

ABANDONO OCULTO: UM FENOMENO SILENCIOSO

HIDDEN DROPOUT: A SILENT PHENOMENON

António Manuel Branco Oliveira*

Abstract We present the work developed in the PhD in Education Sciences, whose purpose was to understand what happens at school with students who, not being considered effective school leavers, remain enrolled in the education/training system without being engaged in their learning process, thus in hidden dropout.

We proceed to the theoretical framework, clarifying the key concepts – *Early leavers from education and training* (ELET), disengagement from school and hidden dropout –, we describe the adopted methodology and then the main results of the study developed are presented.

We explain the methodological option for a qualitative study, according to an instrumental, multiple case study, adopting a holistic perspective and grounded in the complexity paradigm. To ensure study validity, we used data triangulation, assembling data collection techniques such as documentary research and the questionnaire survey, but also instruments and techniques usually carried out on quantitative approaches. Data triangulation was also done by expanding sources of information and collecting data at different stages and moments. Procedures are mentioned, emphasizing the construction of an Hidden Dropout Student Profile and the design of an Hidden Dropout Identification Device (HDID) and the sample is presented.

The data collection and analysis provided by HDID allowed us to identify, characterize students in hidden dropout and set the severity level at which they are. The results lead us to conclude that there is hidden dropout in the school-context, as a result of a process of school disengagement, reflected in the strong contribution of the variables poor school performance, absenteeism and behavioral problems / indiscipline to the hidden dropout and ELET.

Keywords Hidden dropout, early leaving of education and training, school disengagement, HDID

Resumo Apresenta-se o trabalho desenvolvido no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, que pretendeu compreender o que acontece na escola com os alunos que, não sendo considerados em

* Postdoc Research Fellow | Universidade Católica Portuguesa, CADOS, CEDH; Ciência ID: D41D-7880-131A

 ORCID ID 0000-0002-2224-5434.

situação de abandono escolar efetivo, permanecem matriculados no sistema educativo/ formativo sem se envolverem no seu processo de aprendizagem e, como tal, em abandono escolar oculto.

Procede-se ao enquadramento teórico, clarificando os conceitos convocados – Abandono Precoce de Educação e Formação (APEF), de desengajamento escolar e de abandono oculto – descreve-se a metodologia adotada e apresentam-se os principais resultados do estudo desenvolvido.

Explicita-se a opção metodológica por um estudo de cariz qualitativo, numa lógica de estudo de caso instrumental, múltiplo, adotando uma perspetiva holística e ancorado no paradigma da complexidade. Para garantir a validade do estudo, recorreremos à triangulação de dados, mobilizando técnicas de recolha de dados como a pesquisa arquivística ou documental e o inquérito por questionário, mas também instrumentos e técnicas próprias de uma abordagem quantitativa. Esta triangulação fez-se também pela utilização de variadas fontes de informação e pela recolha de dados em momentos distintos. Referem-se os procedimentos, enfatizando a construção de um Perfil de Aluno em Abandono Oculto e a conceção de um Dispositivo de Identificação do Abandono Oculto (DIAO) e apresenta-se a amostra.

A recolha e análise dos dados produzidos pelo DIAO, permitiu-nos identificar, caracterizar os alunos em abandono oculto e definir em que nível de gravidade se encontravam. Os resultados levam-nos a concluir que existe APEF e abandono oculto no agrupamento-contexto, fruto de um processo de desengajamento escolar, patente no forte contributo das variáveis fraco desempenho escolar, absentismo e problemas de comportamento/ indisciplina.

Palavras-chave Abandono oculto; abandono precoce de educação e formação; desengajamento escolar; DIAO

Introdução

Na sequência de investigação anterior, que se traduziu na tese de doutoramento “Abandono oculto: as realidades por detrás das estatísticas” (2019), este artigo pretende evidenciar os seus principais resultados e conclusões e, concomitantemente, dar a conhecer o fenómeno do abandono escolar oculto, isto é, a constatação de que existem alunos que estão em abandono escolar, não efetivo, mas oculto dentro da própria escola.

A experiência profissional enquanto docente do ensino básico possibilitou o contacto próximo com uma realidade que os números das estatísticas e os relatórios nacionais e internacionais não expressam. Efetivamente, o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade (2009) se, por um lado, criou condições para a redução da taxa de abandono escolar precoce, por outro, ao obrigar todos a frequentar a escola levou a que nela permaneçam alunos com: percursos educativos marcados por retenções; trajetórias escolares erráticas, isto é, presenças nas aulas seguidas de períodos longos de ausência, regressando pontualmente; uma assiduidade “seletiva”, ou seja, faltas a umas disciplinas e presenças a outras ou que, sendo os alunos pressionados a ir às aulas, assumem comportamentos de indisciplina; e alunos que, estando em situação de abandono escolar precoce, regressam por pressão externa e voltam a faltar. Em suma, alunos que “andam” na escola, mas não se “escolarizam”, alunos que não querem aprender (Charlot, 2015).

Ambicionando revelar a existência concreta destas realidades, que são o percurso educativo de cada aluno que está na escola porque tem de estar e que as estatísticas ignoram, encetou-se um estudo com o objetivo de “compreender o que acontece na escola com os alunos que, não sendo considerados em situação de abandono escolar efetivo, permanecem matriculados no sistema educativo/formativo sem se envolverem no seu processo de aprendizagem, embora reúnam e manifestem, em diferentes graus, um desengajamento face à escola, como que incubando o abandono efetivo que, mais cedo ou mais tarde, tem muitas probabilidades de ocorrer e que designámos de abandono oculto” (Oliveira & Azevedo, 2019, p. 153).

O levantamento do “estado da arte” e a revisão de literatura tornaram imperativo apurar os conceitos que subjazem ao nosso estudo e solidificar o quadro teórico. Deste modo, perante conceitos e fenómenos que se entrecruzam e sendo o conceito de abandono oculto algo recente na investigação educacional, tornou-se pertinente clarificá-lo, distinguindo-o dos conceitos de desengajamento escolar e de abandono escolar precoce.

Tomando como referência o enquadramento teórico e a clarificação concetual produzida, explicitou-se quer a natureza do estudo, o objeto de estudo e as questões de investigação, quer ainda os métodos e técnicas de recolha e análise de dados, isto é, o enquadramento metodológico do trabalho empírico. Por fim, da aplicação da metodologia definida resultou a recolha de diferentes e múltiplos dados que, enformados pelo enquadramento teórico e pelo paradigma de investigação que assumimos, foram objeto de análise e discussão, possibilitando a apresentação das principais conclusões.

