



## A Participação da Escola na Marginalização e no Abandono Escolar: O Caso de Portugal

*Joaquim Azevedo*

Universidade Católica Portuguesa  
Portugal

**Citação:** Azevedo, J. (2023). A participação da escola na marginalização e no abandono escolar. O caso de Portugal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(60).  
<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7629>

**Resumo:** Este estudo está focado na análise do *modo de produção da exclusão escolar* que subjaz e provoca o abandono escolar precoce, em 20 escolas da região do Porto, em Portugal, tendo por base o estudo qualitativo e documental dos “processos escolares individuais” de 25 jovens, nascidos entre 1996 e 2003, que abandonaram a escola e se encontram em situação de exclusão social. Foi construída uma grelha de caracterização destes alunos “em risco” e estabeleceram-se as seguintes categorias de análise dos percursos escolares realizados: deteção precoce dos processos de desajustamento entre os alunos e as escolas; comportamentos disruptivos e ações “corretivas e punitivas” das escolas; percursos escolares individuais realizados pelos alunos; principais recomendações pedagógicas elaboradas pelas escolas; modo de articulação das medidas tomadas e construção progressiva da exclusão dos alunos. O estudo permite perceber como é que as práticas educativas destas escolas, através de processos de desclassificação e de humilhação, não só vão construindo os alunos inensináveis, como os responsabilizam, juntamente com a suas famílias, pelo seu fracasso escolar, escondendo deste modo o seu rosto de instituições promotoras de uma exclusão silenciosa.

**Palavras-chave:** abandono escolar precoce; alunos em risco; abandono escolar; exclusão escolar; percursos escolares

### **School participation in marginalization and students leaving school: The case of Portugal**

**Abstract:** This study focuses on the analysis of school exclusion, which underlies and causes early school leaving, in 20 schools around Porto, Portugal. It is based on the qualitative and documental study of the personal school files of 25 youth, born between 1996 and 2003, who have left school and are now in a situation of social exclusion. We created a characterization grid for these “at-risk” students, and we have picked the following categories for the analysis of their schooling paths: early detection of misalignment processes between students and school; disruptive behaviour and corrective and punitive actions by schools; individual academic paths; main pedagogical recommendations devised by schools; and the articulation mode for these measures leading up to the exclusion from school. The study allows us to understand how these educational practices, through processes marked by humiliation and disqualification, create unteachable students, as well as make them solely accountable—together with their families—for their own academic failure, thus hiding the role of the schools as promoters of silent exclusion.

**Keywords:** early school leaving; students at risk, school dropout; school exclusion; learning pathways

### **La participación de la escuela en la marginalización y el abandono escolar: El caso de Portugal**

**Resumen:** Este estudio se centra en el análisis del modo de producción de la exclusión escolar que subyace y provoca el abandono escolar temprano, en 20 escuelas de la región de Oporto, Portugal, a partir del estudio cualitativo y documental de los “dossiers escolares individuales” de 25 jóvenes, nacidos entre 1996 y 2003, que abandonaron la escuela y se encuentran en situación de exclusión social. Se construyó una grilla para caracterizar a estos alumnos “en riesgo” y se establecieron las siguientes categorías de análisis de los itinerarios escolares: detección precoz de procesos de desajuste entre los alumnos y las escuelas; comportamientos disruptivos y acciones “correctivas y punitivas” de las escuelas; itinerarios escolares individuales que siguieron los alumnos; principales recomendaciones pedagógicas elaboradas por las escuelas; modo de articulación de las medidas tomadas y construcción progresiva de la exclusión de los alumnos. El estudio permite comprender cómo las prácticas educativas de estas escuelas, a través de procesos de desclasificación y humillación, no sólo construyen a los alumnos como inensinables, sino que también los responsabilizan a ellos y a sus familias de su fracaso escolar, ocultando así su rostro como instituciones promotoras de una exclusión silenciosa.

**Palabras-clave:** abandono escolar precoce; alumnos en riesgo; abandono escolar; exclusión escolar; trayectorias escolares

## **A Participação da Escola na Marginalização e no Abandono Escolar: O Caso de Portugal**

O abandono escolar precoce (AEP) na União Europeia (EU) tem sido objeto de atenção de decisores políticos, diretores de escolas e cientistas sociais, sobretudo após a Estratégia de Lisboa, em 2000<sup>1</sup>, que o elegeu como um problema educacional e social que era preciso combater. Em 2011, a EU elaborou um conjunto de recomendações tendentes a fazer diminuir o abandono, desde

---

<sup>1</sup> O Conselho Europeu, reunido em Lisboa, a 23 e 24 de março do ano 2000, aprovou um conjunto de orientações e recomendações que ficaram conhecidas como “Estratégia de Lisboa” ([https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_pt.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm)), onde ficaram consagradas diretrizes relativas ao “modelo social europeu” (pontos 24 a 34), incluindo a educação e a formação.

medidas de prevenção, até medidas de intervenção e de compensação (COM, 2014). Em Portugal, o AEP, medido segundo o número de jovens entre os 18 e os 24 anos que não concluíram o ensino secundário ou nível de formação equivalente (ISCED 3)<sup>2</sup>, e não se encontram a estudar ou em formação, tem vindo a ser progressiva e sustentadamente reduzido ao longo dos últimos trinta anos, tendo passado de níveis muito elevados, 50% em 1992, para 8.9% em 2020. Para esta evolução positiva terão contribuído sobretudo quatro fatores: políticas sociais de promoção da inclusão e justiça social; ofertas de percursos alternativos para a realização do ensino básico (lower secondary education) e de cursos profissionais no nível secundário (upper secondary education), políticas escolares territoriais de discriminação positiva e o prolongamento da obrigatoriedade de frequência escolar para 12 anos<sup>3</sup>. Neste artigo usamos o termo abandono escolar e abandono escolar precoce (AEP) de modo indistinto, na esteira de outros autores (De Witte et al., 2013; Nada et al., 2020).

Como já é adquirido pela investigação em educação, o AEP não corresponde a um acontecimento brusco, localizado no tempo, mas surge na sequência de um longo processo de descomprometimento dos alunos com a sua escolarização (Bridgeland et al., 2006; De Witte et al., 2013; Ecker-Lyster & Niileksela, 2016; González, 2015; Jonker, 2006; Lamb & Markusen, 2011; Rumberger & Lim, 2008). Jonker (2006) descreve-o como “an interactive and cumulative process of (self) exclusion that can take years” (p. 137). Este processo decorre de uma multiplicidade de fatores, fortemente interrelacionados, de tal modo que as suas complexas e dinâmicas interações precisam de ser explicitadas para se poder perceber, em cada contexto, quais os fatores que mais influenciam o abandono.

A literatura identifica os fatores individuais, familiares, escolares e socioculturais ou comunitários (De Witte et al., 2013; Ferrão et al., 2001; Oliveira, 2019; Rumberger & Lim, 2008). Entre os fatores individuais estão dimensões psicológicas (motivação, autoestima), comportamentais (absentismo, comportamentos disruptivos, gravidez precoce e abuso de drogas), físicas (doenças, deficiências), e escolares (como rendimento escolar, retenção, compromisso com a aprendizagem). Entre os fatores familiares contam-se o clima relacional pais-filhos, o baixo nível socioeconómico, a escolaridade dos pais, o rendimento familiar, a situação ocupacional. Entre os fatores escolares enunciam-se a composição social dos alunos das escolas, a reprovação e a retenção repetida, o clima escolar da sala de aula e a dimensão das turmas. Entre os fatores socioculturais estão a inserção em comunidades com baixos recursos, a habitação em bairros sociais pobres e a inserção em grupos marginais e violentos.

---

<sup>2</sup> ISCED - International Standard Classification of Education é uma classificação internacional de referência para a organização de sistemas educativos e qualificações correlacionadas, organizada por níveis e domínios. O modelo foi inicialmente desenvolvido pela UNESCO, nos anos 70, tendo em vista favorecer a comparação entre sistemas educativos de todo o mundo. A ISCED 2011 (níveis de educação) foi implementada em todas as recolhas de dados da União Europeia desde 2014. A ISCED-F 2013 (campos de educação e formação) tem sido implementada desde 2016. A “primary education” corresponde ao nível 1, a “lower secondary education” ao nível 2 e a “upper secondary education” ao nível 3 ([https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International\\_Standard\\_Classification\\_of\\_Education\\_\(ISCED\)#Background](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_(ISCED)#Background))

<sup>3</sup> A obrigatoriedade de frequência de 12 anos de escolaridade ou, na ausência da obtenção do diploma do 12º ano, até aos 18 anos de idade foi instituída pela Lei nº 85/2009, de 27 de agosto e aplicou-se aos alunos que, no ano letivo 2009/2010, se matricularam em qualquer um dos anos de escolaridade compreendidos entre o 2º ano ao 7º ano de escolaridade, inclusive ou que completaram 6 anos de idade, até 15 de Setembro e que, por isso, ingressaram no 1º ano de escolaridade. Para os cidadãos que se matricularam no 1º ano em 1987/88 e seguintes a escolaridade obrigatória era já de 9 anos e tinha como limite etário de frequência obrigatória os 15 anos de idade.

Desenvolveu-se ao longo dos últimos trinta anos muita investigação que procura identificar os fatores de risco de abandono e os preditores de abandono (Fortin & Picard, 1999; Martín, 2007; Montes & Lehmann, 2004; Potvin & Dimitri, 2012; Rumberger & Lim, 2008). Autores há que se debruçam mesmo sobre o perfil dos alunos potencialmente abandonantes ou “em risco” (Fortin et al., 2006; Kronik & Hargis, 1990; Janosz, 2000; Potvin et al., 2007). Se é verdade que estas pesquisas têm ajudado a identificar e a sistematizar as razões do AEP relacionadas com a escola, também é verdade que contribuem de modo indireto para a acentuação da visão do AEP como um problema individual, centrado no aluno e em certos grupos sociais, como sublinham Jonker (2006), Nada et al. (2020) e Smyth (2017); por exemplo, o fracasso escolar dos alunos, tomado como o mais importante preditor de AEP, é explicado por “fatores de risco” tais como famílias pobres, “monoparentalidade”, falta de capital social e cultural, desemprego, negligência e violência doméstica, entre outros, o que induz a conclusão de que é sobretudo a história familiar e a sua experiência escolar como alunos que explicam a sua própria exclusão.

