



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2012

**Jacinta Marlene
Marques Martins
Cura**

**A Escola e a Rede Social: Articulação para a
inclusão Escolar**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para
cumprimentos dos requisitos necessários à obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação na área de especialização em
Administração e Políticas Educativas realizada sob a orientação
científica do Professor Doutor António Maria Martins, Professor
Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

O Júri

presidente

Professora Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Custódia Jorge Rocha
Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Professor Doutor António Maria Martins
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Ao Professor Doutor António Maria Martins, orientador desta Tese, pela sua incomensurável disponibilidade, paciência, sapiência e pelas críticas construtivas.

Aos docentes da escola “dos afetos”, à Andreia Ruela e técnicos da CPCJ de Aveiro pela disponibilidade e apoio.

Às minhas amigas Beatriz Reis, Paula Santos, Isabel Marques, Graça Gandola, Adélia Janela, Maria Manuel, Elsa Pinho e Isabel Godinho pela amizade, disponibilidade e apoio.

À minha família, nomeadamente aos meus filhos Maria e Pedro, pelo carinho e amor incondicional.

palavras-chave

organização escolar, abandono escolar, rede social e inserção social.

resumo

O tema desta tese de investigação centra-se no estudo de uma escola do concelho de Aveiro. Pretendeu-se conhecer a sua organização, no que concerne à articulação com algumas instituições de cariz social, no âmbito da inclusão escolar de alunos em absentismo/abandono escolares. Pretendeu-se saber como é que uma escola articula com a rede social, como se organiza nessa articulação, quais as entidades contactadas na rede social para resolver problemas relacionados com o absentismo e abandono escolares e quais são as perspetivas que os diretores de turma, as coordenadoras do pré-escolar e do 1ºciclo, o professor interlocutor para o abandono escolar, a direção da escola e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Aveiro têm desse processo.

A metodologia utilizada foi o estudo de caso. Neste âmbito, aplicámos um inquérito por questionário a 24 docentes ocupando, estes, funções de diretores de turma e coordenadores do ensino pré-escolar e do 1ºciclo. Realizámos, também, 6 entrevistas semiestruturadas. Estas foram realizadas à subdiretora do agrupamento de escolas, à professora interlocutora para o abandono escolar e a quatro técnicos da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Aveiro. A inclusão destes últimos no leque dos entrevistados deve-se à estreita ligação existente entre a escola e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Aveiro no combate ao absentismo e abandono escolares.

A análise e tratamento de dados permitiram identificar as principais causas do abandono e absentismo escolares, conhecer os procedimentos adotados pela escola em estudo na articulação com a rede social, em situações de abandono e absentismo escolares, identificar as entidades mais contactadas pela escola para a resolução deste problema e conhecer as perspetivas dos docentes sobre a eficácia do trabalho em rede social no combate ao mesmo. Permiteu, também, verificar que a articulação da escola com a rede social, apesar de fazer regressar os alunos à escola e, portanto, diminuir o absentismo e abandono escolares, não consegue, por si só, resolver as principais causas do abandono escolar, ou seja, problemas relacionados com a motivação dos alunos para as tarefas e desempenho escolares.

keywords

school organization, school abandonment, social network and social inclusion.

abstract

The theme of this research is centred on the study of a school in the municipality of Aveiro. The aim was to get to know its organization in what concerns the coordination established with some institutions of a social nature in the realm of school inclusion of students in school absenteeism/abandonment. It is intended to know how a school coordinates with the social network, how this coordination is organized, which entities are contacted in the social network to solve problems related with school absenteeism and abandonment, and which are the perspectives on that process presented by form tutors, pre-school and 1st cycle coordinators, the teacher representing the Committee for the Protection of Children and Young people of Aveiro in the school, the school board and the Committee for the Protection of Children and Young people of Aveiro itself.

The methodology used was the case study. In this case, we applied an inquiry by questionnaire to 24 teachers which held positions as form teachers and pre-school and 1st cycle school coordinators. We also made 6 semi-structured interviews. These were applied to the sub-director of the school cluster, the teacher representing the Committee for the Protection of Children and Young people of Aveiro in the school, and four technicians of the Committee for the Protection of Children and Young people of Aveiro. The inclusion of the latter in the list of interviewees is due to the strong link between the school and the Committee for the Protection of Children and Young people of Aveiro in the fight against school absenteeism and abandonment.

The analysis and treatment of data have allowed us to identify the main causes of school absenteeism and abandonment, know the procedures adopted by the school under study in the coordination with the social network in situations of school absenteeism and abandonment, identify the entities which are most contacted by the school for the resolution of this problem and to know the teacher's perspectives on the effectiveness of the work done in the social network regarding this fight. It has also allowed us to verify that the coordination of the school with the social network, in spite of making students return to school and therefore, reducing the school absenteeism and abandonment, is not capable, by itself, of solving the problems related to students' motivation in what concerns school tasks and performance.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	10
1. Problematização e justificação da escolha temática.....	10
2. Problema e objetivos de investigação.....	12
3. Estrutura do trabalho	13
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1. A escola como organização	15
1.1. A imagem organizacional da escola como empresa.....	18
1.2. A imagem organizacional da escola como burocracia	23
1.3. A imagem organizacional da escola como democracia.....	27
2. O abandono escolar como indicador de insucesso escolar	33
2.1. Abandono escolar como indicador de insucesso escolar à luz das teorias méritocrática, culturalista e da reprodução cultural e social	34
2.1.1. O aluno.....	36
2.1.2. A família e o “handicap” sociocultural.....	37
2.1.3. A escola	39
3. Principais causas do abandono escolar como indicador de insucesso escolar	40
4. Alguns números do abandono escolar	48
5. Políticas de combate ao abandono escolar	54
6. Rede social.....	60
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	70
1. Metodologia.....	70
2. Opção metodológica: Estudo de caso	71
3. Técnicas de recolha e tratamento de dados	74
3.1. Análise documental	75
3.2. Entrevista.....	75
3.3. Inquérito por questionário	76
3.4. Técnicas de tratamento de dados.....	77
4. Caracterização do caso	78

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	86
1. Causas de abandono e absentismo escolares	86
1.1. Causas associadas às características pessoais dos alunos	86
1.2. Causas associadas ao agregado familiar dos alunos	87
1.3. Causas associadas à escola.....	89
2. Intervenção em rede em situações de abandono e absentismo escolares	92
2.1. Processo de intervenção em rede em situações de abandono e absentismo escolares	93
3. Perceções sobre os resultados obtidos da intervenção em rede social em situações de abandono e absentismo escolares	96
Conclusão	104
Bibliografia.....	109
Anexos.....	117

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Taxa de abandono precoce e formação nos países da EU-27 (2010).....	50
Gráfico 2. Evolução da taxa de abandono precoce e formação em Portugal, nos países da EU-27 e da EU-15.....	51
Gráfico 3. Sexo dos inquiridos	81
Gráfico 4. Estrutura etária dos inquiridos	81
Gráfico 5. Habilitações académicas dos inquiridos	82
Gráfico 6. Anos de serviço dos inquiridos.....	82
Gráfico 7. Situação profissional dos inquiridos	83
Gráfico 8. Causas de abandono e absentismo escolares associadas ao aluno.....	87
Gráfico 8.1 Causas de abandono e absentismo escolares associadas ao agregado familiar do aluno.....	88
Gráfico 8.2 Causas de abandono e absentismo escolares associadas à escola	89
Gráfico 9. Importância atribuída às entidades que articulam com a escola na resolução de problemas de abandono e absentismo escolares.....	94
Gráfico 10. Perspetiva dos inquiridos sobre a eficácia da intervenção em rede no combate ao absentismo e abandono escolares	98

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Taxa de abandono precoce de educação e formação em Portugal, por sexo e região	52
Tabela 2. Importância atribuída à articulação da escola com a rede social no comportamento dos alunos, envolvimento da família e no índice de abandono e absentismo	97

INTRODUÇÃO

“A nossa abordagem da docência concebe-a como uma profissão de desenvolvimento humano, o que significa considerá-la, de igual modo como prática social”.

João Formosinho, Joaquim Machado e Júlia Oliveira-Formosinho

1. Problematização e justificação da escolha temática

A importância da escola, da família, da comunidade e das políticas educativas para o sucesso educativo é inegável. No caso português, encontrar estratégias que permitam que a inclusão escolar seja uma realidade não tem sido tarefa fácil tendo em conta o elevado número de reprovações, o fraco desempenho dos nossos alunos em provas nacionais e estudos internacionais e o abandono escolar precoce. Face a este problema, colocam-se as seguintes questões: O que fazer? A solução estará no aluno, na família, na escola, na comunidade ou na articulação entre todos?

Salienta Ana Domingos que nas “sociedades contemporâneas, as agências básicas de socialização são a família, o grupo de amigos, a escola e o trabalho, é através destas agências – e em particular por meio das relações entre elas – que se vão manifestar as várias ordenações da sociedade. (...). A socialização é o processo pelo qual uma criança adquire uma identidade cultural específica e responde ou reage a essa identidade, ou seja, é um processo pelo qual um ser biológico é transformado num ser culturalmente específico”.¹ A escola assume, neste processo, uma função importante, mas não solitária; no entanto, este processo de formação cultural pode ser posto em causa se o aluno abandonar, precocemente, a escola.

A escola de hoje é uma escola onde os alunos, encarregados de educação e comunidade local têm, através de decreto legislativo, uma participação no seu funcionamento. Foi exigida à escola uma abertura e uma participação ativa na dinamização

¹DOMINGOS, Ana; Et Al. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pg. 90.

de projetos que visam o combate ao absentismo e abandono escolares, bem como a melhoria das aprendizagens. É hoje exigido à escola um trabalho em rede social.

Ora, pretende-se com este trabalho conhecer, numa escola do concelho de Aveiro, esta nova realidade: “A escola e a rede social no combate à exclusão escolar”. Pretende-se saber como é que uma escola se articula com a rede social, como se organiza a escola nessa articulação, quais as entidades contactadas na rede social, quais os problemas que levam a escola a estabelecer redes de articulação e quais são as perspectivas que os diretores de turma, as coordenadoras do pré-escolar e do 1º ciclo, o professor interlocutor para o abandono escolar, a direção da escola e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Aveiro têm desse processo.

“Além dos objectivos e das questões de pesquisa, é necessário justificar um estudo expondo suas razões”.² A escolha desta temática prende-se com uma nova perspectiva de escola: Uma escola aberta à participação da comunidade, numa perspectiva de trabalho em rede social. Há, portanto, novos desafios que se colocam à escola de hoje que tem um importante papel no processo de socialização das gerações futuras. Para além disso, saber se é possível resolver o problema do abandono/absentismo escolares através da articulação com a rede social, justifica também a opção deste percurso de trabalho. Como professora interlocutora para o abandono escolar e professora tutora do Ministério da Educação na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Aveiro, constato diariamente as preocupações das escolas, do concelho de Aveiro, e da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens relativamente a este flagelo social. É nossa função tentar compreender este problema a fim de, e em conjunto com as escolas do concelho de Aveiro, definir estratégias que ajudem a concretizar uma escolaridade que pretende ser universal e obrigatória até ao 12º ano, de modo a que a escola cumpra a sua função de formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios futuros desta nova sociedade de informação e de conhecimento. “E como é que eles se tornam mais capazes? Através da aquisição de conhecimentos, do desenvolvimento de competências, da interiorização de valores e de condutas”.³ Mas para isso os alunos não podem faltar à escola. No entanto, e consultando o relatório de 2010, no *site da Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco*⁴, constatamos que o abandono escolar é a 3º problemática mais diagnosticada, a

²SAMPIERI, Roberto Hernandez; et al. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: Mc Graw Hill, pg.40.

³JUSTINO, David (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, pg. 30.

⁴CNPCJR (2010) Relatório, pg.89. Acedido em 15/07/2011:

nível nacional, como situação de perigo, comunicada às Comissões. Acima desta, temos a exposição dos menores a modelos de comportamento desviante e o problema da negligência por parte da família, o que indica que o trabalho para o combate a este flagelo terá de passar por um maior investimento na articulação entre a escola, famílias e instituições sociais.

É um facto que nos situamos na cauda da Europa, em termos de escolaridade da população, apesar de algumas melhorias. “Mais de 28% dos portugueses, entre os 18 e 24 anos, abandonaram a escola em 2010 antes de concluírem o Ensino Secundário. A média europeia é de 14,1%”.⁵ Continuamos a apresentar a maior percentagem de trabalhadores com baixo nível de qualificações, o que influencia, também, o desenvolvimento e sustentabilidade de um país cada vez mais endividado e cujas perspetivas de futuro terão de passar por um forte investimento na formação profissional. A solução do problema está, também, na educação e no lugar onde esta ocorre: a escola. Por isso, urge tentar encontrar estratégias exequíveis e eficazes para a inclusão escolar.

2. Problema e objetivos de investigação

O objetivo do presente trabalho consiste em delinear uma tese de investigação. “Como em qualquer projecto o primeiro problema que se põe ao investigador é muito simples, o de saber como começar bem o seu trabalho”.⁶ Para isso, é necessário saber qual é o objeto de investigação. Antes de mais, a tarefa “(...) consiste em procurar enunciar o projecto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor”.⁷ Pretende-se, também, identificar os objetivos e questões de investigação, bem como o método a utilizar e respetivas técnicas de recolha e tratamento de dados.

Qualquer proposta de estudo tem como ponto de partida um problema que se pretende compreender. O problema é, portanto, o ponto de partida de uma pesquisa. O problema que se pretende estudar neste trabalho será apresentado, desde já, para que

http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=3453&m=PDF

⁵Jornal de Notícias (2011). Educação. Acedido em 21/12/2012:

http://www.jn.pt/PaginaInicial/Sociedade/Educacao/Interior.aspx?content_id=2198243

⁶QUIVY, Raymond; et al. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3ª Ed.). Lisboa: Gradiva, pg.31.

⁷SAMPIERI, Roberto Hernandez; et al. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: Mc Graw Hill. pg. 32.

orientar não só a formulação dos objetivos, mas todo o processo de investigação. As questões equacionadas serão, no entanto, consideravelmente abertas e flexíveis, de modo a permitir o seu enriquecimento, através da informação eventualmente fornecida pelos dados empíricos. O problema em estudo pode ser formulado nos seguintes termos: Em que medida a articulação da escola com as instituições de cariz social contribui para a inclusão escolar de alunos em absentismo e abandono escolares? Pretendemos saber, numa escola do concelho de Aveiro, quais são as causas do abandono e absentismo escolares, como é que a escola se articula com a rede social, como se organiza a escola nessa articulação, quais as entidades contactadas na rede social e quais são as perspetivas que os diretores de turma, os coordenadores do pré-escolar e do 1º ciclo, o professor interlocutor para o abandono escolar, dessa escola, e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Aveiro têm desse processo.

Tomando-se por base o problema, antes enunciado, colocamos os objetivos específicos que orientarão toda a investigação e que se pretende ver esclarecidos:

1. Identificar as causas do abandono e absentismo escolares;
2. Perceber a organização interna da escola e como se processa a relação com outras entidades da rede social em situações de abandono e absentismo escolares;
3. Perceber se os processos desencadeados internamente (na escola) e em articulação com a rede social contribuíram para a prevenção do abandono escolar e para uma efetiva inclusão escolar.

Como refere Sampieri, “(...) os objectivos estabelecem o que a pesquisa pretende, as questões nos dizem quais respostas devem ser encontradas por meio da pesquisa e a justificativa nos indica por que se deve realizar a pesquisa”.⁸

3. Estrutura do trabalho

O desenvolvimento do trabalho inicia-se, no capítulo I, com a fundamentação teórica onde será explanada a revisão bibliográfica que nos serviu de base para a identificação das várias dimensões do objeto em estudo. Conceitos de organização, abandono escolar e rede social serão abordados neste capítulo de modo a construir uma interpretação do fenómeno com base numa justificação teórica que sirva de guia à

⁸SAMPIERI, Roberto Hernandez; et al. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: Mc Graw Hill., pg.42.

investigação prática. Pretende-se compreender a escola enquanto organização, refletir sobre o abandono escolar como indicador de insucesso escolar, problematizar as suas causas: insucesso de quem? do aluno? da família? da escola? da comunidade? ... É, também, nosso intuito conhecer alguns números existentes, nomeadamente no contexto português comparativamente com a União Europeia, sobre o abandono escolar e as políticas educativas no combate ao mesmo. É, igualmente, nosso escopo conhecer o que se entende por rede social e em que medida esta poderá contribuir para o combate ao absentismo e abandono escolares.

No capítulo II, exararemos algumas considerações relacionadas com o enquadramento metodológico para o estudo da articulação entre a escola e a rede social no combate ao absentismo/abandono escolares. Pretendemos identificar a metodologia utilizada e as técnicas de recolha de dados que permitirão trabalhar os objetivos a que nos propusemos e que constituem o fio condutor desta tese. O estudo de caso, numa vertente de investigação mista, é a nossa opção metodológica. Ou seja, pretendemos utilizar técnicas qualitativas como a entrevista semiestruturada e a análise de documentos e técnicas quantitativas como o inquérito por questionário. A caracterização do caso será também explanada neste capítulo, identificando e caracterizando os participantes no presente estudo.

No capítulo III, será feita a apresentação, a análise e discussão dos dados recolhidos junto da escola e da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Aveiro, através das entrevistas e dos inquéritos por questionário, tentando desta forma cumprir com os objetivos propostos.

A tese termina com as conclusões a que chegaremos ao longo deste empreendimento em que procuraremos relacionar a investigação teórica com a prática empírica, tentando deste modo responder ao problema formulado e à compreensão do caso em estudo.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

**Todos dizem que o rio é violento
Mas ninguém culpa as suas margens
Que o comprimem.**

(Brecht)

O tema desta tese de investigação centra-se no estudo de uma escola do concelho de Aveiro. Pretende-se conhecer a sua organização, no que concerne à articulação com algumas instituições de cariz social no âmbito da inclusão escolar de alunos em absentismo/abandono escolares. Pensar a escola desta forma é refletir sobre o seu significado, sobre a sua função, o que nos leva a pensar a escola como uma organização, com mecanismos que devem ser rentabilizados e outros criados a favor do sucesso educativo. É a escola aprendente em ação contra o absentismo e abandono escolares.

Um aluno que falta à escola é um aluno que não terá sucesso educativo, se nada for feito para impedir o seu abandono escolar. É pois necessário diagnosticar e compreender as causas e, em função delas, delinear as estratégias de intervenção de modo a resolver o problema. As estratégias de intervenção terão de passar, também, por um trabalho em rede social uma vez que a própria legislação assim o indica. O que se pretende saber nesta investigação é em que medida este trabalho em rede tem sucesso. Assim, e para abordar esta problemática onde a escola representa o papel principal, propomos a reflexão sobre os seguintes conceitos: organização escolar e rede social. Pretendemos, também, explicitar algumas teorias explicativas sobre as causas do abandono escolar como indicador de insucesso escolar e refletir sobre algumas políticas de combate ao mesmo.

1. A Escola como organização

Ao longo do tempo, foram-se desenvolvendo várias teorias sobre educação e, portanto, sobre a escola. Costa, citando Nóvoa, “(...) esquematiza a evolução das ideias sobre educação nas últimas cinco décadas em função de cinco fases fundamentais: a primeira, até aos anos 50, centra-se no *indivíduo-aluno*; a segunda durante os anos 50/60, preocupa-se com as interações no processo educativo (sala de aula); a terceira, vigente nos anos 60/70, acentua o sistema educativo; a quarta que decorre nos anos 70/80, volta a

concentrar-se na turma-sala de aula; finalmente, o período correspondente aos anos 80/90, dirige-se primordialmente para a escola-organização (...)”.⁹ Esta nova perspetiva de encarar a escola como organização está relacionada, segundo Costa, com “(...) decisões políticas postas em prática em diversos países em matéria de educação e, por outro lado, em função dos significativos desenvolvimentos ocorridos no âmbito das investigações da especialidade relativas à análise organizacional e administrativa das escolas (...)”.¹⁰ Destas reflexões nasce uma nova perspetiva de conceber a escola: autónoma, aprendente, aberta à comunidade, uma escola eficaz e de excelência. Esta conceção de escola tem a sua génese no chamado movimento das escolas eficazes que surgiu nos anos 70, nos Estados Unidos, como reação ao Relatório Coleman, que defendia que a escola tinha um papel neutro relativamente ao (in)sucesso escolar e que, portanto, a escola não fazia a diferença. Defendia este Relatório “(...) que os resultados académicos dos alunos não tinham que ver com as escolas (com as suas características, com os seus recursos, com os efeitos provocados pelas variáveis organizacionais) mas, antes, estavam dependentes de variáveis sócio-culturais e familiares exteriores à escola (...)”.¹¹ O movimento das escolas eficazes vem contra-argumentar defendendo precisamente o contrário, ou seja, que a escola faz a diferença. Este movimento contribuiu para uma nova abordagem da escola: a escola como uma organização responsável, também, pelo (in)sucesso educativo. Surge, desta forma, uma nova perspetiva que critica o funcionamento e organização da escola “(...) onde a necessidade de diversidade e de diferenciação pedagógica é sublinhada pela teoria sócio-institucional que evidencia o carácter activo da escola na produção do (in)sucesso escolar dos alunos”.¹² A escola passa a fazer parte do problema e as atenções focam-se nela enquanto organização e enquanto “(...) estrutura de carácter administrativo e pedagógico (...)”.¹³

Definir organização é uma tarefa complexa; no entanto, refere Costa, “(...) esta complexidade não tem impedido alguns autores de procurarem encontrar definições de organização que colham alguma unanimidade de opiniões, como é o caso de Worsley quando alude ao facto de que os vários especialistas, «(...) geralmente, salientam que as organizações são corpos, que persistem no tempo, e que são estruturados especialmente

⁹COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg.19.

¹⁰COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pp.19-20.

¹¹COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg.20.

¹²SIL, Vítor (2005). *A Escola, os Professores e o Insucesso Escolar*, in *Sonhar*, Vol. 1, n.º 2, pg. 230.

¹³SIL, Vítor (2005). *A Escola, os Professores e o Insucesso Escolar*, in *Sonhar*, Vol. 1, n.º 2, pg. 230.

para atingir fins específicos»¹⁴. Assim, falar em organização é falar de uma entidade com determinadas características, criada para cumprir determinados objetivos.

Muñoz e Roman, segundo Costa, “(...) depois de passarem em revista um significativo número de definições apresentadas por nomes sonantes da análise organizacional, apontam como elementos fundamentais do conceito de organização os cinco seguintes:

- composição: indivíduos e grupos inter-relacionados;
- orientação para objectivos e fins;
- diferenciação de funções;
- coordenação racional intencional;
- continuidade através do tempo”¹⁵

A escola reflete-se nestas perspetivas, uma vez que pode ser entendida como uma organização histórica que remonta ao berço da nossa civilização (Grécia antiga, é aqui que encontramos os primeiros professores - os sofistas), constituída por profissionais de diversas áreas que trabalham em conjunto, orientados para fins e objetivos comuns.

Podemos, também, entender a escola como organização curricular que transmite e reproduz os valores, a cultura, a forma de estar e de ser do contexto social de que faz parte, comungando desta forma com as ideias de Durkheim, Marx e Weber.

O objeto da organização escolar é, portanto, a escola. A organização escolar pretende, como afirma Fernandez Huerta, citado por Muñoz e Roman “(...) proporcionar normas para armonizar ambientes, locales, instrumentos, material y personas en un proceso secuencial y convergente a fin de que orientación, pedagogia y didáctica sean eficaces”¹⁶. Garcia Hoz, referido por Muñoz e Roman, “considera que el objecto de la organización escolar es el estudio de cada uno de los elementos que constituyen la escuela y las relaciones que tienen entre si”¹⁷.

No entanto, a definição de escola como organização não se esgota nestas perspetivas. Existem mais propostas que pretendem compreender a escola como entidade organizacional em várias dimensões, modelos ou imagens organizacionais, a saber:

¹⁴COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg.11.

¹⁵COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg.11.

¹⁶SEDANO, António Muñoz; PEREZ, Martiniano Roman (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Editorial Cincel, pg.48.

¹⁷SEDANO, António Muñoz; PEREZ, Martiniano Roman (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Editorial Cincel, pg.49.

- “- a escola como empresa
- a escola como burocracia
- a escola como democracia
- (...)”¹⁸

É neste âmbito teórico que pretendemos realizar uma reflexão sobre a escola, perspetivada como uma organização empresarial, burocrática e democrática. Pretendemos, desta forma, compreender a escola como organização, ou seja, perceber como funciona, como se organiza, como se orienta nas suas várias funções. Só conhecendo a escola como organização, poderemos diagnosticar problemas e saber se as estratégias delineadas e mecanismos existentes contribuem para combater o abandono e absentismo escolares.

1.1. A imagem organizacional da escola como empresa

Frederick Taylor e Henri Fayol são os autores responsáveis pela fundamentação teórica da imagem organizacional da escola como empresa. As suas teorias sobre a organização e administração industrial sustentam as teses economicista e mecanicista do homem e a “(...) visão reprodutora da educação, entendendo o aluno como matéria- prima a ser moldada”¹⁹. De facto, muitas características da organização científica do trabalho, aplicadas na produção industrial, são pensadas para a escola, dando origem à “(...) conceção da escola como empresa educativa”²⁰. Esta imagem organizacional pressupõe, assim, a comparação da escola a uma empresa, a uma fábrica, em que a matéria-prima são os alunos, o processo de montagem são as aulas, os objetivos ou metas são a certificação das aprendizagens.

Martín-Moreno citado por Costa “(...) apresenta onze características gerais que presidem à organização de uma escola de tipo taylorista”²¹. Muitas dessas características, ainda hoje, podem ser encontradas nas escolas e resumem-se no seguinte: os conteúdos programáticos das disciplinas, emanados do poder central, são os mesmos para todos os alunos; a organização horária na escola é também a mesma (os alunos permanecem um determinado tempo com cada professor que ministra uma disciplina face à qual é responsável). Este horário permanece o mesmo ao longo do ano letivo; as metodologias utilizadas na sala de aula são também uniformizadas, dirigidas à turma enquanto grande

¹⁸COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg.14.

¹⁹COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg.25.

²⁰COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg.31.

²¹COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg. 33.

grupo; as turmas são constituídas de acordo com a idade e o nível de ensino; os alunos frequentam sempre as mesmas salas ao longo do ano letivo, cuja disposição das mesas é sempre a mesma; os alunos transitam ou ficam retidos em função de uma avaliação sumativa resultante da aplicação de instrumentos de avaliação que quantificam a aquisição dos conteúdos programáticos lecionados; os recursos educativos são praticamente os mesmos, pois a sua diversificação está dependente do financiamento estatal; a abertura à comunidade como estratégia de trabalho em rede é muito ténue; o responsável pelo cumprimento da política educativa é o diretor. É este que comanda a escola. Dentro da sala de aula é o professor, em primeira linha, a quem cabe manter a disciplina, fazer cumprir o regulamento interno da escola e dinamizar durante o ano letivo uma rotina: estar numa sala, em determinados dias, à mesma hora, com os mesmos alunos. Há, assim, como refere Costa, um “posicionamento insular dos professores: como na produção industrial em cadeia, cada professor molda durante um período de tempo (ano, hora) uma faceta do produto (aluno) e envia-o para outro professor, retomando o processo com outro produto”.²²

Como podemos constatar, muitas destas características, introduzidas, em Portugal, nos anos cinquenta e sessenta, estão fortemente implantadas nas nossas escolas ainda hoje, a saber: temos orientações curriculares emanadas das estruturas centrais que escolhem os currículos a lecionar em cada disciplina, as turmas organizam-se por idades e níveis de ensino, há um calendário escolar que define e controla a atividade docente, há um regulamento que estipula o funcionamento da escola (direitos e deveres dos discentes, docentes, funcionários, etc.), os alunos inscrevem-se na escola da sua área de residência, os docentes são colocados segundo critérios definidos pelo poder central. Há, assim, todo um mecanismo de procedimentos centralizados, que pode comprometer a autonomia da escola no que diz respeito à aplicação de medidas necessárias ao contexto social e cultural dos alunos e ao combate do abandono e absentismo escolares.

Verificamos, também, que a instrumentalização da escola e a sua articulação com o sistema económico tem-se vindo a incrementar através da intensificação de cursos profissionais, com uma vertente técnica e administrativa direcionada para a inserção profissional. Aliás, muitos destes cursos possuem no seu último ano um estágio numa empresa. Há, portanto, por parte das políticas educativas, uma aposta num currículo

²²COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg. 33.

direcionado para as necessidades das empresas de modo a que as escolas, através destes cursos, cumpram a sua função de inserção dos alunos no mercado de trabalho, combatendo, desta forma, o absentismo e abandono escolares. A este respeito, parece pertinente comparar o que está a acontecer nas nossas escola com o estudo feito pelo americano Michael Apple sobre as relações entre escola e trabalho. Este autor entende que a escola nos E.U.A é controlada por grupos económicos poderosos, tendo em conta os seus interesses como a maximização de lucro descurando o ideal de justiça social. As escolas “não são os instrumentos de democracia e igualdade que muitos de nós gostaríamos que fossem”²³, elas estão ao serviço das empresas e legitimam essa reprodução de desigualdade social através dos currículos escolares. Os currículos escolares criam a “hegemonia ideológica das classes e das frações de classes dominantes de nossa sociedade”²⁴ ao reproduzirem essa estrutura social.

Michael Apple refere a escola americana como um instrumento ao serviço do poder económico instituído. Na sua reflexão sobre a escola, ele considera que as instituições educativas “(...) tomavam um input (os alunos) e os processavam eficientemente (através de um currículo oculto) e os transformavam em agentes de uma força de trabalho desigual e altamente estratificada (output)”²⁵. Nesta perspetiva, as escolas são instituições culturais e económicas de produção e distribuição de saber. Este saber é utilizado para controlar as pessoas, criando nelas necessidades que suportam a produção e permitem o desenvolvimento económico das próprias empresas, bem como o controlo do trabalho e da sociedade. “Elas são órgãos reprodutivos na medida em que elas ajudam a selecionar e a titular a força de trabalho. (...). Mas as escolas fazem mais do que isso. Elas ajudam a manter o privilégio por meios culturais, ao tomar a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos poderosos e defini-los como um conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido”²⁶. É a institucionalização curricular ao serviço de interesses de determinados grupos sociais. Esta perspetiva faz lembrar também o defendido por Max Weber, referido por Sousa Fernandes, ao defender que “(...) o património cultural e o

²³ APPLE, Michael (1989). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, pg.26.

²⁴ APPLE, Michael (1989). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, pg.34.

²⁵ APPLE, Michael (1989). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, pg. 36.

²⁶ APPLE, Michael (1989). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, pg. 58.

sistema de valores que têm predominado historicamente são os da elite dominante que detém o poder. É esse património e valores transmitidos pela educação”.²⁷

É interessante pensar nestas ideias e compará-las ao caso português, onde de facto e cada vez mais se considera o conhecimento como “capital”. Quem não possui este capital fica desajustado, uma vez que não encontra o seu lugar, a sua função, no mercado de trabalho. Por sua vez, as empresas precisam deste tipo de capital científico e técnico, produzido pela escola, para aumentar os seus lucros. E o Estado vê, neste modelo, uma alternativa para a inserção escolar e social dos seus cidadãos.

O Estado, para combater o absentismo e abandono escolares, cria currículos específicos de produção e distribuição do saber, nomeadamente currículos específicos para alunos “especiais” maioritariamente oriundos de famílias disfuncionais e/ou com condições socioeconómicas pobres. Ora, o que constatamos é que nas escolas portuguesas está a fazer-se, também, uma distribuição dos alunos em termos de currículo, em função das suas capacidades/competências e em função do seu sucesso ou insucesso escolar.

