

CIES e-Working Paper N.º 157/2013

**A medição e intervenção do abandono escolar precoce: desafios na
investigação de um objeto esquivo**

Pedro Estêvão e Maria Álvares

Pedro Estêvão é estudante de doutoramento no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). A sua dissertação é sobre o impacto das políticas públicas nas estratégias empresariais de investimento em formação. Possui uma licenciatura em Sociologia e, entre 2005 e 2011, trabalhou na área da avaliação de políticas públicas, sobretudo no campo da educação/formação. É atualmente assistente de investigação do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa (CIES-IUL)

Maria Álvares é assistente de investigação do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa (CIES-IUL), possui um mestrado em Sociologia e Planeamento. Membro da equipa de Avaliação da Reforma do Ensino Secundário (2008) e com alguns anos de experiência na monitorização e avaliação de projetos (2003-2007), fez parte, entre 2008 e 2010, da equipa operacional do II Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) do Ministério da Educação. Atualmente é coordenadora do projeto POAT Abandono Escolar Precoce: Políticas e Práticas em desenvolvimento no CIES-IUL

Resumo

O indicador de abandono escolar precoce possui uma longa tradição ao nível europeu. É utilizado pelo Eurostat para medir o fenómeno do abandono escolar e pela União Europeia no estabelecimento de metas de política de educação e formação. Corresponde, nesta aceção, à proporção de jovens que não concluíram o nível de ensino secundário (ISCED 3) e que, num dado período de tempo, não se encontram a frequentar qualquer ação formal ou informal de educação ou formação. É, pois, um indicador que tem como referência a certificação de um nível de escolaridade e por isso se trata de uma medida de sucesso escolar que se baseia numa perspetiva abrangente do que são atividades educativas/formativas, incluindo a educação não formal.

Até à adoção deste indicador, o abandono escolar em Portugal era medido em função de uma *idade* legalmente estabelecida para a escolaridade obrigatória. Um jovem encontrava-se em situação de abandono se tivesse saído do sistema de educação/formação antes da idade de referência definida legalmente. Tratava-se, assim, de uma medida de acesso ao sistema formal e não de sucesso escolar, pois não tinha em conta nem o grau de escolaridade atingido nem reconhecia a educação/aprendizagem não formal como parte essencial da educação em geral.

Consideramos tratar-se de diferenças muito relevantes que remetem para distintas conceções de educação e formação e do seu papel, com consequências importantes no plano da investigação e das políticas públicas na área da educação. O conceito de abandono escolar que subjaz ao indicador de abandono escolar precoce europeu remete para a ideia de que: a) o ónus do abandono escolar está não no aluno mas no sistema; b) parte da convicção de que todos os jovens e adultos possuem competências e capacidades para concluir uma formação de nível secundário; e c) assume como válidos percursos não lineares e alternativos de formação.

À medida que os percursos educativos e formativos se flexibilizam – com a diversificação de vias educativas e formativas – e se tornam mais dinâmicos – com o aumento das possibilidades de formação ao longo da vida e a emergência dos sistemas de educação informal e não formal na Europa –, surgem novos desafios da investigação e intervenção em torno do abandono escolar que esta comunicação pretende abordar e discutir.

Palavras-chave: abandono escolar; abandono escolar precoce; Objetivos 2020.

Abstract

Early school leaving (ESL) is the indicator used by Eurostat to measure school dropout and by the European Union to establish targets for education policies. It is an indicator that holds as reference the schooling level certification and, as such, a measure of school achievement based on a comprehensive perspective of educational/training activities, including informal and non-formal learning.

Until the adoption of this indicator, the yardstick for measuring school dropout in Portugal was the legally established age for compulsory education. As such, it was a measure of access, not of school success. On the one hand, it didn't consider the degree of schooling reached. On the other hand, it didn't recognise informal and non-formal learning as integral parts of education in general.

We believe that these are very relevant differences that imply distinct conceptions of education and training and their role in society, with important consequences both for scientific research and for public policies in the field of education.

This change of paradigm implies a series of challenges both for research on school dropout and for the devising and tuning of public policy aiming at combating it.

Keywords: school dropout; public education policy, early school leaving; Europe 2020 Agenda.

Do que falamos quando falamos de abandono escolar precoce?

O combate ao abandono escolar precoce emerge como uma prioridade das políticas públicas por vários motivos, estando amplamente documentadas as suas consequências. Ao nível individual, a saída de uma criança ou jovem do sistema de educação e formação sem atingir um determinado patamar de referência limita fortemente o seu campo de possibilidades, também ampliando as probabilidades de insucesso e abandono escolar dos descendentes e assim contribuindo fortemente para alimentar ciclos de pobreza (Sen, 1999). No plano profissional, conduz a uma integração em segmentos menos qualificados de emprego, com fracas perspetivas de mobilidade, baixas remunerações e um risco desproporcionalmente elevado de precariedade e, principalmente, desemprego. O futuro, num contexto de aumento generalizado das qualificações, é ainda menos promissor para quem abandona precocemente a aprendizagem: um relatório de 2010 do Cedefop¹ revela que os padrões de emprego alterar-se-ão substancialmente na próxima década, diminuindo as oportunidades em setores menos qualificados e sendo criados, a nível europeu, cerca de oito milhões de postos de trabalho ocupados por gestores, quadros superiores e quadros intermédios (Cedefop, 2010).

No plano cívico, o abandono escolar inibe a participação plena na vida da comunidade tanto diretamente – pelos défices de competências de interpretação, expressão, organização de discurso, crítica, etc. – como indiretamente, através dos efeitos da autoimagem da precariedade e dos baixos salários numa sociedade em que trabalho e consumo são elementos identitários centrais.

O combate ao abandono escolar precoce é também fundamental para promover o crescimento económico e a inovação, fortemente dependentes do conhecimento e da existência de mão de obra qualificada. Por exemplo, segundo uma análise realizada em 2004 por Sala-i-Martin, Doppelhofer e Miller acerca de fatores explicativos do crescimento económico em 88 países, citada num estudo promovido pela Comissão Europeia, o aumento das taxas de escolarização ao nível do ensino básico revelou-se como o fator que mais influenciou o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* no período de 1960-1996 (GHK, 2011: 60).

Contudo, também é verdade que o atual contexto surge como de risco de aumento do abandono escolar precoce. Na presente situação de forte retração económica e de intenso aumento do desemprego, repetem-se situações de incapacidade de as famílias manterem as condições que permitem percursos de escolarização bem-sucedida dos seus membros² e, a nível político, aumentam as pressões para reduzir os recursos imputados ao seu combate. Mas, segundo um relatório recente da OCDE (Lyche, 2010), se a prevenção do abandono escolar precoce é, efetivamente, dispendiosa, os benefícios superam

¹ “Skills supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020”. Disponível em <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/15540.aspx>.

