



Sónia Maria Maciel dos Santos

ATITUDES E PERCEÇÃO DE RISCO FACE AO RISCO  
DE ABANDONO ESCOLAR: UM ESTUDO PRELIMINAR  
COM ACADÉMICOS E PROFESSORES

Tese de Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo, apresentada à Faculdade Psicologia e de Ciências da Educação e à Faculdade de Economia sob orientação do Professor Doutor José Miguel Andrade de Pina Pereira de Oliveira.

Setembro/2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Sónia Maria Maciel dos Santos

ATITUDES E PERCEÇÃO DE RISCO FACE AO RISCO  
DE ABANDONO ESCOLAR: UM ESTUDO PRELIMINAR  
COM ACADÉMICOS E PROFESSORES

Tese de Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo, apresentada à Faculdade Psicologia e de Ciências da Educação e à Faculdade de Economia sob orientação do Professor Doutor José Miguel Andrade de Pina Pereira de Oliveira.

Setembro/2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**Imagem da capa:** cedido gentilmente pelo autor Chona – Hernan Kazanda

**Título:** Sentados

Imagem criada digitalmente em 2011, duas imagens realizadas em colaboração com avós da etnia Muinane y Macuna para o texto de Etno-Educação na Amazônia Colombiana. Sentando, é a maneira que o conhecimento de toda abundância é transmitido.

*Ao meu filho Samuel*

## RESUMO

Parte-se da visão atual do abandono escolar que o descreve como um dos problemas sociais mais importantes do nosso tempo, tanto pela dimensão que atinge, como pelas consequências que lhe estão associadas. Este estudo teve como principal objetivo compreender em que medida «Acadêmicos» (docentes/investigadores universitários) e «Professores» (docentes do 1º e 2º ciclo) formam as suas atitudes face ao risco de abandono de forma diferenciada, em linha com as respetivas inscrições profissionais determinantes da distância variável do agenciamento concreto das suas ações enquanto atores envolvidos no processo educativo. Depois de um roteiro teórico articulando noções de risco, risco cultural, sociedade de risco e perceção de risco, segue-se uma revisão da literatura sobre o risco de abandono escolar procurando identificar quais os fatores que, no entender da comunidade científica dedicada ao seu estudo, mais fortemente contribuem para o fenómeno. Com base em quatro fatores identificados, procedeu-se à construção de quatro subescalas (Família, Aluno, Escola e Contexto) que por junto designamos de Escala de Avaliação de Atitudes Face ao Risco de Abandono Escolar. Constituídas por um *corpus* de itens descritores de situações e comportamentos associados ao abandono escolar, procuram avaliar de três formas distintas – Tomada de Risco, Perceção de Risco e Perceção de Benefícios - conteúdos que se supõe compor tais atitudes. A análise e interpretação dos dados recolhidos através das escalas com amostras de conveniência de Acadêmicos (N = 8) e Professores (N = 11), permitem sugerir pistas úteis para a consideração de como atitudes face ao risco de abandono escolar divergentes podem constituir um banco de competências para lidar com este risco da parte destas populações específicas e de outras (famílias, políticos, técnicos do Serviço Social, etc.) que no futuro se pretenda, dentro da mesma lógica, avaliar.

**Palavras-chaves:** atitude em relação ao risco, perceção de risco, risco de abandono escolar

## **ABSTRACT**

This work starts by taking the side of the current vision depicting school dropout as one of the most important social issues of our time, both due to the dimension it reaches and the consequences associated with. This study aimed to understand the extent to which «Academic» (faculty / university researchers) and «Teachers» (teachers of the 1st and 2nd cycle) form differently their attitudes towards risk of school dropout, in line with the respective Professional inscriptions, determinants of the variable distance of the concrete actions of their agency while actors involved in the educational process. After drawing a theoretical roadmap articulating notions of risk, cultural risk, risk perception and risk society, the work follows by reviewing the literature on school dropout risk, seeking to identify the factors that, in the opinion of the scientific community dedicated to its study more strongly contribute to the phenomenon. Based on four identified factors, we proceeded to construct four subscales (Family, Student, School, and Context) which as a whole we designate by Assessment Scale Facing Attitudes towards School Dropout Risk. Comprising a corpus of items descriptors and situations associated with dropout behavior, these scales seek to evaluate risk of school dropout in three different ways - Risk Taking, Risk Perception and Perception of Benefits - contents that supposedly compose such attitudes. The analysis and interpretation of the data collected through the scales with convenience samples of Academics (N = 8) and Teachers (N = 11), allowed us to suggest useful avenues for consideration of how attitudes towards school dropout risk may constitute skills to deal with this risk in both studied populations but also within other specific populations (families, politicians, Social Services, etc.) in the future if desired, within the same logic, evaluate.

**Keywords:** attitude towards risk, risk perception, school dropout risk

## RÉSUMÉ

On démarre ce travail partant de la vision actuelle sur le décrochage scolaire qui le décrit comme l'un des problèmes sociaux les plus importants de notre époque, à la fois pour l'extension qu'il a atteint aussi que pour les conséquences qui y sont associées. Cette étude visait à comprendre dans quelle mesure les «académiques» (professeurs universitaires/chercheurs) et «enseignants» (de l'école primaire et secondaire) forment différemment leurs attitudes envers le risque de décrochage scolaire, sentées d'être en ligne avec ses respectives inscriptions professionnels, déterminants d'une distance variable des actions concrètes de son agence en tant qu'acteurs impliqués dans le processus éducatif. Après avoir tracer une feuille de route théorique articulant les notions de risque, le risque culturel, la perception du risque et de la société du risque, le travail s'est suivi d'une revue de la littérature sur le risque de décrochage scolaire. Celle-ci cherche à identifier les facteurs qui, à l'avis de la communauté scientifique dédiée à son étude, plus fortement y contribuent. Sur la base de quatre facteurs identifiés, nous avons procédé à la construction de quatre sous-échelles (Famille, Élève, École et Contexte) qui dans son ensemble nous avons appelé Échelle d'évaluation des Attitudes Envers le Risque de Décrochage Scolaire. Constituées par un corpus de items descripteurs de divers situations liées au comportement de décrochage scolaire, chacune d'elles cherche à évaluer en des trois façons différentes contenus dont il est censé d'être composées de telles attitudes: la prise de risque, la perception du risque et la perception des bénéfices. L'analyse et l'interprétation des données recueillies sur des échantillons de convenance d'Académiques (N = 8) et d'Enseignants (N = 11), nous permet proposer des pistes utiles à l'examen de l'évolution des attitudes divergentes envers le risque de décrochage scolaire de ces populations. À l'avenir celles-ci peuvent constituer une banque compétences pour faire face au risque de décrochage scolaire qui, si on le souhaite, on peut évaluer dans la même logique auprès d'autres populations spécifiques engagées au phénomène comme les familles, les politiciens, les techniciens du services social, etc.

**Mots-clés:** attitude envers le risque, perception du risque, risque de décrochage scolaire

## **AGRADECIMENTOS**

É chegado o momento de reconhecer que esse trabalho só pode ser possível com o excelente contributo de todos aqueles que assim o permitiram:

Ao Professor Doutor José Miguel Andrade Pina Pereira de Oliveira, orientador científico desta dissertação, agradeço o compromisso assumido, o empenho que colocou neste trabalho, os níveis de exigência dos desafios que me lançou e os suportes, formais e informais, que disponibilizou. Agradeço ainda, por confiar em minha capacidade de realizar este trabalho, os conselhos preciosos, a análise rigorosa de cada capítulo, os esclarecimentos e os comentários sempre oportunos e que espero saber aproveitar todo conhecimento transmitido. Pela consideração e respeito aos meus questionamentos e interesses. Obrigada por permitir-me e ajudar-me a dar esse importante passo na minha vida, levarei para a vida o respeito e amizade.

Às Faculdades de Economia, e em especial de Psicologia e de Ciências da Educação, nas pessoas dos seus docentes, investigadores, administradores e funcionários. Um especial agradecimento às Professoras do curso de Serviço Social, Doutoradas Clara Santos, Cristina Albuquerque e Helena Almeida que me conduziram até à licenciatura e que ao longo desses anos, muito partilharam uma palavra amiga, uma história e vários sorrisos. Aos funcionários: Dr.<sup>a</sup> Margarida Umbelino, Dr.<sup>a</sup> Elisa Rodrigues, Lurdes Sousa, Cristina Seixas, Miguel Silva, ao Sr. Nuno e Ana Mendes pela solidariedade e disponibilidade inesgotáveis.

Aos meus Pais, fonte de encorajamento, apesar do oceano que nos separa, agradeço de coração, pela sólida base que me ofereceram e por tudo aquilo que sou hoje. Aos meus irmãos e sobrinhos, fonte de incentivo e carinho.

Aos meus Tios e Padrinhos José Marcos Szmyhiel e Adélia Szmyhiel, que tantas vezes de longe se fez perto e me ajudaram muito mais do que imaginam.

Aos colegas do MISIE, Alice, João, Carla, Maribel e Sara pelo companheirismo e partilha de conhecimento se transformaram em verdadeiros amigos.

A todos, os meus sinceros, agradecimentos!

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	16
1. Evolução conceitual do risco a cultura de novas oportunidades .....	16
1.1. O conceito de risco.....	16
1.2. Universalização da noção de risco .....	18
1.3. Os mesmos valores, os mesmos receios.....	23
1.4. Percepção de risco.....	32
2. Fatores e causas do abandono escolar .....	39
2.1. Os novos riscos sociais.....	39
2.2. Educação: uma questão de sobrevivência humana.....	42
2.3. O abandono escolar e a geração “nem-nem” .....	44
<b>CAPÍTULO II – ESTUDOS EMPÍRICOS</b> .....	57
2. Metodologia .....	57
2.1. Definição dos objetivos do estudo.....	58
2.2. Conceptualização do estudo empírico.....	60
2.3. População e Amostra.....	61
2.4. Procedimentos .....	62
3. Instrumentos de recolha e análise de dados.....	63
3.1. Análise documental .....	64
3.2. Ficha de dados pessoais.....	64
3.3. Inquérito por meio de escalas.....	65
4. Técnicas de tratamentos de dados .....	68
<b>CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	69
3. Análise e discussão dos resultados.....	69
3.1. Reporte dos resultados da MANOVA.....	70
3.2. Regressão Linear da Tomada de Risco -> Percepção de Risco e de Benefícios .....	72
3.3. Discussão dos Resultados das Escalas de Tomada de Risco, Percepção de Risco e Percepção de Benefícios.....	73
<b>CONCLUSÃO</b> .....	78
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	80
<b>ANEXOS</b> .....	88

Anexo I – Consentimento informado .....	89
Anexo II – Ficha de dados pessoais .....	91
Anexo III – Escala de Tomada de Risco «Académicos» .....	93
Anexo IV – Escala de Perceção de Risco e Perceção de Benefícios «Académicos» .....	96
Anexo V – Escala de Tomada de Risco «Professores» .....	107
Anexo VI – Escala de Perceção de Risco e Perceção de Benefícios «Professores» .....	110
Anexo VII – Fatores considerados determinantes do abandono escolar .....	121

## **Índice de Quadros**

**Quadro 1** – Meta UE2020

**Quadro 2** – Programa Educação 2015

**Quadro 3** – Valores médios e desvios-padrão

**Quadro 4** - Valores médios e desvios-padrão das pontuações de Tomada de Risco obtidas nas subescalas “família” e “aluno” nos dois grupos de Professores e Académicos

**Quadro 5** - Valores médios e desvios-padrão das pontuações de Perceção de Risco obtidas nas subescalas “família” e “aluno” nos dois grupos de Professores e Académicos

**Quadro 6** - Valores médios e desvios-padrão das pontuações de Perceção de Benefícios obtidas nas subescalas “família” e “aluno” nos dois grupos de Professores e Académicos.

## **Índice de Gráficos**

**Gráfico 1** - Pontuação média nas escalas de tomada de risco, perceção de risco e perceção de benefícios.

**Gráfico 2** - Pontuações médias em todas as subescalas de tomada de risco, perceção de risco e perceção de benefícios.

## **Índice de Figuras**

**Figura 1** – População residente (%) do grupo etário 25-64 por nível de escolaridade mais elevado completo.

**Figura 2** – Indicadores Portugal e UE28

## **Índice de Abreviaturas e Siglas**

**CRP** – Constituição da República Portuguesa

**EB** – Escola Básica

**EE** – Estado da Educação

**EPIS** – Empresários pela Inclusão Social

**EPB** – Escala de Perceção de Benefícios

**EPR** – Escala de Perceção de Risco

**ETR** – Escala de Tomada de Risco

**EUROSTAT** - Organismo de Estatística da União Europeia

**FPCE** – Faculdade de psicologia e de Ciências da Educação

**INE** - Instituto Nacional de Estatística

**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**PORDATA** – Base de Dados Portugal Contemporâneo

**PNAPAE** – Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar

**SRA** - A Society for Risk Analysis

**UE** – União Europeia

**UC** – Universidade de Coimbra

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

**WDR** – World Development Reports

*O problema dos limites do nosso conhecimento é, ao mesmo tempo, o problema do ilimitado do conhecimento. Sabemos que há um campo inaudito do desconhecido, talvez do impossível de conhecer e que a aventura humana do conhecimento e da investigação é interrogar incessantemente um universo que, a cada novo conhecimento, nos dá mais um mistério e mais um paradoxo.*

*Edgar Morin, 1994: 61.*

## INTRODUÇÃO

A incerteza, a insegurança e o medo invadem nossas vidas. Em todos os campos da sociedade contemporânea, no nosso dia-a-dia, nos sentimos indefesos e impotentes. Estamos constantemente em risco. Tanto em relação aos riscos conhecidos quanto aos não conhecidos, nos tornamos incapazes de lidar com eles, tanto por nos proteger quanto por minimizar seus danos.

É uma evidência que a concepção de risco não é igual para todos, tanto quanto a humanidade enfrenta situações ameaçadoras de diversa ordem: guerras, conflitos, tsunamis, efeitos indesejáveis das tecnologias ou mesmo aquelas que decorrem da vida cotidiana em função de modos e estilos de vidas das pessoas ou grupos sociais. Disso são exemplos as situações de trabalho, os tipos de consumo, os hábitos culturais e, claro está, a educação.

Esta última, no contexto atual, juntamente com a formação, tende a ser comum a todos os portugueses. Porém, as condições de sucesso escolar não estão ainda garantidas para um grande número de alunos. O “mau resultado, falta de êxito, desastre, fracasso” (Costa e Melo, *cit.* por Miranda, 2010: 4), ou as reprovações, atrasos, repetências, abandono, desadaptação, desinteresse, desmotivação e fracasso (Benavente, 1976) são fatos observados e medidos que remetem para o insucesso e, que com grande probabilidade, levam ao abandono escolar.

Ora, o abandono escolar tem sido alvo de inúmeros estudos, reflexões e preocupações, tanto por parte dos governantes quanto de investigadores das Ciências de Educação, bem como de todos os agentes sociais envolvidos num processo que hoje é cada vez mais complexo e de difícil apreensão, para o leigo como para o especialista de toda a sorte, já para não falar do agente político. No que toca ao Serviço Social, os novos conjuntos de problemáticas e desigualdades de que o abandono escolar é causa e sintoma confrontam-no com exigências reflexivas e de inovação.

Enquanto Assistente Social considere pertinente abordar a problemática do abandono escolar, posicionada enquanto agente mediador e facilitador na inserção socioeconómica de indivíduos, famílias e grupos populacionais face a cenários de vulnerabilidade, exclusão, desigualdades sócio-económico-culturais, precarização ou com comportamentos de risco social.

O interesse pelo tema justifica-se por vários motivos. Dada a importância da escola na sociedade atual, onde o índice do valor pessoal do sujeito está presente na expressão do êxito ou do fracasso do desenvolvimento pessoal. Mas ainda, o abandono escolar mantém-se um problema atual, tanto pelos números que atinge, bem como pelas consequências que lhe estão associadas, condicionando, quer a nível da qualidade do capital humano, quer a nível social, constituindo assim, um obstáculo ao crescimento económico. A este propósito, importa referir alguns dados recentes relativos à problemática:

Segundo o último relatório da Base de Dados Portugal Contemporâneo [PORDATA]<sup>1</sup> (2014), intitulado “*Retrato de Portugal na Europa*”, e que apresenta os dados respeitantes à Educação de 2013, a taxa de abandono escolar, entre os 18 e 24 anos, foi de 19,2%. A meta fixada no âmbito da estratégia Europa 2020 é de reduzir a atual taxa média do abandono escolar precoce da União Europeia [UE] de 14,4% para 10% até ao final da década.

Ao longo dos últimos anos foram produzidos em Portugal inúmeros programas e medidas visando dar resposta numa tentativa de minorar o abandono escolar. Contudo, as taxas de abandono escolar em Portugal permanecem altas comparadas com as da UE28. É notório o esforço que Portugal tem vindo a desenvolver para qualificar os seus cidadãos, mesmo assim mantêm-se indicadores pouco animadores. (Estado da Educação [EE], 2012).

O abandono escolar é um dos problemas sociais mais importantes do nosso tempo. É urgente compreender que este fenómeno, entendido como o abandono das atividades escolares sem que o aluno tenha completado o percurso escolar obrigatório e/ou a idade legal para o fazer (Benavente *et al.*, 1994, *cit. in* Sousa, 2003), não pode ser encarado apenas como uma simples desistência.

Na verdade, vivemos na época do conhecimento, onde o acesso a informação dá-nos ferramentas importantes, transformando o abandono escolar num caso inevitável de desperdício de possíveis talentos. Daí que seja pertinente repensar muitas das medidas,

---

<sup>1</sup> A PORDATA, projeto da Fundação Francisco Manuel dos Santos, é um serviço gratuito de acesso a informação estatística sobre a sociedade portuguesa, desde 1960, sempre que possível, até à atualidade. O projeto PORDATA, contributo ao conhecimento informado da sociedade portuguesa, conta com a colaboração de mais de 55 entidades oficiais de informação, com destaque para o INE e o Eurostat.

concebidas e aplicadas, procurando o comprometimento de novos atores na procura de desenvolver programas e estratégias de prevenção exequíveis e eficazes.

Diante desse quadro, a pertinência desta investigação é inegável, o estudo e debate sobre este tema é fundamental.

A finalidade da presente investigação, “*Atitudes e Percepção de Risco face ao Risco de Abandono Escolar: um estudo preliminar com Académicos e Professores*”, é a de estudar duas categorias de autores envolvidos em diferentes níveis do processo educativo, procurando perceber se existe alguma convergência na forma como percebem o risco do abandono escolar e em que dimensões (família, aluno, escola e contexto) identificam o risco potencial de abandono escolar. Acresce ainda que é interessante verificar, na sequência do que aqui se estuda, se diferenças importantes entre estas populações não correspondem a atitudes face ao risco de abandono escolar que sugiram distintas formas de intervenção (políticas de intervenção) bem como as linhas sobre as quais se torna necessário maior integração e comunicação entre atores.

É facto, como vimos, que os números acima aludidos não abonam em favor do que se fez para debelar o abandono escolar. Na verdade, deixando de ser um problema social e educacional passou a ser um problema iminentemente económico. Por isso, torna-se indispensável repensar estratégias e políticas educacionais, bem como promover a participação de equipas multidisciplinares que agreguem várias visões passando, também, por um trabalho de intervenção e responsabilidade social.

O desenvolvimento do trabalho inicia-se, no capítulo I, com a revisão de literatura, procedendo-se a uma análise documental de livros, artigos de revistas científicas, dissertações de mestrado e doutoramento, legislação e *sites* da internet, procurando seleccionar a informação mais relevante que nos servisse de base para a identificação das várias dimensões do abandono escolar aquelas que resultam como mais determinantes. Foi o nosso escopo, nesta primeira abordagem, dar a conhecer o conceito de risco, e apresentando as suas principais definições com base nas diversas correntes que sobre ele se debruçam, a partir de diferentes pressupostos epistemológicos, bem como, algumas das teorias mais influentes neste âmbito apresentando um cenário rico para o diálogo e enriquecimento conceitual. É, também, nosso intuito dar a conhecer e sublinhar o lado positivo do risco, visto por muitos, como

oportunidade para encetar projetos empreendedores e não apenas como ameaça à sua concretização.

Tentaremos descrever a paisagem de risco e vulnerabilidade ao risco de abandono escolar apresentando alguns dados relativos a este fenómeno, às medidas concretizadas e aos projetos recentes, alguns dos quais sob orientação da União Europeia com metas previstas para 2020.

O que nos propomos fazer, no capítulo II passa pela descrição de algumas considerações relacionadas com o enquadramento metodológico e os seus procedimentos, onde se caracteriza a amostra e os instrumentos utilizados na recolha e tratamento dos dados. A organização, análise e interpretação dos dados recolhidos através de escalas psicométricas propositadamente construídas para o efeito, será norteada por um plano de interpretação que engloba essencialmente a comparação de medidas de pontuação obtidas junto de respondentes contactados numa lógica de amostragem de conveniência explorando a suas diferenças individuais em torno de duas categorias profissionais que distam do e se relacionam com o processo educativo de formas distintas.

O quadro metodológico encara a medida da disponibilidade para a tomada de risco associados ao abandono escolar (no sentido da mitigação ou prevenção) bem como das perceções de risco e de benefícios com ela associada, como central para atacar o problema de uma intervenção social programada que considere os diversos quadrantes perceptivos e intencionais requeridos para lidar com o abandono escolar.

O enquadramento teórico orientador dessa intenção de medida passa pela admissão de que, por meio de escalas psicométricas é possível capturar variações sistemáticas de acordo com a pertença a uma categoria populacional de natureza profissional envolvida no processo educativo, no caso presente Académicos (professores/investigadores universitários) e Professores (Escola Básica [EB] 1º e 2º ciclo, do concelho de Coimbra). Esta medida de diferenças individuais, de natureza ordinal (Escala do tipo Likert), permite, numa primeira abordagem, estabelecer um padrão de relação com o risco de abandono escolar em cada grupo populacional, em cada dimensão ou fator tomado pela literatura como causa proximal ou distal do abandono escolar: família, aluno, escola e contexto.

Num segundo momento permite a exploração das associações eventuais entre percepções de risco e benefícios e tomada de risco associados a tais fatores, em linha com os modelos financeiros e psicofísicos de risco-retorno estipulam (Weber, 2010), estabelecendo um padrão comparável entre grupos de atitudes face ao risco em cada fator. Por fim, as diferenças em cada uma das dimensões avaliadas de percepção (de risco e benefícios) e disponibilidade (tomada de risco), permitem estabelecer, na lógica da especificidade de domínio da Psicologia da Tomada de Decisão (Weber *et al.*, 2002), verdadeiras diferenças individuais e de grupo que remetem para os atributos percetivos e decisórios específicos dos domínios (i.e., os fatores repescados na revisão da literatura: família, aluno, escola e contexto).

No que toca a elaboração das escalas psicométricas o estado da arte da pesquisa sobre o abandono escolar aponta a família, o aluno, a escola e o contexto como supostos fatores determinantes para a causa do abandono escolar. O passo seguinte foi a construção das escalas com questões pertinentes e de fácil ocorrência relativa para cada fator, excetuando na escala de tomada de risco onde são considerados apenas dois fatores: família e aluno. Isto deve-se ao facto da Escala de Tomada de Risco [ETR] ser o modo como assumimos ou lidamos com situações incertas/risco, que, por isso, podem acarretar consequências desejáveis ou indesejáveis, no sentido da mitigação ou prevenção.

No capítulo III, apresenta-se a análise e discussão dos resultados obtidos junto da amostra «Académicos» e «Professores», através das escalas construídas para o efeito e posteriormente as principais conclusões que retiramos dessa análise, tentando desta forma cumprir com os objetivos propostos.

A tese finaliza com as Conclusões, onde é feito a análise e interpretação dos resultados obtidos e referidas limitações do estudo, precedendo as considerações finais da presente investigação e os anexos.

# CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA

## 1. Evolução conceitual do risco a cultura de novas oportunidades

### 1.1. O conceito de risco

Uma vez que o objeto de estudo desta investigação assenta no risco do abandono escolar, considera-se pertinente, antes de mais, abordar conceptualmente e resumidamente o risco, bem como o problema do abandono escolar.

O termo risco é entendido de diversas maneiras e seu estudo é orientado a partir de diferentes pressupostos epistemológicos, envolvendo diferentes posturas metodológicas e aplicações. Esta diversidade, longe de impedir a comunicação entre os campos do saber, representa um cenário rico para diálogo e enriquecimento conceitual. A própria natureza dos riscos não está circunscrita a uma dimensão da realidade, antes surgindo imersa em distintos contextos de vida e ação humana individual e coletiva que exprime toda a complexidade da sociedade contemporânea em seus diferentes embates e naturezas.

Faz-se necessária uma explicação acerca da palavra risco. Tal palavra pode ter vários significados dependendo de quem a escreve e com que fim, mesmo entre os especialistas: “Há claramente múltiplas concepções de risco. Na verdade, um parágrafo escrito por um especialista pode usar a palavra várias vezes, cada vez com um significado diferente, não reconhecido pelo autor.” (Slovic, 2002: 3). Daí não haver uma definição comumente aceita do termo “risco”, quer na ciência ou em percepção leiga (Renn, 1998). No entanto, muitas definições partem da noção de futuro antecipado ou de resultados incertos. A sua origem é incerta. Numa abordagem à etimologia da palavra Peretti-Watel (2004: 4) nota que “(...) os especialistas hesitam entre o espanhol *riesgo*, palavra em latim *risecum* «o que corta»” e o romano *rixicare*, «querelar», que deu origem a «rixa», que evocava a ideia de combate, logo de perigo.” (*Ibidem*). Ambas as definições remetem para ameaça e perigo. O surgimento tardio da palavra não significa que não se tivesse antes consciência de risco.

