

ANO 42-1, 2008

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de  
**pedagogia**

## **Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação empírica<sup>1</sup>**

**M. C. Taborda Simões, A. Castro Fonseca, M. D.**

**Formosinho, M. L. Vale Dias & M. C. Lopes**

Neste artigo, são analisados dados sobre o abandono escolar precoce recolhidos junto de uma amostra de alunos que inicialmente frequentavam escolas públicas do concelho de Coimbra. Os dados pertencem às duas coortes mais jovens de um estudo longitudinal iniciado, nesta região, em 1992/1993. Particular atenção foi prestada à análise das taxas de prevalência do abandono escolar precoce e à relação deste fenómeno com vários factores sociodemográficos. Finalmente, a partir destes dados são tiradas algumas implicações para a formação de professores e para a definição de políticas educativas.

A problemática do abandono escolar tem vindo a polarizar, de forma crescente, o interesse dos investigadores em domínios tão diversos como a psicologia, a pedagogia, a sociologia, a economia e até a criminologia. Este interesse traduz uma preocupação que decerto não é estranha ao desenvolvimento sócio-económico que marcou as últimas décadas nas sociedades ditas ocidentais. Com efeito, há cerca de 30 ou 40 anos atrás, quando o estrangulamento do mercado de trabalho ainda não se verificava e a necessidade de mão de obra especializada ainda não se impunha, o facto de abandonar a escola sem um diploma estava longe de constituir um acto desviante (Janosz & Le Blanc, 2000). Nessa altura, o aluno desistente tinha mais hipóteses de encontrar trabalho e, portanto, integrar-se na sociedade sem grandes dificuldades. Hoje, numa sociedade de cariz assumidamente tecnológico, esse abandono é interpretado como sinal de inadaptação social e de incapacidade para investir no futuro.

Trata-se de uma interpretação que várias pesquisas empíricas apoiam ao concluir pela existência de uma associação entre afastamento da escola e comportamentos

---

<sup>1</sup> Trabalho realizado no âmbito da Linha de investigação n.º 3 — Human Development and Risk Behaviors' — do Centro de Psicopedagogia (POCTI/36532/PSI/2000) e da Linha de investigação n.º 3 — Development, Education and Contexts of Intervention — do Instituto de Psicologia Cognitiva (IPCDVS FEDER/POCTI-SFA-160-192).

anti-sociais (v.g., Fortin & Picard, 1999; French & Conrad, 2001; Hinshaw, 1992; Janosz, Le Blanc, Boulerice & Tremblay, 1997). Embora as relações de causa e efeito entre estes dois fenómenos continuem por esclarecer, tudo indica que a desistência escolar tem implicações negativas quer sobre a vida dos indivíduos quer sobre o funcionamento e bem-estar da sociedade. Na verdade, numa época dita do conhecimento, em que a pedra angular do desenvolvimento económico radica na informação disponível, a saída precoce de muitos jovens do sistema de ensino constitui um desperdício de eventuais talentos que as sociedades tecnologicamente avançadas procuram combater. Daí a necessidade de identificar os indícios precursores do abandono escolar para poder, de modo esclarecido, desenvolver programas e estratégias de prevenção eficazes (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004). Entre tais indícios, contam-se não só os que remetem para factores de ordem pessoal e interpessoal mas também os que se relacionam com a família e a escola (Janosz & Le Blanc, 2000).

Assim, os alunos que abandonam precocemente os estudos (isto é, que saem da escola sem obter um diploma) tendem a apresentar problemas de comportamento logo nos primeiros anos de escolaridade (Jimerson, Egeland, Sroufe & Carlson, 2000). Por comparação com aqueles que permanecem na escola até à obtenção de um diploma, esses alunos manifestam maior número de condutas delinquentes (v.g., roubos, vandalismo e infracções), respeitam menos as regras, opõem-se mais à autoridade do adulto, provocam mais vezes brigas, denotam menos controlo de si e apresentam mais sintomas depressivos (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004). Do mesmo modo, tais alunos mostram-se menos integrados na turma e menos cooperantes na sala de aula (Fortin & Picard, 1999). Além disso, têm desde cedo uma vivência escolar negativa que, muitas vezes, é pontuada por dificuldades específicas de aprendizagem, repetências e absentismo (Blackorby, Edgar & Kortering, 1991; Vickers, 1994), bem como por uma relação difícil com os professores. Mostram-se ainda mais disponíveis para fazer amigos cujas expectativas académicas se revelam pouco elevadas (Janosz, Le Blanc, Boulerice & Tremblay, 1997; Rumberger, 1983) e passam mais tempo com esses amigos. Por outro lado, esses alunos são, com frequência, oriundos de famílias com baixos rendimentos económicos (McNeal, 1999). A falta de organização e coesão familiar, a desagregação da estrutura parental, o baixo nível escolar dos pais, uma fratria numerosa, a ausência de supervisão e apoio dos pais, bem como o reduzido investimento na realização académica dos filhos constituem outros tantos factores de risco do abandono escolar (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004; Janosz & Le Blanc, 2000). A própria escola pode igualmente participar no processo que leva ao

abandono dos estudos (Janosz, Georges & Parent, 1998) quer através do seu funcionamento geral quer através das suas características organizacionais e do clima que nela se vive.