² Não se trata já, na maioria dos casos, de abandono escolar para entrada precoce no sistema de emprego mas de inexistência de condições de base para garantir aprendizagens (carência de alimentos, falta de dinheiro para livros, transportes, degradação do ambiente familiar, etc.).

claramente os custos, que se refletem em receitas fiscais suplementares e em poupanças nas áreas da saúde, criminalidade e Segurança Social (Levin, 2009 cit. em GHK, 2011).

Num passado não muito distante, abandonar a escola não era considerado um problema. Mas à medida que se reforça a perceção da relevância das qualificações na mobilidade social e melhoria da competitividade global do país, o problema social do abandono escolar foi sendo construído e ganhou o seu lugar na agenda internacional e política educativa nacional, seja considerando que este é um aspeto central para a consecução dos objetivos de tornar a União Europeia (EU) a economia do conhecimento mais competitiva do mundo – perspectiva que surge destacada, sobretudo mais recentemente, e associada a discursos neoliberais – seja defendendo que sociedades mais escolarizadas são sociedades mais justas e que a escola é instrumento-chave na promoção da igualdade de oportunidades, argumento mais frequente nos discursos de instâncias internacionais diretamente ligadas às questões da educação (e.g. OCDE,³ DGEC⁴).

É habitual referenciar-se o abandono escolar como um fenómeno complexo de causalidades múltiplas, conjugando-se fatores de natureza individual, de origem familiar e social e outros relacionados com o meio envolvente, com o sistema educativo e com o mercado de trabalho. Todavia, o enfoque das investigações sobre abandono na instituição escolar e nos seus processos colocou em evidência a fortíssima relação deste com a retenção e o insucesso, remetendo para uma conceção de abandono escolar enquanto processo que começa na escola, possuindo esta um papel ativo na problemática (Benavente e outros, 1994; Ferrão, 2001).

Mas apesar de o conceito de abandono gradualmente ir tomando forma e se ir complexificando, o seu principal indicador a nível nacional – a taxa de abandono escolar⁵ – apontava ainda para a situação formal de não frequência escolar em idade obrigatória, remetendo para uma perspectiva dicotómica do fenómeno, dividindo quem está de quem já não está na escola.

É com o processo de integração europeia que são dados passos na adequação do instrumento de monitorização à multidimensionalidade do fenómeno. O indicador de abandono – designado por *early school leaving* ou abandono escolar precoce – surge, pela primeira vez, em 1999 como resultado da cooperação europeia no Employment Committee, tendo sido incluído nos objetivos horizontais da Estratégia Europeia para o Emprego. Considerado domínio-chave prioritário da Estratégia de Lisboa, estas orientações materializam-se em Portugal no Plano Nacional de Emprego de 2001, no objetivo de “criar condições para o pleno emprego numa sociedade de conhecimento”, enquanto meta associada ao pilar 1 “Melhorar a empregabilidade”, na diretriz 4, definindo-se a intenção de, a nível europeu, “até 2010, reduzir para metade (não mais de 10%) o número de jovens entre os 18 e os 24 anos que apenas completaram o 3.º ciclo do ensino básico e que não participam em ações de educação ou formação. O combate ao abandono escolar precoce enquanto prioridade europeia emerge assim do seu papel

³ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

⁴ Direção-Geral de Educação e Cultura – Directorate-General of Education and Culture (DG EAC) – da União Europeia.

⁵ “Saída do sistema de ensino antes da conclusão da escolaridade obrigatória, dentro dos limites etários previstos na lei.”

relevante na promoção do emprego e da competitividade da economia europeia, revestindo-se de um caráter marcadamente instrumental.

Contudo, apesar dos esforços dos Estados-membros, em 2009 a taxa de abandono escolar precoce⁶ na União Europeia era ainda de 14,4%, e em Portugal ultrapassava os 30%. Em 2009, perto de seis milhões de jovens europeus abandonaram precocemente a escola e, destes, cerca de 17,4% fizeram-no sem ter concluído o ensino básico, valor que, em Portugal, atingiu os 40% (Comissão Europeia, 2011). Assim, embora com uma redução de 3,3 pontos percentuais e longe dos 17,7% de 2000, o progresso da taxa de abandono escolar precoce até 2009 adivinhava já a impossibilidade de atingir a meta de 10% definida para 2010. Reconhecendo a insuficiência das iniciativas anteriores, no âmbito da sua Estratégia “Europa 2020” a Comissão Europeia reiterou então a sua intervenção ao nível da educação e formação através da iniciativa “Juventude em Movimento” e, a 31 de janeiro de 2011, aprovou um Plano de Ação para o cumprimento da meta (re)estabelecida na estratégia “Europa 2020” de redução da atual taxa de abandono escolar precoce da UE de 14,4% para menos de 10% até ao final da década.

O que se entende por abandono escolar na Europa?

A conceção do indicador e a estabilização de metas europeias associadas à sua concretização têm sido elementos essenciais no aumento das taxas de escolarização na Europa dos últimos dez anos. Mas a definição e medição do abandono escolar precoce não é tarefa fácil e à medida que os percursos educativos e formativos se flexibilizam – com a diversificação de vias educativas e formativas – e se tornam mais dinâmicos – com o aumento das possibilidades de formação ao longo da vida – tornam-se mais fluidas as fronteiras entre estar dentro e fora da escola – ou do centro de formação, associação ou qualquer outra entidade que promova ou certifique competências e conhecimentos – e vão surgindo dificuldades acrescidas de monitorização do abandono escolar.

Na tensão entre uma perspetiva do combate ao abandono escolar precoce enquanto subobjetivo da Estratégia Europeia para o Emprego, em que se enfatiza as questões de certificação escolar, e uma abordagem em que o destaque vai para a qualificação como instrumento de promoção da coesão social, jogam-se as questões acerca do que se aprende, onde se aprende e a quem é ensinado o quê.

Os objetivos que se traçaram ao nível da União europeia relativamente à redução do abandono escolar assentam numa definição discutida e partilhada internacionalmente, que possui correspondência

⁶ Utilizamos o conceito estabelecido ao nível da União Europeia, que designa a situação dos jovens que abandonam o sistema educativo com uma qualificação que não ultrapassa o ensino básico e que não frequentam nenhuma ação de ensino ou de formação profissional. Os jovens que abandonam a escola precocemente são, assim, aqueles que apenas concluíram os níveis de educação pré-escolar, ensino básico ou um curso técnico-profissional com duração inferior a dois anos sem acesso ao ensino superior (níveis 0, 1, 2 ou 3c sem acesso ao nível 5 da CITE (ISCED)), incluindo aqueles que têm apenas uma formação pré-profissional ou profissional não conducente a um diploma do ensino secundário (GHK, 2011).

no sistema estatístico nacional no indicador estrutural de abandono escolar precoce⁷ (AEP), designando a situação dos indivíduos, no escalão etário entre os 18-24 anos, que não concluíram o ensino secundário (ISCED 3) e não se encontram a frequentar o sistema de educação/formação.⁸ Verifica-se, no entanto, que esta conceção partilhada coexiste com diferentes conceitos de abandono escolar nos diferentes Estados-membros.