De acordo com Luhmann (1992) a palavra já aparecia em referências alemãs no século XVI e no inglês durante o século XVII. Tendo emergido já na pré-modernidade (séc. XIV) nos léxicos das línguas latinas, nas línguas anglo-saxônicas surge mais tarde

com o significado moderno de representar “a possibilidade de ocorrência de eventos vindouros, em um momento histórico onde o futuro passava a ser pensado como passível de controlo” (Spink, 2001: 1279) e que estava associada aos seguros marítimo e de viagens (Lupton, 1995). Nesta época o risco possuía uma conotação neutra: este descrevia a probabilidade de perdas e ganhos que poderiam ocorrer durante as viagens. As chances do navio voltar para a casa a salvo e com alguma fortuna eram colocadas contra a possibilidade deste se perder no mar (Douglas, 1991).

Durante o século XVIII, o conceito de risco começou a ser cientificado (...)” (Lupton, 1999: 6), com o desenvolvimento do cálculo estatístico do risco e a expansão da indústria seguradora. No século XIX dá-se o alargamento da noção de risco. Citando François Ewald, Deborah Lupton, explica que o risco, “deixa de estar localizada exclusivamente na natureza, para estar também nos seres humanos, na sua conduta, na sua liberdade, na relação entre eles, em resultado da sua associação, na sociedade.” (*Ibidem*).

Explicitando o seu ponto de vista, Luhmann (2001) refere que o termo risco apareceu para indicar que as nossas decisões podem ter resultados inesperados, que não são endossáveis a cosmologia, nem exprimem o sentido escondido da natureza ou as intenções ocultas de Deus. A generalização da consciência do risco em todos os sectores da experiência está frequentemente acompanhado de um adjetivo, que o qualifica e que o associa ao cotidiano dessa sociedade: (risco ambiental, risco tecnológico, risco nos investimentos, capital de risco, risco no casamento, risco no relacionamento íntimo, comportamentos de risco, risco social) colocou o homem perante os seus limites e impede-o de confiar na vida eterna e nas instituições que lha garantiam. Não significa dizer que as pessoas não tenham experimentado, antes da era moderna, alguma situação de perigo. Para Spink (2001), o que é ressaltado nesse conceito como novidade produzida pela modernidade é a (re)significação das situações de perigo, como uma tentativa de “*domesticar o futuro*”, ou seja, aprisioná-lo em uma rede explicativa de fatos conhecidos. A partir daqui, o risco é um complexo cultural que substitui o arrependimento em confissão.

Com uma conotação maioritariamente negativa, risco, um termo longe de uma definição consensual, abrange diferentes conceituações, entre tendências e abordagens

com diferentes graus de objetivismo e subjetivismo, carregado de incerteza mas, sempre presente em qualquer contexto discursivo. Risco um conceito omnipresente e universal.

## 1.2. Universalização da noção de risco

Quando falamos de risco temos a noção de que a preocupação está inscrita, mas será que a pessoa tem a noção de que determinados comportamentos poderão levar a um dano? Se tem essa noção, qual o mecanismo que utiliza para a mitigação<sup>2</sup> do risco? O risco pode identificar dimensões que podem preocupar, como por exemplo, o abandono escolar, nesse caso a “*preocupação*” como uma dimensão do risco, é uma dimensão importante e tem a ver com a redução do risco que terá impacto na percepção de risco. Por exemplo: faltar as aulas é uma ameaça potencial de dano, porém faltar muitas vezes as aulas apresentará um risco. Daí quanto o maior número de faltas maior o risco associado a ocorrência do abandono escolar. Outros exemplos são apresentados por Slovic (1997: 734), “é o risco de cancro (uma doença receada) pior que o risco de acidentes de carro (não receado)? É o risco imposto a uma criança mais sério que um risco conhecido e aceite voluntariamente por um adulto?” Portanto, toda atividade humana possui um risco associado. Pode-se mitigar o risco evitando determinadas atividades, porém não pode ser eliminado por completo.

Grande parte dos estudos não levam em conta como as populações experienciam os riscos, nem como estas percebem (se percebem) os riscos em sua vida. Em muitos casos, o resultado é o fracasso das ações mitigadores dos riscos. E, enquanto os especialistas procuram traçar estratégias em torno do risco e minimizar a incerteza, estas acabam muitas vezes por ter o efeito contrário e aumentar a ansiedade, pela intensidade da *preocupação* e atenção dada ao assunto (Lupton, 1999).

O conceito risco foi sendo utilizado cada vez mais em outras áreas devido a forte evolução tecnológica, a mudança da situação da mulher na sociedade, os diferentes modos de vida, a globalização e flexibilização do emprego: risco nos negócios, seguros

---

<sup>2</sup> Mitigação deriva da palavra mitigar o que significa fazer menos grave, violento ou doloroso. A demanda de mitigação de risco é a procura por meios de reduzir o risco colocado pelo público (Oltedal, Moen, Kemple & Rundmo, 2004: 12).

peçoais, saúde, ambiente, crime. Nesse sentido, o foco é no perigo, dano, ameaça. O risco não pode ser detetado, como únicos perigos e ameaças. O risco é sobre um evento futuro e os eventos futuros podem ser imaginado ou entendido, não sentido. Além disso, “o risco é tanto sobre a possibilidade ou probabilidade, se preferir, do dano e do tamanho e qualidade das consequências prejudiciais, caso elas ocorram” (Drottz-Sjöberg, 1991: 408).

Banalizado (Bouysson, 1997) no discurso popular e com forte presença no discurso especializado, o conceito de risco passa a estar na moda nas sociedades ocidentais contemporâneas:

“Um aparato de pesquisa, conhecimento (informação) e opinião especializados desenvolveram-se em torno do conceito de risco: análise de risco, avaliação de risco, comunicação de risco e gestão de risco são os principais campos de investigação e prática, usados para avaliar e controlar o risco em áreas tão díspares como medicina e saúde pública, finanças, justiça, comércio e indústria.” (Lupton, 1999: 9).

A omnipresença (Oltedal, Moen, Kemple & Rundmo, 2004) exerce-se, igualmente, pelo facto do risco não conhecer fronteiras geográficas (global) ou sociais (universal). Omnipresente mas invisível, concorda Bouysson: “O risco está incorporado no quotidiano, já não o vemos (...)” (Bouysson, 1997: 25).

E a alargar-se a todos os domínios: “O risco tornou-se social, económico, tecnológico, ecológico, político (...)” (Peretti-Watel, 2000: 1). O alargamento do respetivo campo de aplicação ao conjunto dos problemas sociais leva François Ewald, citado por Peretti (2000), a falar de universalização da noção de risco, caracterizadora da modernidade. Segundo Beck, “(...) por detrás da diversidade dos interesses que estão em jogo, a realidade do risco não para de ameaçar e de crescer, ela já não conhece nem diferenças, nem fronteiras sociais ou nacionais.” (Beck, 2001: 84). Para já não falar das individuais e interindividuais que aqui pretendemos escrutinar a partir de duas amostras populacionais. A exposição ao risco já não se limita ao seu local de aparição. Para entender melhor os deslocamentos mais recentemente ocorridos no conceito de risco, o sociólogo Ulrich Beck é referência fundamental, este será tratado no capítulo mais a frente, referente a sociedade de risco.

No caso do risco do abandono escolar não existe uma causa única, podem ser várias, podendo elas ser de causas internas ou externas a escola. Torna-se necessário uma visão diversificada e diferenciada para a resolução de um mesmo problema. O problema do abandono escolar deixa de estar centrada no aluno e escola e passa a ser um problema familiar, social, político, económico, etc... tornando-se num risco social na medida que acarretará maior desigualdades sociais. “As situações de exposição ao risco não estão mais acantonadas no seu local de aparição (...)” (Beck, 2001: 40).

Hespanha e Carapinheiro (2002) defendem a existência da consciência de que o risco comporta, em geral, um lado positivo, a probabilidade de se alcançarem as vantagens esperadas, e um lado negativo, a probabilidade de se suportar as desvantagens esperadas. “O risco é, antes de mais, cultural porque a perceção que temos dele é culturalmente definida.” (Peretti-Watel, 2000: 8). São, portanto, os valores culturais que ditam a nossa perceção do risco e o modo como os hierarquizamos. Peretti-Watel cita a abordagem etnológica feita por Douglas, que será explicada mais à frente neste trabalho:

“Ao escolher um modo de vida, escolhemos igualmente correr certos riscos. Cada forma de vida social tem o seu próprio portfólio de riscos. Partilhar os mesmos valores é também partilhar as mesmas crenças, e inversamente as mesmas certezas.” (Peretti-Watel, 2000: 7).

A questão aqui é saber se estamos realmente a escolher (porque queremos) ou escolhemos porque nos são dadas algumas alternativas reduzidas de escolher. Uma coisa é certa, a cada um o seu risco e “os nossos valores fornecem-nos, portanto, os critérios para hierarquizar os riscos.” (Peretti-Watel, 2000:15).

Até meados do século XX, os grandes riscos eram assegurados pelos governos, com a sua incapacidade de acompanhar financeira e tecnologicamente as necessidades da sociedade. Surge assim a necessidade dos indivíduos também assumirem riscos, gerem novos negócios e novas empresas criando o conceito e o estímulo ao empreendedorismo. Assim a visão de risco como oportunidade e um modo de vida surge novamente no cenário.

No final do século XX, escreve Deborah Lupton, as distinções entre risco e incerteza e entre bom e mau risco tendem a desaparecer. Segundo Douglas, “(...) a palavra risco agora significa perigo; alto risco significa muito perigo (...)” (Douglas *cit.*

in Lupton, 1999: 8), e o seu uso já não tem muito a ver com cálculos de probabilidade. “Risco é agora geralmente usado como referência apenas a consequências negativas e indesejáveis, não a efeitos positivos.” (Lupton, 1999: 8).

Enquanto, Mary Douglas e Aaron Wildavsky, sublinham a variedade cultural das definições do risco e das atitudes a seu respeito, dependente dos valores definidos por indivíduos e grupos, em *Risk and Culture*, Ulrich Beck e Anthony Giddens, em *Risk Society* inscrevem preferencialmente o risco no centro de uma reflexão sobre a especificidade das sociedades contemporâneas, que se caracteriza por novas angústias, pelo crescente individualismo e por novas mudanças básicas nas instituições sociais mais importantes.

Na análise que fez às pesquisas do risco durante três décadas, na obra “*Three decades of risk research: accomplishments and new challenges*” Ortwin Renn salienta o desenvolvimento de métodos e procedimentos focados na análise e gestão de risco. Procurando integrar as tarefas de avaliação e percepção de risco, o trabalho deste autor visa descobrir as forças e fraquezas de cada uma destas abordagens destacando as contribuições potenciais quer das ciências técnicas, quer das ciências sociais. Por muito que a análise técnica seja necessária, isso não questiona a necessidade de estudos das ciências sociais sobre o risco (Renn, 1998).

Visando uma efetiva e eficaz ação de gestão do risco nas sociedades modernas, Renn salienta que o comportamento de risco dos indivíduos e grupos envolve naturalmente as ciências sociais e culturais nessa tarefa, ao mesmo tempo que acrescenta que muitos acham que o desenvolvimento de políticas de gestão do risco devam ser baseadas somente em critérios técnicos e económicos (*Ibidem*, 1998).

Diferentes abordagens entendem o risco e a resposta ao risco num enquadramento conceptual diferente, tendendo a operar como sistemas estanques (Taylor-Gooby, 2002). Prova disso é que não há para nenhuma das duas abordagens, técnica ou social, uma definição do termo risco comumente aceite (Renn, 1998). Para Slovic (1997) membros do público e peritos podem discordar sobre o risco porque definem risco de forma diferente, têm visões diferentes do mundo, diferentes experiências e reações afetivas ou diferente estatuto social.

Como temos vindo a afirmar acerca da diversidade do conceito de risco também a ambiguidade da palavra gera dissenso: carrega conteúdo tanto da probabilidade e consequência. Um risco aumenta à medida que a probabilidade de um evento negativo aumenta, e como as consequências esperadas pioram. Na sociedade contemporânea, parece haver maior cultivo do risco por causa de um maior sentido de incerteza, complexidade, ambiguidade e desordem, aliado a um crescente desprezo pelas instituições sociais. Desenvolve-se um sentido de desproteção social com uma crescente consciencialização sobre ameaças da vida diária (Lupton, 1999).

“Viver requer algum tipo de experiência com perigos - os perigos no mundo moderno é omnipresente, mas eles são percebidos de forma diferente por diferentes seres humanos.” (Oltedal, Moen, Kemple & Rundmo, 2004: 10).

Como temos vindo ilustrar sucessivamente, o risco atravessa todos os domínios e estruturas sociais e profissionais que o tornam assim, omnipresente, global, universal e cultural, o que não impede que, do ponto de vista etnológico, cada forma de vida social tenha o seu próprio portfólio de riscos. Contudo, se podemos dizer: a cada um o seu risco, já que são os nossos valores a fornecer-nos critérios para os hierarquizar isso não significa que, como diz Slovic, (1997: 744), “quem controla a definição de risco controla a solução racional para o problema em mãos. (...) Definir risco é também por isso um exercício de poder.”

Justifica-se neste ponto, concluir que o risco é um termo em crescente expansão, de origem incerta mas que “*está na moda*” e se espalha por todas as áreas do conhecimento, de estudo empírico-científico «peritos» e do nosso quotidiano «leigos». Mas será que a imprensa reflete essa omnipresença, versátil e ambivalência do risco?

O acesso a educação, cultura ou aos bens de consumo é algo perceptível e que se pode aprender, mas existem situações de risco que dependem do acesso ao conhecimento. Certo é, a forma como percecionamos o risco é também influenciado pelo modo como nos é transmitido. Os riscos não vêm de fora ameaçar a sociedade, pois é ela quem os cria e os mídias, também, participam na construção social do risco e na sua hierarquização, ora isto acontece devido a forma como é desencadeado o processo de mediatização do risco. E suma, quanto maior a mediatização de um risco melhor será a forma como será percecionado, deste modo a perceção funciona como alerta.

Iremos proceder de seguida a uma síntese das diferentes perspetivas do conceito de risco tentando extrair consequências interessantes para a nossa abordagem de inquirição sobre diferenças interindividuais de duas populações envolvidas diversamente no processo educativo. Exemplo deste enfoque são os trabalhos pioneiros da antropóloga Mary Douglas, que procurava, já na década de 1960, romper com o realismo e o objetivismo das análises de risco, trazendo à tona o carácter construcionista do risco, como uma produção social (Douglas, 1966, 1985, 1992). Estes esforços serão somados aos estudos contemporâneos sobre a percepção de risco quanto aos contextos teóricos da sociedade de risco.

### **1.3. Os mesmos valores, os mesmos receios**

Nas últimas décadas, o conceito de risco passou a ocupar um lugar central na teoria social. Influentes teóricos sociais contemporâneos, entre os principais esforços para definir um conceito de risco, chamam a atenção pelo rigor teórico, os trabalhos dos autores: Anthony Giddens, (1991) *“Risk climate”*, Niklas Luhmann, (1992) *“Risk sociologic”* e também da importante contribuição teórica de Ulrich Beck, (1986/1992) *“Risk society”*, passando pela antropóloga social Mary Douglas, *“Risk and Culture”* (1982).

Uma vez apresentados autores e títulos das obras, questões pertinentes relacionadas ao risco serve de ponto de partida para o debate sobre a natureza do risco nas sociedades contemporâneas ocidentais, onde se afirma que estamos a passar da *“sociedade industrial para a sociedade de risco”* (Beck, 1998) ou para questões que nos suscitam indagações: Porque nos precavemos contra determinados riscos e relegamos outros para segundo plano? (Douglas, 1982)

“A nossa resposta será a de que a seleção dos riscos dignos de preocupação depende das formas sociais escolhidas. A escolha dos riscos e a escolha de como queremos viver são tomadas em conjunto. Cada forma de vida social tem o seu próprio portfólio de riscos.” (Douglas e Wildavsky, 1982: 8).

Sem questionar a existência de riscos reais, Douglas procura demonstrar por que motivo, de um vasto conjunto de ameaças, optamos por dar atenção a determinado tipo

de risco e negligenciamos outros. Valores comuns levam a medos comuns, assim como a um acordo implícito sobre o que não temer. Wildavsky e Dake (1990: 42) resumem a teoria cultural, afirmando que “os indivíduos são ativos organizadores de suas próprias percepções, que escolhem o que temer e quanto temê-lo.”

Para Douglas, a percepção do risco é um processo social e o risco é definido, selecionado e hierarquizado culturalmente. Quaisquer que sejam os riscos objetivos, as organizações sociais vão favorecer aqueles perigos que possibilitem um reforço da ordem religiosa, política ou moral, a fim de que estas se mantenham coesas (Rayner, 1992: 87).

Ora, tratando o nosso estudo do risco de abandono escolar, entendemos iniciar o debate sobre esta problemática.

Sem dúvida, a consciencialização do risco do abandono escolar é muito importante para se fomentar ações mitigadoras, tendo em conta os fatores que a desencadeiam, fatores estes que não atuam isoladamente. A forma como «Acadêmicos» e «Professores» avaliam o risco do abandono escolar “objetiva e cientificamente determinado e veiculado na literatura”, a posição social, profissional ou cultural que se encontram inseridos é determinante na importância dada a cada fator (família, aluno, escola, contexto). Ao invés de entrar num ciclo de coresponsabilização e desculpabilização todos devemos ter a consciência que é no resultado desse conjunto de fatores que, atuando de modo coordenado na vida da pessoa, levam a baixar os resultados escolares e conseqüentemente, provocando o abandono escolar. Benavente (1990: 715) lembra que as “políticas educativas, formação de professores, modelos pedagógicos, análises curriculares, dificuldades de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo” são alguns dos fatores que influenciam os resultados escolares.

A importância dos nossos valores na construção social do risco é destacada por Peretti-Watel. “São os nossos valores que nos permitem definir o valor, positivo ou negativo que atribuímos a cada coisa.” Refere ainda o autor, “os nossos valores fornecem-nos, portanto, os critérios para hierarquizar os riscos.” (Peretti-Watel, 2000: 15) Douglas (1994) adotou a definição de risco como simplesmente “*perigo de dano futuro*” e se concentra apenas nos riscos negativos.

Este enviesamento ou influência cultural de que fala Douglas, é inerente à organização social: “Tomada de risco e aversão ao risco, confiança e receios partilhados, são parte de um diálogo sobre como melhor organizar as relações sociais.” (Douglas e Wildavsky, 1982: 8). Para França *et al.*, (2002), o mérito da teoria cultural do risco de Douglas é valorizar a perceção de riscos dos grupos sociais envolvidos e a sua participação e o acesso a eles na formulação e avaliação de políticas públicas, norteadas pela visão de que “os indivíduos são organizadores ativos de suas perceções” (França *et al.*, 2002: 31), e não apenas meros números probabilísticos.

Cada indivíduo ordena o seu próprio universo através da orientação social, uma vez incapaz de olhar para todas as direções ao mesmo tempo (Douglas e Wildavsky, 1982: 9). A dimensão a que uma pessoa pertence vai orientar a sua interação com o meio ambiente. Aderir a uma determinada forma de organização social implica não apenas dar atenção ou desvalorizar esta ou aquela ameaça, como também estar disposto a tomar, ou evitar, diversos tipos de risco. Sendo assim, “(...) alterar a seleção e a perceção do risco dependeria de alterar a própria organização social” (*Ibidem*). A experiência acumulada da comunidade em que se insere o indivíduo vai não apenas determinar que riscos são dignos de atenção ou de serem tomados, como também avaliar que perdas são mais prováveis, quais serão mais prejudiciais e que danos podem ser evitados.

“Cada pessoa comprometida com uma determinada forma de vida social está comprometida com uma estrutura de tempo apropriada. Cada forma de vida social, se chega a persistir, cava os seus próprios canais de memória e define os seus espaços amnésicos, tão importantes como a memória, para permitir que esse tipo social perdure. Cada estrutura social bloqueia a perceção de certos perigos e destaca outros.” (Douglas e Wildavsky, 1982: 87).

Para Beck, viver na *sociedade de risco* significa viver em circunstâncias incertas criadas por nós mesmos. O autor define sociedade de risco como “uma fase no desenvolvimento da sociedade moderna, em que os riscos sociais, políticos, económicos e individuais tendem cada vez mais a escapar das instituições para o controle da sociedade industrial” (Beck, 1997: 15).

Beck tanto fala de ameaças provocadas pelo desenvolvimento tecnológico, como de riscos sociais, culturais e biográficos. O progresso gerado pelo desenvolvimento da

ciência e da tecnologia passa a ser considerado como a fonte potencial de autodestruição da sociedade industrial, a partir do qual se produzem, por sua vez, novos riscos, de carácter global – afetando o planeta sem distinções de classe ou nacionalidade, e de difícil percepção. Riscos cujas consequências, em geral de alta gravidade, são desconhecidas a longo prazo e não podem ser avaliados com precisão. “A tecnologia passa a ser vista como uma grande fonte de riscos e emerge a percepção de que as relações de definição dos riscos são disputas políticas (...).” (Douglas, 1994: 9).

Não nos podemos esquecer que o avanço tecnológico contribuiu e muito para a educação que temos hoje, o acesso a bons materiais escolares, acesso a informação e por outro lado este alargar da escolarização contribuiu, também, para a formação de um maior número de técnicos especializados, o que permitiu ainda mais o avanço tecnológico. Consequentemente, este avanço da “*educação para todos*”, contribuiu de alguma forma para proliferação do abandono escolar, neste sentido, “o investimento na educação e na formação associa-se ao reconhecimento de que destas depende o avanço e a modernização das sociedades, no atual contexto de globalização.” (Guerreiro, Cantante e Barroso 2009: 11). A escola de massas levou à massificação do ensino e esta à intensificação do insucesso escolar. O abandono escolar, antes visto como um caso isolado ou pouco representativo passa ser um problema social, económico e político de grande visibilidade.

Ainda que tenhamos beneficiado com os avanços científico-tecnológicos (por exemplo, aumento da expectativa de vida e queda das taxas de mortalidade infantil), ao abrirem-se novas áreas de conhecimento, também aumenta a distância entre o que se conhece e o que seria desejável conhecer.

Giddens (1990), procura se posicionar dentro do debate a respeito do *status* de nossa época e passa a considerar a noção de risco como central na sua teoria. Diagnostica o presente como um momento de radicalização da modernidade: os riscos são decorrentes da modernização. A centralidade teórica dos riscos é justificada visto que, numa sociedade destradicionalizada e que problematiza o futuro, a noção de risco é chave: “viver no universo da alta modernidade é viver num ambiente de opções e riscos, concomitantemente, inevitáveis de um sistema orientado para o domínio da natureza e construção reflexiva da história.” (Giddens, 1991: 109).

No seguimento do debate da reflexividade, Beck (1997) distingue a primeira modernização industrial de uma segunda modernização, a que chama de “*modernização reflexiva*”. Esta noção de “modernização reflexiva” é para nós neste trabalho um elemento fundamental. Tomada como uma (auto)destruição da sociedade moderna, em que o progresso tecnológico e económico modifica ou dissolve os contornos da sociedade industrial iniciada no século XVIII, abrindo caminhos para outra modernidade. Em outras palavras, as sociedades modernas se (auto)confrontam com seus próprios limites, ou seja, com os efeitos da “*sociedade de risco*”, que provoca transformações, como, por exemplo, o quase desaparecimento da família nuclear na consciência das pessoas.

Agora predominaria a ideia de que a sociedade provoca problemas, ameaças ou riscos que são globais e pessoais, além de contraditórios. Por último, o desencantamento ou a desintegração, do grupo social (família, comunidade, aldeia) ou de uma classe que servia de apoio às ameaças, na cultura da sociedade industrial, fazem com que o indivíduo, apenas como um indivíduo, detentor de direitos e de obrigações, inquiria as suas próprias soluções e decisões, considerando as possíveis consequências. É o processo de “*individualização*” que Beck (1997) designa como “a desintegração das certezas da sociedade industrial, assim como a compulsão para encontrar e inventar novas certezas para si e para os outros que não a possuem” (p.11-26).

No ambiente familiar, paradoxalmente, a criança tanto pode receber proteção quanto conviver com riscos. Fatores de risco como o baixo nível socioeconómico, fragilidade nos vínculos familiares, a baixa habilitações e a desvalorização da escola por parte dos pais/encarregados de educação são alguns dos fatores que podem ter efeito negativo na criança e consequentemente levar a situação de abandono escolar. Numa família onde não se valoriza a formação escolar dificilmente a criança se sentirá motivada para prosseguir os estudos. Cabe ainda a família, desempenhar o importante papel de mediadora entre a criança e a sociedade, possibilitando a sua socialização. Mas, as responsabilidades não recaem só sobre as famílias, a relação estabelecida entre professor e família são importantes no que toca à perceção dos riscos associados a esta, (perceber quais as expetativas e práticas parentais na estimulação diária do estudo) são importantes na tomada de medidas preventivas. Por sua vez, os processos proximais estabelecido entre professor e aluno, contribuem no modo como o aluno perceciona a escola e o estudo.

