerações finais

Estamos perante um problema universal claramente preocupante, não só pela sua extensão como pelas suas consequências.

Para além de ser um problema social multipolar extremamente complexo, quer nas causas quer nas formas como se concretiza é, sem sombra de dúvida, um fenómeno com sérias repercussões, pessoais, económicas, culturais e sociais.

Não podemos, de todo, ignorar que um fenómeno como este coloca em risco todo o desenvolvimento de um país. E, Portugal, no atraso educativo em que se encontra, relativamente aos países da comunidade europeia, tem uma demonstração clara das repercussões deste fenómeno. Não só apresenta, como vimos a partir de Martins (2005), baixos índices de escolaridade e de qualificação da população como, também e, naturalmente, um baixo nível de crescimento, no conjunto dos países da UE. Embora, se reconheçam os esforços que, Portugal, tem feito desde a década de 90, do século XX, para melhorar a oferta e a qualidade da educação e assegurar uma melhor qualificação escolar e profissional à população, no que concerne ao combate ao problema ainda muito ficou por fazer. A quase inexistência de programas e medidas única e exclusivamente dedicadas à intervenção e, fundamentalmente, à prevenção do fenómeno é, claramente, visível em Portugal. Instrumentos, como o proposto pelo presente estudo, de diagnóstico e/ou de avaliação de casos de risco de abandono escolar, e apesar da sua utilidade preventiva, também não existem em Portugal. Portanto, e tendo em conta a realidade alarmante em que o país se encontra sublinhamos a urgente necessidade de respostas políticas eficazes para prevenir e combater o problema do abandono escolar. Conseguir identificar crianças e jovens em risco de abandono escolar, através de um instrumento é já um primeiro passo em direcção à prevenção, pelo que não podemos deixar de sugerir a sua aplicação, mas também o seu aperfeiçoamento. Pois estamos claramente conscientes das limitações do nosso estudo, pelo que uma maior identificação e recolha de indicadores de risco de abandono escolar, quer através de entrevistas a professores como a alunos, poderá ser, sem dúvida, uma mais valia para o instrumento. Por outro lado, este permite apenas identificar os

factores de risco de abandono escolar presentes em cada criança ou jovem, mas seria de grande utilidade conseguir, também, avaliar o grau de risco de abandono escolar em que o aluno se encontra, pelo que deixamos aqui a sugestão para futuras investigações.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*, XL(176), 579-593.
- Aloise-Young, P. & Chavez, E. (2002). Not all School Dropouts are the Same: Ethnic Differences in the Relation Between Reason for Leaving School and Adolescent Substance Use. *Psychology in the Schools*, 39(5), 539-547.
- Alves, F., Ortigão, I. & Franco, C. (2007). Origem Social e Risco de Repetência: Interação Raça-Capital Económico. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 161-180, jan./abr.
- Amado, J. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Lisboa: Edições Asa.
- Amado, J. e Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para Prevenir*. Lisboa: Edições Asa.
- Antoni, C., Hoppe, M., Medeiros, F. & Koller, S. (1999). Uma família em situação de risco: Resiliência e vulnerabilidade. *Interfaces: Revista de Psicologia*, 2(1), 81-85.
- Baptista, P., D'Antino, M. & Schwartzman, J. (2003). Evasão Escolar. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 25(2), 123-124.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à Escola: o Abandono Escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Edições Fim de Século.
- Benavente, A. (2001). Portugal 1995/2001: Reflexões sobre Democratização e Qualidade na Educação Básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 99-123.
- Benavente, A. (2004). O Pacto Educativo para o Futuro: um Instrumento Estratégico para o Desenvolvimento Educativo em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 69-108.
- Blum, R. (1997). Risco e Resiliência Sumário para desenvolvimento de um Programa: Conceptos básicos para el desarrollo de un Programa. *Adolescencia Latinoamericana*, 1(1), 16-19, abr./jun.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2004). *A Criança e o seu Mundo – Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Caetano, L. (2005). Abandono Escolar: Repercussões Sócio-Económicas na Região Centro – Algumas Reflexões. *Finisterra*, XL(79), 163-176.

