

Abandono escolar precoce de jovens açorianos: por que deixaram a escola?

Dissertação de Mestrado

Mariana Rego Costa de Matos

Mestrado em
Educação e Formação



Abandono escolar precoce de jovens açorianos: por que deixaram a escola?

Dissertação de Mestrado

Mariana Rego Costa de Matos

Orientadores

Professora Doutora Ana Cristina Palos

Professor Doutor Fernando Diogo

Dissertação de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação.



Os nossos maus alunos (alunos considerados sem futuro) nunca vão sozinhos para a escola. O que entra na sala de aula é uma cebola: algumas camadas de tristeza, de medo, de inquietação, de rancor, de raiva, de desejos insatisfeitos, de renúncias furiosas, acumuladas sobre um fundo de passado humilhante, de presente ameaçador, de futuro condenado. Reparem, vejamos chegar, o corpo em transformação e a família dentro da mochila. A aula só poderá começar realmente depois de pousarem o fardo no chão e descascarem a cebola. É difícil de explicar, mas às vezes basta um olhar, uma palavra amiga, um comentário de adulto confiante, claro e estável, para dissolver estas mágoas, aliviar os espíritos, instalá-los num presente rigorosamente indicativo. Como é natural, o bem-estar será provisório, a cebola voltará a formar-se à saída e será com certeza necessário recomeçar no dia seguinte. Mas ensinar é isso mesmo: é recomeçar até ao nosso necessário desaparecimento como professores. (Pennac, 2009, p. 60)

RESUMO

Apesar de o Abandono Precoce de Educação e Formação ser um fenómeno amplamente estudado, continua a ter grande impacto nos sistemas de ensino, especialmente, na Região Autónoma dos Açores, onde a taxa se situa nos 21,7%, de acordo com os últimos dados relativos a 2023.

Além da análise às tendências estatísticas mais relevantes, quer regionais, quer nacionais e internacionais, o desenvolvimento desta dissertação baseou-se, sobretudo, na realização de entrevistas semidirigidas a jovens que abandonaram a escola precocemente, sem concluir o ensino obrigatório.

Escolhemos a realização de entrevistas como estratégia de recolha de dados, porque quisemos humanizar os dados estatísticos, isto é, dar-lhes uma dimensão mais pessoal, de forma a entender como é que os jovens lidam com esta situação de abandono da escola.

A amostra foi assim constituída por 20 jovens de ambos os sexos. Foi realizada uma análise de conteúdo ao discurso dos jovens em resposta às cerca de três dezenas de questões colocadas.

Nesta dissertação são discutidos diferentes fatores produtores de abandono precoce de educação e formação, nomeadamente, os fatores individuais, familiares, de sociabilidade na escola, desempenho escolar e organização escolar.

Como se verá, o Abandono Precoce de Educação e Formação é mais do que números: é a história de jovens que se afastam de um sistema que não os soube proteger. Esta dissertação revela as vozes de quem desistiu da escola, não por uma razão única, mas por um conjunto de desafios pessoais e sociais, que vão desde o desinteresse até à exclusão, passando pelas reprovações e pelo absentismo, bem como pela dificuldade da instituição escolar responder a públicos mais desafiantes.

Para além de combater o Abandono Precoce de Educação e Formação, o que é preciso é prevenir o abandono, agir o mais cedo possível, dentro da própria escola, que tem que ser percebida pelos jovens como um espaço de acolhimento, que os protege e que os valoriza, antes que desistam de sonhar com um futuro melhor.

É certo que a permanência de um jovem na escola, até ao cumprimento do ensino obrigatório, derivará sempre do seu gosto por estar nela, mas nunca se concretizará se essa permanência e esse gosto não forem cultivados.

Palavras-Chave: educação; abandono precoce de educação e formação; jovens; escola

ABSTRACT

Although Early School Leaving is a widely studied phenomenon, it continues to have a significant impact on education systems, especially in the Autonomous Region of the Azores, where the rate stands at 21.7%, according to the latest data from 2023.

In addition to analyzing the most relevant statistical trends, both regional, national, and international, the development of this dissertation was primarily based on conducting semi-guided interviews with young people who left school early without completing compulsory education.

We chose interviews as a data collection strategy because we wanted to humanize the statistics, giving them a more personal dimension to understand how these young people cope with the situation of dropping out of school.

The sample consisted of 20 young people of both genders. A content analysis was conducted on their responses to about thirty questions.

This dissertation discusses different factors contributing to early school leaving, including individual, family, school socialization, academic performance, and school organization factors.

As will be seen, Early School Leaving is more than just numbers: it is the story of young people who drift away from a system that failed to protect them. This dissertation reveals the voices of those who left school, not for a single reason but due to a combination of personal and social challenges, ranging from disinterest to exclusion, along with failing grades, absenteeism, and the school institution's difficulty in responding to more challenging student populations.

Beyond combating Early School Leaving, the priority must be to prevent it, acting as early as possible within the school itself, which must be perceived by young people as a welcoming space that protects and values them before they give up on dreaming of a better future.

While a young person's continued presence in school until the completion of compulsory education will always depend on their liking for being there, it will never be achieved unless this engagement and enjoyment are cultivated.

Keywords: education; early school leaving; youth; school

DEDICATÓRIA

Em memória da minha mãe, porque me ensinou que *quando o dedo aponta para a lua, o imbecil olha para o dedo*;

Ao meu Pai, por tudo o que não cabe aqui e, porque me acompanhou, apoiou e incentivou e, sem tudo isso, eu não teria concluído este trabalho;

À minha irmã, ao meu irmão, ao meu cunhado e à minha cunhada pelo apoio incondicional;

Aos meus sobrinhos Álvaro, Maria do Céu, Alcides e Rodrigo para que saibam que na vida: “Tudo vale a pena. Se a alma não é pequena”;

Aos meus avós Carlos, Júlio, Maria e Ana, pelo exemplo;

À minha Professora, Ana Cristina Palos, cujo apoio, aconselhamento, orientação, rigor e persistência foram imprescindíveis para concluir este trabalho;

Ao meu Professor, Fernando Diogo, pela sua orientação cuidada e atenta a todos os pormenores;

A ambos, muito obrigada, por terem aceitado orientar a minha tese e por terem compreendido as minhas pausas;

Aos meus amigos. À Andreia, especialmente, pelos bons conselhos, pelas leituras atentas e pela partilha de opinião;

À Amélia, pela paciência da formatação;

Aos jovens, que aceitaram participar neste estudo, porque sem a sua disponibilidade este trabalho não seria possível;

À Ginger, porque me acompanhou em todos os momentos, de dia e de noite, sem desistir.

À Cáritas da ilha Terceira, à Cresaçor e ao Centro de Emprego de Ponta Delgada pela ajuda na obtenção de dados.

A todos, sem exceção, muito obrigada!

ÍNDICE

RESUMO	2
ABSTRACT	4
DEDICATÓRIA.....	5
INTRODUÇÃO	10
Capítulo 1 – As causas do Abandono Precoce de Educação e Formação	14
Capítulo 2 – O Abandono Precoce de Educação e Formação na Europa	24
2.1. O Abandono Precoce de Educação e Formação na Europa.....	24
2.2. Adoção de políticas globais para a redução do Abandono Precoce de Educação e Formação	26
Capítulo 3 – O Abandono Precoce de Educação e Formação na Região Autónoma dos Açores.....	30
3.1. Evolução dos principais indicadores de escolarização nos Açores	30
3.2. Projetos de Combate ao Abandono Precoce de Educação e Formação nos Açores	37
3.3. Outras medidas de prevenção e de mitigação do Abandono Precoce de Educação e Formação	39
3.3.1. O Ensino Profissional	40
3.3.2. A Educação Pré-Escolar	48
Capítulo 4 – Metodologia	52
4.1. Estratégia metodológica, questões de investigação e modelo de análise	52
4.2. Estratégia de recolha de dados: a entrevista	55
4.3. Processos de Amostragem e de Recolha de dados	58
4.4. Estratégia de Análise dos Dados.....	60
Capítulo 5 – Causas do Abandono Precoce de Educação e Formação na perspetiva dos jovens entrevistados	63
5.1. Caracterização sociográfica dos jovens entrevistados.....	63
5.2. Percursos escolares dos jovens que abandonaram a escolaridade obrigatória.....	68
5.3. Abandono da Escola	87
5.3.1. Razões invocadas pelos jovens	87

5.3.2. A decisão de saída da escola.....	93
Capítulo 6 – Trajetórias de vida dos jovens que abandonaram a escola.....	102
6.1. Percursos profissionais após abandono da escola.....	102
6.2. Perspetivas de Futuro.....	108
6.3. Avaliação do Percurso de Vida.....	112
CONCLUSÕES.....	119
BIBLIOGRAFIA.....	129
ANEXOS.....	142
ANEXO I – MODELO DE ANÁLISE.....	143
ANEXO II – GUIÃO DA ENTREVISTA.....	145
ANEXO III – CONSENTIMENTO INFORMADO	148
ANEXO IV – ANÁLISE DE CONTEÚDO	150

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Fatores produtores do Abandono Precoce de Educação e Formação	16
Quadro 2 - Taxa de retenção e desistência (%) nos ensinos básico e secundário, ensino regular e ensino profissional, rede pública e privada (Açores).....	31
Quadro 3 - Taxa de transição/conclusão (%) nos ensinos básico e secundário, ensino regular e profissional, rede pública e privada (Açores)	32
Quadro 4 - Percentagem (%) dos alunos beneficiários de Ação Social Escolar por ciclo de ensino – Açores (2021/2022).....	35
Quadro 5 - Percentagem de jovens entre os 18 e os 24 anos que estudam/ não estudam, por situação profissional (2022).....	41
Quadro 6 - Caracterização da Amostra	64
Quadro 7 - Tipologia das reprovações dos entrevistados (n=19).....	69
Quadro 8 - Escalões de ASE atribuídos durante o período de permanência na escola ...	85
Quadro 9 - Percursos Profissionais dos jovens entrevistados	106

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Abandono Precoce de Educação e Formação em alguns países europeus, em 2023, por género (%).....	17
Gráfico 2 - Proporção do Abandono Precoce entre os Estados da União Europeia (dados de 2023).	24
Gráfico 3 - Evolução do Abandono Escolar Precoce de Educação e Formação, 2013-2023, em Portugal e Açores (%)	30
Gráfico 4 - Número de alunos abrangidos por Ação Social Escolar, por nível e ciclo de educação e ensino na Região Autónoma dos Açores, (Ensino Público) (%)	35
Gráfico 5 - Percentagem de alunos do ensino secundário matriculados em programas profissionais, por faixa etária (2021).....	42
Gráfico 6 - Alunos matriculados no PROFIJ, 2022/2023 Açores.....	44
Gráfico 7 - Alunos matriculados no ensino profissional, segundo a rede privada ou pública 2022/2023 (Açores)	46
Gráfico 8 - Taxa de pré-escolarização, por idade, rede pública e privada (%) – Açores, entre 2011/ 2012 e 2022/2023.....	50

INTRODUÇÃO

A investigação sobre o Abandono Precoce de Educação e Formação (“percentagem dos indivíduos dos 18 aos 24 anos e com nível de escolaridade completo até ao 3º ciclo do ensino básico que não estão a frequentar nenhum tipo de educação ou formação (formal ou não formal)”¹) tem vindo a ganhar, ao longo dos anos, extrema importância, dada, não só, a necessidade de perceber as razões, que estão por detrás deste fenómeno, como igualmente a de encontrar as melhores políticas para a sua prevenção, mitigação e erradicação.

Estudar o Abandono Precoce de Educação e Formação é estudar um fenómeno de grande abrangência social e económica, que encontra raízes muito amplas e profundas, na sociedade em que vivemos e que, por isso, merece ser analisado ao detalhe.

Encontra, desde logo, raízes na economia dos países, em geral, e na própria economia da Região Autónoma dos Açores, em particular, se pensarmos nos custos associados a uma situação de elevada taxa de Abandono Precoce de Educação e Formação. Esses custos estão relacionados com o facto de as baixas qualificações serem promotoras de maiores dificuldades no mercado de trabalho, as quais, por sua vez, conduzem a uma maior dependência de prestações sociais, precariedade e desemprego. Ao mesmo tempo que reduz as probabilidades de os cidadãos se envolverem e participarem na coisa pública, evidenciando desinteresse geral e falta de motivação. Ainda no mercado de trabalho, e do ponto de vista da produtividade, os indivíduos com baixa escolaridade são trabalhadores menos produtivos, que vão ter menores salários, e isso tem um efeito sistemático na economia, permitindo a sobrevivência de empresas menos produtivas.

A esse propósito, entende-se relevante referir que, ao contrário da grande maioria dos países da Europa e até de Portugal continental, nos Açores, de acordo com os últimos dados disponíveis (2023), a taxa de Abandono Precoce de Educação e Formação ainda é de 21,7%, enquanto no continente português, é de 8%. Estamos (nos Açores) muito longe da meta estabelecida pela União Europeia para 2030, a qual corresponde a uma percentagem inferior a 9%.

Por tudo isto, apesar dos avanços da investigação sobre o Abandono Precoce de Educação e Formação, ainda há razões para a existência deste fenómeno, que no nosso entender,

¹ Definição do INE – Instituto Nacional de Estatística.

se encontram por aprofundar, tanto mais que este é dos indicadores mais importantes para a definição de políticas europeias, nacionais e regionais de educação, tornando-se relevante a realização de estudos que permitam perceber as razões que interferem neste tipo de fenómeno na perspetiva dos próprios protagonistas.

Tendo por referência não só o aluno, as suas circunstâncias de vida, mas também a forma como a escola contribui para produzir o abandono, não podemos condescender na pertinência e absoluta importância do estudo deste fenómeno.

Dubet (2004) salienta que:

A busca de uma escola justa deve suscitar uma nova pergunta: como ela trataria os alunos mais fracos? Reconhece-se uma escola justa pelo fato de que ela trata bem os vencidos, não os humilha, não os fere, preservando sua dignidade e igualdade de princípio com os outros (p. 551).

No mesmo entendimento, referem Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião (1994): Uma experiência sistemática de sucesso ou de insucesso, a maior ou menor capacidade de dialogar com professores, se não em pé de igualdade pelo menos sem se sentir inferiorizado, o encontrar de interlocutores interessados nas suas dúvidas, contribui, sem dúvida, para uma maior ou menor adesão e sentimento de autoconfiança (p. 101).

Os jovens que vão à escola, que a frequentam, que nela estudam precisam de ser ouvidos, de não passar por essa “experiência sistemática” de insucesso, sem que ninguém ou (quase) ninguém dê por eles, porque quando não são ouvidos, não são compreendidos, não são atendidos, acontece exatamente aquilo que acima referiu Dubet (2004), mas ao contrário. É na escola que os alunos vencidos e já excluídos, são humilhados e feridos. E isso não pode acontecer.

Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo geral aprofundar as razões para o Abandono Precoce de Educação e Formação.

Concretamente, procura-se conhecer as razões destes jovens, inscritos no Centro de Emprego de Ponta Delgada, tendo, ou não tido, já, experiências profissionais, para terem abandonado a escola sem completar o 12.º ano; as suas trajetórias escolares; identificar potenciais obstáculos, que possam ter enfrentado no seu processo de escolarização (escolares,

económicos, sociais, entre outros), assim como perceber as trajetórias de vida dos jovens a partir do momento em que abandonaram a escola/formação.

Para responder a estas questões, como terão oportunidade de ver nas páginas seguintes, não procedemos apenas a uma análise de estatísticas institucionais, optando por falar com jovens, fizemos-lhes algumas questões e ouvimos as suas razões na primeira pessoa, sem que nos fossem narradas por fonte secundária. Ouvimo-las diretamente.

Julgamos que, essa circunstância, de termos entrevistado os protagonistas desta ação de Abandono Precoce de Educação e Formação, enriqueceu o nosso trabalho e deu-lhe uma dimensão mais emocional. Todavia, essa será uma conclusão que pertencerá ao leitor, quando terminar a leitura deste documento.

A pesquisa baseia-se numa abordagem exploratória do tipo qualitativo, realizando entrevistas semidirigidas ou semidiretivas, com questões abertas, focadas no entrevistado.

Esta tese está dividida em 6 capítulos. O primeiro aborda o enquadramento conceptual e teórico, no qual é realizada a revisão da literatura, apresentando um breve levantamento de estudos já efetuados, conclusões sustentadas sobre as causas do Abandono Precoce de Educação e Formação, bem como análises ao fenómeno, efetuadas por diversos investigadores nacionais e estrangeiros.

O segundo capítulo debruça-se sobre o Abandono Precoce de Educação e Formação na Europa, analisando as tendências estatísticas mais relevantes, quer na Região Autónoma dos Açores, quer no país e na Europa, contextualizando o assunto, com a identificação de diferentes políticas de prevenção e combate ao Abandono Precoce de Educação e Formação implementadas na Europa.

O terceiro capítulo explora o fenómeno na Região Autónoma dos Açores. É a parte mais extensa deste trabalho de investigação. Procura-se analisar a evolução dos principais indicadores de escolarização nos Açores, como sejam, por exemplo, as próprias taxas de Abandono Precoce, mas também taxas de retenção e desistência; taxas de pré-escolarização; beneficiários de ação social escolar. Incluem-se igualmente exemplos de projetos locais, e privados, que visam a mitigação de danos causados pelo Abandono precoce da escola; assim como é feita uma análise às medidas públicas, existentes na Região, de prevenção e mitigação do Abandono Precoce de Educação e Formação.

No quarto capítulo são explicadas a estratégia metodológica, as questões de investigação e modelo de análise, também com referência, a vários autores e investigadores regionais,

nacionais e internacionais; são explicadas a estratégia de recolha de dados e a entrevista, caracterizando-a e explicando a sua utilidade para o trabalho a que nos propusemos. É ainda explicado o processo de amostragem e de recolha de dados.

No quinto capítulo são explicadas as causas do Abandono Precoce de Educação e Formação na perspetiva dos jovens entrevistados, através da descrição e análise dos dados. Neste capítulo, o leitor pode descobrir os discursos diretos de cada um dos vinte jovens, sobre as várias perguntas que lhes foram dirigidas, conhecê-los pela descrição da amostra e perceber as suas razões para terem abandonado a escola antes de concluir o ensino obrigatório.

No sexto e último capítulo são abordadas as trajetórias de vida dos jovens que abandonaram a escola; os seus percursos profissionais, após o abandono da escola; quais as suas perspetivas de futuro, que vidas idealizaram, se pensam regressar à escola, ou não. No fundo, a autoavaliação da sua vida, narrada na primeira pessoa.

Capítulo 1 – As causas do Abandono Precoce de Educação e Formação

O Abandono Precoce de Educação e Formação é entendido como a percentagem dos indivíduos dos 18 aos 24 anos e com nível de escolaridade completo até ao 3º ciclo do ensino básico que não estão a frequentar nenhum tipo de educação ou formação (formal ou não formal). Esta definição provém daquela que é aceite pelo Instituto Nacional de Estatística (INE).

O indicador de Abandono Precoce de Educação e Formação é apurado pelo INE, a partir do Inquérito ao Emprego, mas segundo o Tribunal de Contas (2020: 2)²:

No sistema educativo nacional não existem indicadores apropriados para medir o Abandono, uma vez que o indicador do INE utilizado foi concebido para o Inquérito ao Emprego, é direcionado aos jovens dos 18 aos 24 anos que não concluíram a escolaridade obrigatória, mas não esclarece o nível de ensino em que ocorreu o Abandono. O Ministério da Educação também não tem informação sobre a evolução específica do Abandono durante a escolaridade obrigatória, nem sobre os jovens que, com mais de 18 anos de idade, não concluem o nível de ensino previsto. (p. 1)

Todavia, este indicador tem relevância, apesar de, ao mesmo tempo, ser limitado, tal como está referido no relatório do Tribunal de Contas. Do lado dessa relevância está o facto de existir, de ser comparável ao longo dos anos e entre distintos territórios, quer a nível intranacional (Regiões NUTS II), quer no contexto da União Europeia.

Discutindo ainda este conceito, González-Rodríguez, Vieira e Vidal (2019), mostram quão diferentes podem ser as abordagens ao fenómeno do Abandono Precoce de Educação e Formação e consideram que as limitações do conceito advêm do facto de ele se centrar num momento específico da trajetória do jovem – abandono da escola antes de completar a escolaridade obrigatória – sem ter em conta que se trata de um processo que é construído ao longo dessa trajetória e, frequentemente, sinalizado por absentismo e insucesso escolar e as causas “vêm de campos diferentes e, portanto, são provavelmente de natureza diferente” (p.2),

² Tribunal de Contas (2020). *Auditoria ao Abandono Escolar Precoce*. <https://www.tcontas.pt/pt-pt/ProdutosTC/Relatorios/RelatoriosAuditoria/Documents/2020/rel10-2020-2s.pdf>

“sendo um fenómeno muito difícil de medir” (p.3). Além das diversas definições e indicadores utilizados para analisar o Abandono Escolar Precoce, González-Rodríguez, Vieira e Vidal (2019) referem que podem ser observadas diversas teorias sobre as causas que o influenciam, dando como exemplo as cinco teorias de Battin-Pearson, Newcomb, Abbot, Hill, Catalano e Hawkins (2000) , para prever o fenómeno:

Teoria da mediação académica plena, representada por estudantes cujo comportamento não segue os mesmos padrões da maioria da sociedade; teoria geral do desvio, na qual o comportamento desviante e o envolvimento sexual estão relacionados com o abandono escolar precoce; teoria do relacionamento desviante, no qual ter colegas antissociais está relacionado com o abandono da escola; teoria da socialização familiar deficiente, na qual a baixa escolaridade dos pais e, por consequência, as baixas expectativas dos pais estão relacionadas com o abandono e teoria das tensões estruturais, na qual o género, a raça e o estatuto socioeconómico são causa de abandono (p. 4).

Estes mesmos autores salientam que as causas são múltiplas, isto é, não podem ser explicadas apenas com foco numa perspetiva teórica, argumentando que é preciso ter em conta “uma perspetiva global, que inclua variáveis como mau relacionamento, personalidade, ambiente familiar, relação com os pais” (p. 3).

Por isso, referem a existência de diversos fatores que podem potenciar o risco de abandono precoce da escola. Para além daqueles que incidem sobre fatores de ordem individual – género; questões de desenvolvimento e de saúde, estilos de fatores comportamento ou atividades laborais precoce – os autores referem também fatores de natureza familiar, de sociabilidade na escola, de desempenho escolar e da própria organização escolar.

O quadro que se segue, procura sistematizar a perspetiva destes autores:

Quadro 1 - Fatores produtores do Abandono Precoce de Educação e Formação

Individuais	Familiares	Sociabilidade na escola	Desempenho escolar	Organização escolar
Género	Classe social de origem	Relacionamento com os pares	Sucesso escolar	Tipo e localização da escola
Questões de desenvolvimento e de saúde	Estrutura familiar	Relacionamento com os professores	Relação com o trabalho académico	Relação com a comunidade local
Estilos de comportamento	Práticas educativas parentais	Relacionamento com a comunidade educativa	Satisfação e bem-estar	Composição social da escola
Atividades laborais precoces	Hábitos culturais	Ambiente e clima escolares	Atividades extracurriculares	Recursos e meios disponíveis

Fonte: Adaptado de González-Rodríguez, Vieira e Vidal, 2019

Por aqui se percebe que o Abandono Precoce de Educação e Formação não acontece pela existência de apenas um fator e, tal como referido também por Mateus e Amaral (2008): “as causas do insucesso e do abandono escolares distribuem-se por um conjunto de fatores agrupados em quatro categorias distintas: individuais, familiares, escolares e comunitários (fora da escola e da família)” (p.4).

Entre as causas individuais, a investigação tem dado um particular destaque às questões relativas ao género.

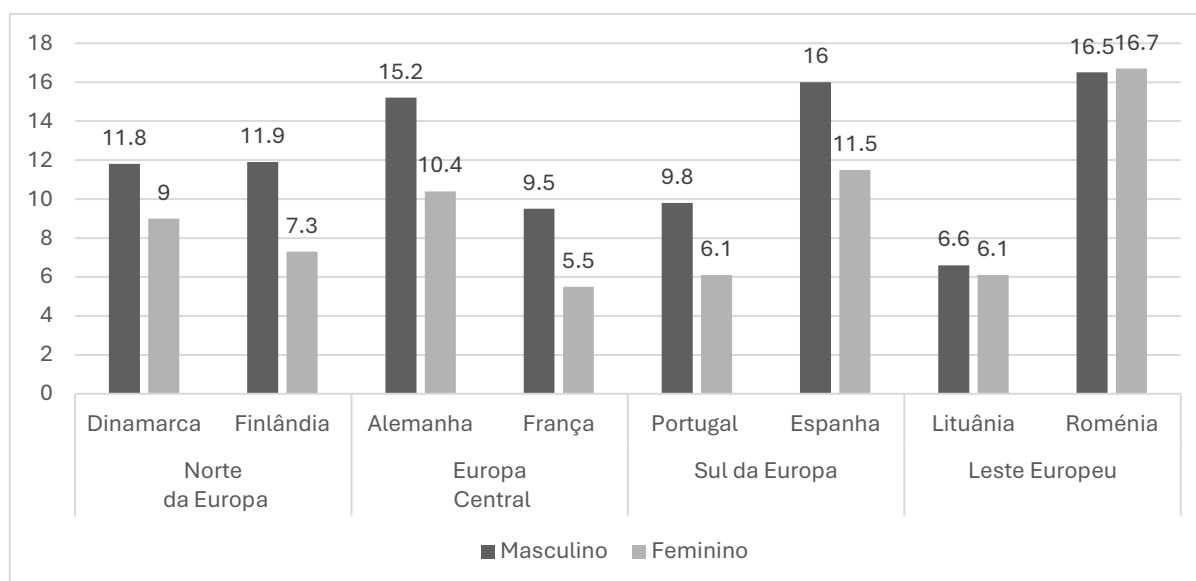
De acordo com os mais recentes dados da União Europeia³:

Os rapazes estão lentamente a aproximar-se das raparigas. Em toda a EU, em média, as raparigas têm 3,1 pontos percentuais menos probabilidade de abandonar a escola, antes de concluir o ensino secundário, do que os rapazes, com taxas de abandono escolar precoce, em 2023, de 8,0% e 11,1% respetivamente. A disparidade de género diminuiu desde 2019, mas apenas porque a taxa média entre os rapazes caiu (p.40).

Mas as disparidades nacionais são muito evidentes, como podemos observar no gráfico seguinte:

³ Comissão Europeia, (2023). *Education and Training Monitor 2023 Comparative report*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2d4c4524-8e68-11ee-8aa6-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-297481971>

Gráfico 1 - Abandono Precoce de Educação e Formação em alguns países europeus, em 2023, por género (%)



Fonte: PORDATA, European Labor Force Survey

De facto, os dados comprovam a existência de uma persistente diferença de género na taxa de Abandono Precoce masculina e feminina, com exceção para a Roménia e Lituânia, onde essa diferença é residual. Não obstante, a taxa, no caso da Roménia, é a mais elevada, quer a masculina quer a feminina.

Dinamarca, Finlândia, Alemanha, Espanha e Roménia distinguem-se pela negativa, apresentando uma taxa de Abandono Precoce masculina elevada, com valores acima da média europeia (11,1%). Já no caso da média europeia feminina (8,0%), Dinamarca, Alemanha, Espanha e Roménia também atingem valores superiores a essa média, sendo que na Roménia, o valor é praticamente o dobro da média europeia.

Pela positiva distinguem-se em ambos os sexos, Portugal, Lituânia e França, sendo a Lituânia o país que tem a mais baixa taxa de Abandono Precoce masculina, 6,6%, menos 4,5 pp do que a média europeia.

De acordo com o último relatório PISA (2023): “Existe uma tendência mundial para garantir que todos, rapazes e raparigas, completem o ensino primário e secundário de forma gratuita, equitativa e de qualidade” (p. 104) e, também a vontade, de “Eliminar as disparidades de género na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional, incluindo pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situações vulneráveis.” (p. 104).

De uma ou de outra forma, ainda que a questão de género seja de facto difícil de conceptualizar, o facto é que o Abandono Precoce de Educação e Formação está no centro das preocupações das políticas de educação europeias, nacionais e, até mesmo, regionais. Por isso, a existência deste indicador permite às diversas entidades envolvidas nos vários palcos, não só medir o fenómeno, como também estabelecer metas de políticas de educação e formação, de forma a promover o sucesso educativo.

Apesar de diversos avanços conseguidos, não apenas pela investigação, mas igualmente pela flexibilização e diversificação do ensino, o Abandono Precoce de Educação e Formação permanece como um problema muito sério, que afeta, direta e indiretamente, todas as sociedades, a diversos níveis, como acabámos de ilustrar com dados de diversos países europeus.

De entre os fatores produtores do Abandono Precoce de Educação e Formação estão, como referido anteriormente, os familiares. A literatura avança como preditor de Abandono Precoce situações pessoais e familiares dos alunos, como a valorização social da escolarização e da representação das oportunidades a ela associadas pelas suas famílias e pelos pares ou outros próximos, por exemplo, mas também a escolarização dos pais, sobretudo das mães.

De acordo com Justino e Santos (2017), “O preditor com maior efeito explicativo, de sinal negativo, é o da escolarização superior da “geração das mães”; ou seja, a sua maior presença exerce um efeito contrário ao abandono.” (p.34).

A propósito, Lahire (2011) explica que

Quando o universo familiar constitui um universo ao mesmo tempo pedagogicamente instigador, envolvendo a criança em atividades que exigem leitura ou escrita, fornecendo modelos de identificação prática cómodos, para transmitir o desejo de imitar, “fazer como”, e globalmente “promotor” de efeitos cognitivos ou organizacionais relacionados com a incorporação pelos pais de uma cultura de escrita, então as crianças estão em condições ideais para a formação de competências, representações ou gostos pela escrita e pela leitura, que se revelem no final escolarmente lucrativas. (p.18)

No entanto, e precisamente no sentido adverso, o mesmo autor esclarece a diferença, ou seja, o que pode acontecer quando a criança não vive num universo familiar “pedagogicamente instigador” e qual é (ou deve ser) o papel da escola:

Para as famílias com menos recursos e experiências escolares, só a escola é capaz de fazer o que parcial ou totalmente foi feito na intimidade do lar. A escola tem assim uma responsabilidade pedagógica e política considerável perante estas crianças que muitas vezes só têm o tempo gasto dentro dos muros da escola para entrar na cultura escolar e apropriá-la. No entanto, é preciso muito tempo – milhares de interações ao invés de algumas dezenas – para adquirir certos hábitos corporais ou linguísticos, certos modos de raciocínio ou certas técnicas manuais ou intelectuais. (p. 17)

Outro fator identificado como produtor de Abandono Precoce de Educação e Formação é o da sociabilidade na escola: relacionamento com os pares, com os professores, com a comunidade educativa, para além do ambiente e clima escolares.

A investigação tem salientado a importância dos professores nesse relacionamento com a escola. Por exemplo, Silva e Lopes (2017) referem que:

Os professores podem fazer uma enorme diferença positiva na vida dos alunos, quando valorizam estratégias de ensino e aprendizagem que promovem um ambiente de sala de aula em que aprender se torna agradável e que contribuem para o aumento da motivação, do envolvimento e da autonomia dos alunos perante a aprendizagem (p. 13).

Por outro lado, (Boruchovitch, 2009, citada por Lourenço e Paiva 2010), salienta que a “motivação não é somente uma característica própria do aluno, é também mediada pelo professor, pelo ambiente de sala de aula e pela cultura da escola.” (p. 137).

Além destes três fatores, identificados como produtores de Abandono Precoce de Educação e Formação, destacamos um quarto, que é o do desempenho escolar.

Bayón-Calvo, Lucas-Garcia e Gomés-Garcia (2019), num estudo sobre o Abandono Precoce de Educação e Formação em Espanha, referem que “o abandono escolar precoce tem uma composição endógena importante, pois é fortemente influenciado pelo mau desempenho

escolar.” (p.491). Também Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião (1994) argumentam que “as situações mais frequentes do abandono estão associadas a fracassos e repetências” (p.27).

De acordo com González-Rodríguez, Vieira e Vidal (2019), estes fatores contribuem para identificar as causas do Abandono Precoce, “em determinado contexto (cidade, distrito, departamento, escola) e são também uma forma de compreender os fatores individuais.” (p. 13). No entanto, clarificam é “importante ter em conta que estas variáveis também são relevantes em contextos sociais específicos e na própria escola.” (p.13).

As constatações destes autores põem em causa, na perspectiva de Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião (1994), as teorias dos dotes individuais e *handicap* sociocultural. Explicam estes mesmos autores que:

Os autores que abordam o abandono privilegiam uns ou outros fatores, causas ou razões, situam-nos mais ou menos em contextos socio-históricos, mas os estudos são distintos segundo interrogam também as responsabilidades da escola na produção do abandono, apontam necessárias transformações ou ignoram o seu papel, centrando-se quer nos jovens e nas suas características, quer na família e na comunidade (p.29).

No panorama global das leituras que fizemos é cada vez mais ponto assente que o perfil do aluno em risco de Abandono Precoce de Educação e Formação é um perfil de percurso de insucesso escolar, de famílias com baixas qualificações e proveniente de realidades socioeconómicas mais carenciadas; mas há ainda, nesse contexto, um outro fator a destacar, que é o relativo à escola, ou seja, o tipo e localização da escola, a relação com a comunidade local, a composição social da escola e os recursos e meios disponíveis.

Priorizando aqui a questão da composição social da escola, é um denominador comum a diferentes autores, a constatação de que:

Atualmente a escola, em consequência da massificação escolar, é frequentada por uma grande diversidade de alunos que constituem uma heterogeneidade sociocultural que, não raras vezes, é entendida como um fator-problema para a comunidade escolar em geral e para os professores em particular. Neste entendimento, o princípio da igualdade de sucesso fica, grande parte das vezes, comprometido pois não acompanha, no percurso

da concretização de uma escola democrática, o princípio da igualdade de acesso (Violante, Silva, Pereira e Temudo, 2007, p. 2).

Uma outra dimensão deste problema remete para as diferenças entre escolas, no que à composição social da escola respeita. Como salienta Diogo (2017) “o acesso da população à educação escolar tem sido concretizado, desde o início, em contextos que estão longe de poderem ser assumidos como uma oferta uniforme.” (p. 425) e “a segregação entre escolas com base na sua composição social”, tem um “potencial impacto nas desigualdades de oportunidades que daí advêm.” (p.430), num contexto de massificação escolar que faz emergir o insucesso escolar (Pereira, 2010).

Ainda que a composição social da escola tenha sido, ao longo do tempo, interpretada pela investigação “como um efeito individual da origem social e não como um efeito contextual” (Diogo, 2017, p. 429), a investigação realizada por esta autora, no contexto açoriano, demonstrou que as “expectativas escolares dos alunos variavam, não só em função dos seus níveis de sucesso e das suas origens sociais, mas também dos estabelecimentos escolares frequentados, devido à composição social destes” (p. 439).

É evidente que crianças e jovens oriundas de classes sociais distintas – apesar de integradas no mesmo espaço escolar – terão atitudes perante a escola muito diferentes, cabendo à escola agir, ou seja, procurar perceber e, por via disso, agregar múltiplos contextos, refletir sobre a sua diversidade e integrar os seus alunos, promovendo assim, tal como referem Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião (1994): “aprendizagens reais e não apenas tempo de escolaridade, a democracia exige eficácia e qualidade.” (p. 32).

