

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA

Área Científica de Estudos Africanos

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO:

AS CONSEQUÊNCIAS DO ABANDONO ESCOLAR PRECOCE

NA INSERÇÃO NA VIDA ACTIVA

- ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO BÁSICO NO CONCELHO DE BEJA -

Sandra Maria Carvalho Mendes

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Desenvolvimento, Diversidades Locais e Desafios Mundiais

– Análise e Gestão –

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Isabel Margarida André

Agosto, 2006

RESUMO

Palavras-Chave:

- Educação
- Desenvolvimento
- Abandono escolar
- Vida activa

Nesta dissertação de mestrado, aborda-se a temática do abandono escolar precoce (saída de alunos do sistema educativo antes da conclusão da escolaridade obrigatória), na perspectiva da relação que se estabelece entre o incumprimento dos nove anos de escolaridade obrigatória e a forma como este problema afecta o desenvolvimento numa região, no que respeita ao trabalho e ao mercado de emprego.

Este trabalho pretende estabelecer relações entre o abandono escolar precoce e a inserção de jovens desqualificados na vida activa, tendo como estudo de caso a situação num concelho da região do Baixo Alentejo.

O objecto de estudo são os jovens que foram alvo de processo administrativo de abandono escolar ao longo de três anos lectivos nas escolas do concelho de Beja. É analisada a actuação das diversas entidades legalmente intervenientes nestes processos administrativos, bem como as características e percursos destes alunos, tendo sido investigado o tipo de actividade que passaram (ou não) a exercer após o abandono da escola.

ABSTRACT

Key-Words:

- Education
- Development
- School dropout
- Working life

In this master thesis it is made an approach to premature school dropout theme (students leaving before the nine years normal school system), to the relationship between not fulfilling the normal school of nine years and the way as this problem affects a region development, in what concerns to work and the market employment.

This work intends to establish relationships between premature school dropout and insertion of disqualified youngmen in working life, having as a sample a municipality of Baixo Alentejo region (in Portugal).

The study object are the yougmen who have had a school dropout administrative process during three school years in schools of Beja municipality. It is made an analysis of the role of legal authorities that deal with this administrative processes, it is done too an investigation of this youngmen characteristics and of their lifes, what they have (or not) done after dropping out of school.

ÍNDICE

RESUMO	2
ABSTRACT	3
ÍNDICE	4
ÍNDICE DE FIGURAS	7
ÍNDICE DE QUADROS	8
ÍNDICE DE ABREVIACÕES	9
NOTAS PRÉVIAS	10
PARTE 1 – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO	12
1. Problema de investigação	13
1.1. Apresentação	13
1.2. A questão de partida	13
2. Exploração do objecto de estudo	14
2.1. O objecto de estudo	14
2.2. O abandono escolar precoce em Portugal	15
3. Problematização do objecto de estudo	16
4. Plano do estudo	17
PARTE 2 – PRINCIPAIS LINHAS DO QUADRO CONCEPTUAL SOBRE DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO	19
1. Desenvolvimento e Educação	20
1.1. Introdução	20
1.2. A evolução do conceito de desenvolvimento	20
1.3. Desenvolvimento e educação	21
1.4. Educação e competências: o caminho para a competitividade	24
1.5. Competitividade, emprego e educação	26
1.6. Conclusão	29
2. Escola e Educação	31
2.1. Introdução	31
2.2. Abandono e insucesso escolares e Escola	32
2.3. As políticas públicas	34
2.4. Educação e família	35

2.5. A relação das crianças com a escola	37
2.6. Conclusão	39
3. Modelo de análise e hipótese de investigação.....	40
3.1. Objectivos específicos da investigação	40
3.2. Modelo de análise.....	41
3.3. Hipótese de investigação	43
4. Estruturação da pesquisa empírica	45
4.1. Instrumentos de análise adoptados na investigação	45
4.2. Metodologia da pesquisa empírica.....	46
4.2.1. Actividades a desenvolver.....	48
PARTE 3 – ABANDONO ESCOLAR PRECOCE E INSERÇÃO NA VIDA ACTIVA.....	49
1. Notas introdutórias sobre o Abandono Escolar precoce	50
1.1. Introdução.....	50
1.2. A escolarização em Portugal: dados das últimas décadas e o contexto europeu	51
1.3. A identificação do abandono escolar	56
1.4. Estudos sobre abandono escolar precoce	57
1.4.1. Síntese da análise dos estudos	64
1.5. Conclusão	70
2. Abandono escolar precoce em Portugal	72
2.1. Introdução.....	72
2.2. A distribuição geográfica do abandono escolar precoce.....	74
2.3. Medidas de combate ao abandono escolar precoce.....	76
2.4. Conclusão	80
3. Inserção precoce na vida activa.....	80
3.1. Introdução.....	80
3.2. A transição para a vida activa	82
3.3. A inserção precoce na vida activa em Portugal.....	87
3.4. Medidas políticas.....	93
3.5. Conclusão	97
PARTE 4 – ESTUDO LOCALIZADO DO ABANDONO ESCOLAR PRECOCE.....	98
1. A situação educativa.....	99
2. O abandono escolar precoce no concelho de Beja	103
2.1. Introdução.....	103

2.2. Perfil do abandono escolar precoce no Alentejo e no concelho de Beja.....	106
2.2.1. O papel do PETI.....	114
2.2.2. A actuação da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens	117
2.2.3. A intervenção da Segurança Social.....	120
2.3. As características e os percursos dos alunos	121
2.3.1. A perspectiva da escola.....	126
2.3.2. A perspectiva dos alunos que abandonam a escola precocemente.....	127
3. Abandono escolar e inserção na vida activa no concelho de Beja.....	130
3.1. Qualificações dos desempregados no Alentejo.....	130
3.2. A inserção profissional de jovens sem a escolaridade obrigatória.....	131
3.2.1. O caso de Beja.....	132
4. Conclusões	135
PARTE 5 – CONCLUSÃO.....	138
ANEXOS.....	143
1. O(s) conceito(s) de desenvolvimento.....	144
2. A cidadania.....	147
3. Evolução da Educação	149
4. Política educativa em Portugal.....	157
5. Sistema educativo em Portugal	160
6. Entrevista aos jovens.....	162
7. Estudos sobre abandono escolar precoce	164
8. Medidas educativas e sociais para aumentar o sucesso educativo em Portugal.....	185
9. Inserção na vida activa na Europa – levantamento de iniciativas	187
10. NUT e concelhos do Alentejo	189
11. Taxa de abandono escolar por concelho, 2001, %	191
12. Medidas para combater problemas de emprego.....	195
13. Caracterização da região do Baixo Alentejo.....	199
14. População escolar no concelho de Beja	205
15. Registo de Abandono Escolar	207
16. Dados sobre abandono escolar em Beja por agrupamento escolar	210
17. Profissões dos pais dos alunos que abandonaram a escola	212
BIBLIOGRAFIA.....	214

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de Análise	42
Figura 2 – Evolução do número de alunos na União Europeia, 1975 a 1992, em %	51
Figura 3 – Pirâmide etária de Portugal, 1970 e 2001	52
Figura 4 – Escolaridade obrigatória nos países da União Europeia a 15 e em países da EFTA	53
Figura 5 – Duração do ensino obrigatório na União Europeia.....	54
Figura 6 – Modelo analítico dos abandonos ocorridos durante o período de escolaridade básica.....	58
Figura 7 – Razões de saída da escola apontadas pelos alunos	59
Figura 8 – Nível de instrução concluído ou frequentado, segundo o sexo.....	60
Figura 9 – Taxa de abandono escolar – Continente, Ensino Regular Diurno	61
Figura 10 – Modelo interpretativo do abandono escolar precoce: configuração geral	62
Figura 11 – Abandono escolar precoce nos países da União Europeia, 2002, em %	63
Figura 12 – Retenção no ensino básico	73
Figura 13 – Abandono escolar por NUT III 2001, %	74
Figura 14 – Saída precoce por NUT III, 2001, em %	77
Figura 15 – Jovens de 15-24 anos escolarizados ou em formação (%).....	78
Figura 16 – Modelo conceptual de intervenção sobre o abandono escolar.....	79
Figura 17 – Relações entre a escola e o mercado de emprego.....	85
Figura 18 – Recomendações específicas para a promoção da relação entre a escola e o mercado de emprego	86
Figura 19 – Idade com que os jovens exerceram a primeira actividade remunerada, segundo a região de residência, em %	88
Figura 20 – Regime de ocupação, segundo a idade, em %	88
Figura 21 – Abandono escolar por concelho, 2001, em %	108
Figura 22 – Retenção no ensino básico 1999/2000, %	109
Figura 23 – Metodologia de planeamento do PETI	115
Figura 24 – Operacionalização da intervenção da CPCJ	117
Figura 25 – Nº de processos e crianças acompanhadas pela CPCJ de Beja e caracterização das problemáticas	119
Figura 26 – Razões fornecidas pelos jovens que deixaram de estudar relativamente ao abandono dos estudos.....	169
Figura 27 – Modelo interpretativo do abandono escolar precoce: factores explicativos	172
Figura 28 – Modelo interpretativo do abandono escolar precoce: as consequências.....	172
Figura 29 – Taxa de abandono escolar por ano lectivo.....	174
Figura 30 – Saídas do sistema de ensino por ano de escolaridade	175
Figura 31 – Perspectiva ecológica dos subsistemas descritivos da permanência na Escola..	176
Figura 32 – Distribuição dos indivíduos segundo o principal motivo do abandono escolar .	180
Figura 33 – Distribuição dos indivíduos segundo a representação relativamente	181
Figura 34 – Repartição do número de formandos abrangidos por anos (2000-2003).....	198
Figura 35 – Área dos concelhos de Portugal.....	200
Figura 36 – Total da população residente em Portugal, por concelhos, 2001.....	201
Figura 37 – Total da população residente no Baixo Alentejo e no concelho de Beja, por freguesias, 2001.....	203

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Número de alunos matriculados, segundo o grau de ensino, em Portugal.....	51
Quadro 2 – Datas de instituição dos anos de escolaridade obrigatória em Portugal.....	53
Quadro 3 – Comparação da escolarização entre Portugal e outros países, em %	55
Quadro 4 – Comparação das taxas de abandono escolar em Portugal, por idades	62
Quadro 5 – Análise da taxa de abandono	75
Quadro 6 – Abandono escolar por NUT III, 2001, em %	75
Quadro 7 – Idade com que os jovens que trabalham ou já trabalharam tiveram um trabalho remunerado pela primeira vez, em %	87
Quadro 8 – Profissão que os jovens que mudaram de emprego desempenharam no 1º emprego obtido, segundo o nível de habilitação que completaram, em %	89
Quadro 9 – Principal causa do desemprego juvenil, em %	90
Quadro 10 – Taxa de desemprego, %	91
Quadro 11 – Primeiro trabalho ao sair da escola	92
Quadro 12 – Eficácia das medidas de intervenção na prevenção do abandono escolar precoce	94
Quadro 13 – Nível de instrução da população residente no concelho de Beja, por freguesia, em 2001	100
Quadro 14 – Visão de conjunto dos Agrupamentos escolares do concelho de Beja, 2001/2002	101
Quadro 15 – Processos activos de RMG no concelho de Beja por freguesia em 2002	101
Quadro 16 – Processos activos de RMG nas freguesias urbanas do concelho de Beja em 2002	102
Quadro 17 – Abandono escolar no 2º e 3º ciclos, nos concelhos do distrito de Beja, 1990/91	107
Quadro 18 – Taxa de abandono escolar, 2001	108
Quadro 19 – Taxa específica de escolarização em 2001 [1991], %	110
Quadro 20 – Taxa líquida de escolarização segundo o nível de ensino, %	110
Quadro 21 – Taxa de conclusão do 6º ano de escolaridade em 2001, %	111
Quadro 22 – Taxa de conclusão do 9º ano, 12º ano e Ensino Superior em 2001, %	111
Quadro 23 – Abandono escolar - dados recolhidos nas escolas e junto da Equipa Móvel do PETI	113
Quadro 24 – Abandono escolar por género - dados recolhidos nas escolas	114
Quadro 25 – Crianças/Jovens acompanhados pela CPCJ em 2001	118
Quadro 26 – Percurso de alguns alunos que abandonaram a escola precocemente - dados recolhidos nas escolas e junto da Equipa Móvel do PETI	124
Quadro 27 – Habilitações escolares dos desempregados em Janeiro de 2004.....	130
Quadro 28 – População com o ensino secundário ou equivalente, por grupos etários, em %, 2001	152
Quadro 29 – Evolução da despesa com a educação em Portugal.....	153
Quadro 30 – Taxa de abandono no 3º ciclo do ensino básico	171
Quadro 31 – Abandono escolar no concelho de Santa Maria da Feira	178
Quadro 32 – Abandono escolar no concelho de Vila Nova de Gaia.....	178
Quadro 33 – Número de casos de abandono escolar/número de alunos no 2º e 3º ciclos em escolas da cidade da Guarda.....	179
Quadro 34 – Taxa líquida de escolarização em Portugal Continental, em %	182
Quadro 35 – Estatísticas demográficas	202

ÌNDICE DE ABREVIACÕES

CAE – Centro de Áreã Educativa

CFP – Centro de Formação Profissional

CLAS – Conselho Local de Acção Social

CPCJ – Comissão de Protecção de Crianças e Jovens

DREA – Direcção Regional de Educação do Alentejo

EB – do Ensino Básico

Ent. - Entrevista

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

IEFP – Instituto do Emprego e da Formação Profissional

INE – Instituto Nacional de Estatística

IGT – Inspeção-Geral do Trabalho

MSST - Ministério da Segurança Social e do Trabalho

NUT – Nomenclatura de Unidade Territorial

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OEFP – Observatório do Emprego e da Formação Profissional

PEETI – Programa para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil

PEPT – Programa Educação Para Todos

PETI – Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil

PIB – Produto Interno Bruto

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PNAPAE – Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar

POEFDS – Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social

PRODEP – Programa Operacional da Educação

RMG – Rendimento Mínimo Garantido

RSI – Rendimento Social de Inserção

SIETI – Sistema de Informação Estatística sobre o Trabalho Infantil

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

NOTAS PRÉVIAS

“O abandono escolar precoce constitui, na verdade, o reflexo de transformações profundas que moldam a actual sociedade portuguesa”

(João Ferrão, 2000b, p. 20)

A ideia de aprofundar conhecimentos sobre os contextos a montante e a jusante do abandono escolar esteve na origem deste trabalho. Cedo percebi porém que apenas um pequeno “afluente” deste rio se poderia conhecer. De facto, quanto mais se sabe, mais se tem a certeza de que tão pouco se conhece e focalizar a atenção numa das temáticas que envolvem o complexo sistema do abandono escolar foi a primeira tarefa a desenvolver, trabalho este que teve o privilégio de ser acompanhado pelo professor doutor João Ferrão, a quem presto a mais sincera homenagem pela pessoa extraordinária que é. O meu profundo agradecimento pela sua amável disponibilidade.

À professora doutora Isabel André não posso deixar de estar mais agradecida, por me ter acolhido e estar sempre disponível para me ouvir, fazendo-me reviver a imagem de uma das melhores professoras que tive e das mais simpáticas pessoas que conheci ao longo da licenciatura em Geografia Humana.

Agradeço também a todas as entidades e respectivos responsáveis que me facultaram as informações para o estudo de caso, incluindo os membros dos Conselhos Executivos dos três agrupamentos de escolas de Beja, bem como ao pessoal administrativo, sobretudo da Escola EB (do Ensino Básico) 2,3 Mário Beirão e particularmente à Dona Inês. Um agradecimento muito especial para a Coordenadora Regional do Alentejo do PETI - Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil, doutora Maria Clara Dimas, e à sua Equipa Móvel Multidisciplinar de Beja, doutora Leopoldina e doutor David, pela sua amabilidade e por demonstrarem os resultados positivos do trabalho em parceria; sem eles muita da informação para o estudo de caso não teria sido conseguida. Não posso também deixar de agradecer aos jovens que corajosamente se dispuseram a falar da sua vida e às entidades que possibilitaram esse contacto, a CPCJ (Comissão de Protecção de Crianças e

Jovens) de Beja e a Delegação Regional do IEFP - Instituto do Emprego e da Formação Profissional, bem como ao Director do Centro de Emprego de Beja e à Directora do CFP – Centro de Formação Profissional de Beja.

Por último, mas em primeiro lugar, agradeço do mais fundo do meu coração ao meu marido e às minhas filhas, que possibilitaram a realização deste trabalho com as imensas horas que ficaram sem mim, o que não teria sido possível sem a colaboração dos meus pais e das minhas irmãs (agradeço particularmente à minha irmã gémea pela paciência que teve a ler os textos). Uma palavra muito especial para o meu marido, que me incentivou para frequentar o Mestrado em Desenvolvimento, Diversidades Locais e Desafios Mundiais e que me apoiou ao longo destes 3 anos de estudo, que me mostraram a necessidade de estar ao lado dos meus alunos mais do que à sua frente e me reavivaram a utilidade de aprender ao longo de toda a vida.

PARTE 1 – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

1. Problema de investigação

1.1. Apresentação

O aprofundamento do conhecimento sobre a sociedade contemporânea e sobre os desafios que lhe são colocados é importante para se concretizar o desenvolvimento, efectivo e sustentável, das regiões e dos países. Considera-se importante que todos os actores deste processo de desenvolvimento efectuem a sua análise e procurem novas respostas públicas para os problemas contemporâneos. Com este estudo, efectuado por uma docente do ensino público básico e secundário, pretende-se não só aprofundar conhecimentos sobre o fenómeno do abandono escolar precoce, mas também compreender o processo de inserção na vida activa de jovens sem a escolaridade obrigatória. Procura-se estabelecer uma relação entre Educação e Desenvolvimento na medida em que se assume que as qualificações escolares são importantes para a empregabilidade e para a satisfação de necessidades básicas.

Este trabalho tem como objectivos principais quantificar o fenómeno do abandono escolar precoce num concelho de Portugal (Beja) e conhecer a forma como se inserem na vida activa alguns jovens que abandonam a escola durante o ensino básico, sem o finalizar.

A participação no Mestrado em “Desenvolvimento, Diversidades Locais e Desafios Mundiais – Análise e Gestão” é um valioso complemento interdisciplinar da formação em Geografia e Planeamento Regional e teve como objectivos a actualização de conhecimentos para a docência em Geografia (em conteúdos relacionados com a Geografia Humana) e a aquisição de competências para a acção do meio escolar no desenvolvimento da sociedade local.

1.2. A questão de partida

Com este trabalho pretende-se procurar relações entre o abandono escolar precoce (saída de alunos do sistema educativo antes da conclusão da escolaridade obrigatória) e a inserção de jovens desqualificados na vida activa, tendo como estudo de caso a situação num concelho da região do Baixo Alentejo. O ponto de partida para a investigação é a interrogação sobre a

forma de transição para a vida activa de jovens que abandonam a escola precocemente. Esta questão é operacionalizada de forma localizada num concelho e é precedida por outra: qual o número de jovens que abandona a escola precocemente no concelho de Beja?

Embora aparentem ter resposta fácil e directa, as questões levantadas carecem de investigação. A quantificação do abandono escolar precoce não está sistematizada pelas entidades intervenientes no processo de prevenção e combate ao abandono escolar, sobretudo por falta de uniformidade nos procedimentos. Quanto à relação entre este fenómeno e a inserção na vida activa não se conhecem estudos de caso que a retratem e a sua análise e posterior divulgação de resultados poderá ser importante para demonstrar a necessidade de escolarização em contextos sociais onde não exista um ambiente que a promova.

Considera-se à partida que o abandono escolar precoce é um fenómeno com repercussões negativas para a sociedade, que tem de ser analisado e prevenido pela comunidade escolar. A sua ocorrência tem consequências na vida dos jovens pela falta de competências pessoais e de qualificação para a vida profissional que a saída precoce do sistema educativo lhes confere.

A questão de partida é: qual a dimensão do abandono escolar no ensino básico no concelho de Beja e quais as consequências que esse fenómeno tem na inserção na vida activa dos jovens?

2. Exploração do objecto de estudo

2.1. O objecto de estudo

Nesta dissertação de mestrado faz-se uma abordagem à temática do abandono escolar precoce, na perspectiva de tentar perceber que relação se estabelece entre o incumprimento dos nove anos de escolaridade obrigatória e a forma como este problema afecta o desenvolvimento duma região, no que respeita ao trabalho e ao mercado de emprego. Esta relação é estudada através da análise das saídas do sistema de ensino e da forma como alguns dos jovens que abandonam a escola precocemente transitam (ou não) para a vida activa.

O objecto de estudo são os jovens que foram alvo de processo de abandono escolar ao longo de três anos lectivos nas escolas do concelho de Beja. Para além de se fazer esta quantificação, investiga-se o que aconteceu a estes jovens após o abandono da escola, qual o tipo de actividade que passaram (ou não) a exercer e analisa-se o papel das entidades legalmente intervenientes no processo.

O abandono escolar precoce é visto como obstáculo ao desenvolvimento das pessoas e da região. É importante perceber quais são as implicações deste fenómeno para o mercado de emprego, pois “o nível de escolaridade (...) inicial é crucial, uma vez que condiciona fortemente as perspectivas da vida profissional” (Kóvacs, 1999, p. 16).

2.2. O abandono escolar precoce em Portugal

A definição de abandono escolar precoce requer alguma atenção pois pode abranger um vasto leque de situações. Na parte 2 são abordados aspectos que relacionam a educação com o desenvolvimento, na 3 é dada atenção ao fenómeno do abandono escolar e no estudo de caso foca-se a atenção nos alunos que deixam de ir à escola, sem completarem os 15 anos o 9º ano.

O fenómeno do abandono escolar precoce parece estar a diminuir, mas é uma realidade que persiste em Portugal e que se observa nas escolas do ensino básico. Apesar da obrigatoriedade da frequência escolar até ao 9º ano de escolaridade (final do 3º ciclo do ensino básico) ou até aos 15 anos de idade, todos os anos lectivos há alunos com menos de 15 anos e sem o 9º ano completo que desistem da escola. A quantificação real destes casos está por fazer, pois as escolas conhecem os casos, mas muitas vezes não se dá conhecimento deles a outras entidades, havendo alguma falta de sistematização de informação sobre este fenómeno nas instituições escolares. Apesar da legislação existente, é a disparidade de procedimentos por parte das escolas e dos outros intervenientes no processo (CPCJ, Tribunais, Segurança Social, Instituto de Desenvolvimento das Condições de Trabalho – PETI) que torna impossível homogeneizar os dados e que faz com exista uma grande probabilidade de que as estatísticas que o Ministério da Educação divulga não correspondam à realidade.

Existem estudos relativamente recentes que quantificam (Ministério da Educação, 2003) e analisam (Ferrão e Honório, 2000; SIETI - Sistema de Informação Estatística sobre o Trabalho Infantil /Monteiro, 2004) o fenómeno do abandono escolar precoce em Portugal, a nível nacional e com alguma desagregação a nível regional (por NUT – Nomenclatura de Unidade Territorial) ou local (por concelho), mas baseiam-se em dados estatísticos (recolhidos pelo INE - Instituto Nacional de Estatística, ou pelo Ministério da Educação) que nem sempre são exactos ou comparáveis.

3. Problematização do objecto de estudo

Segundo um estudo do OEFP - Observatório do Emprego e da Formação Profissional (Ferrão e Honório, 2000), à actual diminuição do abandono escolar precoce em Portugal corresponde uma maior complexidade de factores (o que indicia uma fase de transição do fenómeno) e de contextos (novas situações de risco), havendo uma forte associação do fenómeno a situações de pobreza. o que revela a necessidade de uma “intervenção simultaneamente global e local” (Ministério da Educação e MSST - Ministério da Segurança Social e Trabalho, 2004a, p. 59).

Apesar de, estatisticamente, o número de casos de abandono escolar precoce estar a diminuir, este fenómeno está a sofrer um interesse crescente no território de investigação, com um aumento muito acentuado do trabalho da CPCJ de Beja nesta área, mas também do interesse nacional na prevenção deste fenómeno (embora se aguarde a concretização de respostas que vão de encontro às directrizes do PNAPAE - Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar elaborado em 2004 - Ministério da Educação e MSST, 2004a). Por parte das escolas o fenómeno não tem merecido muita atenção, uma vez que se trata de um número reduzido de alunos; tem-se tentado integrar os jovens que regressam à escola, bem como outros com insucesso e desmotivação escolar, em cursos mais práticos (de Educação e Formação). Existem mesmo professores que negam a existência de abandono escolar precoce, o que demonstra a falta de análise do problema por parte das escolas.

Este é um problema grave para a sociedade no seu todo e para a escola em particular e considera-se por isso importante a sua quantificação e a análise das suas consequências.

Neste trabalho não se pretende abordar a totalidade do complexo sistema em que ocorre o fenómeno do abandono escolar precoce. Não se dá a primazia ao estudo das suas causas (embora este assunto seja abordado em entrevistas aos jovens e posteriormente analisado em conjunto com outros dados recolhidos) mas é dado maior relevo a uma das vertentes das suas consequências: a (in)existência de actividade laboral após o abandono da escola. A investigação esta focalizada no número de casos de abandono escolar e no que se segue a esse abandono no que respeita ao trabalho, ao nível de estudo de caso local: concelho de Beja.

Parece não ser suficiente atender à teoria do capital humano para explicar a relação entre educação e desenvolvimento e existem indícios da complexidade que envolve este sistema, bem como do contexto em que ocorrem as situações de abandono escolar precoce, um fenómeno social que deve ser analisado numa perspectiva integrada. É necessário estabelecer relações entre temas tão distintos como a cidadania, a competitividade ou o papel da família e da escola. Estes são alguns aspectos do complexo contexto em que se desenrolam as situações educativas e de inserção no mercado de trabalho que se analisam, mas não são os únicos aspectos nem são determinantes, pelo menos isoladamente, para explicar os fenómenos sociais alvos do estudo, constituindo apenas partes importantes do sistema em que se inserem.

4. Plano do estudo

Este trabalho divide-se em cinco partes: 1 – Enquadramento do estudo, 2 – Principais linhas do quadro conceptual sobre desenvolvimento e educação, 3 – Abandono escolar precoce e inserção na vida activa, 4 – Estudo localizado sobre abandono escolar precoce, 5 – Conclusão.

Segundo Gaston Bachelard (citado em Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 25), o processo científico é conquistado sobre os preconceitos (o que implica uma fase de ruptura), construído pela razão e verificado nos factos (ou experimentação). Assim, as **etapas de trabalho**, adaptáveis ao problema que é estudado, podem ser enunciadas como: 1º definição do problema (pergunta de partida, exploração e problemática); 2º construção do modelo de análise; 3º estruturação da acção; 4º execução da acção/observação e análise dos produtos da acção; 5º conclusões. A redacção acompanhou todo o processo de investigação.

1º - Definição do problema: Na **primeira parte**, para a definição do problema, faz-se o enquadramento do tema: definição da questão de partida e foco da investigação; breve exploração do que já se conhece sobre o tema e problematização do objecto de estudo.

2º - Construção do modelo de análise / 3º - Estruturação da acção: Com a **segunda parte**, na construção do modelo de análise, identificam-se e relacionam-se os conceitos chave (explora-se a relação entre desenvolvimento e educação e entre escola e educação), explicita-se a hipótese de investigação, a comprovar no final do trabalho, e o roteiro metodológico. Com dois capítulos pretende-se abordar as questões de fundo, subjacentes a toda a tese, e estruturar a acção.

4º - Execução da acção/observação / 5º - Análise dos produtos da acção: Na **terceira parte** focalizam-se as problemáticas a estudar: abandono escolar precoce e inserção na vida activa. No primeiro capítulo desta parte, sobre abandono escolar faz-se a apresentação das várias definições do conceito, a análise de estudos sobre o problema e elabora-se uma síntese que será essencial para compreender o fenómeno em Portugal, estudado no segundo capítulo. É a partir desta recolha de informação que se operacionaliza o modelo de análise a usar: como conseguem os jovens que abandonam a escola precocemente transitar para a vida activa? A resposta a esta questão carece de alguma análise sobre a inserção na vida activa, o que é feita ao longo do terceiro capítulo.

A verificação através dos factos fica completa na **quarta parte**, com o levantamento de dados ao nível local para o estudo de caso, adequando os dados recolhidos ao desenvolvimento da hipótese. A acção é estruturada à volta dos abandonos escolares identificados nas escolas do concelho de Beja e das estratégias de inserção na vida activa de jovens que abandonaram a escola precocemente. A abordagem aos actores envolvidos nestas problemáticas constitui o foco de observação que se desenvolve. Ainda nos capítulos que compõem esta parte são tratados os dados e analisados os produtos da acção de quantificação e observação empreendida.

5º - Conclusão: Os produtos da acção são sintetizados na conclusão final desenvolvida na **quinta parte** onde se responde à questão de partida e se testa a hipótese de investigação.

PARTE 2 – PRINCIPAIS LINHAS DO QUADRO CONCEPTUAL SOBRE DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO

“Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento”.

(Jacques Delors, 2003, p. 73)

1. Desenvolvimento e Educação

1.1. Introdução

Neste capítulo é abordado o conceito de desenvolvimento, nas suas diversas dimensões. Seguem-se alguns apontamentos que relacionam este conceito com o de educação. Aborda-se também a relação entre educação e competitividade e analisa-se o papel da educação e da escola, em Portugal, relacionando-os com a competitividade, o emprego¹ e com o desenvolvimento. Estes são temas introdutórios para a análise detalhada do papel da educação e da escola, em Portugal, realizada no capítulo seguinte.

O estudo da relação entre (falta de) educação e inserção na vida activa privilegia os aspectos ligados à saída prematura dos jovens do sistema educativo e à forma como se inserem no mercado de trabalho de forma precoce. O conceito de escola, como instituição, bem como o conceito de cidadania são considerados inerentes ao sistema, mas não centrais para a análise. O insucesso escolar não é abordado como conceito principal; é essencial para explicar o abandono escolar mas não é determinante nem a única explicação para a sua ocorrência.

1.2. A evolução do conceito de desenvolvimento

“Existe uma relação directa e recíproca entre os conceitos de paz, desenvolvimento e democracia, que formam uma espécie de triângulo interactivo”. (Federico Mayor *in* Barreto *et al*, 2001, p. 95)

Os desafios do século XXI têm como fim último o desenvolvimento, mas são reveladores da heterogeneidade que envolve este conceito e que torna difícil a sua definição, bem como complexificam a sua concretização: competitividade, solidariedade/coesão social, sustentabilidade, diversidade cultural, governação (regulação local e global).

¹ Neste trabalho utilizar-se-ão os conceitos de **emprego** e de **trabalho**, que são distintos pela necessidade de haver contratualização no que respeita ao emprego: “O trabalho é (...) o conjunto das acções que o homem, com uma finalidade prática desempenha, com a ajuda do cérebro, das mãos, de instrumentos ou de máquinas, exerce sobre a matéria, acções que, por sua vez, reagindo sobre o homem, o transformam. (...) O emprego reporta-se a uma relação (de trabalho) legalmente estabelecida entre o empregador e o empregado, na qual dois elementos são essenciais: a execução das tarefas e a sua remuneração” (Rita, 1997, p. 24).

O conceito de desenvolvimento (sobretudo no que diz respeito à sua fundamentação económica) só emerge depois da 2ª Guerra Mundial, em meados do século XX. É uma expressão societal, uma aplicação à sociedade. O desenvolvimento passa a ser um objectivo da política e após a 2ª Guerra Mundial surge a “Era do Desenvolvimento”. A afirmação do conceito de desenvolvimento faz-se não só por necessidades contextuais claras, mas porque há um quadro teórico que o suporta cientificamente (keynesianismo) e porque há um processo de “incubação” em organismos internacionais (relatórios de reflexão das suas práticas e desafios da sociedade). Até à década de 1970 há mais base dedutiva na formulação do conceito, praticamente sem base indutiva; nos 30 anos seguintes prevaleceu a base indutiva, sem se perder a base dedutiva.

A resposta ao desenrolar dos acontecimentos, até ao final do século XX, vem no sentido de afirmar que para haver desenvolvimento só é possível com o desafio à diversidade: assumir uma visão sistemática e global da realidade em que o indivíduo, a comunidade e a natureza interagem entre si, respeitando-se mutuamente. O desenvolvimento apresenta novos desafios à economia e são as formulações recentes do conceito, em que tem prevalecido a base indutiva, que se apresentam no anexo 1.

1.3. Desenvolvimento e educação

O conceito de **desenvolvimento** entende-se como a satisfação das necessidades básicas das populações (alimentação, educação, saúde, igualdade de género) e pretende-se que tenha uma característica de sustentabilidade (assegurar as mesmas condições de vida para as gerações futuras ou melhorá-las). Este conceito é condicionado pela falta de escolarização e dificuldades de inserção na vida activa, com consequências negativas no mercado de emprego regional. Ou seja, a falta de escolarização diminui a promoção da cidadania e a competitividade, influencia a capacidade produtiva da região e, desse modo, condiciona o seu desempenho competitivo. É um problema para a coesão social, sobretudo nas dificuldades de empregabilidade, mas também para o desenvolvimento no seu todo.

O problema da empregabilidade (encontrar emprego e adaptar-se às funções) ligado à falta de escolarização, vem demonstrar a necessidade de articulação de políticas de formação e educação (com grande ênfase na educação ao longo da vida), bem como de políticas sociais, uma vez que a pobreza está normalmente associada ao abandono escolar precoce.

“Os mais sensíveis sabem que só pode existir desenvolvimento se houver motivação e sensibilização da cidadania, isto é o que leva ao integrado”. (Albino e Leão, 2000, p. 53)

O conceito de desenvolvimento actual depende da ideia de **cidadania** (conceito explorado brevemente no anexo 2). Não se pode esperar que haja desenvolvimento sem o envolvimento e a participação dos cidadãos, ou seja: “empowerment”. Por outro lado, “a unidade da sociedade civil tem de ser encontrada na sua diversidade” (Friedmann, 1996, p. 174) e tal não pode deixar de ser feito sem uma integração de todos os componentes do sistema que a sociedade constitui: os cidadãos.

A participação dos indivíduos na sociedade pode ser feita de variadas formas, mas todas elas são demonstrações do estatuto de cidadão. “Para existir como cidadãos temos que pensar, reflectir, meditar, ter as nossas próprias respostas. E isto é fundamental. (...) Participo, logo existo, isto é a única coisa que torna uma democracia genuína, a participação dos cidadãos, ter as suas próprias capacidades, isto é o desenvolvimento” (Federico Mayor *in* Barreto *et al*, 2001, p. 91). O desenvolvimento é assim fruto da construção diária dos cidadãos, através da sua participação na actividade social e económica do seu território, que hoje é sobretudo glocal – base local com perspectiva global.

Segundo Friedmann (1996, p. 21) “ser economicamente excluído é, para todos os efeitos, ser politicamente excluído”, mas há outros tipos de exclusões, que estão relacionadas com a falta de poder dos cidadãos. Para o mesmo autor (p. 34) as populações, agrupadas em “unidades domésticas” podem dispor de três tipos de poder: social (acesso à informação, conhecimento e técnicas, participação em organizações sociais e financeiras, aumentando a sua capacidade de estabelecer objectivos e o seu acesso às bases da riqueza produtiva), político (acesso ao processo de tomada de decisão - não apenas votar, mas também ter voz e acção colectivas), psicológico (percepção individual de força – autoconfiança -, contribuindo para o aumento efectivo dos poderes social e político).

“O conceito de cidadania está, portanto, ligado de perto ao modelo de pobreza do (*dis*) *empowerment*” (p. 80) e é uma constatação de que a exclusão social não acontece apenas por razões políticas (falta de participação na tomada de decisão) ou económicas (desigualdade na distribuição de recursos e no acesso ao trabalho), mas também por características estruturais da sociedade (divisão de classes, mal-estar psicológico) e por falta de informação (desigualdade no acesso a qualquer tipo de educação: formal, não formal, informal).

A cidadania surge como uma efectivação da garantia da educação como direito humano básico, sendo uma prova do ganho social, económico e político (democrático) da escolarização de um país (Afonso, 1999, p. 16). O enriquecimento da cidadania, bem como o aumento do conhecimento, é uma das respostas fundamentais que a educação deve dar aos desafios múltiplos da actual sociedade da informação (Delors, 2003, p. 59).

“Onde há pessoas a acção educativa é possível e a compreensão e transformação da realidade social pode tornar-se obra colectiva, baseada nos princípios da endogeneidade, da globalidade e da participação”. (Rui Canário *in* Pinto e Dornelas, 1998, p. 34)

A **educação**² é um processo dinâmico (porque implica a participação de vários intervenientes, de forma activa) de mudança, tendo como objectivo ensinar a ser e a saber, contribuindo para o conjunto de competências individuais que tornam o indivíduo singular. É preciso fazer do mais essencial de todos os recursos, a educação, um instrumento de desenvolvimento, e isso consegue-se dando à **escola**³, o mais emblemático dos meios educativos (para além da família e da própria sociedade, que também têm um papel essencial na educação), a oportunidade de responder aos desafios económicos e sociais.

“Não basta apenas hoje o recurso às teorias do capital humano ou do capital social e o recurso a quadros de indicadores de caracterização das situações referentes a níveis de escolarização, sucesso escolar, oferta/procura de recursos humanos ou de algo ambíguo chamado os indicadores de qualidade para avaliar os esforços realizados no campo da educação, a nível macro, sectorial ou local e dos seus efeitos na economia”. (Teresa Ambrósio, 2004)

² A palavra *educação* provém “do latim, tem uma dupla origem: *educare*, que significa alimentar, e *educere*, tirar para fora de, conduzir para. (...) é um fenómeno antropológico por excelência e o analisador privilegiado de uma dada sociedade” Teodoro, 1994, p. 31 e 34, sublinhado do autor.

³ “*Escola* é uma criação de indivíduos vivendo em sociedade. (...) produz e reproduz a sociedade” Teodoro, 1994, p. 38 e 43, sublinhado do autor.

A educação é uma das necessidades essenciais do ser humano; se as capacidades dos indivíduos forem promovidas, as necessidades podem ser satisfeitas, logo, é um factor de desenvolvimento: “investir na Educação é investir na qualificação, formação, desenvolvimento profissional, produtividade do trabalhador e desta forma promover o crescimento económico. (...) A educação é uma área de investimento que pode propiciar (...) desenvolvimento social, desenvolvimento humano e trabalho humano melhor qualificado” (Suanno, 2001). Através de investimentos na educação são dinamizadas dimensões decisivas para a “indução e consolidação de uma dinâmica local de desenvolvimento integrado” (Rui Canário *in* Pinto e Dornelas, 1998, p. 36).

1.4. Educação e competências: o caminho para a competitividade

O saber é primordial mas a flexibilidade na sociedade e no trabalho valoriza mais a competência (saber ser e estar) do que o conhecimento (saber e saber fazer): “os empregos do futuro parecem não exigir na sua generalidade um alto nível de conhecimentos técnicos. O que se privilegia (...) é o ‘comportamento’, em detrimento dos ‘saberes” (Departamento de Educação Básica, 2000, p. 17). Aprender a fazer está hoje associado a “qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e resolver conflitos” (Delors, 2003, p. 80). Em Portugal, ao nível do ensino básico, já se refere a necessidade de novos saberes e de novas competências profissionais, devendo a formação ser orientada para a “autonomia, a adaptabilidade, o ‘aprender a aprender” (Departamento de Educação Básica, 2000, p. 20).

A formação é de importância crítica para o dinamismo e bem-estar económico. Como refere a OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico: “as habilitações da força de trabalho são o produto de uma larga variedade de actividades de aprendizagem que têm lugar em diversos contextos institucionais”⁴. Esta contextualização afigura-se importante, pois é preciso a sociedade portuguesa interiorizar que não é apenas a escola que deve desenvolver as competências nas crianças e jovens.

⁴ Informação disponível em WWW: <URL:<http://www.OECD.org>>, na página da OCDE dedicada ao emprego e competências.

A tendência para acentuar a territorialização das políticas públicas e o conseqüente apelo à acção local remetem para a necessidade de formar cidadãos conscientes e participativos, intrínseca à mobilização das pessoas em torno da sua identidade colectiva de base territorial, que será importante para a capacidade de iniciativa e organização das regiões.

Para cumprir a necessidade de inovação inerente ao desenvolvimento que toda a sociedade aspira para o país, é preciso educar para atingir competências: “a inovação (...) é também um problema de acção. Esta depende da criação de tipos específicos de pessoas, com capacidades específicas para a acção” (Storper 1997, p. 125). A formação de profissionais competentes é essencial para o país e não pode andar dissociada do ensino básico e secundário: “a educação e as competências são os elementos chave da moderna economia global” (Governo do Reino Unido, 2000, p. 37).

É fundamental qualquer país ter competitividade, emprego e iniciativa, o que torna essencial a realização do potencial de criação de emprego e desenvolvimento local, situações em que a escola pode desempenhar um papel bastante mais interessante e importante do que aquele que tem tido até hoje. É necessário valorizar as “estreitas relações que a educação tem, (...), com as formas de organização económica, com o mercado de trabalho, bem como com a emergência de fenómenos migratórios e com a luta por direitos humanos” (L. Cortesão e S. R. Stoer *in* Santos, 2001, p. 379).

As competências a desenvolver na escola começaram a assumir um papel central nas orientações curriculares para o ensino básico, tendo surgido versões preliminares das competências gerais e transversais desde meados de 1999. Desde o ano lectivo de 2001-2002 que as Competências Essenciais são “uma *referência central* para o desenvolvimento do currículo a todos os níveis” (Paulo Abrantes *in* Porto Editora, 2002, p. 20, sublinhado do autor). Estas competências essenciais agrupam as competências específicas das disciplinas e as competências gerais, que “correspondem a um *perfil* à saída do ensino básico – as quais se tomam como ponto de partida para todas as formulações subsequentes” (p. 21).

Só com flexibilidade por parte dos trabalhadores e das empresas, poderá haver competitividade. A necessidade de transformação da educação é também um dos pilares da construção de uma sociedade competitiva.

“Numa escala alargada, a multinacionalização da sociedade implica que os agentes sociais (...), o sistema educativo, os modos de vida e os sistemas de valores, sejam capazes de se expandir e instalar noutros contextos nacionais, transformando-os a partir de dentro, ao mesmo tempo que mantêm a sua especificidade”. (Grupo de Lisboa, 1994, p. 45)

1.5. Competitividade, emprego e educação

A competitividade de um país depende da produtividade com que os recursos nacionais de trabalho e capital são empregues; uma empresa é competitiva quando tem menores custos ou produtos diferentes e evolui positivamente se servir, produzir e distribuir melhor e com mais eficiência. Isto é o que diz Michael Porter (1993) que também afirma que para atingir tais objectivos será necessário ter trabalhadores competentes, pois se a competitividade se baseia num processo localizado o capital humano é indissociável dela.

“Não pode haver qualquer dúvida de que a educação e a formação, adicionando à sua tarefa fundamental de promover o desenvolvimento do indivíduo e os valores da cidadania, têm um papel chave no estímulo ao crescimento e na restauração da competitividade e um nível socialmente aceitável de emprego”. (Comissão Europeia, 1993)

A necessidade de reforçar as competências dos países é exemplificada pelos investimentos em educação: “se se quer evitar a deterioração das oportunidades de emprego, um país (...) tem de gastar mais em educação e formação. Até isto pode não ser suficiente. Os países têm de reforçar as normas internacionais e as condições de trabalho” (Gordon Betcherman *in* Boyer e Drache, 1996, p, 24).

Michael Porter reitera ainda que as vantagens competitivas dos países melhoram quando há recursos humanos com conhecimentos e formações contínuas, o que nos remete para a necessidade da formação ao longo da vida. Esta, tal como a formação profissional “precoce” de alunos que se encontram em vias de abandono escolar por não se interessarem pela escola, têm um longo caminho a percorrer em Portugal. Um dos atributos determinantes para a vantagem competitiva de um país é, segundo Porter (1993, p. 87), o trabalho especializado, pois estimula o “rápido desenvolvimento de recursos humanos habilitados” (p. 97 e 164).

O desemprego maciço e a precarização das condições de trabalho nas sociedades ocidentais têm alterado imenso a nossa perspectiva quanto ao emprego. Para os jovens este tem sido um dilema crescente: tal como afirma Castel (1995) a exigência da qualificação não corresponde sempre aos imperativos técnicos. Em 1985 não mais do que 40% dos jovens franceses ocupavam o posto de trabalho para o qual foram formados e hoje este número deve ser bastante mais elevado. Estes factos causam desmotivação e crescimento da mobilidade, bem como o aumento da qualificação dos desempregados.

“São sobretudo os jovens, os desempregados de longa duração, os trabalhadores desempregados e em idade de reforma, os menos qualificados, as minorias étnicas, e as mulheres, aqueles que enfrentam as maiores barreiras de acesso ao mundo do trabalho e conseqüente fuga a todo um processo de exclusão social (OIT, 1999; Comissão Independente População e Qualidade de Vida, 1998: 173). Calcula-se que há no mundo cerca de 60 milhões de jovens, com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos, que em vão procuram trabalho. [Se o desemprego é um problema grave, não menos grave é a falta de qualificações] é legítimo e mesmo necessário, do ponto de vista da democracia, de se atacar o problema das ‘baixas qualificações’ (quer dizer... de pôr fim ao subdesenvolvimento cultural de uma parte da população) [embora isso não implique empregabilidade imediata]”. (António C. Ferreira *in* Santos, 2001, p. 266)

É evidente a falta de crença na educação como meio para atingir um emprego. Mas é difícil que este se consiga e mantenha, com sucesso, sem educação. “Os empregos, (...) exigem cada vez mais competências no domínio do processamento de informação e de conhecimentos específicos. (...) o investimento na educação secundária e terciária, [é] essencial para aumentar as capacidades de pesquisa, análise, formação e gestão” (Governo do Reino Unido, 2000, p. 37). Como afirma Jean-Paul Fitoussi (1997) tem de se dar credibilidade às políticas, sobretudo de emprego, públicas e privadas. Estas políticas, contudo, não podem estar sozinhas na procura da competitividade e da inovação.

“Não se pode assumir que “se houver formação profissional, aparecerão os empregos”. A formação tem de ser complementada com investimento activo em infra estruturas (...), indústria e tecnologia. (...) E a possibilidade da educação reduzir a pobreza foi simultaneamente mostrada como sendo dependente de políticas complementares: ‘para reduzir a pobreza, o sector público tem de investir em educação, planear crescimento equilibrado e gerir uma política de rendimentos (...). Focar apenas a educação e a formação é pois pouco provável ser bem sucedido”. (Manfred Bienefeld *in* Boyer e Drache, 1996, p. 430)

Aliada a uma política de emprego é necessária a mudança na mentalidade das pessoas que procuram trabalho, como explica Claude Dubar (1997, p. 156): fazer formação ao longo da vida, evoluir no emprego, reconhecer competências.

“Não basta saber trabalhar, é preciso sobretudo saber vender e vender-se. Os indivíduos são assim impulsionados a definir eles mesmos a sua identidade profissional e a fazê-la reconhecer numa interação que mobiliza tanto um capital pessoal como uma competência técnica geral. (...) O próprio ciclo de vida torna-se flexível com o prolongamento de uma pós-adolescência frequentemente limada pela cultura do aleatório”. (Robert Castel, 1995, p. 467)

A inovação, como Porter afirma (1993, p. 60) tem de ser percebida e seguida. É imprescindível a tomada de consciência da sociedade para a necessidade de desenvolver, desde cedo, competências que envolvam o saber estar e a autonomia, como elementos essenciais na definição de uma identidade pessoal e colectiva que privilegie a inovação. De facto, se não há empregos torna-se urgente inventá-los; nenhum país ou sociedade sobrevive à custa de desempregados e as hipóteses e alternativas existem, veja-se o exemplo do carácter bem intencionado dos “pequenos empregos”: “ há inúmeras necessidades não satisfeitas, nomeadamente no sector dos serviços” (Fitoussi, 1997, p. 172).

É também sobre o sector terciário que João Ferrão (1992, p. 36) afirma o que ainda hoje é actual: há desafios e oportunidades que podem ser agarrados pelas áreas rurais, e que podem ser uma saída para o problema do desemprego; importante será desenvolver a capacidade de inovação nos alunos, e essa é uma característica transversal às competências gerais do ensino básico.

A orientação para a inovação deve abranger vários níveis e não estar apenas restringida à inovação tecnológica, como nos disse Stohr em 1984 o que vinte anos depois ainda é válido: a inovação tem também de ser organizacional e institucional e tem de ser fruto de uma política regional orientada. Este autor também reafirma a necessidade da promoção da identidade territorial e da integração entre funções económicas regionais, identidade regional e estruturas de tomada de decisão. Estes parecem ser vectores muito importantes em iniciativas inovadoras que possam criar emprego e desenvolver as regiões e, conseqüentemente, o país.

As políticas de emprego e de inovação deverão prosseguir com um carácter mais consolidado, devendo a promoção da inovação orientar-se para “atacar o problema da ausência de qualificações em certas competências-chave, ao mesmo tempo que se prossegue o esforço da melhoria do nível educativo geral da população” (Lança, 2001, p. 318). Estas competências-chave têm uma base nas competências gerais do ensino básico – embora para A. Oliveira das Neves (*in* Rodrigues, M. J. *et al*, 2003, p. 522) elas só sejam alvo de uma intervenção preferencial no ensino secundário. O mesmo autor afirma que a reformulação dos conteúdos curriculares deve iniciar-se no ensino básico, o que, de facto, já aconteceu. A. Oliveira das Neves refere também uma vertente muito importante a desenvolver: “mecanismos de aquisição de competências-chave extra e pós-escolares - p. e. aproximação escola-empresa, estágios, (...)” (*Ibid.*).

O papel da formação inicial ou contínua para o mercado de emprego e para a inovação deve ser assumido a par do estabelecimento duma relação mais estreita com o ensino, o que se pretende com os cursos profissionais no ensino secundário.

“A economia do conhecimento e da aprendizagem é, portanto, um dos primeiros factores de localização – um dos recursos do território – e, desse modo, uma das restrições principais que se entepõem às formas de mobilidade. Porque a questão principal do conhecimento reside na sua “apropriação” e “armazenagem” e não apenas na sua circulação através das redes materiais (Delapierre, 1995:23). São, portanto, os processos de aprendizagem que fundam os territórios produtivos e servem de base à sua densidade”. (José Reis *in* Santos, 2001, p. 128)

1.6. Conclusão

O processo de desenvolvimento deve ser endógeno, utilizando o conceito de Boaventura Sousa Santos (2001, p. 71), deve dar prioridade aos *localismos globalizados* e tem de ter em conta o maior recurso dos locais: as populações. Desenvolvimento é também “competitividade mais ‘pedagogia’ da participação, da equidade e da solidariedade” (Lopes, 1987 p. 7). A educação deverá ser um pilar do desenvolvimento, fazendo-se a ponte entre as realidades locais e a economia global: “as realidades do desenvolvimento económico (...) serão determinadas pela articulação das estruturas globais em mudança com interesses sociais e políticos internos à própria sociedade” (Kamal Solih e Mei Ling Youn *in* Henderson e

Castells, 1987, p. 199.) - este exemplo dos países asiáticos demonstra a necessidade de flexibilizar a relação entre as diversidades dos locais e os desafios que se apresentam num mundo globalizado.

A mudança que se vive hoje, de forma algo acelerada, deve ser também um estímulo para o desenvolvimento, mas tal implica que esta mudança passe efectivamente pelas mentalidades. E não há que ter receio de a viver na escola (mesmo que implique alterar normas e hábitos), pois não se pode isolar esta instituição da sociedade e da mudança. O desenvolvimento não implica apenas a existência de recursos e de capital, mas também uma transformação na sociedade. (Esta transformação tem muitas dimensões, nomeadamente a aceitação da mudança – reconhecendo que os métodos não têm necessariamente de ser os mesmos do passado, dos fundamentos da ciência e do pensamento científico, da disponibilidade para aceitar os riscos inerentes ao espírito da empresa - Stiglitz, 2002, p. 292 e nota 18, p. 317).

Evidenciou-se a relação entre educação e desenvolvimento, tal como a importância da promoção de competências no ensino português desde os primeiros anos de escolarização pois são uma base essencial para o aumento da competitividade do país. O desenvolvimento de competências na escola constitui uma nova forma de ensinar e de interagir com os alunos, o que pode trazer algo de inovador a um ambiente social que se tem furtado à mudança cultural, com a consequente desmotivação dos alunos. Esta inovação será possível com a modificação da própria função de ensinar e a falta de formação para trabalhar com competências é apontada pelos próprios professores como uma deficiência da mais recente reforma no ensino.

Está ultrapassada a teoria da Modernização (em que Huntington⁵ defendia a influência individual no processo de modernização da sociedade) ou mesmo a do Capital Humano (em que Schultz e Becker⁶ demonstraram que a educação era um investimento produtivo, dependendo a competitividade e estratégia de um país da educação e formação de pessoas), contrapostas pelas teorias da dotação de capital cultural (Bourdieu) ou social (Coleman e Jencks) que defendem a construção de comportamentos económicos distintos com o mesmo capital humano. A educação tem de ser hoje enquadrada em novas abordagens como a dos sistemas adaptáveis complexos e da reflexividade social (Ambrósio, 2004).

⁵ Referido por Venichand, 2003.

⁶ Referidos por Trigo, 2002, p. 56.

Se é óbvio que a educação é essencial para a competitividade económica, “não é claro que a promoção da educação fomenta mais rapidamente esse crescimento. Além disso, não é claro que tipo de educação é melhor para assistir ao crescimento” (Venichand, 2003, p. 72), pelo que duas grandes interrogações ficam em aberto e apenas em parte poderão ser respondidas ao longo desta investigação: qual é a contribuição da educação para o desenvolvimento? E como se pode medir essa contribuição?

É a complexidade em que hoje vivemos “em interdependência e interacção permanente que constitui a riqueza, as potencialidades dos riscos e das incertezas do novo século” (Ambrósio, 2004). Desta complexidade não está isenta a sociedade e os mecanismos que conduzem ao seu desenvolvimento. Se é certo que a educação é um desses mecanismos, menos certa é a quantificação que se pode fazer da implicação educativa no desenvolvimento integrado: torna-se evidente a diversidade de formas que assume o papel da educação e formação de pessoas, cujas competências são socialmente construídas, nas economias nacionais, mas não se conseguiu ainda explicar esta heterogeneidade (Ashton e Green, 1996, p. 66).

2. Escola e Educação

2.1. Introdução

A educação, tal como aponta a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (organismo das Nações Unidas para a educação) no seu panfleto sobre educação “é uma maneira efectiva de combater a pobreza e de construir democracias que funcionam bem e sociedades pacíficas”⁷ e, como afirma John Daniel no mesmo documento, traz grandes benefícios para o desenvolvimento. Além disso, o saber é hoje fundamental para o desenvolvimento de qualquer actividade e isso mesmo é afirmado por diversas áreas disciplinares, tal como a economia: “a diferença na visão do mundo entre aquele que “sabe” e o que não “sabe” tornou-se abismal” (Murteira, 2003, p. 138).

⁷ Informação disponível em WWW: <URL:<http://www.UNESCO.org>>.

As últimas décadas retiraram à Escola a actuação na construção das identidades; a sua função enquanto agente socializador prevalece, mas os jovens deixaram de se identificar com os conceitos que a sociedade lhes quer ensinar.

Este capítulo aborda o papel da escola, nomeadamente a escolarização em Portugal, e o facto desta ser influenciada negativamente pelo abandono e insucesso escolares e faz uma breve incursão sobre o papel do Estado na educação (a evolução histórica sobre educação e políticas educativas implementadas em Portugal é sistematizada nos anexos 3 e 4 e a questão das práticas nas políticas educativas é tratada na parte 3 e no anexo 8)⁸. Aborda também outros aspectos relacionados com a educação, nomeadamente a família e a relação com a escola.

2.2. Abandono e insucesso escolares e Escola

Tal como outros direitos sociais básicos, a educação é hoje uma mercadoria, num mercado desigual em que há diferentes poderes de consumo (Piovesan, 1995). Por isso é um dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio e é também motivo de preocupação nos países da União Europeia⁹, onde os Estados-Membros se comprometeram a reduzir a taxa de abandono escolar precoce¹⁰ (antes do final da escolaridade obrigatória) até 2010 para, no mínimo, metade da que registaram em 2000, uma vez que atinge jovens que encontram dificuldades num mercado de emprego cada vez mais competitivo porque são “actualmente, potenciais excluídos da formação permanente, de um emprego qualificado, da cultura e da cidadania em geral pelo seu iletrismo” (Detry, 1998, p. 87).

⁸ O período temporal abordado neste trabalho restringe-se às últimas décadas, excepto no caso da análise do conceito de desenvolvimento (que recua até meados do século XX) e no caso da análise das políticas educativas (que faz uma breve resenha histórica das políticas educativas em Portugal, sobretudo após 1974). Os aspectos relacionados com educação e abandono escolar precoce abrangem o período entre 1987 (início da reforma educativa) -1990 e a actualidade. Na recolha de dados tratam-se 3 anos lectivos.

⁹ Portugal está integrado na União Europeia desde 1986. A maioria das comparações internacionais constantes deste trabalho são feitas entre países da União Europeia, devido às semelhanças sócio-económicas e à disponibilidade de dados, mas, sempre que se justificar e quando existirem dados são feitas também comparações com outros países/regiões, uma vez que não se pode deixar de analisar a abrangência global do fenómeno social “abandono escolar”.

¹⁰ O conceito de abandono escolar é abordado de forma pormenorizada na parte 3.

Por **abandono escolar precoce** entende-se neste trabalho a saída do sistema educativo antes dos 15 anos de idade ou até ao 9º ano de escolaridade (o ensino obrigatório inclui três ciclos de escolaridade: 1º ciclo, 1º ao 4º ano; 2º ciclo, 5º e 6º anos; 3º ciclo, 7º ao 9º ano – ver esquema do sistema educativo no anexo 5), uma vez que é alvo do estudo apenas aquele que acontece de forma prematura (antes de terminar a obrigatoriedade legal de ensino). Este conceito tem tido diversas interpretações, conforme se apresenta na parte seguinte, mas no estudo de caso é contabilizado a partir dos registos elaborados pelas várias entidades intervenientes no processo.

A escola, assumida aqui como instituição pública¹¹ que disponibiliza (gratuitamente, até ao 9º ano de escolaridade) actividades educativas integradas no Sistema de Educação e nos currículos nacionais, tem sido um agente de exclusão social: “em vez de promover a igualdade de oportunidades, o sistema de ensino contribui para a sua seriação, deixando para trás aqueles que estão mais desprotegidos” afirma Amélia Bastos (1999, p. 88), que também refere que as crianças pobres irão ter no seu futuro não apenas um défice de preparação escolar mas também de capacidades para sair do ciclo de pobreza.

O **insucesso escolar**, traduzido pela repetência do mesmo ano de escolaridade por falta de aproveitamento ou de assiduidade, é característico destas crianças (mas não apenas delas) e aparece como um conceito acessório essencial para a construção do conceito de abandono escolar. Joaquim Pacheco afirma na sua dissertação sobre insucesso escolar (1997, p. 20) que este é um fenómeno que trespassa a sociedade e que carece de coordenação de políticas. A ele estão ligados factores pessoais, familiares, sociais e intrínsecos à escola. A problemática do sucesso escolar é indissociável da coesão social, uma vez que a exclusão determina à partida o nível de qualificações possível de alcançar: “as pessoas são pobres porque investiram pouco em si próprias mas os pobres não têm fundos para investir em capital humano” (Bastos, 1999, p. 66). Em Portugal existem muitas crianças que não completam a escolaridade obrigatória de nove anos (mas há propostas para que seja alargado para 12 anos¹²).

¹¹ Só são referidas escolas públicas por ser esse o campo da análise sobre abandono escolar que se efectua – uma vez que apenas para estas existem dados estatísticos disponibilizados e apenas sobre estas será efectuado o caso de estudo e recolhidos dados. Por outro lado, estas escolas representam 90% do ensino básico e 83% do ensino secundário existente (segundo dados da OCDE, referidos em Ministério da Educação e MSST, 2004a, p. 63).

¹² Proposta de Lei de Bases da Educação - Ministério da Educação, 2004.

A política educativa tem de inculcar a necessária mudança para uma nova concepção da educação como a primeira etapa de estudo, integrada numa aprendizagem ao longo da vida ritmada não só pelas características e expectativas pessoais, mas também pelos contextos e pelas oportunidades (Ambrósio, 2004). Contudo, a escola tem vindo a fazer subir os níveis de frustração (segundo Dubet, citado por Alves e Canário, 2004, p. 982) de alunos e mesmo de outros agentes educativos. A mudança social, a sociedade moderna e as suas novas formas de regulação incitam ao reequacionar do papel da educação e da escola.

2.3. As políticas públicas

Na Europa conseguiu-se um sistema pacífico mas caro de Estado, sobretudo regulador (na actual forma política democrático-pluralista). O Estado-Providência de hoje (desde a década de 1980) actua num sistema de acção institucional redistributivo, caracterizado pela regulação macroeconómica e social. Os seus princípios de orientação são a integração social, a redução da conflitualidade, a redução das incertezas e a manutenção do Estado de direito. O modo de acção assenta sob o compromisso, onde a concertação social assume grande importância. A compatibilização entre o padrão económico e a coesão social é feita através de políticas macroeconómicas, de emprego e formação, sociais integradas e de reforma do Estado e da Administração – políticas socioeconómicas que demonstram o significado actual do Estado-Providência, bem como a sua capacidade de intervenção.

O Estado surgiu como coordenador da heterogeneidade social, princípio este que ainda hoje se mantém, tal como acontece com a sociedade do conhecimento, cuja aproximação poderá agravar a exclusão social. A falta de qualificações, aliada ao desemprego estrutural, lança um desafio político aos países europeus: é urgente “aumentar as qualificações (...) através de uma escolarização mais longa, formação profissional e educação, em particular tendo em vista que a aprendizagem ao longo da vida é fundamental para que os cidadãos possam ser membros de pleno direito da sociedade da informação e do conhecimento” (Ferrera *et al*, 2000, p.18). A sustentação da política educativa está num projecto educativo “explícito, ele próprio articulado a um projecto de sociedade, que Edgar Morin chama de grande desígnio” (Mozzicaffredo, 2002, p. 34).

As políticas públicas são também funções simbólicas, actuando como reguladoras na educação. Por sua vez, as políticas ligadas a este sector podem contribuir “não apenas para um decréscimo dos níveis de desemprego e para aumentos da produtividade (derivados da melhoria das qualificações), como têm também um efeito moderador sobre a subida dos salários” (Ferrera, 2000, p. 23).

As modificações do papel do Estado têm levado a que a existência de parcerias aconteça na educação como em outros domínios, constituindo “hoje um eixo fundamental na elaboração e implementação das políticas públicas e educativas, não significando, necessariamente, a diminuição, mas, antes, a reactualização em novos moldes do poder de regulação do estado” (Afonso, 2001, p. 39). A redefinição do Estado-Providência implica também a alteração da relação entre a escola e o Estado: “apesar de ter mais presença, o Estado parece ser menos regulador, talvez devido a uma possível ineficácia, talvez pela existência de uma certa irreverência (sociocultural?) dos utentes do processo educativo” (L. Cortesão e S. R. Stoer *in* Santos, 2001, p. 392).

2.4. Educação e família

“A criança chega à escola “equipada” com uma história pessoal, com uma série de conhecimentos e capacidades adquiridas e, sem elas, não seria possível nenhum tipo de aprendizagem”. (Nobre e Soveral, 1995, p. 13)

A educação e a obtenção de competências não é uma tarefa exclusiva da escola, como já foi referido. Cabe aqui um papel, provavelmente primordial, à família. A “crise” da escola acontece em simultâneo com a crise da família.

Os problemas sociais ligados à família e ao desemprego, tal como afirma a Comissão Europeia no Livro Branco de Crescimento, Competitividade e Emprego (1993), são aqueles que acarretam as maiores dificuldades para a educação actual. “As mudanças atingem todas as esferas da sociedade e traduzem-se num esbater dos contornos das categorias que pareciam estruturar as relações sociais dentro dela ” (Pedro Hespanha *in* Santos, 2001, p. 165 e 166).

O aumento do isolamento e o fim da família alargada provocam o aumento da fragilidade da

estrutura familiar, como refere Castel (2000) que afirma ainda que a família, como elemento decisivo da protecção pessoal próxima, também deveria desenvolver a dimensão cultural nos jovens: forma de habitar um espaço e valores comuns baseados numa condição de partilha.