- Calheiros, M. (2002). *A Construção Social do mau trato e negligência: do senso-comum ao conhecimento científico*. Tese de Doutoramento publicada. Lisboa: ISCTE/Fundação Calouste Gulbenkian (pp.3-9).
- Carneiro, M. (coord). (1997). *Crianças de Risco*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (pp.301-319).
- Cecconello, A. & Koller, S. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Competência Social e Empatia Estudos de Psicologia*, 5(1), 71-93.
- Chechia, V. & Andrade, A. (2005). O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 431-440.
- Chiapetti, N. (2003). Comportamento de Risco em Pré-adolescentes e Contextos de Convivência: Influência do Contexto Escolar. *Revista Electrónica de Psicologia*, 2, julho.
- Colaço, N. (1993). Sistema Familiar e suas Disfunções. In *Revista Infância e Juventude*: Lisboa.
- Constituição da Republica Portuguesa. (2003). Coimbra: Livraria Almedina.
- Doll, B. & Hess, R. (2001). Through a New Lens: Contemporary Psychological Perspectives on School Completion and Dropping Out of High School. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 351-356.
- Dubet, F. (2003). A Escola e a Exclusão (Núria Rezende, Trad.). *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29-45 (Texto original publicado em 2000/2001)
- Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Feldman, S. (2005). The War for Children. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(6), 615-617
- Feitosa, F., Matos, M., Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2005). Suporte social, nível socioeconômico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia*, 13(2), 129-138.
- Garcia, I. (2001). Vulnerabilidade e resiliência. *Adolescencia Latinoamericana*, 2(3), 128-130, abr.
- Garrinhas, P. (1997). À Procura de um Futuro Perdido. In Maria Carneiro, *Crianças de Risco*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (pp. 292-298).
- Gleitman (1999). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (pp.715-737).

- Hunt, M., Meyers, J., Davies, G., Meyers, B., Grogg, K. & Neel, J. (2002). A Comprehensive Needs Assessment to Facilitate Prevention of School Drop Out and Violence. *Psychology in the Schools*, 39(4), 399-416.
- Jadue, G., Galindo, A. & Navarro, L. (2005). Factores Protectores y Factores de Riesgo para el Desarrollo de la Resiliencia encontrados en una Comunidad Educativa en Riesgo Social. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 43-55.
- Janosz, M.; Le Blanc, M.; Boulerice, B. & Tremblay, R. (2000). Predicting Different Types of School Dropouts: A Typological Approach with Two Longitudinal Samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Knesting, K. & Waldron, N. (2006). Willing to Play the Game: How at-risk Students Persist in School. *Psychology in the Schools*, 43(5), 599-611.
- Marks, G. (2007). Do Schools Matter for Early School Leaving? Individual and School Influences in Australia. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(4), 429 – 450.
- Martínez-González, R., Symeoub, L., Álvarez-Blanco, L., Roussounidou, E., Iglesias-Muñiz, J. & Cao-Fernández, M. (2008). Family involvement in the education of potential drop-out children: a comparative study between Spain and Cyprus. *Educational Psychology - An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 1-16 (First Article).
- Martins, S. (2005). Portugal, um Lugar de Fronteira na Europa – uma leitura de indicadores socioeducacionais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 141-161.
- Mata, I. (2000). *Sucessos e Insucessos de uma Experiência Pedagógica com Jovens em Risco de Exclusão Escolar*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Meira, M. & Centa, M. (2003). A Evolução da Família e as suas Implicações na Educação dos Filhos. *Família, Saúde e Desenvolvimento*, 5(3), 223-230, Set./Dez.
- Mendes, S. (2006). *Educação e Desenvolvimento: As Consequências do Abandono Escolar Precoce na Inserção da Vida Activa – Estudo de Caso sobre o Ensino Básico no Concelho de Beja*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