Ora, ao focarmos a análise predominantemente na compreensão dos fatores individuais e familiares, contribuimos para uma enviesada visão acerca do problema (De Witte et al., 2013; Nada et al., 2020; Tarabini, 2015; te Riele, 2006b), o que concorre para que as medidas de política educativa e os programas escolares de combate ao AEP estejam predominantemente fundamentados em dados relativos aos alunos e ao seu background familiar (Swadener, 1995). Assim, ao reduzirmos profundamente o ângulo de análise do problema, favorecemos uma orientação das políticas que tendem não só a deixar de fora da reflexão e da intervenção tanto as situações sociais de pobreza e desigualdade, como a dimensão estrutural da organização escolar (De Witte et al., 2013), o que serve para acentuar a culpabilização do aluno pelo seu insucesso e abandono (Ecker-Lyster & Niileksela, 2016; Jonker, 2006; te Riele, 2006b).

Deste modo, as causas do abandono são como que externalizadas para a família e para o perfil individual do aluno, deixando quase sempre de lado o papel das políticas educativas e das instituições escolares, cujas características prioridades e ações (p.ex. práticas pedagógicas, práticas de gestão do currículo, modelos de avaliação e de certificação, relações professores-alunos) permanecem ao lado dos programas de combate ao ESL (Nada et al., 2020). Ao serem colocadas fora do foco, na sombra, acabam por ser olhadas como variáveis sobre as quais pouco ou nada se pode fazer, ficando assim fora do alcance das ações a empreender (Ecker-Lyster & Niileksela, 2016).

Jonker (2006), assinala mesmo que em vez de se procurar perceber o que falha ou funciona mal na escola, estas explicações do baixo rendimento escolar e do abandono reproduzem mitos acerca das incompetências e da falta de ambição de grupos sociais com menor rendimento e mais baixo capital cultural.

Apesar disto, tem vindo a crescer a evidência da relevância dos níveis sistema escolar e escola na explicação do AEP, evidência esta inscrita na complexidade de causas do abandono. Sobre o primeiro, o “efeito país” e as políticas públicas de educação são referidos por alguns autores como tendo um impacto no AEP (De Witte et al., 2013; Ecker-Lyster & Niileksela, 2016; Lamb & Markussen, 2011; Nada et al., 2020; te Riele, 2006b), por exemplo: organização do sistema escolar, políticas curriculares, orientação para vias de formação para alunos com fracasso escolar, política de exames externos, rankings e práticas de seletividade (De Witte et al., 2013; Sparkes, 1999).

Sobre o segundo, a escola, Potvin & Pinard (2012), por exemplo, concluem que o clima escolar é a dimensão que tem mais influência sobre os alunos que abandonam, havendo escolas que os envolvem numa espiral negativa (Markussen et al., 2011) de decisões construídas em torno do fracasso escolar. Os alunos que acabam por abandonar as escolas vão sendo institucionalmente etiquetados com a marca do insucesso e da incapacidade, como “alunos sem” isto e aquilo, ou como os alunos “em risco”, “labels that stick to them like glue” (Jonker, 2006, p. 136). O que surge habitualmente salientado são os défices e as inadequações dos alunos individualmente considerados

e pouco se analisam as inadequações institucionais da escola face a estes alunos. Autores como Magen-Nagar & Shachar (2017), Nada et al., (2020) e Smyth & Hattam (2001), sublinham o papel crucial da escola, a ponto de estes últimos chamarem a atenção para o facto de ela dever ser considerada não apenas como solução para o problema, mas também como “a major part of the problem” (Smyth & Hattam, 2001, p. 413).

Problema este da maior gravidade, pois conduz estes alunos a uma “exclusão interior” (Millet & Thin, 2003, p.41), uma exclusão progressiva (Markussen et al. 2011) e silenciosa (Lewin, 2007; Sparkes, 1999) ou oculta (Fanoiki, 2014; Oliveira, 2019; Shimoni & Portnoy, s.d.; Sultana, 2006), ou seja, condu-los a um processo de exclusão “contínua, gradual, imperceptível, despercebida, tanto para quem a exerce como para quem a sofre” (Bourdieu & Champagne, 1993, p. 73).

Neste estudo adotamos esta ótica, em particular a perspetiva crítica do AEP que o analisa como um processo de marginalização e de relegação (Janosz & Deniger, 2001; te Riele, 2006b) de alguns alunos, aqueles alunos pobres e negligenciados que as escolas vão considerando como “inensináveis e produtores da desordem escolar” (Millet & Thin, 2003, p. 34), produzindo no seu seio espaços de exclusão interior destinados àqueles para quem a escola, em vez de promessa (Swadener & Lubeck, 1995), se transformou numa “inhospitable, alienating and unbearable experience (Berridge et al., 2001, p. 312).

Se os estudos focados sobre os fatores institucionais escolares são menos frequentes, os que incidem sobre os alunos, as suas histórias de vida e de percurso escolar, particularmente os que escutam a sua voz, são ainda mais raros (De Witte et al., 2013; Smyth e Hattam, 2001). Bridgeland et al. (2006) e Smyth (2017), ouvindo alunos que abandonaram as escolas sobre os motivos desse abandono, concluem que o facto de as aulas serem pouco interessantes representa o fator por eles mais valorizado; Te Riele (2006b) constata que o currículo escolar, para muitos destes alunos que abandonam, se revela “uninteresting, uninspiring and irrelevant to their own present and future life” (te Riele, 2006b, p.135). Diante de uma escola que fere certos alunos, Jonker (2006) advoga a urgência de ouvir mais os alunos, “putting students voice first” (p. 123), no que é secundado por Mills et al. (2016).

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

Este estudo está focado na análise do *modo de produção da exclusão escolar* que acompanha e provoca o abandono escolar, tendo por base o estudo dos processos escolares individuais de 25 jovens que abandonaram a escola, em 20 escolas da região do Porto, em Portugal, e visa contribuir para desocultar o papel das instituições escolares na geração do abandono escolar.

## Metodologia

O presente estudo adotou uma abordagem predominantemente qualitativa, exploratória e interpretativa (Morgado, 2019), baseada numa pesquisa documental, tendo consistido na análise dos Processos Individuais do Aluno (PIA), dossiês administrativos que contêm a “história” escolar dos alunos e os acompanham ao longo da sua escolaridade. Neles são registados os documentos de avaliação, trimestral e anual, o absentismo, bem como todas as situações mais ou menos irregulares que ocorrem ao longo do percurso escolar, tais como mudanças de escola, reprovações, procedimentos disciplinares, mobilização de apoios pedagógicos especiais, relatórios técnicos seja de

professores, psicólogos e médicos, e notas sobre o acompanhamento pelas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ)<sup>4</sup> e pelos Tribunais.

Este tipo de análise é muito pouco frequente, pois estes dossiês morrem habitualmente nos arquivos das escolas. No entanto, ela permite conhecer com bastante pormenor, para os casos em que houve claros e profundos desajustamentos entre as escolas e os alunos e em que essa informação foi registada e organizada em dossiê, a evolução de cada aluno ao longo da sua escolarização e os modos de ação das escolas.

## **Participantes**

Foi realizada a análise de 25 percursos escolares de jovens que frequentaram o Projeto socioeducativo “Arco Maior”, entre 2013 e 2019. Este Projeto acolhe jovens que abandonaram a escola obrigatória e que se encontram em situação de exclusão social, impedidos de aceder ao emprego, uma vez que não são detentores de um grau de escolaridade básica (equivalente a seis ou nove anos de escolaridade); estes jovens são identificados pelas CPCJ, Serviços da Segurança Social, Tribunais e Casas de Acolhimento Institucional de crianças e jovens e direcionados para o “Arco Maior”, que é um projeto reconhecido pelo Ministério da Educação, são reinscritos no sistema público de educação e passam a dispor de um modelo pedagógico alternativo que tem por fim a reconstrução de projetos de vida e a reintegração social e escolar dos jovens. O projeto nasceu na região do Porto, em 2013, âmbito geográfico ao qual ainda se encontra atualmente confinado, e foi frequentado por 240 jovens até ao fim do ano de 2018/2019. Este Projeto desenvolve-se junto de três Agrupamentos de Escolas (AE) da rede escolar pública, dois na cidade do Porto e um em Vila Nova de Gaia. Nestes seis anos, o AE1 recebeu 148 jovens (8 grupos/turma), o AE2 recebeu 49 (4 grupos/turma) e o AE3 recebeu 43 (3 grupos/turma).<sup>5</sup>

## **Procedimentos**

Uma vez que estes dossiês contêm informação confidencial, foi pedida autorização para consulta à direção dos três AE onde estes alunos estão inscritos. A autorização de acesso foi obtida mediante a garantia dada pelo pesquisador do absoluto anonimato dos PIA, seja pela não revelação das identidades dos alunos, seja pela não revelação nem das escolas frequentadas, nem dos intervenientes nas decisões processuais.

Para a seleção dos PIA foi feito um pedido de consulta dos mesmos aos diretores dos três Agrupamentos Escolares em que estes alunos se inscreveram para frequentarem o Arco Maior e virem a obter uma certificação escolar básica de 9 ou de 12 anos. Após a autorização e mediante as listagens dos alunos inscritos, foram pedidos os dossiês dos alunos que estivessem disponíveis (vários não foram encontrados pelos serviços administrativos no período destinado à consulta, entre junho e novembro de 2020), ou não estavam completos (contendo apenas alguns dados administrativos de avaliação e de transferência). Constituiu-se, assim, uma amostra de conveniência, não probabilística nem aleatória.