O facto de a instituição familiar se encontrar em profunda reorganização aumenta a vulnerabilidade nas relações sociais e apresenta-nos jovens sem trajectórias futuras, com uma má relação com o trabalho (empregos casuais e desemprego) e um envolvimento numa família sem nada a transmitir para uma trajectória de integração. Tudo isto caracteriza e edifica a identidade dos jovens actuais: baixa performance escolar; falta de habilitações ocupacionais; sensação de ser um estranho às instituições socioculturais, sindicatos e instituições políticas locais; conflito permanente com os representantes da lei e da ordem (p. 531).

O intercâmbio entre a escola e a família é essencial para o sucesso escolar, uma vez que “a acumulação de esforços no mesmo sentido favorecerá e potenciará o desenvolvimento do aluno” (Nobre e Soveral, 1995, p. 13). Torna-se necessário ajudar famílias mais pobres ou com pouca cultura de escolarização a perceber o papel fulcral da escola, bem como a interiorizar a função da família nesta interacção constante e sistemática, como parte do “sistema sócio-político em que ambas se inserem [e que] coloca a família numa posição hierarquicamente inferior à da escola” (Relvas, 1996, p. 122).

“A criança transforma-se no principal veículo de interacções entre a escola e a família: é através dela que as mensagens circulam entre os sistemas (...) a criança leva o seu mundo e o da sua família para a escola e traz para casa o mundo da escola. (...) Escola e família, para além de estarem sempre em comunicação, estão deste modo em permanente vigilância, controlo e avaliação recíprocas”.
(Ana Paula Relvas, 1996, p. 128, 129 e 130)

A relação entre a escola e a família, com funções idênticas para papéis diferenciados, é frequentemente ambígua e disfuncional e estudos realizados em Portugal demonstram o que é afirmado por investigações internacionais: existe dificuldade no estabelecimento de relações de colaboração, directas e intensas, entre família e escola. Por outro lado, “a individualização da relação encontra-se sempre condicionada pela própria definição de escola e suas implicações” (p. 140). As parcerias com as famílias não são utilizadas com o seu potencial máximo, uma vez que os pais se mantêm, ou são mantidos, à distância.

A família é importante na formação profissional pois as competências dos trabalhadores: “formam-se, sem dúvida, nas empresas, mas sobretudo na cultura local, na tradição familiar, num tecido de organizações de formação profissional, em suma, num sistema local em que circulam e se enriquecem as competências técnico-profissionais.” (Benko, 1994, p. 4).

Enfatiza-se a necessidade de definir um novo papel para a Escola na construção da identidade pessoal e social dos adolescentes e jovens. À Escola, tal como à família, deverá ser cometido o papel de regulador da mudança e de filtro das imagens, pois, como disse Rousseau “a verdadeira educação é aquela que ajuda a realizar o potencial de humanidade que existe em cada um de nós” (Marques, 1998, p. 41).

2.5. A relação das crianças com a escola

“A escola tem como objectivo possibilitar à criança o conhecimento intelectual e técnico que a sociedade possui. A escola faz parte da sociedade e é onde as crianças se vinculam formalmente à sociedade. A sua localização num espaço específico corresponde à necessidade de repartir a instrução de forma colectiva. A educação não é uma tarefa neutra, e a escola tão pouco é uma instituição isolada. Pelo contrário, faz parte do contexto social e nela convergem a acção dos pais, professores e alunos”. (Nobre e Soveral, 1995, p. 5)

A escola é um ponto de encontro dos valores sociais, por isso hoje em dia não pode ser uma instituição imóvel e apenas responsável pela transmissão de conhecimentos. A flexibilidade que caracteriza vários aspectos da sociedade actual, tais como as relações de trabalho, também se vive na escola e é talvez um dos aspectos que mais condiciona a relação dos alunos com a escola, uma vez que se torna difícil delimitar (e impossível uniformizar) não só aspectos da aprendizagem, como também o tipo de relacionamento entre os diversos agentes educativos.

A relação dos alunos com a escola depende do seu contexto sócio-económico de vivência e das suas experiências pessoais, o que é um vasto campo de análise. Aqui apenas se irá abordar o sentido que a sociedade atribui a essa instituição, cujo principal papel é o de ensinar: a conhecer, a fazer, a viver com os outros e a ser - estes são os quatro pilares da educação no século XXI, segundo o relatório para a UNESCO, coordenado por Jacques Delors (Delors, 2003). A escola deve ser, segundo Daniel Sampaio, um local onde se aprende a viver.

“A Escola não cumpre apenas a função tradicional de integração social, mas cumpre uma função de *utilidade social*, de investimento familiar que ao não se fazer ou ao ser defraudado, apenas contribuirá para a discriminação do próprio indivíduo”. (Ministério da Educação e MSST, 2004a, p. 23, sublinhado dos autores)

As sucessivas alterações da escolaridade obrigatória, já referidas, e dos próprios currículos, realizadas em Portugal como noutros países ao longo do século XX, demonstram a adaptação de modelos e métodos pedagógicos às alterações sociais e à massificação da escola, mas também um novo significado para uma escola que deve responder às solicitações da sociedade (ensinar e educar, mas também ocupar crianças e adolescentes) e da economia (formar e qualificar, mas também prolongar cada vez mais a escolaridade, atrasando o ingresso na vida activa ou, com alguma frequência, no desemprego).

Para os alunos a escola tem o sentido de utilidade, integração e vocação (afirma Dubet, citado *in Ibid.*, p. 24):

- A utilidade é registada pelo diploma final, o que justifica a falta de sentido para a escola que os alunos com insucesso escolar sentem (no PNAPAE é apontada como solução para este problema a existência de patamares intermédios para alcançar diplomas);
- A integração é o grau de ligação dos alunos à escola que em geral é tanto menor quanto mais baixa for a escolarização dos pais, embora não seja “possível falar numa motivação *natural* da criança e do jovem para a escola, e podemos mesmo referir que certos tipos de sub-culturas afastam e, conseqüentemente, desmotivam para a escola” (p. 25, sublinhado dos autores);
- A vocação, concretização de gostos e aspirações individuais é condicionada pela valorização de determinadas áreas na escola, que acaba por se distanciar daquilo que os alunos gostariam.

“O significado de estudar, e de estar na Escola, não é um dado adquirido, é muito mais uma construção de cada aluno, reforçada no grupo. E essa construção é tão mais adequada e equilibrada quanto melhor situado e posicionado o aluno estiver na Escola”. (p. 26)

2.6. Conclusão

A análise das competências gerais do ensino básico e a ligação estreita que há com as competências exigidas hoje pelo mercado de trabalho, que tem de servir uma economia à procura da competitividade, parece evidenciar o papel da educação como agente activo de desenvolvimento. Falta aproximar a escola dos padrões de competitividade específicos de que o país necessita, através de iniciativas no âmbito do empreendedorismo e da inovação “procurando soluções de articulação mais eficaz entre educação, formação e emprego” (A. Oliveira Neves *in* Rodrigues, M. J. *et al*, 2003, p. 523). A oportunidade de acumulação¹³ que constitui o ensino profissional tem estado afastada do ensino básico, mas a criação de currículos alternativos e de cursos de educação-formação, bem como a aproximação às escolas profissionais e aos centros de formação profissional, pode ser frutífera e dar uma mais eficaz certificação às competências que se promovem nas escolas.

Claro que não se pode esperar que a educação responda a todos os problemas da sociedade: competitividade dos negócios, crise do emprego ou exclusão social e marginalidade (como é referido no ‘Livro Branco Ensinar e Aprender’¹⁴). A Comissão Europeia também afirma, no ‘Livro Branco para o Crescimento, Competitividade e Emprego’ (1993), que ela só pode responder aos problemas num certo limite e em combinação com outras áreas, políticas e de investigação. Existe necessidade de formação no sistema europeu, evidenciada no referido Livro Branco e é preciso articular as políticas destes sectores.

De qualquer modo, estas alterações nos sistemas de ensino não terão sucesso sem uma efectiva política de emprego, pois “a educação apenas pode contribuir para aumentar a produtividade se houver oportunidades de emprego para trabalhadores mais produtivos” (Afonso e Antunes, 2000, p. 9). Aqui é evidente e importante o papel do Estado e das parcerias público-privado, o que demonstra que, de facto, o Estado-nação é uma realidade que não irá desaparecer, como alguns autores preconizam, e que em lugar de combater o mercado terá de estar ao seu lado, numa procura incessante por competitividade e inovação.

¹³ Assim se refere às escolas profissionais Fátima Antunes *in* Stoer *et al*, 2001, p. 173.

¹⁴ Referido por Afonso e Antunes, 2000, p. 3.

Se as nações se fazem de pessoas – “as pessoas habitam estes espaços e são estas pessoas de carne e osso que sofrem com os altos e baixos da economia” (Friedmann, 1996, p. 42) -, é a estas que cabe o papel principal no desenvolvimento das sociedades e será dando a estas competências que se conseguirão atingir níveis razoáveis de harmonia económica e social. “Toda a história (...) aponta para o facto de ser [a pessoa] (...), e não a natureza, quem fornece o recurso essencial: de o factor-chave, de todo o desenvolvimento económico nascer da mente do homem. (...) a educação é, na verdadeira acepção destas palavras, o mais essencial de todos os recursos” (Schumacher, 1985, p. 69).

É preciso fazer do mais essencial de todos os recursos, a educação, um instrumento de desenvolvimento, e isso consegue-se dando à escola a oportunidade de responder aos desafios económicos e sociais, como um papel importante na transição para uma economia e uma sociedade do conhecimento, de inovação e criatividade.

O abandono escolar não é apenas um problema social / de cidadania ou educacional, é também um problema económico e é necessário ser encarado como tal por todos os actores sociais envolvidos na educação: políticos, famílias, encarregados de educação, professores e os próprios alunos. É a estes últimos que é necessário fazer chegar a mensagem de que o seu processo educativo é a única forma de promoção pessoal e social para poderem intervir no desenvolvimento da sua sociedade e do seu território, que têm de ser encarados como globais.

3. Modelo de análise e hipótese de investigação

3.1. Objectivos específicos da investigação

O principal objectivo desta dissertação é aprofundar conhecimentos sobre o abandono escolar precoce em Portugal com um estudo de caso. Antes de se passar à acção no terreno de observação (escolas e entidades envolvidas nos processos de abandono escolar no concelho de Beja), elabora-se uma síntese de estudos realizados sobre este tema, o que possibilita compreender o fenómeno em Portugal e permite sistematizar o conhecimento existente sobre o problema social do abandono escolar.

Com a investigação aplicada a um estudo de caso pretende-se contabilizar os alunos que foram assinalados com abandono escolar precoce. A sinalização é feita pelas escolas através do formulário da DREA - Direcção Regional de Educação do Alentejo, Registo de Abandono Escolar (consta do anexo 15), e é este documento que se consulta para a recolha dos dados. Esta quantificação abrange três anos lectivos nos três agrupamentos de escolas do concelho de Beja, o que permite abranger toda a população escolar da área do município. Este passo inicial na investigação empírica é essencial para descrever a ocorrência do fenómeno no concelho, uma vez que não há sistematização destes dados de forma completa por nenhuma entidade.

Após a investigação sobre o fenómeno do abandono escolar no concelho, passa-se para o estudo que se quer abordar das consequências: a inserção na vida activa de jovens pouco escolarizados. Pretende-se conhecer as saídas que os jovens encontraram após o abandono da escola e qual o tipo de actividade que passaram (ou não) a exercer, o que deveria acontecer após decorrido o período em que são obrigatoriamente reencaminhados para as escolas pelas CPCJ¹⁵ ou pelos tribunais (embora em alguns casos esse reencaminhamento não se efective), mas muitos casos nem chegam a ser conhecidos por estas instituições. As entidades exteriores à escola constituem as únicas fontes de informação, quando não há outro tipo de acompanhamento no sistema educativo (equipas de apoio nas escolas), porque se as crianças ou jovens não voltam para a escola esta fica sem ter conhecimento do seu destino (as entidades exteriores não costumam informar as escolas do acompanhamento que fazem ao processo administrativo de abandono escolar, quando ele existe)

3.2. Modelo de análise

O esquema da Figura 1 apresenta o modelo de análise desta dissertação de mestrado. Ilustra apenas o processo que se aborda no que respeita ao fenómeno do abandono escolar precoce.

¹⁵ “De acordo com o disposto no nº1 do art. 12º da lei 147/99, uma CPCJ é uma Instituição oficial não judiciária com autonomia funcional, visando a promoção dos Direitos da Criança ou jovem e prevenir ou pôr termo a situações susceptíveis de efectuar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral. Só deve intervir quando as entidades com competência em matéria de infância e juventude tenham esgotado a sua acção. Entre estas estão: escolas, infantários, Segurança Social, associações.” Informação disponível em <http://www.cmodivelas.pt/Site/CamaraMunicipal/ServicosEquipamentos/AssuntosSociais/ProjectoParceria.asp>.

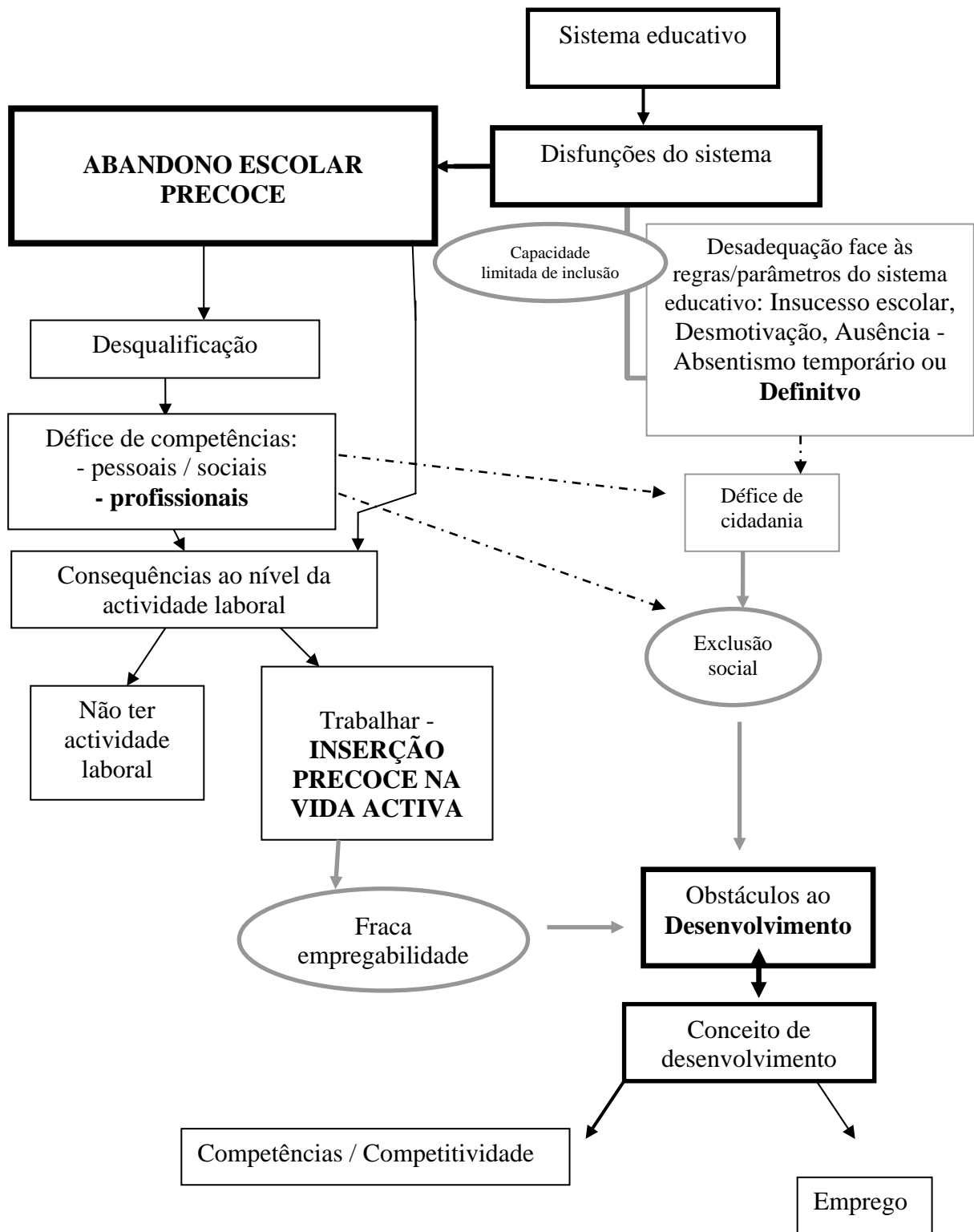


Figura 1 – Modelo de Análise

Estão assinaladas as questões que se abordam apenas contextualmente mas que não podem deixar de fazer parte do modelo porque são importantes elementos (insucesso escolar) ou consequências (défice de cidadania, exclusão social, fraca empregabilidade) do fenómeno social do abandono escolar. O facto de não ser feito um tratamento exaustivo destas questões prende-se apenas com a dimensão que se pretende para esta dissertação de mestrado, tanto ao nível da extensão (na quantidade de texto escrito) como da profundidade (análise detalhada apenas do foco de abordagem seleccionado), e não com a importância que elas têm para a explicação do fenómeno abordado e para a construção do seu sistema envolvente.

O abandono escolar precoce é o foco mais importante deste modelo (apesar de não estar no seu centro) e sobre este fenómeno apenas se aborda o problema das consequências ao nível da actividade laboral e não todo o sistema que o envolve. É assim realizada uma abordagem específica e parcial de um fenómeno complexo o que dificulta (inviabilizando até) a análise global do tema – não são tratadas as suas causas ou qualquer outra das suas várias consequências. Apesar de se saber à partida que esta será uma investigação parcial de um problema que envolve muitas variáveis, o objectivo a atingir de forma plausível é, sobretudo numa perspectiva de prevenção e combate (que é aquela que deveria ser assumida pelo sistema educativo e pela sociedade em geral), conhecer um aspecto de um fenómeno social que tem muito para descobrir.

3.3. Hipótese de investigação

A hipótese é uma resposta provisória à questão de partida que se colocou: qual a dimensão do abandono escolar no ensino básico no concelho de Beja e quais as consequências que esse fenómeno tem na inserção na vida activa dos jovens?

Inicialmente contabiliza-se o número de crianças e jovens que abandonam a escola durante o ensino básico, em Portugal (através de estudos e estatísticas) e no concelho de Beja (com a concretização do estudo de caso). A existência de abandono escolar precoce em Portugal é confirmada por diversos dados, mas há autores que referem a “universalização” da escolaridade obrigatória em Portugal. A realidade sobre tal generalização não pode ser

comprovada com este estudo de caso nem com as estatísticas actuais, mas será efectivamente conhecida ao nível de um caso local específico. A localização do local de estudo no concelho de Beja deve-se a questões práticas de exequibilidade da investigação. As conclusões não devem ser extravasadas para outros contextos mas podem servir para modelizar uma realidade pouco desconhecida e com falta de sistematização.

Existe uma relação inequívoca entre educação e desenvolvimento, como já se comprovou e sabe-se que a falta de escolarização afecta negativamente a empregabilidade e, por consequência, a inserção na vida activa. A visibilidade desta relação, sentida por todos quanto a vivem, pode fazer com que haja um recuo na decisão tomada: voltar à escola para concluir o ensino básico, porque a lei assim o obriga – até porque não se pode exercer actividade laboral, de forma legal, antes dos 18 anos sem se ter a escolaridade obrigatória. Contudo, tal não parece ser a realidade, pois os jovens que abandonam a escola de forma precoce raramente voltam a frequentar a escola com sucesso. Assim, avança-se com a hipótese de que os jovens que abandonam a escola durante o ensino básico se inserem na vida activa apenas algum tempo após a saída do sistema educativo e de forma precária. Ou seja, coloca-se a hipótese de que os jovens não saem da escola para irem trabalhar, mas acabam por o fazer ao fim de algum tempo. Por outro lado, esta inserção na vida activa é feita de forma precária e vai-se materializar em situações de fraca empregabilidade que se prolongarão pela vida (este processo, a longo termo, não é possível analisar com esta investigação).

Para além da comprovação de que existe maior número de crianças jovens a abandonar a escola de forma precoce do que aquele que o senso comum considera, tenta-se comprovar que os jovens não abandonam a escola para trabalhar. Coloca-se então a questão: quando confrontados com a necessidade de trabalhar, o que acontece a estes jovens? Quais são as consequências do abandono escolar precoce na inserção na vida activa? A estas questões é dada uma resposta na quarta parte desta dissertação. Espera-se que depois as conclusões sejam úteis para a melhor compreensão de um fenómeno que afecta toda a sociedade.

4. Estruturação da pesquisa empírica

4.1. Instrumentos de análise adoptados na investigação

A utilização simultânea, na mesma investigação, de **metodologias quantitativas e qualitativas** demonstra-se enriquecedora e complementar e é o que se faz nesta investigação. No campo educativo, área sobre a qual vai incidir a investigação a desenvolver, a utilização de dados quantitativos é muito complexa e insatisfatória: “é impossível construir séries completas para os últimos anos, tal como não se consegue obter do (...) ministério duas fontes coincidentes” (Barreto, 1996, p. 24). Só por este aspecto se constata a importância que a recolha de dados qualitativos tem neste trabalho, embora não perdendo de vista a quantificação necessária para o fenómeno que se pretende analisar.

A **pesquisa documental** implica a identificação de publicações, recentes e interessantes para o domínio sobre o qual incide a investigação e é essencial na fase de síntese de informação sobre o tema do abandono escolar. Para a contabilização do abandono escolar no concelho de Beja constroem-se tabelas com informações retiradas dos Registos de Abandono Escolar, existentes nas escolas sede dos 3 agrupamentos do concelho.

A recolha de dados qualitativos é feita através de **entrevistas** abertas às entidades intervenientes no processo de abandono escolar e semi-estruturadas a alguns jovens, estas últimas são constituídas por um conjunto de temas flexível, adaptado aos interlocutores, com um guia simples (consta do anexo 6) que conduz a interlocução. Em alguns casos, como o desta investigação, não é necessário um grande número de entrevistas para se obterem as informações necessárias: “observações em número reduzido, mas estrategicamente recolhidas e tratadas em profundidade, proporcionam um rendimento óptimo. (...) Do mesmo modo, até o caso único pode ter todo o seu valor” (Jean-Pierre Hiernaux in Albarello, 1997, p. 172). Contudo, deve ter-se presente que “o indivíduo é interrogado enquanto representante de um grupo social. (...) É útil recordar que aquilo que é dito nos presta informações, em primeiro lugar, sobre o pensamento da pessoa que fala e, secundariamente, sobre a realidade que é objecto de estudo” (Danielle Ruquoy *in ibid.*, p. 85).

A **análise de conteúdo** permite recolher os dados das entrevistas e consiste na recolha da

informação que está no interior do objecto em análise, o que nos dá o seu conteúdo. Este conteúdo indica “modelos culturais, quer dizer, sistemas de sentido típicos que orientam o comportamento dos sujeitos, que são interiorizados e socialmente produzidos, reproduzidos ou transformados” (Jean-Pierre Hiernaux *in ibid.*, p. 161). Tendo em conta as limitações de uma análise de conteúdo, e como em todas as técnicas, retiram-se apenas as informações mais pertinentes para a investigação em curso.

O resultado final da análise de conteúdo é assim um modelo que permite ser uma resposta às questões levantadas pelo corpo teórico e deve ser o resultado da vinculação com este, embora surja como resultado das técnicas escolhidas no contínuo evolutivo criado pelo decorrer da investigação. A escolha das metodologias e técnicas a utilizar resulta da determinação dos objectivos e meios de realização do trabalho, concretizando as intuições teóricas em hipóteses, de forma a serem recíprocas com os métodos.

4.2. Metodologia da pesquisa empírica

A dissertação a desenvolver tem como pano de fundo a Escola, sistema de acção concreto e complexo. O abandono escolar é um problema social, por isso público e activo, o seu estudo necessita de um corpo conceptual sistémico, mas ao mesmo tempo estratégico. Torna-se imprescindível circunscrever o campo de análise e manter o bom senso na delimitação das hipóteses de trabalhar este processo social. Por estes motivos, opta-se por realizar um estudo de caso, circunscrito a ao concelho de Beja. A escolha de uma área concelhia para delimitar o estudo que se propõe deve-se a questões práticas: é um território bem definido, onde há políticas e contextos sócio-económicos específicos, que se vão reflectir nas escolas. É também uma unidade estatística onde há observações efectuadas, pela própria edilidade municipal, bem como planos de ordenamento e desenvolvimento social e territorial. No anexo 13 é feita uma pequena análise das características mais significativas da região e do concelho alvo do estudo.

O Alentejo é apontado como uma região bastante crítica no que respeita ao abandono escolar pelo estudo de Ferrão e Honório, 2000, sendo aí apontadas como principais causas o contexto pouco valorizador da educação e os mercados de trabalho pouco dinâmicos.

As metodologias que se utilizam na dissertação a realizar são de âmbito qualitativo, embora haja a consciência de que elas irão fornecer sobretudo “elementos dignos de confiança para o controle de hipóteses de carácter geral” (Quivy e Campenhoudt, 1998). As técnicas de investigação a utilizar são: pesquisa documental e entrevistas (com análise de conteúdo). Utilizam-se técnicas de âmbito quantitativo na recolha de dados sobre o número de alunos que abandonaram os três agrupamentos de escolas do concelho, sendo este o principal indicador a utilizar. Para a análise a efectuar, interessam os dados relativos aos processos administrativos de abandono escolar precoce desencadeados pelos agrupamentos verticais de escolas do concelho de Beja: N° 1- com sede na Escola EB 2,3 Santa Maria), N° 2 - com sede na Escola EB 2,3 Mário Beirão) e n° 3 - com sede na Escola EB 2,3 de Santiago Maior. A observação reporta-se a 3 anos lectivos: 2001-2002, 2002-2003, 2003-2004.

Para além do levantamento de dados quantitativos nas escolas (análise do Registos de Abandono Escolar e dados fornecidos pelos serviços administrativos e pelos órgãos de gestão), complementado com entrevistas aos presidentes dos órgãos de gestão das escolas, juntam-se outros dados estatísticos concelhios. Contudo, a principal fonte de informação deste estudo são dados qualitativos, numa perspectiva de “redução” das múltiplas dimensões e planos de expressão deste fenómeno social. Embora se recolham dados estatísticos relativos à educação (junto das escolas, do Ministério da Educação e do INE) e ao emprego (Delegação Regional do IEF), as informações essenciais são fornecidas pelos Registos de Abandono Escolar e pelos principais intervenientes neste fenómeno: entrevistas abertas e semi-estruturadas a alguns alunos que abandonaram a escola e a pessoas intervenientes no processo de abandono escolar (CPCJ de Beja, PETI e Segurança Social).

As entrevistas aos jovens (ver anexo 6) têm como objectivo conhecer o seu percurso escolar e saber se exercem ou exerceram alguma actividade profissional. Os jovens são também questionados sobre os seus projectos de qualificação escolar ou profissional.

A relação entre o abandono escolar precoce e a transição para a vida activa é também investigada junto dos Centros de Emprego e de Formação Profissional de Beja, através de entrevistas aos seus directores e recolha de informação junto da Delegação Regional do IEF, que permite aferir dados sobre os níveis de escolarização das pessoas inscritas nos Centros de Emprego no início de 2004.

“Para concluir, recordemos este princípio fundamental: *quanto mais se restringe o campo melhor se trabalha e com mais segurança*” (Eco, 1991, p. 35, sublinhado do autor). Muitas vezes os melhores investigadores “fazem muito a partir de muito pouco” (Silverman, 2000, p. 102) e é essa a máxima que se segue neste trabalho.

4.2.1. Actividades a desenvolver

Esta investigação empírica visa os seguintes objectivos:

- Analisar estudos realizados desde o início da década de 1990 sobre abandono escolar e inserção na vida activa em Portugal: pesquisa bibliográfica e consulta de dados e informações sobre a temática;
- Conhecer o abandono escolar no ensino básico no concelho de Beja: quantificação do número de alunos que são alvo de processo administrativo de abandono escolar, através Registo de Abandono Escolar (formulário preenchido pelo professor no 1º ciclo ou director de turma no 2º e 3º ciclos quando um aluno falta dez dias sucessivos à escola sem justificação, enviado para a Direcção Regional de Educação, CPCJ, IGT - Inspeção Geral do Trabalho e Departamento de Acção Social da Segurança Social); recolha de informações nas escolas – serviços administrativos, presidentes ou elementos dos órgãos de gestão – e junto de outros actores privilegiados, nomeadamente das instituições referidas (no caso da IGT os Registos são enviados para o PETI, onde se recolhem as informações);
- Analisar as formas de inserção na vida activa de jovens sem a escolaridade obrigatória: recolha de informação junto dos Centros de Emprego e de Formação Profissional; verificação junto dos alunos que abandonaram a escola do tipo de actividade que exercem;
- Relacionar a forma como o abandono escolar precoce afecta o desenvolvimento da região, no que respeita à inserção na vida activa: análise das qualificações escolares dos desempregados inscritos no centro de emprego, bem como das informações fornecidas por quem trabalha com a inserção de jovens desqualificados no mercado de emprego – nomeadamente os directores dos Centros de Emprego e de Formação Profissional e a equipa regional do PETI.

PARTE 3 – ABANDONO ESCOLAR PRECOCE E INSERÇÃO NA VIDA ACTIVA

“O abandono na escolaridade obrigatória
é um dos mais extremos fenómenos de exclusão
que constitui a face visível duma situação mais vasta
que atinge crianças e jovens
em ruptura declarada ou silenciosa com uma escola
obrigatória e obrigada
que não é direito mas tão só dever”.
(Ana Benavente *et al*, 1994, p. 11 e 12)

“A escolarização condiciona fortemente a inserção na vida activa,
principal forma de integração social da sociedade moderna”.
(Amélia Bastos, 1999, p. 223)

1. Notas introdutórias sobre o Abandono Escolar precoce

1.1. Introdução

Com este capítulo pretende-se analisar conceptualmente o abandono escolar precoce e os dados que são conhecidos sobre este fenómeno. A análise reporta-se, como já foi mencionado anteriormente, ao período entre o final dos anos 80 e a actualidade, diz respeito apenas ao universo das escolas públicas do sistema educativo português.

Este capítulo é composto por uma breve incursão sobre a escolarização em Portugal nas últimas décadas, enquadrada no contexto europeu, e por uma análise dos estudos que têm sido realizados no nosso país sobre o abandono escolar precoce (a análise detalhada de cada estudo está no anexo 7, com uma referência final a alguns estudos recentes realizados noutros países). Ao longo desta abordagem são apresentadas as diversas formas que tem assumido o conceito de abandono escolar e algumas das causas identificadas para a ocorrência do fenómeno, por se considerar serem importantes para a análise da sua evolução.

Algumas das consequências do abandono escolar para o desenvolvimento sócio-económico da região/país estão englobadas no enquadramento feito sobre a relação entre educação e desenvolvimento (parte 2, capítulo 1) e foram já identificadas:

- Dificuldade em arranjar emprego;
- Falta de competências fundamentais e de formação profissional;
- Desemprego de longa duração;
- Precariedade de emprego;
- Desigualdades sociais;
- Baixa produtividade da economia do país;
- Falta de promoção pessoal e social para intervir no desenvolvimento da sociedade e do território.

Na análise que se efectua são apontadas algumas destas consequências e acrescentadas outras, identificadas nos estudos, sendo feita uma nova listagem de consequências no final deste

capítulo. É efectuada uma síntese dos estudos analisados, referindo as principais tendências do número de casos registados e as causas detectadas.

1.2. A escolarização em Portugal: dados das últimas décadas e o contexto europeu

Portugal registou um aumento do número de alunos no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário entre 1971 e 1991 (Quadro 1). Este facto deveu-se à massificação do ensino “associada ao alargamento da escolaridade básica ao 3º ciclo do ensino básico, estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo, para os alunos que iniciaram o seu percurso escolar no ano lectivo de 1987/88” (INE, 2004a, p. 38).

	Total	1º e 2º Ciclos	3º Ciclo e sec.	Superior
1971	1 308 475	1 045 745	224 375	38 355
1981	1 714 184	1 194 378	449 108	70 698
1991	1 917 940	1 008 852	745 496	163 592
2001	1 912 731	768 705	735 388	390 638

Quadro 1 – Número de alunos matriculados, segundo o grau de ensino, em Portugal

(Dados de INE, 2004a, p. 38)

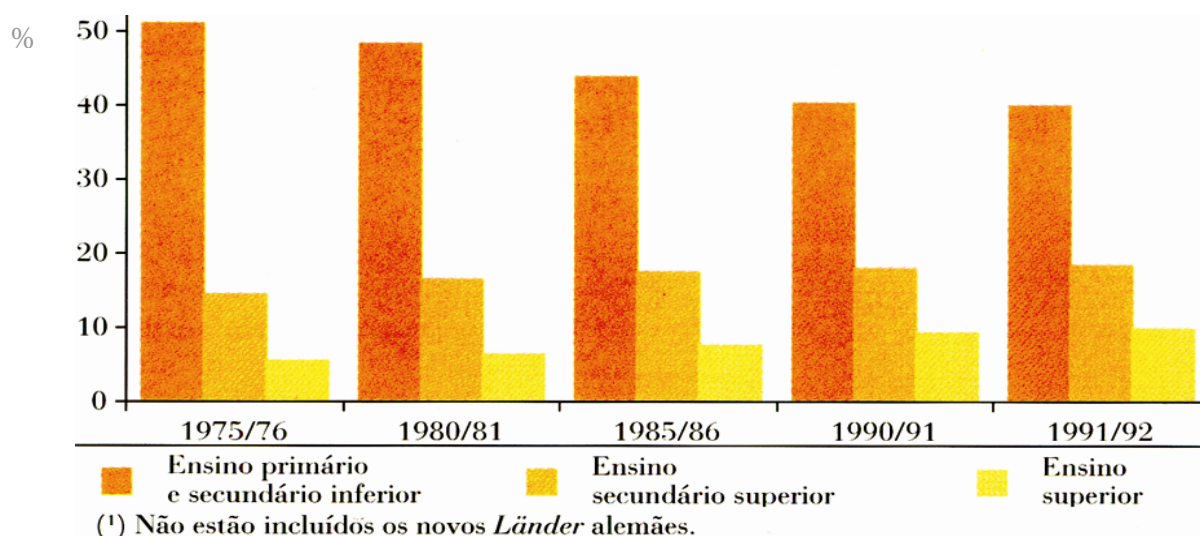


Figura 2 – Evolução do número de alunos na União Europeia, 1975 a 1992, em %

(Fonte: Eurostat, 1995, p. 162)

Desde 1991 regista-se uma diminuição do número total de alunos no ensino obrigatório (3 ciclos de estudos, 9 anos de escolaridade – ver esquema do sistema educativo no anexo 5), facto que desde 1970 ocorre nos outros países da União Europeia (Figura 2), devido ao decréscimo da taxa de natalidade. O número de alunos que frequenta o ensino superior continua a aumentar, devido ao prolongamento da escolarização. O decréscimo da natalidade em Portugal é claramente visível na comparação da estrutura etária entre 1970 e 2001 (Figura 3), com uma diminuição significativa de população entre os 0 e os 20 anos.

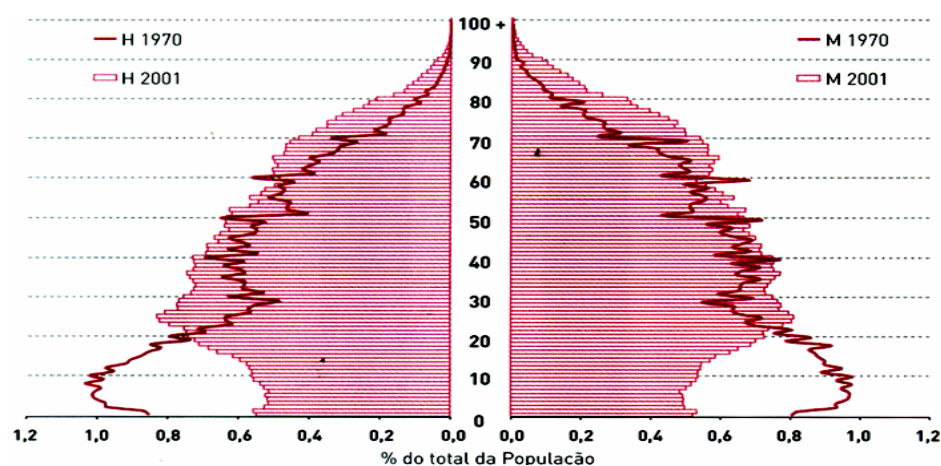


Figura 3 – Pirâmide etária de Portugal, 1970 e 2001

(Fonte: INE, 2004a, p. 10)

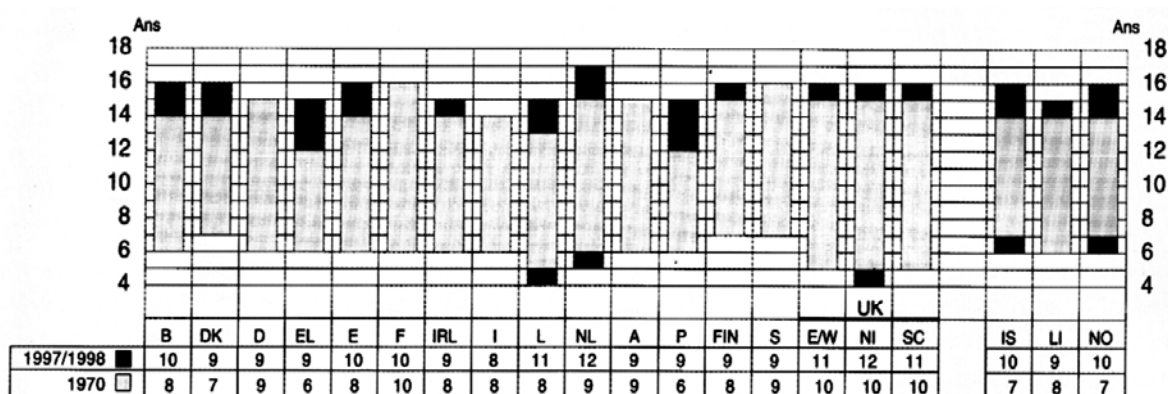
Se compararmos o nosso país com alguns dos restantes países da União Europeia, registam-se diferenças não só no que respeita ao número de alunos como no que respeita à idade de início e fim do ensino obrigatório: em 1991/1992 os alunos que prosseguiram os seus estudos para além da escolaridade obrigatória, entre os 16 e os 18 anos, eram cerca de 93% na Alemanha e 49% em Portugal, com uma média comunitária de 77%. Os números relativos a 2002 (ver Quadro 3) continuam a demonstrar a mesma tendência: apenas 54,5% dos alunos portugueses prosseguiram estudos depois da escolaridade obrigatória, enquanto na União Europeia este valor era de 81,2%.

“A instituição da escolaridade obrigatória tem-se desenvolvido em Portugal com relativa dificuldade, sendo um processo que se desenrola há mais de um século com frequentes altos e baixos. Se é claro que, por um lado, a população abrangida pela escolaridade obrigatória tem vindo a aumentar a frequência no sentido da sua universalidade, também é verdade que, por outro, a progressiva expansão do número de anos de frequência tem atenuado essa tendência”. (Ana Benavente *et al*, 1994, p. 35)

Data do decreto	Anos de escolaridade obrigatória
1836	4
1911	3
1919	5
1923	6
1927	5
1964	6
1973	8
1986	9
2004*	12

Quadro 2 – Datas de instituição dos anos de escolaridade obrigatória em Portugal

(* proposta da Lei de Bases da Educação - Ministério da Educação, 2004)



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique: l'obligation scolaire va jusqu'à 18 ans, mais peut être à temps partiel à partir de 16 ans.

Allemagne: la durée de la scolarité obligatoire à temps plein est de neuf ans dans douze Länder (et de dix ans dans quatre Länder).

Pays-Bas: l'instruction obligatoire se termine au cours de l'année où l'élève atteint ses 16 ans.

Figura 4 – Escolaridade obrigatória nos países da União Europeia a 15 e em países da EFTA¹⁶

Idade mínima de fim da escolaridade e número de anos de estudos básicos

(Fonte: Commission Européenne, 2000, p. 89)

Uma parte da explicação para os números apontados encontra-se no alargamento tardio da escolaridade obrigatória em Portugal (Quadro 2), que apenas em 1986 passou para nove anos, uma vez que algumas das tentativas para promover este alargamento ficaram por concretizar (como o decreto de 1973). Se a idade mínima de fim da escolaridade (15 anos em Portugal) e

¹⁶ European Free Trade Association.

o número de anos de escolaridade obrigatória (Figura 4) são motivos para as disparidades encontradas na União Europeia, eles não são os únicos factores determinantes: “as condições do mercado do emprego, os incentivos governamentais, a tradição, etc., exercem frequentemente uma influência importante” (Eurostat, 1995, p. 164) e também justificam o facto de em alguns países o ensino obrigatório se prolongar após os 15 anos a tempo parcial (Figura 5).

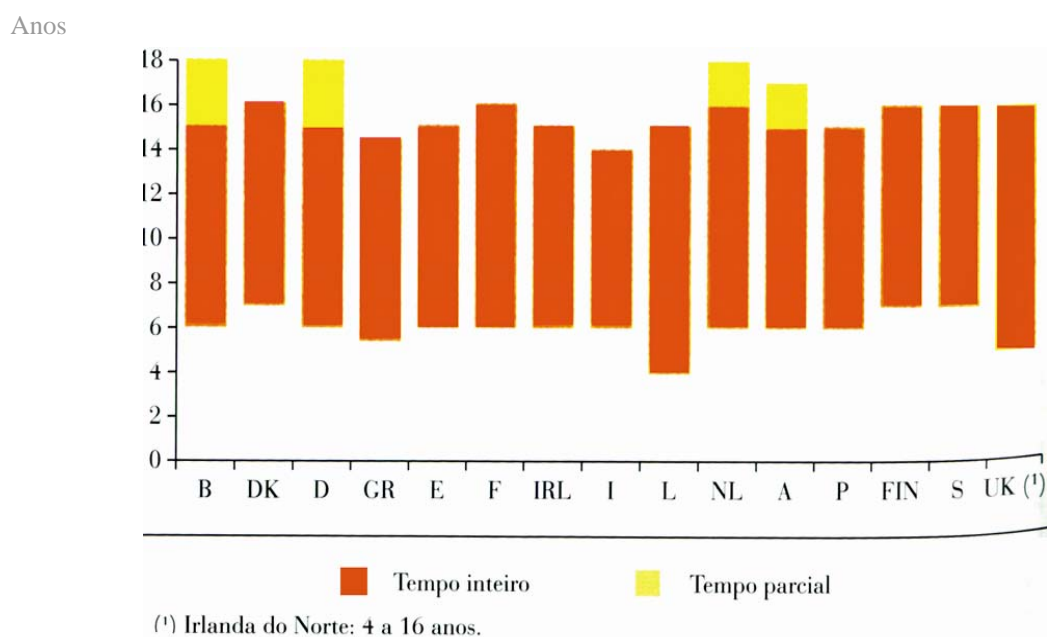


Figura 5 – Duração do ensino obrigatório na União Europeia

(Fonte: Eurostat, 1995, p. 164)

Um dos motivos que em Portugal também tem contribuído para a diminuição do número de alunos no ensino obrigatório é o abandono escolar precoce. O abandono do sistema educativo antes de concluída a escolaridade obrigatória tem-se revelado resistente à mudança e atinge proporções bastantes elevadas em Portugal, que assumem ainda maior destaque quando comparadas com outros países e com a média da União Europeia.

“Em 1960, o número médio de anos de estudo da mão-de-obra portuguesa é apenas de 3,2 (Murteira, 1969 e 2001) e nessa data, num conjunto de 31 países, Portugal e Turquia são os que dispõem de menor percentagem (na população com mais de 25 anos) de indivíduos com um diploma de ensino universitário. Este pesado lastro de absoluto e relativo subdesenvolvimento de recursos humanos contém, certamente, grande parte da explicação do persistente atraso português no âmbito do chamado Primeiro Mundo”. (Mário Murteira, 2003, p. 145)

Portugal era o país com a taxa mais alta: 45%, segundo dados da Comissão Europeia (2002) e como se comprova no Quadro 3.

	Portugal	Espanha	União Europeia 15	União Europeia 25
Taxa de saída precoce em 2002 - Pop. 18-24 anos, com 9º ano, que não está a estudar ou em formação	45,5 %	29 %	18,8 %	-
Taxa de abandono escolar em 2001* - Pop. com 10-15 anos, que não concluiu o 3º ciclo e não está a estudar	2,7 %	-	-	-
Taxa de saída antecipada em 2001* - Pop. com 18-24 anos, que não concluiu o 3º ciclo e não está a estudar	24,6 %	-	-	-
Pop. com escolaridade superior em 2002	8 %	22,5 %	19,2 %	17,9 %

Quadro 3 – Comparação da escolarização entre Portugal e outros países, em %

(dados de Madelino, 2004; * dados do Ministério da Educação e MSST, 2004a)

O PRODEP - Programa Operacional da Educação III (2000-2006) refere novas exigências educativas, com a necessidade de “rigor e a aposta na melhoria das qualificações como condição de competitividade, de produtividade, de empregabilidade, e de afirmação do país no contexto internacional” (União Europeia, 2000a, p. 10), a par da relação entre o sistema educativo e formativo, “que importa centrar nas qualificações e no desenvolvimento de capacidades, que permitam, aos futuros e actuais activos, mobilizar nos seus contextos de trabalho (de exigência de literacia crescente) as competências adequadas” (*Ibid.*). Refere-se a evolução positiva nos indicadores educativos, registada ao longo da década de 90, apontando o facto de que “índices mais elevados de insucesso escolar se deslocaram do 1º e 3º ciclos do ensino básico para o ensino secundário, e o máximo do abandono escolar, registado em 1990 no 6º ano de escolaridade (16%), também se deslocou para o ensino secundário” (p. 14).

1.3. A identificação do abandono escolar

“Saber se se trata de abandono (no final do ano lectivo) ou de desistência (durante o ano) pode ser relevante para a compreensão dos motivos e das situações, mas não altera o fundamental.

Saber se um jovem atingiu ou não o limite da escolaridade obrigatória quando se verifica o abandono, pode ter um efeito estatístico mas não altera a situação de fracasso”. (Ana Benavente *et al*, 1994, p. 26)

Por abandono escolar entende-se qualquer saída do sistema educativo de um aluno que o esteja a frequentar, seja ao longo do ano lectivo ou no final, sem que tenha completado ou atingido a idade legal para terminar a sua escolarização, por razões que não sejam a transferência de escola ou o falecimento.

O abandono escolar precoce ou prematuro em Portugal consiste na saída antecipada do sistema educativo, ou seja, antes da conclusão do 9º ano de escolaridade, instituído desde 1986 como o ano terminal da escolaridade obrigatória. É também chamado de abandono escolar desqualificado e tem sido quantificado de diferentes formas.

O ensino obrigatório é de 9 anos de escolaridade, ou até aos 15 anos de idade. A partir desta idade os alunos encontram-se fora da escolaridade obrigatória. Contudo, muitos alunos atingem os 15 anos antes de concluírem o 9º ano e alguns estão apenas à espera dessa idade para poderem sair do sistema educativo. Este acaba por ser um aspecto de discriminação legal, uma vez que em 1993 é reforçado o papel deste limite etário: “ao aluno que atingir a idade limite da escolaridade obrigatória sem aproveitamento e que frequentou a escola com assiduidade será passado um certificado de cumprimento da escolaridade obrigatória” (Decreto-Lei nº 301/93, de 31 de Agosto).

As formulações do conceito têm sido diversas e, ao longo do período analisado (última década do século XX, primeiros anos do século XXI), apresentam distinções que tornam difícil a comparação de dados:

- Relação entre o número de alunos matriculados pela primeira vez num ano ou como repetentes no ano curricular anterior e o total de inscritos no ano lectivo e curricular anteriores (Ferrão e Neves, 1992; Ferrão, 1995);

- Número de alunos que, no ano lectivo A+1, não se matriculam nem pela 1ª vez no ano de estudo seguinte nem como repetentes no mesmo ano de estudo, com o total de escolarizados num dado ano de estudo 1 e no ano lectivo A (Ferrão e Honório, 2000);
- Total de indivíduos, no momento censitário, com 10-15 anos que não concluíram o 3º ciclo e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário (Ministério da Educação, 2003);
- Saída da Escola e do sistema de Formação Profissional, ou dos sistemas de educação e de formação, de um indivíduo com menos de 25 anos¹⁷, sem conclusão de estudos ou sem obtenção de qualificação de nível secundário ou equivalente (Ministério da Educação e MSST, 2004a);
- Aluno está inscrito no início do ano lectivo (sem ser na educação de adultos) e no seguinte já não está inscrito, não tem diploma, ainda está vivo e reside na província (definição do conceito utilizada no Canadá);
- Taxa de evasão no ensino fundamental, entre os 7 e os 14 anos (definição utilizada no Brasil).

1.4. Estudos sobre abandono escolar precoce

Neste capítulo irão ser utilizados apenas os dados sobre abandono escolar precoce (saída do sistema educativo durante o ensino obrigatório) constantes dos diversos estudos existentes sobre o tema, no período temporal referido, sobretudo relativos a Portugal Continental e baseados em dados do Ministério da Educação¹⁸. Contudo, estes dados impedem uma leitura detalhada, permitindo detectar apenas tendências e ritmos de mudança: os dados podem ser inexactos e nem sempre são comparáveis, por se utilizarem métodos diferentes de recolha ao longo do período de análise e nos diversos estudos. Por outro lado, sendo quantificados apenas dados relativos a escolas públicas, o ingresso ou transferência para escolas privadas no conjunto das saídas do sistema junta-se, tal como as transferências entre escolas públicas, ao

¹⁷ Este limiar é estabelecido tendo em conta a proposta da Lei de Bases da Educação (Ministério da Educação, 2004), em que a idade máxima de frequência serão os 21 anos.

¹⁸ Na parte seguinte do trabalho juntam-se estes dados àqueles que são disponibilizados pelas escolas e outras entidades intervenientes nos processos de abandono escolar, ao nível local e para o estudo de caso escolhido: concelho de Beja.

número de abandonos escolares – constituindo casos de falso abandono de natureza estatística.

No anexo 7 consta a análise individualizada dos estudos realizados a partir de 1990/1992 em Portugal, a fim de conseguir uma percepção sobre a evolução temporal (das tendências) do abandono escolar ao longo da década de 90 e início do século XXI, bem como de alguns estudos recentes sobre outros países.

A recolha de dados relativos ao abandono escolar só foi iniciada pelo Ministério da Educação em 1992, mas já em 1990 tinha sido publicado um estudo que identificava o perfil do aluno em risco de abandono escolar (Ministério da Educação, 1992), o qual também é definido no estudo de Ana Benavente de 1994 (Benavente *e tal*, 1994). Mas apenas com os estudos de João Ferrão (Ferrão e Neves, 1992; Ferrão, 1995) se começa a conhecer melhor a dimensão e características do abandono escolar em Portugal. No primeiro destes estudos foi proposto um modelo analítico (p. 6 ss) do abandono escolar, apresentado na Figura 6.

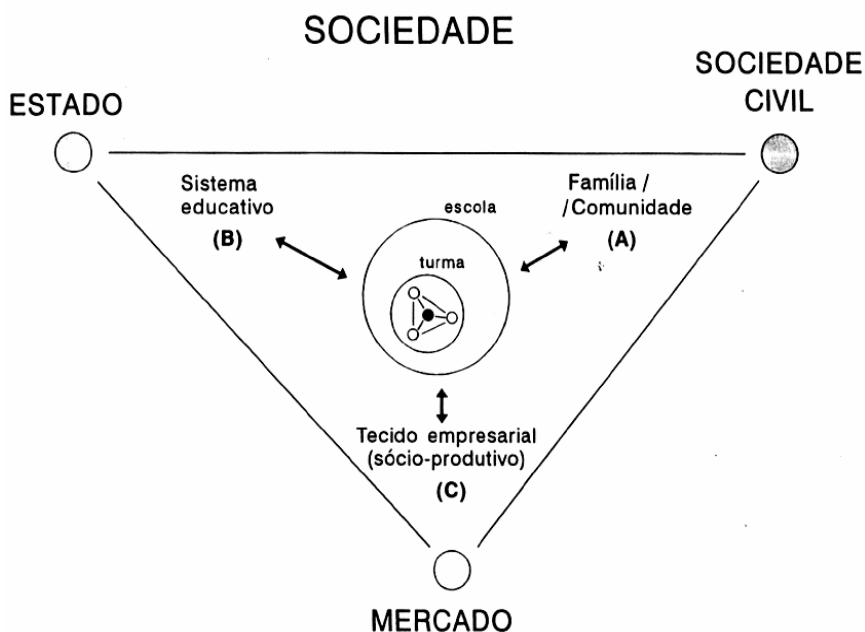


Figura 6 – Modelo analítico dos abandonos ocorridos durante o período de escolaridade básica (2º e 3º ciclos): elementos constituintes

(Fonte: Ferrão e Neves, 1992, p. 7)

O modelo tem um “coração” constituído pelo aluno, pelo(s) professor(es), pela turma/sala de aula e pela escola – elementos que se relacionam mais directamente com a questão; à volta do centro existem três vértices ocupados pelo Estado (Sistema Educativo), pela Sociedade Civil (Família, Comunidade) e pelo Mercado (Tecido empresarial – sócio-productivo). A compreensão do abandono escolar, segundo os autores, inclui todos estes elementos, o que pressupõe a existência de diferentes contextos em que o fenómeno ocorre, implicando “avaliações e soluções diversificadas” (p. 11).

Embora exista alguma dificuldade em apontar os principais factores explicativos para o fenómeno, nas investigações realizadas na primeira metade dos anos 90 “o abandono do sistema escolar aparece sobretudo ligado à necessidade/vontade de começar a trabalhar”¹⁹ e aos problemas financeiros (como se constata na Figura 7), bem como à falta de ligação entre a escola e o dia-a-dia, o que aumenta o risco de insucesso escolar sobretudo em situações de carências económicas e/ou de desvalorização da escola.

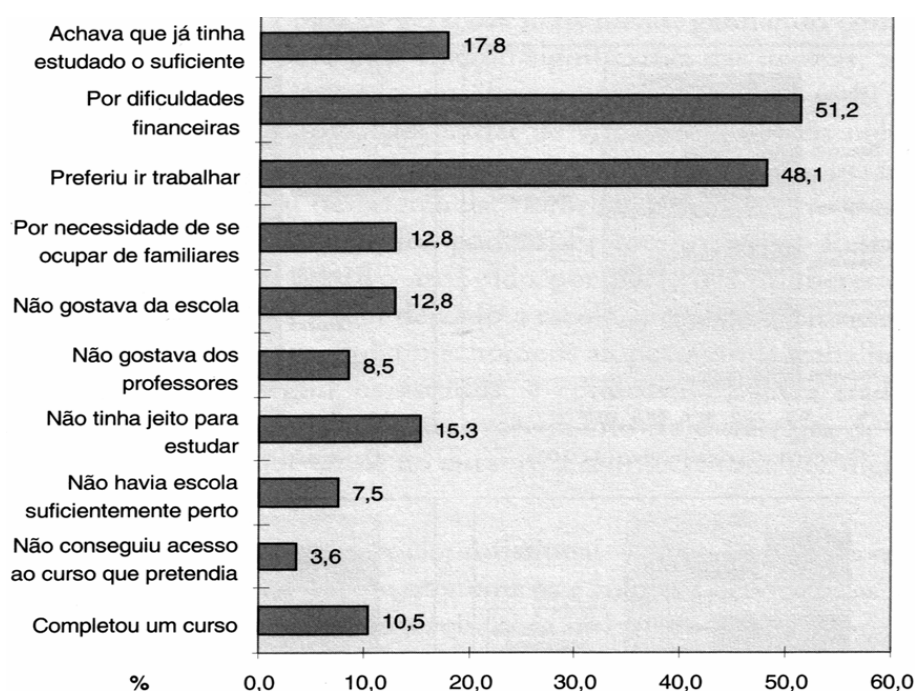


Figura 7 – Razões de saída da escola apontadas pelos alunos

(Fonte: Benavente, 1996, p. 33)

¹⁹ Costa e Pombo, 1992, p. 21, referido também em Detry e Cardoso, 1996 e no Estudo Nacional de Literacia – Benavente, 1996.

O insucesso escolar muitas vezes persiste até ao final do limite etário para a escolaridade obrigatória. É, aliás, esta obrigatoriedade, bem como outras imposições legais (“tirar carta de condução ou obtenção de empregos na função pública” Benavente *et al*, 1994, p. 36), que mantêm muitos alunos na escola.

“O insucesso escolar é massivo, socialmente selectivo e cumulativo, como resultado de um complexo processo simbólico em que valores, práticas socioculturais e institucionais se cruzam de forma conflitual. (...) Numa sociedade em que cada vez mais a circulação do saber se realiza sob a forma escrita, os grupos e indivíduos que, pelas baixas competências possuídas na utilização de materiais escritos, se vêem afastados da possibilidade de a ele acederem, encontram-se no limiar de um processo de exclusão e marginalização”. (Ana Benavente, 1996, p. 245)

No inquérito nacional aos jovens (Cabral e Pais, 1998), conclui-se que cerca de 58% dos indivíduos inquiridos²⁰ (Figura 8) já tinham abandonado a escola e haviam mesmo dois exemplos de jovens que nunca a tinham frequentado (p. 23).

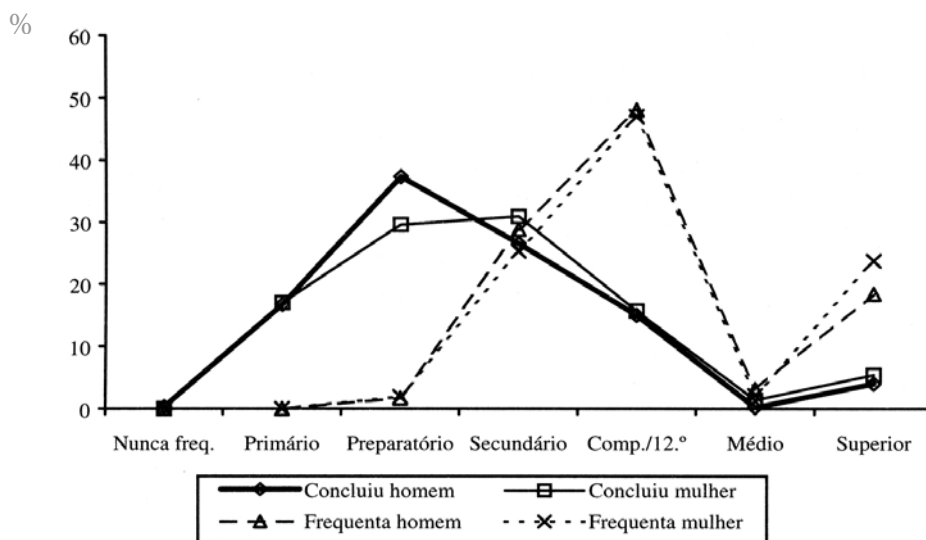


Figura 8 – Nível de instrução concluído ou frequentado, segundo o sexo

(Fonte: Cabral e Pais, 1998, p. 28)

Os jovens dos anos Noventa não se encontram todos na mesma situação perante a escola. A diferenciação entre aqueles que partilham a condição estudantil e os que afirmam ter já concluído a sua formação escolar é explicada pelos efeitos distintivos que a idade, a certificação escolar dos progenitores e a origem de classe produzem no universo juvenil (Natália Alves *in* Cabral e Pais, 1998, p. 61).

²⁰ Foram inquiridos 1999 jovens entre os 15 e os 29 anos.

A necessidade de trabalhar não aparece com tanto relevo na justificação para a saída prematura da escola, mas o abandono escolar é referido como causa de exclusão social, sobretudo porque é maioritariamente definitivo (o que também se conclui em estudos mais recentes²¹). A escola continua a ser também responsável pela ocorrência do fenómeno (Ferreira, 1998; SIETI/Monteiro, 2004), mas há alguma satisfação dos jovens relativamente a esta, não só porque possibilita ascensão social mas porque permite o prolongamento da adolescência e impede um início ainda mais prematuro do trabalho. Apesar do número de casos de abandono escolar diminuir ao longo da década de 90 no ensino básico (o maior número passa do 6º para o 9º ano - Figura 9) e aumentar o cumprimento da escolaridade obrigatória, há uma complexificação das suas causas (Ferrão e Honório, 2000).

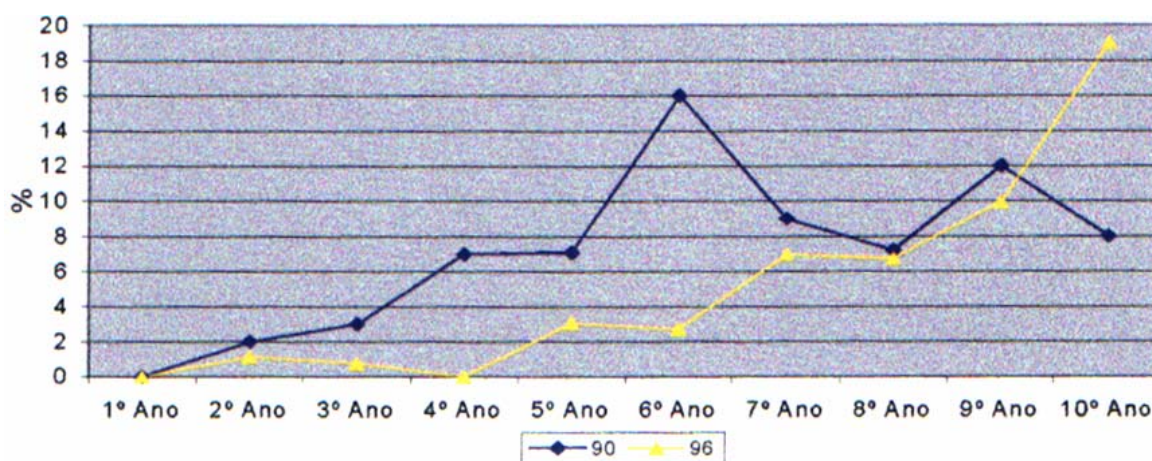


Figura 9 – Taxa de abandono escolar – Continente, Ensino Regular Diurno

(Fonte: União Europeia, 2000a, p. 15)

O modelo interpretativo do abandono escolar precoce elaborado no âmbito do estudo de Ferrão e Honório, 2000 (Figura 10), revela que os alunos não são a principal justificação para o abandono escolar e ainda que “as crianças que abandonam a escola precocemente não são particularmente diferentes daquelas que se mantêm no sistema escolar” (p. 70). Esta afirmação contradiz os resultados do estudo psicossocial realizado em meados dos anos 90 (Detry e Cardoso, 1996), relativamente às diferenças detectadas entre os dois grupos, ao nível do desenvolvimento cognitivo, e atenua os distintos percursos e projectos de vida (Abrantes, 2003, p. 111) que irão ser vivenciados pelos grupos de jovens.

²¹ Costa, 2000; SIETI/Monteiro, 2004.

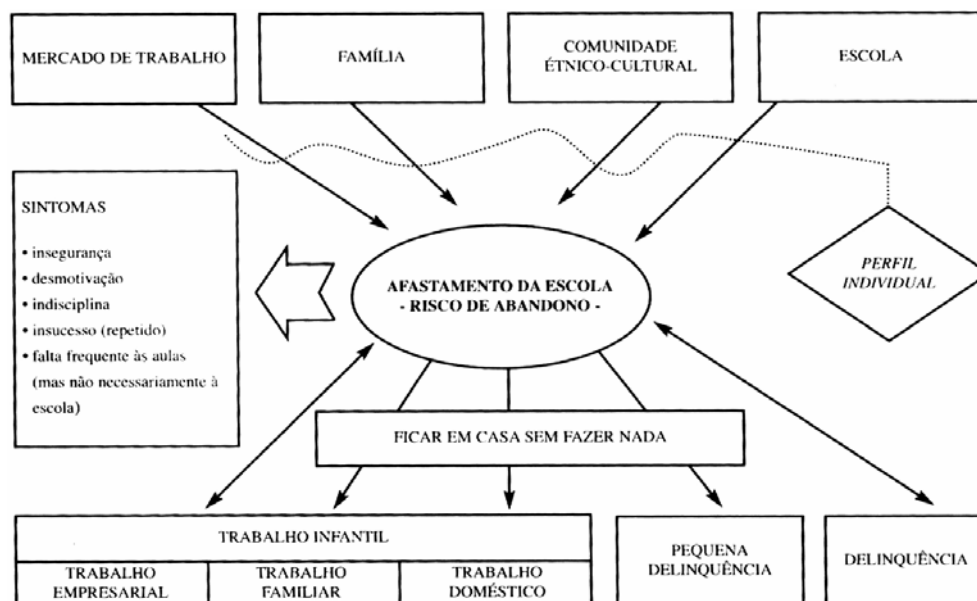


Figura 10 – Modelo interpretativo do abandono escolar precoce: configuração geral

(Fonte: Ferrão e Honório, 2000, p. 71)

No estudo de 2003, o Ministério da Educação revela que o abandono escolar é mais marcante nos anos seguintes à passagem de ciclo (o que evidencia uma “manifesta desarticulação entre os diferentes ciclos” (Ministério da Educação e MSST, 2004a, p. 53). Os valores da taxa de abandono escolar utilizada demonstram (ver Quadro 4) também que o abandono é bastante mais significativo entre os 13 e os 15 anos (e que se relaciona mais com a idade do que com o ano de escolaridade) e que houve uma diminuição importante dos valores entre 1991 e 2001.