Existem duas categorias de definições de abandono escolar: formais e funcionais. As categorizações formais focam-se no aspeto oficial: se o indivíduo possui ou não a idade definida para sair do sistema educativo, possui ou não um diploma por ter completado uma etapa de estudos. Ao nível das categorizações formais, a diversidade é relativamente limitada. Na esmagadora maioria dos casos, o abandono escolar define-se estritamente pela não frequência escolar em idade definida como obrigatória, idade esta que pode variar entre os 15 (Alemanha, Áustria e Bélgica) e os 18 anos (Portugal, Holanda e Hungria). Neste caso, o abandono escolar surge ligado aos objetivos e metas traçados pelas instituições nacionais, materializados num limite de escolaridade compulsiva e universal, evoluindo de acordo com a instituição formal de períodos ou idades de escolarização obrigatória cada vez mais longos e em função da adequação dessa norma às dinâmicas sociais que estão na base da procura de educação (Justino e Rosa, 2009: 53). Sendo inegável que a escolaridade obrigatória é um instrumento potente de promoção da procura social de educação (Roldão, 2004; Martins, 2012), é interessante salientar que, contrariamente ao que seria de esperar, os países que possuem as mais elevadas taxas de escolarização não são os que possuem as escolaridades obrigatórias mais longas. Como refere Susana Martins (2012), para efetivar esse desígnio expresso na lei é necessário que o sistema esteja preparado para acolher a procura (medidas coadjuvantes do lado da oferta e da organização escolar) e que exista um acordo generalizado acerca da importância da escolaridade, o que nem sempre acontece.

As definições funcionais, por seu turno, têm em consideração o contexto em que se processa o abandono e procuram ter em perspetiva as consequências desse abandono ao nível do trajeto biográfico futuro do indivíduo. Têm assim como referência o que se pode designar por “escolaridade mínima”, enquanto perceção social de um nível de qualificação básico, essencial, condição de integração profissional. Na Alemanha, por exemplo, um país que possui um limite mínimo etário de escolarização obrigatória relativamente curto – 15 anos – apenas se considera ter qualificação adequada para o emprego quem tiver frequentado uma oferta profissionalmente qualificante ou completado um curso no ensino superior (GHK, 2005 136). A perspetiva funcional do conceito parece assim ter maior relação com as taxas de escolarização por ano de escolaridade e estabelecer-se por relação com a empregabilidade e desempenho profissional por nível de ensino, possuindo pouca ligação com os limites etários estabelecidos na lei em cada caso.

⁷ Indicador aprovado pelo Conselho Superior de Estatística nacional em 2006. Para medir o conceito é utilizada em Portugal a taxa de saída precoce, calculada com base no total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos que não concluíram o ensino secundário e não se encontram a frequentar a escola, por cada cem indivíduos do mesmo grupo etário.

⁸ *Early school leaving*. O termo *dropout* tende a surgir ligado ao abandono escolar no ensino superior e, por essa razão, não é utilizado. (GHK, 2005)

Verifica-se que, à exceção de Espanha, que possui uma designação legal estabelecida para aquele que abandona a escola sem qualificações que remete para elementos funcionais⁹ em todos os outros países coexistem definições formais e funcionais raramente coincidentes. As diferentes definições de abandono escolar em cada país espelham diferenças acerca do que é considerado educação necessária, das conceções de integração social vigentes e mesmo da estrutura do mercado de trabalho. Mas essas diferenças e alguma porosidade do conceito de “escolaridade mínima” não dificultam apenas a comparabilidade de dados a nível internacional. Em Portugal, várias investigações utilizam limites diferentes e, na verdade, são também frequentes os estudos, relatórios e artigos científicos que, tendo o abandono escolar como um aspeto central de análise, não explicitam o conceito, discutindo a sua relação com os limites impostos ao nível formal e com as suas consequências funcionais.

Medir para intervir no abandono escolar precoce

Para lá das diferenças internas e entre países, diferentes instituições internacionais apresentam também diferentes conceptualizações. Se para o Eurostat e instâncias europeias o conceito é o já explicitado, ao nível da OCDE, o nível é o mesmo (ISCED 3), mas a classe etária é um pouco menos abrangente e mais distante da idade típica de frequência, situando-se entre os 20 e os 24 anos.¹⁰ E se muitas críticas podem ser feitas a estes indicadores, eles apresentam vantagens essenciais face ao indicador anteriormente utilizado na investigação sobre abandono escolar, que, focando a definição formal, se referenciavam à saída do sistema de ensino antes da conclusão da escolaridade obrigatória.

Desde logo tendo por base um acordo entre países, o indicador de AEP garante a comparabilidade internacional. Como se discutiu anteriormente, essa não é tarefa fácil, já que fortes diferenças existem não só ao nível da definição e/ou duração da escolaridade obrigatória como no que diz respeito à relação entre sistemas; por exemplo, relativamente às possibilidades de emprego de quem tenha atingido determinada qualificação.

Em segundo lugar, o indicador não se refere apenas à permanência no sistema de educação/formação até uma determinada idade, na qual se baseiam as metas traçadas na esmagadora maioria dos países¹¹, mas sim à conclusão do nível de escolaridade definido, remetendo para uma perspetiva funcional do conceito. Neste sentido, o indicador AEP constitui-se, então, não como uma medida de acesso mas, sobretudo, de sucesso, materializado na obtenção de determinado grau de escolaridade. Na verdade, é um indicador estatístico que encerra uma meta de política educativa ambiciosa e que tem por base um conceito de abandono escolar mais ajustado.

⁹ “Young people who have not achieved the objectives of compulsory secondary education (normally completed at the age of 16) who, for this reason, have failed to obtain a qualification providing them with access to a job or a chance to continue their studies in one of the various educational options” (GHK, 2004: 136)

¹⁰ No presente relatório será utilizado o conceito de abandono escolar precoce do Eurostat, que corresponde ao conceito de saída precoce de educação/formação utilizado pelo INE.

¹¹ A nível europeu, apenas Espanha, França, Finlândia e Holanda definem o abandono escolar pela não obtenção de um diploma de determinado nível (GHK, 2011).