- Ministério da Educação e Ministério da Segurança Social e do Trabalho.(2004). Relatório do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar – *Eu não Desisto*.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. (2004). Relatório Síntese do Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil.
- Monteiro, L. (2004). *Insucesso Escolar – Um Problema a Resolver*. Relatório de Estágio de Política Social. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Montenegro, M. (2003). *Aprendendo com Ciganos*. Lisboa: EDUCA.
- Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. (2^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Murdock, T. (1999). The Social Context of Risk: Status and Motivational Predictors of Alienation in Middle School. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 62-75.
- Nunes, C. (2000). A função social da escola e sua relação com a avaliação escolar e objetivos de ensino. *Trilhas*, 1(2), 56-65, nov.
- Ribeiro, I., Almeida, L & Gomes, C. (2006). Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. *Avaliação Psicológica*, 5(2), 127-133.
- Roazzi, A. & Almeida, L. (1988). Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 53-60.
- Sandoval, N. (2001). Marginación escolar en los jóvenes - Aproximación a las causas de abandono. *Revista de Información y Análisis*, 15, 43-50.
- Santos, L. & Marturano, E. (1999). Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 12(2), 377-394.
- Setton, M. (2002). Família, Escola e Mídia: um campo de novas configurações. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 107-116, jan.-junho.
- Simões, E. (2007). Representações Sociais da Escola Rural de meados do século XX em Portugal. *Análise Psicológica*, 2 (25), 211-228.
- Sousa, L. & Santos, L. (1999). A relação entre estilos pedagógicos e desempenho escolar em Portugal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2).

- Stevanato, I., Loureiro, S., Linhares, M. & Marturano, E. (2003). Autoconceito de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem e Problemas de Comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 67-76, jan./jun.
- Tavares, M. (1990). *Abandono Escolar – Um Contributo para o seu estudo no nosso país*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- UNWIN, T., Tan, M. & Pauso, K. (2007). The Potential of e-Learning to Address the Needs of Out-of-School Youth in the Philippines. *Children's Geographies*, 5(4), 443–462, nov.
- Vieira, M. (2005). O Lugar do Trabalho Escolar – entre o Trabalho e o Lazer. *Análise Social*, XL(176), 519-545.
- Vieira, M. (2006). Em torno da Família e da Escola: Pertinência Científica, Invisibilidade Social. *Interacções*, 2, 291-305.
- Villas-Boas, M. (2001). *Escola e Família – Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

APÊNDICE

**INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO DE CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO DE
ABANDONO ESCOLAR**

- Identificação de alunos em risco de abandonarem a escola –

DADOS DEMOGRÁFICOS

1. Identificação do Aluno

Nome _____

Sexo ____ Idade ____ Data de Nascimento ____/____/____ Ano Escolar ____

Nacionalidade: _____

Naturalidade : _____

Escola que frequenta: _____

Local de Residência: _____

Com quem vive: _____

2. Identificação da Família do Aluno

Pai

Nome: _____

Idade: ____ Estado Civil: _____

Nacionalidade: _____

Profissão: _____

Habilitações Literárias: _____

Morada: _____

Mãe

Nome: _____

Idade: ____ Estado Civil: _____

Nacionalidade: _____

Profissão: _____

Habilitações Literárias: _____

Morada: _____

3. Caracterização do Agregado Familiar do Aluno

Tipo de Família

Nuclear: _____ Monoparental: _____ Reestruturada: _____

Outros casos: _____

Agregado Familiar

Número de pessoas: _____

Irmãos: _____ Idade dos irmãos: _____

INSTRUMENTO

Ler com atenção cada indicador e indicar numa escala de 1 a 4 a frequência com que se verifica cada um deles, sendo que 1 corresponde ao não se verifica, 2 ao verifica-se pouco, 3 ao verifica-se e 4 ao verifica-se muito, tendo em atenção aspectos relacionados com o próprio indivíduo (aluno), com a família e cultura, com a escola e sociedade e com serviços de apoio.