Do mesmo modo que, as sociedades contemporâneas são palco de profundos desequilíbrios e constantes mutações, que tendem a perpetuar as desigualdades sociais é possível aprender com as experiências negativas, com o que se observa a volta e ao se instruir: educação, cultura... são contributos para evoluir. A educação contribui para a erradicação de formas extremas de desigualdade e de exclusão bem como, de dar oportunidade e capacidade de corrigir desigualdades herdadas, na tentativa de reverter um destino menos favorável que possa levar a pessoa a abandonar a escola. De nada adiantam as comparações com outras pessoas mais favorecidas pelo destino: cada pessoa tem que assumir os riscos pelo seu futuro.

É no contexto da globalização, onde os riscos ganham uma amplitude muito mais vasta que Giddens fala de uma cultura de risco, “é uma sociedade cada vez mais preocupada com o futuro [e também com a segurança] que gera a noção de risco.” (Giddens *cit. in* Lupton, 1999: 74). Os riscos não obedecem a divisões de classe ou fronteiras nacionais. É o efeito “*boomerang*”: “os ricos e os poderosos também já não são preservados.” (Beck, 2001: 41)

Giddens fala de uma liberdade limitada: o indivíduo não é livre de escolher um estilo de vida, tem que escolher entre aqueles que lhe são propostos e que lhe são acessíveis tendo em conta a sua posição social. Numa sociedade que desvaloriza cada vez mais o passado “*destradicionalização*” em benefício do futuro, pensar em termos de risco torna-se inevitável. E cada um, no seu dia-a-dia, tem de fazer escolhas no que respeita ao risco. O autor afirma perentoriamente que não são os riscos que existem em maior número, simplesmente, julgamos que são maiores, porque, numa nova forma de encarar a vida, o indivíduo está muito mais sensível à possibilidade de risco (Lupton, 1999).

O conhecimento que temos dos riscos é sempre um conhecimento mediado, seja pelo nosso sistema de valores ou pelo grupo a que pertencemos, como defende Douglas, seja pelos especialistas, como argumentam Beck e Giddens, ou pelos meios de comunicação social.

A seleção dos riscos e respetiva hierarquização é feita segundo critérios que partem de um conjunto de valores próprios de cada comunidade e da forma como esta se projeta no futuro. Ou seja, a visão que o indivíduo tem do risco não é direta mas filtrada pelo grupo em que se insere e varia, tal como o tipo de resposta à ameaça, de

acordo com a respetiva forma de organização social. “O perigo é real mas o risco é socialmente construído” (Slovic, 1997: 744), por sua vez, Beck (1992) afirma que “cientistas determinam riscos enquanto populações os percebem”. Douglas e Wildavsky (1982) defenderam que as pessoas, atuando em grupos sociais, diminuem certos riscos e enfatizam outros como uma forma de manter e controlar o grupo dentro de uma determinada sociedade.

Então, resta-nos colocar a seguinte questão: O que será do futuro da sociedade, absorvida num mar de riscos?

Luhmann (1992), defende a tese de que o futuro da sociedade depende da tomada de decisão: o futuro se transforma em risco na medida em que aumentam as possibilidades de escolha. A decisão tomada pode conduzir a uma situação em que se verifica o dano. Portanto, não é relevante o fato de quem decide percebe o risco, como desdobramento de sua decisão ou que o dano venha a correr no momento ou depois desta decisão, “o que é pertinente para o conceito de risco é a possibilidade de o dano ser mitigado” (*Ibidem*, 1992: 34). Qualquer tomada de decisão envolve risco inevitavelmente – e mesmo o “não decidir” já é uma decisão. Portanto, acaba a esperança de que com mais e melhor conhecimento poder-se-ia migrar do risco para a segurança.

A preocupação passa pelo indivíduo que é liberto das formas sociais que são postas em causa com a modernização e, entregue a si mesmo, tem de tomar decisões e traçar o seu destino, também ele num processo reflexivo. Entregue cada vez mais a si próprio, o indivíduo questiona o seu futuro, esta já não é construída socialmente, trata-se de escolher um curso, um local para viver ou o número de filhos. Ao mesmo tempo, aumenta a responsabilidade do indivíduo que responde por si e pelo seu destino. O próprio assume as consequências decorrentes das suas escolhas e decisões, ao mesmo tempo que surgem novos riscos pessoais, particularmente para as mulheres, por exemplo no que toca ao desemprego, à instabilidade das relações matrimoniais, ou à dissolução das famílias, acompanhados por elevados níveis de ansiedade e insegurança (Beck, *cit. in* Lupton, 1999: 71).

Luhmann (1992) constata que a sociedade moderna apresenta um cenário em que muitas das atividades rotineiras que aconteciam sem serem questionadas passam a ser objeto de tomada de decisão frente a um leque de alternativas em constante

expansão e sustenta que é característico da sociedade moderna apresentar o futuro como risco. São também as instituições sociais, como a família, o casamento ou a escola, que conhecem uma instabilidade crescente e aumentam os riscos individuais. Ao nível individual esta reflexividade é sustentada pelo processo de individualização, que influencia cada vez menos o indivíduo na hora de decidir e escolher. Em suma, quanto mais reflexiva é uma sociedade mais o seu futuro é incerto. Isto acontece porque cada vez mais as circunstâncias vividas ou em que se deseja viver são percebidas como desdobramentos de nossas próprias decisões.

Pode-se imaginar que aspetos individuais como, por exemplo, traços de personalidade, influenciam a maneira como os indivíduos percebem o risco e se engajam em comportamentos de risco. Ao tomar uma decisão a pessoa procura maximizar ganhos e minimizar perdas. Isso significa que a tomada decisão é influenciada por normas, hábitos e expectativas das pessoas (Tversky & Kahneman, 1986), que escolhem a alternativa que apresenta o maior valor esperado (Anderson, 2004).

Muitas situações de risco envolvem alternativas que, quando selecionadas, produzem não apenas uma consequência importante para o tomador de decisão, mas várias. Por exemplo, como pode uma mãe que sabe, (consciência reflexiva de ter um baixo nível de habilitação ou de ter chumbado por faltas), que, se o filho não adquirir hábitos de estudo, pode assumir o controlo dos hábitos de estudo do seu filho se tiver dois empregos que servem de suporte económico para suportar as despesas da casa? A responsabilidade que isto acarreta pode não ser igualmente percebida por todos e pode causar uma perceção do risco e do benefício desequilibrado levando a descurar a assunção de riscos e benefícios. Quando pensamos nisto para os nossos respondentes às escalas de tomada de risco, podemos ver que as diferenças podem ser ditadas quer pelo “conforto” económico de que dispõem quer pela “proximidade” com a realidade das condições que as famílias têm e que põem em risco de abandono os seus filhos.

Por outro lado, o acesso à formação e à informação são condições-chave para adotar novos comportamentos perante o risco e estratégias de prevenção, por exemplo o apoio da família durante o percurso escolar ou adotar estratégias inovadoras nas atividades escolares face ao risco de abandono escolar, pela falta de interesse em frequentar a escola, são algumas das estratégias que podem mitigar o risco do abandono

escolar. Na ótica de Beck, as possibilidades e a capacidade de reação a situações de risco, bem como as estratégias de prevenção ou compensação, são elas também repartidas de modo desigual em função dos rendimentos e do nível de formação de cada um (Beck, 2001).

Quanto mais visíveis forem os riscos, ou quanto mais tocarem a vida cotidiana, mais o indivíduo terá possibilidades de agir. Mas a ação depende sempre das suas capacidades para o fazer. Talvez por isso, Beck afirme que “na sociedade de risco, a gestão do medo e incerteza acabam por constituir uma “qualificação cultural essencial”, tanto no domínio da biografia como no da política. Formar as capacidades necessárias torna-se doravante numa das tarefas principais que cabem às instituições pedagógicas” (*Ibidem*, 2001: 139).

A tomada de decisão ocorre diante de um número maior de possibilidades de seleção graças à crescente complexificação da sociedade. Segundo a conceptualização de risco e perigo, Luhmann sustenta que é característico da sociedade moderna apresentar o futuro como risco. Os perigos transformam-se em riscos à medida que aumentam as ocasiões em que se deve decidir e o número de alternativas para escolher. Quanto mais o futuro se torna dependente de decisões, maior a importância conferida à tomada de decisão.

Em síntese, verifica-se que várias são as transformações a que temos assistido no modo como a sociedade vê a escola e as exigências que lhe são impostas, bem como no funcionamento e dinâmica da mesma. É neste contexto que emerge a diferenciação de acesso a bens e oportunidades, levando à constituição de grupos minoritários, expressa nas desigualdades de classe e daqui, a novas desigualdades da modernidade. A origem social do aluno não sendo um fator determinista no risco do abandono escolar é fortemente influenciadora, na medida em que a representação do sucesso escolar é determinado pelo conjunto de valores da classe social de pertença ou grupo de referência. Assim, pessoas de classes sociais desfavorecidas estabelecem uma menor expectativas e aspirações com o nível de educação a alcançar, muito enraizada numa cultura de abandono escolar. Por oposição, pessoas de classes sociais mais favorecidas encaram o nível de educação como uma condição para o sucesso beneficiando do tipo «infra-cultural» que lhe são transmitidos pelas famílias.

Beck e Giddens foram além da teoria cultural, levaram os riscos ao centro de uma reflexão e mostraram que são necessários novos conceitos para entender as novas especificidades das sociedades contemporâneas e desta maneira projetaram a análise dos riscos como eixo central de suas abordagens. Para Beck, como consequência da modernização, o indivíduo é liberto das formas sociais e, entregue a si próprio, toma as suas próprias decisões e traça o seu destino num processo reflexivo e de autodeterminação. É nesse mundo moderno e desenvolvido que se esforçou para oferecer as pessoas um lugar na sociedade, mas que está dependente das suas escolhas e desempenho, assim vemos que o risco não escapa a ninguém. O indivíduo perde pontos de referência, onde antes procurava certeza e conhecimentos práticos para se guiar.

Luhmann aponta a impossibilidade de calcular o risco com precisão e reforça a ideia de que viver na “*sociedade de risco*” significa viver em circunstâncias incertas criadas por nós mesmos. Numa sociedade que desvaloriza cada vez mais o passado em benefício do futuro, pensar em termos de risco torna-se inevitável. E cada um, no seu dia-a-dia, tem de fazer escolhas no que respeita ao risco.

O debate sobre o tema educação é sempre de grande relevância para a sociedade, porém fenómenos como violência doméstica, trabalho infantil, relações intrafamiliares conflituosas, para além de estarem infiltradas na sociedade atual são temas que permeiam o abandono escolar, enganam-se aqueles que pensam que esses problemas estão presentes apenas em escolas públicas e em famílias de classes sociais desfavorecidas. “Os ricos e os poderosos também já não são preservados.” (Beck, 2001: 41).

#### **1.4. Perceção de risco**

Segundo Sjöberg, (2004: 8) o tema perceção de risco aparece no palco político como um conceito muito importante e surgiu na década de 1960 em função da opinião pública ter sido contra a implantação da tecnologia nuclear considerada pelos cientistas como energia limpa. Na época, a comunidade científica e governamental não entendia por que a perceção da sociedade era contrária ao uso da energia nuclear enquanto os cientistas declaravam o quão seguro era a nova tecnologia.

A ciência do risco é um campo vasto, há contribuições de diferentes áreas do saber, da Geografia, Sociologia, Ciência Política, Antropologia passando pela Psicologia. Estudos de Antropologia e Sociologia mostram que a percepção e a aceitação do risco têm suas raízes em fatores culturais e sociais, estes serão tratadas mais a frente.

Para Sjöberg, Elin Moen e Rundmo, (2004: 10) atualmente somente duas teorias dominam o campo da percepção de riscos: o paradigma psicométrico enraizado nas disciplinas da psicologia das ciências da decisão e a teoria da cultura, desenvolvida por sociólogos e antropólogos. Contudo primeiro iremos nos debruçar nos aspectos essenciais para um entendimento introdutório da percepção de risco. Uma vez, realizada uma explanação constituinte desta linha de pesquisa acerca do conceito de risco, cabe-nos introduzir alguns aspectos respeitantes à percepção de risco.

É verdade que a percepção de risco é trazida pelos modelos de avaliação e gestão de risco, mas seu pressuposto é diferente. Em geral, a escolha das pessoas e a sua percepção é vista como “obscurecida”, ou velada, sendo que os cientistas possuem meios de determinar exatamente os riscos que esta pessoa corre (objetivismo), enquanto elas não são capazes disso.

O primeiro estudo sobre percepção de riscos foi desenvolvido em 1969 por Chauncey Starr, intitulado “*Social benefit versus technological risk*”, que investigou detalhadamente os riscos e identificou que a sociedade parecia aceitar os riscos à medida que eles estavam associados com benefícios, o que ele chamou de risco voluntário, (Starr, *cit. in* Sjöberg, *et al.*, 2004: 8). Um dos estudos relevantes para o conhecimento da percepção de risco foi o de Starr pois aguçou o interesse dos cientistas em saber como as pessoas percebem, toleram e aceitam os riscos (*Ibidem*, 2004: 8). Numerosos estudos têm rejeitado a crença de que informações adicionais, sozinhas, mudam a percepção. Acrescenta Sjöberg, *et al.*, (2004) que a pesquisa na área evidenciou que os seres humanos toleram substancialmente mais risco quando se envolvem em comportamento voluntário. Para Sjöberg, Starr contribuiu para difusão do interesse de como as pessoas associam risco/benefício, como percebem, toleram e aceitam o risco.

Um dos artigos mais citados e antigos da literatura é o de Slovic (1987) “*Perception of risk*”, declara que enquanto os analistas empregam técnicas sofisticadas para avaliar os riscos, a maioria dos cidadãos tem julgamento intuitivo sobre o risco, normalmente chamado de *percepção de risco*. Numa análise sumária, o julgamento do

público quanto aos riscos tende a ser subjetivo, hipotético, emocional e irracional, enquanto o julgamento dos peritos tende a ser objetivo, analítico e racional.

A percepção de risco tem-se constituído como uma perspectiva de investigação das justificativas para comportamentos de risco (comportamentos ditos perigosos ou em outras palavras arriscados). Destacaremos abaixo algumas dessas contribuições para a compreensão dos processos envolvidos na percepção de risco. Não menos importante, uma particularidade desta linha de trabalho é a de que lida prioritariamente com seres humanos. Serão pois apresentadas noções sobre o processo decisório, como também o papel da cultura sobre as decisões de risco e o afeto<sup>3</sup>. Finucane, Alhakami, Slovic e Johnson (2000) afirmam que os indivíduos utilizam o afeto - *heurística afetiva* - para fazer julgamentos. Em relação à percepção de risco, estes são atalhos mentais pelos quais os indivíduos julgam os riscos e os benefícios de um risco, acedendo a um conjunto de sentimentos positivos e negativos que se associam com ele.

Depois da ênfase cognitiva, a importância do afeto tem sido considerada cada vez mais por pesquisadores de tomada de decisão. De acordo com Zajonc (1980), todas as percepções contêm algum afeto e cognição. Ainda, ele acrescenta que as pessoas por vezes se enganam de que procedem de uma maneira racional e pesam os prós e contras das várias alternativas. A percepção do risco, o medo e a sua manifestação emocional – o afeto ou a ansiedade, são fontes de perturbações comportamentais que afetam a forma do indivíduo decidir. Segundo Bley (2007), “a percepção de riscos diz respeito à capacidade que o indivíduo possui para identificar os perigos e reconhecer os riscos, atribuindo-lhe significado, seja no trabalho, no trânsito, no ar.” (p.113).

A capacidade de percepção de riscos é influenciada pelo estado de saúde, de atenção e do estado emocional. Segundo Hélène Joffe (2003: 62), “(...) os leigos forjam ativamente representações em linha com as suas preocupações, que muitas vezes são levados pela emoção. Ansiedade e confiança, em vez da “frieza” no processo de tratamento da informação, podem muito bem desempenhar um papel fundamental na percepção do risco.” Os leigos tendem a ser identificados como recetores passivos de estímulos independentes, percebendo os riscos de forma não científica, pobremente informada e como já referimos anteriormente subjetivo, hipotético, emocional e

---

<sup>3</sup> Afeto, de acordo com Finucane, Alhakami, Slovic e Johnson (2000), inclui estados de ambas sensação de que as pessoas experimentam (tristeza, por exemplo) e as qualidades associada a um estímulo (maldade).

irracional. Estima-se que os riscos percebidos pelos leigos não, necessariamente, correspondem aos riscos reais, analisados e calculados pela ciência.

Contudo, para Slovic (1999), não há risco real, ou seja o risco não existe enquanto realidade independente em nossas mentes e culturas. Ele só é possível ser observado e medido dentro de um contexto. Smithson (1989) diz que as teorias das probabilidades de risco são criações mentais e sociais definidas em termos de “graus de crenças.” Slovic adota esta perspectiva e estabelece uma distinção entre a probabilidade de risco e a percepção do risco, partindo do ponto de vista de que risco “real” e risco “percebido” são duas dimensões diferentes. (Slovic, 1999).

No entanto, à semelhança do próprio risco a percepção de risco não é um fenômeno homogêneo. A percepção pode ser explicada como uma experiência sensorial consciente, ou seja as sensações (estágio inicial da percepção). Mas a experiência do perceber vai além do processamento puramente sensorial e envolve mais dois passos, segundo Goldstein: “*Recognition and action are behaviors that are important outcomes of the perceptual process.*” (Goldstein, 2009: 8). A importância da ação com respeito a percepção deve-se à sua estreita ligação com a sobrevivência. A percepção de risco é fundamental para a sobrevivência (Cardozo, 2009: 28).

Se para Douglas, e Peretti-Watel, a percepção que temos do risco é culturalmente definida, Le Breton escreve que “O risco é uma noção socialmente construída, eminentemente variável de um lugar e de um tempo para outro.” (Bouysson, 1997: 15). Também na perspectiva de Roy Boyne, “Os riscos que nos afetam surgem da nossa cultura, do nosso conhecimento, crenças e interações” (2003: 106). De acordo com Sjöberg (1979: 40) “Provavelmente as pessoas têm crenças principalmente sobre eventos significativos.” Este viés de crença, de que fala o autor, acrescenta:

“Há crenças relacionadas com a própria pessoa, crenças sobre outras pessoas e da sociedade, crenças sobre o mundo físico, crenças metafísicas e crenças sobre noções morais. Crenças também podem ser adquiridas de diferentes maneiras. Algumas podem ser aprendidas de forma isolada, outras são talvez logicamente deduzida de outras crenças mais centrais.” (*Ibidem*, 1979: 41).

Mas, segundo Sjöberg, (2000: 407) “a percepção de risco não é estritamente uma questão de percepção sensorial, mas de atitudes e expectativas.” A falta de ação está relacionada com um baixo nível de risco pessoal percebido, dando algum suporte

indireto para a noção de que o risco percebido tem consequências para a ação. Até certo ponto, o risco percebido é claramente um reflexo do risco real, especialmente quando os riscos são bem conhecidos (Sjöberg, 1995 *cit. in* Oltedal, Elin Moen, Kemple & Rundmo, 2004: 11).

No que diz respeito a nossa investigação, procurando detetar e seleccionar os componentes de risco real que são conhecidos para os elementos da nossa amostra, foi apresentado aos nossos participantes um questionário sobre percepção de risco, onde são convidados a avaliar “quanto arriscada é cada situação relacionado com o abandono escolar” – desta forma levamos os participantes a inferirem sobre um evento futuro, neste caso, situações relacionadas ao abandono escolar, caso ocorra, quais as consequências e impactos que este facto acarretará. Uma vez que, “a percepção de risco é toda sobre os pensamentos, crenças e construções” (Sjöberg, 1979, 2000: 408), tendo estes, a percepção de que poderá vir a ocorrer o abandono escolar, quais são as atitudes ou ações que tomarão, sabendo que as consequências do seu agir poderá levar ao possível sucesso da ação ou o seu fracasso. Ora, apesar de pertencerem ao contexto educativo, «Académicos» e «Professores» atuam e tomam decisões, a uma distância «Académicos» ou proximidade «Professores», consideráveis da realidade do processo educativo.

O primeiro contato do leigo com um perigo potencial é muitas vezes através do meio de comunicação ou através de outras pessoas (Joffe, 2003: 60). A maior parte das pessoas não estão atentas ou não tem uma verdadeira percepção dos riscos que correm, uma vez confrontadas com o risco é necessário tomar uma decisão e fazer o gerenciamento numa tentativa de minimizar o impacto. Exemplo referido por Sjöberg (1999: 129), quanto maior o nível de risco percebido, provavelmente maior será a exigência do público em termos de medidas de mitigação de risco. Foi relatado algum suporte para esta hipótese em trabalho anterior (Fischhoff *et al.*, 1978; Slovic *et al.*, 1985). As preocupações com o risco percebido são como um indivíduo entende e experiencia o fenómeno.

Ora, a forma como os atores envolvidos percecionam o abandono escolar é distinto, os «Académicos» beneficiam da investigação no terreno e de um trabalho reflexivo tornando-se assim menos atuantes, ou seja trabalham mais a teoria e menos a prática. Contudo os «Académicos» - como em geral os especialistas - não são

desprovidos de crenças (Finucane *et al.*, 2000) e, desse ponto de vista podem produzir percepções de risco de natureza similar às produzidas por leigos. Por sua vez, mas tendo em conta a mesma linha de raciocínio, os «Professores» podem beneficiar do contato direto com os fatores supostos do abandono escolar podendo conduzir a uma percepção tão subjetiva quanto qualquer leigo (um encarregado de educação ou um aluno). Conclui-se determinante a qualidade e a intensidade das interações, aluno, família e escola pois, muitas vezes, não se revelam adequadas.

Mas a percepção de risco, é também uma questão de crenças sobre o risco, e, como tal, semelhante a muito outros fenómenos que foram investigados por psicólogos sociais sob o título de atitude (Eagley e Chaiken, 1993). A percepção de risco deve, ser mais estreitamente relacionada ao social do que à psicologia cognitiva e não pode ser compreendido apenas pela demonstração de intuições e falhas em cálculo de probabilidades. Teóricos como Slovic têm estado na vanguarda de repensar o papel das questões sociais na percepção de risco. Para Slovic (1997), “*visões de mundo*” ou atitudes sociais, culturais e políticas, são o guia do povo nos julgamentos de riscos. “Na verdade, a modernização não consegue fazer desaparecer estas “visões do mundo”. As noções de magia, de destino e de cosmologia continuam a ter o seu lugar.” (Giddens, 2012: 32).

No processo decisório, as pessoas em todos os momentos tomam decisões que implicam em escolhas sobre o curto e longo prazo, o prazer e o dever, a razão e a emoção (Finucane *et al.*, 2000). Todas essas decisões, que são feitas com algum nível de incerteza, são também impactadas sobre as atitudes perante o risco: assumir, evitar, ser neutro ou tolerante. No nosso dia-a-dia, quando enfrentamos os mais diversos perigos, somos obrigados a fazer uma avaliação dos riscos que corremos. Enquanto os cientistas avaliam os perigos através de análises sofisticadas de avaliação do risco, a maioria das pessoas confiam na sua intuição na hora de emitir o seu juízo, sobre o risco, o qual passou a chamar-se de *percepção de risco*.

Entre as tendências que Luhmann identifica na sociedade moderna está a crescente preocupação desta com o futuro e com a tomada de decisão. Nesse sentido, Beck (1998 [1986]) segue a Luhmann (2000 [1979]) ao apontar a impossibilidade de calcular o risco com precisão e reforça a ideia de que viver na “*sociedade de risco*”

significa viver em circunstâncias incertas criadas e, acrescentamos, [percebidas] por nós mesmos.

“Vários fatores podem influenciar a percepção de risco, tais como a familiaridade com a fonte de perigo (Ittelson, 1978), o controle sobre a situação (Rachman, 1990), e o caráter dramático dos acontecimentos - raro, eventos marcantes tendem a ser superestimados, enquanto frequência de eventos comuns tendem a ser subestimados.” (Lichtenstein, Slovic, Fischhoff, Layman & Combs, 1978 *cit in* Oltedal, Moen, Kemple & Rundmo, 2004: 11).

A percepção de risco é uma representação construída com base numa multiplicidade de fatores, e incorpora simultaneamente a experiência pessoal e as dimensões da realidade que transparecem nas avaliações técnicas (Lima, 2005: 237).

No entanto, a percepção do risco tem sido abordada de maneira muito mais ampla, principalmente enriquecida com desenvolvimentos oriundos da Antropologia e da Sociologia que dão ênfase à cultura e aos processos socioconstrucionistas. Nesta abordagem, o risco recebe um tratamento mais subjetivista, embora não fique totalmente descolado dos processos sociais.

## 2. Fatores e causas do abandono escolar

### 2.1. Os novos riscos sociais

No que à sociedade diz respeito não devemos descurar os novos riscos sociais, com níveis de vulnerabilidades consideráveis, como o aumento da pobreza<sup>4</sup> e das desigualdades sociais. Nas palavras de Hespanha e Carapinheiro (2002) é de salientar a relevância que a relação amplificação de risco social e globalização assumem, tais como “processos complexos de rutura de equilíbrios sociais à escala local” (p.13) tais como o desemprego cíclico, os empregos precários e mal pagos, a insegurança social, as várias discriminações no trabalho, as migrações forçadas, a miséria, a revolta, entre muitos outros do foro social relacional dos novos riscos, como por exemplo, o abandono e o insucesso escolar.