É óbvio que a identificação dos referidos factores representa, sem dúvida, um passo importante para determinar o número e o tipo de critérios que devem presidir à selecção dos alunos em risco de abandono escolar com vista a fazê-los participar em programas de prevenção ou de apoio. Todavia, o consenso em torno de tais critérios ainda não foi atingido. Deve-se isso, em parte, ao facto de os trabalhos sobre essa questão terem, na sua maioria, sido efectuados com alunos mais velhos, geralmente do Ensino Secundário, ficando assim por caracterizar alunos mais novos a quem não se presta, em tempo útil, ajuda de forma a que possam permanecer no ensino regular.

Em Portugal, a prevenção do abandono escolar não tem merecido a atenção que os números apresentados pelas estatísticas oficiais parecem exigir. De acordo com essas estatísticas, em 2001, 44,6% dos jovens com idades entre os 18 e os 24 anos saíram da escola antes de completar o Ensino secundário. Por seu lado, a cifra de abandono escolar antes da conclusão do 9.º ano foi fixada em 2,7% para alunos entre os 10 e 15 anos e em 24,6% para jovens entre os 18 e 24 anos (INE, 2001; ME, 2003). Entretanto, para o ano de 2007, a taxa de “saída precoce do ensino” (*early school leavers*) comunicada pelo INE ao Eurostat foi de 36,3%. (INE, 2007; ME, 2007). Este valor refere-se aos jovens entre os 18 e os 24 anos com um nível de escolaridade inferior ao 12.º ano e sem frequência de acções de educação ou formação nas quatro semanas anteriores à data da recolha de dados. Face a estes dados, que posicionam o nosso País em termos deficitários a nível europeu, importa alargar o conhecimento sobre as verdadeiras causas e características do abandono escolar. Isto pressupõe a realização de estudos que analisem este problema não como um simples dado estatístico ou número, mas como um fenómeno dinâmico susceptível de ocorrer num contexto complexo onde se cruzam factores de vária ordem. Pressupõe também que o critério utilizado para definir o abandono escolar seja realista, claro e concordante com as tendências dominantes neste domínio de investigação. A ausência de um tal critério traduz-se frequentemente por grandes discrepâncias nos resultados.

O estudo que a seguir se apresenta incide sobre o abandono escolar precoce, aqui entendido como o abandono dos estudos antes da conclusão do 9.º ano de escolaridade, independentemente da idade em que tenha ocorrido. Mais concretamente, pretende-se neste trabalho (1) estabelecer a prevalência do abandono escolar

entre os alunos que participaram no Estudo Longitudinal de Coimbra; (2) comparar os alunos que saíram da escola sem concluir o 9.º ano com os que continuavam na escola em diversos factores sociodemográficos; e (3) identificar os factores de risco mais frequentemente associados ao abandono escolar nesta região.

## **Metodologia**

### **Sujeitos**

Os dados analisados neste trabalho foram recolhidos no âmbito do Estudo Longitudinal de Coimbra e referem-se a alunos que, na altura da primeira avaliação, em 1992/93, se encontravam a frequentar Escolas Públicas do Concelho de Coimbra (Simões, Ferreira, Fonseca & Rebelo, 1995). Desses alunos, 445 estavam no 2.º ano (primeira coorte) e 448 estavam no 4.º ano (segunda coorte) do Ensino básico. Tinham em média 7 e 9 anos de idade, respectivamente. A amostra incluía um número muito aproximado de rapazes e raparigas.

Os alunos incluídos na primeira coorte voltaram a ser avaliados mais três vezes, enquanto os da segunda coorte foram avaliados apenas mais uma vez. A última avaliação das duas coortes ocorreu quando os participantes tinham 17-18 anos.

Note-se que nem sempre foi possível recolher informações completas em todas as medidas acerca de cada um dos alunos. Daí que o número de sujeitos não seja exactamente o mesmo nas diversas análises estatísticas que a seguir se apresentam.

### **Instrumentos**

Como já anteriormente se referiu (Fonseca, Rebelo & Damião, 2006; Simões, Ferreira, Fonseca & Rebelo, 1995), foram vários os instrumentos utilizados para avaliar os alunos que participaram no Estudo Longitudinal de Coimbra. Isso permitiu recolher nas diversas fases do estudo uma grande variedade de dados sobre áreas tão diversas como experiências na escola, relacionamento com colegas, saúde mental, estatuto socioeconómico, funcionamento da família, delinquência juvenil e comportamento anti-social, rede de colegas, abandono escolar, experiência de adaptação ao trabalho e outros aspectos relacionados com o funcionamento do indivíduo. Para efeitos deste trabalho, foram tidas em conta sobretudo as informações relativas ao abandono escolar. A recolha dessas informações foi feita através de uma entrevista individual composta por um vasto número de itens, alguns dos

quais derivados da MASPAQ - *Mesures de l'Adaptation Sociale et Personnelle pour les Adolescents Québécois* (Le Blanc, 1996).