Os mesmos autores consideram o Abandono Precoce de Educação e Formação como uma “situação extrema de desigualdade entre os que vivem curtos percursos escolares, fracassam e abandonam e os que obtêm sucesso certificado e vivem longos percursos académicos, com as respetivas consequências pessoais e sociais do saber e dos títulos.” (p. 12) F. Diogo, Palos, A. Diogo, Tomás e Silva (2017) referem que:

Sem sucesso escolar os alunos não se reveem na escola e optam por sair o mais depressa possível. Neste caso, não é a necessidade de se estar empregado que motiva a saída da escola, mas o desgosto com esta, associado à vontade de ser autónomo que o ingresso no mercado de trabalho proporciona. (p. 29).

Estêvão e Álvares (2013) consideram que:

Estudar e monitorizar o abandono escolar não é, nesta aceção, estudar um fenómeno externo à escola, focado em quem já não a frequenta. O abandono escolar é um processo, e uma boa parte dos alunos em abandono escolar precoce encontra-se na escola e não fora dela, vivendo situações de insucesso reiterado, procurando aproveitar o que na escola mais apreciam, distantes de processos de aprendizagem de conteúdos formais (p. 8).

O envolvimento das crianças e jovens na escola, e na sua própria aprendizagem, tem sido perspectivado como um fator protetor do Abandono Precoce de Educação e Formação. A Recomendação 2/2021 do Conselho Nacional de Educação (CNE) – A voz das crianças e dos jovens na educação escolar – refere que:

A voz dos/as alunos/as é também decisiva nos processos de avaliação pedagógica. Considerar a sua opinião acerca de como se organizam os percursos de aprendizagem e de como são planeados e desenvolvidos, bem como sobre o ambiente escolar e os meios disponibilizados para aprender, reverte a favor do sucesso dos/as professores/as e dos/as alunos/as (CNE, 2021, p. 76).

Na mesma linha, o documento enfatiza a importância de várias formas de participação das crianças e jovens em iniciativas comunitárias, em contextos não formais, muito relevantes: “Existem diversas iniciativas comunitárias que chamam os jovens à participação, através de processos de delegação ou simulação, que revertem habitualmente para formas restritas de participação, inspiradas nos sistemas de representação política” (CNE, 2021, p. 79).

Hart (1992) defende que:

É importante que todos os jovens tenham a oportunidade de aprender a participar em programas que afectam directamente a vida deles. Isto é especialmente verdade para as crianças desfavorecidas, pois através da participação com outras crianças aprendem que

lutar contra a discriminação e a repressão e lutar pela igualdade de direitos em solidariedade com os outros é, em si, um direito democrático fundamental (p.6).

Sobre a organização da escola, Hart (1992) explica:

Seja nas escolas, nos clubes juvenis ou na família, a disciplina bem-sucedida não é simplesmente uma questão de mais regras versus menos regras, pois todas as sociedades exigem que as crianças compreendam e respeitem a necessidade de regras. A questão importante para a escola, como para a família, é a forma como as regras são feitas e aplicadas, ou mesmo se elas são ou não explicadas às crianças (p. 37)

acrescentando que “a autoridade das escolas precisa de ser transformada num currículo de justiça em que os direitos dos professores e dos alunos são levados a sério” (p.37).

Ora, todo esse envolvimento e entendimento de organização escolar tem bons resultados. Referem Capucha, Pereira e Godinho (2021):

“Apesar de alguns territórios terem especificidades para as quais a intervenção teve de ser individualizada, na generalidade, a troca de experiências e boas práticas entre os diversos municípios é fator motivacional para toda a comunidade educativa” (p. 119) acrescentando que “é fundamental promover continuamente processos participativos de comunidade socioeducativa” (p. 124).

Será, porventura, por isso mesmo, que muita literatura refere a necessidade de adaptação da escola ao meio em que está inserida e à própria comunidade local, devendo privilegiar-se a implementação de medidas de reforço de parcerias, de aproximação à comunidade e às famílias, assim como medidas relevantes na cultura pedagógica e curricular das escolas - questões da inovação/diversificação e gestão pedagógica/curricular.

No capítulo seguinte procuraremos abordar a situação do Abandono Precoce de Educação e Formação na Europa.

Capítulo 2 – O Abandono Precoce de Educação e Formação na Europa

2.1. O Abandono Precoce de Educação e Formação na Europa

A meta estabelecida pela União Europeia para 2030, no que respeita à redução do Abandono Precoce de Educação e Formação, corresponde a uma percentagem inferior a 9%.

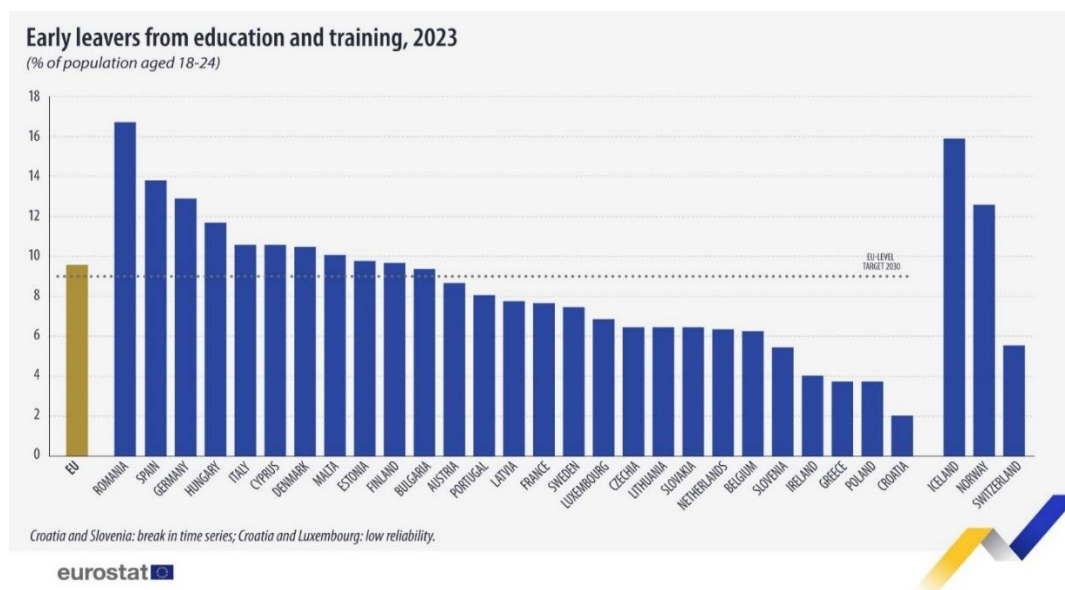
O Monitor da Educação e da Formação 2023 apresenta a análise mais recente da Comissão Europeia sobre a evolução dos sistemas de educação e formação em toda a União Europeia. Deste relatório, salientamos quatro aspetos que nos parecem relevantes.

O primeiro é de que, neste momento, na média dos países da União Europeia, existe um nível de educação mais elevado do que nunca. Isto significa que, de uma forma geral, o Abandono Precoce de Educação e Formação está em declínio e os níveis e taxas de participação na educação aumentaram significativamente.

Todavia, ainda existem muitos desafios, sobretudo para os jovens oriundos de meios desfavorecidos, que correm o risco de abandonar o sistema educativo, sem que ninguém os impeça. É por isso que esforços coletivos e contínuos são essenciais para trilhar os caminhos do sucesso escolar.

Em 2023, em média, nos países da União Europeia, a taxa de Abandono Precoce de Educação e Formação foi de 9,5%, como se pode observar no gráfico seguinte.

Gráfico 2 - Proporção do Abandono Precoce entre os Estados da União Europeia (dados de 2023).



Fonte: Eurostat (2023), European Labor Force Survey

No entanto, registam-se diferenças significativas entre os países da União Europeia, tendo já 17 países ultrapassado, a meta a nível da UE para 2030 (9%), incluindo Portugal, e estando 10 acima dos 10%: Roménia, Espanha, Alemanha, Hungria, Itália, Chipre, Dinamarca, Malta, Islândia e Noruega. A Croácia é o país da União Europeia com a mais baixa taxa de Abandono Precoce de Educação e Formação.

Um outro documento importante para a investigação a que nos propusemos é a Recomendação do Conselho Europeu, de 28 de novembro de 2022, sobre percursos para o sucesso escolar. Esta recomendação substitui a Recomendação do Conselho de 28 de julho de 2011, que versava sobre políticas de redução do abandono escolar precoce.

A Recomendação do Conselho Europeu de 28 de novembro de 2022, salienta que: Embora a taxa de abandono precoce tenha melhorado significativamente na UE, diminuindo 3,9 pontos percentuais no período de 2010-2021, muitos jovens continuam a abandonar a educação precocemente. A percentagem de jovens que abandonaram precocemente a educação e a formação foi de 9,7 % em 2021 em toda a UE, em média, ligeiramente abaixo da meta de 10 % fixada para 2020 a nível da UE. Ainda assim, mais de 3,2 milhões de jovens na UE (18-24 anos) abandonam precocemente a educação e a formação. Continuam a verificar-se diferenças consideráveis entre países e dentro de cada país, com desigualdades persistentes entre grupos específicos (por exemplo, os migrantes, jovens, minorias étnicas, como os ciganos, e jovens em zonas rurais e remotas têm um desempenho menos bom) (p. 462).

De acordo com dados do Eurostat, em 2022 (Comissão Europeia, 2022), 45,8% de todos os jovens que abandonaram a escola precocemente estavam empregados; 31,3% não estavam empregados, mas queriam trabalhar, e os restantes 21,9% não estavam empregados e não queriam trabalhar.

No subcapítulo seguinte fazemos menção a algumas políticas globais para a redução do abandono precoce de educação e formação.

2.2. Adoção de políticas globais para a redução do Abandono Precoce de Educação e Formação

A Recomendação do Conselho Europeu de 28 de novembro de 2022 sobre percursos para o sucesso escolar, que substituiu a Recomendação do Conselho Europeu, de 28 de junho de 2011, sobre as políticas de redução do abandono precoce, tem como objetivo ver assegurados melhores resultados educativos para todos os alunos, fomentando o desempenho em competências básicas e reduzindo o Abandono Precoce de Educação e Formação. Nesse âmbito, os Estados-Membros foram convidados a combinar ações universais com políticas mais direcionadas aos alunos, que necessitam de atenção e apoio adicionais.

A Comissão Europeia definiu 6 áreas prioritárias para a prevenção do Abandono Precoce de Educação e Formação:

- 1 – Utilização de sistemas de alerta precoce para prevenir o Abandono Precoce de Educação e Formação;
- 2 – Prevenir o *bullying* e a violência nas escolas;
- 3 – Dotar os professores de formação e mecanismos para combater o Abandono Precoce de Educação e Formação;
- 4 – Criar apoio direcionado para os alunos em risco de Abandono Precoce de Educação e Formação;
- 5 – Criar equipas de apoio multidisciplinares dentro das escolas e nas comunidades;
- 6 – Dar orientação profissional aos alunos.

De acordo com o Relatório *Structural indicator for monitoring education and training systems in Europe – 2023 – Early leaving from education and training*, da Comissão Europeia, Agência Europeia para a Educação e Cultura (Euridyce, 2023), verifica-se “a necessidade de sistemas de recolha de dados sobre o Abandono Escolar Precoce de Educação e Formação, que reúnam regularmente uma vasta gama de informações sobre os alunos é reconhecida há muito tempo” (p. 4).

Na verdade, estes sistemas permitem detetar e responder aos primeiros sinais de desinteresse dos alunos, que podem conduzir ao abandono, tais como pouca assiduidade, excesso de faltas, comportamentos problemáticos, notas baixas ou, inclusivamente, sentimentos de bem-estar e pertença dos alunos na escola, entre outros fatores.

Só 10 países na União Europeia têm sistemas de alerta precoce de Abandono Precoce de Educação e Formação: Bulgária, Estónia, França, Itália, Hungria, Malta, Polónia, Roménia,

Croácia e Eslováquia. Estes sistemas de alerta precoce são programas informáticos, que permitem a criação de variados indicadores, que traçam os perfis dos alunos, facilitando a construção de planos individualizados de ação. (Euridyce, 2023)

Na Roménia, por exemplo, que é um dos países onde a taxa de Abandono Precoce de Educação e Formação é das mais altas da União Europeia (15,6% em 2023), o Ministério da Educação criou um sistema de alerta precoce. O sistema inclui um questionário aos estudantes, que abrange fatores de risco individuais, familiares e escolares. Este sistema inclui também outras ferramentas para a identificação precoce de estudantes em elevado risco de abandono precoce do ensino e da formação, juntamente com medidas específicas de apoio aos estudantes (Euridyce, 2023).

Desde 2022, com o apoio do Plano Nacional de Recuperação e Resiliência, mais de 2 000 escolas secundárias romenas estão a aplicar este sistema de alerta precoce, com um número estimado de 300 000 beneficiários (alunos de vários ciclos de ensino) (Euridyce, 2023).

Outros países como a Chéquia, Irlanda, Espanha, Luxemburgo e Lichtenstein têm políticas de colaboração entre as escolas e o Governo para acompanhar os alunos, que estão em risco de abandono. Nestes países não há sistemas de alerta precoce, mas as escolas colaboram com o Governo, psicólogos e outros especialistas, para monitorizar estes alunos em risco, oferecendo ajuda social e planeando estratégias individualizadas (Euridyce, 2023).

Na Irlanda, por exemplo, existe um Serviço de Assistência Social Educacional, que é composto por três áreas de ação: assistência social e educacional; programa de conclusão escolar e comunidade escola e família. Este é um serviço obrigatório no sistema educativo irlandês. A sua principal função é garantir que todas as crianças frequentem a escola. Os funcionários deste Serviço trabalham com crianças e famílias para superar barreiras à sua frequência, participação e retenção escolar, e trabalhar em estreita colaboração com escolas, serviços de apoio educativo e outras agências, para apoiar a frequência escolar e resolver problemas de frequência em benefício das crianças e das famílias. As escolas são obrigadas a manter registos da assiduidade dos alunos e são obrigadas a encaminhar os casos para este serviço, quando um aluno falta mais de 20 dias à escola ou quando uma escola pretende expulsar um aluno (Euridyce, 2023).

Na Bélgica, Dinamarca, Lituânia, Bósnia, Chipre e Noruega existem políticas de monitorização do absentismo estudantil, um dos preditores do abandono. Nestes países, as

escolas são responsáveis por controlar o absentismo e encontrar estratégias para, em cooperação com outros serviços e profissionais, resolver estes problemas.

De acordo com o mesmo relatório da Eurydice (2023) em vários países da Europa é dada cada vez mais prioridade às políticas de prevenção do abandono, criando medidas de apoio adicional à aprendizagem e medidas para garantir a disponibilidade de professores, terapeutas da fala e educacionais, especialistas em necessidades educativas especiais, psicólogos, etc., que possam fornecer apoio adicional aos alunos e às suas famílias.

Na Finlândia, uma das competências transversais, que é promovida através do currículo básico, é a competência para a vida profissional e o empreendedorismo. Os alunos são orientados a trabalhar de forma sistemática e persistente e a assumir mais responsabilidade pelas suas ações. São incentivados a reconhecer os seus pontos fortes e a interessar-se por coisas diferentes. No trabalho escolar estão incluídas atividades, onde os alunos obtêm experiências de trabalho dentro da escola, projetos de cooperação com empresas e organizações localizadas perto da escola (Eurydice, 2023).

Atualmente, e como vimos acima, a Croácia é o país da União Europeia que tem a mais baixa taxa de Abandono Precoce de Educação e Formação, 2,3%. Este país implementou várias abordagens de aprendizagens personalizadas e pedagogias centradas no aluno. Além disso, é um dos 10 países que utiliza o sistema de alerta precoce, para além de fazer uma contínua monitorização para fornecimento de intervenções direcionadas. Investiu no fortalecimento dos serviços de apoio ao estudante dentro das escolas, garantindo que os alunos tenham acesso a conselheiros de orientação, psicólogos e assistentes sociais (Eurydice, 2023).

Um pouco por toda a Europa, incluindo os países da OCDE, as estratégias de combate ao abandono passam por colocar o aluno no centro do processo educativo (OCDE, 2023).

Vária literatura avança como necessário, e fundamental, o envolvimento de todos os atores sociais, económicos e culturais, para prevenir e/ou mitigar o Abandono Precoce de Educação e Formação. Coimbra e Fernandes (2013), por exemplo, referem que:

O combate eficaz do abandono não se deve limitar apenas a definições de medidas específicas e de âmbito local estabelecidas centralmente, mas exigir antes a capacidade política de fazer com que as comunidades locais e educativas sejam levadas a detetar casos concretos, promovendo o apoio na adopção de medidas cirúrgicas para a sua resolução específica (pp. 334 e 335).

No fundo, estabelecer uma linha programática, que não ceda às alterações de políticas públicas, sempre que há mudanças de Governo, ou, até mais importante do que isso, a noção de que as políticas de educação devem atender, antes de tudo, ao aluno e às suas necessidades. Enquanto isso não for, de facto, entendido como urgente, os resultados serão sempre muito difíceis de encontrar e manter-se-ão todas as consequências negativas.

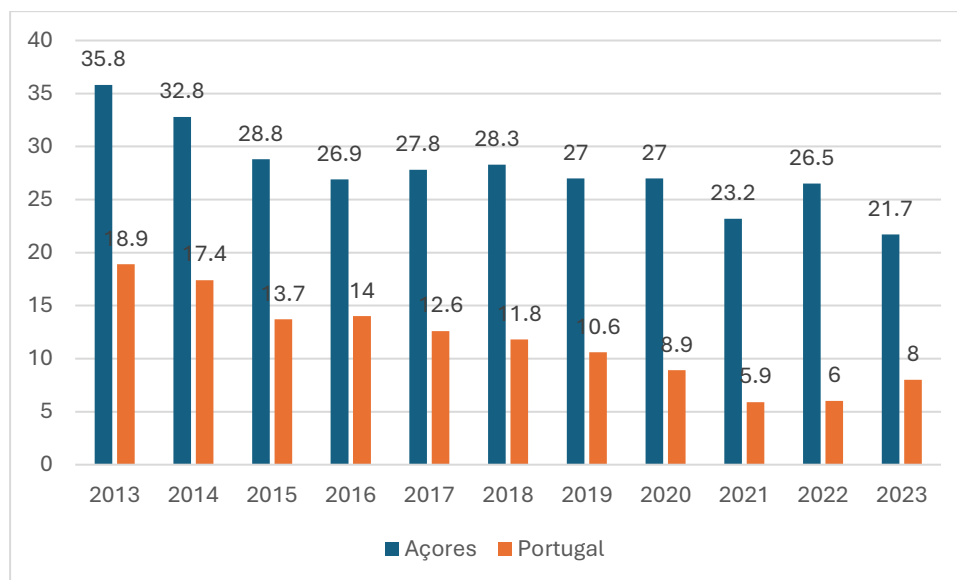
Capítulo 3 – O Abandono Precoce de Educação e Formação na Região Autónoma dos Açores

A Região Autónoma dos Açores destaca-se por ser a região do país onde o problema do Abandono Precoce de Educação e Formação mais persiste, com diminuições pouco significativas ao longo dos anos. Todavia, para além de percebermos os contornos numéricos do Abandono Precoce de Educação e Formação, importa analisar essa evolução no contexto da evolução de alguns indicadores-chave da educação.

3.1. Evolução dos principais indicadores de escolarização nos Açores

De acordo com dados do INE, em 2013, a taxa de Abandono Precoce de Educação e Formação em Portugal continental era de 18,9%, enquanto nos Açores era de 35,8%, praticamente o dobro da nacional. Atualmente, de acordo com os últimos dados conhecidos (2023), em Portugal continental a taxa é de 8% e nos Açores é de 21,7%.

Gráfico 3 - Evolução do Abandono Escolar Precoce de Educação e Formação, 2013-2023, em Portugal e Açores (%)



Fonte: INE, inquérito ao emprego

Numa retrospectiva sobre a situação nos Açores, nos últimos 10 anos, verifica-se que este indicador registou uma descida de 14,1 p.p não sendo despendido referir que, nestes 10 anos, passou por um período de aparente estagnação, nomeadamente nos anos de 2017 (27,8%); 2018

(28,3%), 2019 e 2020 (27%), descendo em 2021 para 23,2%, subindo novamente em 2022 para 26,5% e voltando a descer em 2023 para os atuais 21,7%.

A atual taxa de Abandono Escolar Precoce de Educação e Formação nos Açores (2023) é a segunda mais alta, na média das regiões NUTS II da União Europeia, estando por isso, muito longe do cumprimento das metas estabelecidas para 2030, abaixo dos 9%. Seria, pois, necessário consolidar fortemente a tendência de descida nos Açores, de modo a que fosse viável alcançar a meta dentro do prazo.

Aos dados sobre a evolução da taxa de Abandono Precoce de Educação e Formação acrescem ainda outros dois indicadores da área educativa, que nos parecem importantes para situar a questão em apreço: a taxa de retenção e desistência e a taxa de transição nos Açores, consultados os dados disponibilizados pela Direção Regional da Educação.

Quadro 2 - Taxa de retenção e desistência (%) nos ensinos básico e secundário, ensino regular e ensino profissional, rede pública e privada (Açores)

Ano letivo / Nível de ensino	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23
Ensino básico	18,2	17,3	11,9	10,8	8,5	8,7	8,3	3,7	6,4	6,3	6,0
1.º Ciclo	13,9	12,9	5,8	8,5	6,2	6,7	6,5	3,0	4,7	5,8	4,0
2.º Ciclo	17,0	17,6	13,0	9,6	6,6	7,4	6,6	1,9	4,4	3,5	4,5
3.º Ciclo	24,9	23,2	19,8	14,9	12,9	12,5	12,0	5,8	9,9	8,7	9,5
Ensino secundário	25,5	26,0	24,1	22,9	19,8	20,3	18,1	12,2	12,8	14,5	16,5

Fonte: DRE (2023). Estatísticas da Educação 2022/2023

Uma das causas para um aluno decidir abandonar a escola sem completar o ensino obrigatório é o mau desempenho escolar e a análise do quadro acima, sobre as taxas de retenção e desistência, permite perceber a magnitude deste problema nos Açores. Nesse sentido, entende-se como preocupante o facto de – de acordo com os últimos dados conhecidos, relativos ao ano letivo de 2022/2023 - quer no 3.º ciclo (9.º ano) quer no secundário (12.ºano) se ter registado uma subida em ambos os casos.

Na verdade, a partir do ano letivo 2018/2019 até ao ano 2021/2022, essa taxa, quer no 3.º ciclo, quer no secundário, vinha a descer significativamente, acompanhando a descida do Abandono Precoce de Educação e Formação. Será, por isso, curioso verificar, quando saírem os próximos dados relativos, precisamente, ao Abandono Precoce de Educação e Formação, se

existe, ou não, relação entre os dois indicadores, ou seja, se o facto de subir a taxa de retenção e desistência é sinónimo de subida do Abandono Precoce de Educação e Formação.

A esse propósito refere Lyche (2010): “o desempenho escolar, como notas baixas e certos tipos de comportamentos dos alunos, como absentismo, falta de motivação, comportamento delinvente, são sólidos medidores do abandono” (p.6).

Ao nível da taxa de transição/conclusão do 3.º ciclo e do ensino secundário há uma ligeira redução, no último ano letivo, cujos dados são públicos.

Quadro 3 - Taxa de transição/conclusão (%) nos ensinos básico e secundário, ensino regular e profissional, rede pública e privada (Açores)

Ano letivo \ Nível de ensino	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23
Ensino básico	81,8	82,7	88,1	89,2	91,5	91,3	91,7	96,3	93,6	93,7	93,9
1.º Ciclo	86,1	87,1	94,2	91,5	93,8	93,3	93,5	97,0	95,3	94,2	95,9
2.º Ciclo	83,0	82,4	87,0	90,4	93,4	92,6	93,4	98,1	95,6	96,5	95,5
3.º Ciclo	75,1	76,8	80,2	85,1	87,1	87,5	88,0	94,2	90,1	91,3	90,5
Ensino secundário	74,5	74,0	75,9	77,1	80,2	79,7	81,9	87,8	87,2	85,5	83,4

Fonte: DRE (2023) Estatísticas da Educação 2022/2023

Se até 2021/2022 podíamos assumir a subida da taxa como um bom sinal, que acompanhou a descida da taxa de Abandono Precoce de Educação e Formação, agora, teremos que aguardar pelos próximos dados, tal como já referimos anteriormente, para perceber até que ponto estas variações poderão, ou não, influenciar a taxa de Abandono Precoce de Educação e Formação.

Como teremos ocasião de ver quando analisarmos os dados das entrevistas realizadas, de facto, todos estes sinais, como retenções, desistências ou diminuição da taxa de conclusão dos vários ciclos de ensino, são muito importantes para a análise desta temática, pois, tal como explicam Silva e Pinto (2016):

Os números relativos ao abandono escolar precoce, por exemplo, dizem-nos que ainda há muito para fazer. Sabemos que constitui a etapa final de um processo de insucessos repetidos e tidos como irremediáveis e irrecuperáveis. Por um lado, do ponto de vista dos alunos, antes de ser físico, visível e estatisticamente mensurável, o abandono escolar

é psicológico e sinal de um processo de não apropriação dos códigos da escola. É sinal de resistência, afinal, visto que só muito tempo depois de se detetarem os primeiros sinais de dificuldade se regista a quase “confissão”, abandonando, porque não se é capaz (p. 599).

Quando um aluno reprova várias vezes e, no caso de muitos dos nossos entrevistados, como veremos mais adiante, isso acontece logo no 1.º ciclo do Ensino Básico, é evidente que a escola deixa de ser um lugar aprazível, para passar a ser um pesadelo, onde se vai por obrigação e não por gosto (F. Diogo, Palos, A. Diogo, Tomás e Silva, 2017).

Referem, a esse propósito, Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião (1994):
o aluno em risco não se sente bem na pele de estudante, sente-se muitas vezes solitário e isolado; os seus professores não dão aulas interessantes nem lhe dão o gosto por aprender e a avaliação é mal vivida (com mal-estar ou fingida indiferença) (p. 30).

Outro indicador a considerar na análise dos valores desta taxa nos Açores é o da Pobreza e Exclusão Social. Apesar de não ser um indicador de escolarização, a verdade é que influencia diretamente o Abandono Precoce de Educação e Formação.

Os dados mais recentes do Relatório *Portugal, Balanço Social 2023*, indicam que, nos Açores, nos últimos três anos, o risco de pobreza e exclusão social subiu de 21.9% para 26.1% e que 12% dos açorianos já estão em privação material e social severa. Isto significa que 1 em cada 4 açorianos está em situação de pobreza e/ou de exclusão social e 1 em cada 10 açorianos enquadra-se no grupo dos que têm dificuldades materiais pronunciadas. Acresce que os Açores apresentam a mais elevada taxa de risco de pobreza entre as regiões nacionais (NUTS II) (com 26.1%), o mesmo se passando na distribuição do rendimento, onde os indicadores que medem as desigualdades se cifraram em 36.0 (Índice de Gini) e em 6.5 (S80/S20), dados para 2022.

Em face destes dados e considerando o que já abordámos sobre os fatores produtores de Abandono Precoce de Educação e Formação, não será irrelevante relacionar estes indicadores de pobreza, exatamente, com a causa familiar, classe social de origem e, também, estrutura familiar.

Os Açores são ainda uma sociedade muito desigual, como acabámos de ilustrar. No sistema educativo, essas desigualdades são expressas de forma muito clara. Se considerarmos também aspetos sobre os quais já falámos, como o nível de escolaridade dos pais, particularmente das mães, podemos perceber em parte este fenómeno. Na realidade, a pobreza como causa de Abandono é referida por vários autores, como abaixo se detalha; este problema social cruza situações pessoais e familiares dos alunos com a valorização social da escolarização e da representação das oportunidades a ela associadas pelas famílias.

Assim, Capucha, Pereira e Godinho (2021) referem que:

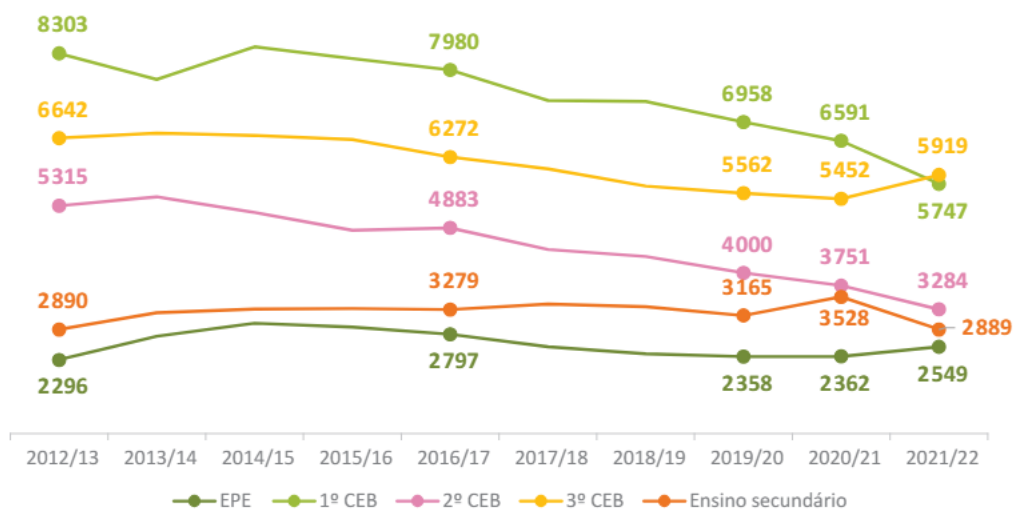
As crianças oriundas de famílias das classes populares, em particular das pouco escolarizadas, começam a ser vítimas do insucesso escolar no dia em que chegam pela primeira vez à escola. Não estão equipadas com as ferramentas que permitem captar o discurso escolar, cuja forma corresponde à da cultura dominante, pelo que tendem a ser penalizadas pela escola desde o início, o que determina o seu futuro. Dada a extensão das baixas certificações escolares da população portuguesa, para quem a escola é uma instituição reconhecida como importante, mas estranha, o fenómeno tem tido, tradicionalmente, uma presença marcante na sociedade (p. 103-104).

Justino e Santos (2017) salientam que:

A relação entre a origem social e o sucesso escolar não resulta somente do conhecimento disponibilizado aos educandos no seio da família de origem, mas também da socialização familiar mais ampla, na qual se transmitem expectativas de vida associadas a diferentes posições de classe e ao papel da escolaridade nessas expectativas (p. 81).

Nesse âmbito, um indicador que não deve ser deixado de parte, na análise aos fatores produtores de abandono, é a percentagem de alunos beneficiários de Ação Social Escolar, porque se correlaciona com as situações de carência económica, com efeitos estatísticos mais consistentes e discriminantes sobre os resultados escolares.

Gráfico 4 - Número de alunos abrangidos por Ação Social Escolar, por nível e ciclo de educação e ensino na Região Autónoma dos Açores, (Ensino Público) (%)



Fonte: Relatório do Estado da Educação 2022 (CNE)

Os dados apresentados no gráfico acima permitem-nos verificar que o ciclo de ensino que tem maior número de alunos com Ação Social Escolar é o 3.º ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º anos), sendo mesmo o único em que podemos observar um acréscimo; face ao início da década, apenas a Educação Pré-Escolar (EPE) tem mais alunos com apoio. Todos os outros níveis e ciclos de educação registam menos alunos, com a particularidade de a diferença ser apenas de um aluno, no ensino secundário. Neste nível, observam-se mais oscilações nos últimos dois anos e um decréscimo mais acentuado em 2021/2022, face ao ano anterior.

Quadro 4 - Percentagem (%) dos alunos beneficiários de Ação Social Escolar por ciclo de ensino – Açores (2021/2022)

Ano letivo 2021/2022			
Nível de ensino	Alunos matriculados	Alunos com ASE	% alunos ASE
Pré-Escolar	6545	2549	38,9%
1.º CEB	9281	5747	61,9%
2.º CEB	5055	3284	64,9%
3.º CEB	7462	5919	79,3%
Secundário	4619	2819	61,0%

Fonte: DRE/CNE, cálculos da autora

Os dados apresentados no quadro acima permitem-nos verificar que o ciclo de ensino com maior número de alunos com Ação Social Escolar é o 3.º ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º anos), com uma percentagem de 79,3% de alunos abrangidos por este apoio; seguindo-se o 2.º ciclo do Ensino Básico com 64,9%; o 1.º ciclo do Ensino Básico com 61,9%; o Secundário com 61,0%. Apenas no Pré-Escolar a percentagem é inferior a 50% (38,9%), mas mesmo assim é elevada, abrangendo mais de duas mil crianças.

Salienta o Conselho Nacional de Educação que:

É de relembrar que a RAA apresenta uma das maiores taxas de risco de pobreza, em comparação com as outras NUTS II, o que parece estar em linha com a percentagem global de alunos do ensino público a quem, no arquipélago, é atribuída ASE (62,8%). No ano letivo 2021/2022, registou-se mais 1,9 pp do que a percentagem do ano anterior (p. 132).

Aos apoios de Ação Social Escolar ainda se junta outro apoio, que é o do Rendimento Social de Inserção, o denominado RSI. Este apoio implica todos os indivíduos contabilizados na família, incluindo as crianças e jovens em idade escolar. Dessa forma, acaba por ser um indicador indireto da pobreza no arquipélago. De acordo com uma auditoria do Tribunal de Contas ao Rendimento Social de Inserção (2023):

Um número significativo de beneficiários de RSI, cerca de 62% do total, corresponde a população em idade ativa (entre os 18 anos e os 65 anos), enquanto os beneficiários com menos de 18 anos representavam, em 2022, 36% do total, ligeiramente inferior aos cerca de 37% registados nos anos de 2020 e 2021 (p. 5)⁴.

Assim, considerando-se toda a situação social dos Açores, importa perceber o papel dos parceiros sociais no combate a este fenómeno, que na Região assume tão elevadas proporções, diante de um tão extenso número de jovens em situação de Abandono. Procuraremos

⁴ Voltaremos a este assunto no capítulo dedicado à análise de dados.

exemplificar alguns desses projetos, financiados por programas europeus, no subcapítulo que se segue.

3.2. Projetos de Combate ao Abandono Precoce de Educação e Formação nos Açores

Investigações e estudos nacionais, regionais e locais sobre este tema aludem à necessidade de haver cada vez mais respostas diferentes para este fenómeno, sejam elas medidas de natureza preventiva e/ou mitigadora.

Os projetos que destacamos para integrar nesta dissertação são de natureza local e traduzem uma abordagem multifatorial aos problemas diagnosticados nas ilhas, onde foram implementados.

Para Capucha, Pereira e Godinho (2021):

As políticas capazes de reduzir o fenómeno e aproximá-lo de zero são aquelas que permitem a implementação de projetos educativos no terreno e contexto escolar, favorecendo uma lógica *bottom-up* (não é a educação uma política de proximidade?), e centrados também em aspetos organizativos do trabalho docente e não docente, de modo a implementar as estratégias pedagógicas válidas que permitam as aprendizagens e a aquisição das competências básicas por parte de todos os alunos (p. 114).

Também Silva e Pinto (2016) referem a importância de “projetos de trabalho articulados e com sentido para os alunos, suprimindo dificuldades que, muitas vezes, um professor isolado tem mais dificuldade em ultrapassar.” (p. 601).

Nos últimos dois anos, coincidentemente anos em que a taxa de Abandono Precoce desceu na Região Autónoma dos Açores, foram implementados dois projetos, que procuraram a dinamização de estratégias conducentes à reorientação e reintegração de jovens em situação de abandono da escola: o projeto “Stay On”, desenvolvido pela Cresacor na ilha de São Miguel⁵ e o projeto “Bota Sentido”, desenvolvido pela Cáritas da ilha Terceira⁶.