“A proteção contra choques adversos é bastante importante para as pessoas vulneráveis dentro da família: os jovens, os idosos e os doentes. (...). Além disso, o compartilhamento de momentos ruins (e momentos bons) ocorre naturalmente na família. Na verdade, a combinação de riscos dentro e entre as gerações da família tem sido uma forma de seguro desde tempos imemoriais.” (WDR, 2014: 21)

Ora, as famílias são unidades cada vez mais pequenas, mas também cada vez mais complexas. “Para a maioria das pessoas a família «definida como o grupo de indivíduos aparentados entre si por vínculos familiares» constitui a principal fonte de apoio material e emocional para confrontar riscos e buscar oportunidades. Com a ampliação do campo da metáfora de Gary Becker em “Tratado Sobre a Família” - as famílias são “pequenas fábricas”, onde bens e serviços de conhecimento, proteção e seguros são produzidos, usando quer tanto «*inputs intermédios*» obtidos do restante da sociedade quer a combinação de esforços e aptidões fornecida pelos membros da família.” (Becker, 1993, *cit. in* World Development Reports [WDR], 2014: 21).

Tendo ou não a perceção de que se está perante um risco a pessoa torna-se vulnerável e essa vulnerabilidade pode ser entendida como a incapacidade de uma pessoa ou de um domicílio “para aproveitar-se das oportunidades, disponíveis em

---

<sup>4</sup> Amartya Sen associou a pobreza à situação de falta de liberdade (Sen, 1999 *cit. in* Bruto da Costa, 2008: 22). Para o autor, quem tem fome não pode estar livre e se não é livre para comer, provavelmente não tem o exercício da liberdade noutros aspetos da sua vida. Sendo a liberdade um dos direitos humanos fundamentais, em última análise a pobreza é uma situação de desrespeito por estes direitos.

distintos âmbitos socioeconómicos, para melhorar sua situação de bem-estar ou impedir sua deterioração” (Kaztman, 2000: 3).

“(…) A análise da vulnerabilidade compreende a identificação não apenas das ameaças, mas também da capacidade de adaptação no que diz respeito a aproveitar as oportunidades e resistir aos efeitos negativos da mudança do ambiente ou recuperar-se deles. Os meios de resistência são os ativos que podem mobilizar os indivíduos a reforçar estes ativos ou deixar que eles sejam corroídos. Quanto mais ativos se tem, menor é a vulnerabilidade.”<sup>5</sup>

Nesse ponto, os diversos riscos existentes interferem sobre a sociedade, porém, em relação aos riscos sociais, Lourenço (2006), “associa-o[s] à incapacidade de o homem conviver em harmonia com o seu semelhante, dentro dos princípios de liberdade e de igualdade, e refere exemplos, tais como violência, guerra, sabotagem, terrorismo, greve, fome, entre muitos outros, com destaque recente para os riscos económicos e financeiros” (p.111).

Segundo Sílvia Portugal (2008) os novos riscos públicos globais têm confrontado as ciências sociais com a abordagem transdisciplinar, como resposta às preocupações emergentes do risco, como o ambiente, saúde pública, segurança alimentar, tecnologias médicas, desastres naturais, acidentes industriais, segurança pública, formas emergentes de vulnerabilidade social, tais como: desemprego elevado e persistente, desigualdades no rendimento, persistência da pobreza, envelhecimento demográfico<sup>6</sup>, queda da fecundidade, maus-tratos, abuso sexual, violência familiar, reduções da proteção social, entre outros elementos que obrigam a repensar as políticas sociais e os sistemas de produção de bem-estar.

Relativamente à questão da queda da fecundidade, segundo o Estado da Educação [EE], (2012), citando Karin Wall, no caso português podem realçar-se aspetos importantes como, o desfasamento entre uma maior igualdade na participação no mercado de trabalho e uma menor igualdade de género na partilha do trabalho remunerado e não remunerado, no caso das mulheres com impacto no apoio familiar. (Roteiros do Futuro, 2012)

---

<sup>5</sup> Caroline Moser, *cit. in* Encontro “*A Pobreza Urbana, um Desafio Mundial*”, promovido em Recife, pela ONU-Habitat, (2010).

<sup>6</sup> O número de idosos para cada 100 jovens evoluiu de 102, em 2001, para 120, em 2010, e para 128, em 2011 (INE, 2012a, *cit. in*, EE, 2012: 19).

Mas não é correto pensar que as famílias desistiram ou desinvestem nas suas gerações futuras, segundo a WDR, (2014: 22), “As famílias investem no capital humano e nas aptidões sociais de seus membros, principalmente os jovens, preparando as futuras gerações para gerir os riscos e as oportunidades que terão pela frente. (...) A educação escolar é um importante exemplo onde progresso tem ocorrido nas últimas décadas.”

Comparativamente aos progressos alcançados, a escola de hoje conta com a participação ativa e incondicional dos alunos, famílias e comunidade local cimentada através de decreto legislativo, numa procura incessante na dinamização de projetos inovadores que visam o combate ao abandono escolar, bem como a melhoria nas aprendizagens. Pretende-se que a escola efetue um trabalho em rede e principalmente com uma participação próxima das “partes interessadas” numa tentativa de minimizar riscos e potenciar benefícios.

O termo “partes interessadas” surgiu como tradução do “*stakeholders*” e a sua definição é bastante ampla. De acordo com Freeman (1984: 174), “(...) inclui qualquer grupo ou indivíduo que possa afetar ou é afetado pelos objetivos organizacionais.” No caso específico da Educação, as partes interessadas envolvem os estudantes, suas famílias, os profissionais da instituição ou do sistema educacional, os parceiros, o órgão gestor ou regulador e, numa visão ampla, toda a comunidade na qual está inserida a organização escolar.

A visão de “*stakeholders*”, ou de partes interessadas, trouxe um novo conceito de gestão educacional. Nele, todos os atores do processo são considerados estudantes, pais, famílias, profissionais, técnicos, parceiros, órgão gestor, acionistas, sociedade.

Confrontados diariamente com urgência de respostas, para os novos riscos sociais, a sociedade reflexiva procede ao “exame e à revisão constante das práticas sociais, à luz das novas informações respeitantes a estas mesmas práticas” (Giddens, 1994: 45 *cit. in* Almeida, 2012: 231). “Ponderar as oportunidades, os recursos, os meios, os limites pessoais, profissionais, institucionais e sociais exige, por um lado, uma rutura com procedimentos *standard* e, por outro lado, a previsão de momentos de paragem para a escrita, a análise e a reflexão” (Almeida, 2012: 231).

## 2.2. Educação: uma questão de sobrevivência humana

Tratando-se de equidade dentro da família, “Todas as pessoas gostariam de pensar nas famílias como unidades coesas, protetoras. (...) Provas convincentes mostram que o aumento do poder económico e social das mulheres pode influenciar bastante o fato de que a alocação de recursos dentro da família beneficia as crianças, além de promover a igualdade de género. (Duflo, 2003; Thomas, 1990 *cit. in* WDR, 2014: 22). No ambiente familiar, paradoxalmente, a criança tanto pode receber proteção quanto conviver com riscos para o seu desenvolvimento. Fatores de risco relatados se referem frequentemente ao baixo nível socioeconómico e à fragilidade nos vínculos familiares, podendo resultar em prejuízos para solução de problemas. Vários autores afirmam que a escolaridade materna tem impacto positivo sobre a criança por meio de fatores como organização do ambiente, expectativas e práticas parentais, experiências com materiais para estimulação cognitiva e variação da estimulação diária.

A redução do tempo de convivência entre familiares, principalmente, mães e filhos pode ocasionar impacto no contexto educacional: a “delegação” sutil de processos antes restritos à família, como a transmissão de valores, a formação de hábitos, o lazer cultural. Nesse novo ambiente, a missão das escolas vem se tornando bem mais complexa.

Uma das principais marcas do atual período histórico mundial consiste na profundidade e na rapidez das mudanças. Ao longo de toda evolução da espécie humana, nunca houve mutações tão profundas e rápidas. É uma marca irreversível, dos novos tempos que traz consigo uma série de desafios complexos para a educação cujas respostas demoram tempo a construir e a consolidar.

A sociedade atual tem oportunidades e riscos. As pessoas precisam estarem conscientes dos riscos do processo de exclusão, mas também das oportunidades geradas. Neste momento histórico, a educação torna-se imprescindível, podendo mesmo afirmar-se que se trata de uma questão de sobrevivência humana.

Conforme Spanbauer,

“(…) não importa o quanto são boas, ou foram boas, as escolas precisam ser ainda melhores no futuro, para atender às necessidades de um mundo em rápida

transformação. Os educadores precisam estar comprometidos com a criação de um clima no qual a excelência possa florescer” (1995: 5).

Com essa leitura, educar, na atual sociedade portuguesa, de acordo com o terceiro Relatório sobre o Estado da Educação [EE], “*Autonomia e Descentralização*”, relativo ao ano de 2012, é fonte de profundas preocupações. O relatório assinala, “as dificuldades de alunos e famílias, a insegurança vivida pelos professores e técnicos de educação, a diminuição dos recursos financeiros, a dificuldade de integração, num tempo muito curto, de um número significativo de mudanças que foram sendo introduzidas.” (EE, 2012: 6) como problemas complexos e preocupantes da atividade educacional.

Outro indicador revelador dos impactos da austeridade sobre o sistema de educação e formação nacional é o do financiamento do Estado ao sector. A aposta na educação em tempos de crise económica poderia ser a estratégia por excelência para a promoção da coesão social e construção de uma cidadania solidária. Mas, o que se vem verificando é um desinvestimento no sector da Educação, Portugal destina 3,66% do seu PIB à Educação, ficando abaixo da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE] (3,85%). O país aparece também entre aqueles onde o investimento público mais caiu entre 2009 e 2011: cerca de 5%, também, traduziu-se na redução dos meios financeiros (entre 2011 e 2012 o orçamento do Ministério da Educação e Ciência baixou 16pp) e dos seus recursos humanos<sup>7</sup>,

A análise feita pelo “*Education at a Glance*” (2014), mostra bem como o início da crise marca o ponto de inflexão do investimento em Educação. Entre 2008 e 2009, o financiamento público do sector estava a crescer 13 pontos acima do valor de referência. Nos três anos seguintes, inverteu a tendência e ficou 8 pontos abaixo do limiar médio. Em situação semelhante encontram-se países como a Irlanda, a Espanha e a Itália.

O Open Book of Social Innovation (2010: 15) faz referência à situação acima mencionada: “2) Ganhos de eficiência. A necessidade de reduzir a despesa pública exige frequentemente que os serviços sejam desenhados e fornecidos em novos modos.” De acordo com a fonte do Instituto Nacional de Estatística [INE] (2013) “aumenta o risco de pobreza em condições de desemprego” (p.3) e “o risco e a intensidade da

---

<sup>7</sup> Embora não se tenha conseguido obter dados validados, o relatório de janeiro de 2013 do Fundo Monetário Internacional (FMI) sobre Portugal refere uma diminuição de 11 065 professores dos ensinos Básico e Secundário em 2012, tendo por fontes os Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência.

pobreza são mais gravosos para as famílias com crianças dependentes em idade escolar” (p.7).

Num quadro de escassez de recursos, os efeitos das políticas são lentos e requerem uma visão global dos fins a atingir e o esforço profundo e empenhado da população portuguesa na qualificação de todos. Apesar dos significativos progressos na prevenção do abandono escolar, em Portugal mantem-se ainda um atraso considerável em relação à meta europeia definida para 2020 e à média da UE28, para a saída escolar precoce e à população com Ensino Secundário exige uma intervenção concertada sobre os fatores que o determinam e que, segundo a investigação, incluem o nível de escolaridade dos pais (elevação da qualificação dos adultos), a condição socioeconómica e cultural (medidas de compensação económica) e a adequação do processo de ensino e aprendizagem (medidas de discriminação positiva e práticas docentes promotoras do sucesso de todos). (EE, 2012: 152).

Com os fatos acima expostos parecem não estar a ser assegurados os compromissos assumidos, designadamente os que derivam das metas no âmbito do Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação (Metas UE2020).

### **2.3. O abandono escolar e a geração “nem-nem”**

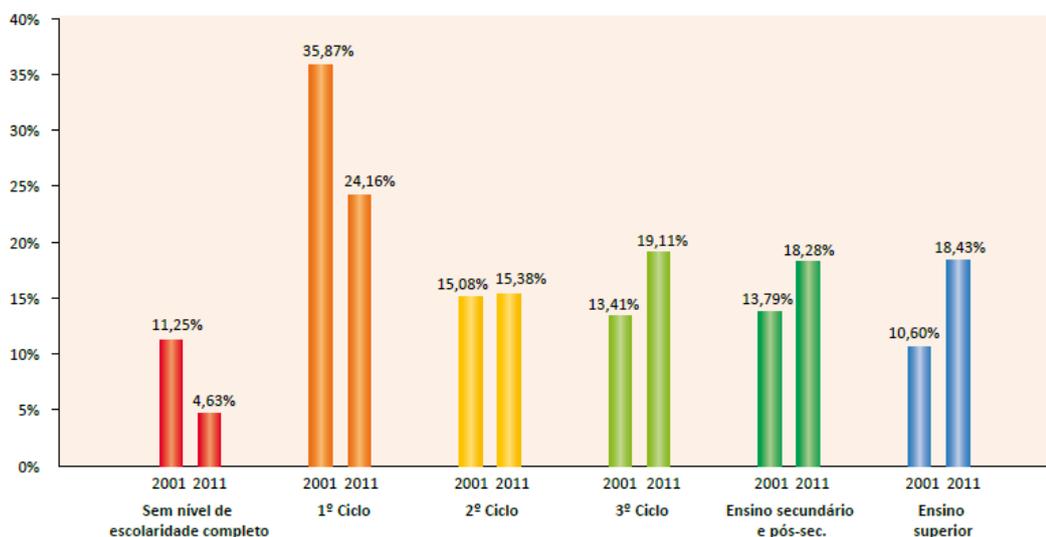
Portugal apresenta hoje uma situação educativa complexa. Por um lado, Portugal convive com jovens altamente qualificados que beneficiaram de acesso, qualidade e equidade atingindo razoáveis níveis educacionais. Por outro lado, convive com um passado de grande atraso representado por uma população menos qualificada. Apesar dos esforços nos últimos anos de implementar estratégias na qualificação de adultos, Portugal não se aproxima à maioria dos países europeus. Por isso, cada vez mais, são pedidas estratégias exequíveis, inovadoras e eficazes na tentativa de diminuir o abandono escolar.

Com exceção da última década em que as estratégias de educação de segunda oportunidade permitiram qualificar um número apreciável de adultos, o problema das

baixas qualificações não conheceu, nas décadas anteriores e apesar de alguns esforços desenvolvidos, alterações indispensáveis a uma aproximação à maioria dos países europeus.

Ainda em 2011 havia, no conjunto da população portuguesa com mais de 15 anos de idade, perto de três milhões e meio de indivíduos sem nenhum diploma ou apenas com o 1º ciclo do Ensino Básico e mais de dois milhões e meio com qualificação de nível secundário, pós secundário ou superior. Temos situações de grande contraste entre jovens altamente qualificados e o número elevado de adultos com baixa qualificação. A persistência de baixas qualificações (ver Figura 1) constitui um problema grave do País e um obstáculo ao seu desenvolvimento cultural e económico. Esta situação exige a um esforço continuado ao nível da educação de adultos, à avaliação de percursos realizados e à valorização das estratégias positivas desenvolvidas.

**Figura 1** – População residente (%) do grupo etário 25-64 por nível de escolaridade mais elevado completo.



**Fonte:** INE, Recenseamento da População e Habitação (à data dos Censos 2001 e 2011) e dados disponibilizados pelo INE *in* (EE, 2012: 29).

A qualificação da população portuguesa residente relativamente ao nível de escolaridade mais elevado atingido, o quadro acima mostra uma evolução positiva, entre

2001 e 2011, nos escalões etários dos 15 e mais anos de idade e dos 25-64 anos, registando um decréscimo, dos que possuem muito baixas qualificações (no máximo com o 1º ciclo do Ensino Básico) e um crescimento em todos os outros, nomeadamente nos diplomados do Ensino Superior.

Portugal caracteriza-se pela existência de uma elevada transmissão intergeracional da educação, ou seja, o nível educacional dos pais condiciona significativamente o percurso escolar dos filhos (Carneiro, 2008, e OCDE, 2010). Nota-se que a importância da família, da escola, da comunidade e das políticas educativas é inegável: todos são chamados a participar de modo a contribuir para o sucesso educativo. O problema identificado no meu projeto de investigação é do risco educacional, mais precisamente, o risco de abandono escolar. No entanto,

“O conceito de abandono escolar carece de definição; abandono ou desistência significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência ou ...a morte. Saber que se trata de abandono (no final do ano letivo) ou de desistência (durante o ano) pode ser relevante para a compreensão dos motivos e das situações mas não altera o fundamental.” (Benavente *et al.*, 1994: 23-25).

Talvez por isso o interesse que este fenómeno tem despertado em inúmeros investigadores que têm vindo a dedicar-se ao seu estudo, corresponda a uma tentativa de perceber quem são as crianças, adolescentes e jovens que abandonam precocemente a escola, quais as razões e que consequências têm, a nível individual, social e económico (Monteiro, 2009).

Simões, *et al.*, (2008: 135) no estudo intitulado “*Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação empírica*”, 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.”. Outros autores nos alertam para este problema e para as graves consequências económicas e sociais que tal fenómeno comporta (Benavente *et al.*, 1994; Carneiro, 1997; Mata, 2000; Clavel, 2004; Caetano, 2005; Mendes, 2006; Simões *et al.*; 2008;). Esta preocupação ganha reforço nos relatórios e dados estatísticos tal como é nos apresentados, na PORDATA, Eurostat, OCDE, Relatório do Estado da Educação, Censos, Ministério da Educação, entre outros.

Mas não só, a problemática do abandono escolar tem suscitado uma grande preocupação para a sociedade em geral, principalmente devido às suas consequências para o indivíduo e para a sociedade.

A Comissão Europeia reconhece este problema referindo-o no seu relatório sobre educação de 2011, p.3 “a existência de taxas elevadas de abandono escolar precoce tem efeitos a longo prazo no desenvolvimento da sociedade e no crescimento económico”. Igual referência faz a Carta Magna da Produtividade, “o ensino secundário é um requisito importante para que os recursos humanos detenham as competências necessárias ao mercado de trabalho” (2003: 37). Com base nesta afirmação é sustentável a ideia de que a não escolarização e a falta de qualificação penalizam as empresas portuguesas e, conseqüentemente, a economia do país, tornando a prevenção do abandono escolar um desafio extensível às empresas e aos parceiros sociais.

Na sequência dos dados apresentados pela PORDATA (2014) – *Retrato de Portugal na Europa*, para o nível de ensino atingido pela população resulta evidente que o abandono escolar é elevado. Efetivamente, (ver Figura 2) o abandono escolar do Sistema de Ensino Português, a taxa é de 19,2% e ocorre mais significativamente entre os 18 e os 24 anos. A média dos países da EU é de 11,9%.

**Figura 2** – Indicadores Portugal e UE28

INDICADORES	Portugal	UE 28
População residente 2012	10.514.844	506.630.460
Densidade populacional 2013	113,7	112,8
Famílias em milhares - 2013	4.005,2	213.839,2
Taxa de risco de pobreza (%) Após transferências sociais - 2012	17,9	17,0
Taxa de abandono escolar (%) 2013	19,2	11,9
Taxa de desemprego (%) 2013	16	11
Consumo privado em % do PIB 2013	64,6	58,3

Fonte: Eurostat, PORDATA (2014)

Dos dados divulgados pelo Eurostat (2014), é feita uma análise do abandono escolar onde Portugal se destaca pelas piores razões, surgindo em terceiro lugar numa lista de 28 países. O abandono escolar em Portugal apresenta uma taxa de 19,2% apenas superada por Espanha e por Malta (23,5%) e que compara com a taxa média de 11,9% da União Europeia.”

Apesar da rede, família, aluno, escola, contexto e empresas envolvidas na tentativa de minimizar o abandono escolar, continua-se a registar uma elevada taxa de abandono em Portugal em comparação com outros países da UE. Importa conhecer quais os fatores que permitem identificar as suas causas.

Segundo Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar [PNAPAE] 2004, as baixas expectativas dos pais, assim como, uma fraca supervisão por parte destes, são variáveis que estão fortemente associados ao abandono escolar. Autores como Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004; Janosz & Le Blanc, (2000) *cit. in* Simões *et al.*, (2008: 136), referem 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 fatores de risco do abandono escolar.

“É que os indivíduos chegam à escola em condições intelectuais desiguais, porque tiveram uma educação familiar diferente; porque tiveram condições culturais e ambientes diferentes; porque têm estatutos socioeconómicos diferentes; porque uns vivem numa cidade e outros numa aldeia; uns têm televisão e lêem jornais e outros não (...).” (Formosinho, 1991: 169).

Por sua vez, Benavente (1994), encontra explicações na Integração/Relacionais (falta de interesse, idade, problemas com os colegas e professores, inadaptação à escola, interesse por outras atividades); Familiares (responsabilidades e problemas familiares, problemas financeiros, necessidade de começar a trabalhar); Acessibilidade (problemas de transporte (zonas rurais).

São inúmeros os fatores apontados na causa do abandono escolar, mas um dos primeiros propósitos de uma investigação é gerar informação que possa contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno social em estudo, para tal “*o investigador nunca parte do zero.*” (Coutinho, 2011: 55). Aproveitando o corpo de conhecimento existente já estabelecido por outros investigadores, após uma cuidada revisão de literatura, a

apresentação dos fatores enunciadas neste trabalho como responsáveis do abandono escolar contribuíram para a construção das *Escalas* como “fatores” a comparar em termos de tomada de risco, perceção de risco e perceção de benefícios, entre as duas populações escolhidas «Académicos» e «Professores».

Até aqui foram referidos fatores família, aluno, escola, mas sabemos que o problema não fica circunscrito apenas a estes fatores. O que dizer da perspetiva dos professores? Segundo, Roazzi & Almeida, (1988: 54), na perspetiva dos professores, o abandono escolar está relacionado com a desmotivação dos alunos, a disfuncionalidade das famílias e a incapacidade da comunidade e do governo em resolver este problema: “Para os pais e para o público em geral os professores terão a sua quota-parte de responsabilidade (faltas, desmotivação, insuficiente formação, etc.)”.

Visando compreender o “atual” peso do risco educacional em Portugal, seguem os principais dados que se reportam do último relatório Estado da Educação 2012 Autonomia e Descentralização e da OCDE sobre o setor da Educação (2014).

Numa perspetiva internacional, 11 dos 28 países da UE já atingiram em 2011 a meta europeia de redução desta população para uma percentagem inferior a 10% no horizonte de 2020: Áustria, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Finlândia, Lituânia, Luxemburgo, Países Baixos, Polónia, República Checa, Suécia. Portugal ainda se mantém nos 23,2%, a uma distância de 9,7pp da média da UE, embora tenha feito um enorme esforço de recuperação que lhe permitiu distanciar-se 21pp da situação que apresentava em 2001. (ver Quadro 1)

**Quadro 1 – Meta UE2020**

<b>Meta EU 2020</b>	
Saída escolar precoce entre os 18 e os 24 anos	<b>&lt;10%</b>
EU 27, 2011	<b>13,5%</b>
<b>Portugal, 2011</b>	<b>23,2%</b>

Fonte: EE, (2012: 120)

Por outro lado Portugal enfrenta outro problema, o número de jovens que não estudam nem trabalham não tem parado de crescer. Os chamados “nem-nem” representam já quase 17% da população nacional entre os 15 e os 29 anos, segundo o estudo anual da OCDE sobre o sector da Educação. Portugal é mesmo um dos países onde esta realidade mais se acentuou. O *Education at a Glance* (2014) dá particular atenção às consequências da crise económica sobre a educação e o emprego dos jovens.

Em Portugal, a prevenção do abandono escolar não tem merecido a atenção que os números apresentados pelas estatísticas oficiais parecem exigir. Portugal está muito acima da média europeia no que toca ao desemprego de longa duração, ao abandono escolar, ao rendimento médio ou às desigualdades sociais. Em menos de uma década, os jovens que nem estudam nem trabalham, passaram a valer mais quase quatro pontos percentuais na sua faixa etária. Em 2005, os “nem-nem” representavam 12,9% da população 15 aos 29 anos, um número que cresceu 0,6 pontos nos cinco anos seguintes. Em 2012, o ano em que se baseiam os indicadores reunidos pela OCDE neste relatório, estes jovens valiam já 16,6%. Destes, 11,8% estão desempregados – a maioria (7,7%) encontra-se nesta situação há mais de seis meses –, enquanto os restantes estão inativos.

Este “*Olhar sobre a Educação*” que a OCDE lança anualmente sobre os sistemas de ensino de 44 países – os seus 34 membros, aos quais se juntam países de grande dimensão que estão fora da organização como Brasil, China, Índia, Rússia, Arábia Saudita e África do Sul – presta este ano particular atenção aos efeitos da crise económica. Para isso, foram desenvolvidos novos indicadores, que avaliam, por exemplo, a ligação entre os níveis de educação e emprego e o nível de escolaridade e a mobilidade social.