Procedeu-se ao fechamento amostral e a recolha dos PIA foi interrompida quando se encontrou um ponto de saturação da análise de dados para estudo, o que começou a acontecer ao fim da análise dos primeiros 21 dossiês, momento em que começaram a não surgir novas

---

<sup>4</sup> CPCJ-Comissões de Proteção de Crianças e Jovens são as entidades municipais e interdepartamentais, não judiciárias, que têm por missão prevenir e pôr termo às situações dos “alunos em risco”, desde os problemas de segurança e proteção, até aos problemas de saúde, educação e desenvolvimento, que aplicam o que está consagrado na lei sobre “a promoção e proteção das crianças em perigo”.

<sup>5</sup> O projeto socioeducativo Arco Maior acolheu cerca de 600 alunos até ao ano 2022 e encontra-se descrito em: [www.arcomaior.pt](http://www.arcomaior.pt)

informações, categorias e temas, sendo repetidos e redundantes os dados obtidos, pelo que se encerrou a análise quando se atingiram os 25 PIA. A recolha da informação feita nas escolas foi anotada em ficheiros informáticos individuais, sendo dado um nome fictício a cada caso estudado, foram eliminadas todas as referências a dados de identificação pessoal e familiar, bem como às escolas frequentadas ao longo da escolaridade e aos professores e técnicos envolvidos, tendo em vista assegurar o anonimato e a não reversibilidade das identidades.

### **Amostra**

Os 25 PIA analisados ficaram distribuídos do seguinte modo: 14 dossiês do AE1, 7 do AE2 e 4 do AE3; são de jovens que nasceram entre 1996 e 2003, sendo 16 rapazes e de 9 raparigas, o que se conjuga com a distribuição do AEP em Portugal, que envolve 13.7% dos rapazes e 7.4% das raparigas. Estes 25 jovens chegaram ao Projeto Arco Maior após terem abandonado as suas escolas, sendo oriundos de 20 escolas diferentes situadas nas cidades do Porto e Vila Nova de Gaia (22 casos) e em dois outros concelhos vizinhos (3 casos).

Como se constata em estudos semelhantes (Berridge et al., 2001; Dale, 2010; González, 2015; Hammond et al., 2007) estes jovens são em geral oriundos de famílias pobres, com ocupações profissionais geralmente mal remuneradas, tais como empregado de limpeza, trolha da construção civil, pedreiro, lavador de vidros, ajudante de cozinha, mecânico, serralheiro, empregado de mesa e empregado de balcão. No caso das mães, há 6 que se apresentam como “domésticas”. Em 12 dos 25 casos existem relatos de desemprego dos pais dos alunos. A escolaridade destes é bastante baixa: apenas 3 mães têm mais do que seis anos de escolaridade e 11 têm apenas o ensino primário de quatro anos.

Os agregados familiares vivem predominantemente em bairros sociais e estão envolvidos, em 19 dos 25 casos, em situações que configuram e agravam este quadro de pobreza: entre os pais encontram-se casos de gravidez precoce (2 casos), consumo e tráfico de droga (5), alcoolismo (5), pais separados, com mãe ou pai ausentes (8), violência doméstica (5) e morte dos pais (4).

Todos estes alunos foram acompanhados pelas CPCJ e, em 14 dos casos, os alunos foram também acompanhados por técnicos da Segurança Social, havendo ainda 9 destes casos com processos decorrer em Tribunal de Família e Menores.

### **Análise**

Após a “leitura flutuante” (Bardin, 2009) dos primeiros PIA foram elaboradas as seguintes categorias de análise: (i) deteção precoce dos processos de desajustamento entre os alunos e as escolas; (ii) comportamentos disruptivos e ações “corretivas e punitivas” das escolas; (iii) percursos escolares individuais realizados pelos alunos (transições, reprovações, mudanças de curso e de escola, ano de escolaridade de saída e desvio etário); (iv) principais recomendações pedagógicas elaboradas pelas escolas; (v) modo de articulação das medidas tomadas e construção progressiva da exclusão dos alunos.

Ao mesmo tempo, tendo em conta estudos semelhantes (Berridge et al. 2001; Hammond et al., 2007) e a análise dos mesmos primeiros dossiês, foi elaborada uma grelha de caracterização dos alunos, que compreendeu: ano de nascimento, última escola frequentada, escolaridade dos pais, profissão dos pais, situação ocupacional dos pais, encarregado de educação, identificação de fatores de eventual agravamento da situação familiar- como morte de pais, violência doméstica, gravidez precoce, detenção, consumo de drogas, etnia minoritária-, acompanhamento pelas CPCJ, pela Segurança Social e pelos Tribunais, aprovações e reprovações, primeiro registo da deteção do desajustamento entre os alunos e as escolas, início do absentismo, atos de indisciplina praticados pelos alunos – desrespeito/desobediência, conflitos com colegas, ofensas verbais e físicas, consumos, furtos e vandalização das instalações -, medidas disciplinares adotadas e sua sequência,



recomendações pedagógicas emitidas pelos órgãos das escolas, medidas de apoio pedagógico e tutorial adotadas, idade e ano de saída da escola e desfasamento etário.

Isto dito, sublinho o facto de esta amostra não poder ser tida como representativa dos percursos escolares dos jovens que abandonam as escolas em Portugal; de facto, nem todos os jovens que abandonam as escolas realizam este tipo de percursos escolares e nem todos os jovens oriundos de contextos com graves problemas sociais e familiares realizam percursos escolares como estes e abandonam a escola, como De Witte (2013) sublinha.

## **Resultados**

Apresentamos de seguida os principais resultados do estudo, organizados segundo as referidas cinco categorias de pesquisa.

### **A Detecção Precoce dos Processos de Desajustamento**

São detetados muito precocemente os problemas de desajustamento entre estas crianças e a escola: desinteresse pelo trabalho escolar, dificuldades de concentração e atenção, absentismo, atrasos acentuados no ritmo das aprendizagens escolares iniciais e situações de conflito verbal ou físico com colegas, professores e auxiliares. Na maioria dos casos (20 em 25) estes processos de desajustamento são relatados logo nos primeiros quatro anos: 11 no 1º ano, 2 no 2º ano, 7 no 3º ano e 4º anos (não existe informação sobre a educação pré-escolar). Metade ocorre nos dois primeiros anos de escolaridade, o que se verifica igualmente em outros estudos (Dale, 2010; Justino et al., 2014).

Constata-se que existe em quase todos os casos um elevado investimento escolar na deteção, descrição e análise das situações de inadequação e conflito entre alunos e escola. As descrições são detalhadas e, na maioria dos casos, apoiadas por relatórios técnicos especializados de psicólogos e, por vezes, de pedopsiquiatras, que reforçam e aprofundam as diferenças destes alunos, agregando-lhes patologias tecnicamente certificadas.

A análise cronológica e sequencial destas descrições e destes relatórios evidencia não só que o investimento na descrição dos problemas se mantém ao longo dos anos, levando à acumulação constante de informação, mas também que se verifica um crescimento contínuo dos processos de inadequação e conflito, em escaladas ora mais lentas ora bastante aceleradas. Ou seja, não foi por falta de deteção cuidadosa e precoce dos problemas que estes se vieram a agravar e a conduzir ao abandono escolar, ao fim de oito ou nove anos de conturbada permanência destes alunos nas escolas.

Isto equivale a dizer duas coisas: que a deteção precoce e circunstanciada dos problemas de inadequação e conflito não foi capaz de promover uma educação capaz de acolher e incluir estas crianças, em concreto, e que o investimento escolar feito nesta identificação e análise dos problemas deve ter outras razões de ser.

Creemos que a acumulação de tantas “fichas” e “relatórios” serve para fundamentar, perante as famílias e perante os órgãos de decisão do próprio Agrupamento Escolar e da administração escolar, a adoção de medidas especiais por parte das escolas, medidas estas que implicam em geral a afetação de mais recursos, como o “apoio pedagógico acrescido”, as “adequações curriculares”, a inscrição na “educação especial”(que implica, por exemplo, a redução do número de alunos por turma) ou a deslocação para outras vias como os “cursos vocacionais” (o que acontece em 8 dos 25 casos).

Contudo, nestes casos, estas intervenções remediativas não obtiveram resultados positivos. Mas um resultado fica claro: estes alunos passam a ser declaradamente vistos como alunos “em



risco”, são rotulados num grupo à parte e, assim, passam a ter o “direito” a serem tratados diferentemente. As apreciações desqualificantes repetem-se ao longo dos anos. A construção desta categoria de alunos evita a consideração mais atenta e cuidada das particularidades de cada caso e a edificação de propostas de ensino e aprendizagem ricas e adequadas a cada um; além disso, desqualifica-os e conduz à atribuição das causas da falta de rendimento escolar e dos comportamentos disruptivos aos ambientes familiares e às características (físicas, psicológicas, comportamentais) de cada aluno, que, deste modo se deve ir convencendo de que não é suficientemente bom para o sistema educativo, como também assinala te Riele (2006b).

No fim do 1º período escolar do 1º ano, a professora do Filipe produz um “relatório individual” onde produz esta visão da criança de seis anos, acabada de chegar a uma escolaridade que vai ter doze anos de duração:

O aluno não revela maturidade, oralmente expressa-se com muita dificuldade, o seu vocabulário é paupérrimo e é extremamente difícil manter uma conversa com o aluno, a sua participação nas aulas é diminuta, o processo de aquisição da escrita/leitura é praticamente nulo, revela um profundo e contínuo desinteresse pelas atividades que exigem leitura, escrita ou simplesmente um pouco de atenção e de concentração, levanta-se constantemente e começa a distrair os colegas, revelando muita falta de vontade e interesse em aprender, tem pouca autonomia,... ao nível da expressão plástica revela interesse pelas atividades, relaciona-se bem com os colegas, é uma criança meiga, carinhosa e não revela sinais de agressividade ... no recreio adora brincar...tem dificuldade em interiorizar e respeitar as regras da sala de aula e em realizar as suas tarefas escolares, ... é desorganizado e ainda não adquiriu hábitos de trabalho... e acima de tudo revela muita imaturidade, falta de vontade e interesse ... e ainda não adquiriu o sentido de responsabilidade. Para ele a escola ainda é “apenas” um espaço lúdico, ou seja, um espaço onde pode brincar, brincar e brincar.