Apple refere, ainda, que os “(...) estudantes que são identificados como sendo capazes de produzir – através de seu trabalho excedente posterior – importantes quantidades de conhecimento técnico/administrativo são progressivamente colocados no lado mental dessa dicotomia. Isso é feito internamente através das operações naturais do programa curricular e das atividades de orientação educacional da escola”.²⁸ No caso português, estes alunos são encaminhados pelos serviços de orientação vocacional, existente nas escolas, para o prosseguimento de estudos ao nível universitário. “Aqueles que rejeitam ou são rejeitados por esse cálculo particular de valores são colocados, outra vez através dos programas curriculares e de orientação educacional da escola, numa trajetória que permite que posteriormente lhes seja extraído trabalho excedente sob a forma de serviço e/ou de trabalho manual”.²⁹ Estes alunos são encaminhados, no nosso país, para os Cursos de Educação e Formação (CEF), cursos profissionais orientados para a inserção profissional e cujo currículo privilegia uma dimensão mais prática e menos exigente em termos de avaliação e transição. Há, também, as escolas TEIP’s (Territórios Educativos de

²⁷SOUSA FERNANDES, António (1991). “A dimensão social da educação” in PIRES, Eurico Lemos, SOUSA FERNANDES, António e FORMOSINHO, João, *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Ed. ASA, pg. 31.

²⁸APPLE, Michael (1989). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, pg. 66

²⁹APPLE, Michael (1989). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, pg. 66

Intervenção Prioritária), criadas para solucionar os problemas dos alunos de agregados disfuncionais, com problemas de sucesso educativo e de absentismo e abandono escolares.

Nas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, o encaminhamento destes jovens em absentismo/abandono escolares para as alternativas acima referidas é uma prática corrente, oficializada nos acordos de promoção e proteção. O objetivo é qualificá-los para o mundo do trabalho de modo a que possam sair do ciclo de pobreza em que se encontram, promovendo, desta forma, a sua inclusão escolar e social. Estas medidas estão, também, previstas no novo estatuto do aluno, nomeadamente no artigo 21º, que refere que nas situações de absentismo e abandono escolares que a escola, por si só, não consegue resolver, deve realizar-se “(...) comunicação obrigatória do facto à respetiva Comissão de Proteção de Crianças e Jovens ou, na falta desta, ao Ministério Público junto do tribunal de família e menores territorialmente competente, de forma a procurar encontrar, com a colaboração da escola e, sempre que possível, com a autorização e corresponsabilização dos pais ou encarregados de educação, uma solução adequada ao processo formativo do aluno e à sua inserção social e socioprofissional, considerando, de imediato, a possibilidade de encaminhamento do aluno para diferente percurso formativo”.³⁰

Relativamente às famílias destes alunos, que são, em grande parte, beneficiárias de Rendimento Social de Inserção (RSI), são, também, obrigadas a realizarem formação caso queiram continuar a usufruir da prestação social.

Há, assim, todo um mecanismo de tarefas, um encadeamento de processos que faz lembrar, citando Lima, “(...) algumas das conhecidas máximas tayloristas aplicadas à administração do sistema educativo(...)”,³¹ assentes na “(...) ideia da máxima rentabilidade e da máxima eficiência (...)”³².

No entanto, esta imagem organizacional permite, também, refletir sobre os problemas da escola. Aliás, para alguns, esta imagem é sinónimo de crise da escola, na medida em que esta “perdeu a sua especificidade de prolongamento da família, de ligação ao meio, para se transformar num tipo de administração anónima e numa indústria de

³⁰Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro. Diário da República, 1.ª série, n.º 172. *Estatuto do Aluno e Ética Escolar*, pg. 5109.

³¹LIMA, Licínio (1988). *Inovação e Mudança em Educação de Adultos: Aspectos Organizacionais e de Política Educativa*. Braga: Forum, 4, pg. 59.

³²LIMA, Licínio (1988). *Inovação e Mudança em Educação de Adultos: Aspectos Organizacionais e de Política Educativa*. Braga: Forum, 4, pg. 59.

transformação”.³³ Isto leva-nos a concluir que é necessário rever mecanismos na sua organização para que haja melhor rentabilização do seu “capital”, de forma a diminuir os custos traduzidos por reprovações, mobilizando para isso outros recursos e estratégias que promovam a igualdade social e ao mesmo tempo combatam o abandono escolar.

1.2. A imagem organizacional da escola como burocracia

Esta imagem organizacional da escola assenta nos pressupostos teóricos da teoria da burocracia desenvolvida por Max Weber. Este autor, de nacionalidade alemã e sociólogo de formação, defende que a burocracia é aplicável em qualquer organização. No caso da escola, a burocracia é importante, porque se traduz, segundo Max Weber, citado por Costa, em determinados princípios que tornam a escola eficiente em termos de organização, a saber: “1. existência de normas e regulamentos que fixam cada «área de jurisdição» (divisão do trabalho); 2. estruturação hierárquica da autoridade (...); 3. administração com base em documentos escritos devidamente preservados; 4. princípio da especialização e do «treinamento» específico do cargo; 5. exigência ao funcionário de «plena capacidade» de dedicação ao trabalho (...); 6. desempenho de cada cargo com base na universalidade, uniformidade e estabilidade das regras gerais”.³⁴

Nesta perspetiva e “enquanto tipo ideal, a burocracia surge, portanto, como um modelo organizacional caracterizado globalmente pela racionalidade e pela eficiência (...)”.³⁵

No que diz respeito às organizações, esta imagem aponta, segundo Costa, as seguintes características:

“- centralização das decisões nos órgãos de cúpula dos ministérios da educação, traduzida na ausência de autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas;

- regulamentação pormenorizada de todas as actividades a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão do trabalho;

- previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização;

³³COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg. 31.

³⁴COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg.43.

³⁵COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg.42.

- formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino (modelo piramidal);
- obsessão pelos documentos escritos (duplicação, certificação, arquivomania);
- actuação rotineira (comportamentos estandardizados) com base no cumprimento de normas escritas e estáveis;
- uniformidade e impessoalidade nas relações humanas;
- pedagogia uniforme: a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as mesmas metodologias para todas as situações;
- concepção burocrática da função docente”.³⁶

Há alguma identificação desta imagem com a escola de hoje? Parece-nos que sim. Vejamos:

As decisões de política educativa, procedimentos administrativos, currículos, criação de cursos, funcionamento do ano letivo estão centralizadas no Ministério da Educação e Ciência. Daqui são emanadas instruções para as Direções Regionais e destas para as Escolas – modelo piramidal.

Se estudarmos um regulamento interno de uma escola, encontraremos, também, uma regulamentação pormenorizada de todas as atividades. Quanto à previsibilidade e planificação, são características que definem, também, a escola de hoje e estão presentes, por exemplo, no Despacho n.º 5328/2011, de 28 de março, que define a organização do ano escolar nas escolas quer para o ensino pré-escolar, ensino especial 1º, 2º e 3º ciclos, quer para o ensino secundário, referindo o seguinte: “1 — O presente despacho estabelece regras e princípios orientadores a observar, em cada ano lectivo, na organização das escolas e na elaboração do horário semanal de trabalho do pessoal docente em exercício de funções no âmbito dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como na distribuição do serviço docente correspondente.

2 — O presente despacho define ainda orientações a observar na programação e execução das actividades educativas que se mostrem necessárias à plena ocupação dos alunos dos ensinos básico e secundário durante o período de permanência no estabelecimento escolar”.³⁷ É com base neste calendário que a escola elabora o horário dos docentes e que estes planificam as suas actividades.

³⁶COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg. 39.

³⁷Despacho n.º 5328/2011, de 28 de março. Diário da República, 2ª série, nº 61, pg. 14520.

Encontramos, também, na escola de hoje a obsessão pelos documentos escritos, comportamentos rotineiros com base no cumprimento de normas escritas e estáveis, que contribuem para a conceção burocrática da profissão docente. Veja-se, a título de exemplo, a função do Diretor de Turma de acordo com o estipulado no artigo 7º, do Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de julho:

- “ a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;
- b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
- d) Articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação, promovendo a sua participação;
- e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador;
- f) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido”.³⁸

No entanto, a burocracia também pode ser um entrave ao sucesso educativo quando se reduz a profissão docente a excessos de formalismos e produção de papéis. Esta imagem está bem presente na vida docente através do Decreto-Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro, relativamente à avaliação docente, que exigia o preenchimento de inúmeras grelhas e a criação de um Portfólio onde o docente reunia centenas de registos/evidências do seu trabalho docente ao longo dos anos, retirando tempo necessário à preparação das aulas e à formação dos docentes.

Outro instrumento legal que promove o trabalho burocrático pode ser encontrado no estatuto do aluno. Este estipula, relativamente ao absentismo e abandono escolares dos alunos, que as faltas sejam justificadas em 3 dias, caso o não seja o Diretor de Turma tem 3 dias para comunicar a falta injustificada aos respetivos encarregados de educação. Caso se verifique um excesso grave de faltas, o Diretor de Turma comunica ao encarregado de educação, ao aluno e ao professor da disciplina, em que ocorreu o excesso de faltas, a necessidade da realização de uma prova de recuperação. Se o aluno faltar à prova e continuar com excesso grave de faltas e o seu encarregado de educação nada fizer para

³⁸Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de julho, pg.3. Acedido em 11-5-2012:
http://www.eb23-valadares.rcts.pt/dmdocuments/legislacao/1999/decretoregulamentar10_99_de21_julho.pdf

alterar esta situação, o Diretor de Turma deverá, também, comunicar esta situação à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, de acordo com o Artigo 21º, da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. Se os progenitores ou o menor com idade igual ou superior a 12 anos não concordarem com a intervenção da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, o processo transita para tribunal de acordo com o expresso nos artigos 9º, 10º e 11º, da Lei 147/99, de 1 de setembro. Em tribunal, o processo por abandono escolar, normalmente, é arquivado, pois a lei não determina sanções a aplicar nestas situações. Mas, se o aluno continuar em abandono escolar, a escola é novamente obrigada, por lei, a repetir todo o processo burocrático referido.

Estes exemplos transmitem uma imagem burocrática da escola, ou seja, uma escola legalista, estandardizada, formalista, hierarquizada, centralista e resistente à inovação. Esta imagem burocrática da escola é a causa, segundo Sousa Fernandes, da “ (...) rigidez e lentidão dos sistemas educativos nas suas respostas às solicitações educativas e formativas da comunidade onde se inserem”.³⁹ Sousa Fernandes justifica esta situação referindo que o “(...) planeamento, organização e decisão situam-se, de um modo geral, fora da escola, em órgãos administrativos centrais onde predomina a decisão burocrática, rotineira e abstracta e não a decisão concreta, maleável e ajustada às circunstâncias diferentes de cada situação”.⁴⁰ Este facto leva ao “(...) baixo rendimento interno da educação escolar”⁴¹ e, em muitos casos, ao absentismo e abandono escolares.

Neste sentido, a teoria da burocracia não se revela a imagem mais adequada em termos de organização escolar, nomeadamente na promoção do sucesso e na luta contra o abandono e absentismo, na escola de massas. Formosinho, citado por Costa, critica este modelo, reforçando a ideia da sua inadequação com a gestão pedagógica e inovação escolares, salientando “(...) que é difícil a renovação pedagógica a partir das escolas e dos professores num sistema onde predomina a lógica do centralismo burocrático”.⁴² Clark e Meloy, citados por Costa, propõem, como alternativa a este modelo, o “(...) funcionamento

³⁹SOUSA FERNANDES, António (1991). “A problemática social da educação escolar” in PIRES, Eurico Lemos, SOUSA FERNANDES, António e FORMOSINHO, João, *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Ed. ASA, pg. 54.

⁴⁰SOUSA FERNANDES, António (1991). “A problemática social da educação escolar” in PIRES, Eurico Lemos, SOUSA FERNANDES, António e FORMOSINHO, João, *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Ed. ASA, pg. 54.

⁴¹SOUSA FERNANDES, António (1991). “A problemática social da educação escolar” in PIRES, Eurico Lemos, SOUSA FERNANDES, António e FORMOSINHO, João, *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Ed. ASA, pg. 54.

⁴²COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg.50.

democrático dos estabelecimentos de ensino que se traduz nos seguintes itens: democracia; autoridade de grupo e prestação de contas; variabilidade, generalidade e interactividade no desempenho das tarefas; autodisciplina e controlo exercido individual e colectivamente; empenhamento do grupo e consenso sobre os objectivos e os meios organizacionais”.⁴³ Ora, é esta imagem que nos propomos a analisar de seguida.

1.3. A imagem organizacional da escola como democracia

A imagem organizacional da escola como democracia apresenta a escola, enquanto organização, de forma diferente das anteriores imagens, valorizando outros aspetos. Segundo Costa, esta imagem vai “(...) prestar menos atenção à dimensão formal e estrutural das organizações. O estudo das tarefas e das normas, dos cargos e as funções, do homem individualmente considerado é, agora, substituído pela investigação sobre o comportamento das pessoas em grupo: o homem não é uma máquina, mas um ser social”.⁴⁴

Quanto à origem etimológica da palavra “democracia”, este conceito é grego *demokratía* e significa poder do povo. Reportando-a para a escola, Costa salienta que “(...) a imagem da escola enquanto democracia constitui, possivelmente, um dos lugares mais comuns do discurso educacional português das duas últimas décadas”.⁴⁵ Isto porque ao longo do tempo foi-se verificando que uma escola fechada à comunidade, centrada num ensino doutrinal, teórico sem ligação à comunidade não contribuía para o progresso e desenvolvimento da mesma, nem para o combate ao absentismo e abandono escolares. Por outro lado, e como refere Martins, as “transformações que ocorrem na sociedade e as tendências para uma crescente descentralização da tomada de decisões e para uma autonomização dos órgãos periféricos e dos agentes da acção condicionam as organizações no sentido da sua abertura ao meio envolvente (...)”.⁴⁶ Esta mudança de uma organização fechada, centralizada e transmissora de valores ideológicos para uma organização aberta à comunidade tem a sua génese na revolução de abril. De facto, como refere Sousa Fernandes, depois do “25 de abril publicaram-se vários diplomas sobre a gestão

⁴³COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg.53.

⁴⁴COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg.57.

⁴⁵COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg.55.

⁴⁶MARTINS, António Maria (1999). *Formação e Emprego numa Sociedade em Mutação*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg.123.

democrática das escolas, que revelaram a intenção de estender o grau de participação dos membros da comunidade escolar na gestão das escolas”.⁴⁷

Se no Estado Novo a direção da escola estava centralizada num reitor nomeado pelo governo e eram quase inexistentes as associações de pais, a partir da revolução dos cravos “(...) aumenta significativamente o número de escolas preparatórias e secundárias (mais de ¾) com conselhos directivos eleitos, segundo os processos de democracia representativa”.⁴⁸ Assiste-se, também, à proliferação das associações de pais. Estes conceitos de democratização, descentralização, participação da comunidade educativa na vida da escola adquirem força legal, em Portugal, com a LBSE. De facto, esta lei, apelando à participação de todos os intervenientes educativos, reforçou, também, a participação dos pais na vida da escola. É com esta lei, bem como o Decreto-Lei nº 372/90 (Lei das associações de pais), o Decreto-Lei nº 172/91 (Aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar) e o Despacho número 239/ME/93, de 25 de novembro, publicado na II Série do Diário da República de 20 de dezembro de 1993 (Condição de reunião e associação de pais e encarregados de educação), que a participação efetiva dos encarregados de educação na vida das escolas se torna realidade, contribuindo, também, para a conceção democrática da escola enquanto organização.

Também o pensamento do americano John Dewey foi importante na conceção desta imagem organizacional. Aliás, Costa refere que Dewey foi “um dos autores que mais marcou o desenvolvimento de uma concepção democrática da escola (...)”.⁴⁹ Defendia este autor que é na escola que se deve ensinar a vivência democrática. A educação teria, assim, a função de formar cidadãos para uma vida mais justa e humana mediante a troca de experiências individuais e da formação do sentimento democrático. A escola seria, desta forma, “um microcosmo da sociedade,”⁵⁰ uma comunidade em pequena escala, responsável por desenvolver e manter o espírito democrático. A democracia é, portanto, um importante princípio na teoria de Dewey, que considera o indivíduo “como seu abonador e a escola oficina prática deste ideal social”.⁵¹ Isto significa, segundo Dewey,

⁴⁷SOUSA FERNANDES, António (1991). “A escola e outras instâncias educativas” in PIRES, Eurico Lemos, SOUSA FERNANDES, António e FORMOSINHO, João, *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Ed. ASA, pg.68.

⁴⁸FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim (1998). *A administração das escolas no Portugal democrático*. Curso de Verão. Acedido em 24/08/2012: http://www.cursoverao.pt/c_1998/joao.htm

⁴⁹COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg.62

⁵⁰PARASKEVA, João (2005). *A Concepção Democrática da Educação*. Mangualde: Edições Pedagogo, pg.22.

⁵¹PARASKEVA, João (2005). *A Concepção Democrática da Educação*. Mangualde: Edições Pedagogo, pg.15.

citado por Costa, que “quando a escola introduz e educa cada criança da sociedade para a participação dentro desta comunidade, saturando-a com o espírito de serviço e fornecendo-lhe os instrumentos de uma auto-direcção eficaz, obtemos a mais profunda e melhor garantia de uma sociedade mais lata que é digna, afectuosa e harmoniosa”.⁵²

Como podemos constatar, esta perspectiva deweyiana apresenta-nos uma nova concepção de educação e de escola, que Rosário de Carvalho, citada por Costa, chama de “experiência democrática e uma escola para a cidadania”.⁵³ Esta escola, dotada de equipamentos eficientes, permitiria que todos os alunos tivessem acesso à educação, tendo esta como objetivo preparar o aluno-cidadão para a sua inserção social e mercado de trabalho. Segundo Dewey, “o alcançar deste fim depende de uma adequada provisão administrativa dos meios educativos, sendo que tal acréscimo dos recursos familiares permitirá aos jovens dele tirar partido, facultando uma modificação dos ideais tradicionais de cultura, dos sujeitos tradicionais de estudo e métodos de ensino e disciplina tradicionais e mantendo a juventude sob influências educacionais, até serem treinados a dominar as suas próprias carreiras económicas e sociais”.⁵⁴

Também Licínio Lima atribui à educação escolar um importante papel na promoção e manutenção da democracia. Segundo este autor, a escola é “uma poderosa agência de socialização, logo se acentuou que ela deveria estar ao serviço da democracia, proporcionando aprendizagens relevantes, transmitindo valores congruentes, estruturando oportunidades para o exercício da participação e do poder democrático”.⁵⁵

Relativamente à fundamentação teórica desta teoria organizacional, Costa refere Elton Mayo, com a sua teoria das relações humanas, como o “pai” desta imagem da escola enquanto organização democrática. Costa justifica, referindo que Elton Mayo, defende a valorização das “(...) pessoas e os grupos, a visão harmoniosa e consensual da organização, os fenómenos de cooperação e de participação, a satisfação e realização dos trabalhadores (...)”.⁵⁶

Portanto, esta teoria bem como o pensamento pedagógico de Dewey influenciaram a concepção democrática da educação e da escola. Muñoz e Roman chamaram a esta

⁵²COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pp 62-63.

⁵³COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg.63.

⁵⁴DEWEY, John (2005). *A Concepção Democrática da Educação*. Mangualde: Edições Pedagogo, pg.48.

⁵⁵LIMA, Licínio (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho, pg. 140.

⁵⁶COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg.61.

conceção modelos humanistas de organização. Destas ideias, surgiu uma nova conceção de educação e de escola: a educação personalizada e a escola comunidade educativa. Segundo Costa, “o movimento da educação personalizada, cujo principal representante em Espanha é Garcia Hoz, situa todo o processo educativo no indivíduo, ou melhor, na pessoa humana, através da valorização da sua individualidade, da sua dignidade e da sua auto-realização (...)”.⁵⁷ Relativamente ao conceito de escola comunidade educativa, este desenvolveu-se a partir da “transposição da corrente da educação personalizada para a organização da escola”.⁵⁸ Segundo Costa, este conceito tem na sua base ideológica “três princípios inerentes à pessoa humana: *a singularidade, a autonomia e a abertura*”.⁵⁹ Estes princípios que realçam o homem como ser único, insubstituível, inalienável, racional, relacional, sociável, levaram à criação do *Código da Educação Personalizada*, aplicado à organização escolar e às atividades educativas, que é constituído, segundo Martínez, citado por Costa, pelos seguintes princípios:

- “1. Organização participada.
2. Participação da família e da comunidade.
3. Definição e classificação de objectivos.
4. Planificação dos núcleos de experiência e cultura sistemática.
5. Instrumentos técnicos ao serviço da educação.
6. Prioridade à actividade do aluno sobre a do professor.
7. Agrupamento flexível de alunos.
8. Actuação de equipas docentes.
9. Planificação das actividades de orientação.
10. Diagnóstico e prognóstico escolar.
11. Avaliação e promoção contínuas.
12. Auto-avaliação por parte dos estudantes”.⁶⁰

Ainda nesta linha de pensamento sobre a escola como comunidade educativa, julgamos ser pertinente referir mais outra conceção, explicitada por Costa ao citar Moreno, e que surge como proposta de solução à crise que atravessa a escola: “(...) uma noção de

⁵⁷COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg.64.

⁵⁸COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg.65.

⁵⁹COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg.65.

⁶⁰COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg.65.

escola como *comunidade educativa democrática* assente nos princípios de *interdependência* e de *solidariedade* (...).⁶¹

Em conclusão, podemos referir que, relativamente ao contexto português, é possível relacionar a imagem da escola como democracia, com à gestão democrática da escola e, também, com a escola comunidade educativa. Quanto à gestão democrática da escola, esta surge relacionada com o modelo de gestão que se desenvolveu após a revolução de abril, como já foi referido. Costa, tendo em conta Bush e Lima, caracteriza esta vertente dizendo que “- trata-se de um modelo de gestão suportado por imagem *fortemente normativa*; - defende-se a *autoridade profissional da classe docente* traduzida, nomeadamente, no seu predomínio progressivo na tomada de decisões escolares (...).⁶² Formosinho, citado por Costa, chama-a de “(...) gestão neocorporativa dos professores”.⁶³

Quanto à escola comunidade educativa, esta surge, como já vimos, com a LBSE, “de acordo com uma conceptualização que, em termos político-normativos, tem assentado basicamente no desenvolvimento dos princípios organizacionais e administrativos da *descentralização, da participação e da integração comunitária*”.⁶⁴

Em Portugal, encontramos em João Formosinho um dos defensores da escola comunidade educativa “(...) enquanto alternativa ao modelo escolar que tem prevalecido entre nós. Segundo o autor, a escola deixa de ser considerada como serviço local do estado – de acordo com o modelo burocrático centralizado que tem caracterizado a administração do sistema educativo português – e passa a ser concebida (e operacionalizada) com base em diferentes princípios, tais como: a autonomia (colocando a direcção em si própria), a participação e a responsabilidade perante os seus membros (democrática), a abertura a todos os interessados no processo educativo (integração comunitária), (...)”.⁶⁵ Estes “interessados no processo educativo” são segundo Formosinho, “os clientes imediatos (alunos e pais) e mediatos da escola (comunidade profissional servida e comunidade local)”.⁶⁶

⁶¹COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg.65.

⁶²COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg.69.

⁶³COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg.69.

⁶⁴COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg.67.

⁶⁵COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg.68.

⁶⁶FORMOSINHO, João (1989). *De Serviço do Estado a Comunidade Educativa – uma Nova Concepção para a Escola Portuguesa*. Revista Portuguesa de Educação, 2 (1), pp. 56-57.

Também a Constituição da República Portuguesa, expressa esse sentido de escola comunidade ao referir, nomeadamente no seu número 2, do artigo 74º, que compete ao Estado:

“(…)

f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais (…)”.⁶⁷

Se tradicionalmente a escola se preocupava com quem a frequentava, não se interessando por quem a abandonava ou por quem a ela não chegava, a escola de hoje é uma escola, em cujo funcionamento, os alunos, encarregados de educação e comunidade local são chamados a participar, de modo a contribuírem para o sucesso educativo. Foi exigida à escola uma abertura e uma participação ativa na dinamização de projetos com a comunidade de modo a que, como defendera John Dewey, “(…) reflectindo o funcionamento global da sociedade, prepare – de acordo com um processo educativo activo (learning by doing) baseado na experiência e no trabalho manual – o indivíduo para a vida social.”⁶⁸ Isto permitirá, também, combater o abandono escolar através da melhoria das aprendizagens, realizar um trabalho em rede social, implementar uma nova avaliação de docentes, uma nova gestão e uma nova conceção de escola: a escola como comunidade.

É certo que muito, ainda, há a fazer, mas, nestes últimos anos, tem-se verificado uma preocupação da escola em se abrir à comunidade e são também as instituições económicas e sociais que, através de parcerias e projetos, têm encetado pontes de articulação com as escolas de modo a combater a exclusão escolar. Assim, a escola como democracia parece-nos ser a imagem escolhida, hoje, em termos organizacionais, na medida em que valoriza o indivíduo, “(…) aponta para modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes na vida escolar, de modo a que a harmonia e o consenso prevaleçam”.⁶⁹ Este modelo de organização é o escolhido, também, para tentar resolver o problema do insucesso, do absentismo e abandono escolares. Estes constituem um dos conceitos nucleares desta investigação e um dos grandes problemas e desafios da escola de hoje.

⁶⁷Constituição da República. Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de Agosto, Sétima revisão constitucional. Acedido em 26/10/2011: <http://dre.pt/util/pdfs/files/crp.pdf>

⁶⁸COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg. 62.

⁶⁹COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa, pg. 71.

2. O abandono escolar como indicador de insucesso escolar

Quando um aluno abandona a escola, antes de realizar com sucesso os ciclos de ensino, dentro dos limites temporais estabelecidos, está numa situação de insucesso escolar. Definir insucesso escolar é uma tarefa difícil, pois, como refere Pires, “(...) não existe um, mas vários insucessos escolares. Depende tudo da perspectiva em que nos colocarmos: insucesso em relação a quê? – em relação ao aluno ou em relação à escola?”⁷⁰ É, pois, uma problemática que não pode ficar circunscrita a um único aspeto, uma vez que pode ser analisada de modo multiforme. Na perspetiva dos professores, o insucesso escolar está relacionado com a desmotivação dos alunos, a disfuncionalidade das famílias e a incapacidade da comunidade e do governo em resolver este problema. “Para os pais e para o público em geral os professores terão a sua quota-parte de responsabilidade (faltas, desmotivação, insuficiente formação, etc.)”.⁷¹

Martins refere duas abordagens possíveis ao conceito: uma relativa à definição oficial de insucesso escolar relacionado com as “(...) taxas de reprovação, repetência e abandono escolar”,⁷² outra mais complexa e relacionada com a “(...) (des)adequação entre os conteúdos transmitidos na escola, as aspirações dos alunos e a não conjugação destes factores com as necessidades do sistema social (particularmente do sistema político, cultural e económico)”.⁷³

Sousa Fernandes refere que há insucesso escolar quando os objetivos ou metas propostos pela educação não são atingidos. Quais objetivos? “(...) instruir, estimular e socializar os educandos”.⁷⁴

Evaristo Fernandes relaciona o insucesso escolar com o conceito “(...) de inadaptação à escola, de desencorajamento ou desespero”⁷⁵ face ao não cumprimento dos

⁷⁰PIRES, Eurico Lemos (1987). “Não há um, mas vários Insucessos” in *O Insucesso Escolar em Questão*. Braga: Universidade do Minho, pg. 11.

⁷¹ROAZZI, António; ALMEIDA, Leandro (1988). *Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar?*. Revista Portuguesa de Educação, Vol.1, nº2, pg. 54.

⁷²MARTINS, António Maria (1993). “Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo” in *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg.10.

⁷³MARTINS, António Maria (1993). “Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo” in *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg.10.

⁷⁴SOUSA FERNANDES, António (1991). “O insucesso escolar” in PIRES, Eurico Lemos, SOUSA FERNANDES, António e FORMOSINHO, João, *A Construção Social da Educação*. Porto: Ed. ASA, pg. 187.

⁷⁵FERNANDES, Evaristo (1990). *O Aluno e o Professor na Escola Moderna*. Aveiro: Editora Estante, pg. 18.

objetivos estipulados pelo sistema de ensino. Segundo este autor insucesso escolar significa dificuldades de adaptação ao processo de ensino-aprendizagem.

Pires refere-se à estruturação do ensino, em termos sequenciais, como gerador de insucesso escolar, uma vez que cada nível de ensino não se estrutura tendo em conta as competências e conhecimentos adquiridos no nível anterior, mas sim em função do nível posterior, ou seja, “(...) cada nível de ensino ordena-se segundo as necessidades e exigências do nível de ensino que se lhe segue”,⁷⁶ independentemente dos alunos terem ou não atingido os objetivos propostos do nível anterior. Assim sendo, os alunos, não tendo as competências e conhecimentos necessários para transitarem ao nível seguinte, reprovam. Martins explica este indicador de insucesso escolar como fazendo parte da organização do sistema de ensino, nomeadamente por causa da inadaptação dos currículos escolares e “(...) a tradução de vontades normativamente expressas (passagem ou reprovação por decreto ou circular)”.⁷⁷ Para além disto, há o confronto entre as aspirações dos alunos, os objetivos e currículos escolares e as metas e necessidades socialmente definidas.

Feita a abordagem ao conceito, importa, ainda, definir o significado a ter em conta no presente estudo. A análise a realizar será no âmbito da definição institucional do insucesso escolar, ou seja, relacionado com as reprovações, repetências e abandono escolar. Pretende-se refletir sobre o “(...) facto de os alunos não atingirem as metas – fim dos ciclos – dentro dos limites temporais estabelecidos (...)”,⁷⁸ saber por que razão os alunos não transitam de ano e abandonam a escola antes do tempo previsto. É o abandono escolar como indicador de insucesso escolar, o fio condutor da presente abordagem.

2.1. Abandono escolar como indicador de insucesso escolar à luz das teorias meritocrática, culturalista e da reprodução cultural e social

Já vimos que o aluno que abandona precocemente a escola é um aluno com insucesso escolar. Apesar de existirem, também, outras causas de abandono escolar relacionadas, por exemplo, com o mercado de trabalho, com a vontade de ocupar um posto de trabalho; no presente estudo optou-se por refletir sobre o abandono escolar como

⁷⁶PIRES, Eurico Lemos (1987). “Não há um, mas vários Insucessos” in *O Insucesso Escolar em Questão*. Braga: Universidade do Minho, pg. 53.

⁷⁷MARTINS, António Maria (1993). “Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo” in *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg.11.

⁷⁸MARTINS, António Maria (1993). “Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo” in *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg.10.

indicador de insucesso escolar. Sendo assim, perguntar pelas causas desse abandono é perguntar pelas causas de insucesso escolar. As causas do abandono escolar são diversas e as teorias explicativas deste problema devem ser entendidas à luz do contexto social, cultural e histórico.

Podemos dizer que há insucesso escolar desde que existe escola, mas este só se constituiu problema social no século XX, primeiro restringido à chamada escola de elite e posteriormente expandindo-se à escola de massas, “(constatando-se primeiro o fenómeno nos E.U.A e depois por toda a Europa durante a década de 50), a qual, ao pretender eliminar as desigualdades sociais, introduziu um conjunto de práticas uniformes, no sentido de todos os cidadãos, em igualdade, poderem atingir os seus objectivos, postulando-se que este facto apenas dependeria das suas capacidades”.⁷⁹

Em Portugal, a partir dos anos 50, com os contributos dados pelas reformas dos ministros da educação Leite Pinto, Galvão Teles, José Hermano Saraiva para a obrigatoriedade escolar, e com a reforma de Veiga Simão, que postulava não apenas uma escola obrigatória, mas o conceito de democratização do ensino, assistimos ao nascimento da escola de massas. De facto, a reforma de Veiga Simão foi um importante marco na promoção de uma nova conceção de educação em Portugal: “a educação deveria ser concedida a todos os portugueses numa base meritocrática, para permitir aos mais capazes a integração na elite da Nação, independentemente de determinantes sociais e económicas”.⁸⁰ Promovia-se a educação como importante meio de democratização da sociedade e de desenvolvimento do país ao defender a sua universalização. Assim, com Veiga Simão, a escolaridade obrigatória passou para 8 anos. No entanto, este alargamento da escolaridade não parou e, em 1986, assistimos ao alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos. Atualmente, o governo decretou os 12 anos de escolaridade obrigatória.

Para Formosinho, a origem da crise escolar está neste sucessivo aumento da escolaridade obrigatória, que deu origem “(...) a uma organização nova – a escola de massas”.⁸¹ O insucesso escolar relaciona-se, assim, com a “ (...) importação pela escola dos

⁷⁹MARTINS, António Maria (1993). “Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo” in *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg. 23.