Neste retrato, Portugal está quase sempre entre os países onde a crise teve um mais forte impacto sobre o sector da educação e o acesso dos jovens ao mercado de trabalho. O desemprego atinge 10,5% dos diplomados nacionais, ao passo que a média da OCDE se fica pelos 5%. Só há outros dois países analisados em que esta taxa chega aos dois dígitos e ambos partilham com Portugal a localização geográfica e a exposição à crise financeira e às medidas de austeridade: a Grécia, onde a taxa de desemprego dos diplomados ultrapassa os 15%, e Espanha (12,4%).

Apesar destas dificuldades, o ensino superior continua a ser uma mais-valia para os portugueses no acesso ao mercado de trabalho. Os diplomados têm uma taxa de

desemprego que é 5,5 pontos mais baixa do que a de quem tem menos do que o ensino secundário e os seus salários são mais altos 70% do que os colegas com menor formação.

Conclui-se que, como consequências do abandono escolar, os jovens terão acesso a empregos precários, acentuando as desigualdades sociais, quanto a economia do país, esta assentará numa baixa produtividade, uma vez que, a não escolarização e a falta de qualificação penalizam as empresas que contratam mão-de-obra não qualificada.

Uma vez demonstrado, estatisticamente, o atraso considerável que se mantém neste percurso é sensato definir estratégias inovadoras e ainda mais eficazes de elevação dos níveis de frequência e conclusão do Ensino Secundário em idade ideal e a captação dos adultos para prosseguimento de estudos.

Numa demonstração de articulação efetiva, entre o Ministério da Educação e o Ministério da Segurança Social e do Trabalho e em função de exigências das instâncias europeias, intitulada “*Eu não desisto*” o PNAPAE, (2004) é apresentado como “um esforço coletivo para prevenir o abandono escolar, em sentido alargado, isto é, prevenir a saída da Escola e do sistema de Formação Profissional ou dos sistemas de educação e de formação, por um jovem com menos de 25 anos (...), sem conclusão de estudos ou sem obtenção de qualificação de nível secundário ou equivalente.” (p.4).

O PNAPAE apresenta dois conceitos-chave na prevenção do abandono escolar, a resiliência escolar ou educativa, isto é, a capacidade do indivíduo ficar na escola, apesar dum conjunto de fatores (o próprio indivíduo; a família; a escola; o meio envolvente) que “motivariam para o abandono escolar” e “o educational life-span”, isto é, a prevenção do abandono escolar ao longo do ciclo de vida escolar e formativo dos sujeitos.

Desde 1986 que se têm multiplicado os esforços, medidas e programas com o objetivo de assegurar o cumprimento com sucesso da escolaridade obrigatória, num plano simultâneo de diversidade e integração. Numa breve resenha, segue algumas medidas e programas educativos enunciados e desenvolvidos desde a publicação da Lei nº 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo Português: Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo [PIPSE], Educação para Todos [PEPT], Territórios

Educativos de Intervenção Prioritária [TEIP], Programa de Integração de Jovens na Vida Ativa [PIJVA], Programa Integrado de Educação e Formação [PIEF], Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências [CRVCC].

As medidas e os programas acima descritos, são, no seu conjunto, medidas e programas que têm contribuído para a diminuição dos números do abandono escolar, ao longo de dez anos. O Programa Novas Oportunidades, a Escola a Tempo Inteiro e o aumento da escolaridade obrigatória de 12 anos constituem igualmente, formas de combate ao abandono escolar. Contudo, as taxas de abandono escolar continuam altas comparadas a UE28.

Mais de seis milhões de jovens na UE abandonam a educação e a formação tendo concluído apenas o ensino básico ou um nível de ensino inferior. Estes jovens têm mais dificuldade em encontrar emprego, estão muitas vezes desempregados e tendem a depender mais frequentemente dos apoios sociais. O abandono escolar precoce prejudica o desenvolvimento económico e social e constitui um obstáculo sério à realização do objetivo da União Europeia de garantir um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. A Comissão aprovou um plano de ação que ajudará os Estados-Membros a cumprir a meta da estratégia *Europa 2020* de reduzir a atual taxa média de abandono escolar da UE de 14,4% para menos de 10% até ao final da década. (CE, 2011: 18)

Portugal aderiu ao programa da União Europeia Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação [EF 2020] que define os objetivos comuns para os sistemas de educação e formação europeus no horizonte de 2020. Mais recentemente, Portugal envolveu-se também no Projeto Metas Educativas 2021, que decorre no âmbito da Organização de Estados Ibero-Americanos [OEI], da qual Portugal faz parte. Este programa assume como objetivo central a melhoria da educação nos países do espaço ibero-americano. Estas ações<sup>8</sup> do governo de Portugal inscrevem-se em diversos domínios e áreas de intervenção estratégica<sup>9</sup>:

---

<sup>8</sup> Os programas nos quais Portugal participa partilham metodologias semelhantes e estabelece metas a alcançar num período de 10 anos; quantificam e medem os níveis de aproximação das metas, a partir de indicadores específicos; Acompanham anualmente os progressos de cada país e realizam um balanço intermédio em 2015, para reavaliar as metas, em face dos progressos verificados.

<sup>9</sup> Domínios e áreas de intervenção estratégica no âmbito dos programas internacionais Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação (EF2020) e Projeto Metas Educativas 2021.

- **Oferta de educação pré-escolar:** Domínios da EF2020 (UE) e das Metas Educativas (OEI) “Educação pré-escolar”.
- **Alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos:** Domínio das Metas Educativas2021 (OEI) “Ensino secundário”.
- **Alargamento do leque de ofertas educativas nas escolas:** Domínios Abandono precoce da educação e da formação da EF2020 (UE) e Grau de empregabilidade das formações profissionalizantes das Metas Educativas2021 (OEI).
- **Aumento da oferta de educação e formação de adultos:** Domínios da EF2020 (UE) e das Metas Educativas2021 (OEI) “Aprendizagem ao longo da vida”.
- **Bibliotecas escolares e computadores:** Domínio das Metas Educativas2021 (OEI) “Bibliotecas escolares e computadores”.

Desta forma, e para alcançar os pressupostos enunciados, foi lançado no ano letivo de 2010/2011 o *Programa Educação 2015*, (ver Quadro 2) programa intermédio, cujos objetivos são melhorar as competências básicas dos alunos portugueses, assegurar a permanência no sistema de todos os jovens até aos 18 anos, garantindo o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos.

### Quadro 2 – Programa Educação 2015

Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia no domínio da Educação e Formação (EF2020) UE	
<b>Domínio</b>	Abandono Precoce da Educação e da Formação.
<b>Objetivo</b>	Assegurar que o maior número possível de alunos complete a sua educação e formação.
<b>Meta</b>	Até 2020, a % de alunos que abandonam o ensino e a formação deverá ser inferior a 10%.
<b>Situação Nacional</b>	30,2% Fonte: INE, Inquérito ao Emprego, 2010 (dados referentes a 2009).

**Fonte:** Programa Educação 2015 – (Adaptado pela autora)

Em suma, com o *Programa Educação 2015* e para prosseguir com os objetivos traçados a nível internacional pretende-se reduzir o abandono escolar nas faixas etária dos 14, 15 e 16 anos para menos de 1%, 2% e 4% respetivamente.

Já a pensar no combate ao abandono escolar no ensino superior, o *Programa Retomar* é uma medida que se insere no *Plano Nacional de Implementação de Uma Garantia Jovem [PNI-GJ]*<sup>10</sup>. Tem como principais objetivos:

- Permitir o regresso à educação e formação, em contexto de ensino superior;
- Combater o abandono escolar no ensino superior;
- Promover a qualificação superior de jovens que não estão nem a trabalhar, nem inseridos em percursos de educação ou formação (jovens NEET).

Uma das fontes de inspiração, para as boas práticas na área da educação, é o livro *Volta ao Mundo em 13 Escolas – Sinais do futuro no presente* e dentro da metodologia participativa, identifico o *Projeto Escola da Ponte* e o *Projeto Mediadores para o Sucesso Escolar [EPIS]*.

**A Fundação Telefônica Vivo** uniu-se a 4 jovens e procurando de forma inovadora antecipar as tendências sociais e o desenvolvimento de novas tecnologias aplicando-as em quatro áreas: Combate ao Trabalho Infantil, Educação e Aprendizagem, Inovação Social e Voluntariado. Na área de Educação e Aprendizagem, assumiram o compromisso de gerar novos modelos educacionais e validar metodologias de aprendizagem com tecnologias que contribuam para a alfabetização plena e o desenvolvimento das competências do século XXI. Em busca de histórias inspiradoras com novos olhares para a educação contemporânea, visitaram nove países em cinco continentes. Os 13 espaços de aprendizagem visitados representam parte das iniciativas que hoje estão reinventando a educação e, pouco a pouco, trazendo para o centro das discussões valores como autonomia, cooperação e felicidade.

Este livro é uma plataforma para estimular mudanças práticas na educação. Algumas características são comuns a todas as experiências e metodologias relatadas: criatividade, autonomia, curiosidade, empreendedorismo, empoderamento, diversidade

---

<sup>10</sup> Aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 104/2013, de 31 de dezembro.

dos espaços de aprendizagem, diálogo, convivência, confiança, respeito mútuo e desenvolvimento pessoal. Demonstram que há pontos em comum em projetos inovadores, os quais indicam uma direção promissora, que talvez faça germinar sociedades mais saudáveis. A missão deste livro é “polinizar” ideias e olhares.

**A Escola da Ponte** é uma escola pública, localizada em Vila das Aves, Santo Tirso, do distrito do Porto onde se tem vindo a construir, há quase 30 anos um Projeto Pedagógico Sólido e Inovador com um forte envolvimento da sociedade, cujo método de ensino se baseia nas chamadas Escolas Democráticas. Está assente em valores como a solidariedade, autonomia e responsabilidade. É uma escola sem turmas. Não existem salas de aulas, no sentido tradicional, mas sim espaços de trabalho, onde são disponibilizados diversos recursos, como: livros, dicionários, gramáticas, internet, vídeos...ou seja, várias fontes de conhecimento. Trabalha segundo uma lógica de projeto e de equipa, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros e comunidade. Em 26 de março de 2003 foi realizado um protocolo com a FPCE/UC tendo em vista a elaboração de um estudo de avaliação do projeto educativo da Escola Básica Integrada das Aves. Esse trabalho foi concluído em junho do mesmo ano e cujos resultados foram não só positivos como provaram a excelência de ensino apresentando os valores atingidos pelos alunos superiores comparativamente às médias à escala regional e nacional.

**A EPIS – Empresários pela Inclusão Social**, desenvolve, desde 2007, uma metodologia de capacitação para o sucesso escolar assente em três partes fundamentais:

- 1- Um sistema de sinalização de alunos com fatores de risco de insucesso e abandono escolar, organizado em quatro eixos de análise: Aluno, Família, Escola e Território.
- 2- Um portefólio de métodos de capacitação específicos para cada um dos eixos, cujos pesos variam, dependendo se a intervenção é focada no 3º, 2º ou 1º ciclo. Este portefólio possibilita a construção de planos individuais de intervenção/acompanhamento em proximidade e continuidade.
- 3- Sistemas de monitorização de resultados quantitativos, em todos os períodos e no final de cada ano letivo.

De 2007 a 2010, a EPIS, em parceria com o Ministério da Educação, autarquias e empresas locais, testou e validou um projeto-piloto de capacitação para o sucesso

escolar em 10 concelhos parceiros, focada em alunos que frequentavam o 3º ciclo de escolaridade, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. No final do projeto piloto foi possível demonstrar a eficácia e importância de uma intervenção mais precoce.

Em 2010, na fase de disseminação e internalização da metodologia, a EPIS continuou o acompanhamento da implementação do projeto nos concelhos parceiros, que pretenderam continuar no Programa Rede de mediadores para o Sucesso Escolar, e alargou o seu âmbito de atuação a novos concelhos, tendo como objetivo uma cobertura nacional.

Desde o início do programa, a EPIS já contribuiu para o sucesso escolar de 1 687 novos bons alunos. A Rede de Mediadores já acompanhou em proximidade cerca de 11 400 alunos, de uma triagem de cerca de 36 000, com uma equipa de 124 mediadores em 112 escolas do país, distribuídas por 24 concelhos. Todos os anos a EPIS tem ajudado os alunos portugueses a melhorarem o seu desempenho escolar.

Diferentes experiências e diferentes projetos, todos focados *nos casos de risco do abandono escolar* procurando de alguma forma reinventar a educação, trazendo para o centro das discussões valores como autonomia, cooperação, felicidade, solidariedade, autonomia e responsabilidade, em comum, centrados em quatro eixos: Família, Aluno Escola e Contexto.

## CAPÍTULO II – ESTUDOS EMPÍRICOS

### 2. Metodologia

O objetivo do presente capítulo consiste em, por um lado, dar conta dos objetivos e do enquadramento metodológico do estudo empírico e, por outro, descrever os procedimentos adotados na construção dos instrumentos de medidas desenvolvidos na presente investigação apresentada ao longo deste trabalho.

São assim aqui descritos e explicitados os objetivos que nortearam a realização do estudo empírico, os instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como a estratégia e os procedimentos metodológicos implementados para o desenvolvimento do mesmo, em particular, os adotados para a construção das escalas psicométricas por nós desenvolvidos e utilizados: 1) Escala de Tomada de Risco [ETR]; 2) Escala de Perceção de Risco [EPR] e 3) Escala de Perceção Benefícios [EPB].

Neste sentido, as questões de partida que formulámos para a presente investigação são:

- Como se relacionam entre si as perceções de risco e benefício relativas a comportamentos e situações consideradas na literatura sobre abandono escolar com a atitude percebida face ao risco (tomada de riscos) de abandono escolar de atores envolvidos em diferentes níveis do processo educativo?
- Como se podem aferir diferenças individuais (ou grupais) que, a existir, podem determinar estratégias de intervenção e de mobilização distintas relativas ao abandono escolar junto das diversas categorias de atores?

Este é portanto um capítulo transversal a todo o estudo empírico, onde procuramos clarificar o problema a investigar, caracterizar a população e a amostra, e detalhar os procedimentos adotados com vista à operacionalização de toda investigação empírica que visa analisar as atitudes e perceção de risco do abandono escolar entre «Académicos» e «Professores». Seguidamente, passamos à descrição dos objetivos, dos instrumentos utilizados na presente investigação, bem como o seu processo de construção.

## 2.1. Definição dos objetivos do estudo

O ponto de partida desta investigação passa pela delimitação do problema de risco educacional, mais precisamente o do abandono escolar e da forma como, na ótica da intervenção social, tal risco deve ser abordado tendo em conta as competências individuais de perceção e atitudes face ao risco de diversas categorias de atores envolvidos no processo educativo (por exemplo: professores, académicos, pais, políticos, técnicos, etc.).

O problema das competências relativas à forma como lidamos com o risco, seja encarado do ponto de vista mais individual da psicologia social Slovic (1987), Sjöberg (2000), seja do ponto de vista mais sociológico da sua reflexividade social Luhmann (1992), Giddens (2001), Beck (2001), corresponde na ótica da intervenção, ao modo como podemos “comprometer” as diversas visões do risco de abandono, numa ação congruente com os objetivos políticos plasmados na legislação, no discurso público e na ação concreta dos atores que agenciam diretamente ou indiretamente no processo educativo.

Investigar o grau de existência de uma convergência da perceção de risco no abandono escolar entre os participantes «Académicos» e «Professores» ofereceu-se, neste contexto, como um primeiro passo para “montar” um quadro ou um banco de competências gerais relativas à perceção do risco ou dos riscos associados ao abandono escolar.

Neste estudo «Académicos» (docentes universitários) e «Professores» (docentes do 1º e 2º ciclos) surgem como dois grupos profissionais de conveniência que dispõe de “distâncias” distintas no que toca à elaboração e concretização de ações inerentes ao processo educativo. Assim, os «Académicos» poderão ter um contato com o processo como meros “encarregados de educação” ou “familiares” (sem responsabilidades diretas na educação escolarizada), como “investigadores” que lidam diretamente (ou não) com processos de ensino/aprendizagem e/ou de organização escolar (de natureza técnica ou mesmo política) ou simplesmente como cidadãos que refletem sobre o processo educativo. Já os «Professores» estão profissional, laboral e tecnicamente envolvidos no agenciamento do processo educativo a um nível de concretude que os coloca como *players* centrais desse mesmo processo. Isto, claro, não invalida, tal como os

«Acadêmicos» que sejam cidadãos e simultaneamente possam ser encarregados de educação ou simplesmente familiares.

Dadas estas divergências e convergências originárias na constituição dos dois grupos de atores, considerou-se que a inquirição sobre o grau de convergência das percepções de ambos inferida das percepções individuais seria sempre um ponto de partida ineludível para o estabelecimento de um banco de dados de competências percetivas face ao risco do abandono escolar. Tal consideração levou a concretização do estudo que nesta dissertação se reporta, procurando avaliar o grau de aproximação entre percepções dos dois grupos mencionados face ao risco do abandono escolar.

O abandono escolar é um dos problemas sociais mais importantes do nosso tempo. A ideia de que a obrigatoriedade de estudo até ao 12º ano tem por si só um impacto positivo decisivo, poderá tornar-se contraproducente caso não existam condições – umas identificadas e reportadas na revisão de literatura, outras a tratar neste estudo – de implementação de projetos ou programas de intervenção destinados a diminuir os seus efeitos bem conhecidos, associados ao empobrecimento, à falta de autonomia cidadã e económica que, supostamente uma frequência regular e bem-sucedida da escola promovem e desenvolvem.

É um facto que as condições sociais, económicas, geográficas, de gestão, pedagógicas e psicológicas que convergem para o acréscimo ou decréscimo das taxas de abandono escolar são conhecidas em grande parte. Contudo, o problema que aqui se coloca é o de saber se existe convergência entre a percepção da comunidade científica «Acadêmicos» (plasmada em literatura especializada sobre o abandono escolar de índole teórica e empírica) e a vivência, percepção e disponibilidade para agir (avaliadas individualmente por meio de escalas propositadamente construídas para o efeito) de pessoas adstritas a categorias profissionais «Professores» envolvidas no processo educativo dentro de quadros ordenados e fomentados, neste particular a partir da literatura, ou de uma outra leitura (aqui não abordada) proveniente de instituições políticas ou comunitárias tradicionalmente envolvidas (Estado, Escolas, Empresas, IPSSs, Sindicatos, Associações, entre outras).

Tomando-se por base o problema, antes enunciado, colocamos os objetivos específicos que orientarão toda a investigação e que se pretende ver esclarecidos:

- Compreender como se relacionam entre si as percepções de risco e benefício relativas a comportamentos e situações consideradas na literatura sobre abandono escolar com a atitude percebida face ao risco (tomada de riscos) de abandono escolar de atores envolvidos em diferentes níveis do processo educativo;
- Perceber como os «Académicos» e «Professores» formam as suas atitudes face ao risco de abandono;
- Como se podem aferir diferenças individuais (ou grupais) que, a existir, podem determinar estratégias de intervenção e de mobilização distintas relativas ao abandono escolar, junto das diversas categorias de atores.

Respostas a tais perguntas, como sejam o estabelecimento das diferenças que levem a traçar um quadro de competências de intervenção poderão resultar num recurso de gestão de oportunidades mais eficiente e que contemple as expectativas e as disponibilidades expressas pelos diferentes atores nos seus planos de atuação (tradicionais ou não) no processo educativo.

## **2.2. Conceptualização do estudo empírico**

O modelo de abordagem escolhido para análise da problemática exposta no ponto anterior e utilizado no estudo empírico é do tipo psicométrico, i.e., procurando traduzir comportamentos ou estados de coisas observáveis relacionados com o contexto ou contextos em que ocorre o fenómeno em apreço, em itens apresentados na forma de descrições discursivas (ou imagéticas). Estas, uma vez administradas aos respondentes devem ter o poder de suscitar nestes, mediante instruções específicas sobre o sentido da resposta que se pretende (e.g. qual a probabilidade com que considera poder vir a envolver-se com...?), avaliações fiáveis e traduzíveis em escalas pelo menos ordinais (como é aqui o caso). Tais medidas devem permitir, mediante estudos estatísticos específicos, estabelecer relações de associação entre os vários itens e contribuir para uma mensuração válida da relação pedida entre estes e as produções mentais (neste caso as percepções) que suscitaram.

O grau de validade do que é medido pelo conjunto de itens, ou seja, o constructo (*percepção de risco de abandono escolar*) é a qualidade psicométrica do instrumento

que, com alguma fiabilidade, deve garantir que a tradução das pontuações que dele resultam, correspondam a estados mentais reais que ocorrem na população quando confrontada com as dimensões nelas contidas.

O risco, no contexto do presente estudo, caracteriza um fator que predispõe a um resultado desfavorável, ou seja que predispõe ao abandono escolar. Em oposição ao risco, define-se o conceito de proteção, que caracteriza um fator que predispõe a um resultado favorável ou de benefício. Um nível intelectual baixo pode, por exemplo, ser relacionado com um fraco aproveitamento escolar, pelo que se está perante uma situação de risco. Inversamente, um nível cultural elevado no seio da família pode ser associado a um bom aproveitamento escolar, o que corresponde a uma situação de proteção ou benefício.

### 2.3. População e Amostra

A população da presente investigação foi definida como «Académicos» (docentes universitários) e «Professores» (docentes da Escola Básica 1º e 2º ciclos) do distrito de Coimbra. Participaram do estudo 19 pessoas, sendo 8 docentes universitários e 11 docentes do ensino básico.

Para este estudo constitui-se uma amostra com 19 participantes:

«Académicos» N = 8, com idades compreendidas entre os 38 e os 63 anos (média = 49 anos; DP = 7,96); Dos participantes, 5 com filhos e 3 sem filhos;

«Professores» N = 11, com idades compreendidas entre os 37 e os 52 anos (média = 44,1 anos; DP = 4,46); Dos participantes, 9 com filhos e 2 sem filhos.

No que diz respeito ao género:

«Académicos»

N = 6 (sexo Feminino)

N = 2 (sexo Masculino)

«Professores»

N = 11 (sexo Feminino)

N = 0 (sexo Masculino)

Numa primeira fase, foram escolhidas a universidade e as escolas que participariam na investigação, sendo em seguida selecionados por amostragem de conveniência os «Académicos» e «Professores».

Foi escolhida a FPCE/UC pelo facto de ser uma instituição na área da Ciências da Educação e pela facilidade que representaria em termos de acessibilidade, do ponto de vista geográfico, o que permitiria visitas frequentes reduzindo custos de mobilidade bem como de tempo. Daqui foram escolhidos os 8 participantes «Académicos».

Quanto as escolas, a escolha recaiu para as escolas do distrito de Coimbra, também pela acessibilidade, na EB1 Almedina foram selecionadas uma amostra de conveniência de 4 «Professoras» e para a EB 2º e 3ºciclos Martim de Freitas, foram selecionadas uma amostra de conveniência de 6 «Professoras». Daqui foram escolhidas 10 participantes «Professoras». Todas as docentes do ensino básico pertencem ao quadro do agrupamento.

Neste trabalho os respondentes foram convidados a avaliar o tamanho do risco percebido numa escala Likert com pontuações que vão de 1 a 5. Por exemplo, nas escalas de percepção de risco, 1 - nada arriscado, 3 - moderadamente arriscado e 5- extremamente arriscado.

## **2.4. Procedimentos**

Inicialmente, foi solicitada uma autorização, junto da Direção das Escolas para a recolha dos dados, na FPCE/UC esta situação não se verificou. Uma vez obtida a autorização, foi sempre feito um contato pessoal, no sentido de explicar os objetivos da investigação e a sua metodologia. Depois de autorizada a sua realização, o contato com os docentes, foi feito, pessoalmente.

A investigação decorreu em duas etapas. Numa primeira etapa, foram aplicadas três dos instrumentos usados, a saber, um questionário de *Escala de Tomada de Risco*, um questionário de *Escala de Percepção de Risco* e um questionário de *Escala de Benefícios*.

Numa segunda etapa foram, realizados os tratamentos dos dados numa folha de cálculo do Microsoft Excel 2007, os dados daí obtidos foram tratados com auxílio do pacote estatístico Statistical Package for the Social Sciences [SPSS], versão 20.

### **3. Instrumentos de recolha e análise de dados**

A recolha de dados é uma fase determinante para o curso da investigação pois as decisões do investigador sobre quais as técnicas a utilizar vão influenciar o tipo de dados obtidos. Trata-se de saber “o que” e “como” vão ser recolhidos os dados, que instrumentos vão ser utilizados, questões fundamentais das quais depende a qualidade científica dos resultados e das conclusões do estudo (Almeida & Freire, 1997; Black, 1999 *cit. in* Coutinho, 2011: 99).

A definição dos instrumentos de recolha de dados depende dos objetivos que se pretendem atingir com a pesquisa. Ao selecionar e delimitar o objeto de estudo, o investigador tem de saber *à priori* qual o tipo de informação que deve ser recolhida e qual a melhor forma de se poder obter essa informação, se por via do contacto informal ou por via de um contacto mais formal. Das técnicas comumente aceites pela comunidade científica, seleccionámos aquelas que mais se adequam ao nosso objeto de estudo, ou seja a análise documental e a escala.

Para este estudo, pretendeu-se escolher um método que permita identificar as perceções dos «Académicos» e «Professores» no âmbito da problemática do abandono escolar. Para a realização desta tarefa optou-se pela investigação de natureza quantitativa.