O rol de problemas e de incapacidades que caracterizam o Filipe, numa análise empreendida apenas ao fim de um trimestre de aulas, é muito extenso, sendo evidente, mais uma vez, a deteção precoce de um aluno “de risco”, envolvendo a criança numa expectativa profundamente negativa. Este aluno reprovará uma vez no 2º ano, duas vezes no 5º e uma vez no 6º, e abandonará a escola após um percurso muito conflituoso. Os aspetos positivos referidos pela sua professora foram esquecidos e as incapacidades foram crescendo sempre até invadirem todo o perfil do aluno.

Assim, as escolas constroem, desde muito cedo, um olhar sobre estes alunos que irá marcar todo o seu percurso escolar, focado sobre as falhas e debilidades dos alunos e das suas famílias. Ao proceder deste modo, as escolas podem estar a contribuir, tanto ou mais do que os alunos e as suas famílias, para o seu insucesso e a escapar a uma reflexão crítica sobre o seu próprio contributo para a geração-persistência-agravamento dos problemas que tão precocemente identifica.

### **Comportamentos Disruptivos e Ações Corretivas e Punitivas das Escolas**

Começamos pelo absentismo: a não frequência das aulas constitui a quebra do cumprimento de um dever e coloca a criança num patamar de “aluno problemático”, uma vez que esse incumprimento é visto como o resultado de falhas no apoio e proteção familiares. Os PIA estudados revelam que o absentismo tem a seguinte incidência: no 1º ciclo de estudos (de quatro anos) existem 4 casos de absentismo; no 2º ciclo (de dois anos), existem 11 casos no 5º ano e 5 casos no 6º ano; no 3º ciclo (de três anos) existem 2 casos. Ou seja, é no 2º ciclo, sobretudo na transição entre o 1º e o 2º ciclo (no 5º ano, em que os alunos passam da monodocência para a docência de onze professores) que se iniciam mais casos de absentismo. Vários autores sinalizam esta transição entre ciclos, aos 9-10 anos, entre escolas e entre modelos de relação professor-aluno e de ação pedagógica, como muito

problemática, sobretudo para as crianças que não contam com uma retaguarda familiar segura e cuidada e em torno das quais já se manifesta o desajustamento entre alunos e escola (Berridge et al., 2001; Claro, 2017; Conselho, 2015; Montes & Lehmann, 2004; Saragoça et al., 2013).

Diante do absentismo contínuo dos alunos é desencadeado um processo de diálogo com as famílias e, nos casos em que esse diálogo não é viável ou não resulta, as escolas são legalmente obrigadas a “sinalizar” os casos às CPCJ do seu município. Todos os alunos aqui estudados foram “sinalizados” às CPCJ e tiveram um processo de acompanhamento.

Em nenhum dos casos aqui estudados esta e outras intervenções surtiram o efeito desejado, pois os alunos continuaram a faltar às aulas e cada vez mais, mesmo estando dentro da escola. Este absentismo revela desde logo um desinteresse claro pela oferta educativa escolar, em resultado de uma não identificação cultural com o que a escola diz e faz.

Todavia, são os relatos sobre os comportamentos disruptivos em sala de aula que melhor revelam as situações existentes de tensão e de conflito aberto. Estas começam geralmente por pequenos problemas que, com o tempo e a intensidade, se vão ampliando e agravando até formarem enormes novelos de agressividade e violência.

Apenas em três dos casos estudados não existe este tipo de conflito e de instauração contínua de “processos disciplinares”: uma jovem cigana, uma aluna que ficou grávida aos 13 anos e um aluno que tem o perfil típico do abandonador passivo ou silencioso (Janosz, 2000; Kronik & Hargis, 1990; Thibert, 2013), que está na escolarização desligado da escola e da aula concretas.

Entre estes comportamentos, no modo como são expostos pela instituição, surgem como mais relevantes: a desobediência (23 casos), a provocação e o desrespeito aos professores (22 casos), as ofensas verbais aos professores e staff da escola (21), os conflitos com os colegas (16 casos), as ofensas físicas (em 13 casos aos colegas e, em 1 deles, a uma professora), os consumos de droga (10 casos), os furtos na escola (7 casos) e o bullying (3 casos).

A aplicação de medidas disciplinares pelas direções das escolas, que legalmente são instituídas como tendo “finalidades pedagógicas”, compreende dois níveis: as medidas corretivas e as medidas sancionatórias, sendo que estas últimas prosseguem igualmente, segundo a lei, “finalidades punitivas.”<sup>6</sup>

Entre as medidas corretivas está a “ordem de saída da sala de aula” (OSSA) e entre as segundas sancionatórias está a “suspensão de frequência escolar” (suspensão temporária, podendo oscilar entre 1 e 12 dias). Vejamos a evolução de cada uma delas nos casos em estudo.

As OSSA começam por ser registadas após o 5º ano de escolaridade (22 em 25 casos), sendo que o seu início decorre mesmo no 5º ano (18 dos 22 casos). Antes, no “ensino primário” (de quatro anos), não existe essa prática de o professor mandar sair o aluno da sala de aula e instaurar um “procedimento disciplinar”, mas logo que isso é possível, começa a ser a norma nos casos em estudo. As medidas sancionatórias mais graves, as penas de suspensão das atividades escolares, foram aplicadas em 19 dos 22 casos restantes e as mesmas tiveram início no 5º ano (6 casos), no 6º ano (11 casos) e no 7º e 8º ano (2 casos). Este deslizamento da incidência das penas mais graves do 5º para o 6º ano está relacionado com o agravamento progressivo das situações de desajustamento, que começam por se traduzir em repetidas OSSA e vários procedimentos disciplinares, que se vão acumulando e que terminam em suspensões. Em 5 dos casos assiste-se mesmo a uma explosão de suspensões, que começam por ser de um ou dois dias e acabam nos 12 dias, a pena máxima.

O Filipe, a quem a sua professora do 1º ciclo, como vimos, ao fim dos primeiros três meses de aulas, faz um diagnóstico muito pouco favorável, terminando por dizer que a escola para o Filipe é um espaço onde ele *só* quer “brincar, brincar e brincar”, este mesmo aluno, que reprova no 2º e no

---

<sup>6</sup> “Estatuto do aluno e ética escolar”, Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro.

5º ano, após seis anos de frequência escolar, tem no seu processo, enquanto faz o 5º ano pela segunda vez, 87 páginas de relatos de comportamentos inadequados e procedimentos disciplinares. É suspenso e reprova mais uma vez. No ano seguinte, são mais 42 páginas de participações, ocorrências, processos de instrução, sempre focados na desobediência, na insolência, no desrespeito. A profecia cumpriu-se.

O que se conclui da análise destes 22 casos é que as medidas disciplinares aplicadas pelas escolas têm o mesmo perfil: começam por medidas corretivas e evoluem, ao fim de pouco tempo, para medidas punitivas.

As punições repetem-se e aumentam de intensidade e gravidade, numa escalada que vai empurrando o aluno, cada vez com maior determinação, para fora da escola, uma vez que esta se vai transformando num ambiente de aberta e profunda hostilidade. A lógica sancionatória substitui sequencialmente qualquer lógica corretiva, sempre na expectativa de que a punição repetida constitua a solução educativa mais adequada face aos comportamentos disruptivos dos alunos, enquanto estes só se agravam.

### **Percursos Escolares Realizados**

As reprovações constituem uma sombra dramática e constante nos casos em estudo. Todos os alunos reprovam pelo menos duas vezes.

Vejam alguns exemplos: o Pascoal reprova no 4º ano e depois reprova quatro vezes no 5º ano. O Benjamim reprova três vezes no 5º ano e três vezes no 6º ano. O Isaías reprova quatro vezes no 6º ano. Nos 25 casos estudados, que compreendem um percurso escolar que, no máximo, decorre entre o 1º e o 7º ano de escolaridade, 2 alunos reprovam seis vezes, 3 alunos reprovam cinco vezes, 10 alunos reprovam quatro vezes, 9 reprovam três vezes e 1 reprova duas vezes.

Os alunos acabam por abandonar as escolas com 15, 16 e 17 anos (apenas um sai com 14), após terem completado, no máximo, o 5º ano de escolaridade, grau este que é realizado habitualmente aos 10 anos (14 casos), ou o 6º ano (6) ou o 7º ano (5).

Parece que a escola não dispõe de outro “recurso” educativo adicional ou alternativo que não seja a reprovação e a proposta “educativa” de repetição do mesmo ano, geralmente com o mesmo currículo, uma, duas, três e até quatro vezes seguidas, como no caso do Pascoal.

Em nenhum caso analisado a reprovação constituiu um elemento de “correção” das trajetórias escolares de insucesso, pois as primeiras reprovações estão sempre associadas a reprovações subsequentes; o desfazimento etário, que chega a atingir seis anos (em 4 casos) e os cinco anos (em 12 casos), fazendo com que alunos de 14 anos frequentem turmas com alunos de 10 ou 11 anos, potencia o desinteresse e a repulsa pela sala de aula (Lopes, 2013) e, conseqüentemente, o desajustamento entre escola e aluno, a tensão permanente, os comportamentos disruptivos e o abandono.

Todos estes alunos beneficiam de medidas de “apoio pedagógico acrescido”.

Aqueles que a escola não quer vão sendo convencidos de que não querem a escola, como sublinharam Bourdieu & Champagne (1993). Tudo lhes aponta para a porta de saída da escola, como sendo o melhor e único caminho a percorrer. Este processo de marginalização fica ainda mais claro quando analisamos os conselhos e as recomendações emitidos pelos órgãos pedagógicos das escolas.