Quadro teórico/ theoretical framework

Sendo um fenómeno global, o abandono escolar precoce foi assumindo uma multiplicidade de definições e expressões consoante a localização geográfica. Foi nesse contexto que, no âmbito da estratégia “Europa 2020”, a União Europeia propôs a adoção de uma forma comum de se exprimir o abandono escolar, surgindo a designação Abandono Precoce da Educação e Formação (APEF). Apesar de ser utilizada como indicador de abandono escolar numa determinada faixa etária, isto é, “a percentagem de pessoas (entre os 18 e os 24 anos) que deixou de estudar sem ter completado o secundário” (Eurostat, 2014), entendemos que corresponde à deteção e expressão da concretização de um fenómeno que se iniciou anteriormente, por vezes muito cedo, num processo contínuo de desengajamento e, nesse sentido, adotaremos a designação APEF para nos referirmos a abandono escolar precoce.

No contexto português, na última década, potenciada pela conjugação da referida estratégia da União Europeia com o alargamento da escolaridade obrigatória e com a generalização da oferta de ensino profissional, constata-se uma redução gradual e significativa da taxa de APEF, situando-se

atualmente, segundo dados da plataforma PORDATA relativos a 2021, nos 5,9%, bem abaixo da meta de 10% estabelecida pela UE para 2020. Todavia, esta expressiva e estatisticamente comprovada redução do APEF origina questões que nos parecem carecer de resposta, concretamente, saber o que acontece com os alunos que antes abandonavam precocemente a escola e que, agora nela se mantêm através de um processo automático de matrícula.

Esclarecendo o conceito de APEF, os autores que aportámos ao nosso estudo (Jimerson et al., 2000; Ferrão e Honório, 2001; Potvin et al., 2007; Rumberger e Lim, 2008; Thibert, 2013; Comissão Europeia, 2015, etc.) convergem no sentido de se tratar de um fenómeno atualmente percebido de uma forma mais holística e menos dicotómica, mais como processo e menos como resultado, fruto da interação de uma multiplicidade de fatores (pessoais, sociais, económicos, educativos e familiares). Neste sentido, procurando compreender este processo, diversos autores assinalam um conjunto de características que, não sendo deterministas, podem ser determinantes na decisão de abandonar, considerando-os preditores de APEF: o fraco desempenho escolar, concretamente a retenção e, sobretudo, a retenção repetida; os problemas de comportamento, mormente a indisciplina; e o absentismo, muitas vezes resultante de problemas gerados no interior da escola (rotulagem, *bullying*, baixo sentimento de pertença,...) (Jimerson et al., 2000; Ferrão e Honório, 2001; Canavarró, 2004; Potvin et al., 2007; Rumberger e Lim, 2008; Thibert, 2013).

Na mesma linha, autores como Tomaszewska-Pekala et al. (2017) associam o abandono escolar precoce a um outro fenómeno, o desengajamento escolar, defendendo que o APEF é “apenas” uma etapa, a visível, de um longo processo de desengajamento face à escola. Procurando explicitar a sua posição, Tomaszewska-Pekala et al. (2017) confrontam-nos com a polissemia do conceito de desengajamento escolar: Fredericks et al. (2004) consideram que este é uma construção assente em três dimensões (emocional, comportamental e cognitiva), como tal, multidimensional; Skinner et al., (2009), por seu turno, referem que o desengajamento escolar resulta da interação entre vários fatores internos e externos; Hancock e Zubrick (2015) colocam-nos perante um fenómeno multifacetado, com vários matizes e, nesse sentido, difícil de definir; acrescentam ainda que veem o desengajamento como inseparável de engajamento, como extremidades opostas do mesmo percurso (Hancock e Zubrick, 2015); na mesma linha, Christenson, Reschly e Wylie (2012), descrevem o engajamento escolar como uma meta-construção equivalente à “cola”, uma vez que conecta contextos, como a família ou os pares, ao aluno e a resultados como a pertença escolar, a motivação ou as aspirações; por fim, numa perspetiva longitudinal, Lessard et al. (2008), de Bowers e Sprott, (2012) e de Van Caudenberg et al. (2017) veem o desengajamento escolar não como algo localizado no tempo, mas como fenómeno que vai ocorrendo ao longo da vida, ou seja, o aluno vai sendo confrontado com múltiplos desafios que gradualmente o vão “desengajando”.

Seja em que sentido for, para Enguita et al. (2010) este não é um problema superficial, pelo contrário, é complexo e afeta os alunos de forma distinta e com graus de intensidade e resultados

diferentes. Trata-se, deste modo, de um fenómeno multiforme para o qual não existe consenso terminológico (2010) e que resulta de um “processo acumulado e progressivo de desengajamento (Martínez et al. 2010, p. 122).

Deste modo, os estudos referidos, embora de carácter e de origens diferentes, revelam dois aspetos significativos para a compreensão do APEF e da sua relação com o desengajamento escolar: i) trata-se de um fenómeno complexo, com uma diversidade de fatores na sua génese e que é da interação entre eles que o abandono é gerado; ii) estamos perante um processo longo de gradual desengajamento face à escola, tantas vezes iniciado precocemente, e de difícil perceção antes da sua verificação efetiva (no APEF), por isso, oculto.

Esta ligação estreita entre APEF e desengajamento escolar torna imprescindível o esclarecimento do conceito de abandono escolar oculto – “terra de ninguém” que se estende entre as fronteiras do desengajamento escolar e as do APEF (Oliveira & Azevedo, 2019) – para o qual recorreremos a estudos realizados em diferentes contextos, procurando traços comuns que melhor o caracterizassem.

Em Israel, Rosenblum et al. (2008), ancorados em estudos de Lifshitz et al. (1998), referem-se a abandono oculto como sinónimo de frequência escolar irregular. As conclusões do seu estudo, levam os a sustentar que as estatísticas sobre o APEF não revelam toda a dimensão do problema e fazem notar que, apesar do “fenómeno de abandono oculto estar mais difundido do que o oficialmente relatado, a literatura sobre o tema é escassa” (Rosenblum et al. 2008, p.106). Também, Shimoni e Portnoy (2013) usam a expressão "abandono oculto" para se referirem aos alunos que, estando formalmente matriculados, manifestavam “sintomas ocultos” como: “absentismo, presença irregular na escola, fraco desempenho escolar, sentimento de alienação e de desengajamento do processo de aprendizagem, problemas de comportamento e problemas sociais na escola” (Shimoni & Portnoy, n.d., p.1). No entender destes autores, o alargamento da escolaridade obrigatória para os 17 anos com o objetivo de manter os alunos na escola e prevenir o APEF, teve um efeito perverso pois, dando ideia de uma aparente normalidade, as escolas mantêm matriculados alunos desengajados que de outro modo estariam em APEF.