O projeto “Stay On” foi financiado pela Islândia, Liechtenstein e Noruega, através dos EEA e Norway Grants para o Emprego Jovem, e está a ser desenvolvido por vários países:

⁵ Cfr. <https://www.cresacor.pt/index.php/component/content/article/projeto-stayon?catid=19&Itemid=101>

⁶ Cfr. <https://acores.caritas.pt/projetos/botasentido/>

Grécia, Alemanha, Eslovénia, Itália, Polónia, Irlanda e Portugal. Em Portugal, mais concretamente nas ilhas de São Miguel e Terceira, a implementação do projeto foi da responsabilidade da Cresaçor – Cooperativa Regional de Economia Solidária, CRL. (Cresaçor, 2023).

Os objetivos do projeto eram os de criar condições que permitissem aos jovens, que não estudavam nem trabalhavam, permanecer nos seus territórios rurais, garantindo o acesso a oportunidades, benefícios, serviços e empregos, fornecendo-lhes competências adequadas para o mercado de trabalho, como competências digitais, habilidades para gerenciar impactos ambientais e desenvolvimento pessoal.

Terminou em abril de 2024, tendo decorrido nos anos de 2022 e 2023 e apresentou os seguintes resultados: 287 participantes (200 mulheres e 87 homens); 191 eram naturais de São Miguel e 96 da ilha Terceira. Na faixa etária, que se aproxima mais diretamente da nossa investigação estiveram envolvidos 87 jovens (20 a 25 anos). A maioria tinha entre 26 e 30 anos (200 jovens): 6 desses jovens não tinham escolaridade; 8 tinham o 1.º ciclo; 42, o 2.º ciclo, 80 o 3.º ciclo e 43, o ensino superior.

Foram dadas 10005 horas de *coaching*; 1041 horas de formação, com a participação de 215 jovens; foram desenvolvidos 33 cursos/ações de formação e feitas 99 parcerias locais. Ao nível do impacto pós-projeto, tendo sido validadas 219 respostas, 12 jovens continuam desempregados; 116 entraram no mercado de trabalho; 20 voltaram a estudar e 3 abriram o seu próprio negócio.

Em Angra do Heroísmo, a Cáritas Diocesana da ilha Terceira desenvolveu o projeto “Bota Sentido”. Este projeto teve como objetivo promover o sucesso educativo e empregabilidade de 125 jovens do concelho de Angra do Heroísmo, com um histórico de insucesso, abandono e/ou absentismo escolar, em situação de maior vulnerabilidade social através de ações promotoras e facilitadoras do desenvolvimento pessoal, académico, social e profissional (Cáritas Ilha Terceira, 2023).

O projeto desenvolveu-se em três componentes: Plataforma de Encaminhamento, que tinha como objetivo a estabilização comportamental e emocional de jovens com percurso escolar de insucesso, para posterior integração em respostas formativas ou mercado de trabalho; Intervenção Escolar, que foi feita em duas escolas do concelho de Angra do Heroísmo, promovendo o envolvimento parental na vida escolar dos jovens, promovendo uma estreita articulação com comunidade educativa e Rede de Empregabilidade; incluiu atividades de

grupo; sessões de mediação individual e acompanhamento psicológico. Foi dinamizada uma rede de parceria com várias associações e empresas terceirenses (Cáritas Ilha Terceira, 2023).

No final, de acordo com dados disponibilizados pela Cáritas da Ilha Terceira, dos 134 jovens participantes, 23 jovens voltaram para a escola; 30 jovens completaram o 9.º ano de escolaridade e 50 jovens foram preparados para ingressar o mercado de trabalho, através de um conjunto de ações (mentoria individual, formação, grupos focais) que promoveram a integração no mercado de trabalho de jovens vulneráveis (Cáritas Ilha Terceira, 2023).

Estes dois exemplos corroboram o defendido por Coimbra e Fernandes (2013):

O papel que assume a escola e as parcerias que estabelece, principalmente com a comunidade local. Este papel de abertura e de partilha, olhado historicamente com alguma desconfiança, devido ao centralismo da administração pública portuguesa, tem vindo a alterar-se nos últimos tempos” (p. 333)

e, também, o salientado pela Comissão Europeia (2020): “A escola é um ator chave no combate ao abandono escolar, mas não pode trabalhar isoladamente, pois existem fatores que lhe são externos e que influenciam o nível de envolvimento e sucesso dos alunos” (p. 5).

E, por falarmos em sucesso dos alunos e na ligação a fatores externos, abordaremos de seguida o papel do Ensino Profissional na diversificação da oferta educativa e na importância crescente que tem vindo a ter nos *curricula*.

3.3. Outras medidas de prevenção e de mitigação do Abandono Precoce de Educação e Formação

Para a análise do Abandono Precoce de Educação e Formação dividimos as medidas em dois tipos: medidas de prevenção e medidas de mitigação.

As medidas de prevenção do Abandono Precoce de Educação e Formação estão diretamente relacionadas com a identificação de situações de risco de abandono (insucesso escolar, dificuldades de aprendizagem, absentismo, por exemplo). Por isso, a prevenção deve ser feita enquanto o aluno ainda está em contexto escolar, considerando que o abandono da escola é a etapa final de uma desistência que se vai somando ao longo do percurso escolar.

As medidas de mitigação do Abandono Precoce de Educação e Formação são as medidas que são tomadas depois de falhar a prevenção, ou seja, depois do aluno abandonar a

escola, procurando que regresse ou que faça outro tipo de formação, que o habilite para o mercado de trabalho.

Nos próximos subcapítulos falaremos destes dois tipos de medidas: prevenção e mitigação do Abandono Precoce de Educação e Formação.

3.3.1. O Ensino Profissional

De acordo com o *Spotlight on vocational education and training: findings from education at a glance 2023* (OCDE, 2023), o ensino e a formação profissionais (EFP) são uma componente essencial para a maioria dos sistemas educacionais dos países da OCDE. Cerca de um em cada três jovens entre os 25 e os 34 anos tem uma qualificação profissional como o seu nível escolar mais elevado, seja no ensino secundário, pós-secundário não superior ou superior de ciclo curto.

O Ensino Profissional é tanto uma medida de prevenção como é também de mitigação. É de prevenção quando o aluno, ainda dentro do sistema educativo, é orientado para a sua frequência e é de mitigação, quando o aluno já se encontra fora da escola e, eventualmente, regressa para fazer um curso profissional.

No Relatório da OCDE, *Education at a Glance 2023*, podemos verificar que a conclusão do ensino secundário é frequentemente considerada como o requisito mínimo para uma entrada bem-sucedida no mercado de trabalho.

O relatório faz notar a extrema importância da análise da situação dos jovens entre os 18 e os 24 anos, uma vez que os jovens geralmente concluem (idade ideal) o ensino secundário entre os 17 e os 19 anos. Nos países da OCDE, pouco mais de metade dos jovens entre os 18 e os 24 anos ainda se encontram em situação formal de educação ou formação (54%), a tempo inteiro ou a tempo parcial.

Quadro 5 - Percentagem de jovens entre os 18 e os 24 anos que estudam/ não estudam, por situação profissional (2022)

OECD countries	In education						Not in education					Total
	Employed			Unemployed	Inactive	Total	Employed	NEET			Total	
	Students in work-study programmes	Other employed	Total					Unemployed	Inactive	Total		
(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6) = (3) + (4) + (5)	(7)	(8)	(9)	(10) = (8) + (9)	(11) = (7) + (10)	(12) = (6) + (11)	
Australia	5	30	36	2.2	10	48	41	3.9	6.7	10.6	52	100
Austria	8	14	22	1.2	26	49	40	4.5	6.0	10.5	51	100
Belgium	1*	8	10	1.2*	58	68	22	4.0	5.7	9.6	32	100
Canada	x(2)	25*	25	2.2	23	50	38	5.3	6.6	11.9	50	100
Chile ^a	x(2)	8*	8	3.0	45	55	19	8.0	18.2	26.1	45	100
Colombia	a	7	7	2.2	23	32	39	11.2	17.4	28.7	68	100
Costa Rica	a	14	14	9.1	27	50	27	11.2	11.9	23.1	50	100
Czech Republic	0	m	0	m	58	58	11	0.5	30.4	30.9	42	100
Denmark	x(2)	33*	33	3.7	22	58	32	3.4	7.1	10.4	42	100
Estonia	c	25	25	4.5	29	58	27	6.2	8.8	15.0	42	100
Finland	x(2)	23*	23	4.3	32	59	30	3.3	7.6	10.9	41	100
France	9	9	18	1.7	36	56	29	7.3	8.1	15.4	44	100
Germany	15	19	34	1.3	26	62	30	2.3	6.3	8.6	38	100
Greece	a	5	5	1.7	59	66	17	10.0	7.0	17.0	34	100
Hungary	0	3	3	0.2	47	50	36	4.2	9.3	13.5	50	100
Iceland	a	38	38	2.8	14	56	38	2.5	3.3	5.9	44	100
Ireland	a	29	29	3.0	26	57	33	4.0	5.4	9.3	43	100
Israel	x(2)	11*	11	0.9	22	34	49	2.8	14.7	17.5	66	100
Italy	m	3	3	0.5	49	53	23	8.5	15.6	24.1	47	100
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Latvia	a	14	14	c	44	58	30	5.0	7.3	12.3	42	100
Lithuania	c	14	14	c	42	56	30	6.1	7.6	13.8	44	100
Luxembourg	a	c	c	c	59	72	19	c	c	c	28	100
Mexico	a	10	10	0.7	28	39	41	3.1	16.9	20.0	61	100
Netherlands	x(2)	53*	53	3.8	14	71	25	1.4	2.7	4.1	29	100
New Zealand	a	16	16	1.1	11	28	57	5.4	8.8	14.3	72	100
Norway	2	35	37	3.3	24	65	28	1.8	5.3	7.1	35	100
Poland	a	9	9	0.9	47	57	30	3.7	9.0	12.6	43	100
Portugal	a	6	6	1.7	55	62	26	6.7	4.7	11.4	38	100
Slovak Republic	c	4	4	c	57	61	26	7.1	5.9	13.0	39	100
Slovenia	x(2)	18*	18	1.9	49	69	22	2.7	6.0	8.7	31	100
Spain	x(2)	9*	9	3.5	48	61	22	9.4	7.8	17.2	39	100
Sweden	a	18	18	7.8	32	57	34	4.7	3.9	8.5	43	100
Switzerland	17	17	34	1.7	17	53	34	3.4	9.0	12.4	47	100
Türkiye	a	10	10	2.7	20	33	34	9.4	24.1	33.5	67	100
United Kingdom	6	15	21	1.3	23	45	43	3.9	7.9	11.8	55	100
United States	x(2)	18*	18	1.1	26	45	40	4.2	11.2	15.5	55	100
OECD average	m	17	18	2.5	34	54	31	5.2	9.5	14.7	46	100

Fonte: Education at a Glance 2023

No quadro acima, destacam-se Bélgica, Grécia, Luxemburgo, Países Baixos e Eslovénia, onde mais de dois terços dos jovens nesta faixa etária estão matriculados na escola.

De acordo com a mesma fonte (OCDE, 2023), a educação, combinada com o emprego no início da idade adulta, varia consideravelmente entre os países. Assim, 34% dos jovens entre os 18 e os 24 anos, que frequentam o ensino, tendem a ser inativos no mercado de trabalho, enquanto 18% combinam alguma forma de emprego com a educação, em média, nos países da OCDE.

A proporção de jovens na educação e empregados, entre os 18 e os 24 anos de idade, é superior a 35% na Austrália, Islândia, Países Baixos e Noruega. Alguns dos empregos desses estudantes estão relacionados com o seu programa de estudos, permitindo-lhes ganhar

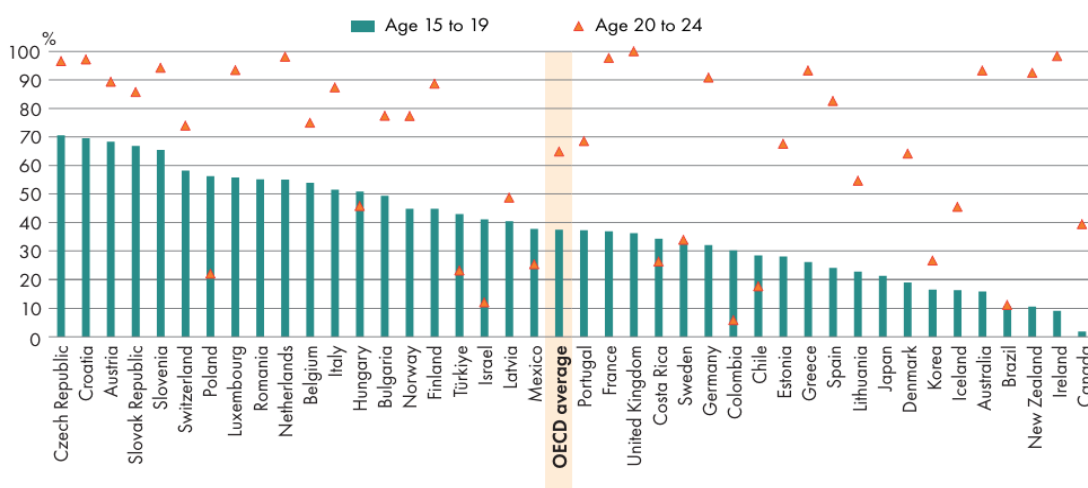
experiência de trabalho relevante, desenvolver habilidades técnicas e conectar-se com potenciais empregadores (OCDE, 2023).

Não deixa de ser curiosa esta relação entre o trabalho e o estudo em alguns países da OCDE, nomeadamente pelo facto de, como explicam Kroupova, Havranek e Irsov (2024):

alguns estudantes enfrentam dificuldades financeiras e, portanto, são forçados a trabalhar enquanto estão na escola, possivelmente em detrimento das suas notas. (...)

os alunos podem acreditar que o trabalho proporciona competências e experiências importantes que a aprendizagem na sala de aula não consegue, e estão dispostos a fazer uma troca entre os dois (p. 1).

Gráfico 5 - Percentagem de alunos do ensino secundário matriculados em programas profissionais, por faixa etária (2021)



Fonte: Spotlight on Vocational Education and Training, OCDE 2023

Pela análise deste gráfico podemos verificar que todos os países têm programas de ensino profissional nas escolas. Por exemplo, no Chile e na Estónia estão 28% dos jovens, entre os 15 e os 19 anos, matriculados nesses programas. Na Noruega, 45% dos jovens, nessa faixa etária, estão também matriculados nessa via profissionalizante. França, Alemanha e México têm mais de 30% dos alunos inscritos nessa via; Alemanha 30%, Reino Unido, 36% e Portugal

cerca de 40%. Portugal destaca-se por estar entre os países com a maior taxa de participação nestas vias profissionalizantes.⁷

Em Portugal, segundo a análise de Capucha, Pereira e Godinho (2021):

A expansão da oferta do ensino profissional nas escolas públicas constituiu a travessa das reformas educativas da década de 2000 (...) constituiu um dos principais processos para a forte quebra do abandono escolar precoce que se registou em Portugal na última década e meia (p.32).

Além disso, defendem os autores do "Relatório de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens" (Capucha, Pereira e Godinho, 2021): “as vias profissionalizantes podem facilitar a concretização da escolaridade obrigatória, em termos globais, mas sobretudo, no caso de jovens que se encontram mais vulneráveis ao risco de abandono escolar precoce e ao insucesso escolar” (p. 75).

De acordo com o CNE (2022): “As modalidades de educação e formação profissional carecem de valorização, sendo importante publicitar as suas potencialidades, o seu papel e importância no burilar de percursos pessoais e profissionais.” (p.42), prosseguindo o Relatório do Estado da Educação com referências várias às mais-valias do ensino profissional, nomeadamente, o facto de:

Em 2022, no nosso país, a taxa de empregabilidade nos 6 meses seguintes após a conclusão de um curso profissional foi de 75%, sendo a meta acordada para 2023 de 50%. No entanto, a percentagem de jovens portugueses em modalidades de formação profissional (39%) é inferior à média dos países da OCDE, 44% (p. 214).

Há, por isso, evidentemente, muito trabalho a desenvolver, mas não será de descurar igualmente o que refere Capucha (2019) e que se relaciona com o que já anteriormente vimos sobre o papel da escola:

⁷ No ano letivo 2022/2023, concluíram o ensino secundário através de cursos profissionais um total de 28.097 alunos (menos 1.852 do que no ano letivo de 2021/2022) (DGEEC, 2024).

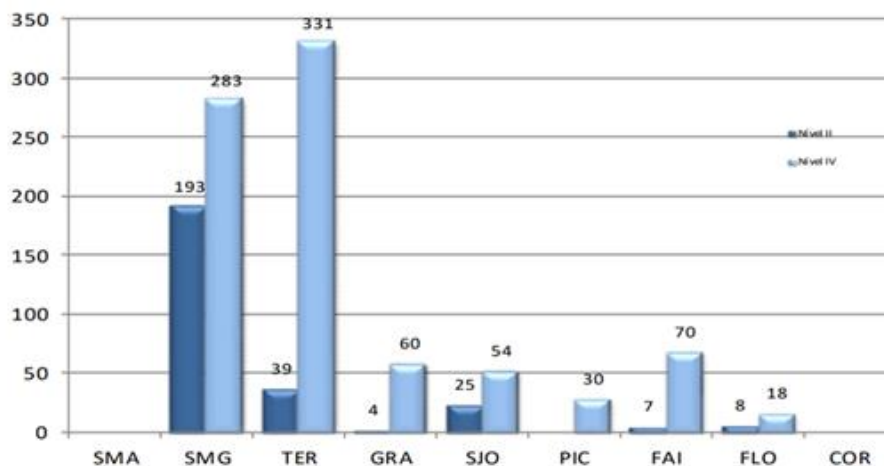
Eles ficam [na escola] porque os cursos profissionais permitem não apenas aprender matérias de carácter científico e humanístico, na componente geral da formação, mas também porque o processo educativo privilegia o trabalho de projeto e a experimentação, porque possuem uma componente profissional simulada que permite praticar os conhecimentos adquiridos teoricamente e aprender coisas novas relativas às atividades profissionais, e ainda porque a exigente componente de estágio em contexto real de trabalho os torna mais atraentes e ligados à terra. São cursos que exigem mais, são mais difíceis, complexos e exigentes, mas tornam a vida escolar de mais fácil digestão, conferindo-lhe um sentido de utilidade determinante. (p. 450).

Especificamente, no caso dos Açores, para atender à diversidade de públicos foram criadas diferentes vias de acesso ao Ensino Profissional. Desse modo, o Ensino Profissional existe em escolas profissionais privadas e nas escolas públicas.

• **PROFIJ – Programa Formativo de Inserção dos Jovens**

Nas escolas públicas, existe, desde 1997, o Programa Formativo de Inserção de Jovens (PROFIJ). Este programa distingue-se como uma medida de prevenção do Abandono Precoce de Educação e Formação, porque oferece, dentro da escola, uma via profissionalizante, alternativa ao percurso regular.

Gráfico 6 - Alunos matriculados no PROFIJ, 2022/2023 Açores



Fonte: DRE (Estatísticas da Educação, 2022/2023)

Estes cursos de formação profissional encontram-se divididos nas seguintes tipologias:

- Cursos de nível II – tipo 2 e tipo 3, conferem habilitação equivalente ao 9.º ano de escolaridade e qualificação profissional de nível II, de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações.

- Cursos de nível IV – tipo 4 e tipo 6, conferem habilitação equivalente ao 12.º ano de escolaridade e qualificação profissional de nível IV, de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações. Os cursos de aprendizagem são percursos de formação, em alternância, e são uma modalidade de dupla certificação, ou seja, em que se desenvolvem competências sociais, científicas e profissionais, potenciadas por uma forte componente de formação, realizada em contexto de empresa, necessárias ao exercício de uma atividade profissional e, simultaneamente, permitem também a realização de estudos de nível pós-secundário e o acesso ao ensino superior (DRE, 2022).

No ano letivo de 2022/2023 frequentaram cursos PROFIJ nas escolas públicas da Região Autónoma dos Açores: 1122 alunos: 276 frequentavam o 3.º ciclo do Ensino Básico e 846, o Ensino Secundário (DRE, 2023). Em termos gerais, no ano letivo 2022/2023, frequentavam o 3.º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário 7476 alunos na modalidade de ensino regular. Desses, 9,26% estavam em cursos PROFIJ.

Salientam Capucha, Pereira e Godinho (2021) que:

é importante notar que continua a identificar-se um perfil de aluno profissional com percursos de insucesso escolar, famílias com baixas qualificações escolares, proveniente de realidades socioeconómicas mais carenciadas. Isto significa que esta oferta continua a ter um papel muito preponderante na garantia da concretização da escolaridade obrigatória, mas mais largamente na garantia da equidade social (pp. 66 e 67).

Em sequência, Brito (2022) defende que:

A introdução e generalização dos Cursos Profissionais nas escolas públicas permitiu uma maior diversidade da oferta educativa do ensino secundário. Os Cursos Profissionais deixaram de ser uma oferta educativa exclusiva de um conjunto de escolas particulares, alargando-se às escolas públicas, o que permitiu o acesso a um maior

número de alunos, alargando o leque de oportunidades e diversificando os públicos do ensino secundário (p. 37).

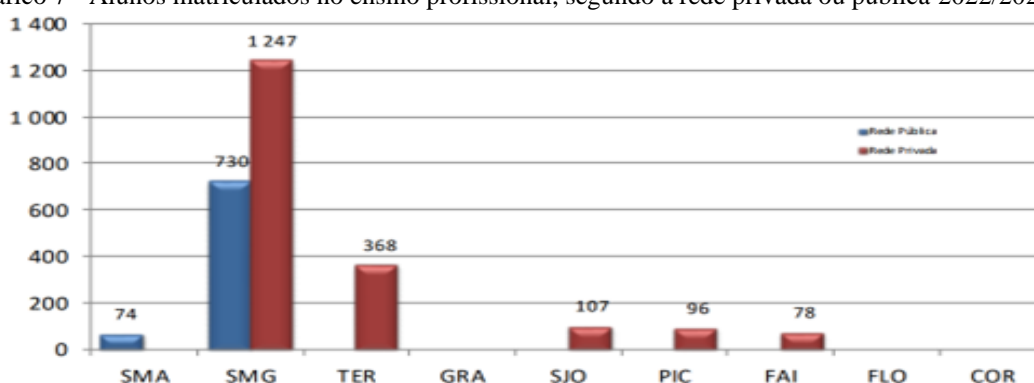
Azevedo e Capucha (2021) também defendem a extensão dos cursos profissionais para a escola pública, referindo que: “esta expansão, associada ao prolongamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, teve um profundo impacto na extraordinária redução do abandono escolar precoce e na qualificação dos jovens oriundos de meios mais desfavorecidos” (p. 5).

Com efeito, percebe-se, como teremos oportunidade de clarificar melhor no capítulo que dedicamos à análise dos dados, que a existência de uma diversidade de escolha entre o ensino regular e uma via profissionalizante, como, no caso, o PROFIJ, poderá contribuir para a redução da taxa de Abandono Precoce de Educação e Formação nos Açores.

• Ensino Profissional – Secundário

Na Região Autónoma dos Açores existem 16 as escolas profissionais privadas e 1 escola profissional pública. As escolas profissionais privadas situam-se nos concelhos de Ponta Delgada (6); Ribeira Grande (1); Vila Franca do Campo (1) Nordeste (1); Povoação (1); Horta (1); Praia da Vitória (1); Angra do Heroísmo (2); Velas (1); Madalena (1). A escola profissional pública situa-se na vila de Capelas, concelho de Ponta Delgada. Nas ilhas de Santa Maria, Graciosa, Flores e Corvo não existe rede de ensino profissional privado. (DRE, 2023)

Gráfico 7 - Alunos matriculados no ensino profissional, segundo a rede privada ou pública 2022/2023 (Açores)



Fonte: DRE (Estatísticas da Educação 2022/2023)

Esta modalidade de ensino e formação é de dupla certificação de nível de qualificação IV (secundário) e pode funcionar como medida de prevenção ou de mitigação do Abandono.

Esta oferta é ministrada em escolas profissionais, públicas ou privadas, ou em escolas secundárias da rede pública. Na rede privada, no ano letivo 2022/2023, registam-se 1896 alunos matriculados e na rede pública 804, o que representa um total de 2700 alunos a frequentar esta tipologia de ensino. No ano letivo 2022/2023 estavam matriculados, em todo o sistema de ensino da Região Autónoma dos Açores, 32645 alunos. Desses, 8,2% frequentavam o ensino profissional.

De acordo com os dados disponibilizados pela DGEEC estavam matriculados em Portugal, no ano letivo 2022/2023, 2.056.328 alunos. Os cursos profissionais continuam a ser a modalidade dominante de formação de dupla certificação no âmbito do ensino secundário, representando cerca de 83% do número total de alunos matriculados neste tipo de via formativa de nível secundário, com 111.298 alunos inscritos (DGEEC, 2023)

Escrevem F. Diogo, Palos, A. Diogo, Tomás e Silva (2017):

Entre as principais justificações para reforçar a formação profissional encontram-se (i) o combate ao desemprego jovem, assente no desenvolvimento económico, bem como (ii) o contributo de uma oferta mais diversificada para fazer face aos problemas de insucesso e abandono escolar, oferecendo maiores oportunidades educacionais aos jovens que são mais atraídos pelo mercado de trabalho e pela formação não académica. (p.150).

Além dos cursos PROFIJ, administrados nas escolas públicas e do ensino profissional nas escolas privadas, desde o ano letivo 2021/2022, a Região oferece o programa DUAL Açores⁸.

- Ensino Dual

Consiste na lecionação de cursos de formação profissional desenvolvidos em alternância, privilegiando a inserção no mercado de trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos. Esta modalidade funciona apenas na ilha de São Miguel, com 7 cursos a decorrer e 120 formandos envolvidos.

⁸ Resolução do Conselho do Governo n.º 194/2021 de 10 de agosto de 2021.

Neste sentido, Capucha (2020) refere que:

A educação profissional, e em particular os cursos profissionais, funcionaram no nosso país, embora com algum atraso, como um instrumento poderoso de redução do Abandono Escolar Precoce e de qualificação das gerações jovens. Não o fizeram sozinhos. A expansão da educação pré-escolar, a política de agrupamentos verticais, os programas TEIP e de Promoção do Sucesso Escolar, entre outras medidas da mesma geração, são solidariamente responsáveis. Mas a diversificação da oferta curricular que representam e o modelo pedagógico em que se baseiam tiveram um impacto notável na aproximação ao objetivo de assegurar a todos os jovens a escolaridade mínima de nível secundário (p. 451).

Ao contrário do que seria de esperar, face às recomendações constantes de diversas entidades e de investigadores da área educativa, a recentemente lançada Estratégia da Educação Açores 2030⁹ não contempla qualquer tipo de medida conducente a uma aposta forte e firme no Ensino Profissional nos Açores, muito embora possa ainda vir a acolher esse tipo de medidas, considerando que foi envolvida uma fase de consulta pública cujos resultados estão ainda a ser consolidados.

Além dos cursos aqui referenciados, a Região também tem vindo a investir na Educação Pré-Escolar, que vemos como medida de prevenção do fenómeno e sobre a qual nos debruçaremos de forma mais abrangente de seguida.

3.3.2. A Educação Pré-Escolar

O ensino profissional pode ser considerado como uma medida de prevenção, mas também de mitigação do Abandono Precoce de Educação e Formação, mas a Educação Pré-Escolar assume-se como uma medida de prevenção, pelo que o reforço desta medida deve continuar a ser prosseguido.

⁹<https://portal.azores.gov.pt/web/srecd/-/estrat%C3%A9gia-da-educa%C3%A7%C3%A3o-a%C3%A7ores-2030>

Em relação, por exemplo, ao investimento em medidas educativas nos países da OCDE, é importante realçar o enfoque dado ao nível da intervenção nas idades mais precoces, na educação pré-escolar¹⁰.

A educação e os cuidados na primeira infância são cruciais para a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar das crianças, bem como para a capacidade dos seus pais retornarem ao trabalho. Em média, 43% das crianças com mais de dois anos foram matriculadas na Educação Pré-Escolar (OCDE, 2023, p. 167).

Existe uma consciência cada vez maior sobre o papel fundamental que a Educação Pré-Escolar desempenha no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, tal como referido na Estratégia Regional de Combate à Pobreza e Exclusão Social¹¹:

As respostas educativas para a primeira infância, quer ao nível de creche e rede de amas, quer ao nível do ensino pré-escolar, desempenham um papel de grande relevo na estimulação do desenvolvimento cognitivo das crianças e da sua socialização, com impacto muito significativo ao longo de todo o seu percurso escolar e, por essa via, durante toda a sua vida (p. 16).

Também o Conselho Nacional da Educação (CNE), no seu Parecer n.º 2/2004 (2004) à Lei de Bases da Educação, alertou para o assunto, considerando que:

A obrigação de educar as crianças até aos 6 anos de idade deve ser assumida pelos pais e pela sociedade. Deve o Estado incentivar a sua universalidade, proporcionando os meios para que todos dela possam beneficiar.” (p. 2778)¹².

O CNE (2004) enfatiza este ponto quando, no seu parecer, considera igualmente que:

¹⁰ Programas para a primeira infância que têm uma componente educativa intencional e visam o desenvolvimento cognitivo, competências físicas e socioemocionais necessárias à participação na escola e na sociedade (OCDE, 2023).

¹¹ Governo Regional dos Açores, (2018). *Estratégia Regional de Combate à Pobreza e Exclusão Social 2018-2028*

¹² Parecer n.º 2/2004, Conselho Nacional de Educação, Diário da República, n.º 41, II Série, 18-02-2004 https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_2_2004.pdf

O insucesso e o abandono escolares questionam-nos sobre a educação na primeira infância. Considerando o conhecimento atual sobre a influência dos ambientes educativos na estimulação afetiva e cognitiva das crianças desde os primeiros dias de vida, importa reconhecer a responsabilidade da sociedade e do Estado em garantir que todas as crianças tenham a possibilidade de um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, muito especialmente quando as condições de vida familiar não garantam essa oportunidade. (p. 2779).¹³

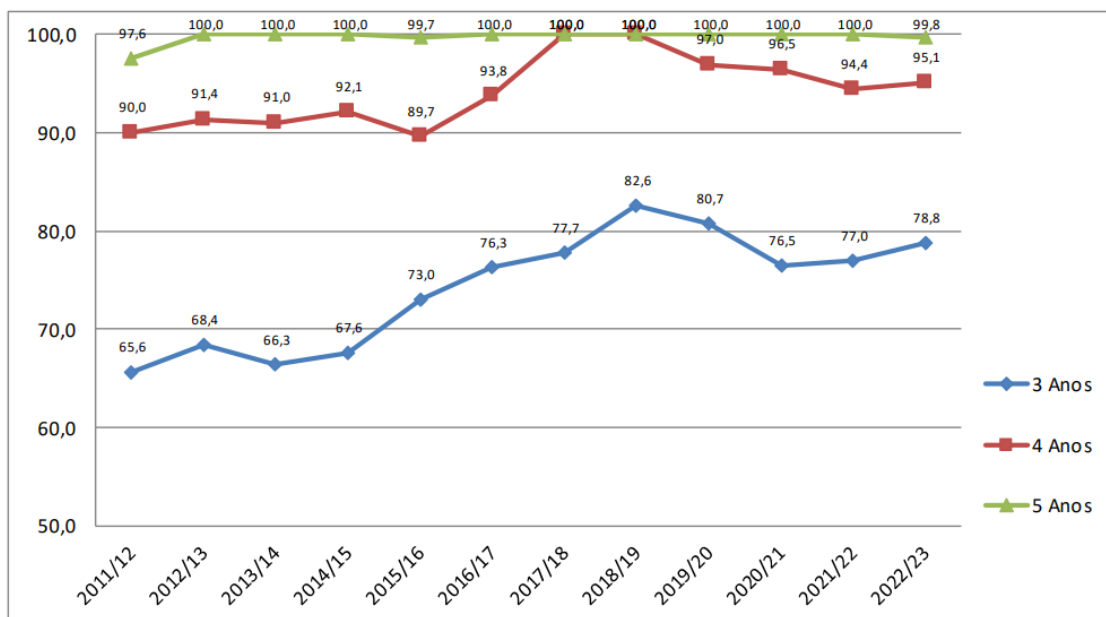
Sendo a Educação Pré-Escolar um bom preditor de desenvolvimento social e pessoal, assim como de combate às desigualdades sociais, parece-nos que ela deve ser muito valorizada por quem toma decisões sobre políticas educativas, sobretudo, considerando-a como medida de longo alcance e, naturalmente, de prevenção do Abandono Precoce de Educação e Formação.

Costa (2016) explica que:

Todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar. Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente (p. 4).

Gráfico 8 - Taxa de pré-escolarização, por idade, rede pública e privada (%) – Açores, entre 2011/ 2012 e 2022/2023

¹³ *Idem*



Fonte: DRE (Estatísticas da Educação 2022/2023)

Nos Açores, tem sido feito um esforço para a generalização deste nível de educação, tal como atesta o gráfico acima, mas há ainda algum trabalho a prosseguir e alguns cuidados a ter. Nota-se uma ligeira diminuição da taxa de pré-escolarização ao nível dos 5 anos, após dois anos de permanência nos 100%.

Também do ponto de vista do crescimento económico, o investimento na educação pré-escolar é relevante, como o têm demonstrado os estudos de Heckman (2012):

Os dados mostram que uma das estratégias mais eficazes para o crescimento económico é investir no crescimento do desenvolvimento de crianças pequenas em risco. Os custos de curto prazo são mais do que compensados pelos benefícios imediatos e de longo prazo através da redução da necessidade de educação especial e remediação, melhores resultados de saúde, redução da necessidade de serviços sociais, menores custos de justiça criminal e aumento da autossuficiência e produtividade entre as famílias. (p.2)

Não se conhecem outras medidas de prevenção e mitigação de Abandono Precoce nos Açores, para além destas já enunciadas: Ensino Profissional, incluindo PROFIJ, Ensino DUAL e Educação Pré-Escolar (EPE).

Capítulo 4 – Metodologia

4.1. Estratégia metodológica, questões de investigação e modelo de análise

Considerando que queríamos identificar os fatores que estavam subjacentes às decisões dos nossos entrevistados, optámos por levar a cabo uma pesquisa exploratória do tipo qualitativo. Carmo e Ferreira (2008) referem que “o paradigma qualitativo postula uma conceção global, fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjetiva, orientada para o processo (...)” (p. 177).

Fortin (2009) e Gerrish e Lathlean, (2016), citados por Silva e Dixe (2020), salientam que o:

Objetivo principal da metodologia qualitativa é descrever um problema que ainda não é amplamente conhecido e caracterizá-lo, ou seja, explorar um conceito que leva à descrição de uma experiência ou atribui significado a essa experiência. Foca-se no “o quê”, “como” e “porquê” (p. 4).

Por sua vez, Bogdan e Biklen (1994) realçam que: “o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados” (p. 70).

Os mesmos autores referem que a investigação qualitativa pretende “construir conhecimento e não dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão” (p. 67), isto é, chegar o mais próximo possível ao que não é observável ou, dito de outra forma, querer perceber o que está para além da estatística, ou seja, conhecer a opinião dos jovens sobre o tema em estudo.

Pretendemos recolher informação em profundidade, fundamentar o conhecimento na análise das perceções dos atores que vivem o fenómeno no terreno, de modo a clarificar aspetos relativos, inclusivamente, à forma de funcionamento – no caso da nossa dissertação – não só do sistema educativo, como também sobre os diferentes contextos sociais de cada um dos entrevistados.