FACTORES INDIVIDUAIS

<i>Indicadores de risco</i>	<i>Frequência</i>			
▪ Inadaptação à escola	1	2	3	4
▪ Falta de interesse	1	2	3	4
▪ Fraco investimento na vida escolar	1	2	3	4
▪ Absentismo escolar	1	2	3	4
▪ Baixo nível de capacidades cognitivas	1	2	3	4
▪ Insucesso escolar	1	2	3	4
▪ Baixa auto-estima	1	2	3	4
▪ Mau relacionamento com os colegas	1	2	3	4
▪ Isolamento	1	2	3	4
▪ Relacionamento próximo com jovens que abandonaram a escola	1	2	3	4
▪ Problemas de saúde ou incapacidades	1	2	3	4
▪ Maternidade ou Paternidade precoce	1	2	3	4
▪ Clima Escolar Negativo	1	2	3	4

FACTORES FAMILIARES E CULTURAIS

<i>Indicadores de Risco</i>	<i>Frequência</i>			
▪ Conflito entre as culturas da escola e da comunidade	1	2	3	4
▪ Currículo irrelevante	1	2	3	4
▪ Fraca expectativa dos professores	1	2	3	4
▪ Baixo nível sócio-económico	1	2	3	4

▪ Fracas expectativas relativamente à vida escolar dos filhos	1	2	3	4
▪ Responsabilidades familiares	1	2	3	4
▪ Vida familiar disfuncional	1	2	3	4
▪ Estratégias familiares desfavoráveis (ausência de diálogo, fraco envolvimento parental)	1	2	3	4
▪ Pertença a uma minoria étnica	1	2	3	4
▪ Mobilidade elevada	1	2	3	4
▪ Fraca ligação entre a comunidade e a escola	1	2	3	4

FACTORES ESCOLARES E SOCIAIS

<i>Indicadores de Risco</i>	<i>Frequência</i>			
▪ Indisciplina	1	2	3	4
▪ Mau relacionamento com os professores	1	2	3	4
▪ Horário fatigante	1	2	3	4
▪ Conflito de horários	1	2	3	4
▪ Despersonalização da relação professor/aluno	1	2	3	4
▪ Estratégias de ensino passivas	1	2	3	4
▪ Desprezo pelos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos	1	2	3	4
▪ Sistema disciplinar ineficaz	1	2	3	4
▪ Utilização frequente de retenções	1	2	3	4
▪ Corpo docente instável, inexperiente e pouco qualificado	1	2	3	4
▪ Utilização deficiente das novas tecnologias	1	2	3	4
▪ Interesse por uma rápida inserção dos jovens na vida activa	1	2	3	4
▪ Más condições de acessibilidade e de transporte para a escola	1	2	3	4
▪ Pressão sobre mão-de-obra não qualificada	1	2	3	4

FACTORES SERVIÇOS DE APOIO

<i>Indicadores de Risco</i>	<i>Frequência</i>			
▪ Relações parentais negligentes ou abusivas	1	2	3	4
▪ Inexistência de serviços de aconselhamento	1	2	3	4
▪ Deficiências nas instalações escolares (pouca limpeza, falta de instalações desportivas)	1	2	3	4
▪ Falta de mecanismos de detecção precoce de casos de risco de abandono	1	2	3	4
▪ Falta de programas de apoio a alunos com dificuldades	1	2	3	4
▪ Falta de programas de promoção de competências sociais	1	2	3	4
▪ Baixo nível de acompanhamento e de apoio psicológico aos alunos	1	2	3	4
▪ Falta de serviços sociais de apoio	1	2	3	4