Noutra latitude, nos Países Baixos, Fanoiki (2014) utiliza o conceito de abandono oculto para se referir aos “alunos que estão oficialmente matriculados na escola, mas que têm um engajamento escolar baixo” (p. 4), sendo um fenómeno que precede o APEF. A autora estabelece uma relação entre o abandono oculto e o apoio/suporte que o aluno perceciona, concluindo que o apoio/ suporte dos professores e da família são importantes fatores no engajamento escolar dos alunos, pois potenciam o seu sentido de pertença, a sua autonomia e a sua competência. Assim, Fanoiki (2014) a propõe a definição de medidas que possibilitem quer a deteção precoce dos alunos em risco ou em abandono oculto, quer o aumento do engajamento escolar.

Numa perspetiva distinta, na Albânia, no relatório que produz sobre a implementação do projeto “Hidden Drop-Out” (HDO), Sultana (2006) torna evidente que, embora os alunos estejam fisicamente na escola, “são um pouco como «fantasmas na sala de aula», presentes para os propósitos da chamada, mas não visíveis para o propósito da aprendizagem e da instrução” (Sultana, 2006, p.17). Neste sentido, conclui o autor que “os alunos em abandono efetivo ou oculto são na verdade «push-outs»: é a escola que seleciona, estratifica e diferencia...” (Sultana, 2006, p. 23) e, nesse sentido, o abandono oculto é produzido na e pela própria escola.

Os estudos referidos, olhando para o mesmo fenómeno de perspetivas diferentes, confirmam a constatação de Enguita (2011) de que nas escolas “abundam situações tecnicamente classificadas como absentismo, uma vez que o aluno continua matriculado, mas que em termos substantivos deveriam ser qualificadas como abandono” (Enguita, 2011, p. 740) – um abandono que permanece oculto. Na verdade, estes alunos não são considerados em situação de APEF, pois estão na escola; nem alunos em desengajamento escolar porque já não estão em “processo” – e o desengajamento refere-se ao “processo” em que o aluno se vai desconectando; mas sim, podemos afirmar, alunos em abandono oculto, expressando assim o “facto” ou “resultado” de que os alunos estão na escola, matriculados, mas efetivamente desengajados.

Explicitados os conceitos, suportado pelos autores e estudos referidos e face à constatação de que existem alunos que estão na escola, não estando ou, dito de outro modo, alunos que embora matriculados não estão envolvidos em qualquer processo de aprendizagem (Estêvão & Álvares, 2014), assumimos como conceito de Abandono [Escolar] Oculto: “alunos que permanecem na escola e prosseguem a sua trajetória escolar, embora reúnam e manifestem (em graus muito diversos) um desengajamento face à escola, como que incubando o abandono efetivo que, mais cedo ou mais tarde, tem muitas probabilidades de ocorrer.” (Oliveira & Azevedo, 2019, p. 38).

Metodologia/design

Face a um fenómeno complexo e multidimensional adotámos uma perspetiva que possibilitasse uma leitura deste nas suas múltiplas vertentes, nomeadamente, o paradigma da complexidade (Morin, 2002), na medida em que propõe “um pensamento complexo que reata, articula, compreende e que, por sua vez, desenvolve sua própria autocrítica” (Morin et al., 2003, p. 37)

Em termos metodológicos, optámos por um estudo qualitativo (Bogdan & Binkle, 1994; Almeida & Freire, 2003; Amado, 2014), numa perspetiva naturalista (Afonso, 2005), que possibilita descrever e compreender o fenómeno com maior profundidade (Bogdan & Binkle, 1994), recorrendo-se também ao conhecimento obtido de forma quantitativa, potenciando uma melhor compreensão e interpretação da realidade (Amado, 2014). Assumimos como estratégia de investigação o estudo de caso múltiplo holístico (Afonso, 2005), na modalidade de tipo instrumental (Stake, 2009), visando

fazer sobressair a complexidade dos fenómenos vivenciados e as interações geradas (Newby, 2014), bem como garantir uma “maior abrangência e plausibilidade na construção de teorias ou generalizações aproximativas mais sólidas” (Afonso, 2005, p.72).

Definimos como objetivo do estudo compreender o que acontece na escola com os alunos que mostram trajetórias características de abandono escolar efetivo mas que, como estão “dentro” da escolaridade obrigatória, não são considerados como tal, permanecendo matriculados no sistema educativo/formativo, mas desengajados. Não sendo detetados, nem identificados como alunos em abandono escolar, permanecem ocultos.

Consequentemente, são estes alunos em abandono oculto o nosso objeto de estudo, sobre quem quisemos saber (questões de investigação): i) Quem são estes alunos? Quais as suas trajetórias escolares? ii) Porque se vão alheando do seu processo de aprendizagem? Que motivos levam estes alunos a permanecerem no sistema educativo/formativo? iii) De que modo permanecem no sistema educativo, isto é: qual o seu percurso educativo? E como é que estão, sem estarem?

Procedimentos

Devido à complexidade do estudo e ao tempo disponível, na linha de Bogdan e Binkle (1994) e partindo dos critérios de seleção de casos preconizados por Stake (2009), escolhemos um contexto disponível para acolher o estudo, que nos facilitasse o acesso a casos que nos permitissem rentabilizar o que com eles se ia aprender. Assim, usámos um método de amostragem não probabilístico, pois a seleção não foi aleatória, mas deliberada, uma vez que se fundamenta em critérios predefinidos (Afonso, 2005). A escolha recaiu sobre um agrupamento de escolas inserido no Programa “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)”, situado num contexto socioeconómico desfavorável da área metropolitana do Porto (desemprego, trabalho precário, pobreza estrutural, etc.) e marcado por problemas de insucesso escolar, indisciplina, absentismo e APEF (ora em diante agrupamento-contexto). Escolhido o campo empírico, seguiu-se a seleção dos “casos” que serviriam de base ao estudo. Em ambas as situações foram asseguradas, através do consentimento informado, as questões éticas, nomeadamente, o anonimato, a confidencialidade e a possibilidade de cessar a participação a qualquer momento (SPCE, 2020).