Para os sistemas de educação/formação, as implicações da definição de objetivos de escolarização em função da obtenção de um determinado grau de escolaridade são bastante profundas. Num sistema definido em função da obrigatoriedade de frequência até determinada idade, a acessibilidade e a gratuidade surgiram, até à data, como condições suficientes para exigir a compulsividade da frequência escolar (Roldão, 2004). Claro que a gratuidade é um desafio bastante exigente. Implica um sistema de ação social escolar que garanta condições materiais para a frequência escolar e um mínimo de estabilidade económica e social no ambiente do sistema. A acessibilidade é garantida por uma ampla implantação geográfica, pela disponibilização de vagas suficientes e por uma rede de transportes que permita o acesso físico.

Mas num sistema definido em função da conclusão de um determinado grau de escolarização é necessário ainda garantir a adequação/adaptabilidade, enquanto existência de um sistema de apoio pedagógico e de um plano curricular maleável que assegure que a todos são dadas condições de adquirir os conhecimentos e competências associados à obtenção de determinado nível de ensino ao longo do seu ciclo de vida. E esse é hoje, apesar de a escolaridade obrigatória ainda se definir, formalmente, em função da idade, o principal desafio do sistema de educação/formação.

O indicador de abandono escolar precoce utilizado pelo Eurostat revela-se adequado por, em terceiro lugar, se tratar de uma medida de monitorização do sistema de educação/formação que coloca o ónus do abandono escolar não no aluno mas no sistema. O abandono escolar não é a situação de quem não cumpriu o dever legal de permanência na escola, colocando-se em discussão se as razões desse abandono são mais individuais, sociais ou institucionais, mas um indicador do desempenho das escolas e do sistema de educação/formação numa escala comparativa global, tendo por base aquela que é a sua missão essencial: qualificar a população. E parte da convicção de que todos os jovens e adultos possuem competências e capacidades para concluir uma formação de nível secundário: para atingir as metas não basta manter os alunos na escola, esperando que o tempo passe até perfazerem determinada idade a partir da qual podem deixar de frequentar a escola, sem repercussões nos indicadores de desempenho; é preciso ensinar, qualificar e arranjar soluções e alternativas para que todos atinjam um determinado patamar de qualificação.

A quarta vantagem relaciona-se com o facto de ser assumida a possibilidade de existirem percursos não lineares e alternativos de formação: o que está em causa não é a (não) relação da criança/jovem com a instituição escolar mas a sua posição face ao processo de ensino/aprendizagem: o enfoque não é no “onde” mas no “se” ou no “que se” aprende.

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

das escolas, que terão de possuir recursos que permitam ensinar mesmo quem (já) não quer (ou pensa não conseguir) aprender.

Se o indicador de abandono escolar precoce adotado se apresenta mais ajustado à natureza do fenómeno que pretende medir e representa uma forma bastante mais útil e adequada de analisar a relação dos jovens com a aprendizagem, possui também algumas limitações e lança desafios que importa discutir.

Utilizado de forma isolada, o indicador de AEP não permite uma avaliação *ongoing* dos progressos alcançados por se tratar de uma medida retrospectiva. A título de exemplo, a taxa de AEP de 2012 abrange todas as situações de abandono escolar desde 1994, ano em que os jovens com 24 anos em 2012 completaram seis anos e iniciaram o 1.º ano do 1.º ciclo. Além disso, para os jovens que se encontram no limite etário superior – os 24 anos –, a distância face à idade modal de conclusão do secundário é, no caso do indicador Eurostat, de seis anos. Portanto, assumindo – no melhor cenário – que o abandono escolar desses jovens de 24 anos tivesse ocorrido no ano de conclusão do ensino secundário, ou o abandono escolar já se teria verificado há seis anos ou, tendo menos de um ano, o jovem teria já reprovado seis vezes. Em qualquer dos casos, a distância face à situação/problema parece ser um pouco lata para que se possa considerar, por si só, um instrumento de monitorização de resultados eficaz. Esta situação é particularmente desvantajosa para países como Portugal, com elevados défices de escolarização acumulados quando se trata de evidenciar resultados de medidas de política educativa de combate ao abandono escolar precoce implementadas mais recentemente.

A utilização combinada de vários indicadores quantitativos de recolha sistemática, tal como atualmente é prática em países como o Canadá e os EUA, é uma forma de colmatar a insuficiência referida. A monitorização dos progressos pode ser conseguida utilizando de forma articulada a *Status* ou *Prevalence Rate* – idêntica ao indicador Eurostat –, a *Event Rate*, uma taxa anual que mede a diferença entre o número de alunos inscritos no início do ano letivo num determinado ano de escolaridade e de alunos presentes no final desse ano – taxa de desistência – e a *Cohort Rate*, um tipo de medição longitudinal que acompanha o percurso de um conjunto de alunos durante alguns anos (GHK, 2005). É a análise do conjunto destas três medidas que permite ter uma perspetiva mais realista do estado da situação ao nível da desistência escolar.

Numa outra perspetiva, a referenciação a um acontecimento passado é o que permite integrar no indicador situações de percursos não lineares de escolarização, em que os jovens interrompem e retomam aprendizagens e/ou que adquirem competências em contexto formais e não formais de aprendizagem e procuram posteriormente a sua certificação. Dada a diversidade de sistemas educativos e formativos que esta taxa pretende comparar – nalguns dos quais a educação não formal possui um peso não negligenciável –, a classe etária dos 18 aos 24 é a que permite perceber as dinâmicas de certificação escolar num período suficientemente lato para abarcar a fase da juventude. É também expectável que os sistemas de educação/formação que apostam numa estratégia de combinação de medidas de prevenção do abandono com medidas de compensação – que visam recuperar alunos que já

abandonaram o ensino – revelem progressos bastante mais significativos na redução da taxa de AEP, privilegiando uma perspetiva do combate ao abandono escolar que permite ter em conta regressos à aprendizagem.¹²

Outra questão levantada face ao indicador de AEP recorrentemente utilizado em exclusivo na análise comparativa de políticas educativas prende-se com a fonte. Com objetivos comunitários tão ambiciosos ao nível da educação, causa alguma estranheza que a principal fonte de informação e monitorização dos progressos da estratégia europeia a este nível seja o Labour Force Survey (LFS), inquérito internacional que, possuindo objetivos de caracterização da força de trabalho, revela alguns desajustes – nomeadamente no que diz respeito ao método de seleção e composição da amostra: o LFS é um inquérito telefónico, realizado por amostragem a lares com telefone fixo, o que, por exemplo, no caso português, limita a sua fiabilidade e distorce os resultados¹³ – na medição de questões educativas. A título de exemplo, em 2007 o LFS indicava uma taxa de AEP de 36%, enquanto os dados do Ministério da Educação apontavam 30% (Capuch, 2009: 19). Em 2011, a atualização dos Censos permitiu o cálculo da taxa com base em dados censitários, tendo sido apurada uma taxa de 27,1%, valor que, de acordo com o Labour Force Survey, era de 23,2%.¹⁴