### **Procedimento**

À excepção de pequenas adaptações, o procedimento utilizado na recolha de informação foi sempre muito semelhante nos diferentes momentos desta investigação. Na primeira avaliação, os alunos foram entrevistados nas escolas que frequentavam em 1992-1993. Os dados registados nessa altura revelaram-se fundamentais para localizar os sujeitos nas avaliações subsequentes. Tornou-se, assim, possível procurar o nome dos sujeitos nas escolas da Região e pediu-se informações a colegas, vizinhos, párocos ou presidentes de Juntas de Freguesia. Foi ainda necessário repetir pedidos de autorização aos pais e à escola para entrevistar os alunos ou, nos casos em que estes tinham já atingido a maioridade, obter o seu próprio acordo para participar numa nova avaliação. A maioria dos participantes continuou a ser avaliada nas escolas. Quanto aos restantes, em número considerável nas últimas avaliações, a entrevista decorreu nas próprias casas ou em locais previamente combinados.

Registe-se, por último, o facto de alguns dados terem sido obtidos junto de professores e pais ou mesmo junto das secretarias das escolas.

### **Resultados**

Em relação à primeira coorte, ou seja, aos alunos que se encontravam no 2º ano do ensino básico aquando da primeira avaliação, a taxa de prevalência de abandono precoce fixa--se em 18%. Embora se trate de uma percentagem elevada, é de crer que possa ser ainda maior em certas zonas do País onde, ao contrário do que acontece no Concelho de Coimbra, a população não é maioritariamente urbana e suburbana nem provavelmente beneficia de uma rede de apoio escolar tão extensa. Essa taxa de prevalência era ligeiramente inferior (15.3%) quando a análise incidia nos alunos da segunda coorte, ou seja, os que se encontravam no 4º ano do ensino básico aquando da primeira avaliação. Seja como for, transposta para nível nacional, as referidas percentagens significam que o número de alunos que abandonam a escola antes de concluir o 9.º ano é muito elevado. Acresce que estes valores, apesar de elevados, podem mesmo assim não reflectir a verdadeira extensão do fenómeno em análise, pois é muito provável que

alguns dos sujeitos que se perderam neste estudo (*missings*) pertençam ao grupo de abandono escolar de início precoce.

É de registar ainda o facto de em ambas as coortes os rapazes abandonarem mais frequentemente a escola do que as raparigas. Com efeito, no grupo dos alunos que abandonaram a escola, há 74,7% de rapazes contra 25,3% de raparigas [ $\chi^2(1)=12,857$ ;  $p < 0,001$ ] na primeira coorte e 65,1% contra 34,9% [ $\chi^2(1)=5,730$ ;  $p < 0,05$ ] na segunda. Esta diferença a desfavor dos rapazes revela-se concordante com os resultados de vários outros estudos sobre a mesma problemática (v. g., Friedman, Glickman & Utada, 1985; Hrimech, Théoret, Hardy & Gariépy, 1993; Janosz, Le Blanc, Boulerice & Tremblay, 1997; Rumberger, 1987; Violette, 1991) que geralmente apontam o abandono escolar como fenómeno tipicamente masculino.

A par de factores sociodemográficos como o sexo, existem variáveis familiares que têm sido associadas, de forma consistente, ao abandono escolar. Em geral, verifica-se uma correlação positiva entre o nível escolar dos pais e o abandono e invocam-se razões culturais para justificar, quer um menor índice de sucesso, quer uma escolaridade mais reduzida entre os alunos de meios desfavorecidos. Além disso, as características do percurso dos alunos aparecem, muitas vezes, associadas à extensão da fratria, ao tipo de família e à mudança na composição familiar.

Assim, relativamente ao nível escolar dos pais, os resultados inscritos no Quadro 1 mostram que no grupo de abandono escolar os pais têm menos anos de escolaridade. Com base nas análises da variância efectuadas para a primeira coorte, torna-se possível concluir que a diferença entre as médias relativas ao nível escolar dos pais cujos filhos abandonaram precocemente a escola (grupo dos *desistentes*) e daqueles cujos filhos nela continuaram além do 9.º ano (grupo dos *persistentes*) é muito significativa.

**Quadro 1. Nível escolar dos pais: médias e desvios-padrão**

	Pai			Mãe		
	N	M	DP	N	M	DP
Primeira coorte (2º ano)						
<i>Desistentes</i>	61	4,59	2,28	63	4,11	2,20
<i>Persistentes</i>	288	7,20	3,39	284	7,02	3,41
Segunda coorte (4º ano)						
<i>Desistentes</i>	46	4,52	2,11	43	4,39	1,80
<i>Persistentes</i>	312	6,65	3,36	313	6,50	3,27

*Desistentes*: alunos que abandonaram a escola. *Persistentes*: alunos que prosseguiram os estudos.