### **As Recomendações Pedagógicas das Escolas**

Pelo menos com uma cadência trimestral, as escolas vão acumulando informação sobre os alunos, não apenas sobre o seu progresso escolar como sobre o seu contexto familiar e social e o seu desenvolvimento pessoal global. À informação produzida na escola juntam-se frequentemente relatórios dos psicólogos e médicos. Os PIA são repositórios de informação em geral muito circunstanciada e pormenorizada sobre estes alunos “em risco de abandono”. Mas esta informação

não é inócua, tem características muito específicas e alimenta uma forma de ser escola e de educar, revelando uma instituição profundamente injusta para com os mais frágeis.

Vejamos alguns exemplos.

A Carmo começou a ter problemas no seio da escola bem cedo. Reprovou no 3º e no 5º ano. Beneficiou de várias “adequações curriculares” e entrou para a Educação Especial no fim do 1º ciclo.

No momento em que frequenta o 5º ano pela segunda vez, a sua professora de educação especial diz que

é uma aluna muito imatura, apresenta uma inquietude motora relevante, especialmente quando está em pequeno grupo. É mal-educada e costuma ameaçar os outros colegas, dizendo que lhes vai bater e até aos alunos mais velhos ameaça-os dizendo que tem (...) irmãos e que lhes faz uma espera. É a (...) filha de uma mãe separada, (...), que não tem limites ao comportamento. Está desmotivada, falta às aulas para ir jogar futebol com o grupo de amigos do irmão.

A escola “alivia-lhe” a carga disciplinar, frequentando em cada ano apenas uma parte das disciplinas, mas faz o 6º ano e reprova de novo. As faltas disciplinares e as suspensões começam a crescer. Aos 14 anos, a sua Diretora de Turma (DT) produz um relatório em que traça este perfil:

A Carmo continua a faltar com frequência às aulas, não cumpre as tarefas das ARA-atividades de recuperação de aprendizagem- que lhe são propostas em todas as disciplinas, com atividades simples, continua a manter uma relação insatisfatória com os colegas, sendo muito conflituosa, tendo tido queixas de violência, ... piorou muito as suas atitudes para com os professores e funcionários, ... não está atenta e empenhada nas aulas, distrai os colegas constantemente, o seu comportamento continua perturbador respondendo de forma grosseira aos professores e funcionários; (em maio de 2015 foi suspensa por ter disparado um extintor num corredor da escola), tem revelado total desinteresse e empenho nas tarefas escolares, não superando as suas dificuldades de aprendizagem e de concentração ... a aluna não estuda nem faz os trabalhos de casa e continua completamente desmotivada, (tendo vindo a dizer aos colegas, desde o primeiro período, que já está reprovada), ... a mãe tem sido convocada e aparece na escola. A mãe quando é chamada à escola e está perante situações que lhe são contadas da filha, refere com frequência que não sabe o que há de fazer, “só se a matar”.

E o relatório não diz absolutamente mais nada (ou, o que diz e o que não diz já são muito significativos).

A escola recomenda à aluna, de ano para ano, sempre o mesmo: adaptações curriculares (menos disciplinas) e apoio pedagógico acrescido (mais aulas a algumas disciplinas).

No segundo 6º ano, como aluna da Educação Especial, a escola oferece-lhe adaptações curriculares individuais e adequações ao processo de matrícula (Decreto-Lei nº 3/2008). Beneficia de apoio pedagógico a Português, Inglês e Matemática. A sua DT regista:

A Carmo não mostra interesse nas atividades das diferentes disciplinas e não está atenta e concentrada desde o início do ano.” E prossegue: “desde o início de outubro que a aluna passou a adotar em várias aulas comportamentos desajustados, perturbando o seu normal funcionamento, provocando e pondo em causa a autoridade dos professores. Em três dias registou cinco faltas disciplinares.

A DT diz que reuniu com a mãe para sugerir encaminhar a aluna para um curso vocacional, mas que a mãe não autorizou. No fim do 1º período, em janeiro, a DT regista 11 faltas de atraso, 24 faltas de material, 72 faltas injustificadas e 17 procedimentos disciplinares, por “atitudes agressivas para com

os adultos, comportamentos incorretos e indisciplinados.” Já teve uma medida corretiva, duas medidas disciplinares sancionatórias, com três dias de suspensão. É acompanhada por uma técnica da Segurança Social e beneficia de apoio psicológico no Agrupamento Escolar. Reprova de novo e muda de escola. Inscreve-se num PIEF<sup>77</sup> e também reprova, com nove níveis negativos, porque de facto já não vai à escola.

O Timóteo, no fim do ano em que frequenta o 5º ano pela terceira vez, recebe estas recomendações pedagógicas:

É pouco assíduo e pontual. Deve fazer todos os registos das aulas nos cadernos diários e fazer-se acompanhar sempre do material necessário. Tem que cumprir as regras da sala de aula e estudar. Precisa de moderar as suas atitudes dentro e fora da sala de aula. O Timóteo desenvolveu aprendizagens essenciais para o quinto ano. No próximo ano letivo tem que estudar, estar atento/concentrado, empenhar-se mais e moderar o seu comportamento. Usufruirá de um Plano de Acompanhamento Pedagógico.

No ano seguinte, o aluno é suspenso e é-lhe aplicada uma “medida disciplinar corretiva” que consistiu em “escrever 72 vezes o Código de Conduta do Aluno”, no que respeita às regras não cumpridas. Não acabará o ano letivo.

Ao fim de cinco anos a realizar o 6º ano, o DT do Isaiás redige a seguinte apreciação global do final do ano letivo:

O Isaiás não aproveita as capacidades que tem. Poderia render muito mais e ter um percurso escolar muito mais condizente com as suas reais capacidades. Ultrapassou, sem grande esforço, algumas dificuldades que lhe foram colocadas a nível curricular. No futuro DEVE (sic) empenhar-se muito mais e ambicionar mais objetivos.

É aprovado e nunca mais voltará à escola.

Ou seja, por um lado, a escola assegura que os alunos não aproveitam as capacidades que têm e que as suas famílias se revelam impotentes para os apoiar, por outro, a escola vai oferecendo mais do mesmo (mais aulas a algumas disciplinas) e menos do mesmo (subtração de algumas disciplinas em cada ano) e, por outro ainda, a escola recomenda, às mesmas famílias, que devem agir e valorizar os pontos positivos dos seus educandos e, aos alunos, que devem mudar a sua visão da escola. Ou seja, a escola traça perfis exaustivos de défices e incapacidades pessoais (e poucas vezes escolares) dos alunos, desdobra-se em recomendações responsabilizantes dos alunos e das famílias e elabora constantes Planos e medidas de apoio que os alunos e as famílias não aproveitam.

### **A Articulação entre as Medidas tomadas pelas Escolas**

Assim, realizada a análise dos PIA destes 25 alunos marginalizados que abandonaram a escola, posso concluir que, nas escolas estudadas, se pratica, de modo gradual, contínuo, silencioso, oculto e despercebido, um *modo de produção da exclusão escolar*, que consta habitualmente dos doze passos seguintes:

1. Precocemente, a escola deteta organizacionalmente as situações de desajustamento e conflito entre certos alunos e a escola (no 1º ou no 2º ano) e identifica-os como “alunos em risco”.

---

<sup>7</sup> PIEF- Programa Integrado de Educação e Formação. É definido como uma medida socioeducativa, temporária e excecional, que visa favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inclusão social, destinada a alunos com percursos marcados pelo insucesso nos seis primeiros anos de escolaridade.

2. A escola produz vários documentos de identificação e análise destas situações, elaborados seja pelos professores, seja por técnicos (psicólogos e médicos), que lhes assinalam sobretudo défices e patologias.
3. A escola aciona um conjunto de dispositivos de apoio aos alunos, de entre um menu que o Ministério da Educação autoriza e geralmente composto pelo reforço das aprendizagens disciplinares (com destaque para o Português e a Matemática) e por “adequações curriculares”, que são sobretudo formas de proporcionar, respetivamente, mais do mesmo e menos do mesmo.
4. A documentação produzida começa a construir uma arquitetura analítica assente em debilidades pessoais (e doenças), défices familiares e de contexto (pobreza, negligência, violência, etc.), dificuldades escolares e desajustamentos comportamentais, a “arquitetura da exclusão”, de que fala Flores (2016, p. 4).
5. Além desta desclassificação pessoal sistemática, os alunos são reprovados várias vezes e obrigados a repetir o mesmo ano de escolaridade, com o mesmo currículo, do mesmo modo (passando a integrar, como repetentes, turmas com colegas cada vez mais novos).
6. A transição do 1º para o 2º ciclo só agrava estas situações, incidindo nos 5º e 6º anos as OSSA, os procedimentos disciplinares e as suspensões.
7. Os alunos (a par das suas famílias), através de informações trimestrais, vão sendo sistemática e individualmente culpabilizados pelos seus comportamentos e resultados escolares, pois nunca “aproveitam as capacidades que têm”, num processo que, quanto mais se amplia, mais coloca na sombra a responsabilidade da própria escola.
8. Diante das atitudes e comportamentos disruptivos dos alunos, a escola pune e pune cada vez mais severamente os alunos em falta, que aumentam a gravidade dos comportamentos, num efeito de bola de neve, num quadro de uma ação desencorajadora que está bem longe das finalidades pedagógicas que a lei prevê.
9. O aluno, diante deste modo de atuar da escola, vai desconectando com a mesma, revelando cada vez maior desinteresse, absentismo, recusa da frequência das aulas, mesmo estando na escola, e uma crescente revolta.
10. Diante desta “espiral negativa”, no seio da qual cada aluno é colocado como sendo o principal culpado da sua situação (porque não aproveita seja tantas oportunidades que a escola lhe dá, seja as suas capacidades) e sendo-lhe negado o seu verdadeiro rosto, o aluno assume cada vez mais o exercício do papel que lhe é atribuído pela escola: o incapaz, o repetente, o malcriado, o rebelde, o que não tem nada a perder.
11. A escola, ao fim de várias tentativas de aplicação de medidas de “apoio pedagógico” e de “recuperação” do insucesso, ainda encaminha o aluno, por vezes, para “modalidades especiais” de realização do percurso escolar (como Cursos de Educação e Formação, Percursos Curriculares Alternativos, Cursos Vocacionais).
12. Construído o aluno inensinável e ineducável, excluído no interior da escola, que só consegue afirmar a sua identidade agindo contra a instituição, e diante de um palco de tensão e conflito crescentes, o aluno cede, começa a faltar mais sistematicamente e acaba por concluir que “definitivamente este não é um lugar para mim” e abandona a escola.