	<i>Nada</i>	<i>Pouco</i>	<i>Mais ou Menos</i>	<i>Muito</i>
▪ Em síntese, em que medida considera o aluno em risco de abandono escolar	1	2	3	4

Professor(a) que preencheu o instrumento: _____

Comentários/Sugestões:

ANEXOS

ANEXO I

No âmbito da tese de Mestrado em Intervenção Comunitária e Protecção de Menores do ISCTE está a ser realizado um programa de intervenção ao Abandono Escolar, no 1º ciclo, com o objectivo de prevenir e reduzir o abandono escolar. Este programa baseia-se, fundamentalmente, na criação de um instrumento preditor de risco de abandono escolar, que poderá ser utilizado por professores, com o objectivo de detectar crianças em risco de abandono escolar.

Neste sentido, pedimos a sua colaboração para o preenchimento de um questionário, cujo objectivo é recolher um conjunto de indicadores de abandono escolar por forma a servir de auxílio na criação do respectivo instrumento. Inicialmente, são pedidos, alguns, dados demográficos, de seguida é-lhe solicitado perante um conjunto de possíveis indicadores de risco de abandono escolar que os classifique e, por último, é-lhe pedido que acrescente outros indicadores de risco para além dos já mencionados.

Pedimos que seja sincero(a) nas suas respostas e que responda a todas as questões que lhe apresentamos.

Por favor, leia atentamente cada uma das instruções dadas. Lembramos-lhe que as suas respostas são confidenciais e que não existem respostas certas ou erradas.

A sua participação é voluntária, sendo assegurada a confidencialidade e anonimato dos seus dados pessoais e das suas respostas.

Obrigado pela sua disponibilidade e colaboração.

Dados Demográficos

Sexo: Masculino Feminino

Idade: _____

Grau de Escolaridade: Bacharelato _____ (curso)
 Licenciatura _____ (curso)
 Mestrado _____
 Doutoramento _____

Profissão: _____

Ciclo(s) que lecciona: 1º ciclo 2º ciclo 3º ciclo

Anos de experiência profissional: _____

Escola em que actualmente lecciona: _____

Anos de experiência nesta escola? _____

Contacto com casos de abandono escolar: Sim Não

Vamos apresentar-lhe um conjunto de indicadores de risco de abandono escolar apresentados pelo aluno(a). O que se pretende saber é, de entre os diversos indicadores, quais, na sua opinião, são importantes indicadores preditores de risco de abandono escolar. Assim, depois de ler com atenção cada indicador indique, por favor, o grau de importância que atribui a cada um, tendo em conta o risco que esse indicador poderá representar para o abandono escolar

Com um círculo assinale, então, o número correspondente ao grau de importância que atribui a cada indicador, sendo que **1** corresponde ao **não importante**, **2** ao **pouco importante**, **3** ao **importante** e **4** ao **muito importante**.

Indicadores de risco	Grau de Importância			
	1	2	3	4
▪ Inadaptação à escola	1	2	3	4
▪ Falta de interesse	1	2	3	4
▪ Fraco investimento na vida escolar	1	2	3	4
▪ Indisciplina	1	2	3	4
▪ Absentismo escolar	1	2	3	4
▪ Baixo nível de capacidades cognitivas	1	2	3	4
▪ Insucesso escolar	1	2	3	4
▪ Baixa auto-estima	1	2	3	4
▪ Mau relacionamento com os colegas	1	2	3	4
▪ Mau relacionamento com os professores	1	2	3	4
▪ Isolamento	1	2	3	4
▪ Relacionamento próximo com jovens que abandonaram a escola	1	2	3	4
▪ Problemas de saúde ou incapacidades	1	2	3	4
▪ Maternidade ou Paternidade precoce	1	2	3	4