Tendo em conta os objetivos estabelecidos, foram escolhidos três instrumentos de recolha de dados: análise documental, a ficha de dados pessoais e o questionário por escala, com subescalas próprias construída para o efeito.

### **3.1. Análise documental**

O presente trabalho começou com a pesquisa documental, elemento crucial para conhecer a problemática em estudo. Foram consultados vários documentos que nos permitiram conhecer a problemática e os programas que tem sido implementados no âmbito do combate ao abandono escolar.

A primeira etapa passou pela identificação dos fatores que contribuem para o abandono escolar, esses fatores foram identificados em três trabalhos de investigação anteriores, selecionados para o efeito: “*Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação empírica (2008)*”; “*Abandono Escolar – Factores e Estratégias e Combate (2010)*” e “*Causas de Abandono e Insucesso Escolar: Comparação entre a realidade Açoriana e Continental (2013)*”. Para o efeito, realizamos levantamento bibliográfico nas bases de pesquisa de dados da FPCE, SciELO, Google Académico, entre outros, sobre o tema abandono escolar e seus fatores. Uma vez, identificados os fatores, passamos para a construção dos itens que seriam colocadas através de um questionário/ escalas.

As diferentes contribuições serão apresentadas ao longo do texto, e, desde já, torna-se importante destacar que não há pretensão de julgar as conclusões dos trabalhos, mas contribuir com o debate acerca das possíveis causas do abandono escolar.

### **3.2. Ficha de dados pessoais**

Na ficha de dados pessoais, constam dados relativos quanto à caracterização sociodemográfica, socioprofissional e sociofamiliar da nossa amostra «Académicos» e «Professores».

### 3.3. Inquérito por meio de escalas

As razões da escolha de *Escalas de Tomada de Risco, Percepção de Risco e Percepção de Benefícios*, prendem-se com o interesse de que se revestiram na última década os esforços de Weber *et al.*, (2002) para construir instrumentos psicométricos que permitissem avaliar diferenças individuais na atitude global face a riscos em diversos domínios (e.g. saúde/segurança, ética, social, lazer, finanças) e que nos serviram de inspiração para construir escalas que, embora não versassem sobre diferentes domínios, tinham como objetivo avaliar, com a mesma lógica, fatores distintos associados, no nosso caso ao abandono escolar.

Tais escalas permitiriam, à semelhança dos trabalhos de Weber *et al.*, (2002) colocar em jogo diferentes formas de avaliação do risco – disponibilidade para pagar ou aceitar, a percepção de riscos e a percepção de benefícios – que, em modelos clássicos em finanças e psicologia económica, chamados de *risco-retorno*, postulam a existência de uma relação de dependência da disponibilidade para comprar ações ou obrigações da valoração dos benefícios (retorno) subtraída da variância de ganhos e perdas que o histórico do papel (volatilidade) traz consigo e ainda o balanço (*trade-off*) entre riscos e benefícios percebidos que corresponde ao declive da reta de regressão estabelecida (Blais & Weber, 2006).

Tais modelos exprimiriam a forma como os indivíduos se posicionam face aos riscos inerentes à compra ou adesão a serviços financeiros. Mais a mais, essa atitude face ao risco é tomada como medida das diferenças entre os indivíduos na sua forma de se relacionarem com a incerteza que, de acordo com Weber (1998), pode variar em função de conteúdos e contextos, embora seja considerada, do ponto de vista individual, como uma atitude estável face ao risco, em geral e através de diferentes situações e domínios, constituindo-se como uma “assinatura pessoal” de relação com o risco.

Weber e colaboradores (Weber *et al.*, 2002) procuraram estabelecer, para além destes modelos de *risco-retorno* clássicos da análise financeira custo-benefício, uma forma de avaliação da valoração de prospetos de risco feita por indivíduos (por exemplo ações do mercado bolsista ou obrigações do mercado obrigacionista). A ideia que prevalece é de que a atitude de tomada de risco (ou de assunção de riscos) corresponde a uma medida de disponibilidade para envolvimento ou compromisso com ações ou comportamentos de maior ou menor risco. Esta disponibilidade (*willingness to pay*, ou

to accept) é a clássica forma de valoração contingente da economia (*contingent valuation*); ver Fischhoff & Furby, 1988)<sup>11</sup>

As Escalas de Tomada de Risco, Percepção de Riscos e Percepção de Benefícios que aqui apresentamos, visam avaliar a percepção de alguns riscos que compõem a paisagem de risco concreta com que se confrontam «Académicos» e «Professores», avaliar o grau de adesão das suas percepções dos riscos à realidade (medida face a dados objetivos) e com elas obter indicação sobre atitude face ao risco que acompanha a sua percepção face aos riscos selecionados para medida. Assim, através das escalas é possível indagar sobre as razões pelas quais as pessoas correm riscos dependendo da maior/menor precisão da percepção que dispõem relativamente à prevalência ou probabilidade dos mesmos.

*As Escalas:*

O instrumento utilizado para a recolha de dados foram Escalas em forma de questionário produzidas pela aluna com supervisão do Orientador da tese. Assim, as Escalas foram construídas baseadas nos quatro fatores selecionados a partir da revisão de literatura sobre risco de abandono: Família, Aluno, Escola e Contexto.

Como já referido anteriormente, esses fatores foram identificados em três trabalhos de investigação anteriores, selecionados para o efeito: “*Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação empírica (2008)*”; “*Abandono Escolar – Factores e Estratégias e Combate (2010)*” e “*Causas de Abandono e Insucesso Escolar: Comparação entre a realidade Açoriana e Continental (2013)*”.

Na análise das diferentes obras, publicadas em anos diferentes (2008, 2010 e 2013) verificamos que quatro fatores estavam presentes (família, aluno, escola e contexto), considerados como sendo determinantes na problemática aqui estudada. Depois de várias revisões, chegamos um denominador comum quanto aos fatores e também quanto aos itens mais relevantes a ser apresentados aos nossos respondentes.

---

<sup>11</sup> Usualmente expressa em unidades monetárias. Autores como Kahneman, Ritov & Schkade (1999) consideram que a disponibilidade para pagar ou para aceitar corresponde a uma forma de expressão de atitudes de avaliação de risco que extravasa a dimensão meramente económica (ver também Sherman, 1999).

Assim, para o abandono escolar, consideramos relevantes no fator família 11 questões; para o fator aluno 10 questões, para o fator escola 6 e para o fator contexto 4 questões (ver anexo VII).

As escalas psicométricas, tanto dos «Acadêmicos» (ver anexo III e IV) como «Professores» (ver anexo V e VI) eram compostas por 122 questões na totalidade, sendo que:

- na escala Tomada de Risco estão considerados 2 fatores (família e aluno) apenas, uma vez que se pretende avaliar o modo como, perante situações ou na eminência de ações a tomar face ao risco de abandono escolar, os respondentes avaliam o grau de envolvimento que consideram ter (ou vir a ter) com essas mesmas situações e ações. Para cada um dos fatores existe um conjunto de 11 itens, numa escala tipo-Likert, associados a um grau de importância, sendo 1 “Muito pouco provável”, 3 “Não estou certo/a”, 5 “Muito provável”.

- na escala Perceção de Risco estão considerados 4 fatores (família, aluno, escola e contexto). Para cada um dos fatores existe um conjunto de 17 itens para família, 28 para escola, 5 para contexto, numa escala tipo-Likert, associados a um grau de importância, sendo 1 “Nada arriscado”, 3 “Moderadamente arriscado”, 5 “Extremamente arriscado”.

- na Escala de Benefícios estão considerados 4 fatores (família, aluno, escola e contexto). Para cada um dos fatores existe um conjunto de 17 itens para família, 28 para escola, 5 para contexto, numa escala tipo-Likert, associados a um grau de importância, sendo 1 “Não traz(em) benefícios”, 3 “Traz(em) benefícios moderados”, 5 “Traz(em) grandes benefícios”.

O inquirido deveria assinalar com um X sobre o número correspondente à sua opinião. Os questionários são de carácter anónimo, não havendo respostas corretas nem erradas, sendo válida cada opinião.

As Escalas no formato de questionários permitem o anonimato, garantindo à partida respostas mais sinceras, possibilitando a quantificação dos dados e proceder a análises estatísticas, apesar das limitações, nomeadamente a de uma provável desejabilidade social moderar as respostas atitudinais face ao risco (Petty & Briñol, 2010).

A tarefa consistiu em julgar cada um dos 122 itens nos 4 fatores na dimensão do risco do abandono escolar, cujo objetivo foi analisar a pertinência e o entendimento dos itens propostos para as amostras estudadas. Numa fase posterior foi realizada uma reformulação das instruções e de alguns dos itens — que apresentavam aos sujeitos alguma dificuldade de compreensão tal como estes foram reportando. A reformulação consistiu na alteração da formulação negativa imprimida à grande maioria dos itens das Escalas de Tomada de Risco, Percepção de Risco e de Percepção de Benefícios que passaram a ser veicular uma conotação positiva<sup>12</sup>. Nenhum item foi excluído neste processo, mantendo-se os 122 totais para estes questionários. Por estas escalas terem sido administradas à amostra dos «Professores» na sequência da reformulação aludida, os «Acadêmicos», que responderam antes desta, fizeram-no relativamente aos itens referidos com conotação negativa.

Os instrumentos de recolha de dados foram aplicados sempre em conformidade com as orientações éticas.

#### **4. Técnicas de tratamentos de dados**

Antes da apresentação dos resultados das pesquisas, torna-se necessário apresentar sucintamente os modelos estatísticos que darão suporte à análise estatística.

Após a seleção das escalas já preenchidos, os dados recolhidos numa primeira etapa, foram tratados numa folha de cálculo do Microsoft Excel 2007. Numa segunda etapa os dados foram tratados com auxílio do pacote estatístico Statistical Package for the Social Sciences [SPSS], versão 20.

---

<sup>12</sup> Na ETR = 5, 7, 9, 11, 13, 17, 18, 22 (Ver anexo V); Na EPR = 2, 7, 9, 10, 11, 21, 25, 26, 27, 31, 33, 35, 47; Na EPB = 7, 9, 10, 11, 21, 25, 26, 27, 31, 33, 35, 47 (Ver anexo VI).

## CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

### 3. Análise e discussão dos resultados

Tendo em conta o objetivo principal do trabalho – o estudo da atitude e perceção do risco do abandono escolar, a apresentação dos resultados vai contemplar, sucessivamente, o estudo da ETR, EPR e EPB:

#### *Escalas de Tomada de Risco, Perceção de Risco e de Perceção de Benefícios*

O Quadro 3, abaixo, apresenta os valores médios e desvios-padrão das pontuações atribuídas em cada uma das escalas de Tomada de Risco, Perceção de Risco e Perceção de Benefícios pelos dois grupos.

**Quadro 3** – Valores médios e desvios-padrão das pontuações em cada escala (todas a diferenças entre grupos são estatisticamente significativas, ver abaixo a análise estatística). Académicos N= 8; Professores N = 11.

	Tomada de Risco		Perceção de Risco		Perceção de Benefícios	
	Professores	Académicos	Professores	Académicos	Professores	Académicos
<b>Média</b>	3,40	2,20	2,48	3,42	3,4	1,39
<b>Desvio Padrão</b>	0,98	0,80	0,66	0,83	0,77	0,24

É notória a discrepância média em todas as comparações entre grupos, sendo que a maior diferença encontrada entre grupos é obtida na escala de Perceção de Benefícios, com os «Professores» a atribuírem mais pontuação à Tomada de Risco e à Perceção do Benefício do que os «Académicos».

É de referir também que os «Professores» atribuem igual pontuação à Tomada de Risco e à Perceção de Benefícios. Assim sendo, torna-se interessante destacar que estes valores são claramente centrais face aos 5 pontos da escala de pontuação, indiciando uma eventual indiferença quanto ao valor que atribuem tanto à disponibilidade para envolvimento em ações de prevenção ou mitigação de risco de

abandono quanto à percepção do benefício relativo atribuível a ações familiares e do aluno (que compõem a escala de Percepção de Benefícios).

Contudo, como referimos, na comparação com «Acadêmicos» estes atribuem muito pouca pontuação a tais ações ou a benefícios o que, quando cotejada com a pontuação atribuída à Risco (percepção) constitui uma inversão. Ou seja, onde os «Acadêmicos» vêm risco mais elevado (embora com valores de escala centrais), vêm os «Professores» menos.

Esta inversão, verificável em todas as três escalas, é de si interessante do ponto de vista das diferenças a explorar numa eventual intervenção em que a mobilização de diversos grupos (para além destes) se pode revelar crucial.

No sentido de apurar o grau de significância estatística que estas diferenças entre grupos comportam procedeu-se à realização de uma MANOVA que a seguir se descreve.

### **3.1. Reporte dos resultados da MANOVA**

A significância do fator Grupo sobre as variáveis relativas ao abandono escolar “Tomada de Risco”, “Percepção de Risco” e “Percepção de Benefícios” foi avaliada por meio de uma MANOVA<sup>13</sup> não obstante o pressuposto de normalidade multivariada não se ter verificado para os dois grupos «Professores» e «Acadêmicos» em todas as variáveis dependentes.

Procedeu-se à inspeção da normalidade univariada para cada uma das variáveis dependentes recorrendo ao teste de Shapiro-Wilks ( $p's > 0,05$  para o grupo «Professores» na “percepção de risco do abandono escolar” e para o grupo «Acadêmicos» para a “tomada de risco face ao Abandono Escolar” e para “Percepção de Benefícios face ao Abandono Escolar”; em todos os restantes casos, os  $p's < 0,05$ ). Independentemente destes resultados de não normalidade aceitamos as indicações de Finch (2005) de que tal condição não tem implicações gravosas para a taxa de erro tipo I desde que o pressuposto de homogeneidade das variâncias-covariâncias seja verificado.

---

<sup>13</sup> Análise Estatística realizada com IBM SPSS Statistics (v. 20, IBM SPSS, Chicago, Il.)

Tal pressuposto verifica-se no nosso caso uma vez validado por meio do teste M de Box [ $M=14,21$ ;  $F(6; 1548,898)=1,887$ ;  $p=0,08$ ] sobre as variáveis dependentes.

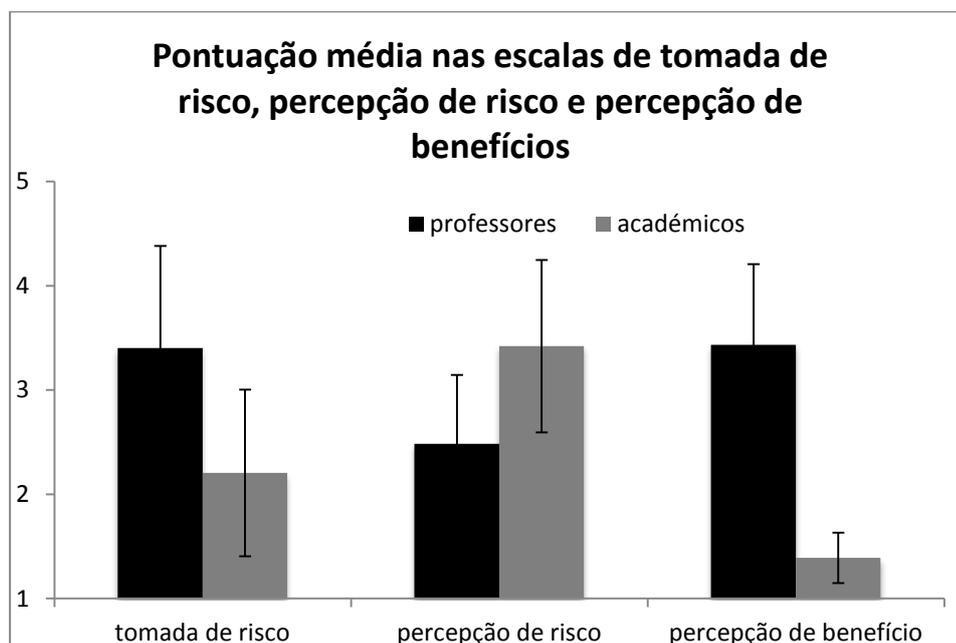
Na sequência da deteção de efeitos estatísticos significativos por meio da MANOVA foram efetuadas ANOVAS para cada uma das variáveis. A dimensão do efeito foi considerada de acordo com Marôco (2011).

A análise de variância multivariada (MANOVA) para aferir os efeitos do fator “grupo” sobre a disponibilidade para assumir de riscos face ao abandono escolar e à perceção de riscos e benefícios a ele associados (ver Gráfico 1) revelou que pertencer ao grupo dos «Professores» ou ao dos «Académicos» tem impacto com uma dimensão elevada (magnitude do efeito elevada, de acordo com a convenção), é altamente significativo e obtém potência máxima sobre o compósito multivariado [Traço de Pillai = 0,820;  $F(3;15)=22,746$ ;  $p=0,000$ ;  $\eta_p^2 = 0,820$ ; Potência ( $\pi$ ) = 1,000].

As ANOVAS efetuadas para cada variável dependente Tomada de Risco, Perceção de Risco e Perceção de Benefícios face à variação de pertença ao Grupo «Académicos» e «Professores», produziram diferenças estatisticamente significativas. Assim para a Tomada de Risco o efeito do grupo fica patente com  $F(1; 6,628)=7,969$  com um  $p = 0,012$ ; para Perceção de Risco a diferença expressa-se por um  $F(1; 4,070)=7,548$ ,  $p=0,014$ ; e para a Perceção de Benefícios com um  $F(1; 19,311)=51,302$ , todos com  $p<0,01$ .

Estes resultados confirmam a estrutura revelada pelo teste multivariado que, com estas amostras populacionais reduzidas devem ser uma vez mais, considerados apenas tendenciais e não definitivos. Tendo em mente esta limitação, como sejam as outras anteriormente referidas, essencialmente a inexistência de estudos psicométricos de validação e de fidelidade das escalas, não deixa de ser particularmente saliente a diferença que ocorre entre «Académicos» e «Professores» no que toca à “Perceção de Benefícios” e que havíamos referido no início da apresentação de resultados (ver Gráfico 1 – médias e desvios padrão – barras de erro).

**Gráfico 1** - Pontuação média nas escalas de tomada de risco, percepção de risco e percepção de benefícios



### 3.2. Regressão Linear da Tomada de Risco -> Percepção de Risco e de Benefícios

Com o intuito de verificar se existe uma dependência da atitude de tomada de risco face ao abandono escolar<sup>14</sup> da percepção de risco e benefícios nas dimensões “família” e “aluno” para todos os respondentes, independentemente da sua categoria profissional ou em função dessa atribuição profissional, foram realizadas três regressões lineares da variável critério “Tomada da Risco” na sua relação com os preditores “Percepção de Risco” e “Percepção de Benefícios”, uma contemplando todos os respondentes e as outras duas, uma por cada categoria amostral «Acadêmicos» e «Professores».

Foi selecionado o método de entrada dos preditores de modo a obter um modelo que previsse a tomada de risco face a situações de risco de abandono escolar em função da percepção de risco (“quanto é arriscada para si... de abandono escolar”) e da percepção de benefícios (“situações trazem ou não benefícios para evitar o abandono escolar”).

<sup>14</sup> A probabilidade com que se considera ver-se envolvido ou encontrar-se com uma dada situação de risco/benefício associado ao abandono escolar (ver Escala de Tomada de Risco - Anexo III e V)

Nenhum dos modelos obtidos revelou ter significância estatística pelo que não foi possível inferir das variáveis percepção de risco e percepção de benefício a determinação da atitude face ao risco de abandono escolar.

### **3.3. Discussão dos Resultados das Escalas de Tomada de Risco, Percepção de Risco e Percepção de Benefícios**

Retomando resultados anteriormente apresentados e valorados por meio da MANOVA e das ANOVAS Univariadas para cada uma das escalas, o sentido em que para «Professores» a probabilidade reportada de se envolverem em ações que promovem, previnem ou mitigam riscos de abandono escolar (tomada de risco) está em linha com a percepção revelada do benefícios que associam a essas mesmas ações, não é despiendo. Não se tratando de uma “atitude” dependente das percepções de riscos e de benefícios — como acabámos de ver com a não significância do modelo de regressão — não deixa, porém, de indiciar uma atitude que no caso dos «Professores» aparenta disposição para tomar mais riscos porque vêm mais benefícios do que vêm riscos. Tal pode significar que as limitações amostrais e de constructo em que as escalas incorrem, não permitem revelar essa interessante tendência de, nos «Professores», a tomada de riscos aparentar depender da maior percepção dos benefícios do que para os «Académicos» que expressam uma dependência inversa, desta feita por perceberem os riscos como maiores e os benefícios como menores. Por essa razão a inversão que ocorre entre «Académicos» quanto à sua disponibilidade para a tomada de riscos e a mais elevada percepção desses mesmos riscos é, em si mesma, interessante porque contraintuitiva.

Não se tratando de riscos financeiros, seria mais racional procurar envolver-se em ações que evitassem ou diminuíssem os riscos que são considerados grandes. A menos que, e esta seria outra dimensão a analisar futuramente, os riscos associados às ações a tomar dependam de outros elementos que não se esgotem em aspetos da “família” ou do “aluno”, que compõem os itens da escala de tomada de risco. Devemos esperar que uma análise baseada em resultados desagregados das escalas Tomada de Risco, Percepção de Risco e Percepção de Benefícios, a partir portanto de subescalas

“família”/“aluno”, possa revelar diferentes valores de pontuação que fiquem mascarados com o cálculo da média.

São esses resultados que a seguir se apresentam, analisam e discutem:

*Subescalas “família”, “aluno”, “escola” e “contexto” da Tomada de Risco, Percepção de Risco e Percepção de Benefícios.*

Com o intuito de analisar as medidas das escalas de Tomada de Risco, Percepção de Risco e Percepção de Benefícios em cada uma das suas subescalas “família”, “aluno”, “escola” e “contexto”, apresentamos os seguintes quadros 4, 5 e 6 que expressam os resultados das pontuações médias atribuídas pelos grupos de «Professores» e «Acadêmicos».

**Quadro 4** – Valores médios e desvios-padrão das pontuações de Tomada de Risco obtidas nas subescalas “família” e “aluno” nos dois grupos de «Professores» e «Acadêmicos»

Subescala	família		aluno	
	Professores	Acadêmicos	Professores	Acadêmicos
<b>Média</b>	3,47	2,28	3,33	2,13
<b>Desvio padrão</b>	0,34	0,40	0,28	0,33

**Quadro 5** - Valores médios e desvios-padrão das pontuações de Percepção de Risco obtidas nas subescalas “família” e “aluno” nos dois grupos de «Professores» e «Acadêmicos»

Subescala	família		aluno		escola		contexto	
	Prof.	Acad.	Prof.	Acad.	Prof.	Acad.	Prof.	Acad.
<b>Média</b>	2,13	3,13	2,65	3,73	1,97	3,58	2,29	3,50
<b>Desvio padrão</b>	0,23	0,27	0,24	0,29	0,23	0,27	0,27	0,32

**Quadro 6** - Valores médios e desvios-padrão das pontuações de Percepção de Benefícios obtidas nas subescalas “família” e “aluno” nos dois grupos de «Professores e Académicos»

Subescala	família		aluno		escola		contexto	
	Prof.	Acad.	Prof.	Acad.	Prof.	Acad.	Prof.	Acad.
<b>Média</b>	3,76	1,49	3,24	1,33	4,08	1,46	3,55	1,18
<b>Desvio padrão</b>	0,19	0,23	0,19	0,22	0,23	0,27	0,20	0,23

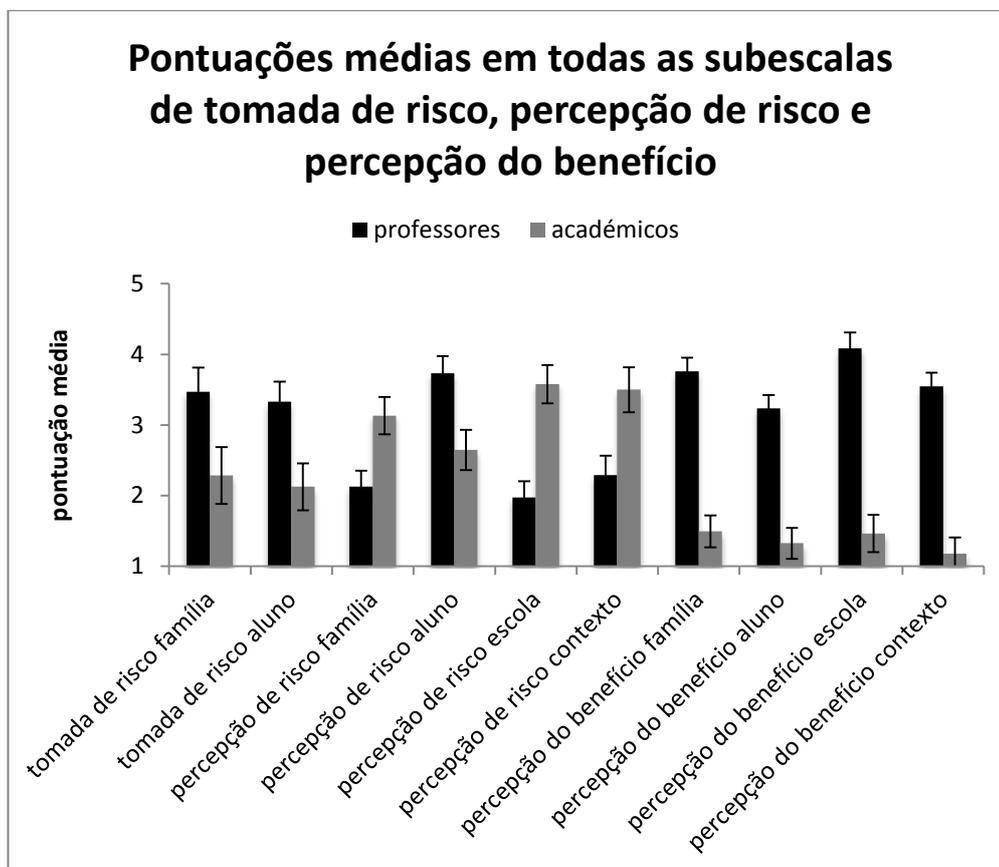
Não obstante os valores globais apresentados na secção anterior resultarem da média entre subescalas família e aluno<sup>15</sup>, esta diferença é aparentemente de igual calibre quando se consideram em separado as subescalas “família” e “aluno” para cada uma das escalas de Tomada de Risco, Percepção de Risco e Percepção de Benefícios.