Descreve-se, assim, lentamente, durante nove a dez anos, uma espiral de práticas “educativas” seletivas e humilhantes que vão expulsando estes alunos para fora das escolas.

## Discussão e Conclusão

Como sublinha te Riele (2006b) os fatores de risco de abandono escolar devem ser vistos como formando uma “dense and complex web of interrelated, interacting, multidirectional forces” (p. 136). Este estudo ajuda a perceber que a escola faz parte dessa teia e que participa, de facto, na produção da exclusão escolar; a escola tem um rosto institucional que nega o direito ao rosto a alguns dos seus alunos.

Como verificámos, há um conjunto vasto de ações da escola que fazem com que o aluno não se sinta bem, interiorize que esta instituição não tem lugar para pessoas assim (Smyth, 2017) e que o melhor a fazer é resistir enquanto for possível e, finalmente, abandoná-la.

Os resultados da investigação iluminam a existência de um modo de produção da exclusão escolar que corrói os fundamentos éticos e antropológicos de uma educação democrática e justa.

Em primeiro lugar, a deteção precoce e as ações de curto prazo que são empreendidas conduzem a uma posterior segregação destes alunos. Concordo com te Riele (2006b) quando diz que o modelo de diagnóstico que os professores praticam tende a ser decalcado das ciências da saúde, onde se localiza um problema/doença e se procura uma ação/intervenção.

Se a deteção precoce dos sinais de desajustamento entre alunos e escolas pode conduzir a uma atempada atuação educativa (Blaya et al., 2010; Flores et al., 2013; Pagani et al., 2001) ao ser focada no curto-prazo, ao responsabilizar as famílias e os alunos, desresponsabilizando a escola (te Riele, 2006b) também contribuem para começar a construir uma cortina que dificulta a visão das situações concretas da vida de cada criança e, assim, vai reproduzindo o status quo da pobreza e das desigualdades sociais e segregando estes alunos, justificando (em tantos relatórios técnicos e planos de intervenção) a sua excecionalidade e todo o tipo de apreciações negativas que sobre eles começam a ser formuladas; estas crianças nunca mais serão olhadas em torno das suas potencialidades, mas em redor das suas fragilidades e incapacidades, cumprindo-se as profecias que desde muito cedo se realizaram.

Assim, a deteção precoce de situações de desajustamento entre estes alunos e a escola, que poderia constituir uma oportunidade de ação educativa integradora e qualificante, serve sobretudo a sua estigmatização e marginalização, reproduzindo e acentuando as desigualdades de partida.

A deteção precoce segue-se o reforço das incapacidades e dos défices e a catalogação com a marca de “alunos em risco”, a que irão juntar-se não só os comportamentos cada vez mais disruptivos, com crescente agressividade e violência, por parte dos alunos, mas também as reprovações sucessivas, por parte da escola, construídas sob a égide da recusa em acolher estes alunos na sua diferença social e cultural e da acentuação dos seus défices e incapacidades, num quadro de profunda desqualificação e de humilhação pessoal.

Em segundo lugar, as relações que se estabelecem entre educadores e educandos, como vimos, estão focadas nos problemas, na indisciplina e no castigo correspondente e não, de modo positivo (Ecker-Lyster & Niileksela, 2016), nas soluções para os problemas identificados, seja no campo das intervenções sociocomunitárias seja no terreno da escola, onde um cuidado caminho relacional poderia transformar, desde a sua deteção precoce, a relação educativa e os comportamentos, como assinalam outros estudos (Bridgeland et al., 2006; De Witte et al., 2013; Ecker-Lyster & Niileksela, 2016; Martins et al., 2020; Mills et al., 2016; Nada et al., 2020; Potvin & Pinard, 2012; Tarabini et al., 2015; te Riele, 2006b). Ao contrário, a punição crescente e o agravamento constante dos comportamentos disruptivos constituem o material de que é feita a “bola de neve” do desajustamento e do conflito, ou seja, da culpabilização dos alunos e da sua marginalização, a que se seguirá o abandono da escola (Zyngier, 2017).



Os alunos, por seu lado, etiquetados, desqualificados e punidos, muitos deles em sofrimento, desenvolvem “uma sub-cultura de oposição ao sistema e à imagem que ele lhes devolve” (Blaya et al., 2011, p. 232), entram em conflito com os professores, “assistentes operacionais” e colegas e adotam uma linguagem violenta, além de faltarem progressivamente às aulas.

Envolvidos em processos de “humilhação institucional” (Piron, 2002, p. 192), estes alunos desmotivados e indisciplinados passam a incorporar cada vez mais a desconfiança, a recusa e o conflito aberto como modos de estar; também é preciso ver aqui, na persistência com que estes alunos suportam as escaladas de agressividade e conflito, tanto o preço de uma solidariedade inabalável entre crianças do mesmo bairro, contra as exigências da escola (Piron, 2002), como uma resistência individual face à violência institucionalizada da escola e face à estigmatização e marginalização e relegação a que estes alunos são sujeitos (Esteban, 2008; Janosz & Deniger, 2001).

Em terceiro lugar, os elevados níveis de reprovação e de repetição de ano constituem práticas educativas institucionalizadas que, nos casos em estudo, nunca contribuem para a reintegração dos alunos nas suas turmas e para a melhoria dos resultados escolares. A gravidade deste procedimento faz com que, como referem Montes & Lehmann (2004), a reprovação e a repetição de ano constituam o preditor mais relevante de AEP. Também De Witte et al. (2013), na sua revisão crítica da literatura sobre abandono escolar, corroboram que a retenção surge como um poderoso, “se não o mais poderoso”, preditor de abandono escolar precoce, entre outras razões, porque o aluno é estigmatizado como sendo “unintelligent, having failed, and lagging behind” (p. 18). É bem conhecido o efeito negativo das reprovações e das repetições de ano sobre a autoestima e sobre o gosto em estudar (Flores et al., 2013; Pagani et al., 2001; Rebelo, 2009), mormente quando incide logo nos primeiros anos de escolaridade (Justino et al., 2014); o “fracasso escolar” repetido enfraquece a vinculação com a escola (Tarabini et al., 2015) e incentiva a tendência para interagir com pares com comportamentos desviantes (Simões et al., 2008), além de desenvolver sentimentos negativos, como o “sentimento de incompetência adquirida” (De Ketele, 2016), e de produzir humilhação e vergonha (Piron, 2002), o que prejudica gravemente os comportamentos futuros e as hipóteses de progressão escolar imediata.

O confronto permanente com os mesmos conteúdos e propostas curriculares, anos a fio, fruto de uma insustentável inflexibilidade curricular, constitui um incentivo contínuo à desmotivação, ao desinteresse e à revolta.

A estigmatização e a marginalização consolidam-se ao fazer da administração do currículo escolar um outro instrumento de punição, tão ou mais contundente do que as suspensões temporárias, contribuindo assim para agravar os problemas educacionais que supostamente pretenderia resolver. Alarga-se e aprofunda-se um processo de “rasura” institucional, de “silenciamento da heterogeneidade” e de “negação do outro” (Esteban, 2008, p. 15).

A escola ao catalogar estas crianças como “inensináveis” (Bernot-Caboche, 2016; Millet & Thin, 2003), está a cavar um distanciamento que se torna cada vez maior e que vai inviabilizando as possibilidades de escuta, diálogo e de co-construção de um caminho personalizado de educação e formação.

Estas medidas, no entanto, inscrevem-se numa inclusão degradada (Esteban, 2008), com um triplo efeito penalizador: por um lado, vincam a catalogação destes alunos como alunos “em risco”, numa categorização geral e impessoal de relegação social; por outro, acentuam a o distanciamento entre os alunos e a aprendizagem (a escola), por ser sobretudo mais do mesmo (Jonker, 2006) e uma vez que não consiste em co-criar algo diferente, positivo e adequado com e para cada aluno concreto; por outro ainda, o não aproveitamento destes “bónus” cava ainda mais funda a culpabilização dos alunos pelo seu conturbado percurso escolar, pois nem sequer aproveitam as enormes oportunidades extra que lhes são oferecidas pelas escolas (Collares & Moysés, 1996; Martins et al., 2020; Zyngier, 2017).

Finalmente, o próprio facto de estes alunos serem publicamente expostos como incapazes e atrasados, constitui um convite a atuarem conforme o papel que lhes é atribuído, ou seja, como diabos entre os anjos.

Em quarto lugar, ao analisarmos o tipo de recomendações pedagógicas elaboradas pelas escolas, verificamos que estamos perante um incrível swing retórico que serve sobretudo, pelo seu modo e pela sua total ineficácia, para ocultar o seu verdadeiro rosto de seletividade, humilhação e exclusão daqueles que não quer, fazendo-os crer que não servem para a escola.

Mais uma vez e sempre, não é a missão da escola equitativa e justa que não se cumpre, é o aluno que deve ver a escola equitativa e justa espelhada no “grim catalogue of misery” (Berridge et al., 2001, p. 5) que lhe é imposto. Importaria perguntar como é que sobre estas ruínas ou sobre esta “cidadania negada” (Redon et al., 2018) se pode erguer o envolvimento e o compromisso dos alunos, em percursos escolares cada vez mais longos, que reclamam bem-estar emocional, estabilidade, autoestima, atenção, proteção e estímulo permanente. As considerações desqualificantes incorporam uma linguagem genérica, repetitiva, hermética, impessoal e humilhante, que nega a existência pessoal destes alunos, aumentando-lhes as feridas (Jonker, 2006) e roubando-lhes a dignidade e o direito ao seu rosto.