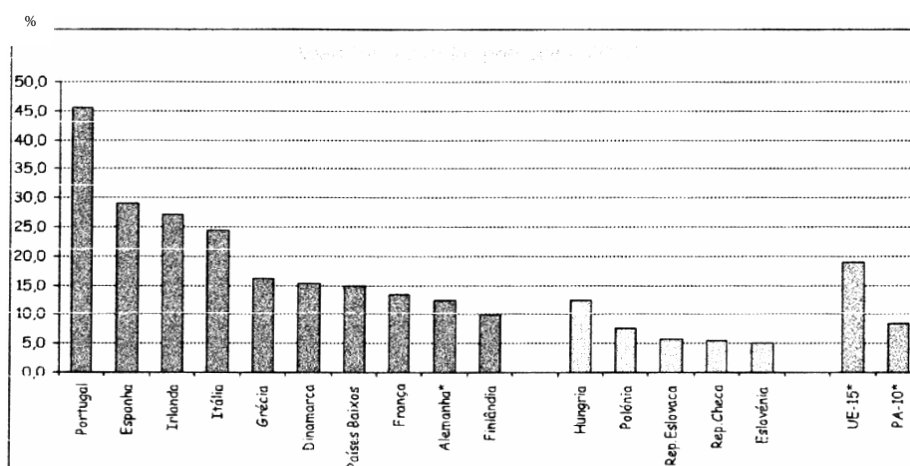
Idades	1991	2001
10	3,5	0,0
11	4,2	1,4
12	5,0	1,7
13	9,9	2,2
14	19,5	3,4
15	29,2	7,1
Total: 10-15	12,5	2,7

Quadro 4 – Comparação das taxas de abandono escolar em Portugal, por idades

(Dados de Ministério da Educação, 2003)

Ao nível local existem poucos estudos que validem esses dados: Évora, 2003²²; Santa Maria da Feira, 1999/2002; Vila Nova de Gaia, 1999; Guimarães, 2002; Guarda 1999/2002²³ (ver análise pormenorizada destes estudos no anexo 7). Alguns destes estudos demonstram porém a causalidade relacionada com a etnia (elevado número de abandonos escolares em crianças de etnia cigana), bem como as consequências negativas para o desenvolvimento das regiões.

Ao comparar a situação portuguesa com a de outros países depara-se com uma situação semelhante (também com falta de prevenção para o fenómeno e necessidade de melhoria do sistema educativo), mas se as transições de ciclo se apresentam igualmente como impulsionadoras de abandono escolar, já a necessidade de trabalhar não aparece com a mesma importância do que em Portugal. Ao contrário do que acontece noutros países, como demonstram os estudos existentes sobre os Estados Unidos da América, os jovens portugueses que abandonam a escola precocemente não voltam a estudar.



Fonte: Eurostat, Indicadores Estruturais, Março 2003
 PA-10 - Países em fase de adesão à UE
 *Valores estimados

Figura 11 – Abandono escolar precoce nos países da União Europeia, 2002, em %

(Fonte: Associação Industrial Portuguesa, 2003, p.34)

A comparação entre os actuais países da União Europeia (Figura 11) demonstra a elevada ocorrência de casos em Portugal, mesmo em comparação com países com grau de desenvolvimento semelhante (Grécia) ou inferior (Eslovénia). Espanha, o segundo país com a

²²WWW:URL:<http://www.evora.net/vivernacidade/NOTICIA%abandono%20escolar.htm> (consulta 29/06/04).

²³ Diniz e Afonso, 2002, 2003.

taxa de abandono escolar mais elevada na União Europeia (o primeiro é Portugal, como está reflectido no Quadro 3 e como se pode verificar na Figura 11), conseguiu baixar a taxa em cerca de 8% ao longo da década de 90.

1.4.1. Síntese da análise dos estudos

A definição do conceito de abandono escolar tem sido alvo de diferentes formulações, como já tinha sido referido e como se apurou da análise dos estudos sobre o tema. Há alguns estudos que não definem o conceito que estão a tratar, ficando sem se perceber qual o tipo de abandono a que se referem, a idade abrangida ou o nível de escolaridade (a fonte dos dados também não é identificada em muitos estudos).

Desde 1990 que o abandono escolar precoce em Portugal tem tendência igual à que ocorre noutros países: o número de alunos que abandona o sistema educativo antes de concluir a escolaridade obrigatória parece diminuir, mas os problemas associados àqueles que abandonam tendem a ser de maior gravidade e de mais difícil resolução.

O abandono escolar parece ser maior, na actualidade, no 3º ciclo do ensino básico (sobretudo no 7º ano), embora os números não sejam muito elevados: entre 2 e 7% - alunos com 13, 14 e 15 anos. Há que ter em conta que muitos alunos deixam a escola logo que atingem os 15 anos, uma vez que já não são legalmente obrigados a frequentá-la, e estes não estão incluídos nos números do abandono escolar precoce. É também necessário reflectir sobre o facto de os números oficiais corresponderem apenas a saídas efectivas do sistema, mas há falsos casos de natureza estatística e há alunos que se mantêm no sistema mas não estão efectivamente a cumprir a escolaridade obrigatória, como o revelam a falta de assiduidade (de que ainda não se conhece nenhum estudo de quantificação) e o insucesso escolar. Por isso é fundamental analisar também os números do insucesso escolar o que será realizado neste trabalho apenas contextualmente, no capítulo seguinte desta parte e, quando possível, no estudo de caso a realizar.

As ilações a retirar da tendência de diminuição do número de casos de abandono escolar devem ser utilizadas com cautela, pois, como foi inicialmente referido, a diversidade de

definições (e de indefinições) do conceito não dá garantia total de fiabilidade dos dados e muito menos da sua comparabilidade ao longo dos anos. Vejam-se, por exemplo, os dados constantes no Quadro 30 no anexo 7, que foram retirados de dois trabalhos do mesmo autor, com apenas 3 anos de intervalo entre as duas publicações: os valores da taxa de abandono escolar no 3º ciclo do ensino básico, que variam entre 27,6% em 1990/91 e 7,57% em 1996/97, sofrem oscilações que não devem corresponder à realidade (como o aumento de 5,16% para 14,33% entre 1993/94 e 1994/95) e só podem ser originados pela falta de coordenação entre as entidades que tratam estes dados (nomeadamente, os diversos departamentos e direcções regionais do Ministério da Educação).

Existem estudos ao nível local (Aveiro, Santa Maria da Feira, Guarda ou Guimarães), mas com base teórica débil (faltando antes de mais a própria definição do conceito de abandono escolar), que permitem enfatizar o grande desinteresse dos jovens (e das suas famílias) pela escola, bem como a irreversibilidade do processo. Não há divulgação da actuação das Direcções Regionais da Educação no que respeita ao abandono escolar precoce, embora a DREA, em colaboração com a equipa de coordenação regional do Alentejo do PETI, tenha elaborado um Registo de Abandono Escolar (estando em vista a sua remodelação) a fim de tentar uniformizar os procedimentos das escolas da região.

Os estudos locais permitem também confirmar o número de casos de abandono e insucesso escolar mais elevado no 3º ciclo e, sobretudo, no 7º ano de escolaridade. Num dos casos estudados (em duas escolas da Guarda) foi possível detectar uma tendência de aumento do número de casos de abandono escolar entre 2000 e 2002.

Apesar da falta de rigor dos dados oficiais existentes sobre o abandono escolar, os trabalhos que investigaram as causas para o problema constituíram marcos importantes na investigação científica sobre o fenómeno. Os estudos de caracterização regional dos factores de abandono escolar (no 2º e 3º ciclos do ensino básico, realizados no âmbito do PEPT - Programa Educação Para Todos) foram os primeiros a investigar este problema social pormenorizadamente e permitiram concluir sobre a complexidade das suas causas (com preponderância das causas relacionadas com as características sócio-culturais e económicas) e sobre a distribuição do fenómeno em Portugal Continental (esta distribuição será tratada no capítulo seguinte desta parte).

A estes estudos juntou-se a primeira investigação científica, referida ao longo deste capítulo, que incluiu um estudo de caso sobre abandono escolar precoce: o estudo de Ana Benavente *et al* que, ao nível local, revela a importância da decisão pessoal de abandonar a escola, acompanhada pelo desinteresse familiar na inserção no sistema educativo.

O papel do insucesso escolar como factor decisivo para o abandono do sistema educativo é também realçado nos três estudos referidos, bem como na investigação psicossocial realizada num bairro de Lisboa. Este estudo revela, tal como é verificado no inquérito aos jovens de 1998, que muitos jovens portugueses não gostam de estudar (mas gostam da escola, como local de convívio) e esse facto justifica que ainda hoje quase metade conclua apenas o 9º ano de escolaridade e deixe de estudar, apesar de ser cada vez mais visível (mesmo para os próprios alunos que abandonam a escola, quando inseridos no mercado de trabalho) a fragilidade sócio-económica de uma qualificação escolar ao nível do ensino obrigatório.

O excelente estudo sobre a situação, causas e perspectivas do abandono escolar em termos de emprego e formação, realizado no âmbito do OEFP, constitui também um marco na investigação científica do fenómeno em Portugal e vem colmatar o vazio deixado pelos estudos anteriores no que respeita às consequências do abandono escolar. Para além de ter uma análise muito completa sobre o fenómeno em si (veja-se o modelo interpretativo construído – Figura 10), inclui modelos interpretativos de factores e consequências e a definição de um perfil individual.

“Existe uma enorme distância entre a descrição de razões visíveis e a compreensão de como se vão construindo essas razões. (...) Se os constrangimentos sociais constituem outros tantos fatalismos, então o prolongamento da escolaridade obrigatória para todos não tem qualquer sentido. Se tais constrangimentos podem ser tidos em conta e (pelo menos parcialmente) ultrapassados, então o abandono escolar *é uma questão de responsabilidade política, social e institucional que interroga as políticas sociais* (e as práticas escolares)”. (Ana Benavente *et al*, 1994, p. 30, sublinhado dos autores)

As causas subjacentes ao fenómeno do abandono escolar recolhem muito mais unanimidade do que a definição ou quantificação do conceito, mesmo ao nível internacional. Esta sintonia também pode ser encontrada no reconhecimento da dificuldade na sua resolução, uma vez que as causas que estão na sua origem abrangem diversas áreas e muitos agentes distintos.

As causas para o abandono escolar podem ser agrupadas de várias formas e em vários estudos são apresentadas classificações diversas. A síntese que pode ser feita, em função das causas encontradas nos estudos consultados, resulta em quatro grupos:

⇒ **Sócio-económicas:**

• Família

- baixos rendimentos económicos da família / pobreza;
- necessidade / vontade de começar a trabalhar;
- pouca escolarização da família (factor que é mais importante no que respeita ao pai);
- famílias que valorizam pouco a escola (falta de um ambiente social e familiar promotor da escolaridade);
- baixos rendimentos / qualificações profissionais da família.

• Contexto envolvente

- procura de mão-de-obra desqualificada (oferta de emprego irregular ou sazonal, sempre desqualificado);
- comportamentos marginais, alcoolismo, toxicodependência, do próprio aluno ou da família/contexto social;
- contexto cultural e social (baixo capital social e cultural e desvantagens estruturais);
- dificuldades de inserção de minorias étnicas ou linguísticas.

⇒ **Experiência escolar:**

- insucesso escolar (insucesso repetido: fracassos e repetências que originam desfasamentos entre nível de escolaridade e nível etário);
- dificuldades de inserção e frequência escolar;
- comportamentos inadequados na escola;
- relações problemáticas/indiferentes entre professores e alunos e/ou entre os próprios alunos;
- falta de envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar;
- não gostar da escola / desinteresse pelas actividades escolares;
- envolvimento noutras actividades;

- distância da escola e insuficiência de transportes;
- falta de frequência do pré-escolar.

⇒ **Características psicológicas / Problemas pessoais:**

- aptidões hereditárias;
- falta de capacidades ao nível do domínio cognitivo;
- desejo de ser independente;
- problemas de saúde;
- gravidez e / ou casamento.

⇒ **Sistema educativo:**

- políticas educativas;
- desfasamentos entre os ciclos educativos;
- programas escolares inadequados;
- falta de apoio social;
- défice de autoridade nas escolas;
- instabilidade no corpo docente (colocações, preparação profissional, desmotivação);
- turmas e escolas demasiado grandes;
- formas de funcionamento e condições físicas das escolas;
- falta de aproximação da escola à família e ao dia-a-dia;
- falta de ligação entre a escola, o mundo do trabalho e/ou o contexto do meio envolvente.

Os principais grupos de risco encontram-se em famílias com baixos rendimentos económicos/baixas qualificações e pouco valorizadoras da escola e / ou inseridas em ambientes sociais desfavorecidos (pobreza, marginalização, minorias sociais; mercado de emprego desqualificado). Estes contextos, isolados ou em conjunto, conduzem a más experiências escolares e podem ainda ser agravados com a distância à escola e / ou dificuldade em aceder a transportes, bem como com as características / experiências pessoais dos alunos. Todos estes factores levam à dificuldade de inserção e manutenção no sistema educativo, cuja estruturação não está adequada a acompanhar alunos com este tipo de envolvimento ou características, ao invés de atenuá-los.

A verificação de que o abandono escolar acontece mais com rapazes do que com raparigas e mais em meios rurais do que em meios urbanos demonstra tendência para se atenuar, tal como acontece com o número de casos detectados e com a distinção entre meio urbano e rural.

As consequências do abandono escolar que têm como pano de fundo a exclusão social (num círculo vicioso, uma vez que os jovens que abandonam a escola são aqueles que têm mais dificuldades em integrar-se nela) podem ser agrupadas de forma sintética em duas áreas:

⇒ **Sócio-económicas:**

- Para o aluno que abandona
 - dificuldade de empregabilidade ou inexistência de saídas profissionais;
 - dificuldade em arranjar emprego;
 - precariedade de emprego;
 - desemprego de longa duração;
 - dificuldades de reciclagem e reconversão profissional;
 - progressões profissionais lentas;
 - propensão a acidentes profissionais;
 - salários baixos;
 - desclassificação social.
- Para a região / país
 - desigualdades sociais;
 - baixa competitividade das empresas e da produtividade económica do país e da região;
 - perda de competitividade e de coesão económica e social das regiões.
- Para o sistema educativo
 - continuação da reprodução da escola formal no ensino recorrente para adultos cada vez mais jovens.

⇒ **Competências individuais:**

- falta de competências fundamentais e motivação para participar em formação profissional;
- falta de promoção pessoal e social para intervir no desenvolvimento da

sociedade e do território;

- dificuldade na elaboração de projectos pessoais;
- dificuldade de desenvolvimento pessoal;
- fraca autonomia (insegurança e incapacidade de pensar em agir no futuro);
- desvalorização identitária;
- qualidade de ocupação dos tempos livres e de acesso à informação e ao conhecimento.

Embora os estudos demonstrem que o abandono escolar precoce na actualidade se associa menos à exploração do trabalho infantil, são relevantes as suas consequências ao nível da inserção precoce no mercado de trabalho (mais do que no mercado de emprego, uma vez que as ocupações em que os jovens se inserem quando abandonam a escola prematuramente são sobretudo trabalhos precários, mal pagos, sem vínculos e, por vezes, ilegais ou de entreajuda familiar) e na empregabilidade ao longo da vida. Estes serão temas a tratar no capítulo 3 desta terceira parte e na quarta parte do presente trabalho.

As elevadas taxas de Abandono Escolar que actualmente se verificam, para além das consequências imediatas, têm consequências que só serão visíveis no futuro. As elevadas taxas de Abandono Escolar que actualmente se verificam, para além das consequências imediatas, têm consequências que só serão visíveis no futuro. O Abandono Escolar prejudica a produtividade de um país e representa, sobretudo, um desperdício lamentável, de vidas jovens. O Abandono Escolar não é só um problema social e educacional, ele é simultaneamente um problema económico”. (Tânia Costa, 2000)

1.5. Conclusão

Apesar do abandono escolar ser baixo até ao final do 3º ciclo, os alunos em risco de abandono vão repetindo os anos e acabam por sair por limite de idade (15 anos), não por abandono ou por terem concluído o ciclo. Por outro lado, o abandono escolar é muito grande no 10º ano, a última passagem de ciclo, mas também a mais difícil.

Os estudos analisados revelam o carácter social do problema do abandono escolar. Este é, de facto, um fenómeno cujas raízes se encontram na sociedade e em que a família tem um papel

fundamental. Provavelmente será na família que se encontram os obstáculos mais difíceis de transpor para a resolução do problema, uma vez que, ao nível do sistema educativo e do tecido empresarial, a tomada de medidas políticas poderia atenuar alguns dos efeitos negativos da escola e do mercado de trabalho sobre a incidência de abandono escolar, sobretudo aquele que acontece de forma precoce.

A definição de um perfil individual do aluno em risco, elaborada em alguns dos estudos, deveria ser utilizada pelos agentes intervenientes no sistema educativo (podendo ser extremamente útil para os serviços de psicologia e orientação, que funcionam em algumas escolas) e constituir o primeiro passo para a prevenção e combate ao abandono escolar precoce. Este facto parece tanto mais importante quanto se constata que este fenómeno está muito ligado à idade dos alunos, ocorrendo sobretudo na adolescência, entre os 13 e os 15 anos. Neste aspecto também seria útil a intervenção das CPCJs, cujo papel parece ser muito importante na resolução de casos consumados de abandono escolar, uma vez que estas entidades podem conseguir, através de persuasão judicial, intervir junto das famílias e reverter o processo (pelo menos até os alunos atingirem os 15 anos).

Os factores que conduzem ao abandono escolar podem ser encontrados entre todos os factores apontados nos grupos de causas, embora dificilmente exista apenas uma única justificação para a saída. Por outro lado, o abandono escolar é um processo que não acontece de forma rápida ou imediata; tem causas que se vão arrastando ou agravando e que, com o tempo, acabam por provocar a saída do sistema educativo.

O conhecimento deste processo temporal, e a definição do perfil do aluno em risco de abandonar, permite prevenir e combater o fenómeno. Contudo, tal não será uma tarefa fácil, uma vez que estão implicados vários factores (como se pode confirmar pela diversidade de causas) que exigem alterações sociais, económicas, culturais, políticas e até mesmo pessoais que não serão de resolução imediata (por isso a intervenção no momento do abandono escolar poderá não ser profícua) ou muito fácil. A intervenção junto da família, por ser o sistema mais próximo do indivíduo e por ter uma importância fundamental nas suas escolhas de vida, parece ser fundamental, mas exige a articulação de vários serviços sociais. Esta conclusão permite confirmar a necessidade de um plano de acção, não só ao nível político, mas também social e económico (neste campo, sobretudo na promoção da qualificação escolar no mercado

de emprego). Permite também enfatizar a necessidade urgente de se constituírem equipas multidisciplinares para trabalharem na escola e com os agentes educativos.

Por outro lado, parece ser premente a necessidade de se fazerem estudos ao nível local que investiguem o abandono escolar, não apenas com a quantificação de dados (o que também é importante, dada a inexactidão dos dados oficiais), como foi realizado em alguns dos estudos apresentados (para Santa Maria da Feira, Guarda ou Guimarães), mas também com apuramento de causas e de soluções específicas para cada contexto. Aliás, este parece ser o caminho que falta percorrer no estudo do abandono escolar em Portugal, uma vez que já existem excelentes estudos científicos de síntese, ao nível nacional (como o estudo realizado no âmbito do OEFP, de 2000), que deveriam ser utilizados pelos agentes intervenientes.

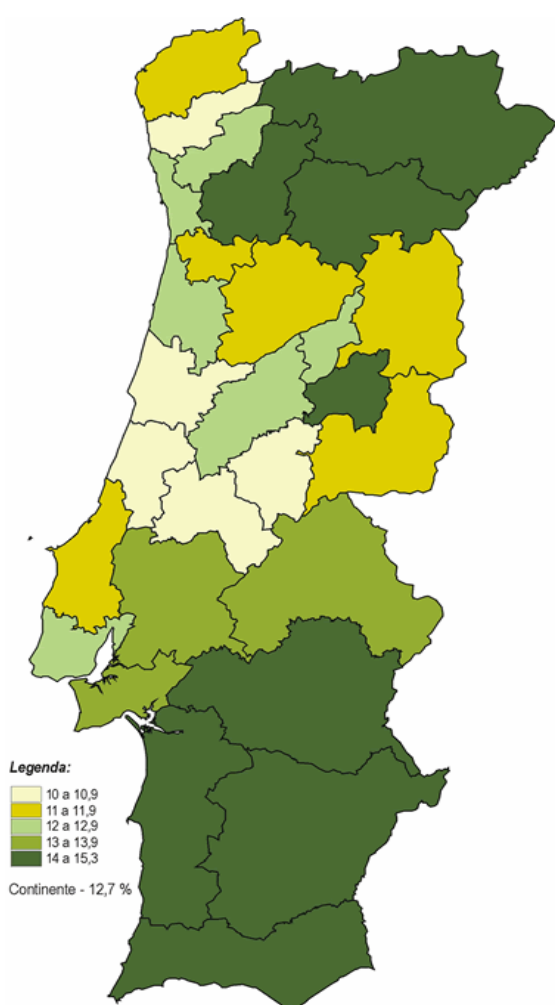
Tal como se fez na Irlanda, facilmente se poderá chegar à conclusão de que em Portugal os números do abandono escolar precoce podem não ser muito elevados, mas que o preço a pagar por eles, sejam quais forem, é sempre maior do que a sua incidência quantitativa, para a sociedade e para a economia do país. Isto mesmo pode ser aferido quando se analisam as consequências do fenómeno, que atingem não só o próprio indivíduo, mas o desenvolvimento social e económico da região e do país.

2. Abandono escolar precoce em Portugal

2.1. Introdução

O conceito de abandono escolar precoce que se vai utilizar é aquele que já foi identificado anteriormente: total de indivíduos, no momento censitário, com 10-15 anos que não concluíram o 3º ciclo e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário (a ocorrência do abandono escolar precoce no meio ou no final do ano lectivo é uma característica que não parece ser muito relevante). Esta formulação corresponde à taxa de abandono, em %, apresentada pelo Ministério da Educação em 2003, com dados do Recenseamento de 2001.

O abandono escolar precoce é um fenómeno “generalizado” a todo o país, como se afirma no estudo nacional realizado em finais da década de 90, “Jovens Portugueses de Hoje” (Cabral e Pais, 1998, p. 57). A diminuição dos números do abandono escolar, registada ao longo da década de 90, parece ser mais acentuada ao nível do 1º ciclo, uma vez que os valores continuam elevados para os níveis etários que frequentam o 2º ciclo e, sobretudo, o 3º ciclo (entre os 12 e os 15 anos, este último nível etário é considerado por ser a idade terminal para a frequência obrigatória da escola), com os valores mais elevados nos 15 anos, como se verificou no Quadro 4.



Esta diminuição do número de casos no 1º ciclo estará relacionada com o facto de o número de retenções (quando não há transição de ano) ter vindo a diminuir neste ciclo de estudos e a aumentar nos ciclos seguintes, onde é muito elevado, sobretudo no interior Norte e em todo o Sul do país (Figura 12). Este é um reflexo nítido do insucesso escolar.

Neste capítulo irá fazer-se a análise do abandono escolar precoce ocorrido nas diversas regiões de Portugal Continental (não foram disponibilizados dados para as Regiões Autónomas) desde o início da actual década, utilizando dados do Ministério da Educação e do INE (Recenseamento de 2001).

Figura 12 – Retenção no ensino básico 1999/2000, por NUT III % (Fonte: Ministério da Educação, 2003)

2.2. A distribuição geográfica do abandono escolar precoce

Embora o abandono escolar precoce seja um fenómeno social que acontece em todo o país, alguns estudos apontam uma maior incidência no litoral e interior norte (Cabral e Pais, 1998, p. 5), o que na realidade não acontece (Figura 13), embora os valores mais elevados se registem, de facto, no norte de Portugal.

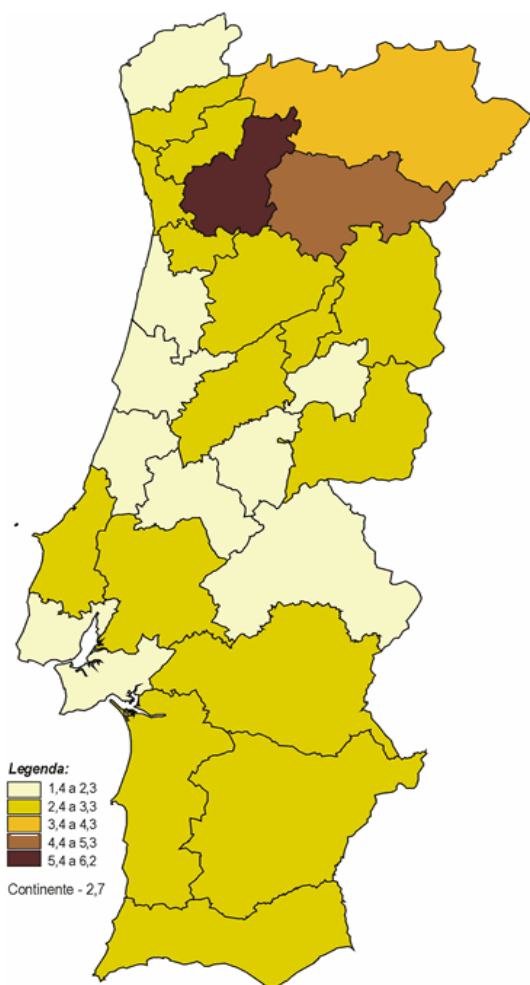


Figura 13 – Abandono escolar por NUT III 2001, %

(Fonte: Ministério da Educação, 2003)

Na maior parte das NUT III (19 das 28 existentes em Portugal Continental) os valores situavam-se entre os 2 e 3% (Quadro 6) e apenas em 4 NUT III os valores eram inferiores a 2%: Grande Lisboa, Pinhal Litoral, Baixo Mondego e Pinhal Interior Sul.

As regiões (NUT III – Nomenclatura de Unidade Territorial para fins estatísticos de nível 3) do país “mais afectadas pelo abandono escolar e pela saída precoce são as zonas do Tâmega, do Ave, do Cavado e do Alto Trás-os-Montes, não diferindo muito daquelas que manifestam taxas mais elevadas de retenção no Ensino Básico” (Ministério da Educação e MSST, 2004a, p. 55).

Em 2001, encontravam-se valores da taxa de abandono escolar superiores a 3% nas NUT III Tâmega (com um valor bastante superior a qualquer outro), Douro, Alto de Trás-os-Montes, Ave e, com 3%, Baixo Alentejo.

Analisando os valores da taxa de abandono escolar ao nível do território concelhio²⁴ em 2001, observam-se os valores mais elevados em Mondim de Basto (9,5%) e Resende (9,3%). Com valores entre 8 e 9% encontram-se os concelhos de Mesão Frio, Cinfães e Marco de Canaveses. O valor mais baixo, 0%, encontra-se nos concelhos de Marvão e Arronches.

CodNut3	Nut3	Abandono (%-HM-2001)
10105	Tâmega	6,2
10107	Douro	4,5
10108	Alto de Trás os Montes	4,0
10103	Ave	3,2
10404	Baixo Alentejo	3,0
10403	Alentejo Central	2,8
10405	Lezíria do Tejo	2,8
10205	Dão Lafões	2,7
10401	Alentejo Litoral	2,6
10208	Beira Interior Norte	2,6
10209	Beira Interior Sul	2,6
10102	Cávado	2,6
10106	Entre Douro e Vouga	2,6
10104	Grande Porto	2,6
10204	Pinhal Interior Norte	2,6
10211	Oeste	2,5
10501	Algarve	2,4
10207	Serra da Estrela	2,4
10402	Alto Alentejo	2,3
10101	Minho Lima	2,3
10201	Baixo Vouga	2,2
10210	Cova da Beira	2,0
10212	Médio Tejo	2,0
10302	Península de Setúbal	2,0
10301	Grande Lisboa	1,8
10203	Pinhal Litoral	1,8
10202	Baixo Mondego	1,5
10206	Pinhal Interior Sul	1,4

Intervalo da taxa de abandono (%)	Nº. de concelhos	% do total
> 9	2	0,7
8-9	3	1,0
7-8	4	1,5
6-7	8	2,9
5-6	12	4,4
4-5	35	12,6
3-4	55	19,7
2-3	84	30,2
1-2	66	23,7
<1	9	3,3
Total	278	100

Quadro 5 – Análise da taxa de abandono escolar por concelho, em 2001

(Tratamento da autora a partir de dados de Ministério da Educação, 2003)

Quadro 6 – Abandono escolar por NUT III, 2001, em %

(Fonte: Ministério da Educação, 2003)

Mais de metade dos concelhos têm valores da taxa de abandono escolar entre os 2 e os 4% (cerca de 56% do total de concelhos, como se pode verificar no Quadro 5) e apenas cerca de 12% dos concelhos apresentam valores superiores a 5%.

²⁴ Ver quadro no anexo 11.

Existem poucos estudos de caso, ao nível local, que permitam aferir estas informações tratadas a partir dos resultados do Recenseamento de 2001. Para além disso, os estudos não são rigorosos na apresentação dos dados, uma vez que não indicam a forma como é contabilizado o abandono escolar, o que acontece em todos os casos seguintes:

- Um estudo para o concelho de Évora²⁵, já mencionado, identificou 47 casos de abandono escolar no ano de 2001, mas não é conhecido o universo estudado (número de alunos e níveis de escolaridade).
- Um projecto desenvolvido em Braga²⁶, promovido pela CPCJ de Braga, no ano lectivo de 2003/2004, envolveu 4500 alunos e identificou cerca de 200 em risco. Em 4429 alunos de 5 escolas, 44 abandonaram a escolaridade.
- No estudo, já referido, para o concelho de Santa Maria da Feira²⁷, foram diagnosticados 153 casos de abandono escolar, num universo de 5913 alunos das escolas do ensino básico do concelho, no ano lectivo de 2001/2002.
- Num outro estudo, para a cidade da Guarda²⁸, em 2072 alunos do 2º e 3º ciclos, no ano lectivo de 2001/2002, abandonaram a escola 33 alunos.

2.3. Medidas de combate ao abandono escolar precoce

Os cenários propostos em “O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades – um estudo de reflexão prospectiva” (Carneiro, 2000), apontam para a erradicação do abandono escolar durante o ensino obrigatório de nove anos, bem como para a diminuição do insucesso escolar.

“Os cenários delineados têm como pressuposto de base a eficácia esperada de um conjunto de medidas para o sucesso da educação básica, nomeadamente a atribuição à escola, aos professores e aos órgãos de coordenação pedagógica de

²⁵ Informações disponíveis em WWW: <URL:<http://www.evora.net/vivernacidade/NOTICIA%abandono%20escolar.htm>> (consulta 29/06/04).

²⁶ Informações disponíveis em WWW: <URL:<http://jornalpublico.pt/20004/06/17/Local/Minho.html>> (consulta 29/06/04).

²⁷ Maria Sidalina Almeida *in* Diniz e Afonso, 2002, 2003, revista O Professor n.º. 77.

²⁸ Aires Diniz, *in* Diniz e Afonso, 2002, 2003, revista O Professor n.º. 80.

uma maior autonomia e capacidade de decisão, quanto à organização e condução dos processos de ensino-aprendizagem, de forma a permitir uma melhor operacionalização da perspectiva integrada currículo/avaliação.

O reforço da autonomia da escola na gestão do currículo, dentro dos limites estabelecidos a nível nacional, a diversificação da aprendizagem, o estudo acompanhado e a promoção de instrumentos adequados de avaliação são medidas convergentes para a diminuição do insucesso escolar, a garantia do cumprimento da escolaridade básica e da melhoria da qualidade do ensino”. (M^a. Emília São Pedro, M^a. Fátima Santos, M^a. Rosário Baptista, Paula Correia *in* Carneiro, 2000, p. 190)

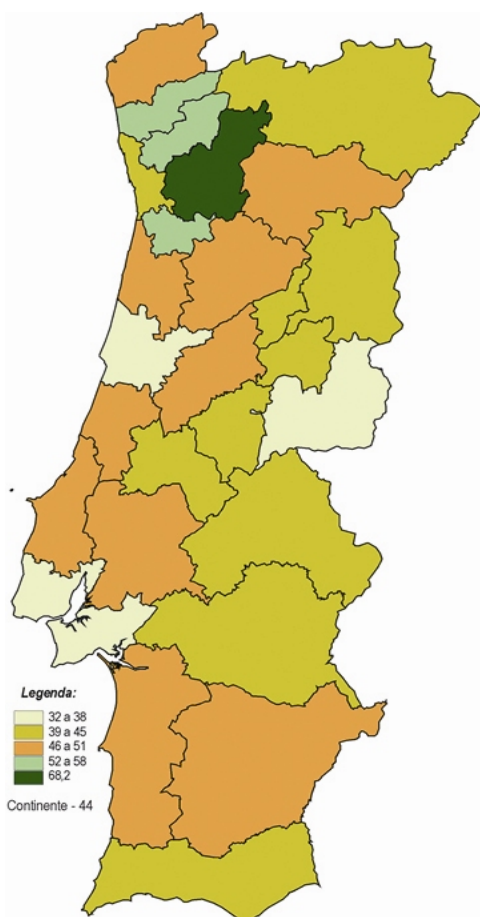


Figura 14 – Saída precoce²⁹ por NUT III, 2001, em %

(Fonte: Ministério da Educação, 2003)

Quando comparamos os valores de Portugal com os de qualquer outro país da União Europeia dos 15 (Figura 15), estes apresentam-se, mais uma vez, como os mais baixos, razão mais do

²⁹ Taxa de saída precoce - total de indivíduos com 18-24 anos, no momento censitário, que não têm o secundário completo e não se encontram a frequentar a escola em relação ao total de indivíduos com 18-24 anos, no momento censitário.

que suficiente para a necessidade de tomada de medidas que permitam combater o abandono escolar.

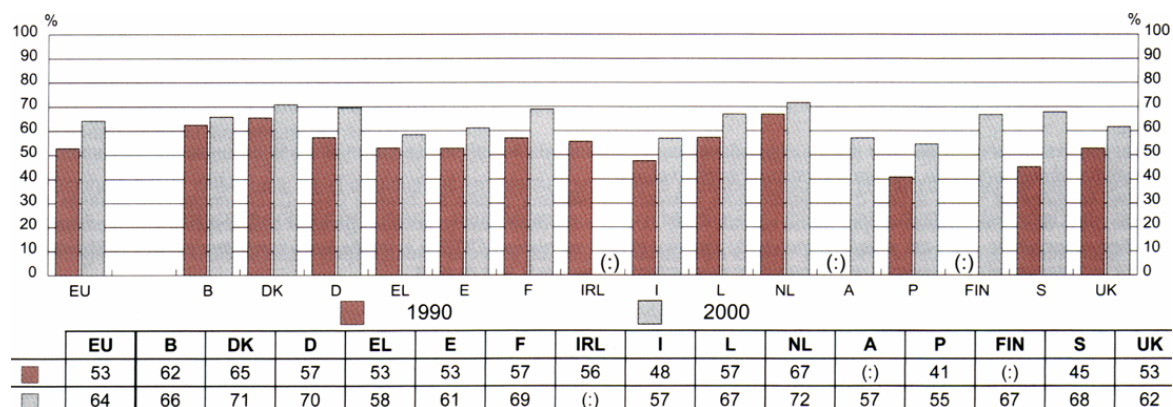


Figura 15 – Jovens de 15-24 anos escolarizados ou em formação (%)

(Fonte: Comissão Européenne, 2002, p. 5)

Em Abril de 2004 foi apresentado um plano governamental que incide especificamente sobre o problema do abandono escolar. O PNAPAE é um relatório intitulado “Eu Não Desisto” com um excelente enquadramento conceptual que reúne as informações mais relevantes sobre abandono escolar, sobretudo na óptica do aumento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano (segundo a proposta para uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo, vetada pelo Presidente da República e suspensa).

Contudo, o PNAPAE foi apenas um relatório que nunca foi concretizado num plano de acção a implementar, embora fosse noticiada a introdução, no ano lectivo de 2004/2005 de algumas das medidas enunciadas no Plano (o que não aconteceu).

Este plano, tal como outros programas do governo, surge na sequência de pressões internacionais: o PEPT 2000 surgiu de acordo com as recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, o PNAPAE por causa da meta imposta pela União Europeia para 2010 de diminuir o abandono escolar para metade.

Apesar de nunca ter sido concretizado, o PNAPAE foi o primeiro plano nacional unicamente dedicado ao combate ao abandono escolar e propôs um modelo conceptual de intervenção sobre o abandono escolar (Figura 16), tendo em conta o ciclo de vida escolar dos alunos (atendendo aos 12 anos de escolaridade previstos na proposta da Lei de Base da Educação).

Uma série de medidas educativas e sociais (listadas no anexo 8) têm tentado aumentar o sucesso educativo em Portugal, desde a consagração da Lei de Bases da Educação em 1986.

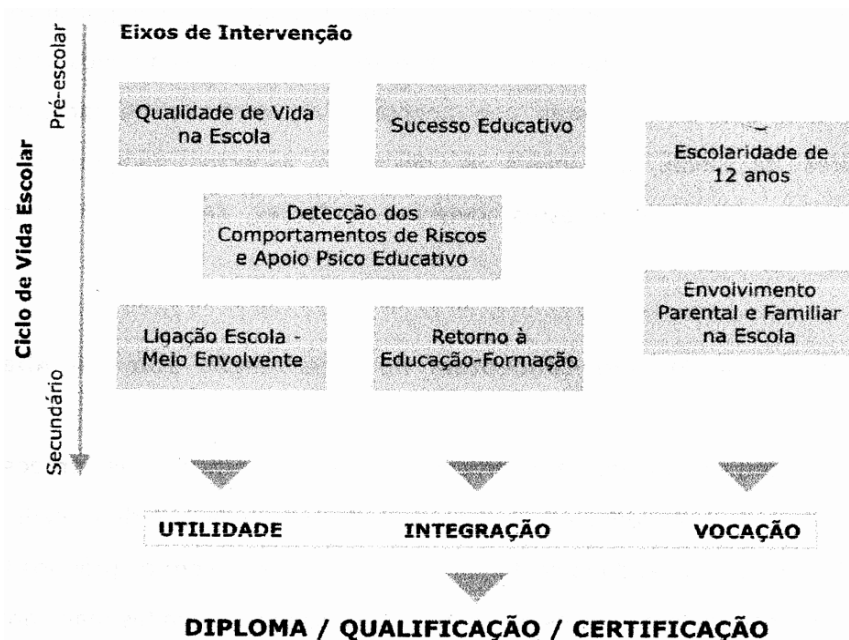


Figura 16 – Modelo conceptual de intervenção sobre o abandono escolar

(Fonte: Ministério da Educação, MSST, 2004a, p. 38)

A perspectiva apresentada pelo PRODEP III, colocando maior ênfase nos problemas do ensino secundário, deixa de lado o abandono escolar que se verifica nos anos de escolaridade anterior, havendo apenas um objectivo específico para combater o fenómeno no ensino básico: “estruturar vias de diferenciação pedagógica e curricular – Percursos Alternativos – em regime diurno nas escolas do ensino básico para os jovens com insucesso escolar e/ou em risco de abandono, que não tenham concluído com sucesso a escolaridade obrigatória (Acção 1.2.). A meta física a atingir é de 15 000 formandos no período” 2000- 2006 (União Europeia, 2000a, p. 43).

É esperada como impacto, a “redução progressiva do abandono escolar sem qualificação profissional, nomeadamente o devido a motivos de natureza sócio-económica” (p. 39), mas não existem medidas concretas a este nível, pois é proposto apenas o EIXO 1 - Formação Inicial Qualificante de Jovens; Medida 1 - proporcionar aos jovens, através da diversificação das vias de formação/ qualificação profissional ao nível dos ensinos básico e secundário, uma

formação inicial qualificante prévia ao ingresso na vida activa (p. 35) – compreendendo as sub-medidas de Ano Qualificante Pós-Básico, Percursos Diferenciados no Ensino Básico, Ensino Profissional e Programa de Orientação (p. 37). Os Centros de Formação Profissional do IIEFP disponibilizam várias modalidades de formação para jovens que não terminaram a escolaridade obrigatória e que dão equivalência escolar ao nível do 9º ano: Aprendizagem – Nível 2 (os cursos Orientação dão equivalência ao 6º ano), Qualificação Inicial – Nível 2, Educação e Formação (com vários níveis).

2.4. Conclusão

A média nacional de número de casos de abandono escolar varia entre 2 e 4 alunos, em cada 100 jovens do grupo etário 10-15 anos, que não concluíram o 3º ciclo e não se encontram a frequentar a escola. Os valores mais elevados encontram-se no Norte do país e os valores mais baixos no Centro e em Lisboa.

Os dados sobre a saída precoce do sistema de ensino demonstram a gravidade do problema do abandono escolar, sobretudo o que acontece após a escolaridade obrigatória, e que levam a uma baixa qualificação da população portuguesa. Evidenciam também, pela sua persistência, a falta de respostas políticas eficazes que permitam combater ou atenuar o problema. A publicação do PNAPAE em Abril de 2004 foi importante, mas não apresentou medidas que demonstrassem actuar de imediato caso tivesse sido concretizado, e parece existir alguma falta de coordenação entre as diversas medidas políticas que têm vindo a ser implementadas.

3. Inserção precoce na vida activa

3.1. Introdução

“Ao saírem do sistema de ensino os jovens são portadores de títulos escolares com diferentes valores de troca no mercado de trabalho e que condicionam de uma forma decisiva o seu processo de inserção na vida activa e a construção de futuras trajectórias sócio-profissionais”. (Natália Alves in Cabral e Pais, 1998, p. 61)

Neste capítulo pretende-se fazer uma breve análise da inserção precoce na vida activa, apresentando alguns dados relativos a Portugal e medidas políticas nesta área. Esta análise revela-se importante não só porque existem muitos jovens que abandonam precocemente a escola e se integram no mercado de trabalho, mas também devido à constatação dos inúmeros casos socialmente artificiais de não abandono escolar, em que a manutenção dos jovens na escola “não é o resultado de uma aposta no sistema educativo, mas apenas o reflexo da inexistência de alternativas que permitam aos jovens o ingresso imediato na vida activa” (Ferrão e Honório, 2000, p. 48).

Uma das exigências para o sistema educativo enunciada no PRODEP III é estimular a relação entre os sistemas educativo e formativo e a actividade económica. É referida também a necessidade de facilitar a transição entre aqueles sistemas e a vida activa aos jovens e aos activos desempregados (União Europeia, 2000a, p. 10), sendo um dos quatro objectivos deste programa a expansão e a diversificação da “Formação Inicial dos Jovens, apostando na Qualificação e elevada Empregabilidade das novas gerações” (p. 27). Pretende-se assim combater e prevenir o desemprego, facilitando a transição entre a escola e o mundo do trabalho, bem como adequar os recursos humanos portugueses à “emergência da Sociedade da Informação e do Conhecimento” (p. 98). Um dos grandes desafios de desenvolvimento do sistema educativo português é “tornar a oferta formativa qualificante pertinente, orientando-a para a vida activa (articulada localmente e integrada numa rede nacional)” (*Ibid.*).

Ao nível europeu, a inserção no mercado de trabalho e a manutenção do emprego também é influenciada negativamente pela falta de qualificações escolares:

“A minoria dos jovens que saíram precocemente do sistema educativo enfrenta graves problemas de integração no mercado de trabalho. O risco de desemprego está claramente ligado ao nível de qualificação. Na maioria dos países, a taxa de desemprego na população sem diploma de ensino secundário superior representa pelo menos o dobro da taxa observada nos diplomados do ensino superior. (...) Os empregos precários (temporários ou com duração determinada) são mais frequentes nos assalariados menos qualificados. (...) Em todos os países, as taxas de desemprego são mais elevadas no grupo etário mais jovem. No conjunto dos países da União Europeia, 19% dos jovens dos 15 aos 24 anos que abandonaram a escola e estão inseridos no mercado de emprego não têm trabalho. Esta percentagem cai para 7% entre os adultos com idades entre os 25 e os 64 anos”. (Comissão Europeia, 2002, P. XI e XII. Tradução da autora desta dissertação)

Estudos na Austrália revelam que 70% dos jovens que abandonaram a escola estão a trabalhar a tempo inteiro, cerca de 8% estão a trabalhar em part-time e 11% estão à procura de trabalho. Sete anos depois de concluírem o 9º ano, 21% estão desempregados, contra 7% com o 12º ano. Um estudo comparativo entre a Austrália e os Estados Unidos (Lamb e Rumberger, 1999) revelou semelhanças quanto à dificuldade de inserção na vida activa de jovens que tinham abandonado a escola: destes jovens 45% nos Estados Unidos e 17% na Austrália não tinham trabalho (enquanto que relativamente àqueles que concluíram o ensino secundário as percentagens baixam para 8%, nos Estados Unidos e 5%, na Austrália). Os empregos conseguidos eram sobretudo em áreas técnicas ou industriais, mas os salários eram semelhantes aos dos alunos com ensino secundário. “As dificuldades na integração dos jovens no mundo profissional não têm apenas graves consequências sociais. Elas implicam igualmente uma depreciação do capital humano acumulado” (Lamb e Rumberger, 1999).

3.2. A transição para a vida activa

“As crianças trabalhadoras são apanhadas numa teia de conviências, deliberadas ou inconscientes, entre os patrões, os pais, os professores e o Estado. Não encontram para si próprias outras opções, e muitas vezes encaminham-se para um futuro onde estão destinadas a pertencer a uma subclasse de trabalhadores sem preparação, semi-analfabetos, num mercado de trabalho europeu cada vez mais competitivo”. (Anti-Slavery, referido por Nogueira, 1996, p. 106)

Estudos analisados anteriormente revelam que o abandono escolar se tornou menos intenso e se associa menos à exploração de trabalho infantil, mas também identificam a necessidade ou vontade de começar a trabalhar como uma das causas do abandono escolar precoce.

Por outro lado, verificam-se taxas de desemprego de jovens mais elevadas entre aqueles que têm nível de escolaridade superior ao ensino básico, o que revela debilidades estruturais de qualificação do sistema empregador: “a proporção de jovens com nível de ensino não superior ao obrigatório (9º ano de escolaridade) é ainda elevada, assim como é elevado o volume de jovens que saem do sistema formal de ensino sem certificação do 9º ano de escolaridade” (União Europeia, 2000b, p. 8).

Para além de existirem muitos jovens que começam a trabalhar precocemente (em Portugal só o podem fazer de forma legal a partir dos 16 anos), há um claro desajustamento no sistema educativo, constatado através de (Roberto Carneiro, citado in Lúcio, 1998, p. 60):

- Taxas de insucesso consideráveis na escolaridade básica; dificuldade de empregabilidade ou inexistência de saídas profissionais;
- Limites do Estado como principal prestador de serviços educativos;
- Autismo cultural desajustado do novo quadro económico-social;
- Modelo educativo estruturado em torno de objectivos meramente cognitivos e intelectuais, insuficiente, mas ainda a dominar.

Por outro lado, “o nosso Sistema Educativo, selectivo por natureza, tende, em grande escala, a reproduzir as desigualdades sociais” (Lúcio, 1998, p. 81), o que é claramente visível na inserção na vida activa, frequentemente tardia e progressiva para os jovens, o que torna mais real denominá-la transição (movimento de deslocação para o mercado de trabalho sem ponto terminal, referido por Figueiredo e Sousa, 2003). As situações de inserção estão ligadas à estabilidade e segurança no emprego, enquanto que a transição se identifica com situações de entrada na vida activa ou percursos profissionais com relação salarial precária. Contudo, neste trabalho considera-se mais correcto utilizar a palavra “inserção” para o estudo empírico que se pretende fazer, até porque o conceito de transição implica uma análise a prazo do percurso de vida e profissional dos alunos que não é realizada.

“No entanto e apesar de alguns avanços que a adopção deste conceito acarretou, existem ainda limitações que rodeiam toda esta problemática. Assim, este conceito de transição, apesar de materializar uma visão mais realista, continua a evidenciar uma preocupação centrada fundamentalmente nos indivíduos que transitam do sistema educativo para o Sistema de Emprego, e não tanto com as entidades empregadoras. Por outro lado, persiste a problemática e polémica questão sobre o fim efectivo deste período de transição”. (Figueiredo e Sousa, 2003, p. 104)

A inserção na vida activa debate-se hoje com uma série de questões que levam alguns autores a qualificá-la assim como um “combate” (Charlot e Glasman, referidos por Correia, 1999, p. 150) e mais como um fenómeno de transição (Rose, Esteves, referidos por Figueiredo e Sousa, 2003, p. 105), por ser difícil e temporalmente demorado. Estas dificuldades estão relacionadas com vários factores (segundo Correia, 1999, p. 150):

- A menor protecção da posição na divisão social do trabalho dada pelos diplomas (escolares ou profissionais);
- O aumento do custo de adaptação ao mundo do trabalho ou a um emprego para o próprio jovem ou para os dispositivos públicos (por exemplo, através de estágios) em detrimento do custo adstrito ao mundo empresarial;
- A falta de estabilidade em trabalhos sem ter experiência profissional.

A competitividade actual, que se exige das economias nacionais mas também de cada trabalhador, necessita de educação e formação, ou, de forma sintética, de conhecimento. Para exercer uma actividade na sociedade do conhecimento é indispensável ter estudado e a transição para a vida activa não pode existir sem a aquisição de competências mínimas ao nível do saber.

As relações entre a escola ou a formação e o mercado de emprego deveriam ter uma atenção especial por parte do poder político (o que não acontece, como se constata pela disseminação e diversidade de medidas políticas nesta área, apresentadas no anexo 12). Primeiro, porque é hoje impensável que os jovens transitem para a vida activa sem, no mínimo, a escolaridade obrigatória, pelo que sempre que se registasse essa ocorrência o jovem e a entidade empregadora deveriam ser obrigados a completar a qualificação escolar, através da formação profissional ou do ensino de forma recorrente (como está estipulado numa clausula do Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação). Em segundo lugar, porque seria necessária uma maior ligação entre a escola e o mundo do trabalho, sobretudo nos novos cursos de educação-formação (em que os alunos têm apenas 6 semanas de formação em contexto de trabalho, seja nos cursos de 1200 ou 2200 horas³⁰), mas também em todos os ciclos do sistema educativo, o que não acontece. No que diz respeito à formação, é preciso haver alguma coordenação entre as escolas e os centros de formação profissional.

³⁰ Art. 5º, alínea 4 do Despacho Conjunto - Ministério da Educação e MSST, 2004b.

RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E O MERCADO DE EMPREGO
 - ESPAÇOS E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM SÓCIO-PROFISSIONAL -

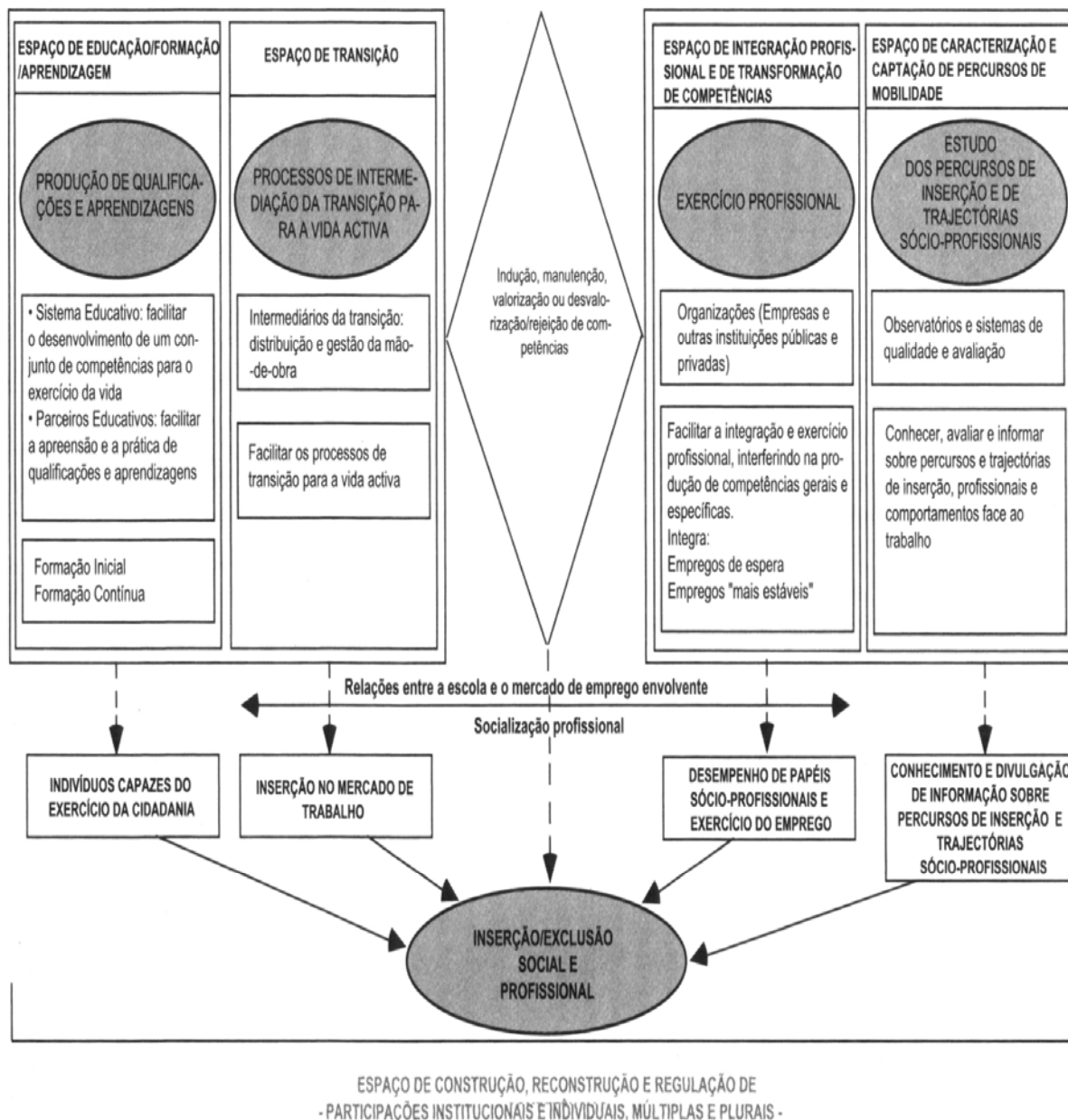


Figura 17 – Relações entre a escola e o mercado de emprego

(Correia, 1999, p. 215)

A necessidade desta coordenação é visível no esquema (Figura 17) apresentado nas conclusões do estudo sobre as “Relações entre a Escola e o Mercado de Trabalho Envolvente” (Correia, 1999). Neste estudo conclui-se que existe alguma dificuldade na leitura integrada

dos apoios existentes no sistema educativo e de emprego e, embora seja valorizado o estreitamento de relações entre a escola e o mercado de emprego, encontram-se diversos condicionalismos na concretização desta relação (p. 220, 222).

“Por outro lado, e de um modo geral, as experiências analisadas revelam que o relacionamento entre as escolas e o mercado de emprego se estabelece com uma intencionalidade educativa nem sempre clara ou explicitada e dificilmente enquadrável em objectivos de aprendizagem transversais, associadas à promoção de uma educação para o trabalho”. (Clara Correia, 1999, p. 226)

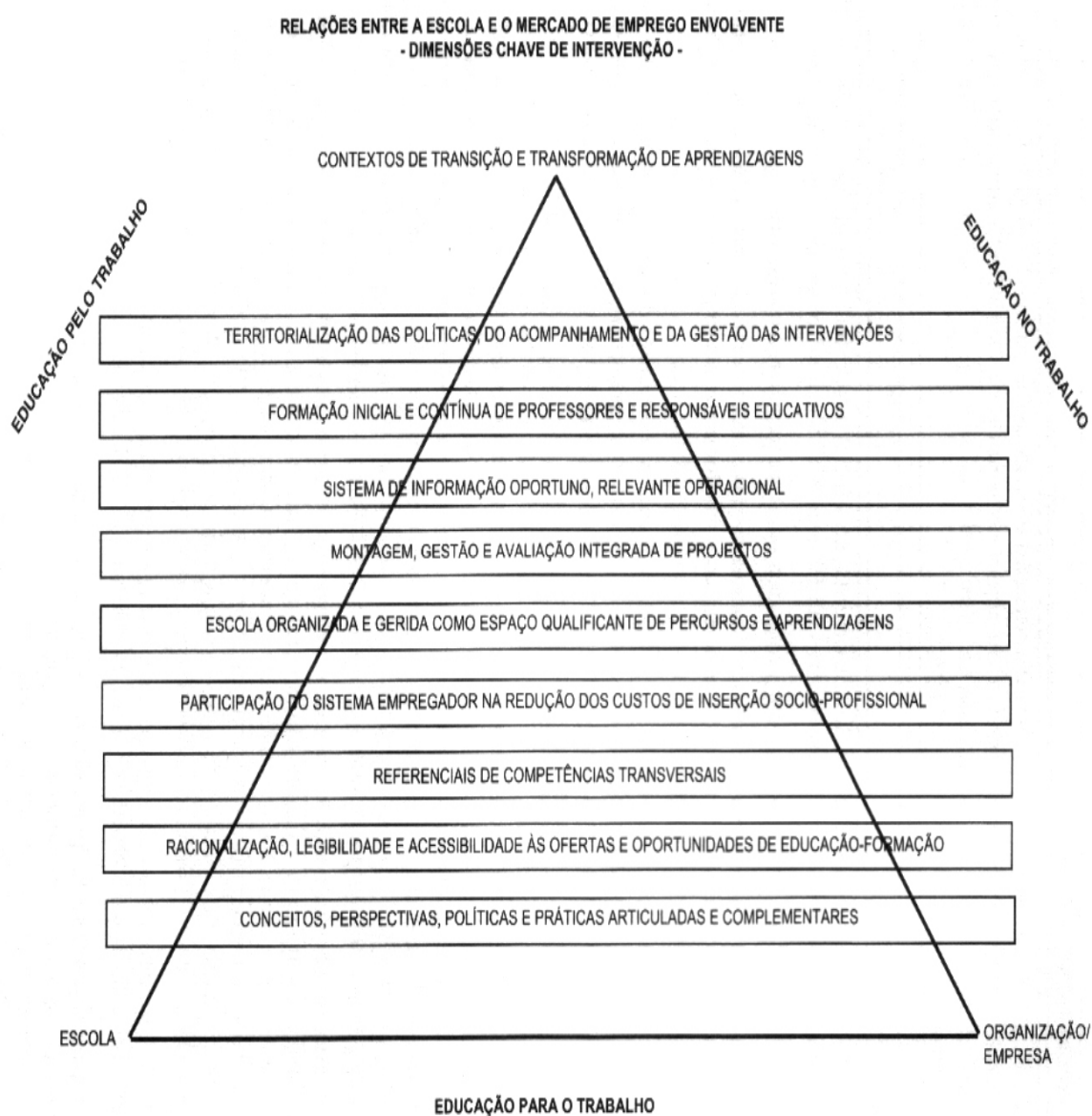


Figura 18 – Recomendações específicas para a promoção da relação entre a escola e o mercado de emprego

(Correia, 1999, p. 237)

As recomendações deste estudo (cujo enquadramento geral está representado no esquema da Figura 18) revelam a necessidade de coordenar as aprendizagens entre a escola e o mercado de emprego (organizações/empresas). Os actores das várias recomendações são muitos, pelo que são dadas sugestões para intervenientes dinamizadores: Direcções Regionais de Educação, Departamentos de Ensino do Ministério da Educação, OEFP/ IEFP, Associações Empresariais, Centros Tecnológicos, Centros de Formação de Professores, Serviços de Psicologia e Orientação Profissional – como se pode constatar, também na dinamização estão envolvidas muitas entidades, pelo que coordenação é a acção necessária.

3.3. A inserção precoce na vida activa em Portugal

“Verifica-se que em Portugal existe (...) uma percentagem elevada de jovens de 18-24 anos fora do ensino (da educação e formação) e com emprego, o que conjugado com as taxas de saída precoce remeterá para um excesso de emprego não qualificado. (...) Portugal mantém uma taxa de emprego jovem superior à média da União Europeia e superior à quase totalidade dos países em fase de adesão”. (Ministério da Educação e MSST, 2004a, p. 64 e 65)

O inquérito aos jovens de 1998 demonstrou que houve uma diminuição nas inserções precoces no mercado de trabalho, como se verifica no Quadro 7. A tendência para começar a trabalhar mais cedo ocorre nas regiões Norte, Litoral (à excepção da Grande Lisboa) e interior Sul (Figura 19) onde os mercados de emprego são pouco exigentes.

Idade	Anos	
	1987	1997
Menos de 15 anos.....	27,6	16,5
15-17 anos.....	31,5	40,8
18-20 anos.....	24,8	31,0
21-24 anos.....	12,9	8,5
25-29 anos.....	1,2	1,3
NS/NR.....	2,0	1,7

Quadro 7 – Idade com que os jovens que trabalham ou já trabalharam tiveram um trabalho remunerado pela primeira vez, em %

(Fonte: Cabral e Pais, 1998, p. 110)

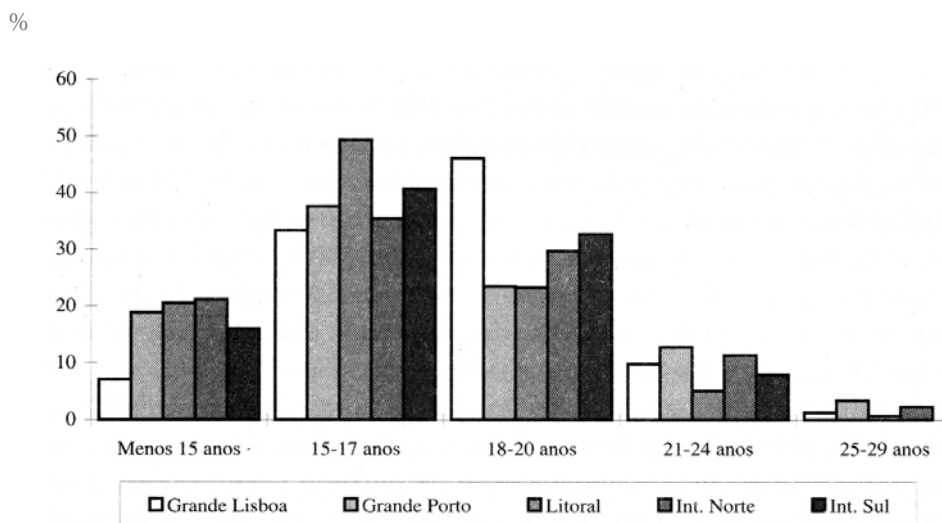


Figura 19 – Idade com que os jovens exerceram a primeira actividade remunerada, segundo a região de residência, em %

(Fonte: Cabral e Pais, 1998, p. 111)

As razões para a diminuição das inserções precoces no mercado de trabalho são, segundo este estudo (Natália Alves *in* Cabral e Pais, 1998, p. 110) o aumento da escolaridade obrigatória, que introduz uma maior permanência no sistema de ensino; o aumento da manutenção na escola como estratégia para adiar o confronto com o mercado de trabalho; o aumento da percepção da importância das qualificações escolares para enfrentar o desemprego e as situações de emprego precário.