Dada a dificuldade em distinguir com exatidão as “fases” do desengajamento escolar e do abandono oculto, tornou-se imprescindível identificar as características que nos permitiriam selecionar os casos. Assim, mobilizando os conceitos de APEF, de desengajamento escolar e de abandono oculto, nomeadamente os seus preditores e as características dos alunos afetados por esses fenómenos (Fortin & Picard, 1999; Ferrão & Honório, 2001; Canavarro, 2004; Lewin, 2007; Rumberger & Lim, 2008; Rosenblum et al., 2008; Potvin & Dimitri, 2012; Thibert, 2013; Tomaszewska-Pekala et al., 2017; Shimoni & Portnoy, n.d.), optámos pela definição de um Perfil de Aluno em Abandono Oculto

(PAAO) no qual se clarificam as dimensões, as variáveis, e os indicadores que identificam um aluno em abandono oculto (Tabela 2).

Selecionámos, inicialmente, três dimensões que, em conjunto, são fortemente preditoras de APEF e concorrem para a identificação do abandono oculto: fraco desempenho escolar; absentismo; problemas de comportamento/ indisciplina. Definimos, ainda, uma outra dimensão, “características individuais de desengajamento escolar”, que nos pareceu relevante para identificarmos casos de alunos em processo de desengajamento. Complementarmente, uma vez que o registo destas características em contexto escolar nem sempre está disponível, optámos por tipificar um conjunto projetos/ações que implementam medidas pedagógico-educativas e que nos poderiam ajudar a identificar estes alunos (Tabela 1).

Tabela 1: Tipificação dos projetos/ações escolares potenciais reveladores de características individuais de desengajamento escolar

Tipo A	promovem o apoio e a orientação pessoal e escolar dos alunos, quer a nível comportamental, quer a nível das dificuldades de aprendizagem, como é o caso da tutoria;
Tipo B	privilegiam o envolvimento dos alunos no seu próprio percurso escolar, nomeadamente, através do planeamento, da monitorização do seu processo de aprendizagem e da promoção da aprendizagem cooperativa entre pares;
Tipo C	têm como prioridade combater o absentismo escolar, seja através da monitorização das faltas dos alunos, seja da consequente a conexão com as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em risco (CPCJ) ou outras instituições e organismos;
Tipo D	visam criar condições para um clima positivo de escola e de sala de aula, prevenindo a violência escolar e a indisciplina.

Para além de se identificarem alunos com características de APEF ou de desengajamento escolar, uma outra dimensão (APEF) pareceu relevante para possibilitar o prosseguimento do estudo: saber se existem ou não alunos já em abandono escolar precoce. Constatada a permanência na escola dos alunos identificados alunos com os traços indicados em cada dimensão, quisemos saber qual o seu grau de engajamento escolar. Assim, a última dimensão do PAAO recebeu o nome de um questionário, o SASAT – Success At School Assessment Tool (Jasińska-Maciażek & Tomaszewska-Pękała, 2017), cujo objetivo é precisamente recolher informações, perceções e opiniões dos alunos relevantes para o seu engajamento escolar, possibilitando-nos confirmar se esses alunos estariam em processo de desengajamento escolar ou já desengajados e, portanto, em abandono escolar oculto.

Tabela 2 - Quadro-síntese do Perfil do Aluno em Abandono Oculco (Oliveira & Azevedo, 2019, pp.57-58).

DIMENSÕES	VARIÁVEIS	INDICADORES
FRACO DESEMPENHO ESCOLAR	Baixo desempenho escolar	alunos com quatro ou mais níveis inferiores a 3 na pauta de final de ano letivo; alunos que ficaram retidos;
	Insucesso em disciplinas chave	alunos com nível inferior a 3, cumulativamente, às disciplinas de Português e Matemática;
	Retenção repetida	alunos que ficaram retidos mais do que uma vez ao longo do seu percurso académico;
	Total de retenções	número de retenções por aluno; ano(s) de escolaridade em que ocorreu;
ABSENTISMO	Frequência irregular	alunos com um número de faltas justificadas e injustificadas superior ao total permitido em todas as disciplinas (62 no 2.º ciclo e 68 no 3.º ciclo);
	Absentismo seletivo	alunos que excederam o número de faltas injustificadas a duas ou mais disciplinas;
	Absentismo efetivo	alunos com um total de faltas injustificadas a várias disciplinas três vezes superior (1/período) ao total (186 no 2.º ciclo e 204 no 3.º ciclo) e/ou alunos com alínea de retenção por faltas em pauta;
COMPORTEAMENTO/ INDISCIPLINA	recusa da autoridade/ supervisão	Ocorrência da infração à alínea f) do art.º 10.º da Lei n.º 51/2012;
	comportamentos antissociais	Ocorrência da infração às alíneas k), l), p) e q) do art.º 10.º da Lei n.º 51/2012;
	falta de autocontrolo e intimidação	Ocorrência da infração à alínea i) do art.º 10.º da Lei n.º 51/2012;
	desrespeito pelas regras e pelos membros da comunidade educativa	Ocorrência da infração às alíneas d), g), s), t) e u) do art.º 10.º da Lei n.º 51/2012;
	indisciplina na sala de aula	Ocorrência da infração às alíneas b), c), d) e g) do art.º 10.º da Lei n.º 51/2012;

	medidas disciplinares corretivas (MDC) e sancionatórias (MDS)	Ocorrências registadas de MDC; Ocorrências registadas de MDS.
CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS DE DESENGAJAMENTO	dificuldades de aprendizagem	Sinalização para acompanhamento através de planos específicos que implementem medidas dos tipos A, B, C e D (cf. pp. 54-55); Ocorrências registadas nos documentos dos planos específicos que implementem medidas dos tipos A, B, C e D (cf. pp. 54-55);
	baixas aspirações / baixa autoestima	
	dificuldade de relacionamento	
	desmotivação/ desinteresse	
	pouco empenho/ participação	
	tédio nas aulas	
	desorganização / falta de hábito estudo	
	dificuldades de concentração	
dificuldades de integração/ desorientação		
APEF	APEF efetivo	Alunos considerados em APEF nos documentos da escola, nomeadamente na pauta final.
QUESTIONÁRIO SASAT	Interação Aluno-Família	Pontuação registada nesta secção de questões e em cada questão.
	Interação Aluno-Escola	Pontuação registada nesta secção de questões e em cada questão.
	Aspirações/ expectativas dos alunos	Pontuação registada nesta secção de questões e em cada questão.