Tudo isto é feito com uma grande carga de negação dos sujeitos concretos, mesmo quando é invocado um dado nome. A força da “ideologia meritocrática” (Tarabini, 2015, p. 358) omite o efeito das relações, identidades e subjetividades destes alunos, oriundos de meios pobres e discriminados, sobre o fracasso escolar e, assim, produz um triplo efeito: evita compreender o “conflito cultural” (Smyth & Hattam, 2001, p. 412) subjacente a estas histórias pessoais; centra sobre cada aluno a responsabilidade sobre o seu percurso escolar e sobre o futuro; e, ao rotular estes alunos como insuportáveis e ao patologizar (com os devidos relatórios técnicos) os seus comportamentos e os seus insucessos acumulados, externaliza para as famílias, os tribunais e as prisões a possibilidade de realizar qualquer ação educativa adequada e eficaz.

A culpabilização e patologização destes alunos, já bastante evidenciada na literatura (Collares & Moysés, 1996; Ecker-Lyster & Niileksela, 2016; Jonker, 2006; te Riele, 2006b; Tilleczeck et al., 2011; Zyngier, 2011, 2017), anda a par da já focada perspetiva individualista do aluno “em risco” (Nada et al., 2020; te Riele, 2006b; Zyngier, 2011, 2017); ao construir o aluno como um problema, familiar e individual, impedem de ver a marginalização como um produto institucional escolar (Swadener, 1995).

De facto, o “efeito escola” também existe e é muito claro no que se refere ao AEP (Tarabini, 2015) e pode ser muito diferenciado entre criar culturas de acolhimento de todos e de cuidado com cada um e desenvolver culturas de seletividade e exclusão dos que se encontram em situações de maior vulnerabilidade e de injustiça social.

Em quinto lugar, olhámos as práticas educativas das escolas públicas que marginalizam estes alunos como um conjunto denso, interrelacionado, naturalizado e geralmente despercebido de ações que lentamente promovem a exclusão escolar.

Num contexto de escolarização obrigatória, estes alunos que vão sendo excluídos são contudo guardados na escola com uma tripla garantia: aos alunos, é permitida, porque obrigatória, uma presença na escola, mesmo sem grande interesse e sentido de compromisso, relegados para um plano secundário, como exemplos publicamente expostos do que não se deve fazer; aos pais, é assegurada a guarda e a alimentação dos filhos menores; aos diretores escolares, permite-lhes reter estes alunos nas escolas sem que aumente o caudal do AEP.

O discurso político e técnico de etiquetagem destes alunos como “alunos em risco”, esconde “as pessoas que moram nos alunos” (Azevedo, 1994), de três modos: não autoriza a explicação dos processos que se relacionam com esse “risco”; produz o efeito de desvio da atenção para longe das

atuais e concretas vidas das crianças; e encoraja o recurso permanente à “lógica do défice”. De facto, ser de risco é ter uma “flawed moral biography” (te Riele, 2006b, p. 138).

Uma tripla garantia que não tem como ser naturalizada e aceite, pois está ao serviço de uma escola seletiva e reprodutora de desigualdades sociais, que participa na construção da delinquência juvenil (Bernot-Caboche, 2016), porque marginaliza e humilha os que não é capaz de integrar, cuidar e educar. De facto, estas catalogações excludentes e estas punições sucessivas escondem e absolvem, e por isso revelam, “um ensino muito pobre” (te Riele, 2006b, p. 138, no que é corroborado por Rochex & Crinon, 2011).

Concluindo, a escola cria um *ethos* institucional que recusa o *reconhecimento* destes alunos como “at promise”, como assinalaram Swadener & Lubeck (1995), o que seria da mais elementar justiça (Lynch, 2012; Mills et al., 2016), no quadro de uma escola equitativa e justa, e levaria a escola a envolver-se na realização de uma “caring community for young people and their families” (Swadener; 1995, p. 42).

A saída para as situações geradas só pode ser mesmo a saída da escola (Tilleczek et al., 2011), ou seja, consumir a “espera da exclusão” (Bourdieu & Champagne, 1993, p. 74), passar o umbral da exclusão interior para a *exclusão exterior*.

Aqui chegados e analisados estes casos, não temos como não concordar com a necessidade de evoluir da consideração de “alunos em risco” para o conceito de alunos marginalizados (te Riele, 2006b) e de “abandono escolar” para “marginalização escolar”. Esta mudança conceptual, política e pedagógica é crucial, pois a persistência na identificação dos “alunos em risco” como pessoas reveladoras de défices e incapacidades, participa claramente na construção de “certain populations of young people in terms of deviancy, delinquency and deficit” (te Riele, 2006b, p. 132).

Esta exclusão (mais ou menos) silenciosa (Lewin, 2007; Millet & Thin, 2003; Sparkes, 1999) convive com a afirmação, por parte das escolas, da retórica da qualidade e da inclusão, pois a própria marginalização é “capturada pelo discurso da inclusão” (Esteban, 2008, p. 15).

Deste modo, olhar com muito cuidado para as margens da escola revela-se crucial para iluminar o próprio centro da escola, desvelando as suas práticas injustas.

### **Limites da Investigação**

Esta amostra deixa de lado os alunos que se encontram em “risco de abandono” ou em “abandono oculto” e ainda aqueles que abandonam as escolas na sequência de uma progressiva “desvinculação escolar” (Tarabini et al., 2015) e que aproveitam o fim do cumprimento legal da obrigação de frequência da escola (até ao dia em que fazem 18 anos) para dela se libertarem.

A amostra estudada, com explicitiei e justifiquei mais acima, não poder ser tida como representativa dos percursos escolares dos jovens que abandonam as escolas em Portugal.

Este estudo poderá ser completado, em próximas pesquisas, com a audição das vozes dos alunos (Fielding, 2010; Zyngier, 2011). Eles vivenciam os seus percursos escolares de um modo próprio e a compreensão da sua experiência completaria o quadro de análise dos fatores escolares e do tipo de escolarização que influenciam o AEP, como ficou evidenciado em estudos como os de Smyth & Hattam (2001), te Riele (2006a), Jonker (2006), Mills et al. (2016), Bridgeland et al. (2006), Macedo et al. (2018) e Martins et al. (2020), sendo que estes dois últimos já estudam o mesmo tipo de população sobre a qual este estudo se foca. O alargamento do quadro de análise poderia envolver igualmente os professores, os dirigentes escolares, as famílias e instituições significativas da comunidade.

## Agradecimentos

Esta pesquisa teve o apoio financeiro da Fundação Porticus no quadro de um projeto da Universidade Católica Portuguesa.

## Referências

- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de liberdade: Reflexões sobre política educativa*. ASA.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bernot-Caboche, C. (2016). "Les jeunes "invisibles". De l'émergence d'un problème à l'élucidation des conditions de construction de réponses cohérentes. [Unpublished PhD dissertation]. Université Lumière-Lyon 2.
- Berridge, D., Brodie, I., Pitts, J., Porteous, D. & Tarling, R. (2001). The Independent effects of permanent exclusion from school on the offending careers of young people. *RDS Occasional Paper*, 71.
- Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G., & Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives: vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, 39(2), 227-249. <http://www.acelf.ca/>.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1993). Les exclus de l'intérieur. In *Actes de la recherche en sciences sociales* (Vol. 91-92, pp. 71-75). Editions du Seuil. <https://doi.org/10.3406/arss.1992.3008>
- Bridgeland, J. M., DiIulio, J. J., Jr. & Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic: perspectives of high school dropouts*. A report by Civic Enterprises in association with Peter D. Hart Research Associates for the Bill & Melinda Gates Foundation. Civic Enterprises, LLC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED513444.pdf>.
- Claro, C. B. (2017). *Sucesso escolar: Uma escola sem retenção*. [Master's thesis.] ISCTE-IUL. <http://hdl.handle.net/10071/15211>.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: Ensino e medicalização*. Cortez Editora, UNICAMP.
- COM, European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop/. (2014). *Tackling early school leaving from education and training in Europe: Strategies, policies and measures*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Conselho Nacional de Educação [National Education Council] (CNE) (2015). *Retenção escolar nos ensinos básico e secundário: Relatório técnico*. Conselho Nacional de Educação.
- Dale, R. (2010). *The dark side of the whiteboard: Education, poverty, inequalities and social exclusion*. NESSE.
- De Ketele, J.-M. (2016). L'évaluation et ses nouvelles tendances, sources de dilemmes. *Education permanente*, 208, 19-32.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28.
- Ecker-Lyster, M., & Nüleksela, C. (2016). Keeping students on track to graduate: A synthesis of school dropout trends, prevention, and intervention initiatives. *Journal of At-Risk Issues*, 19(2), 24-31.
- Esteban, M. T. (2008). Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: Indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.21814/rpe.13917>.
- Fanoiki, G. (2014). *Perceived social support and hidden drop-out in junior vocational high school: The role of students' ethnicity*. [Unpublished Master's thesis]. Faculty of Social & Behavioural Sciences.