Schütz (1982), citado por Minayo e Costa (2018), salienta, a propósito do que acabámos de observar, que um investigador qualitativo deve:

(a) colocar-se no mundo dos entrevistados, buscando entender os princípios gerais da sua vida cotidiana. Desvelar essa lógica é uma condição preliminar da investigação qualitativa; (b) manter uma perspectiva aberta que lhe permita valorizar as relevâncias dos atores sociais diante das perspectivas teóricas. (c) despir-se da postura de quem sabe, entrando na cena social como uma pessoa comum; (d) adotar, em campo, uma linguagem do senso comum própria dos atores sociais que ele observa (pp. 146-147).

Nesse sentido, explicam Araújo, Oliveira e Rossato (2017), que é fundamental, que se perceba que:

Pesquisador e participantes não são prisioneiros do instrumental metodológico, ativamente se expressam como sujeitos na pesquisa e isso deve ser considerado como parte do processo de investigação. Os instrumentos da pesquisa não estão em busca de respostas prontas, mas devem possibilitar a reflexão e a expressão singular dos participantes (p.5).

Esta “reflexão e expressão singular”, acima citadas, poderão – no nosso caso, como em outros – advir da necessidade de conhecer as experiências dos jovens que protagonizam o abandono, procurando compreender essa experiência à luz do conhecimento teórico já produzido sobre a temática.

O presente estudo incide sobre as perspectivas de jovens que abandonaram a escola antes de terem concluído a escolaridade obrigatória. De forma mais específica, constituem objetivos desta investigação:

1. Identificar as razões do Abandono Precoce de Educação e Formação;
2. Identificar o papel da escola nesse processo de abandono;
3. Caracterizar os percursos escolares desses jovens;
4. Reconstruir as suas trajetórias profissionais e de vida, após o abandono da escola;
5. Caracterizar projetos de vida futuro e em que medida nestes projetos se inclui o regresso aos estudos;

6. Descrever a autoavaliação, que esses jovens realizam, dos seus percursos de vida após deixarem a escola.

Para tal as nossas questões de partida foram: Quais as razões, aduzidas pelos jovens, para abandonar a escola sem completar o ensino obrigatório? Como foi feito o percurso escolar de cada um dos jovens? Como tem sido o seu percurso de vida, depois do abandono da escola?

Quisemos conhecer as razões dos jovens, mas também o papel da escola nesse processo de abandono; saber se tinha sido um percurso escolar com muitas reprovações, ou não e se, depois do abandono da escola, teriam tido muitos empregos; se teriam vontade de voltar à escola?

Para que a investigação não se torne vaga e imprecisa construímos um modelo de análise que articula a teoria sobre o problema com as intenções empíricas, seguindo as orientações de Quivy e Campenhout (2005). Como salientam estes autores, “O modelo de análise é o prolongamento natural da problemática, articulando de forma operacional os marcos e as pistas que serão finalmente retidos para orientar o trabalho de observação e de análise” (p. 150).

Seguindo as orientações destes autores construímos dimensões, componentes (e subcomponentes) e indicadores¹⁴ que decorrem da teoria e servem de orientação ao trabalho empírico. De forma mais específica considerámos 5 dimensões, com várias componentes cada:

- Caracterização do percurso escolar: qualidade desse percurso, interesse pela escola e apoios à escolaridade;
- Decisão do abandono: motivos, conselheiros da decisão, ações da família e da escola em face da decisão de abandono por parte do jovem;
- Trajetórias profissionais antes e após a saída da escola: características das atividades laborais e situações de desemprego;
- Projetos de futuro em relação à escola e ao emprego;
- Avaliação sobre o percurso de vida, comparando a situação presente com o trajeto trilhado.

Para cada componente foram considerados uma diversidade de indicadores. Desta forma, o guião da entrevista foi preparado em função do modelo de análise.

¹⁴ Ver Anexo I – Modelo de Análise

4.2. Estratégia de recolha de dados: a entrevista

As entrevistas que realizámos foram semidirigidas ou semidiretivas, com questões abertas, focadas no entrevistado¹⁵.

De acordo com Quivy e Campenhout (2005):

A entrevista semidiretiva, ou semidirigida, é certamente a mais utilizada em investigação social. É semidiretiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. (...) Tanto quanto possível “deixará andar” o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier (pp. 96 e 97).

A escolha deste tipo de entrevista tem vantagens, sim, mas tem também alguns inconvenientes. Os mesmos autores identificam como vantagens:

o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos e a flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais (p. 97).

Mas também identificam limites e problemas, tais como a flexibilidade do método, que “pode intimidar aqueles que não consigam trabalhar com serenidade sem diretivas técnicas precisas” (p. 97).

Além disso, cremos, pela experiência adquirida ao realizar este trabalho de investigação, que – apesar de muito difícil, como teremos oportunidade de explicar mais adiante – é possível (com este tipo de entrevista) adequar a entrevista ao entrevistado, procurando espontaneidade. Por outro lado, também nos parece que a experiência do entrevistador conta bastante, assim como a sua capacidade decisiva de mudar o rumo das perguntas, conforme as circunstâncias.

Escolhemos a entrevista semidirigida ou semidiretiva, porque nos permitiu recolher informação em profundidade, trazer realismo ao conhecimento, visões e percepções que servem

¹⁵ Ver Anexo II – Guião de Entrevista

para clarificar aspetos relativos, inclusivamente, à forma de funcionamento, não só do sistema educativo, como também sobre as diferentes realidades sociais dos entrevistados. Afinal, os jovens são a principal parte interessada deste processo.

As entrevistas foram preparadas considerando contextos e realidades, ou seja, é para nós claro que o contexto não se resume (apenas) ao momento da entrevista. Há toda uma preparação conducente ao trabalho de campo, isto é, ao momento em que entrevistador e entrevistado se encontram para a entrevista acontecer.

Bolívar (2008), Lincoln e Guba (1985), citados por Araújo, Oliveira e Rossato (2017), explicam que: “a realidade constitui-se por diferentes modos de compreensão” (p. 3). Os autores referem cinco tipos de realidade. Para o caso deste subcapítulo, vamos ficar-nos por três deles. Um, que é o da realidade objetiva, “tangível, externa ao sujeito e com possibilidade de ser completamente conhecida” (p. 3); outro, que é o da realidade percebida, “que não poderia ser conhecida totalmente, mas tão somente percebida em determinados ângulos” (p.3) e, finalmente, o outro que escolhemos, é o tipo da realidade construída, que é “resultado de uma construção na mente das pessoas, oferecendo dúvidas à sua existência com possibilidade de ser completamente conhecida.” (p.3).

Se, então, pegarmos nestes três tipos de realidades, podemos introduzi-las nos momentos de preparação e realização da entrevista. Dito de outra forma, podemos entender que a realidade objetiva está diretamente relacionada com o tema que deu azo à nossa investigação, não só através de toda a teoria sobre a temática em estudo, como igualmente, em toda a realidade das estatísticas oficiais sobre o tema. Isso conduziu-nos a definir, quer a problemática em estudo, quer a nossa metodologia de trabalho, com a sistematização dos conhecimentos produzidos sobre a temática.

Tal como salientam Alarcão (2007) e Lincoln e Guba (2006), citados por Reste (2015): Promover a pesquisa e a reflexão sobre o mero processo de questionar/investigar na escola, com e sobre os alunos e as suas representações, pode por si só potenciar a intervenção no campo educativo e a missão social de viver, conviver e intervir em interação com os outros cidadãos (p. 244).

É verdade que, no nosso caso, não estamos a investigar na escola, mas da sua porta para fora, mas não será menos verdade, que apesar de estarmos do lado de fora, estamos com pessoas que, dos mais variados contextos sociais e económicos, foi dela que desistiram.

Assim, procurámos um instrumento de investigação que nos permitisse versatilidade, isto é, que fomentasse o estudo do problema, a partir das perspetivas dos próprios sujeitos de pesquisa, os entrevistados; que, de certa forma, fosse eficiente para cumprir os propósitos de que nos falam Amada e Ferreira (2013), citados por Reste (2015):

Permitir o acesso ao não observável, provocando “uma espécie de introspeção” e o acesso às representações atuais mesmo de acontecimentos passados; b) identificar e relacionar esses “não-observáveis” com variáveis e relações; c) ajuizar sobre a coerência ou incoerência dos resultados e validar os dados obtidos ao realizar, por exemplo, a triangulação de fontes (p. 227).

A estrutura da entrevista é composta por 32 perguntas e o guião está organizado em 6 blocos temáticos.

O primeiro bloco temático diz respeito às características do percurso escolar, que pretendeu perceber não só a qualidade do percurso, isto é, se foi de sucesso ou de insucesso, por exemplo, mas também o interesse pela escola, do que gostavam mais e menos, se houve algum professor que se tenha destacado ao longo do percurso e qual a relação com os colegas. Nesse primeiro bloco temático estão também questões relacionadas com apoios à escolaridade, designadamente apoios escolares (Ação Social Escolar, escalões) e apoios como explicações ou apoios dos pais.

O segundo bloco temático remete para as razões do abandono. Os objetivos foram perceber as razões da decisão, se foi uma decisão demorada, ou não; se alguém ajudou a decisão, por exemplo, que atitude teve a escola (como instituição), diante da decisão de abandono e qual a situação em que o entrevistado ficou no pós-abandono, ou seja, quais as atividades que realizou (se ficou em casa ou foi trabalhar, por exemplo).

O terceiro bloco temático aborda as características da trajetória profissional, com o objetivo de se perceber a atividade laboral, a situação profissional e a forma de lidar com o desemprego.

O quarto bloco temático está relacionado com as perspetivas de futuro. Interessou-nos saber se gostariam de voltar a estudar; quais os seus sonhos e expectativas para futuro.

O quinto bloco temático tem a ver com uma análise introspectiva, que talvez nunca tivessem feito, sobre as consequências de terem saído da escola. Se não consideravam que a frequência da escola os podia ter conduzido a uma situação melhor ou se, na prática, essa ação não fez qualquer diferença.

Finalmente, o sexto e último bloco temático remete para a caracterização sociográfica dos entrevistados, do meio onde estão inseridos; aspeto que, como já tivemos ocasião de referir, é importante para este estudo. Perceber se pai e mãe trabalham e até que ano estudaram.

Importa ainda referir que foram realizados pré-testes da entrevista, aplicados a um conjunto de 4 indivíduos com características semelhantes às do público-alvo do universo a ser pesquisado, de modo a perceber se as entrevistas se adequavam à situação do entrevistado e se poderiam ocorrer erros de compreensão nas questões incluídas no guião.

No subcapítulo seguinte passaremos à explicação detalhada sobre o processo de amostragem e recolha de dados.

4.3. Processos de Amostragem e de Recolha de dados

No caso particular deste projeto de investigação, a técnica de amostragem que utilizámos foi a de amostra intencional, uma vez que foram “selecionados intencionalmente alguns casos comuns” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 198) o que nos permitiu compreender o fenómeno sem mobilizar a significância estatística.

Numa primeira fase foram selecionados, pelo Centro de Emprego de Ponta Delgada, vinte jovens, com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, que reuniam as seguintes condições:

a) Jovens inscritos no Centro de Emprego de Ponta Delgada, sem trabalho e sem formação de 12º ano ou equivalente, e que nunca trabalharam;

b) Jovens inscritos, sem trabalho e sem formação de 12º ano ou equivalente, que já estiveram a trabalhar, mas que, de momento, se encontram inscritos no Centro de Emprego de Ponta Delgada.

Dos 20 nomes e contactos facultados pelo Centro de Emprego de Ponta Delgada, 7 não quiseram participar e 1 não se enquadrava nas condições solicitadas. Tratava-se de um jovem

com Necessidades Educativas Especiais, que só fez o 6.º ano e saiu da escola, porque – nas palavras da sua mãe, com quem falámos – “não valia a pena continuar”.

Em relação aos outros 7, percebeu-se nos contactos estabelecidos, que não só não estavam à espera do contacto, como igualmente, não tinham vontade de participar; 3 desses 7 chegaram mesmo a marcar local e hora para entrevista, mas não apareceram, tendo deixado de ter os telemóveis disponíveis.

Para podermos corresponder aos objetivos a que nos tínhamos proposto, contactámos a Cresçor, Cooperativa de Economia Solidária, porque esta entidade estava a desenvolver um projeto dirigido a jovens, que tinham abandonado a escola sem completar o ensino obrigatório. Nessas condições, foi possível contactar e entrevistar os 8 jovens, que estavam em falta.

No total foram realizadas 20 entrevistas, cada uma com 32 perguntas. Este processo de realização das entrevistas foi, no entanto, bastante difícil, nos 8 casos identificados. Por um lado, notou-se um certo receio e reserva em falar do assunto; num caso apenas, foi-nos explicado, que o marido poderia não gostar e nos 3 casos com entrevista marcada sem comparência, notou-se claramente uma atitude de falta de vontade para assumir compromissos por parte daqueles que, tendo concordado em participar, não compareceram nos locais e horas marcadas, desistindo sem nunca mais contactar a investigadora e, até, permitir que o contacto se voltasse a repetir.

Importa salientar, por outro lado, que, entre os 20 entrevistados, notou-se algum desconforto com a situação de cada um, quer fosse pelos motivos do abandono, quer fosse por questões de identidade e género; pela sociedade; pela falta de oportunidades, ou até, provocada por situações de descrédito e saturação; foi muito difícil a verbalização dos acontecimentos; a extensão dos relatos, teve, em quase todos os casos, que ser provocada pela entrevistadora e houve de entre os 20, 1 caso de um jovem que veio à entrevista, na companhia da mãe e do filho pequeno, tendo a mãe assistido à entrevista, e, inclusivamente, respondido a algumas questões, com o entrevistado a calar-se, obedientemente, sempre que a mãe respondeu. Apesar dos esforços da entrevistadora para que a mãe percebesse que a entrevista era com o entrevistado, a mãe não se conteve e falou sempre. Na transcrição da entrevista tivemos o cuidado de registar apenas as respostas do entrevistado.

Todas as entrevistas foram transcritas para efeito de análise e obtenção dos elementos que permitissem retirar conclusões, sobre as quais falaremos mais adiante neste capítulo.

4.4. Estratégia de Análise dos Dados

Como referido, colaboraram neste estudo, dando respostas a todas as 32 questões colocadas, 20 jovens açorianos, com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos. Depois de transcritas as entrevistas foi realizada uma leitura vertical de cada entrevista e horizontal de todas as entrevistas, como recomendado pelos procedimentos característicos das análises de conteúdo temáticas, ou categoriais.

A cada entrevistado foi atribuído um código, que permite identificar o que disse cada um, em cada um dos momentos da entrevista. Para o efeito, elaborámos fichas separadas por temas (no programa Excel) transcrevendo, para cada tema, os excertos do depoimento correspondente, procurando manter o discurso tal como foi produzido pelos jovens. De notar que os temas de análise, ou unidades significativas, são, como refere d'Unrug (citada por Bardin, 1979), unidades de “comprimento variável” cuja “validade não é linguística, mas psicológica: podem constituir um tema tanto uma afirmação como uma alusão” (Bardin, 1979, p. 105)

Foram criados 5 temas: características do percurso escolar; razões do abandono da escola; características da trajetória profissional; perspetivas de futuro; avaliação sobre o percurso de vida.

Esteves (2006) explica o que é uma boa categorização, alegando que, não sendo a única categorização possível, é uma categorização defensável e, para isso, elenca 6 princípios fundamentais: “exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade; objetividade.” (p. 122). Na explicitação destes princípios salientamos a pertinência, aqui entendida, como o “sistema de categorias criado é defensável à luz das questões de investigação e que cada categoria tem sentido face ao material empírico e/ou quadro teórico de partida, se este existe.” (p.122).

Assim, quando olhamos para as categorias que criámos para esta análise, percebemos o seu relacionamento direto não só com as nossas questões de partida como, igualmente, com a parte conceptual no capítulo 1 desta dissertação. Bastará atentar, por exemplo, ao quadro 1¹⁶, que identifica os fatores produtores do Abandono Precoce de Educação e Formação para perceber a relação que existe com os temas, as categorias e os indicadores que foram criados para proceder à análise de conteúdo.

¹⁶ Ver página 10 do capítulo 1 desta dissertação de mestrado.

A partir dos temas e das categorias foi possível construir diversos indicadores¹⁷ que, tal como explica Esteves (2006):

Ajudam a compreender melhor o sentido da própria categoria, de acordo com a ótica dos inquiridos. Os indicadores representam inferências do investigador, a partir das unidades de registo, que tem perante si, mas são inferências ainda muito próximas do conteúdo manifesto das comunicações (p. 116).

Outra premissa tida em consideração em todo este processo foram as questões éticas, que abordaremos de seguida.

Questões éticas

Com clara noção das questões éticas a que estamos obrigados, entendemos que teria que haver respeito integral pelas pessoas que participaram na investigação, as quais tiveram que dar o seu consentimento informado e livre, sem qualquer tipo de condicionamento, e depois de serem informadas, com detalhe, sobre a natureza e propósito da pesquisa.

Como refere Lima (2006):

As questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela seleção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha dos dados, aos procedimentos de análise adotados, à redação do texto e à própria publicação dos resultados (p. 139).

Nesses termos, esta investigação obedeceu aos seguintes princípios éticos: cuidado de ter pessoas a participar no estudo com as devidas competências para compreender a informação transmitida; desenho de investigação válido; cuidado na seleção dos participantes; preservar o direito das pessoas a desistir da sua participação, informando sobre a pesquisa e distribuindo a todos um protocolo de consentimento informado¹⁸, com informação sobre o projeto; solicitação de autorização para gravação; informação de que os dados utilizados seriam codificados

¹⁷ Ver Anexo IV – Análise de conteúdo

¹⁸ Ver anexo III – Consentimento Informado

(pseudónimos, códigos numéricos ou alfabéticos). Foi, igualmente, disponibilizado o email e o contacto telefónico da investigadora.

Refere ainda, a propósito de todos os princípios éticos, Ferreira (2015) um conjunto adicional, que também consideramos importantes e que procuramos preservar ao longo destas páginas:

A obrigação de fazer uma rigorosa explicitação das fontes utilizadas quer estas sejam documentais ou não; de ser autêntico quando redige o relatório da investigação, nomeadamente no que diz respeito aos resultados que apresenta e às conclusões a que chega, mesmo que por razões ideológicas ou de outra natureza os mesmos não lhe agradem. Fidelidade aos dados recolhidos e aos resultados a que chega, não enviesamento das conclusões constituem regras fundamentais de toda a investigação científica (p. 266).

No próximo capítulo vamos dedicar-nos às causas do Abandono Precoce de Educação e Formação na perspetiva dos jovens entrevistados.

Capítulo 5 – Causas do Abandono Precoce de Educação e Formação na perspectiva dos jovens entrevistados

5.1. Caracterização sociográfica dos jovens entrevistados

Como vimos na primeira parte desta dissertação, as abordagens ao fenómeno do Abandono Precoce de Educação e Formação podem ser muito diferentes e devem ser analisadas numa perspectiva mais abrangente, isto é, não é um fenómeno estanque, passível de ser centrado num momento específico da trajetória escolar dos jovens.

González-Rodríguez, Vieira e Vidal (2019), autores que já abordámos na primeira parte desta dissertação, referem-se às limitações do conceito de Abandono Precoce de Educação e Formação, ou seja, ao entendimento, quase generalizado, de que o Abandono Precoce acontece num determinado momento, provocado por um acontecimento na trajetória escolar dos jovens. Para estes autores não é assim. O Abandono Precoce de Educação e Formação é um processo, que se constrói, peça a peça, ao longo do percurso escolar.

No mesmo sentido, Silva e Pinto (2016) referem-se ao Abandono Precoce como “a etapa final de um processo de insucessos repetidos e tidos como irremediáveis e irrecuperáveis.” (p. 599).

Foi com base neste pressuposto – de que o Abandono Precoce de Educação e Formação não é passível de ser entendido apenas como algo que acontece em determinado momento da vida de um estudante – que nos propusemos realizar esta dissertação. Falaremos sobre isso nas próximas páginas, considerando a opinião dos nossos entrevistados, apesar de nem sempre ter sido possível recolher informações completas em todas as entrevistas, dada a existência de alguma subjetividade nas respostas dadas. Apesar destas dificuldades, consideramos que as entrevistas corresponderam ao que estava inicialmente previsto, dando uma imagem real da situação, tanto mais que, pela análise dos dados, é perceptível a concordância entre esses mesmos dados e a literatura, que – como vimos na primeira parte desta dissertação – salienta o facto de o Abandono Precoce de Educação e Formação ser, quase sempre, o derradeiro passo de uma trajetória marcada pelo insucesso escolar ou por dificuldades visíveis desde o 1.º ciclo do Ensino Básico. Até certo ponto o que transparece é que estes jovens sofrem de um certo desencorajamento social, de uma falta de capacitação, que se aceita como coisa que é inevitável.

O quadro seguinte caracteriza a nossa amostra.

Quadro 6 - Caracterização da Amostra

Entrevistado	Idade	Sexo	Localidade	Nível de Escolaridade concluído	Situação perante o trabalho	Estado Civil	Filhos	Nível de escolaridade do Pai	Nível de escolaridade da Mãe	Situação perante o trabalho Mãe e Pai
E1	20	Feminino	Lomba da Maia	8.º ano	Desempregada	Solteira	2	4.º ano	9.º ano	Empregada/ Reformado
E2	18	Feminino	Ponta Delgada	9.º ano	Desempregada	Solteira	0	6.º ano	12.º ano	Empregada/ Desempregado
E3	20	Feminino	Pico da Pedra	9.º ano	Empregada	Solteira	0	4.º ano	4.º ano	Empregada/ Desempregado
E4	21	Masculino	Rabo de Peixe	6.º ano	Desempregado RSI	Solteiro	0	2.º ano	Falecida.	Desempregado
E5	22	Feminino	Lomba da Maia	9.º ano	Desempregada	Solteira	0	4.º ano	6.º ano	Empregados
E6	20	Masculino	Ribeira Grande	9.º ano	Desempregado	Solteiro	0	4.º ano	3.º ano	Empregados
E7	24	Masculino	Ponta Delgada	9.º ano	Empregado	Solteiro	1	2.º ano	12.º ano	Empregados
E8	20	Masculino	Rabo de Peixe	11.º ano	Desempregado/ RSI mãe	Solteiro	0	Não sabe.	9.º ano	Desempregada/ Empregado
E9	18	Masculino	Nordeste	9.º ano	Empregado	Solteiro	0	Não sabe.	9.º ano	Empregados
E10	20	Masculino	Ponta Delgada	9.º ano	Empregado	União de facto	1	Não sabe	Não sabe	Empregados

E11	24	Masculino	Ponta Delgada	6.º ano	Desempregado	Solteiro	0	Não sabe.	1.º ano	Desempregada/ Falecido
E12	23	Feminino	Ginetes	9.º ano	Desempregada	Solteira	1	9.º ano	9.º ano	Desempregados/RSI ambos
E13	23	Feminino	Lagoa	9.º ano	Desempregada	Solteira	0	4.º ano	6.º ano	Empregada/ Falecido
E14	19	Feminino	Calhetas	7.º ano	Desempregada	União de facto	0	4.º ano	6.º Ano	Desempregada/ Falecido
E15	23	Feminino	Ribeira Quente	6.º ano	Desempregada	Solteira	1	3.º ano	6.º ano	Empregados
E16	21	Feminino	Lagoa	11.º ano	Empregada	Solteira	0	6.º ano	6.º ano	Desempregada/ Empregado
E17	24	Masculino	Povoação	7.º ano	Empregado	Solteira	0	4.º ano	6.º ano	Empregada/ Desempregado
E18	19	Feminino	Lomba da Maia	9.º ano	Desempregada RSI	Solteira	1	4.º ano	6.º ano	Não sabe/ Falecido
E19	23	Feminino	Ribeira Quente	8.º ano	Desempregada	Solteira	0	7.º ano	3.º ano	Empregados
E20	22	Feminino	Ponta Delgada	9.º ano	Empregada	União de facto	0	6.º ano	12.º ano	Não sabe/ Falecido

A amostra é constituída por doze jovens do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos. Verifica-se que não existe grande disparidade de idades entre os jovens que fazem parte desta investigação, devido ao facto de corresponderem ao que solicitámos, quer ao Centro de Emprego de Ponta Delgada quer, posteriormente, à Cresaçor. O quadro 6 permite verificar que, ao nível da escolaridade, a grande maioria abandonou a escola no 3.º ciclo, mas há três casos em que o abandono aconteceu ainda no 2.º ciclo (6.º ano). De entre os 20, apenas 2 têm frequência do ensino secundário incompleto (11.º ano). Apenas 6 estão empregados e 2 têm Rendimento Social de Inserção (RSI). Dos vinte entrevistados, nenhum é casado. Cinco vivem em união de facto; sete namoram e oito são solteiros.

Relativamente ao número de filhos, sete dos vinte entrevistados têm filhos, seis têm um cada um, uma tem 2 filhos: “Tenho um menino. Uma menina de 4 anos e um menino com 1” (E1); E1 é a única entrevistada que saiu da escola porque estava grávida.

Apesar de ser muitas vezes referida, pela investigação, a gravidez na adolescência, como causa para o abandono precoce de educação e formação, apenas E1 referiu essa causa diretamente. E12, apesar de já ter o filho quando abandonou a escola, não evocou essa como sendo a causa para ter abandonado a escola.

As restantes situações de jovens entrevistadas, com filhos, não se refletem na decisão de abandono, porque todas elas tiveram os seus filhos quando já não estavam na escola.

Parece existir um nível de consciencialização diferente no que respeita à família construída. Estes vinte jovens que abandonaram a escola, por todas as razões aqui já evidenciadas, não só não casaram, como treze deles não têm filhos. Tais realidades poderão estar relacionadas com a dificuldade de acesso à habitação, por exemplo, com a precariedade ou com o desemprego e com uma maior consciência sobre o futuro que querem para os seus filhos.

No que respeita ao nível da escolaridade dos pais, 4 revelam desconhecimento quanto ao nível de escolaridade do pai e apenas 1 pai tem o 9.º ano. Os restantes, na sua grande maioria, não vão além do 6.º ano, com uma exceção para 1 pai com o 7.º ano.

No caso das mães, apenas 1 não sabe o nível de escolaridade da mãe e, ao contrário dos pais, as mães frequentaram mais tempo a escola. Há 3 mães com o 12.º ano, facto que não acontece com a figura paterna. Nos casos em que a mãe tem o 12.º ano, os jovens estudaram até ao 9.º ano. Apesar da escolaridade do jovem (9.º ano) não corresponder à da mãe (12.º ano),

o que seria o ideal, podemos correlacionar com o que já referimos na primeira parte desta dissertação, ou seja, a importância da escolarização superior das mães, pois tal como explicam Justino e Santos (2017), “O preditor com maior efeito explicativo, de sinal negativo, é o da escolarização superior da “geração das mães”, ou seja, a sua maior presença exerce um efeito contrário ao abandono” (p.34).

No entanto, com exceção dos três casos acima referidos, cujas mães completaram o ensino obrigatório (12.º ano), nenhum outro jovem chegou ao 9.º ano. Há, inclusivamente o caso de E14, que abandonou a escola no 7.º ano, ficando com o 6.º ano completo, tendo a mãe concluído recentemente o 6.º ano.

Nota-se, pelas respostas sobre a escolaridade dos pais, sobretudo do pai, a ausência de contacto com a figura paterna, ou de procura de conhecimento sobre o percurso de vida do pai; o mesmo não acontece com a mãe. Há apenas 1 caso em que o entrevistado revelou desconhecimento sobre a escolaridade da mãe, mas isso justifica-se porque E20 não cresceu com os pais, mas sim numa instituição de acolhimento de crianças e jovens.

Há ainda, em relação à escolaridade da figura paterna, outro dado a destacar: 11 pais não completaram a escola além do 1.º ciclo; contrastando com as mães, que estudaram mais tempo. No caso das mães, apenas 4 têm o 1.º ciclo, as restantes têm escolaridade superior ao nível do 1.º ciclo, havendo inclusivamente três mães com o 12.º ano.

Este facto pode estar relacionado com aquilo a que também nos referimos na primeira parte desta dissertação, que está relacionado com a saída precoce dos rapazes da escola, em detrimento das raparigas. No entanto, se isso se verifica na geração de pais e mães, não se verifica na geração dos filhos, os nossos entrevistados. Temos 3 rapazes a abandonar a escola com o 6.º e 7.º anos, mas também temos 3 raparigas a abandonar a escola com o 6.º, o 7.º e 8.º anos. A grande maioria abandonou a escola com o 9.º ano, como referido.

No que respeita à situação perante o trabalho, há 12 mães empregadas, que contrastam com 5 pais desempregados, 1 reformado e 5 falecidos. Há, no entanto, no que respeita a este indicador dois entrevistados que revelaram não saber qual a situação laboral das mães. Apenas os pais de E12 têm Rendimento Social de Inserção (RSI).

Efetuada a caracterização da nossa amostra e analisados os dados relativos à sua caracterização, continuaremos, nos subcapítulos subsequentes, a analisar as respostas dadas pelos jovens a cada uma das categorias e indicadores.

5.2. Percursos escolares dos jovens que abandonaram a escolaridade obrigatória.

Como pudemos ver anteriormente, no Quadro 6, que caracteriza a amostra, os percursos escolares dos jovens entrevistados são na generalidade percursos curtos. Apenas dois jovens concluíram o 11.º ano; onze, o 9.º ano de escolaridade; dois, o 8.º ano; dois, o 7.º ano e três, o 6.º ano de escolaridade.

Quisemos perceber – na primeira voz – ao longo do percurso escolar, quais teriam sido os percalços, as falhas, que, porventura, poderiam ter conduzido à decisão maior, a decisão de abandonar a escola sem concluir a escolaridade obrigatória.

• Qualidade do Percurso Escolar

González-Rodríguez, Vieira e Vidal, (2019) identificam vários fatores produtores de Abandono Precoce de Educação e Formação: individuais, familiares, sociabilidade na escola, desempenho escolar e organização escolar.¹⁹

Centremo-nos, para já, nas questões relativas ao número de reprovações, diretamente relacionado, claro está, com a qualidade do percurso escolar.

Bayón-Calvo, Lucas-Garcia e Gomés-Garcia (2019), num estudo sobre o Abandono Precoce de Educação e Formação, em Espanha, referem que “o abandono escolar precoce tem uma composição endógena importante, pois é fortemente influenciado pelo mau desempenho escolar.” (p.491). Também Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião (1994) argumentam que “as situações mais frequentes do abandono estão associadas a fracassos e repetências” (p.27).

Os nossos entrevistados falam deste assunto, das reprovações, com muita naturalidade, como se fosse uma condição, algo que lhes estava destinado à partida. Isso nota-se mais por aquilo que não dizem, do que pelo que dizem. Uma expressão do olhar, um menear de ombros, frases de resposta curta, acrescentada de silêncio prolongado. Foi um público tão difícil, quanto desafiante, talvez, porque, como acabámos por perceber, ao longo das entrevistas, nunca ninguém lhes tinha perguntado acerca das razões para a tomada dessa decisão e, por conseguinte, os nossos entrevistados nunca tinham pensado nisso. Chegaremos a elas mais adiante. Para já, centremo-nos no fundamental do percurso escolar, onde começaram as falhas, quantas vezes e por que razões?

¹⁹ Ver Quadro 1: Fatores produtores do Abandono Precoce de Educação e Formação, p. 16

Logo no 1.º ciclo, nos primeiros anos de escola, começam as reprovações para a grande maioria, mais do que uma vez:

Duas vezes no 1º ano e duas vezes no 4º ano. (E3)

Repeti o 3º ano duas vezes (E5)

No 2.º e no 3.º (E9)

Perdi o 1.º e o 2.º ano. (E11)

Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião (1994) referem que:

fenómenos extremos, resultam de acontecimentos e de orientações que vão ocorrendo desde muito cedo nos percursos escolares (repetências nos primeiros anos de escola, desinteresses e dificuldades várias) e que acabam por provocar rutura; fenómenos extremos, têm graves consequências pessoais e sociais (p. 26).

A qualidade do percurso escolar revela, em quase todos os jovens entrevistados para este trabalho de investigação, uma persistência de “fenómenos extremos”, como as repetências no 1.º ciclo do Ensino Básico, que acabam por conduzir ao fracasso e ao desinteresse pela escola. O quadro seguinte apresenta a diversidade de situações encontradas entre os entrevistados, no que às reprovações diz respeito:

Quadro 7 - Tipologia das reprovações dos entrevistados (n=19)

Reprovações no 1º ciclo (precozes)	Reprovações no 1º ciclo e seguintes (cumulativas)	Reprovações no 2º ciclo e 3º ciclo (cumulativas)	Reprovações no 3º ciclo
E3, E5, E6, E9, E11	E1, E2, E10, E13, E14, E15	E4, E7, E16, E17	E8, E18, E19, E20

O quadro acima permite verificar que quase todos os entrevistados repetiram os anos escolares. Alguns (6) depois de repetirem no 1.º ciclo, voltaram a repetir nos ciclos seguintes. Apenas E12 nunca repetiu ano nenhum até sair da escola com o 11.º ano incompleto, porque desistiu.

Às reprovações no 1.º ciclo do Ensino Básico sucedem-se as reprovações nos ciclos seguintes:

Chumbei no 1º ano e no 5º. (E1)

O 1º, o 2º e agora o 10º. (E2)

O 7º ano. E agora já não me lembro bem, porque era mais novinho, acho que foi o 1º ou o 2º ano. (E7)

Chumbei no 4º ano e depois no 7º ano (E13)

O 2º ano e o 5º ano (E14)

No 2º, no 6º e no 7. (E15)

“É por isso”, salientam Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião (1994) “que diversos autores consideram que o abandono deve ser “prevenido” e que as intervenções prioritárias se devem centrar nos potenciais casos de abandono dos já “excluídos”, mas que ainda se mantêm no “interior” da escola.” (p. 27).

A ausência de prevenção junto dos “excluídos”, mas que ainda estão dentro da escola, como anteriormente referido, parece-nos ser uma evidência premente que teremos ocasião de demonstrar ao longo deste trabalho de investigação. Ao contrário do referido na primeira parte desta dissertação, no subcapítulo sobre a adoção de políticas globais para a redução do abandono precoce²⁰, a prevenção do abandono ainda não é tão presente, como são, por exemplo, as medidas de mitigação, isto é, as medidas que procuram trazer de volta aqueles que, um dia, apesar de todos os sinais dados ao longo dos anos letivos, não decidiram ficar, mas decidiram sair.

Como se pode verificar no quadro 7, acima referenciado, de entre os nossos entrevistados, alguns, apesar de não terem reprovado no 1º ciclo, reprovaram nos ciclos seguintes:

Sempre no 7º. (E4)

Chumbei, porque eu dos 11 aos 15 anos nunca fui para a escola, faltei sempre e depois é que eu meti na cabeça que tinha que tirar o 9º ano e fui acabar e em 3 anos tirei o 6º, o 7º, o 8º e 9º (E7)

Sim, no 8º ano (E8)

Uma vez no 6º, uma vez no 7º. Depois fui para o PROFIJ e depois saí da escola com o 7º ano. (E17)

Chumbei no 6º e no 7º (E19)

²⁰ Ver subcapítulo 2.2, p. 26

Repeti duas vezes o 7.º, repeti duas vezes o 8.º e repeti duas vezes o 9.º (E20)

Entrevista após entrevista sucedem-se os casos de falhanço, com a literatura a corroborar a ideia de que, ao longo dos anos fomos amadurecendo, de que a culpa do insucesso não pode, nem deve ser, atribuída única e exclusivamente aos alunos. Capucha (2010) refere que “muito do que o aluno é resulta do que a escola faz com ele. O contexto escolar assume, por isso, um papel determinante” (p. 8).