Um outra MANOVA praticada considerando as subescalas “família” e “aluno”, com o intuito de averiguar das diferenças entre si para o fator Grupo, reverteram em significância estatística entre todas. Contudo, tais resultados não podem ser tomados como adequados uma vez que nesta MANOVA os testes de normalidade efetuados produziram, em geral, resultados negativos no que aos pressupostos da normalidade das distribuições e da homogeneidade de variâncias-covariâncias diz respeito. Por conseguinte não nos é permitido inferir a significância dos resultados com propriedade mais a mais tendo em conta as precauções em várias ocasiões já referidas de limitação dos tamanhos das amostras.

Todavia, o interesse da inspeção visual gráfica das diferenças entre grupos de «Académicos» e «Professores» em todas as subescalas “família”, “aluno”, “escola” e “contexto” (ver Gráfico 2) revela um quadro interessante que remete para duas visões dos riscos e benefícios muito distintas. As mais salientes estão expressas na Gráfico 2 (à direita) em que a percepção de benefício dos professores atribuído a ação da família, aluno, escola e contexto atinge pontuações elevadas.

<sup>15</sup> Aquelas que se repetem de igual forma na formulação específica das outras escalas de tomada e percepção de risco e que excluem, portanto, as subescalas “escola” e “contexto”.

**Gráfico 2** – Pontuações médias em todas as subescalas de tomada de risco, percepção de risco e percepção de benefícios



Nesta figura ficam patentes diferenças substanciais entre a percepção de benefícios: curiosa a diferença de tomada de risco na subescala família e na subescala aluno por parte da amostra de professores. Contudo, torna-se visível na subescala família que a sua percepção inverte o sentido, mostrando menos capacidade de perceber o risco. Tirando as respostas nas escalas de percepção de risco escola e contexto, em que os académicos parecem prever mais risco, todas as subescalas passam por exprimir uma percepção de benefício que se vai tornando residual (as quatro colunas a cinzento à direita).

Estes resultados apontam para que as tendências dos professores para perceberem o “risco escola” e “risco contexto” se opõem às dos académicos sugerindo que os dois grupos atribuem valores diferentes aos “papéis” da escola e do contexto na formação do risco de abandono escolar. Se considerarmos as teses de Douglas acima recenseadas que remetem para os valores e conteúdos culturais como critérios de

determinação da forma como os indivíduos vêem o risco, podemos afirmar que os valores de professores e académicos podem bem ser diferentes a este propósito.

É com cautela que procedemos à inferência de conclusões relativamente aos resultados obtidos com a escala de Tomada de Risco uma vez que, como referido atrás, esta (tal como a subescala aluno) foram primeiro administradas a académicos (com alguns itens com conotação negativa) vindo a sofrer alterações na formulação apresentada a professores (conotação positiva). Uma vez re-administrada a «Académicos» com a formulação positiva, iríamos resultados iguais? Esta limitação do trabalho aponta, todavia, para a necessidade da sua continuação futura, garantindo uniformidade dos procedimentos e dos conteúdos das escalas.

## CONCLUSÃO

Considerando as limitações relativas ao reduzido tamanho das amostras, ao processo de construção das escalas - sem estudos de validade e fiabilidade - e ainda dos resultados das análises estatísticas aqui reportados, pensamos que o trabalho aqui apresentado fornece pistas concretas e úteis para a implementação de políticas mitigadoras do risco de abandono escolar. Uma delas é que a forma como o papel da escola e do contexto impactam nos diferentes grupos de académicos e professores.

Ora, a mera extensão do estudo a outros grupos profissionais ou sociais (por ex., famílias, alunos, políticos) poderá certamente permitir traçar um quadro mais completo das diferenças individuais sobre cada dimensão e das relações potenciais entre competências específicas para lidar com os riscos de abandono dos diferentes atores envolvidos. Outra é a de que as diferenças entre grupos estarão mais na relação entre perceção de risco e benefício em subescalas que apontam para aspetos organizativos da escola ou dos contextos, do que para o papel da família ou do aluno.

Tal diferenciação poderia respeitar a crença de que um sistema, cuja formulação se torna mais distante da escola e dos contextos que rodeiam as atividades escolares (elevado grau de reflexividade), pesa mais na redução do risco de abandono escolar do que a ação direta junto dos atores concretos, alvos privilegiados do trabalho escolar. Já a proximidade dos professores ao trabalho diário e crónico das lições e da burocracia escolar poderá acarretar, face a tal escala, uma crença direcionada para o aluno e para a família na sua relação com a escola.

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,  
Muda-se o ser, muda-se a confiança:  
Todo o mundo é composto de mudança,  
Tomando sempre novas qualidades.*

(Camões, Sonetos)

## BIBLIOGRAFIA

- Canavarro, J. (2004). Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar. *Eu não desisto*. Lisboa: Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Benavente, A. *et al.*, (1994). *Renunciar à Escola - O Abandono Escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim De Século Edições, pp. 23-25.
- Blais, A. R. & Weber, Elke U. (2006). A Domain-Specific Risk-Taking (DOSPERT) scale for adult populations. *Judgment and Decision Making*, 1(1): 33-47
- Boyne, R. (2003). Risk. Buckingham: Open University Press, pp. 102-108.
- Bouysson, J. (1997). Théorie générale du risque. Paris: Ed. Economica, pp. 10-26.
- Caetano, L. (2005). O Abandono Escolar: repercussões sócio-económicas na região centro. Algumas reflexões. *Finisterra*, XI, (79).
- Coutinho, Clara P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Editora: Almedina.
- Clavel, G. (2004). *Sociedade da Exclusão: Compreendê-la para sair dela*. Porto: Porto Editora.
- Finch, H. (2005). Comparison of the Performance of Nonparametric and Parametric MANOVA Test Statistics when Assumptions Are Violated, *Methodology*, Vol. 1(1): 27–38 DOI 10.1027/1614-1881.1.1.27
- Freeman, E. (1984). *Strategic Management a Stakeholder Approach*. London: Pitman Publishing.

- Guerreiro, M. D, Frederico C. e Margarida B. (2009), *Trajectórias escolares e profissionais de jovens com baixas qualificações*, GEPE.
- Granjo, P. (2006). Quando o conceito de «risco» se torna perigoso. *Análise Social*, vol. XLI (181), pp.1167-1179.
- Kahneman, D., Ritov, I., & Schkade, D. A. (1999). Economic preferences or attitude expressions?: An analysis of dollar responses to public issues. *Journal of Risk and Uncertainty*, 1–33.
- Krimsky, S. & Golding, D. (1992). *Social theories of risk*. Westport: Praeger.
- Hespanha, P. & Carapinheiro, G. (2002). A globalização do risco social, uma introdução. In Sousa Santos, Boaventura (ed.), *Risco social e incerteza: pode o estado social recuar mais?* Porto: Edições Afrontamento, pp. 13-23.
- Lupton, D. (2003). *Risk*. London: Routledge.
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. Lisboa: Sílabo, 5ª edição.
- Mata, I. (2000). *Sucessos e Insucessos de uma experiência Pedagógica com Jovens em Risco de Exclusão Escolar*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Educação.
- Monteiro, R. (2009). *Insucesso e Abandono Escolar*. Porto: Universidade Portucalense.
- Nelma, B., Albuquerque, C. et al (2012). *Novos desafios na educação. Responsabilidade Social, Democracia e Sustentabilidade*. Liber livro. Brasília, pp 211-235.
- Peretti-Watel, P. (2000). *Sociologie du risque*. Paris: Armand Colin.

- Peretti-Watel, P. (2001). *La société du risque*. Paris: La Découverte.
- Petty, R. E. & Briñol, P. (2010). Attitude structure and change: Implications for implicit measures. In B. Gawronski & B. K. Payne (Eds.), *Handbook of implicit social cognition: Measurement, theory, and applications* (pp.335-352). New York: Guilford Press.
- Rebelo, M. P. S. P.V. (2001). *Percepção das Atitudes Educativas Parentais e Insucesso Escolar na Adolescência*. Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Roazzi, A. & Almeida, L. (1988). *Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar?* Revista Portuguesa de Educação, Vol.1, nº2, pg. 54.
- Santos, S. (2010). *Um Olhar Sobre o Abandono Escolar no Concelho da Trofa*. Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- São P., Maria E., Santos, M. F., Baptista, M. R., Correia, P. (2000), Uma Leitura Quantitativa do Sistema Educativo, in Carneiro, R., Caraça, J., São Pedro, M. E. (coordenadores), *O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades*, pp.95-232, Ministério da Educação, Lisboa.
- Simões Taborda, M. C., Fonseca, C. *et. al* (2008). Abandono escolar precoce: *Dados de uma investigação empírica*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 42-1, pp: 135-151.
- Sherman, S. J. (1999). Commentary on “Economic Preferences or Attitude Expressions?: An Analysis of Dollar Responses to Public Issues” by Kahneman, Ritov and Schkade. *Journal of Risk and Uncertainty*, pp.1-3.

- Slovic, Paul (2002). Terrorism as hazard: A new species of trouble. *Risk Analysis*, 22 (3): 425-426.
- Spanbauer, Stanley J. (1996). *Um sistema de qualidade para educação: usando técnicas de qualidade e produtividade para salvar nossas escolas*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Weber, Elke U. (2010). Risk attitude and preference. *WIREs Cognitive Science*, 1: 79-88. doi: 10.1002/wcs.5.
- Weber, Elke U., Blais, A.-R., Betz, E. (2002). A Domain-specific risk-attitude scale: Measuring risk perceptions and risk behaviors. *Journal of Behavioral Decision Making*, 15, 263–290.
- Weber, E. U. (1998). Who's afraid of a little risk? New evidence for general risk aversion. In J. Shanteau, B. A. Mellers, & D. Schum (Eds.), *Decision Research from Bayesian Approaches to Normative Systems: Reflections on the Contributions of Ward Edwards*, pp. 53–64. Norwell, MA: Kluwer.

## WEBGRAFIAS

Abreu, Carlos (2010). O que é o Empreendedorismo Social. [online], disponível em <<http://www.atitudessustentaveis.com.br/conscientizacao/o-que-e-empendedorismo-social>> [consultado em outubro de 2013].

Banco Mundial (2013). *Visão Geral do Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2014: Risco e Oportunidade – Gestão do Risco para o Desenvolvimento*. Washington, D.C.: Banco Mundial. Licença: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 [online], disponível em: <[http://siteresources.worldbank.org/EXTNWDR2013/Resources/8258024-1352909193861/8936935-1356011448215/8986901-1380730352432/POR\\_StandaloneOverview.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EXTNWDR2013/Resources/8258024-1352909193861/8936935-1356011448215/8986901-1380730352432/POR_StandaloneOverview.pdf)> [consultado outubro de 2013].

Castro, C.F.V. (2010). Abandono Escolar. Fatores e Estratégias e Combates. Vila Real, Universidade de Trás os Montes e Alto Douro. [online], disponível em: <[https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/617/1/MsC\\_cfvcastro.pdf](https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/617/1/MsC_cfvcastro.pdf)> [consultado em setembro de 2013].

Comissão Europeia (2011). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Combater o Abandono Escolar Precoce: Um Contributo Essencial para a Estratégia «Europa 2020» [online], disponível em: <. [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_pt.pdf)> [consultado em setembro de 2013].

Conferência Nascer em Portugal. Roteiros do Futuro (2012). Disponível [online] em: <<http://www.presidencia.pt/multimedia/publicacoes/roteirosdofuturo>> pp. 44-45.

David, M. Luz (2011). Sobre os conceitos de risco em Luhmann e Giddens. Revista eletrônica dos Pós Graduados em Sociologia Política da UFSC, vol.8 – n. 1, pp.30-45 [online], disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/index>> [consultado em outubro de 2013].

Dees, J. Gregory (2001). “O Significado do Empreendedorismo Social” (versão traduzida do original), Center for the Advancement of Social Entrepreneurship, Duke University. [online], disponível em: <<http://www4.fe.uc.pt/cec/Files/significadempreendedor.pdf>> [consultado em setembro de 2013].

Ferreira, Sílvia (2005). “*O que tem de especial o empreendedor social? O perfil de emprego do empresário social em Portugal*”, *Oficina do CES*, 223 [online], Disponível em: <[http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/527\\_2005%20Oficina%20do%20CES%20n.223.pdf](http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/527_2005%20Oficina%20do%20CES%20n.223.pdf)> [consultado em outubro de 2013].

Goldstein, E. B. (2009). [Sensation and perception](#). Cengage Learnin. [online] disponível em: <<http://www.books.google.com>> [consultado em setembro de 2013].

Guivant, Julia (1998). A trajetória das análises de risco: da periferia ao centro da teoria social. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Revista Brasileira de Informações Bibliográficas – ANPOCS, n.46: 1-38 [online], disponível em: <<http://www.iris.ufsc.br/pdf/trajetoriasdasanalisesderisco.pdf>> [consultado em outubro de 2013].

Morin, Edgar. (2000). Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro, [online], disponível em: <<http://www2.ufpa.br/ensinofts/artigo3/setesaberes.pdf>> [consultado em abril de 2013].

Rosa, B. M. M. (2013). Causas de Abandono e Insucesso Escolar: Comparação entre a realidade Açoriana e Continental. Universidade de Vila Real, Universidade de Trás os Montes e Alto Douro. [online], disponível em: <[https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2368/1/MsC\\_bmmrosa.pdf](https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2368/1/MsC_bmmrosa.pdf)> [consultado em setembro de 2013].

Renn, Ortwin (1998). “Three decades of risk research: accomplishments and new challenges”. In Journal of Risk Research 1 (1), 49-71 [em linha], disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136698798377321#.U4SBf3JdXeY>> [consultado em abril de 2013].

Slovic, Paul (2010). The Psychology of Risk. Saúde Soc. São Paulo, v.19, n.4: 731-734 [em linha], disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902010000400002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902010000400002&script=sci_arttext)> [consultado em fevereiro de 2013].

## **WEBSITES**

<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AF1FD821-0DF0-4AE8-8F60>

[FA77A05BB726/7800/RelatorioNacionalProgresso2011.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AF1FD821-0DF0-4AE8-8F60)

[http://www.oecd-ilibrary.org/economics/country-statistical-profile-portugal\\_20752288](http://www.oecd-ilibrary.org/economics/country-statistical-profile-portugal_20752288)  
[table-prt](http://www.oecd-ilibrary.org/economics/country-statistical-profile-portugal_20752288)

[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/europe\\_2020\\_indicators/headline\\_indicators](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/europe_2020_indicators/headline_indicators)

[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/science\\_technology\\_innovation/data/database](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/science_technology_innovation/data/database)

[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/science\\_technology\\_innovation/publications](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/science_technology_innovation/publications)

[http://www.uc.pt/fpce/normas/pdfs/normas/Normas\\_elaboracao\\_DissertaMonografia\\_MIP.pdf](http://www.uc.pt/fpce/normas/pdfs/normas/Normas_elaboracao_DissertaMonografia_MIP.pdf)

[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search\\_database](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database)

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/publications>

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home>

<http://www.uc.pt/fpce/biblioteca/biblioteca/pesquisa/fpceuc>

<http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaocidadania>

[http://gaius.fpce.uc.pt/niips/gpb/gpb\\_ind.htm](http://gaius.fpce.uc.pt/niips/gpb/gpb_ind.htm)

<http://www.uc.pt/fpce/intranet/si/spss>

<http://www.pordata.pt>

<http://www.fpce.uc.pt/teses>

<http://www.dgeec.mec.pt>

## **ANEXOS**

## **Anexo I – Consentimento informado**



§ UNIVERSIDADE DE COIMBRA



Caro(a) Encarregado(a) de Educação:

As tarefas que de seguida lhe propomos integram uma investigação sobre perceção de risco do abandono escolar. Esta investigação insere-se numa tese que visa a realização de um mestrado em Serviço Social.

Solicitamos que nos indique alguns dados sobre a sua situação sociodemográfica e económica. Todas tarefas serão devidamente explicadas.

Pedimos-lhe que esteja atento(a) e que responda com veracidade, quer nos seus dados pessoais quer nos questionários.

O seu contributo é importante para a compreensão e desenvolvimento da investigação sobre este problema.

**Não há respostas certas ou erradas. Todas as respostas são confidenciais e serão tratadas de forma agregada, o que garante o seu anonimato.** Os resultados servirão apenas propósitos científicos. Se aceitar participar numa segunda fase desta investigação e nos ceder o seu contato, ele servirá apenas para este propósito e será posteriormente apagado da nossa base de dados.

Para algum esclarecimento adicional, ou caso tenha algum comentário a fazer (que não faça nos espaços indicados), contate a investigadora através de [uc2007024338@student.uc.pt](mailto:uc2007024338@student.uc.pt) . Se pretender, podemos enviar-lhe uma análise agregada dos resultados, após o seu tratamento estatísticos.

---

Sónia Maria Maciel Santos  
(Mestranda)

---

José Miguel Pereira de Oliveira  
(Orientador/Professor Auxiliar da FPCE-UC)

Muito obrigada pela sua colaboração!

**Anexo II – Ficha de dados pessoais**

## FICHA DE DADOS

### «ACADÉMICOS» e «PROFESSORES»

#### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo: Masculino [ ] Feminino [ ]
2. Data de Nascimento \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_
3. Estado Civil:  
Solteiro [ ] Casado [ ] União de Facto [ ] Divorciado [ ] Viúvo [ ]
4. Resides em Coimbra. Qual a Freguesia?  
\_\_\_\_\_
5. Indique a habilitação:  
[....] Licenciatura [....] Pós Graduação [....] Mestrado [....] Doutoramento
6. Indique a sua  
profissão: \_\_\_\_\_
7. Leciona em que  
Escola/Faculdade? \_\_\_\_\_
8. Quantos filhos têm? [F] \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_ [M] \_\_\_\_\_  
Idade \_\_\_\_\_

**Anexo III – Escala de Tomada de Risco «Académicos»**

## ESCALA DE TOMADA DE RISCO

Para cada uma das seguintes afirmações indique por favor, a probabilidade com que considera vir a envolver-se ou em que poderá encontrar-se — com o(s) seu(s) filho(s) — no futuro. Classifique-as de 1 a 5 usando a seguinte escala colocando um X sobre o número que corresponde à sua opinião:

1	2	3	4	5
Muito pouco provável		Não estou certo/a		Muito provável

**Para o abandono escolar, considero...**

FAMÍLIA	Muito pouco provável	1	2	3	4	5	Muito provável
1. ...não valorizar a escola do(s) filho(s)...	1	2	3	4	5		
2. ...não dar o meu apoio durante o percurso escolar do(s) filho(s)...	1	2	3	4	5		
3. ...não dar atenção à avaliação escolar do(s) filho(s)...	1	2	3	4	5		
4. ...não envolver-me nas atividades escolares do(s) filho(s) em casa...	1	2	3	4	5		
5. ...a separação / divórcio...	1	2	3	4	5		
6. ...a presença de um só dos progenitores...	1	2	3	4	5		
7. ...o nascimento / acolhimento de novos elementos na família...	1	2	3	4	5		
8. ...ter contactos diretos escola com pouca frequência...	1	2	3	4	5		
9. ...que, quando convocado(a), comparecer na escola....	1	2	3	4	5		
10. ...não vir a ter tempo para o acompanhamento do(s) filho(s)...	1	2	3	4	5		
11. ...transmitir estímulo e ambição ao(s) meu(s) filho(s)...	1	2	3	4	5		

**Continua na página seguinte**

1	2	3	4	5
Muito pouco provável		Não estou certo/a		Muito provável

**Para o abandono escolar, considero...**

ALUNO	Muito pouco provável		Não estou certo/a		Muito provável
12. ...a não participação do(s) filho(s) em atividades extracurriculares...	1	2	3	4	5
13. ...o desejo do(s) meu(s) filho(s) de ganhar dinheiro e ter independência...	1	2	3	4	5
14. ...o(s) meu(s) filho(s) ver(em) o acesso ao ensino superior como difícil de alcançar...	1	2	3	4	5
15. ...o absentismo (faltar às aulas) do(s) meu(s) filho(s)...	1	2	3	4	5
16. ...a ocorrência de problemas de indisciplina na escola...	1	2	3	4	5
17. ...o consumo de álcool ou drogas pelo(s) meu(s) filho(s)...	1	2	3	4	5
18. ...o(s) meu(s) filho(s) virem a cometer pequenos delitos ou roubar....	1	2	3	4	5
19. ...o(s) meu(s) filho(s) pertença(m) a um bando...	1	2	3	4	5
20. ...o(s) meu(s) filho(s) esconder(em)-me informação sobre a escola...	1	2	3	4	5
21. ...a falta de vontade e preguiça do(s) meu(s) filho(s) para ir às aulas.	1	2	3	4	5
22. ...que o(s) meu(s) filho(s) fique(m) a ajudar em casa....	1	2	3	4	5

**Anexo IV – Escala de Perceção de Risco e Perceção de Benefícios  
«Académicos»**

## ESCALA DE PERCEPÇÃO DE RISCO

Muitas vezes as pessoas veem riscos em situações que contêm incerteza quanto aos resultados ou consequências futuras. Contudo, o risco é uma noção muito pessoal e intuitiva e estamos interessados em saber a sua avaliação de quanto arriscada é cada situação ou comportamento relacionado com o abandono escolar que abaixo lhe mostramos.

