



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**ABANDONO OCULTO:  
AS REALIDADES POR DETRÁS DAS ESTATÍSTICAS**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação

por

*António Manuel Branco Oliveira*

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA**

(setembro, 2019)



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**ABANDONO OCULTO:  
AS REALIDADES POR DETRÁS DAS ESTATÍSTICAS**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa no âmbito do  
Doutoramento em Ciências da Educação

Por António Manuel Branco Oliveira

Sob orientação de Professor Doutor Joaquim Azevedo

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA**

(setembro 2019)

À Inês,  
à Ana, à Catarina e à Clara,  
aos meus pais, ao meu irmão  
e a todos os que me são queridos.



## Agradecimentos

*Que bem sei eu a fonte que mana e corre  
Mesmo sendo noite!*

S. João da Cruz

Agora que termino este caminho, só a Ti Senhor poderia dirigir a primeira palavra de gratidão. Fazendo minhas as palavras de S. João da Cruz, “bem sei eu a fonte” que me refrescou, saciou a minha sede e restaurou as minhas forças nas asperezas do caminho. Como poderia ter aqui chegado “mesmo sendo noite”? Obrigado, meu Senhor e meu Deus!

Para ti, Inês, uma palavra muito especial. Pelo teu cuidado e dedicação ao longo destes anos, experimentei a força e beleza do amor que “tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta” (1Cor. 13,7). Obrigado pelo teu alento, pelo incentivo constante nos momentos em que fraquejei – é bem mais fácil quando alguém [tu] nos toma pelo braço e caminha connosco!

A vós, Ana, Catarina e Clara! Bem sei, minhas filhas, que vos subtraí tempo que vos pertencia. Perdoem os momentos de indisponibilidade, de egoísmo... os momentos em que não fui vosso. Obrigado às três pelo carinho e pelo amor com que, cada uma a seu jeito, encheis o meu coração.

Agradeço e dedico, também, aos meus pais e ao meu irmão. Obrigado pai e mãe pela vida que gerastes! Obrigado pelos valores que convosco aprendi e que têm norteado a minha vida. A ti Nelson, meu irmão, obrigado por seres quem és, por esse teu jeito feito de generosidade: se soubesses quanto, olhando para ti, me encheu de coragem e força nos momentos mais difíceis...

Quero ainda agradecer à minha restante família, bem sei que cada um de vós esteve comigo durante este tempo. “Não há longe, nem distância” (R. Bach) que nos impeça de nos fazermos presentes ao outro. Obrigado a todos!

Não esqueço ainda todos os amigos que me dedicaram o seu tempo e disponibilidade, sobretudo ao Carlos Januário, à Cristina, à Clélia e ao Cónego

Fabião, o meu muito obrigado. O vosso apoio e incentivo, a vossa paciência e amizade foram imprescindíveis para aqui chegar.

Apesar de já serem extensos os agradecimentos, nunca é demais estar grato. Assim, agradeço também ao Professor Joaquim Azevedo as experiências de aprendizagem que me proporcionou. Nem sempre compreendi por “onde me queria levar”, por fim confiei... certo de que a sua sabedoria me haveria de ajudar a encontrar “a ponta do novelo”. Muito Obrigado! Também estou grato ao Professor Matias Alves pela sua disponibilidade, atenção e cuidado: através de si, senti sempre o apoio e incentivo da Católica Porto no meu percurso.

Uma palavra de gratidão também para todos os que comigo caminharam: os meus colegas doutorandos que me enriqueceram com a partilha do seu saber e da sua experiência; e aos professores Ilídia Cabral, Maria do Céu Roldão, Isabel Baptista, Joaquim Machado e Cristina Palmeirão. Obrigado por quanto aprendi convosco!

Uma nota de gratidão final para o agrupamento de escolas onde desenvolvi a minha investigação. Na pessoa do seu Diretor, agradeço a toda a comunidade educativa a ajuda e a colaboração que me prestaram. A todos, em especial aos que mais de perto comigo colaboraram, obrigado!

## Resumo

O fenómeno do abandono escolar precoce, não sendo novo, nem exclusivo, permanece como uma das mais prementes preocupações. A institucionalização da escolaridade obrigatória fez crescer o clima compulsivo, obrigando todos a frequentar a escola, e trouxe consigo um novo fenómeno: o de alunos que estão em abandono escolar, não efetivo, mas oculto dentro da própria escola.

Foi nosso propósito comprovar empiricamente que no ensino básico há alunos que, possuindo características e percursos de abandono escolar, permanecem matriculados, mas desengajados e, neste sentido, em abandono oculto. Quisemos, então, compreender o que acontece na escola com estes alunos, quais as suas trajetórias escolares e os motivos do seu alheamento, procurando desvelar a realidade por detrás das estatísticas.

Para tal, procedemos a uma clarificação conceptual, convocando os conceitos de Abandono Precoce de Educação e Formação (APEF), de desengajamento escolar e de abandono oculto. Partindo dos seus mais fortes preditores – o fraco desempenho escolar, o absentismo e os problemas de comportamento/ indisciplina – construímos um Perfil de Aluno em Abandono Oculto e concebemos um Dispositivo de Identificação do Abandono Oculto (DIAO).

Ao pretender iluminar esta problemática, ancorados no paradigma da complexidade, numa metodologia de cariz qualitativo e numa lógica de estudo de caso múltiplo, procurámos descrever e compreender o(s) fenómeno(s) com maior profundidade.

Os dados recolhidos e analisados a partir da aplicação do DIAO permitiram-nos identificar, caracterizar os alunos em abandono oculto e definir em que nível de gravidade estão. Os resultados levam-nos a concluir que existe abandono oculto no agrupamento-contexto, fruto de um processo de desengajamento escolar, patente no forte contributo das variáveis fraco desempenho escolar, absentismo e problemas de comportamento/ indisciplina para o abandono oculto e o APEF.

**Palavras-chave:** abandono oculto; abandono precoce de educação e formação; desengajamento escolar; retenção e absentismo escolar

## **Abstract**

Neither new, nor exclusive, the phenomenon of early school leaving remains one of the most pressing concerns. The institutionalization of compulsory education has increased compulsive climate, forcing everyone to attend school and brought with it a new phenomenon: the students who are in school dropout, not effective, but hidden within the school itself.

It was our purpose to prove empirically that in primary and secondary education there are students who, having characteristics and pathways of school dropout, remain enrolled but disengaged and, in this sense, they're in hidden dropout. Thus, we wanted to understand what happens at school with these students, what are their school trajectories and the reasons for their disconnection, trying to reveal the reality behind the statistics.

To accomplish this task, we proceeded to a conceptual clarification, calling the concepts of early leaving education and training (ELET), school disengagement and hidden dropout. Starting from its strongest predictors - poor school performance, absenteeism, and behavioral / indiscipline problems - we built a Hidden Dropout Student Profile and designed a Hidden Dropout Identification Device (HDID).

In order to enlighten this problem, anchored in the paradigm of complexity, in a qualitative methodology and in a logic of multiple case study, we sought to describe and understand the phenomenon(s) in greater depth.

The data collected and analyzed from the application of HDID allowed us to identify, characterize students in hidden dropout and set the severity level at which they are. The results lead us to conclude that there is hidden dropout in the school-context, as a result of a process of school disengagement, reflected in the strong contribution of the variables poor school performance, absenteeism and behavioral problems / indiscipline to the hidden dropout and ELET.

**Keywords:** hidden dropout, early leaving of education and training, school disengagement, school failure and absenteeism

# Índice Geral

Introdução .....	1
Parte I – Enquadramento teórico e conceptual .....	5
1. Entre “abandonos”: uma clarificação conceptual .....	7
1.1. Abandono Precoce da Educação e Formação: fatores, preditores, causas.....	9
1.2. Abandono Precoce da Educação e Formação: tipologias e perfis.....	18
1.3. Evolução das taxas de Abandono Precoce da Educação e Formação e de Retenção em Portugal .....	21
2. Por detrás do Abandono Precoce da Educação e Formação: traços perceptíveis de um processo algo oculto.....	27
2.1. Abandono Precoce da Educação e Formação e desengajamento escolar: que relação? .....	29
2.2. Abandono Oculto: “incubando” potenciais alunos em Abandono Precoce da Educação e Formação.....	37
2.3. Abandonantes e/ou abandonados? .....	45
3. Para um Perfil de Aluno em Abandono Oculto .....	50
Parte II – Enquadramento metodológico .....	61
1. Natureza do estudo: tipo de estudo e estratégias de investigação .....	63
2. Objeto de estudo e questões de investigação .....	67
2.1. A Escola contexto .....	68
2.2. Os casos em análise .....	72
3. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados .....	74
4. Do <i>como</i> e <i>quando</i> : o desenvolvimento do estudo .....	79
Parte III – Estudo empírico.....	85
1. Apresentação e análise dos resultados .....	87

1.1. Resultados globais analisados a partir das dimensões do Perfil do Aluno em Abandono Oculto .....	90
1.2. Análise dos resultados a partir do Dispositivo de Identificação do Abandono Oculto .....	120
2. Discussão dos resultados .....	143
3. Revisitando as questões de investigação .....	153
4. Limitações do estudo .....	157
Conclusões .....	158
Referências bibliográficas .....	164
Anexos .....	177
Anexo 1 – Instrumento de recolha de dados em Excel .....	179
Anexo 2 – Questionário Success At School Assessment Tool (SASAT).....	181
Anexo 3 – Declaração de consentimento informado .....	187

## Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo Interpretativo do abandono escolar precoce: Configuração Geral (Ferrão & Honório, 2001, p. 71).....	10
Figura 2 – “unanticipated crisis” (Tomaszewska-Pekala et al., 2017, p. 36) ...	32
Figura 3 – “downward spiral” (Tomaszewska-Pekala et al., 2017, p. 38).....	33
Figura 4 – “parábola” (Tomaszewska-Pekala et al., 2017, p. 40).....	34
Figura 5 – “boomerang” (Tomaszewska-Pekala et al., 2017, p. 44).....	34
Figura 6 – “resilient route” (Tomaszewska-Pekala et al., 2017, p. 46) .....	35
Figura 7 – “shading out” (Tomaszewska-Pekala et al., 2017, p. 49) .....	36
Figura 8 – Zonas de exclusão, adaptado de Lewin (2007, p. 24).....	39
Figura 9 – Dispositivo de Identificação do Abandono Oculto (motu proprio)....	73
Figura 10 – Instrumento de recolha de dados em excel (motu proprio) (Anexo 1) .....	77
Figura 11 – Cronograma previsto.....	80
Figura 12 – Cronograma real .....	81

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Taxa de abandono precoce de educação e formação na Europa em 2018 .....	22
Gráfico 2 – Taxa de abandono precoce de educação e formação em Portugal	23
Gráfico 3 – Taxa de Retenção e Desistência em Portugal .....	25
Gráfico 4 – Composição da amostra por género .....	87
Gráfico 5 – Composição da amostra por ciclo .....	88
Gráfico 6 – Distribuição da amostra por ano de escolaridade .....	88
Gráfico 7 – Distribuição dos alunos da amostra por etnia .....	89
Gráfico 8 – Distribuição dos alunos da amostra por escalão ASE .....	90
Gráfico 9 – Resultados globais da dimensão "Fraco Desempenho escolar" do Perfil do Aluno em Abandono Oculto .....	91
Gráfico 10 – Total de alunos por número de retenções. ....	92
Gráfico 11 – Número de alunos retidos por ano de escolaridade/ ciclo .....	93
Gráfico 12 – Número de alunos retidos no 1.º ciclo vs. retenções subsequentes .....	93
Gráfico 13 – Resultados globais da dimensão "absentismo" por variável .....	95
Gráfico 14 – Evolução dos alunos com “frequência irregular”, por variável .....	96
Gráfico 15 – Número de alunos identificados com "absentismo" retidos em 2017/18, por variável .....	96
Gráfico 16 – Resultados globais da dimensão "problemas de comportamento/ indisciplina" .....	98
Gráfico 17 – Número de alunos por variáveis agrupadas no indicador "participações de ocorrência" .....	99

Gráfico 18 – Análise comparativa das três primeiras dimensões do Perfil do Aluno em Abandono Oculto, a partir das categorias de análise do absentismo .....	99
Gráfico 19 – Distribuição dos alunos sinalizados pelos planos de ação .....	102
Gráfico 20 – Motivos de sinalização, para os planos de ação ALFA, BETA e GAMA, referentes à dimensão "fraco desempenho escolar" .....	103
Gráfico 21 – Motivos de sinalização, para os planos de ação ALFA, BETA e GAMA, referentes à dimensão "absentismo" .....	103
Gráfico 22 – Motivos de sinalização, para os planos de ação ALFA, BETA e GAMA, referentes à dimensão "problemas de comportamento/ indisciplina".	104
Gráfico 23 – Número de alunos sinalizados para o plano de ação ALFA, com “características individuais de desengajamento escolar” .....	105
Gráfico 24 – Número de alunos sinalizados para o plano de ação BETA, com “características individuais de desengajamento escolar” .....	106
Gráfico 25 – Número de alunos sinalizados para o plano de ação GAMA, com “características individuais de desengajamento escolar” .....	106
Gráfico 26 – Relação entre APEF, absentismo e retenção por categorias criadas na dimensão “absentismo” .....	107
Gráfico 27 – Situação escolar dos alunos da amostra no final do ano letivo 2017/18 .....	109
Gráfico 28 – Situação escolar dos alunos da amostra no ano letivo 2018/19	109
Gráfico 29 – Situação escolar dos alunos da amostra no ano letivo 2018/19, por ano de escolaridade de 2017/18 .....	110
Gráfico 30 – Distribuição dos respondentes por género .....	112
Gráfico 31 – Distribuição dos respondentes por idade .....	113
Gráfico 32 – Distribuição dos respondentes por ano de escolaridade .....	113
Gráfico 33 – Distribuição dos respondentes quanto ao número de retenções	114
Gráfico 34 – Habilitações Académicas da "mãe" .....	114
Gráfico 35 – Relação entre as habilitações académicas das mães dos alunos respondentes e a retenção .....	115

Gráfico 36 – Distribuição das mães dos alunos respondentes quanto à idade .....	115
Gráfico 37 – Número de alunos por nível de gravidade do DIAO.....	122
Gráfico 38 – Número de alunos por variável do nível de gravidade "vermelho" do DIAO .....	123
Gráfico 39 – Distribuição dos alunos do nível de gravidade "vermelho" do DIAO por ano de escolaridade.....	123
Gráfico 40 – Distribuição dos alunos do nível de gravidade "vermelho" do DIAO por idade .....	124
Gráfico 41 – Situação escolar em 2018/19 dos alunos do nível de gravidade "vermelho" do DIAO .....	125
Gráfico 42 – Número de alunos por variável dos níveis de gravidade "vermelho" e "laranja" do DIAO .....	128
Gráfico 43 – Distribuição dos alunos do nível de gravidade "laranja" do DIAO por ano de escolaridade .....	129
Gráfico 44 – Distribuição dos alunos do nível de gravidade "laranja" do DIAO por idade .....	129
Gráfico 45 – Situação escolar em 2018/19 dos alunos do nível de gravidade "laranja" do DIAO .....	130
Gráfico 46 – Número de alunos por variável dos níveis de gravidade "laranja" e "amarelo" do DIAO .....	135
Gráfico 47 – Distribuição dos alunos do nível de gravidade "amarelo" do DIAO por ano de escolaridade.....	135
Gráfico 48 – Distribuição dos alunos do nível de gravidade "amarelo" do DIAO por idade .....	136
Gráfico 49 – Situação escolar em 2018/19 dos alunos do nível de gravidade "amarelo" do DIAO .....	137

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Fatores de Risco e Fatores de Proteção (adaptado de Potvin et al., 2007).....	16
Tabela 2 – Tipologia de alunos em risco de abandono escolar (adaptada de Potvin et al., 2007) .....	20
Tabela 3 – Quadro-síntese do Perfil do Aluno em Abandono Oculto ( <i>motu proprio</i> ).....	57
Tabela 4 – Quadro-síntese das mais valias do SAPIE (adaptado de Associação Tempos Brilhantes, 2019) .....	59
Tabela 5 – Número de alunos retidos por ano de escolaridade vs. número de retenções.....	94
Tabela 6 – Número de alunos da amostra sinalizados e frequência relativa face à amostra e ao total de alunos sinalizados em cada plano de ação .....	101
Tabela 7 – Resultados globais da secção 1 do questionário SASAT .....	116
Tabela 8 – Resultados globais da secção 2 do questionário SASAT .....	117
Tabela 9 – Resultados globais da secção 3 do questionário SASAT .....	119
Tabela 10 – Níveis de gravidade do DIAO e suas variáveis .....	121
Tabela 11 – Critérios de seleção para cada nível de gravidade do DIAO .....	122
Tabela 12 – Quadro resumo das características de desengajamento/ alunos-caso identificados pelo SASAT - nível "vermelho" de gravidade.....	127
Tabela 13 – Quadro resumo das características de desengajamento/ alunos-caso identificados pelo SASAT - nível "laranja" de gravidade.....	133
Tabela 14 – Quadro resumo das características de desengajamento/ alunos-caso identificados pelo SASAT - nível "amarelo" de gravidade.....	139
Tabela 15 – Quadro resumo dos resultados da aplicação do DIAO.....	141

## **Índice de Abreviaturas e Siglas**

ASE – Ação Social Escolar

CEF – Curso de Educação e Formação

CICDR – Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial

CITE – Classificação Internacional Tipo de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

EMAT – Equipa Multidisciplinar de Apoio aos Tribunais

EUROSTAT – Organismo de Estatística da União Europeia

MDC – Medidas Disciplinares Corretivas

MDS – Medidas Disciplinares Sancionatórias

MISI – Sistema de Informação do Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PCA – Percurso Curricular Alternativo

PISA – Programme for International Student Assessment ( )

PNAPAE – Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar

PORDATA – Base de Dados Portugal Contemporâneo

RESL.eu – Reducing Early school leaving in Europe

RSI – Rendimento Social de Inserção

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIPPE – Taxa de Interrupção Precoce do Percurso Escolar

UE – União Europeia

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância



## Introdução

Este estudo tem como tema central o que designamos por *abandono oculto*.

Da nossa experiência docente<sup>1</sup> ressalta que nas escolas permanecem alunos que “andam” na escola, mas não se “escolarizam” ou, como afirma Charlot (2015), que estão lá fisicamente, “mas não entenderam esse mundo estranho em que quem sabe pergunta a quem não sabe” (p. 2) ou, no dizer de Alves (2010), alunos que “não ‘querem’ aprender, porque não veem a utilidade pessoal e social” (p. 68). Alunos que, não fora o princípio geral da escolaridade obrigatória até aos 18 anos (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto), provavelmente fariam parte da taxa de abandono escolar e que nela se perpetuam sem estarem “envolvidos em qualquer processo de aprendizagem” (Estêvão & Álvares, 2013, p.15).

Em cada ano percebemos e convivemos com alunos que frequentam as aulas e que depois têm períodos longos de ausência, regressando pontualmente; com alunos que faltam a umas disciplinas e vão a outras; alunos que estavam em abandono, regressando por pressão externa e voltam a faltar; alunos que estão na escola e que, pressionados a ir às aulas, se tornam sujeitos de indisciplina. Esta última situação é retratada no excerto de um relatório que se apresenta:

“Foi difícil combater o absentismo pela dificuldade em manter o aluno na sala de aula. Mas, quando se conseguiu pontualmente controlá-lo através da colaboração dos Assistentes Operacionais, raras foram as vezes em que o tutorando ficou ou acompanhou a aula inteira, tornando-se num caso de indisciplina” (Relatório final de um plano de ação de uma escola, 2014).

---

<sup>1</sup> Docente de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) desde 1992. Coordenador do Projeto Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) da escola onde leciono, desde 2009.

A escola cumpre o que os normativos legais impõem, nomeadamente o Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei 51/2012, de 5 de setembro), informando e comunicando com Encarregado de Educação e/ou com outras instituições (e.g. Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e Tribunal de Menores), mas também, mais recentemente o Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho (republicado na primeira alteração, por apreciação parlamentar, na Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro), o qual estabelece medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Num primeiro momento, a situação parece resolvida – aliás em termos administrativos está resolvido, a escola cumpre o seu papel legal –, todavia se tivermos em conta o aluno como pessoa, a quem deve garantir-se o direito à educação e ao seu desenvolvimento integral, parece-nos que a situação fica manifestamente por resolver.

Não são raros os casos em que estes alunos são encaminhados para professores tutores e alvo de um programa de acompanhamento tutorial que visa melhorar e aumentar o sucesso e a qualidade da educação. Apesar disso, com base na nossa experiência, o sucesso é relativo. Pois, ao absentismo estão, normalmente, associados problemas como a retenção, os comportamentos inadequados e a indisciplina.

Deste modo, parece-nos pertinente um estudo que permita “iluminar” melhor as sombras que mantêm oculto este abandono que “tem vindo a ser designado por abandono funcional ou abandono virtual, numa tentativa de o distinguir de outras causas de insucesso sistemático dos jovens” (Estêvão & Álvares, 2013, p. 15), mostrando a realidade por detrás da estatística.

Esta investigação tem como objetivo compreender o que acontece na escola com os alunos, que nos atrevemos a designar por «abandonados» dentro do próprio sistema (e por isso *ocultos*), que não sendo considerados em situação de abandono escolar, permanecem no sistema educativo/formativo sem se envolverem em qualquer processo formal de aprendizagem, o que potencia a degradação do clima escolar e a sua exclusão escolar e social.

Assim, na primeira parte deste estudo apresenta-se a revisão de literatura e o enquadramento teórico e está dividida em três capítulos: no primeiro capítulo, “Entre “abandonos”: uma clarificação conceptual”, pretende-se explicitar o conceito de abandono escolar e a adoção da designação Abandono Precoce da Educação e Formação (APEF), mas também compreender a complexidade deste fenómeno, os fatores, os preditores e as causas que o geram, bem como as tipologias e os perfis que a literatura nos apresenta; no segundo capítulo, “Por detrás do Abandono Precoce da Educação e Formação: traços perceptíveis de um processo algo oculto”, procura-se por um lado, explicitar o conceito de desengajamento escolar e compreender a relação deste com o APEF e, por outro, explicitar o conceito emergente de abandono oculto e perceber a sua relação com os dois anteriores; finalmente, no terceiro capítulo, “Para um Perfil de Aluno em Abandono Oculto”, o objetivo é exatamente construir um perfil que nos permita identificar os alunos em abandono oculto.

A segunda parte da nossa investigação é dedicada ao enquadramento metodológico. Como se percebe ao longo dos capítulos desta parte, explicitaremos: a natureza do estudo, particularmente o seu tipo e as estratégias de investigação a adotar, bem como a perspetiva paradigmática que assumimos; o objeto de estudo e as questões de investigação que nortearão o trabalho empírico, não deixando de caracterizar sinteticamente a escola-contexto e os casos em análise; os métodos e técnicas de recolha e análise de dados que servirão de suporte à nossa investigação, nomeadamente a pesquisa documental e o inquérito por questionário. Por fim, apresentaremos um breve percurso pelo desenvolvimento do estudo: como e quando.

Por último, na terceira parte, o estudo empírico em si. Após uma breve apresentação dos dados recolhidos e caracterização da amostra, sucede-se a apresentação e análise dos resultados obtidos através dos instrumentos de recolha que seleccionámos e dos dispositivos criados. De seguida, emana a discussão dos resultados decorrente da revisão de literatura e das questões de investigação. Finalizamos o trabalho identificando as limitações do estudo e apresentando as principais conclusões.



## **Parte I – Enquadramento teórico e conceptual**



Neste estudo entrecruzam-se conceitos que vemos como partes de um mesmo fenómeno e não como fenómenos paralelos ou concorrentes. Nesta primeira parte far-se-á a distinção entre esses conceitos, bem como se dará conta da sua interdependência.

## **1. Entre “abandonos”: uma clarificação conceptual**

Com a institucionalização da escolaridade obrigatória e com o seu progressivo prolongamento, que no caso de Portugal atinge os doze anos de escolaridade e os dezoito de idade, todos os cidadãos são obrigados a frequentar um estabelecimento de ensino. Se, por um lado, aumenta a diversidade de culturas e de situações socioeconómicas, por outro, cresce o clima compulsivo em que a escolarização é oferecida e frequentada. É neste quadro de institucionalização de uma longa escolaridade obrigatória que se desenvolve o fenómeno do abandono escolar – quer o estatisticamente revelado, quer o oculto.

O fenómeno do abandono escolar não é novo, não é exclusivo de um país, é internacional e existe à escala global. Dada esta dispersão é normal que a sua própria definição vá variando, numa multiplicidade de expressões, de país para país. Sendo que, dentro de cada país, podem utilizar-se diferentes designações consoante o tipo de abandono ou a idade em que se efetiva. Assim, o desafio inicial foi o de responder à questão sobre que designação adotar: Abandono Escolar Precoce, Abandono Precoce da Educação e Formação (APEF) ou, simplesmente, Abandono Escolar?

Em Portugal, por exemplo, em 2004, o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE) para caracterizar o abandono escolar socorria-se de três designações: taxa de abandono escolar, taxa de saída antecipada e taxa de saída precoce (Canavarro, 2004). Em França, apenas para reforçar esta ideia, em 2013, o Ministério da Educação através do Centre National de Ressources pour L’alternance en Apprentissage (CRNAA) referia que abandono escolar significa “o processo [de saída] mais ou menos longo que não é necessariamente

marcado por uma informação explícita «referindo» a saída da instituição. É, portanto, diferente da renúncia [anulação de matrícula], que é uma ruptura voluntária declarada, e da exclusão, que é uma decisão administrativa” (CNRAA, 2013, p. 2)<sup>2</sup>.

No contexto da União Europeia (UE) tem sido feito um esforço no sentido de criar um conceito e um indicador que permita designar e medir a mesma realidade, não obstante as diferenças que sempre subjazem a uma sociedade europeia plural e multicultural. Assim, no intuito de envolver todos os países na luta contra o abandono escolar – e para que adotem o mesmo conceito geral quando falam de abandono escolar – a UE, no âmbito da estratégia “Europa 2020”, adotou a designação Abandono Precoce da Educação e Formação (APEF), substituindo a anterior designação Abandono Escolar Precoce (taxa de saída precoce, na formulação adotada pelo PNAPAE). Trata-se de um indicador de monitorização que identifica a percentagem de pessoas entre os 18 e os 24 anos que abdicou de estudar sem ter completado o secundário (Eurostat, 2014). Dito de outro modo, através da taxa de APEF identificamos o número de pessoas entre os 18-24 anos que concluíram no máximo o 3.º ciclo e que já não estão envolvidas em nenhum percurso de educação e formação (“Por uma estratégia RAP”, 2016, p. 5).

Assim, alinhando-nos pela formulação adotada na União Europeia, doravante referir-nos-emos a abandono escolar como APEF, pois, a nosso ver, apesar da designação APEF ser utilizada como indicador de abandono escolar referente a uma determinada faixa etária, entendemos que corresponde à deteção e expressão da concretização de um fenómeno que se iniciou anteriormente, por vezes muito cedo, num processo contínuo de desengajamento. A este propósito esclarece-se também que utilizaremos os termos “engajamento” e “desengajamento” (português do Brasil) para traduzir respetivamente

---

<sup>2</sup> Todas as citações de textos de língua estrangeira foram traduzidas pelo autor.

“engagement” e “disengagement”. Usamo-lo em vez de “(des)vinculação”, pois para além do processo psicológico, que o conceito de (des)vinculação encerra, há um processo social e organizacional que necessita de ter expressão. Por outro lado, preferimo-lo em alternativa aos conceitos de compromisso ou de envolvimento pois, podendo ter significado semelhante (<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>), nestes não é simples fazer a negativa “(des)envolvimento”/ “(des)compromisso”, bem como essa formulação pode obter um significado diferente (desenvolvimento é diferente de não envolvimento).

Assumido o conceito de APEF e o sentido que lhe conferimos, organizaremos este primeiro capítulo em três subcapítulos que possibilitarão a compreensão da nossa opção: no primeiro e no segundo subcapítulos é nosso propósito explicitar o conceito de APEF, convocando diversos autores para conhecer os fatores, os preditores e as causas deste fenómeno e para identificar tipologias e perfis possíveis de alunos em APEF. No terceiro subcapítulo procuraremos mostrar a evolução da taxa de APEF, bem como da taxa de retenção em Portugal, evidenciando a sua expressão na atualidade.

### **1.1. Abandono Precoce da Educação e Formação: fatores, preditores, causas...**

Enquanto fenómeno amplamente estudado (Fortin & Picard, 1999; Jimerson et al., 2000; Ferrão & Honório, 2001; Canavarro, 2004; Montes & Lehman, 2004; Martin, 2007; Potvin et al., 2007; Rumberger & Lim, 2008; Potvin & Dimitri, 2012; Thibert; 2013;), o APEF é descrito pela literatura como um processo evolutivo que se inicia ainda antes de se entrar na escola (Jimerson et al., 2000), sendo que a decisão de abandonar resulta do acumular das frustrações geradas ao longo desse processo (Potvin et al., 2007).

Este fenómeno não tem explicação num fator único, isto é, os estudos que aportaremos de seguida convergem no sentido de que são múltiplos os fatores que contribuem para o APEF, sendo resultado de uma combinação de aspetos “pessoais, sociais, económicos, educativos e familiares, fortemente interligados

e conducentes a um desfavorecimento cumulativo” (Comissão Europeia, 2015a, p. 6).

Na esteira de Ferrão e Honório (2001) que concluíram que a prevenção é possível se se detetarem atempadamente os sinais de risco – o sentimento de insegurança, o insucesso repetido, a desmotivação, a baixa assiduidade e a indisciplina –, diversos autores defendem que a produção de um maior conhecimento sobre os grupos em risco, bem como sobre as causas do APEF, poderá dar um contributo importante para o desenvolvimento de medidas de combate ao APEF adequadas (Martin, 2007; Day et al., 2013). Assim, os estudos que de seguida se apresentam sustentam esta constatação e o carácter plurifacetado do APEF.

Ferrão e Honório (2001), num estudo desenvolvido entre 1993/94 e 1997/98, referem claramente que o abandono escolar resulta da conjugação de diversos fatores: individuais, familiares, socioculturais, escolares, bem como os que têm a ver com o mercado de trabalho (figura 1).



**Figura 1 – Modelo Interpretativo do abandono escolar precoce: Configuração Geral (Ferrão & Honório, 2001, p. 71).**

Deste estudo, ressalta a constatação de que o grau e a incidência do abandono escolar nos três ciclos do ensino básico são muito distintas, sendo que as

situações manifestadas no 2.º ciclo tendem a prolongar as do 1.º ciclo ou a antecipar as do 3.º ciclo (Ferrão & Honório, 2001).

Num trabalho sobre esta temática publicado em 2008, Rumberger e Lim procuram identificar o porquê do abandono escolar e, ainda, compreender as causas subjacentes à decisão de abandonar. Nos estudos revistos por estes autores são apontados dois tipos de fatores: individuais e institucionais. Os fatores individuais estão associados às características de cada pessoa e englobam preditores como o desempenho académico, o comportamento, a atitude face à escola e a história de vida do indivíduo (*background*). Nos fatores institucionais encontramos as outras dimensões que se entrecruzam com o indivíduo: a família, a escola, a sua comunidade.

Não obstante a constatação de Ferrão e Honório de que “difícilmente se encontrará na própria criança a principal justificação para não ter concluído a escolaridade obrigatória” (2001, p. 70), centremo-nos, porém, nos fatores individuais. Efetivamente, da investigação de Rumberger e Lim (2008) podemos extrair que, embora os fatores institucionais tenham uma grande influência no processo de abandono escolar – ora potenciando-o, ora prevenindo-o –, é certo que a decisão de abandonar tem também o contributo de fatores individuais, ainda que sempre em conexão com os restantes. Rumberger e Lim (2008) subdividem os fatores individuais em quatro categorias:

- *desempenho académico* – aqui podemos incluir preditores como: os resultados dos testes e classificações no ensino secundário; o aproveitamento académico, no ensino básico (sendo as classificações um preditor mais consistente do que os resultados dos testes); a mobilidade dos alunos (não voluntária); a retenção (um ou mais anos).
- *comportamentos* (ampla variedade dentro e fora da escola) – nesta categoria incluem-se: o engajamento dos alunos, nomeadamente, a participação ativa dos alunos nos trabalhos académicos (ir às aulas, fazer os trabalhos de casa...) e a participação em aspetos sociais da escola, como por exemplo participar em atividades desportivas ou outras extracurriculares); o alto absentismo; o mau comportamento na escola e a delinquência fora dela; o abuso de drogas e álcool (sobretudo no secundário); a gravidez na adolescência; o ter amigos que optaram por comportamentos de delinquência ou que abandonaram; alunos que trabalham mais de vinte horas por semana.

- *atitudes* (muitos estudos analisaram a relação entre abandono e as crenças, valores e atitudes dos alunos) – incluem-se aqui as baixas expectativas face à escola que aumentam a probabilidade de abandono.
- *o meio social de origem / história de vida* (background) – incluindo características demográficas e experiências passadas, os estudos referem que os rapazes abandonam mais que as raparigas – embora se tenha de relacionar com outros fatores (família, comunidade, escola...) e que a frequência da educação pré-escolar tem influência não só no sucesso e na capacidade de aprendizagem, mas também nas posteriores decisões dos adolescentes.

Na mesma linha Potvin e Dimitri (2012) atestam que os principais fatores individuais são as dificuldades de aprendizagem, concretamente o fraco desempenho e o insucesso em disciplinas-chave, as consequentes retenções repetidas, os problemas de comportamento – sejam eles exteriorizados, como o desrespeito pelas regras e pelos docentes, ou interiorizados, como a tristeza, a depressão ou a ansiedade – e o facto de serem rapazes. Contudo, também estes autores argumentam que a interação destes com outros fatores (institucionais, na definição de Rumberger e Lim (2008)) potencia o abandono escolar.

Ainda no que se refere a fatores individuais, já o PNAPAE em 2004 elencava uma série de causas de abandono escolar dependentes do próprio aluno se prendem com “as dificuldades de aprendizagem; as dificuldades de saúde; o insucesso; as baixas performances na língua materna e em Matemática; a baixa autoestima; reduzido interesse pela Escola; a indisciplina; a prática de pequenos delitos; o abuso de substâncias; a maternidade ou a paternidade precoces” (Canavarro, 2004, p. 29).

Também Montes e Lehman (2004), numa revisão de literatura que tem por base estudos longitudinais, permitem-nos identificar quais os preditores do abandono escolar em diferentes etapas do desenvolvimento do indivíduo e em diferentes níveis de ensino. Estes autores, reafirmando o carácter processual, evolutivo e plurifacetado do fenómeno do abandono escolar, dão um contributo precioso para percebermos que este se vai manifestando de diferentes formas ao longo do processo e que, consoante a etapa em que o indivíduo se encontra, há marcadores que são preditores de potencial abandono escolar. Uma das

referências mais interessantes é a de que, apesar dos poucos estudos existentes sobre o impacto dos cuidados recebidos na primeira infância, “Jimerson et al. (2000) descobriram que a qualidade dos cuidados [maternais] dados dos seis aos quarenta e dois meses foi um preditor de um comportamento de abandono” (Montes & Lehman, 2004, p. 3).

Os vários estudos revistos por Montes e Lehman (2004) enfatizam que grande parte dos preditores do abandono se situa ao nível do aluno e da sua relação (interação) com a escola. Não deixa também de ser significativo que a retenção surja como o mais forte preditor, aumentando até sete vezes o risco de abandono escolar.

Na esteira de Rumberger e Lim (2008), também Thibert (2013) ancorando-se em Gilles et al. (2012) divide os fatores e causas do abandono escolar em duas categorias, subdivididas em quatro subcategorias: fatores internos ao sistema escolar (organizacionais e estruturais; ligados às interações professor – aluno) e fatores externos ao sistema escolar (familiares e sociais; internos ao aluno abandonante). No entanto, Thibert, partindo da constatação de que as causas preditivas do abandono escolar são multifacetadas, opta por focar o seu estudo nos fatores internos à escola, pois apesar da incidência de outros fatores explicativos, a seu ver, “as variáveis escolares são as mais significativas em termos estatísticos” (Thibert, 2013, p. 7).

Assim, focando-nos nos fatores internos ao sistema escolar, mormente nos de ordem organizacional e estrutural, este autor refere que a existência de cursos ou planos de estudos diferentes, em que se percebe uma hierarquização e uma estratificação dos alunos, com diferenças significativas no desempenho escolar entre escolas (ou dentro da própria escola) favorece o APEF. A retenção repetida surge aqui novamente como preditor do abandono que se vai processando. Segundo Thibert (2013), nestes casos, podemos falar de abandono institucionalizado, no sentido em que é a instituição-escola que pode induzir o abandono escolar.

Na mesma linha, a Comissão Europeia considera que os sistemas educativos europeus “caracterizados pela retenção de alunos, encaminhamento precoce para ofertas educativas e formativas, insuficiente apoio aos alunos, escassez de ofertas educativas e formativas vocacionais e profissionais (...) de qualidade e oferta limitada de educação pré-escolar” (2015b, p. 7), debatem-se com maior desigualdade social no sucesso educativo e, nesse sentido, são suscetíveis de criar barreiras adicionais aos percursos educativos dos alunos com dificuldades.

Um outro fator interno é o que Thibert (2013) identifica como rotulagem (“l’étiquetage”). Para o autor, a escola classifica os alunos como bons ou maus, classificação esta da qual os alunos se vão apropriando, identificando-se com o rótulo que lhes atribuíram. Esta “institucionalização” do rótulo, aceite por uns e utilizado por outros, potencia o risco de abandono. Segundo o autor, parece evidente que ao querer oferecer a todos a mesma escola, não se tem suficientemente em conta as particularidades individuais de cada aluno.

No que respeita aos fatores pedagógicos, principalmente nos ligados à interação professor-aluno, segundo Thibert (2013), diversos autores destacam o “efeito Pigmaleão”, dado que o desempenho dos alunos é fortemente induzido pelas expectativas que os professores alimentam em relação a cada um deles. Outro fator importante é a gestão dos “tempos mortos”, uma vez que uma boa gestão do tempo favorece o envolvimento dos alunos e o seu compromisso, diminuindo o risco de abandono. Os estudos referidos pelo autor apontam o sentimento de pertença à escola como um fator que contribui para que os alunos se envolvam, contributo esse que diminui fortemente quando se passa para vários professores-referência (no nosso caso, sobretudo a partir do 2.º ciclo). Este facto, aliado ao foco nos resultados académicos dos alunos, contribui para uma relação professor-aluno mais frágil e, concomitantemente, para uma diminuição da capacidade de envolver os alunos no seu processo de aprendizagem.

Um outro fator determinante, nos potenciais abandonantes, na perspetiva de Thibert (2013) é o clima escolar, estando sobretudo ligado à relação entre os alunos e o professor. Considerando a literatura por si revista, o autor assevera que embora não exista uma relação causa-efeito entre abandono escolar e

problemas de comportamento (por si), existe entre abandono e violência escolar: “A violência existe sob diferentes formas e pode encontrar as suas origens num clima de aula nocivo ou em relações difíceis entre professor e alunos” (Thibert, 2013, pp. 9-10). Uma das formas de violência a que se refere é o *bullying*, argumentando que este está fortemente correlacionado com o absentismo. A seu ver, numa espiral progressiva, o *bullying* provoca nas vítimas dificuldades de concentração, descida dos seus resultados e absentismo escolar. Apesar de utilizarem o absentismo como estratégia de prevenção e de defesa, é certo que estes alunos estão em processo de desengajamento progressivo, tornando-se mais vulneráveis e em risco de abandono.

Analisando o fator escola, também a Comissão Europeia destaca o impacto que as práticas das escolas e de sala de aula, bem como as atitudes dos professores e a pedagogia, podem ter na motivação e empenho dos alunos. Efetivamente, “um ambiente educativo desfavorável, a descentração no aluno, o reduzido conhecimento sobre a noção de desvantagem educativa, a violência e o *bullying*, a deficiente relação entre professores e alunos e métodos de ensino e programas curriculares percebidos como irrelevantes são alguns dos fatores que podem contribuir para a decisão de abandonar precocemente a escola” (Comissão Europeia, 2015b, p. 7).

O tédio embora se desenvolva em cada aluno, podendo considerar-se, por isso, fator individual, é gerado no contexto escolar, particularmente na sala de aula. Efetivamente, segundo Thibert “sem ser uma causa direta de abandono, o tédio é um sintoma de uma inadaptação ou de uma disfunção” (2013, p. 9). Em seu entender, as causas podem ser diversas: dificuldades de aprendizagem, inadaptação do ensino às características individuais do aluno, etc. O tédio “pode traduzir-se por absentismo ou uma vez mais por um abandono do interior («abandonantes passivos», quer dizer que mesmo estando presentes, os alunos estão «noutro lugar»)” (Thibert, 2013, p. 9). Assim, o tédio poderá ser uma das características dos alunos em abandono oculto, aqueles que embora presentes, já estão ausentes.

Procurando também explicações para este fenómeno, Potvin et al. (2007) consideram relevante, não só conhecer os diferentes fatores que colocam um aluno em risco de abandono escolar, mas também identificar as competências que permitirão ao aluno resistir. Nessa medida aportam dois conceitos:

- fator de risco, isto é, “um evento ou uma condição que aumenta a probabilidade de um jovem experimentar problemas emotivos ou comportamentais” (Potvin et al., 2007, p. 17);
- fator de proteção, ou seja, aquele ou aqueles que, no seu entender, podem melhorar ou alterar a resposta de cada aluno a certos fatores de risco (Potvin et al., 2007).

Podemos agrupar estes fatores de risco ou de proteção em quatro categorias: pessoais, familiares, associados à escola ou à rede social (tabela 1).

**Tabela 1 – Fatores de Risco e Fatores de Proteção (adaptado de Potvin et al., 2007).**

	<b>Características</b>	
	<b>Fatores de Risco</b>	<b>Fatores de Proteção</b>
<i>Pessoais</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– o sexo – geralmente os rapazes abandonam mais que as raparigas;</li> <li>– estratégias de adaptação ineficazes (e.g. negação, fuga às aulas...);</li> <li>– baixa autoestima;</li> <li>– pouca confiança nas suas capacidades, sentimento de incapacidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– boas competências sociais (e.g. comunicação, empatia...);</li> <li>– estratégias de adaptação eficazes (e.g. resolução de problemas...);</li> <li>– consciência de si mesmo;</li> <li>– autoestima elevada;</li> <li>– forte confiança nas suas capacidades.</li> </ul>
<i>Familiares</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– conflitos frequentes com os pais;</li> <li>– poucas oportunidades de dialogar com os pais sobre a sua vida escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– bom suporte emocional dos pais, sobretudo nos momentos mais difíceis;</li> <li>– relação de qualidade com pelo menos um familiar próximo adulto;</li> <li>– boa supervisão parental, com regras estruturadas;</li> <li>– bom suporte e coesão familiar;</li> <li>– estilo democrático de parentalidade que promova a autonomia.</li> </ul>

<i>associados à escola</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– relação difícil com os professores;</li> <li>– visão negativa da escola e da aprendizagem (fonte de más experiências);</li> <li>– Fraco aproveitamento/insucesso escolar;</li> <li>– Baixas expectativas de sucesso escolar;</li> <li>– Baixa motivação para melhorar o seu desempenho;</li> <li>– Problemas de comportamento: <ul style="list-style-type: none"> <li>- interiorizados (e.g. tristeza, ansiedade, medos...);</li> <li>- exteriorizados (e.g. atos ou palavras ofensivas, intimidação, destruição...).</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– boa relação com os professores;</li> <li>– participação nas atividades extracurriculares (e.g. artísticas, desportivas...);</li> <li>– ter sucesso escolar.</li> </ul>
<i>associados à rede social</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– relacionam-se com colegas com experiências escolares negativas, formando grupo;</li> <li>– sofrem forte influência desse grupo de “amigos”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– bom suporte dos amigos, sobretudo nos momentos mais difíceis.</li> </ul>

Tendo em conta as características enunciadas, Potvin et al. (2007) identificam, por ordem decrescente de importância, sete fatores preditores de que o aluno está em risco de abandono escolar:

- i. o grau de depressão do aluno;
- ii. a falta de organização familiar;
- iii. a falta de coesão familiar;
- iv. atitudes negativas do professor face ao aluno;
- v. a falta de engajamento do aluno com as atividades da escola;
- vi. fraco desempenho escolar a Matemática;
- vii. fraco desempenho escolar a Francês (porque do Canadá – Québec se trata).

Como ficou explícito o fenómeno do APEF é complexo e para ele concorrem uma diversidade de fatores e causas. Contudo, apesar de cada aluno fazer o seu caminho, há alguns traços comuns aos alunos em risco de abandono ou em APEF, tais como a sua origem socioeconómica ou as dificuldades de aprendizagem precoces (Thibert, 2013), que podem permitir identificá-los.

## 1.2. Abandono Precoce da Educação e Formação: tipologias e perfis

A literatura sobre a temática evidencia que existem determinados grupos onde o risco é maior, bem como alunos que, com determinadas características pessoais, são mais suscetíveis ao APEF. Contudo, do mesmo modo que não existe um fator ou causa única para o APEF, também não poderemos falar de um perfil único de aluno em risco de abandono ou em APEF, mas sim de perfis ou tipologias.

Azevedo (1999), citando autores como Dupont e Ossandon (1987), procurando traçar um perfil de aluno em risco de abandono escolar, destacou alguns aspetos que, a seu ver, o caracterizam:

“tem fraco rendimento escolar, vive mal a relação educativa escolar, sente ausência de empatia, tem professores pouco motivados, não se sente bem na sua pele de aluno, não tem confiança em si, veicula consigo perspectivas de fracasso e não se concentra no seu trabalho” (Azevedo, 1999, p. 20).

Por seu lado Fortin e Picard (1999), na esteira de outros autores, consideram que existe um maior risco de abandono escolar nos alunos com problemas de comportamento e com dificuldades de aprendizagem. Com base na revisão de literatura efetuada, estes autores reforçam que as dificuldades de aprendizagem são o mais forte preditor do abandono escolar e avançam com uma série de características que distinguem um aluno em risco de abandono de um aluno dito “normal”. Assim, os alunos em risco de abandono escolar participam menos nas atividades escolares, prestam pouca atenção nas aulas, dedicam menos tempo à realização dos trabalhos de casa, revelam problemas de absentismo, são mais suscetíveis de demonstrar problemas de comportamento mais graves (agressões, delinquência...), têm baixas aspirações de sucesso escolar e valorizam mais ter um emprego e dinheiro disponível que os estudos.

Na mesma linha, Martin (2007) distingue o nível sociocultural do aluno, o ser de sexo masculino, as habilitações académicas da mãe e o nível de leitura, como preditores de que o aluno poderá estar em risco de abandono escolar.

Um contributo importante para a definição de um perfil de aluno em risco de abandono escolar são as tipologias que diversos autores produziram. Thibert (2013) procura fazer uma síntese dessas tipologias, descrevendo três tipologias:

- a de Kronik e Hargis (1990) identifica três tipos de alunos: os alunos *com dificuldades de aprendizagem e/ ou comportamento*; os alunos *tranquilos*, isto é, que têm dificuldades de aprendizagem, mas não de comportamento); e os alunos *silenciosos*, aqueles que ninguém deteta até que fracassam nos exames.
- de acordo com a de Janosz (2000), 40% dos alunos em abandono escolar não têm problemas de comportamento, mas têm fracos resultados escolares, apelidando-os de alunos *silenciosos ou discretos*; outros 40% são identificados como *inadaptados*, pois têm problemas de aprendizagem e de comportamento, problemas familiares, delinquência e comportamentos desviantes; 10% são alunos *desengajados (désengagés)*, neste caso detetam-se poucos problemas de comportamento, baixas aspirações, desempenho escolar regular, mas não valorizam a escola; os restantes 10% são os de *baixo desempenho*, isto é, têm fortes problemas de comportamento, baixo rendimento escolar e retenções.
- já a apresentada por Fortin et al. (2006) descreve também quatro tipos de alunos: os alunos com *comportamentos antissociais*; os *pouco interessados* ou pouco *motivados* para a escola; os alunos *com dificuldades de aprendizagem e de comportamento*; os alunos *depressivos*.

Esta última tipologia, apresentada por Thibert (2013), foi adaptada e utilizada por parte dos seus autores no “Guide de Prévention du Décrochage Scolaire - y’a une place pour toi!” (Potvin et al., 2007), para tipificar os alunos em risco de abandono escolar, identificando a proporção face ao total, as suas características e sugestões de intervenção para cada tipo. Esta tipificação foi efetuada a partir de características escolares, familiares e pessoais que os alunos apresentavam, resultando na tipologia que a tabela 2 procura sintetizar:

**Tabela 2 – Tipologia de alunos em risco de abandono escolar (adaptada de Potvin et al., 2007)**

<b>Tipo de alunos em risco de abandono</b>	<b>Características</b>
<i>pouco interessados/pouco motivados</i> (40%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pouco motivados e entediam-se nas aulas;</li> <li>– Bom desempenho escolar;</li> <li>– Boas competências sociais;</li> <li>– Julgam a família como funcionando bem, mas dizem ter pouco suporte afetivo;</li> <li>– Os professores têm-nos em boa conta e não reportam problemas de comportamento.</li> </ul> <p><i>Apesar de representarem 40% dos alunos em risco, são os que menos provavelmente abandonarão.</i></p>
<i>com problemas de comportamento</i> (30%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Exteriorizam comportamentos inadequados: Manifestações antissociais e agressivas, falta de autocontrolo, intimidação, recusa de supervisão, etc.</li> <li>– Desempenho escolar mais frágil;</li> <li>– Têm vários problemas familiares: dificuldade de comunicação, de organização e falta de suporte afetivo;</li> <li>– Os professores descrevem-nos como alunos com problemas de comportamento.</li> </ul>
<i>com comportamentos antissociais ocultos</i> (20%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desempenho escolar próximo da média;</li> <li>– Baixa autoestima;</li> <li>– Sentimento de culpabilidade;</li> <li>– Pouco controlo familiar, rotinas e regras caóticas ou inexistentes;</li> <li>– Os professores têm deles uma apreciação positiva, sem problemas de comportamento;</li> <li>– Delinquência oculta difícil de observar na escola:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– transgressões menores (mentira, roubo...);</li> <li>– vandalismo;</li> <li>– roubo a domicílios e de carros;</li> <li>– venda de droga, etc.</li> </ul> </li> </ul>
<i>depressivos</i> (10%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desempenho escolar médio;</li> <li>– Têm muitos problemas familiares (comunicação, organização, coesão, suporte afetivo);</li> <li>– Alto controlo parental;</li> <li>– São bem vistos pelos professores que não referem problemas de comportamento;</li> <li>– Embora não mostrem, têm alto nível de depressão;</li> <li>– Demonstram tristeza e desânimo;</li> <li>– Cometem muitos erros e choram facilmente;</li> <li>– Alguns pensam em suicídio.</li> </ul>

Tendo em conta as diferentes tipologias referidas, bem como a definição assumida por Tomaszewska-Pekala et al. (2017), parece-nos pertinente assumir como conceito que um aluno em risco de abandono é “uma pessoa em perigo de não completar o ensino secundário (equivalente ao nível CITE<sup>3</sup> 3, 2011) e/ou não completar a educação com adequado nível de qualificações” (Tomaszewska-Pekala et al., 2017, p. 14), devido a um conjunto de fatores de risco e de proteção explicitados anteriormente. Contudo, na esteira destes autores, consideramos relevante ter em conta que não existe uma lista de fatores (de risco e/ou protetores) de tal modo exaustiva e hierarquizada que se possa considerar universal.