A diferença que se verifica tanto para o pai [ $F(1, 347) = 32,918$ ;  $p < 0,001$ ] como para a mãe [ $F(1, 345) = 41,843$ ;  $p < 0,001$ ] volta a encontrar-se na segunda coorte e, mais uma vez, quer para o pai [ $F(1, 347) = 32,918$ ;  $p < 0,001$ ] quer para a mãe [ $F(1, 345) = 41,843$ ;  $p < 0,001$ ].

Tais resultados confirmam as conclusões de pesquisas anteriores que relacionam o abandono escolar não só com a baixa escolaridade dos pais mas também com os fracos rendimentos da família (v.g., Fagan & Pabon, 1990; McNeal, 1999; MEQ, 1991; Rumberger, 1983; Violette, 1991). Note-se que a escolaridade dos pais é geralmente um indicador do seu nível sócio-económico.

Conforme se pode observar no Quadro 2, as diferenças entre os alunos *desistentes* e os *persistentes* estendem-se ao tipo de família.

**Quadro 2. Tipo de família: frequências e percentagens**

	Tradicional		Monoparental		Outra		Total	
	N	%	N%	%	N%	%	N	%
Primeira coorte (2º ano)								
<i>Desistentes</i>	42	65,6	9	14,1	13	20,3	64	100,0
<i>Persistentes</i>	288	83,2	43	12,4	15	4,3	346	100,0
Total	330	80,5	52	12,7	28	6,8	410	100,0
Segunda coorte (4º ano)								
<i>Desistentes</i>	29	78,4	8	21,6	–	–	37	100,0
<i>Persistentes</i>	248	90,2	27	9,8	–	–	275	100,0
Total	277	88,8	35	11,2	–	–	312	100,0

*Desistentes*: alunos que abandonaram a escola. *Persistentes*: alunos que prosseguiram os estudos.

Na verdade, tanto na primeira como na segunda coortes, a percentagem de alunos sem abandono a viver em famílias tradicionais (83,2% e 90,2%) é superior à dos que deixaram a escola (65,6% e 78,4%). Por outro lado, nas famílias monoparentais, os que abandonam têm, em ambas as coortes, maior expressão (14,1% e 21,6%) do que os que continuam na escola (12,4% e 9,8%), o mesmo se verificando para as outras formas de família (v.g., famílias reconstituídas) relativamente aos sujeitos da primeira coorte. Neste caso, os valores são de 20,3% e 4,3%. É de salientar que a diferença entre estes dois grupos de alunos se revela muito significativa para a primeira coorte [ $\chi^2(2) = 22,384$ ;  $p < 0,001$ ] e significativa para a segunda [ $\chi^2(1) = 4,56$ ;  $p = 0,03$ ].



Estes dados apoiam a hipótese segundo a qual a família tradicional (leia-se intacta) funciona como um factor protector no que se refere ao abandono escolar. Por sua vez, a família monoparental e os outros tipos de família aparecem como factores de risco (Janosz & Le Blan, 2000; Sanderfur, McLanahand & Wojtkiewicz, 1992).

Uma outra forma de avaliar o impacto da família sobre o abandono passa pela análise das eventuais mudanças na sua estrutura. De acordo com os dados inscritos no Quadro 3, verifica-se que 30% dos alunos da primeira coorte referiu ter havido mudança na estrutura do seu agregado familiar entre a primeira e a última avaliação. Esta percentagem desce para 20,1% na segunda coorte. Todavia, tanto na primeira [ $\chi^2(1) = 21,460$ ;  $p < 0,001$ ] como na segunda [ $\chi^2(1) = 62,697$ ;  $p < 0,001$ ], existe uma relação muito significativa entre a referida mudança e o abandono escolar precoce. São assim os alunos expostos à mudança os que mais tendência mostram para abandonar a escola antes de concluir o 9.º ano nas duas coortes (54,8% e 57,1%). Assinale-se também que nem sempre foi possível determinar a natureza das mudanças referidas, podendo supor-se que entre estas se contam sobretudo a separação dos pais, o falecimento de familiares ou o nascimento de irmãos.

**Quadro 3. Mudança na estrutura familiar: frequências e percentagens**

	Sim		Não		Total	
	N	%	N%	%	N	%
Primeira coorte (2º ano)						
<i>Desistentes</i>	34	54,8	28	45,2	62	100,0
<i>Persistentes</i>	89	25,6	259	74,4	348	100,0
Total	123	30,0	287	70,0	410	100,0
Segunda coorte (4º ano)						
<i>Desistentes</i>	36	57,1	27	42,9	63	100,0
<i>Persistentes</i>	54	14,0	331	86,0	385	100,0
Total	90	20,1	358	79,9	448	100,0

*Desistentes*: alunos que abandonaram a escola. *Persistentes*: alunos que prosseguiram os estudos.