O facto de incluir situações de escolarização muito diversas como um grupo homogéneo, não identificando e diferenciando as idades e o grau de escolaridade com que os vários indivíduos abandonaram a escola, torna este indicador por si só insuficiente para permitir análises comparativas internacionais de efeitos de políticas educativas. E verifica-se, também, que nos relatórios de acompanhamento da estratégia 2020 não são divulgados dados relativos à saída do sistema de ensino ou formação por idade ou por ano de escolaridade que permitam perceber onde se encontram as principais resistências e as principais evoluções nos diferentes sistemas de educação/formação, dificultando a tarefa de deteção dos momentos de saída e a avaliação objetiva do ajuste das medidas de política de redução do abandono implementadas nos vários países, na qual deve assentar qualquer comparação e *benchmarking* de políticas. Torna-se assim evidente que a monitorização dos progressos face aos objetivos traçados terá, necessariamente, de incluir a realização de mais estudos como o que enquadra esta reflexão e que, precisamente, surge no contexto de um financiamento do Fundo Social Europeu. Os relatórios do PISA e outros da OCDE, bem como outros estudos internacionais (e.g. GHK, 2005; GHK, 2011), têm procurado uma perspetiva comparativa promotora da aprendizagem, mas muito há ainda a fazer na realização de projetos de investigação transnacionais que permitam aprofundar alguns elementos centrais na problemática.

¹² Nos EUA, procurando captar os movimentos de entrada e saída do sistema, é calculada a nível de cada estado e a nível nacional a *Stopout Rate*, uma taxa que visa medir o retorno à aprendizagem por parte dos jovens.

¹³ Por essa razão, a Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência do Ministério da Educação (DGEEC-ME), representante do Estado Português no Eurostat, tem vindo a propor a utilização de informação de carácter administrativo – existente para o universo de escolas no país – para calibrar a informação do LFS, mas esse pedido não foi aceite. Verifica-se, no entanto, que mesmo o indicador Eurostat tem baixado, e não por acerto metodológico. Ou seja, estará efetivamente a medir o impacto de algumas políticas

¹⁴ As razões destas discrepâncias são de todo o interesse no âmbito desta problemática e serão alvo de aprofundamento no futuro.

Embora se constitua como um elemento fundamental, a monitorização do progresso educativo relativamente às metas estabelecidas nos compromissos 2020 não pode assentar só na comparação e análise da evolução das taxas de abandono escolar precoce anualmente publicadas pelo Eurostat, mas implica ter em conta indicadores quantitativos “finos” – como a taxa de saída antecipada,¹⁵ distinguindo-a e utilizando-a em paralelo com a taxa de abandono escolar¹⁶ – e indicadores relativos ao percurso escolar dos jovens, como as taxas de escolarização por idade, disponibilidade e ofertas formativas, taxas de conclusão das diversas ofertas educativas e formativas. E porque estudar o abandono escolar precoce é também estudar uma relação com a aprendizagem, a pesquisa terá de integrar indicadores de acesso – a outros sistemas e formas de aprendizagem – e de sucesso, incluindo taxas de retenção e indicadores de desvio etário, combinando essas informações, sempre que disponíveis, com outras, também de carácter quantitativo que permitam identificar os nós problemáticos do sistema de educação/formação (e de certificação) nacional e as franjas da população – ou regiões – mais afetadas.

A medição do abandono escolar precoce em Portugal

As dificuldades de deteção e medição do fenómeno do abandono escolar a nível nacional são bem conhecidas. Tecnicamente, a taxa de abandono escolar¹⁷ apenas pode ser efetivamente calculada a cada dez anos, quando se realizam os Censos da população. No sistema de informação do organismo responsável pela produção de Estatísticas da Educação – a Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC) do Ministério da Educação e da Ciência (MEC) – existe informação que permite calcular a taxa de desistência – que representa a relação entre o número de alunos inscritos no início do ano e o número de alunos presentes no final do ano – desde 2003, mas o MEC apenas divulga os valores da Taxa de Retenção e Desistência, ou seja, o valor da relação percentual entre o número de alunos que não podem transitar para o ano de escolaridade seguinte e o número de alunos matriculados nesse ano letivo, informação que não permite calcular taxas de abandono escolar. A razão apontada é alguma dificuldade em distinguir abandono escolar de absentismo reiterado:¹⁸

¹⁵ Situação dos indivíduos entre os 18-24 anos que não concluíram o 3.º ciclo do ensino básico e não se encontram a frequentar a escola.

¹⁶ Total de indivíduos entre os 10 e os 15 anos que não concluíram o 3.º ciclo do ensino básico e não se encontram a frequentar a escola.

¹⁷ Saída do sistema de ensino antes da conclusão da escolaridade obrigatória, dentro dos limites etários previstos na lei. Calculada com base na seguinte fórmula: (população residente com idade entre 10 e 15 anos que abandonou a escola sem concluir o 9.º ano/população residente com idade entre 10 e 15 anos) *100.

¹⁸ Na plataforma que as escolas são obrigadas a preencher existe um campo para designar especificamente o número de alunos em situação de abandono e outro em que é apontado o número de alunos que ultrapassaram o limite de faltas justificadas.

“(…) Como as escolas são obrigadas a comunicar à CPCJ [Comissão de Proteção de Crianças e Jovens] se verificarem situações de abandono, refugiam-se nas faltas. Logo muitos chumbos por faltas são abandonos e não apenas faltas. Porque a retenção por faltas pode ser um abandono, mas não temos essa segurança, pois as escolas são muito defensivas a reportar informação” (entrevista à subdiretora do DGEEC-MEC).

“[Os números do abandono] não espelham a realidade. Cuidado que as escolas têm avaliação externa, elas são avaliadas e uma coisa é terem insucesso. (...) Pesa muito mais o abandono. Portanto, em muitos casos, e eu falo com conhecimento de causa... muitas vezes estes números são... camuflados... porque... e o próprio sistema ajuda porque não se dá baixa de um aluno a meio do ano, pois ele pode voltar e mantém-se até ao final do ano inscrito na turma e depois há as transferências sem baixa da matrícula...” (entrevista CPCJ 1).

Para além das dificuldades de contabilização ou da inexistência de estimativas rigorosas do fenómeno, são várias as referências (e.g. Ferrão, 2001) à reduzida fiabilidade dos dados relativos ao abandono, tanto por via dos “falsos abandonos”, isto é, alunos que de um ano para o seguinte não se matriculam no sistema público de ensino por passarem a frequentar o sistema privado ou por acompanharem os pais ou outros familiares em migrações para outros países, como por via da diluição dos números de abandono em contextos locais em que se registam fenómenos de crescimento populacional, provocando um aumento do número de alunos inscritos. Até à data, o acompanhamento efetuado pela DGEEC-MEC não permitia seguir o percurso individual do aluno por mais de um ano, pela inexistência de um número de identificação único,¹⁹ mas está já a ser desenvolvido um sistema de informação que centraliza toda a informação e processo do aluno e que irá permitir, no ano de 2014-2015, acompanhar centralmente o percurso de coortes de alunos.

No âmbito de um trabalho de intervenção em contexto escolar realizado pela Associação de Empresários pela Inclusão Social – EPIS, em dez concelhos portugueses em 2007/08 verificou-se uma discrepância de 8% entre o número de alunos matriculados e o número de alunos efetivamente em frequência (Bessa e Pereira, 2011). Ao nível do município de Sesimbra, por exemplo, a associação verificou que dos 55 casos sinalizados de abandono escolar de jovens com menos de 15 anos e sem o 9.º ano de escolaridade (que num universo de 1714 recenseados no 3.º ciclo representam 3,2%), 27 podiam ser considerados “falsos positivos”, isto é, correspondiam a erros dos registos de transferências ou casos de migrações para concelhos/países diferentes sem a respetiva transferência do processo escolar, mas os restantes 28 alunos – 1,6% – correspondiam a situações efetivas de abandono escolar. Numa atualização de dados mais recente (outubro de 2011), foram detetados 81 casos de abandono escolar nos 2.º e 3.º ciclos no conjunto das escolas do concelho de Sesimbra, sendo que 44 casos correspondiam a situações de abandono real e 37 a “falsos abandonos”. Cerca de 15% dos alunos

¹⁹ A Comissão de Proteção de Dados emitiu um parecer desfavorável à utilização, por parte da DGEEC-MEC, do número de identificação fiscal (NIF) como forma de identificar os alunos na base, por permitir uma demasiado fácil identificação dos menores. O cartão de cidadão ou número de bilhete de identidade apenas existe para cidadãos nacionais, e as autorizações de permanência ou residência não são números únicos. A consolidação dos dados para mais de um ano exige cruzar nome, data de nascimento e, eventualmente, identificação, e assim muitos casos são excluídos por não haver resposta a um dos campos.

sinalizados em situação de abandono neste projeto tinham mais de 14 anos e tinham como habilitação o 4.º ano.

Também por parte das escolas surgem relatos de dificuldades em contabilizar o abandono escolar ao longo do ano letivo:

Têm “alunos-fantasmas”? Aqueles alunos que nunca vêm às aulas mas que têm de continuar inscritos porque estão na escolaridade obrigatória e têm de ter a sua vaga na turma? “Sim, pois, temos alguns...” E como é que é feita, por exemplo, a avaliação de final de período? “Não têm. Pura e simplesmente não têm. Se eventualmente ele nunca compareceu é-lhe atribuído ‘falta de assiduidade’ e não tem avaliação nenhuma. Se ele veio uma vez ou outra, há elementos suficientes para avaliar mesmo que seja com um para se poder chegar ao final do ano e dizer se reprova, se transita ou não. Se realmente o aluno nunca compareceu, todos os outros trâmites legais já estão acionados, desde a CPCJ, etc.” (diretora AE3).

“(…) Nós confundimos muito porque o abandono escolar acontece no final do ano: o menino não pôs os pés durante o ano inteiro na escola, aí é considerado abandono escolar. Quando o menino vai uma semana ou um mês no 1.º período mas depois começa a faltar, aí temos um absentismo reiterado, não é? E isto tem que ser levado até ao final do ano como absentismo escolar. Só no final do ano é que é considerado abandono, não é?” (CPCJ 1)

Se estes obstáculos existem à medição do abandono escolar, outros tantos existem para o cálculo do abandono escolar precoce. Como vimos anteriormente, o abandono escolar precoce corresponde à proporção da população com idade entre os 18 e os 24 anos que não completou o secundário nem se encontra a estudar. É por isso classificada como um indicador de medida retrospectivo. Tal exclui a DGEEC-MEC como fonte possível de dados para a construção do indicador, já que este organismo apenas possui informação acerca da população que se encontra, naquele ano letivo, a frequentar as escolas públicas. Assim, para além dos dados do LFS, apenas os dos Censos da população podem atualmente ser utilizados para o cálculo da taxa de abandono escolar precoce.²⁰

As taxas de escolarização real e bruta são outros dois indicadores estatísticos utilizados para avaliar a cobertura e a frequência escolar que poderiam fornecer alguns indícios relativamente ao abandono escolar. A taxa real de escolarização corresponde à relação percentual entre o número de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos, em idade normal de frequência desse ciclo, e a população residente dos mesmos níveis etários. Esta taxa oferece informação sobre a capacidade de cobertura do sistema de educação/formação num dado escalão etário. Indica assim a proporção de crianças ou jovens com idade de frequentar um dado ciclo que o estão efetivamente a fazer.

Por sua vez, a taxa bruta de escolarização corresponde à relação percentual entre o número total de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos – independentemente da sua idade – e a população residente em idade normal de frequência desse ciclo de estudo. Lida em conjunto com a taxa

²⁰ O mesmo sucede com a taxa de saída antecipada.

real de escolarização, permite aferir a capacidade do sistema em captar indivíduos que já ultrapassaram a idade de referência para conclusão do respetivo ciclo de estudos.

Estes dois indicadores são assim pertinentes para o estudo do abandono escolar precoce em duas vertentes: a localização dos ciclos em que se dá a saída dos jovens da escola, no caso da taxa real de escolarização; e o regresso ao sistema de educação e formação de adultos fracamente qualificados, no caso da taxa bruta de escolarização. Todavia, apesar da sua relevância, é importante também ter em conta que estes indicadores estatísticos encerram igualmente limitações de monta.

Em primeiro lugar, os intervalos etários dos dois termos da relação usada para calcular cada uma das taxas não são coincidentes. O denominador refere-se a um intervalo preciso – a idade normal para a frequência do ciclo de estudos de referência. Mas o mesmo não se passa com o numerador, que considera também alunos que, em resultado de um período de abandono e/ou de uma ou mais reprovações, têm uma idade superior à idade normal para a frequência desse ciclo. Isto é particularmente relevante no caso da taxa de escolarização real, que, em contextos de forte insucesso escolar, se pode afastar muito de uma “taxa de escolarização efetiva” para um dado escalão etário.

Em segundo lugar, só é possível calcular taxas de escolarização médias em territórios administrativamente delimitados – países, NUTS, concelhos ou freguesias –, pois são os únicos para os quais existem estimativas oficiais da população residente. Isto é uma limitação importante, especialmente quando se considera uma análise a nível local. Ao referirem-se a territórios administrativos, podem ocultar padrões de escolarização mais pertinentes, de cariz supraterritorial (por exemplo, tendo em conta que os territórios de captação/recrutamento de alunos das escolas atravessam frequentemente os limites de freguesia e até de concelho) ou infraterritorial (por exemplo, variações entre diferentes bairros ou localidades dentro de uma mesma freguesia populosa).

Em terceiro lugar, o cálculo das taxas de escolarização depende das estimativas da população residente e pode ser influenciado por eventuais erros de estimação. A partir do ano censitário, os valores são calculados com base em estimativas da população e projeções de idades, com o erro associado a crescer à medida que aumenta a distância face ao ano censitário. Ainda recentemente, verificou-se que as estimativas da população – calculadas com base nos Censos de 2001 – apresentavam um desvio considerável²¹ face à realidade, o que levou o Instituto Nacional de Estatística a recalculá-las para os anos intercensitários.

É agora claro que a análise da eficácia das medidas de combate ao abandono escolar não se fará por referência a variações anuais da taxa de abandono escolar precoce. Como foi dito anteriormente, é a análise de indicadores relativos ao percurso escolar e educativo dos jovens portugueses que, em conjunto com os contributos dos vários peritos, técnicos e agentes educativos no terreno, nos poderá dar orientações de pesquisa que permitam selecionar e destacar as medidas com maior impacto na redução dos valores da taxa de abandono escolar precoce.

²¹ Por exemplo, no que diz respeito à população residente no concelho de Sintra, onde foi realizado o trabalho de campo, verifica-se que, em 2001, residiam no concelho 363.749 habitantes e em 2008 o INE estimou a existência de 445.871 habitantes. Contudo, em 2011, foram recenseados 377.249 cidadãos.

Para lá dos números... para lá do abandono físico

A pesquisa orientada apenas pela análise dos valores quantitativos dos indicadores, mesmo que disponíveis em quantidade e qualidade, não permitiria detetar e explorar as várias questões que se colocam a quem estuda o abandono escolar, como as razões que subjazem à desistência ou ao retorno à aprendizagem – e as efetivas oportunidades de aprendizagem escolar e extraescolar e de certificação de competências existentes – bem como a situação dos alunos que se mantêm no sistema educativo/formativo por diferentes razões mas que não estão envolvidos em qualquer processo de aprendizagem – o que tem vindo a ser designado por abandono funcional ou abandono virtual, numa tentativa de distinguir de outras causas de insucesso sistemático dos jovens.

É consensual que, independentemente da sociedade onde ocorre, as causas do abandono escolar são múltiplas, internas e externas à instituição escolar

[Mas é também] (...) ponto assente entre os especialistas que não vale a pena querer manter os jovens cada vez mais tempo na escola se nela não ocorrem transformações que a tornem estimulante para quem nela vive. Estar na escola só por obrigação aproxima-a do quartel e em nada desenvolve as funções educativas que a instituição é suposta preencher. (...) É por isso que diversos autores consideram que o abandono deve ser “prevenido” e que as intervenções prioritárias se devem centrar nos potenciais casos de abandono dos “já excluídos” mas que ainda se mantêm no “interior” do sistema (Benavente, 1994: 27).

Nesta linha surge também a distinção entre abandono e fracasso escolar. Se legalmente a escolaridade obrigatória se define em função da idade ou da conclusão de um determinado grau de ensino,²² esse nível de escolaridade constitui-se como o patamar mínimo de qualificação, e a saída do sistema prévia à obtenção desse grau, mesmo numa situação de frequência escolar mais longa do que a idade obrigatória definida na lei, constitui-se como fracasso escolar (Enguita, 2011).

Uma vez estabelecida a perceção social de uma escolaridade mínima, mesmo os alunos com uma carreira escolar profundamente marcada pelo insucesso escolar, ou seja, que não transitam de ano de escolaridade, sofrem retenções escolares sucessivas e que se sentem desmotivados para o trabalho escolar, num contexto de valorização de diplomas escolares e de objetivos de mobilidade ascendente, não deixam de estabelecer esse grau de escolaridade – ou um outro, mais exigente – como objetivo mínimo e acumulam repetências de ano. E quando socialmente se encontra definida uma escolaridade mínima, “saber se um jovem atingiu ou não o limite [de idade] da escolaridade obrigatória quando se verifica o abandono pode ter um efeito estatístico, mas não altera a situação de fracasso” (Benavente, 1994: 26).

Na mesma perspetiva refere Enguita:

²² Em Portugal, o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos. E se na Lei de Bases foi definida que a obrigatoriedade de frequência do ensino básico terminava aos 15 anos, a partir da Lei de 85/2009, de 27 de agosto, o limite de idade foi alargado até aos 18 anos.

Digamos simplesmente que, cada vez que um cidadão não alcança os objetivos escolares que a economia e a sociedade consideram os mínimos convenientes e exigíveis, mesmo que não obrigatórios, encontramos perante o fracasso do indivíduo, da sociedade e da instituição encarregada de mediar essa relação, da mesma forma que o desemprego pode considerar-se um fracasso individual, ainda que o trabalho não seja uma obrigação²³ (Enguita, 2011: 263).

Em 2001, João Ferrão (2001) coordenou o mais completo estudo acerca do abandono escolar em Portugal realizado à data. Nessa investigação surge referenciado um novo cenário de saída precoce do sistema educativo que se distingue de cenários anteriores pela inexistência de

(...) um corte e uma fronteira claros, no tempo, entre “estar dentro” e “estar fora” da escola, [em que] este apresenta contornos mais fluidos e ambíguos – porque se traduz no arrastamento lento, mas não imediatamente consumado, de práticas parciais de abandono. Está-se ao mesmo tempo, dentro de fora da escola (Ferrão, 2001:120).

Verifica-se assim que as dicotomias utilizadas para caracterizar a relação dos alunos com a escola, como a dicotomia abandono/permanência, embora possuam objetivos heurísticos relevantes, são limitadas no que diz respeito à expressão da casuística do abandono e o “contínuo de adesão e desapego” por parte do aluno face à escola (Enguita, 2011) e não são suficientes para compreender o fenómeno do abandono escolar precoce tal como emerge em contextos territoriais específicos. A análise limitada às expressões extremas do fenómeno fracasso e abandono – que se transforma em princípio de análise de todos os restantes fenómenos²⁴ – pode levar a desconsiderar um fenómeno mais frequente e muito presente: o de uma relação problemática entre alguns jovens e a escola e que se transmuta num dos maiores problemas do sistema de ensino português – o insucesso escolar reiterado e que culmina, frequentemente, na não obtenção de uma qualificação escolar de nível secundário.

A investigação de um objeto esquivo e de contornos frequentemente imprecisos implica a articulação de várias perspetivas, de várias metodologias. A pesquisa orientada apenas pela análise dos valores quantitativos de indicadores, mesmo que disponíveis em quantidade e qualidade, não permite detetar e explorar as várias questões que se colocam a quem estuda o abandono escolar.

Não basta assim ter em conta informações quantitativas mas perspectivá-las à luz de elementos qualitativos, cruzando diferentes perspetivas, abordagens, dando destaque aos elementos contextuais e simbólicos, que remetem para as representações sociais dos atores em presença. O abandono escolar é um fenómeno complexo, de natureza sistémica, em que se cruzam e se transformam fatores individuais, aspetos socioculturais, económicos e institucionais e que apenas podem ser captados tomando a perspetiva mais completa e abrangente.

²³ Tradução dos autores.

²⁴ Esta perspetiva é evidente na escola, onde impera uma perspetiva de “análise do risco” e os alunos são avaliados em função do risco que apresentam de vir a encontrar-se em abandono escolar.

Conclusões e desafios de investigação

O tema do combate ao abandono escolar ganhou espaço nas políticas educativas nacionais e na agenda política europeia nas últimas duas décadas, à medida que a investigação sobre o fenómeno realçava as consequências económicas, sociais e cívicas de longo alcance decorrentes da elevada incidência do abandono numa sociedade.

A construção do indicador de abandono escolar precoce (AEP) e a sua integração no Sistema Estatístico Europeu constituem assim momentos de referência ao nível das políticas educativas. A adoção do AEP como indicador de referência na monitorização do desempenho das escolas e dos sistemas de educação/formação comporta uma mensagem crucial: se a missão das escolas é qualificar a população, então já não é suficiente apenas garantir o acesso dessa população à educação; é necessário sobretudo conseguir promover o seu sucesso escolar e formativo em grande escala.

Este reconhecimento da relação entre sucesso escolar e abandono é fortemente tributário da investigação científica sobre o tema do abandono. No seu centro, está uma deslocação conceptual decisiva: a noção de que o abandono não é um termo de uma dicotomia – sendo o outro termo da dicotomia a integração – mas antes o culminar de um processo.

Esta deslocação conceptual abre novos caminhos à investigação científica – e, com esses caminhos, novos desafios. Se se entender o abandono como um termo dicotómico, só se pode em rigor estudar casos de indivíduos que já se encontram fora da escola – o que implica necessariamente uma distância temporal face aos fatores que conduziram ao abandono. Se, pelo contrário, se se entender o abandono como um termo de um processo, então abre-se a porta para o estudo dos fatores conducentes ao abandono enquanto estão em operação durante esse processo.

Estas constatações conduzem-nos a três desafios centrais que se colocam à investigação científica do abandono escolar. O primeiro desafio é melhorar a qualidade do indicador de AEP. A estimação de um indicador referente a uma meta tão central para as políticas europeias não pode resultar de um subproduto de instrumentos concebidos com outras finalidades, como é o caso do Inquérito ao Emprego. Importa assim propor a integração de um Inquérito à Educação e Formação nas operações do Sistema Estatístico Europeu.

O segundo desafio é complementar o indicador de AEP com uma bateria de indicadores que permita captar os diferentes aspetos e fatores em operação do processo e identificar os pontos críticos dos sistemas de educação/formação neste âmbito. Responder a este desafio passa tanto pela construção de novos instrumentos de recolha de informação – como estudos de coortes – como pelo cálculo de novos indicadores – como as taxas de desistência, a taxa de saída antecipada.

O terceiro desafio é a realização regular de estudos de cariz qualitativo sobre os fatores que interferem no processo de abandono. A acumulação de conhecimento resultante tanto de estudos de caso locais como de trabalhos temáticos sobre fatores como a retenção reiterada, as representações

sociais de professores sobre o abandono e as suas causas, entre outros, contribuirá para um conhecimento mais aprofundado do abandono e para o conseqüente desenvolvimento de respostas adequadas eficazes tanto ao nível local como nacional.

Bibliografia

- Azevedo, Joaquim (1999), *Inserção Precoce no Mercado de Trabalho*, PEETI/MTS.
- Benavente, A. e outros (1994), *Renunciar à Escola* (2.^a ed.), Lisboa, Editora Fim de Século, Coleção Aprendizagem para Além da Escola.
- Benavente, Ana (2004), “O pacto educativo para o futuro: um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 34. Pp. 69-108.
- Bessa, A. R., e S. D. Pereira (2011), *Já não há abandono escolar em Portugal? Evidências de três anos no terreno*. Lisboa. Coleção Cadernos EPIS- Escolas de Futuro, 1, 28, (C. E.-E. de Futuro, Ed.).
- Capucha, Luís (org.) (2009), *Mais Escolaridade-Realidade e Ambição: Estudo Preparatório do Alargamento da Escolaridade Obrigatória*, Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação.
- Cedefop (2010) Skills supply and demand in Europe: medium term forecast up to 2020. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Comissão Europeia (2011), “Tackling early school leaving: a key contribution to the Europe 2020 Agenda”, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Bruxelas, 31.1.2011. COM (2011) 18 final. Consultado a 6 de maio de 2013 em http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_en.pdf.
- Enguita, Mariano F. (2011), “Del desapego al desenganche y de èste al fracaso”, *RASE*, 4(3), pp. 255-269.
- Ferrão, João (org.) (2001), *Saída Prematura do Sistema Educativo: Aspectos da Situação, Causas e Perspectivas em Termos de Emprego e Formação. (1999-2000)*, Lisboa, GEOIDEIA – Observatório do Emprego e Formação.
- GHK (2005), *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers: Final Report*, DG EAC 38/04, Bruxelas, DG EAC Disponível em http://ec.europa.eu/education/pdf/doc284_en.pdf.
- GHK (2011), *Redução do Abandono Escolar Precoce na União Europeia*, Bruxelas, DG EAC.
- Justino, David, e Maria João Valente Rosa (2009), “Contexto envolvente e factores condicionantes do trabalho infantil”, em Manuel Lisboa (org.), *Infância Interrompida – Caracterização das Actividades Desenvolvidas pelas Crianças e Jovens em Portugal*, Colibri, Peti, Cesnova, Socinova. pp. 35-81
- Lyche, C. (2010), “Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving”, OECD Education Working Papers, No. 53, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>
- Martins, Susana (2012), *Escolas e Estudantes da Europa: Estruturas, Recursos e Políticas de Educação*, Lisboa, Editora Mundos Sociais.
- Ministério do Trabalho e Solidariedade (2001), *Plano Nacional de Emprego*, Gabinete de Estratégia e Planeamento.
- Pereira, Albertina (2007), *PIEF: Um Programa de Educação e Formação*, Lisboa, Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI).
- Roldão, Maria do Céu (2004), “Escolaridade obrigatória, insucesso e abandono escolar: obrigatoriedade porquê? E insucesso de quem?”, em *As bases da educação: [actas] / Seminário Lei de Bases da educação*. dir. Manuel I. Miguéns; org. Conselho Nacional de Educação. – Seminário e colóquios
- Sen, Amartya (1999), *Development as Freedom*, Oxford, Oxford University Press.