⁸⁰STOER, Stephen (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal – 1970 – 1980. Uma década de transição*. Lisboa: Edições Afrontamento, pg. 803.

⁸¹FORMOSINHO, João (1992). *O Dilema Organizacional da Escola de Massas*. Revista Portuguesa de Educação, pg. 24.

problemas sociais”⁸² e a inexistência de uma resposta eficaz, em termos de organização escolar, para esses problemas.

Esta abertura da educação a todos e para todos não foi acompanhada por efetivas modificações no processo de ensino-pedagógico, nem nos currículos escolares. Isto significa que o processo de ensino-aprendizagem continuou (e continua) dirigido a um aluno modelo, a saber: oriundo de famílias funcionais, da classe média, com competências cognitivas estimuladas pelo meio socioeconómico onde está inserido; ignorando, desta forma, a diversidade social, económica e cultural dos alunos que frequentam a escola. “Parte-se, portanto, do princípio de que todas as crianças de uma determinada idade apresentam, aproximadamente, o mesmo grau de desenvolvimento físico, intelectual, afectivo e social”⁸³.

Há uma heterogeneidade comportamental, cultural e cognitiva do aluno que não foi, nem é, tida em conta na escola de massas. Os currículos, metodologias e organização centralizada continuaram a manter-se, apesar da diversidade de interesses, expectativas e capacidades, dos alunos. Houve, como afirma Pires, “uma mudança qualitativa do sistema de ensino, sem que essas mudanças qualitativas se tenham produzido”⁸⁴. A escola de massas levou à massificação do ensino e esta à intensificação do insucesso escolar.

As causas do insucesso escolar têm sido, no entanto, alvo de diversas interpretações ao longo do tempo. Há perspectivas que apontam para o aluno, outras para as condições sociais, económicas e culturais das famílias e outras para a escola enquanto organização e instituição mais orientada para a reprodução social e cultural do que para a sua transformação.

Passaremos, de seguida, a uma breve reflexão sobre as causas do insucesso escolar referindo algumas teoria explicativas.

2.1.1. O aluno

É na escola elitista dos anos 40 que encontramos a primeira abordagem do insucesso escolar como problema social. Refira-se, no entanto, que, nesta época, o

⁸²FORMOSINHO, João (1992). *O Dilema Organizacional da Escola de Massas*. Revista Portuguesa de Educação, pg. 23.

⁸³FERNANDES, Evaristo (1990). *O Aluno e o Professor na Escola Moderna*. Aveiro: Editora Estante, pg. 88.

⁸⁴PIRES, Eurico Lemos (1988). *A Massificação Escolar*. Revista Portuguesa de Educação, C.E.E.D.C., U.M., pg. 28.

insucesso escolar era residual pois só uma determinada camada social (os filhos das classes abastadas) frequentavam a escola. Havia, portanto, na escola uma homogeneidade cultural sem clivagens sociais. O insucesso escolar existente era explicado pela teoria meritocrática que defendia que a respetiva causa residia exclusivamente no aluno, ou seja, nos seus problemas físicos, psicológicos ou cognitivos (Q.I.). Esta teoria defendia, também, como afirma Martins, “uma correlação directa entre o nível de conhecimentos adquiridos pelos indivíduos e os lugares desempenhados na estrutura social,”⁸⁵ promovendo, desta forma, a seletividade escolar baseada no coeficiente de inteligência e justificando, a partir desta desigualdade natural, a estratificação social.

A partir do pós-guerra surge, como já dissemos, a escola de massas resultante da ideia “(...) de que a educação era indispensável ao desenvolvimento e de que a escola seria capaz de democratizar a sociedade, no sentido de criar uma maior igualdade social”.⁸⁶ Assiste-se, a partir desta data, a uma intensificação do insucesso escolar, resultante da massificação do ensino. Surgem as correntes, genética e psicoafectiva, derivadas da teoria meritocrática, que defendem que a causa do insucesso escolar estaria relacionada com as capacidades dos alunos, com fatores individuais de ordem psicopatológica. São as patologias herdadas geneticamente, o coeficiente de inteligência e a dificuldade de adaptação do aluno à realidade dos vários ciclos escolares (primária, 2ºciclo, 3ºciclo, secundário) aliadas a rivalidades, à separação da família, superproteção, rejeição, complexo de inferioridade, fraca autoestima; fatores causais de insucesso escolar.

No entanto, estas correntes foram fortemente criticadas. Surge outro tipo de explicação que, segundo Martins, “levou ao alargamento do princípio de causalidade às famílias de proveniência dos alunos, as quais transmitem um tipo de «infra-cultura» relativamente à veiculada pela escola, a qual, numa visão etnocêntrica, era aceite como universal”.⁸⁷ Este fator será seguidamente abordado.

2.1.2. A família e o “handicap” sociocultural

⁸⁵MARTINS, António Maria (1993). “Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo” in *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg. 12.

⁸⁶MARTINS, António Maria (1993). “Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo” in *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg. 16.

⁸⁷MARTINS, António Maria (1993). “Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo” in *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg. 23.

O desenvolvimento científico nos domínios das ciências da educação, da psicologia e da sociologia da família centrou as reflexões sobre a importância das relações entre a escola e a família. Surge a perspectiva que defende a importância do ambiente familiar e social que rodeia os alunos, no seu desempenho escolar. Esta teoria, segundo Sousa Fernandes, “(...) recusando a fatalidade determinista dos factores naturais, sublinha os factores socioculturais como as principais causas das carências do aluno que acede à educação escolar numa situação de desvantagem. Neste caso, procura-se a causa do insucesso escolar em factores como cultura-informal da família e do meio ambiente, habitat do aluno (cidade/campo), nível económico da família”.⁸⁸ Deste modo, nos anos 60/70 do século XX, aparece a corrente culturalista que recusa a explicação exclusivamente genética, apontando o aluno oriundo de famílias com carências, privação ao nível cultural e económico, como a causa do insucesso escolar. Portanto, as causas de insucesso escolar estão, segundo esta perspectiva, nas desigualdades de desempenho académico dos alunos em termos de handicap sociocultural das respetivas famílias.

A família é vista como um importante alicerce na educação e formação das crianças e, por isso, quando esta não comunga de padrões comportamentais e culturais idênticos aos desenvolvidos e exigidos pela escola, a experiência escolar torna-se difícil. Esta corrente estabelece, desta forma, uma relação entre o insucesso escolar e a proveniência familiar, ou seja, alunos provenientes de famílias culturalmente deficitárias, como as pertencentes à classe operária e a minorias étnicas, estavam condenados ao insucesso escolar “(...) já que os pais, para além de “incultos”, transmitem a sua situação aos filhos, não lhes inculcando as aspirações e expectativas que lhes permitam na escola competir com os outros grupos sociais”.⁸⁹ Sem bagagem cultural, sem essa educação informal análoga à da praticada na escola, estes alunos estão, à partida e durante o percurso escolar, em desigualdade relativamente aos seus colegas oriundos de famílias privilegiadas ao nível económico e cultural. Os fatores económicos e o acesso a bens culturais são, desta forma, importantes na construção da vida académica do aluno, pois a sua carência, afirma Sousa Fernandes,

⁸⁸SOUSA FERNANDES, António (1991). “O insucesso escolar” in PIRES, Eurico Lemos, SOUSA FERNANDES, António e FORMOSINHO, João, *A Construção Social da Educação*. Porto: Ed. ASA, pg.189.

⁸⁹MARTINS, António Maria (1993). “Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo” in *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg. 12.

determina “(...) uma desigualdade de oportunidades, tanto no acesso à educação escolar como no sucesso da educação escolar do aluno”.⁹⁰

2.1.3. A escola

Apesar de referirem diferentes fatores causais do insucesso escolar, tanto a teoria meritocrática como a culturalista defendiam a democratização do ensino no seu acesso e sucesso. Consideravam, também, “o insucesso como, predominantemente, o insucesso do aluno”,⁹¹ apesar de uma apontar fatores inatos e a outra fatores económicos, regionais e culturais relacionados com a educação informal da família. Ambas, excluía desta forma, a escola como fator causal do insucesso escolar. Para estas perspetivas, a escola ocupava um terreno neutro relativamente a esse insucesso.

Surge, na década de 70, outra análise causal do insucesso escolar que vem criticar estas duas teses, indicando a escola como a causa mais importante do insucesso escolar. Refere Martins que “este tipo de teorias irá atribuir o insucesso escolar à forma como a escola está estruturada, bem assim como aos conteúdos curriculares, ao tipo de ensino e aos processos de avaliação, relacionando estes factores internos à escola com a origem social do aluno”.⁹² A escola aparece como uma nova realidade a ser analisada em termos de (in)sucesso escolar. Sousa Fernandes refere que a “explicação do sucesso ou insucesso é assim uma consequência da existência de mecanismos escolares de selecção ou de integração dos alunos”.⁹³ Se os alunos estão integrados, então a escola cumpre a função de educar todos com sucesso. Se a escola opta por seleccionar os melhores não integrando todos os alunos, então estamos perante uma escola onde o insucesso escolar se transforma em “(...) selecção escolar (...)”.⁹⁴ A selecção escolar é, assim, segundo estas perspetivas, o

⁹⁰SOUSA FERNANDES, António (1991). “O insucesso escolar” in PIRES, Eurico Lemos, SOUSA FERNANDES, António e FORMOSINHO, João, *A Construção Social da Educação*. Porto: Ed. ASA, pg.189.

⁹¹SOUSA FERNANDES, António (1991). “O insucesso escolar” in PIRES, Eurico Lemos, SOUSA FERNANDES, António e FORMOSINHO, João, *A Construção Social da Educação*. Porto: Ed. ASA, pg.189.

⁹²MARTINS, António Maria (1993). “Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo” in *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg. 13.

⁹³SOUSA FERNANDES, António (1991). “O insucesso escolar” in PIRES, Eurico Lemos, SOUSA FERNANDES, António e FORMOSINHO, João, *A Construção Social da Educação*. Porto: Ed. ASA, pg. 190.

⁹⁴SOUSA FERNANDES, António (1991). “O insucesso escolar” in PIRES, Eurico Lemos, SOUSA FERNANDES, António e FORMOSINHO, João, *A Construção Social da Educação*. Porto: Ed. ASA, pg. 190.

conceito “mais ajustado para explicar o fracasso escolar de uma grande percentagem de alunos”.⁹⁵

A sociologia francesa vai mais longe ao considerar a escola como um instrumento utilizado pelas classes dominantes para reproduzir a estratificação social, garantindo assim a manutenção da hierarquia e, portanto, o seu domínio social. A seleção escolar é feita à custa do insucesso dos filhos das classes menos privilegiadas, que irão ocupar os lugares menos qualificados e remunerados, ao contrário dos filhos das classes dominantes.

Surge, assim, a escola, com o seu funcionamento e organização, como a causa do insucesso escolar.

É a partir destas perspetivas, da nova sociologia da educação desenvolvida, entre outros, por Bernstein, em Inglaterra, e da sociologia da educação desenvolvida no centro de sociologia europeia, em França, que iremos abordar o abandono escolar como indicador de insucesso escolar, de modo a compreender algumas causas do mesmo, no presente estudo.

3. Principais causas do abandono escolar como indicador de insucesso escolar

Começaremos por referir que as condições socioeconómicas das famílias têm influência no (in)sucesso escolar dos seus educandos. Cherkaoui justifica este fator referindo que, “quando o nível do estatuto social da família se eleva, o êxito dos filhos aumenta igualmente”.⁹⁶

Cherkaoui refere, ainda, que são os grupos sociais mais frágeis que apresentam as maiores taxas de insucesso escolar. Martins reforça esta ideia identificando os alunos pertencentes a minorias étnicas, como sendo os que manifestam os piores resultados em termos de sucesso escolar, “ (...) seguindo-se por ordem decrescente das taxas de insucesso os filhos dos assalariados agrícolas, operários, agricultores com exploração, empregados dos serviços, patrões, quadros médios e por último os filhos dos quadros superiores e profissões liberais”.⁹⁷ Relacionando estas profissões com os seus respetivos locais de trabalho, verificámos diferenças, em termos geográficos, onde elas são exercidas, o que

⁹⁵SOUSA FERNANDES, António (1991). “O insucesso escolar” in PIRES, Eurico Lemos, SOUSA FERNANDES, António e FORMOSINHO, João, *A Construção Social da Educação*. Porto: Ed. ASA, pg. 190.

⁹⁶CHERKAOUI, Mohammed (1986). *Sociologia da Educação*, Lisboa: P.E.A., pg. 43.

⁹⁷MARTINS, António Maria (1993). “Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo” in *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg. 13.

significa que os filhos destes grupos sociais, distintos, se movem, também, em espaços diferentes: rural e urbano. O facto de viverem em espaços distintos condiciona a educação informal do aluno. Temos, assim, os fatores regionais a influenciarem, também, o sucesso escolar. Formosinho justifica esta tese dizendo que “(...) a cidade tem estímulos culturais mais semelhantes mais elegidos pela cultura escolar do que o campo. A cidade tem quiosques de jornais, revistas, livrarias, cinemas, tem montras, vitrines, anúncios, cartazes, e muitos outros estímulos visuais”.⁹⁸ A cidade proporciona um acesso a bens que estimulam as capacidades do aluno, desenvolvendo competências e uma cultura informal que será importante na adaptação à escola, nomeadamente ao processo de ensino-aprendizagem. Formosinho esclarece esta perspetiva afirmando “(...) que a cultura escolar é uma cultura urbana e que, portanto, as aprendizagens obtidas através de estímulos urbanos têm sido mais transferidas para o contexto escolar do que as obtidas através dos estímulos rurais”.⁹⁹

Para além destas causas relacionadas com fatores económicos e sociais das famílias, há também outro problema cultural: a linguagem. A linguagem da escola é uma linguagem elaborada, complexa e de pretensão universal diferente da linguagem das crianças oriundas de meios familiares desfavorecidos. Esclarece Ana Domingos, à luz da teoria de Bernstein, que isto acontece porque “(...) a escola apela para significados universalistas em contextos retirados do mundo simbólico da classe média. Assim muitas crianças da classe trabalhadora, quando entram para a escola, estão a penetrar num sistema simbólico que não lhes oferece qualquer ligação com a vida familiar e comunitária”.¹⁰⁰ O seu código de valores é diferente do das outras crianças nascidas em famílias cujo clima educativo se aproxima ao da escola, e, por isso mesmo, irão ter dificuldades no processo educativo. Ana Domingos, recorrendo à tese desenvolvida por Bernstein, explica esta problemática através “do processo de contextualização primária, que ocorre na família e no grupo de amigos”¹⁰¹ e que influencia a criação de códigos culturais. Estes códigos culturais são importantes porque possibilitam à criança, por um lado, “(...) receber e oferecer

⁹⁸FORMOSINHO, João (1987). “A Educação Informal da Família” in *O Insucesso Escolar em Questão*. Braga: Universidade do Minho, pg.18.

⁹⁹FORMOSINHO, João (1987). “A Educação Informal da Família” in *O Insucesso Escolar em Questão*. Braga: Universidade do Minho, pg.19.

¹⁰⁰DOMINGOS, Ana; Et Al. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia Da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pg. 7.

¹⁰¹DOMINGOS, Ana; Et Al. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia Da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pg. 9.

comunicação apropriada”¹⁰² e por outro, condicionam a aquisição da educação formal uma vez que esta é realizada a partir de “(...) uma descontextualização e uma recontextualização (...)”¹⁰³ desse processo de socialização, adquirido no seio familiar e no círculo de amigos. Quer isto dizer que, no processo de aprendizagem, no processo de aquisição dos conteúdos escolares, os alunos não são “folhas em branco”, os alunos trazem consigo valores culturais, um código linguístico, em suma, uma educação informal, adquirida no meio onde vivem, que condiciona a forma como percebem o mundo e influenciará, a nível sociológico e psicológico, a aquisição do currículo escolar.

Portanto, a educação formal ministrada na escola é, também, um processo relacional de determinadas experiências/vivências. Esse processo que é, segundo Ana Domingos, um “(...) processo de descontextualização e de recontextualização, (...), é regulado pela classe social e vai afectar a resposta da criança à escola”.¹⁰⁴ Quando os alunos entram na escola, o processo de aprendizagem que lhes vai ser exigido, assenta numa “selecção, refocagem e abstracção dessa experiência”.¹⁰⁵ Se as crianças estão habituadas a lidar com o abstrato, se lhes é facultado um código linguístico elaborado, erudito, então elas estão preparadas para lidar, com sucesso, com a linguagem escolar, constituindo a experiência escolar “(...) uma experiência de desenvolvimento simbólico e social”¹⁰⁶ do código sociolinguístico adquirido na família e na comunidade. Mas, se as famílias pertencentes à classe operária não têm condições económicas que possibilitem o acesso aos bens culturais considerados urbanos e que se identificam com o ambiente escolar, se o código sociolinguístico transmitido é rudimentar, do senso comum, popular, em que não é estimulada, na criança, a capacidade de abstracção, crítica e reflexão, então o choque linguístico-cultural na escola é inevitável, constituindo a experiência escolar “(...) uma experiência de mudança simbólica e social”.¹⁰⁷ Este conflito irá dificultar o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o insucesso escolar. E isto acontece porque

¹⁰² DOMINGOS, Ana; Et Al. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia Da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pg. 9.

¹⁰³ DOMINGOS, Ana; Et Al. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia Da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pg.9.

¹⁰⁴ DOMINGOS, Ana; Et Al. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia Da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pg.9.

¹⁰⁵ DOMINGOS, Ana; Et Al. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia Da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pg.9.

¹⁰⁶ DOMINGOS, Ana; Et Al. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia Da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pg.55.

¹⁰⁷ DOMINGOS, Ana; Et Al. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia Da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pg.55.

estas crianças confrontam-se com “(...) ordens de significação, relações sociais e valores diferentes”¹⁰⁸ daqueles que lhes foram transmitidos pela família e comunidade. Para além disto, não existindo um acompanhamento do percurso escolar, nomeadamente na entrada para a escola e na transição de ciclos (da passagem do 1º ciclo para o 2º ciclo, do 2º ciclo para o 3º ciclo e deste para o secundário), que exigem reorganização do estudo, uma vez que a complexidade de conteúdos e metodologias de estudo aumenta, torna-se difícil a adaptação dos alunos, agravando, ainda mais, as suas dificuldades. Portanto, a família, o meio e o estrato sociocultural e linguístico surgem como condicionantes do (In)sucesso escolar.

O funcionamento da escola é um importante fator para promover o sucesso educativo. Na sua organização a escola deve ter, também, em conta o seguinte: “se a cultura da escola se destina a fazer parte da consciência da criança, então a cultura da criança tem primeiro de fazer parte da consciência da escola”.¹⁰⁹ E, para isso, a escola tem de se organizar, tem que repensar a sua função. Mas a sua função não é, como afirma Ana Domingos, tornar as crianças “(...) classe média, significa simplesmente educar. São os valores implícitos subjacentes à forma e conteúdo do ambiente de transmissão educacional que podem, esses sim, fazê-las classe média”¹¹⁰ na medida em que poderão facilitar a sua integração na linguagem da escola contribuindo, desta forma, para o combate ao insucesso e abandono escolares. Se assim não for, se a escola não se organizar no sentido de ultrapassar estes obstáculos, o abandono escolar dos alunos será uma realidade. E esta realidade está bem patente nas escolas portuguesas.

Responsabilizar a escola pelo insucesso escolar é referir aspetos anómalos do seu funcionamento. Martins refere a inexistência de uma rede escolar que tenha em conta uma distribuição equitativa, proporcional e funcional em termos de número de alunos por escola e do percurso escolar dos alunos entre a sua residência e a escola. Sabemos que existem escolas com poucos alunos e escolas sobrelotadas. O número de alunos influencia, também, o apoio e a relação pedagógica entre professor-aluno. Se o professor tem muitos alunos, é difícil ter com eles uma relação mais pessoal e individual que permita

¹⁰⁸ DOMINGOS, Ana; Et Al. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia Da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pg.7.

¹⁰⁹ DOMINGOS, Ana; Et Al. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia Da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pg.7.

¹¹⁰ DOMINGOS, Ana; Et Al. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia Da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pg.7.

diagnosticar dificuldades e superá-las. Para além disto, sabemos que no interior do país, as distâncias são significativas, o que obriga os alunos a levantarem-se muito cedo e a chegarem tarde a casa.

Há, também, docentes mal preparados para a docência, instalações degradadas, falta de material. Martins refere, ainda, o poder dos docentes no controlo da organização escolar, ocupando estes lugares estratégicos na gestão da escola. Para além disto, só os docentes é que podem ser diretores de escola. Os docentes “são, assim, um grupo de elevado status e que, para além dos aspectos pedagógicos, podem controlar as estruturas formais e sobrepor-se, diluindo as redes informais porventura existentes”.¹¹¹ No entanto, e não desvalorizando este aspeto, o referido poder tem limitações que condicionam o processo educativo. De facto “a centralização do poder nos órgãos centrais do ministério e o aspecto normativista, regulador da vida escolar (...)”¹¹² limita a autonomia da escola em termos de recursos financeiros, pedagógicos e adaptações curriculares à realidade social dos alunos. É importante que as escolas tenham uma efetiva autonomia, de modo a ter uma palavra a dizer sobre o que ensinar, quem deve ensinar e como o deve fazer. É necessário, também, que os currículos estejam relacionados com a experiência da criança pois conhecer o seu contexto cultural é importante para a aquisição dos conteúdos. “Há que começar por ter presente que é válida e significativa a experiência social da criança e que essa experiência lhe deve ser “devolvida” como válida e significativa. Contudo, e como afirma Ana Domingos, tal “devolução” só é possível se ela for parte da textura da experiência de aprendizagem criada”.¹¹³

É necessário que os docentes tenham presente que “a criança que aterra na aula não vem do ar, é fruto duma experiência herdada pela geração de adultos com a qual vive, convive e obedece”.¹¹⁴ É importante, ter em conta no processo de ensino-aprendizagem, que estamos “perante um problema de heterogeneidade do social que nasce das práticas locais, dentro das quais se processa a vida. Se educar é fazer tábua rasa destas diferenças, sem dúvida que o insucesso do acto de ensinar se manterá (...)”¹¹⁵

¹¹¹MARTINS, António Maria (1993). “Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo” in *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg. 18.

¹¹²MARTINS, António Maria (1993). “Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo” in *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg. 17.

¹¹³DOMINGOS, Ana; Et Al. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia Da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pg. 8.

¹¹⁴ITURRA, Raúl (1999). *A Construção Social do Insucesso Escolar*. Lisboa: Acher, pg.17.

¹¹⁵ITURRA, Raúl (1999). *A Construção Social do Insucesso Escolar*. Lisboa: Acher, pg.17.

Portanto, os docentes, os currículos, a avaliação dos alunos, as políticas educativas, os equipamentos, a ausência de uma verdadeira autonomia das escolas são fatores a analisar em termos de condicionantes do (in)sucesso escolar. Acresce que “na escola é valorizada a instrução em detrimento de uma concepção mais ampla de educação onde a dimensão personalista (formação de uma personalidade equilibrada, estimulação das potencialidades individuais) e a dimensão socializadora (criação de hábitos de cooperação, espírito crítico, participação em decisões comuns) são claramente subalternizadas. Frequentemente, acontece que estas dimensões não são tomadas em consideração num juízo global sobre sucesso ou insucesso escolar, quando realmente elas são essenciais para caracterizar a eficácia do projecto educativo”.¹¹⁶ Se isto não é tido em conta, as crianças não se encontram, segundo Evaristo Fernandes, adaptadas. Esta inadaptação escolar traduz-se em insucesso escolar que é dramático para o aluno pois este “(...) vive sentimentos de rejeição. Estes sentimentos provocam-lhe um certo complexo de inferioridade”.¹¹⁷ É pois necessário que a escola seja uma organização aprendente, que reflita nos processos metodológicos adequados para que o sucesso educativo não seja apenas para alguns, mas sim para todos os alunos.

As causas do insucesso escolar não se encontram isoladas, estão relacionadas com a família, a escola e a sociedade, resultando, portanto, de uma relação destes elementos. Assim sendo e no caso do insucesso escolar, este resulta de uma interação negativa entre a família, escola e sociedade. Martins refere que estes fatores “(...) - nível sócio cultural associado à forma como está organizada a escola, sobretudo os currículos académicos, - parecem ser os maiores responsáveis pelo insucesso escolar massivo dos alunos provenientes das classes mais desfavorecidas”.¹¹⁸

Alunos cujas famílias não valorizam a escola, não acompanham e supervisionam o seu percurso escolar, não os motivam para o estudo, são alunos com fortes probabilidades de fracasso escolar. A família constitui, assim, segundo Formosinho, “o principal agente educativo e fornece a cada aluno uma determinada educação informal. Essa educação

¹¹⁶SOUSA FERNANDES, António (1991). “O insucesso escolar” in PIRES, Eurico Lemos, SOUSA FERNANDES, António e FORMOSINHO, João, *A Construção Social da Educação*. Porto: Ed. ASA, pg. 188.

¹¹⁷FERNANDES, Evaristo, (1990). *O Aluno e o Professor na Escola Moderna*. Aveiro: Editora Estante, pg.15.

¹¹⁸MARTINS, António Maria (1993). “Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo” in *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg. 15.

informal pode favorecer ou dificultar a actividade de instrução da escola”.¹¹⁹ Mas, e por outro lado, se as escolas não se organizarem em função da heterogeneidade cultural, social e económica dos alunos, adaptando os seus currículos e metodologias, os alunos oriundos das classes mais baixas ou os não adaptados têm o seu percurso escolar em risco.

O abandono escolar, como já vimos, é muitas vezes o resultado de sucessivas experiências escolares e/ou sociais negativas. Um aluno que abandona a escola é um aluno com insucesso pessoal, familiar, escolar e social. Pessoal porque não conseguiu, por um lado, concluir uma formação que lhe daria uma melhor preparação a nível profissional e ao nível de oportunidades de emprego; por outro lado, se é na escola que o aluno vai “viver um processo de construção da sua identidade pessoal e social,”¹²⁰ o mesmo fica comprometido. Esta visão é partilhada pela Comissão Europeia que defende que o abandono escolar precoce “afecta as pessoas durante toda a sua vida e reduz a possibilidade de participarem na vida social, cultural e económica da sociedade em que estão inseridas”.¹²¹

Para além destas consequências ao nível do insucesso pessoal, se não houver um combate ao mesmo, estas consequências afetam as gerações familiares futuras. É uma espécie de círculo vicioso que é importante combater porque as suas consequências promovem “o risco individual de desemprego, pobreza e exclusão social, e repercutem-se nos rendimentos auferidos ao longo da carreira, no seu bem-estar, na sua saúde e na dos seus filhos. Reduz também a possibilidade de sucesso escolar dos seus filhos”.¹²² Portanto, as consequências do insucesso pessoal estendem-se também à família. E a família, enquanto instituição, tem o dever de zelar pelos direitos dos menores estabelecidos pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificados pelo governo português em 21 de setembro de 1990. Entre muitos direitos, está o da educação.

¹¹⁹FORMOSINHO, João (1987). “A Influência dos Factores Sociais” in *O Insucesso Escolar em Questão*. Braga: Universidade do Minho, pg. 27.

¹²⁰ALVES-PINTO, Conceição, (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill, pg. 134.

¹²¹Comissão Europeia (2011). COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU, AO CONSELHO, AO COMITÉ ECONÓMICO E SOCIAL EUROPEU E AO COMITÉ DAS REGIÕES. Combater o Abandono Escolar Precoce: Um Contributo Essencial para a Estratégia «Europa 2020»,pg. 4. Acedido em 29/08/2011:

http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_pt.pdf

¹²²Comissão Europeia (2011). COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU, AO CONSELHO, AO COMITÉ ECONÓMICO E SOCIAL EUROPEU E AO COMITÉ DAS REGIÕES. Combater o Abandono Escolar Precoce: Um Contributo Essencial para a Estratégia «Europa 2020»,pg. 4. Acedido em 29/08/2011:

http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_pt.pdf

Aliás, o seu incumprimento legitima a intervenção da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens uma vez que se considera, neste âmbito, que o menor está em perigo quando “assume comportamentos ou se entrega a actividades (...) que afectam gravemente a sua (...) formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação”.¹²³

Fracasso escolar porque a escola falhou na sua principal função que é, segundo o artigo 3º LBSE,¹²⁴ promover o desenvolvimento da criança no domínio cognitivo, físico, cívico, de valores, tendo em conta as suas capacidades e orientação vocacional numa perspetiva inclusiva. Para existir esta educação inclusiva, é necessário, também,“(...) assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo”.¹²⁵ Se existe abandono escolar, nada disto foi respeitado. E, assim sendo, abandono escolar significa falhanço na dimensão prática do fundamento teórico de uma legislação que estabelece o ensino básico e o secundário como universal e obrigatório e que pretende garantir o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades.

Falhanço social, porque, se o aluno abandonar a escola, não há, segundo Sousa Fernandes, “(...) a interiorização de determinadas condutas e valores com vista a vida em sociedade”.¹²⁶ A coesão social, o desenvolvimento económico, científico, tecnológico e de mercado poderão ficar comprometidos. A Comissão Europeia reconhece este problema referindo-o no seu relatório de 2011: “a existência de taxas elevadas de abandono escolar precoce tem efeitos a longo prazo no desenvolvimento da sociedade e no crescimento económico”.¹²⁷ Assim, “a educação de todos e ao longo de toda a vida impõe-se a cada indivíduo como necessária ao seu aperfeiçoamento pessoal e profissional, à sua adaptação

¹²³ RAMIÃO, Tomé (2007). *Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo*. Lisboa: Quid Juris, pg. 26.

¹²⁴ Lei de Bases do Sistema Educativo, (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), Diário da República nº 237, I Série.

¹²⁵ Lei de Bases do Sistema Educativo, (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), Diário da República nº 237, I Série, pg. 3068.

¹²⁶ SOUSA FERNANDES, António (1991). “O insucesso escolar” in PIRES, Eurico Lemos, SOUSA FERNANDES, António e FORMOSINHO, João, *A Construção Social da Educação*. Porto: Ed. ASA, pg. 188.

¹²⁷ Comissão Europeia (2011). COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU, AO CONSELHO, AO COMITÉ ECONÓMICO E SOCIAL EUROPEU E AO COMITÉ DAS REGIÕES. Combater o Abandono Escolar Precoce: Um Contributo Essencial para a Estratégia «Europa 2020», pg.3 Acedido em 29/08/2011: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_pt.pdf

ao mercado de trabalho e, em última análise, à sobrevivência com qualidade num mundo em constante mudança, dominado pela incerteza quanto ao futuro”.¹²⁸

Urge, desta forma, combater o abandono escolar de modo a que a escolarização seja uma realidade.

4. Alguns números do abandono escolar

Abordamos, até agora, o abandono escolar como indicador de insucesso escolar. Importa agora fazer um novo enquadramento conceptual e conhecer quantitativamente alguns números deste problema em Portugal, comparativamente com a União Europeia.

Em termos gerais, “o conceito de abandono escolar, apesar de ser recorrentemente usado na literatura científica e na linguagem comum, carece de explicitação e de uma delimitação conceptual”.¹²⁹ Vamos, portanto, tentar contextualizá-lo recorrendo a algumas perspetivas existentes.

A noção de abandono escolar “está geralmente identificada com a interrupção da frequência do sistema de ensino por um período considerado suficiente para que essa ausência possa transformar-se num afastamento praticamente irreversível”.¹³⁰

Um estudo de casos coordenado pelo Sistemas de Informação Estatística sobre o Trabalho Infantil, realizado em 2001,¹³¹ define vários tipos de abandono escolar, a saber: abandono precoce, latente e efetivo.

O abandono escolar precoce é o abandono do sistema de ensino e de formação antes de concluída a escolaridade obrigatória, legalmente estabelecida.

O abandono escolar efetivo acontece quando o aluno cumpre apenas a escolaridade obrigatória sem uma inserção profissional estável e rentável.

O abandono escolar latente está relacionado com o insucesso escolar de que já falámos neste trabalho, ou seja, com as repetências, com as disfuncionalidades familiares, desmotivação, dificuldades de aprendizagem e adaptação.