- Ferrão, J., Honório, F., Almeida, A. N. de, & Cachinho, H. A. P. (2001). *Saída prematura do sistema educativo: Aspectos da situação, causas e perspectivas em termos de emprego e formação*. OEFEP.
- Fielding, M. (2010). The radical potential of student voice: Creating spaces for restless encounters. *The International Journal of Emotional Education*, 2(1), 61-73.
- Flores, G. de la (2016). Justicia curricular: Significados e implicaciones. *Sinética: Revista Electrónica de Educación*, 46, 1-16. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/616>
- Flores, I., Mendes, R., & Velosa, P. (2013). O que se passa que os alunos não passam? In D. Justino (Dir.) & M. Miguéns (Coord.), *Estado da educação 2013* (pp. 374-391). Conselho Nacional da Educação. [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado\\_da\\_educacao/Estado-da-Educacao-2013-online-v4.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado-da-Educacao-2013-online-v4.pdf).
- Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire: Facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374. 10.7202/032005Ar.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.
- González González, M. T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 158-176.
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, S.. (2007). *Dropout risk factors and exemplar programs*. A technical report. National Dropout Prevention Center/Clemson University.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescentes: perspective nord-américaine. *Ville-école-intégration Enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz, M., & Deniger, M.-A. (Dir.). (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés (1998-2000): Rapport synthèse de recherche*. Montréal.
- Jonker, E. F. (2006). School hurts: refrains of hurt and hopelessness in stories about dropping out at a vocational school for care work. *Journal of Education and Work*, 19(2), 121-140.
- Justino, D., Pascueiro, L., Franco, L., Santos, R., Almeida, S., & Batista, S. (2014). *Atlas da educação: Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso: Portugal 1991/2012*. CESNOVA.
- Kronick, R. F., & Hargis, C. H. (1990). *Dropouts: Who drops out and why-and the recommended action*. Charles C. Thomas Publisher.
- Lamb, S., & Markussen, E. (2011). School dropout and completion: an international perspective. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polese (Eds.), *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy* (pp. 1-18). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7_1).
- Lewin, K. M. (2007). Improving access, equity and transitions in education: Creating a research agenda. *Consortium for research into educational access transition and equity (CREATE). Working paper N° 1*. University of Sussex.
- Lopes, J. A. (2013). A indisciplina em sala de aula. In D. L. Espelage & J. A. Lopes, *Indisciplina na escola* (pp. 41-67). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lynch, K. (2012). Affective equality as a key issue of justice: A comment on Fraser's 3-dimensional framework. *Social Justice Series*, 12(3), 45-64.
- Macedo, E., Santos, S. A., & Doroftei, A. O. (2018). Alternative learning arenas in Portugal. In L. Van Praag, W. Nouwen, R. Van Caudenberg, N. Clycq & C. Timmerman, *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union* (pp. 199-214). Routledge.
- Magen-Nagar, N., & Shachar, H. (2017). Quality of teaching and dropout risk: A multi-level analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 22, 1-16.

- Markussen, E., Frøseth, M., Sandberg, N., Lødding, B., & Borgen, J. (2011). Early leaving, non-completion and completion in upper secondary education in Norway. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polese (Eds.), *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy* (pp. 253-271). Springer.
- Martín, A. B. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(7), 11.  
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1847Martin.pdf>.
- Martins, F., Carneiro, A., Campos, L., Mota Ribeiro, L., Negrão, M., Batista, I., & Matos, R. (2020). Direito a uma segunda oportunidade: Lições aprendidas da experiência de quem abandonou a regressou à escola. *Pedagogia Social: Revista Interuniversitária*, 36, 139-153.
- Millet, M., & Thin, D. (2003). Une déscolarisation encadrée. Letraitement institutionnel du “désordre scolaire” dans les dispositifs-relais. In *Actes de la recherche en sciences sociales* (Vol. 149, pp. 32-41). Editions du Seuil.
- Mills, M., McGregor, G., Baroutsis, A., Te Riele, K., & Hayes, D. (2016). Alternative education and social justice: Considering issues of affective and contributive justice. *Critical Studies in Education*, 57(1), 100-115. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1087413>
- Montes, G., & Lehmann, C. (2004). *Who will drop out from school? Key predictors from the literature*. Children’s Institute Technical Report.  
<https://www.childrensinstitute.net/sites/default/files/documents/T04-001.pdf>.
- Morgado, J. C. (2019). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.
- Nada, C. I., Santos, S. A., Macedo, E., & Araújo, H. C. (2020). Can mainstream and alternative education learn from each other? An analysis of measures against school dropout and early school leaving in Portugal. *Educational Review*, 72(3), 365-385.  
<https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1508127>
- Nelsen, J., Lott, L., & Glenn, H. S. (2017). *A disciplina positiva em sala de aula: Como desenvolver o respeito mútuo, a cooperação e a responsabilidade em sala de aula* (Trad. B. P. Rodrigues & F. Lee; 4ª ed.). Editora Manole Ltda.
- Oliveira, A. M. B. (2019). *Abandono oculto: As realidades por detrás das estatísticas*. [Unpublished PhD dissertation]. Universidade Católica Portuguesa, Porto—Faculdade de Educação e Psicologia.
- Pagani, L., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Boulerice, B., & McDuff, P. (2001). Effects on grade retention on academic performance and behavioural development. *Development and Psychopathology*, 13, 297-315.
- Piron, F. (2002). La tolérance culturelle et éthique du décrochage scolaire. Un regard anthropologique. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 191—214.
- Potvin, P., & Dimitri, M. (2012). *Les déterminants de la réussite et du décrochage scolaires et les types d'élèves à risque*. CTREQ. <http://pierrepotvin.com/wp-content/uploads/2016/02/Les-d%C3%A9terminants-de-la-r%C3%A9ussite-et-du-d%C3%A9crochage-scolaires-et-les-types-d%C3%A9l%C3%A8ves.pdf>.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Deslandes, R. (2007). *Y'a une place pour toi! Guide de prévention du décrochage scolaire* (12ª ed.). Centre de Transfert pour la Réussite Éducative du Québec (CTREQ). <http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2013/08/Ya-une-place-pour-toi-Le-guide.pdf>.
- Potvin, P., & Pinard, R. (2012). Deux grandes approches au Québec en prévention du décrochage scolaire: L'approche scolaire et l'approche communautaire. In J.-L. Gilles, P. Potvin & C. Tièche Christinat (Dir.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (pp. 129-147). Peter Lang.

- Rebelo, J. A. (2009). Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: uma revisão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 27.
- Redon, S., Vallejos, N. & Angulo Rasco, J. (2018). Formación ciudadana y abandono escolar: La ciudadanía negada. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 5-22.  
<https://doi.org/10.21814/rpe.14753>
- Rochex, J-Y., & Crinon, J. (Dir.), (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses Universitaires.
- Rumberger, R., & Lim, S. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. California Dropout Research Project.  
[https://www.researchgate.net/publication/268424401\\_Why\\_Students\\_Drop\\_Out\\_of\\_School\\_A\\_Review\\_of\\_25\\_Years\\_of\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/268424401_Why_Students_Drop_Out_of_School_A_Review_of_25_Years_of_Research).
- Saragoça, J., Verdasca, J. C., Oliveira, M., Rebelo, N., & Candeias, A. (2013). Variáveis de contexto e rendimento escolar: Resultados de um estudo longitudinal com alunos portugueses. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, A. Franco & R. Monginho, *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 7270-7289). Universidade Minho.  
[https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/10006/1/VARIÁVEIS%20DE%20CONTEXTO%20E%20RENDIMENTO%20ESCOLAR\\_Atas%20XII%20GP-2.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/10006/1/VARIÁVEIS%20DE%20CONTEXTO%20E%20RENDIMENTO%20ESCOLAR_Atas%20XII%20GP-2.pdf).
- Shimoni, E., & Portnoy, H. (n.d.). *Defining and measuring hidden dropout at the ICBS Central Bureau of Statistics*. Central Bureau of Statistics.
- Simões, M. T., Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Dias, M. V., & Lopes, M. C. (2008). Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 135.
- Smyth, J. (2017). Youth insecurity in schools: What's going on with class? *International Studies in Sociology of Education*, 26(2), 211-227. <https://doi.org/10.1080/09620214.2016.1191964>.
- Smyth, J., & Hattam, R. (2001). "Voiced" research as a sociology for understanding "dropping out" of school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 401-415. [http://lst-iep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=021847/\(100\)](http://lst-iep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=021847/(100)).
- Sparkes, J. (1999). *Schools, education and social exclusion*. Centre for Analysis of Social Exclusion, LSE (CASE, paper 29). <https://ssrn.com/abstract=1158920>.
- Sultana, R. (2006). *Facing the hidden dropout challenge in Albania*. UNICEF.  
<https://pdfs.semanticscholar.org/7c62/5be69597fcf68cf39f2bee6ae5a50637bf11.pdf>.
- Swadener, B. (1995). Children and families "at promise": Deconstructing the discourse of risk. In B. Swadener & Lubeck, S. (Eds), *Children and families "at promise"* (pp. 17- 49). State University of New York Press.
- Swadener, B., & Lubeck, S. (Eds.) (1995). *Children and families "at promise". Deconstructing the discourse of risk*. State University of New York Press.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., & Parcerisa, L. (2015). La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: Explorando el papel del habitus institucional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 196-212.
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: Un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 349-360.
- Te Riele, K. (2006a). Schooling practices for marginalized students - practice-with-hope. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 59-74.
- Te Riele, K. (2006b). Youth 'at risk': Further marginalizing the marginalized? *Journal of Education Policy*, 21(2), 129-145. <https://doi.org/10.1080/02680930500499968>.



- Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire: Diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 84, 1-28. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/84-mai-2013.pdf>.
- Tilleczek, K., Ferguson, B., Edney, D., Rummens, J., Boydell, K., & Mueller, M. (2011). A contemporary study with early school leavers: Pathways and social processes of leaving high school. *Canadian Journal of Family and Youth*, 3(1), 1-39.
- Zyngier, D. (2011). (Re)conceptualising risk: Left numb and unengaged and lost in a no-man's-land or what (seems to) work for at-risk students. *International Journal of Inclusive Education*, 15(2), 211-231. <https://doi.org/10.1080/13603110902781427>.
- Zyngier, D. (2017). Left numb and unengaged. (Re) Conceptualising risk: What (seems to) work for at-risk students. *Social Sciences*, 6(1), 32. <https://doi.org/10.3390/socsci6010032>

## Sobre o Autor

### Joaquim Azevedo

Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano (CEDH), Universidade Católica Portuguesa  
jazevedo@ucp.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4986-7153>

Joaquim Azevedo é professor catedrático jubilado na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa e os seus atuais focos de investigação são a marginalização e o abandono escolar, a justiça social e escolar e a inovação educacional.

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 31 Número 60

23 de maio 2023

ISSN 1068-2341

---



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**EPAA Facebook** (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) **Twitter feed** @epaa\_aape.