▪ Clima escolar negativo	1	2	3	4
▪ Conflito entre as culturas da escola e da comunidade	1	2	3	4
▪ Currículo irrelevante	1	2	3	4
▪ Horário fatigante	1	2	3	4
▪ Conflito de horários	1	2	3	4
▪ Despersonalização da relação professor/aluno	1	2	3	4
▪ Estratégias de ensino passivas	1	2	3	4
▪ Desprezo pelos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos	1	2	3	4
▪ Fraca expectativa dos professores	1	2	3	4
▪ Sistema disciplinar ineficaz	1	2	3	4
▪ Utilização frequente de retenções	1	2	3	4
▪ Corpo docente instável, inexperiente e pouco qualificado	1	2	3	4
▪ Utilização deficiente das novas tecnologias	1	2	3	4
▪ Inexistência de serviços de aconselhamento	1	2	3	4
▪ Deficiências nas instalações escolares (pouca limpeza, falta de instalações desportivas)	1	2	3	4
▪ Falta de mecanismos de detecção precoce de casos de risco de abandono	1	2	3	4
▪ Falta de programas de apoio a alunos com dificuldades	1	2	3	4
▪ Falta de programas de promoção de competências sociais	1	2	3	4
▪ Baixo nível de acompanhamento e de apoio psicológico aos alunos	1	2	3	4

▪ Baixo nível sócio-económico	1	2	3	4
▪ Fracas expectativas relativamente à vida escolar dos filhos	1	2	3	4
▪ Responsabilidades familiares	1	2	3	4
▪ Vida familiar disfuncional	1	2	3	4
▪ Relações parentais negligentes ou abusivas	1	2	3	4
▪ Estratégias familiares desfavoráveis (ausência de diálogo, fraco envolvimento parental)	1	2	3	4
▪ Pertença a uma minoria étnica	1	2	3	4
▪ Mobilidade elevada	1	2	3	4
▪ Interesse por uma rápida inserção dos jovens na vida activa	1	2	3	4
▪ Fraca ligação entre a comunidade e a escola	1	2	3	4
▪ Falta de serviços sociais de apoio	1	2	3	4
▪ Más condições de acessibilidade e de transporte para a escola	1	2	3	4
▪ Pressão sobre mão-de-obra não qualificada	1	2	3	4

Agora, caso se lembre de mais algum(s) indicador(es), para além dos já mencionados, por favor, acrescente na coluna *outros indicadores* e assinale igualmente, seguindo a mesma escala, o grau de importância que atribui a esse(s) indicador(es).

O que se pretende é descobrir outros indicadores preditores de risco de abandono escolar que possam ter ficado esquecidos e que possam ser úteis para a construção do instrumento.

Outros indicadores ...	Grau de Importância			
	1	2	3	4
▪	1	2	3	4
▪	1	2	3	4
▪	1	2	3	4
▪	1	2	3	4
▪	1	2	3	4
▪	1	2	3	4
▪	1	2	3	4
▪	1	2	3	4
▪	1	2	3	4
▪	1	2	3	4

Obrigado!

ANEXO II

CURRICULUM VITAE



INFORMAÇÃO PESSOAL

Nome Carina Melo

Correio electrónico carinafpm@hotmail.com

Nacionalidade Portuguesa

Data de nascimento 16/07/1983

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

• Data Março de 2008 – Abril de 2008

• Tipo de empresa ou sector Academia Vila Serena
• Função ou cargo ocupado Monitora de ATL
• Principais actividades e responsabilidades Responsável por um grupo de crianças do 1º ciclo às quais fornecia apoio pedagógico e desenvolvia um conjunto de actividades artísticas e lúdicas.

• Data Outubro de 2007 – Fevereiro de 2008

• Tipo de empresa ou sector Academia de Arte e Cultura
• Função ou cargo ocupado Apoio pedagógico a crianças do 1º ciclo
• Principais actividades e responsabilidades Responsável por dois grupos de crianças, um composto por crianças do 3º ano e algumas do 1º ano; e o outro composto por crianças do 4º ano e algumas do 5º ano. Acompanhamento pedagógico a ambos os grupos, no qual incluía: auxílio nos trabalhos de casa e correcção dos mesmos; construção de fichas de apoio ao estudo, auxílio na realização dessas fichas e correcção das mesmas; construção de fichas de avaliação por período e correcção das mesmas; e, por último avaliação dos alunos.