¹²⁸ Conselho Nacional de Educação (2011). *Estado da Educação 2011, A Qualificação dos Portugueses*, pg. 6. Acedido em 28/06/2012:

http://www.epatv.pt/v2/dados/phocadownload/anolectivo20112012/estado_da_educacao_2011.pdf

¹²⁹ AZEVEDO, Joaquim (1999). *Inserção precoce de jovens no mercado de trabalho*. PEETI, pg. 12.

¹³⁰ JUSTINO, David (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, pg. 57.

¹³¹ MONTEIRO, Paula (2004). *Inserção Precoce no Mundo do Trabalho – Estudo de Casos*. SIETI, Ministério da Segurança Social e do Trabalho, pg.27. Acedido em 26/10/2010:

http://www.peti.gov.pt/upload_ftp/docs/edicoes%5CInsercaoPrecoceEstudoCasos.pdf

Feita uma reflexão sobre o conceito, importa agora explicitar a que irá ser abordada neste ponto. O conceito de abandono escolar que vamos de seguida analisar tem a ver sobretudo com o abandono escolar precoce, ou seja, refere-se a alunos que abandonaram a escola sem terem concluído a escolaridade, legalmente estabelecida.

O problema do abandono escolar não é apenas um problema nacional. É uma preocupação europeia. A Comissão Europeia está empenhada na erradicação do abandono escolar precoce, existente de forma preocupante em alguns dos seus estados membros como Portugal, pois considera que a “redução significativa do número de jovens que abandonam a escola prematuramente é um investimento crucial, não apenas para o seu futuro individual, mas também para a futura prosperidade e coesão social da UE no seu conjunto.”¹³²

O problema do abandono escolar não é recente em Portugal. É curioso verificar que temos, em muitos setores da nossa sociedade (e ao longo da história), boas leis. A nossa dificuldade é torná-las exequíveis. “Fomos dos primeiros países no mundo a adotar a escolaridade obrigatória, o que fizemos em 1844. Mas, como se reconhecia na época, esta legislação pouco efeito teve e rapidamente caiu «em desuso». Por meados do século XIX, Portugal apresentava uma das mais baixas taxas de alfabetização da Europa (aproximadamente 15%) e esse último lugar, bem no fim da tabela, repetia-se um século depois, não obstante termos passado para uma taxa perto dos 55%”.¹³³ Para este progresso contribuíram algumas reformas no sistema educativo.

Ao longo da história, verificou-se uma promoção da frequência obrigatória do ensino, por parte do estado português. Em 1911, Portugal estabelece a universalidade, gratuidade e obrigatoriedade da escola através do número 11 do Artigo 3º da Constituição de 1911 que decreta o ensino primário como “obrigatório e gratuito”.¹³⁴ Em 1956, é estabelecida a escolaridade obrigatória até a 4ª classe, mas só para o sexo masculino. Em 1960, essa escolaridade é alargada aos alunos do sexo feminino. Em 1964, através do Decreto-Lei nº45810, de 9 de junho, a escolaridade obrigatória passa de 4 para 6 anos. Surge a telescola como meio de tornar exequível esta medida uma vez que a carência de

¹³²Comissão Europeia (2011). COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU, AO CONSELHO, AO COMITÉ ECONÓMICO E SOCIAL EUROPEU E AO COMITÉ DAS REGIÕES. Combater o Abandono Escolar Precoce: Um Contributo Essencial para a Estratégia «Europa 2020», pg. 2. Acedido em 29/08/2011: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_pt.pdf

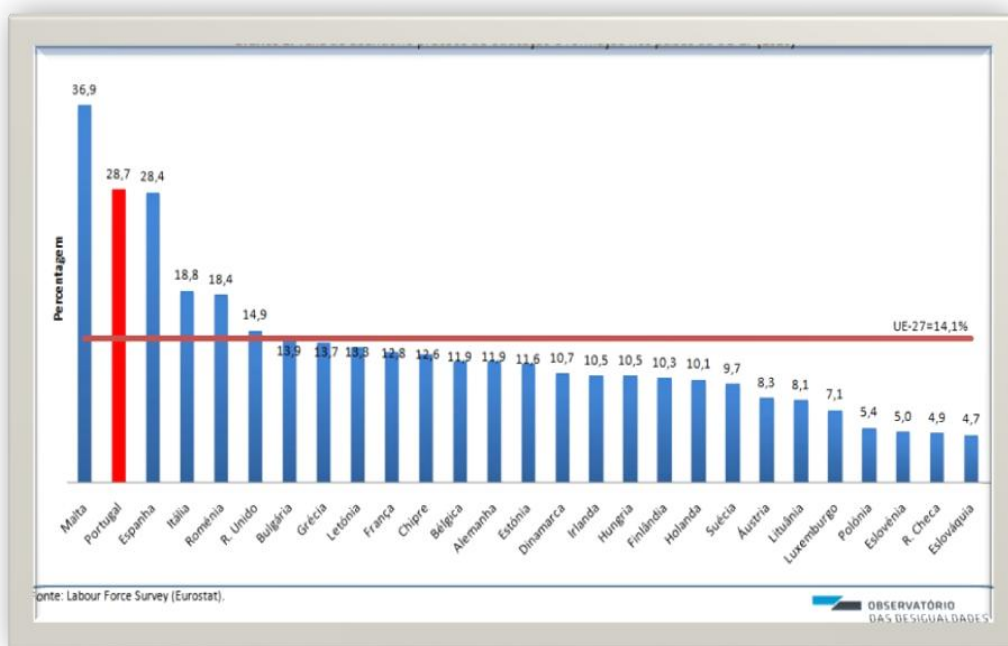
¹³³JUSTINO, David (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, pg.16

¹³⁴Constituição Portuguesa de 1911,pg.3.Acedido em 21/07/2012: http://debates.parlamento.pt/Constituicoes_PDF/CRP-1911.pdf

docentes era uma realidade. Em 1973, a escolaridade obrigatória passa de 6 para 8 anos. Em 1986, temos, novamente, o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos e, em 2009, através da Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, a escolaridade obrigatória passa a ser de 12 anos.

Assistimos, ao longo da nossa história, à necessidade de legislar para obrigar um povo a ser mais letrado e, ao chegar ao século XXI, e, tendo em conta o Observatório das Desigualdades (Cf. Gráfico1) e o relatório da Comissão Europeia de 2011¹³⁵, ainda nos deparamos com essa dificuldade. Os relatórios das instituições supracitadas referem Portugal como o país que apresenta os piores resultados europeus em termos de abandono escolar precoce e formação, a seguir a Malta.

Gráfico 1. Taxa de abandono precoce e formação nos países da EU-27 (2010)



Fonte: OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES (s.d.). Abandono escolar: valores negativos, apesar da recuperação. Acedido em 21/01/2012: <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=27>

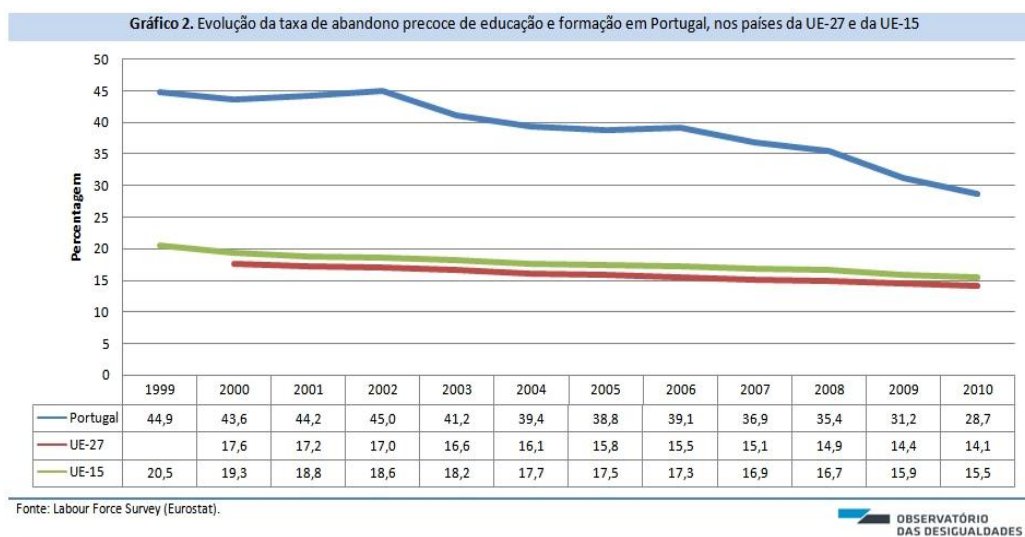
¹³⁵Comissão Europeia (2011). COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU, AO CONSELHO, AO COMITÉ ECONÓMICO E SOCIAL EUROPEU E AO COMITÉ DAS REGIÕES. Combater o Abandono Escolar Precoce: Um Contributo Essencial para a Estratégia «Europa 2020», pg.5 Acedido em 29/08/2011: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_pt.pdf

Em Portugal e apesar das fortes medidas implementadas pelos governos, nos últimos anos, no combate a este fenómeno, nomeadamente pela obrigatoriedade da escolaridade até ao 12º ano e a criação de alternativas formativas para quem abandonou a escola sem habilitações equiparáveis, o abandono escolar continua a ser um obstáculo ao desenvolvimento do país, nomeadamente “nas consequências de que se revestem, quer no percurso pessoal e profissional do indivíduo, quer no próprio mercado de trabalho”.¹³⁶

É certo que houve uma diminuição do abandono escolar nos últimos anos, tendo em conta os dados extraídos do Observatório das Desigualdades (Cf. Gráfico 2). No entanto e comparativamente aos outros países da União Europeia, essa diminuição não nos coloca em vantagem.

Como podemos constatar, em 1999, Portugal tinha uma taxa de abandono escolar precoce de 44,9% enquanto a média Europeia dos 15 era de 20,5%. Em 2010, a União Europeia dos 27 tinha uma média de 14,1% e Portugal 28,7%. Em 11 anos, o valor do referido indicador diminuiu 26,2% em Portugal, mas esta diminuição não foi suficiente para nos igualar aos restantes países da União.

Gráfico 2. Evolução da taxa de abandono precoce e formação em Portugal, nos países da EU-27 e da EU-15



Fonte: OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES (s.d.). Abandono escolar: valores negativos, apesar da recuperação. Acedido em 21/01/2012: <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=27>

¹³⁶MONTEIRO, Paula (2004). *Inserção Precoce no Mundo do Trabalho – Estudo de Casos*. SIETI, Ministério da Segurança Social e do Trabalho, pg.13. Acedido em 26/10/2010: http://www.peti.gov.pt/upload_ftps/docs/edicoes%5CInsercaoPrecoceEstudoCasos.pdf


Portugal, apesar das melhorias registadas ao longo dos últimos anos, continua a apresentar níveis de abandono precoce de educação e formação acima da média europeia. Consultando, também, os dados disponíveis no portal do Observatório das Desigualdades, em 2010 (Cf. Tabela 1) podemos constatar que esse abandono é mais significativo nos homens (32,7%) do que nas mulheres (24,6%). As regiões autónomas dos Açores e da Madeira apresentam os piores resultados, 45,2% e 37,3%, respetivamente, seguindo-se a região Norte de Portugal Continental com uma taxa de 30,9%.

Tabela 1. Taxa de Abandono precoce de educação e formação em Portugal, por sexo e região

Quadro 1. Taxa de abandono precoce de educação e formação em Portugal, por sexo e região NUTS II (2010)

	Total (%)	Homens (%)	Mulheres (%)
Portugal	28,7	32,7	24,6
Norte	30,9	38,1	23,4
Centro	28,2	28,2	28,1
Lisboa	22,5	23	22
Alentejo	27,9	32,5	22,8
Algarve	30,7	37,7	22,9
Região Autónoma dos Açores	45,2	55,6	34,3
Região Autónoma da Madeira	37,3	43	31,3

Fonte: Inquérito ao Emprego (INE).
 Nota 1: A taxa de abandono precoce de educação e formação corresponde ao indicador anteriormente designado por abandono escolar precoce.
 Nota 2: O valor da taxa de abandono escolar entre a população feminina no Algarve, RA Açores e RA da Madeira apresenta um coeficiente de variação elevado (isto é, apresenta um desvio do padrão de qualidade).

 OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES

Fonte: OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES (s.d.). Abandono escolar: valores negativos, apesar da recuperação. Acedido em 21/01/2012:

<http://observatoriodasdesigualdades.cies.iscte.pt/print.jsp;jsessionid=DC5DF1EDDD4E65810C65467271B8C2AA?page=indicators&ty pe=&lang=pt&id=27>

No entanto e apesar dos dados não serem os melhores durante os últimos anos, tem existido uma preocupação sobre esta problemática e as estratégias utilizadas têm dado alguns resultados positivos. O relatório de 2011 do Conselho Nacional de Educação indica que houve uma diminuição significativa do abandono escolar nos níveis de ensino básico e secundário, “verificando-se que, no quadro da UE, Portugal foi o país que mais progrediu no que concerne à percentagem da população de 20-24 anos que tem pelo menos o ensino secundário”.¹³⁷

¹³⁷ Conselho Nacional de Educação (2011). *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*, pg. 8. Acedido em 28/06/2012:

http://www.epatv.pt/v2/dados/phocadownload/anolectivo20112012/estado_da_educacao_2011.pdf

O relatório refere, também, que “os resultados obtidos no teste PISA apontam para uma melhor qualidade das aprendizagens e maior equidade nas condições em que decorre o processo educativo”.¹³⁸ No entanto, isto não significa que não se tenha de trabalhar ainda mais ou que se tenha de abrandar o ritmo de luta contra este problema, pois o mesmo relatório também refere que o insucesso escolar, traduzido por repetências nos níveis de ensino básico e secundário, é preocupante. E este insucesso é mais grave à medida que se avança para os níveis de escolaridade mais elevados. Refere o referido relatório “que este envolvimento massivo dos jovens na escola não significa que haja adequação da idade ao ciclo ou nível de ensino frequentado”.¹³⁹ De facto, o relatório com base na fonte do GEP 2011 indica que, em “2009/2010, os jovens de 15 anos alcançaram efectivamente os 100% de escolarização, mas 43% ainda permanecem no ensino básico e apenas 57% se encontra no nível adequado à sua faixa etária – o secundário”.¹⁴⁰

Verifica-se também que são os alunos do sexo masculino os que apresentam um maior número de insucesso escolar em termos de retenção e abandono.

O relatório aponta como causa deste desfasamento entre a idade dos alunos e o nível de ensino correspondente, “repetidas retenções ao longo do seu itinerário escolar que por serem desmotivantes e desincentivadoras da continuidade de estudos constituem um forte constrangimento ao cumprimento da escolaridade de nível secundário até aos 18 anos”.¹⁴¹ Isto significa que, apesar dos esforços realizados, não se tem conseguido resolver este problema. Como afirma o referido relatório, “o sistema continua a não estar preparado para responder às necessidades da população que acolhe, utilizando muitas vezes a repetência como meio de superação de dificuldades. Raramente esta solução resolve os problemas dos jovens implicados, pelo que uma primeira retenção é frequentemente geradora de outras e consequentemente de desmotivação e abandono”.¹⁴²

¹³⁸ Conselho Nacional de Educação (2011). *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*, pg. 8. Acedido em 28/06/2012:

http://www.epatv.pt/v2/dados/phocadownload/anolectivo20112012/estado_da_educacao_2011.pdf

¹³⁹ Conselho Nacional de Educação (2011). *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*, pg. 102. Acedido em 28/06/2012:

http://www.epatv.pt/v2/dados/phocadownload/anolectivo20112012/estado_da_educacao_2011.pdf

¹⁴⁰ Conselho Nacional de Educação (2011). *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*, pg. 102. Acedido em 28/06/2012:

http://www.epatv.pt/v2/dados/phocadownload/anolectivo20112012/estado_da_educacao_2011.pdf

¹⁴¹ Conselho Nacional de Educação (2011). *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*, pg. 102. Acedido em 28/06/2012:

http://www.epatv.pt/v2/dados/phocadownload/anolectivo20112012/estado_da_educacao_2011.pdf

¹⁴² Conselho Nacional de Educação (2011). *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*, pg. 108. Acedido em 28/06/2012:

5. Políticas de combate ao abandono escolar

Em termos de política Europeia, o Conselho Europeu estabeleceu objetivos prioritários nesta matéria e que consistem “na redução da percentagem de jovens que abandonam a escola para menos de 10 % e em assegurar que pelo menos 40 % dos jovens possuem um diploma do ensino superior ou outra qualificação equivalente”.¹⁴³

Em Portugal, ao longo dos anos, foram criados vários programas/projetos no sentido de promoverem a inclusão escolar, a saber:

O Instituto de Apoio Sócio Educativo (IASE) fundado em 1971 foi um programa criado para apoiar economicamente as famílias carenciadas. O apoio económico traduzia--se na seguinte ajuda: alimentar, alojamento, material escolar, transporte, seguro escolar, psicológico e apoio ao ensino especial.

O Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) fundado em 1988 visava potenciar os meios educativos e ações existentes, “criando outras no sentido de minorar os handicaps físicos, psíquicos e sociais dos alunos,”¹⁴⁴ através de apoio às famílias e alunos, nomeadamente no fornecimento de refeições e material escolar aos alunos de zonas prioritárias, caracterizadas por índices muito elevados de insucesso escolar. Estas medidas tinham como objetivo a escolarização ao nível do 1º ciclo do ensino básico.

Estes dois programas, segundo Martins, “procuraram homogeneizar as condições (físicas, psicológicas, económico, sociais e culturais) dos alunos, fazendo com que a “escola democrática,” a de acesso e sucesso de todos fosse real”.¹⁴⁵

Em 1989, o estado português aposta no ensino profissional como uma via alternativa ao ensino regular e de modo a possibilitar, também, a alunos com dificuldades educativas e

http://www.epatv.pt/v2/dados/phocadownload/anolectivo20112012/estado_da_educacao_2011.pdf

¹⁴³ Comissão Europeia (2011). COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU, AO CONSELHO, AO COMITÉ ECONÓMICO E SOCIAL EUROPEU E AO COMITÉ DAS REGIÕES. Combater o Abandono Escolar Precoce: Um Contributo Essencial para a Estratégia «Europa 2020», pg.3. Acedido em 29/08/2011:

http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_pt.pdf

¹⁴⁴ MARTINS, António Maria (1993). “Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo” in *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg. 20.

¹⁴⁵ MARTINS, António Maria (1993). “Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo” in *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg. 21.

insucesso escolar a conclusão do ensino secundário e a obtenção de um certificado que lhes possibilite a integração no mundo do trabalho.

Como vemos, a escola tem um importante papel na formação das gerações futuras, no desenvolvimento da sociedade e na intervenção das famílias enquanto entidade com competência em matéria de infância e juventude. Mas este empreendimento depende também das políticas educativas a implementar, sendo importante apetrechar a escola de técnicos que, num trabalho em rede, possam resolver problemas relacionados com disfuncionalidades familiares, afetivas e de adaptação. Um primeiro passo para este processo foi dado em 1991, com a criação nas escolas portuguesas dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), (apenas nas escolas secundárias). Neste ano, é também criado, o Programa Educação Para Todos (PEPT) e os currículos alternativos para alunos com necessidades educativas especiais. Em 1992, são criadas medidas de apoios e complementos educativos. Em 1996, surgem, a título experimental, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Em 1998, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98, de 2 de julho, cria o Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil - PEETI, que posteriormente passou a designar-se PETI e atualmente se chama PIEC (Programa de Inclusão para a Cidadania).

Em 2006, é celebrado um Protocolo de Cooperação entre o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e o Ministério da Educação que salienta a Escola como uma das principais entidades sinalizadoras de crianças e jovens em perigo, constituindo o absentismo, o abandono e o insucesso escolar, problemáticas dominantes. Reforça, ainda, a importância da colaboração entre as Escolas e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens através da presença estável e permanente de um professor que estabeleça a articulação direta com as escolas da área de competência de cada Comissão de Proteção, no sentido de, em articulação com as mesmas, colaborar na conceção e execução de projetos de prevenção primária do absentismo e abandono escolares. Surge, assim, a figura do professor tutor do Ministério da Educação e representante do Ministério da Educação nas Comissões de Proteção que têm contribuído para a dinamização da rede social local e da Lei de Proteção de Crianças e Jovens, junto das escolas. A Direção Regional de Educação do Centro (DREC) cria nas escolas a figura do professor interlocutor que articula com as instituições de 1ª linha e com a Comissão de Proteção, no âmbito do abandono/absentismo escolares. Este trabalho em rede é reforçado pela criação, também

pela Direção Regional de Educação do Centro (DREC), de uma aplicação informática, onde são sinalizados os casos de abandono escolar e à qual cada instituição envolvida tem acesso, no sentido de colaborarem numa perspetiva de subsidiariedade prevista pela Lei n.º 147/99 de 1 de setembro – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo.

Como podemos constatar, houve e há uma preocupação por parte dos vários governos em combater o analfabetismo através de uma oferta formativa, constituída por cursos mais práticos e focados na promoção das competências deste tipo de população. Os Cursos de Educação e Formação (CEF), Currículos Alternativos, Ensino Recorrente, Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - CRVCC (Novas oportunidades) constituem essa diversidade de formação que pretende ter em conta a particularidade de uma população que não possui a certificação adequada em termos de perspetivas de inserção profissional no mercado de trabalho. Assistimos, nestes últimos anos, a um ensino não só virado para a formação do indivíduo enquanto cidadão, mas também para a certificação de competências do indivíduo enquanto futuro trabalhador.

Todos estes esforços são também realçados por Neto-Mendes et al. ao referir que “ (...) é interessante notar as medidas adoptadas, nos últimos 20 anos, para “combater o insucesso escolar”, para “promover o sucesso educativo”, para “promover a educação para todos”, “para promover a escola inclusiva” (no âmbito daquilo a que podemos chamar “educação compensatória”): “PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo”; “PEPT – Programa Educação Para Todos”; “TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”; as medidas de contratualização através do “rendimento mínimo garantido”; “PIEF – Plano Integrado de Educação e Formação”; “CEF – Cursos de Educação e Formação”, entre outras; (...) (lembramos o programa “Eu não desisto — Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar”, lançado pelo ministro David Justino, XV Governo Constitucional) (...)”.¹⁴⁶

Todas estas medidas, apesar de importantes para a luta contra o absentismo e abandono escolares, não conseguiram, no entanto, resolver este problema tal como refere Neto-Mendes et al.: “a evolução da escolaridade obrigatória e básica (...) regista valores

¹⁴⁶NETO-MENDES, António; MARTINS, António; MADEIRA, Rosa (2007). “As organizações escolares e a (re)produção das representações sociais que naturalizam o trabalho infantil (o caso dos professores)” in Pardal; Martins; Prado de Sousa; Dujo; Placo (Orgs), *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pg. 130

que apontam para progressos notáveis (basta ter em conta os números respeitantes a escolas, alunos e professores nas últimas três décadas) mas ainda assim Portugal soma atrasos estruturais profundos que colocam o país quase sempre na cauda das comparações estatísticas; (...)”.¹⁴⁷ Isto significa que é necessário continuar a trabalhar, a diagnosticar as causas do abandono escolar e definir as respetivas estratégias de atuação. Como já vimos, neste trabalho, as causas são diversas, o que significa que essas causas “precisam de ser tratadas abrangendo uma diversidade de domínios políticos, como as questões sociais, a juventude, a família, a saúde, a comunidade local, o emprego e, também, a educação”.¹⁴⁸

É inegável que existe hoje uma diversidade formativa, uma alternativa ao ensino regular; no entanto, questiona-se até que ponto este tipo de ensino, profissional e técnico, poderá assumir uma conceção preconceituosa associada à pobreza, disfuncionalidade e limites de aquisição de conhecimentos por parte dos alunos que o frequentam, afastando outro tipo de alunos da frequência do mesmo. Desta forma, comungamos da tese defendida por Barroso no que se refere às escolas TEIP’s quando afirma que “(...) na direção contrária dos desejos de fundação de um novo modelo de escola, obedecendo a uma outra lógica, com outra organização e relações internas, essas ‘soluções’ apontavam para uma dualidade (de escolas e/ou de classes de alunos), funcionando em paralelo, fazendo com que, apesar dos interesses declarados de “facilitar a mobilidade e a permanência no sistema aos jovens ameaçados de relegação ou exclusão”, os “dispositivos de diferenciação pedagógica”, reclamados para superar as resistências da instituição escolar em lidar com a diferença, terminem por sofrer uma ‘tradução’ que institucionaliza o estigma, com o desenvolvimento de currículos de ‘segunda classe’, para alunos de ‘segunda classe’ ”.¹⁴⁹

Há mudanças a fazer na forma como é encarado o ensino em Portugal, uma vez que as existentes não foram eficazes na resolução da crise da educação provocada pela escola

¹⁴⁷NETO-MENDES, António; MARTINS, António; MADEIRA, Rosa (2007). “As organizações escolares e a (re)produção das representações sociais que naturalizam o trabalho infantil (o caso dos professores)” in Pardal; Martins; Prado de Sousa; Dujo; Placo (Orgs), *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pg. 130

¹⁴⁸Comissão Europeia (2011). COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU, AO CONSELHO, AO COMITÉ ECONÓMICO E SOCIAL EUROPEU E AO COMITÉ DAS REGIÕES. Combater o Abandono Escolar Precoce: Um Contributo Essencial para a Estratégia «Europa 2020»,pg. 4. Acedido em 29/08/2011:

http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_pt.pdf

¹⁴⁹BARROSO, Geraldo (2008). *Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolaridade obrigatória* in Revista Portuguesa de Educação, vol. 21, n.º 1, CIED – Universidade do Minho, pg. 43.

de massas, nomeadamente pela “democratização do acesso à sua universalização”.¹⁵⁰ Martins aponta algumas causas desta crise ao referir que “o sistema educativo tem funcionado, mais com a pretensão de dar uma preparação universal e integral do homem, do que em prepará-lo para o desempenho de papéis profissionais na estrutura de emprego”.¹⁵¹ Nem os cursos profissionais, nem os CEF’s nem as escolas TEIP’s parecem ter resolvido este problema. Como afirma Martins os resultados obtidos da luta contra o insucesso escolar “(...) tem sido mais o resultado de vontades políticas do que de aprendizagem efectiva dos conteúdos curriculares”.¹⁵²

Por outro lado, a solução também não estará em manter um currículo uniforme “pronto-a-vestir de tamanho único”¹⁵³ cujas características, referidas por Formosinho, como sendo: “iluminismo, centralismo, enciclopedismo, uniformismo e sequencialismo”¹⁵⁴ já provaram não resultar na escola de massas.

É pois necessário repensar, reinventar a organização da escola. Desta forma, parece-nos pertinente a seguinte sugestão de Martins como linha orientadora de mudança: “Torna-se cada vez mais importante desenvolver nos alunos a capacidade para trabalharem em grupo, analisarem os problemas e relacionarem a teoria com a prática. Importa que os métodos pedagógicos e os instrumentos técnicos, existentes nas escolas se assemelhem aos existentes no sistema de emprego”.¹⁵⁵ Isto é fundamental para resolver a inadequação entre a oferta de formações escolares existentes e as necessidades de determinados quadros técnicos. Este problema acontece na nossa sociedade porque existe, como afirma Sousa Fernandes, uma tradição escolar em manter um ensino predominantemente teórico, caracterizado por “valorizar os currículos humanísticos e de formação geral em detrimento da preparação técnica e dos conhecimentos práticos e próximos das necessidades

¹⁵⁰BARROSO, Geraldo (2008). *Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolaridade obrigatória* in Revista Portuguesa de Educação, vol. 21, n.º 1, CIED – Universidade do Minho, pg. 37

¹⁵¹MARTINS, António Maria (1999). *Formação e Emprego numa Sociedade em Mutação*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg.122.

¹⁵²MARTINS, António Maria (1999). *Formação e Emprego numa Sociedade em Mutação*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg.106.

¹⁵³FORMOSINHO, João (1992). *O Dilema Organizacional da Escola de Massas*. Revista Portuguesa de Educação, pg. 28.

¹⁵⁴FORMOSINHO, João (1992). *O Dilema Organizacional da Escola de Massas*. Revista Portuguesa de Educação, pg. 28.

¹⁵⁵MARTINS, António Maria (1999). *Formação e Emprego numa Sociedade em Mutação*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg. 123.

quotidianas”.¹⁵⁶ Enquanto esta política não for ultrapassada, continuaremos a ter em Portugal, como afirma Sousa Fernandes, “carências de formações técnicas, sobretudo a nível secundário e médio - para as quais não existem escolas apropriadas. Por outro lado, começamos a ter licenciados a nível superior que dificilmente encontram um lugar no mercado de trabalho”.¹⁵⁷ Urge, assim, refletir sobre a organização escolar e, não querendo reduzi-la a uma organização meramente empresarial, julgamos ser importante, tal como numa empresa, que a escola, também, obtenha “lucros” traduzidos em sucesso escolar. Este sucesso escolar significa, por um lado, integração na sociedade, que, segundo Sousa Fernandes, se realiza “através da ação educativa das gerações adultas sobre as gerações jovens”.¹⁵⁸ Esta ação é importante na medida em que possibilita a transmissão da cultura, dos valores e dos conhecimentos técnicos. Por outro lado, e como se verificou no Pós Guerra, em alguns países, a educação permite, igualmente, desenvolvimento económico, pois como afirma Schultz, citado por Sousa Fernandes, “o investimento no capital humano não só aumenta a produtividade individual, mas, ao fazê-lo, prepara a base técnica do tipo de força de trabalho necessária para um rápido crescimento económico”.¹⁵⁹ Para que a escola cumpra estas funções, de formação do indivíduo, a sua integração social e profissional no mundo do mercado de trabalho e de desenvolvimento económico, é importante que exista um equilíbrio na relação entre as reais necessidades da sociedade e o contributo que a escola poderá dar para a satisfação das mesmas. A este propósito, Sousa Fernandes refere algumas medidas importantes a implementar para a resolução da crise que atravessa a educação e que nos parecem ser, também, fundamentais no combate ao absentismo e abandono escolares: “ - capacidade financeira para suportar os custos crescentes da educação; - correspondência ajustada entre as formações oferecidas pelos sistemas educativos, as necessidades do sistema social e as procuras sociais da educação; - racionalização dos sistemas educativos com vista a uma oferta otimizada e diversificada

¹⁵⁶SOUSA FERNANDES, António (1991). “A problemática social da educação escolar” in PIRES, Eurico Lemos, SOUSA FERNANDES, António e FORMOSINHO, João, *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Ed. ASA, pg.54.

¹⁵⁷SOUSA FERNANDES, António (1991). “A problemática social da educação escolar” in PIRES, Eurico Lemos, SOUSA FERNANDES, António e FORMOSINHO, João, *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Ed. ASA, pg.53.

¹⁵⁸SOUSA FERNANDES, António (1991). “A problemática social da educação escolar” in PIRES, Eurico Lemos, SOUSA FERNANDES, António e FORMOSINHO, João, *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Ed. ASA, pg.49.

¹⁵⁹SOUSA FERNANDES, António (1991). “A problemática social da educação escolar” in PIRES, Eurico Lemos, SOUSA FERNANDES, António e FORMOSINHO, João, *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Ed. ASA, pg. 49.

das formações; - correspondência entre o aumento da escolarização e o crescimento económico e uma maior igualdade de oportunidades escolares e ocupacionais”¹⁶⁰

Se não existirem alterações estruturais do sistema de ensino, teremos uma nova geração de desempregados,“(…) da era da escolarização universal, diferente dos desempregados fabris, mas igualmente preocupante e gerador de tensões sociais”¹⁶¹

6. Rede social

Se a preocupação em termos de oferta formativa é importante no sentido de tornar o ensino acessível a todos, embora em modalidades diferentes e discutíveis no que diz respeito às reais aquisições de competências e conhecimentos, há outros fatores que não se resolvem apenas com a oferta formativa, que se prendem com problemas de ordem familiar e social e que exigem uma efetiva intervenção nas famílias, por parte da escola em articulação com outras instituições e serviços no sentido de um trabalho em rede, com o objetivo de combater o abandono escolar. Aliás, “a experiência adquirida pelos Estados-Membros, os dados comparativos e a investigação sugerem que os principais aspectos de uma política bem-sucedida incluem a natureza intersectorial da colaboração e o carácter abrangente das abordagens”¹⁶²

Vivemos numa sociedade do conhecimento e, como afirma Martins, “se o indivíduo não adquire os conhecimentos necessários para entrar no mercado de trabalho e se não se atualiza, corre um elevado risco de ficar dele excluído e de forma permanente”¹⁶³ As famílias, os jovens, as escolas e as instituições sociais e económicas devem promover, neste sentido, uma forte articulação em rede social de modo a que, em conjunto, possam criar um banco solidário na defesa de uma escola para todos, de modo a erradicar o abandono escolar.