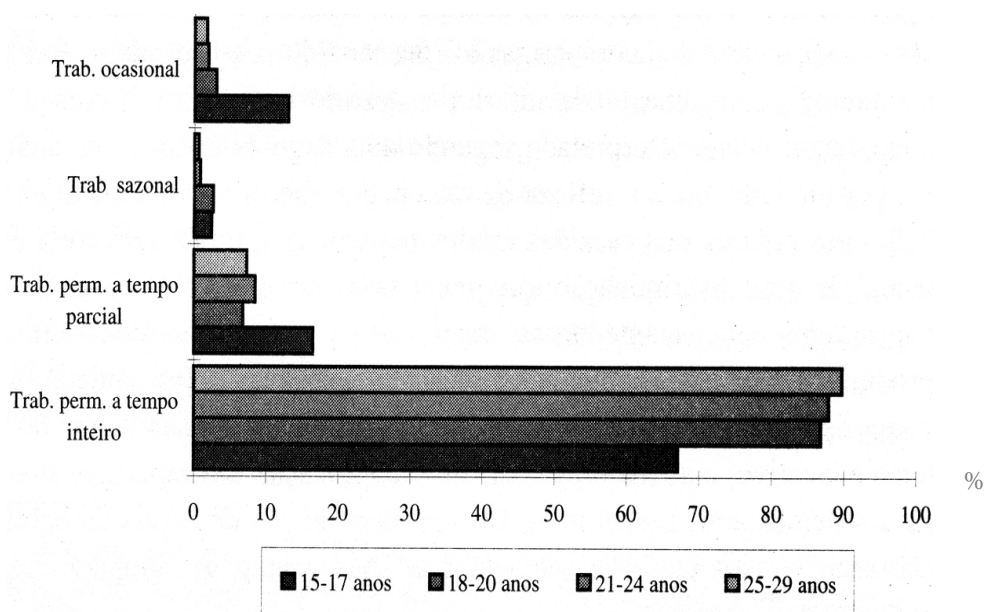


Figura 20 – Regime de ocupação, segundo a idade, em %

(Fonte: Cabral e Pais, 1998, p. 114)

Entre os jovens que entram precocemente no mercado de trabalho registam-se os valores mais elevados de formas atípicas de emprego (Figura 20 e Quadro 8), “a difusão do trabalho ocasional e do trabalho a tempo parcial junto dos jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos faz pensar que a inserção no mercado de trabalho tende a processar-se de uma forma gradual” (p. 115), que cada vez se prolonga mais no tempo, sobretudo até atingir uma forma durável.

“A maioria dos jovens portugueses está inserida em trajectórias de mobilidade profissional. Esta mobilidade está patente na elevada taxa de rotatividade da população trabalhadora jovem. (...) Os títulos escolares têm uma influência decisiva não só sobre os empregos a que os seus detentores possam aspirar mas também àqueles a que têm efectivamente acesso. Nesta perspectiva, as *teorias da segmentação do mercado de trabalho* são as que melhor contribuem para compreender esta relação.

Ao colocarem em evidência a incapacidade da *teoria do capital humano* para explicar satisfatoriamente as discriminações de que são objecto alguns grupos específicos de trabalhadores, essas teorias vêm chamar a atenção para a existência de mercados de trabalho estratificados e segmentados”. (Natália Alves *in* Cabral e Pais, 1998, p. 118 e 119, sublinhado dos autores)

	≤ 2.º ciclo/ Prep.	3.º ciclo/ ESU	Sec./compl. 12.ºano	Médio e superior	Total
Pessoal administrativo auxiliar....	13,2	8,9	5,7	4,2	10,5
Empregado de balcão.....	15,1	42,9	35,6	20,8	27,3
Operários n/ especializados.....	43,4	27,7	5,5	0,0	30,0
Outros.....	28,2	20,5	53,2	75,0	31,9
NS/NR.....	0,1	0,0	0,0	0,0	0,3

Quadro 8 – Profissão que os jovens que mudaram de emprego desempenharam no 1º emprego obtido, segundo o nível de habilitação que completaram, em %

(Fonte: Cabral e Pais, 1998, p. 120)

Existe uma enorme dificuldade de jovens sem o 9º ano de escolaridade encontrarem emprego (em Dezembro de 2003, 75% dos desempregados não possuíam mais do que o 9º ano), e este facto parece não ser alterado pela aprovação ou frequência de um curso de formação profissional. As causas do desemprego juvenil (Quadro 9) parecem estar relacionadas com o desemprego estrutural que afecta toda a sociedade e essa é também a opinião dos jovens.

Causas individuais.....	29,0
Os jovens de hoje não querem trabalhar.....	10,7
A maior parte dos empregos são mal pagos.....	14,1
A maior parte dos empregos não são interessantes.....	4,1
Causas estruturais.....	68,4
A escola não prepara para o mundo do trabalho.....	11,2
Há cada vez menos empregos.....	50,2
As empresas evitam empregar jovens.....	7,0
NS/NR.....	2,6

Quadro 9 – Principal causa do desemprego juvenil, em %

(Fonte: Cabral e Pais, 1998, p. 128)

Estudos realizados ao longo dos anos 90³¹ revelavam que os jovens inseridos na vida activa “ganhavam menos que o salário mínimo nacional e tinham vínculos precários” (Costa e Pombo, 1992, p. 33), sobretudo no caso de jovens do sexo feminino. As empresas maiores ofereciam melhores salários (mas também procuravam qualificações mais elevadas) e emprego mais precário, mas a maioria da oferta de emprego vinha de pequenas empresas, onde os salários eram muito baixos. Quase todos os jovens referiam “a inutilidade, no exercício da profissão, dos conhecimentos adquiridos ao longo dos nove anos de escolaridade” (p. 34) e havia maior facilidade de arranjar trabalho para os jovens com menor escolarização. Existe uma “relação negativa entre o trabalho e escolaridade” (Ministério do Trabalho e da Solidariedade/PEETI - Programa para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil 2000, p. 103) embora “mais de metade dos menores que abandonam a escola [o façam] por desinteresse e apenas 6,6% para trabalhar” (p. 95).

A falta de mecanismos eficazes de transição da escola para a vida activa, mesmo entre aqueles que completam estudos depois do ensino básico, é, a par da falta de experiência profissional, a principal dificuldade na inserção na vida activa. Este problema tem vindo a agravar-se e é acompanhado pela ocorrência de uma “forte alternância entre situações de emprego precário e desemprego” (União Europeia, 2000b, p. 9) entre os jovens, situações que também se têm vindo a prolongar no tempo, aumentando os números do desemprego juvenil (Quadro 10).

³¹ Costa e Pombo, 1992; M^a Emília São Pedro et al (1997) – *Análise do Percorso Ensino Secundário – Vida Activa*. (Em linha). Ministério da Educação – GIASE. 1997. (Consult. 23 de Abril 2006). Disponível na WWW: <URL:http://www.giase.min-edu.pt/aval_pro/vida_act.html>.

Descrição	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998*
TAXA DE DESEMPREGO							
de 15 a 24 anos	9.9	12.7	14.7	16.1	16.7	14.8	10.3
Masculino	8.6	10.9	13.2	14.9	14.5	11.7	8.2
Feminino	11.4	14.8	16.5	17.8	19.4	18.7	12.6
% DE JOVENS/DESEMPREGO TOTAL							
Total	40.5	36.4	33.1	32.9	33.0	31.3	31.3
Masculino	40.4	35.7	33.0	34.3	33.1	27.8	30.5
Feminino	40.6	37.1	33.1	31.8	32.8	34.7	31.9
% de DLD(1)/DESEMP.TOTAL							
de 15 a 24 anos	17.4	19.3	24.6	26.8	26.8	25.2	26.2
Masculino	17.2	15.7	23.1	26.0	27.6	23.7	25.7
Feminino	18.2	22.0	26.0	26.9	25.6	26.2	26.6

Fonte: INE(IE)

Nota: (*) - Valores de acordo com a metodologia da série IE-98.

Quadro 10 – Taxa de desemprego, %

(União Europeia, 2000b, p. 9)

Nos últimos anos da década de 90 os valores do desemprego diminuíram para depois voltarem a aumentar: 8,8% em 1999 e 2000, 9,6% em 2001 e 11,8% em 2002.

“A esmagadora maioria dos jovens que abandonaram a Escola e que não estão no sistema de formação profissional desenvolvem uma actividade profissional, obviamente desqualificada e, por isso, potencialmente precária. (...) Aqueles jovens que actualmente entram no mercado de trabalho sem pelo menos completarem a escolaridade básica serão os adultos que mais dificuldades terão em reciclarem-se e em adquirirem novas competências”. (Ministério da Educação e MSST, 2004a, p. 67 e 68)

Num estudo sobre inserção precoce no mercado de trabalho, publicado em 1999 pelo PEETI (Azevedo, 1999a) e realizado entre 1993 e 1995, cujo alvo eram 1797 “jovens que saíram da escola antes dos 15 anos de idade e que tinham, no momento, menos de 25 anos de idade” (p. 26), foram inquiridos os professores e as famílias, pois assumiu-se que as “saídas da escola são muito mais determinadas pelo contexto social, em boa parte escolar e familiar, do que por opções claras e explícitas dos adolescentes” (p. 30).

Os resultados do inquérito, realizado na região Norte a famílias numerosas e de muito baixos rendimentos, revelam que a saída da escola se registou maioritariamente entre os 14 e os 22 anos, concluindo apenas o 4º ou 6º ano de escolaridade, e que grande parte dos jovens começou a trabalhar de imediato, em actividades remuneradas (exceptuando no caso dos mais jovens) mas geralmente pouco qualificadas (ver Quadro 11) e, em vários casos, na mesma

actividade profissional dos pais. A remuneração é entregue à família em parte (65% dos casos) ou na totalidade (38% dos casos), existindo assim participação dos jovens no rendimento familiar.

TRABALHO	Nº	%
Trabalho doméstico	183	10,2
Oleiro	195	10,9
Costureira	201	11,2
Mecânico	48	2,7
Marceneiro	49	2,7
Polidor	17	0,9
Cozinheiro	34	1,9
Empregada doméstica	41	2,3
Agricultor	151	8,4
Vendedor	10	0,6
Pedreiro	187	10,4
Padeiro	11	0,6
Operário	307	17,1
Desenhador	13	0,7
Auxiliar de educação	10	0,6
Empregado de balcão	31	1,7
Jornaleiro	48	2,7
Estampador	16	0,9
Nenhum	162	9,0
Outro	94	4,7
TOTAL	1797	100,0

Quadro 11 – Primeiro trabalho ao sair da escola

(Dados: Azevedo, 1999a, p. 53)

“Quanto ao tipo de mobilidade verifica-se que ela se desenvolve preferencialmente dentro do mesmo género de profissão (...). Pode constatar-se que a mudança de empregos ocorre em dois terços dos casos, pelo menos, após um ano de actividade profissional. Ao mesmo tempo é mister observar-se que 64% destes segundos empregos e 45% dos terceiros não duram mais de dois anos”. (Joaquim Azevedo, 1999a, p. 58 e 59)

Apesar da vontade de trabalhar, sentida por muitos jovens e pelos próprios pais, o estudo de Joaquim Azevedo (1999a) revela que apenas cerca de 30% dos pais considera que os filhos

Os empregadores destes jovens são segundo um estudo referido nesta obra (“Os Empresários e o Mercado do Primeiro Emprego” realizado em 1997) adultos do sexo masculino, também eles pouco escolarizados e com “um grande desconhecimento acerca do funcionamento dos sistemas de produção de qualificações, sejam escolares sejam profissionais” (p. 54), qualificações estas que não são muito importante como critérios de selecção de empregados. A falta de conhecimento parece ser mútua, uma vez que os jovens e a própria escola parecem desconhecer o mundo do trabalho (Correia, 1999, p. 200), havendo uma enorme desorientação em termos de orientação escolar e profissional.

poderão voltar a estudar, enquanto que noutra investigação (pesquisa registada em Abrantes, 2003) se constata que muitos jovens têm consciência da necessidade de concluir o ensino básico, mesmo os que vão transitando de ano após insucessos repetidos, “perante um mercado de trabalho mais competitivo e exigente” (p. 98). Os trabalhadores sem a escolaridade obrigatória revelam pouca mobilidade/polivalência profissional e desinteresse pela formação: no estudo do SIETI de 2004 (SIETI/Monteiro, 2004) apenas 20,5% dos trabalhadores inquiridos tinham frequentado um curso de formação profissional e, destes, cerca de 30% consideravam que a sua frequência não trouxe nenhuma alteração ao seu desempenho no trabalho. Para 24,5% dos indivíduos não existia qualquer factor de desmotivação para o exercício da sua actividade. Este facto poderá estar relacionado com um nível muito baixo de expectativas e de auto-reflexão e de avaliação crítica da sua situação profissional.

Continua a existir uma tendência para o recrutamento significativo de trabalhadores “indiferenciados” (Azevedo, 1999b, p. 86), verificando-se mesmo um aumento da “proporção dos trabalhadores não qualificados em Portugal, entre 1993 e 2000” (Rita, 2002, p. 27), mas constata-se que tem vindo a diminuir o número de empregados com menos de 24 anos (devido ao prolongamento da escolarização) e que durante a década de 90 houve uma “desaceleração das entradas precoces no mercado de trabalho” (Figueiredo, 1999, p. 72). É emergente a concretização “das políticas de inserção na vida activa dos jovens crescentemente escolarizados e dos que continuam, ainda que menos intensamente, a abandonar precocemente o sistema escolar” (p. 75), integrando o grupo populacional com empregabilidade frágil que tende a aumentar (Kóvacs, 1999, p. 11 e 14).

3.4. Medidas políticas

A Estratégia Europeia de Emprego, que emergiu em meados da década de 90 a partir do debate suscitado pelo Livro Branco do Crescimento, Competitividade e Emprego, foi parte integrante do Tratado de Amesterdão, tendo sido realizada a primeira Cimeira do Emprego em 1997. Uma das metas desta estratégia para o aumento da empregabilidade é a redução da taxa de abandono escolar e a criação ou melhoria dos sistemas de aprendizagem. O combate ao abandono escolar precoce foi levado a cabo em Portugal, nos finais da década de 90, através de duas áreas de intervenção: prevenção da exclusão (com os TEIP - Territórios

Educativos de Intervenção Prioritária, ver anexo) e articulação da relação entre educação, formação e inserção na vida activa (currículos alternativos, cursos de educação-formação inicial, programa 15-18).

	1996/97	1998/99
TEIP – sucesso escolar	80%	83,5%
Currículos alternativos – taxa de sucesso escolar de alunos abrangidos	77%	82,1%
Cursos de educação e formação – alunos integrados na vida activa	38,8%	49,9%

Uma avaliação de algumas destas medidas de intervenção directa (Quadro 12) demonstra o seu sucesso, embora na actualidade algumas já não funcionem (TEIP) ou tenham sido alteradas (cursos de educação-formação).

Quadro 12 – Eficácia das medidas de intervenção na prevenção do abandono escolar precoce

(Tratamento da autora desta dissertação a partir de dados de MSST e DEPP, 2003, p. 26)

Do anexo 12 consta uma listagem das medidas políticas para a inserção na vida activa e no anexo 9 é referido o contexto europeu, mas os jovens da faixa etária dos 14 aos 16 anos com insucesso escolar e sem idade legal para trabalharem são um grupo que não encontra facilmente respostas institucionais, devendo ser encaminhados para currículos alternativos com uma componente de formação profissional.

Num estudo realizado entre 1998 e 1999 (Correia, 1999), concluiu-se que “à medida que se aumenta o nível de escolaridade ministrado nas escolas maior é o número de projectos mais intencionalmente direccionados para a promoção da relação entre a escola e o emprego” (p. 189), assim, as iniciativas para aproximar os alunos da vida activa aparecem com mais frequências nas escolas básicas integradas (com os 3 ciclos do ensino básico), com 3º ciclo, com ensino secundário ou com vias profissionalizantes. Existem cursos que pretendem fazer regressar à escola jovens que não concluíram a escolaridade obrigatória (para além daqueles que a frequentam mas registam elevado insucesso escolar). “As Escolas Profissionais realizam actividades mais directamente ligadas à inserção dos alunos no mundo do trabalho, designadamente *estágios curriculares e extra-curriculares*” (p. 195, sublinhado dos autores).

A transição para a vida activa é um dos principais alvo do segundo objectivo geral do PRODEP III, com “a exigência de convergência com os outros países da União Europeia ao

nível das formações de nível secundário e de qualificação profissional III, quer elevando as taxas de escolarização, quer diversificando as vias educativas/formativas, quer procurando equilibrar a procura das formações profissionalizantes e das de prosseguimento de estudos” (União Europeia, 2000a, p. 29). Para atingir este objectivo, a medida de apoio à transição dos jovens para a vida activa, com a realização de estágios, é aplicada após o ensino básico.

O objectivo referido, a expansão e diversificação da formação inicial de jovens, destina-se aos jovens que concluem o Ensino Básico; para os jovens que não têm a escolaridade obrigatória, apenas a partir dos 18 anos são considerados grupo-alvo do terceiro objectivo do programa: promoção da aprendizagem ao longo da vida e melhoria da empregabilidade da população activa. Ficam assim de fora dos grupos-alvo todos os jovens que, não tendo concluído o ensino básico, e seja qual for a sua ocupação, tenham entre 15 (em princípio e legalmente até esta idade terão de estar na escola) e 18 anos. O abandono escolar não é referido, ao contrário do que acontece no Plano Nacional de Emprego (MSST, 2003, p. 5), em que é sistematicamente apontado como uma das principais causas para as baixas qualificações dos recursos humanos e a sua diminuição é mesmo uma das metas (nacionais e comunitárias) a atingir com a directriz 7 – promover a inserção no mercado de trabalho de pessoas desfavorecidas e combater a discriminação de que são alvo – através da implementação de percursos diferenciados no ensino básico (currículos alternativos) e Centros de Apoio Social Escolar. Uma das linhas de acção, neste sentido, é a detecção precoce de riscos de abandono escolar, acompanhada de acção precoce individualizada.

“Nos grupos etários mais baixos, é preocupante a taxa de abandono escolar precoce³² (45,4% em 2002) e a entrada precoce no mercado de trabalho, sem as qualificações mínimas, de um elevado número de jovens, cuja taxa de desemprego se agravou nos últimos anos”. (*Ibid.*, p. 24)

No Plano Nacional de Emprego uma das prioridades da estratégia de promoção do capital humano e de aprendizagem ao longo da vida é a intervenção na transição para a vida activa, com a “construção de itinerários educativos e/ou de formação qualificantes, flexíveis e adaptados aos novos desafios” (p. 24).

Ambos os planos referem a necessidade de melhorar a informação e orientação profissional,

³² Percentagem de população total de 18 a 24 anos que completou um nível de educação inferior ou igual ao secundário inferior (...) e que não se encontra a frequentar qualquer curso de educação ou de formação.

bem como o alargamento de conteúdos das áreas da tecnologia e da informática no ensino básico. Também referido pelos dois programas é o reforço da formação inicial qualificante: Sistema de Aprendizagem, Cursos de Educação-Formação para jovens, Ensino Profissional, Ensino Tecnológico, Cláusula de formação nos contratos de trabalho de menores de 18 anos, 10º ano profissionalizante.

O POEFDS - Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (União Europeia, 2000b) indica a necessidade de superar as dificuldades na transição para a vida activa através do reforço da formação, da experiência em contexto de trabalho e do apoio ao desenvolvimento de iniciativas empresariais e à contratação de jovens, bem como de uma maior e melhor coordenação nas formações em alternância (p. 9). As medidas apresentadas pelo POEFDS pretendem melhorar a transição para a vida activa dos jovens através do aumento da sua empregabilidade, com a construção de ofertas formativas associadas aos contextos de trabalho e adaptadas à mudança: formação inicial com certificação profissional e escolar; formação inicial para a qualificação profissional. Estas medidas actuam como prevenção e actuação precoce de resposta aos problemas de desemprego. As metas a atingir são o reforço da “participação de jovens no Sistema de Aprendizagem e outras formações em alternância para atingir a média anual de 21.500; assegurar a participação de 10.000 jovens/ano em acções de qualificação inicial” (p. 28). Este Programa, que constitui “o mais importante programa de formação profissional financiado pela União Europeia” (Rosa, 2003, p. 34), teve uma taxa de execução de apenas 57,3% em 2002, segundo dados da Comissão de Acompanhamento (referidos por Rosa, 2003, p. 33), embora as medidas do Eixo 1 “Promoção da Formação Qualificante e da Transição para a Vida Activa de Jovens” tenham tido, nesse ano, uma taxa de execução de 92%, a mais alta registada entre os 5 Eixos do POEFDS, e de 103% em 2003 - com taxa de execução de 113% para a medida 1.1. e de 79% para a medida 1.2. (União Europeia, 2003).

“A melhoria da empregabilidade e a mais fácil transição entre o sistema educativo/formativo e a vida activa não dependem apenas de mais e melhor qualificação escolar e profissional dos jovens, mas também da transformação do mercado de trabalho. Sem um espaço profissional adequado, isto é, sem a maior difusão de situações de trabalho qualificantes, perde sentido o investimento no ensino/formação. A melhoria da empregabilidade passa não apenas por um maior investimento na formação, mas também pela criação de oportunidades e melhoria da qualidade de emprego”. (Ilona Kóvacs, 1999, p. 16)

A actuação necessária depende do desenvolvimento de parcerias em práticas e projectos educativos/formativos (Correia, 1999, p.108) e de uma cooperação estreita entre responsáveis dos Ministérios do emprego, da educação e da economia (Moura, 1997, p. 25), com o objectivo de melhorar a qualificação e, por conseguinte, a empregabilidade dos jovens, o que só terá consequências positivas ao nível da melhoria da produtividade dos recursos humanos e do desenvolvimento do país.

3.5. Conclusão

Apesar do desemprego englobar indivíduos com qualificações escolares muito distintas (incluindo adultos apenas com o ensino básico ou jovens recém-licenciados) o que está demonstrado é a dificuldade, prolongada no tempo, que enfrentam jovens sem a escolaridade obrigatória de encontrar e manter um emprego.

As soluções que têm sido encontradas para resolver o problema da inserção precoce na vida activa de forma desqualificada não têm devolvido os jovens ao sistema educativo, havendo um encaminhamento preferencial para a formação profissional. Para além deste problema, existe falta de coordenação entre iniciativas e entidades, bem como falta de resposta para jovens com menos de 15 anos. Aliás, a faixa etária dos 15 aos 18 anos que não se encontra no sistema educativo tem sido alvo de poucas iniciativas (e em muitas análises nem sequer é contabilizada) e estas começaram a surgir apenas no final da década de 90.

Regista-se uma tendência para a diminuição do número de jovens que ingressam precocemente no mercado de trabalho, que estará relacionada com a existência de menos casos de abandono escolar prematuro. Contudo, para os jovens que abandonam a escola, a entrada para a vida activa parece ser a saída mais frequente, seja sob a forma de trabalhos precários ou de ajuda familiar. Estes casos ocorrerão em ambientes sócio-económicos desfavorecidos, que não valorizam a escola, e entre minorias étnicas, mas há também os casos de alunos que deixam de frequentar a escola, ainda dentro da escolaridade obrigatória, e que ficam em casa, sem fazer nada. A quantificação destes dados para o concelho de Beja é um dos resultados que se pretende alcançar na investigação que se apresenta na parte seguinte, após o diagnóstico do abandono escolar precoce para esse território.

PARTE 4 – ESTUDO LOCALIZADO DO ABANDONO ESCOLAR PRECOCE

1. A situação educativa

O panorama do concelho de Beja no que respeita ao nível de instrução da população residente parece ser vantajoso (actualmente 16,3% de toda a população frequenta o ensino, desde o pré-escolar ao ensino secundário segundo os dados do CLAS – Conselho Local de Acção Social, 2002, p. 109), mas apresenta uma grande contradição:

“A percentagem de indivíduos que não possuem qualquer nível de ensino (17,4%) é superior à média registada a nível nacional (14,4%), (...) a percentagem de indivíduos *detentores de níveis de escolaridade europeus* (9 ou mais anos de escolaridade) *abrange quase metade da população residente* (41,6%), e era superior à registada a nível nacional (38%)”. (CLAS, 2002, p. 106, sublinhado dos autores)

Para além desta contradição, associada ao envelhecimento da população, no que respeita ao analfabetismo, e devido à concentração de estabelecimentos de ensino superior no concelho que aumenta o nível de escolaridade, existem diferenças ao nível das freguesias urbanas (identificadas com o nome da cidade no Quadro 13) e rurais, que detêm valores mais baixos nos níveis de ensino secundário e superior (com os valores mais baixos das freguesias urbanas a registarem-se na de Santa Maria, o que é um indício dos problemas sócio-económicos aí existentes).

Ao nível do ensino básico, existem três agrupamentos verticais de escolas que englobam todos os estabelecimentos de ensino do concelho, do ensino pré-escolar ao 3º ciclo do ensino básico: Agrupamento Nº 1 – Santa Maria (abrangendo as freguesias de Santa Maria e Salvador), Agrupamento Nº2 – Mário Beirão (abrangendo a freguesia de São João Baptista), Agrupamento Nº 3 – Santiago Maior (abrangendo a freguesia de Santiago Maior). A população escolar no concelho de Beja diminuiu de forma acentuada entre 1996 e 2004 (ver quadros e gráficos em anexo, retirados de um estudo da DREA enviado às escolas), tendência que se assemelha ao que acontece no resto do país, como já tinha sido referido. No concelho de Beja esta diminuição é bastante acentuada no ensino secundário, mas também no 2º e 3º ciclos. Estes dados da DREA diferem daqueles que foram recolhidos nas escolas e que serão apresentados no capítulo seguinte, com variações desde menos 224 alunos a 50 alunos a mais nos números fornecidos pelas escolas.

	Nenhum Nível de Ensino		1.º Ciclo		2.º Ciclo		3.º Ciclo		Ens. Secundário		Ens. Médio		Ens. Superior		A Frequentar o Ensino	População Residente
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Albernoa	293	32.9	321	36.1	114	12.8	69	7.8	60	6.7	1	0.1	32	3.6	118	890
Baleizão	276	26.1	385	36.5	135	12.8	129	12.2	81	7.7	—	0	50	4.7	175	1.056
Beringel	301	19.7	571	37.4	160	10.5	160	10.5	202	13.2	6	0.4	125	8.2	300	1.525
Cabeça Gorda	396	25.2	555	35.3	238	15.1	215	13.7	129	8.2	1	0.1	37	2.4	221	1.571
Mombeja	112	25.2	177	26.3	51	11.5	45	10.1	39	8.8	—	0	21	4.7	62	445
Nossa Sra. das Neves	413	21.8	657	34.7	221	11.7	209	11	269	14.2	3	0.2	123	6.5	364	1.895
Quintos	79	25.5	127	41	39	12.6	35	11.3	18	5.8	1	0.3	11	3.5	38	310
Salvada	362	29.1	426	34.2	200	16.1	137	11	90	4.2	—	0	30	1.4	193	1.245
Santa Clara de Louredo	254	26.5	330	34.4	108	11.3	120	12.5	114	11.9	1	0.1	33	3.4	140	960
Santa Vitória	160	21.3	325	43.3	98	13.1	81	10.8	68	9.1	3	0.4	15	2	104	750
Salvador (Beja)	753	13	1.492	25.8	564	9.8	742	12.9	1.244	21.5	40	0.7	939	16.3	1.428	5.774
St. M.ª da Feira (Beja)	794	22.3	1.167	32.6	397	11.1	341	9.5	490	13.7	13	0.4	375	10.5	769	3.577
Santiago Maior (Beja)	1.061	13.5	2.260	28.8	816	10.4	1.012	12.9	1.630	20.8	42	0.5	1.034	13.2	1.872	7.855
São Brissos	23	22.8	27	26.7	16	15.8	15	14.9	16	15.8	1	1	3	3	21	101
São Matias	131	20	250	38.2	75	11.5	67	10.2	102	15.6	1	0.2	28	4.3	126	654
S. João Baptista (Beja)	606	9.7	1.400	22.3	504	8	663	10.6	1.331	21.2	81	1.3	1.684	26.9	1.685	6.269
Trígaches	115	21.3	247	45.7	46	8.5	58	10.7	40	7.4	—	0	34	6.3	91	540
Trindade	79	22.9	148	42.9	40	11.6	36	10.4	32	9.3	—	0	10	2.9	56	345
CONCELHO	6.208	17.4	10.865	30.4	3.822	10.7	4.134	11.6	5.955	16.7	194	0.5	4.584	12.8	7.763	35.762

Quadro 13 – Nível de instrução da população residente no concelho de Beja, por freguesia, em 2001

(Fonte: CLAS, 2002, p. 108 - Dados de INE, Censos 2001)

No ano lectivo 2001/2002, aquele em que se inicia o levantamento de dados deste estudo de caso, existiam 47 escolas nos três agrupamentos da cidade de Beja, com 3252 alunos no ensino básico (3438 nos dados recolhidos nas escolas e 3669 alunos no estudo da DREA – ver quadros do anexo 14), 180 alunos com Necessidades Educativas Especiais e 244 professores – estes dados foram recolhidos pelo CLAS de Beja para a elaboração do Diagnóstico Social do concelho e, como se constata, também diferem daqueles que foram recolhidos. Neste Diagnóstico é referido que se dá relevo à análise do insucesso escolar ao invés do abandono escolar porque “ao grupo de *alunos não avaliados* correspondem as situações de abandono escolar e também as de transferência de escola. Assim e ainda que, e por informação das escolas, estas últimas sejam residuais, *não é possível considerar os valores do abandono escolar*” (CLAS, 2002, p. 111, sublinhado dos autores).

	Total de Alunos Matriculados		Insucesso Escolar		Alunos não avaliados		Necessidades Educativas Especiais	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Agrupalo 1 Santa Maria	753	18	136	18	65	8.6	50	6,6
Agrupalo 2 Mário Beirão	1312	40.3	147	11.2	12	0.9	64	4,8
Agrupalo 3 Sant. Maior	1187	36.5	91	7.6	21	1.7	59	4.9
TOTAL	3252		374	11.5	98	3	173	5,3

Quadro 14 – Visão de conjunto dos Agrupamentos escolares do concelho de Beja, 2001/2002

(Fonte: CLAS, 2002, p. 114)

Freguesias	Processos Activos			População Total/Freguesia	
	N.º	Indivíduos Abrangidos	%	N.º	%
Albernoa	6	19	0.9	890	2.1
Baleizão	35	84	4.2	1056	7.9
Beringel	34	106	5.3	1525	6.9
Boavista	17	45	2.2	960	4.6
Cabeça Gorda	59	190	9.6	1571	12.0
Mombeja	8	24	1.2	445	5.3
Neves	32	79	4.0	1895	4.1
Quintos	13	42	2.1	310	13.5
Salvada	34	101	5.1	1245	8.1
S. Salvador	73	229	11.6	5774	3.9
S. Brissos	1	2	0.1	101	1.9
S. João Baptista	26	90	4.5	6269	1.4
S. Matias	11	31	1.5	654	4.7
Santa Maria da Feira	147	486	24.6	3577	13.5
Santa Vitória	7	17	0.8	750	2.2
Santiago Maior	148	388	19.7	7855	4.9
Trigaches	6	23	1.1	540	4.2
Trindade	4	12	0.6	345	3.4
Totais	661	1968	100%	35 762	100%

Quadro 15 – Processos activos de RMG no concelho de Beja por freguesia em 2002

(Fonte: CLAS, 2002, p. 126)

O insucesso escolar foi maior, no ano lectivo de 2001/2002, no Agrupamento n.º 1 (Quadro 14), onde existe o menor número de alunos, mas que regista o valor mais elevado de alunos não transitados e a maior percentagem de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Este Agrupamento de escolas abrange uma área da cidade onde existem bairros degradados e

habitados por pessoas com carências sócio-económicas (como o Bairro da Esperança ou o Bairro do Pelame, na periferia da cidade), o que é comprovado pela quantidade de processos activos de RMG – Rendimento Mínimo Garantido (RSI - Rendimento Social de Inserção desde 2003³³) na freguesia de Santa Maria da Feira em 2002 (pelos Quadros 15 e 16 verifica-se que esta é a freguesia com maior número de indivíduos abrangidos por processos, no concelho de Beja, bem como a freguesia urbana com maior percentagem de população neles envolvida).

Freguesias	N ° de Processos	Indivíduos abrangidos	Pop. Total da Freguesia	% de Indivíduos abrangidos/Total da Freguesia
S. Salvador	73	229	5774	3,9
S. João Baptista	26	90	6269	1,4
Sta Maria da Feira	147	486	3577	13,5
Santiago Maior	148	388	7855	4,9
Total	394	1193	23475	5,0

Quadro 16 – Processos activos de RMG nas freguesias urbanas do concelho de Beja em 2002

(Fonte: CLAS, 2002, p. 127)

O Agrupamento nº 1 regista o valor mais elevado de alunos não transitados no 1º ciclo: 19,7%, contrastando com os valores de 7,6% para o Agrupamento nº 2 e 2% para o Agrupamento nº 3. O valor mais elevado de alunos não transitados por ciclo situa-se ao nível do 3º ciclo do ensino básico (17,9% no total), embora no 2º ciclo também existam algumas situações de não transição de alunos, mais acentuadas no 5º ano (10,1%) do que no 6º (6%) e registando-se também aqui os valores mais elevados no Agrupamento nº 1. Ao nível do 3º ciclo “o 7º ano surge como o ano de maior incidência de insucesso escolar com 24,8% e o Agrupamento Escolar com os números mais elevados é o de *Santiago Maior* (26%) seguido de Santa Maria (25%) e de Mário Beirão (23,8%)” (CLAS, 2002, p. 116, sublinhados dos autores). Os valores para o 8º ano são ligeiramente inferiores (14,7% no total), mas neste ano, tal como no 9º, as percentagens mais elevadas encontram-se no Agrupamento nº 3.

³³ “O RSI consiste numa prestação incluída no Subsistema de Solidariedade no âmbito do Sistema Público de Segurança Social, e num Programa de Inserção, de modo a conferir às pessoas e aos seus agregados familiares apoios adaptados à sua situação pessoal, que contribuam para a satisfação das suas necessidades essenciais e favoreçam a progressiva inserção laboral, social e comunitária”. Informação disponível em <http://www.seg-social.pt/>.

A quantidade de alunos do ensino pré-escolar e do 1º ciclo que receberam auxílios económicos concedidos pela Câmara Municipal de Beja é superior no Agrupamento nº 1, com valores bastantes próximos do Agrupamento nº 2 (dados para 2002/2003 do CLAS, 2002).

2. O abandono escolar precoce no concelho de Beja

2.1. Introdução

Neste capítulo é apresentado e analisado o produto da acção de quantificação do abandono escolar precoce e da observação desenvolvida na abordagem às pessoas envolvidas neste fenómeno social: alunos e família³⁴, escolas e actores exteriores ao sistema educativo envolvidos no processo de abandono escolar - PETI e CPCJ (de uma forma mais global, ao nível da actuação destas entidades). Não é apresentado de forma muito exaustiva o papel da Segurança Social por não ter sido disponibilizada muita informação por esta entidade, que num contacto inicial nem respondeu à solicitação de informação. O mesmo aconteceu no caso da DREA³⁵ e do GAAF - Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família contactado, que não forneceram qualquer informação; no CAE³⁶ de Beja o elemento responsável pelo acompanhamento dos casos de abandono escolar é também o representante da educação na CPCJ, para onde canaliza os casos que recebe, pelo que não existe actuação por parte do CAE, que apenas recebe os registos de abandono escolar (nem todas as escolas enviam para aqui os processos) e os arquiva, podendo ser utilizados para estatísticas.

³⁴ Foram entrevistados 24 jovens e uma família (de entre as várias contactadas, tanto pela autora como pela CPCJ, apenas uma se disponibilizou para falar).

³⁵ Esta entidade recebe e arquiva os registos, que poderão ser utilizados para estatísticas (tal como no caso do CAE), tem também um elemento na Direcção de Serviços Pedagógicos que trata os casos de abandono escolar (não foi possível recolher mais informação devido ao facto deste responsável ter estado ausente durante um longo período de tempo, enquanto se desenvolveu esta investigação, por motivos de saúde).

³⁶ CAE - Centro de Área Educativa. Órgão descentralizado da DREA, alguns dos seus elementos estão representados em diversas equipas multidisciplinares, como no caso da CPCJ ou do Núcleo Local de Inserção do Departamento de Acção Social do Serviço Sub-Regional da Segurança Social de Beja (onde são aprovados, organizados, acompanhados e avaliados os processos relativos ao RSI).

A Lei de Bases da Educação (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), consagra a universalidade do ensino básico no seu art.º 6.º: 1 – O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos; 4 – A obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos de idade. O controlo das matrículas (Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de Agosto) compete ao órgão de gestão da escola após a primeira matrícula (sendo esta controlada pelo CAE da região) e é efectuado com base nas listas de matrículas das escolas, nas listas de nascimentos apresentadas pelas Conservatórias do Registo Civil, nas listas de residentes apresentadas pelas Juntas de Freguesia e nas listas de abono de família enviadas pelos Centros Regionais de Segurança Social ou outras entidades (art.º 10.º).

Apesar da obrigatoriedade de ensino, pode falar-se de três tipos de abandono do sistema educativo: abandono efectivo da escola, continuação na escola mas sem fazer nada nas aulas, continuação na escola mas sem ir às aulas. Neste estudo de caso analisam-se apenas os casos de abandono efectivo da escola e, de entre estes, apenas os que foram alvo de processo administrativo de abandono escolar.

O processo de abandono deve ser desencadeado quando não existe matrícula ou renovação de matrícula de crianças e jovens em idade escolar ou quando um aluno abrangido pela escolaridade obrigatória (com menos de 15 anos) revela falta de assiduidade. Os procedimentos a adoptar, estabelecidos pelo Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de Agosto (artigos 11.º e 27.º), incluem a tentativa de resolução do problema através do envolvimento do encarregado de educação que, no caso de não concretizar a matrícula ou a sua renovação é notificado para o fazer, por escrito, num prazo de oito dias (Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de Agosto, artigo 11.º, 4). Pode ser solicitada a “colaboração dos serviços de assistência social e das autarquias locais” e informados “os serviços com competência fiscalizadora em matéria laboral; quando se mostre conveniente, é ainda enviada comunicação aos serviços com competência para o acompanhamento de crianças e jovens em risco e de assistência e segurança social” (Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de Agosto, artigo 11.º, 2 e 3).

No caso de falta de assiduidade, considera-se que existe abandono escolar efectivo quando um aluno falta à escola, sem justificação, mais de 10 dias seguidos. A legislação estabelece a intervenção, também nestes casos, “dos serviços de assistência social e dos restantes intervenientes no processo educativo” (Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de Agosto, artigo 27.º, 2).

Para além das medidas de apoio e complemento educativo e de orientação a adoptar pela escola, os órgãos de gestão da escola devem requerer a colaboração dos serviços de acção social, de saúde e de psicologia e orientação escolar, de modo a assegurar o aproveitamento do aluno nos anos lectivos seguintes.

“Para o efeito previsto [...], será comunicada a falta de frequência do aluno aos serviços do Estado com competência fiscalizadora em matéria laboral. Sempre que se mostre conveniente, será ainda enviada comunicação aos serviços com competência para o acompanhamento de crianças e jovens em risco e de assistência e segurança social”. (Decreto-Lei nº 301/93, de 31 de Agosto, artigo 27º, 3, 4 e 5)

A DREA estabeleceu, em Junho de 2000 e através de ofício enviado a todas as escolas da região, a forma de operacionalização dos procedimentos atrás indicados (definição dos serviços a contactar: IGT, serviços sub-regionais do Centro Regional de Segurança Social, Juntas de Freguesia e, quando necessário, Tribunal da Comarca ou CPCJ), bem como o impresso (anexo 15) a utilizar para comunicar a situação de abandono escolar à IGT, Centro Regional de Segurança Social e Direcção Regional de Educação: o Registo de Abandono Escolar (em anexo). No ofício referido, também foi aconselhada a divulgação do PEETI e do Despacho Conjunto nº 882/99 que criou os PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação (ver anexo 12). O Despacho Conjunto 948/2003 faz a revisão e reformulação do PIEF, que se destina a fazer cumprir a escolaridade obrigatória para jovens com mais de 15 anos, dando-lhes uma certificação escolar e profissional, através de um currículo alternativo ao sistema escolar normal.

Quando se verificam casos de abandono escolar durante o ano lectivo ou no acto da matrícula a escola deve preencher, através do professor no 1º ciclo ou do director de turma no 2º e 3º ciclos, o “Registo de Abandono Escolar” com informações relativamente ao aluno (dados pessoais, filiação, outras informações), referindo a data de ocorrência de abandono da escolaridade obrigatória, bem como as diligências já efectuadas pela escola e os seus resultados.

O Despacho Conjunto 882/99 regulariza o encaminhamento de “menores de 16 anos em situação de exploração de trabalho infantil para estratégias diferenciadas e, sempre que possível, orientadas para a reintegração do aluno no percurso escolar regular” (alínea 1), através de vários instrumentos, que podem ser utilizados isolados ou em conjunto: currículos alternativos; cursos de educação e formação (também possíveis na Santa Casa da Misericórdia de Lisboa); ensino recorrente diurno; cursos técnico-profissionais da Casa Pia de Lisboa; aprendizagem (formação inicial em alternância).

No caso específico do Baixo Alentejo, as formas de reintegração possíveis para os alunos em processo de abandono são os currículos alternativos (desenvolvidos pelas próprias escolas para cada aluno), os cursos de educação e formação, o sistema de aprendizagem, o ensino recorrente nocturno (o diurno é pouco frequente) e os PIEF.

O ensino recorrente não parece ter muito sucesso no Alentejo, tal como acontece no resto do país. Esta é a região que regista o maior número de alunos que não concluiu nenhuma unidade capitalizável, sendo esse valor superior ao dos alunos que concluíram algumas unidades.

O estudo de avaliação do ensino recorrente na década de 90 (Pinto, Jorge *et al*, 1998) refere que existiu uma grande percentagem de alunos matriculados que em cinco anos não conseguiram concluir nenhuma unidade, havendo a percepção de que este tipo de ensino não funciona de forma eficaz, sobretudo para alunos que aí ingressam imediatamente após terem saído do sistema de ensino normal, seja por insucesso ou abandono escolar, tendo ultrapassado a escolaridade mínima obrigatória.

2.2. Perfil do abandono escolar precoce no Alentejo e no concelho de Beja

O Alentejo, juntamente com o Norte de Portugal, é uma das regiões onde se detectou maior abandono escolar no início da década de 1990 (Ferrão e Neves, 1992, p. 33), ocorrendo nesta região uma parte significativa dos casos de desistência (como é referido no estudo de Ferrão e Neves, este facto está associado ao despovoamento das áreas rurais e à concentração nas localidades sedes de concelho).

No estudo de caracterização de 1995, o Baixo Alentejo (região caracterizada no anexo 13) continuava a revelar forte incidência de abandono escolar no 3º ciclo. Dos 14 concelhos do distrito de Beja, cinco incluíam-se no grupo B, com taxas de abandono predominantemente elevadas ou muito elevadas: Alvito, Odemira, Ourique, Almodôvar, Mértola. Não havia qualquer concelho incluído no grupo melhor posicionado (A.1 – Bons resultados em meios predominantemente urbanos), o melhor resultado é alcançado pelo concelho de Castro Verde.

No primeiro estudo de caracterização regional dos factores de abandono escolar (Ferrão e Neves, 1992), os concelhos do Alentejo estavam incluídos maioritariamente nos grupos com situação-tipo C e D (desistências com valores semelhantes ou superiores à média nacional). Esse padrão é visível na distribuição por situação-tipo dos concelhos do distrito de Beja, indicada no Quadro 17.

Grupo	Concelhos
A – Ocorrência inexpressiva da desistência (ambos os ciclos) e do abandono (2º ciclo)	Mértola
B – Abandonar sem repetir	Almodôvar, Odemira, Vidigueira
C – Taxas de desistência em torno da média	Alvito, Barrancos, Cuba, Ourique
D – Interromper os estudos ao longo do ano lectivo (desistência)	Aljustrel, Beja, Castro Verde, Ferreira do Alentejo, Moura, Serpa

Quadro 17 – Abandono escolar no 2º e 3º ciclos, nos concelhos do distrito de Beja, 1990/91

(Dados de Ferrão e Neves, 1992)

O concelho de Beja estava incluído no grupo dos concelhos com taxas de desistência superior à média, onde existia interrupção dos estudos durante o ano lectivo associada a insucesso repetido (situações de não abandono escolar que poderão estar relacionadas com a inexistência de possibilidades de integração na vida activa).

Na investigação realizada em 2000 e coordenada por João Ferrão e Fernando Honório, foram realizados estudos de caso aprofundados em várias áreas do país, entre as quais o Alentejo. Esta região, em situação crítica quanto ao fenómeno, foi seleccionada como uma das áreas marcadas por contextos culturais pouco valorizadores do prosseguimento dos estudos e por mercados de trabalho pouco dinâmicos. Uma das escolas inquiridas é também uma das três escolas de Beja que é alvo de investigação no estudo de caso apresentado neste trabalho (Escola EB 2,3 de Santa Maria), que na altura revelava não ter nenhum plano para combater o fenómeno, resolvendo as situações “pontualmente” e que havia “muito abandono, mesmo no 1º ciclo; o abandono é maior no 2º ciclo ou na transição do 2º para o 3º” (p. 171)

Embora o valor médio para o Alentejo fosse igual ao do país, existiam discrepâncias entre os valores das cinco NUT III da região, com o menor valor de abandono escolar no Alentejo

Litoral (inferior em 4% à média da região e do país) e o valor mais elevado no Baixo Alentejo (superior em 3% à média da região e do país). As NUT III que integram esta região³⁷ apresentavam os seguintes valores de abandono escolar em 2001:

NUT III	Abandono escolar (%)
Baixo Alentejo	3,0
Alentejo Central	2,8
Lezíria do Tejo	2,8
Alentejo Litoral	2,6
Alto Alentejo	2,3
Média Alentejo	2,7
Média país	2,7

Quadro 18 – Taxa de abandono escolar, 2001

(Fonte: Ministério da Educação, 2003)

A análise por concelho revela também pequenas discrepâncias, embora todos os concelhos da região estivessem inseridos nas classes com valores de abandono escolar mais baixos, entre 0 e 5,9% (Figura 21). O valor mais elevado de abandono escolar encontrava-se no concelho de Redondo (com 5,3%), na NUT III Alentejo Central, região onde se situava a maioria dos concelhos com os valores mais elevados do Alentejo: para além de Redondo, os concelhos de Alandroal, Portel, Mourão e Borba. Tinham também valores entre 4 e 5,9% os concelhos de Moura (no Baixo Alentejo, com 4,4%) e de Avis (no Alto Alentejo, com 4%).

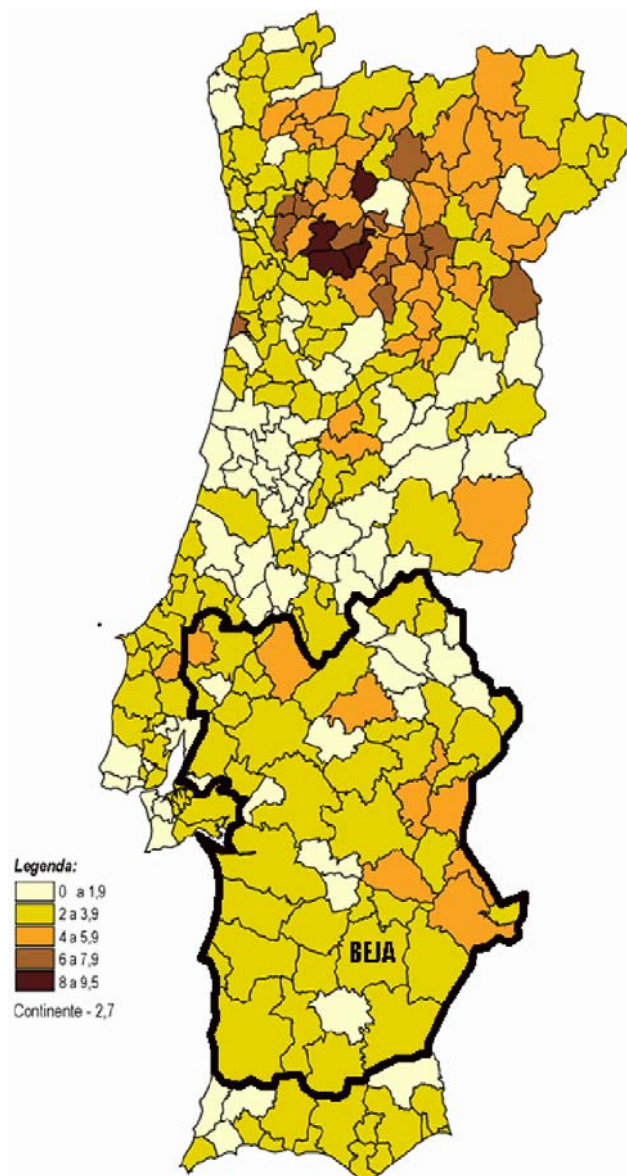


Figura 21 – Abandono escolar por concelho, 2001, em %

(Fonte: Ministério da Educação, 2003)

³⁷ A nova NUT III do Alentejo, Lezíria do Tejo, não estava incluída no Alentejo quando o estudo do Ministério da Educação que está a servir de base à análise do abandono escolar foi realizado, mas são apresentados os resultados também para essa unidade da região Alentejo – ver mapa no anexo 10.

Os valores mais baixos de abandono escolar encontravam-se nos concelhos de Marvão e Arronches (com 0%), na NUT III Alto Alentejo, região onde se situa a maioria dos concelhos com os valores mais baixos do Alentejo: para além de Marvão e Arronches, os concelhos de Gavião, Alter do Chão, Mora, Fronteira, Crato e Portalegre. O concelho de Castro Verde (no Baixo Alentejo) também apresentava um valor muito baixo (0,6%). Registavam-se igualmente valores entre 0 e 1,9% nos concelhos de Alvito (Baixo Alentejo), Viana do Alentejo e Vendas Novas (Alentejo Central).

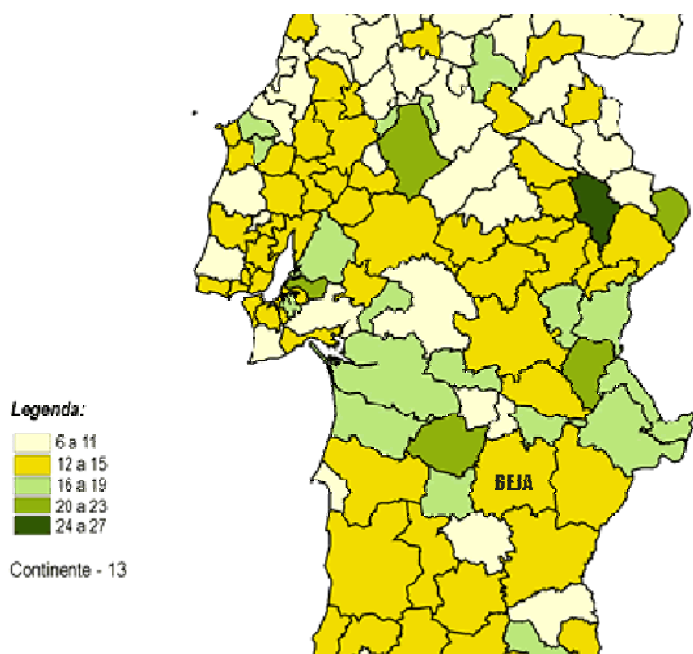


Figura 22 – Retenção³⁸ no ensino básico 1999/2000, %
(Fonte: Ministério da Educação, 2003)

Relativamente à retenção no ensino básico (facto que, como já foi referido, pode estar na origem do abandono escolar, sobretudo quando acontece de forma repetida), o Alentejo apresentava valores muito elevados em 2001 (Figura 22). As cinco NUT III do Alentejo estavam entre as 10 primeiras NUT com valores entre 13% no Alto Alentejo e 14,5% no Alentejo Central mas os valores mais altos eram de algumas regiões do Norte: Douro, Alto Trás-os-Montes e Tâmega.

O concelho de Beja tinha uma taxa média de abandono escolar (para os três ciclos do ensino básico, nos anos lectivos de 1993/94 a 1997/98) inferior a 3% (é o único concelho do Baixo Alentejo com este valor).

No estudo de 2003, do Ministério da Educação, o concelho de Beja apresentava uma taxa de abandono escolar de 2,8% (para uma média nacional de 2,7%). Se em relação às outras variáveis do estudo (saída antecipada e saída precoce) o concelho também se encontrava bem

³⁸ Retenção – percentagem dos efectivos escolares que permanecem, por razões de insucesso ou de tentativa voluntária de melhoria de qualificações, no ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos) em relação à totalidade de indivíduos que iniciaram este mesmo ensino.

posicionado, o mesmo não acontecia com a taxa de retenção, que era muito elevada (tal como em todo o Alentejo, Algarve e nordeste do país): 13,3%.

Uma publicação da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte, citada no PNAPAE apresenta alguns dados também retirados do Recenseamento de 2001, que mostram a taxa líquida de escolarização por região (ver no anexo 7 a apresentação do estudo de Joaquim Azevedo de 2003). O Alentejo registava valores semelhantes à média nacional (apenas tendo em conta valores para Portugal) no que respeita à escolarização entre os 10 e os 14 anos (Quadro 19). Porém, a partir dos 15 anos apresentava o 2º valor mais baixo (mas ainda superior à média do país) e mesmo inferior à média nacional nos 18-23 anos. Mais uma vez, era a região Norte que continuava a ter os valores mais baixos.

	10-11 anos		12-14 anos		15-17 anos		18-23 anos	
Norte	99,2	[96,2]	96,9	[81,7]	74,4	[48,8]	38,6	[23,5]
Centro	99,3	[95,9]	97,9	[88,9]	84,6	[61,5]	45,8	[30,6]
Lisboa	99,4	[96,4]	96,7	[94,8]	87,5	[77,9]	51,9	[41,6]
Alentejo	99,4	[95,7]	97,4	[90,3]	83,5	[66,9]	43,3	[29,2]
Algarve	99,3	[94,0]	97,5	[93,7]	85,1	[73,8]	43,3	[28,6]
Continente	99,3	[96,1]	97,5	[88,2]	81,0	[62,5]	44,3	[31,20]

Quadro 19 – Taxa específica de escolarização em 2001 [1991], %

(Fonte: Ministério da Educação e MSST, 2004a p. 60)

A taxa líquida de escolarização por ciclo (Quadro 20) demonstrava algumas discrepâncias relativamente à taxa específica de escolarização (Quadro 19), com valores mais baixos no Algarve, no 2º ciclo, e em Lisboa, no 3º ciclo.

	2º Ciclo 1991	2º Ciclo 2001	3º Ciclo 1991	3º Ciclo 2001
Norte	54,3	65,9	41,4	62,6
Centro	56,2	67,1	48,9	65,3
Lisboa	64,2	65,1	61,1	60,2
Alentejo	58,5	64,3	52,4	62,6
Algarve	57,7	63,5	57,9	61,4
Continente	58,2	65,8	50,4	62,6

Quadro 20 – Taxa líquida de escolarização segundo o nível de ensino, %

(Dados de Azevedo, 2003, citado in Ministério da Educação e MSST, 2004a, p. 61)

As taxas de conclusão do 6º e 9º anos (Quadros 21 e 22) que se reportam ao número de indivíduos de um determinado grupo etário que concluíram esse ano de escolaridade sobre o total de indivíduos desse grupo etário (em %) apresentavam valores para o Alentejo próximos da média nacional.

	15-19 anos	20-24 anos	25-29 anos
Norte	91,0	88,8	80,7
Centro	93,2	91,4	84,9
Lisboa	91,2	92,7	90,3
Alentejo	90,8	89,7	83,0
Algarve	90,3	90,6	86,0
Continente	91,5	90,6	84,7

Quadro 21 – Taxa de conclusão do 6º ano de escolaridade em 2001, %

(Fonte: Ministério da Educação e MSST, 2004a, p. 62)

Estas taxas revelavam, em termos relativos, valores elevados, mas demonstram a necessidade de introdução de medidas no sistema de ensino que permitam a universalização do ensino, pelo menos ao nível obrigatório, e “reclamam medidas de retorno à educação-formação” (Ministério da Educação, MSST, 2004a, p. 62) tanto a esse nível como no ensino secundário, a fim de aumentar a qualificação escolar e formação.

	9º ano	12º ano	Superior
Norte	50,1	34,3	14,2
Centro	59,7	39,9	16,0
Lisboa	79,9	56,9	25,4
Alentejo	61,1	38,8	13,7
Algarve	68,5	43,8	15,4
Continente	62,2	42,7	17,9

Quadro 22 – Taxa de conclusão do 9º ano, 12º ano e Ensino Superior em 2001, %

(Fonte: Ministério da Educação e MSST, 2004a)

Perante situações de alunos que abandonam o sistema educativo, as escolas são aconselhadas pelos serviços descentralizados do Ministério da Educação (CAE do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral, no caso de Beja) a efectuar todas as diligências possíveis (incluindo a comunicação do caso às autoridades policiais que devem contactar os encarregados de

educação do aluno) e só depois confirmar o abandono escolar, enviando o “Registo de Abandono Escolar” para as entidades competentes: Inspeção-geral do Trabalho (a Delegação de Beja encaminha os processos para a Segurança Social e para o PETI), Chefe de Divisão do Departamento de Acção Social do Serviço Sub-Regional da Segurança Social de Beja, DREA (um dos agrupamentos estudados não procede a este envio e um outro faz a comunicação para o CAE), e, quando conveniente, Presidente da CPCJ do concelho de Beja (a CPCJ solicitou a escolas do concelho para lhe serem enviados apenas os casos considerados graves por ter falta de meios para tratar todos os casos). Um dos agrupamentos estudados também informou fazer a comunicação de alguns casos ao Centro de Saúde, ao Serviço de Psicologia e Orientação e ao GAAF, ambas as entidades a funcionar na escola durante os anos lectivos estudados.

O número de casos de abandono escolar (Quadro 23), nos três anos lectivos estudados (ver dados por Agrupamento de Escolas no anexo 16), revela um aumento deste fenómeno ao nível do 1º ciclo (a par de um aumento simultâneo de alunos, o que também aconteceu no ensino pré-escolar), o que contraria alguns dos estudos apresentados, que indicam haver mais abandono escolar ao nível do 3º ciclo. No 2º e 3º ciclos, onde houve uma diminuição do número de alunos inscritos, os casos de abandono escolar registaram também uma pequena diminuição, embora de forma algo irregular: no 2º ciclo o número de abandonos escolares diminuiu no ano lectivo de 2002/2003 e voltou a aumentar em 2003/2004. Esta é também a situação da percentagem na relação entre abandonos e número de alunos inscritos: a uma ligeira diminuição seguiu-se um aumento que quase iguala o valor (2,2%) ao de 2001/2002.

Os valores obtidos para o abandono escolar precoce no concelho de Beja através da relação percentual entre o número de abandonos e o número total de alunos (2,3% para o ano lectivo de 2001/2002, 2,2% para 2003/2004 e 1,9% para 2002/2003, com uma média de 2,1% para os três anos lectivos) situam-se abaixo daqueles que são indicados no estudo do Ministério da Educação (2,7% para Portugal, 3% para a NUT Baixo Alentejo e 2,8% para o concelho de Beja³⁹), mas não deverão corresponder à realidade, uma vez que as escolas não disponibilizaram todos os dados pretendidos.

³⁹ Estas percentagens não foram calculadas da mesma forma do que a que agora se apresenta, pois são o resultado do cálculo do total de indivíduos, no momento censitário, com 10-15 anos que não concluíram o 3º ciclo e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário (ver parte 3, no que respeita ao conceito de abandono escolar – 1.3), enquanto que aqui se contabiliza o total de alunos dos Agrupamentos de escolas e a partir desse total se calcula a % dos que abandonaram a partir do número de processos de abandono escolar indicados pelas escolas.

	2001/2002	2002/2003	2003/2004	Total / Média
1º CICLO N° alunos	1220	1279	1433	3932
N° de casos de abandono escolar	26	27	36	89
Relação abandono / n° alunos, %	2,1	2,1	2,5	2,3
2º CICLO N° alunos	720	727	693	2140
N° de casos de abandono escolar	30	20	22	72
Relação abandono / n° alunos, %	4,2	2,8	3,2	3,4
3º CICLO N° alunos	1155	1121	1039	3315
N° de casos de abandono escolar	14	12	11	37
Relação abandono / n° alunos, %	1,2	1,1	1,1	1,1
Total abandono	70	59	69	198
Total abandono dados PETI ⁴⁰	81	50	36	167
Relação abandono / n° alunos %	2,3	1,9	2,2	2,1

Quadro 23 – Abandono escolar - dados recolhidos nas escolas e junto da Equipa Móvel do PETI

Apenas num dos agrupamentos foi possível realizar a recolha que se pretendia: contabilizar e retirar dados dos registos de abandono escolar; nos dois restantes agrupamentos apenas foram disponibilizados dados pelo órgãos de gestão, que poderão não corresponder ao número de registos de abandono escolar existentes (o que será quase certo no caso do Agrupamento n° 3, onde apenas foram contabilizados casos de abandono efectivo da escola). Contudo, esta recolha contabiliza mais casos do que aqueles que foram sinalizados ao PETI (tanto à coordenação regional como à Equipa Móvel Multidisciplinar a actuar no terreno desde Setembro de 2005 ou à CPCJ, o que revela a discrepância de dados entre as várias entidades intervenientes nos processos de abandono escolar, sobretudo devido ao facto de não estar uniformizada, na prática a operacionalização destes processos (porque teoricamente existem orientações para tal, como já foi referido).

⁴⁰ Número de sinalizações recebidas; a discrepância entre os dados recolhidos e o número de casos da Equipa Móvel do PETI nos agrupamentos 1 e 2 poderá dever-se ao facto desta equipa apenas estar a acompanhar situações de abandono efectivo, enquanto que dos dados recolhidos constam todas as sinalizações (que foram possíveis de ser contabilizadas) de abandono escolar incluindo as de alunos que poderão ter regressado às escolas.

Género	2001/2002		2002/2003		2003/2004		Totais	
	F	M	F	M	F	M	F	M
1º Ciclo	2	1	4	2	4	12	10	15
2º Ciclo	3	3	2	4	5	3	10	10
3º Ciclo	4	5	4	5	5	2	14	12
Total alunos	9	9	11	11	14	17	34	37

Quadro 24 – Abandono escolar por género - dados recolhidos nas escolas

(sem dados para um Agrupamento)

A análise do abandono escolar por género (Quadro 24) revela um dado curioso: ao contrário do que alguns estudos indicam, neste estudo de caso o número de crianças e jovens do sexo feminino que abandona a escola é quase igual ao do sexo masculino (ou mesmo superior, como acontece no 1º ciclo em 2001/2002 e 2002/2003, ou no 2º e 3º ciclos em 2003/2004). No que respeita aos valores totais, apenas no ano lectivo de 2003/2004 existe maior número de abandonos pelo sexo masculino (3 casos), o que também acontece na soma dos três anos lectivos. Uma vez que estes dados estão incompletos, por faltarem os dados de um agrupamento escolar⁴¹, não serão adiantadas mais conclusões sobre o abandono escolar por género.

O detalhe dos casos de abandono escolar por agrupamento (em anexo) demonstra que as maiores percentagens de abandonos escolares ao longo dos três anos lectivos estudados se verificaram no Agrupamento nº 1 (embora este seja o único agrupamento onde se regista uma diminuição de casos ao nível do 1º ciclo). O número de situações de abandono apenas aumentou percentualmente no Agrupamento nº 2, mas por uma razão muito específica: foram inscritas no 1º ciclo, numa das escolas rurais pertencentes ao agrupamento, algumas crianças de etnia cigana que acabaram por abandonar a escola.