É de realçar o caso de E12, que nunca reprovou e saiu da escola com o 11.º ano incompleto. “Andei na escola até ao 11.º ano incompleto” (E12). E8 e E16 reprovaram uma única vez e são, a par de E12, os que chegaram mais longe no percurso escolar: “Andei até ao princípio do 12.º ano” (E8); “até ao 12.º ano” (E16).

Estas situações, relatadas na primeira pessoa, remetem-nos novamente para a primeira parte desta dissertação, quando citámos, a propósito, que:

O abandono escolar é um processo, e uma boa parte dos alunos em abandono escolar precoce encontra-se na escola e não fora dela, vivendo situações de insucesso reiterado, procurando aproveitar o que na escola mais apreciam, distantes de processos de aprendizagem de conteúdos formais. (Estevão e Álvares, 2013, p. 8).

• **Razões para o mau desempenho escolar**

O mau desempenho escolar está relacionado com uma pluralidade de fatores distintos.

Quando perguntámos aos jovens as razões para o mau desempenho escolar, as respostas remetiam para questões intrínsecas, como o desinvestimento escolar ou Necessidades Educativas Especiais (NEE), ou para questões como a expulsão da escola.

Ao nível do desinvestimento escolar, consideramos a falta de empenho na sala de aula, de interesse pelas disciplinas ou de vontade de estar na escola: “No quinto ano para mim não havia escola” (E1). Esta referência de E1 é no sentido de não ter ido à escola no 5.º ano. Ia para a escola, mas nunca chegava à sala de aula. Ficava nos recreios com os colegas ou nos cafés perto da escola. Outros depoimentos vão no mesmo sentido:

Não prestava atenção (...) Acho que foi por isso. No 4.º ano, eu perdi por causa das provas. (E3)

Eu andava distraído, também faltava por causa das namoradas, para aqui para ali e perdi por faltas e fui expulso dali por faltas. (E4)

Perdi por falta de juízo (E10)

É de notar que as respostas se centram, sobretudo, nos comportamentos individuais de cada um, falando todos na primeira pessoa, “eu não tinha”; “eu não prestava atenção”, “eu andava distraído” como se o investimento escolar só tivesse um lado, e não houvesse todo um outro lado, que é competência da escola, da sua organização e da forma como lida com estes alunos.

Referem Silva e Pinto (2016), a propósito que:

o abandono escolar é psicológico e sinal de um processo de não apropriação dos códigos da escola. É sinal de resistência, afinal, visto que só muito tempo depois de se detetarem os primeiros sinais de dificuldade se regista a quase “confissão”, abandonando, porque não se é capaz (p. 599).

Três dos vinte jovens entrevistados referem Necessidades Educativas Especiais (NEE), como motivo de mau desempenho escolar, pelo que é outro indicador encontrado, a partir das suas respostas:

Terapia da fala, não conseguia dizer bem o R, tinha problemas de fala. Também para ler, eu dava muitos erros, por isso, perdi dois anos (E5)

Problemas na fala. Cheguei a estar na terapia da fala e tudo. (E6)

Eu tive problemas de audição, perdi mais pequeno, porque estive internado no Hospital para pôr um aparelho nos ouvidos. (E10)

É, neste ponto, claro para nós, que todas estas situações de necessidades, para as quais uma criança, por si só, não tem resposta autónoma, podem conduzir a problemas, que acabam por desembocar no abandono precoce da escola. Todas elas condicionam o desenvolvimento, dito normal, das crianças e dos jovens, mas influenciam, sobretudo, a sua relação com a escola, tornando-a numa má relação. A escola passa a ser um lugar que não é apetecível, onde não se sentem bem e, pior, não percebem que mais-valias lhes poderá trazer.

Um outro indicador, criado a partir das entrevistas aos Jovens, é o da expulsão da escola. E4 refere:

Fui para a Perkursos, pronto, fiz a primeira parte daquele que a gente tira os três anos em um; a segunda eu apanhei uma formadora, que não era lá muito boa pessoa, não era daquelas que deixavam passar e ela mandou-me embora.

E4 vive sozinho, num quarto alugado numa das vilas da ilha de São Miguel e sonha vir a ser motorista de autocarros. Tem Rendimento Social de Inserção. Falou-nos de uma péssima relação com a figura paterna, que não sabe onde está, se é vivo ou morto, casado ou divorciado, mas que também não quer saber, e de uma morte prematura da mãe no tempo da COVID-19. Explicou-nos que foi “expulso dali por faltas”. E o seu “dali” é a escola da Perkursos, cujo objetivo é dar resposta a jovens, entre os 14 e os 22 anos de idade, que se encontram ou que já tenham experimentado situações de exclusão ao nível da educação, do emprego e da igualdade de oportunidades.

E4 é o único que assume, sem tibiezas, que “naquela altura [falávamos do 1.º ciclo do Ensino Básico] minha mãe foi dizer lá na escola da Mãe de Deus, que eu tinha uma aprendizagem diferente. E tenho... eu não aprendo como as outras pessoas, porque eu... pronto.”

• **Problemas relacionais**

Um percurso escolar com retenções e de insucesso escolar tem impacto na autoestima do aluno e suscita problemas de integração na escola, sendo frequente que se envolvam em problemas disciplinares. Ribeiro (2020) refere que: “A retenção de um aluno pode traduzir-se, não apenas no insucesso a nível das aprendizagens não interiorizadas, mas também a nível da diminuição de autoestima” (p. 25).

Também Jimerson, Egeland, Sroufe e Carlson (2000), citados por Simões, Fonseca, Formosinho, Dias e Lopes (2008) salientam que: “os alunos que abandonam precocemente os estudos (isto é, que saem da escola sem obter um diploma) tendem a apresentar problemas de comportamento logo nos primeiros anos de escolaridade” (p. 136).

Quando perguntámos aos nossos entrevistados se, durante o tempo em que estiveram na escola, tinham tido problemas com alguém, com quem e porquê, as respostas conduziram para

diversas questões, como dificuldades de relacionamento entre pares, violência escolar e dificuldades de relacionamento com os professores.

Este foi o momento mais animado das entrevistas. Os nossos entrevistados foram muito mais expressivos nas respostas, demonstrando algum interesse em falar do assunto.

Ao nível dos problemas de relacionamento entre pares, E1 referiu:

Por acaso tive muitos problemas com raparigas. No tempo que eu andei na escola, as pessoas mantinham grupos e os grupos metiam-se muito com os outros.

Estas situações relacionais são corroboradas por mais quatro dos entrevistados:

Com colegas, às vezes com amigos...Era brigas de rapazes. (E9)

Sim, lá de vez em quando tive problemas com colegas. (E11)

Só uma vez com uma rapariga, porque ela passava por mim e ela provocava-me, metia-se com a minha prima, e eu não gostava, mas foi só bate-boca, foi só... (E14)

Tive. Muitas brigas na escola, tive. (E20)

O mau relacionamento com os colegas, isto é, os problemas de relacionamento entre pares, é evocado pela investigação como um fator produtor de abandono, a par com o mau relacionamento com os professores.

Num estudo elaborado por Moro (2014), o mau relacionamento com os colegas aparece uma única vez: “Na resposta de como é o relacionamento com os colegas apenas um dos entrevistados respondeu que tinha um relacionamento negativo, os outros entrevistados avaliaram o relacionamento como positivo”. (p. 68).

No entanto, tratando-se este estudo de uma Dissertação de Mestrado sobre a “experiência de abandono escolar precoce: sentidos e olhares de jovens e famílias” não é de somenos importância citá-lo aqui. No caso da nossa investigação, cinco de um total de vinte admitiram ter tido problemas com os colegas.

Também aliado ao relacionamento com os colegas, colocam-se aqui questões sobre violência escolar. De acordo com Morgado (2016): “A violência escolar entre pares, também conhecida como *bullying* escolar, é um tema cada vez mais presente na nossa consciência e é hoje considerada um problema de saúde pública crescente em todo o mundo.” (p. 6).

Além disso, prossegue a autora, a violência escolar: “é caracterizada pela intencionalidade do ato, ou seja, é objetivo do agressor provocar dano ou mal-estar sobre a vítima e controlá-la” (p. 9).

Os jovens entrevistados para este nosso trabalho de investigação falam de *bullying*, também com alguma naturalidade, o que impressiona, no conceito idealizado de escola, que temos, apesar de não desconhecermos a realidade efetiva das escolas. Ainda assim, ouvir assumir que sim, que sofreram *bullying*, que foram insultados por colegas, com mais facilidade do que a de explicar por que razão abandonaram a escola, não deixa de ser impressionante.

Sofria *bullying* (E2)

Goavam, porque eu não era gordinha, era magrinha. Diziam que eu era feia, tinha os dentes do meio desviados, mas quando nasceram os definitivos ficaram direitos. Não foi preciso aparelho. (E5)

Eu nunca fui de ter muitos amigos e eu cheguei a levar de alguns colegas na escola, no 3.º e 4.º ano. (E12)

Freire, Simão e Ferreira (2006) citados por Costa e Pereira (2010) referem que:

“Muitas crianças e adolescentes vêm-se frequentemente confrontados no seu quotidiano escolar, com episódios de agressividade, com os quais não sabem lidar e que por vezes afectam de forma decisiva o seu percurso escolar, o seu bem-estar e o seu processo de desenvolvimento pessoal e social” (p. 1812)

Os mesmos autores, Costa e Pereira (2010), realizaram um estudo em Bragança, com uma amostra de 3891 alunos, do 1.º ao 6.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 6 e os 16 anos, com uma idade média global de 9 anos, em treze agrupamentos de escolas públicas do ensino básico pertencentes a nove concelhos da Sub-Região de Saúde de Bragança (no Alto Trás-os-Montes, no Norte de Portugal). Desse estudo, concluíram que:

Embora não se possa estabelecer uma relação directa entre o insucesso escolar e um qualquer tipo de comportamento desviante, consideramos admissível que ele se constitua como um importante fator de risco quer para a indisciplina na sua perspetiva

mais simples, quer para atitudes e comportamentos de maior gravidade, como sejam, o *bullying* (p. 1819).

A atender ainda aos problemas disciplinares está o relacionamento com os professores. Depois de já termos referido a questão do relacionamento com os colegas, importa perceber até que ponto a dificuldade de relacionamento com os professores pode, ou não, constituir-se como fator produtor de problemas disciplinares. Todavia, de entre os nossos entrevistados, apenas três dos vinte, revelaram ter mau relacionamento com os professores:

À segunda eu apanhei uma formadora, que não era lá muito boa pessoa, não era daquelas que deixavam passar e ela mandou-me embora. (E4)

Não respeitava os porteiros, fugia. E com professores, também. (E11)

E mesmo com os professores, porque eu era uma criança revoltada, e muitas vezes em vez de me revoltar com as pessoas certas, revoltava-me com as pessoas que não tinham culpa de nada e eu revoltava-me contra os professores, por isso, é que eu também apanhava muitas negativas. (E20)

Voltaremos ao assunto da relação com os professores e da sua influência na trajetória escolar destes jovens, quando abordarmos, o interesse pela escola. Todavia, e tal como explicam Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião (1994):

Uma experiência sistemática de sucesso ou de insucesso, a maior ou menor capacidade de dialogar com professores, se não em pé de igualdade pelo menos sem se sentir inferiorizado, o encontrar de interlocutores interessados nas suas dúvidas, contribui, sem dúvida, para uma maior ou menor adesão e sentimento de autoconfiança (p. 101)

O que facilmente se percebeu com as entrevistas realizadas foi essa falta de autoconfiança, um descrédito quase absoluto nas suas capacidades, uma espécie de premonição. Tudo aconteceu, porque tinha que ser assim e a escola, a instituição, a casa a quem compete acolher, a ficar sempre, é cada vez mais distante como se fosse uma má recordação, da qual se foge com a rapidez possível.

De seguida, iremos comprovar isso mesmo, quando analisarmos o interesse pela escola.

• Gosto e interesse pela escola

Para aprofundarmos as diferentes vertentes de integração na escola, perguntámos aos nossos entrevistados, do que é que gostavam mais e menos, na escola; se tinha existido algum professor que os tivesse marcado mais e porquê e como era o relacionamento com os colegas. Fizemo-lo, porque sabemos que estas questões influenciam, e muito, a boa integração na escola e quando não correm bem, podem condicionar fortemente o gosto por estar na escola.

Alves (2010), salienta que para:

enfrentar o insucesso escolar, a criança deve ter confiança em si e sentir-se segura. Para que a sua autoestima se desenvolva é importante ter uma boa relação com os pais, familiares, professores ou outras pessoas que a rodeiam. Um clima emocional estável reduz a ansiedade, a agitação, o desassossego. A criança precisa saber em quem pode confiar, o que pode ou não fazer e ter limites bem definidos (p.10).

Tendo isto bem presente, as perguntas basearam-se no que habitualmente se encontra nas trajetórias dos jovens em risco de abandonar precocemente a escola: uma relação distanciada com a escola. As respostas às perguntas que fizemos corroboraram toda a literatura, e dividem-se entre os aspetos negativos e os aspetos positivos. Os aspetos negativos foram não gostar da escola, ter dificuldade em escolher um curso, não gostar de disciplinas específicas, ter má relação com os professores e colegas e o isolamento na escola. Os aspetos positivos foram gostar do lado convival da escola, boa relação com os colegas e boa relação com os professores.

Comecemos pelos aspetos negativos, salientando que, de entre os nossos entrevistados, apenas dois revelaram não gostar absolutamente da escola:

Para ser sincera, senhora, nada. (E1)

Da hora de ir embora. (E9)

Quer um, quer outro dos entrevistados abandonou a escola com o 8.º ano e 9.º ano, respetivamente.

Por outro lado, ao nível da dificuldade de escolha de um curso, E10 é o único que o refere, demonstrando ter tido ainda alguma persistência, mas acabando por desistir:

É assim, senhora, eu estive num curso de mesa/bar e eu gostava daquele curso, só que eu acabei o curso, inscrevi-me na escola das Capelas, não abriu aquele curso naquele ano; nos Arrifes foi igual e então foi aí que acabei por desistir um pouco da escola e fui para o curso de gestão desportiva aqui nas Laranjeiras. Só que não era o meu gosto e então eu troquei para outro, que foi Animador Sociocultural e, a partir daí, eu nunca mais fui... Comecei a faltar às aulas e... (E10).

No que respeita a não gostar de disciplinas específicas, essa razão foi evocada por oito dos vinte jovens entrevistados, com a disciplina de matemática a ser mencionada por todos, apesar de também haver referências a português, história, inglês e educação física.

Matemática. Quem é que gosta de Matemática? Ninguém gosta! (E4)

Educação Física e Matemática. Ah, eu detestava. (E19)

Matemática, Educação Física, expressões orais, essas coisas assim...odiava isso mesmo. (E20)

A má relação com os professores e/ou com os colegas só aparece em dois casos dos vinte jovens entrevistados.

Um jovem diz-nos que “As professoras não tinham paciência, as auxiliares também não...” (E1); outro responde “De alguns professores” (E2) à pergunta sobre o que gostava menos na escola. No entanto, como já daqui a pouco veremos, todos os entrevistados tiveram um professor, ou mais, de quem gostaram.

Por outro lado, no caso da vertente relacionada com a má relação com os colegas, E1, E5 e E20 foram os únicos a referir má relação, quando questionados sobre o que gostavam menos na escola:

Era mais com os outros de fora, eles faziam grupos e chocavam muito com os outros. (E1)

Na Ribeira Grande, pronto, foi como eu disse. Aquilo eram tudo pessoas que se conheciam uns aos outros, eram todos da Ribeira Grande, só uma é que era da Lomba de São Pedro e outra da Lomba da Maia, mas eles deixavam-me de parte. Quando era para fazer um trabalho do grupo, eu era sempre a última, eu e mais duas pessoas da nossa turma, éramos sempre as últimas a ser escolhidas. (E5)

A investigação aponta o mau relacionamento com os colegas, assim como o isolamento, como fatores produtores de abandono de vertente individual.

Apenas um jovem refere especificamente o isolamento:

Não andava muito com colegas, andava mais era reservada para mim. Claro que sempre tive algumas amizades, mas não me importava tanto com amizades. (E2)

Entre os aspetos, positivos, contudo, está o lado convival da escola, ou seja, o convívio no recreio com os colegas e os amigos.

“De estar com os amigos” (E6)

“Das amizades, do convívio...” (E13)

“Do convívio” (E16)

Nesta vertente, percebe-se a opção pelo recreio, lugar de convívio entre os colegas, em desfavor da sala de aula. Silva e Pinto (2016) referem a importância da sala de aula na produção do abandono escolar:

Se não temos dúvidas sobre o palco principal onde começa o abandono – a sala de aula – também sabemos que uma escola organizada para o sucesso e gerida com o objetivo de incluir todos os alunos se socorre de todos os dispositivos disponíveis – desde os gabinetes de apoio ao aluno, mas cujos efeitos muitas vezes não chegam à sala de aula, à responsabilização e maior consciencialização dos responsáveis pela gestão da escola de modo a intervirem onde o “desligar” acontece. (p. 601).

Na verdade, já não é o interesse pela sala de aula, ou seja, por aprender, que leva estes alunos à escola, mas sim o convívio com os colegas e amigos. E tanto assim é que quando lhes perguntámos o que gostavam menos na escola, as respostas conduzem-nos para dentro da sala de aula, onde se ensina, e não para o recreio, onde estão os colegas e os amigos.

Como referimos anteriormente, outro aspeto positivo foi verificar que, no caso dos nossos entrevistados, o seu gosto pela escola advinha do facto de gostarem de algumas disciplinas, por uma razão muito simples: os professores falavam com eles e com elas.

E1, por exemplo, apesar de não gostar nada de nada da escola, como já referimos, gostava da Professora de Educação e Moral, porque “Ela compreendia a gente, falava...”; um jovem disse-nos que “há professores que sabem lidar com as crianças e há outros que não. E eu tive vários professores na minha vida em que eu tive várias confusões e houve alguns que me ajudaram bastante em relação a isso”(E2), outro refere também a boa relação com uma professora: “Ela era gente boa, ajudava em tudo” (E3). E7 é mais enfático na sua resposta:

Eu gostei, estive na escola dos Perkursos. Era só uma Professora de Português. Era boazinha, entrava com a gente, não era só rigorosa. Eu sempre apanhei professores, que a gente não se podia rir, metiam logo de castigo ou era para a rua.

De uma forma geral todos os entrevistados dão o exemplo de um professor ou professora de que gostavam mais, porque paravam para ouvi-los, porque tinham uma conversa amiga ou porque os compreendiam. Apenas E9 não gostava de professores.

Salienta Carvalho (2022):

No ambiente educativo, o relacionamento da criança com a sala de aula também é definido como a qualidade interpessoal entre professores e alunos. A proximidade e complementaridade entre o professor e o aluno são vitais na relação, pois quanto maior a capacidade de apoio por parte do professor, mais competentes e motivados os alunos se sentem com o resultado da sua aprendizagem (p. 7).

Se podemos, por um lado, perceber exatamente o que quer dizer o autor que acabámos de citar, a verdade é que tais circunstâncias não foram suficientes para manter os nossos entrevistados na escola, até à conclusão do ensino obrigatório, talvez porque lhes tenha faltado o suporte familiar ou tenha havido uma certa desvalorização da escola, como caminho para o sucesso, para uma vida melhor do que, por exemplo, a dos seus pais.

A investigação é consensual, a propósito do interesse dos alunos pela escola e da sua importância para a permanência na escola. Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião (1994), por exemplo, explicam que:

O aluno em risco não se sente bem na pele de estudante, sente-se muitas vezes solitário e isolado; os seus professores não dão aulas interessantes nem lhes dão gosto por aprender e a avaliação é mal vivida (com mal-estar ou fingida indiferença) (p. 30).

A este propósito relembramos as palavras de E9, que nos confessou, como já dissemos, não gostar nada de professores, não gostar de estar sentado, só gostar da hora de ir embora. Entre as suas poucas palavras e os gestos de vergonha por ter que estar a falar connosco sobre aquelas coisas, lá nos foi dizendo: “Nas vacas é fazendo o que eu gosto. Não preciso de estudar.”

Pereira (2010) salienta que:

A instituição escolar, o sistema de ensino, como agente educativo, não pode continuar a perpetuar diferenças sociais nem validar os desníveis de aptidão que as crianças apresentam no início da sua aprendizagem formal, há que dotá-las de mecanismos e estratégias que as possam revitalizar para a adopção de soluções face às situações problema com que se forem deparando (p. 156).

Relacionando o que diz a autora acima citada, voltamos à resposta que nos deu E9 sobre o gosto pelas vacas. Essa resposta ficará para sempre na nossa memória, mesmo quando acabarmos este trabalho, porque nunca saberemos que forças foram necessárias para manter este jovem na escola até aos 18 anos. As suas e as dos que o rodeavam. Ou se, porventura, lhe tivesse sido dada a hipótese de fazer um curso profissional na área predileta, ele não teria completado o ensino obrigatório.

De uma forma, ou de outra, a escola, no imaginário destes vinte jovens entrevistados, tinha interesse se só houvesse um recreio com os colegas, algumas disciplinas específicas, onde tinham bom relacionamento com os professores e que o toque fosse rápido para que, como E9 referiu, pudessem sair em liberdade.

De seguida abordaremos as questões relativas aos apoios à escolaridade. De entre eles está o apoio dos pais; apoio esse que é, como se sabe, importantíssimo, quer na qualidade do percurso, quer no consequente interesse, ou desinteresse pela escola.

• **Apoios à escolaridade**

Quando falamos de apoios à escolaridade referimo-nos a incentivos à aprendizagem, como as chamadas aulas de apoio; ao acompanhamento dos pais, da vida escolar dos alunos e apoios socioeducativos, ou os apoios da Ação Social Escolar, os denominados “escalões”.

Na análise dos dados verifica-se que doze dos nossos vinte entrevistados tiveram aulas de apoio para melhoria de notas, em algumas disciplinas, mas mesmo nessas aulas de apoio educativo, disponibilizadas pelas escolas como complemento ao processo de ensino e aprendizagem, a participação de dois dos entrevistados aparenta ter sido forçada:

Cheguei a ter 1 ano, mas acabei por sair. Não queria. (E17)

Tive, tive, mas eu faltava sempre. Metiam-me nos apoios, mas eu fugia. (E20)

Quase todos os restantes que as tiveram, tiveram-nas a português, a matemática e a inglês:

Tive. Matemática e Português (E12)

Cheguei a ter no 5.º ano. Português e inglês (E14)

Tive. Matemática e Português. Acho que foi só Matemática e Português (E15)

Não será de ignorar a importância destas aulas de apoio educativo, nem a disponibilização de um conjunto de estratégias e atividades de apoio para complemento ao que se passa na sala de aula em horário normal, com o resto da turma. Todavia, não deixamos de lembrar o que já citámos, quando nos referimos ao Gosto e Interesse pela Escola, ou seja, a ideia defendida por Silva e Pinto (2016) sobre o facto de se entender que uma “escola organizada para o sucesso e gerida com o objetivo de incluir todos os alunos se socorre de todos os dispositivos disponíveis” (p. 601), mas, como salientam estes autores, muitas vezes, esses efeitos “não chegam à sala de aula, à responsabilização e maior consciencialização dos responsáveis pela gestão da escola” (p. 601).

O que é que queremos dizer com isso? Que não sabemos até que ponto as denominadas aulas de apoio, que foram dadas a doze dos nossos vinte jovens entrevistados, chegaram de facto à “sala de aula” nem tão pouco se os responsáveis pela escola tiveram consciência disso mesmo, de que não estavam a chegar, de como – apesar de serem aulas de apoio – continuaram a ser um sítio fechado, onde nenhum esteve por vontade própria, mas sim por obrigação, tal como nos disse E20: “Metiam-me nos apoios, mas eu fugia”. A propósito, refere Canário (2005):

A investigação confirma, por um lado, a existência de modalidades de interação seletiva na sala de aula, por outro lado, uma sinalização o mais alargada possível de alunos com “dificuldades”, a encaminhar para os apoios especiais. A investigação mostra também como a integração do apoio na sala de aula pode dar lugar a substituir uma segregação “por fora”, por uma segregação “por dentro”, de carácter espacial e simbólico que reforça o efeito de estigma (p. 46).

Outro aspeto que nos pareceu determinante para esta análise foi o apoio dos pais à escolaridade, perceber se acompanhavam, se iam às escolas, se tinham conhecimento do que lá se passava.

Tal como referimos na primeira parte desta dissertação, a análise do Abandono Precoce de Educação e Formação deve partir de uma “perspetiva global, que inclua variáveis como mau relacionamento, personalidade, ambiente familiar, relação com os pais” (González-Rodríguez, Vieira e Vidal, 2019, p. 3). Vários autores, mas estes em particular, referenciam a necessidade de analisar diversos fatores que podem potenciar o risco de saída precoce do sistema de ensino. Já aqui mencionámos vários fatores produtores de Abandono Precoce de Educação e Formação, como o desempenho escolar, a sociabilidade na escola, ou mesmo, a organização escolar, mas há outros, como – por exemplo – os fatores familiares.

Saber se um pai, uma mãe, um encarregado de educação que não seja pai ou mãe, acompanha a vida escolar é, pois, de suprema importância e já sabemos que isso depende muito da escolaridade dos progenitores. No caso dos jovens entrevistados à pergunta: “sabe até que ano estudou o seu pai?”

Não, não. (E8)

Não sei. (E9) e (E10)

Não faço ideia. (E11)²¹

Ao nível da escolaridade do pai, retomando aqui informação anteriormente prestada, apenas um tem o 9.º ano, os restantes, na sua grande maioria não vão além do 6.º ano, com exceção de um outro pai, que tem o 7.º ano.

No caso das mães, a situação é diferente. Apenas um entrevistado não sabe o nível de escolaridade da mãe; as mães frequentaram mais tempo a escola e há, inclusivamente, três mães com o 12.º ano.

Talvez por isso, quando perguntámos aos nossos entrevistados “se os seus pais acompanhavam a sua vida escolar?”, sete dos vinte entrevistados tenham falado – apenas – nas mães:

A minha mãe. O meu pai não. (E4)

Acompanhavam. Mais a minha mãe. (E7)

A minha mãe. (E8)

A minha mãe. (E16)

A razão para essa menção às mães pode encontrar justificação, não só no facto das mães terem frequentado a escola durante mais tempo do que os pais, mas também no facto de que, em regra, são as mães que têm a seu cargo as tarefas expressivas nas famílias, como cuidar das crianças, como também são as mães que, em regra, representam a família perante as instituições do estado (escola, saúde, segurança social, por exemplo).

Entre os restantes entrevistados, três revelaram não ter acompanhamento dos pais e 8 revelaram ter acompanhamento de ambos os progenitores na sua vida escolar.

É verdade que um dos fatores evidenciados pela investigação, como produtor de Abandono Precoce de Educação e Formação, está muito relacionado com a representação das oportunidades a elas associadas pelas famílias dos jovens e pelos seus amigos.

²¹ Como vimos na p. 67, entre os nossos entrevistados, existe um certo alheamento em relação à escolaridade da figura paterna, como se não fosse importante que tivessem estudado.

No que respeita à importância das famílias, refere Antunes (2013):

Quando não há comunicação entre estas duas partes fundamentais do mundo do aluno, quando a escola não valoriza nem respeita a cultura da família e da comunidade dos alunos, está aberto o caminho para o fracasso e para o abandono escolar (p. 65).

No caso dos 20 entrevistados do nosso trabalho, a verdade é que apenas três referiram não ter acompanhamento dos pais:

Não. (E1)

Os meus pais tinham dificuldades com isso. (E3)

Não. (E9)

Silva (2010) salienta que:

O apoio, o interesse e a participação dos pais na vida escolar dos filhos são fatores determinantes do melhor ou pior desempenho escolar da criança. Os/as alunos/as que recebem apoio dos pais apresentam mais habilidades nas tarefas, desenvolvem uma autoestima positiva em relação à escola e ajustam-se melhor psicologicamente (p. 30).

A par destas questões de apoios à aprendizagem e do acompanhamento dos pais na vida escolar, estão questões de apoio socioeducativo, que se relacionam diretamente com o facto de a origem social das famílias poder ser – efetivamente – um fator produtor de Abandono Precoce de Educação e Formação.

Todos os entrevistados, com exceção de E7, referiram ter tido apoio da Ação Social Escolar (ASE), conforme se pode verificar no quadro abaixo:

Quadro 8 - Escalões de ASE atribuídos durante o período de permanência na escola

Entrevistados	Escalões
E1	I
E2	II
E3	I
E4	I

E5	II
E6	II
E7	N
E8	I
E9	I
E10	II
E11	I
E12	I
E13	III
E14	I
E15	I
E16	II e V
E17	I
E18	II
E19	II e III
E20	I

Na Região Autónoma dos Açores, os apoios socioeducativos ao nível do escalão de Ação Social Escolar estão definidos no Decreto Legislativo Regional 18/2007/A, de 19 de Julho, artigos 91.º a 95.º²². De acordo com a legislação em vigor, os escalões são definidos tendo em conta o rendimento familiar, a composição da família, a existência na família de encargos especiais devidos a doença, deficiência ou outro qualquer motivo atendível, sujeito a critérios de equidade e justiça social.

Assim, para efeitos de atribuição dos benefícios do sistema de Ação Social Escolar, os alunos são distribuídos por 5 escalões, determinados em percentagem da retribuição mínima mensal garantida em vigor na Região. Escalão I, corresponde a 25%; escalão II, de 26 % a 35 %; escalão III, de 36 % a 45 %; escalão IV, de 46 % a 60 % e escalão V, mais de 60 %.

Onze dos nossos entrevistados foram abrangidos pelo escalão I; sete pelo escalão II; dois pelo escalão III (E19 explicou-nos que mudou de escalão, durante o percurso escolar). Nenhum dos entrevistados beneficiou do escalão IV e um entrevistado disse ter beneficiado do escalão V, apenas, no 12.º ano: “Eu tive até ao 11.º, o II escalão. 12.º já tive o V, já foi tudo por minha conta.” (E16). E16 abandonou a escola precisamente com o 12.º ano incompleto.

Como vimos na primeira parte desta dissertação, um indicador que não deve ser deixado de parte, na análise aos fatores produtores de abandono é a percentagem de alunos beneficiários

²² Ver Decreto Legislativo Regional n.º 18/2007/A, de 19 de julho, publicado [Diário da República n.º 138/2007, Série I de 2007-07-19](#), páginas 4573 - 4607

de Ação Social Escolar e, no caso dos nossos entrevistados, apesar de não atingirem graus de necessidade de apoio superiores a 45%, foi um apoio comum a praticamente todos, com exceção de apenas um, que o justificou como: “Ah, isso não. A minha mãe trabalha.” (E7)

A circunstância de quase todos receberem apoios da Ação Social Escolar remete-nos novamente para toda a investigação sobre o assunto, alunos de origem social baixa, que experimentam situações de carências várias, que não encontram na escola, um bom motivo para ficar. Entram numa espécie de círculo vicioso: crescem em situação de pobreza e exclusão social, não encontram na escola o modo de sair dessa situação, porque não têm sucesso, porque se dão as reprovações, a indisciplina, a incompreensão, abandonam precocemente a escola; acabam numa situação de desemprego, precariedade ou escassa remuneração, voltam ao início do círculo e vivem situações idênticas às dos pais, de pobreza e de exclusão social.

De seguida continuaremos, pois, a analisar esta situação, dedicando-nos às razões pelas quais os nossos entrevistados decidiram abandonar a escola.

5.3. Abandono da Escola

Quisemos investigar as razões que conduziram ao Abandono Precoce de Educação e Formação, procurando respostas junto de quem, um dia, decidiu sair da escola. Será que esse abandono se baseou numa decisão racional de ponderação dos riscos e vantagens ou será que este abandono foi precipitado pelas condições objetivas de existência? A desistência foi sendo progressivamente construída ao longo da escolaridade ou uma decisão assumida no culminar da formação? Quem, nos contextos familiares, influenciou e apoiou a decisão? Quem, nos contextos escolares, influenciou, apoiou ou tentou impedir esta decisão?

5.3.1. Razões invocadas pelos jovens

As constatações a que chegámos partiram todas das respostas dadas pelos nossos vinte entrevistados e são quase todas as diferentes, uma vez que partem das perspetivas de cada um dos alunos, conforme as suas circunstâncias e o seu trajeto de vida. A propósito, refere Amado (2001):

Não se pode deixar de ter em conta que cada indivíduo constitui uma personalidade única, com uma genealogia própria pessoal ímpar, projectos de vida peculiares, interesses, hábitos, gostos muito particulares, etc. Tudo isso, enfim, condiciona e

explica, em parte os comportamentos diferenciados de cada um, traduzindo modalidades diferenciadas de adaptação à escola e às suas exigências (p.281).

A primeira constatação na análise dos dados relativos à pergunta “Porque é que decidiste abandonar a escola?” é de que não existe homogeneidade. Não há uma só resposta para uma pergunta que coloca em causa tanta coisa em simultâneo.

Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião (1994) salientam, a propósito dos fenómenos de abandono, que “as suas causas são múltiplas, internas e externas à instituição escolar.” (p.29). Adotando esta terminologia, também categorizámos as razões apontadas pelos jovens entrevistados em fatores externos e internos à instituição escolar. São fatores externos à instituição escolar: a gravidez, limite de idade de frequência e a vontade de ganhar dinheiro/trabalhar; são fatores internos à instituição escolar a má relação com os colegas; expulsão, a falta de transportes e o desinteresse.

• **Gravidez**

A única entrevistada que apresentou a gravidez como razão para o abandono precoce da escola foi E1:

porque eu engravidei. Tinha 17 anos: Eu andei até um curso, que eu estava a tirar na altura de cuidadora de crianças, que ia me dar o 9º ano.

Saiu, não completou, ficou com o 8.º ano de escolaridade.

• **Idade**

E2 refere a idade, como motivo de saída do ensino regular:

Pois já agora que eu estou um bocadinho mais velha e, pronto, tenho 18 anos, acho que se eu passasse mais algum tempo na escola do regular, não ia ter muito futuro.

Diz-nos que quer ingressar no ensino profissional. E2 corresponde precisamente ao que referimos na primeira parte desta dissertação, sobre o ensino profissional: “as vias

profissionalizantes podem facilitar a concretização da escolaridade obrigatória, em termos globais, mas sobretudo, no caso de jovens que se encontram mais vulneráveis ao risco de abandono escolar precoce e ao insucesso escolar” (Capucha, Pereira e Godinho, 2021, p. 75).

E20 revela que:

Sinceramente comecei a namorar aos 16 anos. Aos 18, como já estava farta de estar na instituição, foi a liberdade para mim. Foi tipo: estou a namorar, vou-me embora, porque se eu estivesse na instituição eu ia continuar a estudar, porque elas iam-me obrigar, mas como eu vi isso como uma oportunidade, já fiz 18 anos, estou namorando, vou-me embora, pronto.

E20, como já anteriormente referimos, cresceu numa instituição de acolhimento de crianças e jovens. Os 18 anos representaram uma dupla capacidade de emancipação: abandonar a instituição onde cresceu e, por consequência, abandonar a escola. É o único caso, nos vinte jovens entrevistados, que o admite assim, de forma despudorada. Mais tarde, como veremos, quando falarmos do percurso profissional e das perspetivas de futuro, já mudou um pouco de ideias, mas naquele momento foi decisão absoluta e nem olhou para trás.

• **Vontade de trabalhar/ganhar dinheiro**

Apenas quatro dos vinte jovens entrevistados referem ter saído da escola para trabalhar:

Porque eu queria ganhar dinheiro. Queria trabalhar e tudo. (E6)

Só que depois eu fiquei trabalhando e foi prolongando e depois eu decidi sair da escola. (E10)

Um dos motivos era ir para a vida militar, porque eu achava piada àquele tipo de trabalho. Um trabalho bom. (E11)

Para trabalhar! (E15)

Apesar de a investigação apontar a necessidade da melhoria das condições económicas da família, como uma das razões para o Abandono Precoce de Educação e Formação, e a consequente vontade de entrar no mercado de trabalho, os nossos entrevistados não confirmam essa tendência.