¹⁶⁰SOUSA FERNANDES, António (1991). “A problemática social da educação escolar” in PIRES, Eurico Lemos, SOUSA FERNANDES, António e FORMOSINHO, João, *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Ed. ASA, pg. 51.

¹⁶¹SOUSA FERNANDES, António (1991). “A problemática social da educação escolar” in PIRES, Eurico Lemos, SOUSA FERNANDES, António e FORMOSINHO, João, *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Ed. ASA, pg. 53.

¹⁶²Comissão Europeia (2011). COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU, AO CONSELHO, AO COMITÉ ECONÓMICO E SOCIAL EUROPEU E AO COMITÉ DAS REGIÕES. Combater o Abandono Escolar Precoce: Um Contributo Essencial para a Estratégia «Europa 2020», pp.11. Acedido em 29/08/2011:

http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_pt.pdf

¹⁶³MARTINS, António Maria (1999). *Formação e Emprego numa Sociedade em Mutação*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg. 97.

Torna-se, assim, importante compreender o que se entende por rede social de modo a perspetivar a sua importância em termos de intervenção escolar e social, objetivo este, também, importante na elaboração deste trabalho. Uma rede social pode ser definida como um sistema de relações que agregam diferentes atores sociais, podendo assumir formas distintas consoante o tipo de laços e os atores envolvidos. Mercklé, citado por Portugal, designa-a por “um conjunto de unidades sociais e de relações, directas ou indirectas, entre essas unidades sociais, através de cadeias de dimensão variável”.¹⁶⁴ Outra definição é apresentada por Alarcão, que salienta as potencialidades das redes sociais ao considerá-las “(...) sistemas abertos que, através de um intercâmbio dinâmico entre os seus membros e os elementos de outros grupos sociais, potencializam outros recursos (cada membro de uma família, grupo ou instituição enriquece-se através das múltiplas relações que cada um dos outros desenvolve). O efeito das redes é a criação permanente de respostas novas e criativas para satisfazer as necessidades e interesses dos membros da comunidade, de forma solidária e auto-gestora”.¹⁶⁵

A mesma autora explicita a importância do trabalho em rede referindo que esta “permite-nos inscrever o ser humano não só no contexto familiar como no quadro mais alargado dos diferentes sistemas sociais”.¹⁶⁶

Na literatura sobre redes sociais, é possível identificar diferentes tipologias de rede, tais como a rede social pessoal, cuja perspetiva se centra no indivíduo e no conjunto de atores sociais com quem articula a diferentes níveis de proximidade; e as redes primárias e secundárias. As redes primárias envolvem interações entre indivíduos com afinidades pessoais, enquadradas num registo informal e não institucional, como acontece, por exemplo, no seio da família ou num grupo de amigos. Por seu turno, as redes secundárias unem um conjunto de unidades sociais em torno de uma função comum, num quadro formal e institucionalizado com objetivos funcionais, como por exemplo prestar um dado serviço. As redes secundárias podem ser formais ou informais consoante o nível de estruturação, os objetivos a atingir e as relações entre os seus intervenientes. As redes secundárias formais compreendem os laços institucionais, estruturados por normas precisas

¹⁶⁴PORTUGAL, Sílvia (2007). *Contributos para a discussão do conceito de rede na teoria sociológica*. Oficina do CES, Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Educação da Universidade de Coimbra nº 271, pg.23

¹⁶⁵ALARCÃO, Madalena, et al. (2007). *Rede social pessoal: do conceito à avaliação*. Psychologica, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, nº.44, pg. 353.

¹⁶⁶ALARCÃO, Madalena, et al. (2007). *Rede social pessoal: do conceito à avaliação*. Psychologica, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, nº.44, pg. 353.

que regulam os papéis e funções dos atores que nelas interagem. As redes secundárias informais distinguem-se pela inexistência desta rigidez na definição de papéis e aproximam-se da modalidade de redes primárias organizadas, como é o caso de uma rede de apoio coletivo constituída por uma associação de moradores.

A rede social permite, assim, dar resposta a carências económicas e socioculturais ajudando, deste modo, a resolver problemas da comunidade. Portanto, falar em rede social é falar de parcerias, de cooperação, de partilha, de ajuda e solidariedade social.

O conceito de rede social vulgarizou-se em Portugal sobretudo a partir da última década do século XX. A nova geração de políticas sociais que proclama uma intervenção social mais proactiva, a par de uma cidadania também ativa, constitui um importante marco na consolidação dos pressupostos da rede social no seio da intervenção social.

A lei de bases (LBSE) é um exemplo dessas políticas ao fazer referência à necessidade de um trabalho em rede, na constituição do sistema educativo, quando estabelece que é importante promover a participação da comunidade educativa e “(...) desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”.¹⁶⁷

Mais recentemente, o novo estatuto do aluno constitui um importante avanço no reforço do trabalho em rede, ao sugerir a constituição de uma equipa multidisciplinar para o combate ao absentismo e abandono escolares e de outros problemas que coloquem em perigo os menores. Esta equipa tem uma “constituição diversificada, prevista no regulamento interno, na qual participam docentes e técnicos detentores de formação especializada e ou de experiência e vocação para o exercício da função, integrando, sempre que possível ou a situação o justifique, os diretores de turma, os professores -tutores, psicólogos e ou outros técnicos e serviços especializados, médicos escolares ou que prestem apoio à escola, os serviços de ação social escolar, os responsáveis pelas diferentes áreas e projetos de natureza extracurricular, equipas ou gabinetes escolares de promoção da saúde, bem como voluntários cujo contributo seja relevante face aos objetivos a prosseguir”.¹⁶⁸

¹⁶⁷Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro. Diário da República n.º 237, I Série, 14 de Outubro de 1986, pg. 2

¹⁶⁸Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. Diário da República, 1.ª série, n.º 172, pg. 5114.

Esta equipa multidisciplinar apresenta inúmeras vantagens na abordagem integrada aos problemas sociais complexos e multidimensionais, como é o abandono e absentismo escolares, ao potenciar a concertação de esforços, a otimização de recursos, a integração de diferentes atributos, a complementaridade de saberes e competências e o estímulo à criatividade e inovação social.

As recomendações da União Europeia também vão neste sentido no que diz respeito ao combate do abandono escolar, dando exemplos de sucesso atingido em alguns países que criaram redes com entidades externas à escola, de modo a combater problemas relacionados com o álcool, com os maus tratos físicos e psicológicos e com distúrbios ao nível do sono. Um desses exemplos são os Países Baixos, onde as escolas foram apoiadas financeiramente, cedendo-lhes autonomia para resolverem os seus problemas em articulação com as entidades locais. Esta medida revelou ser um sucesso.

Na Itália, “as escolas abertas, como as «scuole aperte» em Nápoles (Itália), procuram combater o desinteresse dos alunos, organizando uma grande variedade de projectos em colaboração com a sociedade civil local. As actividades são organizadas fora do horário escolar e estão abertas a todas as crianças, incluindo aquelas que já abandonaram o ensino regular. Constituem uma forma de cativar as crianças menos interessadas e em risco de abandonar a escola”.¹⁶⁹

Outro aspeto que também merece destaque são as redes de cooperação entre unidades de formação que contribuem para a sustentabilidade e melhoria do leque de ofertas formativas, através de adaptações sucessivas que evitam sobreposições e investem em áreas cuja oferta é escassa. Além disso, facilitam o encaminhamento dos alunos para escolas que melhor respondem aos seus interesses, logo será, à partida, um fator de motivação para a prossecução dos estudos e para a realização pessoal. Para as unidades de formação, é também um encontro profícuo na medida em que a cooperação interorganizacional é uma fonte de aprendizagem e, por vezes, geram-se oportunidades de promover cursos em parceria. Muitas vezes, as unidades formativas estabelecem ainda conexões com organizações locais que potenciam “a partilha de recursos, o diagnóstico de necessidades e expectativas, a atração de formandos, bem como a resolução de problemas

¹⁶⁹ Comissão Europeia (2011). COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU, AO CONSELHO, AO COMITÉ ECONÓMICO E SOCIAL EUROPEU E AO COMITÉ DAS REGIÕES. Combater o Abandono Escolar Precoce: Um Contributo Essencial para a Estratégia «Europa 2020», pp.9-10. Acedido em 29/08/2011: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_pt.pdf

concretos com os quais se deparam”.¹⁷⁰ Em Portugal, também o Conselho Nacional de Educação, a partir da discussão de casos de sucesso no país, refere que a conexão entre unidades de formação e organizações públicas e privadas, com e sem fins lucrativos, gera uma cooperação estratégica bastante profícua. Por exemplo, a articulação com o tecido de produção local tem impactos positivos a vários níveis. A experiência evidencia que os cursos com maior sucesso “são aqueles em que as unidades de formação e as organizações produtivas colaboram para a formação de trabalhadores com as competências adequadas para suprir necessidades do mercado de emprego local”.¹⁷¹ É, portanto, crucial para a organização de estágios e para a integração posterior no mercado de trabalho, para além da troca de experiências e recursos que se geram e que contribuem para a melhor qualidade dos cursos.

São cada vez mais frequentes os contextos de colaboração e interconexão entre redes secundárias formais e informais, decorrentes da necessidade de encontrar respostas mais adequadas e eficazes à realidade que enfrentam no seu campo de atuação. A rede social, ao agregar diferentes atores sociais, surge como um mecanismo de resposta corrente em várias áreas da intervenção social, com especial destaque aqui para a área da educação, com potencialidades a vários níveis, nomeadamente na inclusão escolar.

Outra entidade criada para combater a exclusão social através de articulação social é a Rede Social. O Programa Rede Social, criado em 1997, juridicamente instituído pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 197/97, de 18 de novembro, visa incentivar redes de apoio social integradas a nível local, através de “um fórum de articulação e congregação de esforços e baseia-se na adesão livre por parte das autarquias e das entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos que nela queiram participar. A rede social deverá, no entanto, assumir uma postura activa de ir ao encontro das diferentes entidades que actuam no domínio social, suscitando a sua participação”.¹⁷² Neste Diploma, a rede social é definida como “o conjunto das diferentes formas de entreatajuda, bem como das entidades particulares sem fins lucrativos e dos organismos públicos que trabalham no domínio da

¹⁷⁰ Conselho Nacional de Educação (2011). Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses. pg. 251. Acedido em 9/09/2012:

http://www.epatv.pt/v2/dados/phocadownload/anolectivo20112012/estado_da_educacao_2011.pdf

¹⁷¹ Conselho Nacional de Educação (2011). Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses, pg. 251. Acedido em 9/09/2012:

http://www.epatv.pt/v2/dados/phocadownload/anolectivo20112012/estado_da_educacao_2011.pdf

¹⁷² Resolução do Conselho de Ministros n.º 197/97, de 18 de Novembro. Diário da República I Série B, n.º 267, pg. 6252.

acção social e articulem entre si e com o Governo a respectiva actuação, com vista à erradicação ou atenuação da pobreza e exclusão social e à promoção do desenvolvimento social”.¹⁷³

As finalidades deste Programa seguem uma estratégia operacional assente nos princípios de parceria e complementaridade de saberes e atribuições. Neste sentido, em cada autarquia do território português, e de acordo com o expresso no Decreto-Lei n.º 115/2006, foram criados “os princípios, finalidades e objectivos da rede social, bem como a constituição, funcionamento e competência dos seus órgãos”.¹⁷⁴ Os seus objetivos específicos são: “a) Combater a pobreza e a exclusão social e promover a inclusão e coesão sociais; b) Promover o desenvolvimento social integrado; c) Promover um planeamento integrado e sistemático, potenciando sinergias, competências e recursos; d) Contribuir para a concretização, acompanhamento e avaliação dos objectivos do Plano Nacional de Acção para a Inclusão (PNAI); e) Integrar os objectivos da promoção da igualdade de género, constantes do Plano Nacional para a Igualdade (PNI), nos instrumentos de planeamento; f) Garantir uma maior eficácia e uma melhor cobertura e organização do conjunto de respostas e equipamentos sociais ao nível local; g) Criar canais regulares de comunicação e informação entre os parceiros e a população em geral”.¹⁷⁵ Em Aveiro, a rede social designa-se CLASA - Conselho Local de Acção Social de Aveiro - e tem como função promover o diagnóstico dos problemas, serviços e equipamentos sociais e a articulação com as instituições locais, de modo a reunirem esforços, numa perspetiva de entajuda, para uma intervenção concertada na prevenção e solução das problemáticas existentes mediante a elaboração de um programa de intervenção e desenvolvimento social. O objetivo é a consciência local de uma responsabilidade partilhada relativamente à resolução dos problemas existentes. As escolas foram também convidadas a integrar este órgão constituído por várias entidades públicas e privadas interessadas no desenvolvimento social local.

Esta aposta no trabalho em rede para o combate à exclusão social tem sido bem acolhida pelos vários governos em exercício. Assim, temos assistido ao surgimento de vários planos de continuidade para esta luta, como por exemplo o Plano Nacional de Acção

¹⁷³Resolução do Conselho de Ministros n.º 197/97, de 18 de Novembro. Diário da República I Série B, n.º 267, pg. 6253.

¹⁷⁴Decreto-Lei n.º 115/2006 ,de 14 de Junho. Diário da República I Série A, n.º 114, pg. 1.

¹⁷⁵Decreto-Lei n.º 115/2006 ,de 14 de Junho. Diário da República I Série A, n.º 114, pg. 2.

para a Inclusão (PNAI), acima referido, “inserido na Estratégia Nacional para a Protecção Social e Inclusão Social 2008-2010, apresenta uma estratégia global assente na análise do contexto socioeconómico e dos seus reflexos sobre a pobreza e a exclusão social, o que conduziu à definição de prioridades políticas de intervenção, com vista à concretização de objectivos comuns europeus. Esta definição teve por base um diagnóstico nacional que salienta seis grandes riscos que afectam fortemente a inclusão em Portugal:

- Pobreza infantil e pobreza dos idosos;
- Insucesso escolar e abandono escolar precoce;
- Baixos níveis de qualificação;
- Participação diminuta em acções de aprendizagem ao longo da vida;
- Info-exclusão”.¹⁷⁶ Como resposta foram criados projetos de trabalho em rede

social. Em Aveiro, temos por exemplo o projeto Multissendas, da Cáritas Diocesana de Aveiro, que trabalha com a comunidade cigana, estabelecendo articulação com as escolas e com a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Aveiro. Há, também, a Escola Segura, que estabelece parceria com as escolas nas situações de violência e abandono escolares, atuando também na prevenção com a realização de sessões de formação aos jovens e aos encarregados de educação; o projeto Alternativas e o Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP) que trabalha com famílias desestruturadas, realizando uma intervenção junto das famílias e dos jovens em articulação com as escolas; o projeto Centro de Respostas Integradas (CRI) é, também, outro exemplo de projeto que trabalha com jovens e famílias com problemas de consumo de substâncias ilícitas; o Núcleo de Crianças em Risco do Hospital de Aveiro que colabora com as escolas e outras instituições com competência em matéria de infância e juventude no que diz respeito ao encaminhamento de crianças e jovens em perigo; a Equipa de Intervenção Precoce que trabalha em casa das famílias disfuncionais de modo a promover as competências parentais das mesmas estabelecendo, também, articulação com as escolas e outras entidades; o Instituto Português da Juventude que promove sessões e atividades de prevenção do insucesso e abandono escolares.

A colocação de professores noutras instituições/projetos, Rendimento Social de Inserção (RSI), Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ), é mais um exemplo promotor da articulação e congregação de esforços em termos de intervenção e prevenção.

¹⁷⁶LOGFRAME – Consultoria e Formação, Lda. e Núcleo Executivo do CLASA (2010). *Diagnóstico Social do Concelho de Aveiro*. Câmara Municipal de Aveiro, pp. 21-22.

De facto, a prevenção e a intervenção são estratégias importantes no combate ao absentismo e abandono escolares. Neste processo, a escola tem um papel importantíssimo porque é lá que ocorre a transformação do aluno em futuro cidadão e profissional. Mas, para que este processo corra bem, a escola não pode partir do pressuposto de que todos os alunos que chegam às suas salas têm a mesma educação informal. O problema da disfuncionalidade familiar, a heterogeneidade económica e cultural são uma realidade que não pode ser ignorada. A escola, como refere Martins, que “é chamada a preparar os jovens para uma sociedade altamente heterogénea, e para lidar com as suas disfuncionalidades”,¹⁷⁷ tem de se organizar em função dessas realidades. O trabalho em rede é uma proposta de trabalho. Para isso, é necessário que a escola abra as suas portas à comunidade, é necessária uma mudança no processo organizacional de modo a que, em conjunto, possam delinear metodologias que apontem para uma intervenção coletiva, pois “a cooperação com as empresas ou agentes exteriores às escolas e o desporto também podem ser importantes para a redução do abandono escolar precoce, uma vez que promovem a criatividade, novas formas de pensamento, o diálogo intercultural e a coesão social”.¹⁷⁸ Também é um facto que esta recomendação europeia tem sido adotada por muitas escolas do país, mediante o estabelecimento de protocolos com empresas que permitem ao aluno concluir o seu percurso escolar em contexto de trabalho. Estes projetos têm permitido uma intervenção com as famílias de modo a sensibilizar os encarregados de educação para a importância da frequência escolar e promover o trabalho em rede. No entanto, ainda temos um longo caminho a percorrer. É necessário investir mais na organização da escola em termos de cooperação externa, nomeadamente com os pais. “Os sistemas de alerta rápido e uma cooperação mais adequada com os pais podem ser formas eficientes de ajudar os alunos em risco. Do mesmo modo, a criação de redes com agentes exteriores à escola e o acesso às redes de apoio locais tende a ser altamente eficiente em termos da adequação do apoio prestado”.¹⁷⁹

¹⁷⁷MARTINS, António Maria (1999). *Formação e Emprego numa Sociedade em Mutação*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg. 96.

¹⁷⁸Comissão Europeia (2011). COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU, AO CONSELHO, AO COMITÉ ECONÓMICO E SOCIAL EUROPEU E AO COMITÉ DAS REGIÕES. Combater o Abandono Escolar Precoce: Um Contributo Essencial para a Estratégia «Europa 2020», pp.11. Acedido em 29/08/2011:

http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_pt.pdf

¹⁷⁹Comissão Europeia (2011). COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU, AO CONSELHO, AO COMITÉ ECONÓMICO E SOCIAL EUROPEU E AO COMITÉ DAS REGIÕES.

Há novos desafios que se colocam à escola de hoje. Sarmiento refere que “(...) a escola hoje tem de procurar encontrar o seu caminho e este trabalho de aprendizagem coloca claramente nas mãos das comunidades educativas, e muito em particular nos professores, o esforço de pensar a sua acção”.¹⁸⁰ E a ação na luta contra o abandono escolar deve ser coletiva. Isto porque são vários os fatores que influenciam o sucesso escolar, nomeadamente as capacidades cognitivas dos alunos, a sua motivação e o seu comportamento, a organização da sala de aula, o clima e as relações aluno/professor, a quantidade e a qualidade do ensino, o apoio dos pais, a ajuda na aprendizagem em casa, a cultura e liderança da escola, as influências da comunidade, o setor empresarial e o grupo de amigos. Deve, então, existir uma intervenção articulada em rede social, que envolva os vários intervenientes educativos de modo a atuarem em vários níveis: a nível político, promovendo uma avaliação e um currículo adaptado ao perfil do aluno ao longo do seu percurso escolar; a nível das organizações educativas, criando salas de estudos com apoios educativos, promovendo atividades e projetos que vão ao encontro das dificuldades dos alunos de modo a que as mesmas sejam ultrapassadas; a nível do processo de ensino-aprendizagem e do projeto curricular de turma, dinamizados pelos docentes mediante a promoção de um ensino individualizado, diferenciado, com estratégias de motivação que tenham em conta as dificuldades dos alunos e as suas competências individuais; a nível da comunidade fomentando as relações entre escola e empresas de modo a promover o empreendedorismo.

A rede social é, assim, um mecanismo importante de apoio social uma vez que, segundo Alarcão, “(...) é constituída por um conjunto de pessoas que mantêm ligações específicas, com significado mútuo, no quadro do apoio social. Constitui, pois, um sistema de comunicação e um instrumento de suporte, através de canais (institucionalizados ou não) de trocas e comunicação, dentro duma sociedade”.¹⁸¹ Permite tentar solucionar os problemas sociais num trabalho colaborativo rentabilizando recursos. “Na nova governança dos territórios, as redes inter-organizacionais tendem a solucionar/minimizar os problemas

Combater o Abandono Escolar Precoce: Um Contributo Essencial para a Estratégia «Europa 2020», pg.9.
Acedido em 29/08/2011:

http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_pt.pdf

¹⁸⁰SARMENTO, Manuel (2002). *Infância, Exclusão Social e Educação Como Utopia Realizável*. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril, pág.278.

¹⁸¹ALARCÃO, Madalena, et al. (2007). *Rede social pessoal: do conceito à avaliação*. *Psychologica*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, n.º.44, pg. 354.

de coordenação (...), esbatendo fronteiras, otimizando recursos e, por essa via, contribuir activamente para a eficácia e eficiências das políticas públicas”.¹⁸²

No que diz respeito ao combate ao abandono escolar, a criação de redes que envolvam as famílias e respetivos encarregados de educação é importante no sucesso educativo dos alunos. É necessário envolver os pais, é essencial que os mesmos acompanhem “(...) activamente a vida escolar do seu educando”,¹⁸³ é necessário que as escolas criem mecanismos que permitam a participação dos mesmos no combate ao abandono escolar e na consciencialização dos seus deveres em termos de responsabilidades parentais e educativas. Isto, porque o sucesso educativo dos alunos passa, também, pelo envolvimento e comprometimento dos progenitores no seu percurso escolar. É importante que os encarregados de educação participem nas atividades escolares. “Estas actividades vão desde a ajuda em casa e a ajuda voluntária na escola até ao trabalho com a escola para ajudar as crianças a melhorar e a tomar decisões chave sobre o programa da escola”.¹⁸⁴

É também importante que na sala de aula exista um trabalho em rede, uma diversidade de estratégias de modo a motivar alunos desmotivados e com fracas expectativas em relação ao prosseguimento de estudos.

Em suma, falar de redes sociais é falar de instituições, entidades e serviços com os quais a escola pode trabalhar, de forma colaborativa, na construção da criança como futuro cidadão de direitos e deveres.

¹⁸²LOGFRAME – Consultoria e Formação, Lda. e Núcleo Executivo do CLASA (2010). *Diagnóstico Social do Concelho de Aveiro*. Câmara Municipal de Aveiro, pg. 16.

¹⁸³Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro. Diário da República, 1.ª série, n.º 13, pg. 586

¹⁸⁴DAVIS, Don (2003). “A Colaboração escola-família-comunidade: uma perspectiva americana” in, Conceição Alves Pinto e Manuela Teixeira, (org.), *Pais e Escola Parceria para o Sucesso*. Porto: ISET, pág. 176.

CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

“São os atores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é. Por isso é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem os aspetos que influenciam o seu rendimento.”

Brunet, 1992

1. Metodologia

Relativamente ao método, metodologia e técnicas de investigação, afirma Pardal e Correia que é frequente, mas incorreto, identificar-se “método com metodologia e cada um destes, com técnicas de investigação”.¹⁸⁵ Vamos, de uma forma breve, abordar cada um destes conceitos, explicitando as opções realizadas e a sua importância na presente investigação.

Por metodologia entende-se a organização reflexiva do processo de investigação. É o processo que orienta a recolha de dados no terreno. Falar em metodologia é perguntar também por diferentes métodos de pesquisa, é ponderar sobre a melhor opção. Segundo Yin cada método “é uma maneira diferente de coletar e analisar a evidência empírica, seguindo sua própria lógica. E cada uma tem suas próprias vantagens e desvantagens”.¹⁸⁶

Pardal e Correia, também, definem o conceito de método como sendo “um conjunto de operações, situadas a diferentes níveis, que tem em vista a consecução de objectivos determinados. Corresponde a um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possível a selecção e a articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica”.¹⁸⁷ A escolha do método numa investigação é determinante para o sucesso da mesma e, segundo Pardal e Correia, este deve estar “ajustado ao objecto de estudo e concebido como meio de direccionar a investigação para o seu objetivo, possibilitando a progressão do conhecimento acerca desse

¹⁸⁵PARDAL, Luís; Correia, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores, pg.10.

¹⁸⁶YIN, Robert (2010). *Estudo de Caso: Planeamento e Métodos (Quarta edição)*. Porto Alegre: bookman, pg.26.

¹⁸⁷PARDAL, Luís; Correia, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores, pg. 10.

mesmo objecto (...)”.¹⁸⁸ O método é, assim, uma espécie de bussola, o meio que possibilita a orientação da investigação de modo a responder às questões formuladas; é, como afirma Pardal e Correia, um “plano orientador de trabalho”.¹⁸⁹

Neste estudo, pretende-se escolher um método que permita identificar as perceções dos docentes sobre as causas do abandono e absentismo escolares, conhecer a organização interna de uma escola no âmbito desta problemática, compreender como se processa a relação dessa escola com outras entidades da rede social, nomeadamente com a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Aveiro, em situações de abandono e absentismo escolares e perceber se os processos desencadeados internamente (na escola) e em articulação com a rede social contribuíram para uma efetiva inclusão escolar. Para a realização desta tarefa, optou-se pelo estudo de caso, recorrendo tanto à investigação qualitativa como à quantitativa na medida em que a sua complementaridade pode dar respostas mais efetivas à realidade complexa que estamos a estudar. “Com efeito, viabilizando o conhecimento pormenorizado de uma situação, por recurso a métodos qualitativos e quantitativos, o estudo de caso permite compreender naquela o particular na sua complexidade (...)”.¹⁹⁰

2. Opção metodológica: Estudo de caso

A opção metodológica a utilizar é, como já foi referido, o estudo de caso numa investigação mista. O estudo de caso é, segundo Yin, “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes”.¹⁹¹

Pardal e Correia definem o estudo de caso como sendo “ (...) um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas,

¹⁸⁸PARDAL, Luís; Correia, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores, pg.16.

¹⁸⁹PARDAL, Luís; Correia, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores, pg.10.

¹⁹⁰PARDAL, Luís; Correia, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores, pg.10.

¹⁹¹YIN, Robert (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos (Quarta edição)*. Porto Alegre: bookman, pg.39.

permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização”.¹⁹²

Relativamente às vantagens desta investigação, afirma Yin que o estudo de caso é “um método abrangente – cobrindo a lógica do projeto, as técnicas de coleta de dados e as abordagens específicas à análise de dados”.¹⁹³ Refere, ainda, que o estudo de caso não é uma investigação redutora à evidência qualitativa, mas poderá incluir “uma mistura de evidência quantitativa e qualitativa. Além disso, os estudos de caso não precisam sempre incluir a evidência observacional direta e detalhada (...)”.¹⁹⁴ Pardal e Correia corroboram esta tese afirmando que “num estudo de caso (...), o pesquisador pode recorrer a uma grande diversidade de técnicas, facto que tanto pode ser determinado pelo quadro teórico de que se possa ter socorrido e das hipóteses que tenha elaborado, como da especificidade da situação, ou de ambas as condições: inquérito por questionário, entrevista, análise documental, (...)”.¹⁹⁵ Esta conjugação do quantitativo e qualitativo como possível numa investigação é, ainda, realçada por Pardal e Correia ao afirmarem o seguinte: “Se revisarmos os estudos científicos realizados nos últimos anos (buscando nas publicações produzidas em distintas disciplinas e campos), observaremos uma tendência crescente nesse sentido: a fusão, o casamento quanti-quali. Isso se deve talvez ao fato de termos percebido que, mais que beneficiar, as lutas ideológicas e as posições dogmáticas impediram o avanço do conhecimento, por isso, é preciso buscar a convergência ou a triangulação”.¹⁹⁶

No presente estudo, pretendemos utilizar a pesquisa qualitativa e quantitativa como meios de orientação e investigação na dinâmica existente numa escola em torno da resolução do problema do abandono escolar. “Neste modelo, o estudo se desenvolve da perspectiva de um dos dois enfoques, o qual prevalece, e a pesquisa mantém um componente do outro enfoque”.¹⁹⁷

¹⁹²PARDAL, Luís; Correia, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores, pg.25.

¹⁹³YIN, Robert (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos (Quarta edição)*. Porto Alegre: bookman, pg.39.

¹⁹⁴YIN, Robert (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos (Quarta edição)*. Porto Alegre: bookman, pg.41.

¹⁹⁵PARDAL, Luís; Correia, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores, pg. 23.

¹⁹⁶SAMPIERI, Roberto Hernandez; et al. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: Mc Graw Hill, pp. 19-12.

¹⁹⁷SAMPIERI, Roberto Hernandez; et al. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: Mc Graw Hill, pp. 19-17.

A nossa escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pelo facto desta privilegiar o que os sujeitos dizem e fazem através da recolha de dados, permitindo que a análise a realizar se baseie num processo “interpretativo, contextual”.¹⁹⁸ O estudo do fenómeno é feito procurando descrever, compreender e explicar, atendendo ao respetivo contexto. A investigação qualitativa, de carácter descritivo e interpretativo, tem como objetivo dar respostas acerca de situações contextualizadas, como é o caso do nosso estudo, atribuindo importância à dimensão social da investigação e do investigador, situando a investigação dentro da esfera de atividades comuns e correntes do quotidiano escolar, aproximando-a da vida diária do docente e do seu trabalho em rede social. Chizzotti afirma que esta pesquisa permite, também, “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.¹⁹⁹ É um estudo orientado para o processo e não para os resultados, interessado na compreensão do fenómeno numa perspectiva intensiva e holística dos mesmos, ou seja, pretende-se estudar as percepções que os sujeitos têm de um determinado objeto de investigação. É uma pesquisa que, segundo Sampieri, “(...) preocupa-se em captar experiências na linguagem dos próprios indivíduos e estuda ambientes naturais”.²⁰⁰

Neste trabalho, pretende-se essencialmente estudar uma organização – a escola - no âmbito da sua estrutura no combate ao absentismo e abandono escolares e as suas relações com a rede social. Estamos, portanto, numa perspectiva de pesquisa correlacional. “No caso das pesquisas qualitativas, também é possível a correlação entre dois ou mais conceitos, categorias ou variáveis, ainda que não se meça(m) a(s) relação (ões) nem se estabeleça numericamente sua magnitude. No geral, tais relações não são prefixadas (não são preconcebidas), e sim descobertas durante a pesquisa, isto é, são induzidas.”²⁰¹ Portanto, os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, o que lhes permite (re)elaborar o quadro teórico à medida que os dados vão surgindo, com o objetivo de responder às suas questões de pesquisa. Segundo Sampieri, esses dados qualitativos “consistem, geralmente, na descrição profunda e completa (o mais possível) de eventos, situações, imagens mentais, interações, percepções, experiências, atitudes, crenças,

¹⁹⁸SAMPIERI, Roberto Hernandez; et al. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: Mc Graw Hill, pg.19.

¹⁹⁹CHIZZOTTI, António, (2003). *A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios*. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 16, número 002. Braga: Universidade do Minho, pg. 21.

²⁰⁰SAMPIERI, Roberto Hernandez; et al. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: Mc Graw Hill, pg.20.