A definição deste PAAO tornou possível a criação de um dispositivo que nos permitisse detetar e identificar os alunos (casos), procurando então perceber as trajetórias de cada um e, conseqüentemente, obter as respostas que procurávamos.

Assim, surgiu o Dispositivo de Identificação do Abandono Oculto (DIAO), inspirado no sistema de triagem de Manchester, aplicado ao serviço de urgência dos hospitais, com a finalidade de recolher informação pertinente, identificar os “sintomas” (as variáveis do perfil criado) em cada aluno e fazer uma avaliação da gravidade da sua situação, sendo que quanto maior a gravidade, maior o risco do aluno estar em abandono oculto (Figura 1).

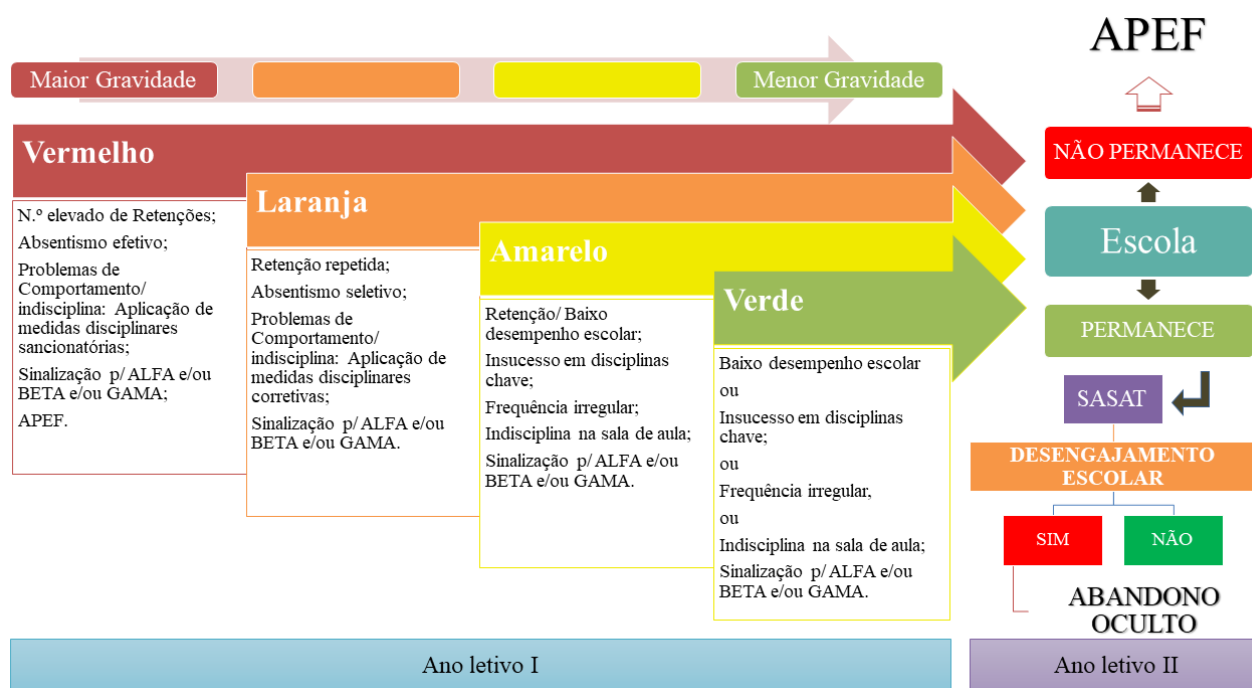


Figura 1 - Dispositivo de Identificação do Abandono Oculto (DIAO) (Oliveira & Azevedo, 2019, p.73)

A figura 1 permite-nos constatar dois momentos de aplicação do DIAO: um primeiro (ano letivo I) em que se identificaram os alunos nos quais foram detetados os “sintomas” descritos e os que foram dados como estando em APEF, distribuindo-se conforme a gravidade da sua situação; um segundo (ano letivo II) desenvolvido em etapas sucessivas e complementares: i) confirmação se os alunos identificados permaneceram/regressaram à escola ou se continuavam em APEF; ii) estando na escola, verificação da sua situação escolar e se estavam engajados ou desengajados, através do recurso à aplicação do questionário SASAT (Jasińska-Maciażek & Tomaszewska-Pękała, 2017); iii) determinação se o aluno está ou não em abandono oculto e qual o nível de gravidade.

Estando o DIAO organizado em níveis de gravidade, cada um deles, apresentando um conjunto de variáveis e uma vez que o abandono oculto, tal como o APEF ou o desengajamento escolar, resulta da interação de vários fatores, consideramos pertinente definir critérios de seleção que nos permitissem enquadrar cada aluno-caso em determinado nível de gravidade (tabela 3).

Tabela 3 - Critérios de seleção para cada nível de gravidade do DIAO (Oliveira & Azevedo, 2019, p. 120)

Nível de Gravidade	Critério(s) de seleção
Vermelho	alunos em APEF; alunos com pelo menos 2 das variáveis restantes.
Laranja	alunos com 1 variável do nível anterior; alunos com pelo menos 2 das variáveis deste nível.
Amarelo	alunos com 1 variável do nível anterior; alunos com pelo menos 2 das variáveis deste nível.
Verde	alunos com pelo menos 1 das variáveis deste nível ou do nível anterior.

A aplicação do DIAO exigiu o recurso a técnicas de recolha de dados frequentemente utilizadas na investigação naturalista, como a pesquisa arquivística ou documental e o inquérito por questionário, mas também uma abordagem quantitativa (Quivy & Campenhoudt, 1995; Afonso, 2005; Amado, 2014; Newby, 2014). Apesar de estarmos perante um estudo marcadamente qualitativo, as técnicas de recolha e análise de dados adotadas conduziram-nos a uma metodologia mista, pois os dados obtidos foram passíveis de uma análise quer qualitativa (a partir das categorias geradas pelo próprio DIAO), quer quantitativa (através dos programas *Microsoft Excel* e *SPSS - Statistical Package for Social Sciences*). Acrescenta-se que se criou um instrumento em Excel, no sentido de organizar a informação recolhida de acordo com as dimensões e variáveis do PAAO, nomeadamente a dos planos específicos para acompanhamento de alunos identificados com características individuais de desengajamento escolar (planos ALFA, BETA E GAMA).