• Desinteresse

As palavras dos alunos são muito elucidativas. E7 abandonou a escola “Porque não gostava” e não se adianta mais nas palavras. Nem com a contra pergunta, mas não gostava do quê? De tudo? Abana os ombros e permanece em silêncio. E8 e E9 também não gostavam de estar na escola, por isso vieram-se embora. E8 estava no 12.º ano e abandonou:

Sei lá, estava um pouco triste por coisas que aconteceram lá na escola e perdi a vontade de ir para a escola por causa disso.

Apesar da nossa insistência em saber que “coisas aconteceram lá na escola”, uma vez que já estava na reta final, E8 foi muito evasivo nas respostas:

Porque começaram a inventar coisas sobre mim, pronto, e eu comecei a receber mensagens de três pessoas a meterem-se comigo... E eu decidi ficar em casa. (E8).

Aparentemente, estamos perante um caso de *bullying*.

E16 e E17 também não tinham interesse.

Eu estava me aborrecendo muito de estar sempre na escola para concluir matemática. (E16)

Foi por não gostar. Não gostava, não tinha interesse e acabei por sair. Quando saí, os meus amigos também saíram. Metade deles. (E17)

Alguns alunos (E12, E13 e E14) revelam falta de persistência, dificuldade em lidar com contrariedades; desilusão e resignação, que os conduz a não terminar tarefas específicas:

Porque eu não consegui passar um exame para acabar um módulo do 11.º ano. (E12)

Ou a não aceitar as regras do jogo escolar:

Porque eu fui para ali, para a INETESE, para a Escola Profissional e era muita regra que eu não gostava.

X faltas perdia logo o ano e, então, aquilo era 3 anos e eu desisti... Não gostava. (E13)

Ou a aguentar a estadia numa instituição da qual não gostam até que a idade se aproxime:

Eu não gostava muito da escola. Eu fiz um esforço até aos 17 anos, quando chegou aos 17, eu já comecei a faltar, antes eu já faltava um bocadinho, não faltava muito, quer dizer, mas eu nunca fui assim de gostar da escola. (E14)

Estas razões revelam, em primeiro lugar, absoluta desvalorização, não só da escola, como das consequências do seu abandono e em segundo lugar, um desinteresse justificado por anos de insucesso escolar reiterado, ausência de interesse pela escola, pelas disciplinas e até de noção sobre a implicação que a escola pode ter no mercado de trabalho. As declarações destes jovens deixam muito clara a grande dificuldade da escola em desenvolver estratégias capazes de envolvê-los e de desenvolver o seu potencial.

• **Má relação com os colegas**

Alguns alunos evocam problemas de relação com os colegas:

Porque eu não me dava bem com a turma (E3)

Depressão. Ansiedade provocada pelo *bullying*. (E5)

Sei lá, estava um pouco triste por coisas que aconteceram lá na escola e perdi a vontade de ir para a escola por causa disso. Porque começaram a inventar coisas sobre mim, pronto, e eu comecei a receber mensagens de três pessoas a meterem-se comigo... E eu decidi ficar em casa. (E8)

Já vimos anteriormente quão prejudicial pode ser a experiência de violência escolar na vida de um jovem e quanto pode influenciar a decisão de abandonar a escola.

Sales (2009) salienta que:

As dificuldades escolares fazem parte de uma constelação de problemas que, por norma, envolvem o isolamento social e a debilidade económica e cultural. A aprendizagem, a assiduidade, a disciplina e a integração na vida escolar encontram-se mediados por essas variáveis contextuais. Nestas circunstâncias, garantir a segurança e a qualidade da escola exige, a par de medidas na escola, intervenções noutras esferas, como a família e a comunidade: Intervenções com a escola (p. 21).

• **Expulsão por faltas**

Alguns alunos foram expulsos por faltas e um deles, quando o menciona, não só se responsabiliza por essa expulsão, como se autopenaliza: “Eu fui tolo, porque se eu não faltasse, não era expulso.” (E4). E19 também foi expulsa por faltas: “Expulsa por faltas, exatamente” (E19).

A esse propósito refere Moro (2014):

A problemática disciplinar, à semelhança das questões ligadas ao sucesso e insucesso escolares, deve ser entendida por referência à sociedade de classes em que vivemos, porque não depende tão-somente da personalidade dos alunos, estes transportam consigo bagagens sociais e culturais diferenciadas que condicionam a sua integração no sistema de ensino (p. 67).

• **Ausência de transportes**

Uma das entrevistadas evoca falta de transportes:

“Eu fui viver para o Nordeste. Eu vivia na Lomba da Maia, fui para o Nordeste, por isso, é que eu desisti da escola, porque eu não conseguia chegar a tempo à escola, por causa dos transportes”. (E18)

As dificuldades dos alunos, com os transportes para ir e voltar da escola, são muitas vezes evocadas pela investigação, como um dos fatores que contribui para o abandono da escola. Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião (1994) identificam como uma das causas de abandono, exatamente, as acessibilidades, isto é a falta de transportes (p.28).

Também Kloeckner (2023) refere que “A gestão do transporte escolar possui considerada relevância para o alcance da educação às diferentes esferas da sociedade, uma vez que representa para alguns alunos o único meio de acesso e permanência no ambiente escolar.” (p. 13393)

E18 foi a única que, explicitamente, evocou esta razão, mas na entrevista a E12, sobre as perspectivas de futuro, de que falaremos mais adiante, E12 referiu “o transporte complica”, como sendo um entrave real à perspectiva de poder voltar a estudar; afirmação que foi confirmada pela mãe, que, como já explicámos, esteve presente na entrevista, quando disse que

E12 não podia voltar para a escola: “só há camioneta de manhã e depois ao final da tarde. É muito tempo só para acabar um módulo”.

É fácil perceber a pertinência da existência de transporte escolar, que (também) garanta o acesso à escola, de forma equitativa. A sua inexistência é mais um contributo para a promoção da desigualdade no sistema educativo e, muitas vezes, tem como consequência o abandono da escola.

Um estudo de caso com Jovens Sinalizados na CPCJ de Castelo Branco, no âmbito do Mestrado em Intervenção Social Escolar, revela que uma das causas para o abandono da escola são as acessibilidades:

Problemas de transporte, dificuldade do aluno em chegar à escola normalmente por morar longe da escola e por existirem poucos meios de transporte disponíveis e com pouca flexibilidade de horários. Isto promove o desinteresse do aluno pela escola e, em última instância, o AE. (Lourenço, 2013, p.5).

5.3.2. A decisão de saída da escola

Quisemos saber se a decisão de saída da escola tinha sido imediata ou demorada; se alguém tinha apoiado a decisão, qual o papel da escola nesse processo e qual a ocupação no pós-abandono.

Doze dos nossos vinte entrevistados tomaram uma decisão imediata:

Era uma gravidez de risco. Eu não podia continuar o ano letivo. (E1)

Fui-me embora, fui trabalhar. (E7)

Foi rápido. Foi trabalhar e pronto. (E10)

Não, não. Foi no último ano. Eu já estava perto dos 18 anos, com aquela mentalidade...e acabei por desistir. (E17)

Para os restantes oito entrevistados, a decisão foi demorada. A atitude de E9, por exemplo, revela o que a literatura avança para a decisão de abandono, ou seja, que resulta de um processo longo, quando nos responde à pergunta sobre se levou muito tempo a tomar essa decisão, assim: "Não. Muito antes de sair, eu já queria sair" (E9).

F. Diogo, Palos, A. Diogo, Tomás e Silva (2017) referem que: “Sem sucesso escolar os alunos não se reveem na escola e optam por sair o mais depressa possível”. (p. 29), mas esse mais depressa possível, é muitas vezes, um processo demorado. E9 queria antes, muito antes de sair, mas não saiu. Demorou a assumir a decisão.

E2 estava indecisa sobre o passo seguinte a dar:

Levei. Foi preciso passar o 10º ano para perceber se queria, ou não, ir para um curso profissional. (E2)

E11 volta a confirmar (tal como E9) o que avança a investigação sobre o assunto, quando nos diz: “Muito. Desde pequeno que eu não gosto de estar na escola.” (E11); assim como, E14: “Ah, senhora. Há anos que eu queria sair da escola! Eu sentia que não queria estar ali.”

E19 não se sentia bem na escola. Falou-nos disso com algum pormenor:

Eu comecei a faltar foi porque, pronto, até ao meu 8.º ano. (...) depois eu voltei para a escola das Furnas, porque eu não quis continuar na Oportunidade, porque eu acho que tinha capacidade para mais e não tinha necessidade disso. Quis continuar na regular, mas pronto, quando eu fui para a regular, eu já tinha 17 anos e depois por culpa minha e não dos estudantes da EB das Furnas, era tudo pessoas mais novas do que eu e então eu sentia-me um pouco à parte. E, porque me sentia um pouco à parte, desmotivou-me imenso, como era tudo crianças, depois também não sou muito baixinha, a senhora está percebendo? Desmotivou-me muito. É claro que o Oportunidade existe para dar oportunidade à gente e há muitos que não conseguem, mas eu vou mesmo pela minha cabeça, não ter paciência mesmo, porque eu não tinha necessidade de ir para ali." (E19)

E19 é transsexual. Quando nos encontrámos, estava num processo de mudança de nome pelo que, a seu pedido, a nossa conversa foi feita no feminino e assumimo-la como mulher, na caracterização dos entrevistados. Oriunda de uma família de fracos recursos económicos, desempregada, revela-nos que:

As crianças tinham todas 14, 15 anos; eu tinha 17, depois eu sou uma pessoa alta. A girafa naqueles corredores. E, também, tive problemas de saúde. Eu com 17 anos, entrei numa depressão nervosa derivada à minha ansiedade, ataques de pânico e foi tudo derivado a esse ambiente da escola. Muitas vezes nas aulas, eu tinha que sair e ligar para a minha mãe para ela me ir buscar, porque eu não aguentava.

A propósito de E19, recordamos o que salientam González-Rodríguez, Vieira e Vidal (2019), sobre a possibilidade de serem observadas diversas teorias sobre as causas que influenciam o Abandono Precoce de Educação e Formação, dando como exemplo as cinco teorias de Battin-Pearson, Newcomb, Abbot, Hill, Catalano e Hawkins (2000) para prever o fenómeno:

Teoria da mediação académica plena, representada por estudantes cujo comportamento não segue os mesmos padrões da maioria da sociedade; teoria geral do desvio, na qual o comportamento desviante e o envolvimento sexual estão relacionados com o abandono escolar precoce; teoria do relacionamento desviante, no qual ter colegas antissociais está relacionado com o abandono da escola; teoria da socialização familiar deficiente, na qual a baixa escolaridade dos pais e, por consequência, as baixas expectativas dos pais estão relacionadas com o abandono e teoria das tensões estruturais, na qual o género, a raça e o estatuto socioeconómico são causa de abandono (p. 4).

Estas cinco teorias encontram eco no que nos explica E19, sobre a sua experiência na escola, mas encontram também eco em todas as nossas entrevistas, de uma forma ou de outra, porque todos os entrevistados, incluindo E19, falam-nos de estudantes que se sentem isolados, discriminados, colocados de parte, com falta de apoio da família na vida escolar, com limitações económicas ou com comportamentos desviantes, ou seja, diferentes. No entanto, mesmo fazendo isso, ou seja, falando-nos de todas essas questões, nenhum deles imputa culpas a outros, senão a si mesmos.

• **Ajudas na decisão de abandono**

Quando perguntámos se a decisão de abandonar a escola tinha sido ajudada, isto é, se alguém tinha colaborado na tomada de decisão, cinco dos vinte jovens entrevistados revelaram não ter falado com ninguém, voltando a colocar-se a questão da emancipação dos 18 anos, mais do que o limite de idade, no caso, por exemplo, de E7:

“Não falei com ninguém. Já era maior de idade.” (E7)

Os quinze restantes falaram com alguém, maioritariamente, com a mãe. Nenhum revela ter falado apenas com o pai, o que nos remete novamente para a questão relativa à presença da mãe nos apoios à escolaridade ser superior à presença do pai, que é – como neste caso de decisão de abandono – inexistente isoladamente.

E14 diz mesmo:

Eu sempre disse assim: “Ah, quem me dera ter 18 anos, para mim não ir para a escola” e a minha mãe dizia: “tens que ir para a escola” ... A minha mãe é que me obrigava. (E14)

Outro entrevistado diz que falou com os pais, mas foi a mãe que insistiu na permanência:

“Falei com os meus pais. Eles disseram que era a minha vida e que eu fizesse o que eu quisesse. A minha mãe queria que eu ficasse na escola até ao 12º ano.” (E6)

• **Papel da escola na decisão de abandono**

Quisemos, ainda saber, qual teria sido a atitude da escola? Se tinha havido algum contacto, ou não, depois de saberem que os alunos tinham abandonado a escola?

Quando perguntámos o que fez a escola perante a decisão de saída, se alguém falou com o aluno? A resposta é maioritariamente negativa:

Eu tive um ou dois colegas, que me disseram isso. (E8). Os professores não, porque eles sabiam que eu me queria ir embora. (E8)

Como já referimos várias vezes, ao longo desta dissertação, a investigação alerta para o papel da escola no acompanhamento dos seus alunos. Por exemplo, Estêvão e Álvares (2013) consideram que:

Estudar e monitorizar o abandono escolar não é, nesta aceção, estudar um fenómeno externo à escola, focado em quem já não a frequenta. O abandono escolar é um processo, e uma boa parte dos alunos em abandono escolar precoce encontra-se na escola e não fora dela, vivendo situações de insucesso reiterado, procurando aproveitar o que na

escola mais apreciam, distantes de processos de aprendizagem de conteúdos formais (p. 8).

Não é, pois, plausível que se deixem sair os jovens sem cumprimento da escolaridade obrigatória, sobretudo quando devem ser promovidos meios para prevenir essas situações de abandono. O abandono é um processo que, como vimos até agora, começa desde muito cedo, na maior parte dos casos, e vai crescendo até ao derradeiro passo final, como se pode perceber nalguns depoimentos:

Não, porque os problemas que eu dei, eles estavam naquela que sabiam que eu não queria. (E11).

E11 é o aluno que reprovou o 1.º e o 2.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico e acabou por sair do ensino regular apenas com o 6.º ano de escolaridade. “Sabiam que eu não queria”, afirma E11, enquanto explica que o que queria era ir para o serviço militar, mas até isso falhou, porque não tinha o 9.º ano.

Outro jovem diz-nos:

Não. Depois eu fui chamada à escola e eu disse que não queria ir mais, porque eu já estava perto de fazer 18 anos.” E eu saí. E quando perguntamos se mais ninguém disse nada, a resposta é: “Não senhora. (E14)

Outro aluno saiu da escola antes de atingir os 18 anos e refere que a escola “Não fez nada” (E17). Tinha 17 anos, conforme nos disse e uma trajetória de insucesso: reprovou o 6.º e o 7.º anos, foi integrado num curso PROFIJ e mesmo assim abandonou a escola.

Eu liguei para a minha diretora, expliquei o que é que se estava a passar e disse a ela que não ia mais para a escola. Ela não podia fazer mais nada, chamou-me para eu ir assinar uns papéis de responsabilidade de como estava a desistir da escola, fui assinar o papel e vim-me embora. (E18).

Tinha 19 anos e saiu com o 9.º ano.

Um dos alunos refere que não só a escola não fez nada, como recebeu uma comunicação da escola referindo que tinha sido expulso por faltas:

Não. Quando eu fiz 18 anos, recebi uma carta à porta. Fiz 18 a 1 de fevereiro, no dia 2 já tinha a carta à porta. Tinha sido expulsa por faltas. (E19)

E perguntámos se no ano seguinte ninguém tinha ligado para voltar, para oferecer outra via de ensino e a resposta foi negativa.

Nota-se em todas as respostas, uma vez mais, uma certa resignação e auto culpabilização. “Eu não queria nada”; “eu não queria estar ali” e aquela entidade “eles” sabiam disso e não fizeram nada, mas está tudo bem assim. No lugar da revolta, que podíamos prever, nota-se até um certo alívio, como se fosse assim, porque tinha que ser assim e não há nada a fazer.

Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião (1994) argumentam que os estudos sobre esta problemática são distintos: “interrogam também as responsabilidades da escola na produção do abandono, apontam necessárias transformações ou ignoram o seu papel, centrando-se quer nos jovens e nas suas características, quer na família e na comunidade.” (p.29) Na mesma ordem de ideias, Silva e Pinto (2018) referem que:

Evitar este problema passa não só pela política global de escola como, sobretudo, pela forma como esta se organiza pedagogicamente de modo a garantir condições para um percurso escolar dos alunos de forma sustentada. O objetivo é evitar que estes se desliguem da escola e das aprendizagens de forma precoce. (p.601)

Ora, não é isso que percebemos que tenha acontecido com os nossos 20 entrevistados, sobre os quais, até a este momento, pensamos já ter sido possível perceber, em grande medida, o seu perfil, um perfil de insucesso reiterado, de fracas ou nenhuma ambições, de desistências, de pouco empenho em tudo, de falta de sonhos e de muita resignação. E, mesmo nos sete casos em que houve um contacto da escola, esse contacto foi desarticulado, ou seja, foram poucos os contactos da escola, diretamente, de uma entidade que, dentro da escola, estivesse responsável por acompanhar os jovens em risco de abandono.

Apenas um entrevistado referiu:

O Diretor da Escola telefonou para casa e depois fui chamada ao “pai dos menores”²³, mas não aconteceu nada, porque eu estava prestes a fazer 18 anos. (E3)

Mais uma vez esta ideia de “liberdade/emancipação” dos 18 anos, que outro jovem também refere:

Ah... tipo, como eu sou maior de idade, eu tive que... não tinha encarregados, era a minha própria encarregada, tipo eu não falei com a diretora, fui direita à secretaria e disse que queria abandonar a escola, tinha problemas pessoais. As senhoras deram-me um papel para mim assinar, pronto. A minha diretora quando soube disso já veio a fugir, queria-me aguentar, não queria que eu saísse, disse que eu era uma excelente aluna, que não tinha razão de queixa, que era bem-comportada (E5)

Em dois casos (E5 e E6) podemos admitir que a escola tentou que ficassem (“Sim, eles disseram para eu ficar, que eu não desistisse para futuramente ter um trabalho melhor.” (E6)) é certo, mas fê-lo tardiamente, porque como se consegue perceber pelo que aqui temos vindo a demonstrar, não parece existir um acompanhamento das crianças e jovens em risco de abandono, ao contrário do que referimos na primeira parte desta dissertação sobre os diversos mecanismos de alerta precoce para o abandono, em distintos países da Europa.

A escola contactou a minha mãe, porque eu tinha que cancelar a matrícula, porque eu estava levando faltas e era menor ainda, para não ter pessoas em casa a chatear a minha mãe. (E10)

A resposta de E10 é paradigmática de uma desresponsabilização da família, é certo, mas também da escola. E10 saiu da escola com o 9.º ano e 16 anos. Tomando como corretas as suas palavras, a escola, em vez de fazer com que E10 ficasse na escola, optou por recomendar o cancelamento da matrícula, “para não ter pessoas em casa a chatear a minha mãe.”

A propósito, referimos Silva (2014):

A escola é responsável por muitos casos de abandono, pois não consegue manter os jovens motivados para os estudos e não é capaz de apreender as necessidades individuais

²³ Nome popular pelo qual é conhecido o Tribunal de Família e Menores

de cada aluno. O abandono escolar prematuro é, em muitos casos, fruto de uma incompatibilidade entre o contexto escolar e as crianças, que mutuamente se rejeitam (p. 16).

• **Ocupação pós-abandono da escola**

Finalmente, e antes de passarmos ao capítulo sobre a trajetória de vida destes vinte jovens, no pós-abandono, quisemos perceber o que foram fazer logo depois de abandonar a escola; se foram trabalhar ou se, porventura, voltaram à escola.

Apenas um voltou à escola.

Quando eu saí e não consegui ser militar como eu pretendia, um tempo depois fui para a Escola Profissional ali no hospital velho. Estava a tentar tirar um curso de inglês, embora eu não gostasse, mas era necessário para poder passar para a outra parte da formação, que era de português, matemática e cidadania e nem assim... eu fiz um esforço, mas não consegui. (E11)

Nove foram trabalhar e os restantes dez ficaram em casa, mas as situações laborais são exatamente as mesmas. definidas pela investigação, empregos precários, ao dia, sem contrato, sem direitos sociais, sem perspectivas de grande futuro.

Tive a trabalhar uns dias com o meu sogro, que é de lá da Vila Franca e foi lá que eu consegui tirar a carta. (E6)

Tive trabalhando 3 meses no Baía; depois saí do Baía e tive parado umas semaninhas; depois o colega do meu pai trabalha em pedreiro e eu estou trabalhando com ele por baixo da mesa. (E10)

Tive no Centro de Emprego, depois arranjei trabalho na creche em limpeza, depois mudei-me para um ATL e agora, recentemente, trabalhei no HIA. (E13)

A propósito de situações similares, Morais (2018) salienta que “o abandono escolar conduz muitas vezes à insatisfação da população, salários e trabalhos precários, maior exclusão social, entre outros.” (p.47).

Nenhuma dessas situações nos é alheia, neste momento, considerando tudo o que já analisámos até aqui, mas sobretudo o que já referimos na primeira parte desta dissertação, no que respeita, inclusivamente, aos índices de pobreza na Região Autónoma dos Açores.

No próximo capítulo, abordaremos as trajetórias de vida destes jovens, desde o momento em que abandonaram a escola, até ao momento atual.

Capítulo 6 – Trajetórias de vida dos jovens que abandonaram a escola

Neste capítulo vamos falar sobre os trajetos de vida destes jovens, as suas perspetivas de futuro, bem como a avaliação que cada um realiza dos seus percursos de vida.

6.1. Percursos profissionais após abandono da escola

Como referem Estêvão e Alvares (2013):

Ao nível individual, a saída de uma criança ou jovem do sistema de educação e formação sem atingir um determinado patamar de referência limita fortemente o seu campo de possibilidades. No plano profissional, conduz a uma integração em segmentos menos qualificados de emprego, com fracas perspetivas de mobilidade; baixas remunerações e um risco desproporcionalmente elevado de precariedade e, principalmente, desemprego (p. 2).

Sendo constantes estas referências, em diversos autores e textos sobre o assunto, assim como em diversos documentos oficiais, de organismos como a Comissão Europeia, entendemos ser fundamental perceber qual foi a trajetória profissional dos nossos entrevistados.

Os indicadores que aqui apresentamos resultaram todos das respostas que recebemos por parte de cada um, preconizando, não raras vezes, situações de elevada precariedade, de desemprego, de volatilidade nas suas situações laborais e, claro está, das dificuldades atinentes a situações desta tipologia: baixas remunerações, empregos sem contrato, desemprego de longa duração e ajudas sociais.

Comecemos pelo princípio e pela situação laboral pós abandono da escola: três dos vinte jovens entrevistados nunca trabalharam. Os dezassete restantes já trabalharam, mas no momento em que os entrevistamos, apenas sete permaneciam empregados. Esta circunstância revela, não só, exatamente a questão da volatilidade a que nos referimos, como também que treze dos entrevistados são atualmente jovens NEEF, ou seja, não estão empregados e, também, não estão nem a estudar nem em formação.

Como referem Krauss, Valente, Stark (2015):

Estar em situação NEEF é um fenómeno multidimensional, a sua resolução tem que passar por esforços de conciliação em várias áreas, como medidas de prevenção do abandono escolar, formação de competências de empregabilidade, aprendizagem no local de trabalho ou programas de inclusão social. (p. 27).

Por aqui se percebe quão relacionados estão estas duas situações: Abandono Precoce de Educação e Formação e NEEF, assim como também se vê quão importantes são todas as medidas já referidas na primeira parte desta dissertação, relativas aos esforços de conciliação entre diferentes entidades para prevenir o Abandono Precoce de Educação e Formação na Europa²⁴.

• **Idade com que começaram a trabalhar**

Por outro lado, os dezassete jovens que já trabalharam, começaram a ter atividade profissional entre os 15 e os 21 anos, apenas E9 não se recorda da idade com que começou a trabalhar:

Não me lembro, senhora. Desde pequenino que eu fui para as vacas. (E9)

Com 17 e 15 anos, referem E6 e E11:

Com 17 anos. Sim, sim. Ainda estava na escola, era nas férias de verão. (E6)

Eu quando dei os meus primeiros dias de trabalho, eu tinha 15 anos. Às vezes dava um dia ou outro, metia a escola para o lado, e ia. (E11)

À data das entrevistas, E6 e E11 estavam desempregados. E9 tinha começado a trabalhar há poucos dias na construção civil.

²⁴ Ver capítulo 2 sobre o Abandono Precoce de Educação e Formação na Europa.

Apesar de nenhum destes três jovens ter evocado como razão para o abandono, a saída da escola para trabalhar, a idade em que começaram a trabalhar, antes dos 18 anos, faz pressupor essa necessidade ou, pelo menos, o desejo do trabalho como forma de emancipação.

Refere Azevedo (1999) que:

Os abandonos e as saídas precoces constituem, deste modo, uma das expressões sociais mais explícitas das desigualdades sociais, cavando uma nítida dualização social entre os que entram no mercado de trabalho qualificados e com reconhecidas credenciais escolares e os que nele ingressam desqualificados, escolar e profissionalmente (pp.16-17).

E porque entram no mercado de trabalho desqualificados, escolar e profissionalmente, como refere Azevedo (1999), as profissões são também elas de baixa qualificação.

Porém, tal como explica Mendes (2006): “As consequências do abandono escolar não se reduzem à precariedade de emprego, mas conduzem igualmente às desigualdades sociais e à baixa produtividade da economia portuguesa” (p.152).

• **Tipo de profissões**

Ao nível do tipo de profissões, 18 dos vinte entrevistados tiveram profissões de baixa qualificação, empregadas domésticas, ajudante de lavrador, ajudantes de pedreiro, operária de fábrica de peixe, ajudante do pai em funções de canalizador, cozinheiro e programas ocupacionais, como o PROSA (Programa Regional de Ocupação Social de Adultos) e o Estagiar Mais.

Sim, não dava sempre. Era mais assim as pessoas... Este ano, até não sei se vou trabalhar nisso, porque ninguém me disse nada; foi dar dias assim no verão, as pessoas precisam mais de verão, foi em limpezas.
(E5)

Tive no Centro de Emprego, depois arranjei trabalho na creche em limpeza, depois mudei-me para um ATL e agora, recentemente, trabalhei no HIA. (E13)

Trabalhei, sim senhora, num Lar de Idosos e só saí porque a patroa me mandou embora e eu gostava muito de estar lá. Foi agora há pouco tempo, que eu saí, tem coisa de 1 mês. Fui para o fundo de desemprego, o senhor de lá puniu a minha patroa durante dois anos. (E14)

Os três exemplos acima referidos correspondem exatamente à precariedade que existe entre estes jovens, causada pelo abandono precoce da escola. Salientam Estêvão e Álvares (2013), sobre o Abandono Precoce de Educação e Formação: “No plano profissional, conduz a uma integração em segmentos menos qualificados de emprego, com fracas perspetivas de mobilidade, baixas remunerações e um risco desproporcionalmente elevado de precariedade e, principalmente, desemprego.” (p.2).

• **Remuneração e contratos**

Todos os entrevistados que trabalhavam tinham ordenado, mas nem todos tinham contrato. E10 afirma, perante a sua situação laboral atual que: “o colega do meu pai trabalha em pedreiro e eu estou trabalhando com ele por baixo da mesa; Tinha, o meu pai pagava-me qualquer coisa.” E17 não tinha propriamente um trabalho seu, ajudava o pai, quando o pai precisava, em trabalhos de canalização e eletricidade.

Uma jovem, que foi operária fabril, disse-nos:

O contrato era indeterminado. Quando não tinha peixe mandavam embora, pagavam uma caução, mas depois chamavam sempre. Com essas coisas do Corona, nunca mais chamaram... (E15)

Sem a valorização do seu trabalho, isto é, sem descontos para a segurança social, sem direito a férias, a vida segue, sem direitos e deveres sociais, previstos na lei, e dura, como a de E11, que começou a trabalhar aos 15 anos numa estufa:

Quando eu comecei aos 15 era menor e não ganhava como um trabalhador adulto, mas ganhava uns trocos. Vou dar um exemplo: trabalhava esta semana, de repente quando fosse para trabalhar a próxima estufa era daqui a uns meses, um ano, está a perceber?

Outro jovem trabalha num restaurante desde o tempo em que ainda estava na escola. Sem contrato e sem recibos, diz-nos que:

Agora estou à espera da resposta do Centro de Emprego, está a levar muito tempo, para fazer um contrato.
(E 16)

Apenas três jovens (E9, E16 e E20) são quem trabalhou mais tempo no mesmo emprego. Os restantes dividem-se entre 2 anos e apenas 3 meses.

• Ajudas sociais

Quanto a ajudas sociais, que também quisemos saber se recebiam, como o Rendimento Social de Inserção (RSI), Subsídio de Desemprego ou alguma pensão de sobrevivência, apenas dois dos vinte entrevistados admitiram receber RSI: E4 e E18.

As mães de E8 e E11 recebem RSI; os pais de E12 também. E1 recebe o Subsídio subsequente de Desemprego, por ter feito o programa ocupacional, PROSA; E13 e E15 recebem Subsídio de Desemprego. Todos os restantes 15 entrevistados não recebem apoio social.

Desde que saíram da escola, até hoje, quase todos os entrevistados, com exceção de E12, tiveram um ou mais empregos. E20 foi a que teve mais: seis empregos.

O quadro abaixo resume os percursos profissionais dos jovens entrevistados, que acabámos de descrever.

Quadro 9 - Percursos Profissionais dos jovens entrevistados

Entrevistados	Idade de início de atividade	Número de ocupações ao longo da trajetória	Remuneração	Contrato	Situação atual	Ajudas sociais
E1	18 anos	2	Sim	Sim	Desemprego	Subsídio Subsequente de Desemprego.
E2	Nunca trabalhou				Desemprego	Não
E3	20 anos	2	Sim	Não	Emprego	Não
E4	Nunca trabalhou				Desemprego	RSI
E5	21 anos	2	Sim	Não	Desemprego	Não
E6	17 anos	2	Sim	Não	Desemprego	Não

E7	18 anos	2	Sim	Sim	Emprego	Não
E8	20 anos	3	Sim	Não	Desemprego	Não
E9	Não se recorda	2	Sim	Não	Emprego	Não
E10	16 anos	2	Sim	Não	Emprego	Não
E11	15 anos	1	Sim	Não	Desemprego	Não
E12	Nunca trabalhou				Desemprego	Não
E13	20 anos	3	Sim	Sim	Desemprego	Não
E14	19 anos	3	Sim	Sim	Desemprego	Não
E15	18 anos	2	Sim	Sim	Desemprego	Subsídio Desemprego
E16	17 anos	1	Sim	Não	Emprego	Não
E17	19 anos	1	Sim	Não	Emprego	Não
E18	18 anos	1	Sim	Não	Desemprego	RSI
E19	19 anos	1	Sim	Não	Desemprego	Não
E20	18 anos	6	Sim	Não	Emprego	Não

Nota-se nas respostas dadas às perguntas que fizemos, sobre este assunto da situação profissional, das ajudas sociais, dos contratos e das remunerações, uma certa passividade, como se não fosse importante ter contrato de trabalho, ser remunerado a tempo e horas e não ser pago ao dia, ou até “debaixo da mesa”, como nos diz abertamente E10; ter descontos para a segurança social, como devem ter todos os trabalhadores. Talvez essa sensação possa ter a ver com o absoluto descrédito na mais-valia de estudar, de permanecer na escola até ao final da escolaridade obrigatória, pelo menos, de modo a poder ter uma vida melhor, menos em

trajetória de emprego em carrossel (...) trajetórias de emprego marcadas por mudanças sucessivas entre empregos e até profissões, em que os períodos de atividade são intercalados com o desemprego, e em que o resultado final é nulo, em termos sociais (Diogo e Vaz, 2014, p. 6).

De seguida vamos dedicar-nos às perspetivas de futuro destes jovens, considerando a sua saída precoce da escola.

6.2. Perspetivas de Futuro

Quisemos falar com os jovens sobre a forma como pensam o seu próprio futuro. Perguntámos-lhes se gostariam de voltar a estudar e porquê? O que gostariam de fazer futuramente, em relação ao trabalho e porquê? Quais seriam as características de um trabalho/emprego que os fizesse sentirem-se muito satisfeitos?

A literatura converge na opinião de que a falta de perspetivas de futuro conduz os jovens a interromper o seu processo educativo e ficarem afastados do convívio com a escola e com tudo o que a ela é inerente.

• Regresso à escola

De entre todos os nossos entrevistados, oito não gostavam de voltar à escola:

Eu não gostava de voltar para a escola. Para ser sincera, eu nunca gostei da escola. Nunca fui aquela pessoa que gostava de estar na escola, mas depois passando os problemas que eu passei, com *bullying* e essas coisas todas, não tinha cabeça agora de voltar a ir para a escola. (E5)

Nem que fosse para pagar. Não vale a pena. (E7)

Já me habituei ao trabalho. Pronto. Prefiro estar trabalhando a estar sentado. (E10)

Os restantes 12, de uma forma ou de outra, gostavam de regressar. A resposta de E8 conduz-nos para um caminho de esperança: “Gostava. Porque eu percebi que eu fiz um erro em sair da escola, devia ter acabado o 12.”

Uma outra jovem perspetiva o regresso para poder construir um futuro melhor: “Sinceramente gostava... Para ter um futuro melhor...” (E12)

Quando E12 nos fala em futuro melhor, sentimo-nos impelidos a perguntar-lhe porque é que acha que o futuro seria melhor se estudasse, mas ela não corresponde. Mãe solteira, vive com os pais, que por sua vez sobrevivem com um apoio do RSI, numa das freguesias mais distantes da cidade de Ponta Delgada.

Outras duas jovens mostram vontade de estudar:

Se desse eu não me importava nada de ir tirar um curso. (E18)

Adorava tirar o 12.º (E20).

Referem Pereira, Bracons e Carichas (2022) que:

A educação acaba por passar pelo caminho que leva ao crescimento e à autonomia de vida numa sociedade, e cada um é diferente, tem um processo individual único, e são essas particularidades que devem ser sempre tidas em conta quando se trabalha na área da educação, nunca menosprezar os que têm um processo mais lento, mais rápido, mais sucedido ou menos sucedido, tem sim de haver um acompanhamento e um olhar diferente para cada uma das crianças ou jovens (pp.54-55).

Por isso, assumindo as palavras de Pereira, Bracons e Carichas (2022), e tendo presentes os depoimentos dos jovens, julgamos pertinente que se perceba que as particularidades destes jovens, de condições sociais desfavorecidas, acabaram por não ser reconhecidas por uma escola massificada, mais orientada para os jovens da classe média e menos disponível para distinguir os alunos uns dos outros, para percebê-los, cada um à sua maneira.

• **Emprego idealizado**

Metade dos nossos entrevistados define um emprego idealizado.

Gostava de ser polícia. É um sonho já faz tempo (E3)

Ser motorista de autocarros. (E4)

O trabalho que eu gostei muito foi trabalhar com crianças quando fiz o PROFIJ. É o trabalho que eu gosto, que me dá gosto de fazer ou se não limpezas, porque também gosto muito de limpar. São as duas únicas coisas que eu gosto muito. (E5).