²⁰¹SAMPIERI, Roberto Hernandez; et al. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: Mc Graw Hill,pg.104.

emoções, pensamentos e comportamentos particulares das pessoas, seja de forma individual, seja em grupo ou colectivo. Coleta-se com a finalidade de analisá-los para compreendê-los e assim responder a questões de pesquisa ou gerar conhecimentos”.²⁰²

Quanto à pesquisa quantitativa, esta é também importante no presente trabalho para investigar as percepções dos docentes no âmbito da problemática do abandono escolar e a articulação com a rede social. Nesta pesquisa,“(…) uma ou várias hipóteses são estabelecidas (suposições sobre uma realidade), um plano é desenvolvido para submetê-las à prova, os conceitos incluídos nas hipóteses (variáveis) são medidos e se transforma as medições em valores numéricos (dados quantificáveis), para serem analisados posteriormente com técnicas estatísticas e estender os resultados a um universo mais amplo, ou para consolidar as crenças (…)”.²⁰³

Concluindo, no presente trabalho, optou-se pela investigação do estudo de caso utilizando a pesquisa de métodos mistos pois estes permitem, segundo Yin, recolher “uma série mais rica e mais forte de evidências do que poderiam obter por qualquer método único isolado”.²⁰⁴

3. Técnicas de recolha e tratamento de dados

A recolha de dados é uma fase determinante para o curso da investigação pois as decisões do investigador sobre quais as técnicas a utilizar vão influenciar o tipo de dados obtidos. A recolha de dados, segundo Sampieri, implica: i) “selecionar um instrumento ou método de coleta dos dados entre os disponíveis na área do estudo, na qual está inserida nossa pesquisa, ou desenvolver uma. Esse instrumento deve ser válido e confiável, do contrário não podemos nos basear em seus resultados; ii) aplicar esse instrumento ou método para coletar dados, isto é, obter observações, registos ou medições de variáveis, acontecimentos, contextos, categorias ou objetos que são de interesse para o nosso estudo; e iii) preparar observações, registos e medições obtidas para que sejam analisadas corretamente”.²⁰⁵

²⁰²SAMPIERI, Roberto Hernandez; et al. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: Mc Graw Hill, pg.377.

²⁰³SAMPIERI, Roberto Hernandez; et al. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: Mc Graw Hill,pg.10

²⁰⁴YIN, Robert (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos (Quarta edição)*. Porto Alegre: bookman, pg.87.

²⁰⁵SAMPIERI, Roberto Hernandez; et al. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: Mc Graw Hill, pg.286.

Tendo em conta os objetivos estabelecidos, foram escolhidos os seguintes instrumentos de recolha de dados: pesquisa documental, entrevista semiestruturada e inquérito por questionário.

3.1. Análise documental

O presente trabalho começou com a pesquisa documental, elemento crucial para conhecer a organização em estudo. Foram consultados vários documentos que nos permitiram conhecer a organização da escola no âmbito do combate ao abandono escolar. Um desses documentos foi o projeto educativo da escola, onde é referida a articulação com a rede social como meio de promover a inclusão escolar. Foram, ainda, analisados o plano anual de atividades, o guião de participação à comissão de proteção de crianças e jovens de Aveiro. Estes documentos justificam, também, a dimensão qualitativa na recolha de dados no presente estudo, pois são importantes para responder às questões de pesquisa formuladas.

3.2. Entrevista

Foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas (com a duração média de 90 minutos) aos técnicos da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Aveiro, ao professor Interlocutor do Abandono Escolar e à subdiretora do Agrupamento de Escolas. O recurso à técnica de entrevista deve-se ao facto desta permitir, como afirma Quivy, “uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências”.²⁰⁶ Optou-se pela entrevista semiestruturada ou semidirigida, na qual o “investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado.”²⁰⁷ A entrevista tem, também, a vantagem de permitir ao investigador uma abordagem flexível. Pretende-se “que o discurso do entrevistado vá fluindo livremente – exprimindo-se com abertura, informa sobre as suas percepções e interpretações que faz de um acontecimento; sobre as suas experiências e memórias; sobre o sentido que dá às suas práticas; revela as suas

²⁰⁶QUIVY, Raymond; et al. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3ª Ed.). Lisboa: Gradiva, pg.192.

²⁰⁷QUIVY, Raymond; et al. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3ª Ed.). Lisboa: Gradiva, pg. 192.

representações e referências normativas; fornece indícios sobre o seu sistema de valores, emotividade e atitudes; reconstitui processos de acção ou mudança e denuncia os elementos em jogo e suas relações”.²⁰⁸ Para além disto, a entrevista semiestruturada é ideal numa perspetiva compreensiva-interpretativa, isto é, pretende-se mais do que encontrar respostas, compreender o sentido da atuação dos agentes.

Concluindo, o uso de técnicas qualitativas visa compreender uma dada realidade ou o significado de um conjunto de aspetos (eventos, acontecimentos, situações, ações, imagens mentais, interações, perceções, experiências, atitudes, crenças, emoções, pensamentos e comportamentos) a partir do ponto de vista dos participantes no estudo. As principais vantagens do uso de técnicas qualitativas estão associadas à possibilidade de recolher elementos através da observação e de permitir solicitar esclarecimentos, evitando desta forma dúvidas ou respostas omissas. Envolve um conjunto de técnicas bastante flexíveis e permeáveis às características e finalidades de cada estudo. Todavia, implica um processo mais moroso quer na recolha dos dados, quer na sua posterior análise. E são as técnicas de entrevista semiestruturada realizadas a alguns representantes da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Aveiro e a docentes da escola em estudo (professora interlocutora para o abandono escolar e subdiretora do Agrupamento), bem como a análise de documentos, já referida, que justificam a dimensão qualitativa na recolha de dados, no presente estudo.

3.3. Inquérito por questionário

Para além das entrevistas, elaborou-se um inquérito por questionário com o objetivo de recolher um conjunto de informações relevantes para o presente estudo a partir das perspetivas dos diretores de turma, das coordenadoras do pré-escolar e do 1º ciclo de uma escola. Neste caso, a opção por um inquérito por questionário deve-se à extensão do número de participantes neste estudo, colocando constrangimentos no que se refere à compatibilidade horária para realizar as entrevistas. De facto, esta técnica quantitativa permite recolher mais dados em menos tempo, embora sob pena de não aprofundar com maior detalhe os dados recolhidos.

Os inquéritos por questionário são compostos por um conjunto de questões de resposta fechada, outro de resposta curta e de escolha múltipla, este último com recurso a

²⁰⁸PARDAL, Luís; Correia, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores, pp. 65-66.

escalas de Likert, que normalmente vão de 1 a 5, sendo que 1 significa nenhuma importância e 5, importância máxima. Desta forma, procura-se mensurar o valor atribuído por cada inquirido a um conjunto de aspetos fundamentais na análise sobre as causas do abandono e absentismo escolares, bem como do trabalho em rede que é desenvolvido para lhe dar resposta.

Justificadas as opções do investigador, importa ainda esclarecer que, apesar da recolha de dados ter sido feita com recurso a técnicas qualitativas e quantitativas, as questões centraram-se sobre os mesmos aspetos de modo a permitir a comparação e o estabelecimento de relações entre os dados obtidos quer pelas entrevistas, quer pelos inquéritos por questionário.

3.4. Técnicas de tratamento de dados

Recolhidos os dados, procedeu-se à análise e tratamento dos mesmos. O tratamento de dados implica condensar e resumir os dados, organizá-los ou decompô-los em tópicos/fatores, de modo a ser possível identificar relações entre si. Bogdan, a este respeito, fornece algumas sugestões: “À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamentos, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (...)”.²⁰⁹

No que concerne às técnicas qualitativas, começou-se por transcrever as entrevistas, o que permitiu apreender com maior fidelidade o discurso dos entrevistados. Em seguida, procedeu-se à análise de conteúdo que permitiu analisar “de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade”.²¹⁰ A análise detalhada do conteúdo das entrevistas foi realizada de forma interpretativa e flutuante.

Quanto às técnicas quantitativas, foram recolhidos 24 inquéritos por questionário, cujos dados foram trabalhados em Excel. Procedeu-se à quantificação das respostas, para

²⁰⁹BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, pág. 221

²¹⁰QUIVY, Raymond; et al. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3ª Ed.). Lisboa: Gradiva, pp. 225-227.

cada item solicitado, e elaboraram-se tabelas e gráficos que compilam os dados e facilitam a sua interpretação.

Após esta fase de recolha, análise e tratamento dos dados, seguiu-se “o momento de estabelecer relações - entre dados empíricos recolhidos e informação teórica, entre a informação empírica obtida no estudo e outra sistematizada em estudos feitos e divulgados - conducentes ao aprofundamento da temática abordada. É, ainda, o momento de deixar transparecer o interesse do quadro de referência teórico utilizado e das eventuais lacunas”.²¹¹

A partir da análise e tratamento de dados, em estreita articulação com o quadro teórico traçado anteriormente, optou-se por centrar a discussão dos resultados nas causas de abandono e absentismo escolares e na intervenção em rede em situações de abandono e absentismo escolares. Mas comecemos por caracterizar o nosso caso.

4. Caracterização do caso

O presente trabalho centra-se no estudo de caso de uma escola do concelho de Aveiro que não será identificada por razões de confidencialidade, a qual designaremos por escola dos afetos. As razões da escolha desta escola prendem-se com o facto de ser uma escola que, apesar de ter problemas de insucesso, absentismo e abandono escolares, está interessada em refletir sobre os mesmos mostrando abertura e disponibilidade para contribuir para este trabalho numa perspetiva de escola aprendente.

Segue-se um conjunto de informações pertinentes sobre esta escola, colhidas a partir do projeto educativo da escola:

- **O meio** em que a escola dos afetos está inserida é uma zona com aproximadamente 6000 habitantes, essencialmente agrícola, apesar da existência de algumas indústrias e serviços.
- **As famílias** têm a sua ocupação no setor secundário e terciário, constituindo a agricultura uma segunda ocupação como meio de ajuda no orçamento familiar.
- **O nível de escolaridade** dos progenitores dos alunos é baixo: 70% até ao 2º ciclo, 4% são licenciados e 4% não têm habilitações académicas.

²¹¹PARDAL, Luís; Correia, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores, pg. 83.

- **A participação dos progenitores ou encarregados de educação** na vida da escola e no acompanhamento dos seus educandos é um dos constrangimentos da escola, ao contrário das associações recreativas, desportivas e culturais, que, sempre que solicitadas, participam.
- **Os edifícios** que constituem a escola dos afetos, que é um agrupamento constituído pelo pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos, encontram-se em estado de conservação razoável.
- **Os recursos humanos** são constituídos por 95 docentes, 16 auxiliares, 5 administrativos e 2 guardas-noturnos, 1 psicóloga a prestar serviços ao abrigo da Medida 1.3 do POPH (Programa Operacional de Potencial Humano). Os docentes constituem um corpo, na sua maioria, estável, apesar das elevadas aposentações de docentes do 1º ciclo.
- **Os alunos** a frequentar este agrupamento são na sua totalidade 790 e distribuem-se deste modo: Pré-escolar – 90 alunos; 1º Ciclo – 333 alunos; 2º Ciclo – 171 alunos; 3º Ciclo – 196 alunos, dos quais 55 frequentam Cursos de Educação e Formação (CEF). Os discentes são oriundos de três freguesias distintas apresentando diferenças a nível social e económico. Os alunos pertencentes às freguesias mais periféricas apresentam maiores necessidades de subsídios escolares e de reforço alimentar (pequeno-almoço e lanche escolar). A par disso, o agrupamento tem, também, alunos de etnia cigana.
- **Os percursos escolares** diferenciados, como Cursos de Educação e Formação (CEF) e Percursos Curriculares Alternativos (PCA), constituem uma das estratégias da escola no combate ao abandono escolar. Estes percursos são dirigidos aos alunos com dificuldades de aprendizagem, autoestima baixa e problemas comportamentais, com percursos escolares irregulares ou em risco de abandono por atingirem a idade limite da escolaridade obrigatória, falta de acompanhamento dos progenitores, desencontro entre a cultura escolar e a cultura de origem.
- **Os principais problemas/dificuldades apresentados no projeto educativo** prendem-se com o meio social das famílias, indisciplina dos alunos e ausência de técnicos das áreas da psicologia e serviço social.

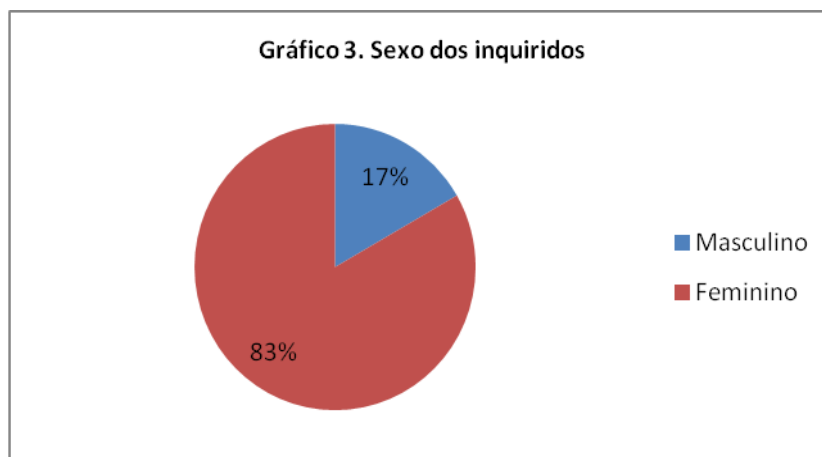
As famílias são pobres e disfuncionais, com baixas habilitações académicas, fraca participação nas atividades da escola e no acompanhamento dos educandos, baixas competências parentais e expectativas quanto ao percurso escolar.

- **As redes sociais, os protocolos ou parcerias** constituem outra estratégia da escola para prevenir e combater o absentismo, abandono e insucesso escolares e realizar, também, a abertura e articulação com a comunidade. Encontramos referenciadas articulações com várias entidades, a saber: Câmara Municipal de Aveiro; Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas (CERCIAB); Hotelaria e Turismo de Aveiro, no que diz respeito a protocolos relacionados com Cursos de Formação e Educação; Universidade de Aveiro, na dinamização de vários projetos como o PmatE, Dar@lingua e Campus Júnior; Junta de Freguesia; Universidade de Coimbra; Centro de Saúde de Aveiro; Escola Profissional de Aveiro; Centro de Novas Oportunidades; Comissão de Proteção de Crianças e Jovens; Direção Geral de Reinserção Social; Instituto de formação Profissional e Instituto Português da Juventude; Bombeiros Voluntários de Aveiro (Velhos); Guarda Nacional Republicana de Aveiro/ Escola Segura – (GNR). Há também parcerias com empresas da comunidade ao nível da Transição para a Vida Adulta dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), de caráter permanente.

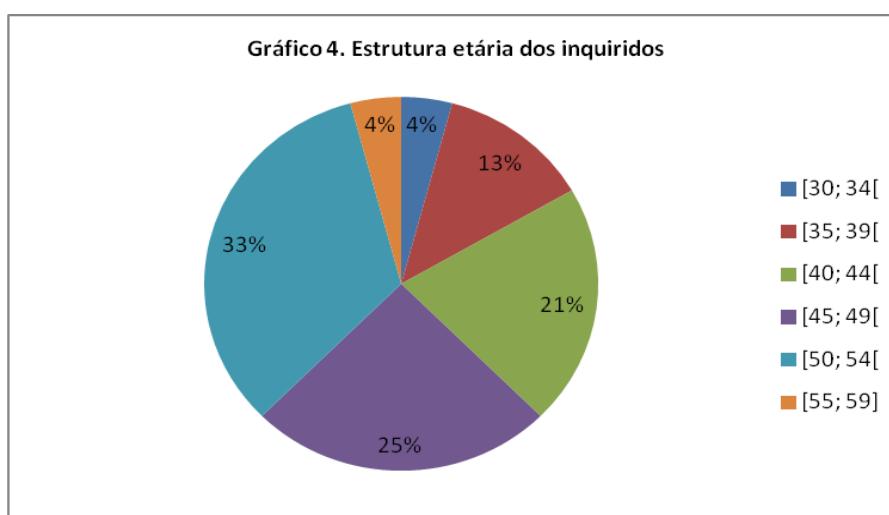
Conhecidas as principais características em que a escola dos afetos opera, segue-se a caracterização dos participantes no estudo.

Neste estudo, relativamente à escola, foram aplicados dois instrumentos de recolha de dados, já anteriormente referidos: o inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada. Para a aplicação do questionário, foram escolhidos os diretores de turma (20) e os coordenadores do Pré-escolar e do 1º Ciclo (4), por serem fontes privilegiadas uma vez que são estes profissionais que supervisionam, também, as faltas dos alunos. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas ao professor interlocutor para o abandono escolar e à subdiretora do agrupamento.

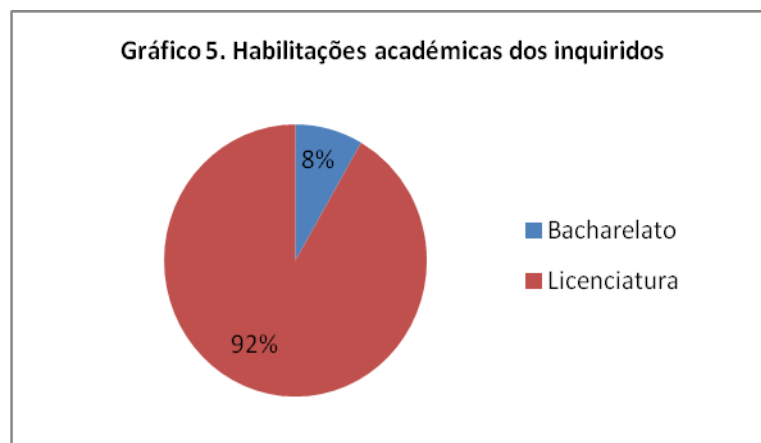
Os docentes da escola dos afetos que fazem parte da amostra são essencialmente mulheres (20 mulheres e 4 homens) (cf. Gráfico 3).



As idades dos inquiridos variam entre os 30 e os 59 anos (cf. Gráfico 4).

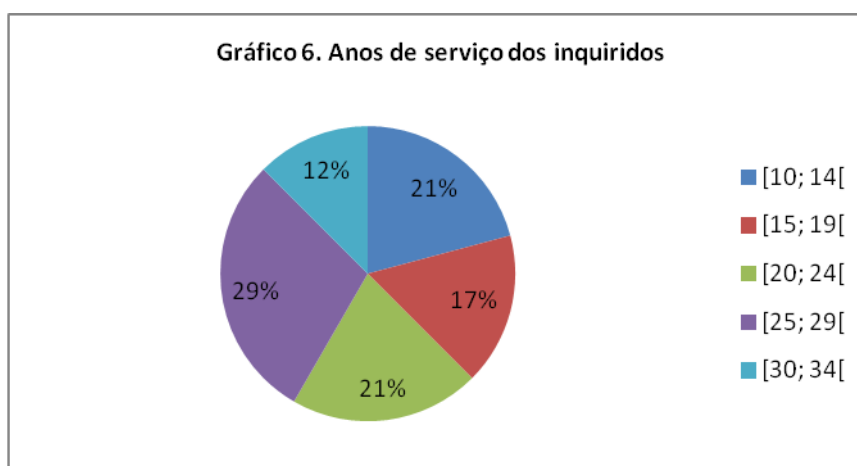


Na sua maioria são professores com licenciatura (exceto 2 que possuem o Bacharelato), (cf. Gráfico 5).

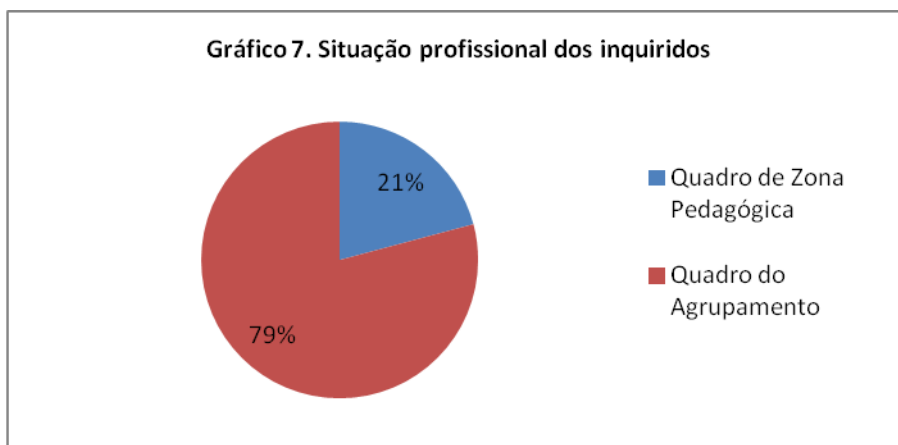


Os docentes inquiridos têm largos anos de experiência profissional (50% dos inquiridos têm mais de 20 anos de serviço), (cf. Gráfico 6).

O professor interlocutor do abandono escolar também é diretor de turma, possui uma Licenciatura e tem 28 anos de experiência profissional. A subdiretora do Agrupamento possui mestrado e Doutoramento e tem 30 anos de experiência.



A maioria dos docentes inquiridos pertence ao quadro do agrupamento (cf. Gráfico 7).



Para além dos dados recolhidos nesta escola, participaram também neste estudo alguns comissários da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Aveiro, a saber: a presidente e representante do Ministério da Educação, a representante da Associação de Pais, o representante da Segurança Social e a vice-presidente do Centro Social de Azurva. A escolha destes elementos radica no facto de a escola ter com esta instituição da rede social uma articulação obrigatória por lei (Estatuto do Aluno e Ética Escolar), no âmbito de situações de absentismo e abandono escolares. A estes foram realizadas entrevistas semiestruturadas.

A Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) é uma instituição com autonomia funcional, não judiciária, vocacionada para a defesa e promoção dos direitos das crianças e jovens, residentes em território nacional. Esta instituição tem legitimidade para intervir na área geográfica do seu concelho, nas situações suscetíveis de afetarem a segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral da criança/jovem, de acordo com o estipulado na Lei 147/99 de 1 de setembro – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo.

A comissão é constituída por duas modalidades: alargada e restrita. A comissão alargada de Aveiro é constituída por 22 elementos das seguintes instituições, de acordo com o artigo 17º, da referida lei: representante do Município, (técnica de Serviço Social); representante do ISS, I.P. – (Psicólogo); representante dos serviços do Ministério da Educação – (Professora); representante dos Serviços de Saúde – (Médica); representante das instituições particulares de solidariedade social ou outras organizações não-governamentais que desenvolvam, na área em que a Comissão é territorialmente competente, atividades de carácter não institucional, em meio natural de vida, destinadas a

crianças e jovens – (Psicóloga); representante das instituições particulares de solidariedade social ou outras organizações não-governamentais que desenvolvam, na área em que a Comissão é territorialmente competente, atividades em regime de colocação institucional de crianças e jovens – (Assistente Social); representante das associações de pais existentes na respetiva área de intervenção da Comissão – (Psicóloga); representante das associações ou organizações privadas que desenvolvam na respetiva área de intervenção da Comissões, atividades desportivas, culturais ou recreativas direcionadas a crianças e jovens – (Marketing e Publicidade); dois representantes das respetivas forças de segurança com intervenção na área territorial da Comissão – (Carreira Militar, GNR e Sociologia, PSP); quatro cidadãos eleitores designados pela Assembleia Municipal – (Assistente Social, Professoras, Enfermeira); técnicos cooptados pela Comissão – (Advogada, Psicóloga, Assistente Social, Médica, professoras).

“À comissão alargada compete desenvolver acções de promoção dos direitos e de prevenção das situações de perigo para a criança e jovem”.²¹² Essas ações devem ser realizadas em colaboração com outras entidades, num trabalho em rede social.

A comissão restrita é constituída “por um número impar, nunca inferior a cinco elementos que integram a comissão alargada”.²¹³ No caso da Comissão e Proteção de Crianças e Jovens de Aveiro, a restrita é composta por 11 membros, todos a exercer funções em regime de tempo parcial e aos quais compete, de acordo com o exposto no art.º 21, intervir nas situações concretas em que a criança ou o jovem se encontram em perigo. Esses 11 membros pertencem às seguintes entidades, tal como indica o artigo 20º da referida lei: representante dos serviços do Ministério da Educação e Presidente da CPCJ – Pedagogia; representante do Município – Serviço Social; representante do ISS, I.P. – Psicologia; representante das instituições particulares de solidariedade social ou outras organizações não-governamentais que desenvolvam atividade na área em que a Comissão é territorialmente competente – Psicologia e Serviço Social. Para além destes e de modo a garantir uma composição interdisciplinar e interinstitucional conta, ainda, com outros membros designados pela comissão alargada: representante das associações ou organizações privadas que desenvolvam na respetiva área de intervenção da Comissão, atividades desportivas, culturais ou recreativas direcionadas a crianças e jovens –

²¹² RAMIÃO, Tomé (2007). *Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo*. Lisboa: Quid Juris, pg.56

²¹³ RAMIÃO, Tomé (2007). *Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo*. Lisboa: Quid Juris, pg.57

Marketing e Publicidade; representante das associações de pais – Psicologia; membros cooptados Medicina, Serviço Social e Direito.

Sobre os comissários da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Aveiro que participaram neste estudo, importa referir que todos possuem cursos superiores (Licenciatura, Pós-graduação e Mestrado), com larga experiência profissional (média 25 anos).

CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo, iremos começar por analisar a perspectiva dos participantes neste estudo sobre as principais causas de abandono e absentismo escolares, agrupadas em três categorias (aluno, família e escola). Em seguida, vamos conhecer os processos desencadeados pela escola para responder e prevenir situações de abandono e absentismo escolares. Por último, iremos discutir em que medida os mecanismos de resposta e prevenção ao absentismo e abandono escolares têm sido eficazes.

1. Causas de abandono e absentismo escolares

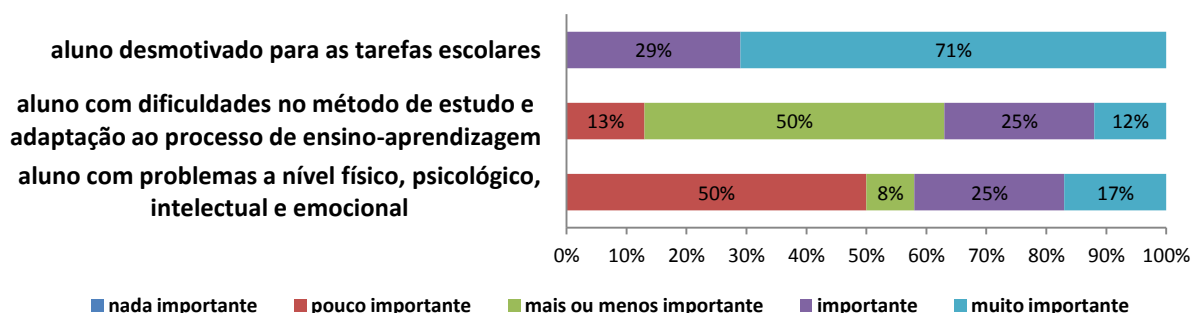
O fenómeno do abandono e absentismo escolares radica em fatores de diversa natureza, os quais tendem a estabelecer relações de influência recíproca entre si. Apesar da compreensão do fenómeno em estudo implicar uma visão holística e dinâmica sobre os seus constituintes, optou-se por agrupar as causas do abandono e absentismo escolares em três categorias: a) *causas associadas às características pessoais dos alunos*; b) *causas associadas ao agregado familiar dos alunos*; c) *causas associadas à escola*.

1.1. Causas associadas às características pessoais dos alunos

A primeira categoria centra-se nas características pessoais dos alunos. A este nível, analisámos os seguintes indicadores: i) aluno com problemas a nível físico, psicológico, intelectual e emocional; ii) aluno com dificuldades no método de estudo e adaptação ao processo de ensino-aprendizagem; iii) aluno desmotivado para as tarefas escolares.

O Gráfico 8 sintetiza os resultados obtidos a partir do inquérito por questionário, no qual os inquiridos assinalaram o grau de importância que atribuem a cada indicador apresentado para as causas associadas ao aluno.

Figura 8. Causas de abandono e absentismo escolar associadas ao aluno



De acordo com os dados obtidos, a *desmotivação dos alunos para as tarefas escolares* surge como a principal causa associada às características pessoais dos alunos, tendo sido assinalada por 71% dos inquiridos como muito importante e como importante pelos restantes (cf. Gráfico 8). Este indicador é corroborado nos dados recolhidos a partir das entrevistas, pois vários entrevistados referem que a desmotivação dos alunos é das principais causas de abandono e absentismo escolares e está associada à falta de objetivos escolares e profissionais, a baixas expectativas face a aprendizagens futuras e à desvalorização da importância da escola.

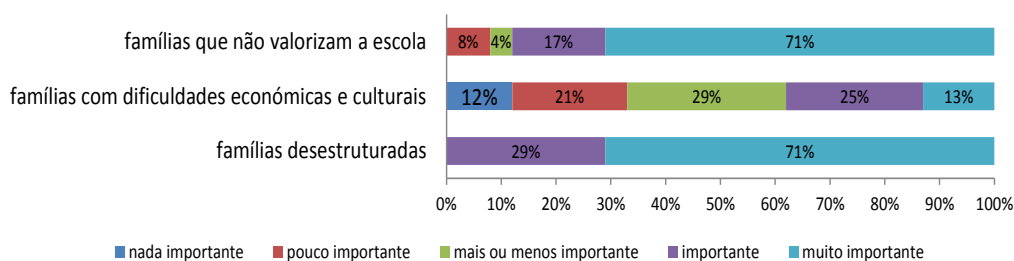
Com menor expressividade surge o indicador *aluno com dificuldades no método de estudo e adaptação ao processo de ensino-aprendizagem*, reconhecido por 50% dos inquiridos como mais ou menos importante. Por último, *o aluno com problemas a nível físico, psicológico, intelectual e emocional* é um indicador pouco importante do ponto de vista de 50% dos inquiridos (cf. Gráfico 8).

1.2. Causas associadas ao agregado familiar dos alunos

A segunda categoria incide sobre as causas associadas ao agregado familiar dos alunos. A este nível, analisámos os seguintes indicadores: i) famílias desestruturadas; ii) famílias com dificuldades económicas e culturais; iii) famílias que não valorizam a escola.

Nos inquiridos por questionário, as *famílias desestruturadas* e as *famílias que não valorizam a escola* são apontadas como causas muito importantes que influenciam as situações de abandono e absentismo escolares. Ambas foram assinaladas por 71% dos inquiridos como causas muito importantes (cf. Gráfico 8.1).

Figura 8.1 Causas de abandono e absentismo escolares associadas ao agregado familiar do aluno



A importância destes indicadores é corroborada nas entrevistas. Os entrevistados identificam, entre as principais causas associadas ao agregado familiar dos alunos, as famílias desestruturadas, negligentes, com baixos rendimentos, baixas habilitações literárias, baixo nível sociocultural e baixas expectativas em relação à formação dos filhos. Um dos entrevistados refere o seguinte:

“As causas estão associadas a famílias negligentes, disfuncionais, com uma escolaridade baixa e poucos rendimentos económicos. Apesar de termos processos de crianças com progenitores de todos os estratos sociais, académicos e profissionais, o maior número provém de famílias com o 2º ciclo.” (entrevistado 3)

A estas causas, acrescenta-se o fraco envolvimento dos pais (e/ou encarregados de educação) no percurso escolar dos jovens, fator que parece estar associado não só à fraca valorização da escola por parte dos pais, em parte fruto da sua própria experiência escolar, mas também a fatores ligados à organização do mercado de trabalho. Muitas vezes, trata-se de famílias que têm empregos precários e mal remunerados, onde nem sempre são respeitados os direitos dos trabalhadores por parte das entidades empregadoras que tendem a privar os pais de maior envolvimento no percurso escolar dos filhos. Privação que se reflete não só em termos de disponibilidade de tempo, mas também de disponibilidade emocional. Os entrevistados consideram que, se os pais não têm tempo nem paciência para estar e educar os filhos, estes crescem com falta de regras e de comportamentos pró-sociais. Além disso, se os pais estivessem mais presentes na escola, seria possível prevenir

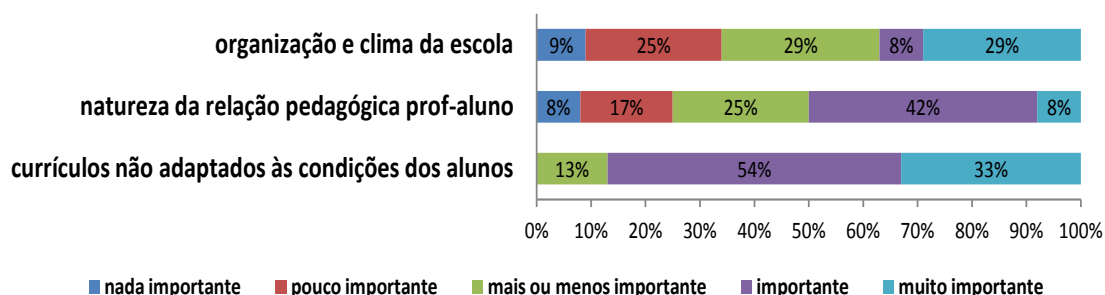
e/ou resolver problemas escolares (como o abandono e absentismo escolares mas não só) de forma mais rápida e eficaz.