No sentido de enfrentar o problema da ambiguidade, típica deste tipo de estudos, bem como de conferir validade científica ao estudo, recorreremos à triangulação dos dados recolhidos quer através do uso de técnicas diversificadas, quer multiplicando as fontes de informação. Para assegurar a qualidade dos dados procedemos a uma recolha em momentos distintos. Procurámos garantir também a fidedignidade e o anonimato (pelas autorizações, institucional e pessoal para o acesso aos dados dos sujeitos) e a representatividade (pela multiplicação do número de casos que foram objeto de estudo), assegurando a qualidade da investigação, bem como a hipótese de aplicabilidade e transferibilidade para estudos de caso similares (Amado, 2014).

Amostra

De um Universo de cerca de 800 alunos do 2.º e 3.º ciclos do Agrupamento-contexto, seguindo a estratégia de investigação definida, a aplicação do DIAO gerou uma amostra constituída por 120 alunos. Da nossa amostra, parte substantiva dos alunos-caso são do género masculino (n=74) e têm idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos. Quanto ao ciclo que frequentam, 50% dos alunos (n=60) da amostra frequentam o 2.º ciclo e os restantes o 3.º ciclo. No entanto a divisão por ano de escolaridade não é tão homogénea: se no 2.º ciclo, dos 60 alunos-caso, metade frequentavam o 5.º ano e metade o 6.º ano; no 3.º ciclo, a maioria dos alunos-caso frequentavam o 7.º ano (n=41), seguindo o 8.º ano (n=14) e, por fim, o 9.º ano com 5 alunos.

Ainda que alinhados com a Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial (CICDR) no respeito pela Declaração Universal dos Direitos do Homem e na defesa do “princípio da não-referência à origem étnica e racial, cor, nacionalidade, ascendência, território de origem, situação documental nas comunicações oficiais e internas” (CICDR, 2018, p. 88), dada a sua expressão, pareceu-nos pertinente incluir no estudo a referência a “etnias minoritárias”, feita de forma genérica e procurando eventuais efeitos que possam ter na sua origem a discriminação étnica. Assim, ainda caracterizando a amostra, dois aspetos relevantes: 23% da amostra é constituída por

alunos de etnia cigana (n=28) e 86 alunos têm apoio socioeconómico da Ação Social Escolar (ASE) e, desses, 59% com o escalão A (nível de apoio mais elevado).

Resultados e Discussão/ Findings and discussion

Aplicados os procedimentos enunciados, o DIAO gerou os resultados que podemos visualizar na tabela 4, viabilizando quer uma leitura global, quer uma leitura aprofundada dos resultados.

Tabela 4 - Quadro-resumo dos resultados da aplicação do DIAO (Oliveira & Azevedo, 2019, p. 141)

Nível de Gravidade	N.º de alunos							Faixa etária
	Identificados	ASE	Etnia Minoritária	Ano de Escolaridade	Variável	Situação Escolar em 2018/19	Características de	
Vermelho	53	A – 30 B – 3	22	5.º – 14 6.º – 14 7.º – 16 8.º – 8 9.º – 1	18 - APEF 36 - N.º Elevado de Retenções 36 - Absentismo Efetivo 12 - Processos Disciplinares (MDS) 29 - Sinalização Planos de Ação	17 – APEF 11 – Transferidos 25 – Matriculados: 6 - CEF 6 - PCA 13 - repetem plano estudos	24 (21) ¹	11 – 18 anos 34 casos entre 14 – 16 anos

Laranja	44	A – 30 B – 3	8	5.º – 10 6.º – 12 7.º – 15 8.º – 4 9.º – 3	12 - N.º Elevado de Retenções 3 - Absentismo Efetivo 5 - Processos Disciplinares (MDS) 16 - Retenção Repetida 23 - Absentismo Seletivo 13 - Participações de Ocorrência 21 - Faltas Disciplinares (MDC) 15 - Sinalização Planos de Ação	3 – APEF 3 – Transferidos 38 – Matriculados: 5 - CEF 3 - PCA 17 - repetem plano estudos 13 - novo plano estudos	23 (21) ¹	11 – 17 anos 24 casos entre 14 – 16 anos
----------------	----	--------------------	---	--	--	---	-----------------------------	---

Amarelo	19	A – 15 B – 1	2	5.º – 4 6.º – 3 7.º – 9 8.º – 2 9.º – 1	5 - Retenção Repetida 2 - Absentismo Seletivo 1 - Faltas Disciplinares (MDC) 13 - Com 1 Retenção 15 - Baixo Desempenho Escolar 13 - Insucesso em Disciplinas-Chave 11 - Frequência Irregular 3 - Sinalização Planos de Ação	1 – APEF 3 – Transferidos 15 – Matriculados: 10 - repetem plano estudos 5 - novo plano estudos	6 (5) ¹	11 – 15 anos 10 casos entre 13 – 14 anos
Verde	4	A – 3 B – 1	1	5.º – 2 6.º – 1 7.º – 1	1 - Com 1 Retenção 1 - Frequência Irregular 3 - Sinalização Planos de Ação	4 – Matriculados: 4 - novo plano estudos	4	11 – 12 anos 4 casos

¹ Entre os alunos matriculados no ano letivo II

Numa primeira análise, uma constatação de facto: todos os alunos da amostra apresentam, em graus de gravidade diverso, risco de abandono oculto. Seguidamente, a partir precisamente do modo de funcionamento do “sistema de triagem”, os resultados evidenciam índices de gravidade muito elevados, pois cerca de 81% dos alunos (n=97) parece ter necessidade de “tratamento” emergente e urgente, ou seja, estão nos dois níveis mais graves de risco de abandono: vermelho (n=53) e laranja (n=44).

Um terceiro aspeto que se destaca é a influência que as duas variáveis introduzidas *a posteriori*, ou seja, a etnia e a situação socioeconómica parecem ter nas trajetórias destes alunos. Note-se que dos 86 alunos apoiados pela ASE, 66 estão nos dois níveis de maior gravidade e, desses, 60 são de escalão A. Também a pertença a uma etnia minoritária manifesta forte relevância no percurso

escolar destes alunos, repare-se: dos 33 alunos identificados, 30 estão nos dois níveis mais gravosos (22 no vermelho e 8 no laranja); e desses 27 (em 28) são alunos de etnia cigana.