Dados de outras investigações sugerem que, quando a mudança é sinónimo de desagregação da estrutura parental, nomeadamente durante a adolescência, a probabilidade de obter um diploma tende a diminuir (Sanderfur, McLanahand & Wojtkiewicz, 1992). Este efeito parece, aliás, ser mais negativo para os rapazes do que para as raparigas (Weng, Newcomb & Bentler, 1988).

No Quadro 4, apresentam-se as informações relativas à extensão da fratria. No que diz respeito a esta variável, a diferença entre os dois grupos não é estatisticamente significativa nem para a primeira coorte [ $F(1, 407) = 0,376$ ;  $p = 0,540$ ] nem para a segunda [ $F(1, 170) = 0,151$ ;  $p = 0,698$ ].

**Quadro 4. Extensão da fratria: médias e desvios-padrão**

	N	M	DP
Primeira coorte (2º ano)			
<i>Desistentes</i>	62	0,84	0,91
<i>Persistentes</i>	347	0,90	0,67
Segunda coorte (4º ano)			
<i>Desistentes</i>	56	1,20	1,21
<i>Persistentes</i>	116	1,09	1,76

*Desistentes*: alunos que abandonaram a escola. *Persistentes*: alunos que prosseguiram os estudos.

Assim, ao contrário do que em outros estudos se verifica (Ekstrom, Goertz, Pollack & Rock, 1986; Violette, 1991), os alunos *desistentes* não se diferenciam significativamente dos *persistentes* quanto ao número de irmãos.

Além dos factores familiares, foram analisadas outras variáveis mais directamente relacionadas com o percurso escolar dos alunos. Neste âmbito, particular atenção foi prestada às dificuldades de aprendizagem no Ensino básico, ao número de repetências e às atitudes negativas dos alunos face à escola, bem como à ocupação dos tempos livres ou actividades extra-curriculares.

**Quadro 5. Dificuldades de aprendizagem no Ensino básico: médias e desvios-padrão**

	Pai			Mãe		
	N	M	DP	N	M	DP
Primeira coorte (2º ano)						
<i>Desistentes</i>	51	1,16	1,16	72	1,67	1,07
<i>Persistentes</i>	322	0,39	0,79	347	0,54	0,95
Segunda coorte (4º ano)						
<i>Desistentes</i>	44	1,3	1,2	60	2,0	0,9
<i>Persistentes</i>	351	0,5	0,9	381	0,6	1,0

*Desistentes*: alunos que abandonaram a escola. *Persistentes*: alunos que prosseguiram os estudos.

O Quadro 5 reproduz os valores das médias e desvios-padrão relativos às dificuldades de aprendizagem tal como foram percebidas por pais e professores no momento da primeira avaliação, ou seja, quando os alunos ainda frequentavam o segundo ou quarto anos do Ensino básico.

Note-se que as maiores dificuldades de aprendizagem aparecem, em ambas as coortes, nos alunos *desistentes*. As análises da variância revelam diferenças muito significativas entre estes alunos e os que continuam na escola. Esta conclusão é válida tanto no que diz respeito à percepção das dificuldades dos alunos por parte dos pais [F (1, 371) = 35,847;  $p < 0,001$ ] e dos professores [F (1, 417) = 79,033;  $p < 0,001$ ] da primeira coorte, como à percepção dessas dificuldades por parte dos pais [F (1, 395) = 33,20;  $p < 0,001$ ] e professores [F (1, 441) = 101,91;  $p < 0,001$ ] da segunda coorte.

De uma maneira geral, as dificuldades de aprendizagem traduzem-se em experiências escolares negativas que quase sempre incluem um fraco rendimento académico (Cairns, Cairns & Neckerman, 1989; Ensminger & Slusarcick, 1992; Howell & Frese, 1982; Janosz & Le Blanc, 1997; Wehlage & Rutter, 1986). Esse fraco rendimento expressa-se frequentemente através de repetências cuja análise constitui uma outra forma de avaliar a influência das dificuldades de aprendizagem sobre o abandono precoce (Cairns, Cairns & Neckerman, 1989).

No Quadro 6, apresentam-se os valores das médias e desvios-padrão calculados a partir dos dados recolhidos nas últimas avaliações sobre o número de repetências.

**Quadro 6. Número de repetências: médias e desvios-padrão**

	N	M	DP
Primeira coorte (2º ano)			
<i>Desistentes</i>	59	2,42	1,10
<i>Persistentes</i>	340	1,02	1,06
Segunda coorte (4º ano)			
<i>Desistentes</i>	59	2,41	1,18
<i>Persistentes</i>	351	1,25	1,27

*Desistentes*: alunos que abandonaram a escola. *Persistentes*: alunos que prosseguiram os estudos.

Tais valores indicam que os sujeitos com abandono precoce têm mais repetências ao longo do seu percurso escolar do que aqueles que persistem nos estudos para além do 9.º ano. Mais concretamente, na primeira coorte os *desistentes* têm, em

média, mais de duas repetências, enquanto os *persistentes* têm apenas uma. Na segunda coorte, os valores são semelhantes para os *desistentes* mas a média de repetências aumenta ligeiramente para os *persistentes*. Todavia, quer numa coorte [F (1, 397) = 87,081; p < 0,001] quer na outra [F (1, 408) = 43,135; p < 0,001] as diferenças entre os dois grupos são muito significativas.