Gostava de ir trabalhar para uma creche, porque eu adoro crianças, adoro idosos. (E14)

Sempre tive o gosto de trabalhar com crianças. (E16)

Ainda assim, apesar de a este ponto já sabermos que tinham abandonado a escola e que para poderem concretizar estes sonhos terão que, pelo menos, finalizar o 12.º ano, ficamos com alguma esperança. Talvez o futuro pudesse passar por aquilo a que se referem Pereira, Bracons e Carichas (2022), quando sugerem que “a intervenção social tem um papel bastante importante

no percurso educativo dos jovens, precisamente porque a comunidade educativa não tem a disponibilidade nem a formação especializada para fazer um acompanhamento individualizado a cada um dos jovens”. (p. 63).

Estas autoras referem-no, porque desenvolveram um estudo sobre a Escola de Segunda Oportunidade (E20) – Educar e Formar para Inserir – Lisboa, que iniciou o seu funcionamento no ano letivo 2021/2022. O estudo teve como principal objetivo caracterizar os alunos do concelho de Lisboa que frequentaram a resposta, percebendo conseqüentemente que impacto os mesmos sentiram. Foi assim fundamental dar a conhecer as características deste tipo de população, com particularidades muito específicas, e o resultado que a intervenção teve a curto prazo.

Desse estudo, e correlacionando com o nosso, importa referir que:

Relativamente às projeções que fazem para o futuro, consideram que para ter sucesso é preciso empenho, estudos, força de vontade, portarem-se bem e ter controlo emocional.

No que toca aos sonhos, a grande maioria respondeu que tinha, como levar os pais a viajar, ser profissional de um desporto, ter um carro, ser independente, ser piloto de avião, entre outros, sendo que somente dois é que responderam que não tinham/não sabiam (pp. 61 e 62).

Os nossos entrevistados parecem-nos, no entanto, mais resignados à suas escolhas e sem grandes perspectivas de futuro. Falam dos seus sonhos sem qualquer espécie de emoção e, embora não o verbalizem, parecem – de facto – não lhes dar verdadeira importância. Vários estudos sugerem, contudo, o enorme impacto que pode ter o ensino de uma perspectiva temporal de futuro, isto é, o investimento na motivação dos alunos, o incentivo a uma melhor relação dos alunos com a escola e a ideia elementar de projetos para o futuro, acompanhada, aconselhada e incentivada.

Dias (2012) salienta que:

O ensino desempenha um papel importante na formação de atitudes, habilidades e competências, para o exercício de tarefas diferenciadas e qualificadas. Nesse sentido, é necessária a implementação de estratégias que colaborem no desenvolvimento da

identidade e na construção de perspectivas de futuro. Programas de intervenção psicopedagógica constituem uma mais-valia na relação da escola com os familiares dos adolescentes e com os próprios adolescentes (p. 165).

É que, se é verdade que a família desempenha um papel muito importante, para o bem e para o mal, não deixa também de ser verdade que nem todas as famílias estão preparadas para esse desafio, não conseguindo de modo autónomo e eficaz, acompanhar os filhos nesse desenvolvimento. É por isso, que – como explica Dias (2012):

Seria benéfico que as escolas fossem capazes de encontrar metodologias que permitissem a intervenção da família, considerando a autonomia e independência das duas instituições. A melhoria dos canais de comunicação e uma maior flexibilidade nos horários de atendimentos às figuras parentais poderão contribuir para atenuar distâncias e, quem sabe, desconfiças. Na medida em que venha a existir clareza no exercício de papéis e funções entre pais e escola, será possível estabelecer canais de cooperação positiva (p. 165).

Se a família não consegue, porque muitas vezes não consegue mesmo, estabelecer essa ligação – E3 assumiu isso mesmo, quando, a propósito do acompanhamento da sua vida escolar, nos disse: “Os meus pais tinham dificuldades com isso” – então tem a escola que encontrar os instrumentos necessários para prestar um acompanhamento individual, contínuo e atento.

Como tivemos ocasião de referir na primeira parte desta dissertação, com exemplos, há políticas destas que já estão implementadas em diversos países da União Europeia. Relembramos o caso da Irlanda, por exemplo, onde existe um Serviço de Assistência Social Educacional, que é composto por três áreas de ação: assistência social e educacional; programa de conclusão escolar e comunidade, escola e família.

Por isso, e tal como veremos já de seguida, quando olharmos para a avaliação do percurso de vida destes jovens, perceberemos quão fundamental teria sido que cada um pudesse ter tido, desde cedo, um acompanhamento contínuo e atento, que a família não lhes conseguiu

dar, por manifesta falta de competências. Se não se agir, desde cedo, naturalmente que os resultados serão praticamente sempre os mesmos.

6.3. Avaliação do Percurso de Vida

A este ponto já sabemos que a vida dos jovens que abandonam a escola não é uma vida fácil, sendo repleta de situações de desemprego, precariedade, dificuldades económicas, que se vão sucedendo e conduzindo à necessidade de apoios sociais para sobreviver. Por esse motivo, e apesar de chegados aqui, já conseguimos perceber qual é a situação dos vinte jovens entrevistados para este trabalho de investigação, entendemos ser necessário saber o que tinham a dizer-nos sobre o seu percurso de vida, nomeadamente, quanto ao que poderia ter sido diferente se tivessem continuado os estudos; se seria uma vida melhor, diferente ou, até, se esse fator resulta como indiferente. Também saber quais os aspetos positivos e os aspetos negativos, que encontram na vida, que escolheram.

Os indicadores que obtivemos resultam das respostas que nos foram dadas e, mais uma vez, comprova-se que não são homogéneos.

• Valorização do diploma escolar

De todos os entrevistados, metade considera que a vida poderia ter sido melhor se tivessem continuado a estudar:

Tinha o 9º ano e tinha um curso. Era um curso que me podia ajudar em mais saídas de emprego. Até para limpar uma casa, a senhora precisa de ter o 9º ano. (E1).

Outra jovem diz-nos que sim. À pergunta: porquê? Responde:

Porque com mais escolaridade, eu podia ter um emprego melhor. (E3).

Outro entrevistado saiu da escola Perkursos, porque foi expulso por faltas. Tem o 6.º ano completo. Está desempregado e tem, como já dissemos, RSI.

Claro! Muito melhor! O 12º ano eu sei que eu não tirava, de maneira nenhuma, mas o 9º ano, eu sou capaz de tirar. (E4).

Também é como eu digo, senhora. Saí da escola e meti-me logo com rapazes que não devia estar. Se continuasse a estudar, podia, se calhar, apanhar outros amigos, que levassem um homem mais para a linha reta.” (E7).

E7 saiu da escola com o 9.º ano completo. Está empregado, mas não é por isso que não pensa no que nos disse, sem qualquer disfarce.

Outro jovem explica:

Hoje em dia, não é fácil arranjar trabalho sem o 12.º ano. (E8)

Ainda outro salienta:

Tirava o meu 12.º ano, eu já podia arranjar outro tipo de trabalho sem ser pedreiro. (E10)

Porque atualmente já poderia ter conseguido arranjar... bom, o transporte complica, mas ao menos com o 12.º uma pessoa consegue trabalhar mais depressa, porque hoje em dia, o 9.º ano não é muito... (E12)

Estes são todos bons exemplos de jovens que percebem a importância do diploma escolar, na construção do futuro, e reiteram o que temos vindo a dizer ao longo desta investigação, acerca da necessidade de “aprendizagens reais e não apenas tempo de escolaridade, a democracia exige eficácia e qualidade.” (Benavente Campiche, Seabra e Sebastião, 1994, p. 32).

• **Desvalorização do diploma escolar**

Alguns jovens consideram que a sua vida não teria sido melhor. Porquê? – perguntámos nós, e a resposta fez-se pronta e rápida:

Porque agora eu vejo as universitárias, até a minha irmã tirou o curso na universidade e não está a seguir o curso que tirou... não sei explicar. (E2)

A mesma ideia tem E13, quando diz que não seria melhor, porque

Com o 9.º e o 12.º eu vejo aí e não há trabalho.

Estas respostas conduzem-nos, não só para uma certa desvalorização da escola e do conhecimento, bem como para o reconhecimento da falta de oportunidades para todos, incluindo os jovens mais escolarizados. Na verdade, um pouco por toda a sociedade, existe uma efetiva desvalorização da escola, do que nela se aprende, se ensina e para o que pode servir no futuro.

Doazan e Eckert (2014) falam-nos da desvalorização dos diplomas escolares e da sua consequente influência no descrédito escolar, quando referem que

Houve a partir de meados da década de 1980 a quebra do elevador social. Os jovens licenciados que então abandonavam o sistema de formação inicial teriam enfrentado cada vez mais duramente o abrandamento, senão mesmo o bloqueio da mobilidade social ascendente, mantida até então pela escola. Eles não teriam mais acesso imediato aos empregos que os seus diplomas pareciam prometer-lhes e teriam lutado para alcançar as posições sociais a que aspiravam as suas famílias. À medida que a interrupção prossegue, num contexto de agravamento da crise económica e social, o risco incorrido já não seria apenas o de não conseguir converter o investimento educativo feito pelas famílias numa situação social que correspondesse às esperanças depositadas; pior ainda, alguns jovens licenciados já não teriam sido capazes, apesar do título obtido, de manter o estatuto social alcançado pela linhagem familiar e, em última análise, ver-se-iam forçados a suportar uma mobilidade social descendente (p. 121).

Ora, à vista desta evidência, concluem os autores: “O que acontece quando um diploma deixa de permitir o acesso a um emprego comparável ao que antes conduzia, deve ser abordado e bem analisado” (p. 132).

Naturalmente que, com esta desvalorização, nem isso, ou seja, nem a exigência de ter um diploma, para ter uma vida melhor se concretiza na vida dos nossos entrevistados, que não

entendem isso assim, mas não entendem eles, nem entende a grande maioria da sociedade contemporânea.

Guerreiro, Cantante e Barroso (2009) salientam que:

a desvalorização dos títulos académicos e a invocação, por parte dos entrevistados que promovem este tipo de representações, de exemplos das suas redes de sociabilidade assumem-se como um modo de afirmação de uma estratégia de vida adotada, que se legitima pela produção de caricaturas algo deformadas de relações-padrão que certas categorias sociais mantêm com o mercado de trabalho. Congratulam-se por não terem caído numa impostura, mas aderem a crenças significativamente desfasadas da realidade para celebrar esse facto. (p. 186)

Os jovens convencem-se da inutilidade dos diplomas para justificarem a sua falta de aposta na escola, mas os dados continuam a demonstrar que os diplomas escolares fazem a diferença no que respeita à situação profissional e social; o diploma continua a garantir mais oportunidades e trabalho mais bem remunerado, tal como salienta o recente relatório “Estado da Nação: Educação, Emprego e Competências”:

Comparativamente aos jovens com o Ensino Secundário os diplomados do Ensino Superior apresentam uma clara vantagem (...). Os trabalhadores mais qualificados continuam a ser os mais bem pagos no mercado, entre a população empregada em geral como entre os trabalhadores mais jovens (Fundação José Neves, 2024, p. 3).

• **Indecisão quanto à mais-valia do diploma escolar**

No entanto, entre os nossos entrevistados há também os indecisos, os que admitem que talvez, se tivessem continuado a estudar, pudessem ter uma vida melhor:

Claro que a gente com o 9.º ano consegue mais possibilidades de trabalhar, mas também se a gente souber correr e andar em cima, a gente mesmo sem o 9.º ano, consegue trabalhar. Claro que era melhor ter tirado o 9.º ano, pronto. É verdade! (E14)

Sinceramente senhora eu acho que... por um ponto, claro, que eu gostava de ter o 12.º ano com 1 curso, coisas assim, mas a nível de me faltar alguma coisa, porque eu não concluí a escola, não, não me falta nada, graças a deus. A minha vida é boa. (E19)

Estas respostas, como já percebemos, continuam a trazer ao de cima um certo descrédito na função da escola e na sua mais-valia que, em abono da verdade, é comum a quase todas as afirmações ao longo deste trabalho de investigação. Uma escola que não se importou com os seus alunos; que não se deu a conhecer aos seus pais ou à comunidade, fechada sobre si própria.

Refere Azevedo (2024):

A promessa de uma escola democrática e justa tem de ser avaliada em permanência no espaço público, sob pena de se esconderem as desigualdades e as injustiças escolares sob uma capa de uma aparente democratização e “integração” escolares ou até da evolução positiva das estatísticas. É preciso perceber que a nossa “escola inclusiva” ainda continua a excluir, que ainda há muitos portugueses que são lenta e legalmente excluídos das escolas. (p.123)

A afirmação de Azevedo (2024) remete-nos para a ideia de que a organização escolar está muitas vezes fechada sobre si própria e de quão prejudicial isso pode ser e, até certo ponto, é mesmo para a construção dos percursos de vida dos jovens estudantes. É fundamental que se conheçam as escolas de dentro para fora e essa circunstância, apesar de muitas vezes apregoada, não chega a ser implementada. É preciso tomar conta dos excluídos dentro da escola.

Finalmente, em relação ao percurso de vida, os jovens entrevistados falaram-nos de aspetos negativos e aspetos positivos.

• **Aspetos negativos durante o percurso de vida**

Em relação aos aspetos negativos, E3 fala-nos de “Dificuldades para pagar certas coisas.”; E6 considera que “Foi ter deixado de estudar e não ter um trabalho.” e E7 refere que “É trabalhar sem rumo certo.” Todas as respostas remetem-nos para o que já abordámos sobre a precariedade e informalidade, para os trabalhos de curta duração e para as dificuldades económicas que daí advêm, fruto dessa instabilidade laboral.

Guerreiro, Cantante e Barroso (2009) referem que: “O trabalho não qualificado ou semiquilificado continua a estar bastante presente no sistema de emprego português e o desempenho desse tipo de funções cabe, sobretudo, aos mais jovens e aos mais velhos” (p. 14)

Outros dois jovens (E10 e E11) referem, com consciência da vulnerabilidade das suas situações, que:

Negativo é... às vezes há dias que uma pessoa sente-se cansada e tudo e eu penso que se eu tivesse tirado a escola, podia estar trabalhando num sítio melhor do que aquela vida (E10)

Estou totalmente parado. Tenho 23. Está a ficar bem ruim para o meu lado. (E11)

A este propósito concordamos com Guerreiro, Cantante e Barroso (2009) quando afirmam que:

Falar em jovens com poucas habilitações é falar daqueles que não terminaram a escolaridade obrigatória, dos que a terminaram, mas não prosseguiram os estudos e dos que os prosseguiram, interrompendo-os sem concluírem o ensino secundário. Perspetivando as suas relações com o trabalho, poderá afirmar-se que são indivíduos para quem o trabalho é visto como uma fonte de rendimento capaz de satisfazer necessidades imediatas. Sem ponderar os riscos do imediatismo e não tendo em conta o impacto futuro das suas baixas qualificações, estes jovens pouco poderão esperar dessa sua inserção profissional (p. 15).

No caso dos nossos entrevistados, podemos dizer que E10 e E11 têm consciência das suas situações. No entanto, no momento em que abandonaram a escola não ponderaram esses mesmos riscos, nem tão pouco tiveram quem os ajudasse nesse escrutínio.

• **Aspetos positivos durante o percurso de vida**

Por outro lado, os aspetos positivos passam pela possibilidade de ganhar dinheiro, como referem os jovens:

Positivo é: ganho dinheiro. Já me termino, na escola eu não ganhava dinheiro. (E10)

Trabalhei desde que saí da escola, agora é que estou parada... (E13)

Trabalhar. (Mas está desempregada) (E14)

Estes três testemunhos, além de também terem enquadramento no que acima citámos, da autoria de Guerreiro, Cantante e Barroso (2009), corroboram a tese de que os jovens abandonam a escola com a intenção de ganhar dinheiro. Não obstante, e como já referimos, poucos referiram ter saído da escola para trabalhar.

Um jovem refere que tudo é positivo – “Tudo. Não tenho coisas negativas.” (E18)

Outro, que está no desemprego e saiu da escola ainda antes de completar, pelo menos o 9.º ano, também refere que “Está tudo bem, tenho a ajuda dos meus pais...” (E19)

A afirmação deste último jovem (E19) sobre a ajuda dos pais, conduz-nos para a questão da emancipação dos jovens, em relação aos seus pais, que é feita cada vez mais tarde na Europa. A maior parte dos casos deverá dever-se às dificuldades comuns a todos os jovens da idade de E19, desemprego ou precariedade, dificuldade de acesso a crédito de habitação, entre outros. De acordo com dados do PORDATA, relativos à proporção dos jovens (15-24 anos) a viver com os pais:

Em 2022, a esmagadora maioria dos jovens (95%) vivia com os pais, valor que traduz uma mais difícil independência, sobretudo considerando que este valor era de 86% em 2004. Portugal é o 4.º país da UE, a seguir à Itália (97%), Croácia (96%) e Espanha (96%), em que mais jovens vivem com os pais, acima da média europeia (83%). Na Suécia e na Dinamarca, os jovens que vivem com os pais são menos de metade do total de jovens. Em Portugal, de acordo com dados de 2022 do Eurostat, a idade média de saída de casa dos pais era aos 30 anos, mais 3 anos do que a média europeia. (PORDATA, 2023, p. 6).

Feita a análise a todas as situações evocadas pelos jovens a propósito da sua saída da escola sem completar o 12.º ano; consideradas todas as suas opções, muitas delas condicionadas em razão das suas situações de vida, passaremos às conclusões deste trabalho de investigação.

CONCLUSÕES

Ainda que muito já tenha sido estudado e analisado sobre o Abandono Precoce de Educação e Formação, este fenómeno continua a marcar seriamente os sistemas de ensino, um pouco por toda a Europa e países da OCDE, com particular e preocupante incidência na Região Autónoma dos Açores.

Essa situação motivou-nos a procurar perceber melhor o Abandono Precoce de Educação e Formação, não só através da análise estatística, mas ouvindo jovens que abandonaram a escola, sem completar o ensino secundário.

Como se constata, ao longo deste trabalho de investigação, a literatura identifica já diversos fatores que são produtores de abandono. Eles são individuais, familiares, escolares, económicos, entre outros; têm múltiplas implicações sociais e económicas, como sejam a precariedade, o desemprego ou a exclusão social.

Constata-se igualmente que no sistema educativo, as desigualdades sociais são expressas de forma muito clara; este problema social cruza situações pessoais e familiares dos alunos com a valorização social da escolarização e da representação das oportunidades a ela associadas pelas famílias. E é também por isso que é importante estudar muito este fenómeno.

Porém, no nosso entendimento, depois de horas, dias e meses a ouvir as vozes, que aceitaram responder às nossas perguntas, importou-nos analisar, igualmente, outros fatores, talvez menos evidenciados pela investigação, mas de igual forma muito importantes para a sua análise diante da sua enorme complexidade.

Refere Azevedo (2023) que:

O descomprometimento dos alunos face à escola constitui, de facto, um fenómeno social complexo que, por isso mesmo, carece de uma visão mais holística e politicamente informada, no quadro da procura de um compromisso social com uma escola democrática e justa, que não exclua aqueles que não conseguem ou não quer compreender nem aceitar no seu seio, aqueles de quem não sabe cuidar ou desistiu de cuidar. (p. 5).

Foi efetivamente esse “descomprometimento dos alunos face à escola” que quisemos analisar, ouvindo quem dela se afasta. Para que isso pudesse acontecer, ou seja, para que,

através das entrevistas realizadas, pudéssemos chegar a conclusões, orientámo-nos por três questões de partida:

1. Quais as razões, aduzidas pelos jovens para abandonar a escola sem completar o ensino obrigatório?
2. Como foi feito o percurso escolar de cada um dos jovens?
3. Como tem sido o seu percurso de vida depois do abandono da escola?

Estas três questões de partida na investigação permitiram-nos conhecer as razões dos jovens para terem abandonado a escola, através da caracterização dos seus percursos escolares, não só no que respeita ao nível de escolaridade atingido, mas também ao número de reprovações ou a problemas disciplinares, ao mesmo tempo que os próprios identificavam os principais obstáculos que enfrentaram no seu processo de escolarização (individuais, familiares, sociabilidade na escola, desempenho escolar e organização escolar).

Analisemos, pois, estas situações, atendendo à primeira questão de partida: **Quais as razões, aduzidas pelos jovens, para saírem da escola sem completar o ensino secundário?**

Essa questão foi conduzida pela nossa própria curiosidade e materializou-se nos seguintes pensamentos: Porque é que decidiram abandonar a escola? Foi por falta de interesse? Foi para trabalhar e ganhar dinheiro? Foi por má relação com os colegas? Foi por não gostarem da escola? Por esta se revelar inadequada ao seu perfil social?

A primeira grande conclusão é de que não existe homogeneidade nas respostas. Não há uma razão única ou um motivo único. As razões dividem-se entre fatores externos e fatores internos à instituição escolar. São fatores externos à instituição escolar: a gravidez, o limite de idade de frequência, a vontade de ganhar dinheiro/trabalhar; são fatores internos à instituição escolar: o desinteresse, a má relação com os colegas, a expulsão e a falta de transportes.

Fica-se, no entanto, com a convicção de que estes fatores externos ou internos à escola, como os denominamos, acabam por se refletir num enorme desencorajamento social, que resulta de variadíssimas dificuldades sentidas dentro da escola; ou seja, como se os fatores externos à escola acabassem por se refletir dentro da escola.

Dubet (2004) explica isso muito bem, com a metáfora do “pelotão de ciclistas”, quando refere que é importante:

Definir os conteúdos da cultura escolar comum, aquela que todos os alunos precisam adquirir ao final da escolaridade obrigatória. Ora, os programas não são concebidos

dessa maneira. Dentro de uma lógica meritocrática que permite que todos atinjam a excelência, eles são definidos por essa excelência, isto é, pelas expectativas dos ciclos posteriores e, a partir daí, os alunos mais fracos se desgarram como os corredores de um pelotão de ciclistas em uma subida. Essa concepção da justiça implica, então, uma mudança de perspectiva: os programas da escolaridade comum e obrigatória devem ser definidos a partir das exigências comuns garantidas a todos, os melhores alunos podendo, evidentemente, aproveitá-los muito melhor e progredir mais depressa. Mas a qualidade do percurso dos melhores não levaria os outros a serem totalmente abandonados (p. 547).

Quando assim acontece e, no caso dos nossos entrevistados aconteceu muitas vezes, eles tornam-se os ciclistas do fim do pelotão, e dá-se o desinteresse; dá-se a má relação com os colegas; dão-se as faltas repetidas e mesmo que a escola, ou outras instituições, procurem compensar os alunos, ditos, “abandonados”, em nenhum dos casos dos jovens aqui entrevistados, essa compensação resultou, pelo que atingido o limite de idade (18 anos, ou até menos em alguns casos), o que aconteceu foi a expulsão ou o abandono. A este propósito, salienta Azevedo (2023):

As apreciações desqualificantes repetem-se ao longo dos anos. A construção desta categoria de alunos evita a consideração mais atenta e cuidada das particularidades de cada caso e a edificação de propostas de ensino e aprendizagem ricas e adequadas a cada um; além disso, desqualifica-os e conduz à atribuição das causas da falta de rendimento escolar e dos comportamentos disruptivos aos ambientes familiares e às características (físicas, psicológicas, comportamentais) de cada aluno, que, deste modo se deve ir convencendo de que não é suficientemente bom para o sistema educativo. (p. 9).

Esta citação convoca-nos para a falta de capacitação, sentida em quase todas as entrevistas, como algo que se aceita e que é inevitável, para além de ser assumido como culpa

sua. É todo um modelo comportamental, construído no íntimo de cada jovem, que resulta na categorização do aluno, referida por Azevedo (2023), no excerto acima citado, mas também no que salientam Benavente Campiche, Seabra e Sebastião (1994):

O aluno em risco não se sente bem na pele de estudante, sente-se muitas vezes solitário e isolado; os seus professores não dão aulas interessantes nem lhes dão gosto por aprender e a avaliação é mal vivida (com mal-estar ou fingida indiferença). (p. 30)

A agravar todas estas situações, não queremos deixar de referir aqui o problema da falta de transporte escolar, evocado por alguns dos jovens, e corroborado pela literatura, como um dos fatores que pode contribuir para o abandono da escola. Tal como argumenta Kloeckner (2023): “A gestão do transporte escolar possui considerada relevância para o alcance da educação às diferentes esferas da sociedade, uma vez que representa para alguns alunos o único meio de acesso e permanência no ambiente escolar.” (p. 13393).

Por outro lado, a segunda questão de partida: **Como foi feito o percurso escolar de cada um dos jovens?** levou-nos para outras dimensões fundamentais, relacionadas com a desocultação dos seus percursos no interior do sistema educativo, de que são exemplo; caracterizar as suas trajetórias escolares: saber o número de reprovações; identificar os principais obstáculos que enfrentaram no seu processo de escolarização; perceber se a decisão de abandono tinha sido imediata, ou não, saber com quem falaram antes de decidir abandonar a escola; saber qual teria sido o papel da escola nessa decisão?

A conclusão maior a que chegamos é a de que o abandono da escola começa precisamente dentro da escola, quase sempre, com repetições, que começam desde logo no 1.º ciclo do Ensino Básico; é aí que a grande maioria dos nossos entrevistados começa a desinteressar-se por aquele lugar ou por quase tudo o que lhe diga respeito e, rapidamente, a essas primeiras reprovações sucedem-se outras nos ciclos seguintes, até que um dia, excluídos dentro da própria escola, a abandonam. “É por isso”, salientam Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião (1994), “que diversos autores consideram que o abandono deve ser “prevenido” e que as intervenções prioritárias se devem centrar nos potenciais casos de abandono dos já “excluídos”, mas que ainda se mantêm no “interior” da escola.” (p.27).

Com os nossos entrevistados não houve esse trabalho de prevenção dentro da escola, por isso, também, doze deles respondem que a decisão foi rápida, havendo até o caso um jovem que nos diz que "Não. Muito antes de sair, eu já queria sair." (E9).

No entanto, será importante ter muita atenção sobre o que se entende sobre o trabalho de prevenção dentro da escola.

Para isso, voltemos a Dubet (2003), quando salienta que:

Os alunos malsucedidos descobrem pouco a pouco que seu trabalho “não se paga”, que eles não conseguem obter resultados honrosos apesar de seus esforços. Descobrem que as exigências dos professores quanto ao “trabalho insuficiente” são apenas um modo de proteger a dignidade deles. Descobrem assim que os esforços para remediar não são eficazes. Então os alunos decidem não mais fazer o jogo, não mais participar de uma competição na qual eles não têm nenhuma chance de ganhar. Eles se abandonam ao ritualismo escolar, ao respeito exterior das regras escolares ao mesmo tempo em que se liberam subjetivamente de qualquer envolvimento escolar. (p. 41).

É, por isso, um processo longo. Um processo que, muito antes de se concretizar de facto, ou seja, muito antes de acontecer o abandono precoce, ele já aconteceu, dentro da escola, ano após ano.

Refere Azevedo (2024), a propósito de um estudo que fez, no qual analisou vinte e cinco Processos Individuais de Alunos (PIA), o seguinte:

Realizada a análise dos PIA destes 25 alunos marginalizados que abandonaram a escola, posso concluir que, nas escolas estudadas, se praticou de forma gradual, contínuo, silencioso, oculto e despercebido, um modo de produção da exclusão escolar, que consta habitualmente dos doze passos seguintes. (p. 110)

E, de seguida, o mesmo autor elenca os doze passos, que se vão sucedendo em cadeia, e que vão desde a deteção precoce dos casos, até à produção de documentos vários sobre os alunos, passando pelo “reforço de aprendizagens disciplinares” (p. 110), pelo acentuar de

indicações de que o aluno sofre de “debilidades pessoais (e doenças)” (p.110). Passa, igualmente, por reprovações várias “os alunos são reprovados várias vezes e obrigados a repetir o mesmo ano de escolaridade, com o mesmo currículo” (p.110); relaciona ainda o fenómeno com a questão da família, quando refere que “os alunos (a par das famílias), através de informações trimestrais vão sendo sistemática e individualmente culpabilizados pelos seus comportamentos e resultados escolares” (p.111) e depois vem a punição da escola e dá-se o “efeito bola de neve, num quadro de uma ação não dialógica e desencorajadora” (p.111). E depois de passar por tudo isto e mais uns passos:

Construído o aluno inensinável e ineducável, excluído da escolarização e mantido no interior da escola, que só consegue afirmar a sua identidade agindo contra a instituição, e diante de um palco de tensão e conflito crescentes, o mesmo aluno cede, começa a faltar mais sistematicamente e acaba por concluir que “definitivamente este não é um lugar para mim” e abandona a escola (p.112).

Encontramos muita verdade nestes doze passos de Azevedo (2024), tanto mais se olharmos em retrospectiva para o perfil dos nossos entrevistados.

Por outro lado, não será despiciendo, nestas conclusões, referir também o facto de que, para a tomada de decisão final de abandono da escola, a grande maioria dos jovens ter falado com a mãe, nenhum deles ter falado com o pai, e alguns (poucos) terem contado a alguém, que tinham decidido ir-se embora. Entenderam-se livres, com idade para tomar decisões sozinhos e um dia, sem medir as consequências ou as desvantagens de não ter cumprido o ensino obrigatório, vieram-se mesmo embora, com a escola a dar-lhes total liberdade.

Apenas sete dos vinte entrevistados tiveram um contacto da escola, os restantes treze não receberam contacto de ninguém. E, mesmo nos sete casos em que houve um contacto da escola, esse contacto foi desarticulado, ou seja, foram poucos os contactos da escola, diretamente, de uma entidade que, dentro da escola, estivesse responsável por acompanhar os jovens em risco de abandono.

O que se conclui é que a presença da escola acaba por ser, em muitos casos, um instrumento de punição e de humilhação, ou como refere, Azevedo (2023):

As punições repetem-se e aumentam de intensidade e gravidade, numa escalada que vai empurrando o aluno, cada vez com maior determinação, para fora da escola, uma vez que esta se vai transformando num ambiente de aberta e profunda hostilidade. A lógica sancionatória substitui sequencialmente qualquer lógica corretiva, sempre na expectativa de que a punição repetida constitua a solução educativa mais adequada face aos comportamentos disruptivos dos alunos, enquanto estes só se agravam. (p.11).

Alguns dos jovens entrevistados referiram ter recebido nas suas casas, cartas de expulsão, ou ordens de expulsão na própria escola. Nota-se em todas as respostas uma certa resignação e auto culpabilização. “Eu não queria nada”; “eu não queria estar ali” e aquela entidade “eles” sabiam disso e não fizeram nada, mas está tudo bem assim. No lugar da revolta, que podíamos prever, nota-se até um certo alívio, como se fosse assim, porque tinha que ser assim e não há nada mais a fazer.

Há uma desistência de parte a parte. Há a desistência do aluno que, sendo pequeno ainda no 1.º Ciclo, não tem capacidade e autonomia para se orientar sozinho; há a desistência da escola, a quem competia desincentivar a existência de um “pelotão de bicicletas numa subida” (Dubet, 2004) não descurando que, se os alunos são desiguais, têm desigualdades à partida, e se a escola os trata como iguais e incentiva a competição escolar – metáfora do pelotão –, então aprofunda a desigualdade e quando os conteúdos escolares se complexificam e se tornam mais abstratos, os que estão na cauda do pelotão são obrigados a desistir por não conseguirem acompanhar o andamento dos outros.

Ora, nesse cenário, torna-se evidente que o que acaba por acontecer é exatamente o que refere Azevedo (2023): “a deteção precoce de situações de desajustamento entre estes alunos e a escola, que poderia constituir uma oportunidade de ação educativa integradora e qualificante, serve sobretudo a sua estigmatização e marginalização, reproduzindo e acentuando as desigualdades de partida.” (p. 15).

Esta questão relaciona-se com outra, que também não queremos deixar de voltar a referir antes de terminar este trabalho e que é a do papel da família. Considera-se importante perceber que, muitas vezes, a família, para a qual a escola encaminha o que não consegue resolver, não está preparada para cumprir esse desafio. Por isso, como explica Dias (2012):

Seria benéfico que as escolas fossem capazes de encontrar metodologias que permitissem a intervenção da família, considerando a autonomia e independência das duas instituições. A melhoria dos canais de comunicação e uma maior flexibilidade nos horários de atendimentos às figuras parentais poderão contribuir para atenuar distâncias e, quem sabe, desconfianças. Na medida em que venha a existir clareza no exercício de papéis e funções entre pais e escola, será possível estabelecer canais de cooperação positiva. (p. 165).

E, mesmo que esses canais de cooperação positiva possam existir, acrescentamos nós, será fundamental que a escola não deixe ficar a pairar a ideia de que:

As causas do abandono são como que externalizadas para a família e para o perfil individual do aluno, deixando quase sempre de lado o papel das políticas educativas e das instituições escolares, cujas características, prioridades, ações (p. ex. práticas pedagógicas, práticas de gestão do currículo, modelos de avaliação e de certificação, professores-alunos) permanecem ao lado dos programas de combate ao ESL (Nada, Santos, Macedo e Araújo, 2020, citados por Azevedo, 2023, p.4).

Relativamente à terceira questão de partida: **Como tem sido o seu percurso de vida, depois do abandono da escola?** Metade nos nossos entrevistados considerou que a vida poderia ter sido melhor se tivessem continuado a estudar, mas também se encontra, entre alguns, uma absoluta desvalorização da escola; indecisão quanto à mais-valia de frequentar a escola e valorização do trabalho e da mais-valia de ganhar dinheiro.

Dinheiro que a grande maioria dos jovens entrevistados foi ganhando em empregos variados²⁵, cumprindo uma “trajetória de emprego em carrossel (...) trajetórias de emprego marcadas por mudanças sucessivas entre empregos e até profissões, em que os períodos de

²⁵ Ver quadro 9 na página 107

atividade são intercalados com o desemprego, e em que o resultado final é nulo, em termos sociais” (Diogo e Vaz, 2014, p. 6).

Chegados aqui, analisadas as principais conclusões a que chegámos, queremos ainda referir-nos às principais debilidades desta tese e ao que faríamos para as evitar, caso o processo se iniciasse agora.

Em primeiro lugar, julgamos que a maior debilidade foi o conjunto dos jovens entrevistados, porque se encontrou alguma renitência por parte de alguns dos jovens em aceitar participar no estudo; houve algumas recusas e, inclusivamente, aceitações que, posteriormente, acabaram por não se concretizar em entrevista.

Com mais tempo, teríamos procurado a ajuda das escolas do sistema educativo regional, no sentido de nos ajudar a localizar estes jovens em situação de abandono. Apesar de termos algumas dúvidas sobre se esse controlo é, de facto, feito pelas escolas, talvez tivesse sido mais fácil e mais imediato esse contacto.

Por outro lado, se o processo se tivesse iniciado agora e se tivéssemos mais tempo e mais disponibilidade em termos profissionais, teríamos acrescentado uma pergunta sobre a frequência de creche entre os jovens e teríamos alargado o estudo às opiniões de pais e/ou encarregados de educação; professores e conselhos executivos das escolas frequentadas por estes jovens.

Para o futuro, julgamos imprescindível que um estudo destes seja efetuado, alargando-o à Região Autónoma dos Açores, ouvindo jovens de todas as ilhas, que tenham abandonado a escola; os seus pais e/ou encarregados de educação; os seus professores e os conselhos executivos das suas escolas. Esse estudo poderá ser realizado pelo Governo Regional dos Açores, em colaboração estreita e direta com o Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade dos Açores. Julgamos que seria uma belíssima oportunidade para encontrar formas mais eficazes de prevenção do Abandono Precoce de Educação e Formação nos Açores.