Os resultados evidenciam, ainda, que as variáveis “absentismo” e “fraco desempenho escolar” – mormente o número elevado de retenções e a retenção repetida – parecem ter um forte impacto nos percursos dos alunos. Note-se que nos três níveis mais graves estas variáveis estão fortemente evidenciadas: se no nível vermelho se destacam o elevado número de retenções (n=36) e o absentismo efetivo (n=36); no nível laranja sobrepõem-se o número de alunos com retenção repetida (n=16) e com absentismo seletivo (n=23); já no amarelo destacam-se o número de alunos com pelo menos uma retenção (n=13) e com baixo desempenho escolar (n=15). Em diferentes graus e a diferentes níveis, conforme a literatura evidencia, é manifesto que estas duas variáveis potenciam o risco de desengajamento escolar, de abandono oculto e, naturalmente, de APEF.

Um quinto aspeto que se destaca nos resultados apresentados na tabela 2, é a faixa etária (entre os 14 e os 16 anos) em que se verifica o maior número de casos (n=58 nos dois níveis mais graves). Este resultado deveria merecer uma atenção redobrada, pois a maioria destes alunos-caso atingirão os 18 anos sem concluir o ensino secundário, podendo significar que, se nada for feito, estarão em risco de exclusão escolar e social, ou seja, de APEF.

Tomando em consideração a variável “características de desengajamento escolar”, expressa no DIAO pelo número de alunos sinalizados nos planos de ação ALFA, BETA e GAMA, e olhando somente para os 82 alunos matriculados no ano letivo II, constata-se que 51 apresentam características de desengajamento escolar, em concomitância com os outros “sintomas”, aumentando claramente o risco de abandono oculto.

Uma nota final: considerando os alunos que permaneceram na escola, a frequentar diversos percursos formativos, nos dois níveis de maior gravidade (n=63), aceitando que 13 destes alunos demonstram alguma resiliência, dado que iniciaram novo plano de estudos e, assumindo que, pelos “sintomas” que os restantes manifestam, evidenciam um desengajamento face à escola, como que incubando o abandono escolar efetivo, então podemos concluir que 50 alunos estão em abandono escolar oculto (42% da amostra inicial).

Conclusão/ Conclusion

Tendo em conta o objetivo que definimos, a primeira conclusão é clara: o abandono escolar oculto existe. O estudo tornou visível a existência de alunos que se “escondem” por detrás das estatísticas públicas e publicadas, que possuem características e percursos que se identificam com o APEF e que, provavelmente, estariam em abandono efetivo não fosse a obrigatoriedade legal de se manterem na escola até aos 18 anos.

A segunda conclusão complementa a primeira, isto é, estes alunos existem e têm um determinado perfil: apresentam condições de desvantagem socioeconómica e trajetórias educacionais caracterizadas por um fraco desempenho escolar, nomeadamente, um elevado número de retenções, traços de absentismo seletivo ou efetivo, problemas de comportamento e indisciplina e características individuais de desengajamento escolar (e.g. dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima, desmotivação, desinteresse).

Podemos concluir que a obrigatoriedade de se manterem na escola até aos 18 anos é o principal fator que os leva a nela permanecer. Esta perceção resulta da constatação de que os alunos permanecem matriculados ao longo do seu percurso escolar, manifestando características evidentes de APEF ao longo de anos, mas apenas deixando formalmente a escola ao completarem os 18 anos. Aliás, o estudo evidenciou que, embora permaneçam na escola, os alunos vão-se alheando progressivamente, manifestando uma atitude de desinteresse e descrença face ao que a escola lhes pode dar e acumulando um conjunto de características que potenciam o desengajamento escolar.

Da apresentação e discussão de resultados anteriores, podemos ainda concluir que: i) a retenção e o absentismo, quando cumulativos, são poderosos preditores de trajetórias educacionais de desengajamento escolar e conseqüentemente abandono oculto e de APEF; ii) as condições socioeconómicas e a pertença a uma etnia minoritária potenciam o abandono oculto e o APEF; iii) este fenómeno manifesta-se, sobretudo, no 5.º, 6.º e 7.º anos de escolaridade e em alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, o que associado ao facto de que o APEF ocorre quando estes alunos atingem os 18 anos, nos leva a concluir que deixarão a escola sem obter as credenciais mínimas legais para a entrada no mercado de trabalho e para aceder a novas oportunidades de aprendizagem e formação, isto é, o ensino secundário ou equivalente ao ISCED 3 (Comissão Europeia, 2015).

Concluindo, resulta evidente que estes alunos em abandono oculto se mantêm na escola, fruto de um “círculo de ferro” normativo, sociopolítico, gerado em seu redor, que os impede de abandonar e os faz permanecer compulsivamente na escola, penalizando-os de muitos modos. Efetivamente, “além de permanecerem ocultos, o que evidencia desde logo um problema da maior gravidade, a escola tende a encontrar soluções (personalizadas) que não promovem suficientemente a sua inclusão, antes potenciam a lenta exclusão escolar (a maioria repete o mesmo ano de escolaridade, encaminham-se alguns alunos para percursos escolares menos qualificados)” (Oliveira & Azevedo, 2019, p. 155).

Assim, tendo-se constatado a realidade do abandono [escolar] oculto, emerge deste estudo a convicção de que, por um lado, a promoção da compreensão e alargamento do conhecimento deste fenómeno contribuirá para uma maior justiça escolar e social e, por outro, a deteção precoce destes

alunos através de dispositivos como o DIAO, facilitará o desenvolvimento e a implementação de medidas que previnam percursos de “exclusão silenciosa” e que potenciem o reengajamento dos alunos em abandono oculto (Shimoni & Portnoy, n.d.; 2013; Fanoiki, 2014; OCDE, 2017; Oliveira & Azevedo, 2019).