Vale a pena registar a concordância entre estes resultados e as conclusões de uma extensa literatura que salienta o facto de o abandono escolar ser, muitas vezes, o último elo de um percurso marcado pelo insucesso escolar ou por dificuldades de aprendizagem presentes desde a infância. Mas se este tipo de percurso se afigura crucial como factor de risco do abandono, a verdade é que não é certamente o único. Com efeito, existem diversos outros factores ligados à organização e ao funcionamento da escola que podem também interferir nesse processo. Isso foi demonstrado há já várias décadas por Rutter e colaboradores (1979) nos seus estudos de Londres e, depois, confirmado em vários estudos mais recentes (v.g., Bos, Ruijters & Visscher, 1990; Entwisle, 1990; Hrimech, Théoret, Hardy & Garepy, 1993). Assim se compreenderá mais facilmente que no grupo de abandono precoce haja jovens cujo percurso escolar não comporta repetências.

De acordo com o Quadro 7, os alunos com abandono precoce têm em relação à escola atitudes mais negativas do que os alunos *persistentes*. Também desta vez, as diferenças entre os dois grupos são muito significativas tanto na primeira coorte [F (1, 409) = 21,366; p < 0,001] como na segunda [F (1, 411) = 7,658; p = 0,006].

**Quadro 7. Atitudes negativas em relação à escola: médias e desvios-padrão**

	N	M	DP
Primeira coorte (2º ano)			
<i>Desistentes</i>	63	2,16	1,71
<i>Persistentes</i>	348	1,28	1,33
Segunda coorte (4º ano)			
<i>Desistentes</i>	59	2,3	2,4
<i>Persistentes</i>	354	1,7	1,5

*Desistentes*: alunos que abandonaram a escola. *Persistentes*: alunos que prosseguiram os estudos.

Tais resultados parecem reforçar as conclusões de outras pesquisas que salientam o facto de os alunos *desistentes* tenderem, em média, a respeitar menos as regras adoptadas nas escolas, desafiarem mais a autoridade do professor e provocarem mais brigas com os colegas. Além disso, mostram-se pouco motivados para os

estudos e não se envolvem nas actividades escolares (v. g., Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004).

No que à ocupação de tempos livres se refere, os dados inscritos no Quadro 8 mostram que os jovens que continuam na escola participam em mais actividades extra-escolares do que aqueles que a abandonam antes de concluir o 9.º ano. As diferenças entre os dois grupos continuam a ser estatisticamente muito significativas quer na primeira [F (1, 399) = 29.870; p < 0.001] quer na segunda coorte [F (1, 404) = 65.474; p < 0.001].

**Quadro 8. Actividades extra-escolares: médias e desvios-padrão**

	N	M	DP
Primeira coorte (2º ano)			
<i>Desistentes</i>	60	2,33	1,05
<i>Persistentes</i>	341	3,35	1,37
Segunda coorte (4º ano)			
<i>Desistentes</i>	58	1,6	0,8
<i>Persistentes</i>	348	3,3	1,5

*Desistentes*: alunos que abandonaram a escola. *Persistentes*: alunos que prosseguiram os estudos.

Registe-se, mais uma vez, a concordância entre os resultados obtidos e as conclusões de outros trabalhos que salientam o facto de os jovens que abandonam a escola participarem menos em actividades extra-curriculares do que os que continuam os seus estudos (Janosz, Le Blanc, Boulerice & Tremblay, 1997; Self, 1985; Violette, 1991). Ao que tudo indica, estas actividades contribuem para um melhor rendimento escolar, facilitam o respeito pela ordem social e levam à emergência de novos interesses sociais e culturais (v. g., Mahoney & Cairns, 1997; Mahoney, Stattin & Magnusson, 2001).

Finalmente, reconhecendo a importância que os amigos assumem, sobretudo durante a adolescência, procedeu-se à análise da relação entre esta variável e o abandono escolar.

Conforme se pode observar no Quadro 9, os alunos que continuaram na escola além do 9.º ano referem ter mais amigos íntimos ou amigos em quem se pode confiar que os *desistentes*. A diferença entre as médias dos dois grupos é significativa para a primeira coorte [F (1, 363) = 5,215; p = 0,023] e muito significativa para a segunda [F (1, 374) = 10,380; p = 0,01].

**Quadro 9. Amigos íntimos: médias e desvios-padrão**

	N	M	DP
Primeira coorte (2º ano)			
<i>Desistentes</i>	58	2,43	2,01
<i>Persistentes</i>	307	3,49	3,43
Segunda coorte (4º ano)			
<i>Desistentes</i>	56	2,4	2,0
<i>Persistentes</i>	320	4,0	3,8

*Desistentes*: alunos que abandonaram a escola. *Persistentes*: alunos que prosseguiram os estudos.