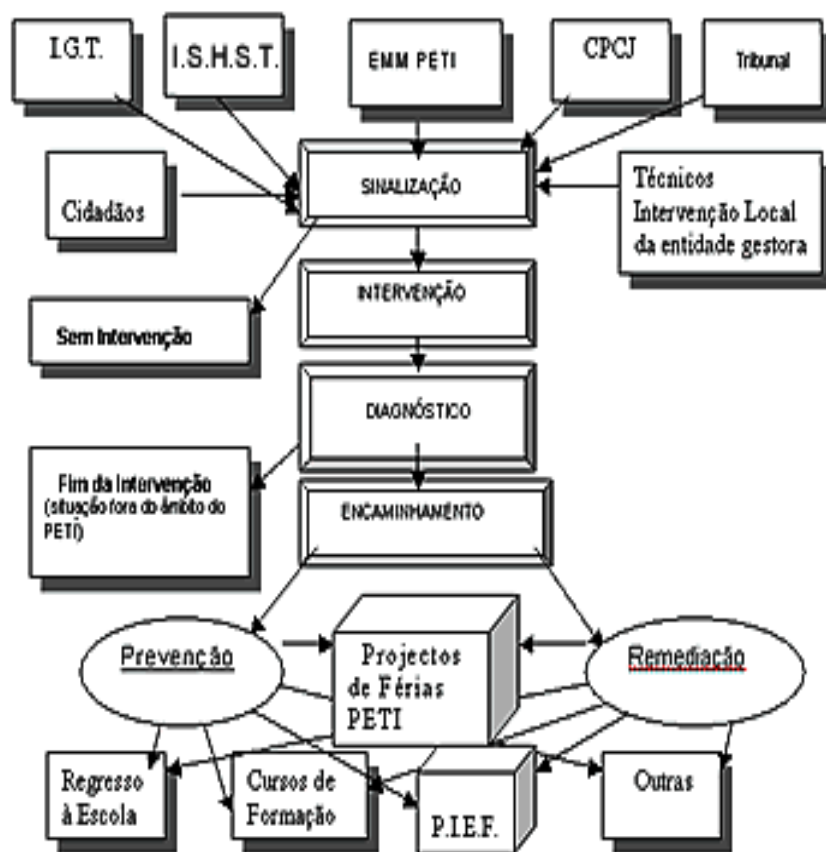
2.2.1. O papel do PETI

O PETI tem como principais objectivos divulgar informação sobre protecção dos direitos dos menores e sobre medidas educativas e formativas, estabelecer acordos de cooperação e

⁴¹ Em pesquisa posterior à contabilização efectuada nas escolas, foram recolhidos alguns dados sobre este agrupamento que revelam igual número de casos do sexo masculino e feminino.

constituir parcerias, desenvolver acções específicas de prevenção, promoção e articulação com serviços inspectores na identificação de situações de exploração de trabalho infantil e desenvolver os PIEF. Os principais destinatários desta estrutura de projecto são menores em situação de abandono escolar sem terem concluído a escolaridade obrigatória, que se encontrem em risco de inserção precoce no mercado de trabalho, encontrados em situação efectiva de exploração de trabalho infantil e vítimas das piores formas de exploração.

O PETI recebe sinalizações de casos de abandono escolar precoce oriundas sobretudo de escolas, IGT e Segurança Social (neste último caso, na coordenação regional do Alentejo são poucos os casos recebidos; também são recepcionadas sinalizações de instituições particulares de segurança social, de organizações não governamentais ou de centros de saúde).



Nos casos de abandono escolar efectivo é feita a prevenção de trabalho infantil, enquanto que em casos de trabalho infantil é levada a cabo uma estratégia de remediação. A metodologia de intervenção (esquematizada na Figura 23) consiste na prática na recepção da sinalização, entrada na base de dados dos serviços centrais de Lisboa e acompanhamento pela Equipa Móvel Multidisciplinar no terreno.

Figura 23 – Metodologia de planeamento do PETI

(Fonte: WWW:URL:http://www.peti.gov.pt/peeti_menu.asp?menuID=3)

Esta Equipa Móvel procede a um diagnóstico (escolar, social e individual) e elabora uma proposta de encaminhamento, que é apresentada à Coordenação Regional que, por sua vez, o

encaminha para a Coordenação Regional do PIEF (constituída pelo coordenador regional do PETI, um elemento da Direcção Regional de Educação, um elemento do IEFP e um elemento da Segurança Social).

A autorização do encaminhamento pela Equipa da Coordenação Regional do PIEF pode assumir facetas diversas: regresso à escola (na maior parte dos casos as crianças até aos 12/13 anos são reencaminhadas para as escolas), cursos do IEFP ou PIEF (dos 13 aos 17 anos os jovens são encaminhados para os PIEF). Os PIEF são cursos cuja construção é dinamizada pelas Equipas Móveis do PETI, que também os apoia e acompanha, e podem englobar diversas parcerias, entre as quais as escolas, os serviços locais de Segurança Social, os Centros de Emprego e de Formação Profissional.

A actuação do PETI no Alentejo tem permitido o reconhecimento do problema do abandono escolar e da necessidade de responder às situações de crianças ou jovens exploradas (trabalho infantil) e/ou em risco por terem saído do sistema educativo. No final de 2005 existiam três Equipas Móveis no Alentejo: Alto Alentejo (Portalegre), Alentejo Central (Évora) e Baixo Alentejo (sede em Beja, no Centro de Emprego e Formação Profissional).

A coordenação regional do PETI revela que existiu um grande aumento no número de casos de abandono escolar que recebe no ano lectivo 2002/2003 (em que apenas funcionaram 3 PIEF no Alentejo), o que se deverá à implementação da estrutura regional no ano 2000 e posterior sensibilização (que aconteceu ao longo dos anos 2000 e 2001). No ano lectivo de 2003/2004 funcionaram 12 PIEF no Alentejo; no Baixo Alentejo apenas funcionaram 2 cursos (em Pias e em Vila Nova de São Bento), tendo sido previsto um curso para começar a funcionar em Beja no ano lectivo de 2004/2005 (que não foi concretizado) e constituída uma Equipa Móvel apenas a partir de Setembro de 2005, que realizou o diagnóstico dos casos de abandono escolar nos 3 agrupamentos do concelho ao longo do ano lectivo de 2005/2006, tendo partilhado algumas das suas experiências com a autora deste estudo⁴².

⁴² É notável a abertura desta entidade ao trabalho em parceria, bem como a amabilidade e a ajuda que dispensaram à autora deste estudo ao longo de toda a pesquisa efectuada, como foi referido logo no início.

2.2.2. A actuação da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens

A CPCJ Beja surgiu com este nome em 2001, por força da Lei 147/99, de 1 de Setembro, e da Portaria nº 1226-GA/2000, de 30 de Dezembro, que obrigaram à reorganização da Comissão de Menores de Beja existente desde 1993. Esta instituição oficial não judiciária exerce a sua actividade no município de Beja, funcionando em duas modalidades distintas: “Comissão Alargada visa desenvolver acções de promoção dos direitos e de prevenção das situações de perigo para crianças e jovens; Comissão Restrita visa intervir nas situações de perigo” (Camacho, 2004, p. 6).

A intervenção da CPCJ (Figura 24) divide-se em duas fases: a fase preliminar consiste na recepção da sinalização dos casos e num primeiro contacto com os responsáveis pela criança ou jovem; a segunda fase (avaliação diagnóstica) tem por objectivo analisar e apresentar respostas para tentar resolver a situação.

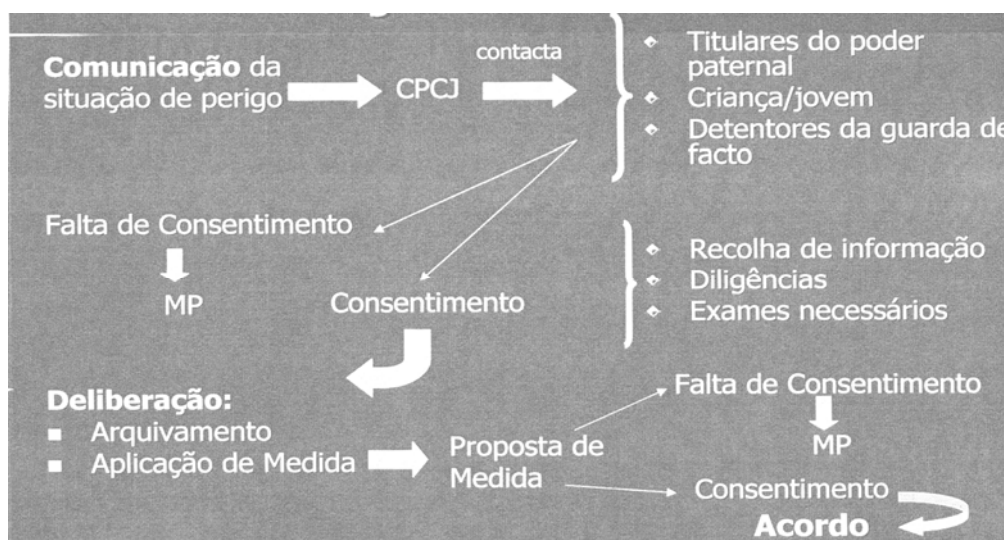


Figura 24 – Operacionalização da intervenção da CPCJ

(Fonte: Camacho, 2004, p. 10)

Segundo informações recolhidas pelo CLAS, em 2001 a CPCJ de Beja acompanhou 140 crianças e jovens (Quadro 25), com um número elevado de casos com problemáticas relacionadas com o abandono escolar e abrangendo sobretudo crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 15 anos (64,5%).

O número de casos por género foi praticamente idêntico (51,4% para masculinos e 48,6% para femininos) e o nível de escolaridade das crianças e jovens situava-se nas categorias sem escolaridade e pré-escolar (num total de 58%) ou com frequência do 1º ciclo (25,8%); não havia nenhum caso com 3º ciclo de escolaridade concluído: “este facto poderá encontrar explicações nos valores encontrados em termos de escalões etários, e ainda nos relativos ao abandono escolar” (CLAS, 2002, p. 122). A maior parte das crianças vivia com a família, nuclear ou monoparental feminina, mas a sinalização foi feita sobretudo pelo Ministério Público (28,5%) ou pelas Escolas (25%). Nos vinte casos em que houve processos instaurados, a maior parte das medidas consistiu na intervenção em “apoio em meio natural de vida” (14 casos) ou “colocação institucional – lar” (4 casos).

Grupo Etário	N	%	Problemática Dominante (por ordem decrescente de incidência)		
			1.ª	2.ª	3.ª
0-2 anos	10	7.1	Negligência	Outras Situações de Perigo	Abandono
3-5 anos	17	12.1	Negligência	Outras Situações de Perigo	Expo. Mod. Comp. Desviante
6-9 anos	34	24.2	Abandono Escolar	Outras Situações de Perigo	Expo. Mod. Comp. Desviante
10-12 anos	23	16.4	Abandono Escolar	Expo. Mod. Comp. Desviante	Pr. facto Qualific. C/ Crime
13-15 anos	33	23.5	Abandono Escolar	Outras Condutas Desviantes	Outras Situações de Perigo
16-18 anos	19	13.5	Outras Condutas Desviantes	Expo. Mod. Comp. Desviante	Outras Situações de Perigo
19-21 anos	4	2.8	Sem Informação	Sem Informação	Sem Informação
TOTAL	140	100			

Quadro 25 – Crianças/Jovens acompanhados pela CPCJ em 2001

(Fonte: CLAS, 2002, p. 121)

Segundo a própria CPCJ (Figura 25), em 2001 foram alvo de processo 70 crianças (apenas metade das que foram acompanhadas, o que também sucedeu em 2002 e 2003), tendo este número diminuído em 2002 e aumentado em 2003. Dos 62 processos instaurados em 2002 (87 crianças e jovens acompanhados), 36 tiveram origem em sinalizações efectuadas por estabelecimentos de ensino; das 83 problemáticas acompanhadas, mais de metade (46 casos) respeitavam a abandono escolar com igual número de casos masculinos e femininos (23 por género). O número de casos de crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 15 anos (que constituía o maior grupo em 2001) aumentou em 2003, tornando-se a faixa etária dos 13 aos 15 anos aquela que reunia mais casos (44 num total de 152).

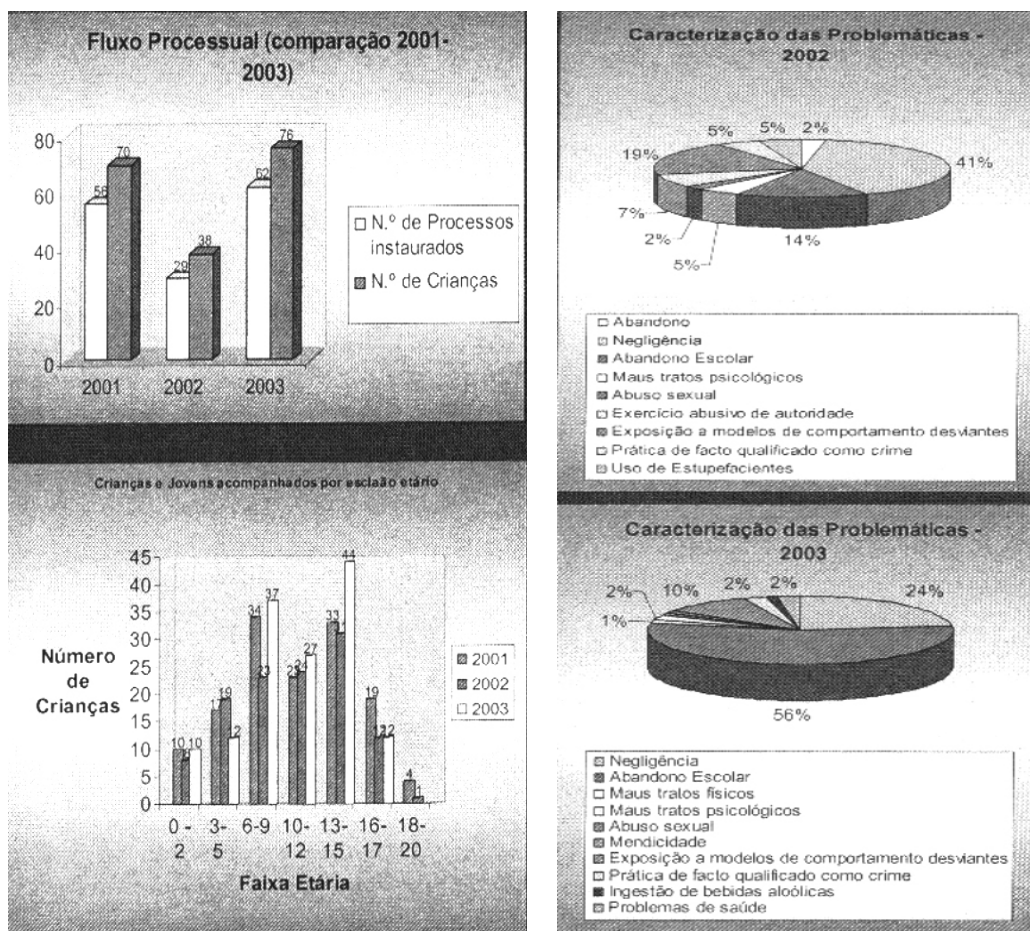


Figura 25 – N.º de processos e crianças acompanhadas pela CPCJ de Beja e caracterização das problemáticas

(Fonte: Camacho, 2004, p. 13 e 14)

Em 2003 a principal problemática acompanhada pela CPCJ foi o abandono escolar (56% das situações, a contrastar com os 14% registados em 2002, conforme se verifica na Figura 25); ao nível nacional (segundo as estatísticas da justiça relativas ao período entre 1998 e 2001⁴³), as questões associadas ao sistema escolar (abandono escolar e absentismo escolar) surgem como a segunda situação que origina mais casos de acompanhamento por parte das CPCJs (em primeiro lugar está a negligência).

No ano de 2003, nos casos acompanhados pela CPCJ de Beja, a maioria das crianças continuava a inserir-se em famílias nucleares (51%) ou monoparentais (33%), sendo os pais

⁴³ Informação disponível em <http://www.gplp.mj.pt/estjustica/pdfs/prodeser/infest/Exepenas/CNPCJR%201992-2001.pdf>.

relativamente jovens, com níveis de escolaridade muito baixos (76% tinha no máximo o 1º ciclo completo) “e consequentemente baixos níveis de qualificação profissional, do que decorrem condições de empregabilidade precárias” (Camacho, 2004, p. 16).

2.2.3. A intervenção da Segurança Social

A acção social desenvolvida pela Segurança Social constitui um sistema que:

- Tem como objectivos fundamentais a prevenção e reparação de situações de carência e desigualdade sócio-económica, de dependência, de disfunção, exclusão ou vulnerabilidade sociais, bem como a integração e promoção comunitárias das pessoas e o desenvolvimento das respectivas capacidades;
- Se destina também a assegurar a especial protecção aos grupos mais vulneráveis, nomeadamente crianças, jovens, pessoas com deficiência e idosos, bem como a outras pessoas em situação de carência económica ou social, disfunção ou marginalização social.

A protecção da acção social realiza-se através da concessão de:

- a) Prestações pecuniárias, de carácter eventual e em condições de excepcionalidade;
- b) Prestações em espécie;
- c) Acesso à rede nacional de serviços e equipamentos sociais;
- d) Apoio a programas de combate à pobreza, disfunção, marginalização e exclusão sociais.⁴⁴

Os Registos de Abandono Escolar são também enviados para o Departamento de Acção Social do Serviço Sub-Regional da Segurança Social de Beja, que quando recebe esta sinalização verifica se a família tem associado o RSI (nesse caso são encetadas negociações com a família e o menor tem de voltar à escola sob pena de ser suspenso o pagamento da prestação à família) ou não – neste caso não se abre processo mas é desenvolvida acção social entre um técnico do departamento e a família. Neste Departamento não existe uma base de dados sobre abandono escolar, nem há informação tratada sobre o assunto.

⁴⁴ Informação disponível em <http://www.seg-social.pt/>.

A Segurança Social de Beja (através da opinião expressa pela técnica de acção social contactada) considera que o papel dos GAAF's a funcionarem nas escolas é extremamente importante na articulação entre entidades e na prevenção do abandono escolar. Revela mesmo que no agrupamento onde funcionou um gabinete destes (durante dois anos, entre 2003 e 2005) os casos de abandono escolar diminuíram de forma muito positiva, com cerca de 80% a menos de novos casos, comparando com a situação anterior. Estes gabinetes surgem para dar uma resposta mais localizada mas são penalizados pelo facto de não poderem ser constituídos apenas por vontade da escola: a escola não tem meios (humanos, com técnicos especializados) para constituir um gabinete destes e não pode concorrer às candidaturas que existem para a sua constituição, assim, são organizações exteriores às escolas (associações de desenvolvimento local) que permitem a instalação destes gabinetes, como aconteceu no caso já referido. Contudo, como os projectos têm apenas a duração de 2 anos, o gabinete teve de ser extinto no agrupamento de escolas onde funcionava e foi instalado noutra agrupamento do concelho⁴⁵. Para além do que se perdeu com o corte no acompanhamento aos alunos, houve necessidade de encontrar uma forma de continuar a prestar alguns dos serviços disponibilizados por esse gabinete, o que foi conseguido através de um novo projecto de outra associação de desenvolvimento que constituiu um gabinete de mediação. O terceiro agrupamento de escolas do concelho também tenciona ter um gabinete deste tipo no futuro.

2.3. As características e os percursos dos alunos

Dos 198 casos de alunos em abandono escolar contabilizados nas escolas, apenas sobre 53 situações (casos existentes num dos agrupamentos de escolas, uma vez que os outros se recusaram a permitir o acesso aos Registos de Abandono Escolar) foi possível reunir mais informação através da consulta dos registos de abandono escolar na própria escola sede do agrupamento (contudo, em muitos casos o próprio registo estava incompleto e foi necessário recorrer aos processos individuais dos alunos), sobre os outros 145 casos foi apenas possível recolher algumas informações relativas a 43 casos, registadas pela coordenação regional do PETI, que permitiu a sua consulta junto da Equipa Móvel a actuar em Beja.

⁴⁵ Foi este o GAAF contactado que não disponibilizou qualquer informação, nem sobre a escola onde tinha estado a funcionar, nem sobre aquela onde estava a funcionar quando foi contactado.

Foi assim possível aceder a informação mais detalhada sobre 96 casos de abandono escolar precoce (cerca de 49% do total de 198 casos inicialmente contabilizados), embora em muitos casos esta informação seja parcial, devido ao facto de em algumas situações não estar concluído o diagnóstico que é feito pela Equipa Móvel do PETI. Algumas informações são retiradas dos vários contactos realizados com esta entidade, mas também com as escolas, a CPCJ, o CFP de Beja e com os próprios jovens (sobre as entrevistas realizadas serão avançados mais detalhes no sub-capítulo 2.4.2.).

As idades dos alunos que abandonaram a escola durante os anos lectivos de 2001 a 2004 oscilaram entre os 7 e os 14 anos (houve uma ocorrência de uma aluna que abandonou com 6 anos e um aluno com 15), embora o maior número de casos ocorresse entre os 12 e os 14 anos: 17 casos com 12 anos, 19 com 13 anos e 29 com 14 anos. Nestes elevados números de casos o número de raparigas e rapazes é quase idêntico (excepto nos 12 anos, em que há maior número de rapazes), embora em dois dos agrupamentos de escolas exista maior número de raparigas a abandonar a escola mais tarde (com 14 anos). As raparigas abandonam a escola em anos lectivos diferenciados, desde o 1º ao 8º, enquanto nos rapazes há uma maior concentração de casos de abandono no 2º ciclo (num dos agrupamentos esta concentração estende-se ao primeiro ciclo e noutro é mais notória no 5º e 7º anos). Há também uma maior ocorrência de casos de abandono escolar por parte de crianças de etnia cigana no 1º ciclo de escolaridade e das raparigas desta etnia a partir da adolescência.

As profissões dos pais (ver anexo 17) estão sobretudo relacionadas com trabalhos não qualificados, embora haja maior número de ocorrências relacionadas com trabalhos na construção civil e 6 casos de desempregados (para além dos pais de etnia cigana, que ou têm profissão desconhecida ou são desempregados); no que respeita às mães também existem 6 casos de desempregadas e os trabalhos são sobretudo não qualificados, com um grande número de domésticas. A mãe é maioritariamente a encarregada de educação, havendo 11 casos em que esta função é desempenhada pelo pai, 7 pela avó e 1 por uma tia.

A actuação da escola passa pela solicitação da presença na escola do encarregado de educação do aluno, mas em muitos casos ele não comparece: existem 21 situações destas (incluindo 9 casos de etnia cigana), bem como 6 situações de ausência de matrícula (também na etnia cigana). Noutros casos, o aluno abandona por decisão do próprio encarregado de educação (tal

informação consta explicitamente em 6 das situações analisadas e acontece igualmente quando os encarregados de educação não concordam com soluções apresentadas pela escola: currículos alternativos ou inserção na CERCIC – Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados, por exemplo) e isso mesmo ficou comprovado nas palavras dos alunos: “*os meus pais concordaram*” (Ent. – Entrevista 11, 18, 19, 22). Ainda noutras situações, menos frequentes, os encarregados de educação comparecem, mas afirmam não saber do seu educando (esta situação é frequente nos casos em que os pais estão separados e há um litígio sobre a guarda do menor, o que implica que em alguns dos casos pesquisados os menores tivessem sido, inclusive, levados para o estrangeiro), ou informam que ele está em casa de outro familiar.

As famílias parecem ser o “centro” do problema ou o que dá origem ao abandono escolar precoce, uma vez que as situações analisadas e a opinião dos vários actores exteriores intervenientes para aí convergem: falta um ambiente familiar que promova a importância da escolarização, mas sobretudo que acompanhe as crianças e jovens no seu desenvolvimento físico e psicológico (muitas crianças e jovens ficam sozinhos muitas horas); os pais ou encarregados de educação destas crianças não acompanham o seu percurso escolar - a frase mais repetida nos documentos pesquisados é “*o encarregado de educação não compareceu*”.

Também foram encontradas situações em que os encarregados de educação comparecem nas escolas e são informados da situação de abandono escolar mas nada fazem nem adiantam explicações. Outros afirmam que não conseguem controlar os seus educandos e não sabem o que fazer, ou que não conseguem ajudar os filhos a ultrapassar alguns problemas que os impedem de frequentar a escola: vergonha, idade mais avançada que os seus colegas, dificuldades explícitas de inserção no meio escolar, dificuldades de aprendizagem. A falta de aproveitamento pode levar à tomada de decisão, por parte dos pais, de retirarem os filhos da escola – aconteceu explicitamente em 4 dos casos analisados e o percurso dos alunos foi o seguinte: um voltou para a escola para frequentar um curso de Educação Formação, outro foi frequentar um curso numa escola profissional, outro voltou à escola e passou de ano e sobre o 4º caso não há informações disponíveis).

O percurso dos alunos dos casos sobre os quais foi possível obter informação é bastante diversificado (ver Quadro 26), mas a maior parte dos casos conhecidos encontra solução

dentro do sistema educativo/formativo, muitas vezes com resultados positivos (a amarelo no quadro) no que respeita ao seu percurso escolar e/ou formativo (este regresso poderá estar ligado ao acompanhamento pelo RSI). Mas os 12 casos de “sucesso” são uma pequena parte dos 198 casos encontrados e o que o contacto com as várias entidades revelou é uma imagem de “fracasso” para os jovens que abandonam a escola de forma precoce: estão em casa sem fazer nada (muitos à espera de ter vaga num curso profissional que lhes irá dar equivalência ao 6º ou ao 9º ano, por vezes por imposição do Tribunal ou do Centro de Emprego onde já se inscreveram), os mais velhos desempenham trabalhos pouco qualificados (na construção civil ou na agricultura, mas são casos não oficializados de trabalho infantil) ou seguiram uma vida marginal, ou ainda alguns têm paradeiro desconhecido.

Escola/Formação Profissional	Nº	Outros percursos	Nº
Vai às aulas intercaladamente	3	Acompanha pais em feiras	1
Volta e abandona novamente (no próprio ano ou no seguinte)	5	Foi viver para outro sítio e não tem transporte para a escola	1
Total	8	Seguido pela CPCJ	1
Voltou	3	Aluna engravidou	1
Está noutra escola	2	Institucionalizado	1
Voltou para curso EF*	4		
Está numa escola profissional	3		
Total	12		

* apenas num caso se soube que o curso foi concluído, noutro caso o aluno tinha sido excluído do curso

Quadro 26 – Percurso de alguns alunos que abandonaram a escola precocemente - dados recolhidos nas escolas e junto da Equipa Móvel do PETI

Na maior parte das situações a escola acaba por não saber o que aconteceu aos alunos. Os alunos de etnia cigana abandonam e já não regressam (excepto num dos casos analisados) nem há qualquer informação sobre o que lhes acontece.

A localidade onde residem os alunos não pode ser alvo de uma caracterização precisa, uma vez que existem mais casos para um dos agrupamentos, devido às razões já apontadas, o que condiciona à partida o raio de residência de mais de metade destes casos de abandono escolar. No entanto, e ao contrário do que se poderia supor, o maior número de casos reside nas

freguesias urbanas de Beja (com 38 casos, sendo 11 deles do Bairro da Esperança, 2 do Bairro do Pelame e 1 do Bairro dos Moinhos), seguindo-se-lhe as localidades rurais de Cabeça Gorda, Salvada (nestes dois casos com bastantes registos de situações relacionadas com a etnia cigana), Albernoa, Penedo Gordo e Santa Clara do Louredo. Com apenas 1 ou 2 ocorrências aparecem as localidades de Trindade, São Matias, Neves, Beringel, Mina da Juliana, São Brissos, Quintos e mesmo Cuba, já no concelho vizinho.

Dos casos de alunos mais velhos acompanhados pela CPCJ ao longo dos três anos lectivos estudados apenas um voltou para a escola, tendo os outros percursos diversificados (dois dos processos foram arquivados, não estando mencionada a forma de resolução do caso⁴⁶, pelo que os jovens poderão também ter voltado para a escola): ingresso na Escola Profissional de Alvito, dois casos enviados para o Tribunal (Ministério Público - o que acontece quando há falta de consentimento dos encarregados de educação, como está esquematizado na Figura 24), envolvimento noutras problemáticas, aplicação da medida de apoio junto dos pais, ingresso no CFP (neste caso o jovem acabou por ser expulso e depois ingressou num curso de Formação/Emprego).

Na resposta que pode ser dada a casos de abandono escolar, a CPCJ começa por fazer o acompanhamento dos pais e do menor; na maior parte dos casos o jovem não quer voltar para a escola, mas com menos de 18 anos não pode trabalhar (para o fazer tem de estar inscrito no ensino recorrente, ter o 9º ano ou ter 9 anos de escolaridade) e existe a possibilidade de frequentar um curso de Educação-Formação, tendo os jovens preferência por frequentá-lo no CFP (embora também já existam cursos nas escolas). Contudo, a possível extinção destes cursos nos CFPs poderá levar a que os jovens tenham mesmo de regressar à escola.

No caso do PETI, como já foi referido, os jovens também podem ser encaminhados para esses cursos ou para os PIEF (no caso de terem mais de 13 anos), mas o diagnóstico para o concelho de Beja apenas começou a ser realizado no ano lectivo 2005/2006.

⁴⁶ Os dados da CPCJ sobre abandono escolar foram transmitidos pelo representante da Educação na Comissão, que não tinha acompanhado todos os casos de abandono escolar (os processos das crianças e jovens são distribuídos pelos elementos da comissão) e portanto não tinha mais informações do que aquelas que estavam nos processos, sem ser nos casos que o próprio elemento tinha acompanhado – para além disso, este cargo foi ocupado por duas pessoas ao longo da exploração deste estudo de caso (primeiro uma educadora de infância, depois um professor, ambos destacados no CAE), tendo a última delas pouco conhecimento sobre os casos e sobre o próprio funcionamento da Comissão, por estar aí inserido há muito pouco tempo.

2.3.1. A perspectiva da escola

Perante casos de abandono escolar, as escolas, através do Director de Turma, contactam o Encarregado de Educação para saber o que se passa com o aluno e tentar encontrar uma forma de o aluno voltar para a escola. Em cerca de metade dos 53 casos do único agrupamento de escolas para o qual foi possível obter informação mais precisa, os encarregados de educação não compareceram – a falta de comparência aconteceu sempre nos casos dos 18 alunos de etnia cigana (apenas 1 abandonou no 5º ano estando todos os outros no 1º ciclo). Quando este procedimento não tem sucesso, o Director de Turma preenche o Registo de Abandono Escolar que é enviado pelos serviços administrativos para as autoridades competentes, já referidas.

Se os alunos não voltarem para a escola, o que aconteceu apenas em algumas situações (foi confirmado em 10 dos 198 casos contabilizados em todos os agrupamentos) e por vezes devido à actuação da CPCJ⁴⁷, a escola e os professores apenas sabem mais informações sobre os alunos através de vias informais, pois os serviços que recebem os Registos de Abandono Escolar não relatam à escola a sua actuação nem os resultados do acompanhamento aos alunos.

Os órgãos de gestão revelam alguma dificuldade em controlar o que se passa nas escolas do 1º ciclo e têm tentado prevenir e combater o abandono escolar com a oferta de cursos alternativos ao currículo escolar (de Educação Formação), acompanhamento e apoio aos alunos (em salas de estudo, por exemplo) a partir do 5º ano de escolaridade.

A existência de Serviços de Psicologia e Orientação, ou GAAFs, é encarada com bastante satisfação pelos órgãos de gestão e pelos próprios professores, que muitas vezes vêm neles a solução para a sua dificuldade em lidar com casos de insatisfação perante a escola ou insucesso repetido (algumas das causas do abandono escolar precoce).

⁴⁷ Este dado vem da experiência pessoal da autora desta dissertação, não foram avançadas informações sobre a forma como decorreu o retorno, porque não há conhecimento por parte dos serviços administrativos/órgãos de gestão (foram estas as fontes dos dados fornecidos pelas escolas) nem está mencionado nos processos dos alunos – provavelmente essa informação só de poderia obter junto do Director de Turma ou consultando as actas dos Conselhos de Turma, o que está fora do âmbito e objectivos deste trabalho.

2.3.2. A perspectiva dos alunos que abandonam a escola precocemente

Com o objectivo de realizar cerca de 20 entrevistas, foram contactados vários jovens que tinham abandonado a escola ao longo do período estudado (todos com mais de 16 anos, limite etário mínimo considerado desejável para o fim pretendido), pela autora do estudo e pela CPCJ, a seu pedido. Contudo, apenas um destes contactos foi frutífero, uma vez que ou as pessoas não respondiam ao contacto ou não aceitavam falar. Esta recusa insere-se no contexto em que ocorrem a maior parte dos casos de abandono escolar precoce (segundo as informações das entidades intervenientes): famílias não estruturadas e/ou com problemas socioeconómicos, adolescentes com problemas disciplinares ou com dificuldades de adaptação nas escolas ou ainda com comportamentos marginais – todos estes contextos dificultam o diálogo dessas pessoas com alguém exterior ao seu ambiente social e impedem-nos de apresentar um discurso coerente e que desejem expor publicamente (por isso mesmo, o jovem que apresentou o caso mais evidente de abandono escolar precoce por problemáticas sócio-económicas de entre os entrevistados foi o único que inicialmente afirmou não querer ser entrevistado, o que depois se concluiu estar relacionado com diversos problemas sociais e legais que envolviam a sua vida).

Considerou-se então passível de dar resultados positivos a possibilidade de contacto com jovens que estivessem a frequentar cursos de Educação Formação no CFP de Beja, o que foi autorizado pela Delegada Regional do IEF. Foram aí entrevistados 23 jovens que frequentam cursos de Educação Formação que dão equivalência ao 9º ano de escolaridade (nem todos residem no concelho de Beja, 7 dos 23 entrevistados no CFP são de concelhos limítrofes). Pela descrição por eles efectuada (alguns não sabiam explicar muito bem como tinha decorrido a sua saída da escola), apenas dois ou três dos casos seriam explicitamente de abandono escolar precoce, uma vez que todos os outros eram casos nítidos de insucesso escolar que os tinha conduzido a estarem na escola só até completarem os 15 anos, no 7º ou 8º ano (apenas num caso a saída tinha ocorrido no 6º ano e outro no 9º). Apesar de se poder considerar que esta amostra saiu um pouco do âmbito da pesquisa de casos de abandono escolar são utilizadas informações transmitidas nestas entrevistas por vários factores: o contacto com os jovens revelou imensas informações sobre percursos escolares e profissionais (estes últimos são inseridos no capítulo seguinte sobre inserção profissional de jovens sem a escolaridade obrigatória); apesar de algum retraimento inicial, a maior parte dos jovens

demonstrou imensa vontade de contar “a sua história”. Por outro lado, estes só não são casos de abandono escolar precoce por uma questão legal (concretizados em saídas do sistema educativo que diferem apenas alguns meses de casos de abandono escolar efectivos) e todos os jovens ingressaram nos cursos antes de terem 18 anos. Este facto demonstra que os números do abandono escolar não são maiores apenas porque muitos alunos saem da escola logo que completam 15 anos de idade e estão fora da escolaridade obrigatória, por isso alguns são alvo de processo administrativo de abandono escolar, com Registo de Abandono Escolar por uma ou duas vezes, até chegarem a essa idade.

O discurso destes jovens revela um grande desinteresse pela escola, pelo que as razões enunciadas para terem saído do sistema educativo sem concluírem o 9º ano de escolaridade são quase sempre as mesmas:

1) **Desmotivação**

“Não me portava mal, ia às aulas, mas estava desmotivado, também era a opinião dos professores, não tinha interesse [de concluir o 9º ano, após várias reprovações] aqui [no CFP] já tenho outra motivação” (Ent. 4)

“Desmotivação” por causa de si próprio e da escola *“não ajudavam”* (Ent. 7)

“Não gostava da escola, achava que não conseguia” (Ent. 11)

“Não gostava nada da escola (...) na escola é diferente, aqui é mais fácil” (Ent. 16)

“Ficava farto” (Ent. 17)

“Estava-se lá, passeando” (Ent. 19)

“Estava desmotivado” (Ent. 21)

2) **Retenções repetidas**

“Andava lá por andar, passeando, o meu pai disse para eu desistir porque andava lá passeando” já tinha reprovado 3 vezes, não gostava da escola (Ent. 2)

“Passavam-se muitos anos sem passar de ano” (Ent. 3)

3) **Falta de assiduidade**

“Faltava às aulas porque não gostava da escola” (Ent. 18)

“Por causa das faltas e das notas (...) a maior parte das faltas era sempre de manhã, não acordava porque a minha mãe saía de casa antes de mim” (Ent. 20)

“Não ia às aulas (...) era influenciado (...), ia fazer desporto, ia jogar ping-pong na escola, fechávamos a porta e ninguém sabia (...) a minha mãe era chamada à escola e guerreava comigo” (Ent. 22)

“Faltava com os amigos e coisas do género” (Ent. 23)

“Faltava muito, não estudava (...) ficava em casa dormindo, ia jogar com os amigos (...) às vezes ia à escola e não ia às aulas” (Ent. 24)

Estes jovens estão muito desmotivados com a escola (o que também é confirmado pela Equipa Móvel do PETI nos diversos contactos que tem estabelecido com jovens), apenas um dos entrevistados afirmou pensar em optar pelo reingresso no ensino regular após terminar o curso que lhe irá dar equivalência ao 9º ano.

A falta de assiduidade precedia normalmente a saída da escola (*primeiro faltava (...) para estar com os amigos, depois faltei de vez*” - Ent. 3) e revela também a falta de controlo dos encarregados de educação. Apenas num dos casos, houve grande pressão dos pais para a continuidade na escola: *“nunca faltei, andei na escola até vir para aqui [CFP] os meus pais não me deixavam sair”* (Ent. 4).

Em dois casos de abandono efectivo da escola, houve primeiro acompanhamento por parte da escola (Director de Turma) e depois pela CPCJ; num dos casos houve ainda a intervenção de um Tribunal, que obrigou o jovem a frequentar o CFP.

A maioria dos jovens quer concluir o 9º ano de escolaridade (apenas num caso esta não é a principal motivação para estar no CFP - queria tirar um curso profissional, mas já que vinha a calhar, também tira o 9º ano -Ent. 23) e alguns frequentam o curso porque *“era o que havia”*. A maior parte destes jovens parece não pensar no que irá ser a sua vida futura. A Equipa Móvel do PETI afirma que muitos daqueles com que contactou não exercem qualquer actividade, não têm interesse em completar a escolaridade obrigatória com a possibilidade que lhe oferecem de frequentar um PIEF e não demonstram ter quaisquer expectativas para o futuro, mesmo que estejam a terminar uma formação (como aconteceu com alguns dos entrevistados, que não sabem o que farão quando acabarem o curso). Outros querem continuar a estudar para tirar o 12º ano (6 casos), quase metade quer ir trabalhar, sobretudo na área do curso que estão a tirar ou em áreas onde trabalham familiares.

3. Abandono escolar e inserção na vida activa no concelho de Beja

3. 1. Qualificações dos desempregados no Alentejo

A percentagem de desempregados que não sabem ler e que não tem qualquer grau de ensino é menor no concelho de Beja, o que poderá estar relacionado com o menor índice de envelhecimento da população no concelho quando comparado com os que se registam nos outros concelhos do Baixo Alentejo. Neste concelho registam-se valores percentuais de população desempregada com 9 anos de escolaridade ou mais que são superiores àqueles que existem em todo o Alentejo ou mesmo no distrito de Beja (Quadro 27).

	Alentejo	%	Distrito de Beja	%	Concelho de Beja	%
Não sabe ler	1326	5.2	617	6.4	66	4.1
Lê e escreve s/ grau de ensino	1504	5.9	593	6.1	44	2,7
4 anos de escolaridade	8339	32,5	3314	34.1	384	24,0
6 anos de escolaridade	5695	22.2	2335	24.1	346	21,6
9 anos de escolaridade	3710	14.4	1200	12.4	273	17,0
11 anos de escolaridade	1102	4.3	373	3.8	84	5,2
12 anos de escolaridade	2650	10.3	874	9.0	223	13,9
Bacharelato ou curso médio	273	1.1	92	0.9	47	2,9
Licenciatura	1068	4.2	307	3.2	133	8,3
Mestrado	6	0	3	0	2	0,1
Doutoramento	0	0	0	0	0	0
Total	25684	100	9708	100	1602	100

Quadro 27 – Habilitações escolares dos desempregados em Janeiro de 2004

(Fonte: SIGAE – Sistema Informatizado de Gestão da Área do Emprego –IEFP – Delegação Regional do Alentejo – Direcção de Serviços de Planeamento Operacional e Controlo de Gestão, Janeiro de 2004)

Se no Alentejo e mesmo no distrito de Beja grande parte dos desempregados (80% ou mais) tem apenas até ao 9º ano de escolaridade, no concelho de Beja verifica-se uma maior escolarização dos desempregados, o que estará relacionado com a existência de instituições de ensino superior, o que também já se tinha concluído na análise da escolarização da população.

Embora não seja possível quantificar o número de desempregados que abandonaram os estudos precocemente e que se encontram inscritos no Centro de Emprego de Beja, as pessoas aí inscritas que não têm o 9º ano de escolaridade têm bastantes dificuldades em encontrar uma oferta de emprego, uma vez que os empregadores querem tendencialmente empregados qualificados. Segundo o Director do Centro de Emprego de Beja, cada vez há menos ofertas de emprego para este tipo de pessoas, e quando as há são apenas trabalhos indiferenciados e sazonais. “*O caminho é cada vez mais difícil*” para estes desempregados, afirma o Director do Centro de Emprego de Beja, que diz “*não haverem perspectivas*” de emprego para pessoas, mesmo que jovens, sem a escolaridade obrigatória.

O Director do Centro de Emprego de Beja afirma que o tempo de permanência nos registos dos desempregados é menor quanto maior forem as habilitações escolares (no caso dos licenciados, por exemplo, o tempo de espera por uma oferta de emprego ronda os três meses).

3.2. A inserção profissional de jovens sem a escolaridade obrigatória

Os Centros de Emprego têm proposto alternativas de dupla certificação para pessoas com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos, a fim de atingirem a escolaridade obrigatória, havendo um grau de aceitação bastante elevado por parte dos desempregados (cerca de quatro quintos aceitam essa alternativa, segundo informações do Director do Centro de Emprego de Beja).

Desde 1983 que os CFP têm promovido cursos que dão a equivalência ao 9º ano de escolaridade, permitindo a conclusão do 3º ciclo por parte daqueles que não o conseguiram no sistema de ensino. Contudo, o número de candidatos tem sido superior ao número de vagas e não há uma grande variedade de cursos, havendo por vezes um período de espera bastante longo.

Como já foi referido, alguns autores privilegiam o termo “transição” para referir a entrada de jovens no mundo do trabalho. Esta pesquisa revela que para muitos jovens das classes sociais mais baixas que abandonam a escola não há, de facto, transição, mas sim inserção quase imediata no mundo laboral, “mais dependente de estruturas de relacionamento social que do

próprio sistema de ensino” (Carvalho, 1998, p. 94), embora as actividades desenvolvidas correspondam mais a “oportunidades de acessos a trabalhos com instabilidade do que a situações de emprego” (*ibid.*). Eles ficam à espera que apareça algum “biscate” e vivem uma “instabilidade no emprego (...) favorecida pelo tipo de vínculos que se estabelece entre eles e a entidade empregadora” (Detry e Cardoso, 1996, p. 93).

3.2.1. O caso de Beja

As únicas informações disponíveis sobre a inserção de jovens sem a escolaridade obrigatória são aquelas que foram recolhidas nas entrevistas realizadas (aqui não se remete a análise apenas para casos de abandono escolar precoce, uma vez que não foram encontradas informações sobre esses casos⁴⁸). Os jovens entrevistados não constituíam, na maior parte, casos de abandono escolar precoce, uma vez que tinham deixado a escola já com 15 anos, mas parece ser relevante analisar o seu percurso profissional, antes do ingresso no CFP de Beja, ou seja, as actividades que desenvolveram com 15, 16 ou 17 anos (teriam de ter menos de 18 anos para ingressar no curso de Educação Formação que frequentam) e apenas com o 6º ano de escolaridade como qualificação escolar. Salienta-se que o trabalho desenvolvido pelos 7 jovens que admitiram ter trabalhado antes de iniciarem o curso de Educação Formação teria de ser feito de forma ilegal (uma vez que só o podiam fazer legalmente quando tivessem mais de 18 anos ou se tivessem frequentado a escola durante 9 anos) mas nenhum dos jovens fez referência a este aspecto.

É relevante a facilidade com que os jovens encontraram ocupação, o que estará relacionado com actividades em que não se promove a qualificação dos trabalhadores, mas também a forma eficaz como funciona a rede familiar (muitas vezes os pais consideram que se os jovens não estão na escola devem estar a trabalhar – Ent. 2) ou de amigos, que acolhem os menores e lhe dão trabalho como se de um adulto se tratasse:

“Ainda trabalhei um ano e tal (...) o meu pai tem uma empresa de construção civil” (Ent. 2)

“Trabalhei na rebobinação de motores (...) trabalhei também como ajudante de electricista

⁴⁸ Apenas se teve conhecimento de um único caso de trabalho infantil declarado e investigado pela IGT, de 3 jovens que trabalhavam num café, mas apenas um deles estava em situação de abandono escolar, pois os outros dois já tinham 15 anos.

(...) *através de conhecimentos*” (Ent. 3)

Trabalhou numa oficina de serralharia, numa imobiliária com pessoas conhecidas (Ent. 5)

“*Trabalhei (...) na apanha de frutos (...) deu para ver algumas coisas*” (Ent. 10)

2 anos a trabalhar: trabalhos agrícolas (apanha da azeitona), construção civil (com amigos e familiares) (Ent. 13)

“*Não fazia nada, estava em casa e ajudava o meu pai no café*” (Ent. 18)

“*Estive a trabalhar na pintura, na construção civil (...) através de um primo*” (Ent. 20)

“*Estive a trabalhar como servente de pedreiro*” até ser chamado para o CFP, mas não gostava (Ent. 22)

Trabalhou na limpeza de mato, com o pai e outro empregado duma herdade agrícola (Ent. 23).

Num dos casos entrevistados o jovem afirma que aceitava qualquer trabalho, se a encarregada de educação o deixasse trabalhar (Ent. 1) e noutros dois casos os jovens desenvolviam actividades remuneradas durante as férias escolares.

Os jovens entrevistados também afirmam conhecer várias pessoas da sua idade que não concluíram o 9º ano de escolaridade e estão a trabalhar:

- Com 4º ano – 16 anos, trabalha com irmão na distribuição de iogurtes
- Com 5º ou 6º ano – seguranças, trabalham em supermercados ou nas obras
- 6º ano – trabalho na construção civil, trabalho num supermercado em Inglaterra
- Rapazes trabalham no campo, raparigas em cafés
- Trabalham na PT em part-time, na agricultura, na pintura, nas obras
- Trabalham com familiares

Vários dos jovens que conhecem e que não têm o 9º ano estão a tirar cursos profissionais, de Educação Formação ou outros. Há ainda casos em que traficam droga ou não fazem nada: procuram emprego, mas “*depois não são chamados*” (Ent. 21)

“*Muitas delas [das pessoas que conhece e não estão a estudar, conhece cerca de 20] estão sem fazer nada, ficam em casa, andam por aí*” (Ent. 6)

“*Dormem até meio dia e de tarde descansam*” “*vieram para aqui [para o CFP] com os mesmos hábitos da escola, faltavam e foram expulsos*” “*gostam da vida que têm*” (Ent. 4, 9 e 23)

Voltaram para a escola mas “*chumbaram novamente por faltas*”, agora não fazem nada ou estão a ajudar o pai num café (Ent. 22).

A Equipa Móvel do PETI constatou que muitos alunos que abandonam a escola precocemente acabam por ficar em casa sem fazer nada (as raparigas assumem muitas vezes os trabalhos domésticos e a guarda de irmãos) e os que trabalham fazem-no de forma ocasional e/ou ilegal. Segundo os próprios jovens entrevistados, é bastante fácil encontrar trabalho, junto de familiares ou amigos.

Nenhum dos casos de abandono escolar acompanhados recentemente pela CPCJ (segundo informações transmitidas pelo representante da educação) envolvia alunos que tivessem (ou já tivessem tido) actividade laboral. Mesmo os alunos que não tinham regressado à escola e que não tinham seguido qualquer outro percurso educativo ou formativo estavam sem actividade laboral.

Os alunos que abandonam a escola podem ser encaminhados para alternativas de formação no CFP a fim de completarem o 9º ano de escolaridade, como aconteceu no caso dos jovens entrevistados: cursos de Educação Formação de jovens (uma medida recente, também em vigor em algumas escolas) ou cursos de Aprendizagem – formação em alternância (com grande possibilidade de ficarem a trabalhar nas empresas onde fazem a formação, mas esta medida tem sido substituída pelos cursos de Educação Formação, não estando actualmente a ser utilizada em Beja – o que também acontece com outras modalidades que dão a equivalência ao 6º ano). Actualmente o único encaminhamento nesta entidade em Beja, para jovens com mais de 18 anos e sem o 9º ano de escolaridade, são os cursos EFA – Educação e Formação de Adultos uma vez que os cursos de Aprendizagem a funcionar são só para quem já tem a escolaridade obrigatória e os cursos de Educação Formação têm como idade limite os 18 anos; este cenário irá mudar com o futuro alargamento deste limite para os 25 anos. A partir dos 25 anos, as pessoas que não têm a escolaridade obrigatória apenas podem frequentar os cursos EFA (para pessoas com mais de 18 anos, conferem equivalência ao 4º, 6º e 9º anos e irão também ser alargados para o 12º ano em Beja).

O sucesso dos alunos ronda os 50%, segundo afirmações da Directora do CFP, ou seja, apenas metade dos alunos consegue terminar o curso de formação. Esta taxa de sucesso deve-se não

só ao desinteresse dos formandos, mas também à “*desresponsabilização dos pais*”, afirma a Directora que diz também que não há “*continuidade no trabalho*” feito com os jovens no Centro após as aulas, pelo que muitas vezes eles perdem o interesse pelo que estão a fazer. Contudo, apesar do ensino ser aí mais individualizado e os conteúdos mais práticos e bastante adaptados, os jovens têm dificuldade em cumprir o sistema de formação por módulos.

Nos cursos de Educação Formação são aceites jovens ainda dentro da escolaridade obrigatória, com autorização da DREA (podem frequentar o curso jovens dos 14 aos 18 anos), e neste caso terminam o curso por obrigatoriedade. Contudo estes são casos de alunos muito problemáticos que o próprio Centro tem tentado não acolher, uma vez que não tem “*estrutura técnica*” para os acolher (segundo a Directora do CFP). Os cursos a funcionar em Beja abrangem as seguintes áreas: informática, logística e armazenagem, práticas técnico-comerciais, serralharia mecânica, mecânica de motociclos.

4. Conclusões

“Abandonar precocemente a escola com um baixo nível de instrução tem vindo a constituir, cada vez mais, um potencial factor de vulnerabilidade a situações de precariedade económica”. (Detry e Cardoso, 1996, p. 30)

A terciarização que marca as sociedades actuais desde há algumas décadas tem também sido importante em concelhos tradicionalmente agrícolas como Beja. Esta situação apela ao aumento da escolarização dos trabalhadores, o que se tem reflectido no desemprego de pessoas com baixas qualificações escolares e a sua inserção no mercado de trabalho apenas com ocupações sazonais em alguns trabalhos agrícolas ou outros pouco qualificados.

No Alentejo registam-se valores de abandono escolar precoce próximos da média nacional, mas existem valores elevados de repetências. O abandono escolar não apresenta valores elevados (registam-se, inclusive, alguns bons resultados, com valores que chegam a 0) mas só não é maior, nesta região como noutras, porque não há saídas ao nível do mercado de emprego e o prolongamento da escolarização (mesmo ao nível do ensino secundário) é apenas uma forma de adiar o desemprego iminente.

Existem diferenças nos dados apresentados, mesmo entre os dados das escolas e os da DREA, o que comprova a inexactidão dos dados que se obtêm ao nível nacional. Por outro lado, a falta de informações das escolas sobre os casos individuais estende-se também ao próprio fenómeno do abandono escolar precoce, que não é estudado; talvez por se tratar de uma percentagem pequena dentro do universo escolar e porque os órgãos de gestão estão sobrecarregados com demasiadas funções/actividades e acções de gestão. Provavelmente também por estes motivos é difícil, na prática, os dirigentes das escolas e professores conjugarem esforços com outros profissionais (psicólogos, assistentes sociais, animadores que já estão em algumas escolas, integrados em serviços ou em equipas) para prevenir e, sobretudo, combater o abandono escolar. Isto porque se ao nível da prevenção todos estes profissionais podem ter uma palavra a dizer e mesmo alguma actuação profícua a desenrolar, o combate a casos efectivos de abandono escolar é mesmo impossível porque não há trabalho de equipa entre as entidades exteriores que acompanham os alunos que abandonam (quando esse acompanhamento existe, o que nem sempre acontece ou porque nem todos os casos são comunicados ou por falta de meios dessas entidades) e a própria escola que acolheu os alunos ou os seus professores.

A escola perde o rasto dos alunos e não sabe de que forma ou quando acontece a sua inserção na vida activa. Falta orientação e formação profissional nas escolas. Este dado não só aparece em muitos dos estudos consultados, como é opinião da maior parte das pessoas contactadas ao longo da realização desta investigação.

A falta de contacto com os encarregados de educação dos alunos que abandonam a escola demonstra a necessidade de existirem estruturas e técnicos nas escolas que possam ir ao seu encontro e promover a necessária ligação entre a família e a escola: “esta aproximação é fundamental. Os técnicos de serviço social podiam desenvolver aqui um papel muito importante (...) os professores não são preparados para enfrentar muitos destes problemas” (Ferrão e Honório, 2000, p. 173 e 174) – este facto fica comprovado com o sucesso do gabinete que já funcionou numa das escolas de um dos agrupamentos de escolas de Beja e que resultou mesmo no quase total desaparecimento do fenómeno do abandono escolar, como foi mencionado. Contudo, mesmo entre estas entidades que funcionam no espaço escolar e as escolas parece haver alguma falta de conjugação de esforços para enfrentar o problema do

abandono escolar de forma sistematizada. Seria também necessário conjugarem esforços para analisar com muita atenção o insucesso escolar, uma vez que o abandono escolar se está a transformar nele - quando nos dizem que o CFP está cheio de casos de abandono escolar é de insucesso que se está a falar (o professor Stephen Stoer fala a este propósito numa institucionalização do abandono escolar, numa palestra efectuada aquando de um seminário sobre Abandono Escolar realizado em Albufeira em Fevereiro de 2005).

A desmotivação dos jovens pela escola parece estender-se à sua própria vida, pois muitos não têm projectos futuros nem se interessam por nenhuma actividade em particular. Ao contrário do que é apresentado noutros estudos (Carvalho, 1998), a dimensão do trabalho não parece assumir em Beja uma posição de relevo, parece antes ter o lugar assegurado quando não há mais nada para fazer e a rede de contactos sociais para aí converge; pelo contrário, casos há em que o contexto envolvente de desemprego e desinteresse familiar desemboca numa vida sem “fazer nada”, que se vai prolongando até tocar a inércia ou a marginalidade.

Contudo, como em alguns dos estudos realizados⁴⁹ já se concluiu (Carvalho, 1998; Stoer e Araújo, 2000) a escola converteu-se numa “agência de credencialização” (Stoer e Araújo, 2000, p. 81) que serve apenas para fazer uma transição mais fácil para o mundo do trabalho.

“A aprendizagem para o trabalho no Portugal semirural parece significar, sobretudo, aprender a sobreviver numa economia clandestina ou aprender a viver com a frustração de um sonho nunca realizado. A igualdade de oportunidades de sucesso parece ser, mais do que nunca, ou uma referência nostálgica à década de 70 ou um *slogan* cujo objectivo é canalizar, muito cedo, alguns jovens (ainda que sem sucesso) para uma estrutura ocupacional legalizada. Para tornar a escola democrática uma realidade em Portugal será necessário reviver o princípio de igualdade de oportunidades, situando a escola tanto no seu contexto nacional como mundial”. (Stoer e Araújo, 2000, p. 98)

⁴⁹ A maior parte destes estudos foram elaborados tendo como pano de fundo a região Norte do país, que tem uma realidade socioeconómica muito diferente do Alentejo, sobretudo em termos de mercado de trabalho (parecem inclusive haver indícios de que o trabalho infantil está a aumentar no Norte).

PARTE 5 – CONCLUSÃO

O número de casos de abandono escolar precoce tem uma dimensão reduzida mas que parece não ter tendência para diminuir. Na maioria das vezes esses casos estão associados a questões socioeconómicas de pobreza e problemas familiares que são situações a acompanhar e a tentar resolver pela sociedade e pela escola. Aqui se levanta a primeira conclusão deste trabalho: é necessário actuar do ponto de vista social junto das famílias. O sucesso do gabinete multidisciplinar de apoio à família instalado numa escola de Beja e do trabalho que a equipa multidisciplinar do PETI tem desenvolvido no distrito apenas demonstra que essa actuação não pode apenas ser levada a cabo pelos professores e que é necessária inovação administrativa e cultural para resolver este problema social, como afirmou Manuel Castells ao jornal “Público”, quando esteve em Portugal em Março de 2005.

Tal como diz Stephen Stoer (na já referida palestra efectuada aquando de um seminário sobre Abandono Escolar), não há truques para resolver o abandono escolar, não há nada rápido a fazer, deve-se continuar a ter persistência na prevenção e análise de situações de alunos em risco de abandono e consistência no acompanhamento e resolução de casos de abandono escolar efectivo.

Poderá considerar-se que a manutenção de taxas residuais de abandono escolar precoce demonstra que este é um fenómeno estrutural do sistema educativo, contudo não se pode assumir que assim seja sem se terem utilizado todas as informações e ferramentas disponíveis para o combater, o que ainda não aconteceu e que se pode constatar pela falta de actuação perante casos típicos de alunos com perfil de risco.

Apesar da diminuição do número de casos de abandono escolar precoce na última década, é preocupante a quantidade de alunos que abandonam o ensino secundário (o que não se considera abandono escolar, por abranger uma faixa etária já fora da escolaridade obrigatória) e sobretudo os elevados índices de insucesso escolar. Neste âmbito, que não foi alvo de análise de forma minuciosa neste estudo, estão os mais graves problemas escolares da actualidade. O insucesso escolar está também envolvido numa complexa rede de causas e consequências, mas a necessitar de atenção e de estudos aprofundados que apontem formas de resolução de um problema relacionado com a falta de interesse dos jovens pela escola e

responsável por elevadas taxas de retenção no ensino básico e de desistência no ensino secundário.

A questão de partida que se colocou e que envolvia duas variáveis tem duas respostas distintas:

Qual a dimensão do abandono escolar no ensino básico no concelho de Beja e quais as consequências que esse fenómeno tem na inserção na vida activa dos jovens?

- A percentagem de crianças e jovens que abandona o ensino básico no concelho de Beja é semelhante a que se verifica a nível nacional, registando valores para os anos estudados que se situam entre os 2 e os 3% e que correspondem a cerca de 50 a 70 casos por ano, em todas as escolas do concelho e em todos os ciclos.

- As consequências que esta pequena percentagem tem na inserção na vida activa não parecem ser muito graves do ponto de vista da “empregabilidade imediata” uma vez que os jovens nesta situação, rondando os 15 anos, facilmente conseguem trabalho através de conhecidos ou familiares, mas a médio e longo prazo revelam-se preocupantes, pois a empregabilidade torna-se mais difícil para pessoas sem a escolaridade obrigatória, que apenas conseguem encontrar trabalhos indiferenciados, não têm perspectivas de emprego estável e duradouro e muito menos de progressão profissional.

Confirma-se que existe maior número de crianças e jovens a abandonar a escola de forma precoce do que aquele que o senso comum e o discurso político consideram, embora os valores sejam baixos, mas também é necessário sistematizar a forma de actuação das entidades intervenientes para se chegar a um número que corresponda à realidade de forma inequívoca: as escolas devem registar todos os casos de abandono que deveriam constar de uma base de dados única, de forma a eliminar repetições e a permitir a qualquer das entidades intervenientes conhecer a situação em tempo real. Para que tal aconteça os professores devem sinalizar todos os casos com que se deparam e as fichas de registo de abandono escolar devem ser totalmente preenchidas, podendo inclusive juntar-se-lhes outros documentos que se

considerem importantes, e enviadas para todas as entidades envolvidas no processo – Segurança Social, PETI, CPCJ, CAE/DREA.

As escolas devem acompanhar a evolução dos casos de abandono escolar, pelo que seria importante centralizar a actuação e a gestão da base de dados referida numa das entidades intervenientes, por exemplo o CAE, para que o acompanhamento e a resolução dos casos fosse facilitada e mais facilmente perceptível por todos. Esta seria uma forma de tentar devolver os alunos à escola e não os deixar um pouco “à deriva”, com diversas entidades a acompanhá-los e a fazer muitas vezes o mesmo sem trocarem informações entre si.

A DREA deve assumir aqui um papel preponderante não apenas na coordenação das diversas medidas políticas a implementar, mas também na concretização da sua actuação pelos CAE – esta seria uma tarefa que poderia colmatar o aparente esvaziamento de funções de que esta estrutura tem sido alvo e que lhe poderia inclusive dar a função de subsidiariedade que não deveria perder, por estar mais próxima das realidades escolares.

Não foi possível com este trabalho estabelecer relações entre o nível escolar e a inserção profissional e muito fica para dizer sobre a ligação entre educação e desenvolvimento, na vertente do papel das qualificações escolares no mercado de emprego. Contudo os discursos dos jovens entrevistados demonstraram que a falta de escolarização conduz a situações de trabalho precárias e que muito poderá dificultar a empregabilidade destes futuros adultos.

Os jovens que abandonaram a escola sem terem completado o 9º ano consideraram ser necessário concluir o ensino básico, sobretudo após terem desenvolvido alguma actividade laboral (mesmo que seja para os manter afastados do trabalho por mais alguns anos). Mas preferem concluir o 9º ano noutras instituições pois não querem voltar à escola para o fazer, o que demonstra a necessidade da escola se adaptar a este tipo de “público”. A escola tem de assegurar o sucesso escolar dos alunos, através do desenvolvimento de métodos que lhe permitam assegurar que estes atingem as competências essenciais estabelecidas e de as adequar às suas próprias capacidades, permitindo-lhes tornarem-se adultos competentes nas funções que vierem a desempenhar e participar assim na referida competitividade do país e das regiões.

Não se trata apenas de melhorar a inclusão social e o sucesso escolar dos alunos, mas sim do sucesso da própria escola e também da sua necessidade de os cativar, numa sociedade em que a competitividade também existe entre instituições de ensino, revelando-se nos resultados alcançados pelos alunos e no serviço público prestado.

Não fica comprovada a hipótese de que os jovens se inserem na vida activa apenas algum tempo após a saída do sistema educativo e de forma precária, de facto eles só não exercem actividade laboral, em trabalhos indiferenciados arrançados por familiares ou amigos, porque não o querem ou os encarregados de educação não permitem.

De uma forma geral os jovens do concelho de Beja não saem da escola pela necessidade de irem trabalhar; alguns vão trabalhar porque não querem frequentar um curso de formação profissional ou não conseguem vaga para aí entrar. Outros ficam em casa sem qualquer ocupação, o que acontece em muitos casos e de forma algo indefinida no tempo.

A inserção na vida activa, para os que começam a trabalhar, acontece de facto de forma precária e comprova-se a hipótese de que se materializa em situações de fraca empregabilidade pelo tipo e duração de trabalhos desempenhados, situações que se deverão prolongar pela vida.

A contribuição da educação para o desenvolvimento acontece na promoção de competências que a escola deve desenvolver nos alunos de forma a torná-los membros activos de uma sociedade competitiva e ao mesmo tempo inclusiva. Pode ser medida pela actuação pessoal de cada um que contribui para o desenvolvimento da sua região, do seu país e de uma sociedade que é feita por todos, através do seu trabalho e da sua participação na construção da diversidade local que permite enfrentar os desafios da inserção numa sociedade global.

ANEXOS

1. O(s) conceito(s) de desenvolvimento

O final dos anos 60, início dos anos 70, do século XX foi marcado pelo aparecimento de novas formulações do conceito de desenvolvimento, embora continue a perdurar a visão economicista. As razões que levaram a esta mudança foram, entre outras, a frustração dos países “subdesenvolvidos” em relação aos modelos e estratégias propostas, a multiplicação de sinais de mal-estar nos próprios países desenvolvidos, o aparecimento de uma consciência ambiental e a persistência da crise económica (após os 30 gloriosos ... que não chegaram a completar exactamente 30 anos depois da segunda Guerra Mundial).

Aparecem assim três fileiras de novos conceitos ligados ao desenvolvimento:

- 1) Ambiente – desenvolvimento sustentável, ecodesenvolvimento, etc;
- 2) Pessoas / comunidades – desenvolvimento local, desenvolvimento participativo, desenvolvimento comunitário, etc;
- 3) Defesa dos direitos humanos – desenvolvimento humano, desenvolvimento social.

A estes três grupos, vem-se juntar um outro conceito, transversal a todos eles: o desenvolvimento integrado.

Nos anos 70 surgiu o conceito de **ecodesenvolvimento**, articulando a relação entre desenvolvimento e ambiente (validado institucionalmente na Conferência de Estocolmo, em 1972). Em 1987 surgiu o de desenvolvimento sustentável (com o relatório Brundtland), como processo que permite satisfazer necessidades gerais actuais sem pôr em causa o futuro.