Para cada uma das seguintes afirmações indique, por favor, o quanto é arriscada para si cada uma delas. Classifique-as de 1 a 5 usando a seguinte escala colocando um X sobre o número que corresponde à sua opinião:

1	2	3	4	5
Nada arriscado/a		Moderadamente arriscado/a		Extremamente arriscado/a

**Para o abandono escolar, considero que...**

FAMÍLIA	Nada arriscado/a	Moderadamente arriscado/a	Extremamente arriscado/a
1. ...a baixa escolaridade dos encarregados de educação é...	1	2	3
2. ...a existência na família de casos anteriores de abandono escolar é...	1	2	3
3. ...a desvalorização da escola por parte dos Pais é...	1	2	3
4. ...a falta de apoio da família durante o percurso escolar é...	1	2	3
5. ...a falta de atenção da avaliação escolar do(s) filho(s) é...	1	2	3
6. ...o fraco envolvimento dos Pais nas atividades escolares do(s) filho(s) em casa é...	1	2	3
7. ...a separação / divórcio dos pais é...	1	2	3

1	2	3	4	5
Nada arriscado/a		Moderadamente arriscado/a		Extremamente arriscado/a

**Para o abandono escolar, considero que...**

<b>FAMÍLIA</b>	Nada arriscado/a	Moderadamente arriscado/a	Extremamente arriscado/a		
8. ...a presença de um só dos progenitores é...	1	2	3	4	5
9. ...a família ser numerosa é...	1	2	3	4	5
10. ...o nascimento / acolhimento de novos elementos na família é...	1	2	3	4	5
11. ...pertencer a outra etnia é...	1	2	3	4	5
12. ...a baixa frequência de contactos diretos escola/família é...	1	2	3	4	5
13. ...mesmo quando convocados, os encarregados de educação não comparecem à escola é...	1	2	3	4	5
14. ...a falta de tempo dos encarregados de educação no acompanhamento dos filhos é...	1	2	3	4	5
15. ...a reduzida condição económica para suportar as despesas escolares é...	1	2	3	4	5
16. ...a falta de estímulo e ambição por parte dos pais é...	1	2	3	4	5
17. ...o ambiente familiar pouco estimulante intelectual e culturalmente é...	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Nada arriscado/a		Moderadamente arriscado/a		Extremamente arriscado/a

**Para o abandono escolar, considero que...**

ALUNO	Nada arriscado/a	Moderadamente arriscado/a	Extremamente arriscado/a		
18. ...as retenções ou reprovações são...	1	2	3	4	5
19. ...as más experiências escolares são...	1	2	3	4	5
20. ...a não participação dos alunos em atividades extracurriculares é...	1	2	3	4	5
21. ...desejar ganhar dinheiro e ter independência é...	1	2	3	4	5
22. ...ver o acesso ao ensino superior como difícil de alcançar é...	1	2	3	4	5
23. ...o absentismo (faltar às aulas) é...	1	2	3	4	5
24. ...os problemas de indisciplina na escola são...	1	2	3	4	5
25. ...o consumo de álcool ou drogas é...	1	2	3	4	5
26. ... cometer pequenos delitos ou roubar é...	1	2	3	4	5
27. ...pertencer a um bando é ...	1	2	3	4	5
28. ...esconder informação aos encarregados de educação por parte do aluno é...	1	2	3	4	5
29. ...as dificuldades de aprendizagem são...	1	2	3	4	5
30. ...a falta de vontade e preguiça de ir às aulas são...	1	2	3	4	5

ALUNO	Nada arriscado/a	2	Moderadamente arriscado/a	4	Extremamente arriscado/a
31. ...ficar a ajudar em casa é...	1	2	3	4	5
32. ...as dificuldades de relacionamento com colegas são...	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Nada arriscado/a		Moderadamente arriscado/a		Extremamente arriscado/a

**Para o abandono escolar, considero que...**

ESCOLA	Nada arriscado/a	2	Moderadamente arriscado/a	4	Extremamente arriscado/a
33. ...promover a seleção dos melhores alunos pela escola é...	1	2	3	4	5
34. ...instalações degradadas são...	1	2	3	4	5
35. ...um número elevado de avaliações é...	1	2	3	4	5
36. ...a falta de organização da escola...	1	2	3	4	5
37. ...o ambiente negativo na escola é...	1	2	3	4	5
38. ...o desconhecimento da condição cultural e socioeconómica do aluno por parte da escola é...	1	2	3	4	5
39. ...a falta de recursos didáticos-pedagógico é...	1	2	3	4	5
40. ...a falta de preparação dos docentes é...	1	2	3	4	5

ESCOLA					
	Nada	Moderadamente			Extremamente
		arriscado/a			
41. ...o baixo nível de acompanhamento e de apoio psicológico aos alunos é...	1	2	3	4	5
42. ...a existência de poucas ou nenhuma estratégias para aproximar os encarregados de educação da escola é...	1	2	3	4	5
43. ...o fraco interesse dos professores pelos alunos é...	1	2	3	4	5
44. ...a existência de poucas ou nenhuma estratégias inovadoras nas atividades escolares é...	1	2	3	4	5
45. ...a não participação da comunidade nas atividades escolares é...	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Nada	Moderadamente			Extremamente
arriscado/a	arriscado/a			arriscado/a

**Para o abandono escolar, considero que...**

CONTEXTO					
	Nada	Moderadamente			Extremamente
	arriscado/a	arriscado/a			arriscado/a
46. ...o local onde se vive (se é desfavorecido)...	1	2	3	4	5
47. ...a existência de distrações no exterior próximo da escola (cafés, salas de jogos) é...	1	2	3	4	5
48. ...longas distâncias percorridas até à escola são...	1	2	3	4	5
49. ...a fraca rede de transportes públicos é...	1	2	3	4	5
50. ...o ambiente social pouco promotor da escolaridade...	1	2	3	4	5

**Continua na página**

**seguinte**

## ESCALA DE BENEFÍCIOS ESPERADOS

Muitas vezes as pessoas veem benefícios em situações que contêm incerteza quanto aos resultados ou consequências futuras. Contudo, o benefício é uma noção muito pessoal e intuitiva e estamos interessados em saber a sua avaliação de quanto benéfica é cada situação ou comportamento relacionado com o abandono escolar que abaixo lhe mostramos.

Para cada uma das seguintes afirmações indique, por favor, se do seu ponto de vista cada uma das situações trazem ou não benefícios para evitar o abandono escolar e continuar os estudos. Classifique-as de 1 a 5 usando a seguinte escala, colocando um X sobre o número que corresponde à sua opinião:

1	2	3	4	5
Não traz benefício		Traz benefícios moderados		Traz grandes benefícios

**Para a continuação dos estudos, considero que...**

FAMÍLIA	Não traz benefícios	Traz benefícios moderados	Traz grandes benefícios
1. ...a baixa escolaridade dos encarregados de educação...	1	2	3
2. ...a existência na família de casos anteriores de abandono escolar...	1	2	3
3. ...a desvalorização da escola por parte dos Pais....	1	2	3
4. ...a falta de apoio da família durante o percurso escolar...	1	2	3
5. ...a falta de atenção da avaliação escolar do(s) filho(s)...	1	2	3
6. ...o fraco envolvimento dos Pais nas atividades escolares do(s) filho(s) em casa...	1	2	3
7. ...a separação / divórcio dos pais....	1	2	3

1	2	3	4	5
Não traz benefício		Traz benefícios moderados		Traz grandes benefícios

FAMÍLIA	Não traz benefícios	Traz benefícios moderados	Traz grandes benefícios		
8. ...a presença de um só dos progenitores...	1	2	3	4	5
9. ...a família ser numerosa...	1	2	3	4	5
10. ...o nascimento / acolhimento de novos elementos na família...	1	2	3	4	5
11. ...pertencer a outra etnia...	1	2	3	4	5
12. ...a baixa frequência de contactos diretos escola/família...	1	2	3	4	5
13. ...mesmo quando convocados, os encarregados de educação não comparecem à escola ...	1	2	3	4	5
14. ...a falta de tempo dos encarregados de educação no acompanhamento dos filhos...	1	2	3	4	5
15. ...a reduzida condição económica para suportar as despesas escolares...	1	2	3	4	5
16. ...a falta de estímulo e ambição por parte dos pais...	1	2	3	4	5
17. ...um ambiente familiar pouco estimulante intelectual e culturalmente...	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Não traz benefício		Traz benefícios moderados		Traz grandes benefícios

**Para a continuação dos estudos, considero que...**

ALUNO	Não traz benefícios	Traz benefícios moderados	Traz grandes benefícios		
18. ...as retenções ou reprovações...	1	2	3	4	5
19. ...as más experiências escolares...	1	2	3	4	5
20. ...a não participação dos alunos em atividades extracurriculares...	1	2	3	4	5
21. ...desejar ganhar dinheiro e ter independência...	1	2	3	4	5
22. ...ver o acesso ao ensino superior como difícil de alcançar...	1	2	3	4	5
23. ...o absentismo (faltar às aulas)...	1	2	3	4	5
24. ... os problemas de indisciplina na escola...	1	2	3	4	5
25. ... o consumo de álcool ou drogas...	1	2	3	4	5
26. ...cometer pequenos delitos ou roubar...	1	2	3	4	5
27. ...pertencer a um bando...	1	2	3	4	5
28. ...esconder informação aos encarregados de educação por parte do aluno...	1	2	3	4	5
29. ...as dificuldades de aprendizagem...	1	2	3	4	5
30. ...a falta de vontade e preguiça de ir às aulas...	1	2	3	4	5

ALUNO	Não traz benefícios		Traz benefícios moderados		Traz grandes benefícios
31. ...ficar a ajudar em casa...	1	2	3	4	5
32. ...as dificuldades de relacionamento com colegas...	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Não traz benefício		Traz benefícios moderados		Traz grandes benefícios

**Para a continuação dos estudos, considero que...**

ESCOLA	Não traz benefícios		Traz benefícios moderados		Traz grandes benefícios
33. ...promover a seleção dos melhores alunos pela escola...	1	2	3	4	5
34. ...a existência de instalações degradadas...	1	2	3	4	5
35. ...um número elevado de avaliações...	1	2	3	4	5
36. ...a falta de organização da escola...	1	2	3	4	5
37. ...um ambiente negativo na escola...	1	2	3	4	5
38. ...o desconhecimento da condição cultural e socioeconómica do aluno por parte da escola...	1	2	3	4	5
39. ...a falta de recursos didáticos-pedagógicos...	1	2	3	4	5
40. ...a falta de preparação dos docentes...	1	2	3	4	5

<b>ESCOLA</b>	Não traz benefícios	Traz benefícios moderados	Traz grandes benefícios		
41. ...o baixo nível de acompanhamento e de apoio psicológico aos alunos...	1	2	3	4	5
42. ... a existência de poucas ou nenhuma estratégias para aproximar os encarregados de educação da escola...	1	2	3	4	5
43. ...o fraco interesse dos professores pelos alunos...	1	2	3	4	5
44. ... a existência poucas ou nenhuma estratégias inovadoras nas atividades escolares...	1	2	3	4	5
45. ...a não participação da comunidade nas atividades escolares...	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Não traz benefício	Traz benefícios moderados		Traz grandes benefícios	

**Para a continuação dos estudos, considero que...**

<b>CONTEXTO</b>	Não traz benefícios	Traz benefícios moderados	Traz grandes benefícios		
46. ...o local onde se vive (se é desfavorecido)...	1	2	3	4	5
47. ...a existência de distrações no exterior próximo da escola (cafés, salas de jogos)...	1	2	3	4	5
48. ...longas distâncias percorridas até à escola...	1	2	3	4	5
49. ...a fraca rede de transportes públicos...	1	2	3	4	5
50. ...um ambiente social pouco promotor da escolaridade...	1	2	3	4	5

**Anexo V – Escala de Tomada de Risco «Professores»**

## ESCALA DE TOMADA DE RISCO

Para cada uma das seguintes afirmações indique por favor, a probabilidade com que considera vir a envolver-se ou em que poderá encontrar-se — com o(s) seu(s) filho(s) — no futuro. Classifique-as de 1 a 5 usando a seguinte escala colocando um X sobre o número que corresponde à sua opinião:

1	2	3	4	5
Muito pouco provável		Não estou certo/a		Muito provável

**Para o abandono escolar, considero...**

FAMÍLIA	Muito pouco provável	1	2	3	4	5	Muito provável
1. ...valorizar a escola do(s) filho(s)...	1	2	3	4	5		
2. ...dar o meu apoio durante o percurso escolar do(s) filho(s)...	1	2	3	4	5		
3. ...dar atenção à avaliação escolar do(s) filho(s)...	1	2	3	4	5		
4. ...envolver-me nas atividades escolares do(s) filho(s) em casa...	1	2	3	4	5		
5. ...a separação / divórcio...	1	2	3	4	5		
6. ...a presença dos progenitores...	1	2	3	4	5		
7. ...o nascimento / acolhimento de novos elementos na família...	1	2	3	4	5		
8. ...ter contactos diretos com a escola com muita frequência...	1	2	3	4	5		
9. ...que, quando convocado(a), comparecer na escola....	1	2	3	4	5		
10. ...vir a ter tempo para o acompanhamento do(s) filho(s)...	1	2	3	4	5		
11. ...transmitir estímulo e ambição ao(s) meu(s) filho(s)...	1	2	3	4	5		

1	2	3	4	5
Muito pouco provável		Não estou certo/a		Muito provável

**Para o abandono escolar, considero...**

ALUNO	Muito pouco provável		Não estou certo/a		Muito provável
12. ...a participação do(s) filho(s) em atividades extracurriculares...	1	2	3	4	5
13. ...o desejo do(s) meu(s) filho(s) de ganhar dinheiro e ter independência...	1	2	3	4	5
14. ...o(s) meu(s) filho(s) ver(em) o acesso ao ensino superior como possível de alcançar...	1	2	3	4	5
15. ...a frequência (ida às aulas) do(s) meu(s) filho(s)...	1	2	3	4	5
16. ...a frequência de disciplina na escola...	1	2	3	4	5
17. ...o consumo de álcool ou drogas pelo(s) meu(s) filho(s)...	1	2	3	4	5
18. ...o(s) meu(s) filho(s) virem a cometer pequenos delitos ou roubar....	1	2	3	4	5
19. ...o(s) meu(s) filho(s) pertença(m) a um bando...	1	2	3	4	5
20. ...o(s) meu(s) filho(s) transmitir(em)-me informação sobre a escola...	1	2	3	4	5
21. ...a vontade e interesse do(s) meu(s) filho(s) para ir às aulas.	1	2	3	4	5
22. ...que o(s) meu(s) filho(s) fique(m) a ajudar em casa....	1	2	3	4	5

**Anexo VI – Escala de Perceção de Risco e Perceção de Benefícios  
«Professores»**

## ESCALA DE PERCEPÇÃO DE RISCO

Muitas vezes as pessoas veem riscos em situações que contêm incerteza quanto aos resultados ou consequências futuras. Contudo, o risco é uma noção muito pessoal e intuitiva e estamos interessados em saber a sua avaliação de quanto arriscada é cada situação ou comportamento relacionado com o abandono escolar que abaixo lhe mostramos.

Para cada uma das seguintes afirmações indique, por favor, o quanto é arriscada para si cada uma delas. Classifique-as de 1 a 5 usando a seguinte escala colocando um X sobre o número que corresponde à sua opinião:

1	2	3	4	5
Nada arriscado/a		Moderadamente arriscado/a		Extremamente arriscado/a

**Para o abandono escolar, considero que...**

<b>FAMÍLIA</b>	<b>Nada arriscado/a</b>	<b>Moderadamente arriscado/a</b>	<b>Extremamente arriscado/a</b>		
1. ...a alta escolaridade dos encarregados de educação é...	1	2	3	4	5
2. ...a inexistência na família de casos anteriores de abandono escolar é...	1	2	3	4	5
3. ...a valorização da escola por parte dos Pais é...	1	2	3	4	5
4. ...o apoio da família durante o percurso escolar é...	1	2	3	4	5
5. ...o excesso de atenção da avaliação escolar do(s) filho(s) é...	1	2	3	4	5
6. ...o forte envolvimento dos Pais nas atividades escolares do(s) filho(s) em casa é...	1	2	3	4	5
7. ...a separação / divórcio dos pais é...	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Nada arriscado/a		Moderadamente arriscado/a		Extremamente arriscado/a

**Para o abandono escolar, considero que...**

<b>FAMÍLIA</b>	Nada arriscado/a	Moderadamente arriscado/a	Extremamente arriscado/a		
8. ...a presença dos progenitores é...	1	2	3	4	5
9. ...a família ser numerosa é...	1	2	3	4	5
10. ...o nascimento / acolhimento de novos elementos na família é...	1	2	3	4	5
11. ...pertencer a outra etnia é...	1	2	3	4	5
12. ...a alta frequência de contactos diretos escola/família é...	1	2	3	4	5
13. ...quando convocados, os encarregados de educação comparecem à escola é...	1	2	3	4	5
14. ...o tempo dispensado por parte dos encarregados de educação no acompanhamento dos filhos é...	1	2	3	4	5
15. ...a boa condição económica para suportar as despesas escolares é...	1	2	3	4	5
16. ...a transmissão de estímulo e ambição por parte dos pais é...	1	2	3	4	5
17. ...o ambiente familiar muito estimulante intelectual e culturalmente é...	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Nada arriscado/a		Moderadamente arriscado/a		Extremamente arriscado/a

**Para o abandono escolar, considero que...**

ALUNO	Nada arriscado/a	Moderadamente arriscado/a	Extremamente arriscado/a		
18. ...passar de ano ou aprovações são...	1	2	3	4	5
19. ...as boas experiências escolares são...	1	2	3	4	5
20. ...a participação dos alunos em atividades extracurriculares é...	1	2	3	4	5
21. ...desejar ganhar dinheiro e ter independência é...	1	2	3	4	5
22. ...ver o acesso ao ensino superior como possível de alcançar é...	1	2	3	4	5
23. ...a assiduidade, frequência a aula é...	1	2	3	4	5
24. ...ser disciplinado na escola é...	1	2	3	4	5
25. ...ser contra o consumo de álcool ou drogas é...	1	2	3	4	5
26. ... ser contra aos pequenos delitos ou roubar é...	1	2	3	4	5
27. ...ser contra pertencer a um bando é ...	1	2	3	4	5
28. ...manter informado os encarregados de educação por parte do aluno é...	1	2	3	4	5
29. ...ter boas capacidades de aprendizagem são...	1	2	3	4	5
30. ...vontade e interesse de ir às aulas são...	1	2	3	4	5

ALUNO	Nada arriscado/a		Moderadamente arriscado/a		Extremamente
	1	2	3	4	5
31. ...ficar a ajudar em casa é...	1	2	3	4	5
32. ...manter bom relacionamento com colegas são...	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Nada arriscado/a		Moderadamente arriscado/a		Extremamente arriscado/a

**Para o abandono escolar, considero que...**

ESCOLA	Nada arriscado/a		Moderadamente arriscado/a		Extremamente arriscado/a
	1	2	3	4	5
33. ...promover a seleção dos melhores alunos pela escola é...	1	2	3	4	5
34. ...instalações com boas condições são...	1	2	3	4	5
35. ...um número elevado de avaliações é...	1	2	3	4	5
36. ...uma boa organização da escola...	1	2	3	4	5
37. ...o ambiente positivo na escola é...	1	2	3	4	5
38. ...o conhecimento da condição cultural e socioeconómica do aluno por parte da escola é...	1	2	3	4	5
39. ...ter bons recursos didáticos-pedagógico é...	1	2	3	4	5
40. ...uma boa preparação dos docentes é...	1	2	3	4	5

<b>ESCOLA</b>	Nada arriscado/a	Moderadamente arriscado/a	Extremamente arriscado/a		
41. ...o alto nível de acompanhamento e de apoio psicológico aos alunos é...	1	2	3	4	5
42. ...a existência de muitas estratégias para aproximar os encarregados de educação da escola é...	1	2	3	4	5
43. ...o forte interesse dos professores pelos alunos é...	1	2	3	4	5
44. ...a existência de muitas estratégias inovadoras nas atividades escolares é...	1	2	3	4	5
45. ...a participação da comunidade nas atividades escolares é...	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Nada arriscado/a		Moderadamente arriscado/a		Extremamente arriscado/a

**Para o abandono escolar, considero que...**

<b>CONTEXTO</b>	Nada arriscado/a	Moderadamente arriscado/a	Extremamente arriscado/a		
46. ...o local onde se vive (se é favorecido)...	1	2	3	4	5
47. ...a inexistência de distrações no exterior próximo da escola (cafés, salas de jogos) é...	1	2	3	4	5
48. ...curtas distâncias percorridas até à escola são...	1	2	3	4	5
49. ...uma forte rede de transportes públicos é...	1	2	3	4	5
50. ...o ambiente social muito promotor da escolaridade...	1	2	3	4	5

**Continua na página**

**seguinte**

## ESCALA DE BENEFÍCIOS ESPERADOS

Muitas vezes as pessoas veem benefícios em situações que contêm incerteza quanto aos resultados ou consequências futuras. Contudo, o benefício é uma noção muito pessoal e intuitiva e estamos interessados em saber a sua avaliação de quanto benéfica é cada situação ou comportamento relacionado com o abandono escolar que abaixo lhe mostramos.

Para cada uma das seguintes afirmações indique, por favor, se do seu ponto de vista cada uma das situações trazem ou não benefícios para evitar o abandono escolar e continuar os estudos. Classifique-as de 1 a 5 usando a seguinte escala, colocando um X sobre o número que corresponde à sua opinião:

1	2	3	4	5
Não traz benefício		Traz benefícios moderados		Traz grandes benefícios

**Para a continuação dos estudos, considero que...**

FAMÍLIA	Não traz benefícios	Traz benefícios moderados	Traz grandes benefícios
1. ...a alta escolaridade dos encarregados de educação é...	1	2	3
2. ...a inexistência na família de casos anteriores de abandono escolar é...	1	2	3
3. ...a valorização da escola por parte dos Pais é...	1	2	3
4. ...o apoio da família durante o percurso escolar é...	1	2	3
5. ...a devida atenção da avaliação escolar do(s) filho(s) é...	1	2	3
6. ...o forte envolvimento dos Pais nas atividades escolares do(s) filho(s) em casa é...	1	2	3
7. ...a separação / divórcio dos pais é...	1	2	3

1	2	3	4	5
Não traz benefício		Traz benefícios moderados		Traz grandes benefícios

FAMÍLIA	Não traz benefícios	Traz benefícios moderados	Traz grandes benefícios		
8. ...a presença dos progenitores é...	1	2	3	4	5
9. ...a família ser numerosa é...	1	2	3	4	5
10. ...o nascimento / acolhimento de novos elementos na família é...	1	2	3	4	5
11. ...pertencer a outra etnia é...	1	2	3	4	5
12. ...a alta frequência de contactos diretos escola/família é...	1	2	3	4	5
13. ...quando convocados, os encarregados de educação comparecem à escola é...	1	2	3	4	5
14. ...o tempo dispensado por parte dos encarregados de educação no acompanhamento dos filhos é...	1	2	3	4	5
15. ...a boa condição económica para suportar as despesas escolares é...	1	2	3	4	5
16. ...a transmissão de estímulo e ambição por parte dos pais é...	1	2	3	4	5
17. ...o ambiente familiar muito estimulante intelectual e culturalmente é...	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Não traz benefício	Traz benefícios moderados		Traz grandes benefícios	

**Para a continuação dos estudos, considero que...**

ALUNO	Não traz benefícios	Traz benefícios moderados	Traz grandes benefícios		
18. ...passar de ano ou aprovações são...	1	2	3	4	5
19. ...as boas experiências escolares são...	1	2	3	4	5
20. ...a participação dos alunos em atividades extracurriculares é...	1	2	3	4	5
21. ...desejar ganhar dinheiro e ter independência é...	1	2	3	4	5
22. ...ver o acesso ao ensino superior como possível de alcançar é...	1	2	3	4	5
23. ...a assiduidade, frequência a aula é...	1	2	3	4	5
24. ...ser disciplinado na escola é...	1	2	3	4	5
25. ...ser contra o consumo de álcool ou drogas é...	1	2	3	4	5
26. ... ser contra aos pequenos delitos ou roubar é...	1	2	3	4	5
27. ...ser contra pertencer a um bando é ...	1	2	3	4	5
28. ...manter informado os encarregados de educação por parte do aluno é...	1	2	3	4	5
29. ...ter boas capacidades de aprendizagem são...	1	2	3	4	5
30. ...vontade e interesse de ir às aulas são...	1	2	3	4	5

ALUNO	Não traz benefícios		Traz benefícios moderados		Traz grandes benefícios
31. ...ficar a ajudar em casa...	1	2	3	4	5
32. ...manter bom relacionamento com colegas são...	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Não traz benefício		Traz benefícios moderados		Traz grandes benefícios

**Para a continuação dos estudos, considero que...**

ESCOLA	Não traz benefícios		Traz benefícios moderados		Traz grandes benefícios
33. ...promover a seleção dos melhores alunos pela escola é...	1	2	3	4	5
34. ...instalações com boas condições são...	1	2	3	4	5
35. ...um número elevado de avaliações é...	1	2	3	4	5
36. ...uma boa organização da escola...	1	2	3	4	5
37. ...o ambiente positivo na escola é...	1	2	3	4	5
38. ...o conhecimento da condição cultural e socioeconómica do aluno por parte da escola é...	1	2	3	4	5
39. ...ter bons recursos didáticos-pedagógico é...	1	2	3	4	5
40. ...uma boa preparação dos docentes é...	1	2	3	4	5

<b>ESCOLA</b>	Não traz benefícios	Traz benefícios moderados	Traz grandes benefícios		
41. ...o alto nível de acompanhamento e de apoio psicológico aos alunos é...	1	2	3	4	5
42. ...a existência de muitas estratégias para aproximar os encarregados de educação da escola é...	1	2	3	4	5
43. ...o forte interesse dos professores pelos alunos é...	1	2	3	4	5
44. ...a existência de muitas estratégias inovadoras nas atividades escolares é...	1	2	3	4	5
45. ...a participação da comunidade nas atividades escolares é...	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Não traz benefício		Traz benefícios moderados		Traz grandes benefícios

**Para a continuação dos estudos, considero que...**

<b>CONTEXTO</b>	Não traz benefícios	Traz benefícios moderados	Traz grandes benefícios		
46. ...o local onde se vive (se é favorecido)...	1	2	3	4	5
47. ...a inexistência de distrações no exterior próximo da escola (cafés, salas de jogos) é...	1	2	3	4	5
48. ...curtas distâncias percorridas até à escola são...	1	2	3	4	5
49. ...uma forte rede de transportes públicos é...	1	2	3	4	5
50. ...o ambiente social muito promotor da escolaridade...	1	2	3	4	5

**Anexo VII** – Fatores considerados determinantes do abandono escolar

## **Fatores considerados determinantes do abandono escolar:**

### **Família:**

1. a baixa escolaridade dos pais ou encarregados de educação como
2. a existência na família casos de abandono escolar anteriores como
3. não se dar valor à escola como
4. não haver apoio dos pais/família durante o percurso escolar como
5. que os pais/família não darem atenção aos resultados (notas) do trabalho escolar dos filhos como
6. que os pais/família não participarem nas atividades escolares dos filhos como
7. a separação dos pais como
8. haver um só pai/mãe presente como
9. a família muito grande como
10. o nascimento/acolhimento de novos elementos familiares como
11. ser de outra etnia

### **Aluno:**

12. as retenções ou reprovações como
13. as más experiências escolares como
14. a não participação dos alunos em atividades extracurriculares como
15. desejar ter um trabalho antes de terminar o percurso escolar obrigatório como
16. ver o acesso ao ensino superior como difícil de atingir como
17. o absentismo como

18. o mau-comportamento na escola como

19. consumo de drogas e/ou álcool

20. roubar como

21. pertencer a um bando

**Escola:**

22. a seleção dos melhores aluno como

23. as instalações degradadas como

24. o excesso de avaliações como

25. a falta de organização da escola como

26. o clima que se vive na escola como

27. a falta de conhecimento cultural, social e económico do aluno como

**Contexto:**

28. fatores de natureza sociodemográfica (região, aldeia) como

29. atrativos exteriores à escola (cafés, salas de jogos) como

30. distancias significativas nas deslocações como

31. fraco relacionamento entre as escolas e as empresas como