Sendo assim, quanto maior for o número de os amigos íntimos maior será também a probabilidade de persistir nos estudos. À primeira vista, esta conclusão difere daquela a que Janosz, Le Blanc, Boulerice e Tremblay (1997) chegaram numa investigação realizada no Québec. Com efeito, os autores sublinham o facto dos alunos *desistentes* terem mais amigos do que os futuros diplomados embora esses amigos apresentem mais condutas desviantes. É possível que, neste estudo, o menor número de amigos por parte dos *desistentes* reflecta simplesmente menos oportunidades de fazer amigos pois, ao abandonarem a escola, deixam de ter tantos jovens da mesma idade à sua volta.

## Conclusão

Os dados recolhidos neste estudo permitem concluir que o abandono escolar precoce é um fenómeno com uma elevada prevalência em Portugal. Na verdade, verificou-se que 18% dos sujeitos da primeira coorte e 15,3% dos sujeitos da segunda abandonaram os estudos antes de concluir o 9.º ano de escolaridade. Tendo em conta que tais valores foram encontrados no âmbito de um estudo longitudinal em curso desde 1992/93 no Concelho de Coimbra, é de admitir que em regiões mais desfavorecidas a taxa de abandono se apresente ainda mais elevada. O mesmo se poderia ainda dizer com mais razão, se a nossa análise incidisse sobre os que abandonam a escola sem concluir o 12.º ano.

À semelhança do que outras pesquisas salientam, estes resultados mostram que entre os alunos *desistentes* há mais rapazes do que raparigas e que os *desistentes* se diferenciam em múltiplos aspectos dos seus pares cujo percurso académico se prolonga para além do 9.º ano. Assim, em termos familiares, os jovens que abandonaram precocemente a escola têm pais com menos habilitações académicas e

integram-se, em menor número, em famílias tradicionais. Por outro lado, parecem estar mais expostos à mudança na estrutura do agregado familiar durante a adolescência. No que à extensão da fratria diz respeito, não se confirma a tese que associa o abandono a um maior número de irmãos. Com efeito, as diferenças relativas a esta variável não são significativas e os *desistentes* da primeira coorte têm até menos irmãos. Como seria de esperar, em termos escolares, *persistentes* e *desistentes* continuam a diferenciar-se claramente. Estes últimos revelam, de facto, mais dificuldades de aprendizagem, têm mais repetências e apresentam mais atitudes negativas em relação à escola.

No seu conjunto, estes resultados põem em evidência um certo número de factores de risco, de natureza sociodemográfica, ligados ao abandono precoce. São factores que importa ter em devida conta quando se trata de identificar eventuais candidatos a programas de prevenção ou de apoio. Por exemplo, torna-se necessário que tais programas sejam abrangentes, ou seja, que se centrem em vários factores e não apenas num deles como, por exemplo, nas dificuldades de aprendizagem. Caso contrário, deixarão seguramente de parte alunos que neles deveriam participar. Por outro lado, importa que esses programas sejam implementados logo no início do Ensino básico, pois é nessa altura que os primeiros factores de risco tendem a manifestar-se. A este propósito vale a pena referir o facto de a retenção escolar precoce poder provocar um decréscimo da auto-estima do aluno e conduzir quer ao enfraquecimento da vinculação à escola quer à tendência para integrar com pares desviantes. De salientar também é a necessidade de adaptar tais programas à idade em que os alunos se encontram, uma vez que os factores de risco não são necessariamente os mesmos nas diversas fases do desenvolvimento. Enfim, a implementação de programas para os alunos não dispensa o investimento na formação de professores que deve ir além dos aspectos pedagógicos relativos a uma disciplina específica e, portanto, integrar componentes relativas à grande diversidade de problemas envolvidos no abandono escolar. Um desses problemas é precisamente o que diz respeito às dificuldades de aprendizagem e à retenção escolar logo nos primeiros anos do Ensino básico.

## **Bibliografia**

- Bos, K., Ruijters, A. & Visscher, A. (1990). Truancy, drop-out, class repeating, and their relation with school characteristics. *Educational Research*, 32(3), 175-185.
- Blackorby, J., Edgar, E. & Kortering, L. J. (1991). A third of our youth? A look at the problem of high school dropout among students with mild handicaps. *The Journal of Special Education*, 25, 102-113.