A dimensão do desenvolvimento directamente implicada com as pessoas e a comunidade tem a sua origem no **desenvolvimento comunitário** dos anos 60: auscultavam-se as pessoas, mobilizavam-se os recursos e adoptava-se uma visão estratégica. Estas acções não conduziram a um conceito académico, mas a sua prática deu o mote para dois conceitos de desenvolvimento, nos anos 80: local e participativo.

O reconhecimento institucional do **desenvolvimento local**, na Europa, teve início na Cimeira de Corfu, em 1993, e foi depois referido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Aparece como uma reformulação crítica das teorias do desenvolvimento regional (base dedutiva do conceito), com a constatação da importância do conhecimento directo e da experiência para a indução do conceito. É caracterizado pelos processos de mudança que induz em toda a comunidade, por ser centrado num território de pequena dimensão, por ser desencadeado a partir da constatação das necessidades a satisfazer e pela procura de respostas para elas, pela dinâmica e pedagogia de participação, por reconhecer a importância de incluir capacidades exógenas, por ter uma perspectiva integrada, exigindo uma lógica de trabalho em parceria e segundo uma grande diversidade de pontos de partida, protagonismo, processos e resultados. É necessário ser avaliado permanentemente, reflectindo sobre as acções realizadas e corrigindo-as.

O **desenvolvimento participativo** foi reconhecido pelo Banco Mundial, que incluiu a participação das populações na execução dos seus programas. Tem como eixo principal a participação das pessoas envolvidas, aparecendo aqui a cidadania como estado de relação societal alcançado pelo “empowerment”⁵⁰, com uma articulação integrada e permanente da participação.

O conceito de **desenvolvimento humano**, como defesa dos direitos humanos, apela aos limiares mínimos de dignidade. Surgiu, nos anos 70 para dar prioridade às necessidades essenciais do ser humano: alimentação, educação, saúde, emprego. Nos anos 90 a Organização das Nações Unidas institucionaliza o conceito, com a publicação (que iria passar

⁵⁰ “Entende-se por *empowerment* todo o acréscimo de poder que, induzido ou conquistado, permite aos indivíduos ou unidades familiares aumentarem a eficácia do seu exercício de cidadania” Nota de tradução in Friedmann, 1996, p. viii.

a ser anual) do Relatório do Desenvolvimento Humano. A questão do acesso a necessidades básicas passou para a questão das escolhas e oportunidades, de sustentabilidade, liberdade, segurança e igualdade, com a possibilidade de haver livre expressão. Foi criado um indicador compósito, que sintetiza a noção de desenvolvimento humano: Indicador de Desenvolvimento Humano – com dados estatísticos ligados à educação, saúde e rendimento.

Em 1995, na Conferência de Copenhaga, é reconhecida a dimensão social do desenvolvimento, apelando aos mínimos sociais, mas tendo os Direitos Humanos como garantia. O conceito de desenvolvimento social apela a políticas sociais activas e inovadoras, na tentativa de recuperação do estado protector social que se tinha perdido nos anos 80.

O conceito de **desenvolvimento integrado** está subjacente a todos os outros, mas não tem o mesmo nível institucional. É justificado epistemologicamente com o paradigma da complexidade (como nova filosofia da ciência, em que há interacção do conhecimento, numa visão pluri/interdisciplinar), fundamentado metodologicamente pela teoria dos sistemas (relação interdependente acção-reacção, dando coesão ao conjunto) e enriquecido na inspiração e aplicação prática pelo paradigma copulativo (integração das partes, através de articulação).

O desenvolvimento integrado é um processo que visa aumentar níveis de bem-estar e de realização das comunidades, procurando maximizar efeitos de convergência, de articulação e conjugação, de vertentes e dimensões normalmente vistas como opostas.

Hoje em dia, o desenvolvimento não pode deixar de ser integrado, e o mesmo já tinha sido afirmado em 1975, quando se interrogou o conceito (Dag Hammarskjold, 1975, p. 7). Com outro processo não seria possível atingir as metas propostas pela Organização das Nações Unidas, nos 8 Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (17 metas constantes do Relatório do Desenvolvimento Humano de 2003, enunciadas inicialmente na Cimeira do Milénio das Nações Unidas, em 2000):

- reduzir a pobreza extrema e a fome;
- alcançar o ensino primário universal;
- autonomizar as mulheres e promover a igualdade entre mulheres e homens;
- reduzir a mortalidade dos menores de 5 anos;
- reduzir a mortalidade materna em três quartos;
- inverter a propagação de doenças, em especial do VIH/SIDA (Vírus da Imunodeficiência Humana / Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) e da malária;
- garantir a sustentabilidade ambiental;
- criar uma parceria mundial em prol do desenvolvimento, com metas nos domínios da ajuda, do comércio e da redução da dívida.

2. A cidadania

“A cidadania é uma categoria social que nasce com a revolução industrial, acompanhando “o desenvolvimento da sociedade industrial e a predominância que o Estado de direito adquire enquanto forma e processo de estruturação das relações sociais”. (Mozzicaffredo, 1998, p. 258)

Os direitos específicos da cidadania são, actualmente, um nível de emprego elevado e um nível apropriado de protecção social, o que implica a reforma, legítima e aceitável, da protecção social: “a existência de políticas sociais pode, potencialmente, reduzir a incerteza, ajudar a criar e a estabilizar os bens colectivos, enquadrar e mitigar o conflito social e promover a coordenação, reforçando ao mesmo tempo o espírito público de cooperação e confiança” (Ferrera, 2000, p. 22). Estes direitos estão na base da relação entre competitividade (formação profissional e melhoria do capital humano) e cidadania social: emprego e luta contra a exclusão social. “Hoje, como sempre, o acesso ao trabalho remunerado é a melhor garantia de protecção social” (Gosta Esping-Andersen *in* Rodrigues, M. J., 2000, p. 83), os direitos sociais aparecem assim “como uma base de garantias de oportunidades de vida”.

A cidadania social tem sido alargada e revela uma evolução positiva em Portugal (país onde, segundo Pedro Silva [2000, p. 54], se deu como em nenhum outro uma grande importância no texto constitucional à garantia de direitos de cidadania social), mas continua a haver pobreza e exclusão social, que se estende à educação, limitando a participação cívica da população; este fenómeno depende da orientação pública e da reorganização económica e social. A par deste alargamento, tem diminuído a participação social, o que se justifica pelo “facto de ser relativamente indiferente, para a obtenção de respostas às solicitações, a maior ou menor participação dos indivíduos” (Mozzicaffredo, 2002, p. 202).

O desenvolvimento da cidadania é uma das competências que pode ser trabalhada pela educação formal na escola, que é um local privilegiado para dialogar e formar cidadãos, técnica e culturalmente preparados “para contribuir decisivamente na construção duma sociedade democrática mais livre, justa e solidária. (...) O sector educativo assume-se como alavanca fundamental de todo o complexo processo de desenvolvimento” (Rodrigues, J. A., 2001, p. 100).

3. Evolução da Educação

“A questão do desenvolvimento não é hoje um problema de “eficácia” económica, antes nos confronta com um problema civilizacional que recoloca no centro do debate as questões da distribuição das riquezas, a redução e transformação do trabalho, o desenvolvimento de valores e de práticas sociais não baseadas na competição, nem na procura do lucro. (...) A educação, entendida como um processo permanente e difuso em toda a vida social, tem um papel central a desempenhar na pesquisa e construção [duma] (...) saída colectiva, na construção de valores de solidariedade como suporte da nossa vida colectiva, na recriação de novas formas de articular o aprender, o viver e o trabalhar”. (Rui Canário *in* Pinto e Dornelas, 1998, p. 44 e 45)

“Os recursos humanos ou capital humano foram referências de doutrinadores como Becker e Denison, até que a visão global do passivo resultante do exercício da teologia do mercado, muito especialmente avaliado pelo PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – fez substituir tais conceitos operacionais pelo conceito de desenvolvimento humano. De facto trata-se de uma verdadeira inversão da perspectiva, porque em vez de a educação ser considerada como instrumento do crescimento e do desenvolvimento económico (...), agora é a educação que orienta o desenvolvimento, que se transforma no objectivo desse desenvolvimento”. (Adriano Moreira *in* Conselho Nacional de Educação, 2001, p. 135)

A educação tem hoje como objectivo genérico a formação “da criança para a vida” (Nobre e Soveral, 1995, p. 1), mas teve como ponto de partida a formação do cidadão na sociedade ateniense, na qual foram “promulgadas leis, segundo as quais os pais tinham a obrigação de proporcionar instrução aos filhos. A educação elementar estava a cargo dos mestres” (p. 2). Aristóteles proclamou o que veio a ser a base da herança cultural europeia: a finalidade da educação deve ser a realização pessoal e o conhecimento da essência das coisas, como também afirmaram Platão e Santo Agostinho.

Durante a Idade Média houve uma alteração cultural que teve repercussões na educação, uma vez que a maior parte da população era analfabeta; apenas se ensinava em escolas religiosas ou dependentes de instituições religiosas e “o ideal pedagógico era formar o homem na perfeição cristã” (p. 3). Com a Revolução Industrial surgiu a necessidade de qualificar alguns recursos humanos, e, embora as crianças continuassem a ser utilizadas como mão-de-obra barata, a socialização surgiu como a segunda grande finalidade da educação. Por outro lado, a Revolução Industrial também tornou textos e documentos mais acessíveis à população, o que “conduziu à necessidade de alfabetizar a população. O começo da obrigatoriedade escolar data do século XIX” (p. 4) mas ainda hoje tem uma distribuição muito desigual no mundo e na própria sociedade, enquanto que as bases da educação actual se começaram a construir a partir do início do século XX, com o reconhecimento da participação activa e responsável do aluno na sua própria aprendizagem e do papel do professor no sucesso escolar.

“A escolaridade obrigatória e gratuita na sociedade moderna está vinculada aos ideais da igualdade de oportunidades. A obrigatoriedade escolar não afecta os diversos grupos e classes sociais do mesmo modo. Hoje em dia, a grande maioria da classe média e alta excedem amplamente o período da escolaridade obrigatória; pelo contrário, nas classes mais populares – o campesinato assim como os diversos sectores marginalizados da população urbana -, é muito

frequente o abandono da escola antes de acabar o período obrigatório”. (Nobre e Soveral, 1995, p. 4)

Nos países “desenvolvidos” do norte da América, da Europa e da Oceânia, as expectativas criadas pela democratização do acesso à escola (nos 30 anos gloriosos das décadas de 1950 a 1970) foram goradas pelo aumento das desigualdades e de diversas formas de pobreza, que conduziram ao desemprego estrutural e de massas, bem como ao crescimento de formas precárias de emprego. A resolução destes problemas não se encontra apenas na escolarização, mas sem educação não se pode concretizar uma sociedade do conhecimento que exige cidadãos informados e competentes, estando aqui subjacente a terceira função educativa: a profissionalização e a entrada na vida activa.

Para além da mudança no que se ensina, nas últimas décadas também se passou a ensinar para todos, o que exige formas de ensino heterogéneas. A reorganização do currículo do ensino básico é para esse fim uma mais-valia, pois permite a adaptação do currículo nacional aos alunos e às diferentes especificidades locais.

“São sobretudo importantes as pressões que se fizeram sentir, em relação com a modernização, para que tivesse lugar o desenvolvimento da escola de massas. Estas pressões alteraram progressivamente a estruturação do sistema educativo no sentido de que se aumentasse o período da escolaridade obrigatória e o próprio alargamento a outros grupos socioculturais do regime de obrigatoriedade”. (L. Cortesão e S. R. Stoer *in* Santos, 2001, p. 389)

3.1. Educação em Portugal

É preciso reflectir um pouco sobre a situação portuguesa em matéria de educação, uma vez que os princípios enunciados sobre a aquisição de competências poderão ser bons, mas haverá que ter em conta qual a situação educacional da população portuguesa:

“O grau médio de instrução da população activa em todo o mundo elevou-se espectacularmente nas últimas décadas (...) os EUA [Estados Unidos da América] lideram o processo: em 2000, cerca de 30% da população com 25 ou mais anos completou estudos universitários. Apenas como termo de comparação, note-se que em Portugal, pela mesma altura, a referida percentagem rondava os 6%, enquanto na Irlanda, Grã-Bretanha e Alemanha ultrapassava os 10% (cf. Murteira *et al.*, *op. cit.*”)”. (Mário Murteira, 2003, p. 70)

O baixo grau de instrução da população portuguesa é um problema reconhecido por todos e não há medidas que pareçam colmatar aquele que é um dos maiores condicionantes da oferta de emprego em Portugal:

“A principal fragilidade da sociedade e da economia portuguesas. O seu desempenho em termos educativos é o mais baixo de todos os países da OCDE apresentados, incluindo a Turquia. Com efeito, 80% da população portuguesa entre os 25 e os 64 anos não tem mais do que o nível secundário inferior, o qual corresponde normalmente a nove anos de escolaridade. (...) é o pior valor da OCDE, cuja média é de 40%. Estes números são compatíveis com o resultado do nosso inquérito à indústria transformadora, de que resultou que 65% dos trabalhadores das empresas industriais têm 6 ou menos anos de escolaridade”. (Isabel Lança, 2001, p. 228, 229 e 317)

Grupo etário	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
Espanha	40	57	45	29	17
Portugal	20	32	20	14	9
Média OCDE	64	74	69	60	49

Quadro 28 – População com o ensino secundário ou equivalente, por grupos etários, em %, 2001

(dados da OCDE, 2003, referidos em Ministério da Educação e MSST, 2004a)

Em 2001, a percentagem de população portuguesa que concluiu pelo menos o ensino secundário ou equivalente continuava a ser semelhante à da Turquia ou do México, com valores muito abaixo da média da OCDE.

Em Portugal, o PEPT 2000 (criado em 1991, seguindo-se ao Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo - PIPSE, de 1987), antecipou a preocupação do objectivo global que pretende alcançar o ensino primário universal, visando a consecução da universalização alargada do acesso à escolaridade básica de nove anos⁵¹ (Costa e Oliveira, 1998, p. 118). O PEPT 2000 foi instituído pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de acordo com as recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Março de 1990. Este programa tinha como principal objectivo “mobilizar vontades e rentabilizar recursos para o efectivo cumprimento da escolaridade de 9 e 12 anos, criando uma cultura de escolarização prolongada e qualificante, propiciadora em décadas vindouras da formação de cidadãos melhor dotados para enfrentar, com competência, responsabilidade e civismo, os desafios postos pelas sociedades modernas” (Ministério da Educação, 1992, p. 26). A meta que foi definida por este programa (atingir uma taxa de escolarização de 90% ao nível do ensino secundário ou equivalente) não foi alcançada e no ano 2000 os problemas que persistiam no sistema educativo português eram, segundo o próprio Ministério da Educação (2000), “a dificuldade em lidar com a diversidade de situações educativas, o insucesso e abandono escolares ainda elevados, a falta de articulação e consistência entre os vários ciclos de escolaridade” (para combater este último problema, a proposta da Lei de Bases da Educação [Ministério da Educação, 2004] propõe um novo esquema para o sistema educativo).

A manutenção de taxas elevadas de abandono escolar em Portugal, é um indício das dificuldades de desenvolvimento do país. “Muitas vezes, aqueles que abandonam o sistema escolar não têm competências fundamentais nem formação profissional e serão confrontados com dificuldades para encontrar emprego” (Comissão Europeia, 2000) e poderão, inclusivé, estar mais facilmente sujeitos a situações de desemprego de longa duração⁵². As consequências do abandono escolar não se reduzem à precariedade de emprego, mas conduzem igualmente às desigualdades sociais e à baixa produtividade da economia portuguesa.

Em Portugal, como nos outros países democráticos, o Estado-Providência está numa fase de transição: são necessárias alterações devido a novos problemas e expectativas sociais. Os problemas que assolam a sociedade portuguesa não são diferentes dos que afectam as sociedades europeias: desemprego, exclusão social, crescimento económico pouco regular, desenvolvimento pouco integrado e constrangimento fiscal (Mozzicaffredo, 2002, p. 1).

⁵¹ Em Portugal, a escolaridade obrigatória passou para 9 anos em 1986. No capítulo seguinte é analisada a evolução das políticas educativas no país.

⁵² Um estudo da OCDE de 1997, referido por Rodrigues, M. J. (2000, p. 94), indica que o número de anos no desemprego ao longo da vida é inferior em metade para pessoas com habilitações superiores ao secundário.

Sobretudo o desemprego, a exclusão social e a irregularidade do crescimento da economia criam novas situações de marginalização que o Estado não tem conseguido resolver, mesmo com o carácter assistencial que tem assumido.

O Estado-Providência português é universalista, instrumental e selectivo, embora tenha seguido as dimensões básicas das outras sociedades democráticas: políticas sociais gerais/compensatórias, políticas macroeconómicas/de regulação, concertação em torno de grandes objectivos (Mozzicaffredo, 2002, p. 32).

A selectividade do sistema português exige consensualidade e controlo das consequências, pois atinge a classe média, que apoia e legitima o poder político, e que reclama contra as elevadas contribuições e diminutos benefícios. Estes efeitos podem ser atenuados através do alargamento da base tributável e de complementos financeiros, mas sobretudo através de uma maior justiça fiscal.

A diferença de desenvolvimento entre Portugal e a média da União Europeia (que ainda se mantém, embora tenha vindo a diminuir), também se reflecte no grau de descentralização do país, pois, embora tenha aumentado em Portugal mais do que em outros países comunitários, continua baixo. Poderá acrescentar-se que a região do Alentejo (aquela sobre a qual vai incidir a investigação a desenvolver) continua a ser a região que mais se distancia do PIB (Produto Interno Bruto) *per capita* da União Europeia.

As políticas sociais têm uma moderada dimensão quantitativa em Portugal. Neste país, comparativamente aos outros países da União Europeia, há um “menor nível das despesas públicas totais” (Mozzicaffredo, 2002, p. 36), estando estas mais direccionadas para transferências monetárias do que para bens, equipamentos e serviços, satisfazendo assim exigências de sectores com significado político. Gasta-se mais em políticas sociais do que aquilo que se tem, agravando-se o défice orçamental com “o peso financeiro das participações obrigatórias nos subsídios comunitários às obras de infra-estruturas e comunicações, apoios à reestruturação industrial e inovação tecnológica, formação e qualificação da mão-de-obra” (p. 37).

Hoje a educação é um dos “serviços sociais, institucionais e directos” (Mozzicaffredo, 2002, p. 10) fornecidos pelo Estado-Providência, no conjunto das suas funções instituídas. A educação pública é, aliás, a demonstração da equidade de oportunidades da ética liberal (Flora, Heidenheimer, 1995, p. 25) e é hoje em dia um dos grandes sectores do Estado português detendo, em conjunto com a saúde, 55% dos funcionários públicos. A despesa social com a educação também aumentou consideravelmente (Quadro 29), atingindo o valor de 12,7% do total da despesa pública efectuada em 2000 (Ministério da Educação, MSST, 2004a, p. 72), estando muito próxima do valor médio da OCDE: 13%. “Duma forma simplista, poderá afirmar-se que o desempenho abaixo da média da OCDE em muitos indicadores de Educação não será reflexo dum menor investimento público relativo em Portugal”. (*Ibid.*)

	1970	1980	1985	1990	1995	1997	2000*
Despesa com a educação - % do PIB	1,5	3,5	3,4	4,3	5,1	5,6	5,7

Quadro 29 – Evolução da despesa com a educação em Portugal

(dados de Barreto, org., 1996; * dado do Ministério da Educação e MSST, 2004a)

Apesar da própria reorganização de que tem sido alvo o sistema educativo português ter repercussões na política educativa, a escola gratuita deve continuar a ser um acesso para a

igualdade de oportunidades, mas deve também ser feita uma reflexão sobre as suas alternativas⁵³: o sector educativo é complementado com transferências sociais de benefícios monetários - educação especial, manuais escolares. Contudo, é necessário alargar este sistema de transferências e de assistência e acção social para que a escola para todos seja uma realidade e para que diminua a exclusão educacional. As prestações sociais actuam neste campo como complemento escolar e a gratuidade dos serviços é uma das bases da cidadania.

O papel do Estado em matéria de educação tem-se mostrado inquestionável; é indispensável a intervenção do Estado no sector educativo e tem-se visto a multiplicidade de respostas que este tem tentado dar à inovação em educação, com sucessivas alterações e reformas.

“Tem sido mostrado que a educação aumenta a inovação, a saúde, o crescimento e a produtividade ao nível da sociedade. Se as pessoas decidirem consumir e também investir em educação, o nível de investimento agregado vai ser inferior ao nível óptimo para toda a economia. Novamente, o mecanismo do mercado puro tem de ser mitigado ou complementado pela intervenção colectiva para se restaurar resultados mais eficientes: através de subsídios às escolas e aos estudantes, fundos públicos do sistema educacional e a participação em associações que realizem um nível adequado de educação. (...) Dada a importância destes assuntos nas sociedades contemporâneas, há claramente um limite para a omnipresença dos mercados”. (Robert Boyer *in* Boyer e Drache, 1996, p, 104 e 105)

“Em Portugal, para além da evidência contemporânea, há inúmeros indícios históricos (...) de que a escolarização funcionou, ao longo dos processos de formação do Estado moderno, não só como um factor de apertado controlo social, mas desde logo como a forma mais regulada de acesso específico ao poder político”. (Manuel Villaverde Cabral, 2001, p. 408)

Por este motivo, a alfabetização de toda a população nunca foi um objectivo político e, como Manuel Villaverde Cabral afirma, a explicação para os elevados índices de analfabetismo ainda existentes em Portugal no final do século XX, deve-se à “manifesta falta de vontade das elites políticas em alfabetizarem as massas, em parte justificada pelo facto de que não haveria, entre nós, necessidade de promover a uniformização linguística” (2001, p. 412). Esta realidade é bem diferente do discurso político dos anos 80 e 90, que, com a “Lei de Bases do Sistema Educativo, trouxe para primeiro plano a necessidade de, na política nacional, dar prioridade à reforma do sistema educativo” (Teodoro, 1994, p. 19), contribuindo para a elevação da qualificação dos recursos humanos.

O sistema educativo português tem sido caracterizado pela expansão das políticas (já foi referida a evolução da despesa pública em % do PIB no Quadro 29) e, sobretudo, pelo aumento da despesa pública no sector da educação, que passou de 4,3% em 1977 para 7% em 2001. O resultado tem sido o aumento da oferta educativa (sobretudo pública) e a melhoria do acesso ao sistema de ensino. Contudo, o sistema educativo continua a revelar fragilidade e algumas insuficiências: “o resultado concreto no aumento do resultado da escolarização, apesar da evolução positiva registada em geral, não é, com excepção da escolaridade obrigatória, totalmente satisfatório, nomeadamente nas taxas de escolarização das idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos” (Mozzicaffredo, 2002, p. 62).

⁵³ Que deveriam ser alternativas à escola e não o contrário: “a chamada escolaridade formal obrigatória começa a ser encarada como uma simples alternativa face a outros esquemas de formação” (Mesquita, 2000, p. 99).

Apesar destes problemas, que relacionam a baixa produtividade do país com a baixa qualificação da população, o mesmo autor afirma que a evolução positiva do ensino tem tido um significado social importante desde 1974, com efeitos sobre o estatuto social e profissional: “a dinâmica da mobilidade social que atravessa a sociedade portuguesa nesse período é resultado, em grande parte, do aumento dos níveis de escolaridade e da alteração nos níveis profissional e qualificacional da população portuguesa, onde a expansão da oferta do sistema educativo ocupa um papel primordial” (p. 65).

A expansão da oferta educativa não tem sido acompanhada pela qualidade e organização desejáveis e, assim, “apesar do incremento da educação pré-escolar e do reforço da acção social escolar, apesar da diminuição da diversidade de percursos escolares fortemente discriminatórios, apesar disto, o sistema de ensino continua a ser incapaz de vencer a discriminação sócio-económica que existe à partida entre os seus alunos” (Henrique Medina Carreira *in* Barreto, 1996, p. 463).

Continuam a persistir problemas que terão de ser resolvidos por um Estado regulador, em parceria com outros actores sociais. Em sede de concertação social foi subscrito, em 2001, um acordo com “considerações muito importantes sobre a valorização da formação profissional, a educação e formação de adultos, o sistema nacional de certificação” (Luís Braga da Cruz *in* Conselho Nacional de Educação, 2001, p. 68), após os anos 90 terem sido marcados pela aposta na formação dos activos. O Acordo Sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação teve como prioridades, em articulação com a Estratégia Europeia para o Emprego e o Plano Nacional de Emprego, “combater os défices de escolarização e de qualificação profissional, promover a qualidade do emprego, intervir através das políticas activas integradas de emprego, formação e trabalho na resposta ao desemprego” (Conselho Económico e Social, 2001, p. 3).

Este acordo foi subscrito pelo Governo, pela Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses – Intersindical, pela União Geral dos Trabalhadores, pela Confederação dos Agricultores de Portugal, pela Confederação do Comércio e Serviços de Portugal e pela Confederação da Indústria Portuguesa, o que demonstra a complexidade necessária à sua efectivação e a necessidade do Estado actuar em parceria e não com um papel regulador. Por outro lado, é também uma demonstração da integração sistémica da educação na sociedade e da própria complexificação das questões educativas.

“A reforma do modelo de funcionamento do Estado-Providência, nomeadamente nos mecanismos de concertação social, deveria assentar em pelo menos três princípios básicos de regulação da sociedade. (...) Uma política de alargamento da participação (...) que não se limite às grandes organizações sócio-profissionais e empresariais que têm monopolizado os processos reivindicativos e decisórios. (...) Depende do sistema político, face à necessidade de compatibilizar a médio e longo prazo o compromisso entre padrão económico competitivo e coesão social, desenvolver políticas de centralização organizadora que devolva ao político, no contexto dos diversos poderes sociais e económicos, o papel de regulação estratégica da sociedade”. (Mozzicaffredo, 2001, p. 138 e 139)

A forma como hoje se ensina os alunos não deve ser a mesma de há dez ou vinte anos. A mudança que se efectua no mundo e na sociedade reflecte-se na escola de hoje e modifica os elementos essenciais de qualquer currículo escolar:

“A preparação para a vida no mundo de amanhã não pode ser satisfeita com aquisições definitivas de conhecimento e de saber fazer. Pormenores essenciais

como a capacidade para aprender, para comunicar, para trabalhar em grupo e para aceder à própria situação social (...) e a autonomia e independência de espírito e habilidade analítica que vêm do conhecimento”. (*Livro Branco do Crescimento, Competitividade e Emprego*. Comissão Europeia, 1993)

Foi por isso necessário, como é sugerido no Livro Branco do Crescimento, Competitividade e Emprego, reexaminar o papel da educação. Em Portugal, este foi um dos objectivos de um processo de inovação iniciado “em 1996 com a ‘reflexão participada sobre os currículos’, que passou pelo projecto da ‘gestão flexível do currículo’ e tem na reorganização curricular consagrada no Decreto-Lei 6/2001 um elemento legislativo central” (Porto Editora, 2002, p. 20).

O aumento da competitividade do país está associado ao desenvolvimento económico. Veja-se o seguinte cenário que Augusto Mateus (*in* Fitoussi, 1997, p. II) preconiza:

“O grande desafio do desenvolvimento económico, em Portugal, como na União Europeia, é o da recriação de condições para um crescimento mais rápido, duradouro e sustentável, nos planos social e ambiental, capaz de eliminar as novas formas de desemprego estrutural e exclusão social, produzidas ao longo das duas últimas décadas, enquanto realidades que não se podem aceitar por muito mais tempo, não só nos planos social e político, como no plano económico, tendo em conta os desafios da chamada globalização.

A resposta a este desafio exige levar a sério, e em conjunto, as questões da competitividade e da solidariedade ou, dito de outro modo, exige iniciativas e decisões que renovem os fundamentos da capacidade de criar riqueza nas empresas, aumentando significativamente a rendibilidade das actividades e dos investimentos, sem pôr em causa os fundamentos do modelo social europeu, mas, também, sem adiar a sua imprescindível reforma e desenvolvimento”.

Tal não tem sido feito em Portugal, embora as orientações do Conselho Europeu de Lisboa venham neste sentido (embora em 2005 se tenha concluído que estivessem por concretizar): “permitem articular competitividade, empregabilidade e cidadania, conciliando objectivos económicos e objectivos sociais de uma economia baseada no conhecimento” (Rodrigues, M. J., 2003, p. 327) que depende das pessoas e do sistema de ensino. Parece ser assim fundamental a “reforma” mais recente do ensino básico português (reorganização curricular), uma vez que conjuga os interesses económicos e aquilo que se faz na escola, e induz “a formação de novas competências que articulem especialização com polivalência, formação cultural com formação técnica, (...) imperativo das novas condições de competitividade” (Lopes, 1987, p. 96).

“O valor de abandono escolar registado em Portugal, 45,5%, encontra-se muito longe da média europeia para 2002 de 18,8%, ou mesmo da Espanha, com 29%. Por outro lado, em Portugal em 2002, apenas 8% da população tinha uma escolaridade superior, em contraste com a Espanha com 22,5%, a Europa dos 15 com 19,2% ou mesmo a Europa dos 25 com 17,9%. Em 2002, 78% dos portugueses tinham uma escolaridade igual ou inferior ao 9º ano, portanto uma diferença de cerca de 40 pontos percentuais para a “velha” União Europeia a 15. Se se tiver por base a nova Europa a 25, a diferença ainda é superior”. (Madelino, 2004, p. 9)

4. Política educativa em Portugal

- A educação começou por ser uma actividade limitada e selectiva, “uma questão de sorte e caridade” (Harmut Kaelble in Flora, Heidenheimer, 1995, p. 242). As diferenças nas oportunidades educativas persistiram nos países industrializados (onde a educação começou a dirigir-se para a população em geral) durante o **século XIX e o início do século XX**: “as pessoas envolvidas na tomada de decisões educativas estavam mais preocupadas com a preservação do privilégio e a exclusão das classes baixa e média baixa, do que com a expansão das aproximações igualitárias” (p. 262).

- “Desde a intervenção decretada por Pombal que o Estado português comanda, generalizadamente, a acção educativa” (Henrique Medina Carreira in Barreto, 1996, p. 460). Pretendeu-se, desde essa altura expandir o ensino (a **reforma de Pombal, de 1772**, criou o ensino primário oficial gratuito, depois de, em 1759, ter expulso os Jesuítas que detinham a grande maioria das escolas), mas tal foi nunca realmente efectivado, tendo apenas na vigência do **Estado Novo (entre 1926 e 1960)** sido impulsionada a escolarização, com a triplicação do número de estudantes. A partir daqui, como noutros domínios, o Estado-Providência tem de facto um papel preponderante na educação em Portugal, embora subsistam fragilidades no sistema educativo, acompanhadas de “assimetrias regionais e sociais” (p. 461).

- O papel do Estado tem-se modificado, tendo passado por uma fase de legitimação do poder político, **após o 25 de Abril** (época em que se considerou “a educação, e a cultura genericamente, instrumentos fundamentais na construção e manutenção de uma sociedade democrática”⁵⁴): depois de uma fase em que a educação teve um importante papel económico (com a reforma de Veiga Simão, Lei 5/73) ligando a educação à democracia, o sector passou a ser um actor primordial na transformação das relações sociais, pretendendo-se “concretizar o processo de normalização do sistema educativo” (p. 80). Neste período, o Banco Mundial influenciou as políticas educativas portuguesas, após a intervenção anterior da OCDE e da UNESCO; nos anos 80, voltou a haver a intervenção da OCDE: “a história recente da educação em Portugal mostra a existência de uma estreita associação entre os projectos educativos nacionais e o recurso ao apoio de instituições internacionais, procurando, por esse meio, uma legitimação e credibilização para as propostas avançadas” (p. 81).

- **Nos anos 80**, e relacionado com a integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia, a educação passou por um processo de modernização: “a opção europeia de Portugal significou a assunção, durante toda a década de 80, de uma lógica e de um discurso sobre a modernização da sociedade, onde à educação e à formação profissional foi reservado um importante espaço” (p. 88). Voltou aqui a haver um retorno à ideologia dos recursos humanos, como potencial de desenvolvimento económico, e que já tinha perpassado a sociedade, nos anos 50 e 60. “A educação que se situava nos programas do VI, VII e VIII Governos, no capítulo das questões sociais, foi englobada, nos programas do IX e X Governos, no capítulo da valorização dos recursos humanos” (p. 92). A política educativa é marcada, na década de 80, pelo aumento de desemprego e da pressão sobre o acesso à universidade, factos que exigiam alterações. Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), o Governo assume a necessidade do sistema educativo formar para o trabalho, lançando as escolas profissionais (1989-1990) e, posteriormente, os cursos tecnológicos ao nível do ensino secundário (1993-1994). Esta Lei de Bases, instituindo o ensino obrigatório de 9 anos, segue-se às bases da educação aprovadas em 1973 pela

⁵⁴ Teodoro, 1994, p. 75.

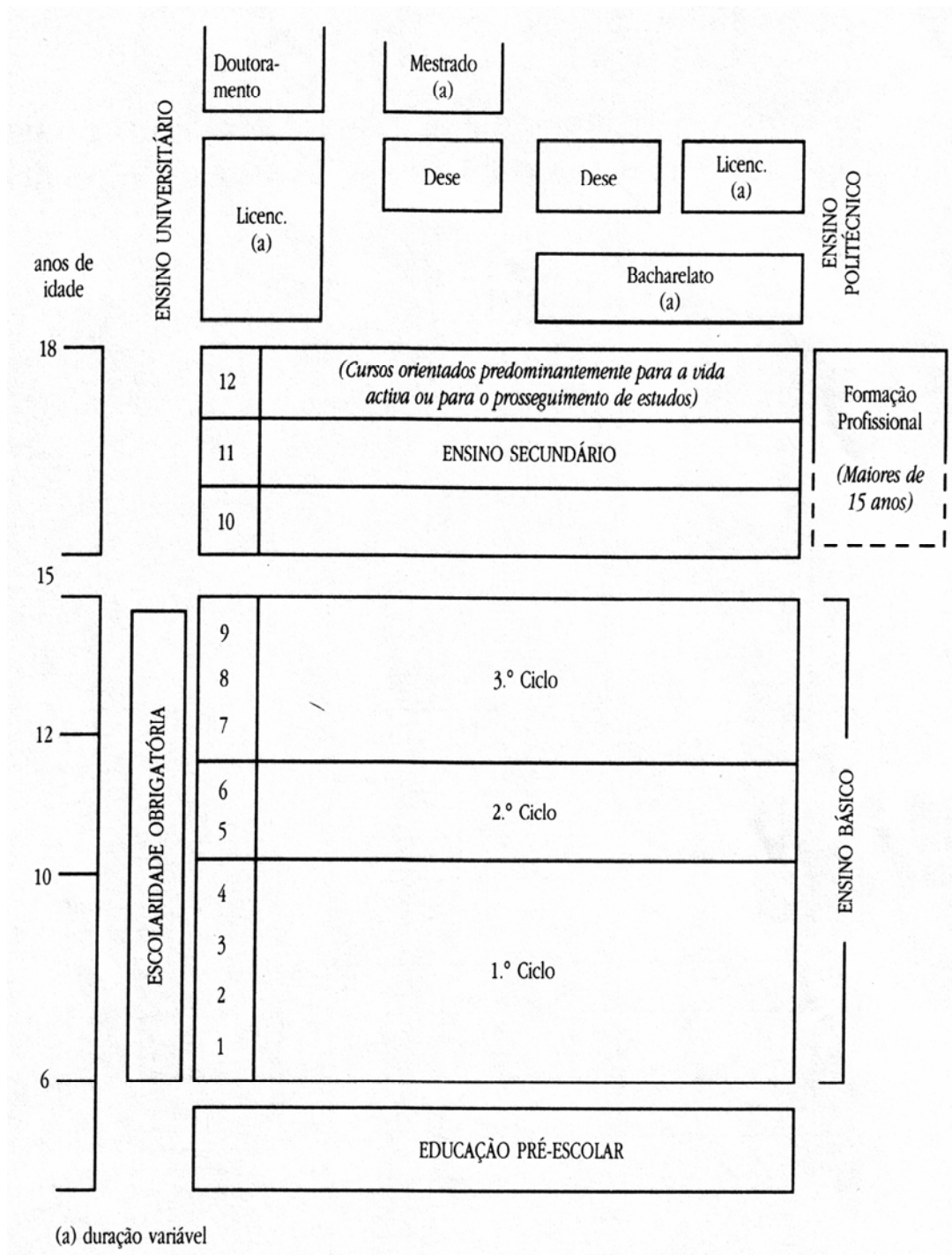
Assembleia Nacional, que tinham instituído a escolaridade obrigatória de 8 anos (sucendo-se esta à Lei de Bases de Reorganização da Educação Nacional, de 1923, que tinha, ineficazmente, instituído a escolarização obrigatória de 10 anos, com uma alteração em 1964 para 6 anos), e é mais uma demonstração do “abismo” criado desde a “promulgação de um decreto à sua execução prática” (Nogueira, 1996, p. 117). A reforma da educação em Portugal teve um carácter de racionalização, tal como aconteceu noutros países: “a reforma não valorizou – antes ignorou, quando mesmo não asfixiou – os projectos de inovação existentes (...). Sob uma aparência de racionalidade, imparcialidade e atitude científica, as reformas educativas procuram, genericamente, reforçar a tutela estatal sobre os professores, que se prolonga normalmente através de uma outra, a tutela científico-curricular” (p. 153). Esta reforma, inicialmente protagonizada pelo Ministro da Educação Roberto Carneiro (entre 1987 e 1991), foi feita por especialistas, nos gabinetes, e enfatizou-se na formação dos professores e na profissionalização dos gestores escolares. Assumiu características que levam alguns autores⁵⁵ a falar de uma continuidade da reforma de Veiga Simão.

- A reforma educativa marcou os **anos 80 e 90** em Portugal (havendo mesmo uma Secretaria de Estado da Reforma Educativa no XI Governo Constitucional – 1987/1991⁵⁶) e continuam nos **primeiros anos do século XXI** a haver ajustamentos da política educativa às alterações sociais e económicas.

⁵⁵ Rui Grácio e António Teodoro.

⁵⁶ Tinha apenas havido uma Secretaria com este nome no I Governo Provisório, entre Maio e Julho de 1974.

5. Sistema educativo em Portugal



Organograma do sistema escolar, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986

(Fonte: Teodoro, 1994)

6. Entrevista aos jovens

ENTREVISTA a jovens que abandonaram a escola precocemente

(entre parênteses encontra-se o objectivo da pergunta)

1. Por que razões abandonou a escola?

(Encontrar motivações para o abandono escolar)

2. Deixou de ir à escola de um momento para o outro ou aconteceu de outra forma?

2.1. Qual?

(Perceber como decorreu o processo de abandono escolar)

3. Depois de deixado de ir à escola, foi contactado por alguém por causa do seu abandono?

3.1. Quem?

(Ter conhecimento sobre entidades que o contactaram após o abandono escolar)

4. Quer acabar o ensino básico de 9 anos?

4.1. O que quer fazer na vida profissionalmente?

(Conhecer opinião pessoal sobre soluções possíveis para o cumprimento dos 9 anos de escolaridade e sobre o seu próprio projecto de vida)

5. Depois de abandonar a escola, que actividades fez?

5.1. Se trabalhou: Teve facilidade em arranjar emprego e em fazer o seu trabalho?

(Determinar percurso profissional / inserção na vida activa)

6. Vamos definir as etapas da sua vida nos últimos anos:...

(Conhecer história recente por etapas e completar respostas anteriores)

7. Conhece outros casos de pessoas que tenham abandonado a escola?

(Efeito de “snowballing”: conhecer outros casos de abandono escolar)

7. Estudos sobre abandono escolar precoce

TM O abandono escolar começou a ser alvo de atenção científica a partir dos “anos 80”⁵⁷, tendo o próprio Ministério da tutela desenvolvido alguns estudos no início da década de 90. Para além destes trabalhos promovidos pelo Ministério, foram realizados diversos estudos: “um texto de José J. Antunes (1989), (...) uma dissertação de mestrado (M. M. Valadares Tavares, 1990), (...) um estudo pioneiro (1983) da Comissão de Coordenação da Região Norte sobre a área do Vale do Lima” (Benavente et al, 1994, p. 38).

TM Num estudo do **Ministério da Educação de 1990**⁵⁸ são identificados problemas do sistema educativo que interferem no abandono escolar e apontam-se características do aluno em risco de abandono escolar.

TM Num outro estudo de **1992, o Ministério** divulga algumas estratégias de intervenção no âmbito da Rede Eurydice⁵⁹, bem como alguns dados sobre abandono escolar e refere o início da recolha sistemática e do tratamento “quer de dados quantitativos, quer de elementos quantitativos” (Ministério da Educação, 1992, p. 25) sobre este fenómeno.

TM Um documento do **Conselho Nacional de Educação**⁶⁰, do início da década de 90, reflecte sobre a persistência de problemas relativos à democratização de acesso e sucesso no ensino, entre os quais se encontra o abandono escolar.

TM Num estudo de **1992 (realizado no âmbito do projecto Observatório de Entradas na Vida Activa**⁶¹), relativo aos alunos saídos do 9º ano no ano lectivo de 1984/85, refere-se que os jovens que abandonam a escola são aqueles que têm maiores carências económicas e que “registaram maiores percentagens de reprovações⁶²” (p. 21).

TM As características do fenómeno do abandono escolar em Portugal começaram a ser conhecidas de forma mais aprofundada e sistemática a partir de algumas acções do PEPT 2000, nomeadamente a partir da realização em **1992 do “Estudo de Caracterização Regional dos Factores de Abandono Escolar nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico”**, actualizado em 1994 (editado em 1995) para o ano lectivo de 1992/1993. Ambos os estudos são de João Ferrão, tendo o estudo de 1992 a co-autoria de António Oliveira das Neves. No primeiro destes estudos, relativo aos anos lectivos de 1987/88 e 1990/91 (com informação sócio-económica e demográfica relativa a 1981 ou, em alguns casos, 1984), apresenta-se o abandono escolar como um dos tipos de situações face ao cumprimento da escolaridade básica (Ferrão, Neves, 1992, p. 4), podendo acontecer de duas formas: no final do ano lectivo (com ou sem aprovação) ou ao longo do ano lectivo (tratando-se aqui de desistência).

Estas formas de ocorrência correspondem a duas taxas diferentes de abandono escolar:

- Taxa de abandono a meio do ano (desistência) – relação entre o número de alunos não avaliados e o total de alunos inscritos;
- Taxa de abandono no fim do ano (abandono) – relação entre o número de alunos

⁵⁷ Ministério da Educação, 1992, p. 8.

⁵⁸ Referido por Ministério da Educação e MSST, 2004a, p. 30.

⁵⁹ Rede de informação europeia para a educação, produz estudos comparativos sobre os sistemas educativos, fornece indicadores e gere uma base de dados; a Unidade Nacional está sediada no Ministério da Educação.

⁶⁰ Da autoria de Ana Benavente e editado pelo Ministério da Educação em 1993, referido *in* Ferrão e Honório, 2000, p. 268.

⁶¹ Costa e Pombo, 1992.

⁶² No estudo, vem indicada a palavra “aprovações”, que não poderá estar correcta.

matriculados pela primeira vez num ano ou como repetentes no ano curricular anterior e o total de inscritos no ano lectivo e curricular anterior (p. 24 e 25). O abandono da escola ao nível do ensino básico, segundo os autores do estudo, pode ser compreendido através da identificação dos principais factores determinantes (p. 11 ss):

- condições e situações de inserção e frequência escolar - acesso, prosseguimento da escolaridade, resultados obtidos – aspirações, atitude e actuação dos encarregados de educação/família e sua relação com a escola, situação económica, determinantes do aluno e das instituições;
- condições e situações de inserção na vida activa;
- condições e situações de acessibilidade à escola.

Os casos de desistência estão mais associados a condições deficientes do ensino e parecem ocorrer mais significativamente em meios urbanos.

O estudo conclui que o conhecimento sobre a intensidade do fenómeno não fornece qualquer indicação sobre o tipo de factores justificativos, não permitindo identificar estratégias de combate a cada caso. Por outro lado, os autores afirmam que o abandono escolar é um fenómeno que não se reduz apenas à quantificação de saídas do sistema e que a melhoria das condições de ensino são necessárias mas não determinantes para a sua diminuição. As relações de causalidade entre características sócio-culturais e económicas e o número de casos de abandono escolar são evidentes e permitem fazer uma distinção entre a importância assumida pelas condições de inserção escolar no Norte de Portugal e pelas condições de frequência escolar no Sul, como contextos determinantes do abandono.

No estudo de actualização, realizado em **1994**, é identificada uma diminuição do número de casos de abandono escolar, embora “de forma não totalmente inequívoca se se atender à evolução, por um lado, da diferença entre as taxas de aprovação e de transição (aumenta o número de aprovados que não transitam de ano) e, por outro lado, das taxas de repetência e de insucesso repetido (em estagnação – 3º ciclo – ou mesmo ligeiro agravamento – 2º ciclo)” (Ferrão, 1995, p. 19). O abandono escolar no 3º ciclo aparece novamente com maior número de factores explicativos, embora o 2º ciclo apresente situações mais tipificáveis que anteriormente. Revela-se uma atenuação da associação entre abandono/mundo rural e desistência/mundo urbano, e o acentuar da relação entre abandono/factores extra-escolares e desistência/insucesso repetido/factores endógenos.

Entre o primeiro e o segundo estudo houve uma pequena alteração nos resultados: passou de 3 para 2 em 10 o número de alunos que abandonou a escola durante o 3º ciclo. A média nacional da taxa de abandono⁶³ no 3º ciclo era de 7,6%, contra 27,6% no 1º estudo. O abandono escolar precoce aparece “como um fenómeno de origem essencialmente social” (p. 48), ocorrendo em contextos de relativa pobreza e de fraca valorização da escola, sobretudo devido à sua dissociação do quotidiano e do mundo do trabalho.

TM Em **1994** é publicado um estudo que “destaca as periferias urbanas e as zonas rurais como as mais atingidas pelo abandono escolar” (referido *in* Ministério da Educação e MSST, 2004a, p. 31). Este estudo, elaborado por **Ana Benavente** e outros três autores, centra-se no abandono escolar no 2º ciclo do ensino básico e refere que “as situações mais frequentes de abandono estão associadas a fracassos e repetências” (Benavente *et al*, 1994, p. 27). O abandono escolar, sobretudo no 2º ciclo, é visto como sendo muito preocupante (os valores

⁶³ Taxa de abandono no fim do ano (abandono) – relação entre o número de alunos matriculados pela primeira vez num ano ou como repetentes no ano curricular anterior e o total de inscritos no ano lectivo e curricular anteriores (Ferrão, 1995, p. 16). Esta taxa é igual à utilizada no estudo de 1992, a taxa de abandono a meio do ano (desistência) sofre uma ligeira alteração: relação entre o número de alunos que declaram ter abandonado a meio do ano e o total de alunos inscritos.

mais altos referem-se ao 6º ano e 3º ciclo) pois os 6 anos de escolaridade obrigatória tinham sido instituídos há cerca de 30 anos: a taxa de cumprimento é de 70%, enquanto que a do 9º ano é de 44% (p. 37).

Segundo os autores do estudo, o principal problema reside no insucesso escolar. As famílias encontram-se distanciadas da escola e, embora o futuro seja incerto e indefinido, “a decisão do abandono é geralmente tomada pelo próprio aluno e é acompanhada por referências ao seu desinteresse pela escola (traduzido, nomeadamente, no grande número de faltas) e às dificuldades sentidas no 2º ciclo” (p. 131). Embora ocorram casos de abandono sem repetências, absentismo e fracassos vários, a regra vai em sentido contrário: o abandono resulta de um processo mais ou menos explícito ou subterrâneo. É por isso que se torna possível identificar os *alunos em risco* e prevenir o abandono escolar (p. 28, sublinhado dos autores).

O trabalho de Ana Benavente *et al* “Renunciar à Escola” apresenta um estudo localizado, no concelho da Azambuja, que, para além de enfatizar o papel do insucesso escolar, revela também que o abandono se verifica tanto durante o ano lectivo como no fim. São identificados obstáculos para o cumprimento da escolaridade (p. 130): o desfasamento entre o 1º e o 2º ciclo, obstáculos materiais (como a insuficiência dos transportes), contexto sócio-económico, funcionamento das escolas e características pessoais (desinteresse, falta de capacidade).

Ana Benavente *et al* refere alguns autores que apontaram razões para o “fenómeno social *abandono escolar*” (p. 12, sublinhado dos autores): o insucesso escolar (Almerindo J. Afonso, 1987; Pierre Bourdieu, 1992), as estratégias familiares (Telmo H. Caria, 1991), a interferência do processo de escolarização nas rotinas familiares (P. Perrenoud e C. Montandon, 1987), o contexto sócio-económico de inserção dos jovens (J. Ferrão, 1991).

As desigualdades resultantes dos diferentes percursos escolares foram explicadas pelas “teorias críticas, da reprodução ou conflitualistas” (*Ibid.*), seguindo-se-lhes teorias sócio-institucionais, em que a escola tinha um papel central. As políticas educativas e as suas consequentes reformas deparam-se, na década de 1990, com novas questões teóricas, alicerçadas na interdisciplinaridade e no interesse pela contextualização dos processos educativos.

Os autores deste estudo de 1994 defendem que a elevada ocorrência de insucesso escolar e consequente incumprimento de 6 ou 9 anos de escolaridade não reside apenas na legitimidade formal do Estado, mas está sobretudo associada “a situações de violência simbólica, que, sem dúvida, contribuem para a tomada de decisão de abandonar a escolaridade” (p. 38).

Falta uma legitimação prioritária da escolarização em meio familiar, que se junta aos factores de origem escolar e a outros factores contextuais, “em especial os relativos à atracção exercida pelo mercado de trabalho junto destes jovens e às necessidades de sobrevivência de certos grupos sociais” (*Ibid.*).

O estudo referencia as seguintes causas para o abandono escolar (p. 28):

- integração/relacionais – falta de interesse, aborrecimento, idade, problemas com os professores e com os colegas, inadaptação à escola, interesse por outras actividades, maus resultados;
- familiares – responsabilidades e problemas familiares; nível de instrução considerado suficiente para a actividade profissional, problemas financeiros, necessidade de começar a trabalhar;
- acessibilidade – problemas de transporte;
- causas físicas – saúde;
- causas sociais – gravidez, casamento.

O abandono escolar é considerado neste estudo um “problema económico, social e humano” (p. 30) com consequências “económicas, culturais, cívicas e pessoais” (*Ibid.*). “Em termos relativos, a ausência de formação tem, na sociedade actual, consequências mais graves do que há 20 ou 30 anos” (p. 32).

TM Em 1996 foi publicado um estudo⁶⁴, realizado entre 1991 e 1994, que pretendeu estudar o abandono escolar precoce do ponto de vista psicossocial. Tratou-se de uma investigação realizada no bairro do Zambujal em Lisboa (tendo como grupo contrastante outros adolescentes residentes na Área Metropolitana de Lisboa), numa perspectiva de estudo de caso. O estudo teve por base a hipótese de que o “tipo de estimulação social influencia a construção da actividade cognitiva” (Detry e Cardoso, 1996, p. 35), e realça a importância da educação dos pais (p. 38) para combater o insucesso escolar, uma vez que “parece inegável que a família detém, ainda, uma posição crucial no suporte afectivo e na integração juvenil, nos vários domínios: identificação social, integração/formação escolar, acesso ao emprego, acesso ao consumo” (p. 57).

Identificam-se as reprovações e a falta de assiduidade como indutoras do abandono escolar (p. 86), sendo a passagem do 1º para o 2º ciclo “o principal momento de abandono escolar” (p. 88). Refere-se também a importância para o sucesso escolar da frequência do ensino pré-escolar, “sobretudo para as crianças de meios desfavorecidos, para as quais aquele ensino será uma forma de as dotar de estímulos educacionais e ambientais que lhes faltam no ambiente doméstico” (p. 133).

Este estudo demonstra que existe uma relação estreita entre escolaridade e nível de desenvolvimento cognitivo, “no sentido de que quanto maior a instrução maior a possibilidade dos sujeitos atingirem níveis de desenvolvimento maior” (p. 109). Por outro lado, o nível de escolaridade do pai também “é um factor importante na determinação do desenvolvimento cognitivo do jovem” (p. 113).

Baixos níveis de escolaridade podem constituir, de facto, factores que diminuem a capacidade de autonomia dos indivíduos, que geram insegurança e incapacidade de, inclusivamente, pensar em agir no futuro.

“Por outro lado, os insucessos (escolares e outros) acumulados e a percepção de que a situação em que se encontram se reproduz, na sua essência, desde há gerações, tornam difícil não só o surgimento de uma perspectiva de mudança como também da capacidade de se perceberem como actores dessa mudança e logo, do seu futuro”. (Detry e Cardoso, 1996, p. 119)

São identificadas diferenças ao nível do desenvolvimento cognitivo entre os jovens que continuam a estudar e os que abandonaram a escola, embora não existam distinções significativas relativamente ao desenvolvimento sócio-afectivo (Detry, 1998, p. 92).

O estudo conclui que o abandono escolar é uma forma de acumular a falta de estímulo psicossocial de jovens de meios desfavorecidos e que é necessário mudar as políticas educativas e as práticas educativas dos pais. Conclui também que, em contextos economicamente desfavorecidos, “a variável mais explicativa do abandono escolar é a necessidade de trabalhar. Em segundo lugar é o desenvolvimento cognitivo” e em terceiro “é a falta de abertura aos contextos culturais exteriores às famílias de origem” (Detry e Cardoso, 1996, p. 153). “O atraso social manifesta-se igualmente por duas variáveis psicossociais (...): a imagem de si e os projectos para o futuro” (p. 155).

TM O Estudo Nacional de Literacia, realizado em 1996 e coordenado por Ana Benavente

⁶⁴ Detry e Cardoso, 1996; Detry, 1998.

(Benavente, 1996), revela que “quanto mais baixos são os graus de ensino conseguidos, mais as dificuldades financeiras parecem ter pesado na não continuação dos estudos” (p. 33). Para além de estarem ligadas às dificuldades financeiras e à preferência por ir trabalhar, as razões do abandono escolar (Figura 7) surgem também associadas às classes sociais de pertença.

A Escola é encarada como o principal domínio que pode “promover a consolidação e actualização das capacidades de literacia dos indivíduos” (p. 154), mas também como instrumento socializador, capaz de reorientar a sociabilidade dos jovens. Quem abandona a escola normalmente conhece e relaciona-se com outras pessoas que também fizeram essa opção, que foi antecedida por reprovações no sistema de ensino.

TM No inquérito que deu origem ao estudo “**Jovens Portugueses de Hoje**”⁶⁵, publicado em 1998 Natália Alves afirma que os jovens que abandonam a escola sem concluírem o ensino obrigatório são cerca de 90 000 e considera que este fenómeno pode transformar-se na “primeira etapa de um círculo vicioso de exclusão social” (p. 62). A autora refere a responsabilidade de precárias condições de vida, mas também o papel ineficaz da escola, como causas para este problema.

A saída da escola é, segundo este estudo, uma decisão irrevogável e definitiva. Os jovens que optam pela saída prematura do sistema de ensino formam um grupo frágil, caracterizado por “reduzidos níveis de habilitação escolar” e pela “generalização de atitudes que rejeitam (...) investimentos futuros em capital escolar” (p. 68):

Os jovens que integram este grupo não só se encontram desprovidos de conhecimentos de base que facilitem a sua participação em processos de aprendizagem e de aquisição de novas competências, mas também não dispõem das atitudes que favoreçam uma interacção permanente com o mundo do saber. Neste contexto, estes jovens correm sérios riscos de se verem excluídos de uma sociedade onde as oportunidades sociais dependem, cada vez mais, dos títulos escolares e da capacidade de aceder e dominar a informação e o saber.

Razões	%
Integração	49,1
Tinha dificuldade em aprender.....	10,4
Não gostava de estudar.....	36,2
O que aprendia na escola não servia para nada.....	2,5
Família	39,6
Na altura achava que não era importante estudar.....	17,3
A família não apoiava a continuação dos estudos	3,2
Tinha dificuldades económicas.....	15,1
Casou-se, vieram os filhos.....	2,5
Começou a trabalhar.....	1,4
Motivos familiares.....	0,1
Outras razões	3,8
Mudou de residência.....	1,2
Teve de cumprir o serviço militar.....	0,2
Não entrou na universidade.....	1,2
Ficou doente.....	1,2
NS/NR.....	7,5

Figura 26 – Razões fornecidas pelos jovens que deixaram de estudar relativamente ao abandono dos estudos

(Fonte: Cabral e Pais, 1998, p. 76)

⁶⁵ Cabral e Pais, 1998.

As causas para o abandono escolar estão relacionadas com a escola (em cerca de 50% dos casos) e o insucesso escolar explica-se pela falta de capacidade (nas raparigas) ou pela falta de trabalho (nos rapazes). No que respeita ao abandono escolar, as raparigas atribuem maior importância às razões familiares, e estas tornam-se mais importantes do que as causas ligadas à integração à medida que se avança no sistema de ensino.

Por outro lado, os resultados deste inquérito concluem também que “as situações mais frequentes de abandono estão associadas a trajetórias marcadas por reprovações” (p. 80).

“A escola é, ainda hoje, para muitos jovens de origem rural ou pertencentes a minorias étnicas, um espaço de violência simbólica que eles tendem a rejeitar quer de uma forma manifesta através do abandono quer de uma forma latente através de insucessos repetidos. Ambos são o resultado da imposição de uma cultura escolar que tem como referente os valores de uma classe média urbana”. (Natália Alves in *Ibid.*, p. 84)

Dos jovens que abandonaram o sistema de ensino (cerca de 42% dos inquiridos), 30% demonstram, tal como os outros, satisfação relativamente à escola. Este facto justifica-se, segundo José Machado Pais, pela hipótese de que a frequência, ainda que curta, do sistema de ensino os tenha impedido de fazer “uma entrada ainda mais precoce no mundo do trabalho” (p. 139).

TM Em **1998** foi apresentada uma tese de mestrado (**Ferreira**, 1998) que pretendeu estudar localmente o abandono escolar, e onde se salienta o afastamento entre as famílias e a escola, bem como a resignação perante o “veredicto escolar” (p. 30). Os inquéritos realizados em quatro escolas revelaram o desinteresse dos alunos pela escola e a falta de um ambiente social e familiar promotor da escolaridade.

“Quando inquiridos acerca dos principais motivos que poderão conduzir ao abandono escolar prematuro, os alunos referem como razão principal o facto de não gostarem de estudar. Como razões muito importantes referem ainda as dificuldades financeiras dos seus pais, o facto dos seus pais não desejarem que prossigam os estudos, as condições físicas da escola. Verificámos, através das respostas obtidas, que os programas escolares estão, na opinião dos respondentes, desfasados da realidade o que poderá ser uma causa determinante da falta de estímulo com que os alunos se apresentam na Escola”. (P. 92)⁶⁶

O perfil do aluno em risco (p. 28) revela um considerável atraso escolar, a rejeição da escola e das matérias e o facto de ser mais velho do que os colegas da turma e de querer ir trabalhar. São, nesta tese de mestrado, abordados diferentes modelos para explicar o insucesso escolar: meritocrático (relacionado com as aptidões hereditárias), ambiental (experiência do contexto sócio-económico), cultural (papel do sistema social e político).

Esta tese conclui que “as principais causas do Abandono Escolar Prematuro residem na falta de condições económicas, sociais e culturais dos alunos/encarregados de educação bem como nas condições da Escola e no desempenho dos professores” (p. 93).

TM Em 1999 e **2000** foi realizado um outro estudo coordenado **por João Ferrão e Fernando**

⁶⁶ Foram inquiridos apenas alunos que frequentam a escola, embora fosse intenção inicial do estudo inquirir também alunos que abandonaram a escola antes de finalizarem a escolaridade obrigatória.

Honório sobre abandono escolar para o OEFP (Ferrão e Honório, 2000). Este estudo tinha objectivos mais amplos do que os estudos anteriores do autor, de caracterização do abandono escolar (efectuados no âmbito do PEPT, para o Ministério da Educação), abrangendo também as perspectivas em termos de emprego e formação. O estudo incidiu sobre o abandono nos anos lectivos de 1993/1994 a 1997/1998 (utilizando, por ser mais correcto, médias dos 5 anos), o que permite sequencializar os dados dos estudos para o PEPT, embora com alguma cautela, por se tratarem de perspectivas distintas. Diferentes aparecem também os valores para as taxas de abandono⁶⁷ no 3º ciclo, por exemplo:

Portugal	Anos Lectivos					
Continental	90/91	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97
Taxa de abandono %	27,6	7,6	5,16	14,33	5,33	7,57

Quadro 30 – Taxa de abandono no 3º ciclo do ensino básico

(dados de 90/91 de Ferrão e Neves, 1992; dados de 92/93 de Ferrão, 1995)

Embora continue a revelar-se uma diminuição gradual do abandono escolar (tendo em atenção a possibilidade de inexactidão e/ou comparação de dados), os autores revelam que é perceptível uma maior complexidade dos factores e dos contextos de abandono, com o surgimento de novas situações de risco (p. 7).

Neste estudo o abandono escolar no 3º ciclo é novamente apontado como mais tipificável do que no 2º ciclo, mas continua a revelar-se como “uma manifestação de pobreza, de privação de muitas das condições básicas de acesso à plena cidadania” (p. 37). O 3º ciclo regista taxas de abandono superiores ao 1º e 2º ciclos, com um valor médio para os anos em estudo (1993/1994 – 1997/1998) de 8,1% que encobre grandes disparidades: 36 concelhos têm taxas inferiores a 5% e 60 têm taxas superiores a 15%. Os autores afirmam que estes valores mais elevados estão relacionados com situações de pobreza relativa, com trajectórias escolares negativas (em alguns casos associadas ao ingresso precoce na vida activa), ou mesmo com casos de falso abandono de natureza estatística. Há também situações de “casos socialmente artificiais de não abandono (...); nestes casos a manutenção na escola não é o resultado de uma aposta no sistema educativo, mas apenas o reflexo da inexistência de alternativas que permitam aos jovens o ingresso imediato na vida activa” (p. 48).

O modelo interpretativo utilizado neste estudo demonstra a complexidade do fenómeno e os diversos agentes envolvidos. O modelo é completado por um modelo com os factores explicativos (Figura 27) e um outro com as consequências (Figura 28).

O estudo apresenta sintomas comuns para os alunos em risco de abandono escolar, que podem surgir isolados ou em conjunto (p. 74): sentimento de insegurança, insucesso repetido, desmotivação, baixa assiduidade às aulas, indisciplina. Apontam-se obstáculos para a efectivação de uma escolarização efectiva por parte das escolas, como o défice de autoridade, o desajustamento dos programas ou as dificuldades de comunicação entre professores e alunos.

O abandono escolar é percebido como um fenómeno que não acontece ao acaso, o que demonstra a possibilidade de intervenção e, inclusive, prevenção, como já tinha sido referido no estudo de Ana Benavente.

⁶⁷ Taxa de abandono – relaciona o número de alunos que, no ano lectivo A+1, não se matriculam nem pela 1ª vez no ano de estudo seguinte nem como repetentes no mesmo ano de estudo, com o total de escolarizados num dado ano de estudo 1 e no ano lectivo A (Ferrão e Honório, 2000, p. 29).