1.3. Causas associadas à escola

A terceira categoria integra as causas de abandono e absentismo escolares associadas à escola. Neste âmbito explorámos: i) currículos não adaptados às condições dos alunos; ii) natureza da relação pedagógica professor-aluno; iii) organização e clima da escola. A este nível, conforme representado no Gráfico 8.2, pudemos apurar que estas causas assumem uma importância moderada na perspetiva dos inquiridos, não sendo tão consensual o peso que efetivamente representam entre as principais causas de abandono e absentismo escolares ligadas à escola.

Conforme apresentado no Gráfico 8.2, os *currículos não adaptados às condições dos alunos* surgem como o indicador mais significativo entre as causas que integram esta categoria, tendo sido percecionado como muito importante por 33% dos inquiridos e importante por 54% dos inquiridos. Segue-se a *natureza da relação pedagógica professor-aluno* considerada muito importante por 8% dos inquiridos, importante por 42% e mais ou menos importante por 25% dos inquiridos e a *organização e clima da escola*, considerada muito importante por 29% dos inquiridos, mais ou menos importante também por 29% e pouco importante por 25% dos inquiridos, (cf. Gráfico 8.2).

Figura 8.2 Causas de abandono e absentismo escolar associadas à escola



A importância atribuída aos *currículos não adaptados às condições dos alunos* é justificada por um dos entrevistados que esclarece que “a escola está muito vocacionada

para alunos oriundos de classes sociais mais favorecidas. Alunos que não conseguem acompanhar os conteúdos sentem-se frustrados. Se não têm uma família de suporte que os ajude a ultrapassar as dificuldades, tendem a abandonar” (entrevistado 4). Razão que reitera a perspectiva de Martins²¹⁴, segundo a qual a democratização do ensino, ao uniformizar e universalizar, não teve em consideração as especificidades individuais e sociais, acabando por contribuir para a cristalização das desigualdades sociais e para a “naturalidade” do insucesso escolar, contrariamente à intenção que radica na génese da escola dita “democrática”.

Na ótica dos entrevistados, para contrariar esta tendência elitista do ensino, é necessário promover cursos profissionalizantes e currículos com uma componente mais prática (pré-vocacional), a partir do 6º ano, para responder aos projetos de vida dos alunos que não desejam seguir a via académica.

Por último, identificam ainda como causas para o abandono e absentismo escolar o *bullying* por parte dos colegas; interesses extracurriculares; gravidez na adolescência, emigração e imitação de figuras de referência que não concluíram a escolaridade obrigatória.

A partir dos dados obtidos, que ilações podemos tirar? Desde logo, que a promoção do sucesso escolar passa essencialmente por fomentar a motivação dos alunos para a prossecução dos estudos, através da criação de uma oferta educativa e formativa capaz de responder aos interesses, especificidades e projetos de vida de todos os alunos, em vez de privilegiar um segmento muito específico de alunos com maior capital cultural e social. Esta é uma conclusão que reitera a ideia postulada por Martins²¹⁵ quando afirma que “qualquer política de fundo sobre a escola terá de prever novos conteúdos curriculares, novas formas de orientação e funcionamento, novos métodos de avaliação e onde as desigualdades económicas e culturais dos alunos sejam claramente contempladas”.²¹⁶ Pois, e de acordo com as correntes de pensamento das Teorias da Reprodução Cultural e Social e da Nova Sociologia da Educação, é na estrutura organizativa da escola, nos conteúdos curriculares, no tipo de ensino veiculado e no sistema de avaliação que residem as

²¹⁴ MARTINS, António Maria (1993). “Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo” in *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Univ. Aveiro.

²¹⁵ MARTINS, António Maria (1993). “Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo” in *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg.25.

²¹⁶ MARTINS, António Maria (1993). “Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo” in *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg.24.

principais causas de insucesso escolar e, como tal, é por aí que uma política educativa efetiva deve atuar. Além disso, e citando novamente Martins a propósito da análise das políticas de combate ao insucesso escolar, em Portugal, tem-se verificado que o facto de estas “(...) terem incidido sobre os handicaps físicos, psicológicos, sociais e culturais, e não sobre os processos escolares, não se têm mostrado adequadas à sua eliminação”.²¹⁷ Esta tese é justificada por Neto-Mendes quando afirma que “na transição do milénio (dados respeitantes ao ano lectivo 1999/2000, recolhidos pelos censos 2001), registávamos 2,7% dos indivíduos entre os 10-15 anos que não haviam concluído o 3º ciclo do Ensino Básico e não se encontravam a frequentar a escola e, finalmente, 44,8% dos indivíduos entre os 18-24 anos que não haviam concluído o Ensino Secundário e não se encontravam a frequentar a escola”.²¹⁸ Este exemplo prova que a luta contra o abandono escolar é, como afirma Neto-Mendes, “uma realidade complexa, pautada por políticas múltiplas e contraditórias”²¹⁹ que não têm surtido o efeito esperado.

Pudemos, também, apurar que as causas associadas ao agregado familiar dos alunos, em particular famílias desestruturadas e famílias que não valorizam a escola, são consideradas muito importantes pela maior parte dos participantes neste estudo. Dos dados obtidos, foi possível identificar algumas características comuns dos agregados familiares que, de alguma forma, tendem a contribuir para o abandono e absentismo escolares dos alunos. São, muitas vezes, famílias desestruturadas, negligentes, com baixos rendimentos, baixas habilitações literárias, baixo nível sociocultural e baixas expectativas em relação à formação dos filhos. Efetivamente, o capital cultural e o nível socioeconómico do agregado familiar influenciam a sua postura em relação à progressão dos estudos dos filhos, facto que se reflete no (in)sucesso dos alunos consoante o seu estrato social e que reitera a perspetiva de Formosinho quando justifica que “(...) a posição social influencia o sucesso escolar porque os alunos não vivem em escolas, vivem agrupados em famílias”.²²⁰

²¹⁷MARTINS, António Maria (1993). “Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo” in *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg.24.

²¹⁸NETO-MENDES, António; MARTINS, António; MADEIRA, Rosa (2007). “As organizações escolares e a (re)produção das representações sociais que naturalizam o trabalho infantil (o caso dos professores)” in Pardal; Martins; Prado de Sousa; Dujo; Placo (Orgs), *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pg. 130.

²¹⁹NETO-MENDES, António; MARTINS, António; MADEIRA, Rosa (2007). “As organizações escolares e a (re)produção das representações sociais que naturalizam o trabalho infantil (o caso dos professores)” in Pardal; Martins; Prado de Sousa; Dujo; Placo (Orgs), *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pg. 130.

²²⁰FORMOSINHO, João (1987). *A Influência dos Factores Sociais*, in *O Insucesso Escolar em Questão*. Braga: Universidade do Minho, pg. 27.

Uma vez mais, emerge a necessidade de contemplar as diferenças ao nível do capital cultural e social dos alunos e de complementar a reforma do sistema de ensino com uma intervenção em rede que atue de forma sistémica sobre as causas do abandono e absentismo escolar. É importante envolver várias entidades e medidas diversificadas, tais como a promoção de competências parentais, a sensibilização dos pais para a importância da escola e a promoção dos direitos dos trabalhadores, de modo a possibilitar um maior envolvimento dos pais no percurso escolar dos filhos. É importante demonstrar que estudar é fundamental para a integração no mercado de trabalho, para conseguir empregos mais qualificados e mais bem remunerados. Por exemplo, “dados de 2009 demonstram que os trabalhadores com elevadas qualificações apresentam uma taxa de risco de pobreza de 1,9%, valor que aumenta drasticamente à medida que diminuem os níveis de qualificações: médias, 4,9% e baixas, 13,3%”.²²¹ Também é importante desenvolver e promover nos alunos hábitos de estudo metódico e sistemático que ajudarão no seu sucesso educativo, o que aumentará a sua autoestima e os motivará para as tarefas escolares. Mas a motivação dos alunos também dependerá da forma de adaptação dos currículos à sua realidade social e isto depende das estratégias e dinâmicas da escola. Refere Martins que “estas variáveis – nível sócio cultural associado à forma como está organizada a escola, sobretudo os currículos académicos, - parecem ser os maiores responsáveis pelo insucesso escolar massivo dos alunos provenientes das classes mais desfavorecidas”.²²² É, igualmente, importante promover um leque de ofertas formativas que vão ao encontro dos interesses e projetos de vida de cada jovem, reforçando a autonomia das escolas e métodos pedagógicos que promovam a motivação dos alunos.

2. Intervenção em rede e em situações de abandono e absentismo escolares

A natureza multicausal dos fenómenos de abandono e absentismo escolares implica uma abordagem sistémica na sua prevenção e resolução. É com essa missão que várias entidades se unem e intervêm em rede. Assim, importa agora perceber como se processa a

²²¹EUROSTAT (2010). Population and social conditions, 1998-2009. Acedido em 19/07/2012: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/themes>

²²²MARTINS, A. M. (1993). “Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo” in *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg. 14.

articulação entre a escola e a rede social na resolução de situações de abandono e absentismo escolares, a partir dos dados recolhidos neste estudo de caso.

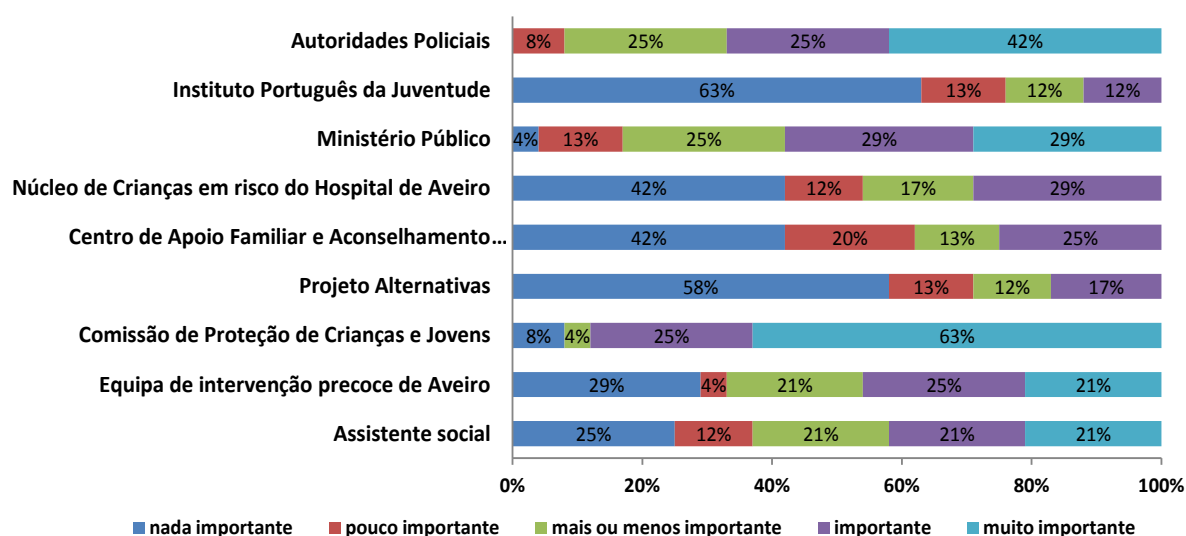
2.1. Processo de intervenção em rede em situações de abandono e absentismo escolares

Quando uma situação de abandono e absentismo escolares é sinalizada, normalmente o primeiro procedimento adotado pela escola é contactar o professor interlocutor do abandono escolar para, em conjunto, se delinearem estratégias de resolução do problema. Tais estratégias passam, por exemplo, por convocar o encarregado de educação e/ou a família do educando, por reuniões entre o diretor de turma e o encarregado de educação, por reuniões entre a psicóloga e o encarregado de educação e/ou o educando, pelo estabelecimento de compromissos escritos onde, quer o aluno, quer a família, se comprometem a agir em prol da resolução da situação.

Só no caso de tais estratégias serem ineficazes é que o professor interlocutor do abandono escolar, da escola, contacta o professor tutor do Ministério da Educação na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Aveiro.

A Comissão de Proteção de Crianças e Jovens assume um papel de relevo na resolução de situações de abandono e absentismo escolares, tendo sido considerada a entidade mais importante na resposta a estas situações, percecionada como muito importante por 63% dos inquiridos e importante por 25% dos inquiridos (cf. Gráfico 9). Seguem-se as autoridades policiais, reconhecidas como muito importantes por 42% dos inquiridos e importantes por 25% dos inquiridos; e o Ministério Público identificado como muito importante por 29% dos inquiridos e importante igualmente por 29% dos inquiridos. Entre as entidades com menor importância atribuída na resolução de problemas de abandono e absentismo escolares estão o Instituto Português da Juventude, o Projeto Alternativas, o Núcleo de Crianças em risco do Hospital de Aveiro e o Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental.

Figura 9. Importância atribuída às entidades que articulam com a escola na resolução de problemas de abandono e absentismo escolar



Dada a importância atribuída à intervenção da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, importa esclarecer como esta se processa. Assim, quando as situações de abandono e absentismo escolares são sinalizadas à referida Comissão, é designado um gestor do processo que toma as diligências necessárias para resolver o caso. O primeiro contacto é estabelecido com o jovem (caso seja maior de 12 anos) e com os seus progenitores ou representantes legais com o objetivo de obter o seu consentimento para a respetiva intervenção. Em caso afirmativo, procede ao diagnóstico da situação e à estruturação de uma proposta de intervenção que passa por um conjunto de medidas de promoção e proteção que fazem parte do Acordo de Promoção e Proteção, o qual envolve uma estreita articulação com várias entidades que auxiliam na concretização desse mesmo acordo. Se for cumprido, pode ser arquivado ou continuar ativo consoante a resolução da situação tenha sido ou não alcançada. Se não for obtido o consentimento para a intervenção da Comissão de Proteção ou se o Acordo de Promoção e Proteção não for cumprido, o processo é encaminhado para o Tribunal de Família e Menores, dando-se conhecimento deste fato à respetiva escola.

Este trabalho de resolução de situação de abandono e absentismo escolares é conduzido pelos técnicos que compõem a comissão restrita, a quem compete, de acordo com o art.º 21, da Lei nº 147/99, de 1 de setembro, intervir em situações em que a criança ou jovem se encontre em perigo.

A comissão alargada complementa este trabalho e foca-se mais ao nível da prevenção, promovendo e dinamizando projetos que visam defender e promover os direitos das crianças, através de seminários e palestras subordinados a temas que decorrem da identificação de um conjunto de problemáticas associadas ao abandono e absentismo escolares (como alcoolismo, drogas, tabagismo, maus tratos). Também são promovidas ações de voluntariado com o objetivo de sensibilizar as crianças e jovens para a importância do serviço comunitário e da educação/formação na integração social e no mercado de trabalho. Há também a dinamização de projetos para promover as responsabilidades parentais, os afetos e o combate à violência doméstica.

A escola que constituiu o nosso objeto de estudo tem também um conjunto de projetos,²²³ desde o pré-escolar ao 3º ciclo, que visam a prevenção do abandono e absentismo escolares. Oferece, ainda, clubes de desporto escolar, teatro, uma horta pedagógica com o objetivo de motivar os alunos através do seu envolvimento em áreas do seu interesse. Para alunos com necessidades educativas especiais, possibilita a sua integração em percursos escolares alternativos e presta apoio individualizado aos alunos de forma a promover o sucesso escolar, através do acompanhamento contínuo e do esclarecimento de dúvidas.

Quando questionados sobre a adequação destes procedimentos, reportando-se em particular ao processo de intervenção e não tanto de prevenção, os participantes, à exceção de dois inquiridos, consideram que, na sua generalidade, estes procedimentos são adequados. Todavia, a justificação apresentada pelos mesmos encerra em si potencialidades e constrangimentos. Por um lado, os participantes consideram que a forma

²²³- Pré-escolar: “*Conversas com pais*” (dinamizado pela psicóloga e equipa de saúde escolar do centro de saúde de Aveiro). Tem como objetivo aprofundar temáticas relacionadas com a saúde e o comportamento infantil que podem suscitar dúvidas e inquietações nos pais.

- Escolas do 1º ciclo: “*Crescer Feliz*” (dinamizado pela psicóloga e a equipa da saúde escolar do centro de saúde de Aveiro) destinado aos alunos e aos pais. O objetivo é sensibilizar os pais para as suas responsabilidades/competências parentais.

- Escolas do 3º Ciclo: “*Pais Mais*” (dinamizado pela psicóloga e pelo Departamento de Línguas). Pretende promover o envolvimento dos pais na escola e o acompanhamento das atividades escolares dos filhos; o projeto “*Campus Júnior*”, desenvolvido em parceria com a Universidade de Aveiro, destina-se a promover a valorização da escola e a autoestima dos alunos menos motivados ou com baixas expectativas para prosseguirem os estudos.

- Têm também o Projeto “*Viver saúde*”, para todos os alunos, dinamizado pela enfermeira do centro de saúde de Aveiro e pela psicóloga.

como os procedimentos são desenvolvidos (começando por trabalhar com o aluno e respetiva família, e só depois contactar outras entidades) é a mais correta. Mas, por outro lado, consideram que a escola carece de outras alternativas de resolução e, portanto, esta surge como a única possibilidade de resolução. Embora reconheçam a sua adequação, admitem que em termos de eficácia, apesar dos progressos, ainda há um caminho a fazer. Um dos entrevistados esclarece que, para isso, é necessário fazer uma avaliação *ex post facto* e refletir conjuntamente sobre o processo de intervenção, em vez de fazê-lo apenas aquando do planeamento da intervenção: *“Há algumas informações, há perceções sobre o assunto mas não há uma reflexão, uma análise rigorosa sobre o processo. (...) Este trabalho não existe e deveria existir. Claro que há formação, há momentos em que reunimos para decidir mas não há momentos só para refletir sobre o que falhou, por que razão há sucesso em algumas situações e falhanço em outras. Não é hábito fazer-se um estudo aprofundado sobre o processo de intervenção em si. Também cada situação é uma situação... Há muitos processos e prazos para cumprir, mas seria importante refletir sobre as metodologias.”* (entrevistado 3) O mesmo entrevistado acrescenta ainda a necessidade de se atuar de forma sistémica e concertada: *“As instituições estão muito centradas em si próprias, mas temos de pensar o absentismo e o abandono como um todo. É algo que diz respeito a todos e não a um organismo em particular.”* (entrevistado 3)

3. Perceções sobre os resultados obtidos da intervenção em rede social em situações de abandono e absentismo escolares

Discutidas as causas associadas ao abandono e absentismo escolares e analisado o processo de intervenção conduzido nestes casos, propõe-se agora uma reflexão sobre o impacto percecionado pelos participantes neste estudo sobre a articulação da escola com a rede social no comportamento dos alunos, envolvimento da família e no índice de abandono e absentismo escolares. Para alcançar este objetivo, apresentámos um conjunto de indicadores e solicitámos que cada inquirido indicasse, numa escala de 1 (nenhuma importância) a 6 (importância máxima), qual o valor correspondente a cada indicador. Desta forma, pudemos apurar que a intervenção da escola, em articulação com a rede social, tem tido maior impacto na *diminuição do índice de abandono e absentismo escolares, no regresso dos alunos à escola e no maior envolvimento e participação da família na escola* (cf. Tabela 2). Estes foram os indicadores mais valorizados pelos

inquiridos, assinalados com importância máxima por 25% dos inquiridos em cada indicador referido.

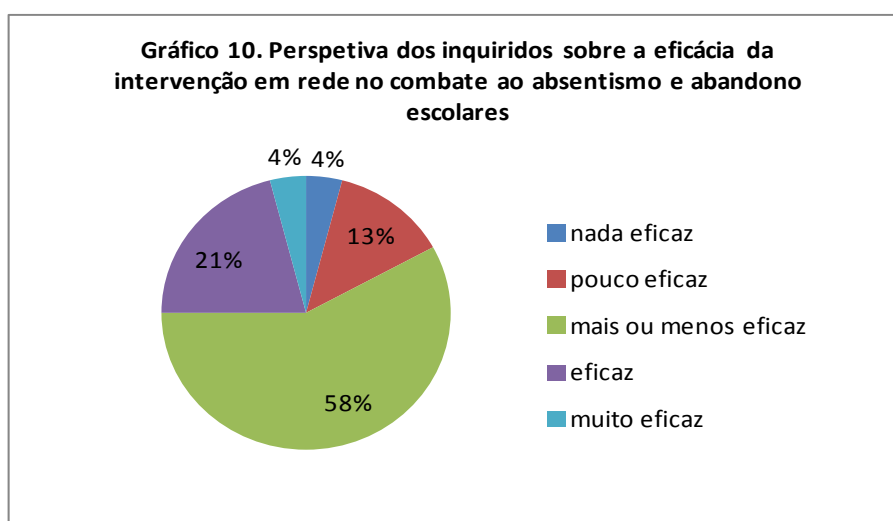
Tabela 2. Importância atribuída à articulação da escola com a rede social no comportamento dos alunos, envolvimento da família e no índice de abandono e absentismo escolares													
A intervenção da escola em articulação com a rede tem permitido	1		2		3		4		5		6		X1 (média ponderada)
Diminuir o índice de abandono e absentismo escolares	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	4
	1	4	0	0	4	17	9	37	4	17	6	25	
Melhorar o comportamento dos alunos na sala de aula	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	3
	1	4	3	13	11	46	6	25	2	8	1	4	
Aumentar a motivação e empenho dos alunos nas tarefas escolares	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	2
	5	21	6	25	10	42	1	4	1	4	1	4	
Melhorar o desempenho escolar dos alunos	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	2
	4	17	7	29	10	42	2	8	1	4	0	0	
Contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	3
	1	4	3	13	11	46	6	25	2	8	1	4	
Aumentar o envolvimento e participação da família na escola	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	4
	0	0	0	0	7	29	7	29	4	17	6	25	
Os alunos regressam à escola	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	4
	0	0	0	0	7	29	6	25	5	21	6	25	

Menor importância é atribuída à *melhoria do comportamento dos alunos na sala de aula*, ao *contributo para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos*, à *melhoria do desempenho escolar dos alunos* e, por último, à *motivação e empenho dos alunos nas tarefas escolares*. Curiosamente, estes últimos dados que ilustram a qualidade com que o retorno à escola é feito (ao focarem-se na motivação e empenho, no desempenho escolar, no desenvolvimento pessoal e social dos alunos e no seu comportamento), registam valores negativos (oscilando entre 2 e 3 na média ponderada); ao contrário dos resultados obtidos para os indicadores que quantificam o regresso dos alunos à escola, a diminuição do índice de abandono e absentismo escolares e o maior envolvimento e participação da família na

escola, registando valores positivos (4 na média ponderada), tendo por referência a escala utilizada de 1 (nenhuma importância) e 6 (importância máxima).

Tais dados demonstram que, na maior parte dos casos, as estratégias conduzidas para resolver situações de abandono e absentismo escolares são paliativas, pois, embora contribuam para a diminuição do índice de abandono e absentismo escolares, na verdade, não atuam sobre as suas principais causas, particularmente, sobre a motivação dos alunos. De facto, os alunos tendem a regressar à escola, mas fazem-no muitas vezes em consequência de um processo coercivo, imposto por lei, visto tratar-se, neste caso particular, de uma escola cujos níveis de ensino se limitam à escolaridade obrigatória e, se os alunos não a frequentam, a escola, caso não consiga resolver o problema, terá de comunicar a situação à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens. Assim, o regresso à escola não é sinónimo de sucesso educativo, nem constitui qualquer garantia de que, de futuro, os alunos não abandonem novamente a escola. A este propósito, afirma um dos entrevistados *“muitos processos de abandono escolar existentes na CPCJ são de menores reincidentes. Os familiares quando sabem que o processo foi arquivado na CPCJ voltam a entrar em incumprimento. Muitas situações andam neste ciclo até o menor atingir a maioridade, ou, muito frequente nos ciganos, casarem e constituírem família, precocemente”*.(entrevistado 1)

Por isso, quando questionados sobre a eficácia da intervenção em rede no combate ao absentismo e abandono escolares, a maior parte dos inquiridos (58%) consideram-na mais ou menos eficaz, 21% percecionam a rede como eficaz e 13% pouco eficaz (cf. Gráfico 10).



Estes dados vêm corroborar a desadequação e ineficácia das políticas educativas e estratégias de combate ao abandono e absentismo escolares que têm vindo a ser desenvolvidas, pelo que deverão ser equacionadas outras alternativas para os alunos que se encontram em risco de abandonar a escola, as quais, como vimos anteriormente, devem passar por um maior investimento na oferta educativa, formativa, na alteração e adequação de conteúdos, na alteração e adequação de metodologias de ensino e avaliação, no melhor funcionamento da escola enquanto organização, de modo a cativar os alunos para a prossecução e conclusão dos estudos.

Em última análise, importa enquadrar os resultados obtidos no contexto social, político, cultural e económico, para aprofundar a compreensão sobre a magnitude deste fenómeno. Pelo facto de vivermos numa sociedade do conhecimento, é atribuída à educação um papel de destaque no combate à pobreza e exclusão social e à capacitação dos cidadãos de modo a alcançarem melhor qualidade de vida e a reunirem as condições necessárias à concretização do seu potencial humano. Assim, o abandono e absentismo escolares passaram a ser percecionados como um problema que pode limitar as oportunidades de desenvolvimento pessoal e social, bem como o acesso a empregos mais qualificados e mais bem remunerados.

Também por isso, a educação tem vindo a tornar-se cada vez mais relevante na agenda política e multiplicam-se as medidas que procuram reduzir o défice de escolarização da população portuguesa. Porém, os progressos no quadro legal não têm sido devidamente acompanhados pela criação de estruturas de apoio à sua implementação. Refira-se em particular as alterações na legislação que promulgaram a escolaridade obrigatória até aos 18 anos ou até ao 12º ano. Apesar dos efeitos ainda não se fazerem sentir, os entrevistados neste estudo demonstraram várias preocupações a este nível, nomeadamente quanto à possibilidade de aumentarem o número de casos de abandono e absentismo escolares. Por exemplo, um dos entrevistados exprime: *“Considero que, face aos desafios da sociedade mundial, a escolaridade obrigatória até ao 12º ano torna-se fundamental. A evolução rápida das coisas (ex: tecnologia; investigação; saúde; ciências; etc.), a concorrência desenfreada dos países e as necessidades pessoais das pessoas exigem que a escolarização aumente de forma a responder adequadamente à globalização. (...) No entanto, não me parece que as escolas e as CPCJ's estejam preparadas para estas*

mudanças. Há que rever as leis, há que reorganizar mentalidades e metodologias, há que exigir novas estruturas sociais capazes de responder e de se adaptar aos novos desafios que as sociedades atuais nos colocam. Temos que ser permeáveis à mudança, evoluindo com ela; caso contrário, o número de abandono escolar vai aumentar.” (entrevistado 2)

Não obstante as lacunas identificadas que reclamam uma reforma do sistema de ensino, importa salientar que, na perspetiva dos participantes neste estudo, há um salto qualitativo na eficácia da intervenção em rede quando comparada com o passado. A própria regulamentação do trabalho em rede tem ajudado a combater situações de abandono e absentismo escolares em particular, mas tem sido igualmente muito útil na sua prevenção. Como refere um dos entrevistados: *“Houve uma grande mudança desde que comecei a lecionar [35 anos] até hoje. As consciências estão muito mais despertas para esta situação. No início da minha carreira não havia CPCJ, nem trabalho em rede, nem grandes preocupações com o abandono escolar. Hoje este trabalho está mais desenvolvido, há uma política que promove a articulação, há mecanismos, há projetos, há entidades. A própria comunidade, mesmo as empresas, a Universidade de Aveiro, a autarquia estão sensíveis a esta problemática e criam projetos de colaboração e parcerias. As próprias escolas estão mais conscientes das suas obrigações enquanto entidades com competência em matéria de infância e juventude. A Direção Regional de Educação do Centro também criou nas escolas a figura do professor interlocutor responsável em encaminhar situações de absentismo e abandono escolares e articular com a rede social. Colocar também professores nas CPCJ’s tem contribuído para promover a articulação e combater o abandono escolar.”* (entrevistado 4) Esta é uma perspetiva reforçada por outro entrevistado que considera que *“a criação da figura do professor tutor, com metade do horário para promover a articulação com a rede social, (...) levou à diminuição do volume processual [nas CPCJ’s] uma vez que grande parte das situações de absentismo e abandono escolares já são resolvidas nas escolas. O professor tutor e a criação da figura do professor interlocutor para o abandono escolar nas escolas veio reforçar a articulação com as entidades na resolução deste tipo de problemática. Não há dúvida de que a CPCJ e a rede social trabalham bem melhor hoje do que no passado. No que diz respeito às escolas, a evolução é notável.”* (entrevistado 1)

Há também maior consciência e sensibilidade para a problemática do abandono e absentismo escolares por parte da comunidade. Esta mudança deve-se, em grande medida,

às políticas educativas que têm incentivado a articulação da escola com a família e entidades locais no desenvolvimento de iniciativas conjuntas, como refere um dos entrevistados: *“Considero que ao longo do tempo houve mudanças na política educativa portuguesa no que concerne à sensibilização da comunidade para o combate ao abandono escolar. A prova disso é o surgimento de muitos projetos nas escolas que visam envolver os alunos e famílias para a importância da escola. Há também o financiamento de alguns projetos para o efeito dinamizados pela comunidade no sentido de reforçar a articulação entre a escola e outras instituições. No nosso caso temos um constante e contínuo trabalho com o Centro de Saúde, com a Escola Segura, com a Universidade de Aveiro, com a CPCJ e temos parcerias/protocolos no mundo empresarial para alunos que entendemos que não têm competências para o prosseguimento de estudos, concluírem os seus cursos em contexto de trabalho.”* (entrevistado 6)

Relativamente aos entrevistados, todos referiram situações de inclusão escolar em que estiveram envolvidos apesar de reconhecerem que não há estudos científicos, na instituição que representam, sobre esta problemática.

Um entrevistado referiu o seguinte:

Como exemplo quero referir o pedido que foi feito pela Comissão à minha instituição para acolher dois menores em regime de voluntariado para ocupação do tempo livre. Estes dois menores foram vítimas de violência doméstica por parte da progenitora. Foi a escola que sinalizou, porque os menores começaram a entrar em absentismo escolar grave. Falando com eles a menor relatou cenas de violência psicológica e física sobre os menores e o progenitor. Justificou também a sua ausência às aulas porque a mãe a obrigava a ir com ela quando se ia prostituir. A escola contactou as entidades policíacas e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, ambas as entidades fizeram o atendimento na escola e face ao relato de medo por parte dos menores, em regressar a casa, retiraram os menores à progenitora e os mesmos foram com o progenitor para um centro de acolhimento temporário até o progenitor arranjar casa. Depois havia o problema dos menores ficarem sozinhos enquanto o pai ia trabalhar e é face a esta necessidade que a minha instituição vem dar resposta, acolhendo estes menores nos seus tempos livres enquanto o pai está a trabalhar. Estes menores ficaram a fazer serviço voluntário na instituição que represento, no período de férias escolares. Ora, este é um exemplo de um verdadeiro trabalho em rede. Foram várias entidades, que através de um trabalho em

parceria, protegeram os menores e promoveram a inclusão escolar e social do agregado familiar. (entrevistado 4)

Outro entrevistado refere, também, outra situação:

Lembro-me de uma situação recente em que a escola sinalizou um aluno em abandono escolar. Os progenitores e o aluno foram chamados à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens. O jovem passava os dias no computador até às 4h da manhã. Durante o tempo em que esteve em abandono escolar, 3 meses, não saiu à rua. Falei com ele e expliquei-lhe o que poderia acontecer se ele não regressasse à escola. No dia seguinte foi para a escola e até agora nunca mais faltou. É importante que as famílias também compreendam que há coordenação/articulação com as entidades sinalizadoras sobre a intervenção a realizar. Nesta situação o jovem sabia que se continuasse a faltar, a escola informaria a Comissão de Proteção e esta, face ao incumprimento do acordo, remeteria o processo para tribunal. (entrevistado 1)

Não obstante os avanços qualitativos, há também o reconhecimento de que é necessário continuar a desenvolver esforços no sentido de melhorar a eficácia da intervenção em rede no combate ao abandono e absentismo escolares. Dois entrevistados (5 e 6) referem a importância de alterar a lei ...