### **1.3. Evolução das taxas de Abandono Precoce da Educação e Formação e de Retenção em Portugal**

Mais do que uma operação de cosmética ou uma formulação que assuma uma definição de abandono escolar aceite globalmente, a designação APEF recentemente adotada pela UE, de acordo com Estêvão e Álvares, tem a virtude de colocar “o ónus do abandono escolar não no aluno mas no sistema” (2013, p. 8). Como lográmos constatar na literatura revista, o fenómeno do APEF é hoje percebido de uma forma mais holística e menos dicotómica, mais como resultado de uma combinação de fatores e menos como algo que dependa sobretudo do aluno e da sua família.

Efetivamente, ao olhar este fenómeno a Comissão Europeia constata que as “capacidades e as competências adquiridas no ensino secundário são vistas como as credenciais mínimas para a entrada eficaz no mercado de trabalho e a base para novas oportunidades de aprendizagem e formação” (Comissão

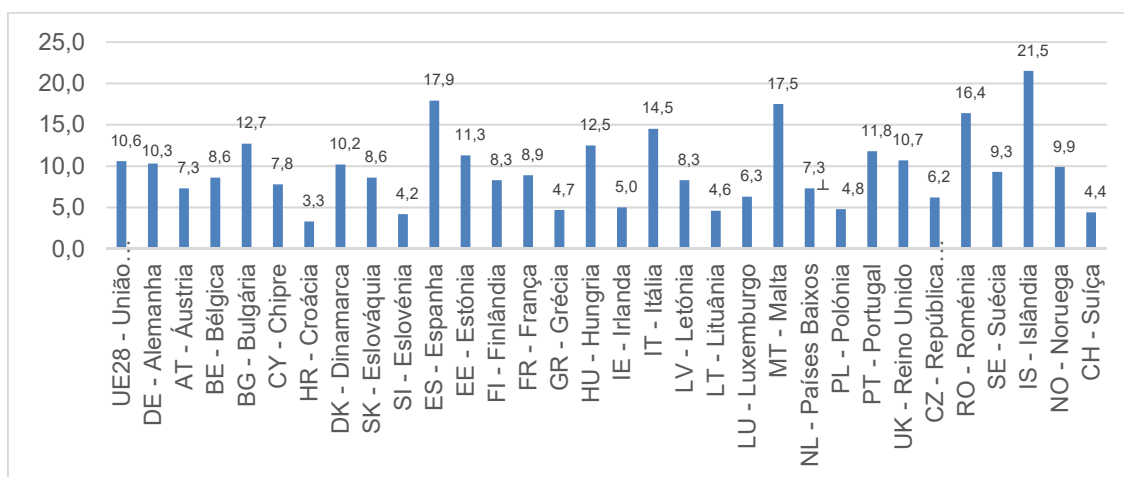
---

<sup>3</sup> Classificação Internacional Tipo de Educação 2011 (ISCED/CITE 2011).

Europeia, 2015b, p. 6) e que muitos são os jovens que abandonam o ensino ou a formação sem as obter. Na mesma linha, a OCDE alega que o facto de os alunos abandonarem antes de concluírem o ensino secundário, “significa que os alunos não atingem o seu potencial, exacerba as desigualdades e reduz a base de competências da força de trabalho” (OCDE, 2017, p. 47).

É com base nesta premissa que na estratégia “Europa 2020” se propõe a redução da taxa de APEF para menos de 10% e se incentiva os estados membros da União Europeia a qualificar os seus jovens, adotando políticas ajustadas à situação específica de cada país (Conselho Europeu, 2011).

Neste contexto podemos constatar a redução significativa da taxa de APEF em toda a UE, sendo que, os últimos dados da PORDATA (2019) relativos a 2018, evidenciam que em Portugal é de 11,8% (gráfico 1), mantendo-se a 1,8% de distância da meta de 10% estabelecida pela UE para 2020.

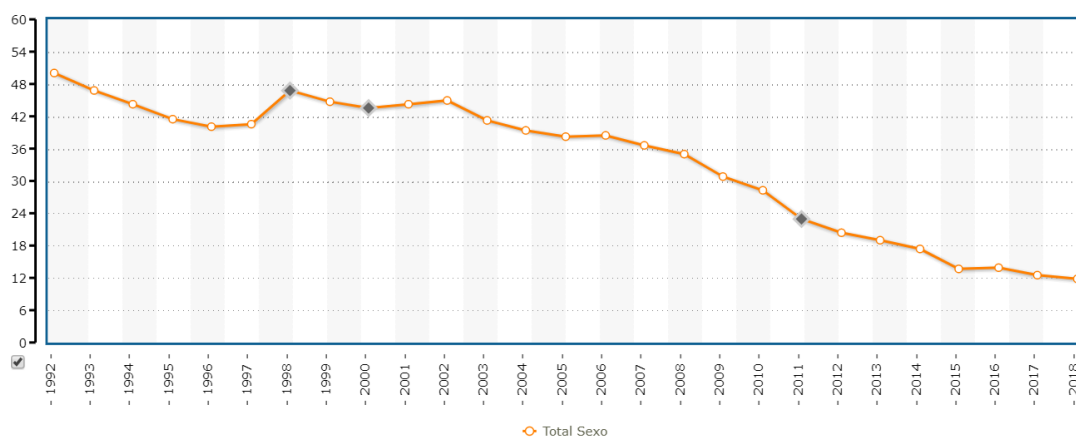


**Gráfico 1 – Taxa de abandono precoce de educação e formação na Europa em 2018<sup>4</sup>**

A verdade é que nos últimos 25 anos Portugal tem vindo a reduzir de forma sistemática a taxa de APEF (gráfico 2), circunstância que permite vislumbrar a

<sup>4</sup> Dados consultados em 26/5/2019 e retirados da PORDATA no seguinte endereço eletrónico <https://www.pordata.pt/Europa/Taxa+de+abandono+precoce+de+educa%c3%a7%c3%a3o+e+f+orma%c3%a7%c3%a3o+total+e+por+sexo-1350>

continuidade positiva do processo de aproximação às metas da UE, apesar do ligeiro retrocesso verificado em 2016.



**Gráfico 2 – Taxa de abandono precoce de educação e formação em Portugal<sup>5</sup>**

A análise do gráfico anterior torna visível que efetivamente, em Portugal, a taxa de APEF caiu significativamente (OCDE, 2017) desde 1992 e de forma mais clara a partir de 2003. A este facto não é certamente alheio, entre outras medidas, o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos preconizada pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Com esta medida pretendia-se, no encaixo do propugnado pela Comissão Europeia, “garantir progressivamente a universalidade, a gratuitidade e a obrigatoriedade de os menores de 18 anos frequentarem o sistema de educação de nível secundário, como patamar mínimo de qualificação” (Decreto-lei n.º 176/2012, de 2 de agosto).

Deste modo procura-se inverter o ciclo da exclusão que vai para além do tempo de frequência da escola. De acordo com a Comissão Europeia, o APEF decorre de um processo de exclusão e gera exclusão, pois “cerca de 60% dos indivíduos que abandonaram precocemente o sistema de educação e formação estão

---

<sup>5</sup> Dados consultados em 26/5/2019 e retirados da PORDATA no seguinte endereço eletrónico <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoce+de+educa%a7%a3o+e+forma%a7%a3o+total+e+por+sexo-433>

desempregados ou inativos e enfrentam situações de desvantagem social e económica a longo prazo” (Comissão Europeia, 2015b, p. 6).

Assim, tendo em conta esta situação e partindo do princípio de que à escola cabe qualificar todos e cada um dos jovens, já não basta às escolas manter os alunos retidos no seu seio e esperar que atinjam os 18 anos de idade, para poderem cumprir a sua obrigação legal e deixar a educação e formação. Efetivamente, ao alargar-se a escolaridade obrigatória aceitamos ter todos na escola, imputando à escola missões adicionais (Nóvoa, 2009), sendo necessário “ensinar, qualificar e arranjar soluções e alternativas para que todos atinjam um determinado patamar de qualificação” (Estêvão & Álvares, 2013, p. 8).

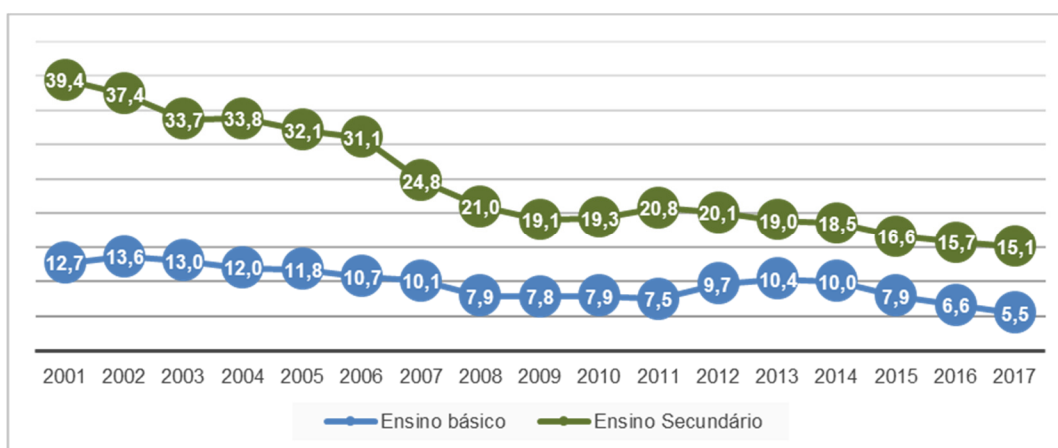
O princípio da obrigatoriedade escolar até aos 18 anos de idade radica “na perspetiva socialmente partilhada de que esse será o maior bem para todos os cidadãos, qualquer que seja a sua etnia, situação sociocultural e económica, género ou religião, devendo por isso ser de frequência compulsória” (Azevedo, 2014, p. 16). Assim, o que deveria ser um “bem” desejado e admitido por todos, ao invés é visto como uma escolarização forçada (Perrenoud, 1995). Como evidencia Charlot (2006) “a maioria dos estudantes gosta de ir à escola para comer, namorar e brincar. Nunca ouço que é um lugar para aprender” (p. 2).

Como bem faz notar Enguita (2011) “abundam situações tecnicamente classificadas como absentismo, uma vez que o aluno continua matriculado, mas que em termos substantivos deveriam ser qualificadas como abandono” (p. 740). Isto é, o objetivo consagrado de garantir o acesso à escola a todos os cidadãos está a ser atingido, o que se está a revelar difícil é garantir a igualdade de sucesso para todos (Sultana, 2006; Azevedo, 2011). Na prática, o que se constata é que tendo-se mudado o acesso, “mudam muito lentamente as condições para o sucesso” (Azevedo, 2001, p. 157), pois “o sistema educativo português mantém vincado o formato escolar que herdou do século XIX” (Mesquita, Formosinho & Machado, 2015, p. 62), mantendo a lógica do currículo pronto-a-vestir de tamanho único, como reitera há anos Formosinho (1987).

Diariamente convivemos com alunos cujo percurso está marcado por vários insucessos e retenções que, ao invés de os ajudar a superar dificuldades, contribuem para aumentar o fosso entre pares e a desmotivação para um projeto escolar positivo e de desenvolvimento global. Como nos evidenciou a literatura, a retenção ou insucesso escolar de um aluno é um preditor de APEF (Ferrão & Honório, 2001; Canavarro, 2004; Potvin e Dimitri, 2012; Thibert, 2013), no entanto, “não é uma fatalidade genética, social ou cultural” (Alves, 2012, p.115)

Para o Conselho Nacional de Educação (CNE) (2015) a “retenção potencia comportamentos indisciplinados, fruto de uma baixa autoestima, desenquadramento em relação à turma de acolhimento, o que dificulta, ainda mais, a aprendizagem” (p. 4). Na mesma linha de pensamento, a OCDE (2017) reitera que a taxa de retenção em Portugal é uma das mais elevadas entre os países da OCDE e que “a reprovação escolar é um forte indício do abandono escolar precoce” (p. 47).

Recorrendo aos dados estatísticos disponibilizados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), do Ministério da Educação (2018), se atendermos aos últimos 5 anos, constatamos a efetiva redução da taxa de retenção de 10,4% em 2013, para 5,5% em 2017 no Ensino Básico; e de 19% para 15,1% no Ensino Secundário. Olhando para o gráfico 3 é significativa a melhoria na última década, sobretudo no Ensino Secundário.



**Gráfico 3 – Taxa de Retenção e Desistência em Portugal**

No entanto, estes números gerais “escondem” uma realidade bem diferente quando analisamos os dados desagregados. Com efeito, uma análise mais

aprofundada dos dados em bruto (na tabela de origem) mostra-nos que a retenção se vai agravando à medida que o nível de ensino vai progredindo, isto é, é maior no 2.º ciclo que no 1.º, no 3.º que no 2.º e assim sucessivamente.

Assim, constata-se que a taxa de retenção no 3.º ciclo é de 8,5%, sendo que é no 7.º ano (11,4%) que é mais persistente. O mesmo acontece ao analisarmos os dados do Ensino Secundário: aí destaca-se o 12.º ano, nos cursos científico-humanísticos, com uma taxa de 27,5% (cerca de 11% mais do que a taxa verificada no 10.º ano). Verifica-se também que há sempre um agravamento da retenção no 1.º ano de cada novo ciclo (5.º, 7.º e 10.º anos) face ao ano de escolaridade imediatamente anterior, bem como no 2.º ano de escolaridade, isto apesar da investigação demonstrar que “alunos retidos, nomeadamente nos anos iniciais da escolaridade, não melhoram os seus resultados e são mais propensos a uma nova retenção” (CNE, 2015, p. 3).

Este “zoom” sobre a realidade permite-nos inferir que, apesar de muitos autores e instituições constatarem que a retenção é uma medida ineficaz e ineficiente (Slavin & Madden, 1989; Janosz et al., 2001), persiste uma certa cultura de retenção entre nós, sobretudo entre aqueles que a associam a maior rigor e exigência e que criticam o sistema “facilitista” em que todos passam de ano (CNE, 2015).

Ao invés desta perceção generalizada, a retenção, sobretudo no ensino básico, é em si mesma uma medida facilitadora e desresponsabilizadora para o aluno e para a escola, na medida em que o aluno é obrigado a repetir todo o plano de estudos, independentemente de ter obtido sucesso em parte das disciplinas frequentadas. Pelo contrário, “a transição responsável de alunos com baixo rendimento escolar acarreta uma maior exigência, uma vez que pressupõe, por parte de todos os intervenientes, um esforço acrescido no desenvolvimento de estratégias e medidas de apoio e reforço das aprendizagens” (CNE, 2015, p. 5).

Com efeito a retenção, mormente a retenção repetida, para além de ter impactos muito reduzidos na melhoria das aprendizagens dos alunos (CNE, 2015), é um dos fatores potenciadores do desengajamento escolar e do APEF e é gerador

de exclusão (Ferrão & Honório, 2001; Canavarro, 2004; Lewin, 2007; Potvin & Dimitri, 2012; Thibert, 2013).

Relacionando os três fenômenos – APEF, alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e taxa de retenção e desistência – parece-nos evidente o contributo da extensão da escolaridade obrigatória para redução da taxa de APEF, pois a obrigatoriedade de permanência na escola pode ter tido um efeito inibidor de saídas antecipadas. Porém, o que acontece na escola com os alunos possuidores das características dos que outrora abandonavam e que agora são obrigados a permanecer? Apesar da, também evidente, diminuição da taxa de retenção, admitimos que parte deles vão ficando retidos ao longo do percurso escolar.

Em suma, considerando os autores que aportamos ao nosso estudo, resulta evidente a multiplicidade de fatores que concorrem para o fenómeno do APEF. Parece-nos também claro que o APEF não depende exclusivamente de fatores individuais do próprio aluno, nem resulta da adição de uns quantos destes fatores, mas da complexidade de interações geradas entre os vários fatores que o envolvem. Todavia, julgamos pertinente assinalar um conjunto de características referidas pelos diversos autores citados e que, não sendo deterministas, podem ser determinantes no processo de APEF, nomeadamente: o fraco desempenho escolar, concretamente a retenção e, sobretudo, a retenção repetida; os problemas de comportamento, mormente a indisciplina; e o absentismo, muitas vezes resultante de problemas gerados no interior da escola (rotulagem, *bullying*, baixo sentimento de pertença,...).

## **2. Por detrás do Abandono Precoce da Educação e Formação: traços perceptíveis de um processo algo oculto**

Os múltiplos estudos sobre o APEF têm iluminado a compreensão do fenómeno, permitindo conhecer outros aspetos do processo e adotar um quadro compreensivo mais holístico. Nesta linha, Enguita et al. (2010) defendem que, embora as dicotomias sejam úteis para simplificar o problema e estabelecer

comparações, no que se refere ao APEF não parece que se possa simplesmente estar perante “dois tipos de aluno: um deles feito sob medida para a instituição e outro que tem um problema” (p.193).

De facto, na escola encontrámos alunos com percursos de sucesso escolar, envolvidos no seu processo de aprendizagem, mas também estão na escola alunos que não querem estudar, alunos que “não ‘querem’ aprender, porque não veem a utilidade pessoal e social” (Alves, 2010, p. 68), “alunos que se mantêm no sistema educativo/formativo por diferentes razões mas que não estão envolvidos em qualquer processo de aprendizagem” (Estêvão e Álvares, 2013, p. 15), alunos a quem a escola (formal) nada lhes diz, que estão porque têm de estar (pelo menos legalmente, até ao final da escolaridade obrigatória).

Para Enguita et al., (2010) estamos perante um problema mais profundo e que afeta de forma distinta e com graus de intensidade e resultados diferentes grande parte dos alunos. Trata-se de um fenómeno que:

“não deve ser concebido em termos binários (é ou não é, tem sucesso ou falha, adora ou odeia), mas como um *continuum*, talvez branco ou preto nos extremos (dependendo de onde se olha, provavelmente) mas caracterizado, acima de tudo, pela profusão de cinzentos entre eles” (Enguita et al., 2010, p.193).

Este é um fenómeno com múltiplas formas, para o qual não existe consenso terminológico (Enguita et al., 2010) e que foi recebendo diferentes denominações: “recusa escolar (Sikorski, 1996), desapego (Glasman, 2000), desengajamento (Rumberger, 1995), não afiliação (Coulon, 1993), não adesão (Charlot, Bautier & Rochex, 1992), desvinculação (Marchesi, 2003), desengajamento progressivo (González, 2006) desinteresse escolar (Hernández & Tort, 2009)” (Martínez et al. 2010, p.122) ou ainda “de “abandono passivo” [J.-Y. Rochex], de “excluídos do interior” [P. Bourdieu & P. Champagne]” (CNRAA, 2013, p. 2). Em todo caso parece evidente que este fenómeno resulta de um “processo acumulado e progressivo de desengajamento (Martínez et al. 2010, p. 122).

Neste capítulo é nosso propósito proceder à clarificação deste fenómeno indagando sobre o que acontece com estes alunos com percursos escolares tão erráticos, com diferentes manifestações de desengajamento escolar, com trajetórias marcadas pelo absentismo, pela indisciplina, pelo insucesso, “indícios de um processo um tanto oculto” (Martínez et al. 2010, p. 123), que não raras vezes culmina no APEF. Alunos que estão matriculados, mas que de facto “abandonaram” a escola – não em sentido estrito, mas em sentido lato – ou estão nela abandonados.

### **2.1. Abandono Precoce da Educação e Formação e desengajamento escolar: que relação?**

A Comissão Europeia (2015b) argumenta de forma explícita que o APEF resulta muitas vezes de um processo de desengajamento progressivo do aluno relativamente à escola. Procurando compreender esse processo, a União Europeia apoiou o projeto RESL.eu (Reducing Early School Leaving in Europe) com o objetivo de identificar e analisar as medidas de prevenção, intervenção e remediação, adotadas em países da UE, para manter os alunos na escola e evitar o APEF.

É nesse âmbito que referenciamos a investigação de Tomaszewska-Pekala et al. (2017), na qual as autoras reforçam a noção de que o APEF se inclui num longo processo de desengajamento, afirmando: “consideramos o abandono escolar precoce não como um fenómeno separado do desengajamento escolar mas como um indicador visível do desengajamento escolar, como uma parte ou período no processo de desengajamento” (p. 12). Efetivamente, segundo estas autoras a relação dos fatores de riscos atrás enunciados e o APEF não é de causa-efeito. Antes resulta de um distanciamento progressivo face à escola: o processo de desengajamento escolar.

Esclarecendo o conceito de desengajamento, Tomaszewska-Pekala et al. (2017) remetem-nos para a sua multiplicidade de definições. Assim, Skinner et. al., (2009) consideram que o desengajamento não é “reflexo de um traço ou

característica da criança, mas é o produto da interação entre uma série de fatores internos e externos” (p. 5). Christenson, Reschly e Wylie (2012) descrevem o engajamento escolar como uma meta-construção equivalente à cola, uma vez que conecta contextos importantes (família, escola, pares e comunidade) ao aluno e a resultados como a participação comportamental, pertença escolar, motivação e aspirações.

Num estudo em que se reflete sobre as potencialidades do conceito de engajamento, Fredericks et al. (2004) entendem-no como uma construção multidimensional assente em três dimensões: emocional, comportamental e cognitiva. A dimensão emocional remete-nos para aspetos ligados à relação com os colegas, com o professor, com a escola, com o estudo, etc.; a dimensão comportamental tem em conta a participação do aluno em atividades escolares, sociais ou extracurriculares, remetendo-nos para aspetos como a persistência, a conduta e o comportamento face às tarefas a desenvolver; finalmente, a dimensão cognitiva tem por base a ideia de investimento na aprendizagem, a disposição e o esforço para aprender. Para estes autores seria redutor utilizar apenas uma destas dimensões, pois elas estão interligadas no indivíduo e não podem ver-se como processos isolados. Em suma, sustentam que o conceito de engajamento tem muito a ver com as noções de compromisso e investimento e “é multidimensional; tem o potencial de conectar áreas de investigação sobre os antecedentes e as consequências de como os alunos se comportam, como eles se sentem e como eles pensam” (Fredericks et al., 2004, 82).

Também Hancock e Zubrick (2015) consideram o desengajamento um conceito multifacetado e com várias matizes e, nesse sentido, difícil de definir. Para estes autores desengajamento é inseparável de engajamento e, a seu ver, são extremidades opostas do mesmo percurso. Assim, querer perceber se um aluno está engajado através de um conjunto de características, pode conduzir-nos à conclusão oposta (desengajamento). Estes autores sustentam ainda que para compreender o desengajamento deve-se ter em conta alguns aspetos essenciais: em primeiro lugar que, na esteira de Fredericks et al. (2004), o desengajamento acontece em diferentes dimensões (emocional, cognitiva e

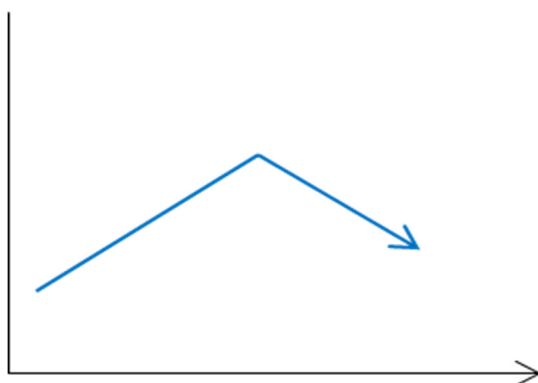
comportamental) e a diferentes níveis (relativamente à escola, aos colegas, à turma, à educação, às disciplinas e/ou seus conteúdos, etc.); em segundo lugar, na sua opinião, é na interseção do cruzamento entre dimensão e nível que se podem identificar indicadores de desengajamento e, deste modo, podemos mensurá-lo de várias formas, através de múltiplos indicadores; acresce que o desengajamento é simultaneamente processo e resultado (e.g. o absentismo pode ser simultaneamente resultado de um desengajamento progressivo e fator de risco no processo de abandono escolar); finalmente, há que ter em conta que o contexto que envolve o aluno integra o processo de desengajamento.

Por outro lado, de acordo com Tomaszewska-Pekala et al. (2017), os trabalhos de Lessard et al. (2008), de Bowers e Spratt, (2012) e de Van Caudenberg et al. (2017) enquadram o desengajamento escolar não como fenómeno localizado no tempo, mas numa perspetiva longitudinal, assumindo que o aluno, ao longo da sua vida, foi sendo confrontado com múltiplos desafios que gradualmente o vão “desengajando”. Nesta perspetiva procura-se ter uma visão holística relacionando os fatores *intra* escola com os fatores *extra* escola “que afetam as atitudes dos alunos em relação à educação e as emoções e as opiniões dos jovens em suas vidas” (Tomaszewska-Pekala et al., 2017, p. 13).

Ancoradas nos estudos anteriores, Tomaszewska-Pekala et al. (2017) procuraram compreender o problema a partir das trajetórias educacionais dos alunos em risco de APEF ou de desengajamento e não de uma qualquer lista de fatores ou de comportamentos e atitudes dos alunos. Assim, estas autoras, numa abordagem multinível, procuraram “distinguir trajetórias educacionais [dos alunos] teoricamente relevantes e ligá-las às instituições de ensino em que se encontram” (Tomaszewska-Pekala et al., 2017, p. 13). Este tipo de abordagem entrecruza três níveis: um nível micro, centrado no indivíduo, no qual se estudam as trajetórias educacionais dos alunos; um nível macro, que coloca o enfoque nas estruturas, isto é, no contexto em que se desenvolve a ação dos alunos e das instituições educativas; e um nível meso, que relaciona os dois anteriores, focando-se nas relações que os alunos estabelecem com os pares, os professores, os pais...a escola.

Parece-nos relevante para a nossa investigação explicitar que trajetórias educacionais foram tipificadas por Tomaszewska-Pekala et al. (2017), na medida em que podem ser úteis para a compreensão do problema. Estas autoras definem seis trajetórias educacionais: “*crise não antecipada*”, “*espiral descendente*”, “*parábola*”, “*bumerangue*”, “*rota resiliente*” e “*desengajamento lento*”<sup>6</sup>. Sinteticamente, estas trajetórias são assim caracterizadas:

- “*crise não antecipada*” (figura 2) – neste caso a vida escolar do aluno desenvolve-se de forma normal e previsível, isto é, de acordo com o “padrão”. Não são visíveis grandes fatores de risco, apenas alguns períodos de desengajamento ou de comportamentos pouco adequados face à escola. No entanto, algo acontece, abrupta e inesperadamente, que deteriora a situação escolar do aluno. Como a escola, até àquele momento, não percebeu qualquer motivo para preocupação, tende a ignorar esta trajetória. De facto, alunos com esta trajetória escolar são muitas vezes difíceis de detetar.



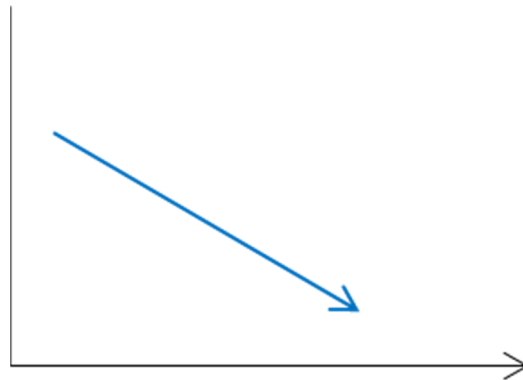
**Figura 2 – “unanticipated crisis” (Tomaszewska-Pekala et al., 2017, p. 36)**

- “*espiral descendente*” (figura 3) – a trajetória escolar destes alunos, talvez devido à complexidade das situações geradas pelo seu contexto social e familiar de origem, por dificuldades de aprendizagem, problemas de

---

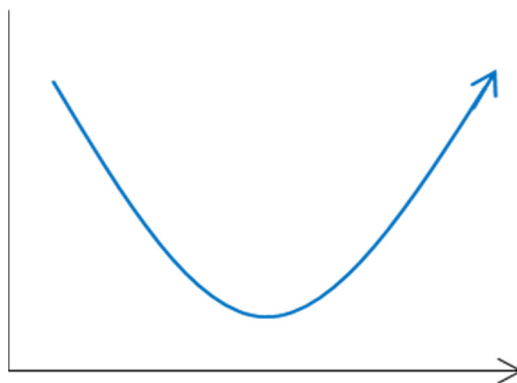
<sup>6</sup> No original “shading out”. Embora se possa traduzir por “sombreamento”, a descrição das autoras levou-nos a optar por esta tradução.

comportamento, etc., nunca foi fácil ou suave. Para muitos destes alunos a situação, em vez de melhorar, vai piorando, acumulando-se as dificuldades, agravando-se os problemas de aprendizagem e/ou de comportamento, gerando um nível de desengajamento elevado e potenciando um eventual APEF.



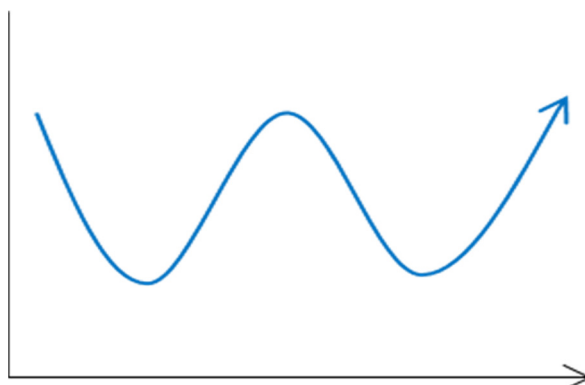
**Figura 3 – “downward spiral” (Tomaszewska-Pekala et al., 2017, p. 38)**

- “*parábola*” (figura 4) – esta é uma trajetória interessante pois, os alunos aqui enquadrados, após uma fase em que os problemas que enfrentam (absentismo, indisciplina, baixo desempenho escolar...) vão piorando gradualmente, diminuindo a sua motivação para aprender e aumentando o seu desengajamento escolar, surge uma fase de recuperação e melhoria. Esta é impulsionada, muitas vezes, pelo apoio formal ou informal que o aluno recebe, fazendo com que se altere a sua trajetória escolar. Em muitos casos, o aluno permanece ou volta para a escola depois de um intervalo e conclui com sucesso a escola (pelo menos o mínimo exigido) ou planeia fazê-lo. Saliente-se que para as autoras, “o que distingue esta trajetória das outras não é apenas a presença de apoio, mas a prontidão do jovem para aceitá-lo e beneficiar dele” (Tomaszewska-Pekala et al., 2017, p. 40).



**Figura 4 – “parábola” (Tomaszewska-Pekala et al., 2017, p. 40)**

- “*bumerangue*” (figura 5) – de acordo com as autoras, os alunos a que se refere esta trajetória escolar estão sempre “dentro” e “fora”, ou seja, repete-se várias vezes a experiência de abandono temporário e de regresso à escola (em muitos casos para frequentar um curso ou plano de estudos diferente, numa escola diferente...), como se de um efeito bumerangue se tratasse. As interrupções na vida escolar destes alunos podem estar relacionadas com a sua vontade de mudar de planos, de trajetória, mas também com acontecimentos inesperados ou imprevistos (e.g. gravidez, acidente, doença, expulsão da escola...). Contudo, os alunos com este tipo de trajetória “muitas vezes encontram seu caminho de volta à educação em arenas de aprendizagem alternativas” (Tomaszewska-Pekala et al., 2017, p. 43).



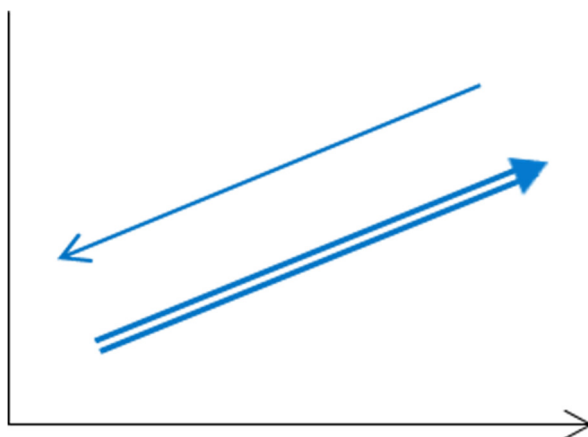
**Figura 5 – “boomerang” (Tomaszewska-Pekala et al., 2017, p. 44)**

- “*rota resiliente*” (figura 6) – a denominação desta trajetória expressa bem de que alunos se trata. Efetivamente, trata-se de situações em que, apesar das

limitações de variada ordem, os alunos se mantêm engajados com a escola. Estes alunos beneficiam de múltiplos fatores de proteção que contrabalançam as várias adversidades e contrariedades que enfrentam no seu percurso escolar, tais como:

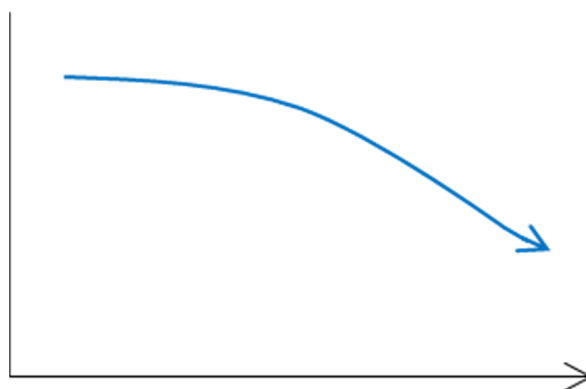
“prontidão para aceitar apoio e buscar ativamente o apoio de outros, forças psicológicas internas e capacidade de se adaptar com sucesso a tarefas da vida, relações positivas com pais, professores e/ou colegas, bem como determinação em alcançar algo” (Tomaszewska-Pekala et al., 2017, 46).

Segundo estas autoras, estes fatores de proteção aliados a uma autoestima positiva e um bom autoconceito académico, bem como ao apoio extraescolar (família, amigos...) são preponderantes no engajamento destes alunos com a escola.



**Figura 6 – “resilient route” (Tomaszewska-Pekala et al., 2017, p. 46)**

- “*desengajamento lento*” (figura 7) – os alunos classificados nesta trajetória educacional registam pequenos problemas de desempenho escolar ou de adaptação que não são suscetíveis de preocupação por parte da escola. Contudo, a acumulação gradual destes pequenos aspetos pode gerar um crescimento da desmotivação e da insatisfação. Todavia, como estes problemas não são necessariamente externalizados, passam facilmente despercebidos à escola e concomitantemente vai-se gerando um progressivo desengajamento escolar.



**Figura 7 – “shading out” (Tomaszewska-Pekala et al., 2017, p. 49)**

Com base neste tipo de trajetória, de acordo com Tomaszewska-Pekala et al. (2017), podem levantar-se algumas questões “em relação às práticas educacionais que ocorrem com frequência, como a retenção, pois elas não motivam os jovens a aprender, mas parecem aumentar sua falta de participação na escola e, em geral, da educação” (p. 51).

Em suma, estas trajetórias escolares dos alunos, conforme foram definidas por estas autoras, permitem-nos por um lado, retirar a carga negativa que o rótulo de “aluno em risco” tem vindo a acumular (TeRiele, 2006; Tomaszewska-Pekala et al., 2017), bem como têm a virtude de colocar o ônus do desengajamento não apenas no aluno, mas nos múltiplos agentes e fatores que com ele interagem e influenciam o seu percurso educativo. Por outro lado, e como sustentam as próprias, “são um bom ponto de partida para tentar responder à questão de que tipo de medidas podem ser as mais adequadas para prevenir o APEF em cada situação específica” (Tomaszewska-Pekala et al., 2017, p. 51).

Ainda refletindo o conceito de engajamento/desengajamento escolar é mister fazer referência ao trabalho de Veiga (2013) dado que, na “construção de uma escala de avaliação do Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE)” (p. 442), o autor acrescenta uma quarta dimensão de análise, para além das já referidas (emocional, comportamental e cognitiva): a dimensão agenciativa.

Veiga (2013) considerou que, apesar da existência de instrumentos de avaliação do engajamento escolar (o autor usa o conceito de envolvimento) dos alunos, era necessário construir um novo instrumento de avaliação quadridimensional que permitisse que os alunos se pronunciassem acerca do seu engajamento

escolar nas suas várias dimensões. Para construir os itens da dimensão agenciativa, o autor socorre-se do trabalho de Reeve e Tseng (2011) que no seu estudo propõem a adição desta dimensão agenciativa.

Partindo dos vários contributos de estudos anteriores para o desenvolvimento do conceito de engajamento/ desengajamento como construção multidimensional, estes autores propugnaram ser necessário compreender melhor – não de forma inferencial, mas direta – qual o contributo dos alunos para a sua instrução. É neste contexto que propõem o conceito de engajamento agenciativo, isto é, o “contributo construtivo dos alunos no fluxo da instrução que recebem” (Reeve & Tseng, 2011, p. 2). Este novo conceito, segundo os seus autores, propõe-se captar as intervenções, as interações, a comunicação, etc. que estabelecem na sala de aula, feitas por iniciativa própria, isto é, o processo pelo qual procuram intencionalmente e proativamente “personalizar e enriquecer o que é aprendido e as condições e circunstâncias sob as quais ele deve ser aprendido” (Reeve & Tseng, 2011, p. 2).

Assim, os estudos e documentos referidos neste ponto, embora de índole e de proveniências diferentes, atestam dois aspetos relevantes para a compreensão do APEF e da sua relação com o desengajamento escolar: primeiro é de que se trata de um fenómeno complexo, que tem uma multiplicidade de fatores na sua génese e que é na interação entre esses fatores que se gera o abandono; o segundo é que se trata de um processo longo de desengajamento progressivo relativamente à escola, muitas vezes iniciado muito precocemente, e dificilmente perceptível antes da sua constatação efetiva, por isso, em grande medida oculto.

## **2.2. Abandono Oculto: “incubando” potenciais alunos em Abandono Precoce da Educação e Formação**

A literatura revista até ao momento tornou evidente a relação entre APEF e desengajamento escolar, enquanto processo que se desenvolve muitas vezes silenciosamente e que se torna visível no momento da consumação do primeiro. Todavia, o contexto educativo português atual, marcado pelo alargamento da

escolaridade obrigatória para os 18 anos de idade e pela assunção de medidas de política educativa que visam a inclusão e a melhoria das aprendizagens, exige-nos um olhar para além das recorrentes taxas de APEF, de retenção e desistência ou de escolarização.

Efetivamente, face à redução das taxas de APEF e de retenção em Portugal, constatámos que permanecem no sistema educativo nacional alunos que, pelas características que apresentam, teriam muito provavelmente abandonado a escola, mas que apesar de tudo nela permanecem. A este fenómeno designamos de abandono oculto, isto é, alunos que permanecem na escola e prosseguem a sua trajetória escolar, embora reúnam e manifestem (em graus muito diversos) um desengajamento face à escola, como que incubando o abandono efetivo que, mais cedo ou mais tarde, tem muitas probabilidades de ocorrer.

Assim, parece-nos importante olhar para o percurso do aluno, para a sua “trajetória escolar” como sustentam Tomaszewska-Pekala et al. (2017) e perceber o que se passa, qual o seu nível de engajamento, procurando identificar os que estão em risco de entrar num processo de desengajamento escolar e de exclusão.

Num estudo desenvolvido sobre o acesso à educação, no âmbito do CREATE (Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity), Lewin (2007) procura compreender as razões que levam a que, apesar da melhoria no acesso à educação, muitos alunos matriculados permaneçam desengajados e sem obter sucesso.

Para Lewin (2007) garantir o acesso universal à escola tem pouco significado se não se traduzir em: engajamento escolar, com altas taxas de frequência; progressão ao longo do percurso, sem retenções; aprendizagens significativas; reais possibilidades de frequentar e concluir o ensino secundário; oportunidades de aprendizagem equitativas para todos. Por outro lado, níveis elevados de taxas de matrícula [acesso] podem esconder grandes diferenças entre escolas ou

entre os recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem, isto é, igualdade de acesso não significa exatamente equidade no acesso.

Na esteira dos autores já mobilizados, Lewin (2007) conclui que a exclusão é um processo que termina num acontecimento [o APEF] e que as suas causas são múltiplas. Olhando para todo o percurso escolar que cada aluno tem de percorrer, a CREATE identifica “zonas de vulnerabilidade”, isto é, espaços nos quais os alunos podem estar incluídos, excluídos ou em risco (Lewin, 2007). Partindo da educação pré-escolar, a CREATE define sete zonas de exclusão, ilustrando como ao longo do percurso se vai perdendo o acesso à educação ou sendo excluído (figura 8).

Zona 0	– refere-se às crianças excluídas da educação pré-escolar;
Zona 1	– inclui as crianças que nunca foram à escola e as que provavelmente não vão à escola;
Zona 2	– abrange os alunos que vão à escola, mas que desistem antes de concluir o segundo ciclo;
Zona 3	– envolve os alunos que estão matriculadas e frequentam o primeiro ou o segundo ciclos, mas estão “em risco” de desistir devido à assiduidade irregular, ao baixo desempenho e à exclusão silenciosa das aprendizagens significativas;
Zona 4	– inclui os alunos que não conseguem fazer a transição para o terceiro ciclo;
Zona 5	– refere-se aos alunos que frequentam o terceiro ciclo, mas que desistem antes de o completar;
Zona 6	– inclui os alunos matriculados no terceiro ciclo, mas que estão em risco de desistir devido à assiduidade irregular, baixo aproveitamento e exclusão silenciosa das aprendizagens significativas.

**Figura 8 – Zonas de exclusão, adaptado de Lewin (2007, p. 24)**

Considerando de forma particular os alunos que ainda permanecem na escola (Zonas 3 e 6), pois nas restantes zonas os alunos acabam por efetivar o APEF, colocamos a nossa atenção naqueles alunos definidos pelo autor como “silent excluded” (Lewin, 2007, p. 10). Efetivamente, na linha do que explicitamos anteriormente, Lewin (2007) considera que as estatísticas produzidas sobre a exclusão (e em particular sobre o APEF), sobretudo as que partem do número

de alunos matriculados, não têm em conta um elevado número de alunos que, apesar de estarem na escola, manifestam traços de exclusão ou desengajamento: alunos com idade superior ao ano de escolaridade que frequentam, alunos com percursos de retenção repetida, alunos que estando matriculados não participam, estão desengajados, e, sobretudo, “aqueles “excluídos silenciosamente” (ou seja, matriculados e participando, mas aprendendo pouco)” (Lewin, 2007, p. 10).

Assim, os alunos incluídos quer na zona 3, quer na zona 6 têm características semelhantes, variando apenas o nível de ensino frequentado. A descrição que Lewin faz destes alunos coaduna-se com o perfil de aluno em risco de APEF que caracterizamos anteriormente, todavia o autor salienta um aspeto que nos parece de suma relevância:

[são alunos que] “permanecem formalmente matriculados, mas que podem ser silenciosamente excluídos se a sua assiduidade for esporádica, se a sua capacidade de aprendizagem escolar for tão baixa que eles não consigam acompanhar o currículo, ou se eles forem discriminados por razões socioculturais” (Lewin, 2007, pp. 22-23).

A definição deste “tipo” de alunos adotada por este autor – “silent excluded” – remete-nos para o conceito-chave do nosso estudo, designado por vários investigadores como “hidden dropout” (Shimoni & Portnoy, 2013; n.d.; Fanoiki, 2014) e que traduzimos como “abandono oculto”. Neste sentido, torna-se, agora, necessário explicitar o conceito de abandono oculto e enquadrá-lo enquanto problemática ao nível da investigação educacional.

O conceito de abandono oculto está bastante associado ao de desengajamento escolar (hidden dropout / school disengagement). Contudo, apesar da similaridade, da literatura consultada podemos inferir que enquanto desengajamento escolar se refere ao “processo” que leva o aluno a ir-se desligando da escola, o conceito de abandono oculto reporta-se ao “facto” ou “resultado” em si, isto é, reporta-se a alunos que estão na escola, matriculados,

mas já desengajados (Shimoni & Portnoy, n.d., p. 2), isto é, permanecendo na escola... não estão a escolarizar-se.

Esta interconexão com os conceitos de APEF e de desengajamento escolar torna ainda mais premente a definição do conceito de abandono oculto – é como que uma “terra de ninguém” que se estende entre as fronteiras do desengajamento escolar e do abandono escolar efetivo. Com efeito, ao invés desses dois conceitos, não apurámos na literatura uma definição consolidada de abandono oculto e, conseqüentemente, uma forma padronizada de o pensar e medir. Assim, procurando uma clarificação do conceito, socorremo-nos de estudos realizados em vários contextos, de modo a encontrarmos traços comuns que melhor caracterizem este fenómeno.

O exemplo de Israel parece-nos pertinente para aquilatar um problema transversal a muitos países: o abandono escolar precoce. Ao fazer um diagnóstico profundo sobre a sua situação o estado de Israel, através do ICBS (Israel Central Bureau of Statistics), constatou que, para além dos alunos efetivamente em APEF, existia um número significativo de alunos que manifestava: “absentismo, presença irregular na escola, fraco desempenho escolar, sentimento de alienação e de desengajamento do processo de aprendizagem, problemas de comportamento e problemas sociais na escola” (Shimoni & Portnoy, n.d., p.1). Por outro lado, o prolongamento da escolaridade obrigatória para os 17 anos, teve um efeito perverso pois, apesar de pretender manter os alunos na escola e prevenir desse modo o APEF, as escolas mantêm matriculados alunos que de outro modo estariam em APEF, dando ideia de uma aparente normalidade. A seu ver esta situação contribuiu para o aumento de outro fenómeno, o abandono oculto, isto é, o “fenómeno de desengajamento de um aluno da escola e da aprendizagem, enquanto formalmente matriculado na escola” (Shimoni & Portnoy, n.d., p. 1).

Para estes autores a deteção destes alunos é mais difícil do que a identificação de alunos em APEF ou em processo de desengajamento escolar pois, enquanto estes manifestam sintomas visíveis/ evidentes, os alunos em abandono oculto são caracterizados por um conjunto de indicadores que são difíceis de isolar (eg.

a recusa da autoridade, a alienação da escola ou a fuga à escola) e, por isso escapam habitualmente à “malha” de uma monitorização específica.

Neste contexto, Shimoni e Portnoy (n.d.), considerando que o abandono oculto possa ser a antecâmara do APEF, defendem como fundamental encontrar um dispositivo de prevenção que permita mensurar o abandono oculto e identificar o aluno enquanto ele ainda está em processo de desengajamento. Esse dispositivo deveria assentar num conjunto de indicadores rigorosos, precisos e fáceis de interpretar. Partindo do imperativo de se “identificar os preditores e sua disponibilidade” (Shimoni & Portnoy, n.d., p. 3), estes autores propõem, por um lado, criar um dispositivo multidimensional que permita medir o abandono oculto com base nos preditores do APEF e nos indicadores de desengajamento escolar e, por outro lado, construir um modelo de regressão que seja preditor do APEF. Deste modo, identificar-se-iam os potenciais alunos em abandono oculto e a expressão deste fenómeno num dado contexto.

Contudo, para estes investigadores parece evidente que haverá sempre alunos identificados como em abandono oculto que nunca chegarão a efetivar o APEF e vice-versa, isto é, alunos em APEF que permanecerão ocultos até se ter efetivado o abandono. Esta constatação sugere que os “indicadores de abandono oculto não serão necessariamente preditores” de APEF (Shimoni & Portnoy, 2013, p. 14; n.d, p. 5).

A dificuldade em apurar a definição de abandono oculto é bem patente neste texto, utilizando-se ao mesmo tempo as expressões “hidden dropout” e “hidden school disengagement”. Efetivamente, Shimoni e Portnoy (2013) consideram mesmo que a operacionalização do conceito de abandono oculto permanece um desafio.

Ainda em Israel, Rosenblum et al. (2008), corroborando os dados do ICBS, manifestam preocupação com a situação dos imigrantes, em particular dos etíopes, considerando que entre eles a taxa de APEF é ainda maior. Assim, partindo da hipótese de que o abandono oculto possa ser a etapa imediatamente anterior ao APEF, estes autores sustentam que as estatísticas sobre o APEF

não revelam toda a extensão do problema e constatam que, apesar do “fenômeno de abandono oculto estar mais difundido do que o oficialmente relatado, a literatura sobre o tema é escassa” (Rosenblum et al. 2008, p.106).

Rosenblum et al. (2008), ancorados em estudos de Lifshitz et al. (1998), utilizam o conceito de abandono oculto como sinônimo de frequência escolar irregular. Efetivamente, esta investigação contribuiu para se perceber que havia “jovens que estavam matriculados na escola, mas na verdade, estavam a faltar a muitas horas ou dias de aulas” denominando esse fenômeno de “abandonos ocultos” (Lifshitz et al., 1998, citados por Rosenblum et al., 2008, p.107). No entanto, apesar da importância deste estudo, Rosenblum et al. (2008) fazem notar que as características do abandono oculto não foram alvo de estudo. Assim, decidem encetar eles um estudo que examine “alguns dos fatores relacionados com o abandono oculto entre os adolescentes imigrantes etíopes em Israel” (Rosenblum et al. 2008, p.107).

Essa pesquisa assentava em dois grupos de alunos etíopes que partilhavam o mesmo contexto social: um de “abandonantes ocultos” e outro de “frequentadores assíduos”. Os investigadores assumiram que não iriam encontrar diferenças significativas entre os dois grupos em termos de *background* socioeconômico e familiar e, tomaram a decisão de, apesar de também estudarem estes fatores, se focarem nas “características pessoais dos alunos etíopes: angústia; autoeficácia; apoio social percebido em três domínios (família, amigos e outros apoios significativos) e capacidades cognitivas” (Rosenblum et al., 2008, p.108), colocando a hipótese de encontrarem respostas mais positivas no grupo de “frequentadores assíduos”.

Para melhor delimitar o conceito de abandono oculto, Rosenblum et al. (2008), ancorados em Lifshitz et al. (1998), definiram que apenas integrariam no grupo de “abandonantes ocultos” os alunos que “tinham faltado à escola mais de três dias por mês nos quatro meses anteriores” (Rosenblum et al. 2008, p.109).

Assumindo como limitação a não inclusão das variáveis do fator escola, as principais conclusões do estudo foram as seguintes: i) não houve diferenças

significativas entre os grupos no que respeita: à autoeficácia, às capacidades cognitivas e ao *background* socioeconómico e familiar; ii) as diferenças centraram-se: na angústia psicológica, que é maior nos imigrantes face à média dos israelitas e, entre os grupos em estudo, é maior nos “abandonantes ocultos”; e no apoio social percebido, os “abandonantes ocultos” mostravam sentir mais apoio dos colegas e relataram menos angústia psicológica do que “frequentadores assíduos” (Rosenblum et al., 2008). Segundo os autores, estes resultados explicam-se em parte pelo aspeto cultural, isto é, na cultura etíope tende-se a valorizar os alunos que estão em APEF, considerando que estes têm “um *status* social mais elevado do que os estudantes que frequentam regularmente a escola, fazendo com que desistentes ocultos se sintam mais valorizados e experimentem menos *stress*” (Rosenblum et al. 2008, p.119). Ainda assim este estudo releva que ambos os grupos apresentaram potencial significativo de APEF.

Noutra latitude, mais concretamente na Holanda, Fanoiki (2014) desenvolveu um estudo procurando estabelecer uma relação entre o abandono oculto e o apoio/suporte que o aluno percebe. Na mesma linha de Shimoni e Portnoy, Fanoiki (2014) refere que o abandono oculto precede o APEF e refere-se a “alunos que estão oficialmente matriculados na escola, mas que têm um engajamento escolar baixo” (p. 4).