Factores explicativos

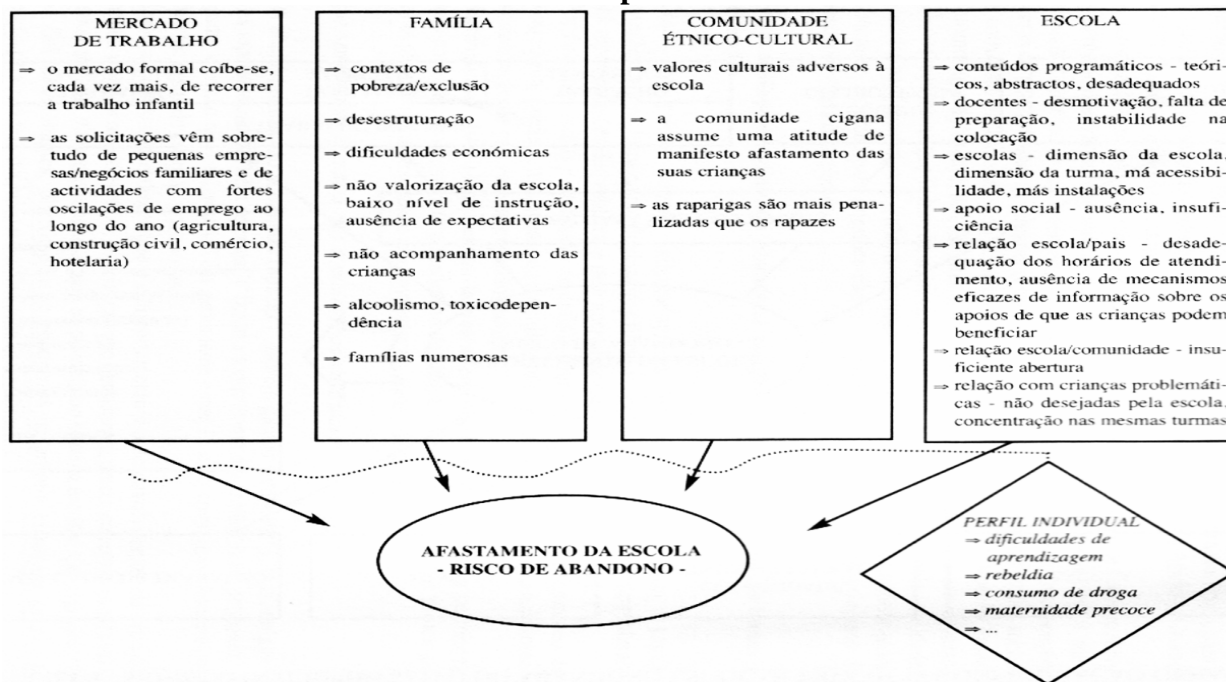


Figura 27 – Modelo interpretativo do abandono escolar precoce: factores explicativos

(Fonte: Ferrão e Honório, 2000, p. 72)

Consequências

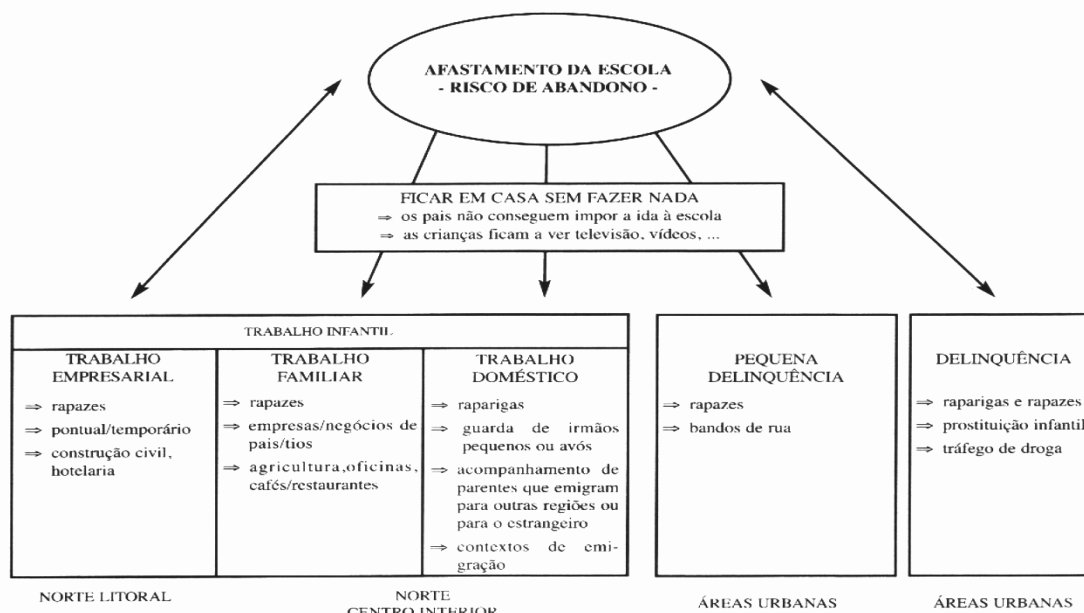


Figura 28 – Modelo interpretativo do abandono escolar precoce: as consequências

(Fonte: Ferrão e Honório, 2000, p. 73)

“Na geração dos actuais abandonantes da escola (...) parece ganhar peso um outro objectivo para arranjar o emprego: o jovem pretende ganhar dinheiro para si e,

com ele, aceder a bens “supérfluos” e serviços de consumo que estão na moda, que de outro modo lhes estariam relativamente vedados pela modesta economia familiar”. (p.125)

As principais saídas do abandono escolar detectadas direccionam-se para a inserção precoce no mercado dos empregos “precários e desqualificados” (p. 122) ou a inactividade doméstica, sendo referidos alguns casos de percurso de sucesso profissional, sobretudo devido ao “mérito e qualidades pessoais, por um lado, e [às] circunstâncias de contexto, por outro” (p. 127).

O estudo conclui que o abandono escolar se tornou menos intenso e se associa menos à exploração de trabalho infantil.

“Estamos hoje não na fase terminal de um longo ciclo que se finalizaria com a erradicação definitiva dos casos de abandono escolar precoce, mas antes numa fase de transição em que o declínio estrutural das componentes tradicionais deste fenómeno – aparentemente irreversível mas defrontando-se com focos de resistência significativos – coexiste com a eclosão de novas situações de risco”. (p. 133)

TM Em **2000** foi concluída uma tese de mestrado sobre o abandono escolar no feminino (**Cruz, 2000**), que refere o abandono como um fenómeno extremo de exclusão social. Este fenómeno é um sintoma de dificuldades do sistema educativo: ineficácia, subvalorização, discordância de objectivos. Esta tese aborda sobretudo as vivências dos alunos (através da análise de entrevistas e diários) e conclui que a duração da permanência na escola é um dos seus dilemas centrais, havendo entre os jovens a percepção de que “a escola é oportunidade de valorização pessoal e profissional, capaz de conferir estatuto sócio-económico gerador de bem-estar e autonomia no futuro. Numa palavra, a escola possibilita uma dinâmica de ascensão social” (p. 190).

TM Também em **2000** foi realizado um estudo sobre abandono escolar em meio rural (**Costa, 2000**), que pretendia identificar as causas do abandono. “O estudo, desenvolvido numa freguesia rural do distrito de Aveiro, revelou que as principais causas do fenómeno estão intimamente relacionadas com as referidas esferas da sociedade [Escola, Família e Mercado de Trabalho]”.

São apontadas como principais causas para o abandono escolar as dificuldades económicas, o desejo de ganhar dinheiro e de ter independência. Os inquiridos activos que abandonaram a escola especificam que o fizeram sobretudo porque não gostavam da escola, porque tinham dificuldades económicas e de aprendizagem e também porque desvalorizavam a escola; a maior parte destes jovens não pensa voltar a estudar.

O estudo conclui que “a escola é responsável por muitos casos de abandono, pois não consegue manter os jovens inseridos no seu sistema (...) não consegue motivar os jovens para os estudos, pois também não é capaz de apreender as necessidades individuais de um aluno”.

TM **No Plano Operacional da Educação 2000-2006 - PRODEP III** (União Europeia, 2000a) é referido o aumento do insucesso e abandono escolar⁶⁸ no ensino secundário, na década de 90, a par de uma diminuição destes fenómenos no ensino básico.

Na base da evolução verificada encontramos como determinantes principais:

⁶⁸ Não é referida a forma de cálculo desta taxa.

- a consagração de uma escolaridade obrigatória de 9 anos, pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)¹ e que abrangeu como primeira geração a coorte de alunos que ingressou no 1º ciclo do ensino básico no ano de 1987/1988;
- a concepção e aplicação de Programas Interministeriais especificamente vocacionados para a prevenção e o combate do abandono escolar precoce, primeiro apoiando especialmente a transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico - PIPSE (1988-1992) e depois a transição dos alunos do 2º ciclo para o 3º ciclo do ensino básico - PEPT (1991 - 1998);
- a criação dos Serviços de Psicologia e Orientação Educativa, visando uma estratégia de individualização do ensino e de apoio do aluno, estritamente necessária num contexto de democratização do mesmo;
- a realização de vultuosos investimentos no parque escolar que, intensificados no período 1995-1999, visaram capacitar o sistema educativo para o acolhimento e manutenção na escola de todos os alunos até ao 9º ano e incentivar o prosseguimento ulterior dos estudos ao nível dos ensinos secundário e superior;
- o investimento na formação de professores visando a actualização das respectivas competências e a valorização do trabalho docente. (p. 16)

TM No estudo prospectivo “**O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades – um estudo de reflexão prospectiva**”, coordenado por Roberto Carneiro (Carneiro, 2000), a taxa de abandono tem a seguinte formulação: Taxa de abandono = 1 – (taxa de transição + taxa de repetência)⁶⁹ (Tomo I, p. 103).

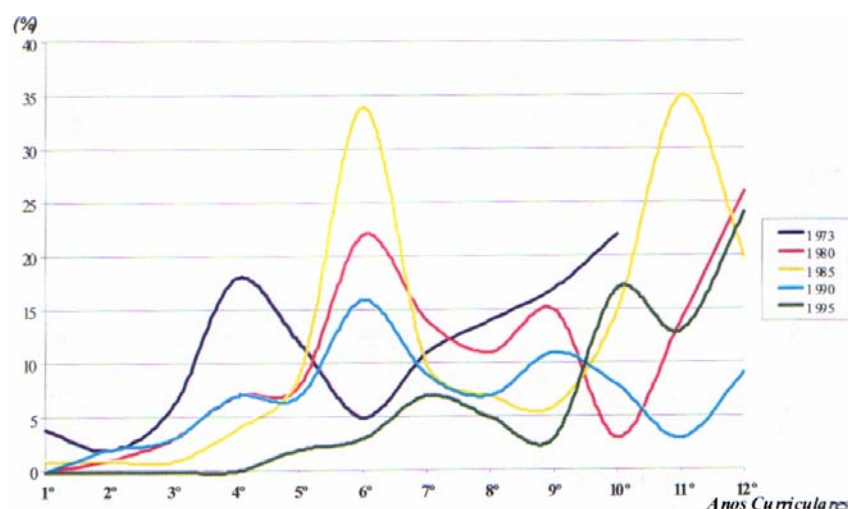


Figura 29 – Taxa de abandono escolar por ano lectivo

(ensino oficial e particular, só inclui dados para o Continente - Fonte: Carneiro, 2000, p. 120)

Os valores da taxa de abandono baixaram generalizadamente no período analisado (1975/76 a 1995/96) em todos os ciclos do ensino básico, registando-se um enorme decréscimo a partir de 1990, a par de uma taxa de sucesso escolar a aumentar, “com particular relevância ao nível do 9º ano, em que o indicador passa de 48% para 81%” (p. 118). É notório (Figura 29) o aumento do abandono escolar após o 9º ano, em 1995, tal como tinha

⁶⁹ Taxa de repetência é o rácio entre os matriculados como repetentes num determinado ano lectivo e ano curricular e o total de matriculados no ano lectivo anterior e no mesmo ano curricular; Taxa de transição é o rácio entre o total de matriculados pela 1ª vez num determinado ano lectivo e ano curricular e o total de matriculados no ano lectivo anterior e ano curricular anterior.

acontecido dez anos antes.

Saídas do Sistema de Ensino por Anos de Escolaridade - Ensino Oficial e Particular
- Continente -

1996							1990						
ABANDONOS	TOTAL	<6ºano	6ºano	9ºano	12ºano	SUP	ABANDONOS	TOTAL	< 6ºano	6ºano	9ºano	12ºano	SUP
VALOR GLOBAL	149003	5719	20886	60618	27839	33941	VALOR GLOBAL	129916	39049	48694	20402	10922	10849
%	100	4	14	40	19	23	%	100	30	38	16	8	8

Desenvolvimento Metodológico

1995/96							1989/90										
Anos curriculares	Alunos Matriculados	TAXA ABAND. - 1995 -			ABANDONOS - 1995 -			Anos curriculares	Alunos Matriculados	TAXA ABAND. - 1990			ABANDONOS - 1990 -				
		TOTAL	C/ DIPL.	S/ DIPL.	TOTAL	C/ DIPL.	S/ DIPL.			TOTAL	C/ DIPL.	S/ DIPL.	TOTAL	C/ DIPL.	S/ DIPL.		
1º	112008	0			0			1º	131151	0 (a)			0				
2º	131223	0			0			2º	201872	2 (a)			4037				
3º	121944	0			0			3º	145928	3 (a)			4378				
4º	137874	0			0			4º	188648	7 (a)			13205				
1º CICLO	503049				0			1º CICLO	667599				21621				
5º	145414	2			2908			5º	178554	7			12499				
6º	140530	3	1	2	4216	1405	2811	6º	164305	16	13	3	26289	21360	4929		
2º CICLO	285944				7124			2º CICLO	342859				38788				
7º	145796	7			10206			7º	149118	9			13421				
8º	134859	5			6743			8º	125065	7			8755				
9º	126608	3	1	2	3798	1266	2532	9º	103181	11	6	5	11350	6191	5159		
3º CICLO	407263				20747			3º CICLO	377364				33525				
10º	149480	17			25412			10º	91323	8			7306				
11º	96814	13 (a)	13	0	12586	12586	0	11º	75691	3 (b)	0	3	2271	0	2271		
COMP.	246294				37997			COMP.	167014				9577				
12º	142364	24	9	15	34167	12813	21355	12º	77243	9	3	6	6952	2317	4635		
COMP+12º	388658				72165			COMP+12º	244257				16528				
1º					5768		5768	1º									
2º					4606		4606	2º									
3º	SUP	284612	17	15	5	12713	10016	2697	3º	SUP	124706	16	9	7	19454	10849	8605
4º					9403		7448	1955	4º								
5º					16477		16477		5º								
TOTAL					149003			TOTAL					129916				

(a) valor estimado DAPP/DSAP
(b) Não há tx concl.89. Pressupõe-se que todos os alunos que transitam do 11º ano se matriculam no 12º ano

Figura 30 – Saídas do sistema de ensino por ano de escolaridade

(ensino oficial e particular, só inclui dados para o Continente - Fonte: Carneiro, 2000, p. 123)

As saídas do sistema educativo (valores estimados a partir das taxas de abandono com e sem diploma e apresentados na Figura 30) diminuíram no 3º ciclo, embora com uma queda menos acentuada do que nos ciclos anteriores.

™ Em 2003, o Ministério da Educação divulga um estudo⁷⁰ sobre insucesso e abandono escolares, onde se revela o aumento do número de abandonos escolares entre os anos lectivos de 1994/95 e 1996/97 – este dado contradiz aquele que é apresentado no estudo coordenado por João Ferrão e Fernando Honório em 2000 (ver Quadro 30), o que mais uma vez demonstra a dificuldade em utilizar e comparar dados relacionados com o abandono escolar. Por outro lado, neste estudo a taxa de abandono escolar⁷¹ tem um cálculo diferente daquele que é utilizado nos estudos anteriores, uma vez que limita o abandono à idade máxima para atingir a escolaridade obrigatória (15 anos)⁷². São referidas duas outras taxas (de saída antecipada e de saída precoce) que incluem os indivíduos com mais de 18 anos que não concluíram o 3º ciclo ou o ensino secundário.

™ No PNAPAE (Ministério da Educação e MSST, 2004a), o abandono escolar é

⁷⁰ Ministério da Educação, 2003.

⁷¹ Taxa de abandono escolar – total de indivíduos, no momento censitário, com 10-15 anos que não concluíram o 3º ciclo e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário.

⁷² Ficam por contabilizar, nesta taxa, todos os alunos com mais de 15 anos que não completam o 3º ciclo. As outras taxas apresentadas no estudo mantêm este hiato entre os 15 e os 18 anos.

novamente referenciado de forma diferente: saída da Escola e do sistema de Formação Profissional, ou dos sistemas de educação e de formação, de um indivíduo com menos de 25 anos, sem conclusão de estudos ou sem obtenção de qualificação de nível secundário ou equivalente⁷³. Este plano surge na sequência de “um conjunto alargado de compromissos internacionais e nacionais” (p. 10) para combater o abandono escolar. O PNAPAE utiliza dados do estudo do Ministério da Educação de 2003 e refere a intenção do Ministério de reduzir o abandono escolar, no 3º ciclo do ensino básico, de 2,7 % para 2% em 2006, para menos de 1,8% em 2007 (p. 13), tendo o plano como meta atingir valores inferiores a 1,35% em 2010 (p. 9).

O Plano revela ainda que o número de casos de abandono escolar, detectados pela Comissão Nacional de Protecção de Crianças e de Jovens em Risco, passou de 217 em 1998 para 1304 em 2001. Este aumento de casos registou-se ao nível de todas as situações de risco acompanhadas pelas Comissões locais, o que poderá estar relacionado com o aumento da sua dinâmica de actuação, sobretudo devido à nova legislação publicada em 1999 (Lei nº 147/99, Protecção de Crianças e Jovens em Perigo). Neste Plano o abandono escolar é visto como um fenómeno social sistémico (Figura 31) que acontece quando há uma interacção negativa entre os elementos do sistema (indivíduo, família, escola, meio envolvente) e que tem mais a ver com a idade do aluno do que com o ano de escolaridade em que ocorre, como já foi referido.



Figura 31 – Perspectiva ecológica dos subsistemas descritivos da permanência na Escola

(Fonte: Ministério da Educação e MSST, 2004a, p. 28)

O abandono da escola no 3º ciclo é bastante superior àquele que é registado nos dois ciclos anteriores e deve-se sobretudo a trajetórias escolares negativas (marcadas pelo insucesso) e à pobreza relativa, e só não é maior, como já tinha sido detectado (Ferrão e Honório, 2000, p. 51), porque o mercado de trabalho não oferece perspectivas de emprego imediatas em alguns locais do país. “Parece-nos legítimo concluir que será importante estimular não só o gosto pela Escola, como igualmente intervir no estímulo à procura de mão-de-obra qualificada” (Ministério da Educação e MSST, 2004a, p. 33).

Um autor⁷⁴ referido no PNAPAE identifica quatro categorias de alunos que abandonam a escola: discretos, inadaptados e, em menor número, desinteressados e com baixo desempenho. Para o mesmo autor, o abandono escolar é mais provável de acontecer em famílias de baixo rendimento económico, com baixo capital social e cultural e com desvantagens estruturais; também é mais provável de suceder com rapazes, em minorias étnicas e/ou linguísticas e em famílias que valorizam pouco a escola.

O Plano aponta como principais consequências do abandono escolar a precariedade do

⁷³ O PNAPAE foi elaborado de acordo com a proposta da Lei de Bases da Educação (Ministério da Educação, 2004), que prevê o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano e da idade máxima de frequência até aos 21 anos. A saída precoce pode ocorrer até ao 12º ano e a saída antecipada até ao 9º ano.

⁷⁴ Janoz, referido por Ministério da Educação e MSST, 2004a, p. 33.

emprego, as desigualdades sociais e a baixa produtividade. “A inserção profissional precoce, conexas ao abandono escolar (...), apresenta-se como um fenómeno reprodutor de desigualdades sociais” (p. 69). O abandono escolar é referido como estando muitas vezes ligado ao insucesso escolar, mas também à pouca escolarização da família e aos seus baixos rendimentos/qualificações profissionais.

TM Num estudo⁷⁵ realizado no âmbito de um projecto financiado pelo **Comissariado do Sul da Luta Contra a Pobreza**, foram identificadas 47 crianças e jovens em abandono escolar no concelho de Évora, em **2001** (dados do Projecto para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil e do Instituto de Solidariedade e Segurança Social). O estudo insere-se no Projecto “Viver na Cidade” e pretende prevenir comportamentos de exclusão social e contribuir para a integração social das crianças e jovens. O estudo destaca a ocorrência de abandono escolar por parte de crianças da etnia cigana quando há oscilações no pagamento do RMG. Indica também outras causas, como as relações entre alunos e professores, o facto dos alunos não gostarem da escola, os comportamentos inadequados na escola ou os comportamentos marginais, a ocorrência de gravidez não planeada, a necessidade de começar a trabalhar, os problemas de saúde ou a distância à escola.

Conclui este estudo que o abandono escolar é mais elevado a partir dos 14 anos de idade, ocorrendo sem grandes diferenças no que diz respeito às escolas. É relevante o elevado número de crianças de etnia cigana em abandono escolar.

TM Entre **Julho de 2002 e Outubro de 2003**, a revista “**O Professor**” publicou um dossier sobre abandono escolar (Diniz e Afonso, 2002, 2003) onde se começa por referir as dificuldades em obter dados sobre o fenómeno.

O artigo de Aires Diniz (revista *O Professor* nº. 77, 2002) refere as falhas resultantes do abandono escolar: “a impreparação para a vida, em particular para o mercado de trabalho, explicando fracas empregabilidades, progressões profissionais lentas, propensão a acidentes profissionais, fraca competitividade das empresas e das regiões” (p. 4 e 5). Estas falhas conduzem, segundo o autor, à perda de competitividade e de coesão económica e social das regiões. Neste artigo são apresentadas “taxas de abandono” (geral e por grupos etários) que são inferidas a partir da taxa de escolarização da população (dos 6 aos 29 anos)⁷⁶ e é referido o número de pessoas funcionalmente analfabetas apresentado no relatório do Desenvolvimento Humano 2002: 48% - o valor mais elevado entre os países do grupo com Desenvolvimento Humano elevado (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2002, p. 160).

Maria Sidalina Almeida (*in* Diniz e Afonso, 2002, 2003, revista *O Professor* nº. 77, 2002, p. 31) reflecte sobre as consequências do abandono escolar para a inserção no mundo do trabalho (a autora privilegia o conceito de transição em vez de inserção), referindo que as dificuldades que se sentem à entrada na vida activa não se prendem apenas com o nível de habilitações académicas, embora este contribua “para definir diferentes vulnerabilidades perante a instabilidade de emprego” (p. 33):

“Se o abandono escolar é ainda um dos graves problemas do sistema educativo português, a situação é ainda mais grave porque, para a grande maioria dos jovens que abandonaram a escola, a decisão de deixar de estudar assume um carácter

⁷⁵ Informações disponíveis em WWW: <URL:<http://www.evora.net/vivernacidade/NOTICIA%abandono%20escolar.htm>> (consulta 29/06/04).

⁷⁶ Não é explicitado qual o nível de ensino abrangido por estas taxas, por isso não são referidos aqui os números apresentados no artigo.

irrevogável e definitivo”. (*Ibid.*, p. 33)

Conceição Ferreira (*Ibid.*, p. 38) afirma que é de “senso comum” que as causas do abandono e das retenções escolares são de carácter cultural, educativo, económico e social. A autora, vereadora da Câmara Municipal de Santa Maria da Feira, faz a distinção entre abandono efectivo (onde a autarquia intervém através da proposta de mecanismos de qualificação profissional e do apoio a processos de inserção socioprofissional) e abandono latente (onde a Câmara Municipal julga sensato agir com práticas sociais e educativas de prevenção).

Santa Maria da Feira	Nº de alunos 2º e 3º ciclos	Nº de alunos em abandono escolar 1º + 2º/3º ciclo	Abandono Escolar 7º ano	Abandono Escolar 8º ano	Abandono Escolar 9º ano
1999/2000	6717	215 (total)	-	-	-
2001/2002	5913	4+149	36	18	11

Quadro 31 – Abandono escolar no concelho de Santa Maria da Feira⁷⁷

(Fonte: Maria Sidalina Almeida *in* Diniz e Afonso, 2002, 2003, revista O Professor n.º. 77)

O estudo faz a quantificação do abandono escolar (Quadro 31) e identifica as causas de todos os abandonos. A maior parte deles, ao nível do 3º ciclo, é consequência de falta de assiduidade (apenas uma aluna abandonou a escola devido à sua gravidez).

Num artigo sobre abandono escolar no concelho de Vila Nova de Gaia (revista O Professor n.º. 80, 2003, p. 10), relativo ao ano lectivo de 1998/1999, são apresentados dados recolhidos pela Comissão Local de Acompanhamento que revelam a existência de 239 casos de abandono, havendo 175 casos que ocorreram ao nível do 2º e 3º ciclos (Quadro 32).

Vila Nova de Gaia	7º ano	8º ano	5-10 anos	11-12 anos	13-15 anos	Feminino	Masculino
1998/1999	32	14	30	48	148	92	131

Quadro 32 – Abandono escolar no concelho de Vila Nova de Gaia

(Fonte: A. Leite, J. Tavares e J. Afonso, *in* Diniz e Afonso, 2002, 2003, revista O Professor n.º. 80) (existem 13 casos de alunos sem idade especificada e 16 casos sem identificação do sexo)

“Estes jovens que abandonam a escola são 0,8% da população escolar concelhia e estão no grupo de alunos sem sucesso (7%) e com retenções, que em média, rondarão as 2,9 por aluno. (...) Nas freguesias onde a densidade populacional é maior, o abandono é mais visível porque corresponde a mudanças das estruturas materiais e à emergência de novos quadros de sociabilidade”. (A. Leite, J. Tavares e J. Afonso, *in* Diniz e Afonso, 2002, 2003, revista O Professor n.º. 80, p. 15)

Num outro artigo sobre insucesso e abandono escolares (revista O Professor n.º. 80, 2003, p. 18), relativo ao ano lectivo de 2001/2002, um professor de uma Escola do 2º e 3º ciclos do ensino básico apresenta resultados de dados recolhidos na escola e junto dos alunos (por questionário). Nessa escola, situada na cidade de Guimarães, existiam nesse ano lectivo 1283 alunos, tendo ocorrido 18 casos de abandono escolar: 8 casos no 2º ciclo (2 no 5º ano e 6 no 6º) e 10 casos no 3º ciclo (9 no 7º ano e 1 no 8º). O insucesso escolar é maior no 3º ciclo

⁷⁷ No quadro não são referidos 17 alunos que foram transferidos, dos quais 7 foram integrados numa turma PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação, coordenado pelo PETI – Plano para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil).

(16,1% de insucesso), sobretudo ao nível do 7º ano.

Um estudo sobre escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e uma escola do ensino secundário da cidade da Guarda (revista *O Professor* nº. 80, 2003, p. 35) revela um conhecimento aprofundado dos casos e dos motivos para o abandono escolar. Os alunos que abandonaram (Quadro 33) eram quase todos de meios rurais (os casos de meio urbano eram, na maioria, alunos de etnia cigana), uma grande parte eram rapazes e quase todos tinham reprovado uma ou mais vezes.

Um inquérito realizado numa destas escolas da Guarda, a EB 2,3 de Santa Clara (Catarina Moreira, Sandra Martins e Vera Pereira *in* Diniz e Afonso, 2002, 2003, revista *O Professor* nº. 82), revela que as principais causas para o abandono são, “entre outras, o desinteresse dos encarregados de educação, a má influência dos amigos e a idade do aluno, em relação ao ano de escolaridade em que se encontra” (p. 66). O mesmo inquérito revela também que em 65 alunos do 3º ciclo, 11 pensam abandonar a escola, 17 já o pensaram fazer e 33 conhecem casos de abandono escolar.

Guarda	EB 2,3 Sequeira	EB 2,3 S. Miguel	EB 2,3 Santa Clara	Secundária da Sé	Total	Total 3º ciclo
1999/2000	1/264 (-)	3/679 (-)	7/738 (?)	8/415	19	8
2000/2001	7/400 (-)	7/655 (2)	2/643 (1?)	7/395	23	9
2001/2002	3/477 (1)	2/611 (?)	17/622 (6)	11/365	33	18
Total	11 (1)	12 (2)	26 (7)	26		

Quadro 33 – Número de casos de abandono escolar/número de alunos no 2º e 3º ciclos em escolas da cidade da Guarda

(Fonte: Aires Diniz, *in* Diniz e Afonso, 2002, 2003, revista *O Professor* nº. 80)
(o valor entre parênteses corresponde ao número de abandonos no 3º ciclo;
na escola secundária são indicados apenas os alunos do 3º ciclo)

Os alunos que abandonaram a escola fizeram-no com maior ocorrência no 2º ciclo ou no 7º ano - ao longo dos 3 anos lectivos estudados, 13 casos ocorreram no 8º ano (10 deles na escola secundária) e 16 casos no 9º ano (15 deles na escola secundária). O autor do artigo refere a dificuldade na obtenção dos dados e o facto de, inicialmente, ter recolhido muitas afirmações sobre a inexistência de abandonos escolares nas próprias escolas.

O mesmo autor, na conclusão do dossier organizado pela revista “*O Professor*” (Aires Diniz, *in* Diniz e Afonso, 2002, 2003, revista *O Professor* nº. 82, p. 55), refere que a principal causa para o abandono escolar se encontra na organização escolar: “há que colocar em causa os currículos, os conteúdos programáticos e os modos e processos pedagógicos base que fundamentam as práticas escolares” (p. 61). O autor é muito crítico relativamente ao desempenho do Ministério da Educação na prevenção e combate ao fenómeno, por não definir os problemas nem apontar soluções efectivas para eles: “era necessário que se pensasse num sistema de pilotagem que organizasse os controlos e espoletasse as medidas correctivas de sucesso e que, pelo menos, impedisse as situações de atraso que levam às frustrações que justificam os abandonos” (p. 62).

TM Num estudo de caso (Abrantes, 2003) em que se efectuou uma pesquisa de terreno numa escola secundária (com 3º ciclo) de Lisboa (na Pontinha) sobre identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade, é revelado o elevado número de casos de abandono escolar: “1/5 dos alunos abandona a escola sem completar o ensino básico” (p. 100). O estudo revela diferenças encontradas entre os alunos de ambos os sexos, com um maior empenho escolar das raparigas, mas enfatiza o desinteresse dos jovens relativamente à vida escolar (a que o

autor chama de “adesão distanciada”), bem como a existência generalizada de um sentimento de oposição à escola. Esta prática de oposição é mais vivenciado no 3º ciclo do ensino básico, sobretudo por alguns alunos problemáticos, que acabam por abandonar o sistema de ensino, para alívio de muitos dos agentes escolares (Sebastião, 1998, referido por Abrantes, 2003, p. 102).

“Para grupos já marcados por exclusões e privações várias, as experiências escolares sistemáticas de insucesso e abandono precoce tendem a constituir poderosos mecanismos de desvalorização identitária, agudizando os processos de exclusão e marginalização”. (Pedro Abrantes, 2003, p. 113)

™ Um estudo de 2004 (SIETI/Monteiro, 2004), elaborado no âmbito do Sistema de Informação Estatística sobre o Trabalho Infantil, analisou o ingresso prematuro no mercado de trabalho por parte de jovens sem a escolaridade obrigatória. A taxa de abandono utilizada neste estudo baseia-se nos dados do Recenseamento de 2001 e corresponde à percentagem do total de indivíduos, no momento censitário, com 10-15 anos que não concluíram o 3º ciclo e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário. Esta taxa era, em 2001, de 2,7% para Portugal Continental (segundo a autora, em 1991 o valor era de 12,5%), com os valores mais elevados a registarem-se no Norte do país.

Os estudos de caso efectuados localizaram-se na região Norte e inquiriram trabalhadores da indústria têxtil, vestuário e calçado, com o 3º ciclo do ensino básico incompleto (12%) como nível máximo de ensino. Cerca de 70% dos trabalhadores tinha reprovado uma ou mais vezes antes de abandonar a escola e concluiu-se que o seu “insucesso escolar se relacionou mais com factores associados ao sistema de ensino, do que com factores familiares ou trabalho. Os picos das idades onde se verifica o abandono escolar situam-se nas idades dos 12 anos (25%), 13 anos (27%) e 14 anos (24%)” (p. 49).

Aos factores apontados como principal motivo do abandono escolar (Figura 32) juntam-se as condições adversas, como a localização da escola, a escolaridade dos tutores (representantes da família) e as poucas expectativas destes relativamente à escolarização dos seus educandos.

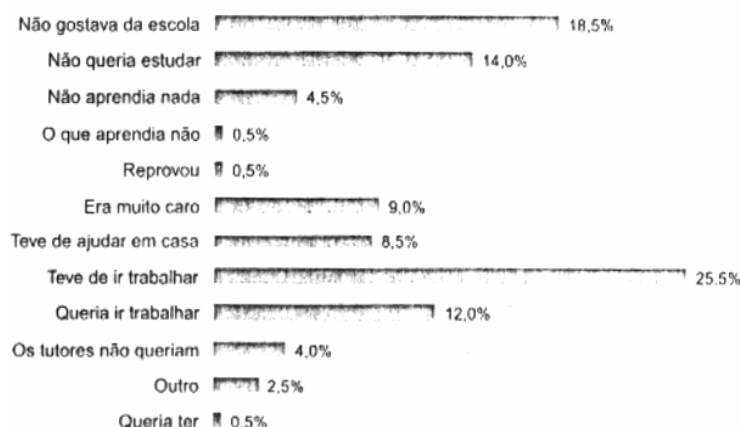


Figura 32 – Distribuição dos indivíduos segundo o principal motivo do abandono escolar

(Fonte: SIETI/Monteiro, 2004, p. 50)

“Podemos concluir que o abandono escolar teve na sua base duas categorias principais de factores, a primeira, o facto dos jovens terem ou quererem ir

trabalhar, quer porque queriam ter independência económica, quer porque queriam ajudar a família. Outro grupo de factores relaciona-se com a própria escola, ou seja, o facto de não gostarem da escola, associado ao facto de não gostarem de estudar”. (SIETI / Monteiro, 2004, p. 52)

Os representantes familiares destes trabalhadores, na altura em que estes abandonaram a escola, tinham alcançado no máximo o 1º ciclo do ensino básico (96,5%) e 17% estavam inactivos. A maior parte destes trabalhadores (92%) não tenciona voltar à escola, embora cerca de 40% afirmem que gostariam de voltar a estudar. O abandono da escola não parece ter muita importância na vida actual dos trabalhadores (Figura 33).

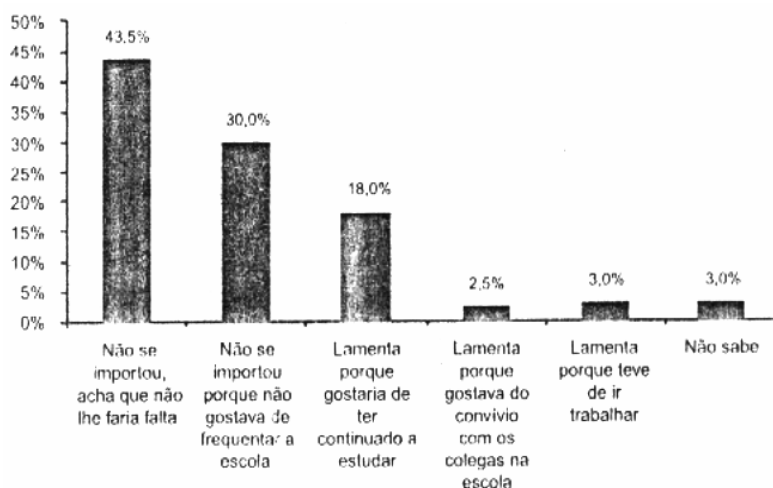


Figura 33 – Distribuição dos indivíduos segundo a representação relativamente ao abandono escolar

(Fonte: SIETI/Monteiro, 2004, p. 51)

™ Um estudo de **Joaquim Azevedo, editado em 2003** pela Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte (citado *in* Ministério da Educação e MSST, 2004a, p. 59 e ss), apresenta alguns dados interessantes baseados no Recenseamento de 2001. São apresentadas taxas específicas e taxas líquidas de escolarização segundo o nível de ensino.

“A Taxa específica de escolarização corresponde à relação entre o número de alunos do grupo etário considerado, frequentando qualquer nível de ensino, e o total da população residente do mesmo grupo etário, em percentagem.

(...) Verifica-se uma frequência próxima da universal no grupo etário dos 10-11 anos, uma grande aproximação a esta situação no grupo etário 12-14 anos e aumentos consideráveis, face a 1991, nos grupos etários mais velhos (15-17 anos; e 18-23 anos). É de realçar que os dois primeiros grupos etários considerados abrangem a actual escolaridade obrigatória, pelo que a expectativa de universalidade se considera normal”. (Ministério da Educação e MSST, 2004a, p. 60)

A taxa líquida de escolarização (relação entre o número de alunos do grupo etário seleccionado que frequenta o nível de ensino correspondente e a população residente do mesmo grupo etário, em percentagem) apresentou melhorias, sobretudo nos níveis de ensino posteriores à escolaridade obrigatória, como se pode verificar no Quadro 34.

	1991	2001
2º Ciclo	58,5	65,8
3º Ciclo	50,4	62,6
Secundário	27,3	53,0

Quadro 34 – Taxa líquida de escolarização em Portugal Continental, em %

(Fonte: Ministério da Educação e MSST, 2004a)

A taxa de conclusão do 9º ano, no grupo etário de 25-29 anos, era em 2001 de apenas 62,2% (com o valor máximo registado na região de Lisboa, 79,9%, e o valor mínimo registado na região Norte, 50,1%).

TM De acordo com o Plano de Acção da Comissão da União Europeia para as Competências e a Mobilidade – **COM 2002**, em 2001, em Portugal 43,1% dos jovens com idade compreendida entre os 14 e os 18 anos (sendo 50,6% nos homens e 35,6% nas mulheres) abandonam o ensino precocemente sem formação ulterior, quando a média na União Europeia era, na mesma altura, de 18,5% (20,7% nos homens e 16,4% nas mulheres).⁷⁸

TM O relatório da **Comissão Europeia de 2003** sobre a concretização dos objectivos definidos na Cimeira de Lisboa, em 2000, apontava para resultados decepcionantes para Portugal: em 10 anos (década de 90) o país apenas tinha conseguido baixar a taxa de abandono escolar em 5,6%⁷⁹.

Outros países

(A dificuldade na definição e na obtenção de dados sobre o abandono escolar é referida também para outros países, bem como a dificuldade em fazer comparações entre escolas, regiões ou mesmo países)

TM Um estudo que comparou dados entre a **Austrália e os Estados Unidos da América** (Lamb e Rumberger, 1999) revelou um número semelhante de ocorrência do abandono escolar (cerca de 20% nas décadas de 70 e 80), mas diferenças substanciais ao nível do que se passava a seguir à desistência: nos Estados Unidos metade dos alunos que abandonavam o sistema de ensino acabavam por completar o ensino secundário. Também no que respeita às causas foram encontradas semelhanças: o abandono escolar ocorria sobretudo em meios sócio-económicos desfavorecidos, com alunos que frequentavam escolas públicas e que tinham dificuldades de compreensão.

TM Na **Irlanda**, um estudo organizado pelo Fórum Económico e Social Nacional⁸⁰ em 2001 refere a importância das consequências do abandono escolar precoce para os próprios indivíduos e para a sociedade, embora o número de alunos que abandonem o sistema educativo precocemente seja diminuto. Este estudo, na sequência de um outro realizado em 1997, aponta a falta de medidas que actuem sobre a prevenção do abandono escolar, apesar da complexidade crescente do problema, bem como o aumento da marginalização dos alunos que abandonam a escola.

⁷⁸ Rosa, 2003, p. 29.

⁷⁹ Dados da Comunicação Social.

⁸⁰ The National Economic and Social Forum, 2002.

Segundo este estudo, as causas para o problema encontram-se tanto em falhas individuais como em falhas do sistema. São apresentados três modelos explicativos: modelo de défice, que assenta nas características individuais (rendimento académico baixo, pouca auto-estima); modelo de “push out”⁸¹, que atribui as causas ao sistema e à escola; modelo da escolha racional, que apresenta custos e benefícios (sobretudo ao nível da necessidade de aumentar os rendimentos familiares, através da inserção precoce do aluno na vida activa). As consequências económicas apresentam-se, segundo o estudo, ao nível individual e social: desemprego de longa duração, trabalho mal qualificado/remunerado, marginalização socioeconómica.

TM O PNAPAE refere um relatório sobre abandono escolar (Ministério da Educação e MSST, 2004a, p. 36) realizado na **Austrália**, que indica como principais factores para o abandono escolar, o insucesso escolar, a rigidez da oferta curricular e dos métodos pedagógicos e os conflitos familiares. São apresentados como factores secundários a baixa auto-estima, o desinteresse pela escola e as alterações de comportamento.

“Kortening & Braziel (1999) apresentam resultados duma investigação com uma amostra de jovens que abandonaram a escola antes de concluírem os estudos secundários. Os jovens que integraram a amostra apresentavam características como: dificuldades de aprendizagem; problemas comportamentais; e deficiência mental ligeira. Através duma entrevista centrada nos motivos da saída da Escola, foram obtidas respostas que apontam um conjunto de factores como motivadores da saída, dos quais se destacam aspectos comportamentais e atitudinais da relação entre estes jovens e a Escola, designadamente com os professores”. (Ministério da Educação e MSST, 2004a, p., 37)

Ainda na Austrália concluiu-se que as causas do abandono são múltiplas e complexas e que os alunos mais susceptíveis de abandonarem a escola precocemente são: rapazes, minorias étnicas e alunos de áreas rurais. O abandono escolar tem duas justificações: em 50% dos casos a tentativa de arranjar um emprego e em 13% o desajustamento em relação ao sistema de ensino.

TM No **Canadá**, a definição de abandono escolar mais frequentemente usada é a de que o aluno está inscrito no início do ano lectivo (sem ser na educação de adultos) e no seguinte já não está inscrito, não tem diploma, ainda está vivo e reside na província. Neste país, em 1992/93, a percentagem de alunos que não completava o ensino secundário rondava os 25%⁸². Também no Canadá, um estudo de 1993⁸³ calculava o elevado número de alunos que abandonam a escola devido aos baixos rendimentos familiares, à gravidez precoce (nas raparigas), ao desinteresse pela escola, à falta de assiduidade e às consequentes reprovações.

TM Um estudo de 1997 realizado nos **Estados Unidos da América**⁸⁴ acompanhou 14 anos

⁸¹ Poderá ser traduzido como modelo do “empurrão”, uma vez que a instituição escolar actua de uma forma que empurra os alunos para fora do sistema educativo.

⁸² Dados disponíveis em WWW: <URL:<http://www.acsa-caah.ca/pdf/ang/earllyschoolleaving.PDF>> (consulta 03/09/04). No PNAPAE referem-se dados citados na bibliografia, respeitantes ao Canadá, que indicam valores de 46% para este ano lectivo de 1992/93 (Ministério da Educação e MSST, 2004a, p. 34)

⁸³ Informações disponíveis em WWW: <URL:<http://www.acsa-caah.ca/pdf/ang/earllyschoolleaving.PDF>> (consulta 03/09/04).

⁸⁴ Referido *in* Ministério da Educação e MSST, 2004a, p. 35.

escolares (entre 1982 e 1996) e concluiu que “a chegada à escola e as transições de ciclo são momentos determinantes na previsão do futuro acadêmico dos sujeitos” (Ministério da Educação e MSST, 2004a, p. 36), o que demonstra a importância da adaptação.

“Dados do U.S. Department of Education Statistics (1998) identificam como principais razões, por ordem decrescente, para uma saída da Escola sem conclusão do Ensino Secundário: não gostar da Escola; ter ficado grávida; ter más relações com os professores; ter maus resultados escolares; ter que procurar um emprego; encontrar um emprego; casar”. (p. 37)

Um outro estudo sobre os Estados Unidos da América (Wayman, 2002), publicado em 2002, analisou dados relativos à resiliência escolar⁸⁵ e concluiu que é importante que as escolas promovam a vontade dos seus alunos em alcançar um diploma.

Ainda um outro estudo sobre o mesmo país (Lee e Burkam, 2003) revela a importância, para a permanência na escola, de cursos académicos, dimensões reduzidas das escolas (embora esta não seja, por si só, uma causa) e boas relações entre professores e alunos (esta é identificada como uma variável muito importante). Neste estudo, tal como no estudo sobre a Irlanda, refere-se o número diminuto de abandonos escolares, mas a sua grande importância para a perda de capital humano. Também é mencionada a discrepância entre estimativas apresentadas sobre o número de abandonos no ensino secundário, que pode variar entre 16 e 75% (p. 355), dependendo da forma como os valores são calculados. Este artigo faz referência a um estudo realizado em 2000 (Rumberger & Thomas) que conclui que os abandonos escolares são mais numerosos em escolas públicas do que privadas, em escolas urbanas (e menores em escolas suburbanas e rurais) e em escolas de grande dimensão. O estudo conclui que o género e a idade não são variáveis importantes no abandono escolar no ensino secundário, mas que a raça/etnia o é. O percurso académico também é uma causa de peso, tal como o contexto social.

TM No **Brasil**, em 2002, 2,8 milhões de crianças abandonaram a escola (o abandono é calculado pela taxa de evasão no ensino fundamental, entre os 7 e os 14 anos). Destas crianças, cerca de 53% são do Nordeste brasileiro⁸⁶, uma das regiões mais pobres do país. A taxa de abandono escolar a nível nacional era de 4,8% em 1995 e de 5,3% em 1999⁸⁷ e, também neste país, tem revelado alguma resistência à mudança, porque houve o alargamento do acesso ao ensino básico.

A situação brasileira é similar à dos outros países da América Latina, em que a permanência na escola é muito irregular e onde a igualdade “deixa muito a desejar, pois a educação de qualidade raramente chega às crianças pobres, às zonas rurais e às populações indígenas” (*Ibid.*). Nestes países a média de escolarização é de 6 anos, aumentando até aos 12 anos nas zonas urbanas.

“Estudo realizado pela OEA - Organização dos Estados Americanos, 1998 - indica que mesmo que na América Latina o acesso à educação seja considerado virtualmente prestes a ser universalizado, ele por si só não garantiria a igualdade de oportunidades nem a qualidade da educação recebida”. (*Ibid.*)

⁸⁵ Permanência e sucesso na escola apesar de condições adversas do contexto e experiência de vida.

⁸⁶ Informações disponíveis em WWW:

<URL:<http://www.estadao.com.br/educando/noticias/2004/jun/03/74.htm>> (consulta 29/06/04).

⁸⁷ Flávia Werle e Marta Castro in Diniz e Afonso, 2002, 2003 – revista O Professor nº. 77, p. 17.

8. Medidas educativas e sociais para aumentar o sucesso educativo em Portugal

- PIPSE, 1987 – Plano Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo, que pretendia combater o insucesso escolar, desenvolvido entre 1988 e 1992;
- criação dos Serviços de Psicologia e Orientação, em 1991 – têm como ”objectivos principais (...) assegurar o acompanhamento psicológico dos alunos ao longo do processo educativo e apoiar o desenvolvimento do sistema de relações interpessoais na Escola e entre esta e a comunidade” (Ministério da Educação, MSST, 2004a, p. 83); este serviço não funciona em todas as escolas;
- Ensino Básico Mediatizado, 1991 – substituiu a Telescola, a funcionar desde 1968, sendo muito útil em áreas rurais pouco povoadas e com acessos difíceis (devido à distância e à falta de meios de transporte); é um sistema que terminou no ano lectivo 2003/2004;
- PEPT 2000, 1991 – Programa Educação para Todos, tendo como finalidade dar cumprimento à escolaridade obrigatória de 9 anos e, numa segunda fase, promover o acesso ao ensino secundário ou equivalente; entre 1991 e 2000;
- Despacho Normativo 98-A/92 – reforça as medidas de apoio e complemento educativos e foi uma das legislações mais importantes no sistema educativo durante os anos 90;
- Sistemas de Incentivo à Qualidade na Educação, 1993 – dar apoio às escolas mais carenciadas (programas Minerva, Nónio Século XXI e Internet nas Escolas fizeram parte destes incentivos);
- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, 1996 – definição de 34 áreas como “espaços comunitários para o desenvolvimento cultural de populações social e economicamente carenciadas” (Ministério da Educação, MSST, 2004a, p. 85); terminou em 2002;
- Currículos Alternativos, 1996 – criação de alternativas para alunos com dificuldades, nomeadamente, em risco de abandono escolar;
- Rede de educação pré-primária, 1997 – reforço dos apoios sócio-educativos;
- Decreto-Lei nº 115-A/98 – novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino;
- Programa 15-18, 1999, depois Cursos de Educação-Formação, 2002;
- Decreto-Lei 6/2001, alterado pelo Decreto-Lei 209/2002 – organização e gestão do Ensino Básico;
- Plano Nacional de Acção para a Inclusão, 2001 – apoio a necessidades de inclusão social;
- Criação dos Conselhos Municipais de Educação e Carta Educativa, 2003;
- Leis 115-A/97 e 49/2005 – alterações à Lei de Bases da Educação;
- Despacho-Normativo 50/2005 – Planos de Recuperação para Alunos do Ensino Básico e Despacho Normativo 1/2006 – Constituição de Turmas com Percursos Curriculares Alternativos.

Entre 2002 e 2004 surgiram ainda várias propostas que afectam o sistema educativo, nomeadamente uma nova lei orgânica para o Ministério da Educação, a proposta da Lei de Bases da Educação, a revisão curricular do ensino secundário, a Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não superior, as alterações para a Educação Especial e o Apoio Sócio-educativo.

9. Inserção na vida activa na Europa – levantamento de iniciativas

Em 1996 foi iniciado um projecto (European Commission, s/d), no âmbito do Programa Sócrates, com o objectivo de encontrar soluções para os problemas existentes na Europa no que respeita aos jovens sem qualificações. O estudo baseou-se em boas práticas de 17 países membros da E.F.T.A. e apresentou um caminho para a integração, teórico e linear: 1º reconstruir a vontade de aprender, 2º regressar ao sistema de ensino, 3º aumentar o nível de conhecimentos / obter um certificado oficial, 4º obter formação profissional e 5º aceder ao mundo do trabalho. Os três primeiros passos fazem parte da reintegração social e educativa e os dois últimos da reintegração social e ocupacional:

1º Iniciativas dirigidas à reconstrução da vontade de aprender – existem poucas iniciativas deste tipo e apenas em países do Norte e do Centro da Europa: formação e orientação vocacional, estágios e alguns programas de aprendizagem.

2º Iniciativas para o regresso ao sistema escolar – em maior número, mas encontradas apenas nos países do Norte da Europa, Alemanha e países do Sudoeste europeu: orientação e informação, programas de aprendizagem, ensino recorrente (em Portugal), formação, obtenção de diplomas; também há casos de iniciativas que se destinam a aumentar os conhecimentos antes do regresso à escola. Considera-se que as competências adquiridas no ensino básico são requisito mínimo não só para trabalhar, mas também para a inserção social e ocupacional.

3º Iniciativas para a obtenção de um diploma – existem iniciativas em quase todos os países estudados, a maior parte programas de formação.

3º Iniciativas para aumentar os conhecimentos (literacia) – existentes sobretudo nos países do Norte e do Centro da Europa.

4º Iniciativas para aquisição de formação profissional – encontradas em 9 dos 17 países: assistência financeira ou formação, promoção da integração ocupacional.

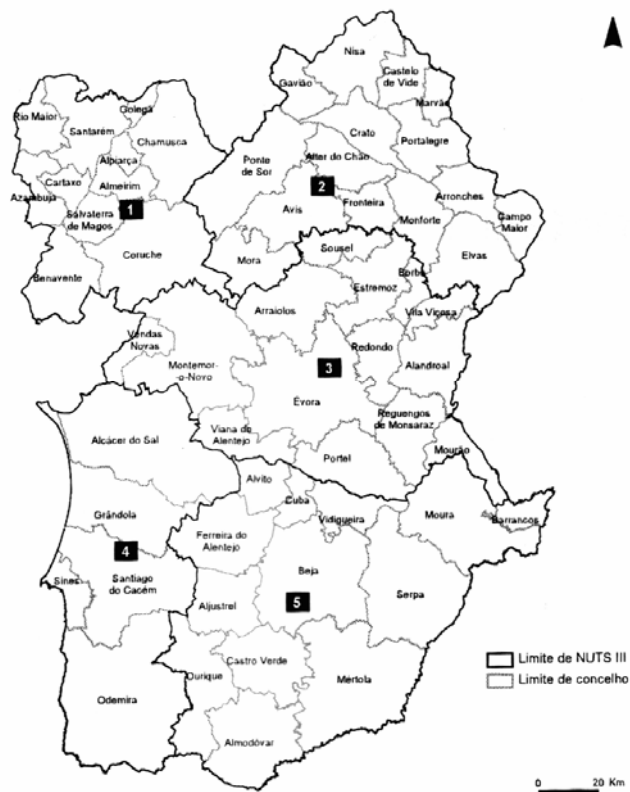
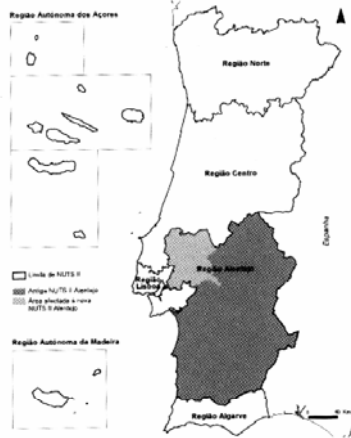
5º Iniciativas para manter o emprego – orientação para jovens e aquisição de experiência de trabalho.

Também foram detectadas iniciativas que não se incluem em nenhum dos passos anteriores e que se destinam sobretudo à coordenação entre as várias entidades.

Numa conclusão geral, o estudo considera que os países do Norte da Europa (onde existe pouco abandono escolar) pretendem sobretudo que os jovens voltem para a escola, enquanto que os países do Centro se preocupam mais com o emprego do que com a aquisição de competências e os países do Sul raramente encorajam o retorno à escola, privilegiando de forma menos institucionalizada o desenvolvimento de competências.

10. NUT e concelhos do Alentejo

NUTS e Concelhos do Alentejo



- | | | |
|--------------------------|---------------------------|-------------------------|
| 1 Lezíria do Tejo | 3 Alentejo Central | 5 Baixo Alentejo |
| 2 Alto Alentejo | 4 Alentejo Litoral | |

(Fonte: INE, 2004b)

11. Taxa de abandono escolar por concelho, 2001, %

Continente - Concelhos - Abandono (%) - 2001		
CodConc	Concelho	Abandono (%-HM-2001)
1705	Mondim de Basto	9,5
1813	Resende	9,3
1704	Mesão Frio	8,9
1804	Cinfães	8,5
1307	Marco de Canaveses	8,3
1711	Santa Marta de Penaguião	7,6
1815	São João da Pesqueira	7,4
1309	Paços de Ferreira	7,3
904	Figueira de Castelo Rodrigo	7,1
1819	Tabuaço	6,8
1820	Tarouca	6,6
1305	Lousada	6,6
112	Murtosa	6,6
1310	Paredes	6,4
1302	Baião	6,3
1713	Vila Pouca de Aguiar	6,3
1822	Vila Nova de Paiva	6,0
305	Celorico de Basto	5,8
1311	Penafiel	5,7
311	Vieira do Minho	5,6
1807	Moimenta da Beira	5,5
404	Freixo de Espada à Cinta	5,4
1811	Penalva do Castelo	5,3
710	Redondo	5,3
1407	Chamusca	5,2
1702	Boticas	5,2
1708	Peso da Régua	5,0
505	Idanha-a-Nova	5,0
1712	Valpaços	5,0
407	Mirandela	4,9
1301	Amarante	4,9
1701	Alijó	4,9
905	Fornos de Algodres	4,8
1818	Sernancelhe	4,8
410	Vila Flor	4,8
405	Macedo de Cavaleiros	4,7
701	Alandroal	4,7
304	Cabeceiras de Basto	4,6
901	Aguiar da Beira	4,6
1801	Armamar	4,5
1303	Felgueiras	4,5
1803	Castro Daire	4,5
1710	Sabrosa	4,5
313	Vila Verde	4,4
709	Portel	4,4
210	Moura	4,4
1707	Murça	4,4
909	Meda	4,4
601	Arganil	4,4
1805	Lamego	4,4
309	Póvoa de Lanhoso	4,3
1812	Penedono	4,3
708	Mourão	4,2
412	Vinhais	4,1
1414	Rio Maior	4,1
310	Terras de Bouro	4,1
703	Borba	4,1
409	Torre de Moncorvo	4,1
616	Tábua	4,1
107	Espinho	4,1
1104	Cadaval	4,0
1203	Avis	4,0

Continente - Concelhos - Abandono (%) - 2001		
CodConc	Concelho	Abandono (%-HM-2001)
301	Amares	4,0
314	Vizela	4,0
1313	Póvoa de Varzim	3,9
606	Góis	3,9
307	Fafe	3,9
1215	Sousel	3,9
201	Aljustrel	3,9
815	Vila do Bispo	3,8
106	Castelo de Paiva	3,8
1501	Alcácer do Sal	3,8
403	Carraceda de Ansiães	3,7
1607	Ponte de Lima	3,7
308	Guimarães	3,7
1417	Sardoal	3,7
1012	Óbidos	3,6
1806	Mangualde	3,6
1211	Monforte	3,6
202	Almodôvar	3,6
408	Mogadouro	3,6
1709	Ribeira de Pena	3,6
411	Vimioso	3,5
406	Miranda do Douro	3,5
1706	Montalegre	3,5
1403	Almeirim	3,5
1205	Castelo de Vide	3,5
806	Lagoa	3,5
1101	Alenquer	3,4
1112	Sobral de Monte Agraço	3,4
914	Vila Nova de Foz Côa	3,4
711	Reguengos de Monsaraz	3,4
1809	Nelas	3,4
208	Ferreira do Alentejo	3,4
104	Arouca	3,3
913	Trancoso	3,3
1603	Melgaço	3,3
1316	Vila do Conde	3,3
1401	Abrantes	3,3
1601	Arcos de Valdevez	3,3
102	Albergaria-a-Velha	3,3
1703	Chaves	3,2
617	Vila Nova de Poiares	3,1
1415	Salvaterra de Magos	3,1
910	Pinhel	3,1
213	Serpa	3,1
1507	Montijo	3,1
109	Santa Maria da Feira	3,1
1824	Vouzela	3,1
306	Esposende	3,1
1409	Coruche	3,0
302	Barcelos	3,0
1315	Valongo	3,0
1808	Mortágua	3,0
611	Oliveira do Hospital	3,0
1005	Bombarral	3,0
1002	Alvaiázere	3,0
501	Belmonte	3,0
1212	Nisa	3,0
1610	Vila Nova de Cerveira	2,9
906	Gouveia	2,9
212	Ourique	2,9
1505	Grândola	2,9
1405	Benavente	2,8

(Fonte: Ministério da Educação, 2003)

Continente - Concelhos - Abandono (%) - 2001		
CodConc	Concelho	Abandono (%-HM-2001)
1508	Palmela	2,8
816	Vila Real de Santo António	2,8
1207	Elvas	2,8
205	Beja	2,8
402	Bragança	2,8
804	Castro Marim	2,8
115	Ovar	2,7
1314	Santo Tirso	2,7
108	Estarreja	2,7
810	Olhão	2,7
903	Celorico da Beira	2,7
1317	Vila Nova de Gaia	2,6
1816	São Pedro do Sul	2,6
1013	Pedrógão Grande	2,6
1312	Porto	2,6
813	Silves	2,5
1802	Carregal do Sal	2,5
1016	Porto de Mós	2,5
214	Vidigueira	2,5
1109	Mafra	2,5
211	Odemira	2,5
1318	Trofa	2,5
704	Estremoz	2,5
808	Loulé	2,5
103	Anadia	2,5
1412	Golegã	2,5
706	Montemor-o-Novo	2,5
1512	Setúbal	2,5
1402	Alcanena	2,5
911	Sabugal	2,4
1605	Paredes de Coura	2,4
1608	Valença	2,4
1113	Torres Vedras	2,4
502	Castelo Branco	2,4
1001	Alcobaça	2,4
1404	Alpiarça	2,4
705	Évora	2,4
1115	Amadora	2,4
1304	Gondomar	2,3
714	Vila Viçosa	2,3
1011	Nazaré	2,3
1213	Ponte de Sor	2,3
1411	Ferreira do Zêzere	2,3
702	Arraiolos	2,3
204	Barrancos	2,3
801	Albufeira	2,3
1108	Lourinhã	2,3
811	Portimão	2,3
814	Tavira	2,3
114	Oliveira do Bairro	2,3
805	Faro	2,3
1416	Santarém	2,2
1007	Castanheira de Pêra	2,2
1106	Lisboa	2,2
1817	Sátão	2,2
207	Cuba	2,2
1509	Santiago do Cacém	2,2
1408	Constância	2,2
1107	Loures	2,2
1504	Barreiro	2,2
1103	Azambuja	2,1
118	Vagos	2,1

Continente - Concelhos - Abandono (%) - 2001		
CodConc	Concelho	Abandono (%-HM-2001)
113	Oliveira de Azeméis	2,1
1015	Pombal	2,1
1308	Matosinhos	2,1
812	São Brás de Alportel	2,1
101	Águeda	2,0
1506	Moita	2,0
1010	Marinha Grande	2,0
1513	Sines	2,0
1006	Caldas da Rainha	2,0
1014	Peniche	2,0
209	Mértola	2,0
1204	Campo Maior	2,0
312	Vila Nova de Famalicão	2,0
612	Pampilhosa da Serra	2,0
1810	Oliveira de Frades	2,0
1814	Sta Comba Dão	2,0
110	Ilhavo	2,0
802	Alcoutim	1,9
610	Montemor-o-Velho	1,9
1714	Vila Real	1,9
1823	Viseu	1,9
1214	Portalegre	1,9
503	Covilhã	1,9
511	Vila Velha de Ródão	1,9
1206	Crato	1,9
807	Lagos	1,9
1420	Vila Nova da Barquinha	1,9
1503	Almada	1,9
1003	Ansião	1,9
119	Vale de Cambra	1,9
1208	Fronteira	1,9
615	Soure	1,9
1406	Cartaxo	1,9
504	Fundão	1,8
1306	Maia	1,8
803	Aljezur	1,8
713	Viana do Alentejo	1,8
509	Sertã	1,8
907	Guarda	1,8
1419	Torres Novas	1,7
1114	Vila Franca de Xira	1,7
1821	Tondela	1,7
613	Penacova	1,7
203	Alvito	1,7
1116	Odivelas	1,7
1604	Monção	1,7
1008	Figueiró dos Vinhos	1,7
1421	Ourém	1,7
712	Vendas Novas	1,6
602	Cantanhede	1,6
912	Seia	1,6
605	Figueira da Foz	1,6
1009	Leiria	1,6
707	Mora	1,6
1511	Sesimbra	1,5
1111	Sintra	1,5
1609	Viana do Castelo	1,5
1201	Alter do Chão	1,5
506	Oleiros	1,5
1502	Alcochete	1,4
1418	Tomar	1,4
1510	Seixal	1,4

(Fonte: Ministério da Educação, 2003)

Continente - Concelhos - Abandono (%) - 2001		
CodConc	Concelho	Abandono (%-HM-2001)
105	Aveiro	1,4
303	Braga	1,4
401	Alfândega da Fé	1,4
608	Mira	1,3
809	Monchique	1,3
609	Miranda do Corvo	1,3
908	Manteigas	1,3
1413	Mação	1,3
902	Almeida	1,3
603	Coimbra	1,3
1602	Caminha	1,3
116	São João da Madeira	1,3
1606	Ponte da Barca	1,3
1105	Cascais	1,2
1410	Entroncamento	1,2
607	Lousã	1,2
1110	Oeiras	1,1
604	Condeixa-a-Nova	1,1
117	Sever do Vouga	1,1
1209	Gavião	1,0
1004	Batalha	1,0
507	Penamacor	0,9
614	Penela	0,9
508	Proença-a-Nova	0,9
1102	Arruda dos Vinhos	0,7
111	Mealhada	0,7
206	Castro Verde	0,6
510	Vila de Rei	0,5
1202	Arronches	0,0
1210	Marvão	0,0

(Fonte: Ministério da Educação, 2003)

12. Medidas para combatir problemas de empleo

Em 2000 podiam ser contabilizadas 83 medidas (Centeno, 2001, p. 152) para actuar nos problemas de emprego em Portugal (3 programas destinavam-se exclusivamente a colmatar a falta da frequência escolar). O facto de serem em grande número exigiria uma coordenação eficaz entre os diversos intervenientes no terreno, o que não parece ter acontecido. Por outro lado, seria necessário um mecanismo de detecção do abandono escolar precoce, que permitisse orientar os jovens “com prioridade para os cursos de aprendizagem ou de formação profissional, podendo por esta via adquirir os conhecimentos e certificados equivalentes ao da escolaridade obrigatória” (p. 170).