• Data Novembro de 2006 – Junho de 2007

• Tipo de empresa ou sector Jardim-de-infância e ATL
• Função ou cargo ocupado Directora Pedagógica e Educadora ATL
• Principais actividades e responsabilidades Responsável pela parte da direcção e pela sala de ATL. Como Educadora de

responsabilidades

ATL desenvolvia e dinamizava todo o tipo de actividades com as crianças, desde jogos, a apoio ao estudo, a actividades de expressão plástica, a sessões de leitura, a expressão dramática, etc. Como directora pedagógica desenvolvia todo o trabalho relacionado com a parte da gerência da instituição, como o atendimento ao público, a inscrição das crianças, o pagamento das mensalidades, o planeamento e a organização de saídas (visitas com as crianças), etc.

- **Data**

Outubro de 2006 a Novembro de 2006

- **Tipo de empresa ou sector**
- **Função ou cargo ocupado**
 - **Principais actividades e responsabilidades**

Empresa de Formação

Professora (1º ciclo) de expressões artísticas (actividade extra curricular)

Responsável por duas turmas de 1º ano e desenvolvia com eles actividades relacionadas com as expressões plásticas e dramáticas.

FORMAÇÃO ACADÉMICA E PROFISSIONAL

- **Datas**

Outubro de 2006 a Julho de 2007

- **Nome e tipo da organização de ensino ou formação**

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

- **Principais disciplinas/competências profissionais**

Competências no trabalho com crianças em risco e em perigo

- **Designação da qualificação atribuída**

Pós-graduada em Intervenção Comunitária e Protecção de Menores

- **Classificação obtida**

17 valores

- **Datas**

Outubro de 2000 a Julho de 2006

- **Nome e tipo da organização de ensino ou formação**

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

- **Principais disciplinas/competências profissionais**

Competências na área da Educação

- **Designação da qualificação atribuída**

Licenciatura

- **Classificação obtida**

14 Valores

APTIDÕES E COMPETÊNCIAS PESSOAIS

PRIMEIRA LÍNGUA

PORTUGUESA

OUTRAS LÍNGUAS

- **Compreensão escrita**
- **Expressão escrita**
- **Expressão oral**

INGLÊS
elementar
elementar
elementar

APTIDÕES E COMPETÊNCIAS SOCIAIS

Conviver e trabalhar com outras pessoas em meios multiculturais e trabalhar em equipa, penso que, essencialmente, desenvolvi ou melhorei estas competências durante o meu estágio, pois desenvolvi um projecto contra o abandono e absentismo escolar através da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ) de Setúbal, numa escola de 1º ciclo também em Setúbal, em que o trabalho em equipa foi fundamental, a partilha de conhecimento pela mesma causa.

APTIDÕES E COMPETÊNCIAS DE ORGANIZAÇÃO

Sou uma pessoa organizada, e tenho algumas competências ao nível da coordenação e gestão (de pessoas e de projectos), que aprendi academicamente e desenvolvi profissionalmente.

APTIDÕES E COMPETÊNCIAS TÉCNICAS

Competências ao nível das novas tecnologias, aprendi na minha licenciatura e fui desenvolvendo essas competências no dia-a-dia. Utilizo bastante o computador e a Internet como ferramentas de trabalho.

APTIDÕES E COMPETÊNCIAS ARTÍSTICAS

Tenho mais competências ao nível da escrita e da leitura.

OUTRAS APTIDÕES E COMPETÊNCIAS

Mais nada a referir

CARTA(S) DE CONDUÇÃO

Sim