Por último, mas não menos importante, concluímos que a permanência de um jovem na escola derivará sempre do seu gosto por estar nela e não se conseguirá nunca concretizar isso, se essa permanência não for incentivada. Para além do combate ao Abandono Precoce de Educação e Formação, o que urge acontecer é a sua prevenção efetiva dentro da escola, quando as crianças começam a dar os primeiros passos na escola, quando reprovam logo no 1.º Ciclo, uma, duas, três vezes. Apesar de sabermos que há trabalho feito nas escolas para atenuar

algumas destas situações, o facto é que não se vislumbra qual é, de facto, a real eficácia desse trabalho.

Por toda a Europa há exemplos de quão eficazes são os sistemas de ensino que se preocupam com isso, que congregam forças para que, juntos, possam prevenir de facto o Abandono Precoce de Educação e Formação. O que não podemos é, num universo de pouco mais de 30 mil alunos, numa Região de 9 ilhas, continuar a ter uma das mais altas taxas de Abandono Precoce de Educação e Formação da Europa.

Relembramos Silva e Pinto (2018):

Evitar este problema passa não só pela política global de escola como, sobretudo, pela forma como esta se organiza pedagogicamente de modo a garantir condições para um percurso escolar dos alunos de forma sustentada. O objetivo é evitar que estes se desliguem da escola e das aprendizagens de forma precoce. (p.601).

É que, no fundo, é à escola que compete a prevenção deste problema, independentemente de todas as sinergias que possa e deva procurar.

BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M., Booth, T., e Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (2), 125-139. <https://doi.org/10.1080/1360311032000158015>

Alves, C. (2010). *O insucesso escolar em língua portuguesa. Um estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/2255>

Alves, N., Guimarães, P., Marques, M., e Cavaco, C. (2013). School means nothing to me”. Vocationalism and school disaffiliation in Education and Training Courses in Portugal. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4164 – 4169. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814009276>

Amado, J. (2001). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Edições Asa, Lisboa.

Anghel, G. A., Voicu, C. D., e Neacşa, R. (2023). Educational Practices on Combating Early School Leaving. In E. Soare e C. Langa (Eds.). *Education Facing Contemporary World Issues - EDU WORLD 2022, vol 5. European Proceedings of Educational Sciences* (pp. 849-857). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epes.23045.84>

Antunes, A. (2013). *A escola e a família face à criança com NEE: Processos e Estratégias a desenvolver para uma aliança produtiva*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação São João de Deus]. Repositório Comum <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4850/1/Aurora%20Antunes.pdf>

Araújo, C., Oliveira, M., Rossato, M. (2017). O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, pp. 1-7. <https://www.scielo.br/j/ptp/a/chGpCqDwPprVkbyDXKXqWGj/#>

Azevedo, J. (1999). *Inserção precoce de jovens no mercado de trabalho* (1ª edição). PEETI – Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil, Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Azevedo, J. (2023). A participação da escola na marginalização e no abandono escolar. O caso de Portugal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31 (60). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7629>

Azevedo, J. (2024). *Modo de produção de exclusão escolar. Olhar a escola a partir dos excluídos*. FML.

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Batista, S. (2012). *A relação escola-comunidade: políticas e práticas*. Projecto Rede de Escolas de Excelência (ESCXEL) - CICS.NOVA. <http://www.escxel.com/estudos-relatorios/>
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., e Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 568-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568>
- Bayón Calvo, S., Lucas-García, J., e Gómez-García, R. (2019). An endogenous analysis of early school leaving in Spain: The role of gender and regional inequalities. *European Journal of Education*, 56, 482–495. <https://doi.org/10.1111/ejed.12461>
- Belfield, C. (2008). *The cost of early school-leaving and school failure*. World Bank Report n.º 70026. <https://documents.worldbank.org/pt/publication/documents-reports/documentdetail/903951468089380959/the-cost-of-early-school-leaving-and-school-failure>
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. e Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico* (1ª edição). Fim de Século Edições.
- Lahire, B. (2011). A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXI, 13-22.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Borgna, C., e Struffolino, E. (2017). Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy. *Social Science Research*, 61, 298-313. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.06.021>
- Bos, K. Tj., Ruijters, A. M., e Visscher, A. J. (1990). Truancy, drop-out, class repeating and their relation with school characteristics. *Educational Research*, 32 (3), 175–185. <https://doi.org/10.1080/0013188900320302>
- Brown, C., Douthwaite, A., Battle, I., e Savvides, N. (2024). A multi-stakeholder analysis of the risks to early school leaving: comparing youngpeoples’ and educators’ perspectives on five categories of risk. *Journal of Youth Studies*, 27 (3), 414-438. <https://doi.org/10.1080/13676261.2022.2132139>
- Brown, C., Rueda, P., Battle, I. e Sallán, G. (2021). Introduction to the special issue: a conceptual framework for researching the risks to early leaving. *Journal of Education and Work*, 34 (7-8), 723-739. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.2003007>

Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*, 12 (2), 73–81.

Capucha, L. (2010). Inovação e Justiça Social. Políticas activas para a inclusão educativa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 63, 25-50.

Capucha, L. (2020). Educação Profissional, educação para o futuro. *Estado da Educação 2019* (pp 446-452). CNE.

Capucha, L., Pereira, C., e Godinho, R. (2021). *Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens*. Secretaria Geral da Educação e Ciência.

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem*. Universidade Aberta.

Carmo, H. e Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para Autoaprendizagem*. Universidade Aberta.

Carvalho, R. (2022). *Prática de ensino supervisionada: A influência do ambiente de sala de aula no processo de ensino e aprendizagem* [Relatório de Estágio, ESSE – Instituto Politécnico de Bragança]. Biblioteca Digital do Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/26425>

Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional – CEDEFOP. (2015). *Nota informativa: O ensino e formação profissional previne e combate o abandono precoce do sistema educativo*. CEDEFOP, 9101 PT. DOI: 10.2801/698911.

Cerdà-Navarro, A., Quintana-Murci, E., e Salvà-Mut, F. (2022). Reasons for dropping out of intermediate vocational education and training in Spain: The influence of sociodemographic characteristics and academic background. *Journal of Vocational Education and Training*, 76 (3), 619-643. <https://doi.org/10.1080/13636820.2022.2049625>

Coimbra, B. e Fernandes, E. (2013). *Políticas públicas de prevenção e combate ao abandono escolar – Estudo de uma medida educativa para jovens pouco escolarizados em Portugal*. ESECS – Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.5/5618>

Comenda, C. (2016). *Abandono escolar precoce – Compreender para prevenir* [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Veritati – Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/21476>

Comissão Europeia. (2023). *Investing in education 2023*. <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2023>

Comissão Europeia. (2019). *Assessment of the Implementation of the 2011 Council Recommendation on Policies to Reduce Early School Leaving*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/88044>

Conclusões do Conselho da União Europeia sobre a redução do abandono escolar precoce e a promoção do sucesso escolar. (2015). *Jornal Oficial da União Europeia C 417/36*, 15 de dezembro de 2015. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(03\)efrom=PL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(03)efrom=PL)

CNE (2023). *Estado da Educação 2022*. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/2191-estado-da-educacao-2022>

Costa, P. e Pereira, B. (2010). O bullying na escola: A prevalência e o sucesso escolar. In L. Almeida, B. Silva, e S. Caires (Orgs.) *Actas do I Seminário Internacional «Contributos da Psicologia em Contexto Educativo»* (pp. 1810-1821). CIEd - Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga. <https://hdl.handle.net/1822/13613>

Day, L., Mozuraityte, N., Redgrave, K., McCoshan, D. et al. (2013). *Preventing early school leaving in Europe – Lessons learned from second chance education*. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Ecorys. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/61898>

De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C., e Van Damme, J. (2013). The impact of institutional context, education and labour market policies on early school leaving: A comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education*, 48(3), 331-345. <https://doi.org/10.1111/ejed.12034>

Dias, C. (2012). *A família na formação da identidade. Orientações de futuro* [Tese de Doutoramento, Universidade da Beira Interior]. uBibliorum – Repositório Digital da Universidade da Beira Interior. <http://hdl.handle.net/10400.6/2591>

Diogo, A. M. e Diogo, F. (2013). *Desigualdades no sistema educativo. Percursos, transições e contextos* (1ª ed.). Editora Mundos Sociais.

Diogo, F. e Vaz, F.F. (2014). Precários em Trajetória de emprego em carrossel: trabalhadores pobres em Portugal. In *Actas do VIII Congresso Português de Sociologia: 40 anos de democracia(s): progressos, contradições e prospetivas*. https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4186/1/VIII_COM0194.pdf

Diogo, A.M. (2017). Estratégias de famílias e escolas : composição social e efeitos de escola. *Sociologia: Revista Da Faculdade De Letras da Universidade do Porto*, 20, 425-442

Diogo, F., Palos, A.C., Diogo, A. M., Tomás, L. e Silva, O. (2017). *Juventude Açoriana e o Mundo do Trabalho*. Edições Húmus.

Doazan, Y., e Eckert, H. (2014). Les jeunes et leurs diplômes. Le déclassement à l'aune de la valeur des titres scolaires. *Éducation et Sociétés*, 2, 121–134. <https://shs.cairn.info/revue-education-et-societes-2014-2-page-121?lang=fretab=cites-par>

Donlevy, V., Day, L., Andriescu, M. e Downes, P. (2019). *Assessment of the implementation of the 2011 Council recommendation on policies to reduce early school leaving – Final report*. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/88044>

Downes, P. e Matthes, M. (2016). Developing inclusive systems across the education, health and social sectors for early school leaving prevention. In M. Matthes, L. Pulkkinen, B. Heys, C. Clouder, e L. M. Pinto (Eds.), *Improving the Quality of Childhood in Europe*, 6 (pp. 70-85). Alliance for Childhood European Network Foundation, Brussels, Belgium. https://www.researchgate.net/publication/343152784_DEVELOPING_INCLUSIVE_SYSTEMS_ACROSS_THE_EDUCATION_HEALTH_AND_SOCIAL_SECTORS_FOR_EARLY_SCHOOL_LEAVING_PREVENTION

Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29–45.

Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), 539–555.

Dubet, F. (2008). Democratização escolar e justiça da escola. *Revista do Centro de Educação*, 33(3), 381–393.

Education Council of the European Council. (2001). *Report to the European Council on the "concrete future objectives of education and training systems"* (doc. 5980/01). <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5980-2001-INIT/en/pdf>

Erasmus+ Courses Croatia. (2023, june 9). *Tackling Early School Leaving: 4 Factors for Croatia's Success*. <https://erasmuscoursescroatia.com/2023/06/09/tackling-early-school-leaving-croatias-success/>

Estêvão, P., e Álvares, M. (2013). *A medição e intervenção do abandono escolar precoce: Desafios na investigação de um objeto esquivo*. CIES e-Working Paper, 157 https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/9844/1/CIESWP157_Estevao%20e%20Alvares.pdf

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima e J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação* (pp. 105-126). Porto Editora.

Comissão Europeia (2014). *Early school leaving – Report of the conference of the European Network of Education Councils, Vilnius, 18-20 November 2013*. European Commission, DG Education and Culture. https://eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/event/attachments/report_vilnius.pdf

Eurydice. European Education and Culture Executive Agency (2023). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2023 : early leaving from education and training*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/06916>

Eurostat (2024). *Early leavers from education and training*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training#Do_early_leavers_have_a_job.3F_Analysis_by_the_individual.E2.80.99s_labour_status

Figueroa, E. E. C. (2023). La cultura escolar: Resultado de tensiones discursivas. *Revista Boletín Redipe*, 12 (11), 132-144. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i11.2045>

Fortin, M., Côte, J. e Filion, F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Lusodidacta.

Fries, J., Göbel, C., e Maier, M. F. (2014). Do employment subsidies reduce early apprenticeship dropout? *Journal of Vocational Education and Training*, 66 (4), 433-461. <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.948905>

Fundação José Neves (2024). *Estado da Nação 2024*. <https://drive.google.com/file/d/1FUG9J0BGUOJqnJ6YzDPmlbzG2fAYpEQG/view>

García, J. L., Heckman, J. J., Leaf, D. E., e Prados, M. J. (2020). Quantifying the Life-Cycle benefits of an influential Early-Childhood program. *Journal of Political Economy*, 128 (7), 2502-2541. <https://doi.org/10.1086/705718>

Gerrish, K. e Lathlean, J. (2016). *The Research Process in Nursing*. Wiley Blackwell.

González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., e Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61 (2), 214-230. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>

Gubbels, J., Put, C., e Assink, M. (2019). Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1637–1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>

Guerreiro, M., Cantante, F. e Barroso, M. (2009). *Trajetórias escolares e profissionais de jovens com baixas qualificações*, MNE. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/3136/1/trajectorias_escolares_e_profissionais.pdf

Hart., R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre (Italy).

Heckman, J.J. (2012). *Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy*. https://heckmanequation.org/wp-content/uploads/2013/07/F_HeckmanDeficitPieceCUSTOM-Generic_052714-3-1.pdf

INE. Instituto Nacional de Estatística. (2023). *Informação à comunicação social: A taxa de risco de pobreza aumentou para 17,0% em 2022*. Serviço de Comunicação e Imagem, INE. https://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=638979246eatt_display=neatt_download=y

Ivenicki, A. (2019). A Escola e seus Desafios na Contemporaneidade. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27 (102), 1-8. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002700001>

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

Jimerson, S. R., Ferguson, P., Whipple, A. D., Anderson, G. E., e Dalton, M. J. (2002). Exploring the association between grade retention and dropout: A longitudinal study examining socio-emotional, behavioral, and achievement characteristics of retained students. *The California School Psychologist*, 7, 51-62. <https://doi.org/10.1007/BF03340889>

Justino, D. e Santos, R. (2017). *Atlas da Educação - Contextos sociais e locais de sucesso e insucesso*. <https://www.adcoesao.pt/wp-content/uploads/atlasdaeducacao2017.pdf>

Kloekner, N. (2023). A nucleação de alunos no transporte escolar. *Revista Gestão e Secretariado (GeSec)*, 14 (8), 13392-13401. <http://doi.org/10.7769/gesec.v14i8.2608>

Krauss, A., Valente, A., Stark, G., Fialho, J. S., Fochesato, M., Soares, M. C., Alvarez-Suarez, M.J., Méndez-Fuente, M., Santos, M., Santos, M. Casellato, S., Spielhofer, T. & Vieira,

V. (2015). Orientações para uma identificação precoce de jovens em risco de NEET e identificação de possíveis medidas de intervenção preventiva tendo em conta as especificidades locais. CECOIA. http://www.eurocid.pt/pls/wsd/docs/F13845/NEETS_PROJECT_pt.pdf

Kougias, K. (2019). Youth-oriented active labour market policies and economic crisis: Explaining policy effort in Greece and Portugal. *International Social Security Review*, 72 (4), 79-105. <https://doi.org/10.1111/issr.12222>

Kroupova, K., Havranek, T., e Irsova, Z. (2024). Student employment and education: A meta-analysis. *Economics of Education Review*, 100, 102539. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2024.102539>.

Lyche, C. (2010). *Literature Review on Policies to prevent dropout and early school leaving*. OECD. <https://ideas.repec.org/p/oec/eduab/53-en.html#:~:text=Taking%20on%20the%20Completion%20Challenge%3A%20A%20Literature%20Review,3%20Suggested%20Citation%20Cecilia%20S.%20Lyche%2C%202010.%20>

Lima, J. A. (2014). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 (1), 7-29. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_1

Lourenço, A. (2013). *Motivações na origem do abandono escolar – Estudo de caso com jovens sinalizados na CPCJ de Castelo Branco* [Dissertação de Mestrado, ESECB – Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/2246>

Lourenço, A., e Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências e Cognição*, 15 (2), 132-141.

Macedo, E., Santos, S. A., e Araújo, H. C. (2018). How can a second chance school support young adults' transition back to education? *European Journal of Education*, 53 (4), 452-455. <https://doi.org/10.1111/ejed.12312>

Markowitsch, J., e Wittig, W. (2020). Understanding differences between apprenticeship programmes in Europe: Towards a new conceptual framework for the changing notion of apprenticeship. *Journal of Vocational Education and Training*, 74 (4), 597-618. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1796766>

Martínez-Novillo, J. R. (2016). La construcción del «fracaso escolar» en España. Génesis y cristalización de un problema social. *Papers Revista de Sociologia*, 102 (3), 477-507. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2297>

Mateus, S., Pinho, F., Amaral, P. (2018). O Projeto Below 10 – prevenir e combater o abandono escolar. *Jornal de Sociologia da Educação*, 2. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/17216>

Mateus, S. e Amaral, P. (2018). Afinal, quem são os especialistas? Jovens em abandono e em risco no papel de especialistas na investigação qualitativa em educação. In *Atas do III Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação: Infância(s) e Juventude(s) na Sociedade e Educação Contemporâneas*.

Melo, C. (2008). *Construção de um instrumento de diagnóstico de crianças e jovens em risco de abandono escolar* [Dissertação de Mestrado, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/1652>

Mendes, S. (2006). *Educação e desenvolvimento: As consequências do abandono escolar precoce na inserção na vida activa. Estudo de caso sobre o ensino básico no concelho de Beja* [Dissertação de Mestrado, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/1276>

Minayo, M. e Costa, A. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40 (4), 139-153.

Ministry for Education and Employment of Malta. (2014). *A strategic plan for the prevention of early school leaving in Malta*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/malta_strategic_plan_for_the_prevention_of_early_school_leaving_2014.pdf

Montero-Sieburth, M., e Turcatti, D. (2022). Preventing disengagement leading to early school leaving: Pro-active practices for schools, teachers and families. *Intercultural Education*, 33 (2), 139-155. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.2018404>

Morais, M. L. (2018). *As Políticas Públicas de Prevenção do Abandono Escolar em Portugal: Análise do Programa TEIP*. [Dissertação de Mestrado, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/17709/1/master_maria_leonor_morais.pdf

Morgado, A.S. (2016). *Violência escolar entre pares na adolescência – A realidade portuguesa*. [Dissertação de Mestrado, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar]. Repositório Aberto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/87515/2/165366.pdf>

Moro, F. (2014). *A experiência de abandono escolar precoce: Sentidos e olhares de jovens e famílias* [Dissertação de Mestrado, ESECS – Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/14215>

Nada, C. I., Santos, S. A., Macedo, E., e Araújo, H. C. (2020). Can mainstream and alternative education learn from each other? An analysis of measures against school dropout and early school leaving in Portugal. *Educational Review*, 72 (3), 365-385. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1508127>

Nevala, A.-M., Hawley, J., Stokes, D., Slater, K., Otero, M. S., Santos, R., Duchemin, C., Manoudi, A. e GHK Consulting Ltd. (2011). *Reducing early school leaving in the EU – Study Executive Summary*. Directorate General for Internal Policies, Policy Department B: Structural and Cohesion Policies, Education and Culture. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET%282011%29460048%28SUM01%29_EN.pdf

Nóvoa, A. (2010, 7 de junho). *Pedagogia: A terceira margem do rio* [Intervenção]. Que currículo para o século XXI?, Assembleia da República, 'Sala do Senado, Lisboa. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22384/1/Como%20construir%20uma%20escola%20onde%20se%20aprenda%20melhor.PDF>

OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

OECD (2021), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.

CNE. Parecer n.º 2/2004 do Conselho Nacional de Educação. (2004). *Diário da República: II série, n.º 41, 18 de fevereiro de 2004*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/parecer/2-2004-3611039>

Pennac, D. (2007). *Mágoas da Escola*. Porto Editora.

Peralta, S., Carvalho, B., Fonseca, M. (2023). Relatório Portugal, Balanço Social 2023. Nova School of Business Economics. https://www.novasbe.unl.pt/Portals/0/Files/Social%20Equity%20Initiative/2024/NovaSBE_BalancoSocial2023_Relatorio_Final.pdf

Pereira, C. (2010). *Insucesso escolar: causas e consequências no contexto do Agrupamento Vertical de Ourique (período 1999/2000 a 2007/2008)* [Dissertação de Mestrado,

Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora.
<http://hdl.handle.net/10174/11885>

Pereira, I., Bracons, H., e Carichas, A. I. (2022). A escola de segunda oportunidade – Educar e formar para inserir – Lisboa: Uma análise sobre a intervenção socioeducativa. *Revista Temas Sociais*, 3 (3), 52-65. https://doi.org/10.53809/TS_ISS_2022_n.3_52-65

Pinho, F., Mateus, S. e Amaral, P. (2018). Narrativas de abandono e insucesso escolar na periferia de Lisboa – Fatores e processos. In *Atas do III Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação: Infância(s) e Juventude(s) na Sociedade e Educação Contemporâneas*.

Polidano, C., Tabasso, D., e Tseng, Y. (2015). A second chance at education for early school leavers. *Education Economics*, 23 (3), 358–375. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09645292.2013.834294>

Puerta, L. G. (2023). The European educational policy and early school leaving: A conceptual analysis from the perspective of the leaving subject. *Philosophies*, 8 (5), 2-13. <https://doi.org/10.3390/philosophies8050086>

Puerta, L.G. e Sánchez, M. (2023). Early Leaving from Education and Training and Related Matters through the Lens of the Life Course Paradigm: A Systematic Review of the Literature. *Social Sciences*, 12, 12-29. <https://doi.org/10.3390/socsci12090521>

Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva. <https://tecnologiamidiaeinteracao.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/09/quivy-manual-investigacao-novo.pdf>

Raimondi, E., e Vergolini, L. (2019). Everyone in school: The effects of compulsory schooling age on drop-out and completion rates. *European Journal of Education*, 54 (3), 471-490. <https://doi.org/10.1111/ejed.12356>

Recomendação do Conselho da União Europeia de 28 de Junho de 2011 sobre as políticas de redução do abandono escolar precoce. (2011). *Jornal Oficial da União Europeia C 191/01*, 1 de julho de 2011. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:pt:PDF>

Resolução do Conselho do Governo n.º 133/2015 do Governo Regional dos Açores. (2015). *Jornal Oficial I Série - Número 126*, 14 de setembro de 2015. <https://jo.azores.gov.pt/api/public/ato/b1916aaf-f83a-49a5-b7ea-5ece785c69f7/pdfOriginal>

Reste, C. (2015). O potencial da entrevista em contexto educativo: uma experiência investigativa. *Educação em Revista*, 31 (04), 223-248. <https://www.scielo.br/j/edur/a/5SVJbTD9ysMTPJWC8MtzgGh/?lang=pt>

Sales, C. (2009). Segurança e Violência Escolar: uma visão sistémica. *Revista interações*, 13, 20-34. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/395/350>

Santos, Á. e Alves, J. (2008). Caminhos para a saída. Factores que contribuem para o abandono escolar do ensino secundário em escolas de Vila Nova de Gaia: A perspectiva dos jovens. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 7, 89-106. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2008.3302>

Silva, A. (2014). *Um olhar sobre o abandono escolar: Da compreensão à prevenção e intervenção* [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/4914>

Silva, C. G. e Pinto, J. (2016). Insucesso e abandono escolar precoce: algumas perspetivas para a prevenção. In M. G. Alves, L. L. Torres, B. Dionísio e P. Abrantes (Orgs.). *A educação na Europa do Sul: constrangimentos e desafios em tempos incertos: 1ª Conferência Ibérica de Sociologia da Educação* (pp. 599-614). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.26/22310>

Silva, M. H. S., e Lopes, J. P. (2016). Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback. *Revista eletrónica de Educação e Psicologia*, 7, 12-31.

Silva, S. e Dixe, M. A. (2020). *Sebenta de apoio à unidade curricular de investigação II. Conteúdo programático P3 – Investigação qualitativa*. IC-Online, Repositório do Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Saúde. <http://hdl.handle.net/10400.8/5250>

Simões, M. C. T., Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Dias, M. L. V., e Lopes, M. C. (2008). Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42 (1), 135-151. https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-1_7

Sousa, C. (2014). *Diferencial de perceção dos fatores de insucesso escolar entre os diferentes atores do processo educativo: Um estudo de caso em Almancil* [Dissertação de Mestrado, ISCSP – Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/8319>

Squires, G. (2019). A European consideration of early school leaving as a process running through childhood: a model for inclusive action. *Education 3-13*, 48 (3), 332-343. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664412>

Taborda-Simões, M. da C., Fonseca, A. C., e Lopes, M. da C. (2011). Abandono Escolar Precoce e Comportamento Anti-Social na Adolescência: Dados de um Estudo Empírico. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 45 (2), 187-198. https://doi.org/10.14195/1647-8614_45-2_9

Tomaszewska-Pękała, H., Marchlik, P. e 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 – Publication 6. RESL.eu Project*. University of Warsaw, Faculty of Education. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.28216.03842>

Tribunal de Contas (2023). Relatório n.º 14/2023 – FS/SRATC. *Auditoria ao Rendimento Social de Inserção. Ação n.º 23/D296*. <https://www.tcontas.pt/pt-pt/ProdutosTC/Relatorios/RelatoriosAuditoria/Documents/2023/rel014-2023-sratc.pdf>

Tribunal de Contas (2021). Relatório n.º 09/2021 – FS/SRATC. *Auditoria ao Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar – ProSucesso. Ação n.º 21/D074-01FS3*. <https://www.tcontas.pt/pt-pt/ProdutosTC/Relatorios/RelatoriosAuditoria/Documents/2021/rel009-2021-sratc.pdf>

Tribunal de Contas. (2020). Relatório n.º 10/2020, 2ª Secção. *Auditoria ao Abandono Escolar Precoce. Processo N.º 16/2019 – AUDIT*. <https://www.tcontas.pt/pt-pt/ProdutosTC/Relatorios/RelatoriosAuditoria/Documents/2020/rel10-2020-2s.pdf>

Vasconcelos, M. (2013). *Abandono e absentismo escolar no concelho de Ponta Delgada* [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/3804>

Violante, L., Silva, F., Pereira, F., e Temudo, E. (2007). Para que a escola não seja só para alguns. Artigo em Livro de Atas de Conferência Nacional. <https://hdl.handle.net/10216/15283>

Wall, K., Cunha, V., Atalaia, S., Rodrigues, L., Correia, R., Correia, S. V. e Rosa, R. (2016). *Livro Branco. Homens e Igualdade de Género em Portugal*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa / Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/26649>

ANEXOS

ANEXO I – MODELO DE ANÁLISE

Conceito: Abandono Precoce de Educação e Formação

Dimensões	componentes	subcomponentes	indicadores
Caraterísticas do Percurso Escolar	Qualidade do percurso escolar		Nível de escolaridade concluído; Número de reprovações; Problemas disciplinares
	Interesse pela escola	Aspetos mais valorizados na escola	-Relação com os colegas - Relação com os professores - Disciplinas escolares - Espaços escolares - Atividades extra-curriculares
		Aspetos menos valorizados na escola	Relação com os colegas - Relação com os professores - Disciplinas escolares - Espaços escolares - Atividades extra-curriculares
	Apoios à escolaridade	Apoio dos pais	Incentivo à aprendizagem Acompanhamento do processo de aprendizagem Influência dos pais na decisão
		Apoios socioeducativos	Monetários (SASE) Aulas de apoio Orientação escolar.
	Decisão de abandono	Motivos da decisão	
Conselheiros da decisão			Colegas Pais/ encarregados de educação Professores
Ações da família em face da decisão de abandono			Apoiou a decisão Não apoiou a decisão
Ações da escola em face da decisão de abandono			Apontou vias escolares alternativas Garantiu apoio socioeducativo (psicólogo, assistente social...)

Caraterísticas da trajetória profissional	Atividade laboral		Idade de início Tipo de atividade Tipo de contrato Remuneração
	Situação profissional atual		Tipo de atividade Tipo de contrato Remuneração
	Número de empregos entre a entrada no mercado de trabalho e a situação atual		Tipo de atividade Tipo de contrato Remuneração
	Desemprego	Ajudas para enfrentar situação de desemprego	Número de vezes no desemprego; Informais (pais, amigos, vizinhos); Formais (subsídios, apoios da segurança social, programas de emprego.
Projetos de futuro	Escola	Reingresso	Escolaridade pretendida Formação profissional
	emprego desejado	Aspetos valorizados em relação ao emprego	Remuneração Contrato Horários de trabalho
Avaliação sobre o percurso de vida	Comparação entre o momento presente e o passado	Aspetos positivos	Relacionais Laborais
		Aspetos negativos	Relacionais Laborais

ANEXO II – GUIÃO DA ENTREVISTA

O meu nome é Mariana Matos e estou a desenvolver um trabalho de investigação para poder concluir o Mestrado em Educação e Formação na Universidade dos Açores. Estou interessada em perceber as razões que levam os jovens da sua idade a deixarem de estudar. Como referi no documento que acabou de assinar garanto a confidencialidade dos dados que me transmitir e reitero que apenas os vou utilizar no trabalho de investigação do mestrado que frequento.

Local e data da realização da entrevista:

1- Características do Percurso Escolar

Vamos falar um pouco sobre o seu percurso escolar desde o 1º ano do Ensino Básico até ao momento em que saiu da escola.

Qualidade do percurso escolar

1. Até que ano andou na escola? E até que idade?
2. Alguma vez reprovou? Quantas vezes e em que ano (s)?
3. Porque acha que isso aconteceu?
4. Durante o tempo em que estive na escola teve problemas? Com quem? Porque é que acha que esses problemas aconteceram?

Interesse pela escola

5. Do que é que gostava mais na escola?
6. O que é que gostava menos na escola?
7. Existiu algum professor que o tenha marcado mais ao longo do percurso escolar?
Se sim, porquê?
8. Como era a sua relação com os colegas?

Apoios à escolaridade

9. Durante a sua escolaridade teve algum apoio escolar para poder ter mais sucesso nos seus estudos?
10. Os seus pais acompanharam a sua escolaridade?
11. Teve algum apoio da Ação Social Escolar? Qual?

2- Abandono da escola

12. Porque é que decidiu abandonar a escola?
13. Essa decisão levou muito tempo a ser tomada? Porquê?
14. Quando tomou essa decisão com quem falou?
15. O que fez a escola perante a sua decisão de saída?
16. Quando saiu da escola o que foi fazer?

3- Características da trajetória profissional

Atividade laboral

17. Com que idade começou a trabalhar?
18. O que é que fazia? Era remunerado? Tinha algum contrato?
19. Quanto tempo esteve nesse emprego/ocupação?

Situação profissional e formas de lidar com o desemprego

20. Há quanto tempo está desempregado?
21. Entre o momento em que saiu da escola e o momento atual quantos empregos/ocupações teve?
22. Quais são as ajudas que tem tido enquanto está nessa situação de desemprego?

4- Perspetivas de futuro

Vamos agora falar um pouco acerca da forma como pensa o seu futuro

23. Gostaria de voltar a estudar? Porquê?
24. Em relação ao trabalho o que gostaria de fazer futuramente? Porquê?
25. Para si quais terão de ser as características de um trabalho/emprego que o façam sentir muito satisfeito?

5- Avaliação sobre o percurso de vida

26. Acha que a sua vida seria melhor hoje se tivesse continuado a estudar? Porque é que tem essa opinião?
27. Pensando no que tem sido a sua vida, quais os aspetos que destaca como sendo os mais positivos? E quais os aspetos mais negativos ou os momentos mais difíceis que tem enfrentado?

6- Agora, quase a terminar, gostava que me falasse um pouco mais sobre a sua família.

28. Até que ano estudou o seu pai? Até que ano estudou a sua mãe?

29. O que é que cada um deles faz profissionalmente, atualmente?

30. No caso de serem reformados, ou desempregados, qual foi a atividade onde trabalharam mais tempo?

31. Voltando agora a si, qual o seu estado civil? No caso de ter companheiro (a) perguntar a profissão.

32. Tem filhos? Quantos filhos tem? Com que idades?

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO III – CONSENTIMENTO INFORMADO

Caro Participante,

No âmbito do Mestrado em Educação e Formação (Área de Especialização em Inovação e Promoção do Sucesso Educativo), da Universidade dos Açores, estou a desenvolver um trabalho de investigação que tem como objetivo perceber as razões pelas quais os jovens abandonam a escola, entre os 18 e os 24 anos, sem terminarem a escolaridade obrigatória. Este documento clarifica a natureza da participação dos entrevistados neste estudo e explicita as normas éticas que orientam o trabalho do investigador responsável pelo mesmo. O projeto é orientado pelos Professores Doutores Ana Cristina Palos e Fernando Diogo da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores

Para poder desenvolver o meu trabalho solicito a sua autorização para participar neste estudo, respondendo a algumas questões. Não existem respostas certas ou erradas, nem se pretende avaliar, mas sim perceber os seus pontos de vista e obter um relato das suas experiências.

A sua participação é muito importante. Porém, ela é voluntária. Todos os dados recolhidos têm a garantia de confidencialidade e servirão, apenas, para a investigação científica pelo que a participação nas entrevistas não comporta qualquer risco nem prejuízo para si. Mesmo assim, poderá, se assim o entender, desistir da sua participação, quando desejar, ou retirar os seus dados, mesmo depois de ter iniciado a participação. Pode também optar por não responder a qualquer questão específica, bastando para isso explicitar essa vontade no decurso das entrevistas.

Para facilitar o processo de tratamento dos dados solicito que autorize a gravação áudio do seu depoimento, posteriormente, será apenas identificado com um código próprio. Todas as informações de carácter pessoal contidas na entrevista serão mantidas na mais estrita confidencialidade. Caso sejam inseridos no relatório final do estudo alguns excertos das suas entrevistas, serão utilizados pseudónimos e códigos numéricos ou alfabéticos para todos os nomes, locais, organizações e/ou departamentos referenciados, assim como omitidos quaisquer detalhes que possam permitir a identificação do entrevistado(a) ou das pessoas a quem ele(a) se refere.

Ao assinarem este protocolo, as partes envolvidas concordam com as condições nele estabelecidas. Para quaisquer questões relacionadas com esta investigação poderá contactar-me pelo telemóvel nº 92 678 97 07 ou pelo email 20202015@uac.pt

Eu, _____ autorizo Mariana Rêgo-Costa de Matos a recolher dados para a sua investigação. Autorizo as gravações da entrevista e declaro que não me oponho à utilização das mesmas para o seu estudo, nas condições acima descritas.

Assinatura do entrevistado:

Assinatura da
entrevistadora _____

Data: _____

ANEXO IV – ANÁLISE DE CONTEÚDO

Temas	Categorias	Indicadores
percurso escolar	nível de escolaridade concluído	ano de escolaridade
		idade de conclusão
	Reprovações	anos de escolaridade
		número de reprovações/ano
	razões do mau desempenho escolar	desinvestimento na escola
		NEE
		expulsão /motivo
	problemas relacionais	pares /violência escolar
		professores
	gosto e interesse pela escola	aspectos mais valorizados
algumas disciplinas		
professores		
aspectos menos valorizados		algumas disciplinas
		colegas
		professores
		isolamento na escola
apoios à escolaridade	não teve apoios	aulas de apoio
		pais
	teve apoios	aulas de apoio
		acompanhamento dos pais
		apoio da ação social escolar
abandono	razões abandono	gravidez
		idade
		relação com colegas
		expulsão
		trabalhar/ganhar dinheiro
		desinteresse
		falta de transporte

	tempo decisão	imediate
		demorada
	ajudas na decisão	decidiu sozinho(a)
		pais
		professores/escola
	atitude da escola face ao abandono	contactou aluno (a)
		não contactou
trajetória profissional	caraterização emprego	idade início
		ocupação
		remuneração
		contrato
		duração emprego
		número de empregos
	desemprego	duração
		recorrência
	ajudas sociais	tipo de subsídio
		duração apoio
projetos de vida	regresso à escola	indecisão
		não equaciona
		equaciona
emprego futuro	idealizado/sonho	
	aspetos valorizados	
avaliação impacto não abandono da escola	valorização do diploma escolar	
	desvalorização do diploma escolar	
	indecisão mais-valia diploma	
percurso de vida	aspetos positivos	
	aspetos negativos	

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal