

## APRESENTAÇÃO

O presente documento é o relatório final do estudo denominado “Identificação de Riscos Educativos no Ensino Básico”, realizado pelo Centro de Estudos Territoriais (CET / ISCTE) e promovido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Este estudo teve como objectivo fundamental explorar a informação estatística existente sobre o ensino básico com vista à identificação de vulnerabilidades e potencialidades na actual rede de educação, nomeadamente, a identificação de territórios com maior incidência de “situações potenciais de risco educativo”.

Por outro lado, esta pesquisa propôs-se produzir, ainda, outros resultados, rentabilizáveis em futuros tratamentos de informação, nomeadamente, uma proposta de indicadores para identificação de “situações de risco” e uma proposta de tratamento a nível nacional, regional e local destes indicadores.

Na primeira fase do projecto, implementou-se uma metodologia fundamentalmente quantitativa baseada na selecção, recolha e tratamento de informação estatística. Na segunda fase efectuou-se a análise estatística, tendo por base estatísticas da educação e de caracterização socioeconómica das regiões definidas nas NUTII e III. Na terceira fase desenvolveu-se esta análise estatística ao nível dos concelhos.

Este trabalho só foi possível graças à colaboração prestada pelo DAPP, sendo devido um agradecimento especial ao Prof. António Fazendeiro e ao Dr. Manuel Pisco pela pronta cedência das bases de dados e pelo interesse manifestado pelo estudo, e ao Dr. Nuno da Cunha pela disponibilidade e gentileza com que sempre nos acompanhou, apoiou e esclareceu.



## 1. NOTA TEÓRICA INTRODUTÓRIA – O CONCEITO DE RISCO EDUCATIVO

Face às grandes tendências que caracterizam o desenvolvimento mundial actual, tanto do ponto de vista económico como social ou cultural, afirmam-se os conceitos de comunidade educativa e de sociedade educativa que redefinem objectivos e estratégias que em muito extravasam a escola mas que em tudo lhe dizem respeito. Ainda que, e de novo, se corra o risco de banalizar estes conceitos sem que tenham sequer a oportunidade de corresponder a mudanças realmente inovadoras, não deixa de ser fundamental recolocar o papel da escola na educação. Na ideia de uma educação global da personalidade, que forme para a acção e a reflexão, para a justiça social e para a aquisição de competências societais, redefine-se o modo e o campo de acção da escola.

Numa fase em que o discurso social, político e económico converge na necessidade de mudanças do sistema educativo, quando parece que já tudo foi dito e escrito sobre os “males” do sistema, ele resiste, teimosamente, “inquietante” nas dificuldades que encontra em ultrapassar velhos problemas em responder aos novos desafios.

Neste contexto, as pesquisas sobre a eficiência e a eficácia do sistema educativo, ligadas no seu início às concepções mais economicistas do liberalismo económico e à necessidade de produzir indicadores capazes de apoiar a tomada de decisão, têm-se confrontado com a necessidade de alargarem o campo de avaliação aos problemas de equidade do sistema. Ou seja, da dimensão social dos investimentos e da sua contribuição para o aumento da justiça social.

Como refere Hamidou Sall e Jean-Marie de Ketele, *«l'intérêt porté au thème de l'équité dans la recherche en éducation serait notre façon de réinventer les formes de la solidarité en ces temps de prêt-à-penser libéral. L'équité est donc une quête permanente et jamais totalement assouvie d'une justice sociale qui vise l'amélioration du sort pédagogique, professionnel et social de tous les apprenants»*<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Sall, H.N.; De Ketele, J.-M. (1996), p. 9.

No âmago da equidade do sistema situa-se a maior ou menor capacidade em lidar com as denominadas “situações de risco”. E é já assinalável o caminho percorrido pela investigação em torno das crianças em situação de risco e dos factores que para isso podem concorrer (numa perspectiva de “saúde” física, comportamental e/ou social).

Quer olhemos do ponto de vista dos factores que predispõem para uma situação de risco, quer do ponto de vista dos factores ditos preventivos (concorrendo para a afirmação de contextos onde não haja espaço para a afirmação de factores de risco ou contribuído para a capacidade de se enfrentar com ganhos positivos esses mesmos factores), o objecto de análise centra-se no indivíduo, na criança, na sua maior ou menor exposição aos factores de risco e concomitante grau de vulnerabilidade ao risco (vd. Trudel *et al.* 2000)<sup>3</sup>.

Numa primeira aproximação, os rótulos de “em situação de risco” e de “pobreza” parecem ser idênticos, recorrendo-se sobretudo ao *déjà vu* dos factores que, decorrentes das situações de pobreza, podem conduzir à exclusão escolar e social, recurso discursivo recorrente por parte das instituições, professores e responsáveis políticos. Neste tipo de leitura a situação de risco, como a de pobreza, remete para o foro individual ou familiar, e não para o social ou cultural. Como refere Kimberly, citando Cuban, *«les éducateurs ont défini les problèmes du faible rendement scolaire chez les élèves “à risque” selon l’une des deux façons suivantes: les élèves qui n’ont pas un rendement satisfaisant en classe sont considérés comme seuls responsables de leurs piètres résultats; et les élèves qui n’ont pas un rendement satisfaisant en classe sont victimes des insuffisances de leurs propres milieux familiaux»*<sup>4</sup>. Neste sentido, o conceito de risco, confundindo-se com o de pobreza, perde eficácia analítica.

---

<sup>3</sup> Para muitos investigadores o conceito de risco está muito próximo do conceito de vulnerabilidade, no sentido em que os factores de risco tornam o indivíduo mais vulnerável. Para outros, a noção de risco deveria referir-se sobretudo à influência do contexto enquanto que a noção de vulnerabilidade deveria estar fortemente associada às características das crianças.

<sup>4</sup> Kimberly, A., (2000), p. 5.

Segundo a definição da OCDE<sup>5</sup> (1995), consideram-se em risco as crianças e os jovens que têm insucesso escolar e que não podem efectuar correctamente a passagem da escola para o mundo do trabalho e para a vida adulta, não podendo por isso contribuir plenamente na sociedade. Nesta definição entrariam sobretudo os jovens socialmente desfavorecidos e os jovens portadores de deficiência física ou mental. Também aqui se torna pouco clara a distinção entre necessidades educativas especiais e crianças em situação de risco.

No contexto do trabalho que nos propusemos desenvolver, o conceito de risco descentra-se do indivíduo para se situar no contexto institucional, sendo que o que aqui adquire sentido é o risco que a instituição enfrenta de não conseguir concretizar objectivos fundamentais. De um modo global, referimo-nos, então, aos factores de risco educativo do sistema escolar, em geral, e das escolas, em particular. Que factores colocam a escola na situação de não poder concretizar objectivos estratégicos de âmbito educativo, nomeadamente, a sua capacidade de resposta à diversidade de necessidades e interesses das colectividades?

Neste sentido, não são os factores em si que suportam o risco mas mais a situação em que são colocados os alunos em certos meios escolares. *«Les conséquences de la faim, du racisme, de la violence, d'une maladie ou d'un handicap graves, se transforment en problème seulement quand les élèves sont placés dans un cadre construit en fonction des attentes et des pratiques fondées sur des notions strictes de la normalité. Plusieurs observateurs signalent que le langage étiquetant les enfants comme étant "à risque" peut être employé par euphémisme pour racisme, préjugé de classe, sexisme ou inégalités régionales. (...) Les écoles peuvent stimuler le phénomène "à risque" en contribuant à l'hégémonie culturelle»*<sup>6</sup>.

Vários estudos apontam para o facto de a exposição ao risco aumentar nos momentos de passagem de uma etapa da vida a outra. É neste sentido que a escola se apresenta como um objecto de análise fundamental. Na

---

<sup>5</sup> Kimberly, A., (2000) p. 6.

<sup>6</sup> Wotherspoon, T., (2000), p. 9.

nossa perspectiva a escola será considerada enquanto «*milieu pouvant contribuer au risque ou le réduire (...). Les chercheurs ont concentré presque exclusivement leurs efforts sur les résultats scolaires d'enfants et de jeunes "à risque", plutôt que sur des structures interdépendantes plus vastes de l'évolution cognitive, socioaffective et comportementale et ce, malgré le fait que cette interdépendance eût déjà été démontrée en détail dans des études précédentes*»<sup>7</sup>.

A perspectiva sobre o conceito de risco educativo aqui esboçada tem consequências ao nível das opções metodológicas. Com efeito, o que está em causa é a necessidade de uma «*abordagem compreensiva dos processos e lógicas de acção dos actores, no terreno (alunos, professores, famílias) e não a avaliação da eficácia das medidas de política educativa. (...) romper com uma abordagem que pressupõe a observação e medição de efeitos, a partir de uma perspectiva positivista de relação linear de causa-efeito. (...), superar a dissociação entre a análise de fenómenos macro e micro sociais, articulando-os num mesmo processo de pesquisa*»<sup>8</sup>.

Tal como foi importado das ciências médicas para as ciências sociais – e em particular para as ciências da educação – na sua definição mais operacional, o conceito de risco implica saber quem ou o quê está em risco relativamente a alguma coisa. Considerando o que atrás foi dito, definiremos o risco educativo como o risco da escola não promover com equidade as capacidades dos indivíduos em idade escolar.

A questão é pois a de saber, do ponto de vista deste trabalho, como “medir” este risco e como “medir” a complexidade das interacções que o favorecem ou reduzem.

---

<sup>7</sup> Kimberly, A., (2000), p. 11.

<sup>8</sup> Canário, R., (2001), p. 157.

## 2. FACTORES ASSOCIADOS AO RISCO – EXPERIÊNCIA ACUMULADA

Vários trabalhos têm sido desenvolvidos no sentido de permitir a identificação de factores associados ao risco. Mais uma vez valerá a pena acentuar que os factores associados ao risco não permitem interpretações lineares, só adquirindo sentido explicativo quando inseridos numa relação sistémica e complexa. A este propósito valerá a pena citar o trabalho de Tompkins e Deloney, (1994): *«A listagem dos factores associados ao risco não é totalmente inclusiva; há alunos que não estão identificados com nenhum dos factores e que podem abandonar a escola, como há alunos associados a vários destes factores e que podem ter sucesso escolar sem qualquer intervenção preventiva»*.

Diferentes estudos sobre o risco produzidos por outros autores parecem apontar para um modelo analítico mais ou menos consensual que coloca no centro da análise a própria sala de aula. A relação pedagógica professor-alunos é o lugar onde mais imediata e visivelmente se traduz o sucesso ou o insucesso da escola. Dito de outra forma, uma escola em risco é uma escola onde esta relação falha: os alunos não sabem nem sabem-fazer e esta ignorância atinge de forma desigual alunos de grupos sociais ou culturais diferentes. Mas a sala de aula, embora aparecendo como o lugar mais óbvio para a observação do sucesso da escola deve ser considerada na sua relação com outros sistemas (ou arenas) sem os quais esse lugar simplesmente não existiria. São eles: a família, a própria escola e um conjunto de elementos exteriores que geralmente se designa como meio envolvente (das famílias e da escola).

### VARIÁVEIS ASSOCIADAS AOS ALUNOS/FAMÍLIAS

O sistema “família” é geralmente observado a partir de um conjunto de variáveis individuais entendidas como características que os alunos – enquanto actores da relação pedagógica – transportam consigo:

- Ao nível socioeconómico tem-se realçado a interdependência entre variáveis como “pobreza”, “desemprego”, “estatuto de minoria

étnica”, “imigrante” (imigrante em situação de clandestinidade, ter ou não ter autorização de residência...), “mobilidade geográfica e instabilidade”, e também a “situação de monoparentalidade”, em particular quando o aluno vive com a mãe; destaca-se ainda a relação entre a pobreza e o trabalho infantil.

- Ao nível das condições materiais de existência, em particular as condições de habitação e a falta de infra-estruturas sanitárias básicas.
- Ao nível sociocultural dos pais, em particular o seu grau de escolaridade, domínio da língua em que é ministrado o ensino, tipo e natureza das actividades extracurriculares dos alunos (situações que vão da sobrecarga dos alunos face às múltiplas actividades em horário extra escolar, ao “abandono” das crianças frente à televisão ou às “actividades” na rua).
- As condições de marginalidade associadas à delinquência, droga, alcoolismo...
- Os factores psicossociais em que se destacam as “crises familiares” (divórcio, óbito de um parente próximo) e as situações associadas à sexualidade (gravidez de adolescentes, aborto, doenças sexualmente transmissíveis...).

Apesar da advertência de diferentes autores para que não se interpretem estas variáveis individuais enquanto “factores de risco”, o salto de uma interpretação sistémica para uma interpretação linear de causa-efeito é facilmente dado. Com efeito, os trabalhos que se apoiam neste tipo de variáveis, raramente analisam os resultados produzidos relativamente aos outros lugares de análise que a seguir se explicitam.

## VARIÁVEIS ASSOCIADAS À ESCOLA

O sistema “escola” tem sido analisado a partir de cinco dimensões – objectivos, direcção, equipa, organização e meios – que se desdobram em diferentes variáveis organizativas:

- Espaço físico/condições materiais (meios, equipamentos, estado de conservação e qualidade das instalações,...).
- Recursos humanos (estabilidade e continuidade da equipa docente, profissionalização e habilitação dos docentes, condições de trabalho/horários, relações docentes/direcção, formação e rácio do pessoal não docente,...).
- Organização, definição de objectivos, planeamento; tipo de direcção; regras de funcionamento; autonomia; processos de constituição das turmas; dimensão das turmas; distribuição do serviço docente; organização das actividades curriculares e extracurriculares; associativismo escolar...

Nas variáveis associadas à escola e, mais propriamente, associadas à relação escola/família/meio, há que destacar ainda:

- Participação de alunos e pais/família na escola.
- Tratamento do absentismo dos alunos.
- Tratamento das crises e procedimentos de solução (comportamentos violentos, delinquência, etc.).
- Relações existentes com autoridades sociais e políticas locais regionais ou centrais e a tradução de eventuais apoios em processos de desenvolvimento da escola.

Será interessante recuperar aqui um outro conjunto de referências de pesquisa que têm ocupado um espaço importante nos trabalhos sobre os estabelecimentos de ensino, centrados no conceito de “clima de uma escola” (vd. Carvalho:1992; Ghilardi e Spallarossa:1983).

Segundo esta linha de trabalho e, apesar de não haver, mais uma vez, nenhuma demonstração científica que prove uma rigorosa ligação causal entre a existência de um certo clima e a melhoria da produtividade da escola, existe um conjunto de pesquisas que evidenciam que a produtividade da escola – em termos do nível de aproveitamento alcançado pelos estudantes – é influenciada pela qualidade e pelas características do conjunto de dinâmicas que caracterizam o ‘clima de uma escola’.

Como refere Nóvoa (1990: 74-75) existem várias definições possíveis de ‘clima de escola’: «*Brookover e Erikson (1975) afirmam que o clima escolar se refere a um conjunto de atitudes, crenças, valores e normas que caracterizam as percepções que os membros da comunidade educativa têm do sistema social da escola. Kelley (1980) entende o clima escolar como o conjunto de normas, valores e atitudes que se reflectem nas condições, acontecimentos e actividades de um bom ambiente específico, que servem como elemento de distinção e como base para determinar as expectativas e para interpretar factos que se manifestam num determinado espaço organizacional. Velenzuela e Oneto (1983) dizem que o ‘clima escolar é o conjunto das interacções e transações que se estabelecem numa situação espacio-temporal precisa: o clima não é o somatório de elementos intervenientes mas, o resultado explícito das percepções provocadas pelas interacções desenvolvidas entre os actores educativos’.* Para Brunet (1988) o clima de uma escola pode definir-se como uma série de atributos que são apercebidos relativamente à instituição e que podem ser induzidos pelo modo como a escola age (consciente ou inconscientemente) em relação aos seus membros e em relação à sociedade».

Aqui, privilegia-se a compreensão do processo de aprendizagem influenciado pela natureza e pela qualidade da interacção pessoa-ambiente. Neste sentido, assume-se que as diferenças de aproveitamento dos alunos não podem ser exclusivamente relacionadas com o passado socioeconómico, com diferenças étnicas, ou com factores físicos (características do edifício e o espaço disponível) mas com as características das escolas enquanto instituições sociais<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Alguns autores como Anderson (vd. Carvalho, 1992) referem que os resultados dos alunos parecem ser positivamente influenciados pela tomada de decisão partilhada com os professores e alunos, por uma boa comunicação e pela implicação dos pais na escola. Para além, disso, considera como provável que as seguintes dimensões exerçam um impacto positivo sobre os resultados dos alunos: ajuda do professor; normas do grupo e cooperação; atitudes favoráveis, recompensas e louvores; consenso entre professores, alunos e direcção a nível dos programas e da disciplina; objectivos bem definidos.

## VARIÁVEIS ASSOCIADAS AO CONTEXTO

O sistema “meio envolvente” também, por vezes, designado por “comunidade” em que a escola se insere, é o que tem sido menos sistematicamente trabalhado, pelo menos do ponto de vista da sua operacionalização. Não por acaso, os trabalhos que integram este sistema na análise do risco educativo visam a análise do risco em meios diferentes daqueles relativamente aos quais surgiu o conceito de risco: os “meios rurais” por oposição às grandes urbes. Podemos considerar como variáveis contextuais as relativas ao desenvolvimento económico de uma região ou comunidade, o que se traduziria em particular no enriquecimento ou não das escolas em equipamentos e outros meios materiais, nomeadamente de acesso à informação; ao desenvolvimento sociocultural, com traduções diversas e, aliás, contraditórias, no que diz respeito ao acompanhamento dos jovens e à sua socialização numa comunidade “integrada” ou não, à importância das relações de proximidade pessoais e ou impessoais, à capacidade de atracção de “equipas” estáveis e competentes; enfim, ao desenvolvimento político, medido através de níveis de participação cívica, de associação, de intervenção, nomeadamente a existência de parcerias entre o poder político local e as escolas ou entre estas e outros parceiros sociais.

Dimensão demográfico-espacial:

- Dimensão da aglomeração (rural/urbano), densidade, acessibilidade/isolamento, percentagem da população em idade escolar...

Dimensão económica:

- mercado de trabalho, desemprego, sectores de actividade, salário médio, poder de compra...

Dimensão de “sobrevivência”:

- esperança de vida, acesso aos serviços de saúde, taxa de mortalidade infantil, taxa de suicídio...

Dimensão qualidade de vida/conforto:

- Condições de alojamento, acesso a equipamentos...

Dimensão comunicação/informação/participação:

- taxa de analfabetismo, participação política, acesso à informação (imprensa, bibliotecas, etc.)...

## 2.1. A SITUAÇÃO PORTUGUESA RETRATADA EM TRABALHOS DE REFERÊNCIA

Como se deduz do que atrás foi exposto, um número importante de factores e dimensões podem concorrer para gerar situações de risco.

A análise da importância destes diferentes factores exige a disponibilidade de dados estatísticos (muitas vezes inexistentes), mas também de dados estatísticos fiáveis. Acresce que muitos dos dados exigidos são de nível “individual”, reclamando para além da informação obtida através das estatísticas oficiais a produção de dados por inquérito. Outro tipo de informação não facilmente quantificável é também necessária, para dar conta de articulações específicas entre estes factores. Enfim, grande parte da interpretação que podemos fazer dos resultados estatísticos recorre a informação de outro tipo, não facilmente quantificável e produzida por outras técnicas como a observação, a análise documental ou as entrevistas.

Investigar o risco educativo é pois um trabalho de longo prazo que, antes de mais, deve ter em conta os resultados a que diferentes pesquisas vão chegando, acumulando-se assim um conjunto de procedimentos e de conclusões progressivamente mais precisas.

A realidade portuguesa tem sido alvo de trabalhos desta natureza. Carece, no entanto, de um trabalho precioso de compilação e partilha dos resultados a que se vai chegando. Valerá a pena registar aqui alguns destes trabalhos, cuja informação está parcamente divulgada:

O estudo **“Caracterização regional dos factores de abandono e insucesso escolar nos 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico”**, realizado por João Ferrão (1995), é um trabalho de referência fundamental. Na sequência de um primeiro trabalho com o mesmo título, realizado por este autor em 1992, procede-se aqui a uma actualização de dados, comparando 1990/91 com 1992/93, mas alargando também o estudo aos factores regionais do (in)sucesso escolar. Este relatório permite-nos aceder a uma reflexão e a informação fundamentais para o tema em debate. Apenas nos referimos aqui

a considerações apresentadas de forma sintética no final do referido documento (pp. 95):

- Associação estatística entre bons resultados escolares e os “meios predominantemente urbanos”, onde, por um lado os “diferentes grupos socioeconómicos fazem uma valorização positiva do ensino básico” e onde as escolas têm um corpo docente maioritariamente estável, experiente e qualificado. Também associado a bons resultados escolares a ausência de grupos vulneráveis, a escolas que não conhecem situações de sobrelocação, de número excessivo de alunos por professor...
- Os maus resultados escolares aparecem associados a: a) “escolas de passagem”, isto é sem um corpo docente estável e situam-se tanto nos subúrbios urbano-industriais, como nas áreas rurais mais interiorizadas; b) “pobreza camponesa”; c) mercado de trabalho favorável à inserção precoce na vida activa de jovens sem qualificação (agricultura, construção civil e indústria de mão-de-obra intensiva...)

**“Saída prematura do sistema educativo: aspectos da situação, causas e perspectivas em termos de emprego e formação”**, é um outro estudo de referência, coordenado pelo mesmo autor, João Ferrão (2000). Detenhamo-nos na informação apresentada no resumo deste trabalho:

- A tendência para a diminuição das saídas precoces do sistema educativo é acompanhada por uma maior complexidade dos factores e dos contextos de abandono. Por um lado as causas tradicionais de abandono, muito associadas à entrada precoce na vida activa e a situações de pobreza das famílias e de isolamento das escolas, encontram-se globalmente em declínio, mas encontram-se focos de resistência significativos. Por outro lado verifica-se a emergência de novas situações de risco particularmente visíveis em meios urbanos e suburbanos. O fenómeno do abandono escolar precoce parece encontrar-se mais numa fase de transição, do que numa fase de final anunciado.
- Para além de ter analisado a informação estatística disponível este estudo procurou entender as representações e os comportamentos

dos vários protagonistas tanto institucionais como individuais, que de forma directa ou indirecta se associam a contextos e situações de abandono prematuro do sistema de ensino (vd. Quadro síntese, Anexo A).

- estudo termina com um conjunto de recomendações sobre “intervenções estruturais”; “acções específicas” e “acções pontuais”.

A evolução do sistema educativo português nas últimas décadas foi recentemente caracterizada no trabalho, dirigido por Roberto Carneiro (2001), **“O futuro da educação em Portugal – tendências e oportunidades: um estudo de reflexão prospectiva”**, de onde extraímos sumariamente a seguinte informação:

- A primeira geração obrigada a uma escolarização de nove anos – geração que iniciou a sua escolaridade no ano lectivo de 1987/88 – teria concluído em 1996 um percurso escolar mais alongado, induzindo fortes motivações para a continuação dos estudos em gerações precedentes.
- Só em 1999/2000 Portugal atingiu os 100% de escolarização até aos 15 anos de idade, em virtude da plena concretização da medida de 1986.
- Decréscimo acentuado na população escolar do 1.º ciclo (6/9 anos), – a maior quebra ocorre entre 1985 e 1995 – consequência da descida demográfica. A população dos 6 aos 9 anos está totalmente escolarizada. Os valores das taxas de retenção foram substancialmente reduzidos, reflectindo a crescente identificação da idade do aluno com o grupo etário correspondente ao nível de ensino frequentado.
- No 1.º ciclo, verifica-se uma descida sensível nas taxas de repetência, sobretudo entre 1990 e 1995.
- Decréscimo menos acentuado na população escolar do 2.º ciclo (10/11 anos) entre 1980/81 e 1995/96. Também a população dos 10-11 anos se encontra totalmente escolarizada. Em 1995/96 constata-se a crescente identificação das idades com o grupo etário correspondente ao ciclo de estudos.

- Acréscimo acentuado e constante no 3.º ciclo (12/14 anos), invertendo-se esta tendência no período 1991-95, onde já se faz sentir a quebra demográfica. O grupo dos 12 aos 14 anos, correspondente ao 3.º ciclo, esteve até 1990 longe de se considerar escolarizado. No entanto em 1995/96 a escolarização passa para 81%.
- Acréscimo muito acentuado e permanente no ensino secundário (15/17 anos). Há um claro progresso no prosseguimento de estudos após o ensino obrigatório, destacando-se o período 1985 a 1991. A inclusão das Escolas Profissionais reforça ainda mais a posição do ensino secundário. É no ensino secundário que se verificam os mais altos valores do abandono.

### 3. ABANDONO/DESISTÊNCIA E RETENÇÃO/REPETÊNCIA COMO INDICADORES DAS SITUAÇÕES DE RISCO – EM BUSCA DA (IM)PRECISÃO DE CONCEITOS

A identificação das situações de risco baseia-se, normalmente, na análise de um conjunto de indicadores que caracterizam o desempenho escolar dos alunos. Mais uma vez, estes indicadores não definem o risco mas indiciam estarmos perante situações de risco educativo. Em geral estes indicadores são construídos relativamente às seguintes cinco dimensões de um mau desempenho escolar:

- atraso na aquisição de conhecimentos, nomeadamente no que diz respeito à leitura/escrita e às noções básicas de matemática (iliteracia);
- atraso no percurso escolar, relativamente à idade;
- baixo rendimento escolar traduzido em notas negativas ou próximas de um limite mínimo de aproveitamento;
- absentismo excessivo;
- desistência, abandono da escola.

O abandono é sem dúvida o indicador mais usado na identificação das situações de risco, mas nem por esta razão este indicador está suficientemente definido. Com efeito, encontramos diferentes maneiras de “operacionalizar”, ou diferentes construções de medida do fenómeno do abandono da escola antes de se completar um determinado ano curricular, de se obter um diploma, ou, se quisermos, antes de se completar a escolaridade mínima obrigatória.

Estas dificuldades de operacionalização relevam, por um lado, da indeterminação do próprio fenómeno do abandono, por outro, da própria natureza dos “dados” disponíveis. O abandono é difícil de medir porque é difícil acompanhar vários factores, por exemplo, eventuais processos de reintegração posterior em outras escolas públicas e/ou privadas, os fenómenos da emigração dos alunos/famílias e a própria mobilidade entre escolas.

Em geral podemos distinguir três tipos de medidas do abandono:

- 1 – Percentagem de alunos que num determinado ano lectivo saíram da escola sem completar o grau de escolaridade em que se encontravam.
- 2 – Percentagem de indivíduos de uma determinada idade ou faixa etária que não concluíram o grau escolar que deveriam ter concluído se tivessem tido um percurso escolar “normal”. Em Portugal tem sido adoptada a percentagem de indivíduos de 15 anos que não concluíram o 9.º ano de escolaridade nem estão inscritos numa escola.
- 3 – Com maior precisão, o abandono pode ser medido em estudos de coortes onde se seguem os percursos de um conjunto representativo de alunos durante um determinado período de tempo. Por exemplo, inquirir de dois em dois anos um grupo de alunos que se inscreve num determinado ano lectivo e calcular as percentagens dos que abandonam a escola e respectivas razões (emigração, escolha de outra escola), dos que reprovam, etc.

Os estudos de “coortes” sendo sem dúvida os mais fiáveis em termos de resultados são, no entanto, dispendiosos em recursos humanos e financeiros. Por esta razão têm sido sobretudo utilizados os indicadores de tipo 1 e 2. Mas mesmo aqui existem definições não concordantes e até designações não estabilizadas, pelo menos no que diz respeito aos estudos portugueses que consultámos.

Apresentamos em seguida o quadro dos indicadores mais utilizados nestes estudos e respectivas designações. Como designações de referência utilizámos as da seguinte publicação: *Ministério da Educação, Entreculturas, Indicadores para o ensino (2.ª edição revista), Janeiro de 1999.*

### Síntese dos indicadores de estudo do risco / insucesso escolar

Designação de referência	Definição	Outras designações /Fontes
Taxa de “aprovação” (“reprovação”)	Total dos alunos aprovados (reprovados) num determinado ano curricular / total de alunos escolarizados nesse ano curricular. Taxa calculada para um determinado ano lectivo, i.e., % dos escolarizados que aprovam (ou reprovam) num determinado ano lectivo.	“Progressão”(Retenção) /DAPP
Taxa de desistência	[Total de alunos escolarizados – (total de aprovados + reprovados)] / total de escolarizados Taxa calculada para um determinado ano lectivo, i.e., % dos escolarizados que não obtém aprovação nem reprovação num determinado ano lectivo.	“Abandono a meio do ano” / PEPT 2000 “Abandono” / DAPP
Taxa de Transição	Total de matriculados pela 1. <sup>a</sup> vez num ano curricular em determinado ano lectivo / total de escolarizados no ano curricular anterior no ano lectivo anterior. i.e., % de escolarizados em determinado ano lectivo que se matriculam, no ano lectivo seguinte, no ano curricular seguinte.	
Taxa de repetência	Total de matriculados como repetentes em determinado ano lectivo / total de escolarizados no mesmo ano curricular no ano lectivo anterior i.e., % dos escolarizados num ano lectivo que se matriculam como repetentes no ano lectivo seguinte.	Mesma designação em Roberto Carneiro (2001), (em vez de escolarizados utiliza-se aqui matriculados) e PEPT 2000
Taxa de abandono	[ Total de alunos escolarizados no ano lectivo A – (total de aprovados que se matricularam no ano lectivo A+1 + total de reprovados que se matriculam no ano lectivo A+1) ] / total de escolarizados no ano lectivo A i.e., % de escolarizados em determinado ano lectivo que não se matriculam no ano lectivo seguinte.	“Abandono no fim do ano” ou simplesmente “abandono” em Roberto Carneiro (2001) e PEPT 2000
Taxa de retenção	Total de alunos matriculados como repetentes no ano lectivo A+1 / total de alunos reprovados no ano lectivo A i.e., % dos reprovados em determinado Ano lectivo que se matriculam como repetentes no ano lectivo seguinte.	

Parecem estabilizar-se as designações taxa de “aprovação”, “reprovação” e “desistência”, para as taxas calculadas relativamente a um determinado ano lectivo, e as designações taxa de “transição”, “repetência” e “abandono”, para as que se referem à comparação entre dois anos lectivos consecutivos. A taxa de “retenção” tal como definida na publicação do Entreculturas (1999), não é retomada nas outras publicações que consultámos. No entanto, esta designação “retenção” é utilizada nas estatísticas que nos foram disponibilizadas pelo DAPP para designar a “reprovação”, enquanto “progressão” é utilizada para designar “aprovação” e “abandono” para designar “desistência”.

Dito isto, utilizámos neste trabalho as designações **Taxa de Retenção** com o significado de “reprovação”, **Taxa de Progressão**, com o significado de “aprovação” e **Taxa de Desistência**, tal como definido no quadro da página anterior.

No entanto, as dificuldades de construção destes indicadores não se esgotam nem na ainda relativa imprecisão das designações nem na indeterminação do próprio fenómeno do abandono. Estas dificuldades relevam ainda da natureza dos dados estatísticos existentes. Em particular é de assinalar a diferença existente entre a terminologia do Entreculturas e a terminologia oficial do INE, ou das fontes oficiais do Ministério da Educação (DAPP): no primeiro caso fala-se em escolarizados, no segundo em matriculados. E esta diferença não é irrelevante já que as estatísticas são construídas com base nas respostas fornecidas pelas escolas aos inquéritos do Ministério, onde se registam, em princípio, os números de matriculados e não dos escolarizados.

A análise estatística que se segue baseia-se fundamentalmente em duas taxas “indicadoras” de risco escolar: a **taxa de retenção** que se traduz na percentagem de alunos que, no fim do ano lectivo, não têm aproveitamento para poderem transitar para o ano curricular seguinte; a **taxa de desistência** que se traduz na percentagem de alunos que, no fim do ano lectivo, não são avaliados por terem deixado de frequentar a escola no decorrer do ano. Estas duas percentagens são calculadas sobre o total de alunos inscritos no respectivo ano curricular.

A fonte destes dados são os inquéritos enviados pelas escolas para o Ministério da Educação no fim de cada ano lectivo (mais precisamente trata-se do questionário “Modelo DAPP n.º 310”, relativo aos “resultados escolares”).

De salientar que o total de alunos inscritos tal como resulta do preenchimento deste questionário modelo 310 no fim do ano lectivo, não coincide com o total de alunos inscritos declarados pelas escolas através do questionário modelo n.º 110 sobre a “população escolar”, inquérito este preenchido no início do ano. Tal diferença dever-se-á, entre outros, ao facto do número de inscrições no início do ano lectivo estar dependente da iniciativa dos alunos/famílias que, não raramente, se inscrevem em mais de uma escola.

No momento do preenchimento do modelo 310, no fim do ano lectivo, as escolas já “corrigiram” o número inicial de matrículas e o número declarado de alunos inscritos corresponde, em princípio, aos que frequentaram essa escola (escolarizados) durante o ano lectivo. O que nos leva a supor que os totais de alunos declarados no modelo 310 estão mais próximos do total de alunos “escolarizados” enquanto os totais de alunos declarados no modelo 110 estarão mais próximos do total de alunos “matriculados”.

Assim, a **taxa de desistência** calculada com base no total de escolarizados reflecte, em princípio, o abandono da escola no decorrer do ano lectivo. Este indicador não significa obviamente que os alunos desistentes abandonam definitivamente o sistema escolar. É sim indicador de percursos escolares não lineares, de obstáculos à frequência da escola não ultrapassados.

A **taxa de retenção**, por sua vez, mede o insucesso escolar definido como não aproveitamento num determinado ano lectivo. Esta taxa também não traduz, obviamente, o insucesso definitivo ou a não conclusão do ensino obrigatório por parte do aluno, mas é seguramente um bom indicador das deficiências ou das dificuldades no processo de aprendizagem.

A utilização destas taxas, em vez da taxa de abandono no fim do ano lectivo ou da taxa de repetência, justificam-se no caso deste trabalho. Como já vimos, estas duas taxas são calculadas com dados dos matriculados “como repetentes” ou “pela 1.<sup>a</sup> vez” em determinado ano lectivo e os matriculados no ano lectivo anterior. Ora estes dados são fornecidos pelo preenchimento do modelo 110 que, como também já foi referido, traduz de forma pouco fiável as inscrições efectivas numa determinada escola, existindo um número não controlado de inscrições em diferentes escolas que dizem respeito aos mesmos alunos. Acresce que, no que diz respeito à taxa de abandono no fim do ano lectivo, para além de abandono efectivo, ela mede também a mobilidade geográfica das famílias dos alunos.

Estes problemas, que se traduzem por exemplo em taxas de abandono negativas dificilmente explicáveis, impedem-nos de perceber qual o significado, quais as realidades de que tais taxas são indiciadoras. Ao contrário das taxas que utilizámos (calculadas relativamente a um mesmo ano lectivo), as taxas de abandono e de repetência são o resultado de dados produzidos em momentos diferentes (anos lectivos) com condicionantes institucionais e objectivos diferenciados e, como tal, sofrem de enviesamentos que desconhecemos e que portanto não podemos controlar.

As **taxas de desistência, retenção e progressão** têm a vantagem de resultar de dados produzidos pelas mesmas fontes, no mesmo momento e nas mesmas condições, o que nos permite, senão “medir” exactamente estes fenómenos, pelo menos ter dados comparáveis e, deste ponto de vista, fiáveis para identificar diferenças com alguma segurança.

Sabemos que a medição mais exacta dos fenómenos de insucesso escolar passa pelo estudo de “coortes” que permite o conhecimento dos “destinos” de um grupo de alunos num determinado período de tempo, isto é, que permite conhecer o que acontece ao conjunto de alunos que aprovam, reprovam ou não são avaliados, em determinado ano lectivo, nos anos lectivos seguintes. A dificuldade do desenvolvimento deste tipo de investigação remete-nos para as limitações das estatísticas institucionalmente produzidas, não passíveis de análises desta natureza.

É pois necessário que, quaisquer que sejam as estatísticas utilizadas, sejam claramente explicitados os limites à interpretação que esses dados comportam.

No caso deste trabalho, a leitura e a interpretação das taxas de desistência e de retenção deve cingir-se àquilo que elas de facto medem: o abandono da escola e o não aproveitamento num determinado ano lectivo. Mais precisamente, a **desistência e a retenção no ano lectivo 1996-1997 no ensino básico regular público no Continente**<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> A não consideração das Ilhas neste trabalho decorre principalmente da não disponibilidade de alguns destes dados, nomeadamente para a Madeira.

## 4. IDENTIFICAÇÃO DE RISCOS EDUCATIVOS NO ENSINO BÁSICO – OBJECTIVOS DO TRABALHO E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

### 4.1. OBJECTIVOS DO TRABALHO

O apontamento teórico e a breve apresentação dos indicadores que podem ser convocados nos estudos sobre o risco educativo conduzem-nos desde já a uma explicitação de duas orientações metodológicas fundamentais deste trabalho:

1. A análise do risco educativo não pode ignorar as interacções entre os sistemas “relação pedagógica”, “família”, “escola” “meio envolvente”, sob pena de perverter o próprio significado do conceito de risco e enviesar eventuais conclusões e diagnósticos. Em particular, a análise de um só conjunto de variáveis consideradas independentemente de outras pode conduzir a uma definição imprópria e não adequada de factores de risco que pensamos dever evitar.
2. A natureza dos diferentes tipos de variáveis que devemos considerar na análise do risco obriga-nos a recolher, em lugares de observação diferentes, vários tipos de informação e, porventura, a não nos limitarmos a uma análise estatística de indicadores quantitativos.

E será exactamente através do grau de interacção entre diferentes variáveis que poderemos detectar os denominados factores de risco educativo. Neste sentido, as aproximações de nível geográfico, desde o nível mais global, o continente, até ao nível local, o concelho, a freguesia nalguns casos, não são senão uma estratégia de identificação de marcas e tendências estruturais do sistema escolar que expressam diferenças significativas no território.

As taxas de retenção e desistência representam por si só marcas distintivas do maior ou menor sucesso da educação escolar ao remeterem directamente para um dos objectivos estratégicos do sistema educativo, o cumprimento da escolaridade obrigatória.

A sobreposição destas taxas com os índices de desenvolvimento das regiões permite desde logo uma primeira aproximação às especificidades territoriais que informam a aproximação aos contextos do sistema escola.

É sobre este primeiro nível de análise que nos debruçaremos na apresentação dos resultados que se segue.

#### 4.2. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS: ENSINO BÁSICO REGULAR PÚBLICO

As taxas de desistência e de abandono agora apresentadas foram calculadas, com base nos dados por escola, para os concelhos, aqui considerados como a unidade de análise estatística. As médias e outras estatísticas referem-se, assim, às médias dos valores assumidos pelos concelhos.

O cálculo dos valores por concelho significa que se adicionaram os valores declarados pelas escolas do respectivo concelho. A título de exemplo, as fórmulas das taxas de desistência e de retenção no ensino básico calculadas para cada concelho são as seguintes:

$$\text{Taxa de desistência} = \frac{\text{Total de alunos, de todos os anos curriculares, que não foram avaliados, no conjunto das escolas de um concelho}}{\text{Total de alunos, de todos os anos curriculares, declarados como inscritos nas escolas de um concelho}} * 100$$

$$\text{Taxa de retenção} = \frac{\text{Total de alunos, de todos os anos curriculares, que não transitaram de ano, no conjunto das escolas de um concelho}}{\text{Total de alunos, de todos os anos curriculares, declarados como inscritos pelas escolas de um concelho}} * 100$$

#### 4.2.1. TAXAS MÉDIAS DE DESISTÊNCIA E DE RETENÇÃO NOS CONCELHOS DO CONTINENTE<sup>11</sup>

Os valores da Tabela 1 permitem-nos descrever em traços gerais os contornos médios dos percursos escolares nos concelhos do Continente: as taxas de retenção (aproximadamente 15 alunos em 100) são superiores às taxas de desistência (aproximadamente 2 alunos em 100); os valores máximos e mínimos, assim como o desvio padrão, apontam para uma realidade concelhia diversificada.

**Tabela 1**  
**Taxas de desistência e de retenção no ensino básico:**  
**valores dos concelhos**

	Taxa de desistência no ensino básico	Taxa de retenção no ensino básico
Número de casos considerados	270	270
sem informação	5	5
Média	1.86	14.58
Mediana	1.62	14.38
Desvio-padrão	1.20	3.19
Mínimo	.00	1.81
Máximo	7.18	30.40
Percentis		
25	1.08	12.49
50	1.62	14.38
75	2.23	15.99

##### 4.2.1.1. TAXAS SEGUNDO A DIMENSÃO DOS CONCELHOS

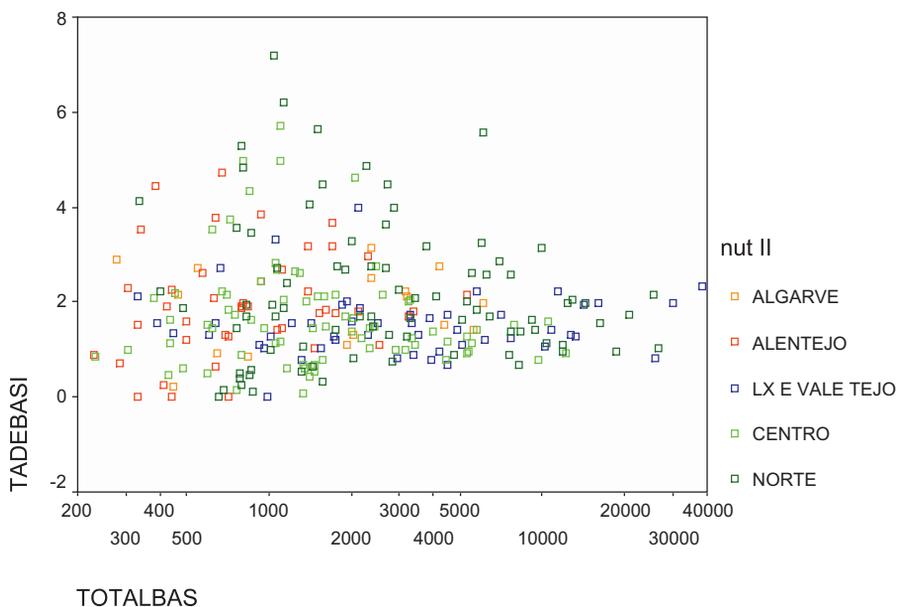
Sendo estes dados a média dos valores assumidos pelos concelhos, é importante verificar se a dimensão dos concelhos, em termos de alunos inscritos, está relacionada com alguns dos valores encontrados. Por

<sup>11</sup> Nos quadros que se seguem, as siglas TARE, TADE e TAPR referem-se, respectivamente, às taxas de retenção, desistência e progressão.

exemplo, se o valor mais extremo das taxas corresponde a totais de alunos muito reduzidos. Os dois gráficos que se seguem (Gráfico I e II) cruzam o número total de alunos inscritos em cada concelho (totalbas) com as respectivas taxas de desistência e de retenção (tadebasi e tarebasi).

### Gráfico I

#### Taxa de desistência segundo o total de alunos inscritos



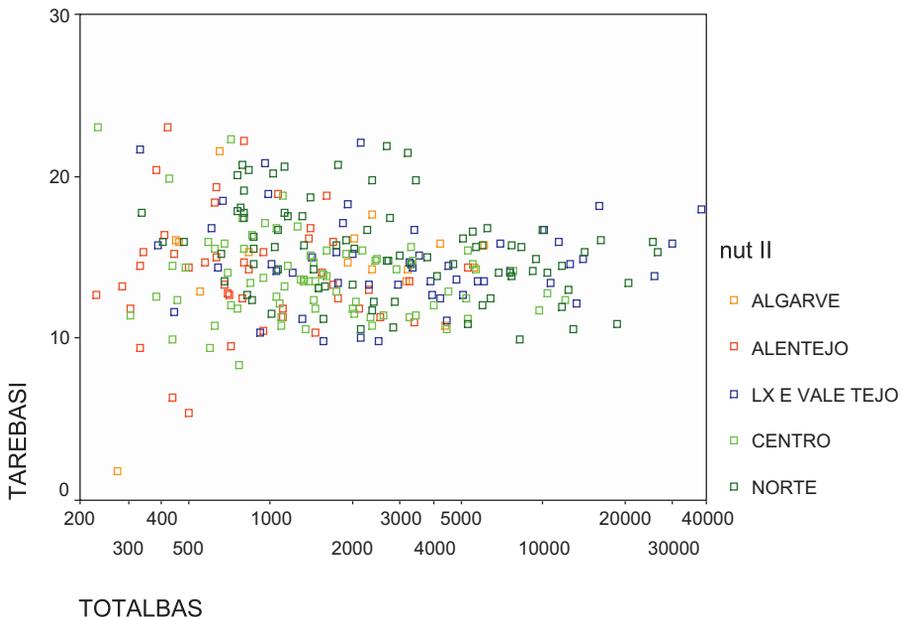
No que diz respeito à taxa de desistência (Gráfico I) podemos verificar, por um lado, que os valores mínimos (0%) se situam nos concelhos mais pequenos (menos de 1000 alunos), mas nestes concelhos também existem taxas elevadas de desistência. Por outro lado, nos concelhos com mais de 15.000 alunos as taxas de desistência estão muito próximas ou são inferiores à média dos concelhos (2%). Se a primeira observação nos pode levar a considerar que a dimensão dos concelhos não condiciona o valor das taxas, já a segunda observação nos leva a considerar que vale a pena ter em atenção os valores médios considerados nestes

“grandes concelhos” – a saber, Lisboa Loures Sintra e Amadora no Sul, Gaia, Porto, Guimarães, Braga e Matozinhos no Norte – como podendo escamotear realidades diferentes no interior de cada um deles.

No caso da taxa de retenção (Gráfico II), também podemos concluir que a dimensão dos concelhos não está associada ao valor destas taxas. Quanto aos grandes concelhos (mais de 15.000 alunos inscritos no básico), as taxas de retenção podem atingir valores significativamente superiores à média (15%) sem nunca atingirem os valores máximos desta taxa. Também aqui vale a pena ter em conta a diversidade de situações que estas médias podem escamotear.

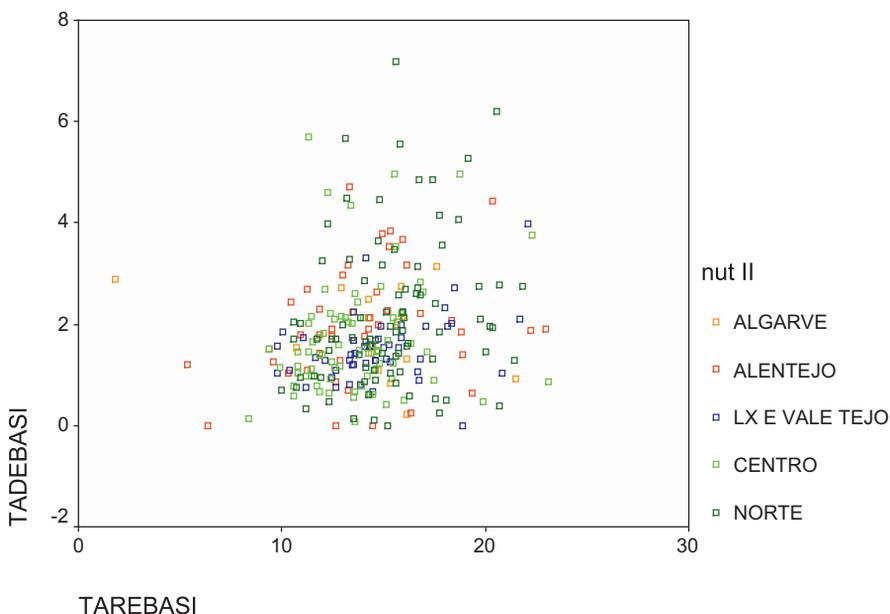
**Gráfico II**

**Taxa de retenção segundo o total de alunos inscritos**



## 4.2.1.2. RELAÇÃO ENTRE TAXAS DE DESISTÊNCIA E DE RETENÇÃO

Finalmente, no gráfico III, podemos observar que não existe uma relação linear entre taxas de desistência e de retenção, havendo antes situações diferentes: há concelhos em que ambas as taxas são elevadas (como é o caso em alguns concelhos do norte e centro), outros onde ambas as taxas são baixas, outros ainda onde uma das taxas é elevada e a outra baixa. Tentaremos mais à frente descrever melhor estas situações.

**Gráfico III****Relação entre taxa de desistência e de retenção no ensino básico**

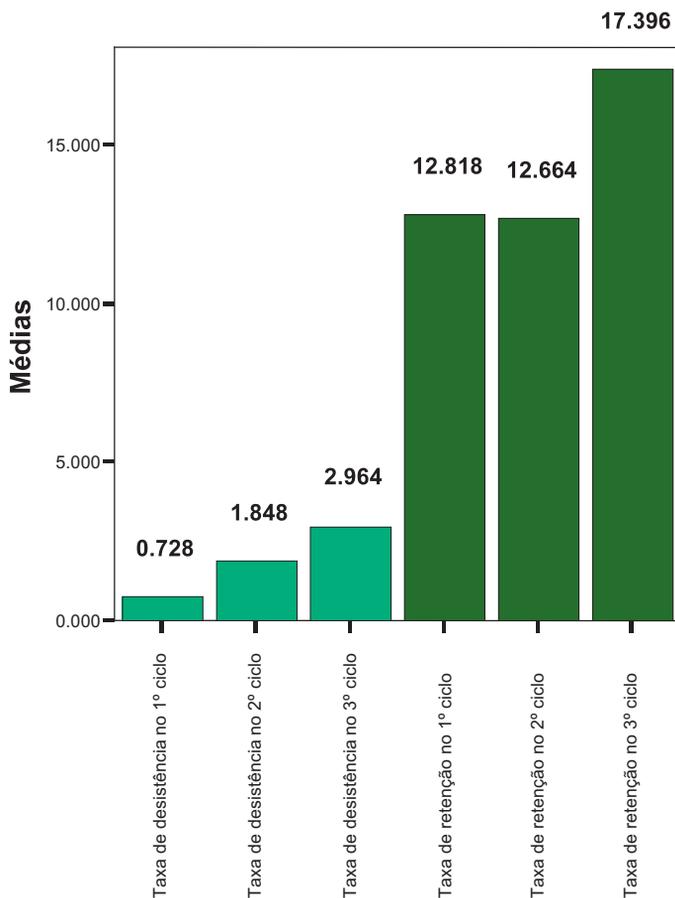
#### 4.2.1.3. TAXAS DE DESISTÊNCIA E DE RETENÇÃO AO LONGO DO PERCURSO ESCOLAR

Como pode observar-se na Tabela 2 e no Gráfico IV, as taxas de desistência e retenção não assumem os mesmos valores ao longo do percurso escolar. Os valores da taxa de desistência, embora baixos, crescem significativamente do 1.º (1%) para o 2.º ciclo (2%) e deste para o 3.º ciclo (3%). Já os valores da taxa de retenção são muito próximos no primeiro e segundo ciclos (13%) e crescem substancialmente no 3.º ciclo (17%).

**Tabela 2**  
**Taxas de desistência e de retenção por ciclo**

	Taxa de desistência no 1.º ciclo	Taxa de desistência no 2.º ciclo	Taxa de desistência no 3.º ciclo	Taxa de retenção no 1.º ciclo	Taxa de retenção no 2.º ciclo	Taxa de retenção no 3.º ciclo
N	275	273	270	275	273	270
Média	.73	1.85	2.96	12.82	12.66	17.40
Mediana	.47	1.24	2.62	12.47	12.16	16.75
Mínimo	.00	.00	.00	4.32	.00	.00
Máximo	9.54	13.33	11.55	25.65	49.82	48.45

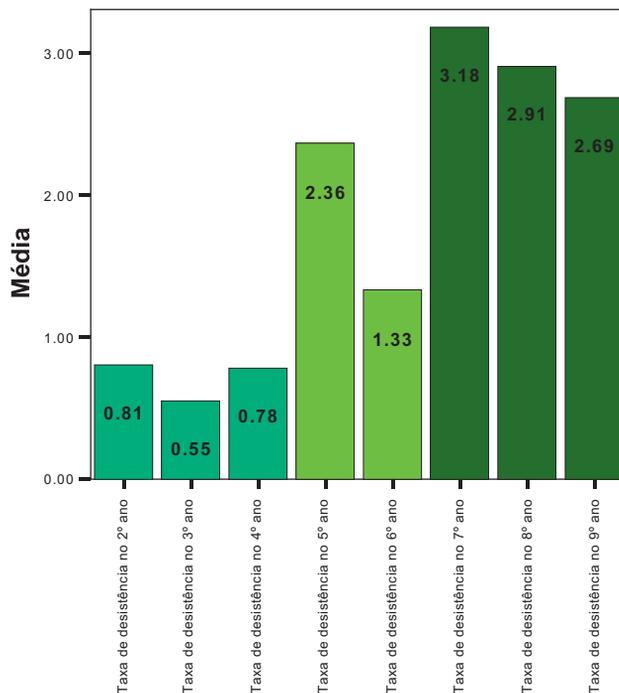
São de salientar, no entanto, relativamente aos dados concelhios, as diferenças que podem encontrar-se entre concelhos, relativamente a cada uma destas taxas. No 1.º ciclo a desistência varia entre os 0 e os 9 alunos em 100 e a retenção entre os 4% e os 26%. No 2.º ciclo a desistência e a retenção podem ir até, respectivamente, os 13% e os 50%. No 3.º ciclo a desistência varia entre os 0 e os 12% e a retenção pode ir até aos 48%.

**Gráfico IV****Taxas de desistência e de retenção por ciclo: médias dos concelhos**

Mas também no percurso de cada ciclo há anos com taxas mais ou menos elevadas de retenção e desistência. Na Tabela 3 e Gráfico V podemos observar que as taxas de desistência são ligeiramente mais elevadas no primeiro ano de cada ciclo: 0.8% no 2.º ano, 2.4% no 5.º ano e 3.2% no 7.ºano.

**Tabela 3****Taxas de desistência por anos: médias dos concelhos**

	N	Mínimo	Máximo	Média
TADES3 Taxa de desistência no 3.º ano	275	.00	10.53	.55
TADES4 Taxa de desistência no 4.º ano	275	.00	19.33	.78
TADES2 Taxa de desistência no 2.º ano	275	.00	11.83	.81
TADES6 Taxa de desistência no 6.º ano	273	.00	7.74	1.33
TADES5 Taxa de desistência no 5.º ano	273	.00	20.29	2.36
TADES9 Taxa de desistência no 9.º ano	270	.00	14.44	2.69
TADES8 Taxa de desistência no 8.º ano	270	.00	13.73	2.91
TADES7 Taxa de desistência no 7.º ano	270	.00	19.33	3.18
Valid N	270			

**Gráfico V****Taxas de desistência por anos**

No que diz respeito às taxas de retenção (Tabela 4 e Gráfico VI) podemos concluir que, com exceção do 3.º ano do 1.º ciclo, essas taxas assumem os valores mais baixos no 2.º ciclo, são elevadas no 2.º ano do 1.º ciclo e atingem os valores máximos no 3.º ciclo, nomeadamente no 7.º ano.

É no primeiro ano de cada ciclo que ambas as taxas são mais elevadas. O caso do 1.º ciclo é de salientar já que, aqui, onde não há retenção no 1.º ano, a taxa de retenção no segundo ano é a mais elevada no conjunto dos anos do 1.º e 2.º ciclos.

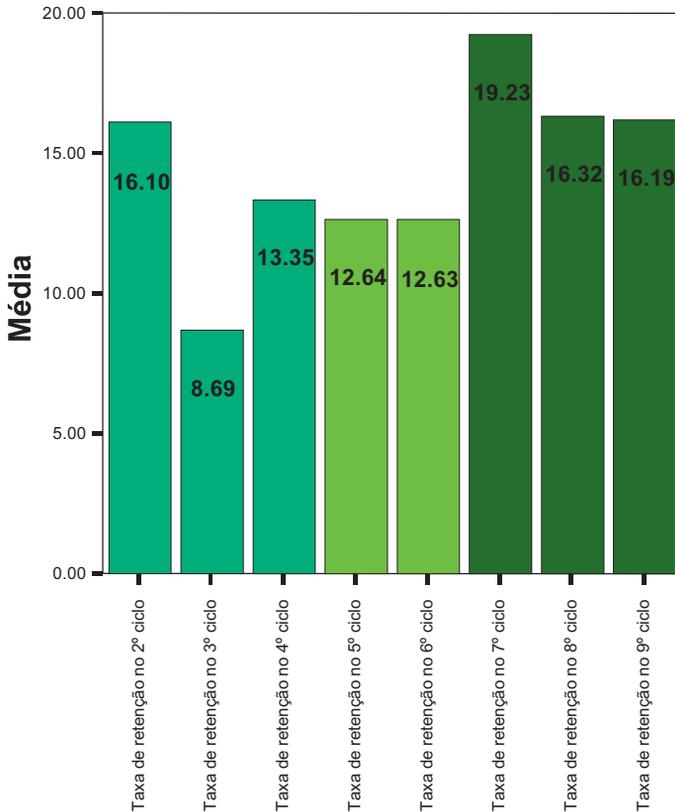
**Tabela 4**

**Taxas de retenção por ano: médias dos concelhos**

	N	Mínimo	Máximo	Média
TARET3 Taxa de retenção no 3.º ano	275	.00	21.88	8.69
TARET6 Taxa de retenção no 6.º ano	273	.00	95.81	12.63
TARET5 Taxa de retenção no 5.º ano	273	.00	34.29	12.64
TARET4 Taxa de retenção no 4.º ano	275	1.59	31.52	13.35
TARET2 Taxa de retenção no 2.º ano	275	1.59	40.54	16.10
TARET9 Taxa de não-conclusão no 9.º ano	270	.00	48.65	16.19
TARET8 Taxa de retenção no 8.º ano	270	.00	46.99	16.32
TARET7 Taxa de retenção no 7.º ano	270	.00	49.65	19.23
Valid N	270			

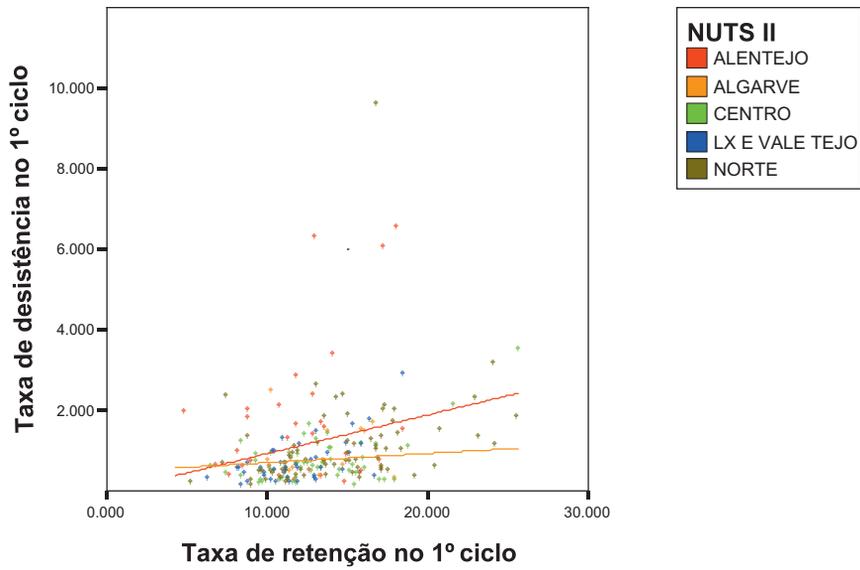
Admitimos que o valor máximo da taxa de retenção no 6.º ano seja uma gralha nos dados originais que não nos foi possível corrigir: segundo estes dados, neste concelho, em 430 alunos inscritos no 6.º ano, 412 são incluídos na coluna da retenção. É obviamente um caso isolado e que não altera significativamente as estatísticas médias.

**Gráfico VI**  
**Taxas de retenção por anos**

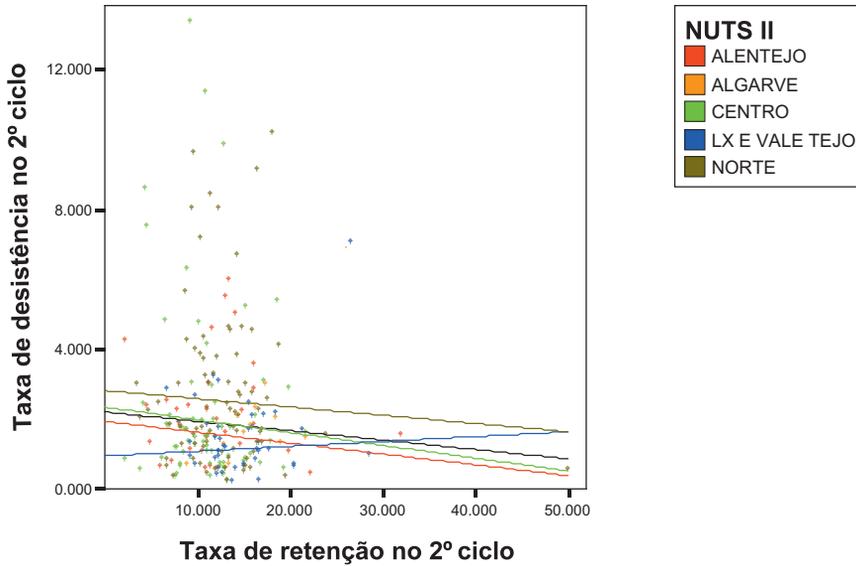


Os próximos gráficos dão-nos algumas indicações sobre as relações destas duas taxas nos três ciclos, mas sobretudo mostram a disparidade de situações dos concelhos e, conseqüentemente, o interesse de uma análise das variações regionais que será apresentada no ponto 4.2.4.

**Gráfico VII**  
**Taxas de retenção e desistência no 1.º ciclo**



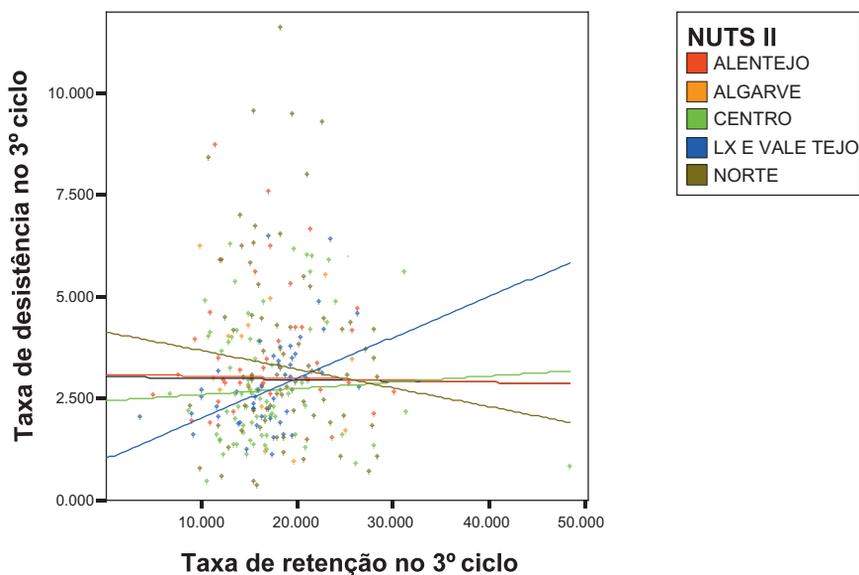
**Gráfico VIII**  
**Taxas de retenção e desistência no 2.º ciclo**



No 1.º ciclo (gráfico VII) as taxas de desistência são em geral baixas, com exceção sobretudo de alguns concelhos do Alentejo. Parece haver, em todas as regiões, uma relação positiva entre as duas taxas, ie, as taxas de desistência são elevadas quando as taxas de retenção também são elevadas.

No 2.º ciclo (gráfico VIII) as taxas de desistência crescem e isto acontece sobretudo em concelhos do Norte e Centro. Por outro lado, com exceção da região do Algarve onde se mantém a tendência do 1.º ciclo, neste 2.º ciclo parece desaparecer qualquer relação entre as taxas de desistência e de retenção.

**Gráfico IX**  
**Taxas de retenção e desistência no 3.º ciclo**



No 3.º ciclo (gráfico IX) cresce o número de concelhos com taxas de desistência elevadas em todas as regiões e em particular no Norte, ao mesmo tempo que cresce significativamente o número de concelhos com taxas de retenção elevadas em todas as regiões. Quanto à relação entre as duas taxas é de realçar a região do Algarve onde os concelhos com maior retenção têm agora menor desistência, e a região de Lisboa e vale do Tejo onde se acentua a relação positiva entre desistência e retenção.

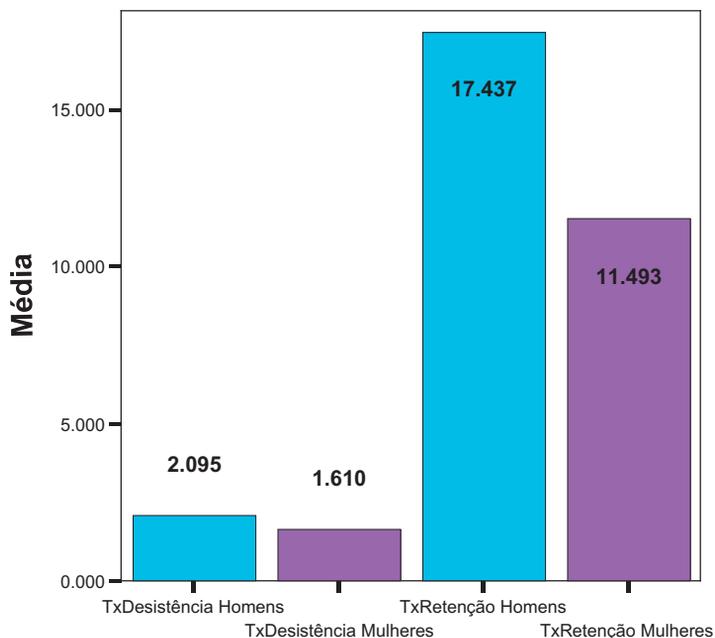
#### 4.2.1.4. TAXAS DE DESISTÊNCIA E DE RETENÇÃO NA POPULAÇÃO FEMININA E NA POPULAÇÃO MASCULINA

Quisemos confirmar com esta análise a ideia comum segundo a qual o insucesso escolar é mais frequente nos rapazes do que nas raparigas. Com efeito as taxas de desistência e de retenção na população masculina são superiores às da população feminina. No entanto, mais uma vez, se atendermos aos mínimos e máximos, podem observar-se diferenças significativas nos concelhos, que exploraremos no capítulo seguinte: as taxas de desistência da população feminina e masculina variam em ambos os casos entre os 0 e os 8%; as taxas de retenção podem atingir os 30% tanto numa população como noutra; as taxas de retenção mínimas que podem ser nulas na população feminina, não têm valores abaixo dos 3.6% na população masculina.

**Tabela 5**

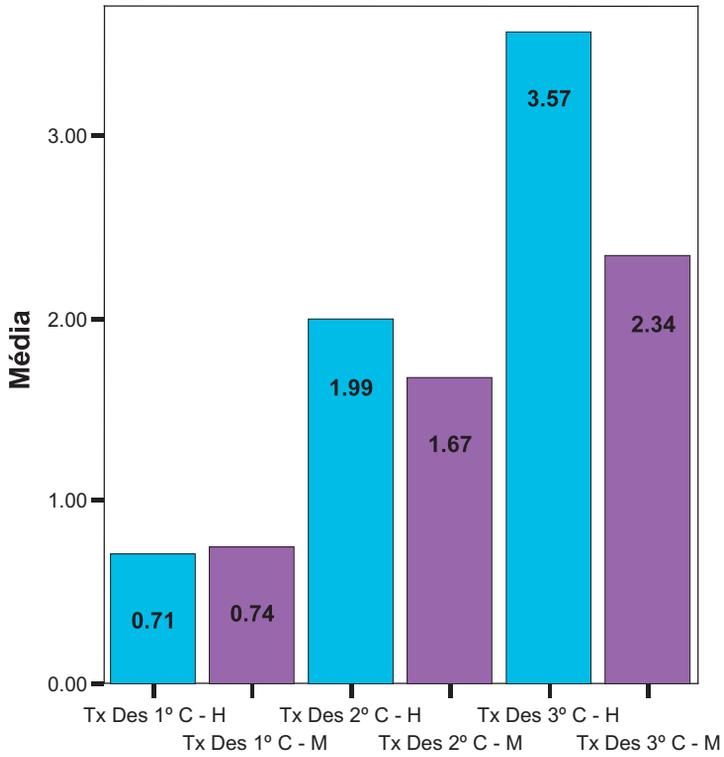
#### **Taxas de desistência e retenção no ensino básico**

	Taxa de desistência na pop. masculina	Taxa de desistência na pop. feminina	Taxa de retenção na pop.masculina	Taxa de retenção na pop. feminina
Média	2.10	1.61	17.44	11.49
Desvio-padrão	1.32	1.26	3.76	3.05
Mínimo	.00	.00	3.60	.00
Máximo	7.99	7.60	30.18	30.63

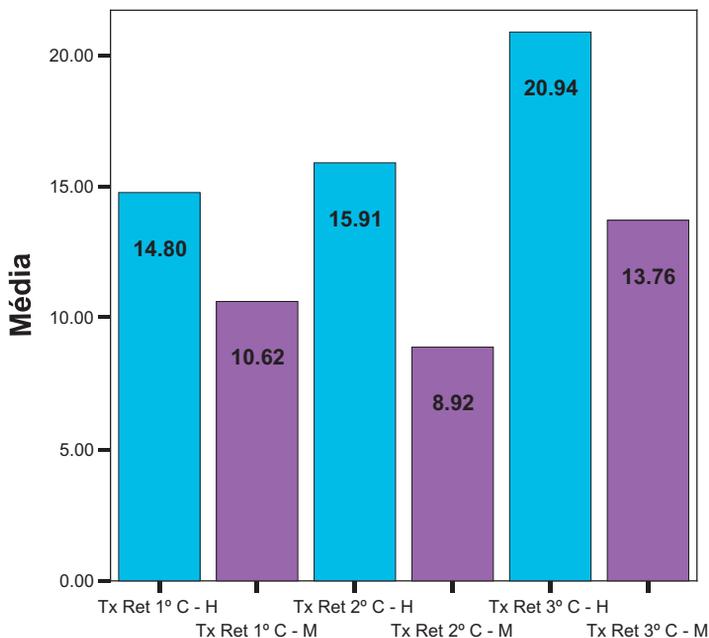
**Gráfico X****Taxas de desistência e de retenção no ensino básico por sexo**

A análise da taxa de desistência por ciclos, por sua vez, permite identificar situações diferentes. No 1.º ciclo praticamente não há diferenças entre as duas populações feminina e masculina. Esta observação pode significar que relativamente a estas crianças de idade mais baixa há um maior controlo familiar e social no sentido da frequência da escola. Já no 2.º e no 3.º ciclo as diferenças entre as populações feminina e masculina podem dever-se a um menor controlo social e familiar e a reais diferenças de socialização dos rapazes e das raparigas.

**Gráfico XI**  
**Taxa de desistência segundo o sexo por ciclo**



**Gráfico XII**  
**Taxa de retenção segundo o sexo por ciclo**



No caso da retenção as diferenças entre as populações masculina e feminina são acentuadas em todos os ciclos sendo superiores na população masculina. Mais uma vez e genericamente, esta observação pode apontar para diferentes socializações: os resultados do 1.º ciclo sugerem que aos rapazes é mais facilmente permitido o insucesso/retenção na escola, enquanto para as raparigas insucesso se traduz, mais facilmente do que no caso dos rapazes, em desistência.

#### 4.2.1.5. COMPORTAMENTO DAS TAXAS DE DESISTÊNCIA E DE RETENÇÃO: PRINCIPAIS CONCLUSÕES

A primeira conclusão a retirar da análise desenvolvida nesta primeira parte é que os indicadores como a taxa de desistência e a taxa de retenção podem indiciar realidades diversas quando consideradas as variáveis “dimensão dos concelhos”, “percurso escolar” e “sexo”.

Em primeiro lugar, vimos como o risco parece traduzir-se mais facilmente na taxa de desistência nos “pequenos concelhos” enquanto nos “grandes concelhos” se traduz provavelmente mais correctamente na taxa de retenção.

Em segundo lugar, vimos como as taxas de desistência crescem regularmente do 1.º para o 3.º ciclo sendo sempre mais elevadas no 1.º ano de cada ciclo, enquanto as taxas de retenção têm valores muito próximos no 1.º e no 2.º ciclos – atingindo o valor mais elevado destes dois ciclos no 2.º ano de escolaridade – crescendo acentuadamente no 3.º ciclo com um valor máximo no 7.º ano de escolaridade.

Finalmente observámos que estas taxas assumem em geral valores mais elevados na população masculina embora haja diferenças visíveis ao longo do período escolar. No 1.º ciclo as taxas de desistência são ligeiramente superiores na população feminina, enquanto no 2.º ciclo, moderadamente, e no 3.º ciclo, acentuadamente, a população masculina conhece taxas de desistência mais elevadas. Já a taxa de retenção é sempre mais elevada na população masculina do que na população feminina, com diferenças relativamente pequenas no 1.º ciclo acentuando-se claramente já a partir do 2.º ciclo.

Em resumo, poder-se-ia considerar que existem momentos sensíveis do percurso escolar: nos dois primeiros ciclos, o 2.º ano de escolaridade como um ano onde as taxas de retenção são muito elevadas; nestes dois ciclos, as taxas de desistência podem ser um indicador eficaz para se analisar as diferenças de vulnerabilidade das populações feminina e masculina. O 3.º ciclo que culmina um processo de socialização escolar e se

constitui como o fim da escolaridade obrigatória, aparece como lugar privilegiado da análise do risco escolar traduzido tanto nas taxas de desistência como nas de retenção.

#### 4.2.2. TAXAS DE DESISTÊNCIA E DE RETENÇÃO: ANÁLISE DE DIFERENÇAS REGIONAIS

##### 4.2.2.1. TAXAS DE DESISTÊNCIA E DE RETENÇÃO NAS NUT II E NAS NUT III

**Tabela 6**

**Taxas de desistência e de retenção no básico por NUT II:  
média dos concelhos**

NUTS II		Taxa de desistência no ensino básico	Taxa de retenção ensino básico
ALENTEJO	Média	1.97	14.04
	Mediana	1.87	13.78
	Mínimo	.00	5.38
	Máximo	4.73	22.99
ALGARVE	Média	1.87	14.43
	Mediana	2.06	15.04
	Mínimo	.22	1.81
	Máximo	3.13	21.51
CENTRO	Média	1.69	13.92
	Mediana	1.46	13.56
	Mínimo	.08	8.37
	Máximo	5.71	30.40
LISBOA E VALE DO TEJO	Média	1.52	14.75
	Mediana	1.41	14.38
	Mínimo	.00	9.80
	Máximo	3.98	22.09
NORTE	Média	2.17	15.40
	Mediana	1.85	15.42
	Mínimo	.00	9.97
	Máximo	7.18	21.84
TOTAL	Média	1.86	14.58
	Mediana	1.62	14.38
	Mínimo	.00	1.81
	Máximo	7.18	30.40

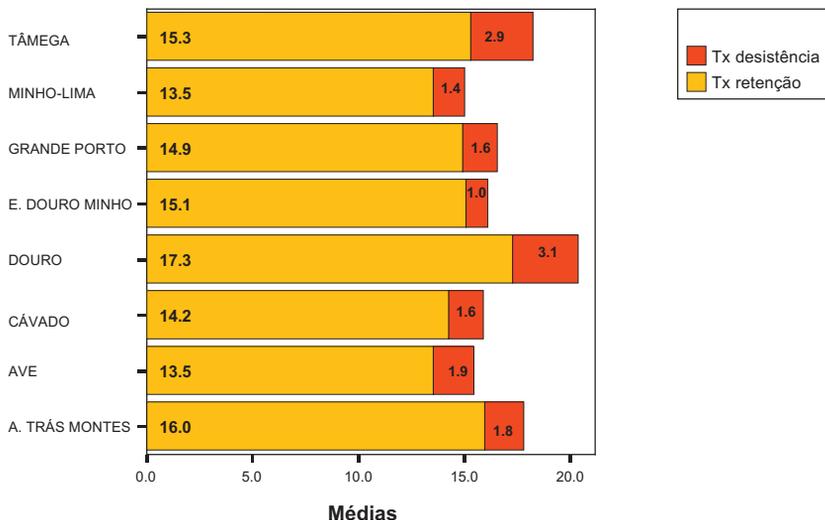
A taxa média de desistência mais elevada situa-se no Norte (2.17), vindo a seguir o Alentejo (1.97). De referir que, ao contrário das outras regiões o Algarve não tem nenhum concelho com taxa de desistência nula, enquanto as taxas máximas de desistência se encontram em concelhos do Norte.

Também é o Norte que tem a taxa média de retenção mais elevada (15.4), seguido da região de Lisboa e Vale do Tejo (14.75). São também estas duas regiões que se destacam por não terem taxas médias de retenção abaixo dos 10%. É na região Centro, com a menor taxa média de retenção, que se encontram os concelhos com taxas de retenção mais elevadas de todo o país (até 30.4%).

Observemos as taxas médias de retenção e desistência por NUT III.

### Gráfico XIII

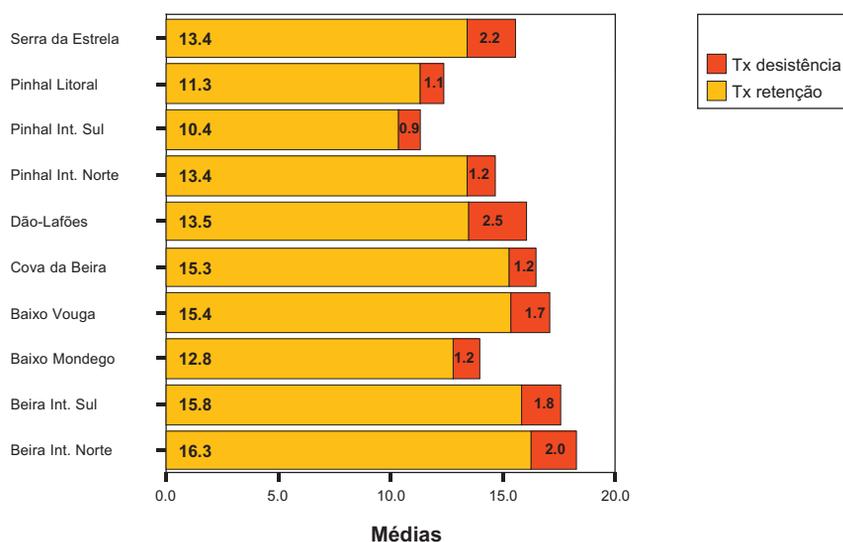
#### Taxas de desistência e de retenção por NUT III: Norte



No Norte destacam-se as regiões do Douro e Tâmega como tendo os valores de desistência mais elevados entre as NUT III (3.07 no Douro e 2.89 no Tâmega). Quanto às taxas de retenção é ainda o Douro que conhece os valores mais elevados entre todas as NUT III (17.3) seguido de Alto-Trás-os-Montes (16.0).

### Gráfico XIV

#### Taxas de desistência e de retenção por NUT III: Centro

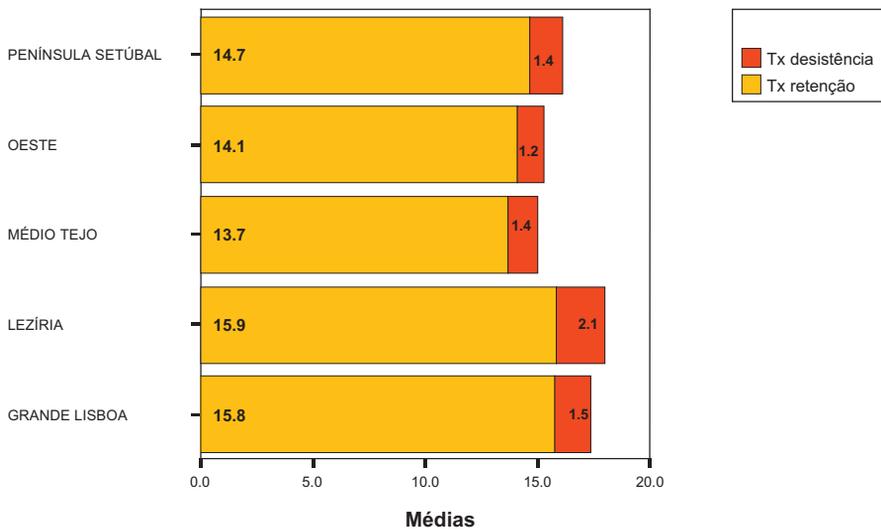


Na região Centro destacam-se com valores de desistência e retenção mais elevados e próximas dos valores do Douro e Tâmega, as Beiras Interiores Norte e Sul.

A região de Dão-Lafões é, depois do Douro e do Tâmega, a NUT III com maior taxa de desistência no país (2.54).

É também na região Centro que encontramos os valores acumulados de desistência e retenção mais baixos das NUT III: Pinhal Interior Sul e Pinhal Litoral.

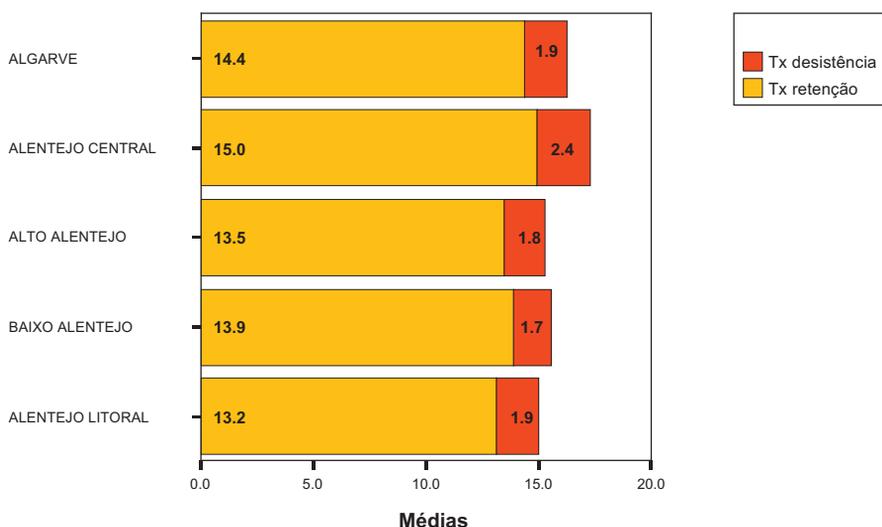
**Gráfico XV**  
**Taxas de desistência e de retenção por NUT III:**  
**Lisboa e Vale do Tejo**



Nesta região de Lisboa e Vale do Tejo são de destacar, pelas suas elevadas taxas de desistência e de retenção, a Lezíria e a Grande Lisboa. Sem atingirem os valores do Douro estas duas regiões têm taxas acumuladas de desistência e retenção próximas das Beiras Interiores e, portanto, entre as mais elevadas do país.

## Gráfico XVI

### Taxas de desistência e de retenção por NUT III: Alentejo e Algarve



No Alto e Baixo Alentejo assim como no Alentejo Litoral as taxas acumuladas de desistência e abandono estão próximas dos 15%, como o Médio Tejo, Oeste e Península de Setúbal: sem serem as mais baixas são taxas inferiores à taxa acumulada média do continente (16.4). Já no Alentejo Central se destaca a taxa de desistência como estando entre as mais elevadas do país (2.38) logo a seguir às três regiões de maiores taxas de desistência, Douro, Tâmega e Dão-Lafões.

Esta primeira análise vem confortar uma hipótese já atrás avançada: enquanto a desistência aparece como a “penalização” mais corrente em regiões mais deprimidas e onde provavelmente a pressão para a escolarização é menor (concelhos do Douro, Tâmega, Dão-Lafões, Alentejo Central, Serra da Estrela e Lezíria com taxas médias de desistência acima dos 2%), já a retenção surge tanto nestas regiões mais deprimidas como nas

mais desenvolvidas (como é o caso da Grande Lisboa que tem a sexta taxa de retenção mais elevada no conjunto das 28 regiões definidas pelas NUT III).

#### 4.2.2.2. DESISTÊNCIA E RETENÇÃO DURANTE O PERCURSO ESCOLAR NAS NUT II

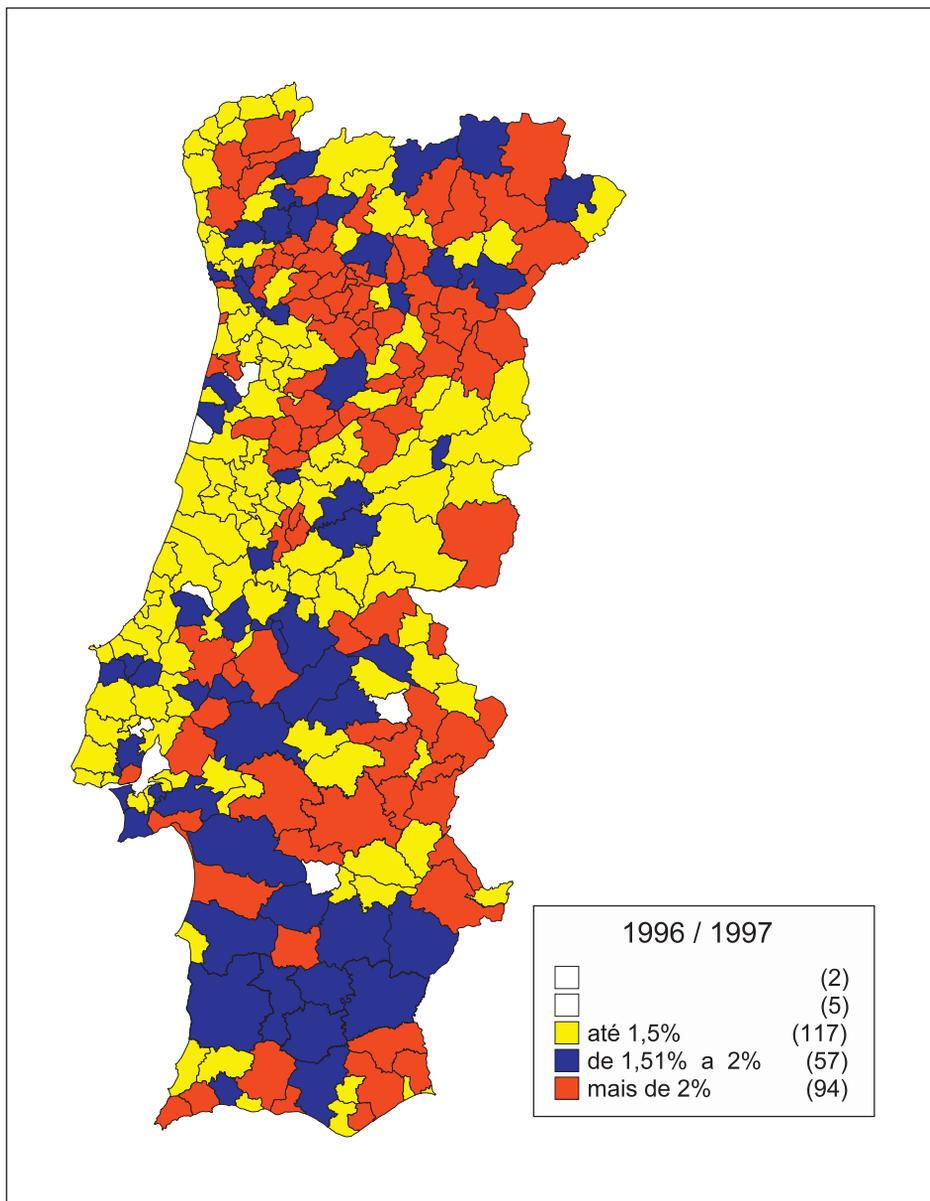
**Tabela 7**  
**Taxas de desistência e retenção por ciclos nas NUT II**

NUTS II		Taxa de desistência no 1.º ciclo	Taxa de desistência no 2.º ciclo	Taxa de desistência no 3.º ciclo	Taxa de retenção no 1.º ciclo	Taxa de retenção no 2.º ciclo	Taxa de retenção no 3.º ciclo
ALENTEJO	Média	1.09	1.52	3.01	11.86	12.67	17.00
	Número de concelhos	46	45	44	46	45	44
ALGARVE	Média	.76	1.12	3.36	13.33	13.27	16.07
	Número de concelhos	16	16	16	16	16	16
CENTRO	Média	.47	1.93	2.69	12.58	10.89	16.85
	Número de concelhos	78	78	76	78	78	76
LX E VALE TEJO	Média	.52	1.14	2.70	11.72	15.18	16.98
	Número de concelhos	51	50	50	51	50	50
NORTE	Média	.89	2.51	3.27	14.13	12.69	18.60
	Número de concelhos	84	84	84	84	84	84
TOTAL	Média	.73	1.85	2.96	12.82	12.66	17.40
	Número de concelhos	275	273	270	275	273	270

A distribuição por concelhos das taxas de desistência e de retenção no ensino básico pode ser visualizada nos Mapas A e B. Os Mapas C e D evidenciam valores máximos de desistência e retenção, respectivamente.

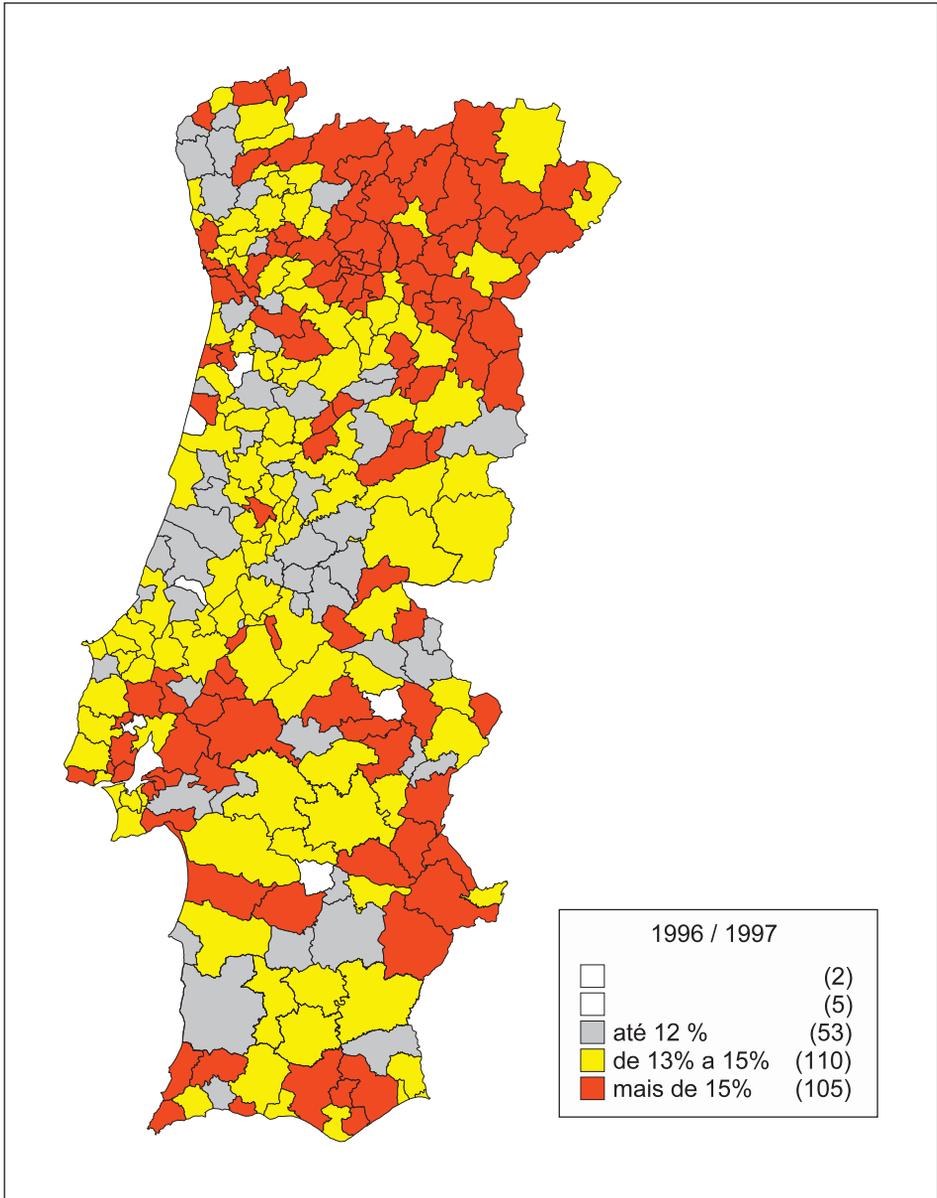
## MAPA A

### Taxa de desistência no total do ensino básico



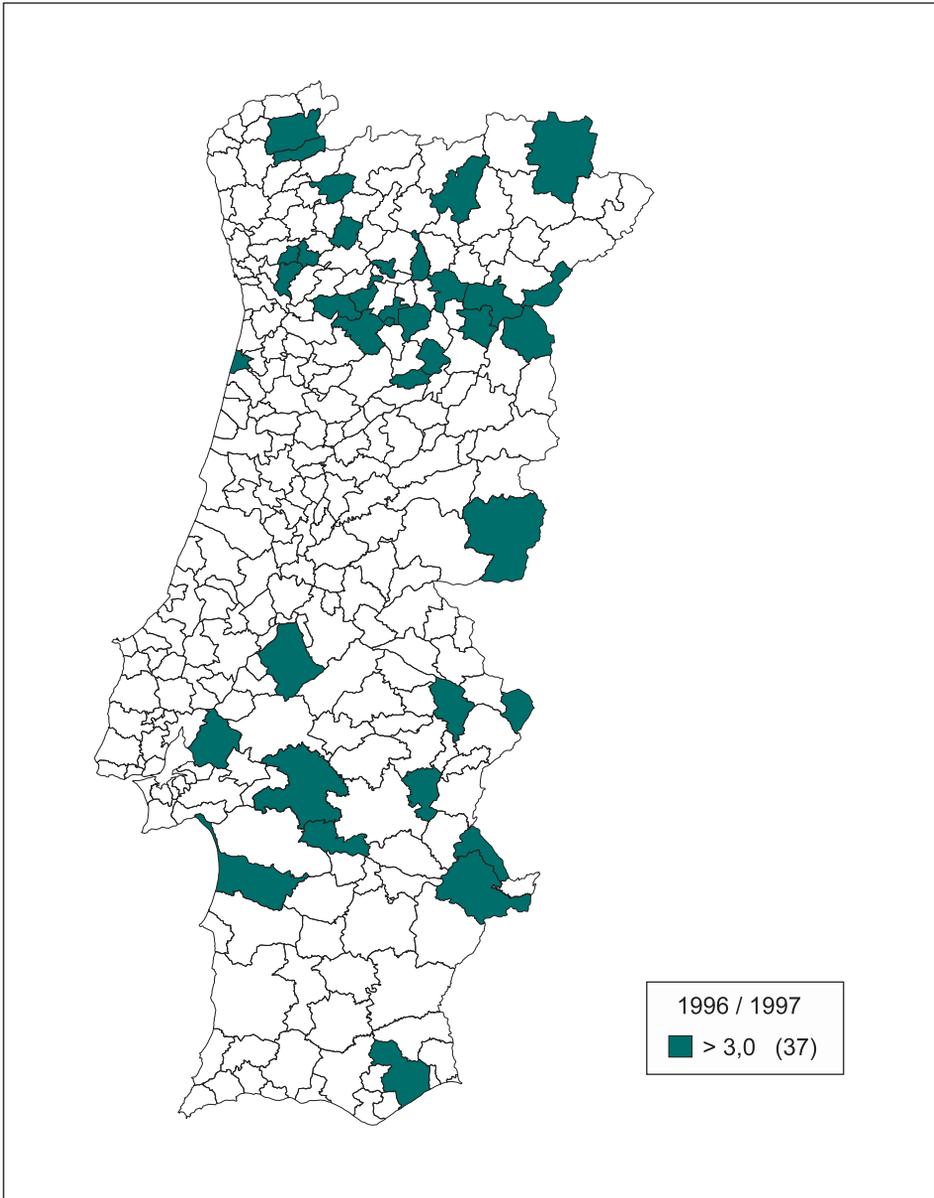
**MAPA B**

**Taxa de retenção no total do ensino básico**



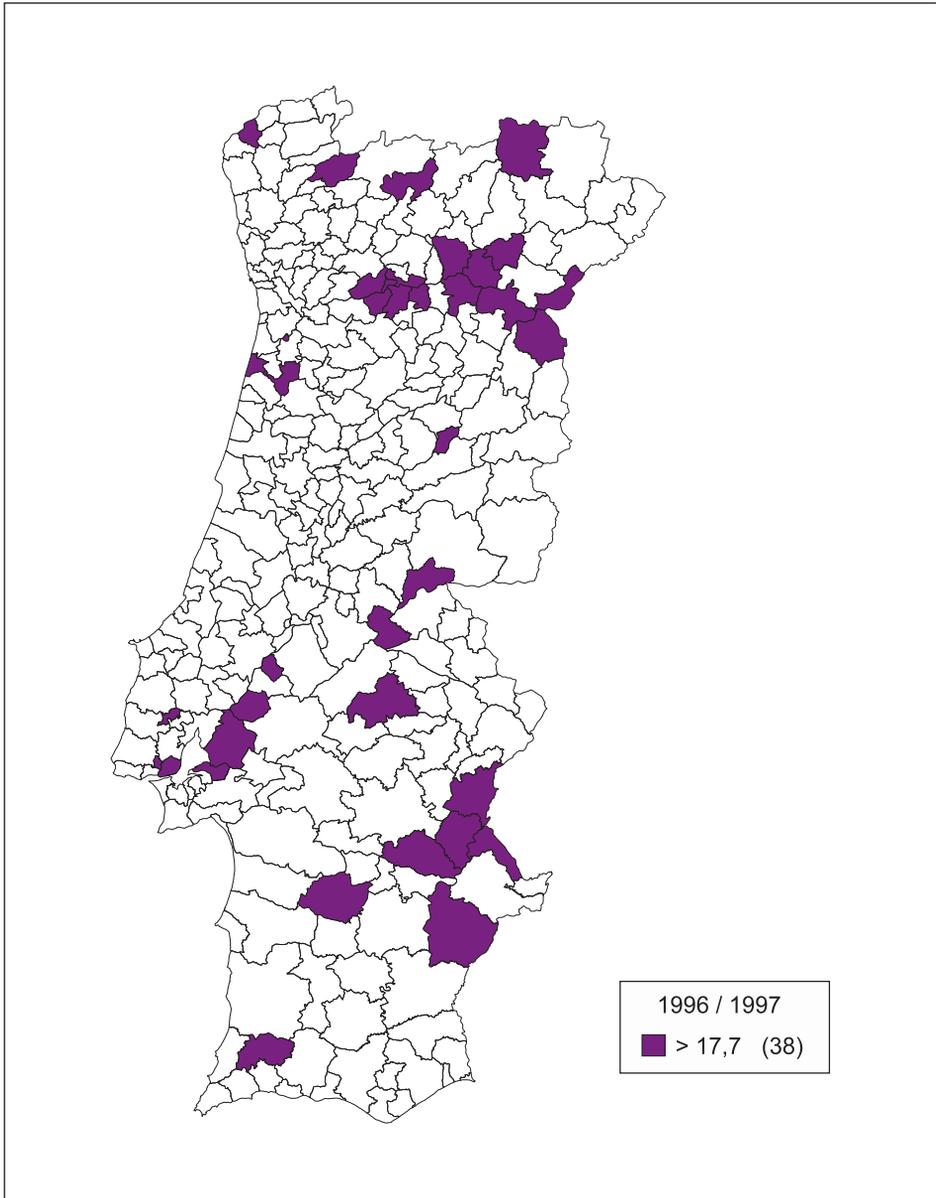
## MAPA C

### Valores máximos de desistência no total do ensino básico

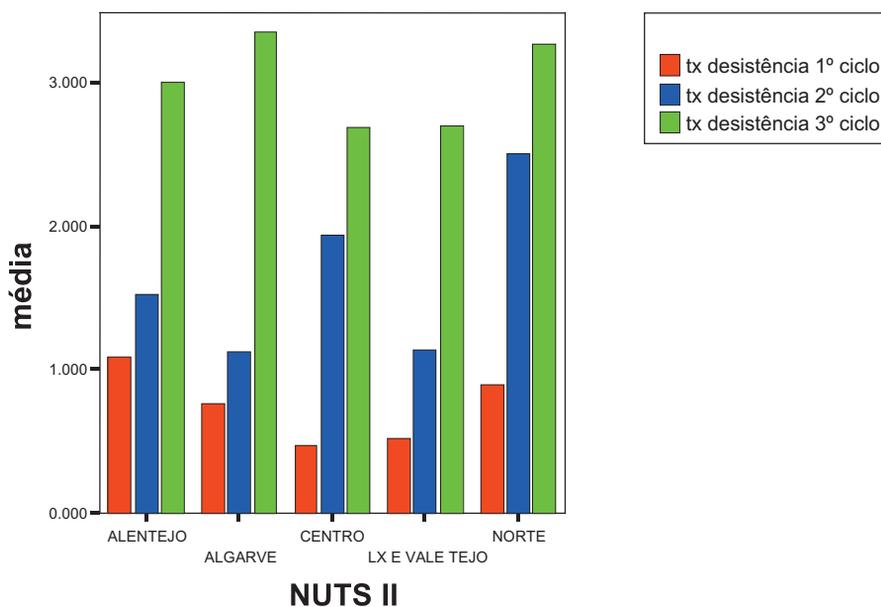


## MAPA D

### Valores máximos de retenção no total do ensino básico



**Gráfico XVII**  
**Taxas de desistência por ciclos na NUT II**

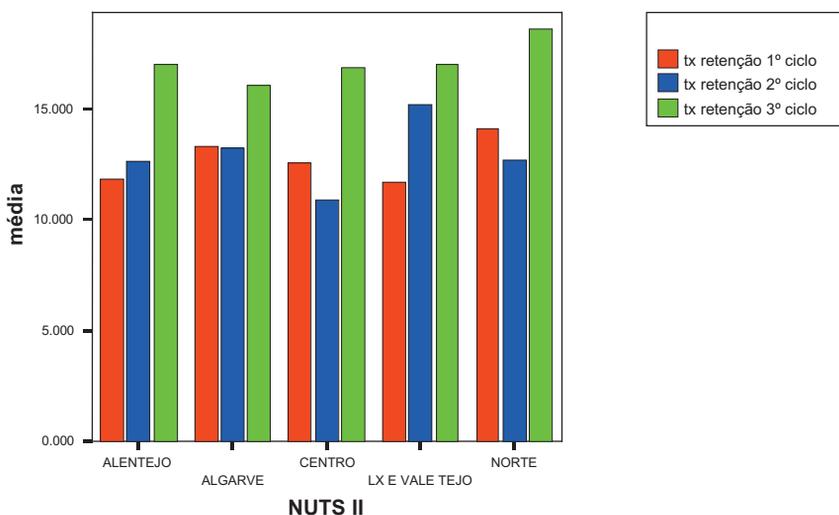


Quando analisadas por ciclos, vemos que, no 1.º ciclo, as taxas de desistência mais elevadas se situam no Alentejo, com valores que duplicam os da região Centro e Vale do Tejo.

Nos 2.º e 3.º ciclos as taxas de desistência mais elevadas estão no Norte, sendo ainda de salientar, no 3.º ciclo, a elevada taxa de desistência no Algarve.

Enquanto o Norte conhece taxas de desistência elevadas nos três ciclos, o Alentejo caracteriza-se pela desistência precoce (taxas mais elevadas do 1.º ciclo) e o Algarve pela desistência tardia (taxas mais elevadas do 3.º ciclo).

**Gráfico XVIII**  
**Taxas de retenção por ciclos na NUT II**



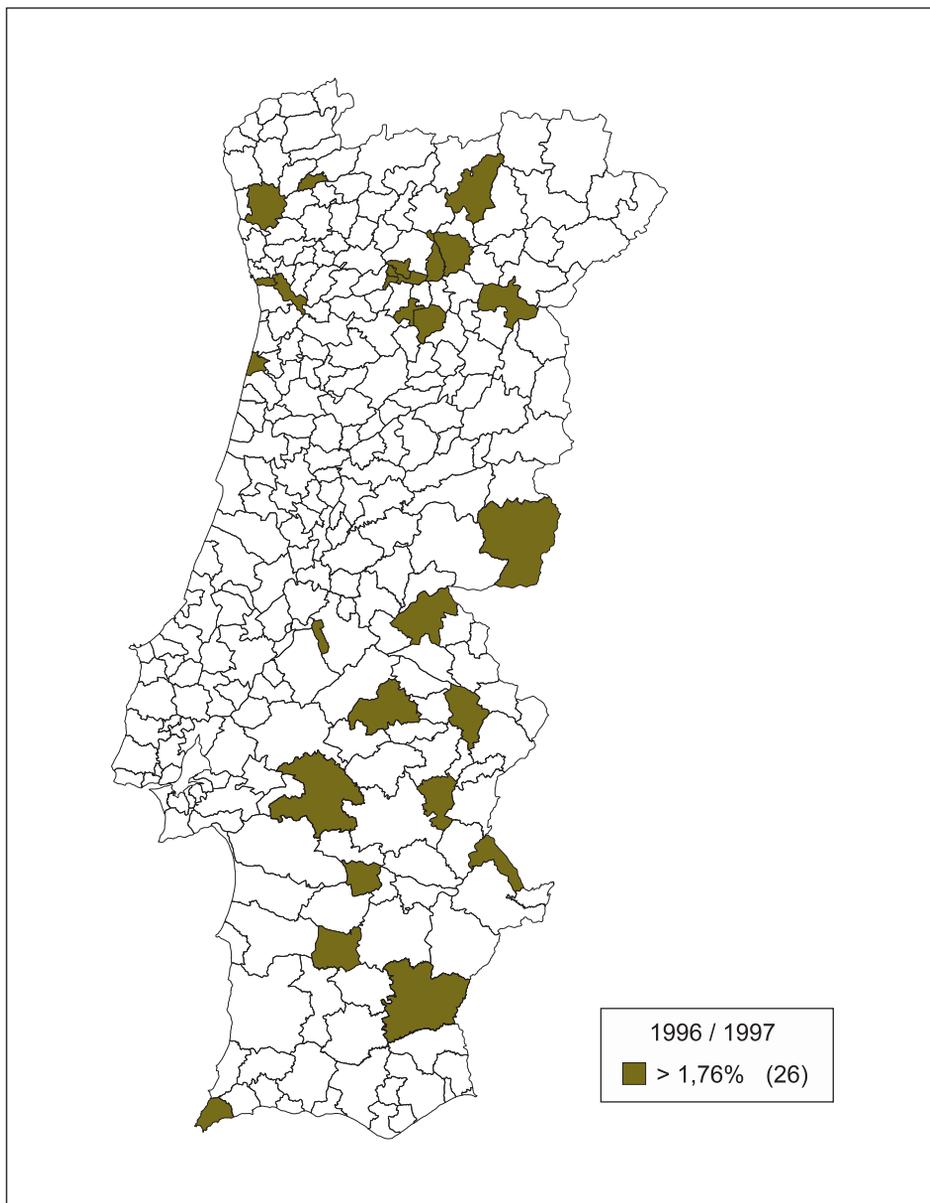
A única região onde as taxas de retenção crescem regularmente do 1.º até ao 3.º ciclo é a região de Lisboa e Vale do Tejo. O Alentejo e Algarve têm taxas de retenção muito próximas nos 1.º e 2.º ciclos e o aumento verifica-se no 3.º ciclo, enquanto o Centro e o Norte têm taxas mais baixas no 2.º ciclo, aumentando no 1.º e no 3.º.

Assim, o Norte, o Alentejo e o Algarve confirmam-se como as regiões com taxas mais elevadas tanto de desistência como de retenção. O Norte tem taxas de desistência e de retenção elevadas nos três ciclos. O Alentejo caracteriza-se por taxas de desistência elevadas no 1.º ciclo e taxas de retenção elevadas no 3.º ciclo. O Algarve conhece uma situação inversa com taxas de retenção elevadas no 1.º e no 2.º ciclos e taxas de desistência elevadas no 3.º ciclo.

Os concelhos com taxas extremas de desistência e retenção nos três ciclos aparecem nos Mapas E a J.

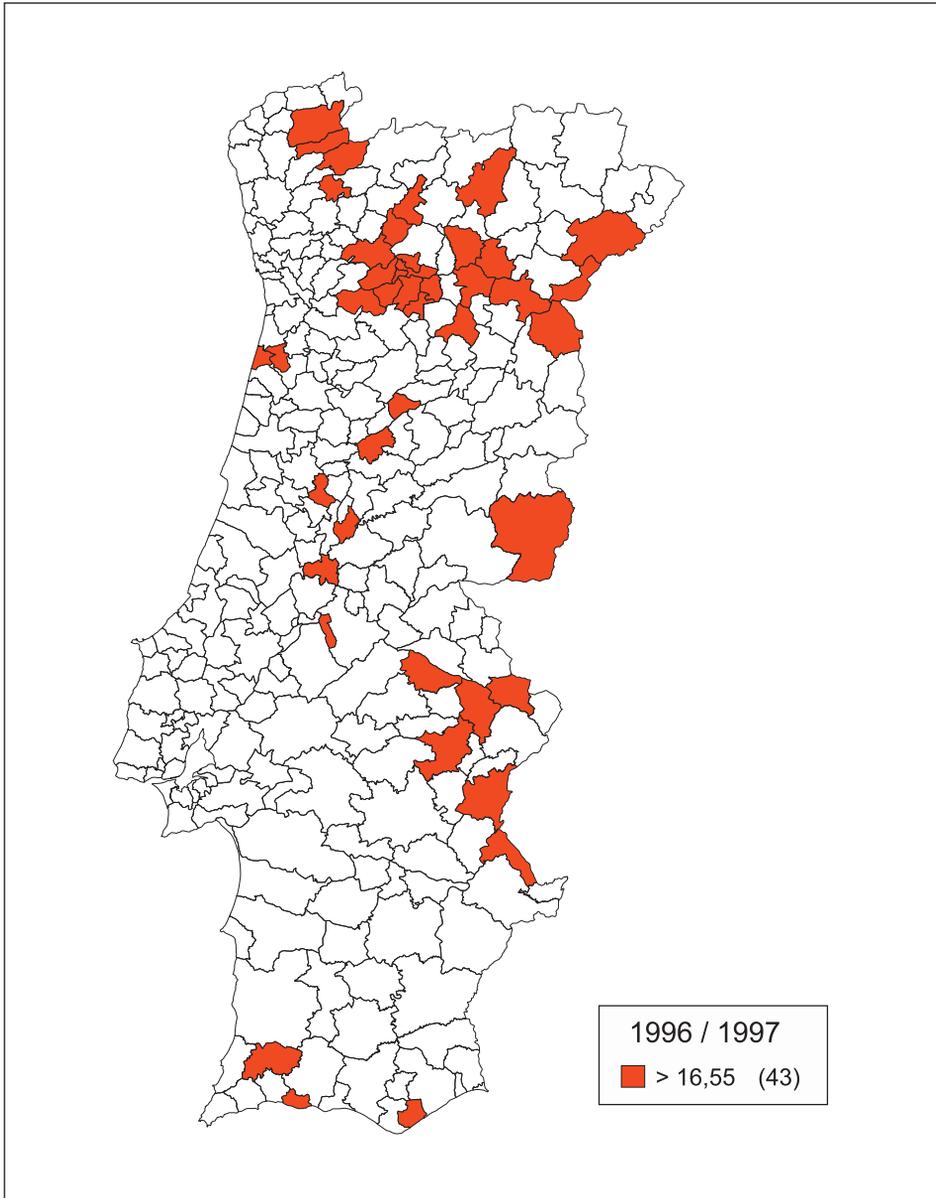
## MAPA E

### Valores máximos de desistência no 1.º ciclo



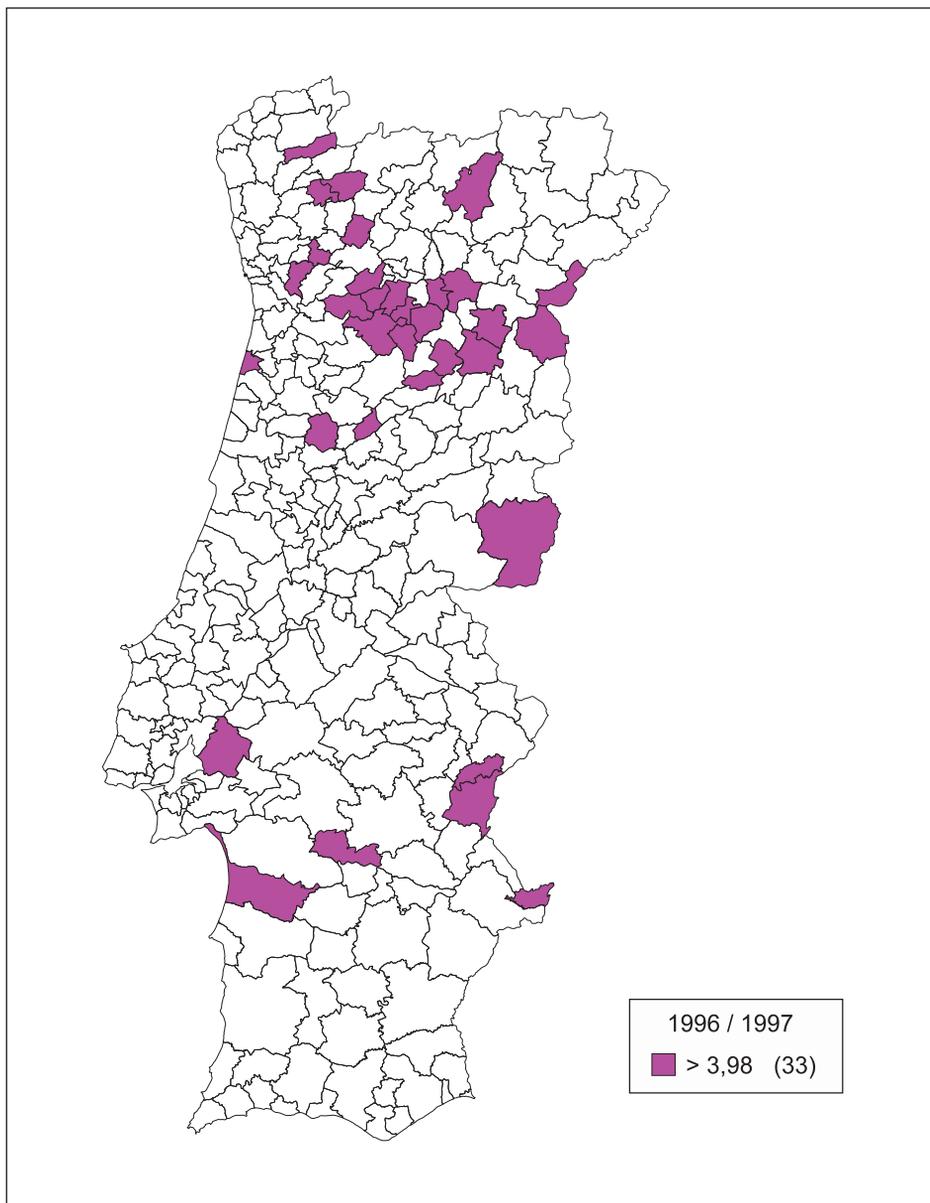
## MAPA F

### Valores máximos de retenção no 1.º ciclo



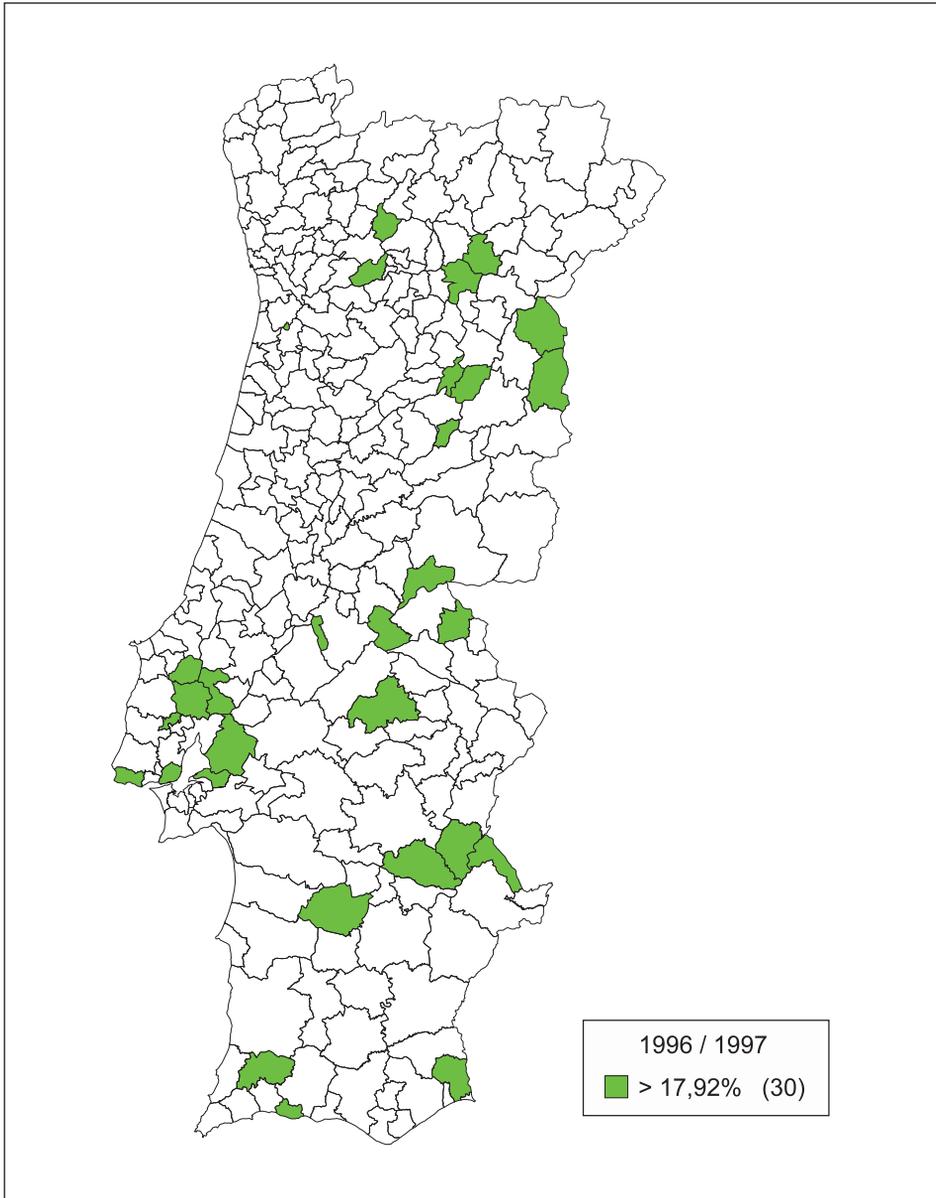
## MAPA G

### Valores máximos de desistência no 2.º ciclo



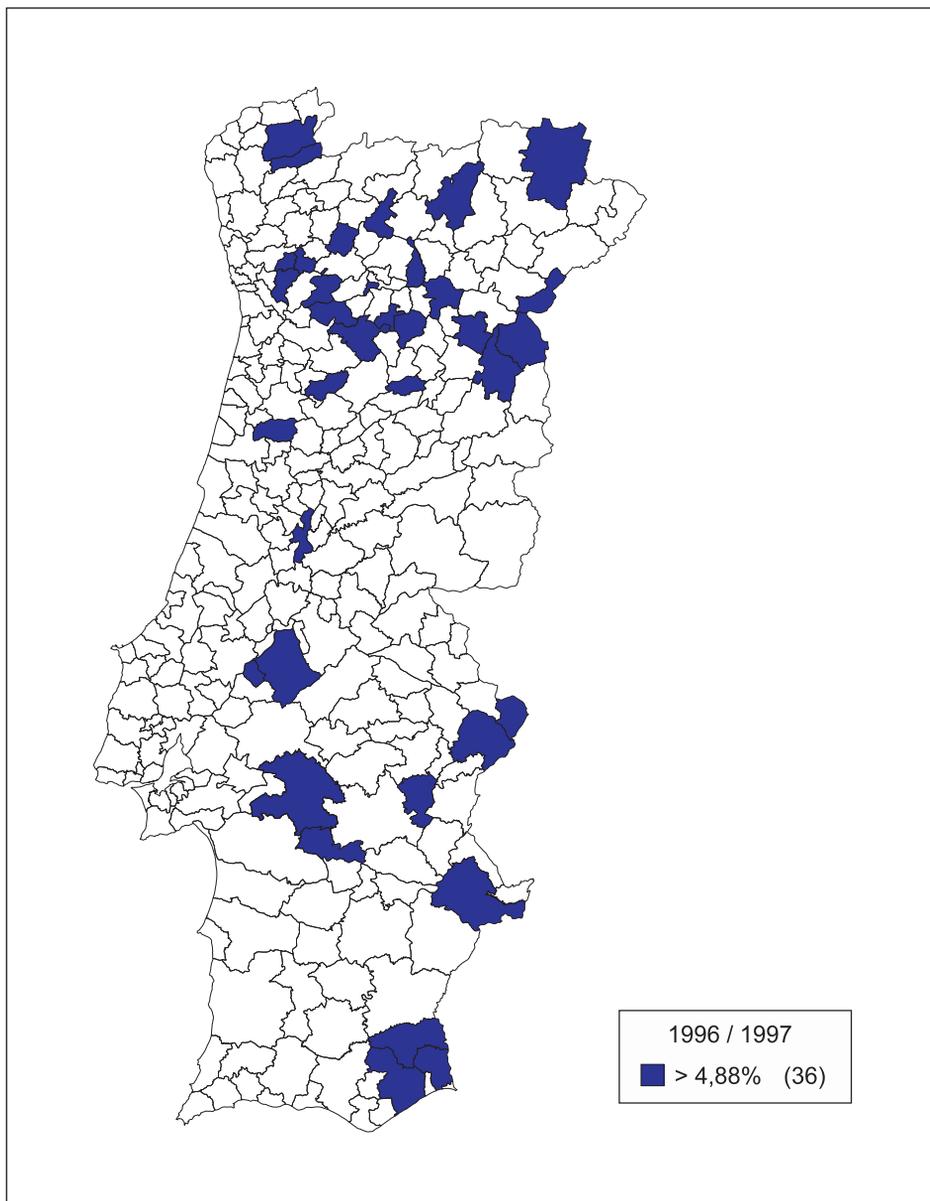
## MAPA H

### Valores máximos de retenção no 2.º ciclo



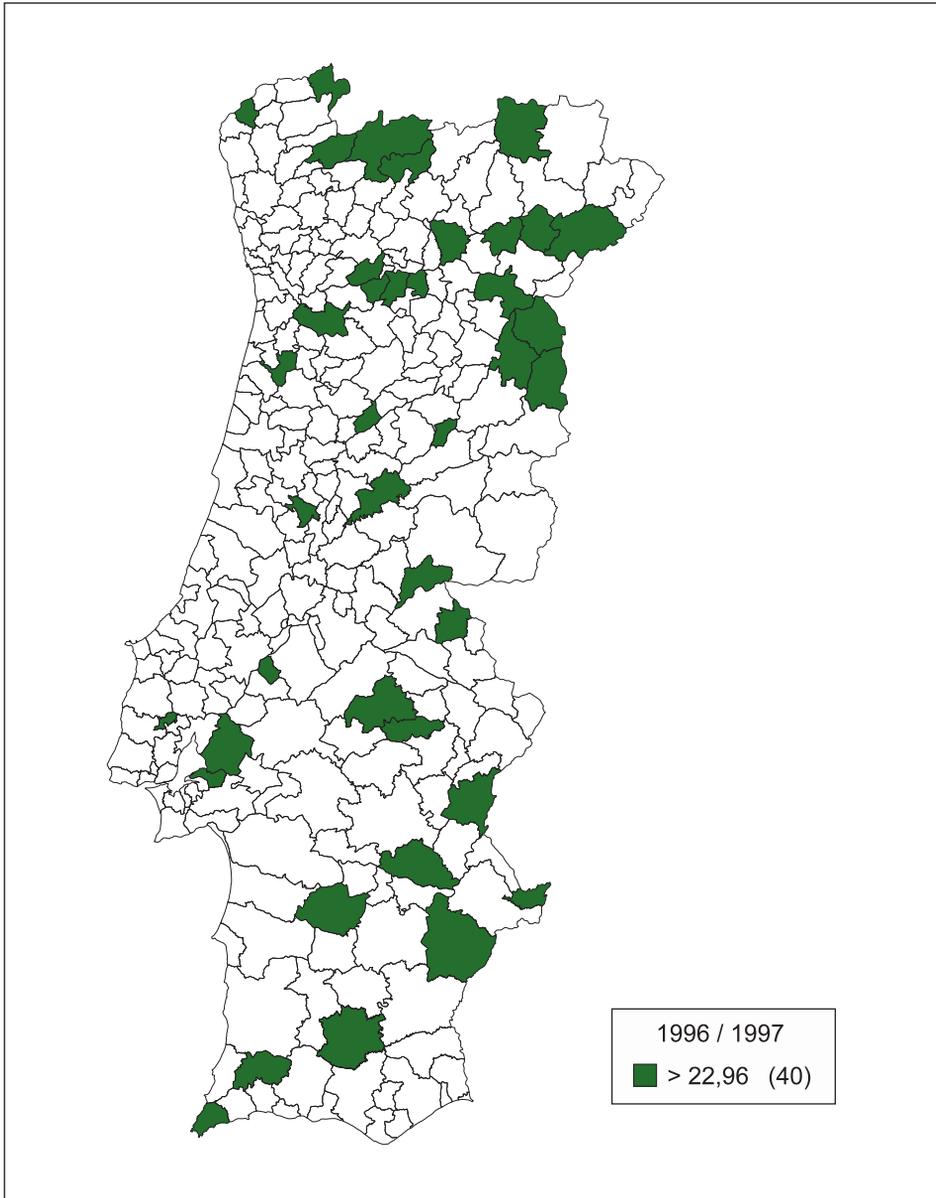
# MAPA I

## Valores máximos de desistência no 3.º ciclo



## MAPA J

### Valores máximos de retenção no 3.º ciclo



Tentámos sistematizar esta informação com base num procedimento estatístico de classificação, a análise de *clusters*, que consiste na comparação de diferentes unidades de análise, neste caso os concelhos, segundo diferentes variáveis, neste caso as taxas de desistência e de retenção nos três ciclos, para identificar grupos (*clusters*) de unidades, concelhos, com valores próximos no conjunto das variáveis.

O resultado desta análise traduz-se na tabela 8 onde são identificados cinco grupos de concelhos. O grupo 1, que designaremos de “reprovação tardia” reúne os concelhos onde o percurso escolar parece ser regular durante os dois primeiros ciclos (taxas de desistência e retenção médias/baixas), caracterizando-se o 3.º ciclo por elevadas taxas de reprovação. O grupo 2, de “reprovação precoce” caracteriza-se, pelo contrário, por elevadas taxas de retenção nos dois primeiros ciclos e uma taxa de retenção baixa, relativamente à média, no 3.º ciclo. O grupo 3 e o grupo 5 caracterizam-se por elevadas taxas de abandono acompanhadas de elevadas taxas de reprovação: no caso do grupo 3, abandono precoce e reprovação elevada nos três ciclos; no grupo 5, abandono elevado nos três primeiros ciclos e reprovação precoce (no 1.º ciclo). O grupo 4 pode ser considerado de “escolarização normalizada” com valores médios em ambas as taxas nos três ciclos.

**Tabela 8**  
**Valores centrais dos *clusters***  
*Clusters*

	1	2	3	4	5
Taxa de desistência no 1.ºciclo	.654	.574	1.116	.376	1.163
Taxa de desistência no 2.ºciclo	1.277	1.325	1.431	1.325	4.472
Taxa de desistência no 3.ºciclo	2.668	2.559	2.615	2.641	4.666
Taxa de retenção no 1.ºciclo	10.493	14.231	14.499	10.685	16.819
Taxa de retenção no 2.ºciclo	11.873	15.046	19.640	8.235	10.483
Taxa de retenção no 3.ºciclo	19.775	13.605	24.699	12.353	18.156

Como pode ver-se no mapa K, os grupos 1 e 2 caracterizados por taxas de reprovação elevadas encontram-se sobretudo nas regiões de Lisboa e Vale do Tejo (reprovação tardia) e do Algarve (reprovação precoce); os grupos 3 e 5, com taxas de desistência elevadas encontram-se mais frequentemente no Norte, região onde claramente se concentram as situações que aliam taxas de desistência elevadas a reprovação precoce; o grupo 4, que considerámos, no panorama do Continente de “escolarização normalizada”, caracteriza em particular a região Centro. O Alentejo parece ser a região deste ponto de vista mais diversificada já que nela se encontram concelhos dos cinco grupos sem clara dominância de um ou outro grupo. O Alentejo está próximo das regiões do Algarve e Lisboa e Vale do Tejo pela fraca presença de concelhos do grupo 5, como a região centro tem um número relativamente elevado de concelhos de “escolarização normalizada, e como o Norte e mais uma vez a região de Lisboa tem concelhos de reprovação tardia.

Para completar a legenda do Mapa K, indicam-se os cinco grupos de concelhos que foram identificados e as respectivas designações:

Grupo 1 – Reprovação tardia

Grupo 2 – Reprovação precoce

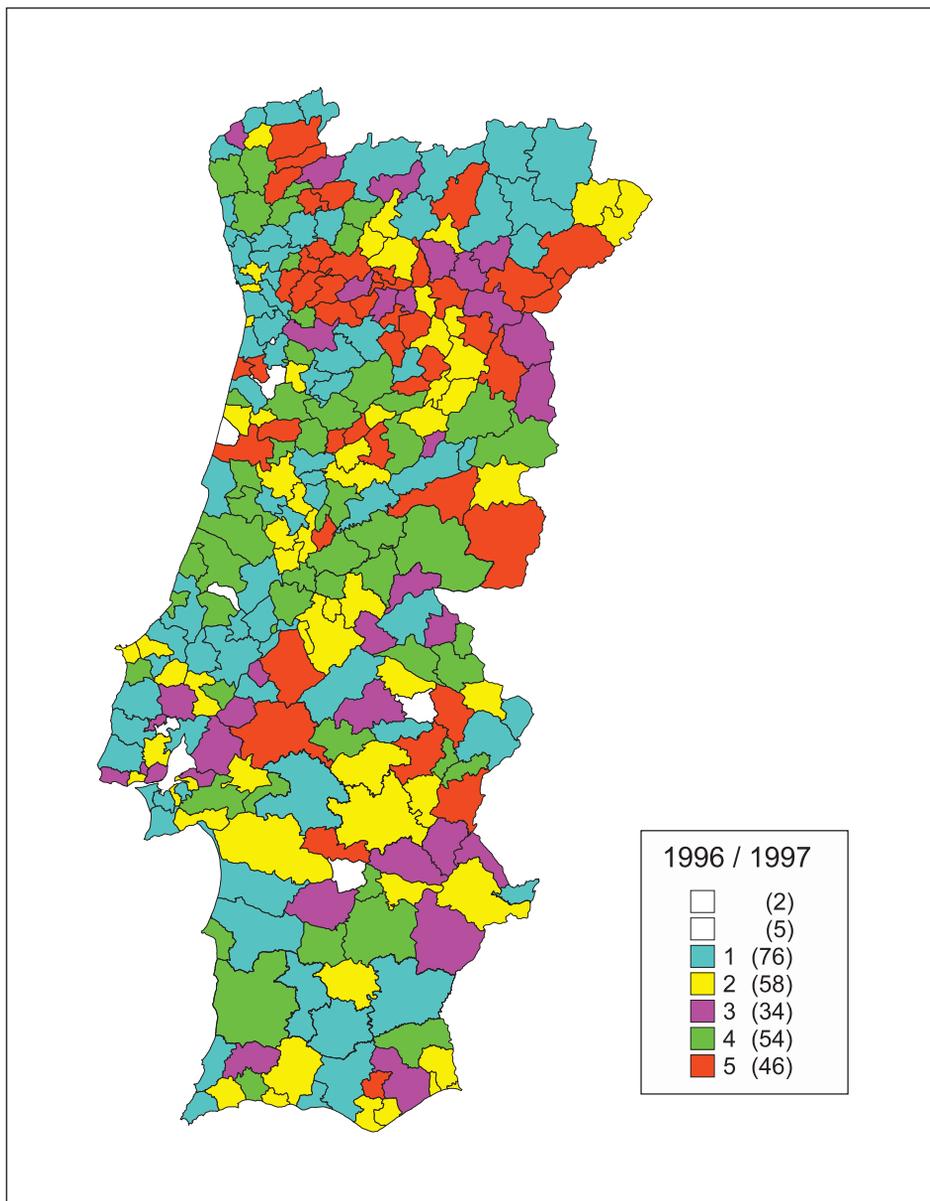
Grupo 3 – Abandono precoce e reprovação elevada

Grupo 4 – Escolarização normalizada

Grupo 5 – Abandono elevado e reprovação precoce

## MAPA K

### Taxa de desistência e de retenção por ciclos



4.2.2.3. TAXAS DE DESISTÊNCIA E DE RETENÇÃO DAS POPULAÇÕES FEMININA E MASCULINA NAS NUT II

Pode ainda acrescentar-se a esta análise uma leitura das diferenças na distribuição regional das taxas de desistência e retenção nas populações masculina e feminina apresentadas na Tabela 9.

**Tabela 9**  
**Taxas de desistência e de retenção por sexo nas NUT II**

NUTS II		TxDesistência população masculina	TxDesistência população feminina	TxRetenção população masculina	TxRetenção população feminina
ALENTEJO	Média	2.23	1.67	17.24	10.65
	Mediana	1.99	1.56	16.96	10.56
	Mínimo	.00	.00	7.42	3.25
	Máximo	5.36	4.89	27.15	18.41
ALGARVE	Média	2.30	1.39	17.29	11.35
	Mediana	2.42	1.37	17.88	11.55
	Mínimo	.00	.43	3.60	.00
	Máximo	4.32	2.43	25.82	16.88
CENTRO	Média	1.91	1.45	16.54	11.08
	Mediana	1.60	1.12	16.64	10.46
	Mínimo	.00	.00	9.84	5.43
	Máximo	6.23	6.12	30.18	30.63
LX E VALE TEJO	Média	1.80	1.22	17.67	11.58
	Mediana	1.69	1.09	17.17	11.40
	Mínimo	.00	.00	10.63	7.02
	Máximo	4.67	3.19	26.19	19.36
NORTE	Média	2.32	2.00	18.24	12.28
	Mediana	2.08	1.63	18.26	12.41
	Mínimo	.00	.00	10.47	6.75
	Máximo	7.99	7.60	26.14	19.91
TOTAL	Média	2.10	1.61	17.44	11.49
	Mediana	1.82	1.29	17.23	11.47
	Mínimo	.00	.00	3.60	.00
	Máximo	7.99	7.60	30.18	30.63

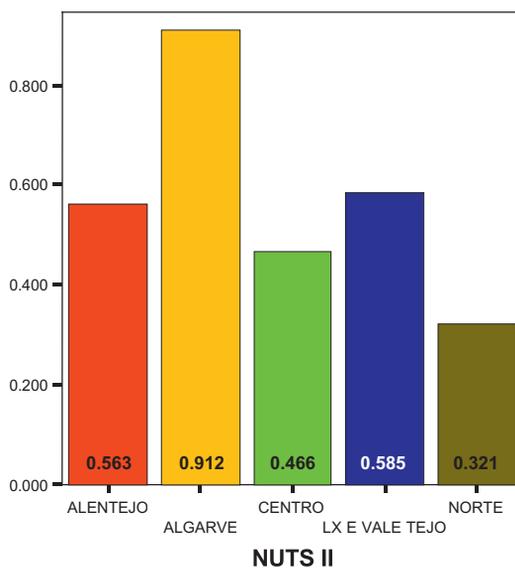
As taxas de desistência da população masculina são mais elevadas no Norte e no Algarve, enquanto na população feminina são mais elevadas no Norte e no Alentejo. Estas taxas têm diferenças mais substanciais em favor

da população masculina no Algarve, enquanto essa diferença se esbate significativamente no Norte.

Já as taxas de retenção são mais elevadas no Norte tanto para a população masculina como feminina, sendo as diferenças entre estas taxas praticamente idênticas em todas as regiões, isto é, de 6% mais elevadas na população masculina.

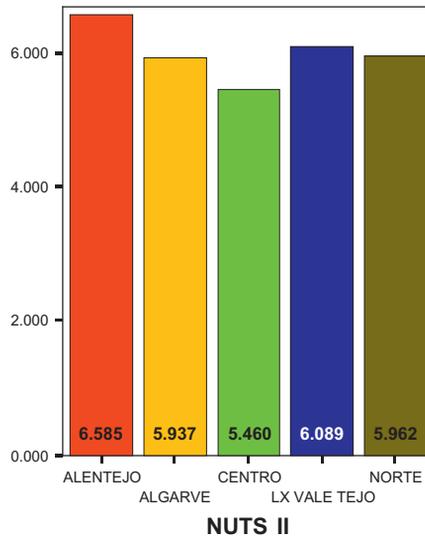
### Gráfico XIX

#### Médias das diferenças entre as taxas de desistência na população masculina e na população feminina no ensino básico



## Gráfico XX

### Médias das diferenças entre as taxas de retenção na população masculina e na população feminina no ensino básico



Quando comparadas as taxas de desistência na população masculina e na população feminina confirma-se que na região Norte estas taxas são as mais elevadas em ambas as populações, enquanto são as mais baixas na região de Lisboa e Vale do Tejo. Já o Alentejo se caracteriza por ter uma taxa de desistência feminina relativamente elevada enquanto o Algarve tem uma taxa de desistência masculina elevada e claramente superior à taxa de desistência feminina. A região Centro, que conhece valores médios tanto na taxa de retenção como na de desistência, é também a região onde as diferenças entre as populações feminina e masculina são pequenas.

## 4.2.2.4. TAXAS DE DESISTÊNCIA E DE RETENÇÃO POR CICLO E SEXO NAS NUT II

Mais uma vez numa análise por ciclos (Tabela 10) podemos verificar um corte claro entre a situação do 1.º ciclo e a do 2.º e 3.º no que diz respeito à desistência e um corte claro entre a população feminina e masculina no que diz respeito à retenção.

**Tabela 10**

**Médias das taxas de desistência e de retenção por ciclo e sexo**

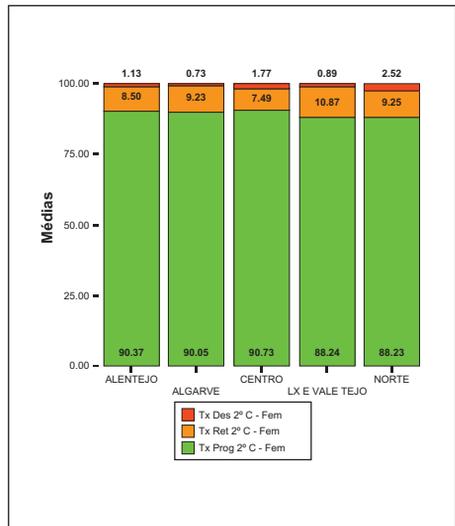
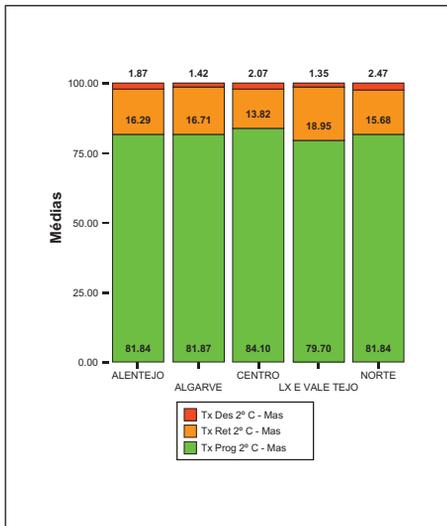
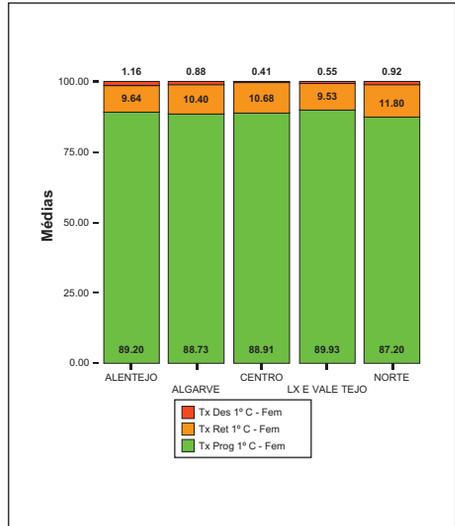
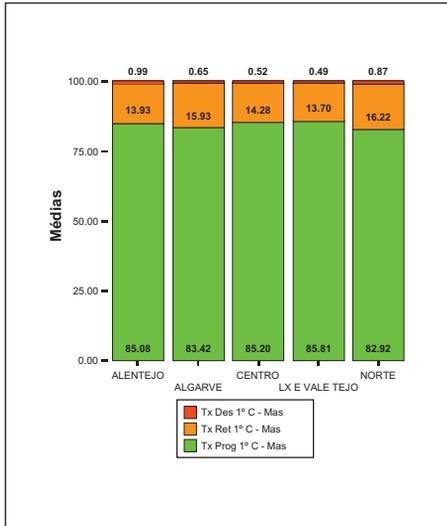
Tx Des 1.º C - Mas	.71
Tx Des 1.º C - Fem	.74
Tx Des 2.º C - Fem	1.67
Tx Des 2.º C - Mas	1.99
Tx Des 3.º C - Fem	2.34
Tx Des 3.º C - Mas	3.57
Tx Ret 2.º C - Fem	8.92
Tx Ret 1.º C - Fem	10.62
Tx Ret 3.º C - Fem	13.76
Tx Ret 1.º C - Mas	14.80
Tx Ret 2.º C - Mas	15.91
Tx Ret 3.º C - Mas	20.94

As taxas de retenção são claramente mais elevadas na população masculina do que feminina, sendo que a taxa mais baixa de retenção masculina, no 1.º ciclo, é mais elevada do que a taxa máxima de retenção feminina (no 3.º ciclo).

Por sua vez, as taxas de desistência crescem em ambas as populações do 1.º para o 3.º ciclo, sendo a taxa de desistência feminina no 1.º ciclo superior à taxa de desistência masculina no mesmo ciclo.

**Gráfico XXI (A a F)**

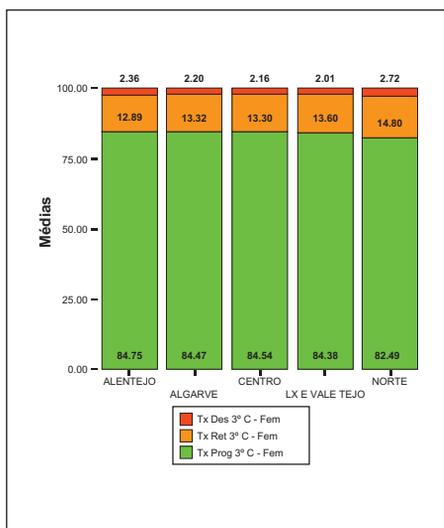
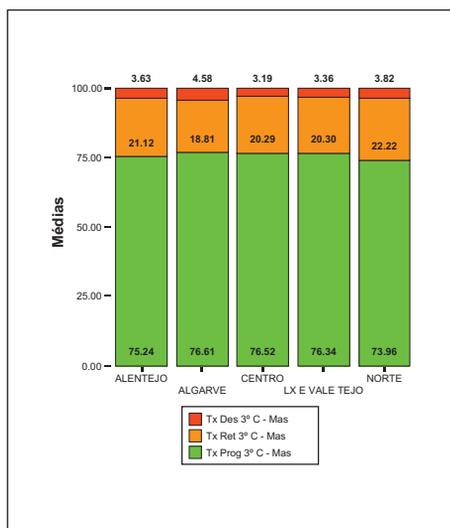
**Taxas de desistência e retenção por ciclo e sexo nas NUT II**



## Gráfico XXI (A a F)

## Taxas de desistência e retenção por ciclo e sexo nas NUT II

(cont.)



No 1.º ciclo as taxas de desistência nas duas populações estão muito próximas tendo no entanto a população feminina taxas superiores à masculina em todas as regiões excepto no Centro.

No 2.º ciclo as taxas de desistência masculina são sempre superiores às da população feminina excepto no Norte onde a taxa de desistência feminina é ligeiramente superior à masculina.

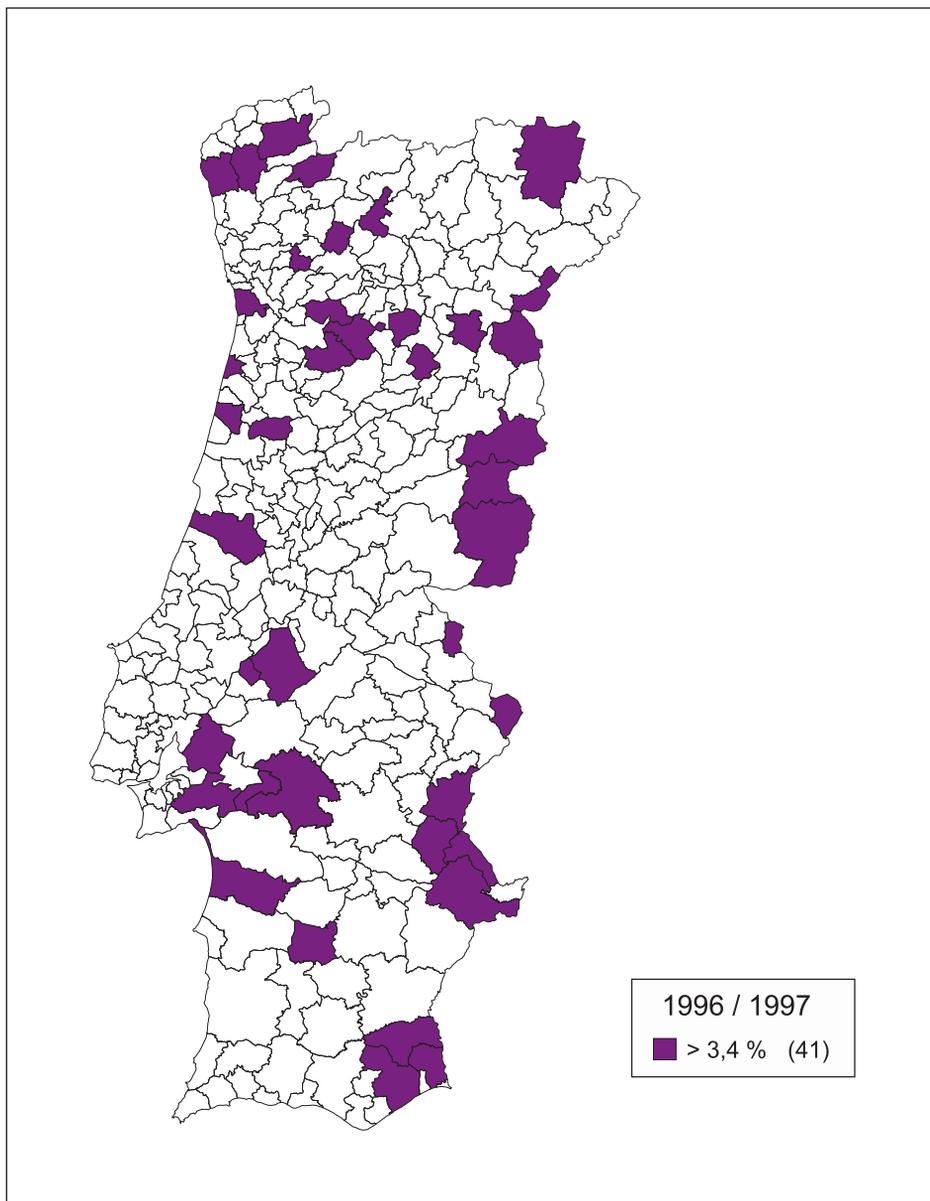
No 3.º ciclo as taxas de desistência masculinas são sempre significativamente superiores encontrando-se a maior diferença no Algarve onde esta taxa praticamente duplica a da população feminina.

Sendo sempre superiores na população masculina relativamente à população feminina, as taxas de retenção têm um comportamento diferente ao longo do percurso escolar para uma e outra população. No caso da população masculina estas taxas crescem regularmente do 1º para o 3º ciclo nas regiões do sul (Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve) enquanto sofrem uma quebra no 2º ciclo nas regiões Centro e Norte. Na população feminina as taxas de retenção são mais baixas no 2.º ciclo em todas as regiões com exceção da região de Lisboa e Vale do Tejo onde, como no caso da população masculina, crescem do 1.º até ao 3.º ciclo.

As taxas mais elevadas de desistência e retenção nas populações masculina e feminina estão representadas nos Mapas L a O.

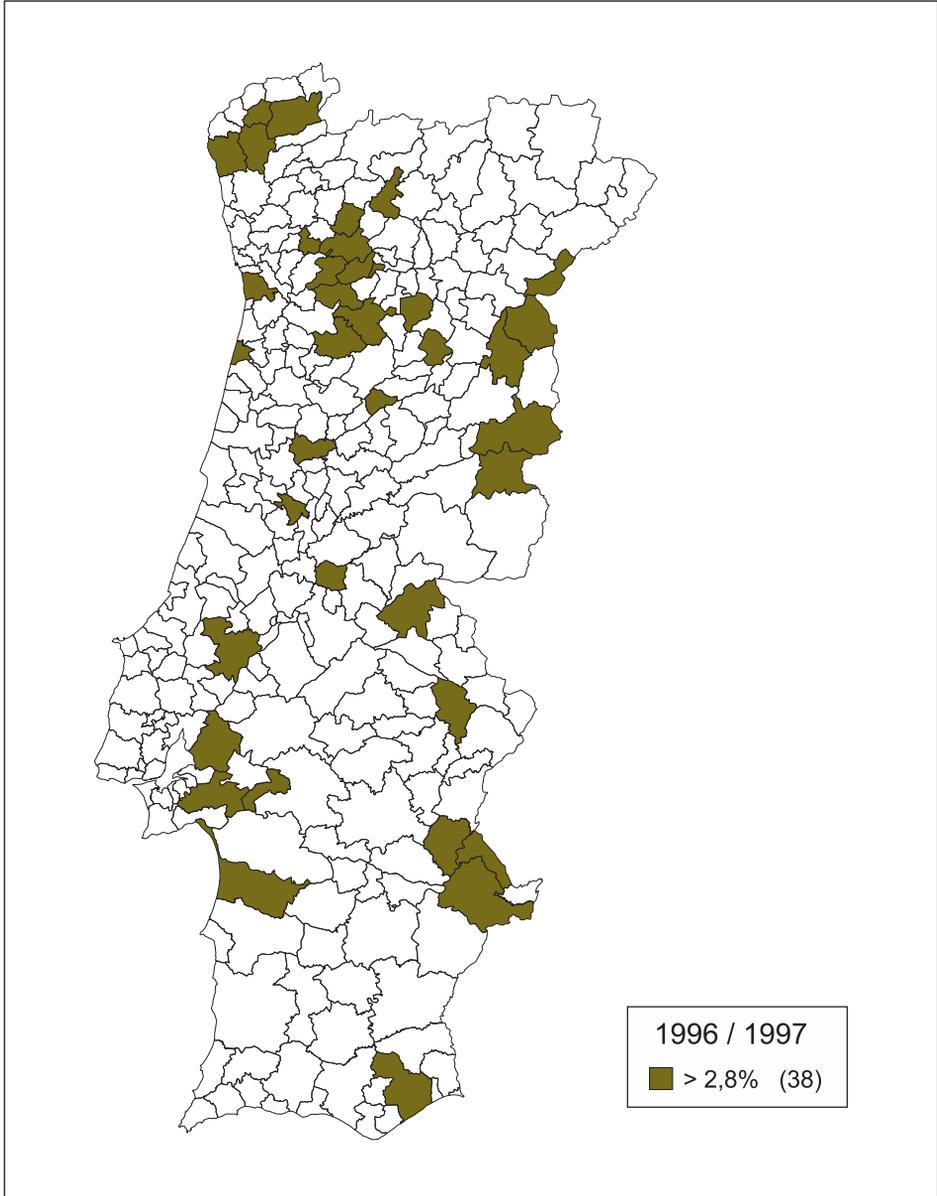
## MAPA L

### Valores máximos de desistência no ensino básico – População masculina



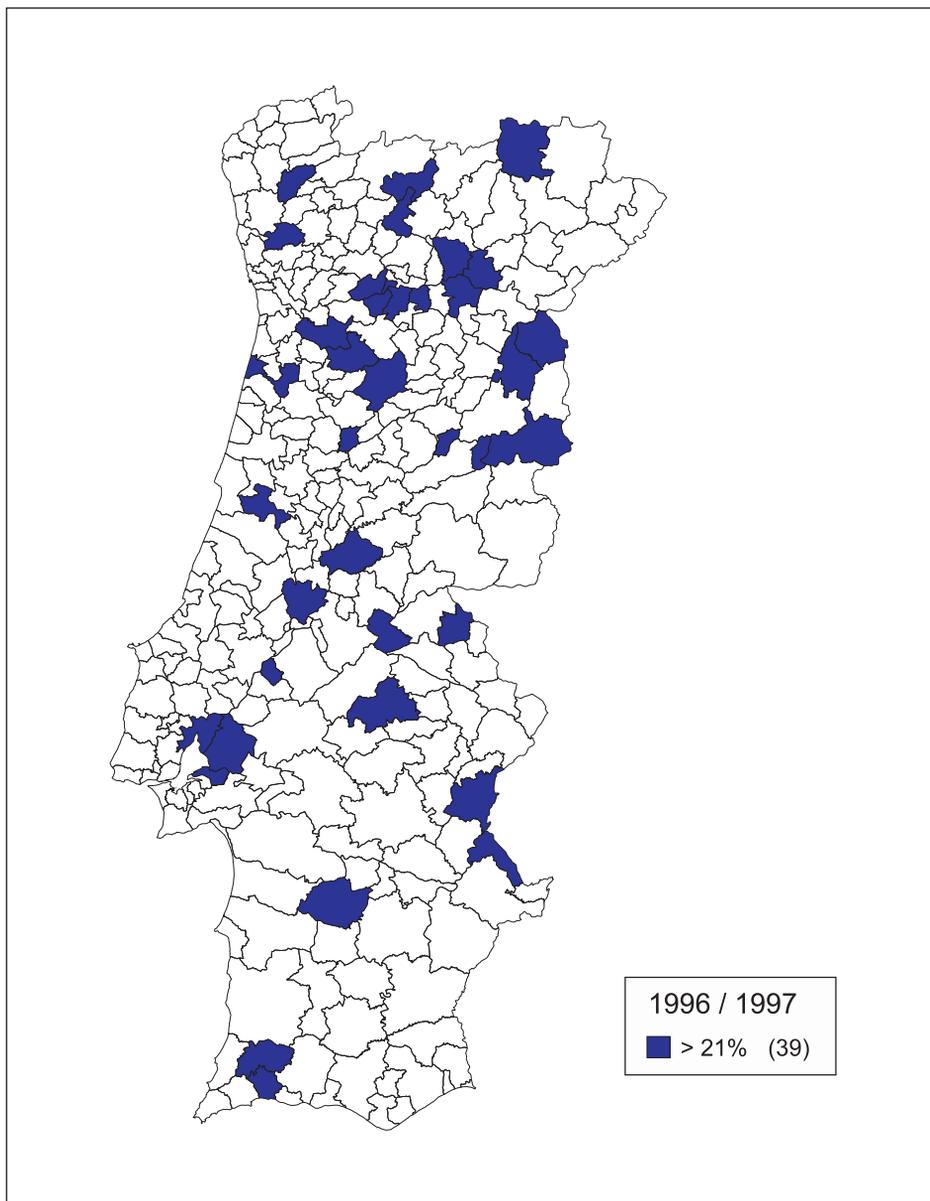
## MAPA M

### Valores máximos de desistência no ensino básico – População feminina



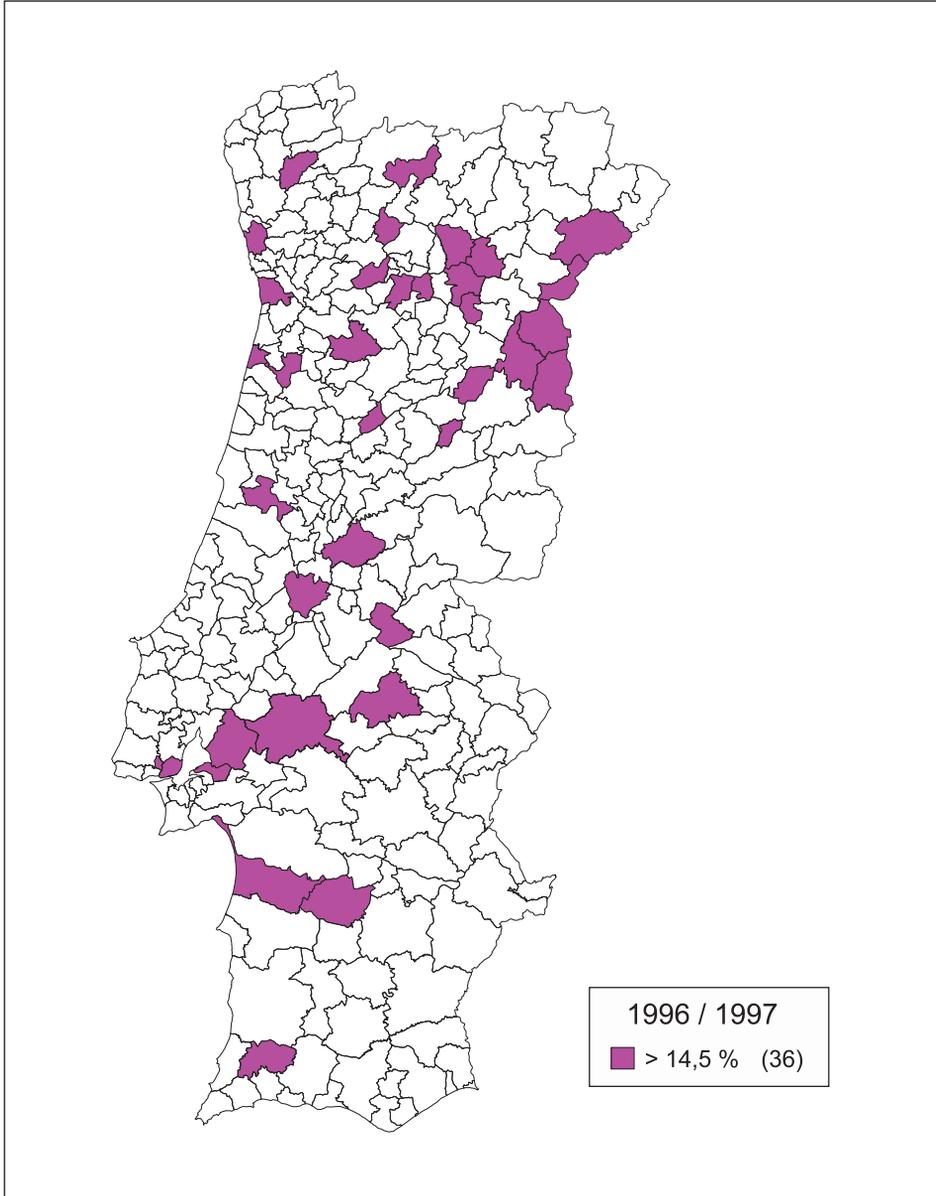
## MAPA N

### Valores máximos de retenção no ensino básico – População masculina



## MAPA O

### Valores máximos de retenção no ensino básico – População feminina



Para concluir esta análise, e como pode ver-se nos quatro gráficos que se seguem, o comportamento regional das taxas de desistência e de retenção nos três ciclos e nas populações feminina e masculina têm perfis diferentes.

No caso da desistência podemos distinguir dois perfis marcados ambos por um aumento dos valores da desistência do 1.º até ao 3.º ciclo.

O primeiro perfil caracteriza-se por um aumento acentuado da desistência do 1.º para o 2.º ciclo e um aumento menos importante do 2.º para o 3.º ciclo. É o caso das regiões do Norte e do Centro, onde a percentagem de desistência feminina no total da desistência se aproxima dos 45% nos dois primeiros ciclos e dos 40% no 3.º ciclo, não havendo portanto diferenças muito acentuadas entre estas duas populações.

Pelo contrário, o 2.º perfil caracteriza-se por valores baixos da desistência no 1.º e no 2.º ciclos e um aumento acentuado no 3.º ciclo. É o caso das regiões do sul: Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve. Nestas regiões a desistência feminina está muito próxima ou ultrapassa mesmo a desistência masculina no 1.º ciclo (caso do Alentejo e Lisboa e Vale do Tejo onde as percentagens de desistência feminina no total da desistência se aproximam dos 55%) decrescendo muito claramente no 2.º ciclo onde a desistência é marcadamente masculina. De realçar o caso do Algarve onde a acentuada diferença entre a população feminina e masculina se prolonga até ao 3.º ciclo (neste ciclo, a percentagem de desistência masculina no total da desistência aproxima-se dos 70% no Algarve, descendo para próximo dos 60% nas outras regiões).

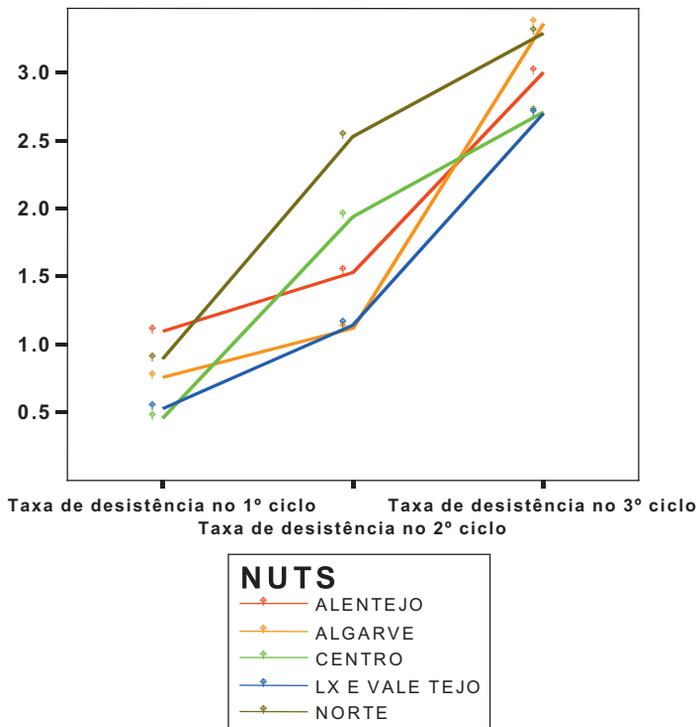
Relativamente à retenção podemos identificar também dois perfis que correspondem, regionalmente, aos dois perfis da desistência, desdobrando-se o segundo perfil da retenção em duas modalidades.

O primeiro perfil que caracteriza as regiões do Norte e do Centro define-se pelo decréscimo da taxa de retenção entre o 1.º e o 2.º ciclos e um aumento abrupto entre o 2.º e o 3.º ciclos.

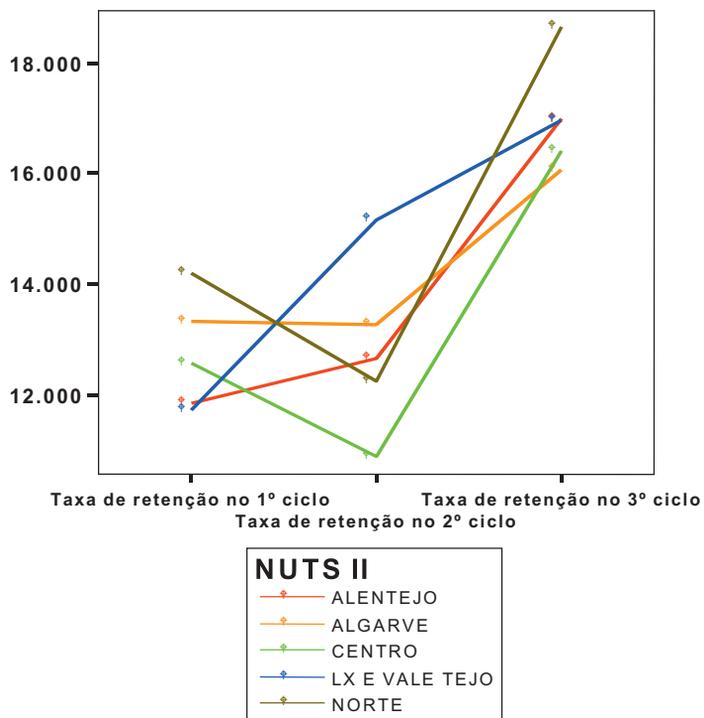
O segundo perfil define-se por um aumento das taxas de retenção do 1.º até ao 2.º ciclo: nos casos do Alentejo e Algarve os valores da retenção estão muito próximos nos dois primeiros ciclos e crescem acentuadamente no 3.º ciclo; no caso da região de Lisboa e Vale do Tejo o crescimento das taxas de retenção é mais acentuado entre o 1.º e o 2.º ciclo do que entre o 2.º e o 3.º ciclo.

### Gráfico XXII

#### Taxa de desistência nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos

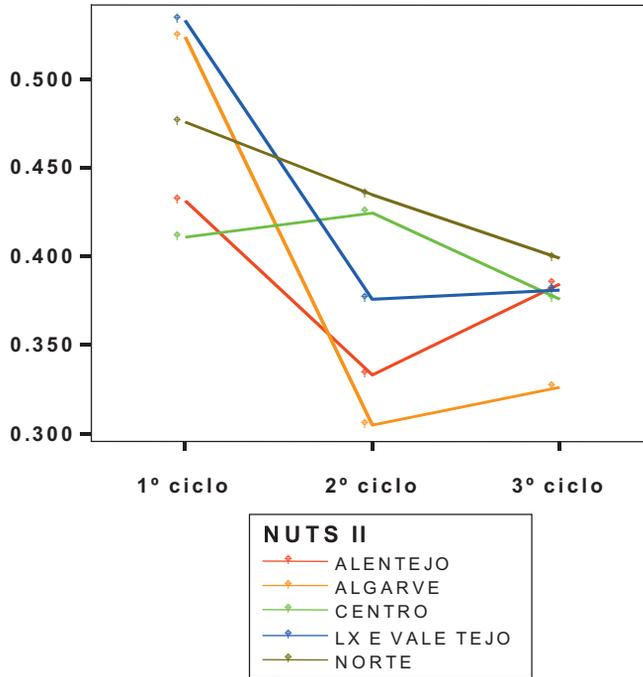


**Gráfico XXIII**  
**Taxa de retenção nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos**



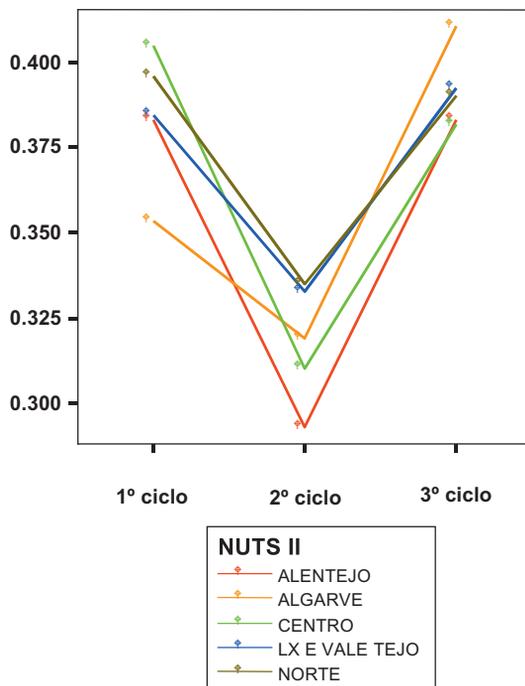
**Gráfico XXIV**

**Percentagem de desistência feminina no total da desistência nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos**



**Gráfico XXV**

**Percentagem da retenção feminina no total da retenção nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos**



#### 4.2.3. RISCO ESCOLAR E NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO

A análise da relação entre as taxas de desempenho escolar e um conjunto de variáveis “contextuais” que a seguir definimos, deve ser balizada pelas seguintes considerações.

A identificação de relações estatísticas “fortes” entre estes dois tipos de variáveis significaria que o contexto socioeconómico determinaria o desempenho escolar o que, teoricamente, é uma hipótese de trabalho pouco razoável. A ausência total de relação entre estas variáveis, que significaria uma total independência entre o desempenho escolar e o contexto em que ele tem lugar é também uma hipótese não compatível com modelos teóricos que têm dado provas.

Com efeito, sabemos que o desempenho escolar tem alguma relação com condições materiais, económicas e culturais que rodeiam a escola e que, para além deste contexto, é necessário ter em conta um conjunto de factores mediadores na avaliação do risco escolar, como a relação entre a família e a escola, o enquadramento e as representações dos professores face à população escolar que formam, as condições de trabalho e de segurança no emprego dos professores, a relação dos jovens em idade escolar com as diferentes instituições sociais.

A análise que segue tem assim como principais objectivos:

- a) estabilizar o significado dos indicadores utilizados face aos fenómenos que pretendem medir
- b) definir o grau e as condições de condicionamento do desempenho escolar por variáveis contextuais
- c) identificar situações “tipo” contraditórias que permitam estudos de caso, de natureza não exclusivamente quantitativa, onde possam ser analisadas com maior precisão e pertinência teórico-prática as situações de agravamento ou de redução do risco escolar.

Os indicadores de desenvolvimento aqui utilizados são retirados do trabalho de C. Conim (1999) realizado sobre as regiões e concelhos

portugueses com base na definição de “desenvolvimento humano” proposta pelo PNUD/ONU. Este conceito, como se sabe, é definido a partir de três dimensões principais – longevidade, conhecimento/informação, padrão decente de vida – que remetem para uma concepção de desenvolvimento não redutível ao desenvolvimento económico. A operacionalização destas dimensões no caso português leva Conim a adaptar a definição do PNUD e a definir quatro índices de base. São estes índices que utilizamos neste trabalho relacionando-os com as taxas de desistência e retenção. Esses índices de base são:

- o índice de longevidade (IEV), definido pela esperança de vida à nascença;
- o índice de educação (EDU), definido pela taxa de alfabetização (saber ler e escrever) da população com 15 e mais anos de idade;
- o índice de conforto (IC), definido pela existência de electricidade, água canalizada e instalações sanitárias no interior das unidades de alojamentos familiares (% da população);
- o índice do produto interno bruto (IPIB), definido pelo PIB real a preços constantes per capita, e tomando como base o valor máximo desta variável registado a nível concelhio (o concelho de Lisboa em 1997).

Os valores destes índices, calculados por Conim para 1970, 1981, 1991, 1995 e 1997, permitem a análise comparada da evolução do desenvolvimento regional em Portugal nas últimas três décadas.

Mais modestamente, utilizamos estes índices para medir a relação existente entre o risco escolar definido pelas taxas de desistência e de retenção e aquilo a que chamamos as variáveis contextuais e que são aqui definidas pelos níveis de desenvolvimento dos concelhos nas quatro dimensões: longevidade, educação, conforto e nível de vida.

4.2.3.1. DESENVOLVIMENTO E TAXAS DE DESISTÊNCIA E DE RETENÇÃO POR CICLOS

A Tabela 11 apresenta os principais resultados em que nos baseamos para a análise que se segue, sob a forma de correlações entre os indicadores de desenvolvimento e as taxas de desistência e de retenção. A variável TES “taxa do ensino secundário” em 1991 (% da população de 15 anos e mais com o ensino secundário) substituirá nas análises seguintes a taxa de alfabetização que tem, nomeadamente depois de 1995, pouco poder discriminatório do nível de desenvolvimento dos concelhos no que concerne a dimensão educação.

**Tabela 11**  
**Correlação entre taxas de desistência e de retenção e indicadores de desenvolvimento**

		EDU81	EDU95	IEV81	IEV95	IC81	IC95	IPIB81	IPIB95	TES91
Tx.desist. no 1.ºciclo	Pearson Corr	-.100	-.125	<b>-.275</b>	-.008	-.039	-.028	-.073	-.061	-.050
	Sig.(2-tailed)	.099	.039	.000	.893	.515	.646	.226	.314	.406
	N	275	275	275	275	275	275	275	275	275
Tx.desist. no 2.ºciclo	Pearson Corr	-.113	-.093	<b>-.239</b>	-.031	<b>-.231</b>	<b>-.247</b>	<b>-.194</b>	<b>-.236</b>	<b>-.310</b>
	Sig.(2-tailed)	.063	.127	.000	.613	.000	.000	.001	.000	.000
	N	273	273	273	273	273	273	273	273	273
Tx.desist. no 3.ºciclo	Pearson Corr	<b>-.179</b>	-.152	<b>-.182</b>	.008	<b>-.233</b>	<b>-.240</b>	<b>-.166</b>	<b>-.172</b>	<b>-.207</b>
	Sig.(2-tailed)	.003	.012	.003	.901	.000	.000	.006	.004	.001
	N	270	270	270	270	270	270	270	270	270
Tx.retenção no 1.ºciclo	Pearson Corr	-.136	-.135	<b>-.347</b>	<b>-.159</b>	<b>-.218</b>	<b>-.193</b>	<b>-.245</b>	<b>-.224</b>	<b>-.274</b>
	Sig.(2-tailed)	.024	.025	.000	.008	.000	.001	.000	.000	.000
	N	275	275	275	275	275	275	275	275	275
Tx.retenção no 2.ºciclo	Pearson Corr	.124	.113	.031	.051	<b>.165</b>	.147	.095	.150	.196
	Sig.(2-tailed)	.041	.063	.605	.404	.006	.015	.119	.013	.001
	N	273	273	273	273	273	273	273	273	273
Tx.retenção no 2.ºciclo	Pearson Corr	-.054	-.042	<b>-.177</b>	-.144	-.079	-.063	-.108	-.065	-.081
	Sig.(2-tailed)	.381	.489	.003	.018	.194	.301	.076	.287	.186
	N	270	270	270	270	270	270	270	270	270
Tx.desist. no básico	Pearson Corr	<b>-.190</b>	<b>-.176</b>	<b>-.294</b>	-.010	<b>-.252</b>	<b>-.257</b>	<b>-.201</b>	<b>-.214</b>	<b>-.256</b>
	Sig.(2-tailed)	.002	.004	.000	.872	.000	.000	.001	.000	.000
	N	270	270	270	270	270	270	270	270	270
Tx.retenção no básico	Pearson Corr	-.029	-.027	<b>-.236</b>	-.140	-.054	-.038	-.134	-.053	-.062
	Sig.(2-tailed)	.635	.664	.000	.022	.375	.530	.028	.389	.309
	N	270	270	270	270	270	270	270	270	270

**Correlação significativa ao nível 0.01.**

Quando analisadas as taxas de desistência e de retenção no ensino básico (duas últimas linhas do quadro) é visível como a taxa de desistência, ao contrário da taxa de retenção parece ser sensível aos indicadores económicos. Com efeito, existe uma relação negativa significativa entre a taxa de desistência e cada um dos índices de desenvolvimento considerados, o que confirma a conclusão a que já vínhamos chegando em capítulos anteriores: a taxa de desistência é um bom indicador de situações “tradicionais” de risco, decrescendo à medida que aumentam os índices de desenvolvimento. A análise desta relação quando considerados os três ciclos de escolaridade permite completar esta 1.<sup>a</sup> conclusão.

Uma primeira leitura deste quadro permite verificar que apesar das correlações serem em geral fracas elas são significativamente mais importantes no que diz respeito às taxas de desistência dos 2.<sup>o</sup> e 3.<sup>o</sup> ciclos e à retenção do 1.<sup>o</sup> ciclo do que às taxas de retenção no 2.<sup>o</sup> e 3.<sup>o</sup> ciclos e desistência no 1.<sup>o</sup>. O que nos leva a concluir que o nível de desenvolvimento do concelho tem alguma influência nos resultados escolares, exprimindo-se esta influência de forma diferenciada: enquanto no 1.<sup>o</sup> ciclo a “penalização escolar” em contextos mais pobres se traduz na retenção, no 2.<sup>o</sup> e 3.<sup>o</sup> ciclos esta penalização traduz-se na desistência. Esta conclusão é reforçada pela relação estatística encontrada, por um lado, entre a taxa de retenção no 1.<sup>o</sup> ciclo e as taxas de desistência no 1.<sup>o</sup> e 2.<sup>o</sup> ciclos<sup>13</sup>, e, por outro lado, entre as taxas de desistência no 3.<sup>o</sup> ciclo e as taxas de desistência no 1.<sup>o</sup> e 2.<sup>o</sup> ciclos<sup>14</sup>. Uma das explicações para esta conclusão pode prender-se com o facto da pressão social e familiar para a frequência da escola ser, por enquanto, mais forte no 1.<sup>o</sup> ciclo – que representará ainda para alguns a verdadeira escolaridade obrigatória – do que nos ciclos seguintes.

As taxas de retenção no 2.<sup>o</sup> e 3.<sup>o</sup> ciclos são muito pouco sensíveis ao desenvolvimento: no entanto, ainda de realçar que no caso do 2.<sup>o</sup> ciclo parece haver uma tendência para maiores níveis de retenção em contextos

---

<sup>13</sup> Numa análise de regressão múltipla a taxa de retenção no 1.<sup>o</sup> ciclo aparece associada às taxas de desistência no 1.<sup>o</sup> e 2.<sup>o</sup> ciclos com um  $r^2$  (variância explicada) de 20%.

<sup>14</sup> Numa análise de regressão múltipla a taxa de desistência no 3.<sup>o</sup> ciclo aparece associada às taxas de desistência no 1.<sup>o</sup> e 2.<sup>o</sup> ciclos com um  $r^2$  (variância explicada) de 26%.

mais desenvolvidos, enquanto no 3.º ciclo esta tendência se inverte e as maiores taxas de retenção encontrar-se-iam de novo nos contextos de menor desenvolvimento.

Este comportamento original das taxas de retenção do 2.º ciclo relativamente às outras taxas – em todas as análises que experimentámos as taxas do 2.º ciclo parecem não ter relação significativa com nenhum outro indicador – pode eventualmente estar relacionado com a menor importância que é dada a este 2.º ciclo no percurso da escolaridade obrigatória pelas próprias escolas: o primeiro ciclo representaria ainda, como já dissemos, um ciclo chave pela representação que lhe está associada de escolaridade mínima obrigatória, e o terceiro ciclo tem a importância que lhe concede o facto de poder ser para uma maioria da população em idade escolar o último período de escolarização. Neste sentido, os critérios de retenção nestes primeiro e último ciclo de escolaridade podem ser diferentes dos utilizados no ciclo intermédio que nunca teve nem tem uma valorização particular no percurso de escolarização.

#### 4.2.3.2. DESENVOLVIMENTO E TAXAS DE DESISTÊNCIA E DE RETENÇÃO NAS NUT II

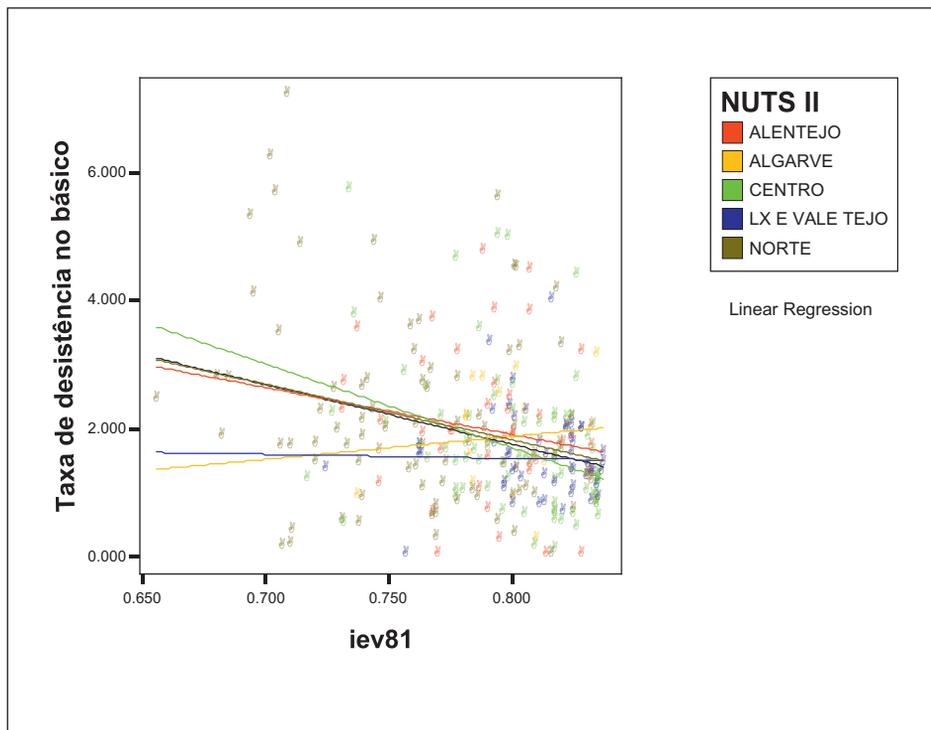
Esta análise a nível dos concelhos do continente foi repetida para o nível das NUT II. As principais conclusões são apresentadas nos gráficos seguintes.

Quando analisada a relação entre a taxa de desistência no básico e o nível de desenvolvimento dos concelhos a nível de NUT II, podemos observar como nos concelhos do Norte e Centro os indicadores escolares são sensíveis ao desenvolvimento deixando de sê-lo nas regiões de Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve. O que poderá significar que as taxas de desistência – nomeadamente as do 2.º e 3.º ciclos – no Norte e Centro podem revelar um fenómeno muito próximo do abandono da escola por razões económicas, enquanto no sul as taxas de desistência podem traduzir fenómenos diversos que poderão ir do abandono à transferência para outras escolas tornando menos evidente a relação destas taxas com o nível de desenvolvimento do contexto.

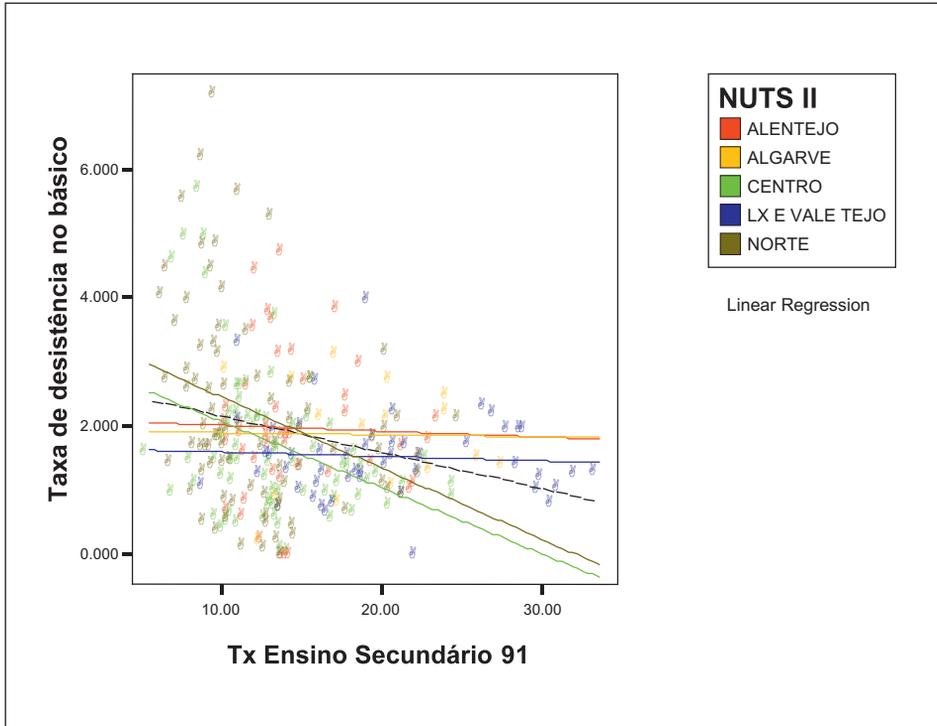
Já no que diz respeito às taxas de retenção a sua não relação com os indicadores de desenvolvimento parece acontecer em todas as regiões do continente, levando-nos a considerar a necessidade de encontrar outro tipo de explicações para esta manifestação do “risco escolar” que parece ser mais obviamente o resultado de interações entre diferentes tipo de causas, sendo assim muito mais resistente a explicações lineares como as que ensaiamos até agora. Não sendo visível nos gráficos que seguem, é importante realçar mais uma vez que o indicador da taxa de retenção no básico inclui os três ciclos e quando se esboça alguma relação entre este indicador e os indicadores de desenvolvimento ela releva principalmente do peso da retenção no 1.º ciclo.

### Gráfico XXVI

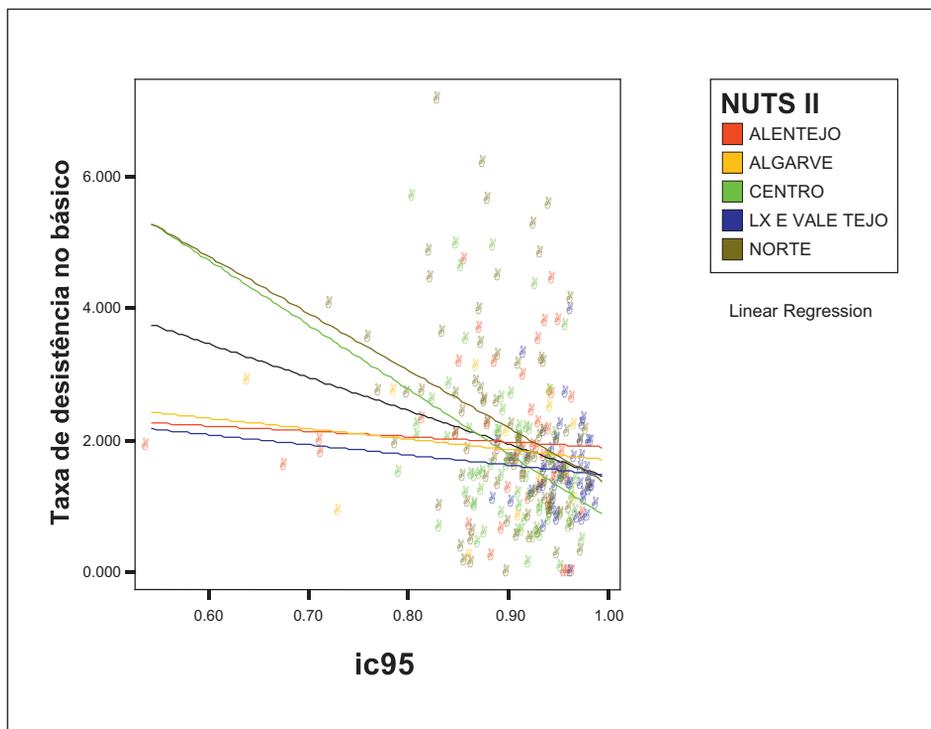
#### Taxa de desistência no ensino básico, segundo índice de longevidade nas NUT II



**Gráfico XXVII**  
**Taxa de desistência no ensino básico,**  
**segundo índice de educação nas NUT II**

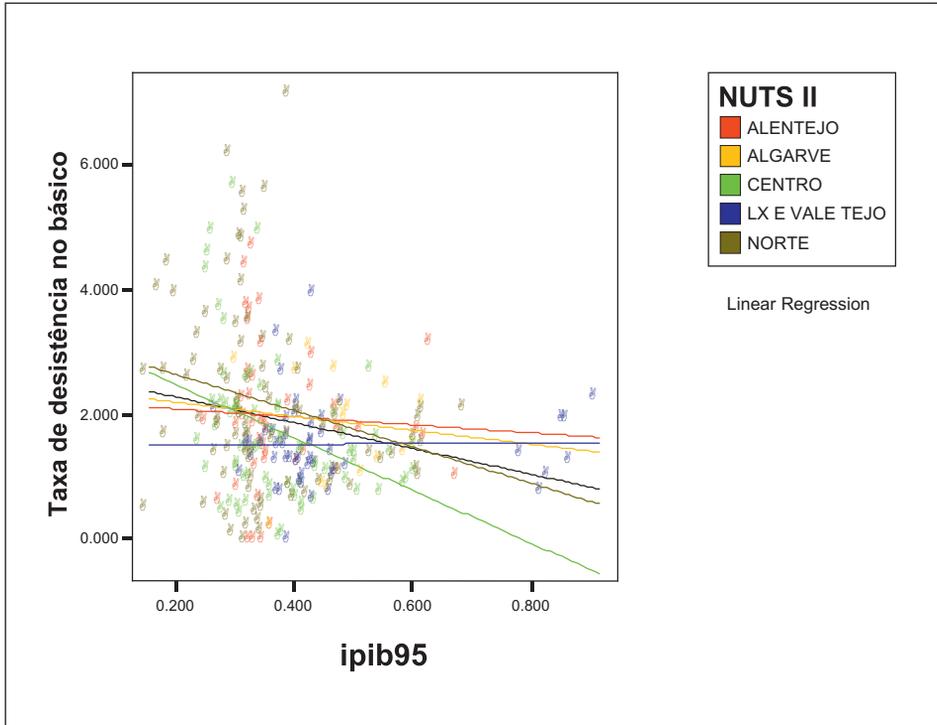


**Gráfico XXVIII**  
**Taxa de desistência no ensino básico,**  
**segundo índice de conforto nas NUT II**

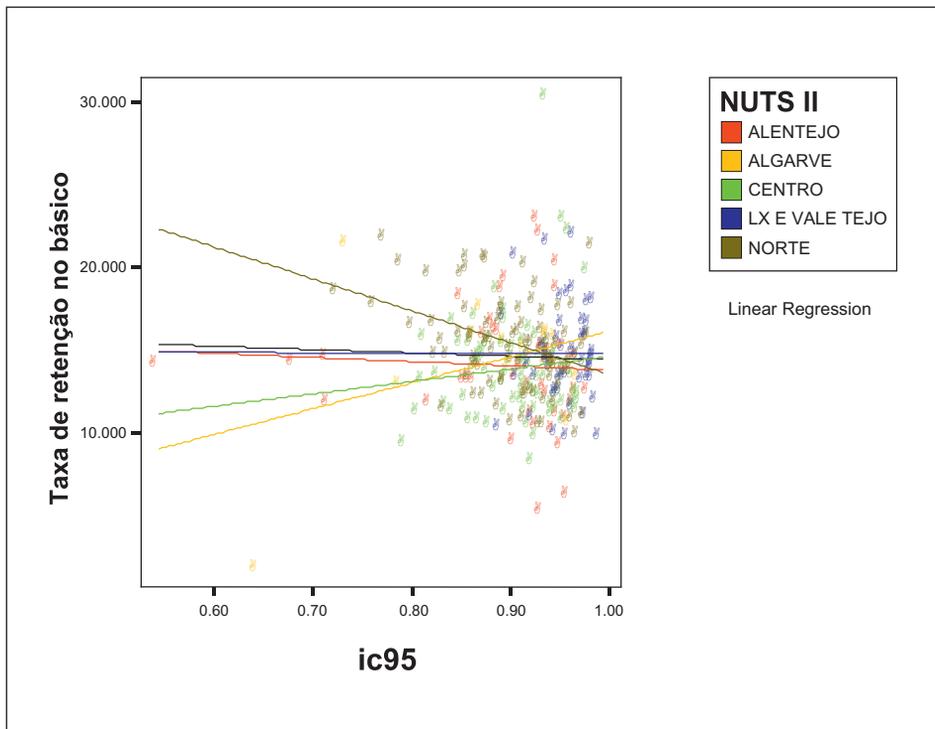


**Gráfico XXIX**

**Taxa de desistência no ensino básico,  
segundo índice do PIB nas NUT II**

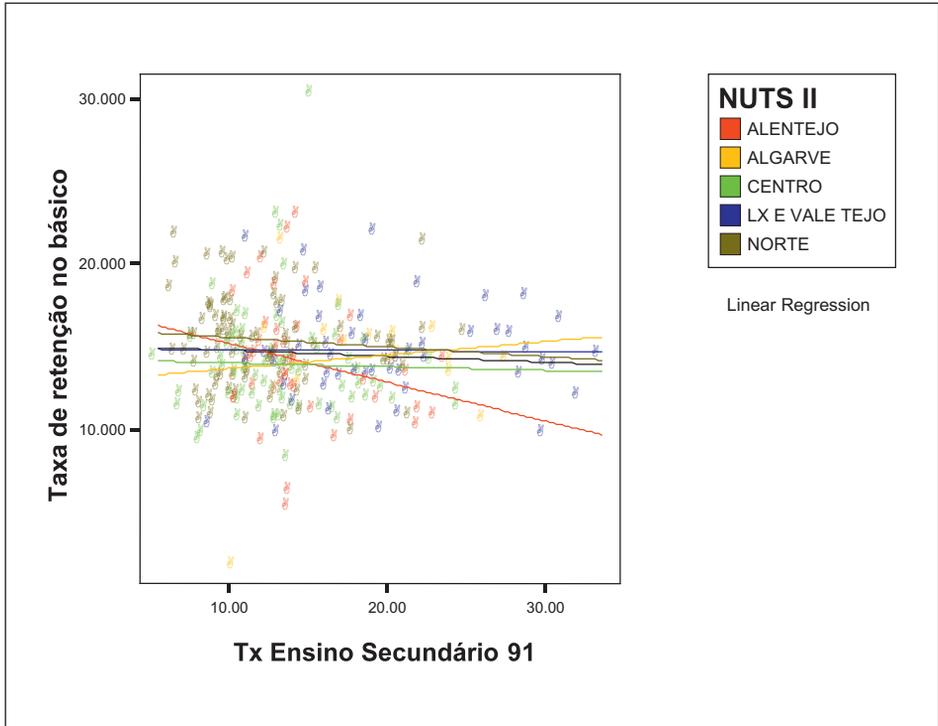


**Gráfico XXX**  
**Taxa de retenção no ensino básico,**  
**segundo índice de longevidade nas NUT II**

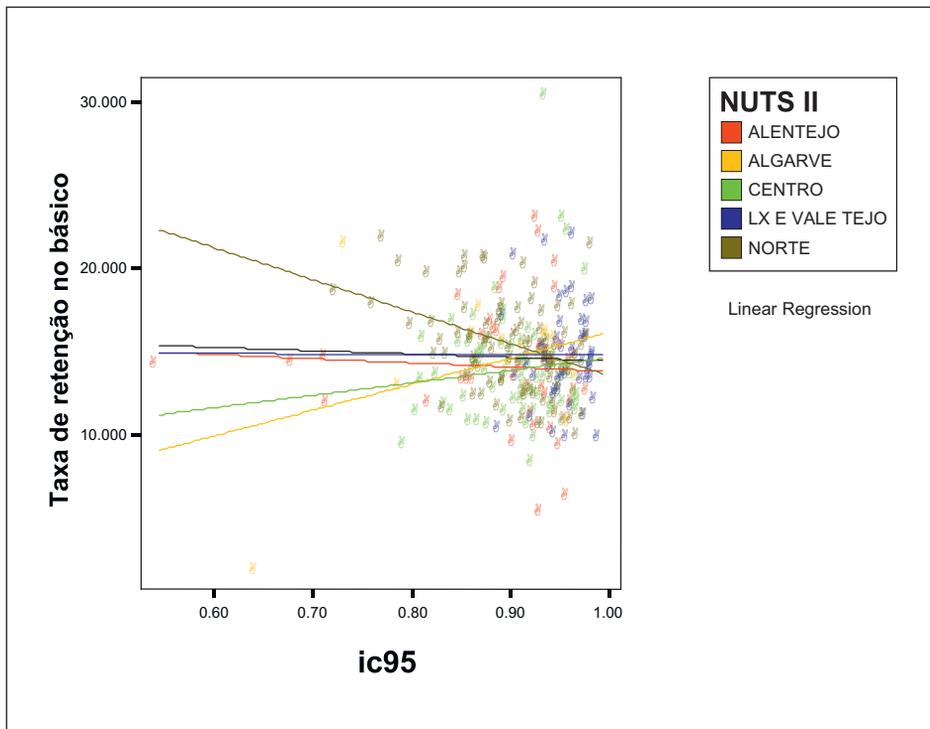


**Gráfico XXXI**

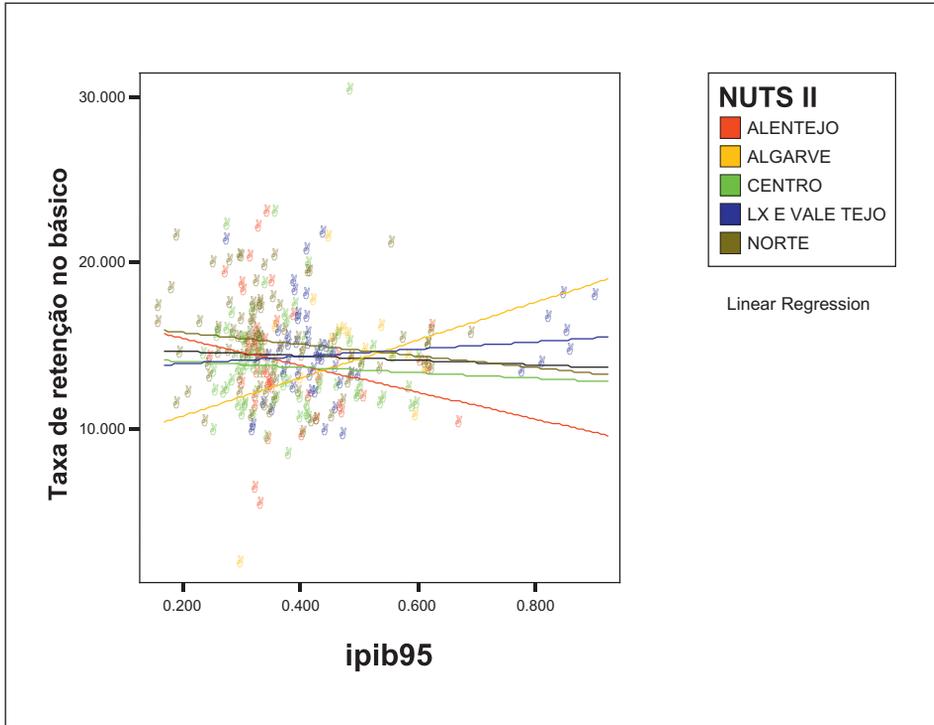
**Taxa de retenção no ensino básico,  
segundo índice de educação nas NUT II**



**Gráfico XXXII**  
**Taxa de retenção no ensino básico,**  
**segundo índice de conforto nas NUT II**



**Gráfico XXXIII**  
**Taxa de retenção no ensino básico,**  
**segundo índice do produto interno bruto nas NUT II**



#### 4.2.3.3. DESENVOLVIMENTO E TAXAS DE DESISTÊNCIA E DE RETENÇÃO NOS “PEQUENOS” E NOS “GRANDES” CONCELHOS

Como vimos no início deste trabalho as taxas de retenção e de desistência parecem comportar-se de maneira diferente nos “grandes” e nos “pequenos” concelhos. Quando analisadas separadamente as correlações entre taxas de desempenho escolar e nível de desenvolvimento nestes dois tipos de concelhos, observamos que nos “pequenos concelhos” as taxas de desempenho escolar estão sempre associadas negativamente com o desenvolvimento – taxas mais elevadas nos concelhos menos desenvolvidos – enquanto nos grandes concelhos acontece exactamente o inverso: a retenção sobe nos concelhos mais desenvolvidos.

**Tabela 12**

#### **Correlação entre taxas de desistência e retenção no ensino básico e indicadores de desenvolvimento por dimensão dos concelhos**

##### **Concelhos com menos de 10 000 alunos inscritos no básico**

		IEV81	IC95	IPIB95	TES91
Taxa de desistência no básico	Pearson Correlation	<b>-.284</b>	<b>-.249</b>	<b>-.234</b>	<b>-.270</b>
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000
	N	247	247	247	247
Taxa de retenção no básico	Pearson Correlation	<b>-.248</b>	-.044	-.122	-.101
	Sig. (2-tailed)	.000	.492	.055	.112
	N	247	247	247	247

*Correlação significativa ao nível 0.01*

##### **Concelhos com mais de 10 000 alunos inscritos no básico<sup>15</sup>**

		IEV81	IC95	IPIB95	TES91
Taxa de desistência no básico	Pearson Correlation	-.355	.108	.023	-.025
	Sig. (2-tailed)	.096	.623	.917	.909
	N	23	23	23	23
Taxa de retenção no básico	Pearson Correlation	.204	<b>.430</b>	<b>.647</b>	<b>.457</b>
	Sig. (2-tailed)	.351	.040	.001	.029
	N	23	23	23	23

*Correlação significativa ao nível 0.05*

<sup>15</sup> São os concelhos de Guimarães, Santo Tirso, Famalicão, Braga, Barcelos, Santa Maria da Feira, Porto, Gondomar, Maia, Matosinhos e Gaia no Norte; Coimbra e Viseu no Centro; Amadora, Almada, Cascais, Lisboa, Loures, Oeiras, Seixal, Setúbal, Sintra e Vila Franca de Xira na região de Lisboa e Vale do Tejo.

Interessante também é o comportamento diferenciado dos dois tipos de taxas nos grandes e nos pequenos concelhos. Nestes últimos são as taxas de desistência que parecem ser sensíveis aos níveis de desenvolvimento; a taxa de retenção só tem associação estatisticamente significativa com o índice de esperança de vida de 1981: provavelmente porque este índice distingue os concelhos que conheceram um desenvolvimento estrutural mais tardio, dos concelhos – nomeadamente urbanos – desenvolvidos há mais tempo.

Já nos grandes concelhos é a taxa de retenção que aparece associada, positivamente, aos níveis de desenvolvimento. Como se nestes concelhos, urbanos e suburbanos, houvesse uma maior pressão para manter os jovens na escola sendo a desistência mais difícil, e ao mesmo tempo uma maior exigência ao nível da formação que se traduz no aumento da retenção.

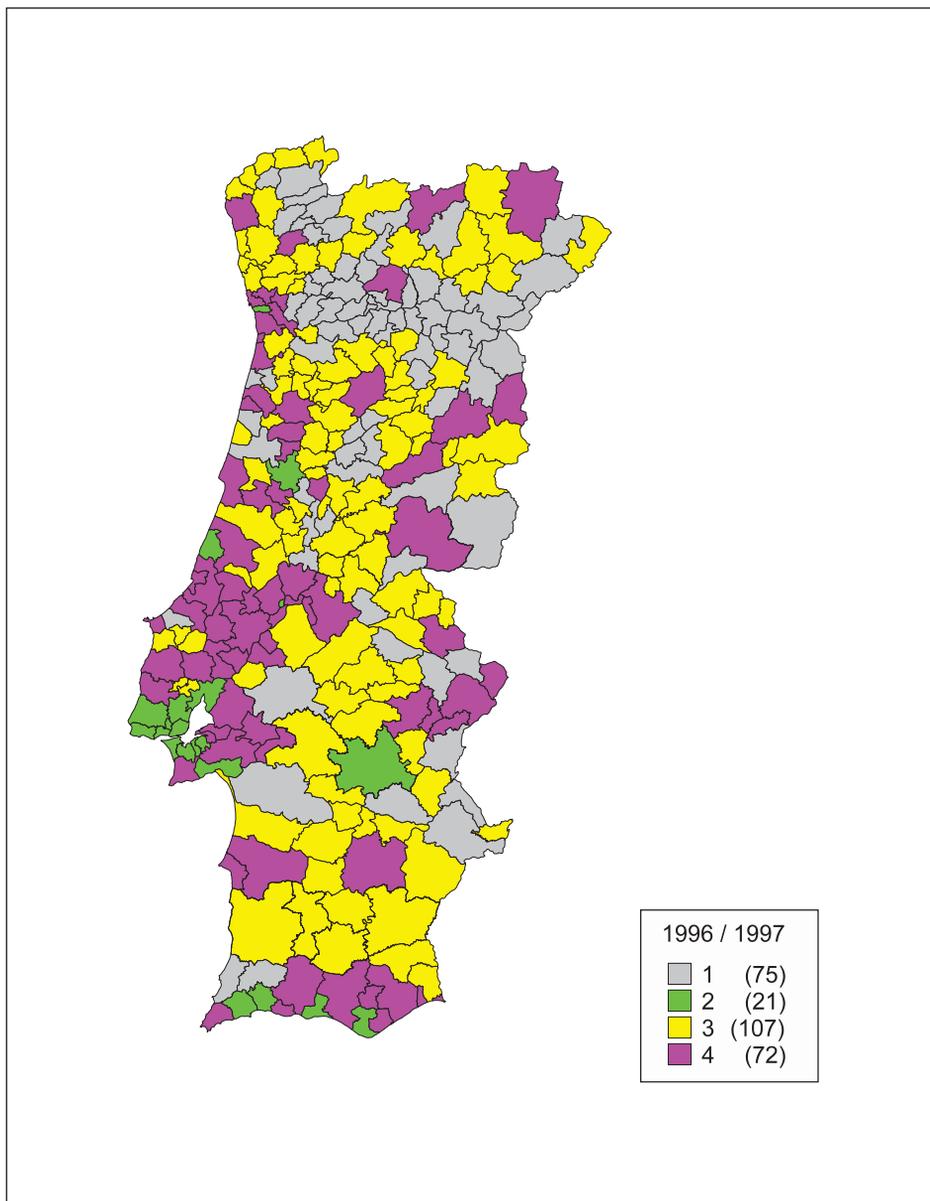
#### 4.2.3.4. DESENVOLVIMENTO E TAXAS DE DESISTÊNCIA E DE RETENÇÃO: MAPAS DOS CONCELHOS

Estas conclusões traduzem-se em parte nos reagrupamentos de concelhos a que procedemos utilizando os mesmos procedimentos de classificação do SPSS já referidos anteriormente: desta vez os concelhos foram agregados relativamente às taxas de desempenho escolar e simultaneamente, aos índices de desenvolvimento que temos vindo a considerar.

Os resultados destas classificações aparecem a seguir mapeados, e limitar-nos-emos aqui a comentar brevemente cada um dos mapas.

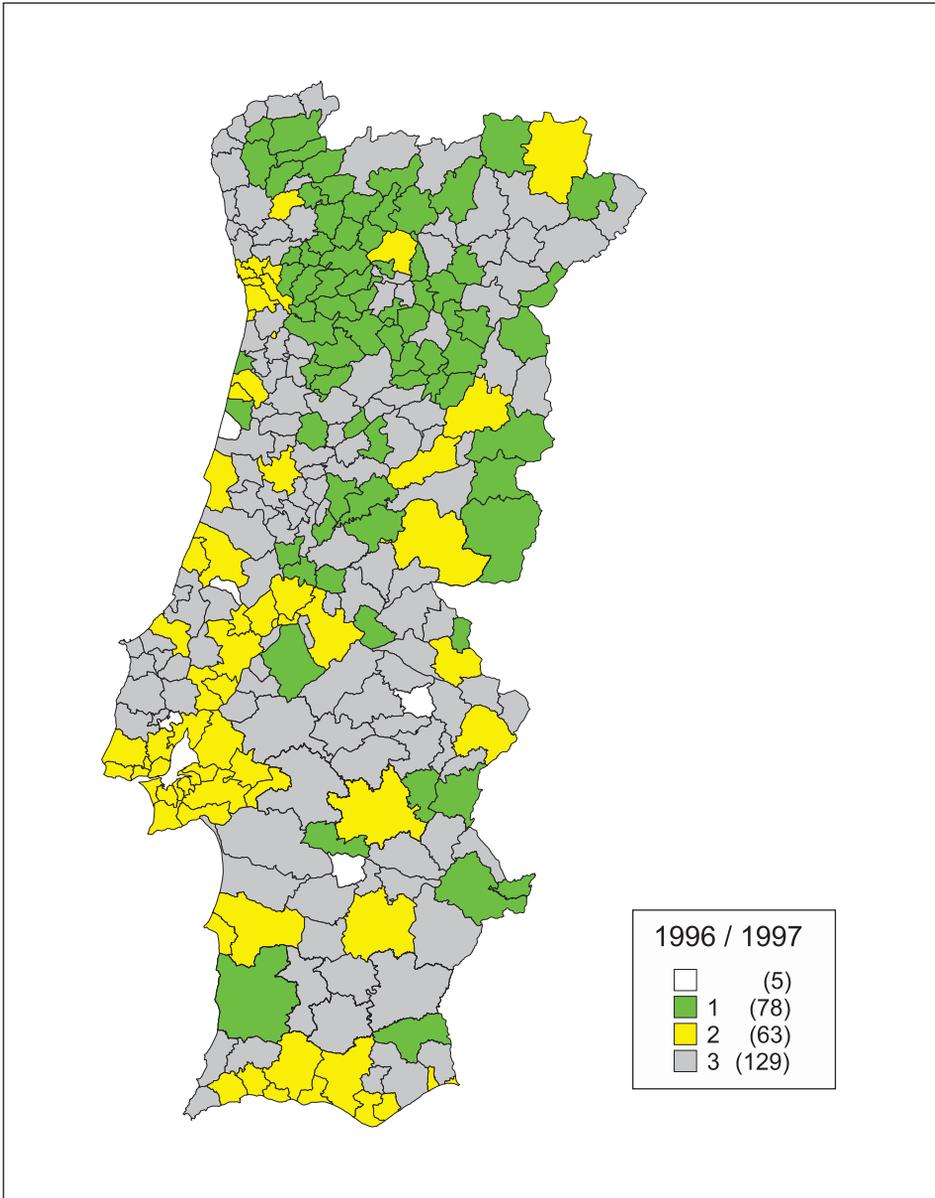
## MAPA P

### Taxa de desistência e retenção no 1.º ciclo por indicadores socioeconômicos



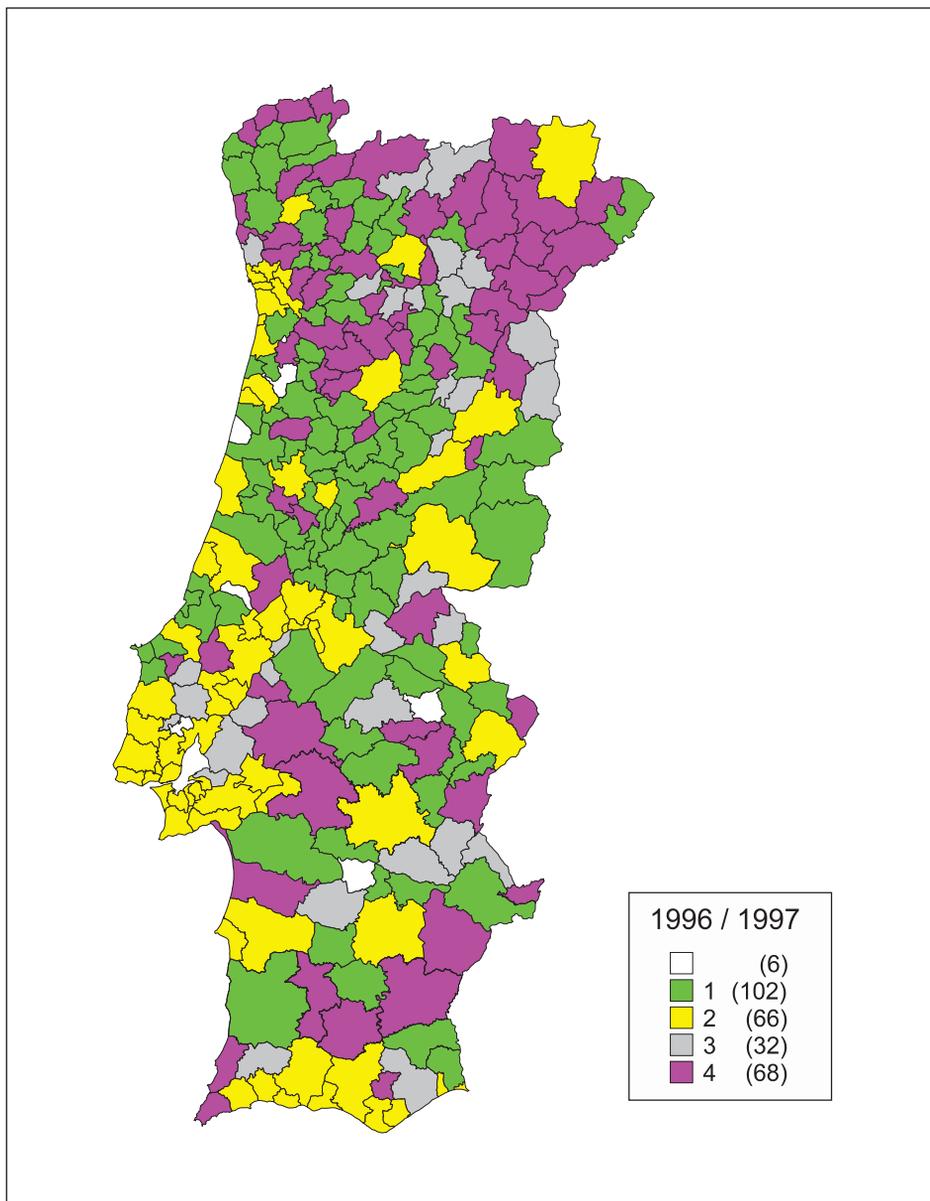
## MAPA Q

### Taxa de desistências nos 2.º e 3.º ciclos por indicadores socioeconómicos



## MAPA R

### Taxa de retenção nos 2.º e 3.º ciclos por indicadores socioeconómicos



**Legenda do mapa P**

- 1 – Taxas de desistência elevadas e retenção elevadas e indicadores de desenvolvimento baixos
- 2 – Taxas de desistência e retenção média e indicadores de desenvolvimento altos
- 3 – Taxas de desistência e retenção baixas e indicadores de desenvolvimento baixas mas superiores ao grupo 1
- 4 – Taxas de desistência e retenção abaixo da média e indicadores de desenvolvimento elevadas mas superiores aos grupo 2

**Legenda do mapa Q**

- 1 – Taxa de desistência elevada e indicadores de desenvolvimento baixos
- 2 – Taxa de desistência média-baixa e indicadores de desenvolvimento altos
- 3 – Taxa de desistência baixa e indicadores de desenvolvimento médios

**Legenda do mapa R**

- 1 – Taxa de retenção baixa e indicadores de desenvolvimento baixos
- 2 – Taxa de retenção média e indicadores de desenvolvimento altos
- 3 – Taxa de retenção alta e indicadores de desenvolvimento baixos
- 4 – Taxa de retenção baixa no 2.º ciclo e elevada no 3.º ciclo e indicadores de desenvolvimento baixos

**O Mapa P diz respeito às taxas de retenção e desistência no 1.º ciclo e podemos aqui distinguir quatro grupos de concelhos.**

O grupo 1, associando os concelhos que conhecem simultaneamente as taxas de desistência e de retenção mais elevadas com os índices de desenvolvimento mais baixos, representa a situação típica de uma associação linear esperada. Estes concelhos situam-se principalmente na região Norte, em particular Tâmega e Douro, Cávado, Ave e Minho-Lima, na região Centro, em particular nas Beiras interiores norte e sul e no Pinhal interior norte, e têm menos expressão no Sul embora existam no Alentejo e mais pontualmente em alguns concelhos do Vale do Tejo. Correspondem, julgamos, às situações já identificadas por João Ferrão onde o insucesso é explicado por “causas tradicionais”, ou situações “tradicionais” de risco escolar (pobreza, interioridade, inserção precoce na vida activa.

O grupo 2 de alguma forma contraria a associação que representa o grupo 1. Neste grupo 2 encontramos concelhos com níveis de desenvolvimento mais elevados e que simultaneamente têm taxas de retenção e desistência acima da média: são os casos em particular de concelhos do Baixo Mondego e Pinhal Litoral, da Grande Lisboa, da península de Setúbal e do Algarve. Estes concelhos traduzem provavelmente a emergência de novas situações de risco escolar, também já identificados por João Ferrão, em meios urbanos e suburbanos. Por serem novas situações de risco e, aparentemente, mais complexas, impõe-se desenvolver estudos comparativos de caso neste grupo de concelhos com vista a um melhor conhecimento dos novos riscos escolares.

O grupo 3 associa os concelhos que, sem terem os índices mais baixos, têm um nível de desenvolvimento abaixo da média e, ao contrário do primeiro grupo, os níveis de desistência e de retenção mais baixos. Podemos considerá-los genericamente concelhos de sucesso escolar em condições adversas. Como no grupo 1 estes concelhos pertencem a regiões do Norte a que vem juntar-se os concelhos da região Centro, em particular Serra da Estrela, Dão-Lafões, Pinhal Interior sul, norte e Pinhal litoral assim como quase todos os concelhos do Baixo Alentejo, e metade dos concelhos

das outras regiões alentejanas. As explicações também já avançadas por João Ferrão para dar conta desta situação – ausência de grupos vulneráveis, escolas sem situações precárias, etc. – merecem ser exploradas mais sistematicamente, nomeadamente a partir de estudos de caso que permitam identificar os factores “positivos” do sucesso escolar em meio adverso, pelo menos do ponto de vista dos indicadores do desenvolvimento, indo além da identificação da ausência de factores “negativos”.

Finalmente o grupo 4, como o grupo 1, vem corroborar a hipótese de uma associação entre níveis de desistência e retenção abaixo da média em concelhos que conhecem níveis de desenvolvimento acima da média: nas regiões do Vale do Tejo, Algarve e Alentejo, no Grande Porto assim como no Baixo Mondego e Baixo Vouga.

**O Mapa Q representa a associação de concelhos segundo os níveis de desistência nos 2.º e 3.º ciclos.** Também aqui é nos concelhos com níveis de desenvolvimento mais baixos que encontramos as taxas de desistência mais elevadas (grupo 1). Já os grupos 2 e 3 representam associações de concelhos inversas à hipótese de relação linear entre desenvolvimento e desempenho escolar. O grupo 2, de desenvolvimento elevado conhece taxas de desistência médias ou acima da média e o grupo 3 de desenvolvimento médio conhece taxas de desistência baixas.

**O Mapa R representa as taxas de retenção nos 2.º e 3.º ciclos.** Encontramos aqui três tipos de associação das taxas de retenção com níveis de desenvolvimento baixos: concelhos onde as taxas de retenção são muito baixas (grupo 1); onde as taxas de retenção são as mais elevadas (grupo 3) e onde as taxas de retenção são baixas no 2.º ciclo e muito elevadas no 3.º ciclo (grupo 4). Como nos casos anteriores os níveis de desenvolvimento mais elevados estão associados a taxas de retenção acima da média (grupo 2).

## 4.2.3.5. DESENVOLVIMENTO E RISCO ESCOLAR: ANÁLISE DE SÍNTESE

Poder-se-ia concluir, dos resultados atrás apresentados, não haver qualquer relação entre o nível de desenvolvimento dos concelhos e os respectivos indicadores de risco escolar. Com efeito, encontramos associados a diferentes níveis de desenvolvimento tanto taxas elevadas como taxas baixas de retenção e desistência.

No entanto, as conclusões a que fomos chegando ao longo deste trabalho, permitem-nos precisar esta conclusão.

Ensaíamos para terminar, uma análise da associação entre níveis de desenvolvimento e taxas de retenção e desistência, considerando tanto o percurso escolar como a dimensão dos concelhos.

Nesta análise utilizámos como indicador sintético de nível de desenvolvimento dos concelhos o índice de desenvolvimento económico e social de 1997 (IDES97), construído e apresentado por Conim na obra já referida (Conim, 1999, 18): segundo este autor, as regiões mais desenvolvidas têm, neste índice, valores acima dos 0.80; as regiões de desenvolvimento intermédio têm valores entre 0.75 e 0.80; as regiões menos desenvolvidas têm valores inferiores a 0.75.

Relativamente ao percurso escolar, utilizámos a tipologia definida no ponto 4.2.2.2. que permitiu identificar cinco configurações diferentes do conjunto dos indicadores de risco:

1. reprovação tardia (ret elev 3.º ciclo)
2. reprovação precoce (ret elev 1.º e 2.º ciclo)
3. desistência precoce e reprovação elevada nos três ciclos (des.1.º ci ret 3 ciclos elevadas)
4. escolarização “normalizada”, valores médios-baixos em ambas as taxas nos três ciclos (des e ret baixas)
5. taxas de desistência e retenção elevadas nos três ciclos<sup>16</sup> (des e ret elevadas)

---

<sup>16</sup> Com exceção da taxa de retenção no 2.º ciclo que contrasta com a taxa muito elevada de retenção no 1.º ciclo

Estamos portanto a utilizar uma medida do risco que não se baseia exclusivamente nos valores das taxas médias mas também e sobretudo nos tipos de configurações da desistência e da retenção no conjunto dos três ciclos.

No que diz respeito à dimensão considerámos três grupos de concelhos: o grupo 1 (grandes concelhos) que agrega os concelhos onde existem mais de 10 000 alunos inscritos no ensino básico, o grupo 2 (concelhos de dimensão média) onde existem entre 1000 e 10 000 alunos inscritos, o grupo 3 (pequenos concelhos), com menos de 1000 alunos inscritos no ensino básico.

Esta categorização em três tipos de concelhos justifica-se tanto por razões estatísticas como pelos resultados ‘substantivos’ a que já chegámos.

Observámos que as relações entre indicadores de desenvolvimento e de risco escolar apresentam, nos grandes concelhos, uma configuração oposta à dos restantes concelhos. Não distinguir estes dois tipos de casos numa análise de correlações pode enviesar os resultados.

Nos concelhos mais pequenos, isto é, com menos de 1000 alunos inscritos no ensino básico, as taxas médias de desistência e de retenção são sensíveis a situações particulares – representam por vezes as taxas de uma só escola – sendo por isso pouco comparáveis com as médias de concelhos de maior dimensão onde valores excepcionais se esbatem nos valores médios.

Pensamos pois que é útil isolar o caso dos concelhos de dimensão média – que constituem a maioria dos concelhos do continente – para analisar a relação entre desenvolvimento e risco escolar e concluir sobre tendências gerais.

Estes concelhos médios representam entre 62% e 65% do conjunto de concelhos de cada uma das NUT II, excepto no Alentejo onde 61% dos concelhos são “pequenos”. Dos 23 “grandes” concelhos, 11 situam-se no

Norte, 10 em Lisboa e Vale do Tejo e 2 no Centro. Dos 84 “pequenos” concelhos 27 situam-se no Alentejo, 24 no Centro, 18 no Norte, 9 em Lisboa e Vale do Tejo e 6 no Algarve.

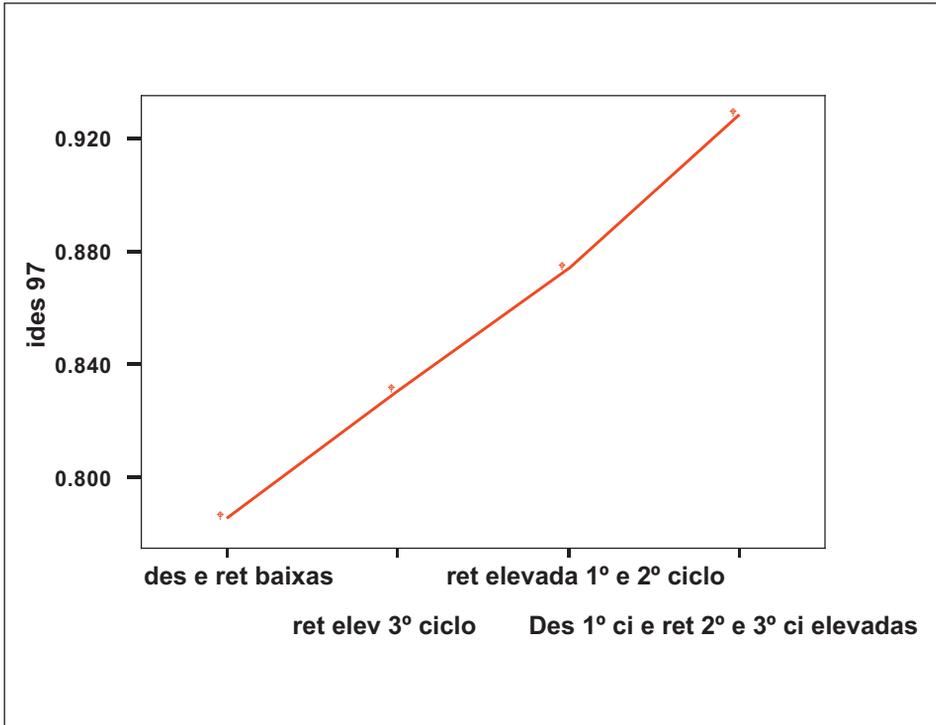
Nos gráficos que seguem estão representadas as médias dos índices de desenvolvimento económico e social dos grupos de concelhos que se caracterizam por um perfil dominante de desistência e de retenção.

Os dois primeiros gráficos dizem respeito aos 23 concelhos onde estão inscritos mais de 10 000 alunos no ensino básico. Apesar de uma média de desenvolvimento económico e social elevada, existem, neste grupo de concelhos, diferenças de níveis de desenvolvimento importantes.

Podemos concluir do primeiro gráfico que não existem aqui concelhos caracterizados por taxas elevadas de desistência e de retenção em todos os ciclos (grupo 5). Os concelhos com taxas de desistência e de retenção mais baixas são também os que têm níveis de desenvolvimento menos elevados. Poderíamos, enfim, considerar que existe uma progressão do risco escolar que acompanha o aumento do nível de desenvolvimento: passamos de situações de fraco risco escolar nos concelhos com níveis de desenvolvimento menos elevados para situações de reprovação tardia primeiro, de reprovação precoce, depois, para culminar, nos concelhos mais desenvolvidos, com situações que aliam a retenção elevada a taxas de desistência elevadas no 1.º ciclo.

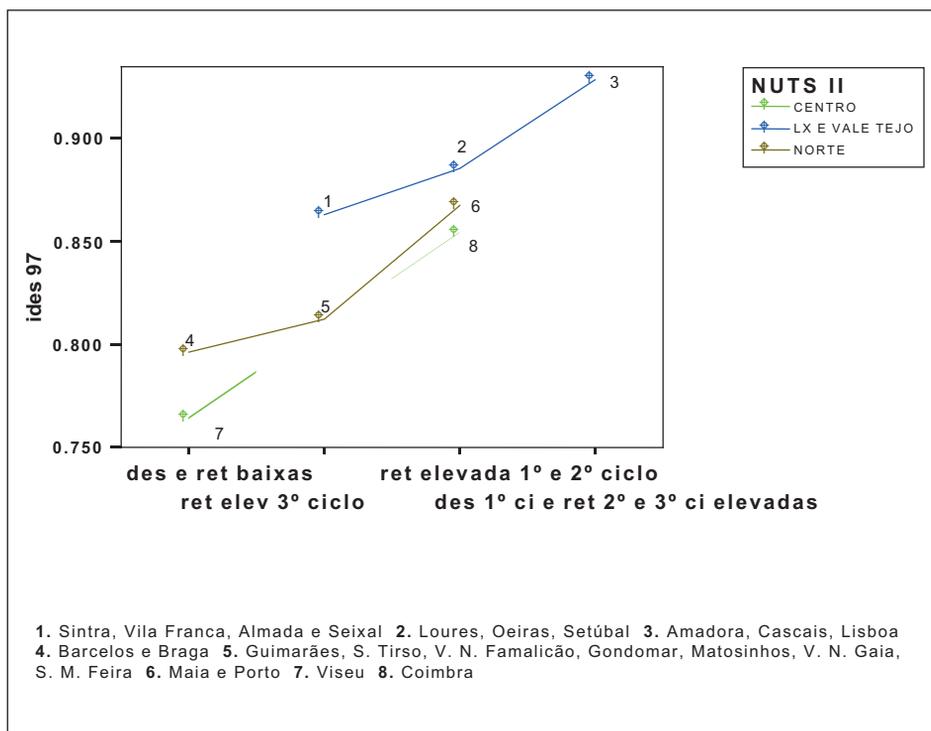
**Gráfico XXXIV**  
**IDES 97 por grupos de concelhos**  
**para**  
**Grandes Concelhos (23)**

(Concelhos com mais de 10 000 alunos inscritos no ensino básico)



**Gráfico XXXV**  
**IDES97 por grupos de concelhos e por NUT II**  
**para**  
**Grandes Concelhos (23)**

(Concelhos com mais de 10 000 alunos inscritos no ensino básico)



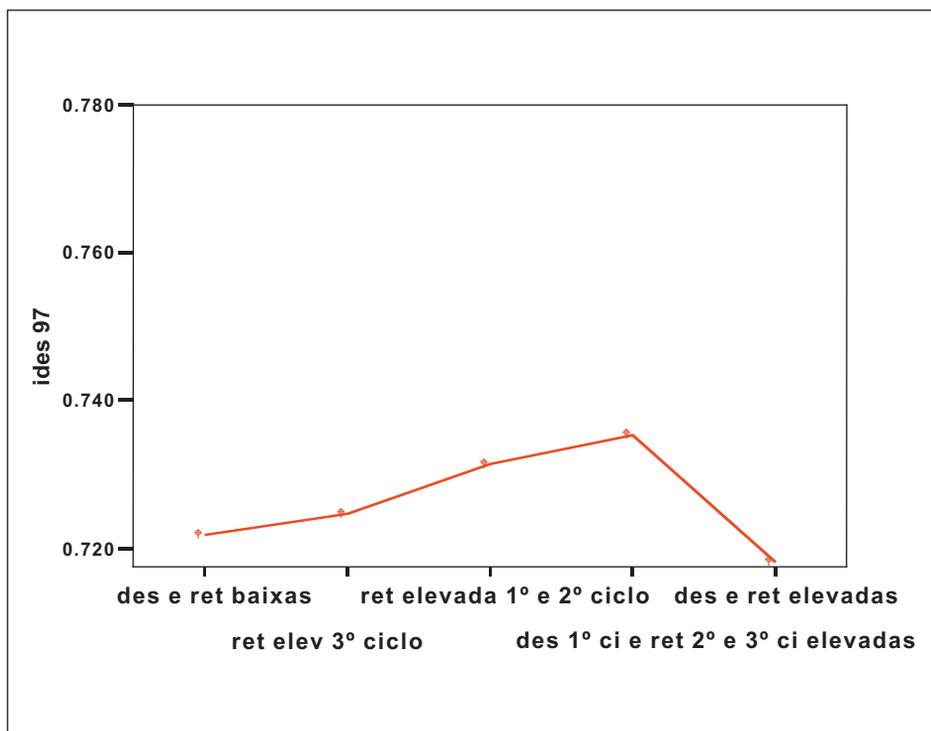
A situação do que considerámos ser o grupo dos pequenos concelhos está retratada nos dois gráficos que se seguem.

Ao contrário dos grandes concelhos, como seria de esperar, a média do índice de desenvolvimento nestes pequenos concelhos é baixa: 0.73. As diferenças de níveis de desenvolvimento dos vários grupos considerados é pequena, e encontramos representadas todo o tipo de situações de risco. Como já referimos, esta variedade de situações é provavelmente o resultado de particularidades concelhias ou até de escolas, que mereceriam ser estudadas mais detalhadamente. De assinalar, no entanto, que o grupo de concelhos que se caracteriza pela situação mais grave de risco, elevadas taxas de desistência e abandono nos três ciclos, é também o grupo que tem os níveis de desenvolvimento mais baixos deste conjunto de concelhos.

Mais uma vez, o pequeno número de concelhos que constituem a NUT II Algarve produz resultados que se diferenciam dos perfis médios das outras NUT II. No caso deste quadro, as médias que correspondem aos grupos “desistência e retenção baixas” e “desistência e retenção elevadas” correspondem ao valor do único concelho que constitui cada um dos grupos, a saber, e respectivamente, Alcoutim e São Brás de Alportel.

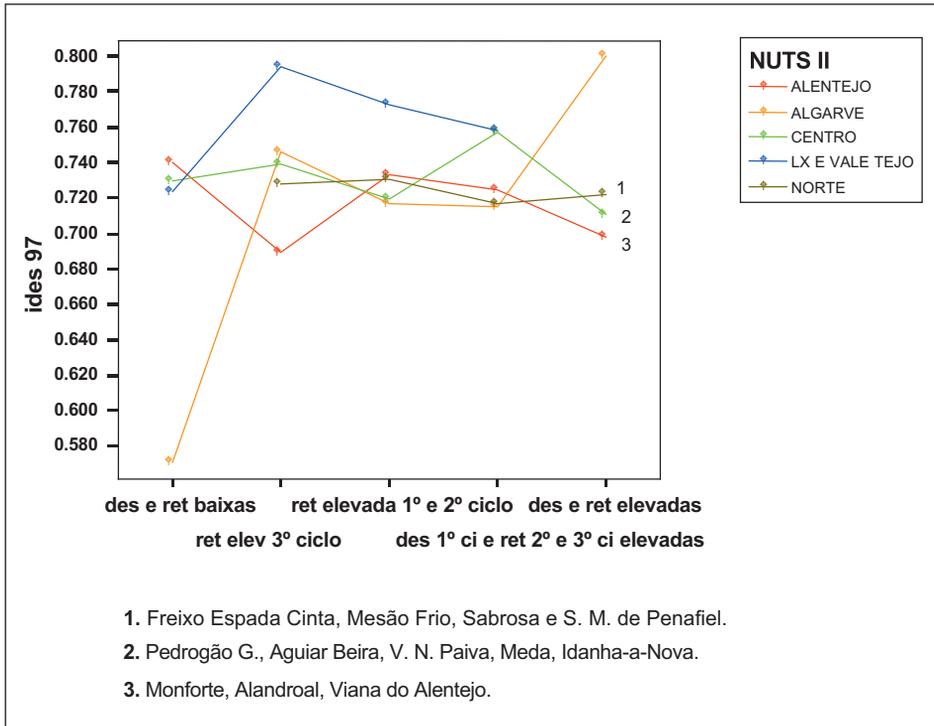
**Gráfico XXXVI**  
**IDES97 por grupos de concelhos**  
**para**  
**Pequenos Concelhos (84)**

(Concelhos com menos de 1000 alunos inscritos no ensino básico)



**Gráfico XXXVII**  
**IDES97 por grupos de concelhos e por NUT II**  
**para**  
**Pequenos Concelhos (84)**

(Concelhos com menos de 1000 alunos inscritos no ensino básico)



Os últimos dois gráficos dizem respeito aos 163 concelhos de dimensão média que assumem também um valor médio de desenvolvimento, 0.77.

A análise destes concelhos aponta para um perfil de relação entre desenvolvimento e risco escolar que, apesar das nuances regionais, podemos identificar como um perfil tipo: à medida que aumenta o nível de desenvolvimento dos concelhos reduzem-se as situações de risco escolar.

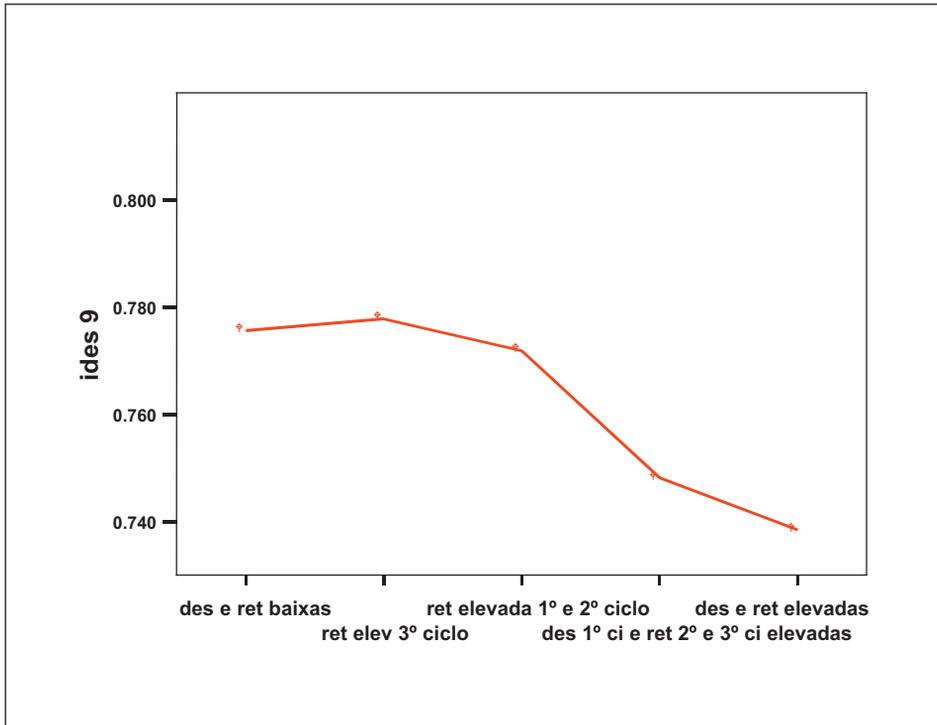
Nos concelhos menos desenvolvidos as taxas de desistência como as de retenção são elevadas em todos os ciclos.

Esta mancha de risco retrai-se progressivamente

- tanto no que diz respeito à desistência que se confina ao 1.º ciclo nos concelhos com nível de desenvolvimento imediatamente acima dos primeiros e deixa de ter valores elevados, em qualquer dos ciclos, nos concelhos mais desenvolvidos;
- como no que diz respeito à retenção que é elevada nos três ciclos nos dois grupos de concelhos menos desenvolvidos e se restringe progressivamente ao 1.º e 2.º ciclos, primeiro, e ao 3.º ciclo depois, podendo mesmo deixar de ser significativa em qualquer dos ciclos nos concelhos mais desenvolvidos.

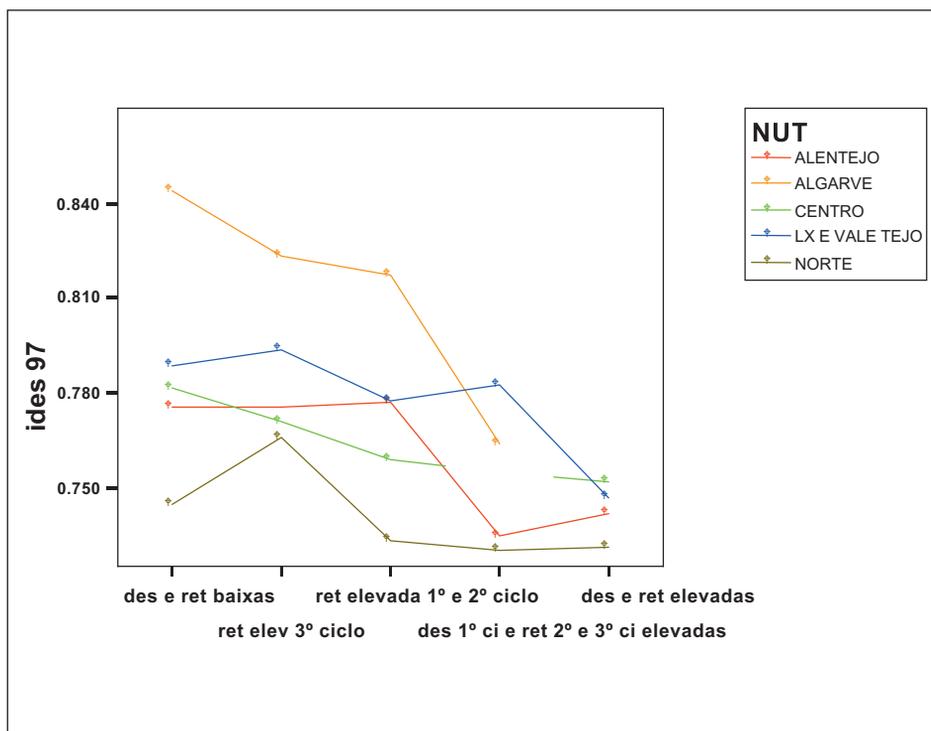
**Gráfico XXXVIII**  
**IDES97 por grupos de concelhos**  
**para**  
**Concelhos de Dimensão Média (163)**

(Concelhos com 1000 a 10 000 alunos no ensino básico)



**Gráfico XXXIX**  
**IDES97 por grupos de concelhos e por NUTS**  
**para**  
**Concelhos de Dimensão Média (163)**

(Concelhos de dimensão média: de 1000 a 10 000 alunos inscritos no ensino básico)



Não podemos, portanto, concluir simplesmente que o nível de desenvolvimento não tem relação com o risco escolar.

Mas podemos concluir que a relação entre estes dois fenómenos não é linear e que o nível de desenvolvimento não é certamente a única variável a considerar na análise das condições de risco.

Com efeito, nos concelhos mais desenvolvidos do país, que são também os maiores concelhos em número de alunos inscritos no ensino básico, outros fenómenos, talvez eles próprios resultado do desenvolvimento, produzem novas situações que não só rompem a tendência de redução progressiva do risco escolar como a invertem.

Por outro lado, a variedade de situações dos concelhos menos desenvolvidos e, simultaneamente, mais pequenos, vem mostrar que um nível de desenvolvimento baixo não impede que se faça recuar o risco escolar a níveis mínimos. Esta possibilidade não é provavelmente alheia à pequena escala que define estes concelhos onde intervenções pontuais e localizadas se traduzem mais facilmente nas médias estatísticas com que trabalhamos.

#### 4.3. PRINCIPAIS CONCLUSÕES

No que diz respeito aos dados empíricos da “desistência” e da “retenção” pudemos confirmar com este trabalho algumas conclusões para que apontavam trabalhos anteriores.

As taxas de desistência são significativamente mais baixas do que as taxas de retenção. As primeiras crescem regularmente do 1.º até ao 3.º ciclo enquanto as segundas têm valores próximos no 1.º e no 2.º ciclos, crescendo significativamente no 3.º ciclo. Ambas as taxas têm os valores mais elevados no 1.º ano de cada ciclo. Com exceção da taxa de desistência no 1.º ciclo, os valores das taxas de desistência e de retenção são sempre mais

elevadas na população masculina do que na população feminina. As diferenças entre as duas populações acentuam-se ao longo do percurso escolar.

Quanto à relação entre estas duas taxas confirmámos que a taxa de retenção no 1.º ciclo tem uma correlação positiva e significativa com as taxas de desistência nos três ciclos, em particular com as taxas do 2.º e do 3.º ciclos.

O comportamento das taxas de desistência e de retenção assume diferenças significativas a nível regional. Quando comparadas as regiões definidas pelas NUT II, concluímos que:

- Nas regiões do Norte e do Centro o aumento da desistência é mais acentuada do 1.º para o 2.º ciclo do que do 2.º para o 3.º ciclo; ao contrário, as taxas de retenção sofrem um aumento muito acentuado do 2.º para o 3.º ciclo; neste 3.º ciclo o Norte tem a taxa média de retenção mais elevada de todo o país.
- Nas regiões de Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve o aumento da desistência é mais acentuado do 2.º para o 3.º ciclo enquanto as taxas de retenção sofrem um aumento mais acentuado do 1.º para o 2.º ciclo.
- As taxas de retenção são sempre mais elevadas na população masculina do que feminina, acentuando-se as diferenças entre as duas populações no 2.º ciclo: a percentagem da retenção feminina no total da retenção ronda os 40% no 1.º e 3.º ciclos e tem valores abaixo dos 35% no 2.º ciclo.
- Com excepção do Centro, a percentagem da desistência feminina no total da desistência decresce em todas as regiões no 2.º ciclo. No caso do 1.º ciclo a percentagem de desistência feminina ultrapassa os 50% nas regiões de Lisboa e Vale do Tejo e do Algarve. No 3.º ciclo, com excepção do Algarve onde a desistência é acentuadamente masculina, a percentagem da desistência feminina no total da desistência aproxima-se dos 40%.

No que diz respeito aos indicadores de risco escolar aqui utilizados, a análise dos dados empíricos levou-nos a considerar como podem ser pouco significativas as taxas médias quando tratadas isoladamente. O risco parece traduzir-se melhor em configurações diferenciadas dos dois tipos de taxas ao longo do percurso escolar. O que nos conduziu a construir cinco configurações das situações de risco:

- de reprovação elevada e tardia (3.º ciclo) e desistência pouco significativa;
- de reprovação elevada e precoce (1.º e 2.º ciclo) e desistência pouco significativa;
- de desistência elevada e precoce associada a reprovação elevada em particular no 3.º ciclo;
- de desistência elevada e reprovação elevada em todos os ciclos;
- de desistência e reprovação médias/baixas em todos os ciclos.

A possibilidade de hierarquizar estas situações permite-nos considerar as situações de menor risco (desistência e reprovação médias/baixas) de risco médio (reprovação tardia, reprovação precoce) e de maior risco (desistência precoce e reprovação elevada, desistência e reprovação elevadas), como um indicador mais fiável do risco escolar, nomeadamente quando se pretende analisar a relação entre esta e outras variáveis.

Neste sentido, procedemos a uma última análise da relação entre o risco escolar e o nível de desenvolvimento dos concelhos que permitiu concluir:

- a necessidade de isolar, numa análise estatística das relações entre as duas variáveis, os concelhos de dimensão média, dos grandes e dos pequenos concelhos;
- nos grandes concelhos, que são também os concelhos mais desenvolvidos, observa-se uma relação positiva entre desenvolvimento e risco escolar: quanto mais elevado o nível de desenvolvimento, mais frequentes são as situações de maior risco escolar, sem que se atinja nunca a situação de risco máximo;

- nos pequenos concelhos, a relação entre risco e desenvolvimento não obedece a qualquer regularidade, facto que atribuímos à pequena escala que define estes concelhos: não só a nível estatístico os valores médios (do desenvolvimento e do risco) correspondem facilmente a valores casuísticos sem significado estatístico, como podemos pensar que, nestas realidades mais pontuais e localizadas, as ações de intervenção a nível das escolas podem surtir maior efeitos;
- finalmente nos concelhos de dimensão média (a maioria dos concelhos do país) observamos uma relação negativa entre desenvolvimento e risco: nos concelhos mais desenvolvidos encontramos situações de risco mais limitado enquanto nos concelhos menos desenvolvidos crescem as situações de risco elevado.

Vemos assim confirmadas as hipóteses para que apontam os trabalhos teóricos sobre o risco escolar. Não existe uma variável associada ao risco escolar que possa ser identificada como a origem ou a causa deste risco. Existem causalidades complexas e sistemas complexos de efeitos que só podem ser analisados e compreendidos a partir de diferentes metodologias de investigação e da comparação e ajustamento dos respectivos resultados.

## 5. ORIENTAÇÕES PARA A INTERVENÇÃO

Os múltiplos debates e trabalhos já realizados em Portugal em torno do sistema educativo, muitos deles de qualidade e oportunidade superior, concorrem para um grau de consciência discursiva espantosa. As próprias medidas de política têm sido capazes de incorporar novos objectivos e de propor estratégias inovadoras. Como explicar então a rigidez do sistema? Como perceber a resistência à mudança?

Parece-nos inevitável, alargar o âmbito da reflexão. Porque o caminho de uma escola inclusiva não é dissociável do caminho de uma sociedade inclusiva

Mas como fazer, então?

Recuperando Luís Rothes, a construção de uma escola inclusiva não é tarefa fácil. Exige uma utopia mobilizadora e a consciência de que se trata de um processo que ganha sentido a longo prazo. É, por isso, necessário graduar a utopia, perceber oportunidades e definir metas viáveis. Para que a utopia não se transforme em dogma...

Há modelos sociais alternativos, baseados em novas formas e éticas de intervir e no desenvolvimento de um pensamento solidário. Trata-se de um projecto de sociedade e de uma linha de política.

Na promoção de uma sociedade/escola inclusiva, haverá algumas dimensões fundamentais:

Desde logo a noção de garante político. Falamos de valores universais a respeitar e outros que devem ser reconstruídos subjacentes a uma estrutura política com forte capacidade de inovação e de regulação para incentivar, promover e planear.

Os poderes são, no entanto, claramente desiguais e os interesses contraditórios. É preciso reforçar o debate público e os mecanismos de

decisão democrática ao nível da educação, mas também da economia, saúde, segurança social, poder legislativo, gestão do território...

Promover uma cultura de equidade social, deve apelar simultaneamente a uma dimensão defensiva do poder fazer e a uma dimensão activa do saber fazer. Intervir exige uma postura estratégica de âmbito económico, cultural, simbólico e sócio-territorial. Capaz de suscitar expectativas e promover a implicação, de rentabilizar recursos e de implementar estratégias, de propor objectivos e de assegurar meios.

A este nível será indiscutível o papel decisivo do nível local. À comunidade cabe partilhar informação, promover identidades positivas, ajudar a transformar identidades prescritas, desenvolver o sentimento de pertença a um território partilhado, contribuir para a redescoberta da importância do espaço público e do debate socializado no enquadramento de formas diferentes de ser e de estar e na afirmação de uma cultura de solidariedade.

Está em causa a qualidade da acção na afirmação de direitos (nomeadamente à diferença) e de deveres (nomeadamente quanto à implicação). Está em causa a modificação de comportamentos, de mentalidades e de estereótipos.

Saber comunicar em diferentes contextos comunicacionais (entre crianças e famílias de meios sócio-culturais distintos, por exemplo) será sem dúvida um ponto de partida para a promoção de novas dinâmicas.

Neste sentido, a inovação aos diferentes níveis afirma-se como um desafio inevitável. Só que a inovação não se planifica, decorre do grau de abertura ao exterior, da troca de experiências, da partilha e reflexão sobre os (in)sucessos.

Mais do que as instituições estão em jogo os objectivos e estratégias de actuação. Alguma experiência tem sido acumulada neste campo, estando ainda muito por fazer. Falta debate interno às instituições, falta capacidade de trabalhar em conjunto, falta tornar conscientes e partilhar os sucessos

mas também os fracassos e insucessos. A experimentação das metodologias de projecto/investigação-acção (diagnóstico, avaliação, gestão e planeamento estratégico...) são um terreno ainda por desbravar.

Transversalmente a todos estes domínios, parece fundamental e inadiável repensar as competências dos políticos, dos gestores, dos técnicos, dos professores, dos indivíduos. Para se saber e poder escolher, para se saber e poder intervir

Só que as competências, como diz Maria do Carmo Nunes, são não apenas um conjunto de conhecimentos e aptidões mas também de valores que vão sendo integrados através da experiência e dos itinerários de vida de cada um. Como questiona Ricardo Petrella, porque é que não há competências para a fraternidade, porque é que se educa para a excelência e não para a beleza?

Mesmo as “identidades prescritas” estão em permanente reformulação em função de um projecto, em função de um futuro possível...

### 5.1. RECOMENDAÇÕES RELATIVAS À INVESTIGAÇÃO

A complexidade do fenómeno do abandono não se reduzindo como vimos a causalidades lineares nem sendo o efeito de uma simples acumulação de causas, mas o resultado de interacções particulares entre os factores diversos, exige, para além de uma análise rigorosa das estatísticas oficialmente produzidas, o desenvolvimento de outro tipo de análises que permitam a **produção de informação menos dependente das necessidades institucionais** que caracterizam esse tipo de estatísticas.

Assim, uma primeira recomendação aponta para a necessidade de se proceder a um trabalho de **recenseamento de investigações realizadas e de acumulação de resultados adquiridos**, quer de índole estatística que apontam para as grandes tendências de fenómenos associados ao risco, quer trabalhos de índole qualitativa, desenvolvidos por diversas instituições e equipas de investigadores.

Para além desta sistematização, a **continuação dos trabalhos estatísticos** deverá consistir em:

- **Análises estatísticas por painel** dos indicadores disponíveis que permitem conhecer a evolução no tempo da distribuição das situações de risco (trabalho já iniciado por João Ferrão:1995, no quadro do PEPT).
- Melhoramento dos processos de produção institucional da informação que conduza a **indicadores escolares fiáveis**.
- Desenvolvimento de **estudos sobre coortes** (acompanhamento no tempo do mesmo grupo de alunos), única forma de conhecer com precisão a relação entre os fenómenos que caracterizam as situações de risco e as variáveis associadas aos alunos/famílias.

Orientadas e baseadas nestes resultados estatísticos deveriam ser desenvolvidas **análises qualitativas de “casos típicos”**, que permitem perceber quais as articulações concretas de factores (associados à família, à escola e ao contexto) que conduzem ou não às situações de risco, à semelhança da investigação sobre o abandono desenvolvida por Ferrão e Honório (2000), no âmbito do Observatório do Emprego e Formação Profissional.

As dificuldades inerentes à implementação deste tipo de estudos tem decorrido, sobretudo, da falta de informação sistemática e fiável.

Desde logo, impõe-se a implementação da metodologia de trabalho proposta no documento **Instrumentos para o Reordenamento da Rede Educativa**, concebido pelo DAPP, do Ministério da Educação (2000). Trata-se de um documento que apresenta um conjunto de indicadores a recolher a nível local, quadros pré-formatados para apoio ao registo da informação e, assim, passível de alimentar uma base de dados de âmbito nacional.

## 5.2. RECOMENDAÇÕES DE ORDEM POLÍTICA

Perspectivar a mudança exige novas formas de trabalhar e de participar. Já muitos o disseram e outros, se calhar, não tantos, o experimentaram.

As políticas de carácter estrutural decorrentes de medidas de política centrais, são indispensáveis como **garante das condições básicas de funcionamento e qualidade do sistema educativo**. Vimos como as situações extremas de risco escolar estão associadas às regiões mais deprimidas do país.

Por outro lado, **a análise do risco**, que não se esgota em situações extremas, e a consequente intervenção curativa e preventiva **só tem eficácia partindo das especificidades dos contextos** : como vimos as situações de risco emergem de articulações particulares de factores que não ocorrem linearmente em contextos sócio económicos homogéneos.

Uma intervenção territorializada passa, em nosso entender, por:

- **Divulgação junto das escolas dos resultados dos trabalhos de investigação realizados** e, mais concretamente, de informações úteis para a própria escola, a partir das quais estas possam construir modelos educativos adequados à sua população escolar.
- **Promover a autonomia das escolas**, tanto em meios como na possibilidade de definir os seus modelos educativos, parece ser uma condição indispensável à intervenção localizada.
- **Formar e sensibilizar** futuros professores e professores no activo **para a importância das competências sociais** e da **investigação-acção** que mobiliza conhecimento sobre o sistema de acção em que a escola se insere.
- **Promover a relação entre escolas**, tanto no que diz respeito à informação, como na troca de experiências de dinâmicas educativas ensaiadas.

Um modelo que devolva aos actores do sistema escolar a **iniciativa e a criação de respostas face a situações de risco**, terá também como resultado a produção de informação mais fiável e pertinente, pressupondo maior legibilidade, oportunidade e adequabilidade.

- Como sugere Madureira Pinto, as intervenções terão que percorrer necessariamente as políticas económicas, culturais e sociais no seu conjunto (ao nível local parece mais fácil perspectivá-lo). Apostar na intervenção sistémica exigiria a presença na escola de **equipas pluridisciplinares preparadas para apoiar a acção** (recuperar por ex. algumas metodologias de actuação já ensaiadas nos TEIP ou mesmo nos Conselhos Locais de Educação).
- Avaliar experiências escolares onde tem sido utilizado o trabalho de **animadores/mediadores** e debater sobre o seu potencial efeito estruturante.

Mais uma vez, encontramos nas propostas do documento **Instrumentos para o Reordenamento da Rede Educativa**, uma metodologia para a realização de diagnósticos locais e para o acompanhamento e avaliação do sistema educativo ao nível local, que pode corporizar as recomendações enunciadas. Este documento reflecte já maturação nas dimensões técnica e política, indispensável a uma intervenção consciente e co-responsabilizante dos diferentes actores ao nível local.

## 6. BIBLIOGRAFIA

- Brunet, Luc., (1992), “Clima de trabalho e eficácia da escola”, *in* Nóvoa, A., **As organizações escolares em análise**, Lisboa, D. Quixote, págs. 125-140
- Canário, R.; Alves, N.; Rolo, C., (2001), **Escola e exclusão social**, I.I.E., EDUCA, Lisboa.
- Carneiro, R. (Dir.); Caraça, J. e São Pedro, M. E. (Coords.), (2001), **O futuro da educação em Portugal – Tendências e oportunidades: Um estudo de reflexão prospectiva**, Tomo I, Ministério da Educação / DAPP, Lisboa.
- Carvalho, Luís Miguel (1992), **Clima de escola e estabilidade dos professores**, Educa.
- Commission Européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, (2000), **Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire. Seize indicateurs de qualité**, Bruxelles.
- Conim, C., (1999), **População e desenvolvimento humano. Uma perspectiva de quantificação**, Ministério do Planeamento / DPP, Lisboa.
- Duarte, M. I.; Maranhão, M. J. (Coords.), *et al.*, (2000), **A integração sócio-cultural dos jovens e o ensino recorrente**, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Lisboa.
- Ferrão, J., (1995), **Caracterização regional dos factores de abandono e insucesso escolar nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico**, PEPT 2000, Ministério da Educação, Lisboa.
- Ferrão, J.; Honório, F. (Coords.) *et al.*, (2000), **Saída prematura do sistema educativo: aspectos da situação, causas e perspectivas em termos de emprego e formação**, Observatório do Emprego e Formação Profissional, Coleção Estudos e Análises n.º 36, Lisboa.
- Ferrão, J.; André, I. M.; Almeida, A. N., (2000), “Abandono escolar precoce: olhares cruzados em tempo de transição”, *in* **Sociedade e Trabalho**, n.º 10, Ministério do Trabalho e da Solidariedade, DEPP, Lisboa.
- Ghilardi, Franco e Spallarossa, Carlo (1983), **Guia para a Organização da Escola**, Ed. ASA.
- Kaufman, Ph.; Know, J.; Klein, S.; Chapman, Ch., (2000), **Dropout rates in the United States: 1999**, EUA Department of Education, National Center for Education Statistics, NCE 2001-022, by Washington DC.

- Kimberly, A., (2000), “L’*enfance et la jeunesse à risqué: quelques perspectives conceptuelles*”, in Pan-Canadian Education Research Agenda **Children and Youth at Risk**, Ottawa, April 6-7, 2000.
- Ministério da Educação, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento, (2000), **Instrumentos para o Reordenamento da Rede Educativa**, Lisboa.
- Nóvoa, A., (1990), **Análise da instituição escolar: relatório da disciplina de análise da instituição escolar**, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Sall, H. N.; De Ketele, J.-M., (1996), **Évaluation du rendement des systèmes éducatifs: approches conceptuelle et problématique**, Mesure et Évaluation.
- Secretariado Entreculturas (1999), **Indicadores para o Ensino**, Presidência do Concelho de Ministros – Ministério da Educação, Lisboa.
- Tompkins, R.; Deloney, P., (1994), **Rural Students at Risk in Arkansas, Louisiana, New Mexico, Oklahoma, and Texas**, Southwest Educational Development Laboratory.
- Trudel, M.; Puentes-Neuman, G., (2000), “The Contemporary Conceptions of the At-Risk Child: Theoretical Models and Preventive Approaches in Early Childhood”, in Pan-Canadian Education Research Agenda **Children and Youth at Risk**, Ottawa, April 6-7, 2000.
- Truniger, M.; *et al.*, (2001), **Promotion de la réussite scolaire et de l’égalité des chances en éducation. Assurer la qualité des classes et des écoles hétérogènes sur les plans linguistique, social et culturel**, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l’instruction publique (CDIP), Berne.
- Wotherspoon, T.; Schissel, B., (2000), “Désignation des enfants et des jeunes à risque et l’éducation des groupes de différentes cultures: une affaire risqué?”, in Pan-Canadian Education Research Agenda **Children and Youth at Risk**, Ottawa, April 6-7, 2000.



CN

CNE

CNE CN