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *A Investigação Naturalista em Educação: guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canavarro, J. M. P. (relator) (2004, março). *Eu não desisto. Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Charlot, B. (2015). Entrevista à revista “Escola Pública”. Disponível em:
<http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/27/escola-para-todos-261310-1.asp>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science & Business Media.
https://www.researchgate.net/profile/Azkananda_Widiasani/publication/310773130_Handbook_of_Student_Engagement/links/5836a0dd08aed45931c772b7.pdf.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Cedefop (2015). *Combate ao Abandono Precoce na Educação e Formação na Europa. Documento Síntese Eurydice*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
[http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=EC0215083PTN_002.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=EC0215083PTN_002.pdf).
- Enguita, M.; Martinez, L. & Riviere Gómez, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Colección Estudios Sociales, Núm. 29*. Fundación “la Caixa”. <http://psicopedia.org/wp-content/uploads/2015/04/Fracaso-Escolar.pdf>.
- Estêvão, P., & Álvares, M. (2013). A medição e intervenção do abandono escolar precoce: Desafios na investigação de um objeto esquivo. *CIES e-Working Paper, N.º 157/2013*.
http://www.cies.iscte.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP157_Estevao_e_Alvares.pdf.
- Fanoiki, G. (2014). *Perceived Social Support and Hidden Drop-out in Junior Vocational High School: the Role of Students' Ethnicity* (Master's thesis).
<https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/31574/Master%20thesis.%202014-12-16.%20for%20Scriptirepositorium.pdf?sequence=1>
- Ferrão, J. E Honório, F. (coord.) (2001). *Saída prematura do sistema educativo: aspectos da situação, causas e perspectivas em termos de emprego e formação*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Fortin, L. & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation, 25*(2), 359–374. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1999-v25-n2-rse1836/032005ar/>.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, F. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109.
<http://gtnpd46.ncdpi.wikispaces.net/file/view/Fredericks%2C%20Blumfield%2C%20paris.pdf/538416770/Fredericks%2C%20Blumfield%2C%20paris.pdf>.
- Hancock, K. J. & Zubrick, S. R. (2015) *Children and young people at risk of disengagement from school*, Commissioner for Children and Young People, Western Australia.
https://www.researchgate.net/profile/Kirsten_Hancock/publication/281257513_Children_and_young_people_at

- [risk of disengagement from school literature review/links/55dd3b4108ae83e420ee62bc/Children-and-young-people-at-risk-of-disengagement-from-school-literature-review.pdf](#).
- Jasińska-Maciażek, A. & Tomaszewska-Pekala, H. (2017). *Reducing early school leaving: toolkit for schools. How to identify and monitor students and schools in need of additional care and support*. Warsaw: Faculty of Education, University of Warsaw.
[https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/Deliverable%205_2_FINAL_9_12_2017\(1\).pdf](https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/Deliverable%205_2_FINAL_9_12_2017(1).pdf).
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549.
[https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00051-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00051-0).
- Llambiri, S. Gjedia, R. & Hajdari, M. (2012). *Assessment Report On The Scaling Up Level Of The Hidden Drop-Out Approach In Albania And Recommendations For The Future*. http://www.unicef.org/albania/Hidden_Dropout-Scaling-up_Internal_Evaluation_Report2012EN.pdf.
- Martín, A. B. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 43(7), 11. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1847Martin.pdf>.
- Martínez, L., Enguita, M. & Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 119-145. http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010_05.pdf.
- Montes, G., & Lehmann, C. (2004). Who will drop out from school? Key predictors from the literature. *Children's Institute Technical Report*. <https://www.childreinsititute.net/sites/default/files/documents/T04-001.pdf>.
- Morin, E. (2002). Os sete saberes necessários à educação do futuro. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa. Instituto Piaget.
- Newby, P. (2014). *Research Methods for Education*. London and New York: Routledge.
- OCDE (2017). *Relatórios Econômicos da OCDE: Portugal 2017*. Edições OCDE. <https://www.oecd.org/eco/surveys/Portugal-2017-OECD-economic-survey-overview-portuguese.pdf>.
- Oliveira, A. & Azevedo, J. (2019). *Abandono oculto: as realidades por detrás das estatísticas*. [Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa - Porto, Faculdade de Educação e Psicologia].
<http://hdl.handle.net/10400.14/29064>.
- Potvin, P. & Dimitri, M. (2012). Les déterminants de la réussite et du décrochage scolaires et les types d'élèves à risque. CTREQ. Québec. <http://pierrepotvin.com/wp/wp-content/uploads/2016/02/Les-d%C3%A9terminants-de-la-r%C3%A9ussite-et-du-d%C3%A9crochage-scolaires-et-les-types-d%C3%A9l%C3%A8ves.pdf>.
- Potvin, P., L. Fortin, D. Marcotte, É. Royer & R. Deslandes. (2007), *Guide de prévention du décrochage scolaire*. CTREQ. Québec. <http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2013/08/Ya-une-place-pour-toi-Le-guide.pdf>.
- Rosenblum, S., Goldblatt, H., & Moin, V. (2008). The hidden dropout phenomenon among immigrant high-school students: The case of Ethiopian adolescents in Israel—A pilot study. *School Psychology International*, 29(1), 105-127.
https://www.researchgate.net/publication/265163335_School_Psychology_International_Students_The_Case_of_Ethiopian_Adolescents_in_Israel_A_Pilot_Study_The_Hidden_Dropout_Phenomenon_among_Immigrant_High-School.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. *California Dropout Research Project*, 15, 1-3. https://www.hws.edu/about/pdfs/school_dropouts.pdf.
- Shimoni, E. & Portnoy, H. (2013). *The challenge of measuring hidden dropout in Israel*.
[https://www.dst.dk/ext/6527432750/0/israel/Annex-B1-13-The-challenge-of-measuring-hidden-dropout-in-Israel-\(ICBS\)--pptx](https://www.dst.dk/ext/6527432750/0/israel/Annex-B1-13-The-challenge-of-measuring-hidden-dropout-in-Israel-(ICBS)--pptx).
- Shimoni, E. & Portnoy, H. (n.d). *Defining and measuring hidden dropout at the ICBS*.
http://www.cbs.gov.il/twinning/b1/annex_b1_12.pdf.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wentzel, & D. B. Miele, (Eds.), *Handbook of motivation at school*, pp. 223–245. Routledge.

https://www.researchgate.net/profile/Thomas_Kindermann/publication/228484553_Engagement_and_Disaffection_as_Organizational_Constructs_in_the_Dynamics_of_Motivational_Development/links/09e4150b51dc7ccfe00000/Engagement-and-Disaffection-as-Organizational-Constructs-in-the-Dynamics-of-Motivational-Development.pdf.

Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação. (2020). Carta Ética da SPCE.

Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sultana, R. (2006). *Facing the hidden dropout challenge in Albania*. Tirana: UNICEF.

<https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/33150>.

Thibert, Rémi (2013). Le décrochage scolaire: diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ*, n°84, mai. Lyon: ENS de Lyon. <https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1857/files/2014/03/DA84-300413.pdf>.

Tomaszewska-Pekała, H., Marchlik, P., & Wrona, A. (2017). Finding inspiring practices on how to prevent ESL and school disengagement. *Lessons from the educational trajectories of youth at risk from nine EU countries*.

https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/Deliverable%205_1_Publication%206_final_final_15_12_2017.pdf.