“As leis são pouco punitivas. Nada de grave acontece a uma criança que abandona a escola, como também nada acontece a uma família que o permite. Apenas podem ser incomodados pela Comissão de Proteção que os obriga a deslocarem-se ao gabinete para prestarem declarações e assinarem compromissos que, por vezes, não vão ser cumpridos. Os tribunais não atuam e quando excecionalmente retiram as crianças aos pais, passado pouco tempo, e em muitos casos, voltam a entregá-las sem que seja feita uma avaliação séria de qual é o superior interesse da criança. Penso que se “brinca” com as crianças e com o seu sofrimento. (...) “

“Na própria legislação não há sanções concretas, específicas para quem não frequente a escola. Esta situação torna-se mais preocupante em crianças de etnia cigana, em que por vezes a articulação não resulta.”

...e reforçar a articulação com a Segurança Social....:

“A Comissão de Proteção de Crianças e Jovens trabalha em estreita ligação com a escola sendo muito importante no acompanhamento de alguns casos que se resolvem na escola em articulação com outras entidades, as chamadas de 1ª linha (como a Escola Segura,

Centro de Saúde). Relativamente à Segurança Social, esta articulação já não é tão simples dada a dificuldade que têm as assistentes sociais em se deslocarem às escolas.”

Outro entrevistado salienta a necessidade e importância de se refletir sobre o processo de intervenção em si e de uma articulação mais concertada.

“Há algumas informações, há perceções sobre o assunto mas não há uma reflexão, uma análise rigorosa sobre o processo. (...) Este trabalho não existe e deveria existir. Claro que há formação, há momentos em que reunimos para decidir mas não há momentos só para refletir sobre o que falhou, por que razão há sucesso em algumas situações e falhanço em outras. Não há um estudo aprofundado sobre o processo de intervenção em si. Também cada situação é uma situação... Há muitos processos e prazos para cumprir, mas seria importante refletir sobre as metodologias. Quanto às instituições, estas estão muito centradas em si próprias. Temos de pensar o absentismo e o abandono como um todo. É algo que diz respeito a todos e não a um organismo em particular. Deve-se valorizar a escola, a importância do conhecimento que poderá ser feito com a intervenção em Bairros problemáticos, num trabalho de proximidade. Não é com leis apenas que se resolve este problema. Mas sim com trabalho de proximidade. Por exemplo, o que se tem feito com os ciganos que já vêm a escola. Este trabalho que, infelizmente, é feito apenas no acampamento da lixeira, em Aveiro, deveria ser alargado a outros acampamentos, pois é este tipo de proximidade e articulação com as escolas que dá frutos. Penso que se deve deixar o apoio assistencialista, só em alturas de crise para um trabalho no terreno, envolvendo todos.” (entrevistado 3)

CONCLUSÃO

Chegamos à etapa em que é necessária a reflexão sobre o contributo do trabalho para a resolução do problema inicialmente colocado. Pretendemos apresentar as conclusões a que chegamos tendo em conta a fundamentação teórica e o trabalho empírico realizado. No entanto, convém salientar, desde já, que o estudo de caso efetuado não permite chegar a conclusões gerais, tendo em conta a delimitação do objeto em estudo: uma escola, do concelho de Aveiro. Mas os resultados obtidos estão de acordo com as investigações realizadas, no âmbito desta temática.

Começaremos por relembrar o problema que deu origem à presente investigação: em que medida a articulação da escola com as instituições de cariz social contribui para a inclusão escolar de alunos em absentismo e abandono escolares?

Relativamente ao problema, podemos constatar que o estudo empírico veio dar razão à nossa fundamentação teórica, confirmando que a articulação da escola com a rede social é importante para o regresso dos alunos à escola. De facto, “esta estrutura reticular promove não apenas a mobilização de um conjunto de recursos, impossíveis de gerar por uma só instituição, mas também a adequação da formação a diversas realidades: o sistema educativo e a rede escolar; as necessidades do tecido produtivo; as estratégias de desenvolvimento, lançadas a vários níveis de escala; as condições, características e expectativas da população local e, em particular, o seu segmento juvenil. Sem estas simultâneas adequações, só possíveis através de uma cooperação continuada entre diversas instituições, até o melhor projecto de formação pode fracassar”.²²⁴ Esta necessidade de articulação foi reconhecida pelos entrevistados na resolução de problemas referentes ao absentismo e abandono escolares. Também a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Aveiro fundamenta o seu trabalho, nesta perspetiva de trabalho colaborativo, na promoção dos direitos dos menores.

No entanto, verificamos que o regresso dos alunos à escola não significa que os alunos voltem mais motivados para a aprendizagem e não garante que os mesmos não voltem a abandonar a escola. Constatam-se que os alunos regressam porque são contactados

²²⁴ Conselho Nacional de Educação (2011). Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses. pg. 250. Acedido em 9/09/2012: http://www.epatv.pt/v2/dados/phocadownload/anolectivo20112012/estado_da_educacao_2011.pdf

por entidades exteriores à escola que poderão desencadear mecanismos coercitivos, que em última instância poderá passar pela retirada dos menores aos progenitores e/ou cessação de benefícios sociais. O que vem dar razão a alguns autores como Martins, que afirma que o combate ao insucesso escolar tem de incidir sobre “(...) os processos escolares (...)”²²⁵ É preciso que a escola se adapte, também, à realidade dos alunos, mediante a adequação de currículos, processos de avaliação, “(...) melhoria dos processos pedagógicos e de funcionamento do sistema de ensino, particularmente da organização escolar”.²²⁶

Relativamente aos objetivos, a fundamentação e o estudo empírico permitiram identificar as causas do abandono e absentismo escolares. Constatamos que as causas do abandono e absentismo escolares são diversificadas: aluno, família e escola são os principais atores deste problema. A negligência e fracas expectativas da família relativamente à escola, condições socioeconómicas desfavorecidas, bem como baixa ou nenhuma escolaridade dos progenitores, pouca participação e envolvimento na vida escolar dos alunos, baixo nível cultural, currículos desajustados, desmotivação dos alunos para as tarefas escolares são as principais causas apontadas. De salientar que uma das principais causas identificadas para o abandono e absentismo escolares, a motivação dos alunos para as tarefas escolares, é, também, onde a intervenção da escola, em articulação com a rede social, tem menor impacto. Assim, é necessário desenvolver estratégias que atuem a este nível de modo a promover uma intervenção mais eficaz na promoção do sucesso escolar. Portanto, as medidas e estratégias de combate ao abandono e absentismo escolares devem ter em consideração a motivação dos alunos e devem passar por uma intervenção sistémica na escola, na família, e na articulação com a rede social.

Relativamente à organização interna da escola e ao modo como se processa a relação com outras entidades da rede social em situações de abandono e absentismo escolares na escola em estudo, verificámos que nenhuma criança em abandono ou absentismo escolares fica entregue a si própria. A escola aciona os mecanismos sociais de que dispõe na comunidade para que a criança ou jovem regresse. O processo é iniciado pelos diretores de turma e pelos professores titulares das turmas da pré-escola e 1º ciclo através de convocatória escrita e ou telefonema para os encarregados de educação. Se isto

²²⁵MARTINS, António Martins (1993). “Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo” in *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg. 24.

²²⁶MARTINS, António Martins (1993). “Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo” in *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Univ. Aveiro, pg.22.

não resulta, solicita-se a colaboração à professora interlocutora para o abandono escolar ou à direção da escola de modo a delinear estratégias para solucionarem o problema. Exemplos de estratégias: nova convocatória ao encarregado de educação para abordagem do assunto; reuniões com o encarregado de educação e a psicóloga; registo escrito de compromissos de melhoria por parte dos alunos e promessa de maior acompanhamento por parte da família.

Quando estas estratégias não resultam, a professora interlocutora entra em contacto com a professora tutora do Ministério da Educação na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Aveiro e tenta-se resolver a situação com as chamadas entidades de primeira linha, (os agentes da escola segura, assistentes sociais da área de residência, etc.) dependendo da situação que se está a tratar, dando conhecimento ao encarregado de educação e, sempre que possível, com a presença deste e do aluno. Caso não haja acordo entre todas as partes envolvidas, a escola, juntamente com a professora tutora, faz participação à Comissão de Proteção de Aveiro. Quando a situação constitui crime, a escola faz participação ao Departamento de Investigação e Ação Penal (DIAP). Quando está em causa a vida ou integridade física do menor, a escola aplica o artigo 91º (procedimento de urgência) da Lei 147/99, de 1 de setembro, que dá poder à escola ou a qualquer entidade com competência em matéria de infância e juventude para retirar, provisoriamente, a criança ou jovem aos progenitores ou representante legal, nas situações em que estes se opõem à remoção do referido perigo. Nesta situação a escola chama as autoridades policiais e dá conhecimento ao Ministério Público.

A escola aciona, por isso, os mecanismos de que dispõe para que cada criança/jovem regresse à escola.

Verificámos, ainda, que há um trabalho colaborativo e não isolado na reflexão sobre procedimentos/estratégias a adotar nos casos de absentismo e abandono escolares e que estes têm permitido o regresso de alunos à escola. Há, também, a preocupação em apostar na prevenção do abandono e absentismo escolares através da dinamização, promoção e participação em projetos da comunidade no sentido de reforçar a articulação entre a escola e outras instituições. Refira-se o constante e contínuo trabalho com o Centro de Saúde, com a Escola Segura, com a Comissão de Proteção, com a Universidade de Aveiro. São, ainda, de referir as parcerias/protocolos com o mundo empresarial para alunos que não têm competências para o prosseguimento de estudos, de modo a concluírem os

seus cursos em contexto de trabalho. Esta articulação ajudou, segundo os inquiridos, à diminuição do número de alunos em absentismo e abandono escolares, permitindo uma maior inclusão escolar e, também, social.

Portanto, e apesar dos processos desencadeados internamente (na escola) e em articulação com a rede social contribuírem para a prevenção do abandono escolar e para o regresso dos alunos à escola, os intervenientes envolvidos neste estudo (docentes e técnicos da Comissão de Proteção), referem que uma maior eficácia na promoção da inclusão escolar passa, também, por desenvolver uma prática mais reflexiva sobre a ação. Não basta diagnosticar, planear e agir. É também necessário avaliar a intervenção, continuamente, e identificar fatores/mecanismos de sucesso e de insucesso.

Chegámos, assim, ao final deste empreendimento que ajudou a pensar a escola como uma organização constituída por “pessoas que interagem. O que fizerem dessas interações conduzirá ao maior ou menor sucesso da organização”.²²⁷ Esse sucesso passa também pela erradicação do absentismo e abandono escolares. E isto só é possível se existir, também, um investimento na prevenção dos comportamentos disruptivos, onde a escola assume um papel preponderante, mas não solitário. Neste empreendimento, é necessária a participação de todos os envolvidos e meios para uma efetiva concretização. Como defende Sarmiento: “Construir a educação como política social significa duas coisas: primeira, que a educação é uma componente que só faz sentido quando associada às outras componentes das políticas sociais que podem realizar a inclusão social: políticas de saúde, de habitação, de solidariedade, de proteção social, etc. Esta é uma questão, sobretudo, de projeto político enfatizador da dimensão da inserção e participação social”.²²⁸ No entanto e para o funcionamento efetivo das redes, mais do que a sua constituição formal, é fundamental que exista a vontade genuína de um trabalho colaborativo na prossecução de objetivos conjuntos e a capacidade de superar as diferenças entre os atores envolvidos e de se gerarem ações concertadas, através de uma postura de abertura, de diálogo e de flexibilidade.

²²⁷TEIXEIRA, Manuela, “A Participação dos Pais na Escola – Perspectivas de Pais e Professores” in, Conceição Alves Pinto e Manuela Teixeira, (org.), (2003), *Pais e Escola parceria para o sucesso*. Porto: ISET, pág. 177.

²²⁸SARMENTO, Manuel, (2002). *Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável*. Educação & Sociedade, pp.279-280.

Em termos profissionais, este trabalho ajudou também a repensar a intervenção no sentido do reforço e da importância da reflexão sobre o trabalho em rede. É necessário pensar por que razão há estratégias que resultam num processo e não em outros.

Ajudou também a descobrir a importância de centrar a articulação na motivação dos alunos sinalizados que regressam à escola, no sentido de repensar estratégias e mecanismos que permitam a sua efetiva inclusão. Consciencializou para o facto de que o professor, no exercício da sua função, não deve esquecer, como sugere Evaristo Fernandes, “(...) que todos os alunos são capazes e têm o direito de aprender o mínimo de conhecimentos que lhes permitirão desenvolver as capacidades e aptidões indispensáveis à sua vida futura; que nem todas as crianças aprendem pelas mesmas razões, nem ao mesmo tempo, nem da mesma maneira; que todas as crianças têm em si muito de positivo que deve ser valorizado pelo professor”.²²⁹

²²⁹ FERNADES, Evaristo (1990). *O Aluno e o Professor na Escola Moderna*. Aveiro: Editora Estante, pg.75.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, Madalena, et al. (2007). *Rede social pessoal: do conceito à avaliação. Psychologica*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, n.º.44;
- ALVES-PINTO, Conceição (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: Mcgraw-Hill;
- ALVES-PINTO, Conceição (2003).“Da Socialização Familiar à socialização Escolar: representações de pais e alunos sobre as práticas educativas familiares” in, Conceição Alves Pinto e Manuela Teixeira, (org.), *Pais e Escola Parceria para o Sucesso*. Porto: ISET;
- ALVES-PINTO, Conceição (2001).“Socialização e Identidades Docentes” in, Manuela Teixeira, (org.), *Ser Professor no Limiar do século XXI*, Porto: ISET;
- APPLE, Michael (1989). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas;
- AZEVEDO, Joaquim (1999). *Inserção precoce de jovens no mercado de trabalho*. PEETI;
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, Porto Editora;
- BARROSO, Geraldo (2008). *Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolaridade obrigatória* in Revista Portuguesa de Educação, vol. 21, n.º 1 (2008: 33-58.) CIED – Universidade do Minho;
- CARICHAS, Ana Isabel (2005). *Educar e Formar para Inserir*. Boletim IAC n.º 78, separate n.º 16;
- CNPCJR (2010) Relatório, pg.89. Consultado em 15/07/2011. http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=3453&m=PDF
- Ministério da Educação, Ministério da Segurança Social e do Trabalho; “Eu não Desisto” (Relatório). Acedido em 12/10/2010: http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/PNAPAE_relatorio.pdf;
- Comissão Europeia (2011). COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU, AO CONSELHO, AO COMITÉ ECONÓMICO E SOCIAL EUROPEU E AO COMITÉ DAS REGIÕES. Combater o Abandono Escolar Precoce: Um Contributo Essencial para a Estratégia «Europa 2020», Acedido em 29/08/2011: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_pt.pdf ;

Conselho Nacional de Educação (2011). *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*, pg. 6. Acedido em 28/06/2012:
http://www.epatv.pt/v2/dados/phocadownload/anolectivo20112012/estado_da_educacao_2011.pdf;

COUTINHO, Manuel (2003). *Mediação Escolar: Violência, Absentismo e Abandono Escolar, é Preciso Procurar as Causas*. Boletim IAC n.º 68;

COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. 3ª Edição. Porto: Edições Asa;

CORREIA, Eugénia e PARDAL, Luís (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto, Areal Editores;

CASTRO, Engrácia (1995). *O Director de Turma*. Porto: Porto Editora;

CAETANO, Lucília (2005) Abandono Escolar: Repercussões sócio - económicas na região Centro. Algumas reflexões. Finisterra, XI, (79);

CNPCJR (2010). *Relatório de atividades de 2010*, pg.89. Acedido em 15/07/2011:
http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=3453&m=PDF;

CHIZZOTTI, António (2003). *A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios*. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 16, número 002. Braga, Universidade do Minho;

CHERKAOUI, Mohammed (1986). *Sociologia da Educação* Lisboa: P.E.A.;

DEWEY, John (2005). *A Concepção Democrática da Educação*. Mangualde: Edições Pedagogo;

DOMINGOS, Ana; Et Al. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia Da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

DAVIS, Don (2003). “A Colaboração escola-família-comunidade: uma perspectiva americana” in, Conceição Alves Pinto e Manuela Teixeira, (org.), *Pais e Escola Parceria para o Sucesso*. Porto: ISET;

EUROSTAT (2010). Population and social conditions, 1998-2009. Acedido em 19/07/2012:
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/themes>;

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim e FORMOSINHO – OLIVEIRA, Júlia (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo;

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim (1998). *A administração das escolas no Portugal democrático*. Curso de Verão. Acedido em 24/08/2012:
http://www.cursoverao.pt/c_1998/joao.htm ;

FORMOSINHO, João (1992). *O Dilema Organizacional da Escola de Massas*. Revista Portuguesa de Educação;

FORMOSINHO, João (1987). “A Educação Informal da Família” in *O Insucesso Escolar em Questão*. Braga: Universidade do Minho;

FORMOSINHO, João (1987). “A Influência dos Factores Sociais” in *O Insucesso Escolar em Questão*. Braga: Universidade do Minho;

FORMOSINHO, João (1989). *De Serviço do Estado a Comunidade Educativa – uma Nova Conceção para a Escola Portuguesa*. Revista Portuguesa de Educação, 2 (1).

FERNANDES, Evaristo (1990). *O Aluno e o Professor na Escola Moderna*. Aveiro: Editora Estante;

HUSSAIN, Athar (1982). “A Economia e o Sistema Educativo nas Sociedades Capitalistas” in Grácio, S., MIRANDA, S., STOER, S. (Orgs.) *Sociologia da Educação – I Antologia, Funções da Escola e Reprodução Social*. Lisboa: Liv. Horizonte;

ITURRA, Raúl (1999). *A Construção Social do Insucesso Escolar*. Lisboa: Acher;

JUSTINO, David (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos;

JORGE, Idalina (2007). *Abandono escolar precoce e desqualificado*. Revista Correio da Educação 305;

Jornal de Notícias (2011). *Educação*. Acedido em 21/12/2012:
http://www.jn.pt/PaginaInicial/Sociedade/Educacao/Interior.aspx?content_id=2198243;

LESSARD – HÉBERT, Michel, GOYETTE, Gabriel e BOUTIN, Gérald (2005). *Investigação Qualitativa Fundamentos e Práticas (2ª Edição)*. Lisboa: Instituto Piaget;

LIMA, Licínio (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho;

LIMA, Licínio (1988). *Inovação e Mudança em Educação de Adultos: Aspectos Organizacionais e de Política Educativa*. Braga: Forum;

LOGFRAME – Consultoria e Formação, Lda. e Núcleo Executivo do CLASA (2010). *Diagnóstico Social do Concelho de Aveiro*. Câmara Municipal de Aveiro;

MARTINS, António Maria (1993). “Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo” in *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Univ. Aveiro;

MARTINS, António Maria (1999). *Formação e Emprego numa Sociedade em Mutação*. Aveiro: Univ. Aveiro;

MONTEIRO, Paula (2004). *Inserção Precoce no Mundo do Trabalho – Estudo de Casos*.

SIETI, Ministério da Segurança Social e do Trabalho. Acedido em 26/10/2010: http://www.peti.gov.pt/upload_ftp/docs/edicoes%5CInsercaoPrecoceEstudoCasos.pdf;

NETO-MENDES, António; MARTINS, António; MADEIRA, Rosa (2007). “As organizações escolares e a (re)produção das representações sociais que naturalizam o trabalho infantil (o caso dos professores)” in Pardal; Martins; Prado de Sousa; Dujo; Placo (Orgs), *Educação e trabalho: representações, competências e trajectórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro;

SEDANO, António Muñoz; PEREZ, Martiniano Roman (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Editorial Cincel;

OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES (s.d.). *Abandono escolar: valores negativos, apesar da recuperação*. Acedido em 21/01/2012: <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=27>;

PARASKEVA, João (2005). *A Concepção Democrática da Educação*. Mangualde: Edições Pedagogo;

PACHECO, José (2007). *Caminhos para a inclusão*. Porto Alegre: Artmed Editora;

PAIVA, Maria (2003). *Comportamentos Disruptivos dos Adolescentes na Escola, Influências do Autoconceito, Sexo, idade e Repetência*. Dissertação de Mestrado. Porto, Universidade Fernando Pessoa;

PARDAL, Luís; Correia, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores;

PERRENOUD, Philippe, “A Herança Cultural”, in Grácio, S; e tal. (1982). *Sociologia da Educação*, Lisboa: Liv. Horizonte;

PIRES, Eurico Lemos (1987). “Não há um, mas vários Insucessos” in *O Insucesso Escolar em Questão*. Braga: Universidade do Minho;

PIRES, Eurico Lemos; FERNANDES; A.S.; FORMOSINHO, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições Asa;

PIRES, Eurico Lemos (1988). *A Massificação Escolar*. Revista Portuguesa de Educação, C.E.E.D.C., U.M.;

PORTUGAL, Sílvia (2007). *Contributos para a discussão do conceito de rede na teoria sociológica*. Oficina do CES, Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Educação da Universidade de Coimbra nº 271

QUIVY, Raymond; et al. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3ª Ed.). Lisboa, Gradiva;

RAMIÃO, Tomé (2007). *Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo*. Lisboa: Quid Juris;

ROAZZI, António; ALMEIDA, Leandro (1988). *Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar?*. Revista Portuguesa de Educação, Vol.1, nº2;

SARMENTO, Manuel (2002). *Infância, Exclusão Social e Educação Como Utopia Realizável*. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril;

SAMPIERI, Roberto Hernandez; et al. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo, Mc Graw Hill;

SIL, Vítor (2005). *A Escola, os Professores e o Insucesso Escolar* in *Sonhar*, Vol. 1, n.º 2;

SOUSA FERNANDES, António (1991). “A dimensão social da educação” in PIRES, Eurico Lemos, SOUSA FERNANDES, António e FORMOSINHO, João, *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Ed. ASA;

SOUSA FERNANDES, António (1991). “A problemática social da educação escolar” in PIRES, Eurico Lemos, SOUSA FERNANDES, António e FORMOSINHO, João, *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Ed. ASA;

SOUSA FERNANDES, António (1991). “A escola e outras instâncias educativas” in PIRES, Eurico Lemos, SOUSA FERNANDES, António e FORMOSINHO, João, *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Ed. ASA;

SOUSA FERNANDES, António (1991). “O insucesso escolar” in PIRES, Eurico Lemos, SOUSA FERNANDES, António e FORMOSINHO, João, *A Construção Social da Educação*. Porto: Ed. ASA;

STOER, Stephen (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal – 1970 – 1980. Uma década de transição*. Lisboa: Edições Afrontamento;

TEIXEIRA, Manuela, “A Participação dos Pais na Escola. Perspectivas de Pais e Professores” in, Conceição Alves Pinto e Manuela Teixeira, (org.), (2003), *Pais e Escola parceria para o sucesso*. Porto: ISET;

VEIGA, Feliciano (2001). *Indisciplina e Violência na Escola* (2ª Edição). Coimbra: Livraria Almedina;

YIN, Robert (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* (Quarta edição). Porto Alegre: bookman.

Síntese Legislativa:

Constituição Portuguesa de 1911.

Constituição da República, Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto - Sétima revisão constitucional.

Comunicação da DREC, de 26/06/2007 - Comunicação de situações de absentismo e abandono escolares.

Circulares da Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco (Aos Professores Tutores do M.E. nas CPCJ).

Decreto-Lei n.º 45810, de 9 de julho de 1964 - Decreta a ampliação da escolaridade obrigatória de quatro classes para seis classes.

Decreto-Lei n.º 172/91 - Aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar.

Decreto-Lei n.º 115/2006, de 14 de Junho. Diário da República I Série A, n.º 114 – Regulamenta a Rede Social, definindo o funcionamento e as competências dos seus órgãos.

Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de julho – Competências das estruturas de orientação educativa.

Despacho número 239/ME/93, de 25 de novembro, publicado na II Série do Diário da República de 20 de dezembro de 1993 - Condição de reunião e associação de pais e encarregados de educação.

Despacho conjunto n.º 948/2003, de 26 de setembro - Revisão do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), criado, no âmbito do Plano para a Eliminação da Exploração

do trabalho Infantil. Aponta para a necessidade de alargar e flexibilizar a resposta aos casos de abandono escolar motivados pela exploração do trabalho infantil.

Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho - Possibilita a promoção de cursos de educação e formação, destinados “a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos.

Despacho n.º 5328/2011, de 28 de março. Diário da República, 2ª série, n.º 61 - Organização do ano escolar.

Fax da Coordenação Educativa de Aveiro, de 06/12/2005 - Abandono Escolar: Comunicação de Ocorrência.

Lei n.º 5/73, de 25 de julho – Reforma de Veiga Simão.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - LBSE.

Lei n.º 147/99, de 1 de setembro - Lei de proteção de crianças e jovens em perigo;

Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro - Primeira Alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básicos e Secundário.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto - Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro- Estatuto do Aluno e Ética Escolar.

Ofício Circular n.º41, de 2/05/2008 - Promoção do sucesso educativo e prevenção do abandono escolar – Aplicação informática.

Parecer n.º 7/2004, de 25 de agosto - Apreciação do Plano Nacional de Prevenção do Abandono escolar “Eu não desisto”.

Protocolo de Cooperação celebrado entre o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e o Ministério da Educação, de 3 de junho. Representação do Ministério da Educação na CPCJ.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 197/97, de 18 de novembro - Criação do CLAS
(Conselhos Locais de Ação Social – Rede Social).

ANEXOS

Anexo I – Questionário

Anexo II – Guião das Entrevistas

ANEXO I – QUESTIONÁRIO

Questionário sobre a articulação entre a escola e a rede social na promoção da inclusão escolar de alunos em absentismo e abandono escolares.

Caro Diretor de Turma/ Coordenador do 1º Ciclo/ Coordenador do Pré-escolar:

Venho, por este meio, solicitar a sua colaboração numa investigação sobre a articulação entre a escola e a rede social na promoção da inclusão escolar de alunos em absentismo e abandono escolares. Esta investigação insere-se numa tese de dissertação realizada na Universidade de Aveiro.

O seu contributo é importante para a compreensão e desenvolvimento da temática.

Os resultados serão sempre confidenciais e, em caso algum, será possível identificar quem respondeu às questões. A utilização dos dados é exclusivamente para fins científicos, sendo a sua resposta importante para o sucesso do trabalho

Muito obrigado pela sua colaboração!

A. Identificação dos docentes

1.Sexo: M___ F___

2.Idade: _____

3.Funções/cargos na escola: _____

4.Habilitações académicas: _____

5.Situação profissional: QZP ___ QE___ Contratado___ Outra:___

6. Tempo de serviço: _____

B. Perspetivas dos docentes sobre o abandono e absentismo escolares.

7. Aos indicadores abaixo referidos sobre as causas do abandono/absentismo escolares, atribua valores em conformidade com o explicitado, assinalando com uma cruz (x), a opção que para si mais se adequa.

Nada importante	Pouco importante	Mais ou menos importante	Importante	Muito importante
1	2	3	4	5

Aluno com problemas a nível físico, psicológico, intelectual e emocional	1	2	3	4	5
Aluno com dificuldades no método de estudo e adaptação ao processo de ensino-aprendizagem	1	2	3	4	5
Aluno desmotivado para as tarefas escolares	1	2	3	4	5
Famílias desestruturadas	1	2	3	4	5
Famílias com dificuldades económicas e culturais	1	2	3	4	5
Famílias que não valorizam a escola	1	2	3	4	5
Currículos não adaptados às condições dos alunos	1	2	3	4	5
Natureza da relação pedagógica professor-aluno	1	2	3	4	5
Organização e clima da escola	1	2	3	4	5

7.1 Para além destas refira outras causas que considera importantes para o abandono/absentismo escolares.

9. Às entidades abaixo referidas atribua valores sobre a sua importância na articulação com a escola na resolução dos problemas de absentismo e abandono escolares. (Para cada entidade, assinale com uma cruz (x), a opção que para si mais se adequa, tendo em conta a seguinte escala).

Nada importante	Pouco importante	Mais ou menos importante	Importante	Muito Importante
1	2	3	4	5

	Grau de importância				
	1	2	3	4	5
Assistente social	1	2	3	4	5
Equipa de Intervenção precoce de Aveiro	1	2	3	4	5
Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	1	2	3	4	5
Projeto Alternativas	1	2	3	4	5
Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental	1	2	3	4	5
Núcleo de Crianças em Risco do Hospital de Aveiro	1	2	3	4	5
Ministério Público	1	2	3	4	5
Instituto Português da Juventude	1	2	3	4	5
Autoridades Policiais	1	2	3	4	5
Outros:	1	2	3	4	5

D. Perspetivas dos docentes sobre a inclusão escolar e social.

10. Na sua opinião, em que medida a intervenção da escola, em articulação com a rede social, tem interferido no comportamento dos alunos e no índice de abandono e absentismo escolares? Numa escala de 1 a 6, atribua valores aos indicadores abaixo referidos em que 1 significa nenhuma importância e 6 significa importância máxima.

A intervenção da escola em articulação com a rede social tem permitido:

10.1. Diminuir o índice de abandono e absentismo escolares.	1	2	3	4	5	6	S/Op.*
10.2. Melhorar o comportamento dos alunos na sala de aula.	1	2	3	4	5	6	S/Op.
10.3. Aumentar a motivação e empenho dos alunos nas tarefas escolares.	1	2	3	4	5	6	S/Op.
10.4. Melhorar o desempenho escolar dos alunos.	1	2	3	4	5	6	S/Op.
10.5. Contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.	1	2	3	4	5	6	S/Op.
10.6. Aumentar o envolvimento e participação da família na escola.	1	2	3	4	5	6	S/Op.
10.7. Os alunos regressarem à escola.	1	2	3	4	5	6	S/Op.

*S/Op. (Sem opção/não se aplica).

11. Em que medida considera que o trabalho que é desenvolvido em articulação com as entidades da rede social (Exemplo: CPCJ, Segurança Social, Centro de Saúde, etc.) é eficaz no combate ao absentismo e abandono escolares? (Assinale com uma cruz (x), a opção que para si mais se adequa, tendo em conta a seguinte escala)

Nada eficaz	Pouco eficaz	Mais ou menos eficaz	Eficaz	Muito eficaz
1	2	3	4	5

Muito obrigado!

ANEXO II – GUIÃO DAS ENTREVISTAS

Entrevista semiestruturada à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Aveiro

A. Identificação:

1. Função na CPCJ _____
2. Habilitações académicas _____
3. Tempo de serviço _____

B.

4. A CPCJ tem estudos sobre as causas do absentismo/abandono escolares dos menores com processo na CPCJ?
5. Como é que a CPCJ se organiza internamente e que mecanismos dispõe para a articulação em rede social quando confrontada com processos de menores em absentismo/abandono escolares?
6. Da análise ao resultado da intervenção da CPCJ e da articulação com outras instituições, considera que o abandono e absentismo escolares têm diminuído, promovendo desta forma uma maior inclusão escolar e social? Quer referir alguma situação de absentismo ou abandono escolares em que foi importante a articulação em rede para a inclusão escolar?

Entrevista semiestruturada ao professor interlocutor do abandono escolar e à subdiretora do agrupamento

A. Identificação:

1. Funções na Escola_____
- 2.Habilitações académicas _____
3. Tempo de serviço_____

B.

4. A escola tem estudos sobre as causas do absentismo/abandono escolar dos alunos?
5. Como é que a escola se organiza internamente e que mecanismos dispõe para a articulação em rede social quando confrontada com situações de abandono/absentismo escolares?
6. Da análise ao resultado da intervenção da escola e da articulação com outras instituições, considera que o abandono e absentismo escolares têm diminuído, promovendo desta forma uma maior inclusão escolar e social? Se sim relate uma situação.