No seu estudo a autora procura compreender se a perceção que os alunos têm do apoio social que recebem (ou não) prediz o abandono oculto e se a etnia do aluno influencia de algum modo essa relação (Fanoiki, 2014, p. 3). Fanoiki centra-se em três agentes desse apoio (pais, professores e colegas) e distingue dois tipos de apoio recebido: emocional, centrado no modo como o aluno lida com as suas emoções; e instrucional, mais relacionado com o apoio à aprendizagem.

Das conclusões deste estudo destaca-se a relação que a autora estabelece entre o apoio/suporte social percebido pelos alunos e o abandono oculto. No seu entender, predizem o abandono oculto, entre os alunos holandeses, o apoio emocional dos pais e, entre os alunos imigrantes, o apoio emocional dos

professores. Ao invés das conclusões de outros estudos que sugerem a forte relação entre o ajustamento escolar do aluno e o seu grupo de amigos/ colegas (Berndt & Keefe, 1995), a autora, sustentada noutras investigações, considera o apoio/ suporte dos professores e da família fatores importantes no engajamento escolar dos alunos, pois quanto maior for, maior é o sentido de pertença, a autonomia e a sua competência.

Estabelecida a relação, a autora propõe o desenvolvimento e implementação de medidas que, por um lado, permitam a deteção precoce dos alunos em risco ou em abandono oculto e, por outro, aumentem o engajamento escolar (Fanoiki, 2014).

Também neste estudo percebemos que as fronteiras entre abandono oculto e desengajamento escolar são muito ténues, utilizando-se inclusive os conceitos como equivalentes “school disengagement or hidden drop-out” (Fanoiki, 2014, p. 4).

### **2.3. Abandonantes e/ou abandonados?**

Abordando a questão do abandono oculto numa perspetiva distinta dos autores e estudos acabados de referir, Sultana (2006) elabora um relatório sobre a implementação, entre 2001-2005, no ensino básico, do projeto “Hidden Drop-Out” (HDO) na Albânia, patrocinado pela UNICEF. A grande diferença é que se coloca a tónica não no aluno, mas nos professores. Na verdade, ao contrário da abordagem que vê o fracasso escolar como um ato individual do aluno e identifica a família, o seu contexto socioeconómico e cultural e as suas características pessoais como fatores decisivos, a abordagem do projeto HDO “sugere que os alunos em abandono efetivo ou oculto são na verdade «push-outs»: é a escola que seleciona, estratifica e diferencia...” e, nesse sentido, o abandono oculto é produzido *na e pela* própria escola (Sultana, 2006, p. 23).

Efetivamente, confrontados com as elevadas taxas de insucesso e de abandono escolar, logo no primeiro ciclo, o projeto tinha como objetivo confrontar o “fenómeno generalizado mas oculto, através do qual os professores se envolvem

no ensino de toda a turma, concentrando-se nos alunos com «potencial» e ignorando o resto da turma” (Sultana, 2006, p. 5). De acordo com o estudo, esta forma de proceder conduziu ao desengajamento escolar de milhares de alunos e conseqüentemente à falta de aquisição de aprendizagens essenciais e talvez ao APEF de muitos deles.

De acordo com Sultana (2006), uma possível razão para o insucesso escolar parece ser a organização do ensino para uma turma inteira. Segundo este autor, na esteira de muitos outros (Formosinho, 1988; Azevedo, 2001; Santos Guerra, 2005), os professores tendem a preparar e a implementar as aulas tendo como referência o “aluno médio” – categoria idealizada para fazer face à heterogeneidade da turma –, “focando-se em apresentar informação, demonstrar procedimentos e colocar questões” (Sultana, 2006, p.17). Deste modo, são os professores que definem o que ensinar e quando, concentrando-se nos alunos que conseguem acompanhar o seu ritmo e “ignorando as necessidades específicas de aprendizagem dos outros alunos da turma” (Sultana, 2006, p.17), nomeadamente os de mais fraco rendimento escolar. Ao não conseguirem acompanhar o professor, estes alunos vão perdendo interesse e gradualmente vão-se desengajando das aulas. Atitude esta que, no entender de Sultana (2006), não só é tolerada como incentivada por alguns professores desde que os alunos não criem problemas, nem sejam muito indisciplinados.

Para este autor, o número de alunos em APEF na Albânia é bem inferior ao “número de alunos que estão sentados nas salas de aula, mas que não recebem necessariamente atenção dos seus professores” (Sultana, 2006, p.18). Sultana enfatiza que, embora estes alunos permaneçam na escola fisicamente, “são um pouco como «fantasmas na sala de aula», presentes para os propósitos da chamada, mas não visíveis para o propósito da aprendizagem e da instrução” (2006, p.17).

O desafio de mudar esta cultura instituída, levando as comunidades escolares a focar-se nas aprendizagens efetivamente realizadas, foi um dos principais objetivos do projeto (Sultana, 2006, p. 24). Efetivamente, a partir desta mudança de mentalidade havia a convicção de que seria possível criar condições para que

todos os alunos tivessem sucesso e para que houvesse maior transparência na prestação de contas perante os pais e a comunidade.

Deste modo, o projeto HDO foi implementado no sentido de produzir alterações impactantes no modo como se realiza o processo de ensino-aprendizagem, procurando prevenir o desengajamento escolar e fomentar o *reengajamento* e melhorar a aprendizagem de todos os alunos (Sultana, 2006). Para o fazer delinearam-se cinco estratégias conectadas entre si: ensinar "objetivos de aprendizagem mínimos necessários" ('minimum necessary learning objectives' - MNLO; monitorização constante da aprendizagem dos MNLO através de mini-testes; apoiar os alunos com baixo desempenho através da tutoria de pares; envolvimento da comunidade na consecução dos objetivos de aprendizagem; elaborar um plano anual de escola tendo como referência os objetivos de aprendizagem (Sultana, 2006, p. 25).

Os professores foram então desafiados a alterar as suas planificações, organizando-as por objetivos de aprendizagem, e a fazer uma monitorização constante das aprendizagens realizadas de modo a não deixar nenhum aluno para trás. Também os diretores foram desafiados a focar o desenvolvimento da escola nos resultados das aprendizagens, estabelecendo objetivos claros e atingíveis, tornando o plano anual de atividades uma ferramenta-chave. Pelo seu lado os alunos foram envolvidos em estratégias de aprendizagem colaborativa, nomeadamente o apoio de pares, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos que revelaram um desempenho escolar mais baixo (Sultana, 2006).

Apesar das dificuldades encontradas e das múltiplas resistências, o programa HDO produziu resultados positivos, destacando-se: a melhoria do sucesso da aprendizagem, o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os docentes, o estabelecimento de uma visão comum entre diretores e inspetores, no que respeita aos indicadores de aprendizagem a monitorizar e avaliar, a valorização da transparência e da prestação de contas, o incremento do recurso à diferenciação pedagógica e a melhoria do trabalho entre alunos (Sultana, 2006).

Releve-se que foi também em 2006 que, numa perspectiva algo similar, foi iniciado o projeto “INCLUD-ED”, coordenado pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona, com o objetivo de identificar Atuações Educativas de Êxito (AAEs) que contribuíssem para superar o fracasso e a evasão escolar (Universidade de Barcelona, 2012). Uma das principais conclusões deste projeto é a de que “não são as características dos alunos, ou de suas famílias, ou da vizinhança, que explicam os resultados que obtêm, e sim as ações que estão sendo implementadas. Quando as escolas implementam AEEs, o desempenho escolar melhora” (Universidade de Barcelona, 2012, pp. 18-19).

Na esteira do que o Projeto HDO preconizou, o projeto INCLUD-ED identificou dois grupos de AAEs que se destacaram: por um lado, um conjunto de ações de inclusão, dirigidas ao grupo de alunos (turma), que se baseiam em abordagens específicas e alocação de recursos humanos; por outro, referente a “tipos bem sucedidos de participação dos familiares e da comunidade nas escolas, que promovem o êxito da escola” (Universidade de Barcelona, 2012, p. 19).

Contudo, tendo o projeto HDO colocado o “dedo na ferida” e provado que pode promover múltiplos efeitos e contribuir para a mudança de paradigma na Albânia, nomeadamente na forma como as comunidades educacionais realizam o seu trabalho, é certo que teve de enfrentar o desafio da generalização e da disseminação por todas as escolas. Para Sultana (2006) essa é a grande dúvida: se o programa se enraizou o suficiente e se “desenvolveu a amplitude de visão, as ferramentas eficazes e a legitimidade e credibilidade que qualquer projeto que pretenda atingir escala deve desenvolver” (p. 53).

Ainda sob patrocínio da UNICEF, Llambiri et al. (2012) elaboraram o relatório de um estudo de avaliação sobre o nível de disseminação deste mesmo programa de prevenção do abandono oculto (HDO) lançado em 2001. Uma das constatações que resulta deste estudo é a de que, apesar dos grandes avanços, “o que foi conseguido até agora para prevenir e atenuar o fenómeno de abandono oculto não é suficiente” (Llambiri et al., 2012, p. 7).

Se com Sultana (2006) tinha ficado claro que ao referir-se a abandono oculto, estava a aludir aos alunos deixados para trás pelos professores, colocando a tónica na ação do professor, Llambiri et al. são taxativos ao declarar que este fenómeno do abandono oculto “não é sobre alunos que não frequentam a escola ou abandonam a escola, mas sobre professores que ignoram os alunos dentro da sala de aula” (2012, p. 4).

Estes autores enfatizam que ultrapassada a barreira discriminatória do acesso universal à educação, um outro obstáculo poderoso é a discriminação na sala de aula dos alunos com dificuldades de aprendizagem face aos seus colegas. De facto, o estudo levado a cabo em 2002 pelo autor já observava que “os alunos que abandonaram sabem menos do que aquilo de que são capazes de saber”, sendo esses alunos “as maiores reservas inexploradas da escola” (Llambiri et al., 2012, p. 5). O “combate” a esta discriminação na Albânia desencadeado pelo projeto HDO (2001-2005), ao longo de dez anos, parece ter obtido resultados positivos na educação básica, como comprovam as melhorias quer nos resultados internos, quer nos resultados do Programme for International Student Assessment (PISA) 2009 (Llambiri et al., 2012).

No entender de Llambiri et al. “ao focar a gestão escolar e o processo de ensino-aprendizagem nos objetivos de aprendizagem dos alunos, tornou-se possível aos professores e diretores de escolas identificarem precocemente os professores que corriam o risco de provocar abandono oculto e tomarem as [contra]medidas mais eficazes (2012, p. 6).

Todavia, estes autores alertam para a necessidade de mais ser feito, alargando ao ensino secundário o programa pois, apesar de todos os avanços “o número de alunos que têm resultados extremamente baixos ainda é considerável principalmente devido a serem terrivelmente abandonados por professores e diretores de escolas” (Llambiri et al., 2012, p. 21).

Ao terminar este capítulo, parece-nos ter ficado bem expresso a dúvida que dá título a este subcapítulo do estudo: abandonantes e/ou abandonados? Com efeito, foram apresentados estudos que sinalizam diferentes olhares sobre o

mesmo fenómeno: o de alunos que estando na escola, manifestam um desengajamento face ao seu processo de aprendizagem. Todavia, se nuns casos parece evidente que resulta de um longo processo de desengajamento escolar do aluno (Shimoni & Portnoy, 2013; n.d; Fanoiki, 2014;), como que incubando o abandono efetivo, e que a “solução” estará em identificar precocemente estes alunos através dos preditores de desengajamento escolar e do APEF, noutros há a convicção de que estes alunos vão sendo ignorados e deixados para trás por professores que, ao focar-se nos conteúdos a lecionar e lecionando para um aluno-padrão, não têm em conta as necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno, fomentando o seu desengajamento progressivo e o abandono oculto (Sultana, 2006; Llambiri et al., 2012). A nosso ver, as duas perspetivas acabam por se completar e conduzir-nos a uma visão mais sistémica do APEF.

Adotando qualquer das perspetivas sobreleva a relevância de se atender à identificação precoce de alunos em abandono oculto. Esse primeiro passo permitir-nos-á aprofundar as causas e os fatores que concorrem para a situação de cada aluno e, desse modo, poder vir a contribuir para que se desenhem estratégias de intervenção antecipada que possam vir a resultar numa reversão do processo de desengajamento escolar do aluno (Shimoni & Portnoy, n.d.; 2013; Fanoiki, 2014; OCDE, 2017).

### **3. Para um Perfil de Aluno em Abandono Oculto**

Os fatores, causas, preditores, perfis e tipologias que a literatura evidenciou permitem arquitetar a investigação que ambicionamos desenvolver. Concomitantemente, teremos de nos socorrer dos fatores preditivos do APEF e do desengajamento escolar para construir um suporte analítico que nos permita perceber se existe abandono oculto, quem são os alunos nesta condição, o que fazem e qual a relação entre a ação da escola e esse abandono.

Assim, sem descurar a perspectiva “albanesa” de abandono oculto (Sultana, 2006; Llambiri et al., 2012), parece-nos importante traçar um Perfil de Aluno em Abandono Oculto, partindo das características identificadas através da literatura revista, que possibilite a criação de um dispositivo que permita detetar os alunos, procurando então perceber as trajetórias de cada um. Deste modo, selecionamos três “sintomas” que *per se* são relevantes para determinar o risco de abandono escolar precoce e/ ou de desengajamento escolar e que em conjunto são fortemente predictoras de APEF e concorrem para a identificação do abandono oculto:

- A. Fraco Desempenho Escolar;
- B. Absentismo;
- C. Problemas de Comportamento/ indisciplina;

A literatura revista revelou-nos que o desempenho escolar do aluno, nomeadamente o fraco desempenho, o insucesso em disciplinas consideradas chave e a retenção, mormente a retenção repetida, são características que encontramos nos alunos em APEF ou em risco de exclusão ou em processo de desengajamento escolar (Ferrão & Honório, 2001; Canavarro, 2004; Lewin, 2007; Rumberger & Lim, 2008; Potvin & Dimitri, 2012; Thibert, 2013; Tomaszewska-Pekala et al., 2017). Deste modo, parece-nos de crucial relevância que no Perfil de Aluno em Abandono Oculto, que pretendemos delinear, constem as seguintes características deste primeiro “sintoma”:

- i. baixo desempenho escolar – isto é, alunos com quatro ou mais níveis inferiores a 3 na pauta de final de ano letivo; e/ ou alunos que ficaram retidos;
- ii. insucesso em disciplinas chave – nomeadamente alunos com nível 2 às disciplinas de Português e Matemática, cumulativamente;
- iii. retenção repetida – alunos que ficaram retidos mais do que uma vez ao longo do seu percurso académico, complementando essa informação com o...
- iv. ...número total de retenções e o(s) ano(s) de escolaridade em que sucedeu.

Outro “sintoma” que parece ser bastante relevante é o absentismo escolar. De facto, a literatura aponta-nos a baixa assiduidade, a presença irregular às aulas e o absentismo elevado como características, também elas, preditoras do fenómeno que estudamos (Ferrão & Honório, 2001; Lewin, 2007; Rumberger & Lim, 2008; Rosenblum et al., 2008; Thibert, 2013; Tomaszewska-Pekala et al., 2017; Shimoni & Portnoy, n.d.). Por conseguinte, serão identificados com este “sintoma” os alunos que evidenciem:

- i. frequência irregular – isto é, alunos com um número excessivo de faltas independentemente de serem justificadas ou injustificadas – apesar do risco de sinalizarmos alunos cujas faltas justificadas possam nada ter a ver com o fenómeno em estudo, parece-nos que a sua baixa assiduidade poderá ser indutora de desengajamento e, nesse sentido, um sinal de alarme;
- ii. absentismo seletivo – neste caso pretende-se identificar os alunos que faltam a apenas algumas disciplinas, isto é, procuraremos alunos que excedam o número de faltas injustificadas a algumas disciplinas, mantendo a presença nas restantes;
- iii. absentismo efetivo – trata-se de alunos com excesso de faltas injustificadas a várias disciplinas.

Seguidamente tratar-se-á de identificar o terceiro dos “sintomas” que se refere aos problemas de comportamento na sala de aula, mas também fora dela. De acordo com os autores que aportamos ao nosso estudo, a exteriorização de comportamentos inadequados na sala de aula (indisciplina), bem como a manifestação de comportamentos desviantes e antissociais são um forte preditor dos fenómenos que concorrem para o nosso estudo (Fortin & Picard, 1999; Ferrão & Honório, 2001; Canavarro, 2004; Lewin, 2007; Rumberger & Lim, 2008; Rosenblum et al., 2008; Potvin & Dimitri, 2012; Thibert; 2013; Tomaszewska-Pekala et al., 2017; Shimoni & Portnoy, n.d.). Deste modo, serão identificados:

- todos os alunos em cujos documentos oficiais da escola constem menções a infrações aos deveres do aluno constantes do art.º 10.º do Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro), nomeadamente:
  - i. recusa da autoridade/ supervisão – entende-se aqui as infrações à alínea f), “respeitar a autoridade e as instruções dos professores e do pessoal não docente”;

- ii. comportamentos antissociais – sob esta designação incluem-se todas as situações de desrespeito das alíneas: k) Zelar pela preservação, conservação e asseio das instalações, material didático, mobiliário e espaços verdes da escola, fazendo uso correto dos mesmos; l) Respeitar a propriedade dos bens de todos os membros da comunidade educativa; p) Não possuir e não consumir substâncias aditivas, em especial drogas, tabaco e bebidas alcoólicas, nem promover qualquer forma de tráfico, facilitação e consumo das mesmas; e q) Não transportar quaisquer materiais, equipamentos tecnológicos, instrumentos ou engenhos passíveis de, objetivamente, perturbarem o normal funcionamento das atividades letivas, ou poderem causar danos físicos ou psicológicos aos alunos ou a qualquer outro membro da comunidade educativa;
  - iii. falta de autocontrole e intimidação – neste particular referem-se todas as infrações à alínea i) Respeitar a integridade física e psicológica de todos os membros da comunidade educativa, não praticando quaisquer atos, designadamente violentos, independentemente do local ou dos meios utilizados, que atentem contra a integridade física, moral ou patrimonial dos professores, pessoal não docente e alunos;
  - iv. desrespeito pelas regras e pelos membros da comunidade educativa – refere-se a alunos que infringiram os deveres constantes das alíneas: d) Tratar com respeito e correção qualquer membro da comunidade educativa (...); g) Contribuir para a harmonia da convivência escolar e para a plena integração na escola de todos os alunos; s) Não captar sons ou imagens, designadamente, de atividades letivas e não letivas, sem autorização prévia (...); t) Não difundir, na escola ou fora dela, nomeadamente, via Internet ou através de outros meios de comunicação, sons ou imagens captados nos momentos letivos e não letivos, sem autorização do diretor da escola; u) Respeitar os direitos de autor e de propriedade intelectual;
  - v. indisciplina na sala de aula – refere-se a todas as situações que ocorram em contexto de sala de aula e que se enquadrem no desrespeito pelos deveres expressos nas alíneas: b) Ser assíduo, pontual e empenhado no cumprimento de todos os seus deveres no âmbito das atividades escolares; c) Seguir as orientações dos professores relativas ao seu processo de ensino; d) Tratar com respeito e correção qualquer membro da comunidade educativa (...); e g) Contribuir para a harmonia da convivência escolar e para a plena integração na escola de todos os alunos;
- bem como os alunos que devido ao incumprimento dos seus deveres foram alvo de medidas disciplinares corretivas e sancionatórias.

Para além destes três “sintomas” pareceu-nos relevante para o nosso estudo identificar algumas características individuais que, de acordo com a literatura revista, podemos considerar de desengajamento escolar (Fortin & Picard, 1999;

Canavarro, 2004; Lewin, 2007; Potvin et al., 2007; Rumberger & Lim, 2008; Rosenblum et al., 2008; Potvin & Dimitri, 2012; Thibert, 2013; Tomaszewska-Pekala et al., 2017; Shimoni & Portnoy, n.d.):

- dificuldades de aprendizagem
- baixas aspirações / baixa autoestima
- dificuldade de relacionamento
- desmotivação/ desinteresse
- pouco empenho/ participação
- tédio nas aulas
- desorganização / falta de hábito estudo
- dificuldades de concentração
- dificuldades de integração/ desorientação

Dado que se trata de características individuais de cada aluno, expressas no contexto escolar e cujo registo nem sempre está disponível, poderemos fazer recurso do conhecimento do campo empírico e das práticas aí desenvolvidas para, por um lado, fazermos uma adaptação à linguagem escolar de algumas destas características e, por outro, identificar quais os documentos ou projetos que nos possam revelar quais os alunos com estas características, nomeadamente, os que operacionalizam a implementação de medidas educativas e pedagógicas que visam a diminuição das retenções e do abandono escolar precoce e conseqüentemente, a promoção do sucesso educativo, tais como:

- aqueles que promovam o apoio e a orientação pessoal e escolar dos alunos, quer a nível comportamental, quer a nível das dificuldades de aprendizagem, como é o caso da tutoria (tipo A);
- os que privilegiam o envolvimento dos alunos no seu próprio percurso escolar, nomeadamente, através do planeamento, da monitorização do seu processo de aprendizagem e da promoção da aprendizagem cooperativa entre pares (tipo B);
- os que têm como prioridade combater o absentismo escolar, seja através da monitorização das faltas dos alunos, seja da conseqüente a conexão com as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em risco (CPCJ) ou outras instituições e organismos (tipo C);

- aqueles que, por sua vez, visem criar condições para um clima positivo de escola e de sala de aula, prevenindo a violência escolar e a indisciplina (tipo D).

Para além destes “sintomas” referidos, julgamos pertinente identificar os alunos já considerados em APEF, saber quem são estes alunos e porque estão em APEF, bem como apurar ainda se existem alunos em APEF que regressaram à escola.

Uma vez identificados os alunos que manifestem estes sintomas e que permanecem na escola, parece-nos importante perceber qual o seu engajamento escolar e procurar confirmar, através de um questionário, a conclusão para a qual apontam os dados recolhidos: a de que estamos perante alunos em risco de abandono, que estão na escola, mas não estão envolvidos e que, portanto o seu abandono apenas permanece oculto.

Nesse sentido parece-nos que o SASAT – Success At School Assessment Tool (Jasińska-Maciażek & Tomaszewska-Pękała, 2017) se constitui como um contributo relevante para complementar o nosso Perfil de Aluno em Abandono Oculto. Este dispositivo de monitorização, produzido no âmbito do projeto RESL.eu (Reducing Early school leaving in Europe), está organizado em doze questões, divididas em três secções, dirigidas aos alunos que complementam a informação que a escola possui nas suas bases de dados. Estas questões têm como objetivo recolher informações, percepções e opiniões dos alunos que são relevantes para o seu engajamento escolar e para o seu sucesso educacional, permitindo-nos identificar e monitorizar os alunos que estão em abandono oculto (Jasińska-Maciażek & Tomaszewska-Pękała, 2017).

Assim, na primeira secção procura-se compreender a interação do aluno com a sua família incidindo em quatro aspetos: o apoio socioemocional dos pais, o apoio escolar dos pais, o controlo parental e as expectativas dos pais face aos seus educandos. De acordo com as autoras a relação com a família e o envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos é determinante “pois os alunos que experimentam interações positivas com os pais são mais propensos

a ser mais engajados na escola e são (por isso) mais bem sucedidos” (Jasińska-Maciażek & Tomaszewska-Pękała, 2017, p. 24).

Na segunda secção olha-se para algumas características da escola que têm influência no engajamento/ desengajamento escolar. Partindo do pressuposto de que os alunos que manifestam um maior sentido de pertença e que valorizam mais a educação, têm mais sucesso, as autoras consideram que “o abandono escolar precoce ou acumulação de dificuldades escolares são frequentemente precedidos por sinais menos óbvios, tais como diminuindo o sentido de pertença à escola e / ou a valorização da importância da educação” (Jasińska-Maciażek & Tomaszewska-Pękała, 2017, p. 25). Neste sentido as autoras propõem um conjunto de questões que permitem perceber: o sentimento de pertença à escola, a importância que o aluno dá à educação, o seu autoconceito académico, a percepção que o aluno tem do apoio socioemocional dos professores, o clima de aprendizagem na turma e o nível de vitimização entre pares.

A terceira secção é dedicada às aspirações e expectativas dos próprios alunos, pois no entender de Jasińska-Maciażek e Tomaszewska-Pękała as “aspirações e expectativas educacionais dos alunos são positivamente correlacionados com o rendimento escolar e as possibilidades de sucesso educativo” (2017, p. 26).

A utilização deste questionário em complementaridade com a informação recolhida, como poderemos observar na tabela 3, poderá a nosso ver ser eficaz para, interpretando os seus resultados à luz da literatura revista, poderemos iluminar as características de APEF que se manifestam em alunos que frequentam a escola e compreender o que lhes acontece na escola, que abandonaram interiormente, mas na qual permanecem desengajados e por isso em abandono oculto. Tal permitir-nos-ia definir um perfil de aluno em abandono oculto que viabilizasse a deteção precoce dos alunos em risco de abandono escolar.

**Tabela 3 – Quadro-síntese do Perfil do Aluno em Abandono Oculto (*motu proprio*)**

<b>DIMENSÕES</b>	<b>VARIÁVEIS</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>FRACO DESEMPENHO ESCOLAR</b>	- Baixo desempenho escolar	- alunos com quatro ou mais níveis inferiores a 3 na pauta de final de ano letivo; - alunos que ficaram retidos;
	- Insucesso em disciplinas chave	- alunos com nível inferior a 3, cumulativamente, às disciplinas de Português e Matemática;
	- Retenção repetida	- alunos que ficaram retidos mais do que uma vez ao longo do seu percurso académico;
	- Total de retenções	- número de retenções por aluno; - ano(s) de escolaridade em que ocorreu;
<b>ABSENTISMO</b>	- Frequência irregular	- alunos com um número de faltas justificadas e injustificadas superior ao total permitido em todas as disciplinas (62 no 2.º ciclo e 68 no 3.º ciclo);
	- Absentismo seletivo	- alunos que excederam o número de faltas injustificadas a duas ou mais disciplinas;
	- Absentismo efetivo	- alunos com um total de faltas injustificadas a várias disciplinas três vezes superior (1/período) ao total (186 no 2.º ciclo e 204 no 3.º ciclo) e/ou - alunos com alínea de retenção por faltas em pauta;
<b>COMPORTEAMENTO/INDISCIPLINA</b>	- recusa da autoridade/supervisão	- Ocorrência da infração à alínea f) do art.º 10.º da Lei n.º 51/2012;
	- comportamentos antissociais	- Ocorrência da infração às alíneas k), l), p) e q) do art.º 10.º da Lei n.º 51/2012;
	- falta de autocontrolo e intimidação	- Ocorrência da infração à alínea i) do art.º 10.º da Lei n.º 51/2012;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- desrespeito pelas regras e pelos membros da comunidade educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ocorrência da infração às alíneas d), g), s), t) e u) do art.º 10.º da Lei n.º 51/2012;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- indisciplina na sala de aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ocorrência da infração às alíneas b), c), d) e g) do art.º 10.º da Lei n.º 51/2012;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- medidas disciplinares corretivas (MDC) e sancionatórias (MDS)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ocorrências registadas de MDC;</li> <li>- Ocorrências registadas de MDS.</li> </ul>
<b>CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS DE DESENGAJAMENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dificuldades de aprendizagem</li> <li>- baixas aspirações / baixa autoestima</li> <li>- dificuldade de relacionamento</li> <li>- desmotivação/ desinteresse</li> <li>- pouco empenho/ participação</li> <li>- tédio nas aulas</li> <li>- desorganização / falta de hábito estudo</li> <li>- dificuldades de concentração</li> <li>- dificuldades de integração/ desorientação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sinalização para acompanhamento através de planos específicos que implementem medidas dos tipos A, B, C e D (cf. pp. 54-55);</li> <li>- Ocorrências registadas nos documentos dos planos específicos que implementem medidas dos tipos A, B, C e D (cf. pp. 54-55);</li> </ul>
<b>APEF</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- APEF efetivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alunos considerados em APEF nos documentos da escola, nomeadamente na pauta final.</li> </ul>
<b>QUESTIONÁRIO SASAT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interação Aluno-Família</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pontuação registada nesta secção de questões e em cada questão.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interação Aluno-Escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pontuação registada nesta secção de questões e em cada questão.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspirações/ expectativas dos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pontuação registada nesta secção de questões e em cada questão.</li> </ul>

Não poderíamos concluir este capítulo sem fazer referência a um dispositivo de sinalização do risco de insucesso e abandono escolar disponível no mercado nacional e do qual tivemos conhecimento já na fase final do nosso estudo. Referimo-nos ao Sistema de Alerta Precoce do Insucesso Escolar (SAPIE). De acordo com os seus autores, o SAPIE é uma plataforma digital que promove o sucesso escolar e previne o insucesso e o abandono escolar contribuindo para uma sinalização precoce do risco de APEF e para a definição de estratégias de intervenção preventiva (Associação Tempos Brilhantes, 2019).

Efetivamente esta ferramenta está direcionado sobretudo para os agrupamentos escolares, que podem dela usufruir através de protocolo com a associação que a comercializa. No quadro seguinte podemos visualizar em síntese as principais características deste dispositivo.

**Tabela 4 – Quadro-síntese das mais valias do SAPIE (adaptado de Associação Tempos Brilhantes, 2019)**

Sinaliza Alunos em Risco	Identifica o risco de insucesso e de APEF, monitorizando indicadores como: aproveitamento escolar, saúde e orientação vocacional;
Traça o Perfil de Risco do Aluno	Recolhe informação quanto às causas do risco de insucesso; Produz relatórios individuais que permitem avaliar o grau de risco de cada aluno;
Efetua Intervenções Preventivas	Regista as medidas multinível implementadas e sugere intervenções de acordo com o perfil de cada aluno;
Monitoriza o Risco e Progresso Escolar	Monitoriza a evolução dos alunos ao longo do ano letivo;
Avalia o Impacto das Intervenções	Faz a avaliação das intervenções realizadas e evidencia o seu contributo para retirar alunos de trajetórias de risco e insucesso escolar.

Apesar de, como fica demonstrado, este dispositivo estar muito próximo do que pretendemos aplicar e de ter potencial para dar um contributo elevado ao nosso estudo, o *timing* em que o conhecemos e o facto de depender da sua implementação no contexto em que desenvolveremos o estudo empírico, impediram-nos de recorrer ao SAPIE. Todavia reconhecemos o potencial que

parece ter para introduzir alterações significativas na deteção dos alunos em risco e na prevenção do APEF.

Em suma, nesta primeira parte do nosso estudo procurámos explicitar os conceitos que lhe subjazem e que o estruturam, nomeadamente os conceitos de abandono precoce de educação e formação, desengajamento escolar e abandono oculto. Concomitantemente fomos elencando um conjunto de características, fatores, preditores que nos permitiram forjar um Perfil de Aluno em Abandono Oculto. Perfil este que se constitui como modelo de análise privilegiado que aplicaremos e que nos facilitará a ulterior condução da nossa investigação, recolhendo e analisando dados que nos permitam constatar empiricamente que no ensino básico há alunos em abandono dentro do próprio sistema – isto é, alunos que possuem características e percursos que se identificam com o APEF e que, no entanto, permanecem matriculados, dentro do sistema educativo, mas desengajados –, os quais não são detetados, nem identificados como tal, permanecendo ocultos.

## **Parte II – Enquadramento metodológico**



## 1. Natureza do estudo: tipo de estudo e estratégias de investigação

Ao pretender iluminar a problemática do abandono oculto, confrontamo-nos com a necessidade de nos situarmos face ao fenómeno em estudo, isto é, de encontrar um ponto de observação a partir do qual possamos ver a realidade, adotando um determinado campo de visão e assumindo as implicações da nossa decisão.

Deparamo-nos inicialmente com duas formas distintas de chegar à compreensão dos fenómenos, dois paradigmas de investigação que radicam em conceções distintas: por um lado, o paradigma hipotético-dedutivo que tem como objetivo central do conhecimento o estabelecimento de “relações causais entre as *variáveis* subjacentes a um determinado fenómeno e esse mesmo fenómeno” (Amado, 2014, p. 33) e portanto com o enfoque no explicar, procurando evidências empíricas que confirmem as hipóteses de explicação sugeridas; por outro lado, um paradigma que procura compreender através da “*interpretação* dos factos tomando como base o *sentido* que os sujeitos conferem às circunstâncias e aos atos que de algum modo vivenciam” (Amado, 2014, p. 31).

Porém, a complexidade e multidimensionalidade do fenómeno em estudo levou-nos a considerar uma terceira via (Morin, 2002; Amado, 2014): o paradigma da complexidade. Segundo Amado (2014) este paradigma coloca em causa uma visão apenas dicotómica e antinómica da realidade e considera que a “complexidade das coisas e dos fenómenos impõe-se ao pensamento científico” (p. 63). É neste sentido que se propõe um paradigma assente no pensamento complexo como “alternativa às manifestações de um paradigma de simplificação” (Morin et al., 2003, p. 52). Tal, a seu ver, não significa excluir a simplificação, mas tão só relativizá-la e reposicioná-la face ao conhecimento, trata-se de “promover um conhecimento capaz de apreender os problemas globais e fundamentais para aí inscrever os conhecimentos parciais e locais” (Morin, 2002, p. 17).

Perante a constatação de que vivemos numa era do global, numa era planetária, em que o contexto do conhecimento é o próprio mundo (Morin, 2002) e de que “o caos, a desordem, a não linearidade dos processos e dinâmicas de qualquer

realidade, o imprevisível e imponderável estão presentes em todos os fenómenos naturais e sociais” (Amado, 2014, p. 63), parece pertinente uma reforma paradigmática que nos torne capazes de articular e organizar o conhecimento, permitindo-nos reconhecer e conhecer os problemas do mundo (Morin, 2002).

Por conseguinte, face aos dois paradigmas anteriores e sem os excluir, o paradigma da complexidade propõe “um pensamento complexo que reata, articula, compreende e que, por sua vez, desenvolve sua própria autocrítica” (Morin et al., 2003, p. 37) e, nesse sentido, só ele está apto “a entender a própria complexidade do fenómeno educativo (...) porque aponta para a complementaridade de perspetivas, de paradigmas e de formas de conhecimento” (Amado, 2014, p. 69).

Com efeito, estamos perante problemas e fenómenos que ultrapassam fronteiras, são globais, pluridimensionais, multidisciplinares e tal não se compagina com um olhar dividido, balcanizado, unifocal, sob pena de não conseguirmos ver aspetos relevantes. Assim, de acordo com Morin (2002), para um conhecimento pertinente devemos tornar evidente: o contexto, pois é situados no seu contexto que as informações e os dados tomam sentido; o global, no sentido em que o “todo tem qualidades ou propriedades que não se encontrariam nas partes se estivessem isoladas” (Morin, 2002, p. 41); o multidimensional, reconhecendo a multidimensionalidade dos fenómenos, do ser humano, das organizações e aí inserindo os seus dados; e, finalmente, o complexo, na medida em que reconhecer a complexidade permite-nos ligar unidade e multiplicidade.

Nesta linha, Morin et al. (2003) enunciam um conjunto de sete princípios metodológicos, estruturantes do paradigma da complexidade, a saber:

- *Princípio sistémico ou organizacional* – segundo o qual se faz o religamento entre o conhecimento do todo e das partes, traduzido de algum modo no pensamento de Pascal: não se pode conceber o todo sem as partes, e vice-versa;

- *Princípio hologramático* – partindo do conceito de holograma, concebe que cada parte de um todo “contém de forma hologramática o todo do qual faz parte e que ao mesmo tempo faz parte de si” (Morin, 2002, p. 42);
- *Princípio de retroatividade* – este princípio permite-nos romper com o nexo causa-efeito, fazendo-nos compreender que não só a causa age sobre o efeito, como retroativamente acontece o inverso, permitindo a autonomia organizacional do sistema;
- *Princípio de recursividade* – na esteira do anterior, mas ultrapassando-o em riqueza e complexidade, este princípio assenta na ideia de que “os efeitos ou produtos são, simultaneamente, causadores e produtores do próprio processo” (Morin et al., 2003, p. 35), possibilitando a autoprodução;
- *Princípio de autonomia/dependência* – permite-nos romper com as barreiras dicotómicas pois, considera que a autonomia resulta de várias dependências, já que qualquer indivíduo /organização para ser autónomo precisa de se abrir ao outro, de se relacionar com os outros;
- *Princípio dialógico* – assenta na ideia de se poder sustentar tudo e o seu contrário, isto é, concebe-se uma realidade onde coexistem “lógicas que se complementam e se excluem” (Morin et al., 2003, p. 36);
- *Princípio de reintrodução do sujeito cognoscente em todo conhecimento* – de acordo com os autores, considera-se decisivo devolver ao sujeito um papel ativo em todo conhecimento, na medida em que o “sujeito não reflete a realidade. O sujeito constrói a realidade por meio dos princípios já mencionados” (Morin et al., 2003, p. 37), ainda que de forma incerta, pois ele próprio integra a realidade que pretende conhecer.

Face às questões que o fenómeno que pretendemos investigar nos levanta, à sua complexidade e multidimensionalidade, parece-nos pertinente adotar uma perspetiva que nos permita “ler” o fenómeno nas suas múltiplas vertentes, pois o “maior erro seria subestimar o problema do erro” (Morin, 2002, p. 23).

Consequentemente, parece-nos relevante inscrevermos a nossa investigação no paradigma da complexidade, assumindo metodologicamente a opção por um estudo qualitativo, mas que nos permita combinar e integrar diferentes métodos. Assim, partindo das características metodológicas dos estudos qualitativos – na medida em que nos permitirá não só descrever o fenómeno (Bogdan & Binkle, 1994), mas sobretudo tentar compreender (Almeida & Freire, 2003), mais do que explicar, com maior profundidade a sua complexidade – não deixaremos de recorrer ao conhecimento obtido de forma quantitativa e generalizadora para melhor compreendermos e interpretarmos a realidade (Amado, 2014).

Com efeito, os estudos qualitativos, como refere Newby (2014), lidam mais com “processos relacionados com o comportamento e as experiências de vida” (p. 96), assumindo uma perspetiva naturalista, no sentido que Afonso (2005) lhe confere, isto é, investigam-se situações reais e concretas que o investigador identifica. Assim, se, por um lado, são as pessoas, isto é, os alunos em abandono oculto o nosso objeto de estudo e se, por outro lado, nos interessa mais o processo do que simplesmente os resultados ou produtos (Bogdan & Binkle, 1994), afigura-se-nos com sentido esta opção.

No entanto, como bem enfatizou Amado (2014), a investigação qualitativa é “multiparadigmática no seu enfoque” (p. 70), pelo que não exclui, antes exige, uma abordagem multimetódica, nomeadamente quando se confronta com a complexidade interna e externa do fenómeno educativo (Amado, 2014) e com a constante “necessidade de articular, relacionar, contextualizar (Morin et al., 2003, p. 37). Efetivamente, como sustenta Newby (2014), “as questões de investigação em educação são frequentemente tão complexas que as perceções de ambas as abordagens são necessárias para obtermos uma boa compreensão” (p. 97).

Perante esta opção, julgamos que a estratégia de investigação que mais se adequa ao que pretendemos é o estudo de caso, pois partindo da compreensão em profundidade das particularidades de cada caso no seu contexto (Amado, 2014), pretende-se dar conta da complexidade dos fenómenos vivenciados, das interações que se geram e do modo como são equacionados e resolvidos no seio das organizações (Newby, 2014).

Portanto, enquadrados numa lógica de estudo de caso, na esteira da tipologia sugerida por Stake (2009), julgamos pertinente optar pela modalidade de estudo de caso instrumental, pois possibilitar-nos-á compreender de modo mais profundo o problema de investigação a partir de um caso concreto. Todavia, dado que, por um lado, esperamos “encontrar características e dimensões que o aproximam de outros casos” (Amado, 2014, p. 127) e que, por outro, devemos ter em conta a especificidade do contexto, o enquadramento teórico que mobilizámos e as questões de investigação que mobilizaremos, parece-nos adequado adotar uma perspetiva holística, pois “tem na devida conta a complexidade das situações concretas” (Afonso, 2005, p. 72) e optar por um estudo de caso múltiplo que nos assegure “uma maior abrangência e plausibilidade na construção de teorias ou generalizações aproximativas mais sólidas” (Afonso, 2005, p. 72).

Contudo, a opção por um estudo de caso múltiplo holístico não significa que se pretenda compreender a totalidade de cada caso, mas compreender um mesmo fenómeno captando diferentes olhares e experiências que traduzam a sua complexidade, o que lhe é específico, mas também o que é determinado pelo contexto (Amado, 2014).

## **2. Objeto de estudo e questões de investigação**

O nosso estudo tem como objetivo compreender o que acontece na escola com os alunos que, não sendo considerados em situação de abandono escolar efetivo, permanecem matriculados no sistema educativo/formativo sem se envolverem no seu processo de aprendizagem, potenciando a sua exclusão escolar imediata, na medida em que vão contribuindo para o acréscimo dos números da indisciplina, do absentismo e do insucesso; mas também a sua futura exclusão social, pois, as suas graves limitações tenderão a excluí-los do mundo do trabalho e a privá-los “de qualquer possibilidade de inserção social” (Delors et al, 2003, p. 49).

Pretendemos, deste modo, verificar empiricamente no ensino básico se há alunos em abandono dentro do próprio sistema, ou seja, alunos que possuem

características e percursos que se identificam com o APEF e que, não fosse a obrigatoriedade de se manterem na escola até aos 18 anos, estariam provavelmente em abandono efetivo, contudo permanecem matriculados, dentro do sistema educativo, mas desengajados. Deste modo, não são detetados, nem identificados como alunos em abandono escolar, permanecendo ocultos.

Assim, procurando desvelar a realidade por detrás das estatísticas, julgamos pertinente questionar à partida:

- i. Quem são estes alunos? Quais as suas trajetórias escolares?
- ii. Porque se vão alheando do seu processo de aprendizagem? Que motivos levam estes alunos a permanecerem no sistema educativo/formativo?
- iii. De que modo permanecem no sistema educativo, isto é: qual o seu percurso educativo? E como é que estão, sem estarem?

Recorremos, por isso, aos conceitos de abandono do percurso de educação e formação (APEF), de desengajamento escolar e de abandono oculto, para que, partindo dos seus preditores e das características dos alunos afetados por esses fenómenos que a literatura nos aponta, pudéssemos construir um “perfil” de aluno em Abandono Oculto.

## **2.1. A Escola contexto**

Faremos seguidamente uma breve caracterização do contexto onde o estudo decorreu e dos sujeitos que o integraram. Contudo, dada a negociação efetuada para obter as respetivas autorizações para efetuar o estudo, é nossa opção preservar o anonimato da escola e dos sujeitos que participaram na investigação, suprimindo todas as informações que pudessem “causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” (Bogdan & Binkle, 1994, p. 77).

Na esteira de Bogdan e Binkle (1994), dada a complexidade do estudo e o tempo disponível, procuramos ter espírito prático e apoiando-nos nos critérios de seleção de casos propostos por Stake (2007) para os estudos de caso de tipo instrumental, decidimos escolher casos que nos permitissem rentabilizar o que

com eles vamos aprender, mas também um contexto que acolhesse o nosso estudo e ao qual tivéssemos facilidade de acesso.

Em Portugal, após uma primeira experiência iniciada em 1996 com o Despacho 147-B/ME/96, o Programa “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (TEIP) assume-se, desde 2006, como medida de política educativa que tem por objetivos promover o sucesso educativo e prevenir e reduzir o APEF, o absentismo e a indisciplina em contextos “marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam” (Direção-Geral da Educação)<sup>7</sup>.

Por conseguinte, em nosso entender, fazia sentido que o nosso estudo se desenvolvesse num contexto em que estes traços de exclusão fossem evidentes. Elegemos, então, um agrupamento de escolas da área metropolitana do Porto, que está integrado numa zona suburbana e que se caracteriza por uma incidência significativa de famílias expostas a problemas sociais como o desemprego, o trabalho precário, a pobreza estrutural, mas também a toxicod dependência, o alcoolismo, a violência doméstica, etc. problemas estes geradores e consequência de modelos parentais disfuncionais na relação com os filhos/educandos.

Este contexto desfavorável justificou a integração deste Agrupamento de Escolas (adiante designado como agrupamento-contexto) no Programa TEIP, visando a criação de condições para que se encontrassem respostas educativas que fizessem frente às variáveis de contexto bem como aos problemas do insucesso, indisciplina, absentismo e abandono escolar.

Atualmente o agrupamento-contexto é constituído por onze estabelecimentos de educação e ensino e tem uma oferta educativa variada: Cursos de Educação-Formação, Percursos Curriculares Alternativos, Cursos Profissionais de Ensino Secundário.

---

<sup>7</sup> Sítio da DGE em <http://www.dge.mec.pt/teip> [Consultado em 30/06/2018]

No que respeita à população discente, o agrupamento-contexto acolheu no último ano letivo cerca de 1800 alunos dos quais 4% têm nacionalidade estrangeira. Há cerca de 45% de alunos subsidiados pela Ação Social Escolar (ASE), sendo 30% do total de alunos do agrupamento-contexto do escalão A e 17% do escalão B. Acresce que cerca de 7% dos alunos estão referenciados como tendo Medidas Adicionais de Suporte à Aprendizagem e Inclusão, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (republicado na primeira alteração, por apreciação parlamentar, na Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro), realidade esta que evidencia dificuldades socioeconómicas que a escola tem de considerar e que reclamam medidas de apoio eficazes.

Os resultados apresentados no relatório final TEIP de 2017/18<sup>8</sup>, bem como os dados consultados na plataforma MISI<sup>9</sup> do Ministério da Educação, revelam-nos que, apesar da melhoria gradual ao longo desta última década – redução do abandono escolar e da indisciplina, melhorias ao nível do insucesso escolar e do absentismo –, persistem algumas dificuldades em contrariar problemas que em muito ultrapassam a esfera escolar.

Reportando-nos ao 2.º e 3.º ciclos, neste agrupamento de escolas, constata-se que a taxa de insucesso escolar (13,5% no 2.º ciclo e 14,5% no 3.º) se deve não apenas ao baixo desempenho escolar dos alunos, mas também ao elevado absentismo (número de alunos retidos por excesso de faltas) e ao abandono escolar (nomeadamente de alunos de etnia cigana). Sem estas duas últimas variáveis a taxa de insucesso seria significativamente mais baixa: cerca de 5% no 2.º ciclo e de 8% no 3.º ciclo, aproximando-se dos valores da média nacional 5,8% e 8,6% respetivamente no 2.º e 3.º ciclos. Por outro lado, o relatório final TEIP de 2017/18 aponta uma taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) de 7,30% no 2.º ciclo e de 5,82% no 3.º ciclo.

---

<sup>8</sup> As escolas integradas no Programa TEIP, de acordo com a legislação em vigor, carecem da elaboração de relatórios semestrais e anuais.

<sup>9</sup> Sistema de informação da responsabilidade da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

Deste modo, como denota o relatório final TEIP 2017-18, o absentismo parece ser a “antecâmara do insucesso e do abandono escolar” (Relatório Final TEIP do agrupamento-contexto, 2018, Q.2) pois, para além dos alunos legalmente retidos por este motivo, é ainda excessivo o número de alunos que ultrapassaram o limite legal de faltas injustificadas, independentemente da situação final (retenção ou transição).

Por outro lado, o agrupamento-contexto dispõe de um conjunto de projetos e planos de ação delineados no âmbito do Programa TEIP que pretendem responder aos problemas enunciados e que correspondem às medidas de tipo A, B, C e D enunciadas no Perfil de Aluno em Abandono Oculto. Em nosso entender, tal permitir-nos-ia complementar a informação recolhida sobre os sujeitos e procurar compreender o que a escola faz com os alunos objeto de estudo, isto é, que medidas são adotadas e que resultados são obtidos.

Assim, consideramos com potencial para identificarmos os alunos com características individuais de desengajamento escolar três planos de ação, que designámos de *ALFA*, *BETA* e *GAMA*:

- o plano de ação *ALFA* tem como objetivo apoiar “alunos com fraco aproveitamento escolar, em risco de absentismo/ abandono escolar e/ou com problemáticas sociofamiliares” através da atribuição de tutores (medida do tipo A e D, pp. 54-55);
- o plano de ação *BETA* tem como objetivos específicos contribuir para a diminuição do absentismo escolar e do abandono escolar precoce. Faz a articulação com os Diretores de Turma, monitorizando os alunos com excesso de faltas de assiduidade e estabelecendo a conexão com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em risco (CPCJ) (medida do tipo C, p. 55);
- por sua vez, o plano de ação *GAMA* visa melhorar os resultados dos alunos com baixo desempenho escolar e intervir nos processos de aprendizagem dos alunos diagnosticados com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente através de intervenção psicopedagógica e do apoio de pares (medida do tipo B, p. 55).

Assim, tendo em conta o nosso objeto de estudo, pareceu-nos ser este um contexto “favorável” ao estudo que pretendíamos encetar pois a observação da realidade sugeriu-nos um conjunto de questões que se colocam, nomeadamente, sobre o que acontece com estes alunos que se vão alheando do seu percurso educativo.

## **2.2. Os casos em análise**

Encontrado o campo empírico tornou-se prioritário selecionar os “casos” que serviriam de base ao estudo. Como ficou referido anteriormente, dada a dificuldade em distinguir rigorosamente as “fases” do desengajamento escolar e do abandono oculto, que a literatura revista nos aclarou, optámos por definir um perfil de aluno em abandono oculto, conforme previamente enunciado.

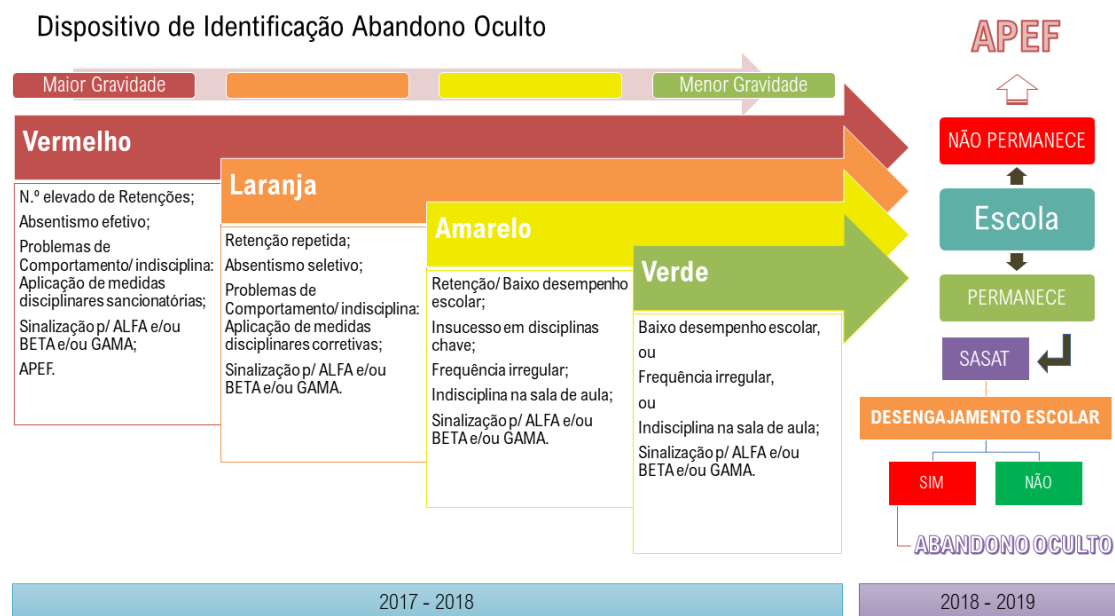
Por outro lado, a observação do contexto em que pretendemos realizar o nosso estudo, permitiu-nos constatar que existem alunos que, estando matriculados, vêm às aulas, têm períodos longos de ausência, regressando pontualmente; alunos que reiteradamente faltam a umas disciplinas e vão a outras; alunos que inicialmente estavam em abandono, regressaram por pressão interna e externa e voltam a faltar; alunos que faltam sistematicamente ou esporadicamente, estão na escola e que pressionados a ir às aulas se tornam sujeitos de indisciplina; alunos que não se integram nas turmas/percurso educativo-formativo em que são colocados.

Assim, para uma melhor definição dos casos, partindo do Perfil de Aluno em Abandono Oculto por nós concebido, construímos um dispositivo, ao estilo de um serviço de urgência de hospital onde é aplicado o sistema de triagem de Manchester<sup>10</sup>. Assim, neste *front stage* pretende-se recolher informação que

---

<sup>10</sup> O Sistema de Triagem de Manchester é um método de triagem baseado na identificação de problemas que fornece ao profissional não um diagnóstico, mas uma prioridade clínica. Disponível em: [http://www.grupoportuguestriagem.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4&Itemid=110](http://www.grupoportuguestriagem.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=110) [Consultado em junho 2019]

permita identificar os sintomas (as variáveis do perfil criado) que definimos em cada aluno e fazer uma avaliação da gravidade da sua situação, sendo que quanto maior a gravidade, maior o risco do aluno estar em abandono oculto.



**Figura 9 – Dispositivo de Identificação do Abandono Oculto (motu proprio)**

Tal como se pode observar na figura 9, numa primeira fase serão identificados os alunos a quem no final do ano letivo de 2017/2018 tenham sido detetados os sintomas descritos, bem como aqueles que foram dados como estando em APEF, e distribuir-se-ão de acordo com a gravidade da sua situação.

Identificados os nossos casos, passar-se-á à segunda fase, isto é, verificar-se-á se estes alunos em 2018/19 permanecem na escola ou se regressaram à escola ou, ainda, se estão/ continuam em APEF. Constatando-se a sua permanência na escola, procurar-se-á apurar qual a sua situação escolar e se estão engajados ou desengajados através do recurso à aplicação do questionário SASAT. Desta forma, julgamos estar em condições de determinar se há alunos em abandono oculto no contexto alvo, aplicando o modelo de análise que resultou da revisão de literatura efetuada e já descrito: o Perfil de Aluno em Abandono Oculto.

Seguidamente faremos uma sustentação teórica dos métodos e técnicas de recolha e análise de dados a que recorreremos, procurando explicitar os motivos das nossas opções.

### **3. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados**

Tendo assumido a opção por um estudo eminentemente qualitativo, concretamente, um estudo de caso múltiplo holístico, que tem como objetivo compreender sobretudo os comportamentos, atitudes e perspetivas, dos vários intervenientes face a um fenómeno (Amado, 2014), “exige-nos” que nos situemos no quadro do paradigma da complexidade, abordando o fenómeno tendo em conta o seu contexto, a sua globalidade, a sua multidimensionalidade e a sua complexidade.

No entanto, tendo em conta que “a verdade é um aspeto central em investigação” (Newby, 2014, p. 97) e com o propósito quer de enfrentar o problema da ambiguidade, típica dos estudos desta natureza, quer de conferir validade científica ao estudo através da triangulação dos dados recolhidos, reconhecemos a importância de multiplicarmos “os modos de produção de dados através do uso de técnicas diversificadas” (Afonso, 2005, p. 73).

Na verdade, a triangulação possibilita-nos “juntar” as partes e ver o conjunto, fazer a depuração dos dados e conferir-lhes maior valor e qualidade (Santos Guerra, 2002). Naturalmente criou-se “a disposição para usar diferentes tipos de dados e diferentes fontes e combiná-los na análise e interpretação de uma situação” (Newby, 2014, p. 104).

Assim, embora se recorra a técnicas de recolha de dados frequentemente utilizadas na investigação naturalista, tais como a pesquisa arquivística ou documental e o inquérito por questionário (Quivy & Campenhoudt, 1995; Afonso, 2005; Amado, 2014; Newby, 2014), a extensão de casos que serão objeto de estudo também “requer o uso de alguma abordagem quantitativa” (Amado, 2014, p. 129).

Por outro lado, a triangulação também se faz pela multiplicação das fontes de informação. Consequentemente, recorreremos às bases de dados do agrupamento-contexto, procurando toda a informação disponível sobre o percurso escolar de cada um dos alunos, mas também recolher informações de diferentes atores, nomeadamente técnicos especializados e docentes que lidam

diariamente com estes alunos. Complementarmente de modo a garantir a sua qualidade recolhemos dados em momentos distintos.

Para além da validade, dois outros critérios procuram garantir a qualidade dos dados e consequentemente da investigação: a fidedignidade e a representatividade. No que concerne ao primeiro, procurou-se garantir através das devidas autorizações, institucional e pessoal, o acesso aos dados dos sujeitos envolvidos no estudo. Acresce que os dados que serão mobilizados, poderão ser facilmente alvo de consulta através das bases de dados da organização que nos serve de contexto. Quanto ao problema da representatividade, embora nos estudos de caso o enfoque seja colocado na especificidade, na particularidade de cada caso e não numa possível generalização (Amado, 2014), procurámos garantir a representatividade multiplicando o número de casos que foram objeto de estudo. Deste modo, apesar de pretendermos alargar os limites do conhecimento existente, não excluimos uma possível aplicabilidade e transferibilidade dos conhecimentos obtidos num estudo de caso para outros casos similares (Amado, 2014).

A mobilização da pesquisa arquivística ou documental como técnica tem o seu sentido na necessidade de recolhermos uma grande quantidade de informação sobre múltiplas variáveis relacionadas com cada um dos casos em estudo. Ora, como ficou evidente, muitas informações necessárias já se encontram disponíveis na escola, nomeadamente, em múltiplos documentos e muitas vezes armazenados em bases de dados (Jasińska-Maciążek & Tomaszewska-Pękała, 2017), pelo que julgamos pertinente o uso desta técnica.

Efetivamente, a recolha de informação preexistente, organizada com outra finalidade e com outros objetivos, permite-nos utilizar esta técnica como metodologia não interferente (Afonso, 2005). Desta forma evita-se o “efeito

Hawthorne”<sup>11</sup>, isto é, a alteração comportamental dos sujeitos quando conscientes de que estão a ser alvo de estudo, interferindo diretamente no mesmo, contaminando-o. Esta é uma grande vantagem desta técnica, pois os sujeitos investigados não são envolvidos diretamente na recolha de informação.

Assim, foram alvo de recolha documentos de natureza oficial de dois tipos: documentos que fazem parte dos arquivos da própria escola enquanto organização, ou seja, pautas, relatórios individuais e de turma, processos individuais dos alunos, etc.; bem como documentação produzida pelo agrupamento-contexto, quantitativa e qualitativa, com o objetivo de prestar contas à administração central, onde se incluem “os valores e taxas de sucesso, de absentismo e de abandono” (Afonso, 2005, p. 90). Foi criado um instrumento de recolha de dados em *Excel* (figura 10; anexo 1), com o intuito de recolher informação já organizada, bem como informações relevantes dos planos de ação ALFA, BETA E GAMA, tendo-se solicitado o seu preenchimento aos docentes e técnicos especializados responsáveis por cada plano.

---

<sup>11</sup> Conceito conhecido no âmbito das Ciências Sociais que teve origem na experiência desenvolvida por Elton Mayo, em Hawthorne (Chicago), entre 1927 e 1932. Consiste na convicção de que o conhecimento de que se está a ser alvo de atenção especial por um grupo, está relacionado com a obtenção de resultados favoráveis pelo mesmo (Costa, 1996). De acordo com Costa (1996) curiosamente este efeito nunca foi demonstrado nas experiências efetuadas por Elton Mayo em Hawthorne.



O inquérito por questionário possibilita a recolha de informação em três áreas distintas: conhecimento ou informação, centra-se na recolha de dados sobre o que o respondente sabe; valores ou preferências, orienta-se para o que o respondente quer ou prefere; atitudes e convicções, seleciona o que o respondente pensa ou crê (Afonso, 2005). Deste modo, pareceu-nos importante aplicá-lo na medida em que, através de “uma série de perguntas relativas à sua situação” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 189), pudemos ora recolher informações complementares sobre o conjunto dos indivíduos, ora proceder a uma melhor estratificação.

Considerada esta opção e procurando salvaguardar as questões relativas à fiabilidade e validade do instrumento a utilizar, optámos pelo questionário preexistente proposto por Jasińska-Maciażek e Tomaszewska-Pękała (2017) que a nosso ver cumpre os requisitos exigidos em contexto de investigação educacional e foi devidamente testado pelas próprias. Assim, procedemos à sua tradução, solicitamos autorização de utilização às autoras e acrescentamos apenas algumas questões iniciais que pretendiam identificar o sujeito respondente.

Como avançámos no capítulo três da primeira parte, o SASAT (Anexo 2) tem como objetivo recolher informações relevantes para o engajamento escolar e o sucesso educacional dos alunos, permitindo-nos identificar e monitorizar os alunos que estão em abandono oculto (Jasińska-Maciażek & Tomaszewska-Pękała, 2017). O SASAT está organizado em três secções, num total de doze perguntas, sendo que as respostas a nove delas estão organizadas de acordo com a escala de Likert, procurando saber o grau de concordância relativamente às afirmações ou a frequência com que determinada situação ocorre. A cada resposta é atribuída uma pontuação e é de acordo com a pontuação final obtida em cada questão ou secção que podemos identificar os pontos fortes e fracos de cada aluno na área em análise, bem como inferir o seu nível de engajamento escolar.

A estas questões predefinidas, à guisa de pré-questionário, aduzimos um conjunto de questões, sob a designação “identificação”, com o intuito de

complementar as informações pessoais de cada aluno, bem como o de constatar qual a percepção que o aluno detém sobre a sua situação escolar.

No que às técnicas de análise de dados se refere, embora o nosso estudo seja eminentemente qualitativo, a nossa opção conduziu-nos para uma metodologia mista, pois os dados que obtivemos foram passíveis de uma análise quer qualitativa, quer quantitativa.

Assim, recorreremos ao programa *Microsoft Excel* para o tratamento e análise estatística descritiva simples dos dados recolhidos pela pesquisa documental, organizando-os por categorias inferidas da revisão de literatura, bem como deduzidas dos documentos consultados.

Por outro lado, socorremo-nos do programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences) com o objetivo de fazer a análise e interpretação de dados obtidos no inquérito por questionário, de forma a sintetizar e representar os mesmos de uma forma compreensível. Neste caso usámos as escalas de medida, quantitativas e qualitativas (Martins, 2011) que são frequentemente utilizadas em questionários: nominal, ordinal e intervalar (Hill & Hill, 2005).

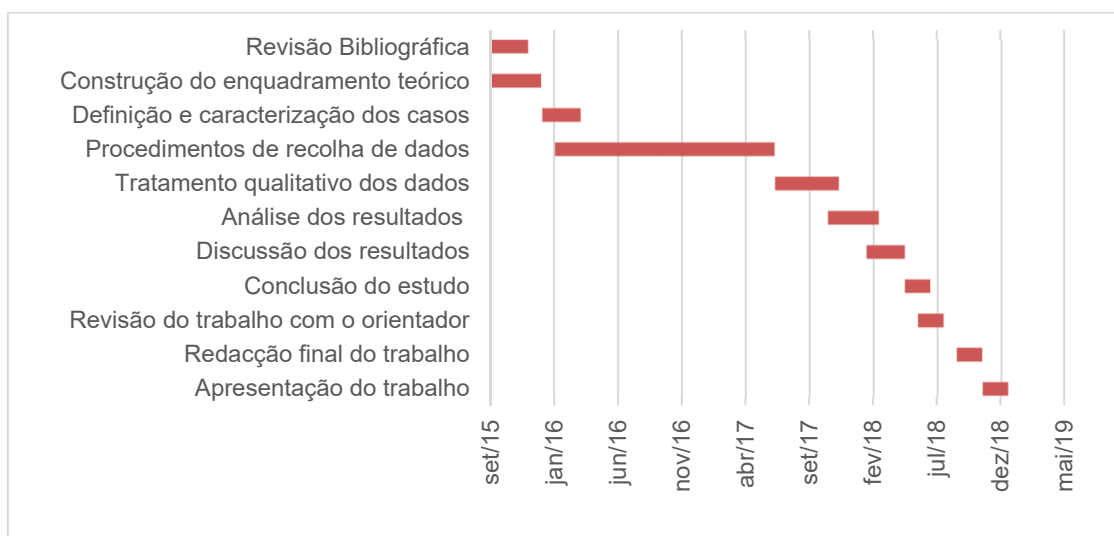
A construção do Dispositivo de Identificação do Abandono Oculto (DIAO), permitir-nos-á também fazer uma análise dos dados a partir das categorias geradas pelo próprio DIAO, identificando os sujeitos-caso do nosso estudo e alocando-os conforme a gravidade da situação, possibilitando a resposta às questões que enformam o nosso estudo.

Assumindo as condicionantes e limitações – adiante devidamente explicitadas – lançamo-nos no desafio de recolher, compilar e organizar os dados que suportam este estudo, preparando a ulterior análise e discussão.

#### **4. Do *como* e *quando*: o desenvolvimento do estudo**

O processo de investigação no âmbito de um doutoramento é, em si mesmo, complexo e moroso, exigindo tempo para pesquisar, para ler, para aprofundar, mas também para maturar a informação recolhida. Neste sentido, o cronograma

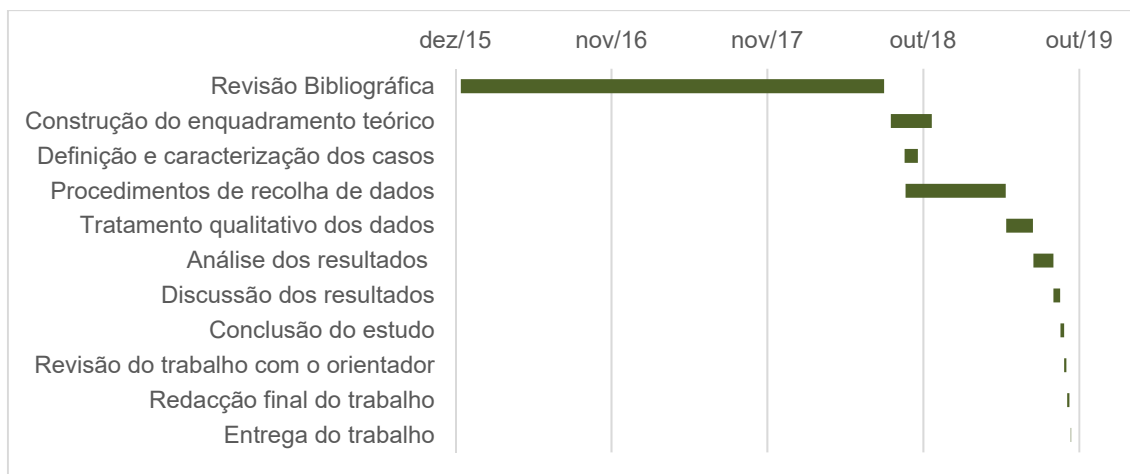
que definimos inicialmente surge mais como um guião de trabalho do que propriamente como definição dos *timings* em que cada fase de construção da tese tem de estar concluído, como se infere da figura 11.



**Figura 11 – Cronograma previsto**

Efetivamente, à necessária imersão na leitura corresponde, a nosso ver, um tempo de construção de sentido que o próprio investigador necessita para construir o seu enquadramento teórico. Por outro lado, a recolha de dados é uma fase importante de qualquer investigação, pois trata-se de aceder a informação relevante que sustentará todo o trabalho empírico. Deste modo, cada investigador, vai construindo conhecimento, pois não está apenas a inventariar o que se sabe, mas a fazer uma releitura do conhecimento existente numa perspetiva diferente do que até aí foi feito. Este contexto, sustenta a inclusão de um ponto neste capítulo reportado ao tempo e ao modo como conduzimos a nossa investigação.

Ao escolhermos o nosso objeto de estudo partimos de constatações alicerçadas mais na observação quotidiana do que em evidências de estudo científico pelo que inferimos algumas possibilidades de resposta que careciam evidentemente de confirmação científica. Neste processo dialógico, fomos tomando consciência da relevância em assumir uma total abertura e disponibilidade para acolher todas as perspetivas que fossemos encontrando ao longo do caminho.



**Figura 12 – Cronograma real**

Um primeiro tempo “gasto” na revisão da literatura, à primeira vista longo (até julho de 2018), foi muito importante, não só para apurar os conceitos que subjazem ao nosso estudo, mas sobretudo para solidificar o quadro teórico que suportará toda a discussão dos dados. De facto, sendo o conceito de abandono oculto algo recente na investigação educacional, tornou-se relevante fazer o seu distanciamento face aos conceitos de desengajamento escolar e de abandono precoce de educação e formação.

Consequentemente, decidimos encetar o estudo num contexto em que, por um lado, tivéssemos acesso a um conjunto relevante de casos que nos permitisse responder às questões de investigação e, por outro, que esse acesso nos estivesse facilitado. Feita esta opção e impulsionados pelas interpelações que a revisão bibliográfica nos foi lançando, constatámos ser necessário construir um dispositivo que nos ajudasse a definir um Perfil de Aluno em Abandono Oculto.

Assim, conforme ficou explícito, com recurso ao dispositivo em *Excel* concebido, iniciámos o processo de recolha de dados (setembro de 2018), tendo por base a informação relativa ao ano letivo de 2017/18. À medida que foram sendo encontradas as características, definidas no Perfil de Aluno em Abandono Oculto que criámos, que potencialmente pudessem indicar estar-se perante um aluno em risco de abandono oculto, fomos fazendo a seleção dos “casos”.

Feita uma primeira “triagem”, solicitámos aos coordenadores de três planos de ação ALFA, BETA e GAMA, do projeto TEIP do agrupamento-contexto, informação relevante sobre os sujeitos inicialmente selecionados que pudesse

complementar os dados recolhidos nos documentos da escola previamente consultados. Reunida esta primeira informação, avançámos para uma segunda fase, verificando qual a situação escolar do aluno no ano subsequente (2018/2019) e identificando a sua trajetória escolar.

Concluída a definição dos sujeitos-caso e a primeira recolha de dados relevantes (março, 2019), porque o fenómeno em estudo é complexo e não resulta exclusivamente da soma de fatores de risco, mas da relação que se estabelece entre eles, decidimos aplicar o questionário SASAT com o objetivo de podermos caracterizar melhor os casos e recolher informação diretamente junto de cada sujeito.

De modo a garantir condições de aplicabilidade do questionário e dada a sua pertinência para o agrupamento-contexto – no qual, apesar das melhorias, subsistem problemas de insucesso, indisciplina, absentismo e abandono escolar – foi feita uma sensibilização dos órgãos de gestão, nomeadamente o Diretor e o Conselho Pedagógico, para que se assumisse o SASAT como instrumento de monitorização, dada a sua relevância para identificar e monitorizar os alunos que necessitam de maior atenção e apoio, principalmente os que estão em risco de APEF. O Conselho Pedagógico, por unanimidade, decidiu incluir o SASAT como dispositivo de monitorização do agrupamento-contexto, no âmbito do Projeto TEIP, permitindo a sua aplicação de forma experimental aos alunos que integram o nosso estudo.

No que concerne à aplicação do questionário (abril, 2019) pareceu-nos conveniente ser o investigador a administrá-lo, garantindo assim as questões relativas ao anonimato e confidencialidade. Deste modo, o investigador, munido de uma lista gerada pela aplicação do instrumento de recolha de dados em *Excel*, procurou os sujeitos pessoalmente, explicitou os objetivos do questionário e convidou-os ao preenchimento, procurando garantir as condições de

anonimato, confidencialidade e possibilidade de cessar a participação a qualquer momento expressas no consentimento informado<sup>12</sup> (anexo 3).

Em suma, nesta parte de enquadramento metodológico, procurámos tornar explícito quer a natureza do estudo que decidimos encetar, quer o objeto de estudo e as questões de investigação, quer ainda os métodos e técnicas de recolha e análise de dados nos quais ancoramos o nosso trabalho empírico. Da aplicação dos dispositivos referidos resultou a recolha de diferentes e múltiplos dados que, enformados pelo enquadramento teórico e pelo paradigma de investigação que assumimos, serão objeto de análise e posterior discussão na parte três deste estudo.

---

<sup>12</sup> Dada a inclusão do SASAT nos dispositivos de monitorização do agrupamento-contexto, para os quais os encarregados de educação assinam uma autorização no início de cada ano letivo, a declaração de consentimento informado foi entregue aos participantes com a informação de que apenas a devolveriam assinada caso os encarregados de educação não permitissem a sua participação.



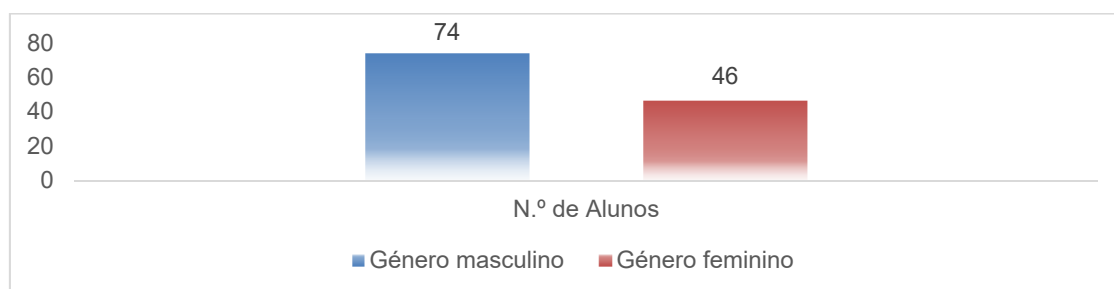
## **Parte III – Estudo empírico**



A terceira parte do nosso estudo é dedicada à apresentação dos dados, bem como à sua análise e discussão. Começaremos por uma caracterização da amostra, seguindo então para a apresentação dos resultados obtidos através dos instrumentos de recolha que seleccionámos, organizando-os a partir do Perfil do Aluno em Abandono Oculto que criámos, procurando ao mesmo tempo fazer uma primeira análise dos mesmos. Seguidamente, recorrendo ao DIAO que construímos, aprofundaremos os resultados iniciais, categorizando-os por nível de gravidade. Seguir-se-á a discussão dos resultados, com recurso à revisão de literatura e às questões de investigação. Terminaremos o nosso trabalho reconhecendo as suas limitações e apresentando as conclusões.

## 1. Apresentação e análise dos resultados

De acordo com Afonso (2005), o método de amostragem que usamos é considerado *não probabilístico*, pois a seleção não foi aleatória, mas deliberada, uma vez que “a escolha tem fundamento em critérios substantivos” (Afonso, 2005, p. 114). Efetivamente, para fazermos a seleção dos nossos casos recorreremos ao Perfil do Aluno em Abandono Oculto que construímos, resultando, de um *Universo*<sup>13</sup> constituído por cerca de 800 alunos do 2.º e 3.º ciclos do Agrupamento-contexto, uma *Amostra*<sup>14</sup> constituída por 120 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos.



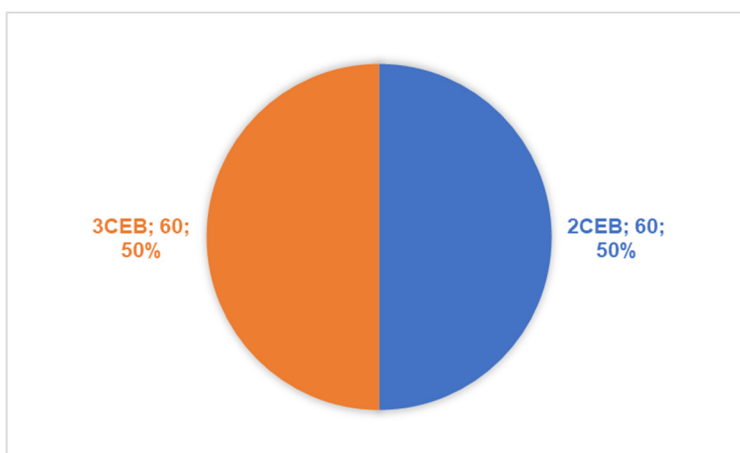
**Gráfico 4 – Composição da amostra por género**

---

<sup>13</sup> “Ao conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões dá-se o nome de *População ou Universo*” (Hill & Hill, 2005, p. 41).

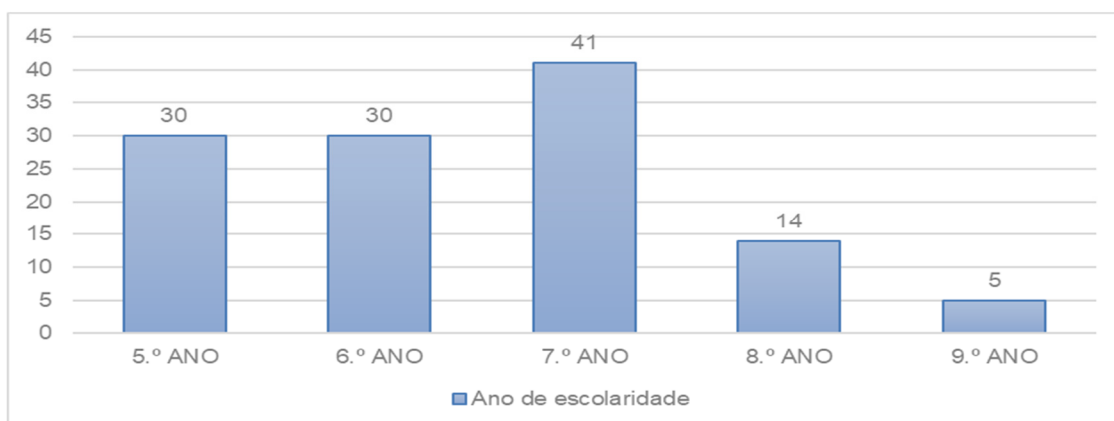
<sup>14</sup> Quando “só é possível considerar uma parte dos casos que constituem o *Universo*. Esta parte designa-se por *amostra do Universo*” (Hill & Hill, 2005, p. 42).

Este primeiro gráfico direciona-nos de imediato para uma constatação: tal como a literatura aponta, no que às problemáticas em análise respeita, a maioria dos alunos-caso da nossa amostra são do género masculino.



**Gráfico 5 – Composição da amostra por ciclo**

Apesar de a amostra estar dividida literalmente a meio (metade do 2.º ciclo e metade do 3.º ciclo), tal não teve qualquer influência nossa, resultou apenas da recolha de dados efetuada. Curiosamente, o mesmo acontece dentro da amostra do 2.º ciclo como podemos verificar pela distribuição dos alunos por ano de escolaridade:

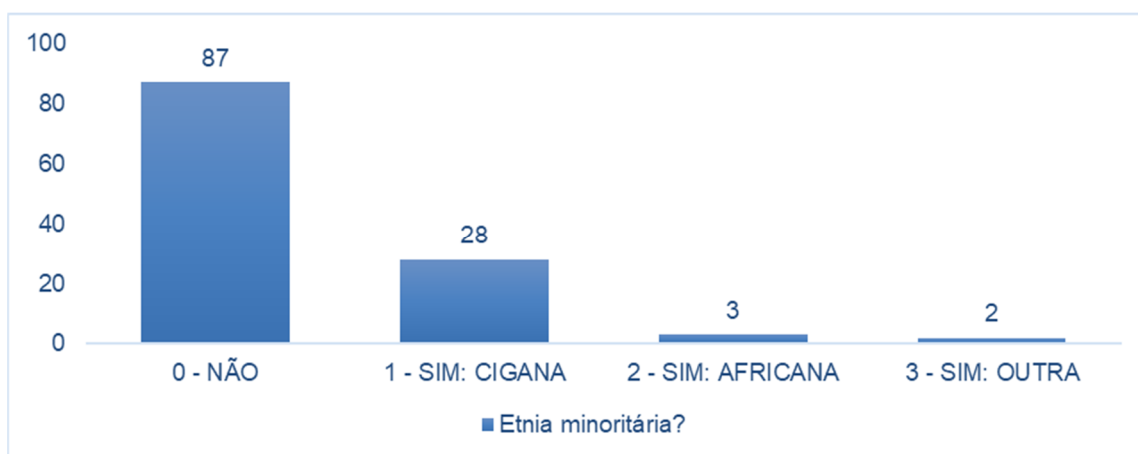


**Gráfico 6 – Distribuição da amostra por ano de escolaridade**

Refira-se, complementarmente, que incluímos duas turmas de Percurso Curricular Alternativo (PCA) de 2.º ciclo, uma do 5.º ano e outra do 6.º ano. Esta opção deveu-se ao facto de, a nosso ver, o seu currículo, ainda que com ligeiras alterações, é muito similar ao dito currículo do ensino geral e comum. Em sentido inverso, decidimos não incluir os alunos que, no ano letivo em causa, frequentavam as turmas dos Cursos de Educação-Formação (CEF) pois esta

oferta formativa obedece a regras distintas, nomeadamente, no que se refere à assiduidade.

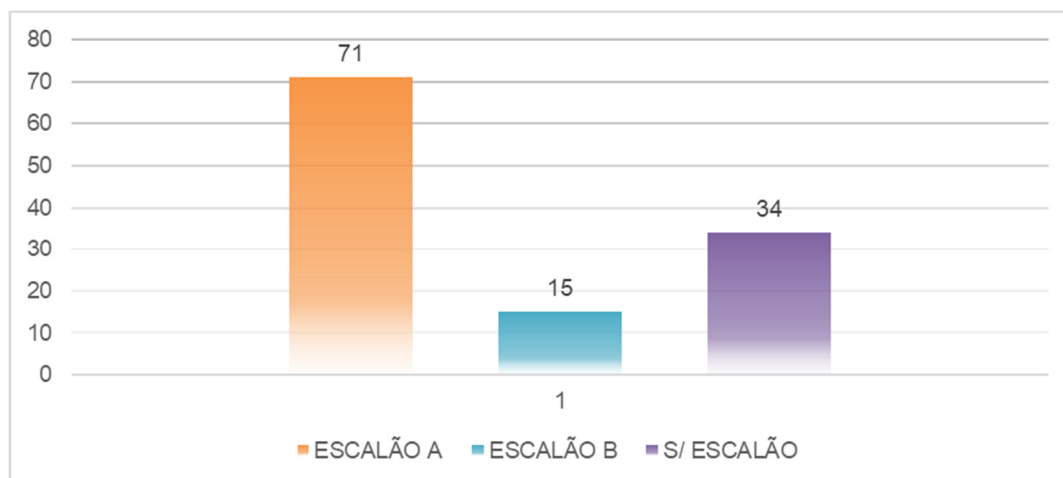
Apesar de pugnarmos pelo respeito pela Declaração Universal dos Direitos do Homem e de nos alinharmos com a Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial (CICDR) na defesa do “princípio da não-referência à origem étnica e racial, cor, nacionalidade, ascendência, território de origem, situação documental nas comunicações oficiais e internas” (CICDR, 2018, p. 88), pareceu-nos relevante, dada a sua expressão, incluir no nosso estudo a referência a “etnias minoritárias”. A sua referência será feita de forma geral, sem individualizar, procurando sim eventuais efeitos que possam ter na sua origem a discriminação étnica. Assim, pela observação da figura seguinte, constata-se que sobressai o número de alunos de etnia cigana que integram a amostra (28), representando cerca de 23%.



**Gráfico 7 – Distribuição dos alunos da amostra por etnia**

Para finalizar estes dados de caracterização da amostra, uma referência ao estatuto socioeconómico dos alunos, partindo da atribuição dos escalões da Ação Social Escolar (ASE). Como se observa no gráfico 8, cerca de 70% dos alunos da amostra têm apoio socioeconómico da ASE, representando mais de 10 % do total de alunos com ASE do agrupamento-contexto. Da nossa amostra, 59% (71 alunos) têm atribuído o escalão A (escalão atribuído aos alunos com maiores necessidades de apoio económico), o que representa cerca 13% do total de alunos com escalão A do agrupamento-contexto. Concomitantemente, dado que os escalões são atribuídos tendo por base os escalões da Segurança Social,

significa que também as suas famílias estão sinalizadas como tendo, maiores ou menores, carências económicas.



**Gráfico 8 – Distribuição dos alunos da amostra por escalão ASE**

Finda esta breve caracterização da nossa amostra, que nos possibilita ter um primeiro olhar sobre os alunos-caso que abordaremos, passemos, então, à apresentação dos demais resultados.

### **1.1. Resultados globais analisados a partir das dimensões do Perfil do Aluno em Abandono Oculto**

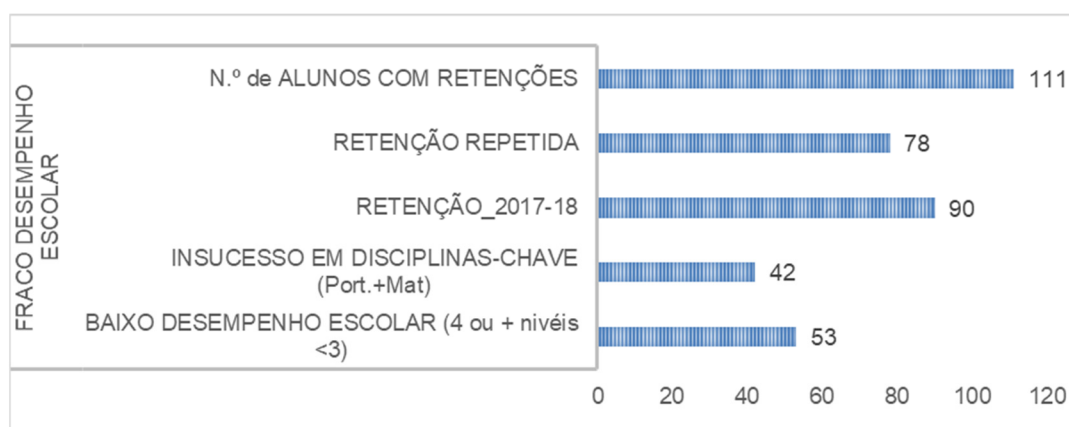
De modo a fazer surgir os dados de uma forma estruturada, optámos por percorrer o roteiro proposto pelo Perfil do Aluno em Abandono Oculto que construímos, apresentando os resultados que fomos obtendo. Seguindo as dimensões do perfil criado, começámos por identificar os alunos que manifestaram fraco desempenho escolar, problemas de absentismo, problemas de comportamento/ indisciplina e que tinham sido alvo de sinalização para os planos de ação *ALFA* e/ou *BETA* e/ou *GAMA*, no ano letivo de 2017/18.

Assim, através da análise das bases de dados do Agrupamento-contexto – pautas, relatórios finais de turma, relatórios de plano de ação TEIP, dispositivos de monitorização... –, bem como das bases de dados do Ministério da Educação,

mormente a Plataforma MISI<sup>15</sup> da responsabilidade da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), e do questionário SASAT que aplicámos, obtivemos os seguintes resultados globais que apresentamos por dimensão do Perfil do Aluno em Abandono Oculto.

### ***Fraco desempenho escolar***

O gráfico 9 mostra-nos resultados globais relativos à dimensão “Fraco desempenho Escolar” do Perfil do Aluno em Abandono Oculto. Fazendo uma análise às variáveis desta dimensão, debruçando-nos apenas no ano letivo de 2017/18 e tendo em conta os resultados finais, verifica-se que nos indicadores da variável “baixo desempenho escolar” 53 alunos revelam insucesso em quatro ou mais disciplinas e que 75% dos alunos que compõem a amostra (90 dos 120 alunos selecionados) ficaram retidos. Já na variável “insucesso em disciplinas-chave”, nota-se que cerca de um terço (42 alunos) manifestam insucesso cumulativamente nas disciplinas de Português e de Matemática.



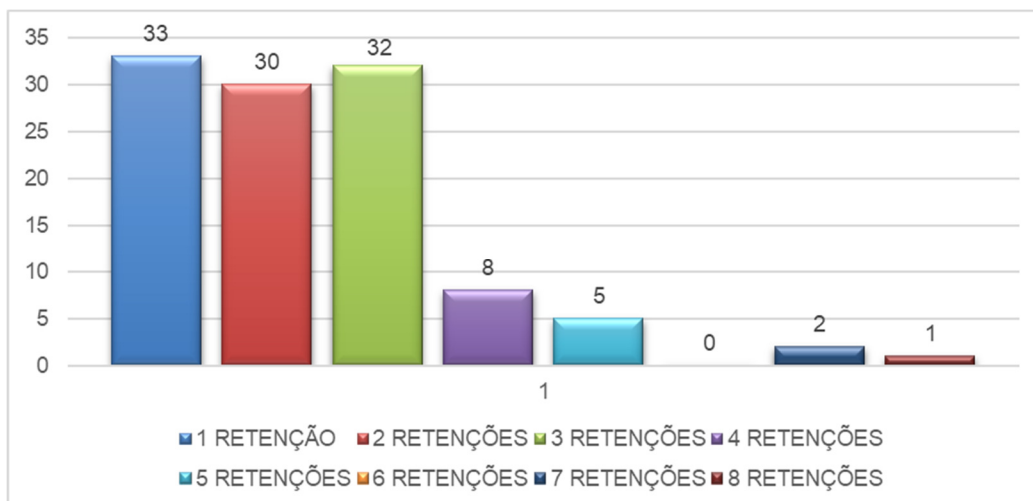
**Gráfico 9 – Resultados globais da dimensão "Fraco Desempenho escolar" do Perfil do Aluno em Abandono Oculto**

Voltando-nos para as outras duas variáveis desta dimensão – “total de retenções” e “retenção repetida” –, constatámos que dos 120 alunos da nossa amostra, 111 alunos (92,5%) já haviam ficado retidos ao longo do seu percurso

---

<sup>15</sup> Acesso gentilmente facultado pela Direção do Agrupamento-contexto.

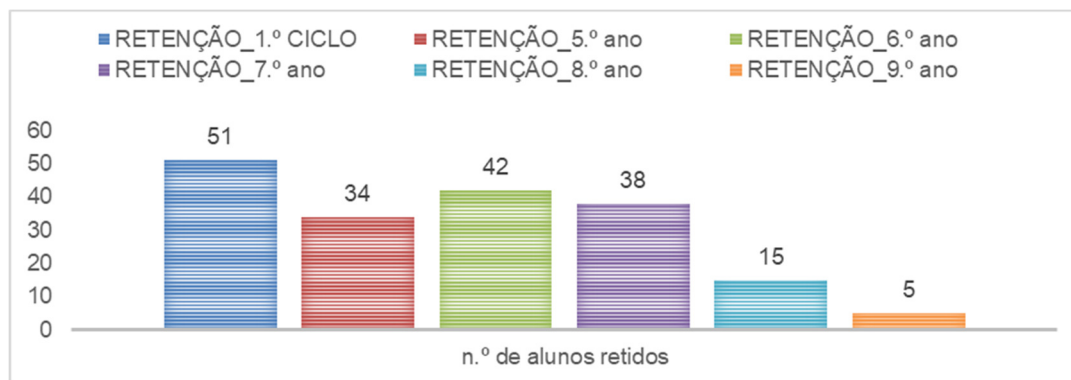
escolar. Tendo presente este número total de retenções, a figura que se segue permite-nos constatar o indicador “número de retenções por aluno”, da variável “Total de retenções”. Conforme podemos inferir, a maioria dos alunos da amostra ficou retido uma, duas ou três vezes, 33, 30 e 32 alunos respetivamente, ao longo do seu percurso escolar. Apesar de menos expressivo em número, não deixa de ser significativo que 13 destes alunos tenham ficado retidos quatro ou cinco vezes.



**Gráfico 10 – Total de alunos por número de retenções.**

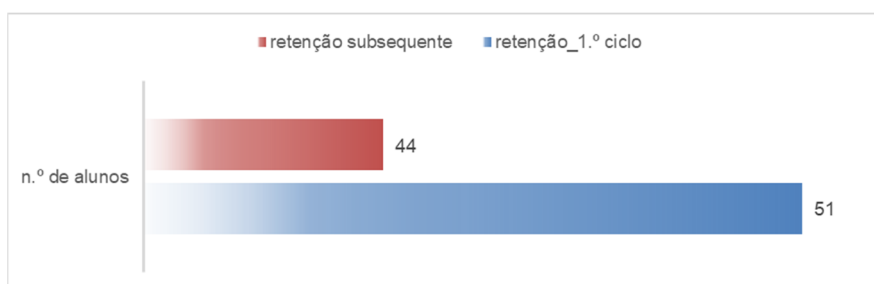
O gráfico 10 permite-nos ainda caracterizar a variável “retenção repetida”. Neste caso, verifica-se que, dos 111 alunos que já foram alvo de retenção, 78 alunos ficaram retidos mais do que uma vez ao longo do seu percurso académico. Embora seja prematuro afirmar a ineficácia desta medida, estes resultados parecem evidenciar que a retenção gera retenção, pois cerca de 70% dos alunos já retidos voltam a sê-lo.

Sendo a retenção um preditor relevante do APEF, estes primeiros resultados parecem sugerir que estamos perante uma amostra em que a retenção marca significativamente as trajetórias destes alunos. Aprofundando um pouco mais estes dados globais, quisemos saber como se estende a retenção ao longo do percurso académico dos sujeitos, verificando os resultados do indicador “ano(s) de escolaridade em que ocorreu”:



**Gráfico 11 – Número de alunos retidos por ano de escolaridade/ ciclo**

Como podemos inferir do gráfico 11, o ciclo onde se manifesta maior número de alunos retidos é o 2.º ciclo (76), 34 alunos ficaram retidos no 5.º ano e 42 no 6.º ano. Contudo, os números apresentados não são exclusivos, ou seja, um mesmo sujeito pode ser contabilizado no 1.º ciclo e também no 5.º ano, por exemplo. Deste modo, destaque-se o número elevado de retenções já no 1.º ciclo, isto é, dos 111 alunos que já ficaram retidos 51 tiveram a sua primeira retenção no 1.º ciclo (quase metade). Estes números tornam-se mais expressivos se tivermos em conta o gráfico 12:



**Gráfico 12 – Número de alunos retidos no 1.º ciclo vs. retenções subsequentes**

Como podemos verificar, dos 51 alunos retidos no 1.º ciclo, 44 voltaram a ficar retidos nos anos subsequentes. Efetivamente, tendo em conta a nossa amostra, novamente podemos depreender que a retenção parece não surtir efeito e ao invés se torna potenciadora de novas retenções. Na tabela 5 transparece o número de vezes que os sujeitos contabilizados são retidos num ano de escolaridade/ciclo e parece traduzir esta nossa perceção.

**Tabela 5 – Número de alunos retidos por ano de escolaridade vs. número de retenções**

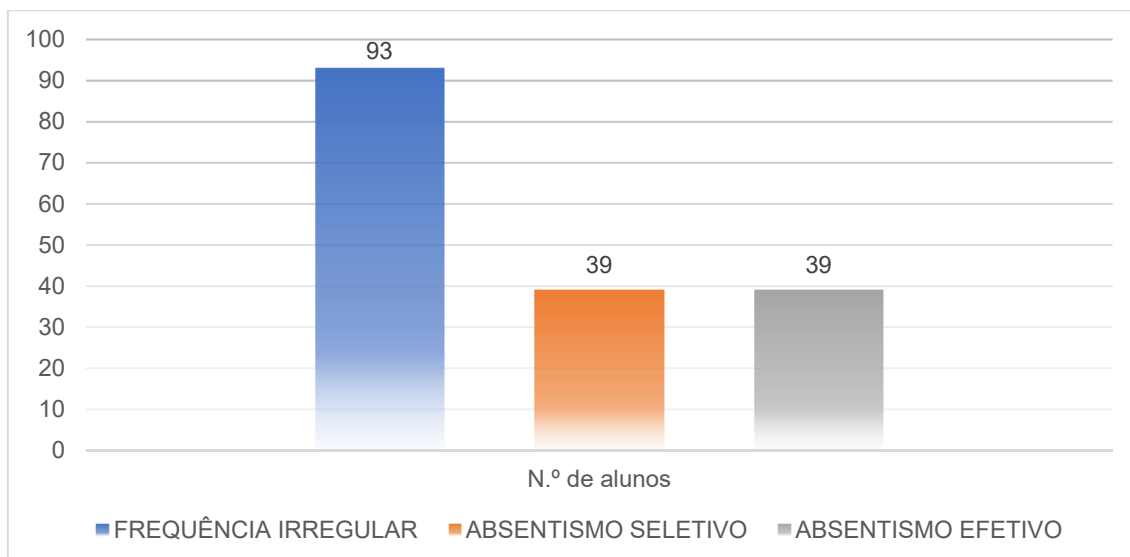
<b>N.º DE RETENÇÕES</b>	<i>N.º de alunos por ano de escolaridade/ ciclo</i>					
	<b>1.º CICLO</b>	<b>5.º ano</b>	<b>6.º ano</b>	<b>7.º ano</b>	<b>8.º ano</b>	<b>9.º ano</b>
1	37	20	29	33	12	5
2	12	7	5	5	2	0
3	1	4	3	0	1	0
4	1	1	3	0	0	0
5	0	1	1	0	0	0
6	0	1	0	0	0	0
7	0	0	1	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0

Como podemos observar a maioria dos alunos fica retido uma vez em cada ano de escolaridade/ciclo, no entanto, parece-nos bastante elevado o número de alunos que volta a ficar retido no mesmo ano de escolaridade/ ciclo. Tomando como exemplo o 5.º ano, dos 34 alunos que ficaram retidos nesse ano, 14 ficaram-no mais de uma vez o que corresponde a 41% do total de retidos neste ano de escolaridade.

Em suma, relativamente a esta dimensão, podemos afirmar que a retenção é um fenómeno bastante presente na nossa amostra e, como preditor que é do APEF, deixa-nos antever que as trajetórias destes alunos estarão, provavelmente, marcadas pelas outras duas dimensões.

### **Absentismo**

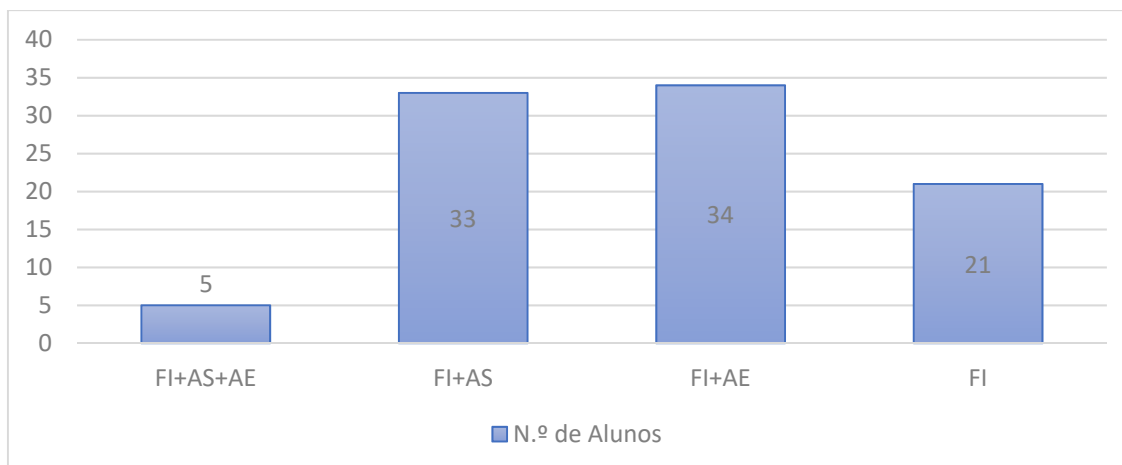
Voltando o nosso foco para a dimensão “absentismo”, procuremos ver na figura seguinte se os resultados sobre a assiduidade da nossa amostra confirmam a nossa percepção anterior. Atente-se que os resultados que se apresentam não são exclusivos entre variáveis, ou seja, um aluno pode ser identificado cumulativamente nas três variáveis da dimensão absentismo.



**Gráfico 13 – Resultados globais da dimensão "absentismo" por variável**

Relativamente à primeira variável “frequência irregular” (FI), julgámos pertinente identificar todos os alunos que, independentemente do tipo de falta (justificadas ou injustificadas), tivesse um número de ausências superior ao total permitido em todas as disciplinas (62 no 2.º ciclo e 68 no 3.º ciclo). Assim, dos 120 alunos da nossa amostra, 93 (77,5%) demonstram uma frequência irregular às aulas pois, de acordo com o nosso critério, excedem o total de faltas possível. Relativamente às outras duas variáveis, parece-nos relevante que cerca de um terço dos alunos da amostra manifeste quer “absentismo seletivo” (AS), quer “absentismo efetivo” (AE) (cf. gráfico 13). Relembramos que estamos a observar números globais e não exclusivos, contudo são resultados que atestam de algum modo as trajetórias que se começaram a delinear na dimensão “fraco desempenho escolar”.

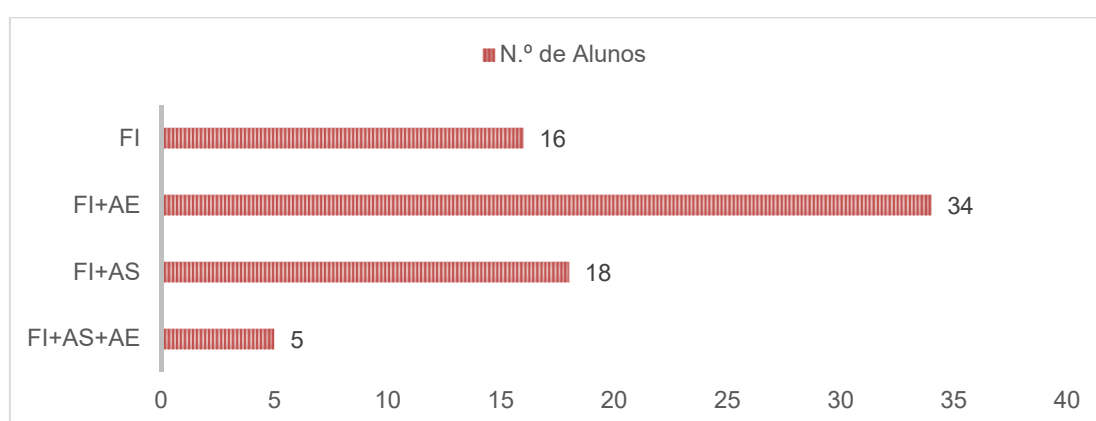
Embora no total 94 alunos tenham manifestado perfil de absentistas (78% da amostra), julgamos ser pertinente continuar a nossa análise a partir dos 93 selecionados com “frequência irregular”, optando por excluir desta 1 aluno exclusivamente com “absentismo seletivo”.



**Gráfico 14 – Evolução dos alunos com “frequência irregular”, por variável**

Assim, o gráfico 14 evidencia que dos 93 alunos com “frequência irregular” apenas em 21 casos não se evoluiu para nenhuma das duas situações mais gravosas. Em sentido inverso, verifica-se que 34 alunos dos 93 que tinham demonstrado “frequência irregular” foram registados como “absentismo efetivo” e 33 como “absentismo seletivo”, o que corresponde a cerca de 72% do total de alunos identificados nesta dimensão, número que excede os 77% se acrescentarmos os alunos (5) que evoluíram ao longo das três variáveis.

Face a estes resultados, pareceu-nos oportuno cruzar as duas dimensões (fraco desempenho escolar e absentismo) e tentar perceber qual a consequência, em termos de desempenho escolar, para os alunos que manifestaram absentismo nos diferentes graus.



**Gráfico 15 – Número de alunos identificados com "absentismo" retidos em 2017/18, por variável**

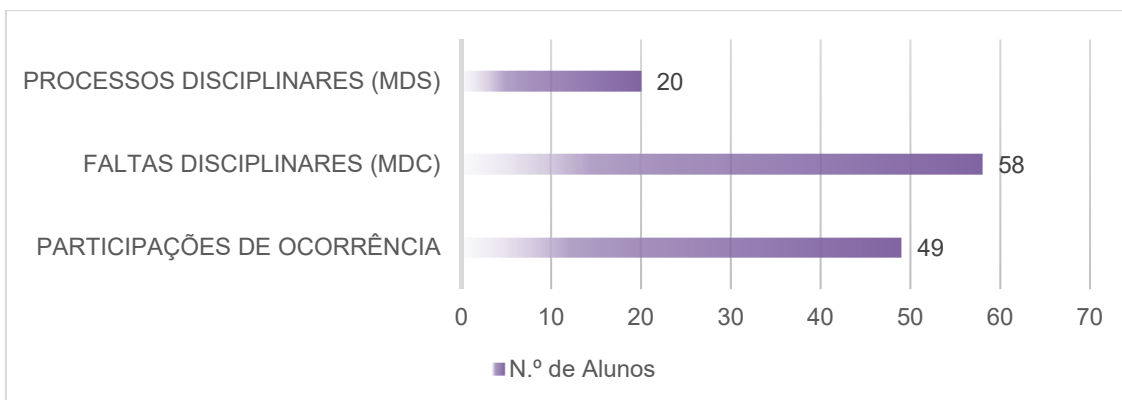
Os resultados que o gráfico 15 nos mostra são inquestionáveis. Assim, os 5 alunos que tinham evoluído de “frequência irregular”, para “absentismo seletivo”

e daí até “absentismo efetivo” ficaram retidos. O mesmo aconteceu com os 34 alunos que de “frequência irregular” passaram para “absentismo efetivo”. Dos 33 alunos que de “frequência irregular” degeneraram para “absentismo seletivo”, mais de metade (18) também ficaram retidos em 2017/18. E, finalmente, dos 21 alunos que restavam e se mantiveram só com “frequência irregular”, 16 também foram alvo de retenção em 2017/18. Ou seja, cerca de 79% dos alunos da amostra que manifestaram absentismo (73) ficaram retidos em 2017/18 (74 se adicionássemos o aluno com “absentismo seletivo” que excluímos da nossa análise).

Concluindo, estes resultados evidenciam a proximidade e interdependência entre estas duas variáveis e demonstram, na amostra em causa, a existência de uma forte correlação entre absentismo e retenção. Esta conclusão, aparentemente excessiva, decorre do que os números nos sugerem, no entanto, parece-nos oportuno olhar para as dimensões em falta para podermos ter uma visão mais holística desta realidade.

### ***Problemas de comportamento/ indisciplina***

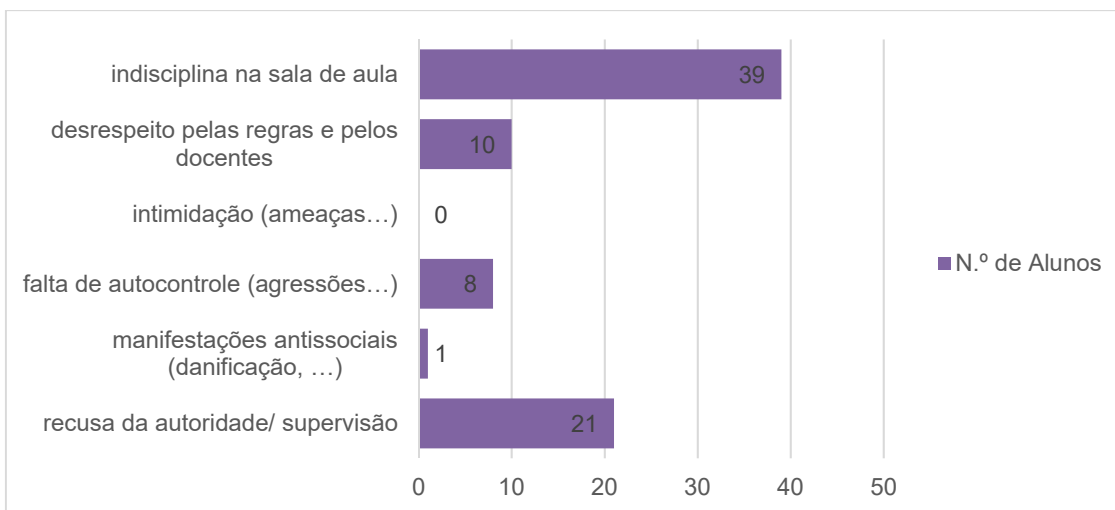
Partindo, então para a análise da dimensão “problemas de comportamento/ indisciplina”, começámos por agrupar num único indicador – que denominámos “participações de ocorrência” – as ocorrências geradas nas seguintes variáveis: recusa da autoridade/ supervisão, comportamentos antissociais, falta de autocontrole e intimidação, desrespeito pelas regras e pelos membros da comunidade educativa e indisciplina na sala de aula. Quanto à variável “medidas disciplinares corretivas (MDC) e sancionatórias (MDS)”, medimos o indicador “ocorrências registadas de MDC” pelo número de alunos com registo de “ordem de saída da sala de aula” (alínea b) do n.º 2 do artigo 26.º da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro), vulgo “faltas disciplinares”, registadas pelos docentes; já o indicador “ocorrências registadas de MDS” foi estimado a partir dos “processos disciplinares” instaurados e que geraram a aplicação de “medidas disciplinares sancionatórias” (MDS).



**Gráfico 16 – Resultados globais da dimensão "problemas de comportamento/ indisciplina"**

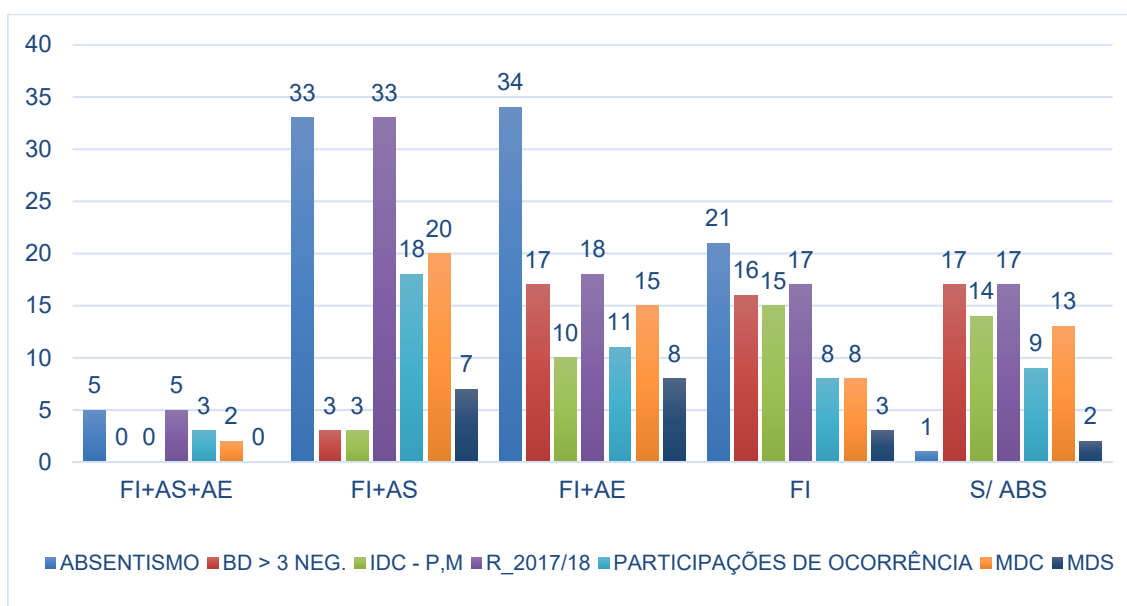
Fazendo a análise dos resultados que o gráfico anterior nos mostra, atente-se que do total de alunos da amostra (120), cerca de metade (58) foram alvo de pelo menos uma falta disciplinar, o que corresponde a 40% do total de alunos a quem foram aplicadas MDC. Este indicador deveria, em princípio, estar relacionado com o indicador “participações de ocorrência”, pois da marcação de faltas disciplinares (aplicação da medida “ordem de saída da sala de aula”) deveria decorrer uma participação disciplinar. Tal, aparentemente, não estará a ocorrer pois o número de “participações de ocorrência” (49) é inferior ao de “faltas disciplinares (MDC)” (58). Todavia, tanto um como outro indicador têm resultados substantivos face à amostra em causa. Acresce que o número de alunos alvo de medidas mais gravosas também é, a nosso ver, relevante, pois 17% dos alunos da amostra (20) revelaram comportamentos que se traduziram na aplicação de medidas disciplinares sancionatórias, maioritariamente suspensões. Mais relevante se torna quanto constatámos que tal representa cerca de 50% do total de MDS aplicadas em todo o agrupamento-contexto.

Voltando o nosso olhar para as variáveis incluídas no indicador “participações de ocorrência”, podemos observar no gráfico 17 que duas variáveis se destacam: indisciplina na sala de aula e recusa da autoridade/ supervisão. Com efeito, dos 49 alunos com “participações de ocorrência”, 80% (39 alunos) manifestaram problemas de indisciplina na sala de aula e 43% (21 alunos) foram referenciados como tendo dificuldade em lidar com a autoridade. Estes resultados ganham maior relevância uma vez que estas duas variáveis são tidas como potenciadoras do APEF na literatura revista, como adiante salientaremos.



**Gráfico 17 – Número de alunos por variáveis agrupadas no indicador "participações de ocorrência"**

Aqui chegados, pareceu-nos adequado efetuar uma leitura cruzada das três dimensões analisadas (fraco desempenho escolar, absentismo e problemas de comportamento/ indisciplina), tendo em conta a totalidade da amostra (120) nos indicadores relativos ao ano letivo 2017/18 e partindo das categorias geradas na análise do absentismo.



**Gráfico 18 – Análise comparativa das três primeiras dimensões do Perfil do Aluno em Abandono Oculto, a partir das categorias de análise do absentismo**

Observando o gráfico 18 e analisando-o atentamente a partir das categorias referidas anteriormente, constatámos que na primeira categoria (alunos que evoluíram ao longo das três variáveis do absentismo) parece existir alguma

correlação entre as três dimensões. Esta mesma correlação parece aumentar quando avançamos para as categorias seguintes:

- entre os alunos que evoluíram de “frequência irregular” para “absentismo seletivo”, já tínhamos constatado a forte relação com a retenção, mas acresce agora que parte substantiva dos alunos aqui representados demonstram também problemas de comportamento (18 alunos com “participações de ocorrência”, 20 com “faltas disciplinares (MDC)” e 7 com MDS);
- a situação parece agravar-se entre os alunos que evoluíram de “frequência irregular” para “absentismo efetivo”, pois a relação estabelecida com a retenção no ano letivo em análise (2017-18) parece comprovada pelos resultados registados nos indicadores “baixo desempenho escolar” (BD >3 NEG.) e “insucesso em disciplinas-chave” (IDC – P,M), 17 e 10 em 34 alunos respetivamente. A relação estabelecida entre este grupo de alunos e o “fraco desempenho escolar”, parece ser também admissível relativamente aos “problemas de comportamento/ indisciplina”. Efetivamente, dos 34 alunos incluídos nesta categoria a 15 foram aplicadas medidas disciplinares corretivas e a 8 sancionatórias;
- no concernente aos alunos referenciados apenas com “frequência irregular” o padrão parece manter-se. Atente-se na forte relação com a dimensão “fraco desempenho escolar” que os três indicadores desta dimensão evidenciam, mas também, proporcionalmente, com a dimensão “problemas de comportamento/ indisciplina” (mais de um terço destes alunos com medidas disciplinares corretivas aplicadas);
- finalmente, uma última nota para uma “nova” categoria em análise: a dos alunos sem problemas de absentismo (exceção feita ao aluno com absentismo seletivo que excluimos das categorias anteriores). Repare-se que neste caso específico uma outra relação se destaca entre os alunos da amostra, isto é, excluído o absentismo, toma relevância a relação entre o “fraco desempenho escolar” e os “problemas de comportamento/ indisciplina”. De facto, dos 17 alunos que evidenciam baixo desempenho escolar e foram retidos, 77% (13 alunos) foram alvo de medidas disciplinares corretivas.

Estes resultados que apresentámos parecem evidenciar não só uma relação efetiva entre as dimensões “absentismo”, “fraco desempenho escolar” e “problemas de comportamento/ indisciplina”, mas também uma relação estreita entre “absentismo” e “fraco desempenho escolar” e entre “fraco desempenho escolar” e “problemas de comportamento/ indisciplina”.

### **Características de desengajamento**

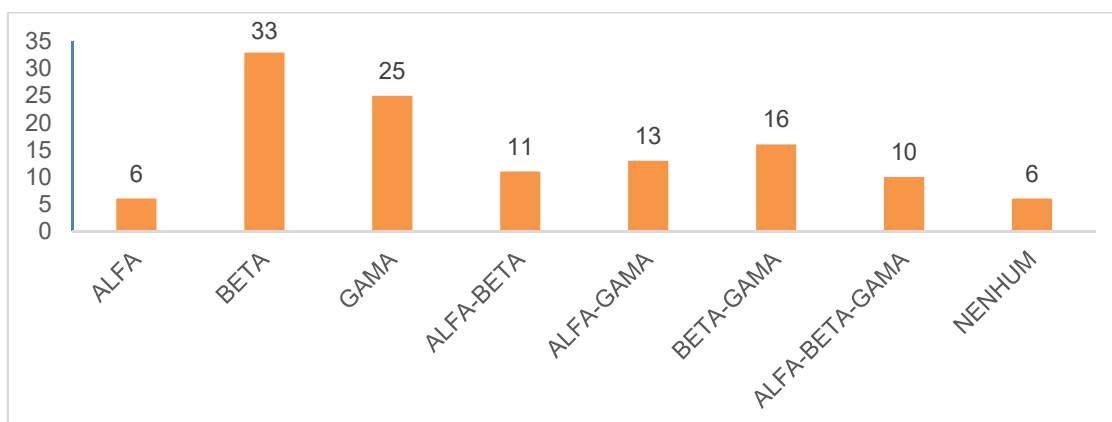
Verificados os resultados das três primeiras dimensões, prosseguimos a nossa análise olhando para os resultados da quarta dimensão “características individuais de desengajamento”. Procurámos as variáveis desta dimensão através do número de sinalizações para acompanhamento através dos planos de ação ALFA, BETA e GAMA do agrupamento-contexto e através do número de ocorrências das variáveis registadas nos documentos dos planos de ação ALFA, BETA e GAMA. O acesso às bases de dados destes três planos de ação para além de nos facultar informação sobre o (des)engajamento escolar dos alunos da amostra, permitiu-nos complementar as informações relativas às três dimensões anteriores.

**Tabela 6 – Número de alunos da amostra sinalizados e frequência relativa face à amostra e ao total de alunos sinalizados em cada plano de ação**

<b>Plano de ação</b>	<b>N.º de alunos sinalizados</b>	<b>% face à amostra</b>	<b>% face ao total de alunos sinalizados</b>
<b>ALFA</b>	40	33%	65%
<b>BETA</b>	70	58%	53%
<b>GAMA</b>	64	53%	36%

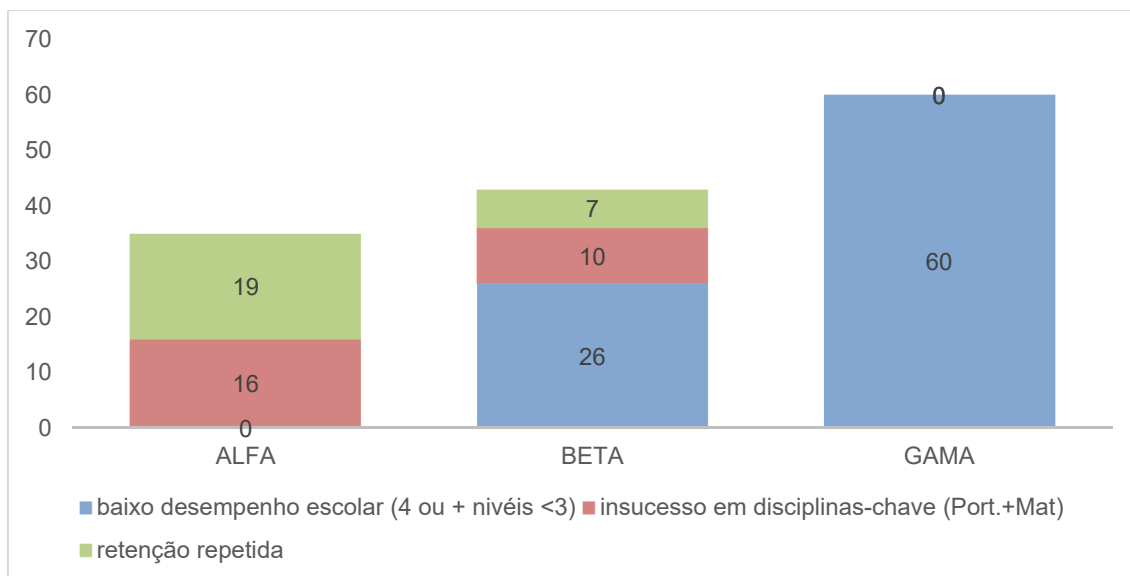
Assim, em termos globais, dos 120 alunos que compõem a nossa amostra: 40 alunos foram sinalizados para o plano de ação ALFA, correspondentes a 65% do total de alunos sinalizados no agrupamento-contexto para este plano de ação; 70 alunos foram sinalizados para o plano de ação BETA, o que corresponde a cerca de 53% do total de alunos sinalizados no agrupamento-contexto; e 64 alunos para o plano de ação GAMA, significando aqui 36% do total de alunos do agrupamento-contexto sinalizados.

Estes resultados são relevantes pois manifestam o conhecimento que o agrupamento-contexto tem das situações escolares destes alunos, como fica patente no gráfico seguinte.



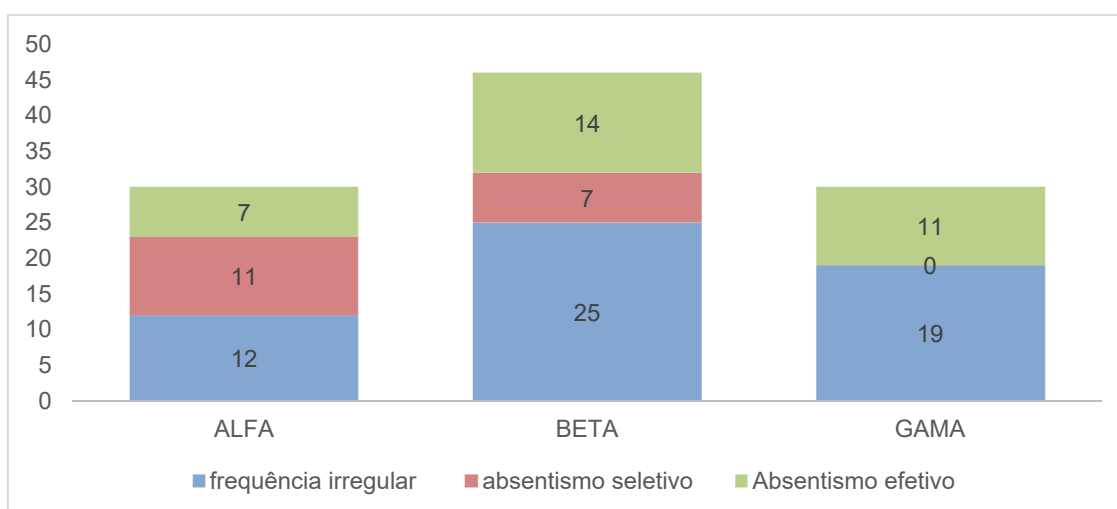
**Gráfico 19 – Distribuição dos alunos sinalizados pelos planos de ação**

Como primeira nota, atente-se que, estratificando a dimensão da nossa amostra, apenas 6 alunos dos 120 alunos não foram sinalizados para qualquer plano de ação. Fazendo uma análise por plano de ação, repare-se que dos 40 alunos sinalizados para o plano de ação ALFA apenas 6 alunos o foram exclusivamente para esse plano, tendo sido os restantes 34 alunos co-sinalizados ora para o plano de ação GAMA (13), ora para o plano BETA (11), ora para os três planos de ação (10). Já no que concerne ao plano de ação BETA a situação inverte-se sendo que, dos 70 alunos sinalizados, a maioria o foi exclusivamente para este plano de ação (33), acrescentando aos 11 co-sinalizados para o ALFA os 16 co-sinalizados para o GAMA. Situação idêntica acontece com os alunos sinalizados para o plano de ação GAMA: 25 exclusivamente e os restantes distribuídos pelos três planos de ação. Uma vez que cada um dos planos de ação procura dar resposta às problemáticas a que se referem as três dimensões analisadas primeiramente, estes resultados confirmam de algum modo a propensão para que uma problemática surja habitualmente associada a uma ou às duas restantes. Procurando explicitar o que acabámos de referir, o gráfico seguinte mostra-nos, relativamente às dimensões “fraco desempenho escolar”, “absentismo” e “problemas de comportamento/ indisciplina”, os motivos da sinalização para cada plano de ação.



**Gráfico 20 – Motivos de sinalização, para os planos de ação ALFA, BETA e GAMA, referentes à dimensão "fraco desempenho escolar"**

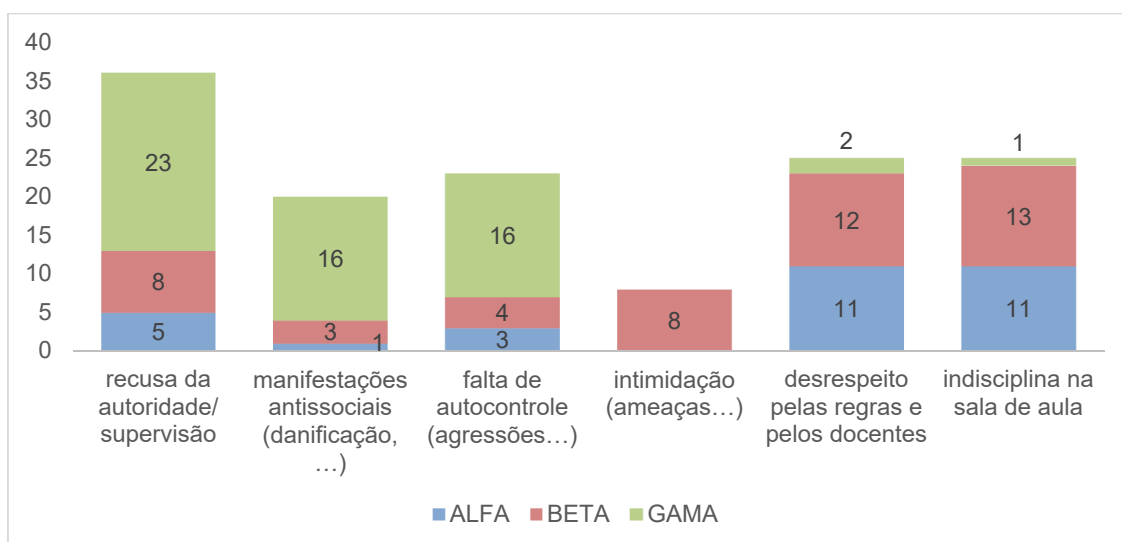
Assim, relativamente à dimensão “fraco desempenho escolar” destaca-se o resultado do plano de ação GAMA, pois dos 64 alunos sinalizados, 60 foram-no devido ao baixo desempenho escolar. No plano de ação ALFA salientam-se as duas outras variáveis desta dimensão: retenção repetida (19 alunos) e insucesso em disciplinas-chave (16). O plano de ação BETA foi o único com alunos sinalizados nas três variáveis (43), sendo de destacar os 26 alunos referenciados com “baixo desempenho escolar” pois, a nosso ver, sendo este um plano de ação cujo foco está no absentismo, denota já aqui alguma relação entre o desempenho escolar do aluno e a sua assiduidade.



**Gráfico 21 – Motivos de sinalização, para os planos de ação ALFA, BETA e GAMA, referentes à dimensão "absentismo"**

Como podemos constatar no referente à dimensão “absentismo” destaca-se o número de alunos sinalizados nas três variáveis para o plano de ação BETA (46 em 70 alunos sinalizados no total). Atente-se no pormenor de serem os alunos que revelam “frequência irregular” os que mais sinalizações têm (25). Tal resultado denota aparentemente uma referenciação atempada dos alunos no que concerne aos sinais de absentismo, releve-se, contudo, que subsiste um número de 14 alunos sinalizados já com “absentismo efetivo”. No que concerne aos planos de ação ALFA e GAMA verifica-se que nesta dimensão são os alunos da variável “frequência irregular” os mais referenciados, embora se deva salientar o número de alunos sinalizados e que estão em graus mais avançados de absentismo: 11 em “absentismo efetivo” no plano de ação GAMA e 18 alunos em “absentismo seletivo” e “absentismo efetivo” no ALFA.

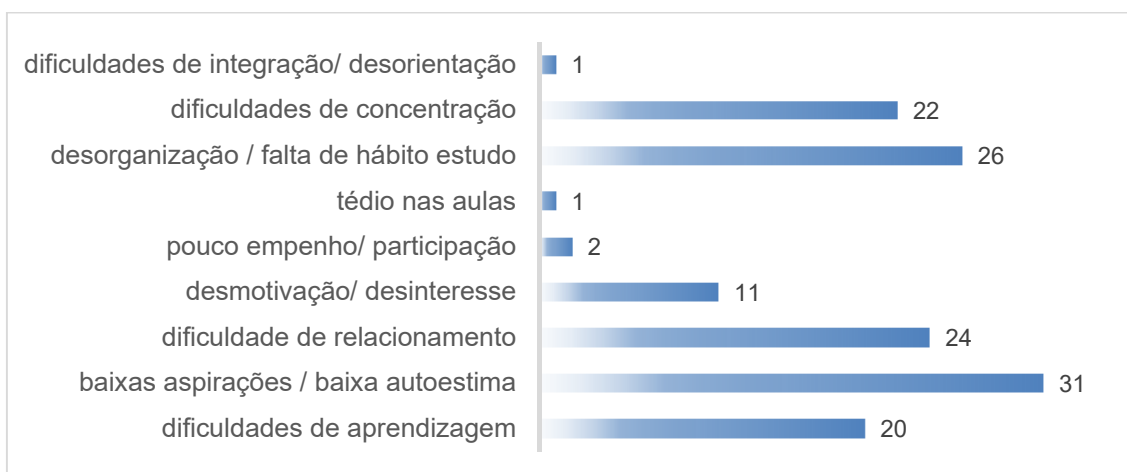
No concernente à dimensão “problemas de comportamento/ indisciplina” tivemos em conta as variáveis que enquadram as ocorrências e não tanto as medidas disciplinares tomadas. Ainda assim, como se infere pelo gráfico que se segue, as variáveis “recusa da autoridade/ supervisão” e “indisciplina na sala de aula” – às quais se adiciona a variável “desrespeito pelas regras e pelos docentes” – continuam a ser as que mais se destacam.



**Gráfico 22 – Motivos de sinalização, para os planos de ação ALFA, BETA e GAMA, referentes à dimensão "problemas de comportamento/ indisciplina"**

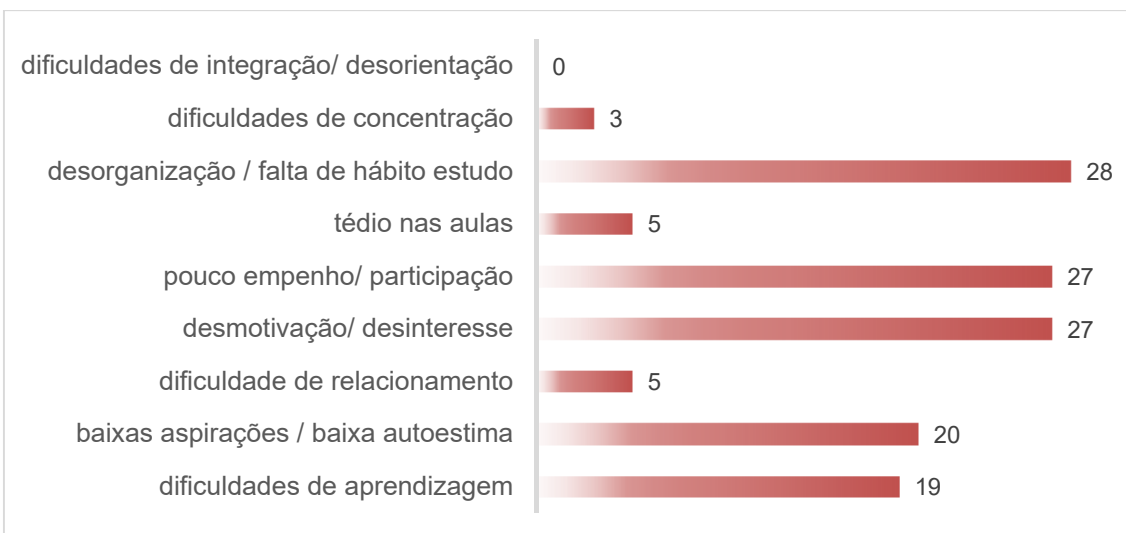
Fica bem expresso que os alunos sinalizados para o plano de ação GAMA foram caracterizados sobretudo com “recusa da autoridade/ supervisão”, “manifestações antissociais” e “falta de autocontrole” (23 e 16 alunos respetivamente). Enquanto nos planos de ação ALFA e BETA são mais referenciadas as variáveis “desrespeito pelas regras e pelos docentes” (11 e 12 alunos) e “indisciplina na sala de aula” (11 e 13 alunos respetivamente).

Refira-se também que nas bases de dados destes três planos de ação foi possível identificar algumas características individuais que, de acordo com a literatura revista, podemos considerar de desengajamento escolar. Assim, por que se trata de perceções que os docentes e técnicos especializados têm destes alunos, decidimos considerá-las no dispositivo de recolha de dados construído para o efeito e assinalar a frequência com que são referidas. No sentido de obtermos uma melhor visualização gráfica, decidimos proceder a uma estratificação por plano de ação.



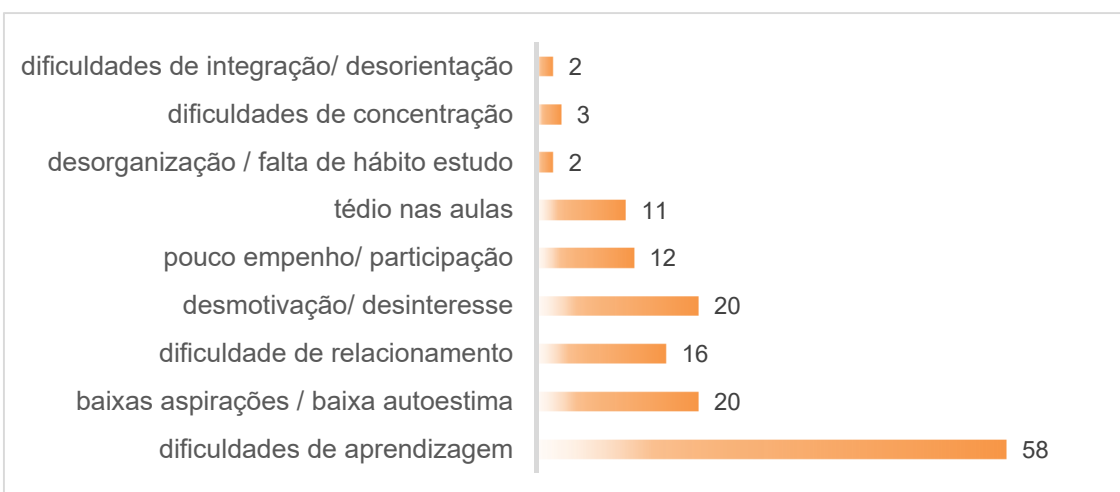
**Gráfico 23 – Número de alunos sinalizados para o plano de ação ALFA, com “características individuais de desengajamento escolar”**

Quanto aos 40 alunos sinalizados para o plano de ação ALFA, destacam-se cinco variáveis com vinte ou mais alunos referenciados: “baixas aspirações/ baixa autoestima” (31/40), “desorganização/ falta de hábito de estudo” (26/40), “dificuldade de relacionamento” (24/40), “dificuldades de concentração” (22/40) e “dificuldades de aprendizagem” (20/40). Neste plano de ação ALFA parece confirmar-se que para além dos problemas de desempenho escolar, de absentismo e de comportamento, parte substantiva dos alunos apresentam um conjunto de características que consideramos de desengajamento escolar.



**Gráfico 24 – Número de alunos sinalizados para o plano de ação BETA, com “características individuais de desengajamento escolar”**

O gráfico anterior revela-nos as características de desengajamento escolar sinalizadas no plano de ação BETA. Mantendo o padrão de medida aplicado ao plano de ação ALFA, percebemos que se salientam quatro variáveis com vinte ou mais alunos sinalizados: “desorganização/ falta de hábito de estudo” (28/70), “pouco empenho/ participação” e “desmotivação/ desinteresse” (27/70), “baixas aspirações/ baixa autoestima” (20/70), às quais podemos adicionar uma quinta, “dificuldades de aprendizagem” (19/70). Embora se trate de um número maior de alunos sinalizados, realce-se que o número de alunos com características de desengajamento mantém-se entre os 20 e 30 alunos.



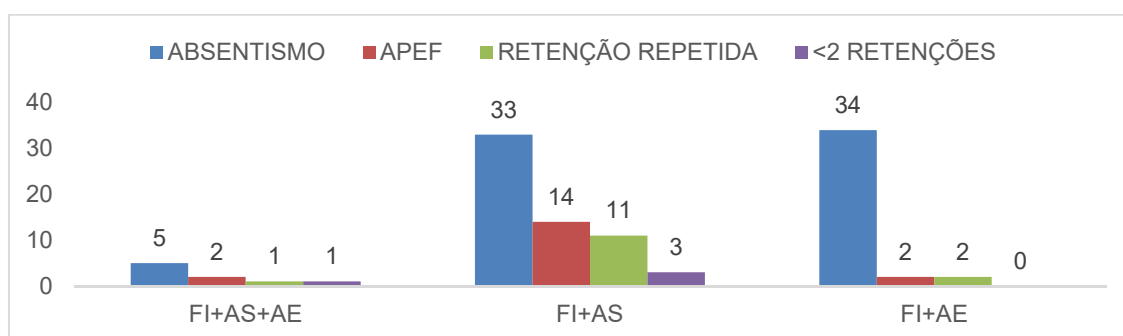
**Gráfico 25 – Número de alunos sinalizados para o plano de ação GAMA, com “características individuais de desengajamento escolar”**

Das características referenciadas no plano de ação GAMA, evidencia-se claramente face às restantes a variável “dificuldades de aprendizagem” (58/64). De facto, se utilizarmos a mesma medida que nos planos anteriores apenas mais duas características preencheriam os requisitos: desmotivação/ desinteresse” e “baixas aspirações/ baixa autoestima” (ambas com 20/64).

Em suma e no que a esta quarta dimensão se refere, podemos concluir que as características de desengajamento escolar estão presentes na nossa amostra, destacando-se as variáveis “dificuldades de aprendizagem” e “baixas aspirações/ baixa autoestima” pela ocorrência significativa nos três planos de ação, bem como as variáveis “desmotivação/ desinteresse” e “desorganização / falta de hábito estudo” pela ocorrência em dois dos três planos de ação ALFA, BETA e GAMA.

### **Alunos em abandono efetivo**

Continuando a nossa apresentação e análise dos resultados globais decorrentes da pesquisa documental efetuada, a dimensão que se segue no Perfil de Aluno em Abandono Oculto que delineámos é a do abandono efetivo ou seja em APEF. Em particular pretende-se verificar se, entre os alunos da amostra, existiam já alunos considerados em APEF nos documentos da escola, nomeadamente na pauta final relativa ao ano letivo 2017/18. Efetivamente, de acordo com os documentos consultados, dos 120 alunos da amostra, 18 alunos foram considerados em Abandono Precoce de Educação e Formação (APEF). Aprofundando um pouco mais, pela figura que se segue, depreende-se a relação estreita entre o APEF, o absentismo e a retenção, sobretudo a retenção repetida.



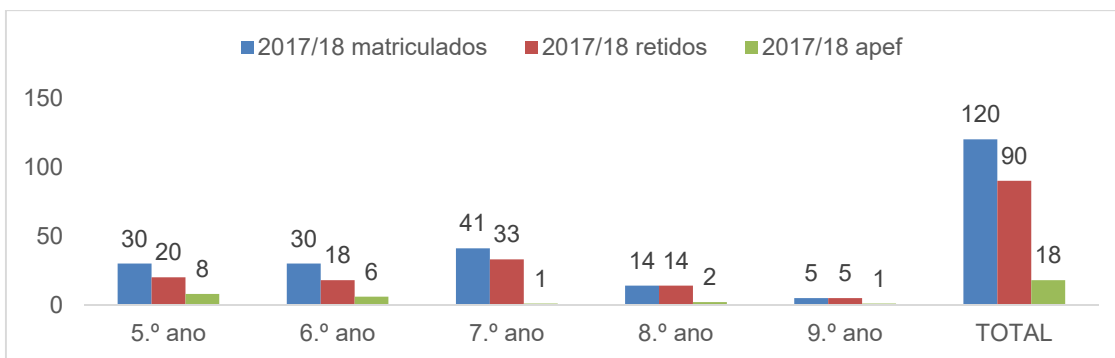
**Gráfico 26 – Relação entre APEF, absentismo e retenção por categorias criadas na dimensão “absentismo”**

Observando o gráfico anterior e utilizando as categorias criadas na análise à dimensão “absentismo”, a relação entre estes três fenómenos parece evidente. Assim, dos 5 alunos que tinham evoluído ao longo das três variáveis do “absentismo”, constata-se que 2 abandonaram efetivamente e que um deles tinha uma trajetória de retenção repetida. Dos alunos que evoluíram de “frequência irregular para “absentismo efetivo”, curiosamente, apenas dois, também com trajetória de retenção repetida, entraram em APEF. Destaca-se de forma muito clara a categoria dos alunos que evoluíram de “frequência irregular para “absentismo seletivo”: com efeito dos 34 alunos aqui incluídos 14 foram considerados em APEF no final do ano letivo e 11 desses alunos tinham trajetórias de retenção repetida.

Os resultados agora apresentados (cf. gráfico 26) permitem-nos assinalar o seguinte: primeiro, que se a maioria dos alunos em absentismo efetivo não abandonou, então evidentemente permanecem na escola; segundo, torna-se verosímil, no que à nossa amostra respeita, que trajetórias marcadas pelo absentismo seletivo e por retenções repetidas têm uma grande probabilidade de resultar em APEF.

Prosseguindo a nossa apresentação e análise de resultados globais, a partir das dimensões do Perfil de Aluno em Abandono Oculto, seria este o momento de expormos os resultados da última dimensão: o questionário SASAT – Success At School Assessment Tool (Jasińska-Maciażek e Tomaszewska-Pękała, 2017). Contudo, antes de tornarmos explícitos os dados obtidos pela aplicação da técnica de recolha de dados inquérito por questionário, é pertinente anteciparmos um ponto de situação relativamente à amostra, pois o momento de aplicação do questionário (maio de 2019) foi no ano letivo subsequente ao da nossa análise (2017/18).

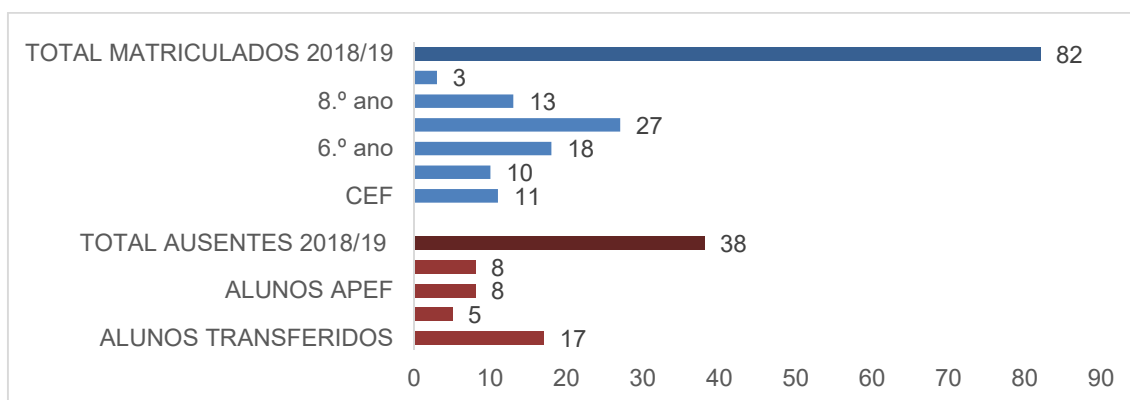
Observando o gráfico 27, podemos confirmar os dados explanados nos parágrafos anteriores. Por conseguinte, dos 120 alunos da amostra 90 ficaram retidos e 18 foram considerados em APEF no final do ano letivo 2017/18, o que se traduz, relativamente à amostra, numa taxa de retenção de 75% e numa taxa de APEF de 15%.



**Gráfico 27 – Situação escolar dos alunos da amostra no final do ano letivo 2017/18**

Analisando por ano de escolaridade verifica-se que: dos 30 alunos do 5.º ano, 20 ficaram retidos e, desses, 8 alunos considerados em APEF, situação que significa uma taxa de retenção de 67% e uma taxa de APEF de 27%; no 6.º ano, em 30 alunos, foram retidos 18 e 6 desses alunos considerados em APEF (taxa de retenção de 60% e de APEF 20%); no 7.º ano a situação embora melhore no que concerne ao APEF (1 aluno, ou seja 2%), agrava-se a taxa de retenção, com 80% (33 alunos) dos 41 alunos a ficarem retidos; no 8.º e 9.º anos a taxa de retenção agrava-se de novo atingindo os 100%, enquanto a taxa de APEF representa 14% no 8.º ano e 20% no 9.º ano (2 e 1 respetivamente).

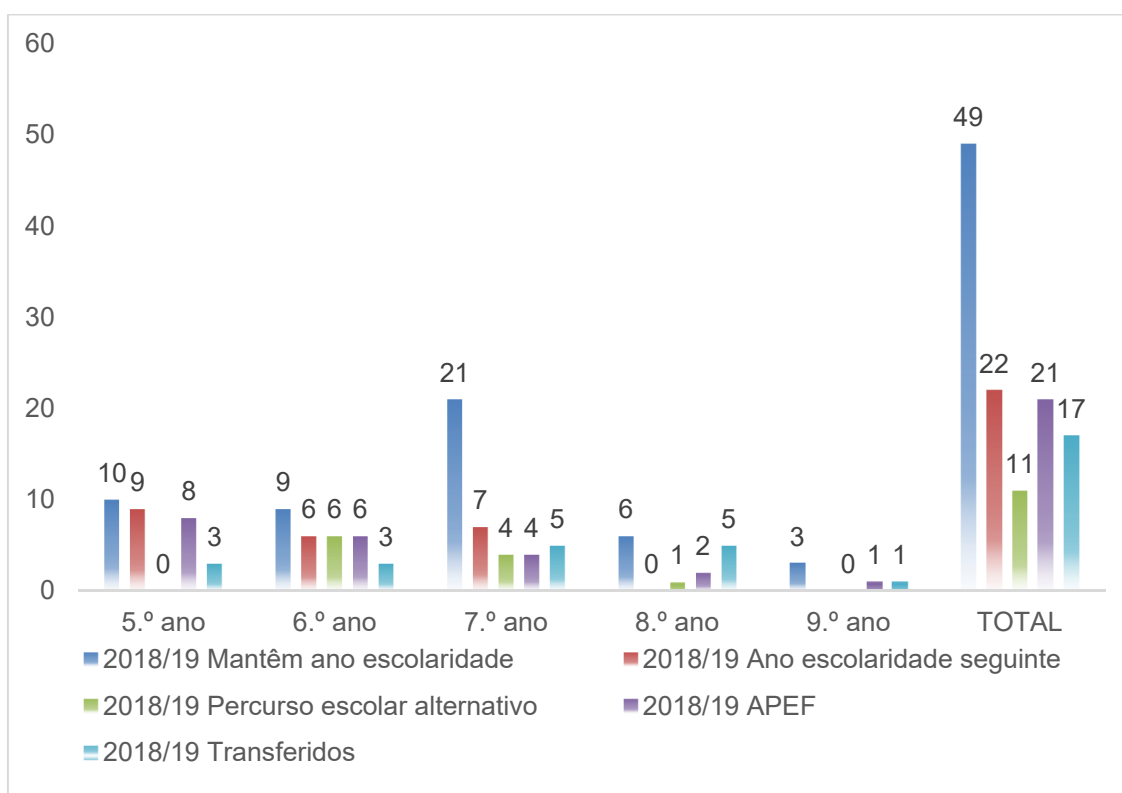
Os resultados revelados quanto ao ano letivo 2017/18, impeliram-nos a tentar perceber o que aconteceu no ano letivo 2018/19 com os 120 alunos que identificámos primeiramente. Consultadas as bases de dados do agrupamento-contexto, nomeadamente as matrículas e frequências, os resultados são os que podemos observar no gráfico seguinte:



**Gráfico 28 – Situação escolar dos alunos da amostra no ano letivo 2018/19**

Dos 120 sujeitos-caso que integram o nosso estudo, constata-se que 38 alunos (32%) não estão no agrupamento-contexto. Na verdade, se excluirmos os 17 alunos que foram dados como transferidos de agrupamento, 21 alunos podem ser considerados em APEF: 8 referenciados como tal nos documentos do agrupamento-contexto; 8 que não efetuaram matrícula e/ou deixaram de frequentar porque completaram a idade limite da escolaridade obrigatória (18 anos) durante este ano letivo de 2018/19; e 5 alunos que, apesar de ainda terem idade dentro da escolaridade obrigatória, não se matricularam, nem pediram transferência, pelo que podemos considerá-los em APEF.

Deste modo, permaneceram matriculados e a frequentar a escola 82 dos 120 alunos da amostra (68%): 28 no 2.º ciclo, 43 no 3.º ciclo e 11 num percurso escolar alternativo, num Curso de Educação e Formação (CEF). Todavia, face aos resultados por ano de escolaridade verificados, pareceu-nos ajustado explorar esse ângulo de análise.



**Gráfico 29 – Situação escolar dos alunos da amostra no ano letivo 2018/19, por ano de escolaridade de 2017/18**

A análise do gráfico 29 possibilita-nos conhecer a situação escolar em 2018/19 do conjunto de alunos de cada ano de escolaridade de 2017/18. Assim:

- no 5.º ano, dos 30 alunos que o frequentaram em 2017/18, 10 alunos mantêm-se no 5.º ano e 9 alunos frequentam o 6.º ano; os 8 alunos considerados em APEF, no final do ano letivo anterior, mantêm-se e 3 foram transferidos;
- quanto aos 30 alunos que em 2017/18 estavam no 6.º ano, 9 alunos permanecem no 6.º ano, 6 estão no 7.º ano e 6 procuraram um percurso escolar alternativo (frequentam um CEF); 6 alunos mantêm-se em APEF e 3 alunos foram transferidos;
- dos 33 alunos retidos no 7.º ano em 2017/18, 21 estão agora a frequentar novamente o 7.º ano, enquanto 7 dos que transitaram estão no 8.º ano em 2018/19; aos 5 alunos transferidos, acrescem ainda 4 em APEF e 4 alunos que frequentam agora um percurso escolar alternativo;
- no que se refere ao 8.º ano, os 14 alunos tinham ficado retidos pelo que 5 solicitaram transferência, 6 mantêm-se a frequentar o 8.º ano e 1 aluno procurou um percurso escolar alternativo; permanecem em APEF os 2 alunos que tinham sido referenciados no final do ano letivo anterior;
- dos 5 alunos que tinham sido retidos no 9.º ano em 2017/18, 1 aluno permanece em APEF, 1 solicitou transferência e 3 frequentam o 9.º ano.

Pelo exposto, verificámos que os 120 alunos da amostra, no ano letivo 2018/19, apresentam a seguinte situação escolar: 49 alunos voltaram a frequentar o mesmo ano de escolaridade do ano letivo anterior, 11 alunos procuraram um percurso escolar alternativo e 22 alunos frequentam agora o ano de escolaridade subsequente; 17 alunos foram transferidos de agrupamento e 21 alunos estão considerados em APEF.

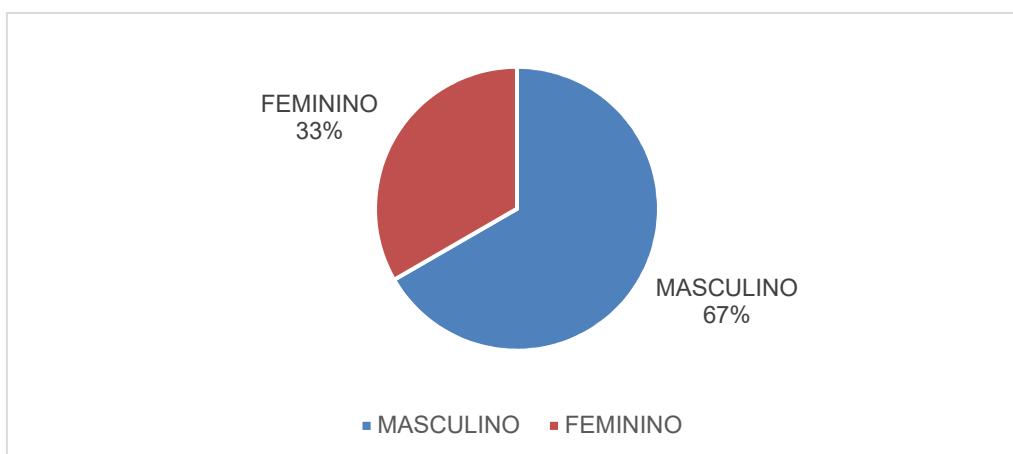
### **Questionário SASAT**

Considerando os 82 alunos que permaneceram no agrupamento-contexto, estando a frequentar a escola, continuámos a nossa análise tentando compreender como estão na escola e o seu grau de (des)engajamento escolar através do referido questionário SASAT. Atente-se que às secções exclusivas do SASAT acrescentamos uma secção introdutória que nos fornecesse informação complementar sobre os alunos-caso, nomeadamente, sobre o seu

percurso escolar, a habilitação académica e idade dos pais e o encarregado de educação.

Como ficou referido, a aplicação do questionário foi feita pelo próprio investigador, procurando os alunos nas turmas que frequentavam e em dias sucessivos. Assim, dos 82 alunos disponíveis, 25 não responderam porque não estiveram presentes nessas aulas (absentismo seletivo) ou porque, segundo os seus colegas e professores, já estavam a faltar há bastante tempo (absentismo efetivo).

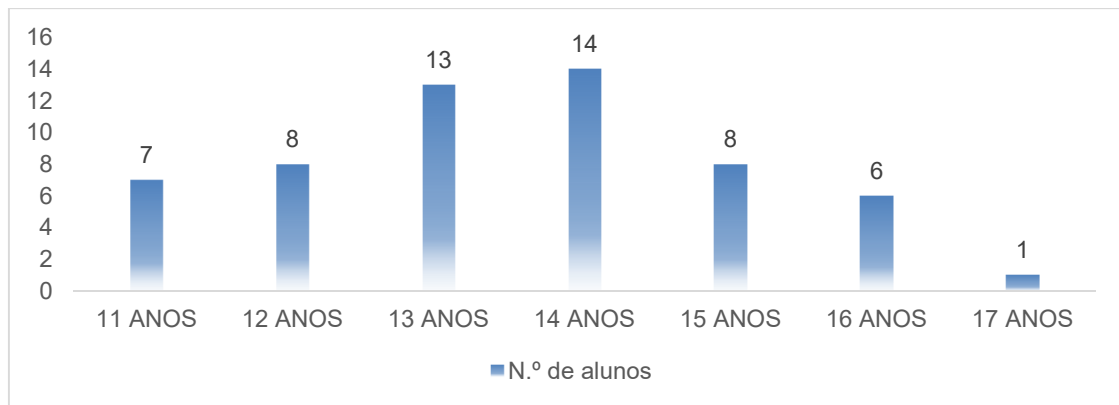
Do total da amostra disponível (82), obtivemos 57 respostas ao questionário (70%), sendo que 38 alunos eram do género masculino (67%) e 19 do género feminino (33%). Pelo gráfico 30 podemos constatar que, quanto à distribuição por género, a amostra de respondentes é relativamente proporcional à amostra do estudo (62% género masculino e 38% feminino).



**Gráfico 30 – Distribuição dos respondentes por género**

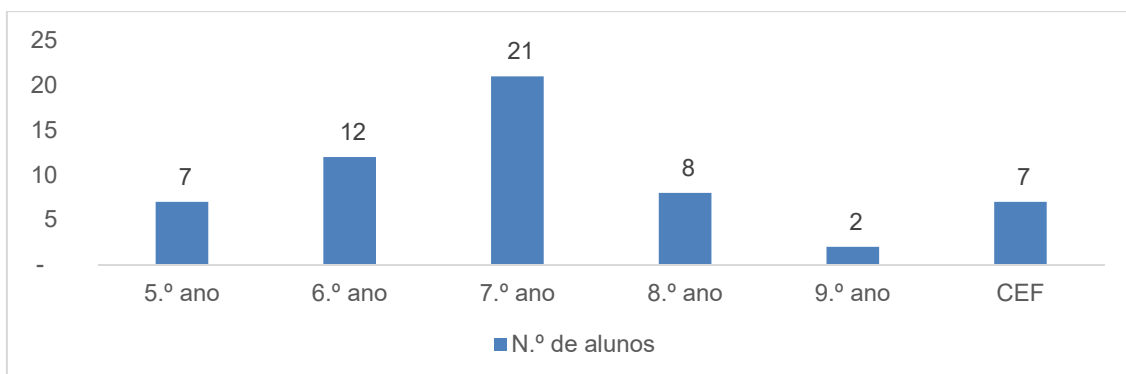
Contudo esta predominância dos alunos do género masculino, quer na amostra, quer nos respondentes aos SASAT, é muito superior face à diferença registada no que concerne ao universo (57% do género masculino e 43% do feminino), onde podemos encontrar uma menor diferença.

No que à idade concerne, a amplitude segue o sentido inverso. Enquanto na variável “género” a amplitude é maior nos dados dos respondentes ao SASAT, no que se refere à “idade” a amplitude é menor face à da amostra (entre os 11 e os 18 anos) e à do universo (entre os 9 e os 18 anos), pois os respondentes têm idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos (gráfico 31).



**Gráfico 31 – Distribuição dos respondentes por idade**

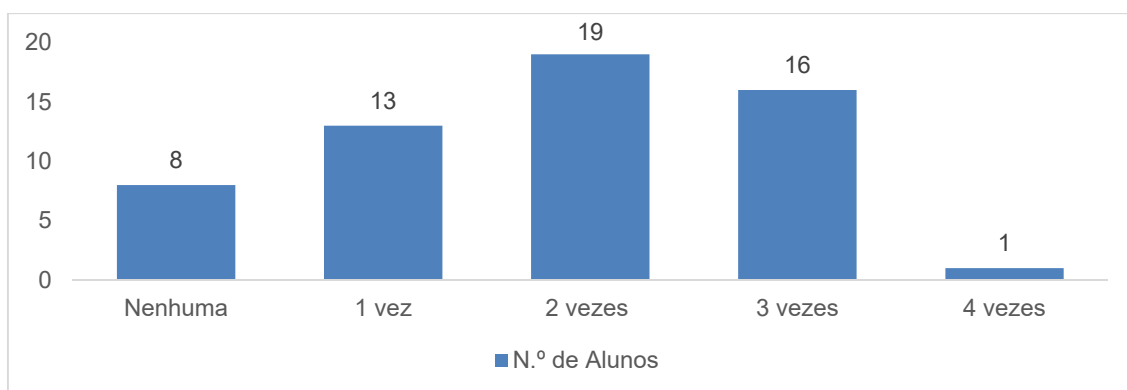
Já no concernente ao ano de escolaridade, à paridade que existe na amostra, sucede agora que o número de respondentes é maior no 3.º ciclo que no 2.º ciclo, mantendo-se o 7.º ano como o ano de escolaridade com maior número de respondentes (21).



**Gráfico 32 – Distribuição dos respondentes por ano de escolaridade**

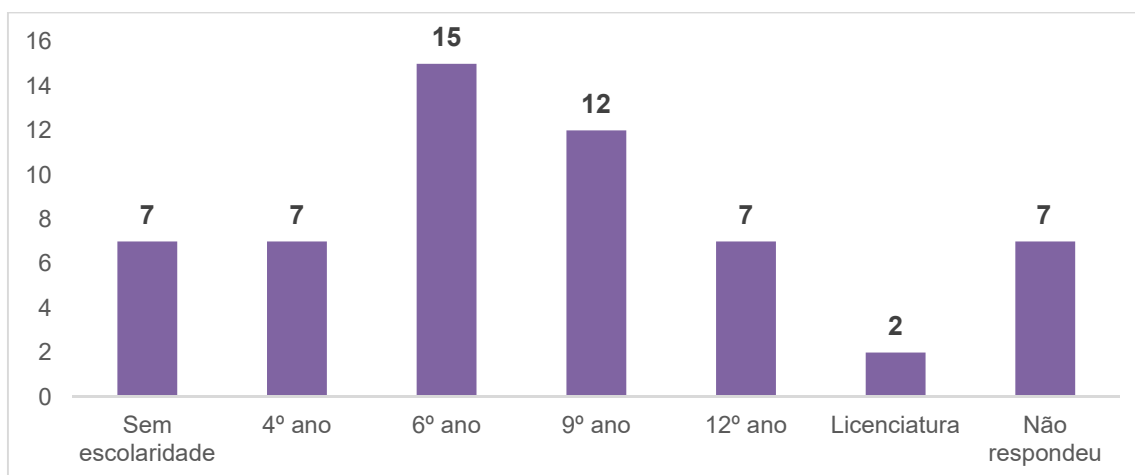
Contudo, atente-se que, se considerarmos o 7.º ano o ano de escolaridade charneira, 40 dos 57 respondentes concluíram no máximo o 6.º ano. Este facto, aliado à concentração das idades na faixa etária entre os 12 e os 15 anos (43 alunos) parece indicar um desvio etário entre os respondentes face ao ano de escolaridade que deveriam frequentar, isto é, aparentemente estamos perante um conjunto de alunos com mais idade e menos escolaridade.

Atestam esta nossa constatação os resultados que o gráfico 33 evidencia: dos 57 respondentes 49 alunos já ficaram retidos, a maioria entre duas e três vezes (37 alunos).



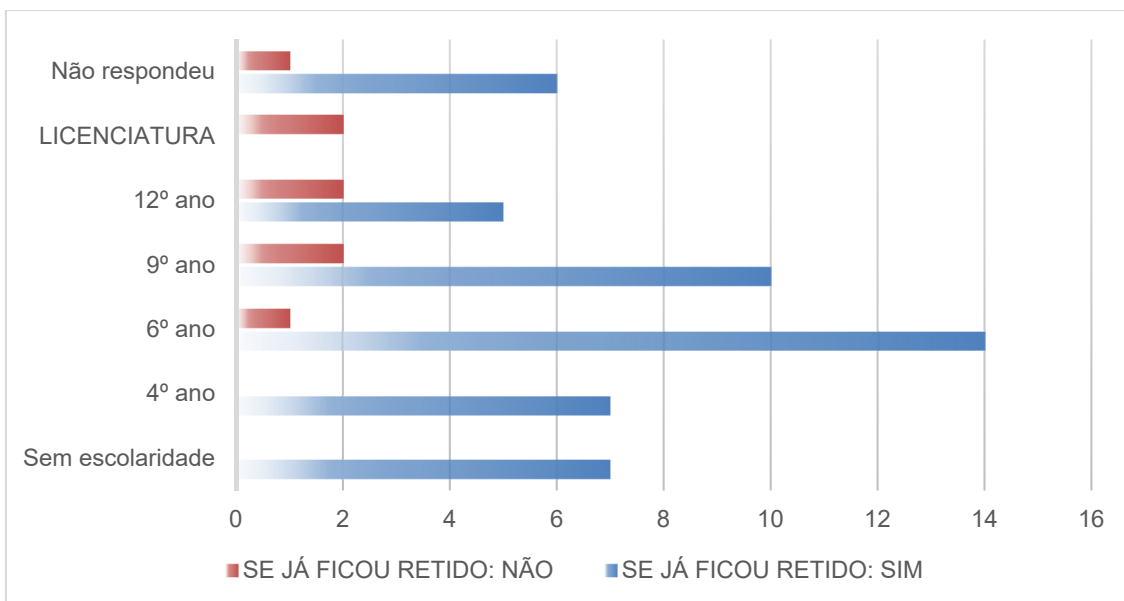
**Gráfico 33 – Distribuição dos respondentes quanto ao número de retenções**

Para além destes dados genéricos decidimos complementar a informação insuficiente de que dispúnhamos sobre as habilitações académicas dos pais e a sua idade. Tal necessidade, decorre da importância que o nível de escolaridade dos pais, sobretudo da mãe, parece ter no sucesso escolar dos seus filhos (DGEEC, 2016).



**Gráfico 34 – Habilitações Académicas da "mãe"**

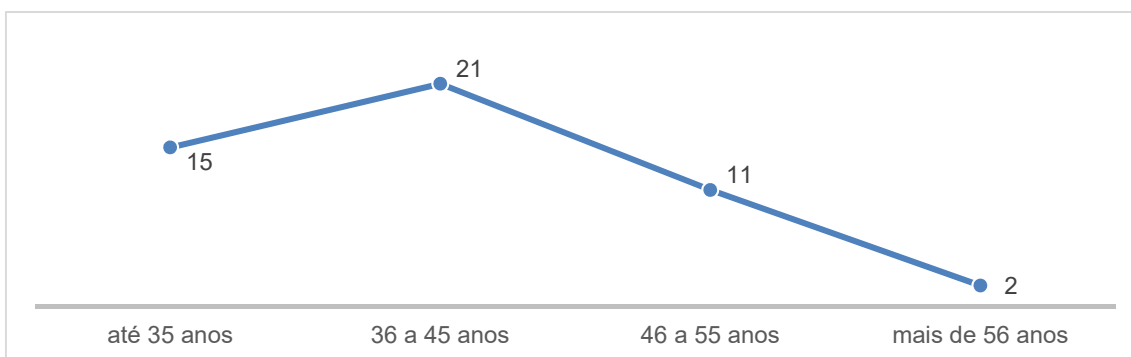
Como se infere pelo gráfico 34, a maioria das mães dos alunos respondentes tem um grau de escolaridade situado entre o 6.º e o 9.º ano (27). Saliente-se, todavia, que 7 mães não têm qualquer escolaridade e que 7 têm apenas o 1.º ciclo, o que significa que 29 das 57 mães (52%) têm no máximo o 6.º ano e 41 (73%) têm até ao 9.º ano de escolaridade. Assim, considerando os dados disponíveis no que ao universo respeita, de acordo com os quais 37,4% das mães tem até ao 6.º ano e 64,2% até ao 9.º ano, constata-se que o nível de escolaridade das mães sendo médio-baixo no universo, ainda é menor entre as mães dos respondentes em termos relativos.



**Gráfico 35 – Relação entre as habilitações académicas das mães dos alunos respondentes e a retenção**

Os resultados patenteados nos gráficos 34 e 35 parecem sugerir a existência de uma correlação entre as habilitações académicas das mães e o sucesso dos seus educandos, indo assim ao encontro das conclusões oficiais do Ministério da Educação (DGEEC, 2016). Na verdade, entre os 8 alunos que nunca ficaram retidos, apenas num caso a mãe tinha escolaridade abaixo do 9.º ano. Contrariamente, entre os que já ficaram retidos, em 38 casos as mães tinham um nível de escolaridade até 9.º ano.

No que se refere à idade, como nos mostra a figura seguinte, das 49 respostas obtidas, constata-se que a maioria das mães dos alunos respondentes tem até 45 anos de idade.



**Gráfico 36 – Distribuição das mães dos alunos respondentes quanto à idade**

Focando-nos agora nas respostas obtidas ao SASAT e numa análise global por secção – recorde-se que este questionário tem três secções: secção 1 -

interação do aluno com a sua família, secção 2 - características da escola que têm influência no engajamento/ desengajamento escolar e secção 3 - aspirações e expectativas dos próprios alunos – procurámos identificar áreas de potencial fragilidade.

Assim, recorrendo ao programa de estatística SPSS, fizemos a média das pontuações obtidas por todos os alunos em cada questão de cada secção do SASAT, considerando que às pontuações mais baixas corresponde um nível de engajamento menor.

Nas questões da primeira secção procurava-se compreender qual a perceção que os alunos têm quanto ao apoio socioemocional dos seus pais (A1), ao apoio escolar que recebem dos seus pais (A2), ao controlo parental (A3), bem como das expectativas que os pais têm de si (A4).

**Tabela 7 – Resultados globais da secção 1 do questionário SASAT**

		A1	A2	A3	A4
N	Valid	57	57	57	57
	Missing	0	0	0	0
Mean		20,81	24,93	13,51	2,93
Median		22,00	24,00	14,00	2,00
Std. Deviation		4,02	4,20	2,00	1,51
Minimum		8	9	5	1
Maximum		25	30	15	5
Percentiles	25	19,00	23,00	12,00	2,00
	50	22,00	24,00	14,00	2,00
	75	24,00	29,00	15,00	5,00

Observando a tabela anterior percebe-se que as pontuações obtidas nas três primeiras questões são elevadas. Na questão A1 a pontuação das respostas dos participantes situou-se entre 8 e 25, tendo uma média de 20,8 e um desvio-padrão de 4,02 pontos, sendo que mais de metade teve pontuações acima da média. Estes resultados mostram que a maioria dos alunos considera que têm apoio socioemocional dos seus pais.

O mesmo se pode considerar em relação ao apoio escolar percebido (A2), pois num total possível de 30, metade dos alunos obteve uma pontuação acima de 24, sendo que a média foi de 24,9 e o desvio-padrão de 4,2. No que se refere ao controlo parental (A3) a média também é elevada (13,5), sendo o desvio-

padrão 2,0 e mais de metade das respostas com pontuação acima da média (mediana 14), o que significa que os alunos consideram que os seus pais os supervisionam diariamente e monitorizam o seu comportamento.

Nesta secção, apenas a última questão, relativa à expectativa dos pais quanto ao futuro dos filhos, parece manifestar alguma “desconfiança” dos filhos. Assim, a pontuação média da amostra foi de 2,9 num máximo de 5 pontos e o desvio-padrão de 1,51 pontos o que confirma uma proximidade à média que a mediana traduz (2,0). Este resultado parece representar que uma parte significativa dos participantes acredita que os seus pais têm baixas expectativas quanto à sua educação. Algo a confirmar na análise mais pormenorizada que faremos seguidamente.

**Tabela 8 – Resultados globais da secção 2 do questionário SASAT**

		<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>B3</b>	<b>B4</b>	<b>B5</b>	<b>B6</b>
N	Valid	57	57	57	57	57	57
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		10,00	12,81	15,67	18,84	9,75	5,02
Median		11,00	13,00	16,00	20,00	9,00	4,00
Std. Deviation		2,86	2,29	3,52	4,17	2,69	3,08
Minimum		3	3	7	10	5	4
Maximum		14	15	25	25	15	20
Percentiles	25	9,00	12,00	13,50	16,00	8,00	4,00
	50	11,00	13,00	16,00	20,00	9,00	4,00
	75	12,00	15,00	18,00	21,50	11,00	4,50

A tabela anterior mostra-nos os resultados globais relativamente à segunda secção do SASAT que abordava a relação do aluno com a escola. Assim, verifica-se que todos os alunos respondentes deram respostas válidas. Os resultados da questão B1 evidenciam que a maioria dos alunos revela um sentimento de pertença à escola razoável pois, em 15 pontos possíveis, a média é de 10 pontos (2,86 de desvio-padrão), variando as respostas entre os 3 e os 14 pontos. Assinale-se que, tomando a mediana como referência, a maioria das respostas se situa acima da média. Todavia, note-se que 25% dos alunos têm respostas com uma pontuação entre 3 e 9 pontos, o que pode indiciar um baixo sentido de pertença à escola e como tal alguma propensão para o desengajamento escolar.

No que à questão B2 concerne, constata-se que a maioria dos alunos da amostra atribui grande importância à educação para ser bem sucedido no futuro, como se pode constatar pela média de 12,81 pontos em 15 possíveis com um desvio-padrão de 2,29. Aliás, a mediana e sobretudo o percentil 25 confirmam esta constatação com a maioria dos alunos respondentes acima dos 12 pontos.

A questão B3 procurava perceber qual o conceito académico que os alunos têm de si mesmos, nomeadamente no que ao desempenho escolar e às suas capacidades respeita. Neste caso, quanto maior fosse o resultado, mais forte seria o sentimento do aluno de que é um bom aluno e de que é capaz de assumir desafios na escola. Os resultados globais mostram uma pontuação média de 15,67 em 25 pontos possíveis com um desvio-padrão de 3,52, o que parece traduzir uma confiança razoável nas suas capacidades. Note-se que cerca de 50% das pontuações obtidas se situam entre os 13,5 e os 18 pontos (percentis 25 e 75) o que atesta a nossa percepção de que a maioria dos alunos tem um autoconceito aceitável quanto às suas capacidades e ao seu desempenho escolar. Contudo não podemos deixar de assinalar que 25% dos alunos da amostra revelaram pontuações entre os 7 e os 13,5 pontos.

As respostas à questão B4 revelam uma pontuação média de 18,84, com o desvio-padrão a atingir os 4,17. Embora a mediana seja elevada (20 pontos em 25), o que traduz numa percentagem de 50% de alunos com pontuação acima da média e neste caso com uma percepção positiva que o aluno tem do apoio socioemocional dos professores, é facto que 25% dos alunos têm pontuações entre os 10 e os 16 pontos, o que revela alguma “descrença” no apoio socioemocional dos professores.

As duas questões finais têm uma leitura inversa, ou seja, quanto maior a pontuação pior a percepção dos alunos face ao que lhes é questionado. Assim, na questão B5, referente ao clima de aprendizagem na turma, em 15 pontos possíveis, a média é de 9,75, sendo que cerca de metade dos alunos têm pontuações abaixo da média (9 pontos de mediana) e o desvio-padrão é relativamente baixo (2,29) o que significa menor dispersão de resultados relativamente à média – como o confirma a diferença de 3 pontos apenas entre os percentis 25 e 75. Aparentemente, a maioria dos alunos considera positivo o

clima de aprendizagem nas aulas. No entanto, não podemos deixar de relevar que 50% dos alunos, com pontuações entre os 9 e os 15 pontos, têm uma percepção menos positiva do ambiente de aprendizagem e destes 25% (com pontuações acima de 11) parecem acreditar que devido a problemas disciplinares, o clima de aprendizagem nas aulas não promove a aprendizagem dos alunos. Finalmente, no que se refere à questão B6, não parece haver grande vitimização entre pares. Efetivamente, com uma média de 5 em 20 pontos possíveis (desvio-padrão 3,08) e 75% das respostas com pontuações abaixo de 4,5 pontos, o sentimento do aluno de que é vítima de violência entre pares parece ser muito baixo. Ainda assim, apesar de pouco expressivo, não é despidendo que existam alunos que se sintam vítimas de violência entre pares como denota o valor máximo de pontuação (20 em 20).

Os resultados que abaixo se apresentam referem-se à terceira secção que tem como finalidade perceber quais as aspirações e expectativas dos próprios alunos.

**Tabela 9 – Resultados globais da secção 3 do questionário SASAT**

		C1	C2	C1+C2
N	Valid	57	55	57
	Missing	0	2	0
Mean		5,88	1,76	7,58
Median		5,00	2,00	7,00
Std. Deviation		2,83	,43	3,06
Minimum		1	1	1
Maximum		11	2	13
Percentiles	25	3,00	2,00	5,00
	50	5,00	2,00	7,00
	75	7,00	2,00	9,00

A questão C1 pretendia conhecer as aspirações educacionais do aluno e, neste caso, quanto mais alta fosse a pontuação, mais elevadas as aspirações. Estes resultados seriam “confirmados” pela probabilidade que o aluno julgava ter de conseguir alcançar o nível desejado (C2). A soma das duas respostas (C1+C2) revelaria as expectativas educacionais do aluno, considerando-se que abaixo de 6 pontos seria de assinalar como “baixas expectativas”. Os resultados globais da questão C1 revelam uma média de 5,88 pontos em 11 possíveis e um desvio-padrão de 2,83. Note-se que a mais de 75% das respostas têm uma pontuação

abaixo de 7, o que significaria que a maioria dos alunos da amostra tem como objetivo pelo menos concluir o 12.º ano. No entanto, o facto de 50% das respostas terem uma pontuação de 5 ou menos, remete-nos para aspirações que não ultrapassam a conclusão do 12.º ano, preferencialmente no Ensino Profissional. A este resultado acresce que 25% da amostra alimenta a expectativa apenas de concluir o 9.º ano. Estes resultados são confirmados pelas respostas à questão C2, na qual mais de 75% dos alunos considera alta a probabilidade de atingir o que definiu na resposta anterior. A soma de C1 e C2 são a expressão de que as aspirações e expectativas educacionais dos alunos da amostra atingem um patamar médio-baixo (metade da amostra com uma pontuação abaixo de 7).

Apresentados os resultados globais do questionário SASAT, três notas conclusivas: em primeiro lugar, como facilmente se percebe, os resultados globais traduzem já os traços de desengajamento que uma parte substantiva destes alunos manifestam e que, a nosso ver, uma análise mais aprofundada confirmará; ainda assim, em segundo lugar, parece-nos que as questões A4, B1, B3, B5 e C1+C2 evidenciam que poderemos encontrar alunos com fragilidades nessas áreas: expectativas dos pais e dos próprios alunos face ao futuro, sentido de pertença à escola, autoconceito académico e clima de aprendizagem; finalmente, em terceiro lugar, o SASAT parece cumprir o objetivo com que foi utilizado, denotando desde já, em termos globais, capacidade para assinalar fragilidades que revelam um desengajamento escolar dos alunos respondentes.

## **1.2. Análise dos resultados a partir do Dispositivo de Identificação do Abandono Oculto**

Este subcapítulo tem como objetivo aprofundar a análise que temos vindo a realizar, passando, segundo o processo de triagem preconizado no Dispositivo de Identificação do Abandono Oculto (DIAO) (cf. Subcapítulo 2.2., Parte 2), da apresentação de resultados globais para a categorização por níveis de gravidade dos 120 alunos-caso da nossa amostra.

Recuperando o DIAO, numa primeira fase, os alunos identificados a partir das dimensões do Perfil de Aluno em Abandono Escolar serão distribuídos de acordo com a gravidade da sua situação, tendo em conta as variáveis definidas para cada nível. Seguidamente, mantendo a análise por nível de gravidade, veremos se permaneceram na escola ou não em 2018/19 e, permanecendo, se estão desengajados ou não, para tal socorrer-nos-emos novamente do questionário SASAT. Estaremos, então, em condições de verificar a existência de abandono oculto no agrupamento-contexto.

**Tabela 10 – Níveis de gravidade do DIAO e suas variáveis**

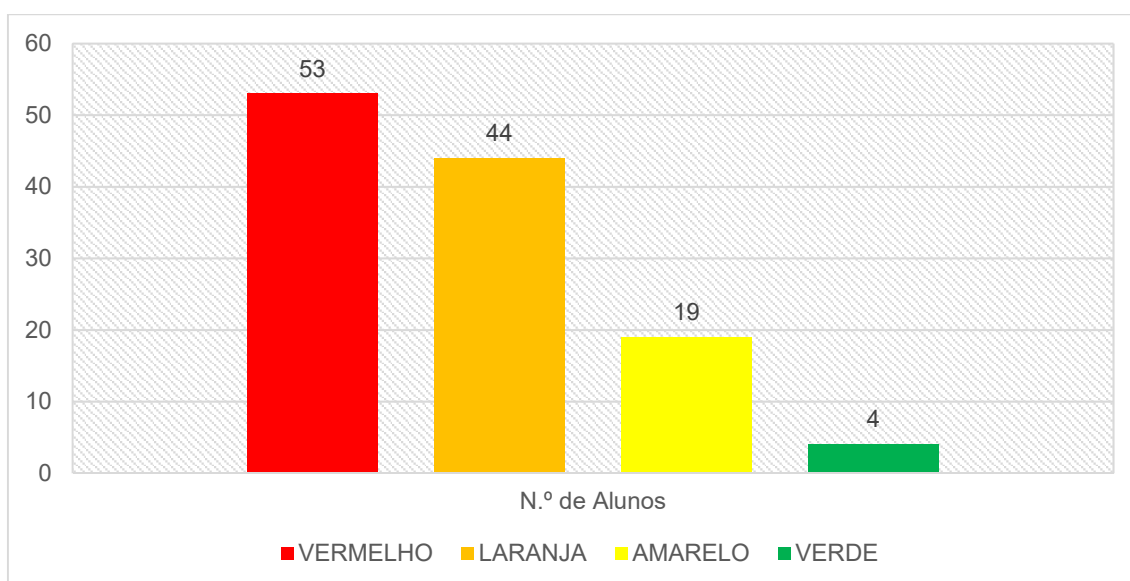
<b>Nível de Gravidade</b>	<b>Variáveis</b>
<b>Vermelho</b>	N.º elevado de Retenções ( $\geq 3$ ); Absentismo efetivo; Problemas de Comportamento/ indisciplina; Aplicação de medidas disciplinares sancionatórias; Sinalização p/ ALFA e/ou BETA e/ou GAMA; APEF.
<b>Laranja</b>	Retenção repetida; Absentismo seletivo; Problemas de Comportamento/ indisciplina; Aplicação de medidas disciplinares corretivas; Sinalização p/ ALFA e/ou BETA e/ou GAMA.
<b>Amarelo</b>	Retenção/ Baixo desempenho escolar; Insucesso em disciplinas chave; Frequência irregular; Indisciplina na sala de aula; Sinalização p/ ALFA e/ou BETA e/ou GAMA.
<b>Verde</b>	Baixo desempenho escolar, ou Insucesso em disciplinas chave, ou Frequência irregular, ou Indisciplina na sala de aula; Sinalização p/ ALFA e/ou BETA e/ou GAMA

Inicialmente, decidimos incluir em cada categoria os alunos independentemente do número de variáveis assinaladas. Contudo, a nosso ver, tal não nos pareceu adequado porquanto o abandono oculto, tal como o APEF ou o desengajamento escolar, resulta da interação de um conjunto de fatores e não exclusivamente de um. Assim, definimos os seguintes critérios de seleção por nível de gravidade:

**Tabela 11 – Critérios de seleção para cada nível de gravidade do DIAO**

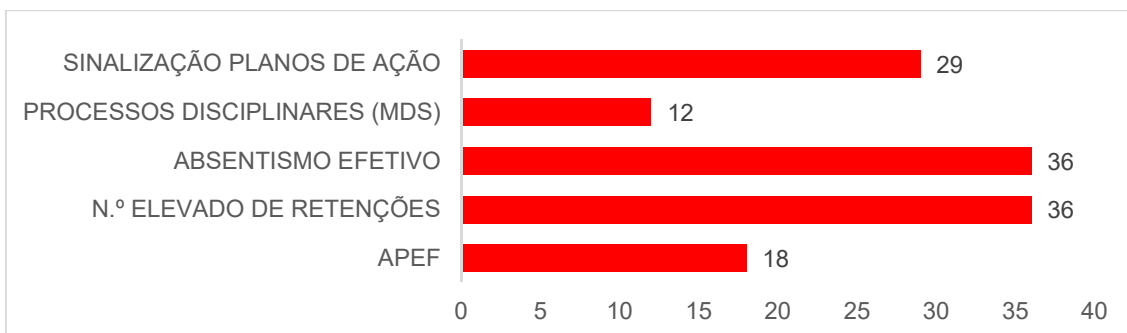
Nível de Gravidade	Critério(s) de seleção
<b>Vermelho</b>	- alunos em APEF; - alunos com pelo menos 2 das variáveis restantes.
<b>Laranja</b>	- alunos com 1 variável do nível anterior; - alunos com pelo menos 2 das variáveis deste nível.
<b>Amarelo</b>	- alunos com 1 variável do nível anterior; - alunos com pelo menos 2 das variáveis deste nível.
<b>Verde</b>	- alunos com pelo menos 1 das variáveis deste nível ou do nível anterior.

Aplicados os critérios enunciados, o DIAO gerou os resultados que podemos visualizar no gráfico seguinte e que nos mostram que a maioria dos alunos estão nos níveis de gravidade vermelho e laranja (97 alunos).



**Gráfico 37 – Número de alunos por nível de gravidade do DIAO**

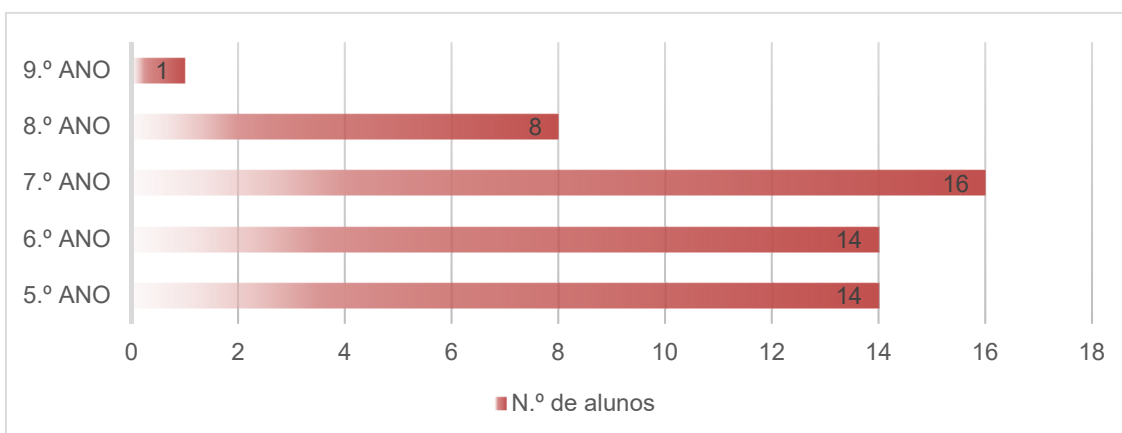
Estes primeiros resultados parecem confirmar as primeiras impressões que fomos salientando aquando da análise dos resultados globais. Com efeito, o gráfico anterior revela-nos que um conjunto bastante significativo de alunos apresenta “sintomas” que os colocam em risco de APEF e, no caso vertente, que aumentam a probabilidade de estarem em abandono oculto.



**Gráfico 38 – Número de alunos por variável do nível de gravidade "vermelho" do DIAO**

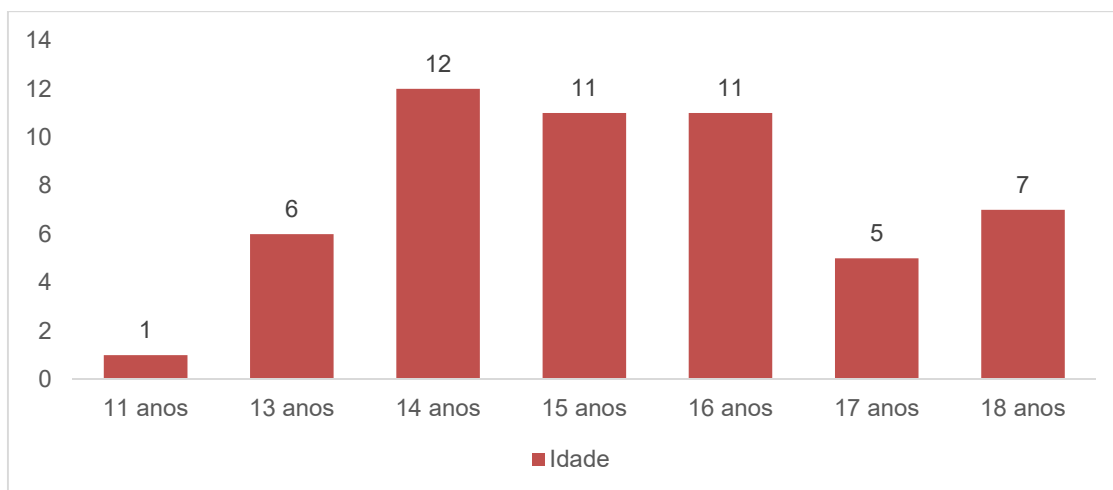
Aproximando o nosso olhar dos resultados do nível de gravidade “vermelho”, constatámos que, dos 53 alunos, 18 estavam efetivamente em APEF no final do ano letivo 2017/18. Tal significa, desde logo, que existem 35 alunos que permaneceram na escola e que apresentam pelo menos duas características potenciadoras de APEF e/ou desengajamento escolar.

Atente-se nas duas variáveis com maior número de alunos identificados (36): “absentismo efetivo” e “N.º elevado de retenções”. Uma vez mais estas duas variáveis parecem ser, quando em conjunto, preditoras de problemas de desengajamento escolar ou de APEF. Um outro aspeto que é de relevar é o número de alunos alvo de sinalização para os planos de ação ALFA, BETA OU GAMA (29). Duas leituras possíveis e complementares: primeira, a escola detetou e sinalizou 29 dos 53 casos deste nível de gravidade; a segunda, em sentido contrário, 24 casos com este nível de gravidade “escaparam” ao olhar da escola e nesse sentido permaneceram ocultos.



**Gráfico 39 – Distribuição dos alunos do nível de gravidade "vermelho" do DIAO por ano de escolaridade**

Os dados que o gráfico anterior nos traz permitem-nos inferir que mais de metade dos alunos “enquadrados” neste nível de gravidade estão no 2.º ciclo (28), representando quase 50% da amostra total deste ciclo (60). Este facto, aliado aos dados do gráfico seguinte, mostra-nos que uma parte substancial destes alunos têm uma probabilidade elevada de saírem do sistema de ensino sem concluir a escolaridade mínima, isto é, o 12.º ano.

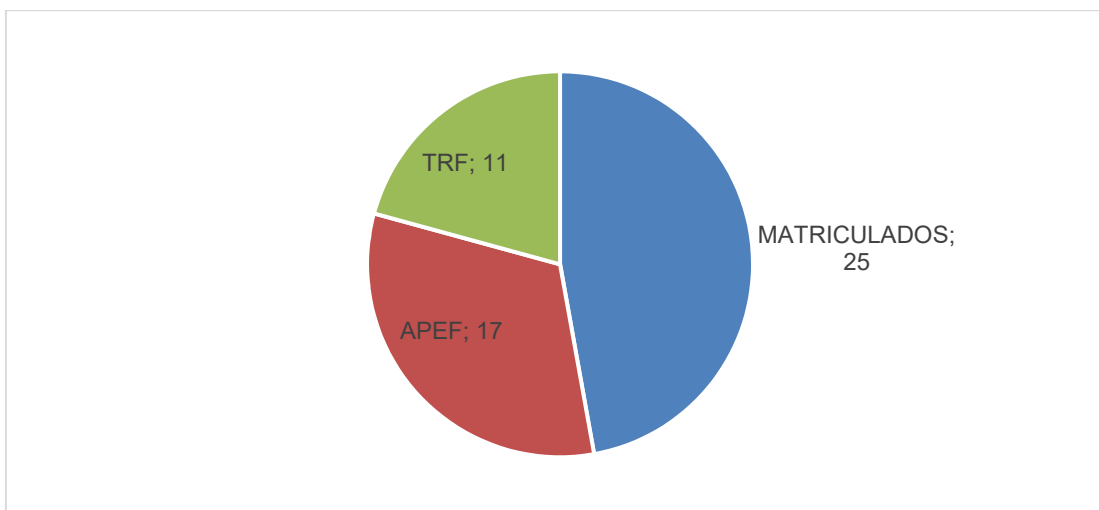


**Gráfico 40 – Distribuição dos alunos do nível de gravidade "vermelho" do DIAO por idade**

Repare-se que a maioria dos alunos neste nível de gravidade está acima dos 14 anos de idade (46), o que, tomando como referência quer os 7 alunos com 18 anos que já abandonaram o sistema educativo, quer o facto de a maioria estar entre o 5.º e o 7.º ano, torna evidente o risco elevado de APEF a que estes alunos estão sujeitos.

A este quadro de evidente desengajamento escolar progressivo acresce a situação socioeconómica destes alunos. Na verdade, 33 destes alunos são apoiados pelo ASE (23 no escalão A e 10 no escalão B) e, dos 53 alunos, 22 são etnias minoritárias, nomeadamente de etnia cigana (19).

Procurámos, então, perceber o que aconteceu com estes alunos no ano letivo 2018/19 e efetivamente, no agrupamento-contexto, permaneceram 42 alunos (11 alunos solicitaram transferência) e desses 17 mantiveram-se efetivamente em APEF.



**Gráfico 41 – Situação escolar em 2018/19 dos alunos do nível de gravidade "vermelho" do DIAO**

Assim, analisando o gráfico 41, olhando para os 25 alunos que permaneceram e tendo em conta o nível de gravidade resultante da aplicação do DIAO, várias questões se colocam: o que acontece com estes alunos? A escola reconhece a sua situação de risco? E como atua face a estes alunos? Qual a atitude destes alunos face à escola?

Uma primeira resposta é-nos facultada pela sua situação escolar, ou seja, dos 25 alunos: 12 alteraram o seu percurso formativo – 6 alunos frequentam um Curso de Educação e Formação (CEF) e 6 alunos estão em turmas de Percorso Curricular Alternativo – e os restantes 13 estão a repetir o ano de escolaridade.

Uma segunda resposta procurámo-la nas características individuais de desengajamento escolar que os planos de ação ALFA, BETA e GAMA nos forneceram. Assim, excetuando os alunos considerados em APEF, 24 dos 35 alunos restantes neste nível de gravidade apresentam 4 ou mais características de desengajamento escolar. E entre os 25 alunos que continuaram a frequentar o agrupamento-contexto, 20 alunos manifestaram 4 ou mais em 9 características monitorizadas.

No questionário SASAT buscámos a terceira resposta às nossas questões e dos 25 alunos que permaneceram no agrupamento-contexto foi possível aplicar o questionário a 13 alunos. Analisando as respostas dos alunos por secção do questionário salientamos:

- Na primeira secção, “interação do aluno com a sua família”, das quatro questões duas merecem destaque: A1 e A4. Na questão A1, 3 dos 13 alunos parecem ter uma perceção de que o apoio socioemocional dos seus pais é baixo. Nas questões A2 e A3, aparentemente os resultados mostram que os treze alunos consideram que os seus pais lhes dão o apoio escolar necessário e que exercem adequadamente o controlo parental. Contudo na questão A4, 10 dos 13 alunos parecem evidenciar as baixas expectativas dos seus pais face ao seu sucesso académico. Na sua maioria (7) consideram que os seus pais esperam que “deixem a escola depois de concluir o 12.º ano” e 3 alunos sublinham que os pais não têm muitas expectativas quanto à sua educação ou que esperam que eles deixem a escola sem concluir o 12.º ano.
- Na segunda secção, na interação aluno-escola procuram-se características que têm influência no engajamento/ desengajamento escolar. Na questão B1, as respostas obtidas evidenciam 4 alunos com um baixo sentimento de pertença à escola, manifestando que não se sentem “parte desta escola”, nem a recomendariam. Ainda assim, os restantes 9 demonstram um forte sentimento de pertença. Também na questão B2, 4 alunos mostram acreditar pouco que “a educação é importante para obter sucesso na vida” e 6 alunos consideram que o seu esforço na escola de pouco vale para entrar na universidade. Os resultados da questão B3 parecem agravar este “desencanto” face à escola, pois 9 em 13 alunos têm uma perceção de que não são “bons alunos” e duvidam ser “capazes de assumir desafios na escola”. Destaca-se, ainda, que 6 alunos concordam com a afirmação “normalmente tenho baixos resultados nos testes” e 4 nem concordam, nem discordam. A estes resultados acresce o facto de 5 alunos terem a perceção de que não podem contar com o apoio socioemocional dos professores.

Efetivamente nas respostas à questão B4, às duas primeiras afirmações “eu sinto que posso confiar nos meus professores se quiser conversar com eles” e “se eu falar com os meus professores, acho que eles vão tentar entender como me sinto” numa escala de 1 a 5, a média da pontuação foi 3, sendo que 5 alunos consideram não poder confiar nos professores para conversar. A questão B5 é bastante clarificadora quanto ao que estes alunos sentem em

relação à escola. Na verdade, a maioria dos alunos (10) é de opinião de que, devido a problemas disciplinares, o clima de sala de aula não promove a aprendizagem. O grau de concordância com a afirmação “na aula, há barulho e desordem”, com uma média de 4,1 pontos, em 5 possíveis, é bem ilustrativo deste descontentamento face à escola. As respostas à questão B6 não evidenciam qualquer tipo de vitimização entre pares.

- Finalmente, quanto à terceira secção, parece-nos que as aspirações e expectativas educacionais dos alunos não são muito altas e bastante em linha com a percepção que os próprios tinham das expectativas dos pais. Ou seja, a maioria dos alunos (12) espera concluir o 12.º ano, sendo que 8 desses alunos crê que o fará “num Curso Profissional ou Tecnológico”.

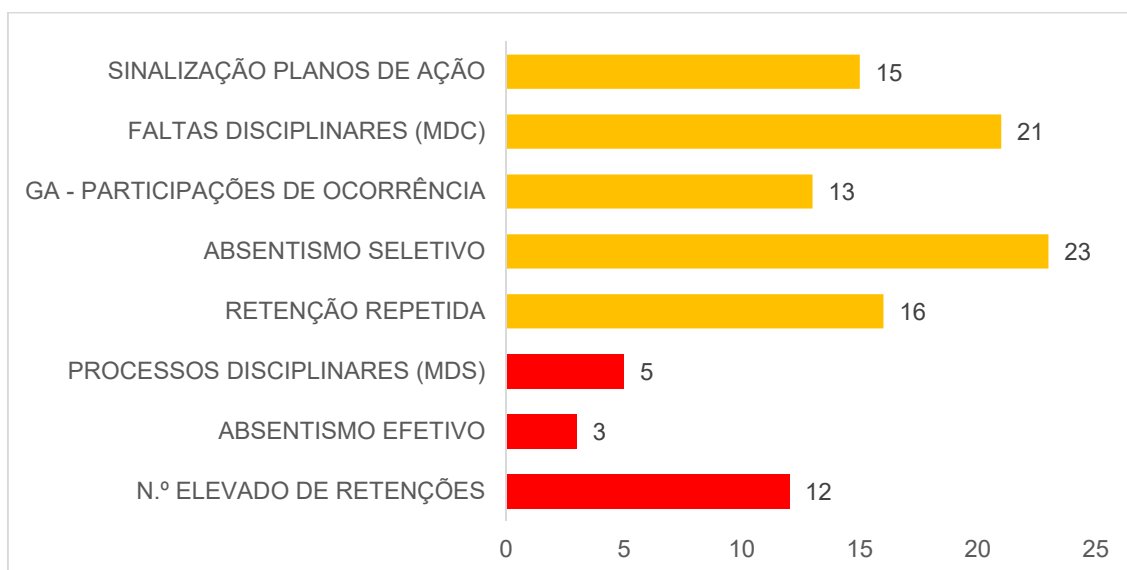
Resumindo, o SASAT permitiu-nos concluir e identificar não só os “sintomas” (características) de desengajamento, mas também os alunos-caso que os revelam. De acordo com a tabela que se segue podemos destacar, dentro do nível de gravidade “vermelho”, os alunos-caso números 55, 65, 9, 35 como os que apresentam um maior número de “sintomas” e nesse sentido os que mais necessitam de apoio nas áreas identificadas.

**Tabela 12 – Quadro resumo das características de desengajamento/ alunos-caso identificados pelo SASAT - nível "vermelho" de gravidade**

<b>Questão</b>	<b>Sintoma / característica</b>	<b>Alunos-caso</b>
<b>A1</b>	Fraco apoio socioemocional dos pais.	40, 65 e 86
<b>A4</b>	Baixas expectativas dos pais quanto à educação de seus filhos.	92, 9, 35, 55, 65, 78, 86, 88, 93 e 110
<b>B1</b>	Fraco sentido de pertença à escola	97, 35, 55 e 88
<b>B2</b>	Pouca valorização da educação para obter sucesso na vida.	92, 9, 55 e 65
<b>B3</b>	Baixo autoconceito académico: não se considera “bom aluno”, nem se acha com capacidade para responder aos desafios que a escola lhe coloca.	72, 97, 9, 35, 40, 55, 65, 93 e 110
<b>B4</b>	Percepção de que não podem contar com o apoio socioemocional dos professores.	9, 35, 55, 88 e 93
<b>B5</b>	Considera que o clima de sala de aula não promove a aprendizagem.	92, 72, 97, 9, 35, 40, 55, 65, 78, 86, 88, 93 e 110
<b>C1+C2</b>	Expectativa/ aspirações educacionais médias-baixas.	72, 9, 55, 65, 78, 86, 93 e 110

Em suma e respondendo às questões que colocámos, a maioria destes alunos está a repetir o plano de estudos anterior e as respostas que a escola tem para eles parece insuficiente, pois a alteração de percurso formativo não parece suficiente para alterar a sua situação de risco de APEF. Parece também claro que uma parte significativa dos 25 alunos que permaneceram na escola têm características que potenciam o desengajamento escolar, e manifestam uma atitude de desinteresse e descrença face ao que a escola lhes oferece. E, conjugando estas duas afirmações: como é que para alunos com estas características a escola age alterando apenas o tipo de cursos que frequentam?

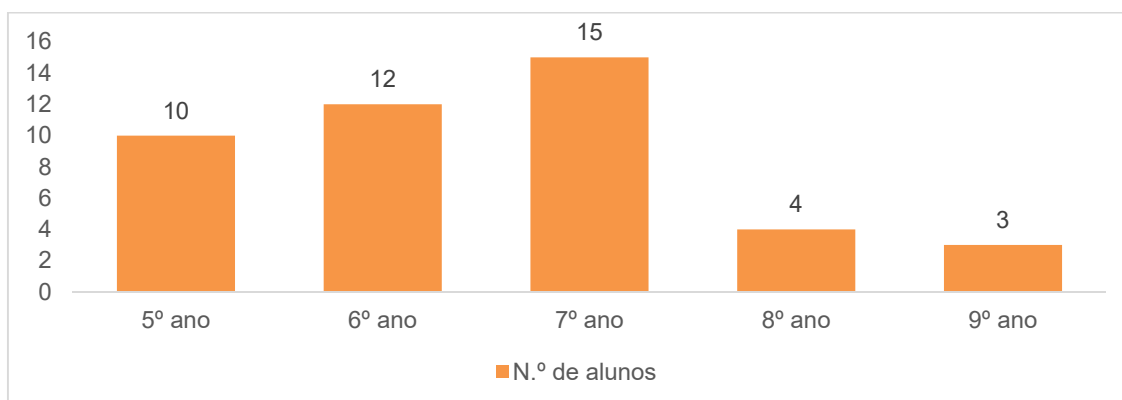
O nível de gravidade (laranja) seguinte tem, como vimos, o segundo maior número de alunos (44). Neste nível agrupam-se os alunos que manifestaram apenas um dos “sintomas” do nível anterior – e por esse motivo não o integram – e todos os que, cumulativamente, apresentam duas ou mais variáveis deste nível “laranja”.



**Gráfico 42 – Número de alunos por variável dos níveis de gravidade "vermelho" e "laranja" do DIAO**

O gráfico anterior expressa bem o número de alunos que poderiam, eventualmente, ter feito crescer o nível “vermelho” de gravidade: 20 alunos. Recorde-se que não os incluímos no nível mais gravoso pois considerámos que teriam de acumular outra variável, contudo são 20 alunos que estão no limiar entre os níveis “laranja” e “vermelho”. A estes acrescem os alunos que acumulam duas ou mais das variáveis do nível “laranja” (24). No que a estes concerne

sobressaem três variáveis: o “absentismo seletivo” (23), as “faltas disciplinares (MDC)” (21) e a “retenção repetida” (16) que adicionando-se aos alunos com “n.º elevado de retenções” sobe para 28 alunos.



**Gráfico 43 – Distribuição dos alunos do nível de gravidade "laranja" do DIAO por ano de escolaridade**

Como se percebe continua a ser entre o 5.º e o 7.º ano que se deteta o maior número de casos (37 em 44). Uma vez mais é o 7.º ano que contribui com mais alunos (15) que, somados aos 16 do nível anterior, perfaz 31 em 41 alunos da amostra. Também no 2.º ciclo se somarmos os 22 alunos que agora se identificam com os 28 do nível anterior atinge-se os 50 alunos em 60 da totalidade da amostra para este ciclo. Novamente, parece-nos ser de destacar o elevado número de alunos do 5.º, 6.º e 7.º anos que se enquadram neste nível de gravidade, pois o risco de APEF, mas sobretudo de desengajamento escolar e de abandono oculto ainda é elevado.



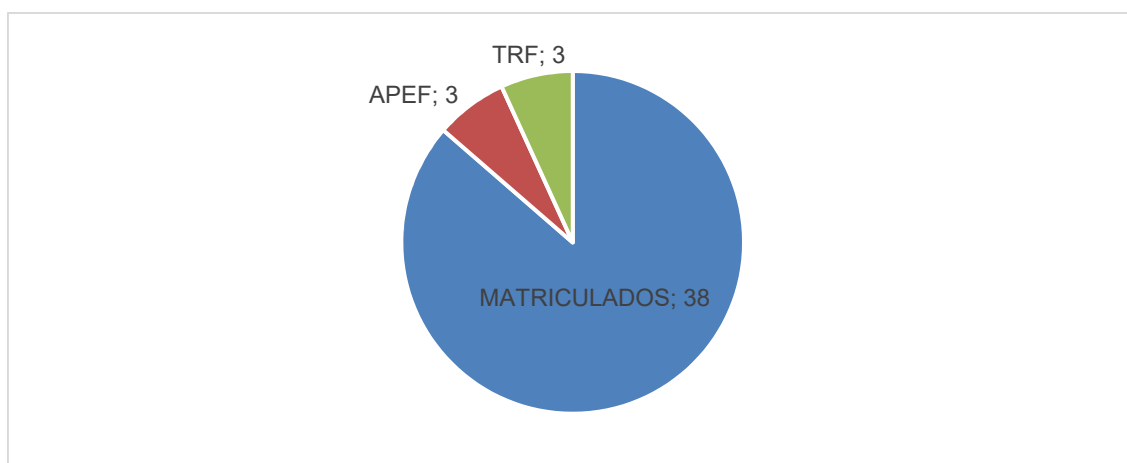
**Gráfico 44 – Distribuição dos alunos do nível de gravidade "laranja" do DIAO por idade**

No que se refere à idade destes alunos-caso dois aspetos são de destacar: por um lado, a maioria dos alunos tem mais de 14 anos (26), o que, face aos níveis

de escolaridade mais afetados (2.º ciclo e 7.º ano), faz aumentar o risco de não conclusão da escolaridade mínima obrigatória; por outro lado, 18 alunos estão numa faixa etária entre os 11 e os 13 anos, facto este que, na nossa opinião, traduz um início cada vez mais precoce de trajetórias escolares reveladoras de desengajamento escolar.

Olhando para a situação socioeconómica destes alunos como variável potenciadora deste fenómeno, os resultados obtidos revelam-nos que dos 44 alunos 33 são apoiados pela ASE (30 no escalão A e 3 no escalão B) e 8 alunos são de etnia cigana. Estes números parecem traduzir uma influência relevante destas variáveis nas trajetórias destes alunos, marcadas pelo absentismo, a retenção e os problemas de comportamento.

Tal como o fizemos no nível “vermelho”, face a uma situação tão “alarmante” destes alunos, procurámos ver a sua situação escolar em 2018/19.



**Gráfico 45 – Situação escolar em 2018/19 dos alunos do nível de gravidade "laranja" do DIAO**

Ao invés do nível de gravidade anterior, uma maioria significativa destes alunos (38) estava matriculado e a frequentar o agrupamento-contexto, sendo que dos 6 restantes, 3 requereram transferência e 3 alunos estavam considerados em APEF. Assim, pareceu-nos ainda mais pertinente tentar perceber o que acontece com estes alunos, procurando responder às questões que levantámos na análise ao nível de gravidade “vermelho”.

Seguindo o mesmo método, começámos por verificar a situação escolar do aluno no ano letivo 2018/19 e constatámos que, dos 38 alunos ainda no agrupamento-

contexto, apenas 5 alunos alteraram o seu percurso formativo e frequentavam um CEF e 3 alunos estão em turmas de Percursos Curriculares Alternativos. Os restantes 30 alunos estão a repetir o plano de estudos (17) ou frequentam o ano de escolaridade subsequente (13). Procurando sintomas de desengajamento escolar, entre as sinalizações para os planos de ação ALFA, BETA e GAMA, dos 38 alunos que frequentam o agrupamento-contexto 21 revelam 4 ou mais características de desengajamento escolar. Assim, tendo em conta as trajetórias identificadas e os traços de desengajamento escolar revelados, parece-nos estar perante um quadro propiciador de abandono oculto e, a médio prazo, de APEF.

Continuando a nossa análise, socorremo-nos das respostas ao questionário SASAT dos alunos deste nível “laranja”, tendo respondido ao mesmo 28 dos 38 alunos. Fazendo uma análise por secção, salientam-se as seguintes notas:

- Na primeira secção e partindo das respostas à questão A1 nota-se que a maioria dos alunos tem uma perceção de que os seus pais os apoiam emocionalmente e socialmente. Todavia, atente-se que as pontuações médias de 6 alunos manifestam não sentir apoio emocional e social dos seus pais, nomeadamente, os alunos-caso números 3, 8, 10, 15, 69 e 96. O mesmo se verifica na questão A2, na qual os alunos-caso 3, 10, 15 e 96 transmitem a perceção de que os seus pais lhes prestam pouco apoio escolar. Ainda assim, a média global é de 25 em 30 pontos, o que demonstra que a maioria dos alunos sente suporte familiar no que às tarefas escolares respeita. A questão A3 revela, salvo duas exceções (os casos 3 e 8), que estes alunos têm uma forte perceção de que os pais os supervisionam diariamente e de que monitorizam o seu comportamento na escola.

Novamente na questão A4, relativa às expectativas dos pais em relação ao futuro académico dos seus filhos, as respostas são sintomáticas: 13 alunos consideram que os seus pais os veem a “deixar a escola depois de concluir o 12.º ano” e 3 alunos ou não conhecem as expectativas ou acham que não haveria problema para os pais em “deixar a escola sem concluir o 12.º ano”; no entanto, 12 alunos parecem reconhecer expectativas elevadas dos seus pais quanto à sua educação, pois acham que eles pretendem que continuem

a estudar na universidade (9) ou num curso de especialização tecnológica (3).

- Relativamente à segunda secção, as respostas às questões B2 e B6 parecem revelar, por um lado, uma forte crença dos alunos de que a educação é importante para obter sucesso na vida (B2) e, por outro lado, um sentimento dos alunos de que não são vítimas de violência entre pares (B6). No entanto, apesar desta aparente unanimidade, saliente-se os alunos-caso números 3, 58 e 83 que não atribuem grande importância à educação para o seu futuro (B2), em particular o aluno caso n.º 3, com um total de 3 pontos em 15; bem como, do aluno-caso n.º 96 que manifesta claramente (20/20 pontos) que se sente vítima de violência entre pares.

Quanto à questão B1, referente ao sentido de pertença à escola, as opiniões dividem-se: um grupo de 12 alunos com pontuações entre os 5 e os 9 pontos em 15 possíveis; e um outro de 16 alunos com as pontuações entre 10 e 14 pontos. Ainda a este propósito destaca-se a quantidade elevada de respostas “não concordo, nem discordo” às três afirmações desta questão B1, cujas médias rondam os 3 pontos (3,4, 3,4 e 3,1). Assim, poder-se-ia dizer que este grupo de alunos do nível de gravidade “laranja” não tem um forte sentido de pertença à escola.

Já no que concerne à questão B3 considerámos preocupante o conjunto de respostas obtido. Assim, 22 dos 28 alunos respondentes tem uma pontuação máxima até 17 pontos em 25 possíveis, o que traduz de algum modo um autoconceito académico médio-baixo. Isto é, a maioria dos alunos-caso não se considera “bom aluno”, nem se acha com capacidade para responder aos desafios que a escola lhe coloca. A média de 2,9 pontos das respostas às afirmações “Tenho melhores resultados do que os meus colegas na maioria das disciplinas” e “Eu acompanho facilmente as matérias dadas pelos professores” são ilustrativas da constatação feita. Acresce que, para além de não se terem em grande conta, passe a expressão, uma boa parte desses alunos (11) parece não sentir que os professores os apoiam emocionalmente e socialmente (B4). Aliás, a média de 3,3 pontos da resposta à afirmação “Eu sinto que posso confiar nos meus professores se quiser conversar com eles”,

traduz de algum modo esta “desconfiança” face aos professores. Na mesma linha, as respostas à questão B5 demonstram uma forte crença dos alunos de que, devido a problemas disciplinares, o clima de sala de aula não promove a aprendizagem (18 em 28). Na verdade, a média de 3,3 pontos das respostas à afirmação “na aula, o professor tem que esperar muito tempo para que os alunos se acalmem”, traduz, de algum modo, o desconforto deste número elevado de alunos.

- Por último, na terceira secção, contrariando um pouco a percepção que revelaram quanto às expectativas dos seus pais face ao seu futuro, só 4 dos respondentes aspira chegar à universidade. Dos restantes 24 alunos, 8 alunos manifestam vontade de concluir o 12.º ano, outros 8 veem-se a concluir o 12.º ano, num Curso Profissional e, finalmente, 8 alunos pretendem no máximo concluir o 9.º ano. Estes resultados significam, a nosso ver, que estamos perante um conjunto de alunos com baixas aspirações educacionais.

A tabela 12 resume o que acabamos de testemunhar e possibilita-nos uma perspetiva global dos resultados obtidos através do SASAT neste nível “laranja” de gravidade. Assim, os alunos-caso que mais sintomas apresentam e necessitam de apoio nessas áreas são os números: 3, 10, 15, 69, 96, 57, 58, 18, 43, 61, 83 e 100.

**Tabela 13 – Quadro resumo das características de desengajamento/ alunos-caso identificados pelo SASAT - nível "laranja" de gravidade**

<b>Questão</b>	<b>Sintoma / característica</b>	<b>Alunos-caso</b>
<b>A1</b>	Fraco apoio socioemocional dos pais.	3, 8, 10, 15, 69 e 96
<b>A2</b>	Baixo apoio escolar dos pais.	3, 10, 15 e 96
<b>A3</b>	Baixo controlo parental.	3 e 8
<b>A4</b>	Baixas expectativas dos pais quanto à educação de seus filhos.	63, 3, 57, 58, 116, 4, 18, 96, 10, 8, 41, 89, 43, 61, 85 e 100
<b>B1</b>	Fraco sentido de pertença à escola.	63, 3, 57, 58, 59, 83, 18, 96, 10, 89, 32, 43, 61, 100, 15 e 69
<b>B2</b>	Pouca valorização da educação para obter sucesso na vida.	3, 58 e 83

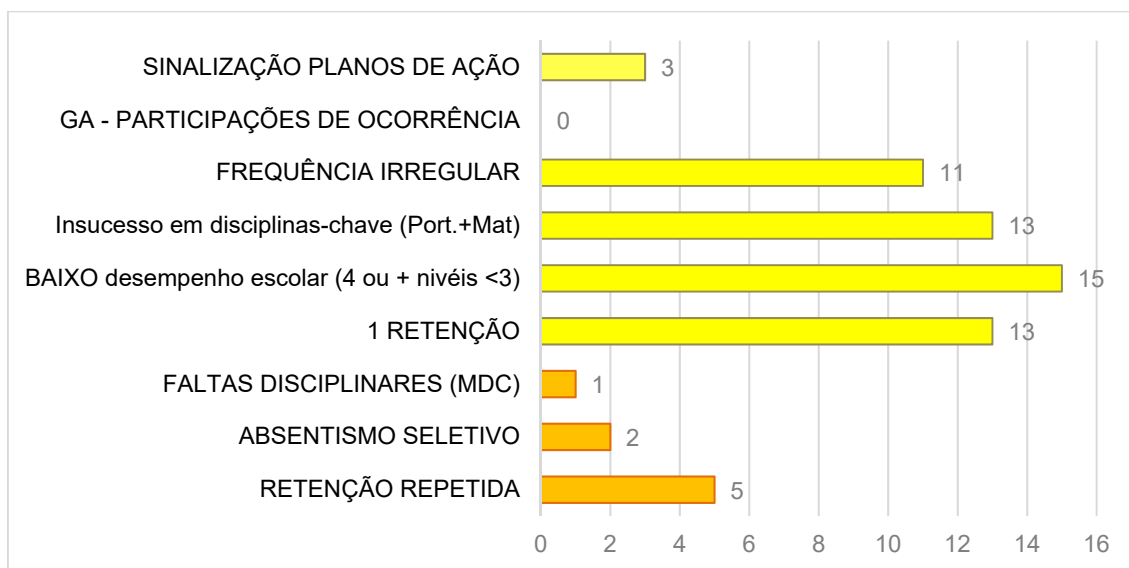
<b>B3</b>	Baixo autoconceito académico: não se considera “bom aluno”, nem se acha com capacidade para responder aos desafios que a escola lhe coloca.	3, 57, 58, 59, 64, 83, 116, 4, 18, 44, 96, 10, 11, 8, 41, 89, 43, 61, 85, 100, 15 e 69
<b>B4</b>	Perceção de que não podem contar com o apoio socioemocional dos professores.	63, 3, 57, 59, 64, 83, 18, 10, 32, 43 e 13
<b>B5</b>	Considera que o clima de sala de aula não promove a aprendizagem.	3, 57, 58, 59, 64, 83, 4, 18, 44, 96, 11, 41, 89, 32, 43, 61, 100 e 69
<b>B6</b>	Sente-se vítima de violência entre pares.	96
<b>C1+C2</b>	Expectativa/ aspirações educacionais médias-baixas.	3, 58, 59, 80, 83, 116, 18, 44, 11, 43, 61, 100, 13, 15, 36 e 69

Terminando esta análise ao nível de gravidade “laranja” e retomando as questões (o que acontece com estes alunos? A escola reconhece a sua situação de risco? E como atua face a estes alunos? Qual a atitude destes alunos face à escola?), parece-nos evidente que a maioria dos alunos deste grupo “laranja” mantém a sua trajetória escolar, sem grandes alterações no seu percurso, o que demonstra que, por um lado, a escola não responde a alunos com estas características e, por outro, as respostas disponíveis no quadro normativo vigente, até 2018, não se coadunavam com as que a escola deveria oferecer a estes alunos. Acresce que foi manifesta uma descrença relativamente à escola e aos professores, facto que, aliado ao conjunto de características evidenciadas por parte substantiva dos alunos, é propiciador de desengajamento escolar, de abandono oculto e, em último caso, de APEF.

Observando o que resta da nossa amostra, verificamos que 19 alunos se enquadram no nível de gravidade “amarelo” e 4 alunos no nível “verde”. No que refere ao nível “amarelo”, começamos por incluir os alunos que manifestaram apenas um dos “sintomas” do nível anterior e todos os que, cumulativamente, apresentam duas ou mais variáveis deste nível.

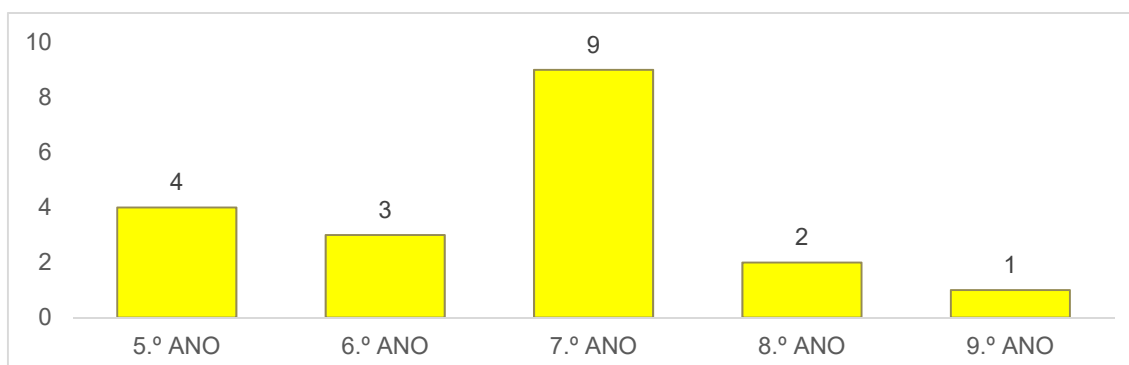
Assim, dos 19 alunos enquadrados pelo DIAO neste nível de gravidade “amarelo”, observa-se que 8 alunos têm pelo menos uma característica do nível de gravidade superior (laranja). Este dado remete-nos, novamente, para uma constatação que, sendo evidente, não é demais assinalá-la: a de que facilmente estes 8 alunos poderiam aumentar o grupo de alunos do nível “laranja”,

sobretudo porque se tratam de casos de retenção repetida (5) e de absentismo seletivo (2) que resvalam habitualmente para situações mais gravosas.



**Gráfico 46 – Número de alunos por variável dos níveis de gravidade “laranja” e “amarelo” do DIAO**

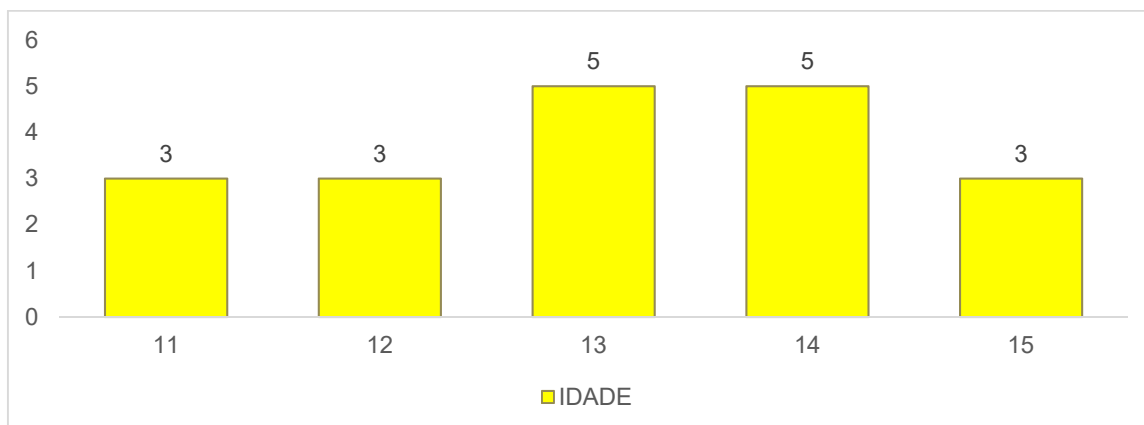
Quanto aos casos referenciados especificamente no nível “amarelo”, evidenciam-se as três variáveis relativas à dimensão “fraco desempenho escolar”: “retenção”, neste caso com uma retenção, com 13 alunos, “baixo desempenho escolar” (15) e “insucesso em disciplinas-chave” (13); bem como, a variável “frequência irregular” com 11 alunos assinalados. Novamente dois aspetos sobressaem: retenção (fraco desempenho escolar) e absentismo. Estes dois “sintomas”, já o referimos anteriormente, em conjunto são preditores poderosos de APEF.



**Gráfico 47 – Distribuição dos alunos do nível de gravidade "amarelo" do DIAO por ano de escolaridade**

Pelo gráfico anterior constatámos uma vez mais que a maioria dos casos identificados situam-se entre o 2.º ciclo e o 7.º ano de escolaridade (16), o que

vai revelando um certo padrão. Neste sentido, olhando para a faixa etária que enquadra este nível “amarelo” (entre os 11 e os 15 anos), adequar-se-iam um conjunto de ações que permitissem reverter a tendência para um progressivo desengajamento escolar que os níveis de gravidade anteriores reforçam.



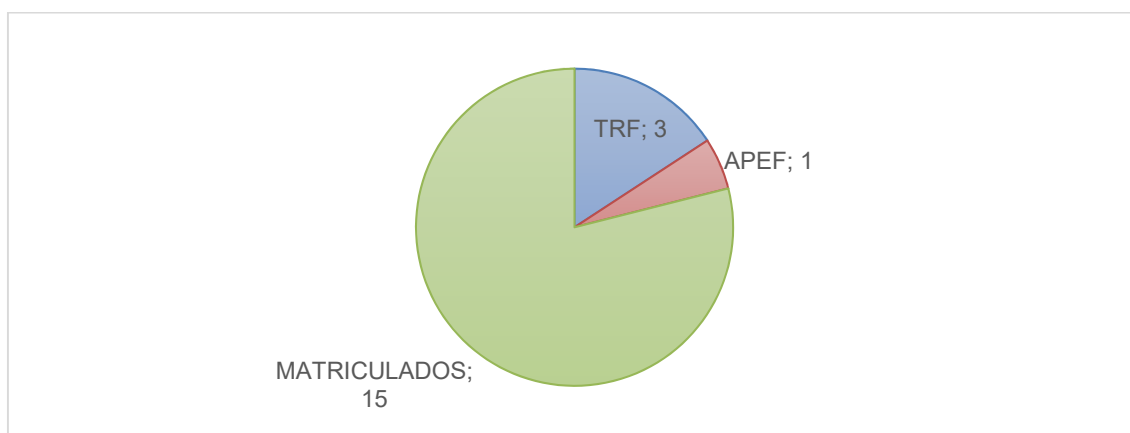
**Gráfico 48 – Distribuição dos alunos do nível de gravidade "amarelo" do DIAO por idade**

Embora a faixa etária seja mais homogênea, a maioria dos casos continua a situar-se nas idades mais avançadas, 10 casos entre os 13 e os 14 anos. No entanto, os 6 casos situados entre os 11 e os 12 anos aumentam a nossa perceção de que o processo de desengajamento escolar começa cedo e de que é no 2.º ciclo e na transição para o 3.º ciclo que se começa a evidenciar.

A situação socioeconómica tem-se revelado uma variável com influência nas trajetórias escolares dos níveis de gravidade anteriores, também o parece ser neste nível “amarelo”. Assim, dos 19 alunos, 16 são apoiados pelo ASE, sendo 15 alunos do escalão A. Apenas 2 alunos são de etnias minoritárias (1 de etnia cigana). Neste momento julgamos relevante afirmar que dos 28 alunos de etnia cigana que compõem a nossa amostra, 19 foram identificados no nível “vermelho”, 8 alunos no nível “laranja” e 1 neste nível “amarelo”. Este facto, na amostra vertente, parece indicar que a etnia minoritária, nomeadamente a etnia cigana, é um preditor de trajetórias de desengajamento escolar e de APEF.

Seguindo o padrão de análise procurámos a situação escolar destes alunos no ano letivo 2018/19. Constata-se que 3 alunos foram transferidos, 1 foi considerado em APEF e 15 permaneceram no agrupamento-contexto. Todos os alunos matriculados em 2018/19 estão em turmas do ensino regular, portanto

não houve qualquer alteração de percurso formativo. 10 alunos ficaram retidos e estão a repetir o seu plano de estudos (recordemos que estes alunos têm pelo menos duas retenções) e 5 alunos estão no ano de escolaridade subsequente.



**Gráfico 49 – Situação escolar em 2018/19 dos alunos do nível de gravidade "amarelo" do DIAO**

Continuando a procurar respostas para as questões que levantámos no nível de gravidade “vermelho”. Para além da resposta que a situação escolar destes alunos em 2018/19 evidenciou, socorremo-nos dos planos de ação ALFA, BETA e GAMA para perceber o seu (des)engajamento escolar. Assim, entre os 15 alunos deste nível disponíveis 5 manifestam mais de 3 características de desengajamento escolares, sendo que em todos eles se identificou fraco desempenho escolar.

Procurando aprofundar a nossa análise recorreremos ao questionário SASAT e procurámos eventuais traços de desengajamento escolar que confirmem os dados recolhidos dos planos de ação ou que os complementem. Assim, entre os 15 alunos disponíveis 13 responderam ao questionário, cujos resultados apresentamos de seguida.

- No concernente à primeira secção, interação com a família, a maioria dos inquiridos parece ter uma forte perceção de que os seus pais o apoiam emocionalmente e socialmente, mas também ao nível escolar (A1 e A2). Excetua-se o aluno-caso n.º 12, que revela sentir pouco apoio familiar quer ao nível escolar, quer ao nível socioemocional. Acresce neste particular o aluno-caso n.º 73 que manifesta sentir falta de reforço positivo e de diálogo por parte dos seus pais. Relativamente à questão A3, todos os alunos

parecem ter uma forte percepção de que os seus pais os supervisionam quotidianamente e de que monitorizam o seu comportamento.

Já no que se refere às expectativas dos pais quanto à sua educação (A4), a maioria dos inquiridos (8) tem a percepção de que os seus esperam que continuem a estudar após o 12.º ano (4 na universidade e 4 em cursos de especialização tecnológica). Contudo, dos 5 alunos restantes 3 consideram que os seus pais esperam que concluam o 12.º ano e 2 referem que os seus pais ou não têm grandes expectativas ou esperam que saiam da escola sem concluir o 12.º ano.

- Na secção dois do questionário trata-se da interação dos alunos com a escola. A questão do sentido de pertença à escola (B1) tem-se revelado, ao longo da nossa análise, bastante imprevisível. De facto, a média nas três afirmações que compõem a questão ronda os 3 pontos, o que se traduziria numa resposta “não concordo, nem discordo”. Acresce que o conjunto de alunos como que se divide: 6 manifesta um sentido de pertença médio-elevado e 7 um sentido de pertença médio-baixo, embora apenas num caso se manifeste claramente que não se sente parte desta escola.

Já no que se refere à questão B2 todos os alunos consideram importante a educação para o seu futuro (média de 13 pontos em 15 possíveis). Contudo, no que concerne à percepção que os respondentes têm de si mesmo como alunos (B3) o quadro geral parece agravar-se. Assim, dos 15 alunos apenas 3 se sentem bons alunos e capazes de assumir desafios na escola. Os 10 alunos sobrantes demonstram grande desconfiança quanto às suas capacidades e desempenho como estudantes. A média total de 2,7 nas respostas às afirmações “normalmente tenho baixos resultados nos testes” e “tenho melhores resultados do que os meus colegas na maioria das disciplinas” é bem ilustrativa do que afirmamos. Aliás, nas respostas a estas afirmações a maioria dos respondentes não ultrapassa os 3 pontos.

Quanto à percepção dos respondentes relativamente ao apoio dos professores (B4), 8 alunos consideram sentir-se apoiados emocionalmente e socialmente pelos seus docentes. Nos 5 alunos que restam parece manifestar-se alguma desconfiança face aos seus professores, atribuindo resposta positiva apenas

à afirmação “se tenho algum problema com os meus trabalhos escolares, posso pedir ajuda aos meus professores” (média de 4 pontos). Quanto ao clima de sala de aula (B5), embora a maioria o considere positivo, 6 alunos revelam que este não promove a aprendizagem, considerando sobretudo que existe barulho e desordem na sala de aula. Por último, existe uma forte perceção de que não há violência entre pares (11 em 13 alunos, com uma média de 4 em 15 pontos possíveis). Todavia, ressalve-se a situação de 2 alunos que se consideram vítimas de violência entre pares, particularmente o aluno-caso 62 que se considera vítima de violência todos os dias.

- Para terminar, refira-se que os resultados das respostas às questões C1 e C2 estão alinhados com a “divisão” que se foi reportando ao longo da análise deste nível “amarelo: efetivamente há 3 alunos que esperam ir para a universidade e 3 que esperam apenas concluir o 9.º ano, os restantes 7 alunos veem-se a concluir o 12.º ano.

Tal como nos níveis de gravidade anteriores, apresentamos de seguida uma tabela-resumo dos principais sintomas de desengajamento escolar detetados e dos alunos-caso que os incorporam.

**Tabela 14 – Quadro resumo das características de desengajamento/ alunos-caso identificados pelo SASAT - nível "amarelo" de gravidade**

<b>Questão</b>	<b>Sintoma / característica</b>	<b>Alunos-caso</b>
<b>A1</b>	Fraco apoio socioemocional dos pais.	12
<b>A2</b>	Baixo apoio escolar dos pais.	12 e 73
<b>A4</b>	Baixas expectativas dos pais quanto à educação de seus filhos.	62, 81, 14, 118 e 42
<b>B1</b>	Fraco sentido de pertença à escola.	73, 5, 14, 118, 42 e 46
<b>B3</b>	Baixo autoconceito académico: não se considera “bom aluno”, nem se acha com capacidade para responder aos desafios que a escola lhe coloca.	12, 73, 5, 70, 1, 14, 118, 42, 46 e 99
<b>B4</b>	Perceção de que não podem contar com o apoio socioemocional dos professores.	73, 5, 14, 118 e 42
<b>B5</b>	Considera que o clima de sala de aula não promove a aprendizagem.	62, 81, 118, 46 e 67
<b>B6</b>	Sente-se vítima de violência entre pares.	62 e 9
<b>C1+C2</b>	Expectativa/ aspirações educacionais médias-baixas.	12, 70, 81, 14, 118 e 46

Salientam-se no nível “amarelo” de gravidade os alunos-caso 12, 73, 14, 118, 42, 46 pelo número de sintomas apresentados e os alunos-caso 62 e 9 devido ao facto de se sentirem vítimas de violência, pois de acordo com a literatura, tal se constitui como potenciador de desengajamento escolar e de APEF.

Em suma, relativamente aos alunos que integram o nível de gravidade “amarelo”, podemos considerar que a maioria mantém a sua trajetória e que a escola parece não ter bem presente a gravidade da sua situação, isto é, a escola oferece mais do mesmo: o mesmo plano de estudos, a inserção em turmas desajustadas à idade destes alunos. A esta aparente normalidade com que é encarada a situação destes alunos, acrescenta-se o facto de parecer existir uma certa plasticidade na atitude destes alunos face à escola e ao seu futuro. Assim, parece-nos estar perante um quadro favorável ao desengajamento escolar e ao abandono oculto.

Antes de finalizarmos a análise a partir do DIAO, uma breve referência aos 4 alunos que estão no nível “verde” de gravidade. Trata-se de 4 alunos com idades entre os 11 e os 12 anos, todos apoiados pela ASE, sendo que 1 é de etnia africana. Os anos de escolaridade representados são os que foram sendo mais “fustigados” ao longo da análise: 2 alunos no 5.º ano, 1 no 6.º ano e 1 no 7.º ano. Um aluno manifesta problemas de absentismo, mormente “frequência irregular”, outro manifesta problemas de “fraco desempenho escolar” tendo sido retido uma vez e os dois restantes foram sinalizados para os planos de ação ALFA, BETA e GAMA sobretudo devido a problemas de dificuldades de aprendizagem e de baixa autoestima. Os 4 alunos possuem mais de três características de desengajamento escolar.

Relativamente ao questionário SASAT, responderam 3 alunos e das respostas saliente-se apenas três aspetos: existe uma forte perceção de que são apoiados pelos seus pais; apesar de se sentirem parte da escola, manifestam desagrado pelo clima de sala de aula que não promove a aprendizagem; e têm perspetivas díspares para o seu futuro.

## Síntese

A tabela 15 resume os dados recolhidos e estruturados de acordo com o DIAO e possibilita-nos ter uma perspetiva global da distribuição da amostra. Permite-nos também, à guisa de conclusão desta análise, tecer algumas considerações.

**Tabela 15 – Quadro resumo dos resultados da aplicação do DIAO**

Nível de Gravidade	N.º de alunos							Faixa etária
	Identificados	ASE	Etnia Minoritária	Ano de Escolaridade	Variável	Situação Escolar em 2018/19	Características de Desengajamento	
<b>Vermelho</b>	53	A – 30 B – 3	22	5.º – 14 6.º – 14 7.º – 16 8.º – 8 9.º – 1	18 - APEF 36 - N.º Elevado de Retenções 36 - Absentismo Efetivo 12 - Processos Disciplinares (MDS) 29 - Sinalização Planos de Ação	17 – APEF 11 – Transferidos 25 – Matriculados: 6 - CEF 6 - PCA 13 - repetem plano estudos	24  (21) <sup>1</sup>	11 – 18 anos  34 casos entre 14 – 16 anos
<b>Laranja</b>	44	A – 30 B – 3	8	5.º – 10 6.º – 12 7.º – 15 8.º – 4 9.º – 3	12 - N.º Elevado de Retenções 3 - Absentismo Efetivo 5 - Processos Disciplinares (MDS)  16 - Retenção Repetida 23 - Absentismo Seletivo 13 - Participações de Ocorrência 21 - Faltas Disciplinares (MDC) 15 - Sinalização Planos de Ação	3 – APEF 3 – Transferidos 38 – Matriculados: 5 - CEF 3 - PCA 17 - repetem plano estudos 13 - novo plano estudos	23  (21) <sup>1</sup>	11 – 17 anos  24 casos entre 14 – 16 anos
<b>Amarelo</b>	19	A – 15 B – 1	2	5.º – 4 6.º – 3 7.º – 9 8.º – 2 9.º – 1	5 - Retenção Repetida 2 - Absentismo Seletivo 1 - Faltas Disciplinares (MDC)  13 - Com 1 Retenção 15 - Baixo Desempenho Escolar 13 - Insucesso em Disciplinas-Chave 11 - Frequência Irregular 3 - Sinalização Planos de Ação	1 – APEF 3 – Transferidos 15 – Matriculados: 10 - repetem plano estudos 5 - novo plano estudos	6  (5) <sup>1</sup>	11 – 15 anos  10 casos entre 13 – 14 anos
<b>Verde</b>	4	A – 3 B – 1	1	5.º – 2 6.º – 1 7.º – 1	1 - Com 1 Retenção 1 - Frequência Irregular 3 - Sinalização Planos de Ação	4 – Matriculados: 4 - novo plano estudos	4	11 – 12 anos  4 casos

<sup>1</sup> Entre os alunos matriculados no ano letivo 2018/19

Em primeiro lugar, se tivermos em conta o funcionamento do sistema de triagem de Manchester que o DIAO procura imitar, os resultados evidenciam índices de

gravidade muito elevados com a maioria dos alunos (97) a ter necessidade de “tratamento” emergente e urgente.

Seguidamente, parece-nos evidente a influência que, as duas variáveis que introduzimos *a posteriori* nesta análise, a etnia e a situação socioeconómica têm nas trajetórias destes alunos. 86 dos 120 alunos têm carências económicas e são apoiados pela ASE e destes 66 estão nos dois níveis de maior gravidade: vermelho e laranja. Por outro lado, a pertença a etnia minoritária, nomeadamente à etnia cigana parece ter forte impacto no percurso escolar dos alunos desta amostra – dos 28 alunos de etnia cigana, 27 estão nos dois níveis mais gravosos.

Um terceiro aspeto que se destaca são as variáveis “absentismo” e “fraco desempenho escolar”, nomeadamente o número elevado de retenções e a retenção repetida. Com efeito, em qualquer dos três níveis mais graves, mas sobretudo no laranja e no vermelho, estas duas variáveis estão fortemente evidenciadas. Tal leva-nos a considerar, tal como a literatura nos mostrou, que estas duas variáveis são fatores que aumentam o risco de APEF, de desengajamento escolar e evidentemente de abandono oculto.

Atente-se também na faixa etária onde existe maior número de casos (entre os 14 e os 16 anos). Na verdade, urge uma reflexão cuidadosa sobre este aspeto pois, tendo em conta que muitos dos alunos estão em APEF porque atingiram os 18 anos, pode significar que a breve prazo e se nada for feito muitos destes alunos estarão em risco de exclusão escolar e social e farão aumentar a taxa de APEF em Portugal.

Uma consideração mais para dar relevo ao número de alunos com características que, a nosso ver, podem contribuir para um desengajamento escolar dos alunos. Tomando como referência apenas os alunos matriculados em 2018/19, repare-se que 51 dos 82 alunos estão sinalizados nos planos de ação ALFA, BETA e GAMA, apresentando 4 ou mais características de desengajamento – entre as quais sobressaem: dificuldades de aprendizagem, baixas aspirações / baixa autoestima, dificuldade de relacionamento, desmotivação/ desinteresse e desorganização / falta de hábito estudo. Note-se que, relativamente a estes alunos, a intervenção ao nível destes planos de ação

parece ter pouco impacto, como atestam os resultados evidenciados no final do ano letivo 2017/2018 e as suas consequências.

Para terminar, uma última consideração. Se tivermos em conta os alunos que permanecem na escola apenas dos dois níveis de maior gravidade (vermelho e laranja) e dermos como adquirido que, pelos “sintomas” que apresentam, manifestam um desengajamento face à escola, como que incubando o abandono efetivo, então podemos afirmar que desta amostra temos 63 alunos em abandono oculto, isto é, alunos que prosseguem a sua trajetória escolar embora reúnam características que potenciam o APEF e que tem, mais cedo ou mais tarde, muitas probabilidades de ocorrer.

## **2. Discussão dos resultados**

Num estudo desta natureza, a discussão dos resultados surge como uma clareira na parte final do caminho, onde nos deparamos com uma variedade de possibilidades de escolha do trilho final, com um sem número de interpretações possíveis. É o momento de voltar a olhar o mapa, de visualizar o percurso traçado (de onde partimos e onde queremos chegar) e de, ancorados nas opções já feitas, tomar a decisão de qual o trilho final a percorrer.

Assim, na imensa clareira a que chegámos começamos por procurar o campo de visão que, na nossa opinião, melhor nos permitia vislumbrar a meta e, constatada a multidimensionalidade do fenómeno que estudamos, recuperamos a nossa opção pelo paradigma da complexidade. Na medida em que este nos permite reatar, articular e compreender (Morin et al., 2003), parece-nos apto para nos guiar através da discussão de resultados até ao final.

A opção pelo paradigma da complexidade encaminha-nos para a complementaridade de perspetivas (Amado, 2014) e, nesse sentido, decidimos assentar a nossa discussão de resultados em três eixos de análise decorrentes da revisão de literatura. Assim, em primeiro lugar, faremos uma leitura dos resultados à luz das trajetórias educacionais propostas por Tomaszewska-Pekala et al. (2017) e das zonas de exclusão definidas por Lewin (2007);

seguidamente, revisitaremos as quatro dimensões chave do perfil do aluno em abandono oculto que construímos (fraco desempenho escolar, absentismo, problemas de comportamento/ indisciplina e características individuais de desengajamento escolar); e, para terminar, olharemos os resultados a partir dos autores que mobilizámos para explicitar o conceito de abandono oculto (Shimoni e Portnoy, n.d.; Sultana, 2006; Rosenblum et al., 2008; Llambiri et al., 2012; Fanoiki, 2014).

Tomando, então, como referência as trajetórias educacionais (“crise não antecipada”, “espiral descendente”, “parábola”, “bumerangue”, “rota resiliente” e “desengajamento lento”) definidas por Tomaszewska-Pekala et al. (2017), bem como a análise de resultados que produzimos, procurámos perceber se estas se ajustariam à nossa amostra.

Assim, os dispositivos que utilizámos não nos permitiram um nível de aprofundamento que possibilitasse encontrar alunos com uma trajetória tipo “crise não antecipada”. Aliás, as próprias autoras sustentam que é difícil detetar estes alunos dado que seguem um percurso escolar normal e os fatores de risco não são visíveis.

Apesar de também não serem de fácil deteção, parece-nos que os alunos que enquadrámos no nível de gravidade verde do DIAO (4) poder-se-iam classificar como tendo uma trajetória educacional “desengajamento lento”. Efetivamente, estamos perante alunos com pequenos problemas de desempenho escolar, com acumulação gradual de pequenos aspetos que podem gerar um crescimento da desmotivação e da insatisfação (dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima, desorganização, falta de hábito estudo) e, concomitantemente um progressivo desengajamento escolar.

Na trajetória educacional “espiral descendente” parecem enquadrar-se, senão todos, uma parte substancial dos alunos incluídos no nível de gravidade vermelho do DIAO (53). Trata-se de um conjunto de alunos marcados por um número elevado de retenções, por absentismo efetivo, por problemas de comportamento que resultam em aplicação de medida disciplinares sancionatórias e que, aparentemente, a sua situação, em vez de melhorar, vai piorando (18 deles em APEF). Ainda nesta trajetória educacional poderíamos

encaixar alguns alunos do nível laranja de gravidade do DIAO, especificamente, os cerca de 12 alunos com elevado número de retenções, cujo absentismo é seletivo e manifestam alguns problemas de comportamento/ indisciplina, nos quais se vai gerando um desengajamento escolar potenciador de um eventual APEF.

Uma parte dos alunos que identificámos como nível laranja de gravidade do DIAO, nomeadamente os 8 que mudaram de percurso formativo e os 17 que repetem o mesmo plano de estudos, poderíamos considerá-los numa trajetória de tipo “parábola”. Não ainda na fase de recuperação e melhoria que Tomaszewska-Pekala et al. (2017) referem, mas na fase descendente, porquanto nestes alunos vão-se acumulando problemas de absentismo, indisciplina e baixo desempenho escolar, que fazem diminuir a sua motivação para aprender e aumentar o seu desengajamento escolar.

Contudo, olhando para estes dois níveis de gravidade do DIAO (vermelho e laranja), há um conjunto de alunos cujo facto de parecerem estar sempre “dentro” e “fora”, com períodos de abandono temporário (absentismo efetivo ou seletivo) aos quais se sucedem períodos de permanência na escola, leva-nos a considerar também o seu enquadramento numa trajetória tipo “bumerangue”. Por outro lado, considerando a faixa etária onde se situam a maioria dos alunos-caso (entre os 14 e os 16), bem como o facto de grande parte dos alunos em APEF terem atingido os 18 anos, parece-nos provável que tal venha a suceder com os que manifestam estas características e estão entre os 16 e os 17 anos. Desse modo, acompanhamos as autoras quando referem que os alunos com este tipo de trajetória “muitas vezes encontram seu caminho de volta à educação em arenas de aprendizagem alternativas” (Tomaszewska-Pekala et al., 2017, p. 43).

Finalmente, a trajetória “rota resiliente” onde se encaixam aqueles alunos que apesar das suas limitações se vão mantendo engajados com a escola, embora em níveis baixos. Poderíamos considerar nesta trajetória os 22 alunos, dos níveis de gravidade do DIAO laranja, amarelo e verde, que frequentaram um novo plano de estudos em 2018/19. Ou seja, aqueles que, apesar de possuírem várias características que favorecem o desengajamento escolar, vão

progredindo e ultrapassando as contrariedades, muitos deles beneficiando do apoio familiar e escolar, que lhes permite manter uma autoestima e um autoconceito acadêmico positivos.

Em suma, parece-nos evidente que a nossa amostra se enquadra maioritariamente em três trajetórias educacionais, “espiral descendente”, “parábola” e “bumerangue”, às quais adicionaríamos um pequeno grupo de alunos que se enquadrariam na “rota resiliente”. Estas trajetórias educacionais permitem-nos olhar para estes alunos e, considerando a sua situação e o seu contexto, procurar o “tipo de medidas que podem ser as mais adequadas para prevenir o APEF em cada situação específica” (Tomaszewska-Pekala et al., 2017, p. 51).

Podemos ainda usar uma outra “lente” para ler a realidade que encontrámos, que nos possibilita olhar para o percurso escolar de cada aluno e identificar “zonas de vulnerabilidade” (Lewin, 2007). Relembrando as seis zonas de vulnerabilidade ou exclusão que Lewin (2007) identifica, poderíamos distribuir os alunos que compõem a nossa amostra por cinco zonas (da zona 2 à zona 6), assim distribuídos:

- na zona 2, referente aos alunos que abandonam antes de concluir o segundo ciclo, incluiríamos os 14 alunos que foram referenciados como estando em APEF no 2.º ciclo;
- na zona 3, que também se refere ao 2.º ciclo, incluem-se todos os alunos que manifestam assiduidade irregular, baixo desempenho e, nesse sentido, vão-se silenciosamente desengajando das aprendizagens significativas. Na nossa amostra, retirando os 14 alunos em APEF, integramos aqui 24 alunos do 2.º ciclo que cumulativamente apresentam mais de duas retenções e absentismo seletivo ou efetivo;
- na zona 4, uma vez que, segundo Lewin (2007), se incluem os alunos que não conseguem fazer a transição para o 3.º ciclo, optámos por não aportar nenhum aluno, pois só poderíamos incluir aqui os que já estão em APEF (os restantes não sabemos se vão fazer ou não essa transição) e já os referenciámos na zona 2;

- a zona 5 é referente aos alunos que abandonam sem concluir o 3.º ciclo e, da nossa amostra, incluem-se aqui os restantes 4 alunos em APEF;
- finalmente, a zona 6 que é similar à zona 3 mas para os alunos do 3.º ciclo. Assim, incluímos aqui 18 alunos do 3.º ciclo que cumulativamente apresentam mais de duas retenções e absentismo seletivo ou efetivo.

Em síntese, podemos inferir que metade dos alunos da nossa amostra (60) estão incluídos nas zonas de vulnerabilidade de Lewin (2007) e, desses, 42 alunos, estando na escola, manifestam traços claros de desengajamento escolar: idade superior ao ano de escolaridade que frequentam, percursos de retenção repetida, com baixa assiduidade. Para além destes, uma palavra para aqueles que Lewin (2007) designa de "silenciosamente excluídos", ou seja, aqueles que estão na escola, mas estão num processo contínuo de desengajamento que ainda não se tornou muito visível. Seriam os alunos que incluímos na trajetória educacional "desengajamento lento" (Tomaszewska-Pekala et al., 2017) e os que não conseguimos detetar, uma vez que o nosso dispositivo não estava desenhado para captar esses alunos, mas sim alunos em abandono oculto.

Passando para o segundo eixo de análise, pareceu-nos ajustado visitar as quatro dimensões que aportamos ao perfil do aluno em abandono oculto que construímos.

Como vimos na revisão de literatura, o fraco desempenho escolar é um dos fatores repetidamente associado ao APEF, ao desengajamento escolar e ao abandono oculto. Potvin e Dimitri (2012) referem-se concretamente ao baixo desempenho escolar, ao insucesso em disciplinas-chave e às retenções repetidas, como os principais fatores individuais que contribuem para o APEF. Na mesma linha, o PNAPAE em 2004 elencava como causas de APEF dependentes do próprio aluno o insucesso escolar e o baixo desempenho na língua materna e em Matemática. Acresce a conclusão de Montes e Lehman (2004) de que a retenção é o mais forte preditor, aumentando até sete vezes o risco de APEF.

Recordando os resultados que obtivemos, da totalidade da amostra identificámos: 53 alunos com baixo desempenho escolar, isto é, com 4 ou mais níveis inferiores a 3; 42 alunos com insucesso em disciplinas-chave (Português

e Matemática); 90 alunos que ficaram retidos no ano letivo base do estudo 2017-18; 30 alunos que já ficaram retidos pelos menos duas vezes, ou seja com retenção repetida; e, finalmente 48 alunos com um número elevado de retenções, isto é, três ou mais retenções no seu percurso escolar.

Lidos estes resultados à luz da literatura que referimos, assumindo a retenção, mormente a retenção mais do que uma vez, como o mais forte preditor de APEF e daí podermos considerar que a maioria dos alunos da nossa amostra, 78 alunos mais concretamente, correm risco de abandono efetivo.

Contudo se a estes resultados do desempenho escolar, associarmos outros fatores – como o fizemos – nomeadamente, o absentismo (Ferrão & Honório, 2001; Lewin, 2007; Rumberger & Lim, 2008; Thibert, 2013; Tomaszewska-Pekala et al., 2017), os problemas de comportamento/ indisciplina (Fortin & Picard, 1999; Ferrão & Honório, 2001; Canavarro, 2004; Lewin, 2007; Rumberger & Lim, 2008; Potvin & Dimitri, 2012; Thibert; 2013; Tomaszewska-Pekala et al., 2017) e as características individuais de desengajamento escolar (Fortin & Picard, 1999; Canavarro, 2004; Lewin, 2007; Potvin et al., 2007; Rumberger & Lim, 2008; Potvin & Dimitri, 2012; Thibert; 2013; Tomaszewska-Pekala et al., 2017), então o risco aumenta exponencialmente. De facto, atestámos que, para além do fraco desempenho escolar, os alunos em risco de APEF, como nos referem Fortin e Picard (1999), revelam problemas de absentismo e de comportamento mais graves.

Na esteira destes autores, parece-nos que os resultados que obtivemos, apesar de circunscritos ao agrupamento-contexto, evidenciam o forte contributo do fraco desempenho escolar, do absentismo e dos problemas de comportamento para o abandono oculto e para o APEF. Efetivamente os alunos que identificámos nos níveis de gravidade vermelho e laranja do DIAO, são produto da interação destes fatores, gerando e potenciando o desengajamento escolar, num círculo vicioso que se autoalimenta. Tomando como exemplo os alunos incluídos no nível vermelho de gravidade do DIAO, repare-se que dos 53 alunos, no ano letivo seguinte, 17 permaneceram em APEF e dos 25 que se mantiveram no agrupamento-contexto – para além de evidenciarem elevado número de retenções, absentismo efetivo e problemas de comportamento/ indisciplina – 21

manifestavam características de desengajamento escolar. A nosso ver, isto representa um círculo vicioso do qual estes alunos dificilmente conseguem “livrar-se” e, nesse sentido, podemos afirmar que já estão de facto em abandono, ainda não efetivo, mas oculto.

Eis porque deixámos para terceiro eixo a leitura destes resultados através do que a literatura nos descreve sobre o abandono oculto. Na verdade e recordando, os autores que aportámos à explicitação do conceito de abandono oculto, caracterizam-no como fenómeno que precede o APEF, que se refere a alunos que estão matriculados na escola, mas não estão implicados na aprendizagem escolar e resulta de um longo processo de desengajamento escolar (Shimoni & Portnoy, 2013; n.d.; Fanoiki, 2014), como que incubando o abandono efetivo.

No entender de Shimoni e Portnoy (n.d.), o alargamento da escolaridade obrigatória contribuiu para que na escola permaneçam alunos que, pelas características que apresentam, estariam em APEF. Características essas que são, nomeadamente, “absentismo, presença irregular na escola, fraco desempenho escolar, sentimento de alienação e de desengajamento do processo de aprendizagem, problemas de comportamento e problemas sociais na escola” (Shimoni & Portnoy, n.d., p.1).

Voltando aos nossos resultados, mais concretamente aos produzidos pelo DIAO, constatámos que os níveis de gravidade mais elevados (vermelho e laranja) albergam 97 alunos da amostra. Retirando os 18 alunos que abandonaram efetivamente, 79 alunos revelam de forma bastante vincada as características que a literatura refere. Desses 79 alunos, 63 alunos permaneceram matriculados e a frequentar diversos percursos formativos o que nos leva à conclusão lógica de que se trata de alunos em abandono oculto. Aceitando, porém, que 13 destes alunos estarão numa trajetória educacional de “rota resiliente” (retirando os 9 dos níveis amarelo e verde que não considerámos) e, portanto, poderão superar as contrariedades da sua situação escolar, é mister concluir que permanecem no agrupamento-contexto 50 alunos em abandono oculto, o que representa 42% da amostra.

Como Shimoni e Portnoy (2013) estamos convictos de que o facto de identificarmos estes alunos como em abandono oculto, não significa necessariamente que irão ser alunos em APEF. Todavia, parece-nos congruente considerar que o dispositivo que criámos demonstrou capacidade para identificar os alunos em abandono oculto e aferir a expressão deste fenómeno num dado contexto. Deste modo, o DIAO parece ter potencialidades para contribuir para a deteção precoce dos alunos em abandono oculto e, desse modo, permitir que se tomem medidas que aumentem o engajamento escolar e conseqüentemente diminuam o APEF.

Complementarmente, parece-nos pertinente fazer referência aos autores que veem o abandono oculto não na perspetiva do aluno como abandonante, mas na do aluno que vai sendo abandonado, fundamentando a perceção de que estes alunos vão sendo ignorados e deixados para trás pelos professores e pela escola que não têm em conta as necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno, fomentando o seu desengajamento progressivo e o abandono oculto (Sultana, 2006; Llambiri et al., 2012).

Embora o DIAO se centre quase exclusivamente nas características individuais, o momento em que se questiona se o aluno permanece ou não na escola, permitiu-nos perceber qual a situação escolar do alunos no ano letivo subsequente e que respostas a escola foi capaz de oferecer. Por outro lado, o passo seguinte, a aplicação do questionário SASAT, possibilitou-nos aceder a um conjunto de perceções dos alunos sobre a escola que, agora, podem ser lidas à luz destes autores.

Assim, pareceu-nos evidente logo na análise que fizemos que as respostas da escola a que os alunos acederam foram insuficientes: alteração do percurso formativo para 20 alunos, nomeadamente, Cursos de Educação Formação (CEF) e Percursos Curriculares Alternativo (PCA) e/ou a repetição do mesmo plano de estudos, inserindo estes alunos em turmas desajustadas à sua idade. Aliás, são respostas recorrentes de uma escola que continua a agir como se “pouco” pudesse fazer, subvalorizando o impacto que tem no percurso escolar destes alunos. Uma escola que não vai além, que dá mais do mesmo, seja esse “mesmo” um CEF ou um PCA, sem nada mais alterar.