Algumas medidas ao nível do sistema educativo e do sistema de formação tentam colmatar a fraca qualificação escolar da população (como o ensino recorrente) ou cativar os jovens com insucesso escolar para cursos de âmbito mais prático (como os cursos de educação-formação):

- o ressurgimento do Ensino Profissional, em 1989, “procurou dar resposta às necessidades do país” (Ministério da Educação, MSST, 2004a, p. 79), e actualmente é um subsistema de ensino integrado no Ensino Secundário;
- o Sistema de Aprendizagem em alternância, criado em 1984, “assenta numa estrutura técnica, organizativa e financeira apoiada pelos serviços centrais e regionais do IEF” (p. 80); este sistema registou um aumento do número de alunos no final dos anos 90, devido ao Plano Nacional de Emprego lançado em 1998;
- o Programa de Inserção de Jovens na Vida Activa, criado em 1997, pretendia intervir em três áreas: informação e orientação profissional, educação e formação profissional, apoio à inserção profissional e ao acesso ao emprego; uma das medidas implementadas foi a criação de “cursos de educação e formação, com duração de um ano lectivo, com o objectivo de aumentar a oferta de formação para jovens que não possuíam o 9º ano de escolaridade” (Ministério da Educação, MSST, 2004a, p. 86);
- em 1998 foi criado o PEETI (reformulado por resolução do Conselho de Ministros em 2004, actualmente PETI), que, para além do combate a situações de exploração do trabalho infantil ou a situações de crianças em risco, tem vindo a expandir a sua oferta ao nível de cursos PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação, para promover a inserção social e educacional de crianças e jovens;
- PRODEP III 2000/2006 – Eixo 1 “Formação Inicial”, Medida 1 “Diversificação da formação inicial qualificante” (Ano qualificante, Percursos formativos, Ensino profissional, Orientação); Eixo 2 “Apoio à transição para a vida activa”, Medida 3 “Apoio à transição para a vida activa” (Programa de estágios nos cursos tecnológicos: estágios de 3 meses para os cursos tecnológicos do ensino secundário);
- Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento – POEFDS 2000/2006 – Eixo 1 “Promoção da Formação Qualificante e da Transição para a Vida Activa de Jovens”, Medida 1.1. “Formação inicial com certificação profissional e escolar” (Formação em alternância, cursos de Educação-Formação para o 3º ciclo); Medida 1.2. “Formação Inicial para a qualificação profissional (para jovens à procura do 1º emprego, Qualificação, Formação-Emprego Nível 2, Especialização Tecnológica Nível 4);
- em 2001 foi criado o 10º ano profissionalizante, para conferir uma qualificação profissional aos jovens que tinham concluído o 9º ano;
- também em 2001 foi criado o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, que tem vindo a ser concretizado com a implementação de Centros em todo o país;

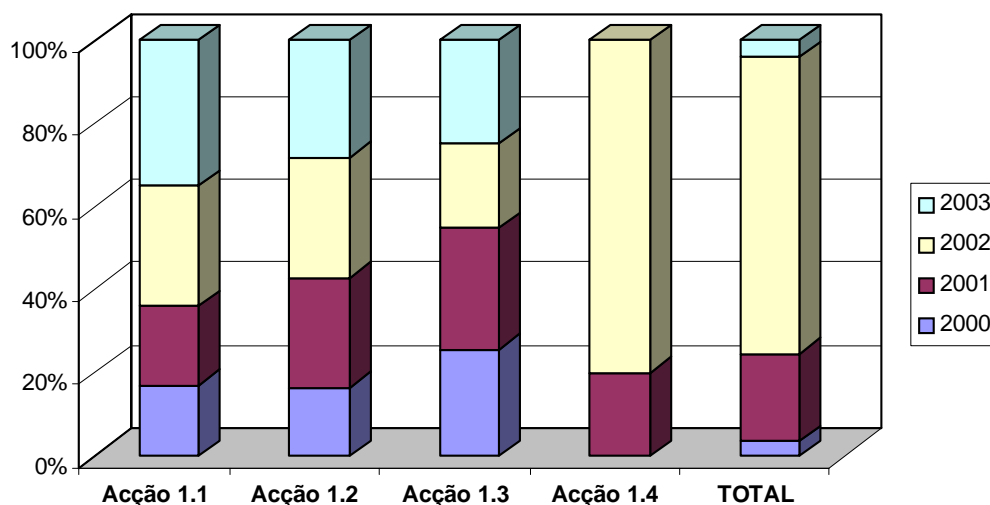
- o Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação, de 2001, previa a introdução de uma Cláusula de Formação nos contratos de trabalho, para o cumprimento da escolaridade obrigatória;
- a revisão do Plano Nacional de Emprego, em 2003, incluiu uma Estratégia Nacional para a Aprendizagem ao Longo da Vida;
- Programas de formação em TIC - Tecnologias da Informação e da Comunicação (Programa “Um computador por professor”, Programa Geração Millennium, Introdução da disciplina de TIC no 9º e 10º ano de escolaridade);
- Programa de estágios curriculares;
- Programas de inserção desenvolvidos no quadro do RMG (desde 2003 RSI);
- Programa Vida-Emprego (reinserção de toxicodependentes), Programa Portugal Acolhe (acolhimento e inserção de imigrantes), Programa Escolhas (prevenção da delinquência juvenil, Lisboa, Porto e Setúbal), PNEST- Programa Nacional de Educação para a Segurança e Saúde no Trabalho (programa desenvolvido nas escolas, em colaboração com o IDICT- Instituto de Desenvolvimento e Inspecção das Condições de Trabalho, denominado Instituto para a Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho desde 2004, numa aproximação entre a escola e o mundo do trabalho); Programa Ciência Viva.

O PRODEP III é o terceiro programa de financiamento comunitário dedicado à educação (não existem avaliações de impacto dos programas anteriores) e herdou uma situação paradoxal: na década de 90 cresceu a taxa de participação dos jovens no sistema de ensino, mas não há evidências de ganhos significativos na participação e exercício da cidadania e é evidente que os “ganhos de produtividade da economia situaram-se muito aquém daquilo que seria expectável face à elevação das qualificações da população activa e da injeção de jovens qualificados no mercado de emprego” (Imaginario, 2003, p. 11). O programa teve uma execução total de 91% em 2003; nesse ano participaram em actividades de aprendizagem não formal jovens dos 15 aos 24 anos num total de 15,8%, o valor mais alto registado. A acção mais importante do Eixo 1 – Formação Inicial / Medida 1 – Diversificação na Formação, é a do Ensino Profissional, mas aquela que demonstrou ser mais eficaz foram os Percursos Formativos.

Os Percursos Diversificados no Ensino Básico são constituídos por: Currículos Alternativos, criados ao abrigo do Despacho 22/SEEI/96, de 19 de Junho; Programa 15-18, regulado pelo Despacho nº19 971/99, de 20 de Outubro; Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial (CEFPI), regulados pelo Despacho Conjunto nº123/97, de 7 de Julho; outros cursos de natureza profissionalizante que conduzam à conclusão da escolaridade obrigatória e concedam certificação profissional de nível II. “O principal problema que se coloca a esta Acção e que tem que ser revisto é a sua tendência para descoincidir com os territórios de maior abandono escolar precoce, não estando, por isso, completamente potenciados os seus impactes” (*Ibid.*, p. 39). Por outro lado, esta Acção só conseguiu abranger 1% dos alunos do ensino básico, mas com uma boa adesão e capacidade de inserir os alunos profissionalmente; relativamente à mobilização dos alunos para prosseguimento de estudos, a acção revelou-se razoável. Recomenda-se (*Ibid.*, p. 40) a revisão das metas da acção para aumentar o seu contributo na diminuição do abandono escolar precoce, abrangendo as áreas onde o fenómeno ocorre com mais incidência.

As outras medidas do Eixo 1 são o Ano Qualificante (10º ano), com problemas de eficácia (atribuídos a atrasos do Ministério da Educação e à fraca adesão das escolas profissionais) e a Orientação e Informação Vocacional. As quatro medidas apresentam maior

número de formandos no ano 2002, como se verifica na Figura 34.



OBS: Não existem dados disponíveis relativos ao número de beneficiários abrangidos em 2000 pela Acção 1.4

Figura 34 – Repartição do número de formandos abrangidos por anos (2000-2003)

(União Europeia, 2000a, p. 41)

No segundo eixo deste programa, Eixo 2 – Apoio à Transição para a Vida Activa e Promoção da Empregabilidade (com uma taxa de execução de 90% em 2003 e uma execução acumulada de 53% até 2006), houve uma grande aceitação da medida 3.2. – Estágios no Ensino Superior, com uma execução de 225% em 2003, enquanto que a medida 3.1. – Estágios nos cursos tecnológicos, teve uma baixa adesão devido aos estágios não serem obrigatórios nem remunerados. No Relatório de Execução do PRODEP III⁸⁸ é recomendado o reforço da medida 3 – Apoio à Transição para a Vida Activa, através do apoio a outras actividades para além de estágios: participação de empresas em projectos educativos, apoio a estudos de adequação curricular às necessidades do trabalho e apoio à alternância na componente vocacional de ensino.

⁸⁸ Disponível na WWW: URL:<http://www.prodep.min-edu.pt/menu/6htm> (consulta em 21/01/05).

13. Caracterização da região do Baixo Alentejo

O Baixo Alentejo é uma das cinco sub-regiões (NUT III) que constituem a região Alentejo (NUT II). É composto por 83 freguesias de treze dos dezasseis concelhos do distrito de Beja, alguns deles com grandes dimensões (mais de 1000 km²): Beja, Mértola e Serpa.

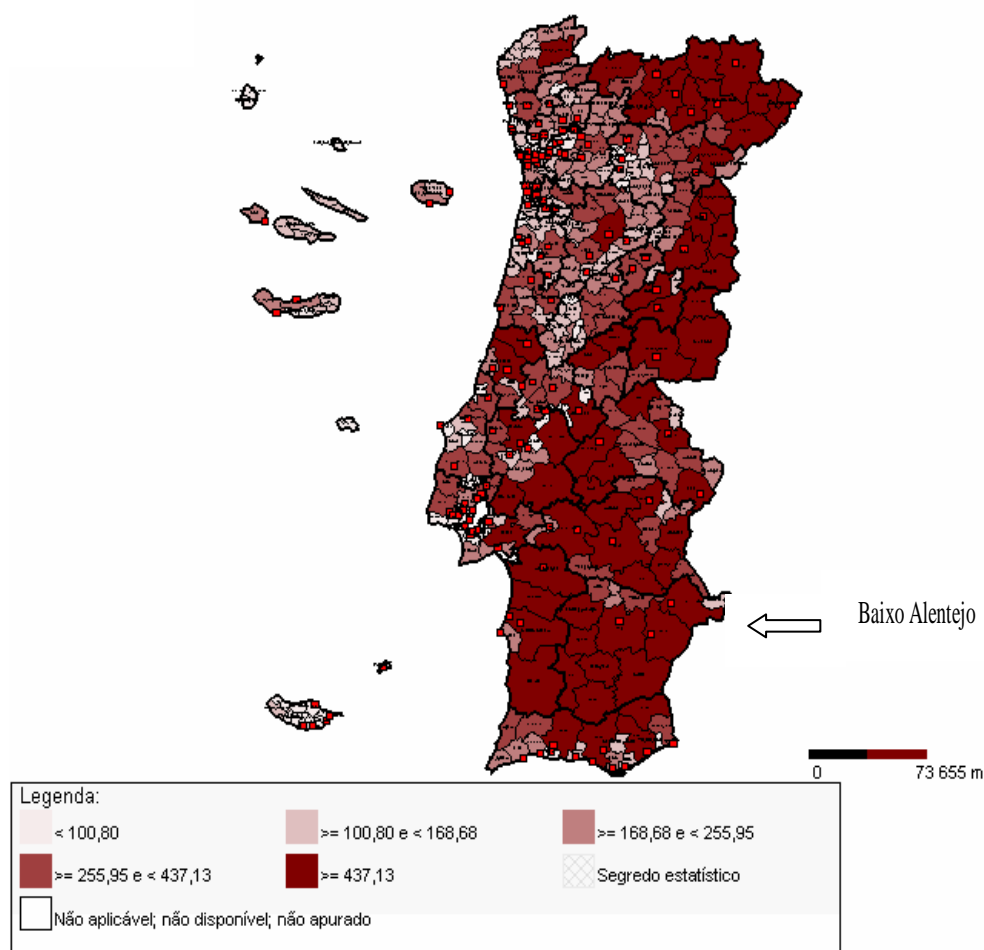


Figura 35 – Área dos concelhos de Portugal

(Fonte: INE, 2004c)

A região está incluída na área Sul de Portugal (tem uma área total de 8544,6 km², cerca de 32% da região Alentejo e 9% de Portugal), numa extensa superfície de aplanamento do Maciço Antigo, com altitudes inferiores a 400 metros e relevo ondulado. A monotonia desta peneplanície é a característica mais marcante da morfologia do distrito de Beja, sendo à volta desta cidade que a planície está mais bem conservada. Embora se efectue exploração de recursos minerais na região (ferro, zinco, cobre, calcários), nos concelhos de Beja, Ferreira do Alentejo, Ourique e Mértola não se conhecem reservas de recursos do subsolo com importância significativa.

A superfície de erosão plana do Alentejo tem, na região de Beja, solos com perfis desenvolvidos (concelhos de Beja, Cuba, Ferreira do Alentejo e, com menor área de Reserva Agrícola Nacional, Aljustrel, Alvito, Serpa e Vidigueira), mas essa é uma excepção à pouca evolução dos solos do Sul de Portugal, os quais têm limitações severas para a agricultura e são quase exclusivos desta região. Os aquíferos subterrâneos também são pouco produtivos e

os rios (bacias hidrográficas dos rios Guadiana, Sado e Mira) caracterizam-se por pequenos caudais e pela irregularidade inter-anual. O clima no Alentejo interior é marcadamente continental, tendo algumas áreas uma amplitude térmica anual muito elevada, devido ao intenso calor no Verão. Há possibilidade de ocorrência frequente e prolongada de geada em alguns concelhos, ao contrário da humidade e do nevoeiro, com uma distribuição mais uniforme na região; a área de maior nebulosidade anual é o concelho de Beja e a precipitação média anual é pequena.

A diminuição e o envelhecimento da população na região têm sido constantes ao longo das últimas décadas, registando-se aqui as mais baixas densidades populacionais do país (ver Figura 36 e Quadro 35), o que deverá continuar a acontecer (algumas projecções apontam para a diminuição em 46% da população do Alentejo até 2050). Estes factos aumentam a relação de dependência dos idosos e revelam a necessidade de levar a cabo medidas sociais e de reorganização espacial: devido à “drástica diminuição da procura, decorrente do envelhecimento das populações, e ao padrão de grande dispersão geográfica (...), a reorganização da rede escolar constitui um imperativo impossível de ignorar” (Ferrão, 2000a, p. 51).

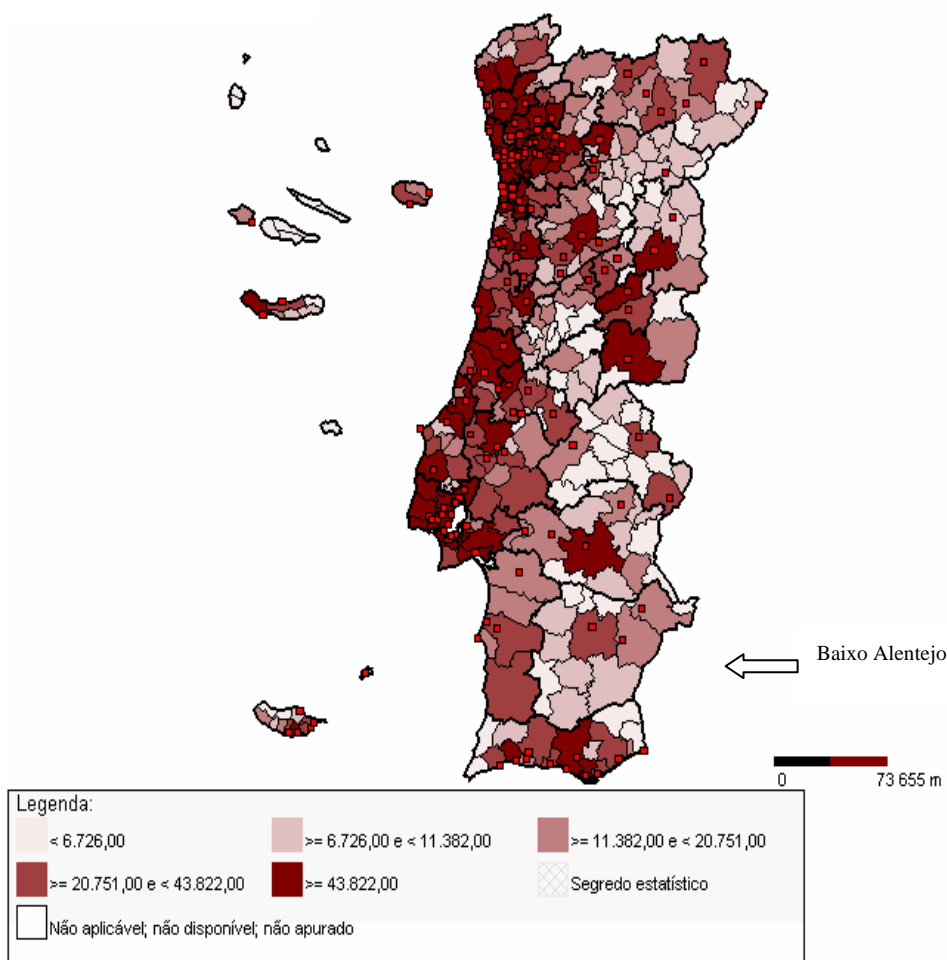


Figura 36 – Total da população residente em Portugal, por concelhos, 2001

(Fonte: INE, 2004c)

A rede urbana do Baixo Alentejo (282 lugares, 3 cidades, em 2003), dominada pela influência da cidade de Beja, encontra-se bem hierarquizada mas é “pouco coerente, devido à grande distância entre os principais centros urbanos, à fraca rede de estradas e à fragilidade/inexistência de um sistema de transporte entre eles” (CESO/CIDEC, 2003, p. 29).

	Pop. Residente 1991	Pop. Residente 2001	Densidade Pop. (Hab./km ²)	Índice de Envelhecimento ⁸⁹ 2002
PORTUGAL	9 867 147	10 356 117	113,2	105,5
BAIXO ALENTEJO	143 020	135 105	15,5	177,5
Aljustrel	11 990	10 567	22,3	180,4
Almodôvar	8 999	8 145	10,1	228,4
Alvito	2 650	2 688	10,0	208,6
Barrancos	2 052	1 924	11,1	208,8
Beja	35 827	35 762	30,8	141,4
Castro Verde	7 762	7 603	13,4	177,5
Cuba	5 494	4 994	28,3	178,3
F. do Alentejo	10 075	9 010	13,4	194,9
Mértola	9 805	8 712	6,5	309,2
Moura	17 549	16 590	17,1	147,1
Ourique	6 597	6 199	9,0	283,8
Serpa	17 915	16 723	14,8	172,0
Vidigueira	6 303	6 188	19,2	189,6

Quadro 35 – Estatísticas demográficas

(Dados de INE, 2003 e 2004b)

Existe uma área de povoamento concentrado onde há grande frequência de lugares com 1000 habitantes (concelhos de Beja, Ferreira do Alentejo, Aljustrel, e Vidigueira) ou mesmo 3000 (Serpa, Moura), e uma outra área de povoamento disperso onde, para além da sede de concelho, só existem lugares com menos de 1000 habitantes (concelhos de Mértola, Castro Verde, Almodôvar e Ourique).

A esta concentração de população tem correspondido uma lenta melhoria de eixos rodoviários principais e um aumento da rede rodoviária municipal, conjugados com a conclusão da auto-estrada que liga Lisboa ao Algarve e que atravessa alguns dos concelhos a oeste da região. Continuam por concretizar os projectos de ligação do IP8 (Sines - Grandôla) à fronteira em Vila Verde de Ficalho, da melhoria da ligação directa de Beja ao Algarve (IC27) e da transformação da base aérea de Beja num aeroporto comercial. As ligações ferroviárias foram melhoradas com a ligação directa a Lisboa e algumas adaptações nas linhas, mas concentram-se apenas em Beja e Cuba.

A região do Baixo Alentejo tem o menor valor de PIB *per capita* do Alentejo (60% do PIB da União Europeia, 8,1 contra 9,6 da NUT II e contra 11,9 do país – dados de 2001, *in* INE, 2004b, p. 43). A actividade económica assenta no sector terciário - serviços, embora o sector primário – agricultura, caça, silvicultura, pesca e aquicultura - também tenha alguma importância (com mais relevância no emprego do que no Valor Acrescentado Bruto). O concelho de Beja é aquele que tem mais empresas na região (3450 no final de 2002), seguido pelos concelhos de Serpa e Moura (com cerca de 1500 empresas) e Ferreira do Alentejo, Almodôvar e Aljustrel (os três com cerca de 1000 empresas).

⁸⁹ Relação existente entre o número de idosos e a população jovem (número de residentes com 65 e mais anos por 100 residentes com menos de 15 anos); segundo as projecções, poderá aumentar entre 292 e 584.

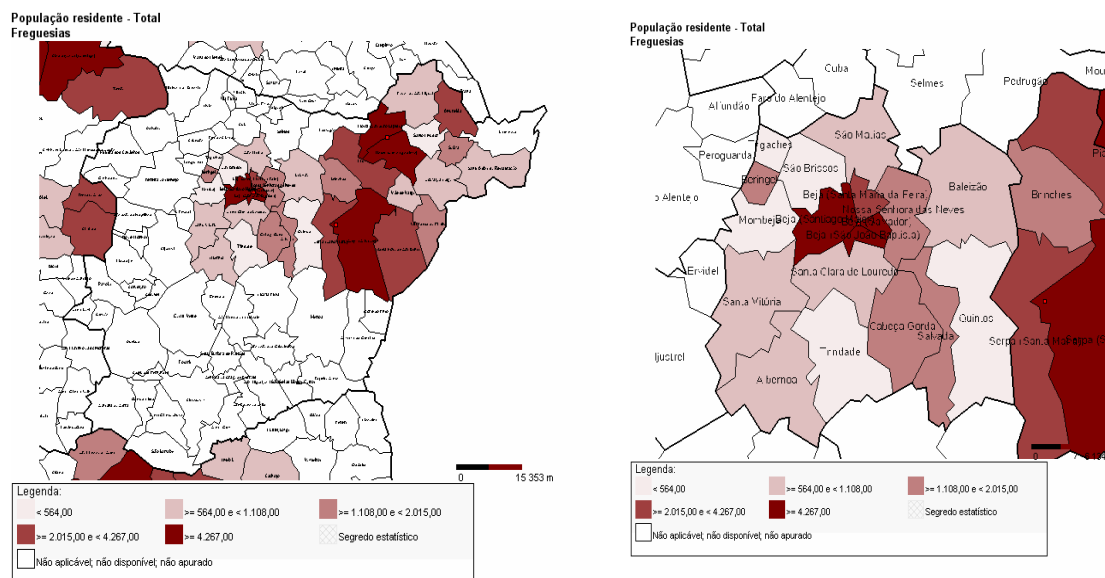


Figura 37 – Total da população residente no Baixo Alentejo e no concelho de Beja, por freguesias, 2001

(Fonte: INE, 2004c)

A região era, em 2003, aquela que detinha mais beneficiários do actual RSI (9384 para 30674 da NUT II Alentejo), tendo uma taxa de desemprego estruturalmente superior à média nacional, com uma importância significativa dos desempregados do sexo feminino e de longa duração” (CESO/CIDEC, 2003, p. 29).

O Programa Operacional Regional do Alentejo (Quadro Comunitário de Apoio 2000/2006), denominado “por Alentejo” tinha como desígnio estratégico “afirmar o Alentejo como um espaço de oportunidades, aberto ao exterior e à inovação, onde se produza e viva com qualidade e autenticidade”⁹⁰. Os seus eixos prioritários eram: apoio a investimentos de interesse municipal e intermunicipal, acções integradas de base territorial, intervenções da administração central regionalmente desconcentradas e desenvolvimento integrado da Zona de Alqueva. Este último eixo foi aquele que, segundo o relatório de avaliação intercalar (CESO/CIDEC, 2003), registou a taxa de execução financeira mais elevada, embora o eixo que tinha maior dotação financeira fossem as intervenções da administração central. Este programa assumia uma estratégia defensiva no desenvolvimento da região.

Entre 2003 e 2004 decorreu um outro programa de reforço da capacidade de inovação regional. O PRAI-Alentejo pretendeu reforçar essa capacidade através do “estabelecimento de uma parceria alargada, constituída por entidades públicas e privadas, visando qualificar os projectos de investimento privado e otimizar as políticas públicas de base regional”⁹¹.

13.1. O concelho de Beja

No Baixo Alentejo, Beja pode considerar-se o coração da área rural “central” (Ferrão, 2000a, p. 47) que constitui a região dos “barros de Beja”, a área agrícola mais produtiva da NUT III. O concelho de Beja tem 1141 km² e 18 freguesias; a cidade é a capital de distrito e o maior centro urbano do Baixo Alentejo.

⁹⁰ Folheto publicitário do “por Alentejo” – Comissão de Coordenação da Região do Alentejo.

⁹¹ Folheto publicitário do PRAI-Alentejo - Comissão de Coordenação da Região do Alentejo.

Tem-se verificado despovoamento das áreas rurais, com aumento da população na cidade, mas mesmo nesta são evidentes os sinais de envelhecimento da população e o decréscimo da natalidade, embora apenas na cidade e em três das quatro freguesias urbanas (Salvador, Santa Maria da Feira e Santiago Maior) exista um saldo natural positivo, como se pode verificar na

Figura ⁹². Contudo, este concelho é o que regista o menor índice de envelhecimento de todo o Baixo Alentejo (141,4 idosos para 100 residentes com menos de 15 anos).

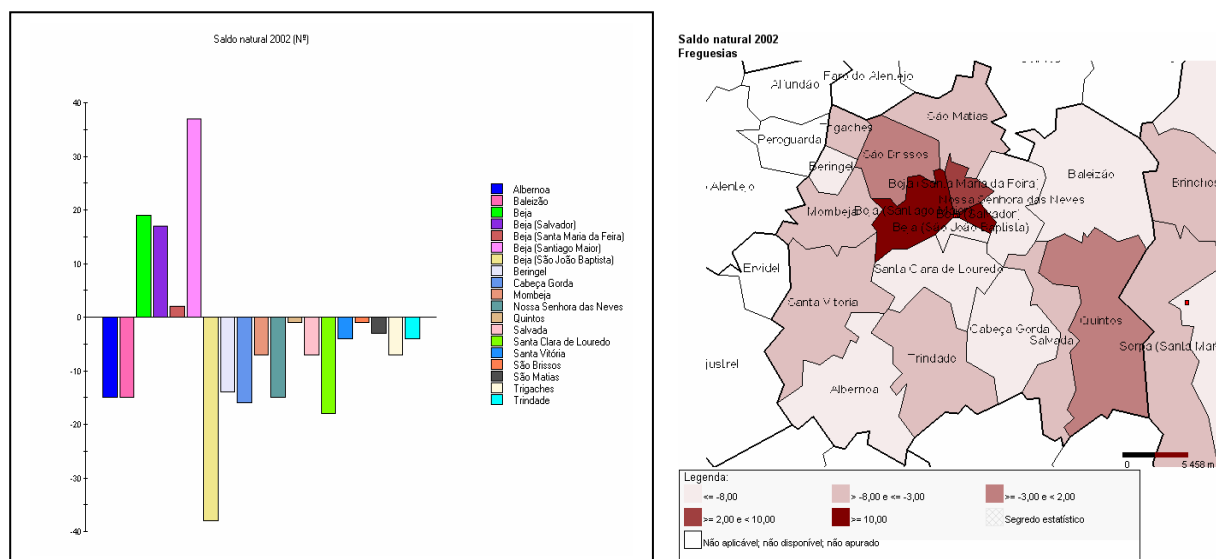


Figura 38 – Saldo natural nas freguesias do concelho de Beja, 2002

(Fonte: INE, 2004c)

Do total de população residente no concelho (35 762), mais de metade vive na cidade de Beja (21 658, cerca de 61%). Apesar da importância do sector primário, a população encontra emprego por conta de outrem (a maior parte dos trabalhadores são assalariados) sobretudo no comércio (é neste sector que se encontra o maior número de trabalhadores por conta própria) e serviços – o turismo é uma actividade ainda pouco mobilizadora de emprego:

“São o comércio e serviços os sectores de actividade que apresentavam maior dinamismo em termos de mobilidade de emprego. O peso crescente dos sectores do comércio e serviços é explicado pela acentuação do perfil administrativo-burocrático da Capital do Distrito e sede do Concelho. O concelho de Beja assistiu nos últimos anos a um processo intenso de terciarização da sua actividade económica, que não foi acompanhado de um crescimento efectivo das actividades económicas directamente produtivas. A tendência geral indica uma consolidação das actividades essencialmente vocacionadas para apoio e suporte ao bem-estar das populações”. (Gabinete de Apoio ao Desenvolvimento, s/d, p. 11)

A cobertura do concelho de infra-estruturas básicas e de serviços, bem como de acessos, é bastante satisfatória, até porque a sua localização central propicia alguma atracção, o que tem sido notório do ponto de vista do ensino superior.

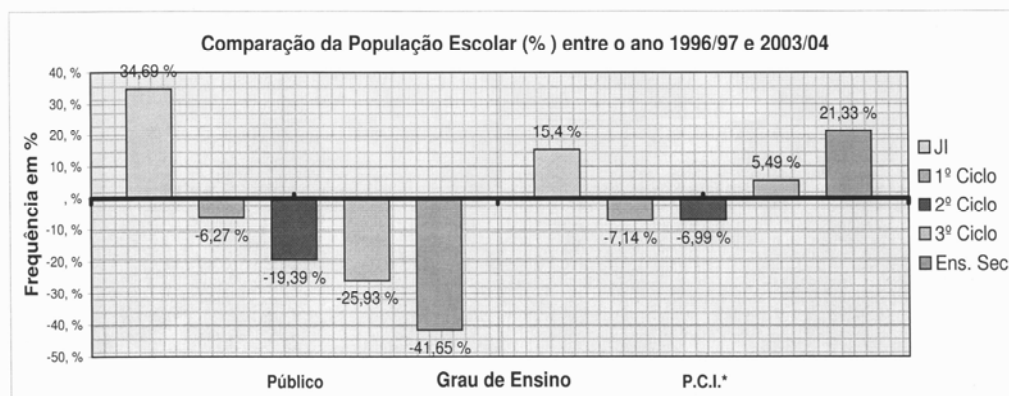
⁹² O valor para a quarta freguesia urbana, São João Baptista, que apresenta o resultado mais negativo deverá estar incorrecto sendo o valor positivo e não negativo, como é apresentado.

14. População escolar no concelho de Beja

Concelho de Beja

Comparação da População Escolar em %

Grau de Ensino	Jl	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ens. Sec.
Totais 1996-1997 Público	245	1532	892	1396	2031
Totais 2003-2004 Público	330	1436	719	1034	1185
Totais 1996-1997 P.C.I.*	539	84	143	164	75
Totais 2003-2004 P.C.I.*	622	78	133	173	91
Público	34,69 %	-6,27 %	-19,39 %	-25,93 %	-41,65 %
P.C.I.*	15,4 %	-7,14 %	-6,99 %	5,49 %	21,33 %

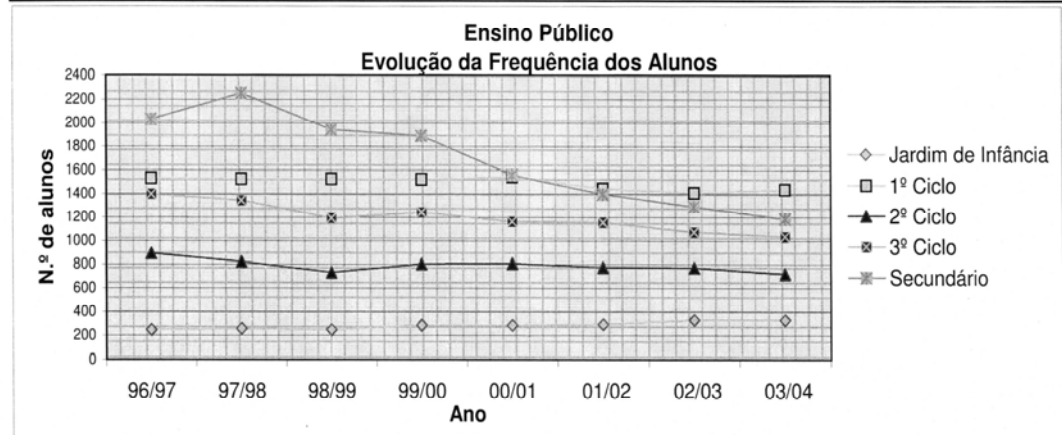


* P.C. I.-Particular, Cooperativo e IPSS

Concelho de Beja

Evolução da Frequência dos Alunos do Ensino Público

	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04
Jardim de Infância	245	257	247	284	284	293	330	330
1º Ciclo	1532	1525	1526	1521	1542	1444	1407	1436
2º Ciclo	892	822	732	802	807	776	771	719
3º Ciclo	1396	1344	1192	1240	1163	1156	1072	1034
Secundário	2031	2252	1944	1890	1559	1396	1289	1185
Total do Concelho	6096	6200	5641	5737	5355	5065	4869	4704



(Fonte: DREA, s/ data)

15. Registo de Abandono Escolar

Escola _____

Agrupamento _____

Localidade _____ C.A.E. - _____

Ano Lectivo de ____/____

REGISTO DE ABANDONO ESCOLAR

Identificação

• **Aluno**

Nome: _____ Data de nascimento ____/____/____

B. I. n.º _____ de ____/____/____, Arquivo de _____

• **Filiação**

Pai _____ Profissão _____

Mãe _____ Profissão _____

• **Encarregado de Educação**

Nome _____ Grau de parentesco _____

• **Residência**

• Reside com : _____

• Morada : _____

• Código postal _____ - _____

• Telefone (s) _____

• **Outras informações consideradas úteis:** _____

Abandono da escolaridade obrigatória

<ul style="list-style-type: none">• Ano de escolaridade<ul style="list-style-type: none">• Em que não efectivou matrícula _____• Em que abandona _____• Início da falta de assiduidade prolongada ____/____/____• Nome do Director de Turma, da turma em que está inserido _____ _____

Causas do Abandono Escolar

Diligências efectuadas pela escola	Resultados

O Órgão de Gestão

(Fonte: Ofício-Circular n.º 38/2000. Direcção Regional de Educação do Alentejo. 00-06-01)

16. Dados sobre abandono escolar em Beja por agrupamento escolar

Agrupamento de Escolas nº 1 de Beja		2001/2002	2002/2003	2003/2004	Total / Média
1º CICLO	Nº alunos	285	295	310	890
	Nº de casos de abandono escolar	23	21	20	64
	Relação abandono / nº alunos, %	8,1	7,1	6,5	7,23
2º CICLO	Nº alunos	198	176	157	531
	Nº de casos de abandono escolar	24	14	14	52
	Relação abandono / nº alunos, %	12,1	8,0	8,9	9,67
3º CICLO	Nº alunos	272	227	237	736
	Nº de casos de abandono escolar	5	2	4	11
	Relação abandono / nº alunos, %	1,8	0,9	1,7	1,47
Total abandono		52	37	38	127
Relação abandono / nº alunos %		6,9	5,3	5,4	6%

Nota: Dados do abandono escolar fornecidos pela Escola sede e retirados de listagens elaboradas pela Escola

Agrupamento de Escolas nº 2 de Beja		2001/2002	2002/2003	2003/2004 ^{a)}	Total / Média
1º CICLO	Nº alunos	329	394	535	1258
	Nº de casos de abandono escolar	3	6	15	24
	Relação abandono / nº alunos, %	0,9	1,5	2,8	1,73
2º CICLO	Nº alunos	265	258	292	815
	Nº de casos de abandono escolar	4	2	8	14
	Relação abandono / nº alunos, %	1,5	0,8	2,7	1,67
3º CICLO	Nº alunos	534	530	450	1514
	Nº de casos de abandono escolar	5	6	4	15
	Relação abandono / nº alunos, %	0,9	1,1	0,9	0,97
Total abandono		12	14	27	53
Relação abandono / nº alunos %		1,0	1,1	2,0	1,4%

Nota: Dados do abandono escolar retirados do Registo de Abandono Escolar, a) inclui Externato António Sérgio e exclui EBM – Ensino Básico Mediatizado(35 alunos)

Agrupamento de Escolas nº 3 de Beja		2001/2002	2002/2003	2003/2004	Total / Média
1º CICLO	Nº alunos	606	590	588	1784
	Nº de casos de abandono escolar	0	0	1	1
	Relação abandono / nº alunos, %	0,0	0,0	0,2	0,06
2º CICLO	Nº alunos	257	293	244	794
	Nº de casos de abandono escolar	2	4	0	6
	Relação abandono / nº alunos, %	0,8	1,4	0,0	0,73
3º CICLO	Nº alunos	349	364	352	1065
	Nº de casos de abandono escolar	4	4	3	11
	Relação abandono / nº alunos, %	1,1	1,1	0,9	1,03
Total abandono		6	8	4	18
Relação abandono / nº alunos %		0,4	0,6	0,3	0,4%

Nota: Dados do abandono escolar fornecidos pela Escola sede e respeitando apenas aos casos de abandono efectivo

17. Profissões dos pais dos alunos que abandonaram a escola

Profissão do pai	Nº de ocorrências	Profissão da mãe	Nº de ocorrências
Desempregado	6	Desempregada	6
Pedreiro	7	Doméstica	18
Pintor	3	Empregada de limpeza	6
Funcionário público	3	Empregada de lar	2
Carpinteiro	2	Empregada de comércio	2
Pastor	2	Costureira	2
Polícia	2	Funcionária pública	2
Agricultor	2	Operária agrícola	2
Comerciante	2	Cozinheira	1
Tractorista	2	Empresária	1
Ajudante de armazém	1	Empregada da Base Aérea	1
Bate-chapa	1	Feirante	1
Camionista	1	Funcionária da Cruz Vermelha	1
Canalizador	1		1
Estucador	1	POC	1
Emp. mesa	1	Trabalha sazonalmente	1
GNR	1	Pastora	1
Mecânico de aviões	1	Secretária	1
Técnico aeronáutico	1		
Torneiro mecânico	1		
Trabalhador industrial	1		

BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, Pedro (2003) – Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. *Sociologia, Problemas e Práticas*. Lisboa: CIES/Celta Editora. 41 (2003) 93-118.
- AFONSO, Almerindo (1999) – *Educação Básica, Democracia e Cidadania: Dilemas e Perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento, 1999. 67 p. ISBN 972-36-0506-6.
- AFONSO, Almerindo (2001) – A Redefinição do Papel do Estado e as Políticas Educativas. *Sociologia, Problemas e Práticas*. Lisboa: CIES/Celta Editora. 37 (2001) 33-48.
- AFONSO, A.; ANTUNES, F. (2000) – *Educação, cidadania e competitividade: subsídios para um debate*. (Em linha). IV Congresso Português de Sociologia. 2000. (Consult. 14 Jan. 2004). Disponível na WWW: <URL:http://www.aps.pt/ivcong_actas/Acta035.PDF>.
- ALBARELLO, Luc et al (1997) – *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1997. 245 p. ISBN 972-662-554-8.
- ALBINO, J. C.; LEÃO, L., coord. (2000) – *Desenvolver (Des)Envolvendo: Reflexões e pistas para o desenvolvimento local*. Messejana: Esdime, 2000. 241 p. ISBN 972-97403-2-1.
- ALVES, Natália, CANÁRIO, Rui (2004) – Escola e Exclusão Social. *Análise Social*. Lisboa: ICS. ISSN 0003-2573. 16 (2004) 981-1010.
- AMBRÓSIO, Teresa (2004) – Políticas educativas e desenvolvimento económico. *O Economista 2003 – Anuário da Economia Portuguesa*. (Em linha) 2004. (Consult. 16/05/04) Disponível na WWW: <URL:http://www.cadernoseconomia.com.pt/e2003/teresa_ambrósio.pdf>.
- ASHTON, David; GREEN, Francis (1996) – *Education, Training and the Global Economy*. Cheltenham: Edward Elgar, 1996. 226 p. ISBN 1-85278-970-0.
- ASSOCIAÇÃO INDUSTRIAL PORTUGUESA (2003) – *Carta Magna da Competitividade / Relatório sobre a Competitividade*. (Em linha) 2003 (Consult. 16/05/04). Disponível na WWW: <URL:<http://www.icp.pt/streaming/CartaMagna.pdf>>.
- AZEVEDO, Joaquim (1999a) – *Inserção Precoce de Jovens no Mercado de Trabalho*. Lisboa: PEETI, 1999. 84 p. ISBN 972-98241-0-X.
- AZEVEDO, Joaquim (1999b) – Emprego e integração no mercado de trabalho: perspectivas de política. *Sociedade e Trabalho*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade. ISSN 0873-8858. 7 (1999) 81-87.
- BARRETO, António [et al] (2001) – *Globalização, Desenvolvimento e Equidade*. Lisboa: Publ. D. Quixote / Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. 382 p. ISBN 972-202-001-3.
- BARRETO, António, org. (1996) – *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 1996. 510 p. ISBN 972-671-043-X.
- BASTOS, Amélia (1999) – *Pobreza Infantil: Ensaio de Conceptualização e Medição com Aplicação a uma Zona Urbana de Portugal*. Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão, 1999. Tese de Doutoramento em Economia.
- BENAVENTE, Ana [et al] (1994) – *Renunciar à Escola: O abandono escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século, 1994. 140 p.
- BENAVENTE, Ana, coord. (1996) – *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa intensiva e extensiva*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional da Educação, 1996. 430 p. ISBN 972-31-0713-9.
- BENKO, Georges; LIPIETZ, Alain, org. (1994) - *As Regiões Ganhadoras – Distritos e Redes: Os Novos Paradigmas da Geografia Económica*. Oeiras: Celta Editora, 1994. 275 p. ISBN 972-8027-24-9.
- BOYER, Robert; DRACHE, Daniel, ed. (1996) - *States Against Market – The Limits of Globalization*. Londres: Routledge, 1996. 448 p. ISBN 0-415-13726-8.

- CABRAL, M. V., PAIS, J. M. (1998) – *Jovens portugueses de hoje*. Lisboa: Celta /SEJ, 1998. 423 p. ISBN: 972-774-004-9.
- CABRAL, Manuel Villaverde (2001) – Autoritarismo de Estado, “distância ao poder” e “familismo amoral”. In SANTOS, B. S. [et al], org. - *O Diálogo dos 500 Anos. Brasil e Portugal entre o Passado e o Futuro*. Rio de Janeiro: EMC Edições, 2001. 403-426.
- CAMACHO, Paula (2004) – *Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Beja: Colóquio “BemMeQuer Malmequer”*. Beja: Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, 2004.
- CARNEIRO, Roberto, coord. (2000) – *O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades – Um Estudo de Reflexão Prospectiva*. 4 vols. Lisboa: Ministério da Educação, 2000. ISBN 972-614-369-7.
- CARVALHO, Angelina (1998) – *Da Escola ao Mundo do Trabalho: uma passagem incerta*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998. 266 p. ISBN 972-8353-59-6.
- CASTEL, Robert (1995) - *Les Métamorphoses de la Question Sociale – Une Chronique du Salarariat*. Paris : Librairie Arthème Fayard, 1995. 490 p. ISBN 2-213-59406-6.
- CASTEL, Robert (2000) - The Roads to Disaffiliation: Insecure Works and Vulnerable Relationships. *International Journal of Urban and Regional Research*. Malden: Blackwell Publishers. 24: 3 (2000) 519-535.
- CENTENO, Luís, et al (2001) – *Percursos profissionais de exclusão social*. Lisboa: OEFP, 2001. 288 p. ISBN: 972-732-703-6.
- CESO/CIDEC (2003) [CD] – *Avaliação Intercalar “por Alentejo” Relatório Final*. Lisboa: Comissão de Gestão do QCA/Observatório do QCA III, 2004. 1 CD-Rom. 1114 p.
- CLAS – REDE SOCIAL DE BEJA (2002) – *Panorama sócio-educativo do concelho de Beja. Diagnóstico Social do Concelho de Beja*. 2002.
- COMISSÃO EUROPEIA (1993) - *Livro Branco do Crescimento, Competitividade e Emprego*. (Em linha). 1993. (Consult. 19 Nov. 2003). Disponível na WWW: <URL:<http://www.europa.eu.int/record/white/c93700/contents.html>>.
- COMISSÃO EUROPEIA (2000) – *Relatório europeu sobre a qualidade do ensino básico e secundário: 16 indicadores de qualidade*. (Em linha). 2000. (Consult. em 10/05/2004). Disponível na WWW:<URL:<http://www.europa.eu.int/scadplus/leg/pt/cha/c11063.htm>>.
- COMMISSION EUROPEENNE (2000) – *Questions clés de l'éducation en Europe – Volume 2*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 2000. 392 p. ISBN 92-828-8541-0.
- COMMISSION EUROPEENNE (2002) – *Les chiffres clés de l'éducation en Europe 2002*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002. 262 p. ISBN 92-894-4636-6.
- CONSELHO ECONÓMICO E SOCIAL (2001) – *Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação*. Comissão Permanente de Concertação Social. (Em linha). 2001. (Consult. em 23/02/2004). Disponível na WWW: <URL: <http://www.ces.pt/docs/ace.pdf>>.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001) – *Educação, Competitividade e Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação, 2001. 177 p. ISBN: 972-8360-14-2.
- CORREIA, Clara, coord. (1999) – *Relações entre a escola e o mercado de emprego envolvente*. Lisboa: OEFP, 1999. 356 p. ISBN 972-732-597-1.
- COSTA, Ana; POMBO, Maria Luísa (1992) – *Jovens Saídos do 9º ano via de ensino no ano lectivo 1984/85*. Lisboa: GEP/IEFP, 1992. 34 p. ISBN 972-614-182-6.
- COSTA, Jorge Adelino; OLIVEIRA, Clara (1998) – *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: uma abordagem exploratória de uma realidade em construção. Inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação. ISSN 0871-2212. 11 (1998) 113-128.

- COSTA, Tânia (2000) – *O abandono escolar no meio rural – Os jovens entre os dois saberes: Escola e Trabalho*. (Em linha). IV Congresso Português de Sociologia. 2000. (Consult. 29 Fev. 2004). Disponível na WWW: <URL:http://www.aps.pt/ivcong_actas/Acta112.PDF>.
- CRUZ, Maria Manuela (2000) – *Com Asas para Voar: Permanência/Abandono escolar no feminino*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2000. Tese de Mestrado em Ciências da Educação.
- DAG HAMMARSKJOLD (1975) - What Now – Another Development. *Development Dialogue*. N° especial. (Em linha). 1975. (Consult. 19 Nov. 2003). Disponível na WWW: <URL:http://www.dhf.uu.se/Publications>.
- DELORS, Jacques, coord. (2003) – *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. 8ª ed. Porto: Edições Asa, 2003. 256 p. ISBN 9724-117751.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2000) – *Desenvolvimento Pessoal e Profissional: Contextos e Processos de Formação das novas Competências Profissionais*. Lisboa: Ministério da Educação, 2000.
- DETRY, Brigitte (1998) – Abandono Escolar Precoce e Dificuldades na Construção da Identidade: Jovens em Risco. *Inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 11 (1998) 87-93.
- DETRY, B.; CARDOSO, A. (1996) – *Construção do Futuro e Construção do Conhecimento: Investigação-Ação junto de jovens sem a escolaridade obrigatória num bairro degradado*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996. 256 p. ISBN: 972-31-0681-7.
- DINIZ, Aires Antunes; AFONSO, José António (2002, 2003) – Dossier sobre Abandono Escolar. *O Professor*. Lisboa: Editorial Caminho. ISSN 0870-841X. 77 (2002), 80 e 82 (2003).
- DUBAR, Claude (1997) – *A Socialização – Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997. 240 p. ISBN 972-0-34124-6.
- ECO, Humberto (1991) – *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*. 5ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 1991. 231 p. ISBN 972-23-1351-7.
- EUROPEAN COMMISSION (s/ data) – *Surveys: Getting on with training*.
- EUROSTAT (1995) – *A Europa em Números – 4ª edição*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1995. 425 p. ISBN 92-827-0079-8.
- FERRÃO, João (1992) – *Serviços e Inovação: Novos Caminhos para o Desenvolvimento Regional*. Oeiras: Celta Editora, 1992. 112 p. ISBN 972-8027-03-6.
- FERRÃO, João (1995) – *Caracterização regional dos factores de abandono escolar nos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 1995. 109 p.
- FERRÃO, João (2000a) – Relações entre mundo rural e mundo urbano: evolução histórica, situação actual e pistas para o futuro. *Sociologia, Problemas e Práticas*. Oeiras: Celta Editora. ISSN 0873-6529. 33 (2000). 45-54.
- FERRÃO, João, et al (2000b) – Abandono escolar precoce: olhares cruzados em tempo de transição. *Sociedade e Trabalho*. Lisboa: Ministério do Trabalho e Solidariedade. ISSN 0873-8858. 10 (2000) 9-22.
- FERRÃO, João; HONÓRIO, Fernando, coord. (2000) - *Saída Prematura do Sistema Educativo: Aspectos da Situação, Causas e Perspectivas em Termos de Emprego e Formação*. Lisboa: OEFP, 2000. 341 p. ISBN 972-732-722-2.
- FERRÃO, João; NEVES, A. O. (1992) – *Caracterização regional dos factores de abandono escolar nos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 1992. 81 p. ISBN 972-95851-0-5.
- FERREIRA, Nuno (1998) – *Abandono Escolar Prematuro – Estudo de caso em 4 escolas portuguesas*. Lisboa: I.S.E.G., 1998. Tese de Mestrado em Economia e Política Social.

- FERRERA, Maurizio [et al] (2000) – *O Futuro da Europa Social*. Oeiras: Celta Editora, 2000. 150 p. ISBN 972-774-086-3.
- FIGUEIREDO, António Manuel (1999) – Emprego, integração no mercado de trabalho e o paradigma da sociedade do conhecimento. *Sociedade e Trabalho*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade. ISSN 0873-8858. 7 (1999) 67-79.
- FIGUEIREDO E SOUSA, Luís Nuno (2003) – *Transição ao Trabalho: Interioridade, Desafios ou Descontinuidades*. ISCTE/ESE Viseu. 297 p.
- FITOUSSI, Jean-Paul (1997) - *O Debate-Tabu: Moeda, Europa, Pobreza*. Lisboa: Terramar, 1997. 220 p. ISBN 972-710-148-8.
- FLORA, Peter; HEIDENHEIMER, Arnold, ed. (1995) – *The Development of Welfare States in Europe and America*. New Brunswick: Transaction Publishers, 1995. 417 p. ISBN 0-87855-920-5.
- FRIEDMANN, John (1996) - *Empowerment: Uma Política de Desenvolvimento Alternativo*. Oeiras: Celta Editora, 1996. 179 p. ISBN 972-8027-50-8.
- GABINETE DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO (s/d) – *Beja: Caracterização*. Câmara Municipal de Beja.
- GOVERNO DO REINO UNIDO (2000) - *Eliminação da Pobreza no Mundo: Fazer com que a Globalização Beneficie os Pobres – Livro Branco sobre Desenvolvimento Internacional*. (Em linha). 2000. (Consult. 19 de Nov. 2003). Disponível na WWW: <URL:<http://www.globalisation.uk>>.
- GRUPO DE LISBOA (1994) - *Limites à Competição*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1994. 210 p. ISBN 972-1-03799-0.
- HENDERSON, Jeffrey; CASTELLS, Manuel, ed. (1987) - *Global Restructuring and Territorial Development*. Londres: Sage Public., 1987. 256 p. ISBN 0-8039-8060-4.
- IMAGINÁRIO, Luís, coord. (2003) [CD] – *Avaliação Intercalar da Intervenção Operacional da Educação do Quadro Comunitário de Apoio 2000/2006 – Versão de Síntese*. IESE. Lisboa: Comissão de Gestão do QCA/Observatório do QCA III, 2004. 1 CD-Rom. 82 p.
- INE (2003) [CD-Rom]– *Anuários Estatísticos Regionais- 2000-2002*. Lisboa: INE, 2003. 1 disco CD. ISBN 972-673-683-8.
- INE (2004a) – *30 anos de 25 de Abril: Um retrato estatístico*. Lisboa: INE, 2004. 109 p. ISBN 972-673-728-1.
- INE (2004b) – *Anuário Estatístico da Região Alentejo - 2003*. Lisboa: INE, 2004. 211 p. ISSN 0872-5063.
- INE (2004c) [CD-Rom]– *As Cidades em Números - 2000-2002*. Lisboa: INE, 2004. 1 disco CD.
- KÓVACS, Ilona (1999) – Qualificação, Formação e Empregabilidade. *Sociedade e Trabalho*. Lisboa: Ministério do Trabalho e Solidariedade. ISSN 0873-8858. 4 (1999) 7-17.
- LAMB, Stephan; RUMBERGER, Russell (1999) – *The initial work and education experiences of early school leavers: a comparative study of Australia and the United States*. (Em linha). 1999. (Consult. 11 de Set. 2004). Disponível na WWW: <URL:<http://www.acer.edu.au/research/LSAY/ExecSummary/execsum14.html>>.
- LANÇA, Isabel Salavisa (2001) – *Mudança Tecnológica e Economia: Crescimento, Competitividade e Indústria em Portugal*. Oeiras: Celta Editora, 2001. 342 p. ISBN: 972-774-104-5.
- LEE, V.E.; BURKAM, D. T. (2003) – Dropping out of high school. *American Educational Research Journal*. Washington: American Educational Research Ass. 40, 2 (2003) 353-393.
- LOPES, António Simões (1987) - *Desenvolvimento Regional: Problemática, Teoria, Modelos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987. 406 p.

- LÚCIO, Maria de Lurdes (1998) – *Educação / Formação e Desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 1998. Tese de Mestrado em Planeamento Regional e Urbano.
- MADELINO, Francisco (2004) – *Produtividade, Política de Emprego, Externalidades e Questões de Financiamento: o Caso Português*. Lisboa: Seminário Dinâmia, ISCTE, 2004.
- MARQUES, Ramiro (1998) – *A Arte de Ensinar: Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1998. 177 p. ISBN 972-707-189-9.
- MESQUITA, Leopoldo (2000) – *Educação e Desenvolvimento Económico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000. 134 p. ISBN 972-783-024-2.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992) – *Insucesso e Abandono Escolar*. Lisboa: GEP, 1992. 27 p. ISBN 972-614-222-9.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000) – *Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Departamento da Educação Básica, 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003) – Abandono e Insucesso Escolares. *Estudos*. [Em linha]. (Consult. 2 Mar. 2004). Disponível na WWW: <URL:http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/destaque/estudo01/estudo_01.asp>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004) - *Proposta da Lei de Bases da Educação – PPL n.º 74/IX*. (Em linha). 2004. (Consult. em 01/06/2004). Disponível na WWW: <URL: http://www.min-edu.pt/ftp/docs_stats/lbases_final.pdf>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MSST (2004a) – *Eu Não Desisto. Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. (Em linha). 2004. (Consult. em 10/04/2004). Disponível na WWW: <URL: http://www.min-edu.pt/ftp/docs_stat/Plano_CBR-Pupload.pdf>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MSST (2004b) – *Despacho conjunto que cria os cursos de educação e formação*. (Em linha). 2004. (Consult. em 01/07/2004). Disponível na WWW: <URL: http://www.min-edu.pt/ftp/docs_stats/d_1088530966314.pdf>.
- MSST (2003) - *Plano Nacional de Emprego 2003-2006*. (Em linha). 2003. (Consult. em 15/05/2004). Disponível na WWW: <URL: <http://www.depp.msst.gov.pt/pre/PNE2003.pdf>>.
- MSST, DEPP (2003) – *Impacto da Estratégia Europeia para o Emprego em Portugal: Síntese dos Estudos de Avaliação*. Lisboa: CIDES/DEPP, 2003. 124 p. ISBN 972-704-226-0.
- MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE / PEETI (2000) – *Trabalho infantil em Portugal. Caracterização social dos menores em idade escolar e suas famílias*. Lisboa, 2000. 179 p. ISBN 972-98241-6-9.
- MOURA, João (1997) – Problemas de Política de Emprego. *Sociedade e Trabalho*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade. ISSN 0873-8858. 1 (1997).
- MOZZICAFREDDO, Juan (1998) – Estado, Modernidade e Cidadania, in VIEGAS, José M. L., COSTA, António F., org., *Portugal, que Modernidade?* Oeiras: Celta Ed., 1998. 245-283. ISBN 972-8027-40-7.
- MOZZICAFREDDO, Juan (2001) – Políticas Públicas de Concertação Social: Cidadania e Mercado. *Sociedade e Trabalho*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade. ISSN: 0873-8858. 12-13 (2001).
- MOZZICAFREDDO, Juan (2002) – *Estado-Providência e Cidadania em Portugal*. Oeiras: Celta Editora, 2002. 222 p. ISBN 972-774-062-6.
- MURTEIRA, Mário (2003) - *Globalização*. Lisboa: Quimera, 2003. 175 p. ISBN 972-589-100-7.

- NOBRE, José; SOVERAL, Augusto, dir. (1995) – *A Criança na Escola*. Lisboa: Editores Reunidos, Lda. / Editorial Planeta De Agostini, S.A., 1995. 44 p. ISBN: 972-747-221-4.
- NOGUEIRA, António Inácio (1996) – *Para uma Educação Permanente à Roda da Vida*. Ministério da Educação/IE, 1996. 376 p. ISBN: 972-9380-92-9.
- PACHECO, Joaquim António Gago (1997) – *Contributo para o Estudo do Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão, 1997. Tese de Mestrado em Economia e Política Social.
- PINTO, Jorge; MATOS, Lisete; ROTHES, Luís (1998) – *Ensino Recorrente: Relatório de Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação, 1998. 182 p. ISBN: 972-729-036-1.
- PINTO, José Madureira; DORNELAS, António, coord. (1998) – *Perspectivas de desenvolvimento do interior*. Presidência da República. Lisboa: INCM, 1998. 273 p. ISBN: 972-27-0894-5.
- PIOVESAN, Flávia (1995) – *Democracia, Direitos Humanos e Globalização* (Em linha). DHNET, 1995. (Consult. 9 Dez. 2003). Disponível na WWW: <URL:http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flaviapiovesan/piovesan_libglobal.html>.
- PORTER, Michael (1993) – *A Vantagem Competitiva das Nações*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1993. 897 p. ISBN 85-7001-758-8.
- PORTO EDITORA (2002) - *Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora, 2002.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1998) – *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1998. 282 p. ISBN 972-662-275-1.
- RELVAS, Ana Paula (1996) – *O Ciclo Vital da Família*. 3ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 2004. 236 p. ISBN: 972-36-0413-2.
- RITA, José Joaquim Palma (1997) – *As Organizações Públicas Estatais na Qualificação das Regiões*. Lisboa: IEF, 1997. 311 p. ISBN 972-732-379-0.
- RITA, José Palma (2002) – A promoção do emprego no novo quadro estrutural do desemprego português. *Sociedade e Trabalho*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade. ISSN 0873-8858. 16 (2002) 21-34.
- RODRIGUES, José Augusto (2001) – Educação e Desenvolvimento Económico. *Cadernos de Economia*. Lisboa: Polimeios e Ordem dos Economistas Portugueses. ICS 109627. Out/Dez (2001) 99-101.
- RODRIGUES, Maria João, coord. (2000) – *Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento*. Oeiras: Celta Editora, 2000. 234 p. ISBN 972-774-076-6.
- RODRIGUES, Maria João; NEVES, Arminda; GODINHO, Manuel, coord. (2003) – *Para uma Política de Inovação em Portugal*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2003. 569 p. ISBN: 972-20-2402-7.
- ROSA, Eugénio (2003) – Escolaridade, qualificação profissional e desenvolvimento em Portugal. *O Professor*. Lisboa: Editorial Caminho. ISSN 0870-841X. 83 (2003) 20-46.
- SANTOS, Boaventura Sousa, org. (2001) - *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Afrontamento, 2001. 555 p. ISBN 972-36-0569-4.
- SCHUMACHER, E. F. (1985) - *Small is Beautiful*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1985. 292 p. ISBN: 972-8027-50-8.
- SIETI / MONTEIRO, Paula (2004) – *Inserção Precoce no Mercado de Trabalho: Um Estudo de Caso*. Lisboa: IEF, 2004. 98 p. ISBN 972-732-849-0.
- SILVA, Pedro Adão (2000) – O Estado-Providência Português num Contexto Europeu: Elementos para uma reflexão. *Sociedade e Trabalho*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade. ISSN: 0873-8858. 8/9 (2000).
- SILVERMAN, David (2000) – *Doing Qualitative Research*. London: Sage Publications, 2000. 316 p. ISBN 0-7619-5823-1.

- STIGLITZ, Joseph (2002) – *Globalização: A Grande Desilusão*. Lisboa: Terramar, 2002. 318 p. ISBN: 972-710-328-6.
- STOER, Stephen; ARAÚJO, Helena Costa (2000) – *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. 2ª ed. Lisboa: Edições Escher, 2000. 185 p. ISBN 972-835360-X.
- STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José, org. (2001) – *Transnacionalização da Educação*. Porto: Edições Afrontamento, 2001. 342 p. 972-36-0574-0.
- STÖHR, Walter B. (1984) - Changing external conditions and a paradigm shift in regional development strategies? *Estudos de Economia*. Lisboa: Instituto Superior de Economia. IV-4 (1984) 461-484.
- STORPER, Michael (1997) - *The Regional World: Territorial Development in a Global Economy*. New York: The Guilford Press, 1997.
- SUANNO, Mariza, 2001 – *Educação, Equidade e Crescimento Económico*. (Em linha). Goiás: Universidade Católica de Goiás, 2001. (Consult. 9 Dez. 2003). Disponível na WWW: <URL:http://www.ucg.br/flash/artigos/>
- TEODORO, António (1994) – *Política Educativa em Portugal*. Venda Nova: Bertrand Editora, 1994. 347 p. ISBN 972-25-0836-9.
- TEODORO, António (2003) – *Globalização e Educação: Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*. Porto: Ed. Afrontamento, 2003. 111 p. ISBN 972-25-0836-9.
- THE NATIONAL ECONOMIC AND SOCIAL FORUM (2002) – *Early School Leavers*. Forum Report 24. (Em linha). 2002. (Consult. 3 de Set. 2004). Disponível na WWW: <URL:http://www.nesf.ie/publications/nesf_24.pdf>.
- TRIGO, Maria Márcia (2002) – Educação e formação: factor de competitividade. *Sociedade e Trabalho*. Lisboa: Min. do Trab. e da Solidariedade. ISSN 0873-8858. 16 (2002) 53-71.
- UNIÃO EUROPEIA (2000a) – *PRODEP III – Programa Operacional da Educação 2000-2006*. (Em linha). 2000. (Consult. 21 de Jan. 2005). Disponível na WWW: <URL:http://www.qca.pt/po/download/prodep.PDF>.
- UNIÃO EUROPEIA (2000b) – *POEFDS – Programa Operacional do Emprego, Formação e Desenvolvimento Social 2000-2006*. (Em linha). 2000. (Consult. 21 de Jan. 2005). Disponível na WWW: <URL:http://www.qca.pt/po/download/poefds.PDF>.
- UNIÃO EUROPEIA (2003) - *Programa Operacional do Emprego, Formação e Desenvolvimento Social – Relatório de Execução 2003*. Fundo Social Europeu.
- VENICHAND, Vanessa Gizelle Pereira (2003) – *A Contribuição da Educação no Desenvolvimento dos PVD: O Caso Moçambicano*. Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão, 2003. Tese de Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional.
- WAYMAN, J. C. (2002) – The utility of educational resilience for studying degree attainment in school dropouts. *The Journal of Educational Research*. Washington: Heldref Publications. 95,3 (2002) 167-178.

Legislação

- DECRETO-LEI n.º 301/93, de 31 de Agosto. D. R. I Série. 204 (93-08-31) 4593-4599.
- OFÍCIO-Circular n.º 38/2000. Direcção Regional de Educação do Alentejo. 00-06-01.
- DESPACHO Conjunto 882/99. D. R. II Série. 241 (99-10-15) 15427-15428.
- DESPACHO Conjunto 948/2003. D. R. II Série. 223 (03-09-26) 14618-14619.
- LEI n.º 46/86, de 14 de Outubro. D. R. I Série. 237 (86-10-14) 3067-3081, alterada pelas Leis n.º 115-A/97, de 19 de Setembro, e 49/2005, de 30 de Agosto.

**Sandra Maria
Carvalho
Mendes**

Agosto 2006

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: AS CONSEQUÊNCIAS DO ABANDONO ESCOLAR PRECOCE NA
INSERÇÃO NA VIDA ACTIVA - ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO BÁSICO NO CONCELHO DE BEJA -**