- Cairns, R. B., Cairns, B. & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Entwisle, D. R. (1990). Schools and adolescent. In S.S. Feldman & G. R. Elliott (Eds). *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 197-224). Cambridge: Harvard University Press.
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M. & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings of a national study. In G. Natriello (Ed.), *School dropouts, patterns and policies*. New York: Teachers College Press.
- Ensminger, M. E. & Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, 65 (April), 95-113.
- Fagan, J. & Pabon, E. (1983). Contributions of delinquency and substance use to school dropout among inner-city youth. *Youth & Society*, 21(3), 306-354.
- Fonseca, A. C., Rebelo, J. A., Ferreira, A. G., Sanches, M. F., Pires, C. L. & Gregório, M. H. (1998). Problemas emocionais nos alunos do ensino básico: frequência, características e evolução. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXII, 2, 163-186.
- Fonseca, A. C., Rebelo, J. A. & Damião, H. (2006). *O desenvolvimento dos comportamentos anti-sociais: Factores de risco e factores de protecção* (POCTI/ 36532/PSI /2000). Relatório enviado à Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Fortin, L. & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : Facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXV(2), 359-374.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 36 (3), 219-231.
- French, D. C. & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behaviour. *Journal of Research on Adolescent*, 11, 225-244.
- Friedman, A. F., Glickman, N. & Utada, A. (1985). Does drug and alcohol use lead to failure to graduate from high school? *Journal of Drug Education*, 15, 353-364.
- Howell, F. M. & Frese, W. (1982). Early transition into adult roles: some antecedents and outcomes. *American Educational Research Journal*, 19(1), 51-73.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behaviour problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111(1), 127-155.
- Hrimech, M., Théoret, M., Hardy, J.-H. & Gariépy, W. (1993). *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'Île de Montréal*. Montréal: Fondation du Conseil de l'Île de Montréal.
- INE - Instituto Nacional de Estatística (2001). *XIV Recenseamento Geral da População (Censos 2001)*. Lisboa: INE.
- INE - Instituto Nacional de Estatística (2007). *Inquérito ao emprego - 2.º trimestre 2007*. Consultado em Outubro de 2007, <http://www.ine.pt>
- Janosz, M. & Le Blanc, M. (2000). Abandono escolar na adolescência : factores comuns e trajetórias múltiplas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII, 1, 2 e 3, 341-403.



- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: a test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (6), 733-759.
- Janosz, M., Georges, P. & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27(2), 285-306.
- Janosz, M. & Le Blanc, M. (1997). Les décrocheurs potentiels au secondaire: prévalence, facteurs de risque et dépistage. *Prisme*, 7(2), 12-27.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A. & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38, 525-549.
- Le Blanc, M. (1996). *MASPAQ: Mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois. Manuel et guide d'utilisation* (3.<sup>e</sup> ed.). Montréal: École de Psychoéducation.
- Mahoney, J. L. & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33, 241-253.
- Mahoney, J. L., Stattin, H. & Magnusson, D. (2001). Youth recreation centre participation and criminal offending: A 20-year longitudinal study of Swedish boys: *International Journal of Behavioral Development*, 25 (6), 509-520.
- McNeal, R. B. Jr. (1999). Parental involvement as social capital : Differential effectiveness on science achievement, truancy and dropping out. *Social Forces*, 78, 117-144.
- MEQ (1991). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- ME - Ministério da Educação (2003). *Cartografia do abandono e insucesso escolar*. Lisboa: ME.
- ME - Ministério da Educação (2007). *Abandono escolar reduzido para 36,3%*. Consultado em outubro de 2007, <http://www.portugal.gov.pt>
- Rumberger, R. W (1983). Dropping out of high school: the influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, 20 (2), 199-220.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: a review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Sanderfur, G. D., McLanahan, S. M. & Wojtkiewicz, R. A. (1992). The effects of parental marital status during adolescence on high school graduation. *Social Forces*, 71(1), 103-121.
- Simões, A., Ferreira, J. A., Fonseca, A. C. & Rebelo, J. A. (1995). Um estudo dos distúrbios do comportamento e dificuldades de aprendizagem no ensino básico: opções metodológicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, 3, 55-68.
- Self, T. C. (1985). *Dropouts: a review of literature. Project talent search*. Monroe: Northeast Louisiana University.
- Vickers, H. S. (1994). Young children at risk: Differences in family functioning. *Journal of Educational Research*, 87, 262-270.

- Violette, M. (1991). *L'école... facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir: enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Weng, L., Newcomb, M. D. & Bentler, P. M. (1988). Factors influencing non-completion of high schools: A comparison of methodologies. *Educational Research Quarterly*, 12(2), 8-22.
- Wehlage, G. G. & Rutter, R. A. (1986). Dropping out : how much do schools contribute to the problem? In G. Natriello (Ed.), *School dropouts, patterns and policies* (pp. 70-88). New York: Teachers College Press.

### **Résumé**

Dans cet article nous analysons des données sur l'abandon scolaire précoce recueillies auprès d'un échantillon d'élèves ayant fréquenté des écoles publiques de la commune de Coimbra. Ces données aux deux cohortes les plus jeunes d'une étude commencée dans cette région, en 1992-1993. Une attention particulière a été portée sur l'analyse des taux de prévalence de l'abandon scolaire précoce et le rapport entre ce phénomène et les différents facteurs sociodémographiques.

### **Abstract**

In this paper the authors analyse and discuss data on early school dropout, from a large sample of students originally attending public schools in the County of Coimbra. These data were collected from the two younger cohorts of a large longitudinal study initiated in 1992-1993 in this region. Particular attention was devoted to prevalence rates of early dropout and their relationships with several sociodemographic factors. Finally, some implications were drawn from these findings for the definition of new educational politics and teachers' training.