Por outro lado, também ficou patente que nem sempre a escola “vê” estes alunos. De facto dos 120 alunos foram sinalizados para os planos de ação ALFA, BETA e GAMA apenas 70, significando que os restantes 50 alunos não foram sinalizados e permaneceram, assim, ocultos para o sistema. Como tomar medidas para o que “não existe”? Acresce que o facto de as escolas, em geral, e o agrupamento-contexto em particular, não possuírem dispositivos integrados de deteção destes casos, inibe uma resposta mais incisiva e atempada. Neste sentido, somos levados a concordar que, aparentemente, o abandono oculto é produzido na e pela própria escola, na medida em que é aí que se geram estas trajetórias. Ao ignorar, por desconhecimento ou por incapacidade, as necessidades específicas de cada aluno (Sultana, 2006), nomeadamente os de mais fraco rendimento escolar, promove um progressivo e gradual desengajamento escolar destes alunos.

Concorrem para admitirmos como plausível esta perceção, as respostas às questões da secção B do SASAT, nomeadamente as questões B1, B4 e B5. Como vimos, ao fazer a análise global do questionário, apesar da maioria dos alunos respondentes manifestar um sentido de pertença à escola bastante positivo, não podemos deixar de realçar que 25% (cerca de 14 dos 57 respondentes) dos alunos revelava um baixo sentido de pertença à escola, bem como alguma “descrença” no apoio socioemocional que recebem dos professores e, como tal, alguma propensão para o desengajamento escolar. Acresce que 50% dos alunos manifestaram uma perceção menos positiva do clima de aprendizagem e destes 25% consideraram que este não promove a aprendizagem dos alunos.

Este desconforto, se assim podemos designar, dos alunos face à escola, foi confirmado na análise feita por nível de gravidade do DIAO. De facto, 26 alunos-caso foram identificados como manifestando baixo sentido de pertença à escola, 21 alunos-caso pareciam manifestar alguma desconfiança face aos seus professores e 36 alunos-caso considerava que o clima de sala de aula não era propício à aprendizagem. Como compaginar o sentido de pertença positivo da maioria dos alunos com a perceção de que o clima de sala de aula não é positivo? Na esteira de Charlot (2006) temos de aceitar como válida a perceção de que estes alunos gostam de estar na escola, enquanto espaço de relação

interpessoal, mas têm dificuldade em experimentar a sala de aula como espaço de aprendizagem.

Estes resultados parecem, de algum modo, anuir à consideração de Sultana (2006) de que são numerosos os alunos que estão nas salas de aula, mas que não recebem atenção devida dos seus professores. Além disso, é possível que, tal como na Albânia, uma mudança de mentalidades seja necessária para que se criem condições para que todos os alunos tenham sucesso. Cá como lá, em nosso entender, urge colocar o foco nas condições, estratégias e recursos de aprendizagem e numa personalização e monitorização constante das aprendizagens realizadas de modo a não deixar nenhum aluno para trás, esperando que não continuem a ser “abandonados por professores e diretores de escolas” (Llambiri et al., 2012, p. 21).

Finalizando, julgámos poder inferir que o estudo que desenvolvemos tornou visível um conjunto de alunos que se “escondem” por detrás das estatísticas públicas e publicadas. Efetivamente, ancorados nas lentes teóricas que suportam a nossa investigação, concluímos que os alunos que compõem a nossa amostra têm características que os colocam nas trajetórias educacionais “espiral descendente”, “parábola”, “bumerangue” ou “rota resiliente” que Tomaszewska-Pekala et al. (2017) definem, mas que também se integram nas zonas de vulnerabilidade 2, 3, 5 e 6 que nos propõe Lewin (2007). Alunos fortemente marcados por um fraco desempenho escolar, nomeadamente, um elevado número de retenções, absentismo seletivo ou efetivo, problemas de comportamento e indisciplina e/ou por características individuais de desengajamento escolar que a literatura mobiliza e considera fortes preditores de APEF. Alunos que possuem características e percursos que se identificam com o APEF que, não fosse a obrigatoriedade de se manterem na escola até aos 18 anos, estariam provavelmente em abandono efetivo e que, nesse sentido podemos concluir, suportados nos autores que mobilizámos, que no ensino básico nacional há alunos em abandono oculto.

### **3. Revisitando as questões de investigação**

Feita a leitura dos resultados à luz do quadro teórico que mobilizámos, julgamos pertinente visitar as questões de investigação, procurando perceber se fomos capazes de corresponder ao objetivo e propósito desta investigação: compreender o que acontece na escola com os alunos que, não sendo considerados em situação de abandono escolar efetivo, permanecem matriculados no sistema educativo/formativo sem se envolverem no seu processo de aprendizagem, embora reúnam e manifestem, em diferentes graus, um desengajamento face à escola, como que incubando o abandono efetivo que, mais cedo ou mais tarde, tem muitas probabilidades de ocorrer e que designámos de abandono oculto.

Assim, procurámos desvelar a(s) realidade(s) por detrás das estatísticas, isto é, dos números que oficialmente traduzem uma melhoria na taxa de APEF, mas que não contemplam um sem número de alunos que, tendo características para terem já abandonado efetivamente, se mantêm na escola.

A primeira questão que considerámos pertinente colocar foi “Quem são estes alunos? Quais as suas trajetórias escolares?”.

O estudo que desenvolvemos permitiu-nos, a nosso ver, constatar empiricamente que existe abandono oculto e possibilitou-nos criar e comprovar que estes alunos têm um determinado perfil. Estes são alunos marcados em grande parte por condições de desvantagem socioeconómica, com necessidade de apoio da ASE, e cujas trajetórias educacionais se caracterizam por um fraco desempenho escolar, nomeadamente, um elevado número de retenções, por traços de absentismo seletivo ou efetivo, por problemas de comportamento e indisciplina e por características individuais de desengajamento escolar, tais como, dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima, desmotivação/desinteresse e desorganização / falta de hábito estudo. Características estas que são exponenciadas quando pertencentes a uma etnia minoritária, particularmente a etnia cigana.

A segunda questão que tentámos responder foi “Porque se vão alheando do seu processo de aprendizagem? Que motivos levam estes alunos a permanecerem no sistema educativo/formativo?”

Esta foi uma questão de difícil resposta pois, e esta é uma limitação do nosso estudo, teria sido importante ouvir, na primeira pessoa, o que estes alunos têm a dizer. Contudo, os resultados que obtivemos pela aplicação do DIAO, pelo SASAT e pela pesquisa documental que efetuámos permitem-nos gizar uma possível resposta. Com efeito, as respostas ao SASAT ajudam-nos a vislumbrar os motivos pelos quais se vão alheando do seu processo de aprendizagem. Efetivamente, como vimos, uma parte relevante dos alunos respondentes tinha uma perceção de que os seus pais tinham baixas expectativas quanto à sua educação. A esta perceção acresce que as aspirações e expectativas educacionais que os alunos respondentes revelaram, atingem um patamar médio-baixo, isto é, cerca de 50% dos alunos esperava no máximo concluir o 12.º ano. Por outro lado, uma parte dos alunos respondentes (cerca de 25%) revelou ainda baixo sentido de pertença à escola, baixo autoconceito académico, ou seja, não se consideram “bons alunos”, nem com capacidade para responder aos desafios que a escola lhes coloca e alguma “descrença” no apoio socioemocional que podem obter dos professores. Em último lugar, parte significativa da amostra (50%) manifestava algum desagrado quanto ao clima de aprendizagem em sala de aula, sendo que cerca de 25% considerava mesmo que o clima de sala de aula não promovia a aprendizagem dos alunos. Assim, e de acordo com Jasińska-Maciążek e Tomaszewska-Pękała (2017), a manifestação destas características tem influência no desengajamento escolar e ajudam-nos a perceber porque é que estes alunos se vão alheando do seu processo de aprendizagem.

Quanto à segunda parte da questão, a primeira impressão com que ficámos foi a de que a obrigatoriedade de se manterem na escola até aos 18 anos é o principal fator que os leva a permanecer. Assentámos esta nossa perceção no facto de, consultados os registos biográficos, constatarmos que os alunos em APEF são obrigados à matrícula, mas não à frequência, permanecendo matriculados ao longo do seu percurso escolar e mantendo-se em APEF ao longo de anos, deixando formalmente a escola apenas quando completam os 18

anos. O mesmo podemos inferir para os alunos com índices elevados de absentismo efetivo e seletivo, pois a sua permanência deve-se à pressão institucional da escola e das instituições para as quais estes alunos são sinalizados: Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), Equipa Multidisciplinares de Apoio aos Tribunais (EMAT) e Segurança Social, mormente devido ao receio das famílias em perderem o Rendimento Social de Inserção (RSI), um proveito essencial em famílias muito desfavorecidas.

Finalmente, a última questão de investigação: “De que modo permanecem no sistema educativo, isto é: qual o seu percurso educativo? E como é que estão, sem estarem?”. A esta questão fomos respondendo ao longo da nossa análise dos resultados obtidos através do DIAO. Assim, em cada nível de gravidade do DIAO, olhando para a situação escolar do aluno no ano letivo 2018/19 e para os resultados do SASAT, fomos referindo que dos alunos da amostra que permaneceram no sistema de ensino (82): 40 alunos repetem o mesmo plano de estudos, 20 experimentam um percurso escolar diferente e os restantes 22 alunos frequentam o ano de escolaridade subsequente. Deste modo, podemos considerar que a maioria dos alunos mantém a sua trajetória escolar e que a escola parece ou não ter bem presente a gravidade da sua situação ou não ter grande variedade de respostas personalizadas para lhes oferecer. Por outro lado, estes alunos permanecem na escola, mas manifestam uma atitude de desinteresse e descrença face ao que a escola lhes pode dar e possuem um conjunto de características que potenciam o desengajamento escolar. Assim, parece-nos estar perante um quadro favorecedor de desengajamento escolar e de abandono oculto e, em último caso, de posterior APEF.

Estes alunos permanecem compulsivamente na escola, por força de um “círculo de ferro” que se gera em seu redor e que os impede (e penaliza de muitos modos) de abandonar a escola. Fica claro que é muito mais este círculo de ferro normativo e sociopolítico que faz com que estes alunos permaneçam na escola do que como resultado de um esforço e de uma política institucional escolar. De facto, além de permanecerem ocultos, o que evidencia desde logo um problema da maior gravidade, a escola tende a encontrar soluções (personalizadas) que não promovem suficientemente a sua inclusão, antes potenciam a lenta exclusão escolar (a maioria repete o mesmo ano de escolaridade, encaminham-se alguns

alunos para percursos escolares menos qualificados). Esta exclusão, ainda que praticada de modo implícito e assente em rotinas escolares instaladas, e por isso também ela oculta, constitui um ponto a merecer uma análise ainda mais aprofundada, tendo em vista a sua desocultação. Uma maior justiça escolar e social passa também pela compreensão deste fenómeno como prática institucional.

#### **4. Limitações do estudo**

Apesar de se considerar muito positivos os resultados a que chegamos e o contributo dado para uma melhor compreensão destes fenómenos (desengajamento escolar, APEF e abandono oculto), há algumas limitações que achamos por bem referir.

A primeira limitação prende-se com a amostra e a extrapolação dos dados. Não que esta limitação retire validade aos resultados, mas é uma limitação que nos impelimos a assumir, a exemplo de muitos outros estudos cujo objetivo é tão-somente descrever o contexto em análise, dar conta da complexidade dos fenómenos vivenciados e tentar compreender mais profundamente o problema de investigação a partir de casos concretos.

Uma outra fragilidade prende-se com o facto de não ter sido possível auscultar os alunos. Nem sempre é possível colocar em prática o que projetámos e ao longo do caminho vamos fazendo opções consoante a dureza do mesmo e o tempo disponível para o concluir. Por exemplo, as entrevistas que teria sido importante fazer a uma amostra mais reduzida, tornaram-se inviáveis e incompatíveis dadas as múltiplas tarefas decorrentes de um estudo desta natureza e do manifesto interesse em sustentá-lo cientificamente.

Finalmente, o tempo foi sem dúvida uma limitação de outra ordem, mas que é relevante. Não que não o tivéssemos tido, ou seja, o tempo disponível parecia à partida suficiente. Contudo, a complexidade dos fenómenos envolvidos e sobretudo a necessidade de conhecer, explicitar e compreender um conceito (abandono oculto) que não se encontra muito discutido na comunidade científica e com matizes tão próximas de dois fenómenos amplamente abordados (APEF e desengajamento escolar), consumiu-nos mais tempo do que o que julgávamos necessário.

## Conclusões

*Caminante, son tus huellas  
el camino, y nada más;  
caminante, no hay camino:  
se hace camino al andar<sup>16</sup>.*

António Machado

Estava a meio desta aventura [doutoramento] e numa verdadeira encruzilhada: nada saía, tinha partido havia já algum tempo e quase nada havia percorrido. Voltar para trás não se colocou como hipótese, mas fiquei sentado “na beira do caminho” esperando que alguém passasse e me pudesse indicar o trilho mais próximo para a casa regressar. Até que, numa daquelas pesquisas “google” que tantas vezes fazemos só porque sim, cruzei-me com a frase paradigmática “o caminho faz-se caminhando”. A curiosidade levou-me a procurar o seu original e num ápice a adotar este poema de António Machado como inspiração para ir fazendo o meu próprio caminho (do qual extraímos o excerto acima na sua língua original). Chegados a este ponto, olha-se para trás e vê-se “o caminho que nunca se há-de voltar a pisar” pois “caminhante, são tuas pegadas o caminho, e nada mais” (António Machado).

Ao iniciar as conclusões da nossa investigação vamos olhar para o caminho que calcorreámos e assinalar as pegadas que nele deixámos.

Em primeiro lugar, olhamos para o ponto de partida: a nossa experiência de vida e o contacto diário com uma realidade que não se consegue traduzir em números e relatórios. O autoquestionamento levou-nos à escolha do tema desta investigação: “Abandono oculto: as realidades por detrás das estatísticas”. Queríamos tentar mostrar a existência concreta não desta, mas destas

---

<sup>16</sup> Disponível em:  
[http://www.antoniomachadoensoria.com/caminante\\_no\\_hay\\_camino.htm#.XXKHTChKg2x](http://www.antoniomachadoensoria.com/caminante_no_hay_camino.htm#.XXKHTChKg2x)  
[Consultado em 3/9/2019]

realidades que são o percurso educativo de cada aluno que está na escola porque tem de estar e que as estatísticas não revelam. Completado o estudo, podemos afirmar com segurança que estes alunos existem, são reais e frequentam a escola.

Em segundo lugar, não bastava comprovar que existem, queríamos compreender porque é que estes alunos que possuem características e percursos que se identificam com o APEF e que, não fosse a obrigatoriedade de se manterem na escola até aos 18 anos, estariam provavelmente em abandono efetivo, se mantêm na escola. Mas como designá-los? Torna-se mais fácil quando rotulámos... Não são alunos em APEF porque, de facto, estão na escola. Também não são alunos em desengajamento escolar, porque este é um processo e estes alunos já não estão em processo, estão desengajados. Chegámos então ao conceito de abandono oculto: se estão na escola, matriculados, mas já desengajados (Shimoni & Portnoy, n.d.), isto é, permanecendo na escola... não estão na escola, logo estão em abandono, um abandono que ainda não se tornou visível, por isso oculto. Foi em busca destes alunos, para compreender as suas trajetórias educacionais, que nos lançámos neste desafio.

Na esteira de Shimoni e Portnoy (n.d.), considerando o abandono oculto a antecâmara do APEF, pareceu-nos pertinente criar um dispositivo de identificação e caracterização que permitisse medir o abandono oculto e identificar o aluno o mais precocemente possível. Começámos, então, por construir um perfil de aluno em abandono oculto com base na literatura revista e este tornou-se um instrumento chave em toda a investigação enquanto modelo de análise: foi a nossa carta de navegação. Este era um aspeto fulcral, pois os autores consultados que se debruçaram sobre o abandono oculto apontavam para a necessidade de se encontrar um conjunto de indicadores que nos permitisse identificar e detetar estes alunos. A construção do perfil do aluno em abandono oculto, com as suas dimensões, variáveis e indicadores conduziu-nos à criação de um dispositivo que nos permitiu identificar estes alunos e assinalar o nível de gravidade, ou seja, de risco de abandono efetivo, em que se encontram. Falámos do Dispositivo de Identificação do Abandono Oculto (DIAO).

O DIAO foi outro instrumento-chave do nosso estudo, possibilitando-nos concluir que existe abandono oculto no agrupamento-contexto, identificar e caracterizar os alunos em abandono oculto e definir o nível de gravidade em que se encontram, tendo em conta a sua situação escolar e as características de desengajamento escolar que possuem. Por outro lado, o DIAO, como instrumento de deteção precoce dos alunos em risco ou em abandono oculto, vai certamente contribuir para o desenvolvimento e implementação de medidas que aumentem o engajamento escolar (Fanoiki, 2014), previnam o desengajamento escolar e fomentem o *reengajamento*, melhorando a aprendizagem de todos os alunos (Sultana, 2006). Nesta linha é pertinente a implementação nas escolas de dispositivos com esta capacidade de deteção e identificação que permitam aos professores e aos órgãos de gestão das escolas tomar decisões que melhor se adequem a cada aluno em concreto. Refira-se aqui o dispositivo já existente no mercado português, o Sistema de Alerta Precoce do Insucesso Escolar (SAPIE), que tem como objetivo a “sinalização do risco de insucesso e abandono escolar e de monitorização e avaliação do impacto de intervenções preventivas” (<https://sapie.pt/#caracteristicas>).

Por último, os resultados obtidos. A análise e posterior discussão de resultados permitiu-nos retirar algumas conclusões importantes relativas, evidentemente, à nossa amostra:

- a. pela aplicação do DIAO percebemos que todos os alunos têm “perfil” de abandonados, relevando-se, todavia, que 81% da amostra estão nos dois níveis mais graves de risco de APEF: vermelho e laranja (cf. Quadro resumo dos resultados do DIAO – tabela 15);
- b. no agrupamento-contexto, 50 alunos estão matriculados mas em abandono oculto. Se considerarmos o abandono oculto a etapa imediatamente anterior ao APEF, então poderemos concluir que a taxa de APEF do agrupamento-contexto poderia ser bem superior aos números atualmente apresentados. E, neste sentido, não se compreende a desvalorização do APEF que se vai gerando institucionalmente, como que se todos estivessem a aguardar apenas que os 18 anos se cumpram. A compreensão do abandono oculto ajudará a perceber melhor (desocultar) como é que as escolas geram mecanismos ocultos de exclusão escolar,

- assentes em práticas sobretudo implícitas de marginalização de alunos com “dificuldades escolares”, que rapidamente se podem transformar em exclusão social;
- c. as características dos alunos em abandono oculto são bem explícitas. Trata-se de alunos com fraco desempenho escolar, nomeadamente, um elevado número de retenções, absentismo seletivo ou efetivo, problemas de comportamento e indisciplina e que possuem algumas características individuais de desengajamento escolar, tais como, dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima, desmotivação / desinteresse e desorganização / falta de hábitos estudo;
  - d. estes alunos em abandono oculto são maioritariamente desfavorecidos socioeconomicamente, pois têm apoio da ASE (sobretudo do escalão A) e, por outro lado, a pertença a uma etnia minoritária, particularmente a etnia cigana, exponencia o abandono oculto e o APEF (30 dos 33 alunos de etnia minoritária identificados estavam nos níveis de gravidade vermelho e laranja do DIAO);
  - e. a retenção e o absentismo, quando cumulativos, são poderosos preditores de trajetórias educacionais de desengajamento escolar e consequentemente abandono oculto e de APEF, impedindo estes alunos de atingirem o “patamar mínimo de qualificação” (Decreto-lei n.º 176/2012, de 2 de agosto), o 12.º ano;
  - f. os anos de escolaridade em que estes fenómenos mais se manifestam são o 5.º, o 6.º e o 7.º ano e a faixa etária predominante nos alunos com níveis maiores de gravidade situa-se entre os 14 e os 16 anos. Como vimos, se associarmos este facto à constatação de que o APEF se efetiva quando estes alunos atingem os 18 anos, podemos afirmar, na linha de Tomaszewska-Pekala et al. (2017), que muitos destes alunos poderão ter uma nova oportunidade em “arenas de aprendizagem alternativas” (Tomaszewska-Pekala et al., 2017, p. 43). Neste sentido é mister assinalar uma medida recente do atual Ministério da Educação que lançou um novo programa de combate ao abandono escolar, denominado Segunda Oportunidade, dirigido precisamente “aos jovens com idade superior a 15 anos, sem qualificação profissional e sem emprego, em

situação de abandono há pelo menos um ano” (Despacho n.º 6954/2019, de 6 de agosto);

Em suma, perante a constatação real do abandono oculto, urge encontrar soluções e alternativas seja de realização dos percursos escolares, de modo a evitar os percursos de “exclusão silenciosa” que, de modo oculto, se vão promovendo nas nossas escolas, seja de realização de percursos de qualificação de segunda oportunidade, para que todos possam atingir um patamar de qualificação que lhes permita inserir-se socioprofissionalmente e viver com dignidade. Assim, importa criar condições para que se possa inovar no interior das nossas escolas (Thurler, 2001). Olhe-se, por exemplo, a proposta do Conselho Nacional de Educação que defende “o investimento em programas contextualizados de combate ao insucesso e de melhoria das condições de ensino e aprendizagem” (CNE, 2015, p. 5), organizando as escolas para o sucesso e intervindo cada vez mais precocemente. Nesta linha, parece-nos pertinente:

- dar a conhecer a existência deste fenómeno do abandono oculto e favorecer a divulgação do Perfil do Aluno em Abandono Oculto;
- promover a deteção precoce dos alunos em risco de APEF através do DIAO que pode constituir-se como um instrumento muito útil às escolas;
- desenvolver e implementar nas escolas medidas que fomentem o *reengajamento* dos alunos em abandono oculto detetados, partindo do aluno e das suas necessidades de aprendizagem, flexibilizando as propostas formativas;
- dotar as escolas de capacidade de resposta a estes alunos, através da diversificação da oferta formativa e da implementação de projetos como o “Hidden Drop-Out” (HDO) na Albânia ou o “INCLUD-ED”, da Universidade de Barcelona;
- favorecer a criação de uma cultura escolar que se centre nas aprendizagens e não nos programas e nos resultados, que permita trabalhar por objetivos de aprendizagem, assente numa personalização e monitorização constante das aprendizagens realizadas de modo a prevenir o desengajamento escolar.

Concluindo, tentámos dar o nosso humilde contributo para uma melhor compreensão deste fenómeno do abandono oculto, procurando conhecer e explicitar o conceito para melhor perceber os contextos em que se gera, os fatores que lhes estão subjacentes e as suas consequências em termos de trajetórias escolares. Fomos íntegros em todo o processo de investigação, respeitando a metodologia de investigação em ciências sociais, concretamente, na modalidade de investigação que escolhemos: o estudo de caso múltiplo.

É evidente que não esgotamos a totalidade da temática, nem tal seria possível. Não foi um estudo tão exaustivo quanto a qualidade dos dados recolhidos nos exigia, permaneceram áreas por explorar e sobram aspetos por pesquisar. Contudo, outras oportunidades de alargar e aprofundar esta temática do abandono oculto surgirão pois, voltando ao poeta António Machado, "al andar se hace camino".

## Referências bibliográficas

Afonso, N. (2005). *A Investigação Naturalista em Educação: guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilibrios. Braga.

Alves, J. M. (2010). Modelo didático e a construção do sucesso educativo. In Azevedo, J., Alves, J. (Eds.), *Projecto Fénix. Mais sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Alves, J. M. (2012). O Projeto Fénix e a progressiva transformação da gramática escolar. In J. M. Alves, L. Moreira (Org.), *Projeto Fénix – As artes do voo e as ciências da navegação* (pp. 83-119). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Associação Tempos Brilhantes (2019). *Sistema de Alerta Precoce do Insucesso Escolar*. Disponível em: <https://sapie.pt/#inicio>. [Consultado em 15/7/2019]

Azevedo, J. (1999). *Inserção precoce de jovens no mercado de trabalho*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade/PEETI.

Azevedo, J. (2001). *Avenidas de Liberdade*. 3ª Edição. Porto: Edições ASA.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: FML

Azevedo, J. (2014). Que tem a Europa para oferecer aos recém-chegados a uma longa escolaridade obrigatória?. In J. Machado, J. M. Alves (Org.), *Escola para*

*Todos – Igualdade, Diversidade e Autonomia* (pp. 13-40). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child development*, 66(5), 1312-1329. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/459e/b9674da421fac47cd90ccf35cc0278b0a1e3.pdf>. [Consultado em 9/2/2018]

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Canavarro, J. M. P. (relator) (2004, março). *Eu não desisto. Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho.

Charlot, B. (2006). Bernard Charlot: "O conflito nasce quando o professor não ensina". *Entrevista à revista "Nova Escola"*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/871/bernard-charlot-o-conflito-nasce-quando-o-professor-nao-ensina>. [Consultado em 5/6/2015]

Charlot, B. (2015). Entrevista à revista "Escola Pública". Disponível em: <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/27/escola-para-todos-261310-1.asp>. [Consultado em 5/6/2015].

Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science & Business Media. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Azkananda\\_Widiasani/publication/310773130\\_Handbook\\_of\\_Student\\_Engagement/links/5836a0dd08aed45931c772b7.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Azkananda_Widiasani/publication/310773130_Handbook_of_Student_Engagement/links/5836a0dd08aed45931c772b7.pdf). [Consultado em 13/3/2018]

CICDR – Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial (2018). *Relatório Anual da Situação da Igualdade e Não Discriminação em razão da origem racial e étnica, cor, nacionalidade, ascendência e território de origem*. Disponível em: <https://www.cicdr.pt/documents/57891/0/Relatorio+Anual+2018+->

+VERS%C3%83O+FINAL.pdf/61a87690-3cdd-43e4-ab7f-1f415559fb42. [Consultado em 2/8/2019]

CNRAA. (2013). Le décrochage scolaire et les ruptures de contrats d'apprentissage. Disponível em: [http://www.afpssu.com/wp-content/uploads/2013/07/Decrochage\\_scolaire\\_def1.pdf](http://www.afpssu.com/wp-content/uploads/2013/07/Decrochage_scolaire_def1.pdf). [Consultado em 13/2/2018]

Conselho Europeu (2011). *Recomendação do Conselho sobre as políticas de redução do abandono escolar precoce*. Luxemburgo: Jornal Oficial da União Europeia. Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/pt/TXT/?uri=CELEX:32011H0701\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/pt/TXT/?uri=CELEX:32011H0701(01)). [Consultado em 17/2/2018]

Comissão Europeia (2015b). Uma abordagem escolar integrada para a prevenção do abandono escolar. Recomendações sobre política educativa. Direção-Geral da Educação e Cultura. Educação e formação 2020/Política educativa. Disponível em: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/early-leaving-policy\\_pt.pdf#schools](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/early-leaving-policy_pt.pdf#schools). [Consultado em 13/2/2018]

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Cedefop (2015a). *Combate ao Abandono Precoce na Educação e Formação na Europa. Documento Síntese Eurydice*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=EC0215083PTN\\_002.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=EC0215083PTN_002.pdf). [Consultado em 9/11/2017]

Conselho Nacional de Educação (2015). *Recomendação: Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*. Disponível em: [http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacao\\_Retencao\\_dv.pdf](http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacao_Retencao_dv.pdf). [Consultado em 16/3/2015].

Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.

Day, L., Mozuraityte, N., Redgrave, K. e McCoshan, A. (2013). *Preventing early school leaving in Europe - lessons learned from second chance education Education and Culture - Final Report*. Disponível em: <http://www.youthreach.ie/wp-content/uploads/Finalreport.pdf>. [Consultado em 11/11/2017]

Delors, J. (Coord.) (2003). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. 8.<sup>a</sup> Edição. Porto: Edições ASA.

Enguita, M.; Martínez, L. & Riviere Gómez, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Colección Estudios Sociales, Núm. 29*. Fundación “la Caixa”. Disponível em: <http://psicopedia.org/wp-content/uploads/2015/04/Fracaso-Escolar.pdf>. [Consultado em 4/6/2019]

Enguita, Mariano F. (2011). *Del desapego al desenganche y de éste al fracasso*. RASE, 4(3), pp. 732-751. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a05.pdf>. [Consultado em 16/6/2019]

Estêvão, P., & Álvares, M. (2013). A medição e intervenção do abandono escolar precoce: Desafios na investigação de um objeto esquivo. *CIES e-Working Paper, N.º 157/2013*. Disponível em: [http://www.cies.iscte.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES\\_WP157\\_Estevao\\_e\\_Alvares.pdf](http://www.cies.iscte.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP157_Estevao_e_Alvares.pdf). [Consultado em 16/2/2015].

Eurostat - Institutos Nacionais de Estatística. (2014). Taxa de abandono precoce de educação e formação: Total e por sexo. Disponível em: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Education\\_statistics\\_at\\_regional\\_level/pt&oldid=268865](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Education_statistics_at_regional_level/pt&oldid=268865). [Consultado em 12/5/2015]

Fanoiki, G. (2014). *Perceived Social Support and Hidden Drop-out in Junior Vocational High School: the Role of Students' Ethnicity* (Master's thesis).

Disponível em:  
[https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/31574/Master%20thesis\\_%202014-12-16,%20for%20Scriptierepositorium.pdf?sequence=1](https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/31574/Master%20thesis_%202014-12-16,%20for%20Scriptierepositorium.pdf?sequence=1). [Consultado em 3/5/2018]

Ferrão, J. E Honório, F. (coord.) (2001). *Saída prematura do sistema educativo: aspectos da situação, causas e perspectivas em termos de emprego e formação*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.

Formosinho, João (1987). «O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único», in Vários, O Insucesso Escolar em Questão. *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50.

Formosinho, João (1988). *Organizar a escola para o sucesso educativo. Medidas que promovam o sucesso educativo*, pp. 105 -136. Lisboa: GEP/ME.

Fortin, L. & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359–374. Disponível em:  
<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1999-v25-n2-rse1836/032005ar/>.  
[Consultado em 9/2/2018]

Fredericks, J. A., Blumenfeld, F. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. Disponível em  
<http://gtnpd46.ncdpi.wikispaces.net/file/view/Fredericks%2C%20Blumfield%2C%20paris.pdf/538416770/Fredericks%2C%20Blumfield%2C%20paris.pdf>.  
[Consultado em 11/2/2018]

Hancock, K. J. & Zubrick, S. R. (2015) *Children and young people at risk of disengagement from school*, Commissioner for Children and Young People, Western Australia. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/profile/Kirsten\\_Hancock/publication/281257513\\_Children\\_and\\_young\\_people\\_at\\_risk\\_of\\_disengagement\\_from\\_school\\_literature](https://www.researchgate.net/profile/Kirsten_Hancock/publication/281257513_Children_and_young_people_at_risk_of_disengagement_from_school_literature)

[review/links/55dd3b4108ae83e420ee62bc/Children-and-young-people-at-risk-of-disengagement-from-school-literature-review.pdf](https://www.researchgate.net/publication/328111111/links/55dd3b4108ae83e420ee62bc/Children-and-young-people-at-risk-of-disengagement-from-school-literature-review.pdf). [Consultado em 14/3/2018]

Hill, M. M. & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Janosz, M., Deniger, M. A., Roy, G., Lacroix, M., Langevin, L., Le Blanc, M., & Fallu, J. (2001). Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés. *Rapport de recherche présenté au programme d'Actions concertées sur le décrochage scolaire en milieu défavorisé*. Montréal. Québec: École de psychoéducation de l'Université de Montréal. Disponível em: [http://sehr-csq.qc.ca/fileadmin/user\\_upload/syndicats/z28/documents\\_pdf/C3%89valuation de programmes de pr%C3%A9vention du d%C3%A9crochage scolaire pour adolescent de milieux d%C3%A9favoris%C3%A9s.pdf](http://sehr-csq.qc.ca/fileadmin/user_upload/syndicats/z28/documents_pdf/C3%89valuation%20de%20programmes%20de%20pr%C3%A9vention%20du%20d%C3%A9crochage%20scolaire%20pour%20adolescent%20de%20milieux%20d%C3%A9favoris%C3%A9s.pdf). [Consultado em 2/9/2016]

Jasińska-Maciażek, A. & Tomaszewska-Pekala, H. (2017). *Reducing early school leaving: toolkit for schools. How to identify and monitor students and schools in need of additional care and support*. Warsaw: Faculty of Education, University of Warsaw. Disponível em: [https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/Deliverable%205\\_2\\_FINAL\\_9\\_12\\_2017\(1\).pdf](https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/Deliverable%205_2_FINAL_9_12_2017(1).pdf). [Consultado em 2/2/2018]

Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00051-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00051-0). [Consultado em 15/2/2016]

Lewin, K. M. (2007). *Improving Access, Equity and Transitions in Education: Creating a Research Agenda. Create Pathways to Access. Research Monograph No.1*. Online Submission. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508613.pdf>. [Consultado em 19/1/2018].

Llambiri, S. Gjedra, R. & Hajdari, M. (2012). *Assessment Report On The Scaling Up Level Of The Hidden Drop-Out Approach In Albania And Recommendations For The Future*. Disponível em: [http://www.unicef.org/albania/Hidden\\_Dropout-Scaling-up\\_Internal\\_Evaluation\\_Report2012EN.pdf](http://www.unicef.org/albania/Hidden_Dropout-Scaling-up_Internal_Evaluation_Report2012EN.pdf) . [Consultado em 12/10/2016]

Martín, A. B. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 43(7), 11. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1847Martin.pdf>. [Consultado em 29/4/2015]

Martínez, L., Enguita, M. & Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 119-145. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010\\_05.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010_05.pdf). [Consultado em 4/6/2019]

Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Mesquita, E., Formosinho J. e Machado, J. (2015). Docência e integração na educação básica em Portugal. In Formosinho J., Machado, J., e Mesquita, E., *Formação, Trabalho e Aprendizagem – Tradição e Inovação nas Práticas Docentes* (pp. 57-82). Lisboa: Edições Sílabo.

Ministério da Educação (2018). *Estatísticas da Educação 2017/2018*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=PRT\\_TxTransicao\\_TxRetencao.xlsx](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=PRT_TxTransicao_TxRetencao.xlsx). [Consultado em 4/4/2019]

Montes, G., & Lehmann, C. (2004). Who will drop out from school? Key predictors from the literature. *Children's Institute Technical Report*. Disponível em: <https://www.childrensinstitute.net/sites/default/files/documents/T04-001.pdf>. [Consultado em 10/4/2017]

Morin, E. (2002). Os sete saberes necessários à educação do futuro. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa. Instituto Piaget.

Morin, E.; Ciurana, E. R.; Motta, R. D. (2003). Educar na Era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo. Cortez Editora. Disponível em: <http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2015/04/Educar-na-Era-Planet%C3%A1ria.pdf>. [Consultado em 5/6/2019]

Newby, P. (2014). *Research Methods for Education*. London and New York: Routledge.

Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: para uma história de futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, pp. 181-199.

OCDE (2017). *Relatórios Econômicos da OCDE: Portugal 2017*. Edições OCDE. Disponível em: <https://www.oecd.org/eco/surveys/Portugal-2017-OECD-economic-survey-overview-portuguese.pdf>. [Consultado em 12/12/2017]

Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

*Por uma estratégia RAP* (2016). Disponível em: <https://estrategiarap.files.wordpress.com/2016/06/estrategia-1.pdf>. [Consultado em 9/2/2018]

Pordata (2019). Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo. Que países têm maior e menor percentagem de homens e de mulheres entre os 18 e os 24 anos que deixaram de estudar sem terminar o secundário? Disponível em: <https://www.pordata.pt/Europa/Taxa+de+abandono+precoce+de+educa%C3%A7%C3%A3o+e+forma%C3%A7%C3%A3o+total+e+por+sexo-1350>. [Consultado em 13/5/2019]

Potvin, P. & Dimitri, M. (2012). Les déterminants de la réussite et du décrochage scolaires et les types d'élèves à risque. CTREQ. Québec. Disponível em: <http://pierrepotvin.com/wp/wp-content/uploads/2016/02/Les-d%C3%A9terminants-de-la-r%C3%A9ussite-et-du-d%C3%A9crochage-scolaires-et-les-types-d%C3%A9l%C3%A8ves.pdf>. [Consultado em 24/10/2017]

Potvin, P., L. Fortin, D. Marcotte, É. Royer & R. Deslandes. (2007), *Guide de prévention du décrochage scolaire*. CTREQ. Québec. Disponível em: <http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2013/08/Ya-une-place-pour-toi-Le-guide.pdf>. [Consultado em 13/2/2018]

Quivy, R. & Campenhout, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reeve, J., & Tseng, C. (2011). *Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities*. Contemporary Educational Psychology. (no prelo). Disponível em: [https://bmri.korea.ac.kr/file/board\\_data/publications/1315188422\\_1.pdf](https://bmri.korea.ac.kr/file/board_data/publications/1315188422_1.pdf). [Consultado em 4/5/2018]

Rosenblum, S., Goldblatt, H., & Moin, V. (2008). The hidden dropout phenomenon among immigrant high-school students: The case of Ethiopian adolescents in Israel—A pilot study. *School Psychology International*, 29(1), 105-127. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/265163335\\_School\\_Psychology\\_International\\_Students\\_The\\_Case\\_of\\_Ethiopian\\_Adolescents\\_in\\_Israel\\_A\\_Pilot\\_Study\\_The\\_Hidden\\_Dropout\\_Phenomenon\\_among\\_Immigrant\\_High-School](https://www.researchgate.net/publication/265163335_School_Psychology_International_Students_The_Case_of_Ethiopian_Adolescents_in_Israel_A_Pilot_Study_The_Hidden_Dropout_Phenomenon_among_Immigrant_High-School). [Consultado em 27/10/2017]

Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. *California Dropout Research Project*, 15, 1-3. Disponível em: [https://www.hws.edu/about/pdfs/school\\_dropouts.pdf](https://www.hws.edu/about/pdfs/school_dropouts.pdf). [Consultado em 17/3/2016]

Santos Guerra, M. A. (2005c). O leito de Procusto. Em “*O Correio da Educação*” - *Claridades*. pp.1-3, N.º 234, de 17 de outubro. Porto: CRIAP-ASA.

Santos Guerra, Miguel (2002). “Como um espelho – avaliação qualitativa das escolas”. In Joaquim Azevedo (org.), *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto: Edições Asa, pp. 11-31.

Shimoni, E. & Portnoy, H. (2013). *The challenge of measuring hidden dropout in Israel*. Disponível em: [https://www.dst.dk/ext/6527432750/0/israel/Annex-B1-13-The-challenge-of-measuring-hidden-dropout-in-Israel-\(ICBS\)--pptx](https://www.dst.dk/ext/6527432750/0/israel/Annex-B1-13-The-challenge-of-measuring-hidden-dropout-in-Israel-(ICBS)--pptx). [Consultado em 27/10/2018]

Shimoni, E. & Portnoy, H. (n.d). *Defining and measuring hidden dropout at the ICBS*. Disponível em: [http://www.cbs.gov.il/twinning/b1/annex\\_b1\\_12.pdf](http://www.cbs.gov.il/twinning/b1/annex_b1_12.pdf). [Consultado em 31/1/2018]

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wentzel, & D. B. Miele, (Eds.), *Handbook of motivation at school*, pp. 223–245. Routledge. Disponível em [https://www.researchgate.net/profile/Thomas\\_Kindermann/publication/228484553\\_Engagement\\_and\\_Disaffection\\_as\\_Organizational\\_Constructs\\_in\\_the\\_Dynamics\\_of\\_Motivational\\_Development/links/09e4150b51dc7ccfef000000/Engagement-and-Disaffection-as-Organizational-Constructs-in-the-Dynamics-of-Motivational-Development.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Thomas_Kindermann/publication/228484553_Engagement_and_Disaffection_as_Organizational_Constructs_in_the_Dynamics_of_Motivational_Development/links/09e4150b51dc7ccfef000000/Engagement-and-Disaffection-as-Organizational-Constructs-in-the-Dynamics-of-Motivational-Development.pdf). [Consultado em 10/2/2018]

Slavin, R. E., & Madden, N. A. (1989). What works for students at risk: A research synthesis. *Educational leadership*, 46(5), 4-13. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/237410804\\_What\\_Works\\_for\\_Students\\_at\\_Risk\\_A\\_Research\\_Synthesis](https://www.researchgate.net/publication/237410804_What_Works_for_Students_at_Risk_A_Research_Synthesis). [Consultado em 15/11/2015]

Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sultana, R. (2006). *Facing the hidden dropout challenge in Albania*. Tirana: UNICEF. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/7c62/5be69597fcf68cf39f2bee6ae5a50637bf11.pdf>. [Consultado em 15/10/2015]

TeRiele, K. (2006). Youth 'at risk': further marginalizing the marginalized?. *Journal of Education Policy*, Vol. 21, No. 2, 129–145. DOI: 10.1080/02680930500499968. [Consultado em 5/5/2018]

Thibert, Rémi (2013). Le décrochage scolaire: diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ*, n°84, mai. Lyon: ENS de Lyon. Disponível em <https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1857/files/2014/03/DA84-300413.pdf>. [Consultado em 17/3/2016]

Thurler, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. São Paulo: Artmed

Tomaszewska-Pekała, H., Marchlik, P., & Wrona, A. (2017). Finding inspiring practices on how to prevent ESL and school disengagement. *Lessons from the educational trajectories of youth at risk from nine EU countries*. Disponível em: [https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/Deliverable%205\\_1\\_Publication%206\\_final\\_final\\_15\\_12\\_2017.pdf](https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/Deliverable%205_1_Publication%206_final_final_15_12_2017.pdf). [Consultado em 3/4/2018]

Universidade de Barcelona (2012). *Relatório INCLUD-ED final. Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação*. Disponível em: <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/12/740922c2359d3ca752de853bbb798930.pdf>. [Consultado em 11/5/2019]

Veiga, F. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-449. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/10032>. [Consultado em 23/2/2018]

### **Legislação consultada:**

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República n.º 166/2009, Série I*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. *Diário da República n.º 172/2012, Série I*. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-lei n.º 176/2012, de 2 de agosto. *Diário da República n.º 149/2012, Série I*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. (republicado na primeira alteração, por apreciação parlamentar, na Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro)

Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto. *Diário da República n.º 177/1996, Série II*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 6954/2019, de 6 de agosto. *Diário da República n.º 149/2019, Série II*. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa.



## **Anexos**







## Anexo 2 – Questionário Success At School Assessment Tool (SASAT)

### Questionário

#### SUCCESS AT SCHOOL ASSESSMENT TOOL (SASAT)<sup>1</sup>

Olá!

Como sabes somos uma escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) e nesse sentido interessa-nos perceber o que podemos fazer para melhorar as aprendizagens e dar respostas às necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos nossos alunos.

Este questionário tem como objetivo conhecer-te e conhecer a tua opinião sobre a escola e o processo de aprendizagem. Não há boas ou más respostas no questionário. Todas as respostas que deres serão confidenciais, por isso, sê honesto(a) nas tuas opiniões.

#### Nota bem:

- A aplicação deste questionário foi autorizado pelo Conselho Pedagógico em 15/05/2019;
- Os dados obtidos serão tratados e utilizados, com garantia de confidencialidade e anonimato, para produção de um estudo académico que incide sobre a nossa escola.
- **A resposta a este questionário é totalmente livre e voluntária** (se não quiseres, não respondes);

Se estiveres de acordo vamos então iniciar o preenchimento do questionário.

#### Identificação

i. Nome:  N.º  Turma

ii. Idade

iii. Já reprovaste alguma vez? Sim  Não

iv. Quantas vezes?  v. Em que ano(s)?

vi. Encarregado de Educação:  pai  mãe  outro Quem?

vii. Idade do pai  viii. Idade da mãe

ix. Habilitações literárias do pai

<input type="checkbox"/> Sem escolaridade	<input type="checkbox"/> 6.º ano	<input type="checkbox"/> 12.º ano	<input type="checkbox"/> Mestrado
<input type="checkbox"/> 4.º ano	<input type="checkbox"/> 9.º ano	<input type="checkbox"/> Licenciatura	<input type="checkbox"/> Doutoramento

x. Habilitações literárias da mãe

<input type="checkbox"/> Sem escolaridade	<input type="checkbox"/> 6.º ano	<input type="checkbox"/> 12.º ano	<input type="checkbox"/> Mestrado
<input type="checkbox"/> 4.º ano	<input type="checkbox"/> 9.º ano	<input type="checkbox"/> Licenciatura	<input type="checkbox"/> Doutoramento

<sup>1</sup> Traduzido de forma livre de Jasińska-Maciążek, A. & Tomaszewska-Pękała, H. (2017). *Reducing early school leaving: toolkit for schools. How to identify and monitor students and schools in need of additional care and support*. Warsaw: Faculty of Education, University of Warsaw. Disponível em: [https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/Deliverable%205\\_2\\_FINAL\\_9\\_12\\_2017\(1\).pdf](https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/Deliverable%205_2_FINAL_9_12_2017(1).pdf) [Consultado em 2/2/2018]

## A. Tu e a tua família

**A.1.** As seguintes perguntas são sobre como te sentes quando falas com a tua mãe ou o teu pai.  
Assinala com um **X** em que medida concordas ou discordas de cada uma destas afirmações.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) Eu sinto que posso confiar nos meus pais se quiser conversar com eles.					
b) Se eu falar com os meus pais, acho que eles vão tentar entender como me sinto.					
c) Quando me sinto mal por causa de alguma coisa, os meus pais escutam-me.					
d) Se tenho algum problema com os meus trabalhos escolares, posso pedir ajuda aos meus pais.					
e) Se eu tivesse algum problema pessoal ou social, os meus pais teriam algum conselho para me dar					

**A.2.** As seguintes perguntas são sobre teus pais e o seu envolvimento no teu trabalho escolar.  
Assinala com um **X** em que medida concordas ou discordas de cada uma destas afirmações.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) Os meus pais certificam-se que eu faço os meus trabalhos de casa.					
b) Os meus pais certificam-se que eu vou para a escola todos os dias.					
c) Os meus pais elogiam-me pelo que eu faço bem na escola.					
d) Os meus pais dão-me o apoio que preciso para ter bons resultados na escola.					
e) Os meus pais falam comigo sobre o meu futuro.					
f) Os meus pais acreditam que a educação é importante para ter sucesso na vida.					

**A.3.** Em que medida concordas ou discordas de cada uma destas afirmações?

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) Os meus pais querem saber com quem eu saio quando saio com colegas.					
b) Nos meus tempos livres, quando não estou em casa, os meus pais sabem com quem estou e onde estou.					
c) Os meus pais querem que eu lhes diga onde estou, se eu não voltar para casa logo depois da escola.					

**A.4.** Quais são as expectativas dos teus pais quanto à tua educação? (*Coloca um X apenas numa das opções*)

- Eu não sei; acho que eles não têm muitas expectativas quanto à minha educação.
- Deixar a escola sem concluir o 12.º ano.
- Deixar a escola depois de concluir o 12.º ano.
- Continuar a estudar após o 12.º ano, tirar um Curso de Especialização Tecnológica (CET).
- Continuar a estudar após o 12.º ano e ir para a Universidade.

## B. Na escola

**B.1.** Pensando na tua escola, até que ponto concordas com as seguintes afirmações?

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) Eu penso que é uma boa escola.					
b) Eu sinto-me realmente como uma parte desta escola.					
c) Eu recomendaria a minha escola a outros alunos.					

**B.2.** Pensando na tua educação, até que ponto concordas com as seguintes afirmações?

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) Se eu me esforçar na escola isso vai ajudar-me a conseguir um bom emprego.					
b) Se eu me esforçar na escola isso vai ajudar-me a entrar na universidade.					
c) Ter uma boa educação escolar é a melhor maneira de ter sucesso na vida.					

**B.3.** Pensando em como te sentes relativamente ao que fazes na escola, até que ponto concordas com as seguintes afirmações?

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) Eu sou capaz de ajudar os meus colegas nos seus trabalhos escolares.					
b) Eu sou bom na maioria das disciplinas que tenho.					
c) Normalmente tenho baixos resultados nos testes.					
d) Tenho melhores resultados do que os meus colegas na maioria das disciplinas.					
e) Eu acompanho facilmente as matérias dadas pelos professores.					

**B.4.** Pensando nos teus professores, até que ponto concordas com as seguintes afirmações?

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) Eu sinto que posso confiar nos meus professores se quiser conversar com eles.					
b) Se eu falar com os meus professores, acho que eles vão tentar entender como me sinto.					
c) Quando me sinto mal por causa de alguma coisa, os meus professores escutam-me.					
d) Se tenho algum problema com os meus trabalhos escolares, posso pedir ajuda aos meus professores.					
e) Se eu tivesse algum problema pessoal ou social, os meus professores teriam algum conselho para me dar.					

**B.5.** Pensando no ambiente de aprendizagem nas tuas aulas, até que ponto concordas com as seguintes afirmações?

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) Na aula, o professor tem que esperar muito tempo para que os alunos se acalmem.					
b) Na aula, os alunos não ouvem o que o professor diz.					
c) Na aula, há barulho e desordem.					

**B.6.** Nos últimos 12 meses, com que frequência cada uma das situações seguintes aconteceu contigo?

	Nunca	Uma vez por mês ou menos de dez	Algumas vezes por mês (+ de 10)	Algumas vezes por semana	Todos os dias
a) Ficar chateado por outros alunos te terem chamado nomes ofensivos (incluindo receber mensagens de texto ou e-mails deles).					
b) Outros alunos na escola obrigaram-te a dar-lhes dinheiro ou bens pessoais.					
c) Outros alunos ameaçaram bater-te ou dar-te pontapés ou usar qualquer outra forma de violência.					
d) Outros alunos agrediram-te mesmo batendo-te ou dando-te pontapés ou usando qualquer outra forma de violência.					

### C. Os teus planos e aspirações para o futuro

**C.1. Qual é o nível mais alto de educação que pretendes alcançar?**

- Eu não sei.
- Sair quando tiver 18 anos, independentemente do ano em que estiver.
- Concluir o 9.º ano, num Curso de Educação e Formação (CEF).
- Concluir o 12.º ano.
- Concluir o 12.º ano, num Curso Profissional ou Tecnológico.
- Ir para a Universidade.

**C.2. Na tua opinião, qual é a probabilidade de alcançares o nível de educação que desejas?**

- Nada provável.
- Pouco provável.
- Bastante provável
- Muito provável.

O teu questionário chegou ao fim.

Muito Obrigado pela tua Colaboração!



### Anexo 3 – Declaração de consentimento informado

Caro Encarregado de Educação,

No âmbito do projeto TEIP e no sentido de prevenir o insucesso, o absentismo e o abandono escolar precoce, foi aprovada em Conselho Pedagógico a aplicação de um questionário com o objetivo recolher informações sobre características dos alunos que são relevantes para o seu engajamento escolar e para o seu sucesso educacional, identificando fatores de risco. Este está a ser aplicado a uma amostra de cerca de 100 alunos e os seus resultados serão tratados, com garantia de confidencialidade e anonimato, e alvo de estudo pelo professor António Oliveira, no âmbito da sua tese de doutoramento.

Se o seu educando foi selecionado é-lhe garantida a possibilidade de não resposta a este questionário, pois a sua participação é totalmente livre e voluntária. Deste modo, está assegurada ao Encarregado de Educação a liberdade de dar ou retirar o consentimento voluntário para utilização dos dados do seu educando em qualquer altura.

Assim, **se não autoriza** – e apenas nesse caso – que o seu educando participe no estudo, com garantia de confidencialidade e anonimato, agradecemos que assine o destacável e o devolva.

✂-----

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, n.º \_\_, da turma \_\_ do \_\_.º ano, declaro que não autorizo a sua participação no questionário sobre a prevenção do insucesso, do absentismo e do abandono escolar precoce.

